

Πρακτικά
Επιστημονικού Συμποσίου με θέμα:
«Επιστήμες της Αγωγής:
παρελθόν, παρόν, μέλλον»

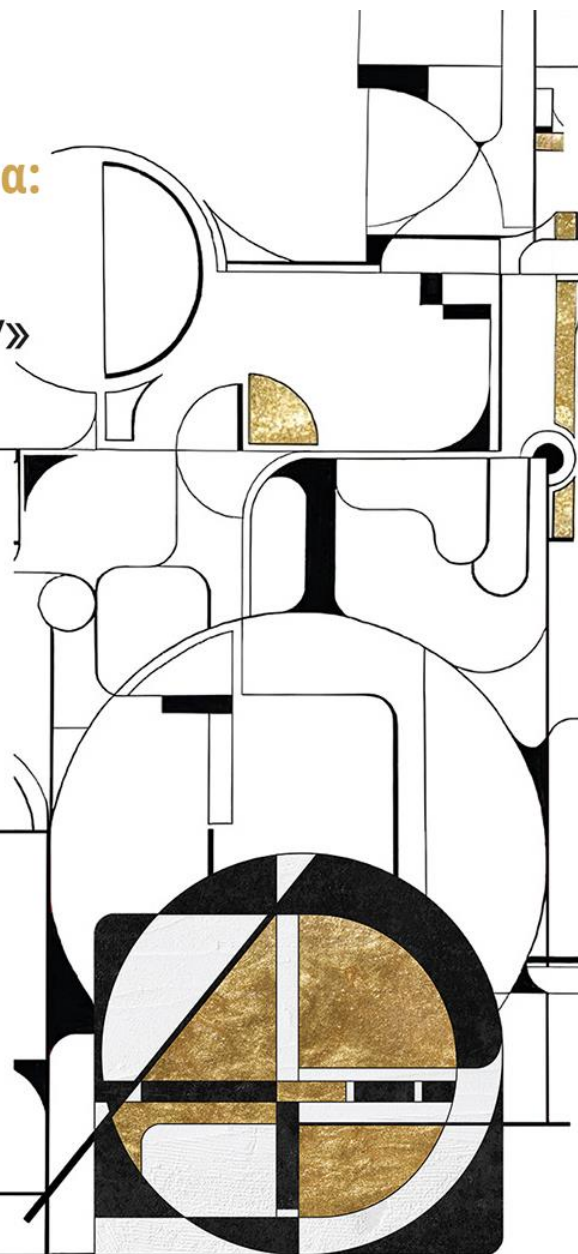
24 & 25
Μαΐου 2024

Επιμελητές

Αλεξάνδρα Γαλάνη
Φίλιππος Ευαγγέλου
Μαρία Λιακοπούλου
Ειρήνη Νικολάου



CONCEPT - ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΗ ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ: ΕΛΕΝΗ ΓΚΟΝΤΟΥ | LAYOUT: ΒΑΣΙΑ ΚΛΕΙΤΣΑ



40 ΧΡΟΝΙΑ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ:
ΠΑΡΕΛΘΟΝ, ΠΑΡΟΝ, ΜΕΛΛΟΝ
ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΥ ΣΥΜΠΟΣΙΟΥ**

Επιμέλεια: Αλεξάνδρα Γαλάνη, Φίλιππος Ευαγγέλου, Μαρία
Λιακοπούλου, Ειρήνη Νικολάου

Σχεδιασμός εξωφύλλου: Ελένη Γκοντού

ISBN: 978-618-82063-4-2

**ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ:
ΠΑΡΕΛΘΟΝ, ΠΑΡΟΝ, ΜΕΛΛΟΝ
ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΥ ΣΥΜΠΟΣΙΟΥ**

Επιμέλεια: Αλεξάνδρα Γαλάνη, Φίλιππος Ευαγγέλου, Μαρία Λιακοπούλου, Ειρήνη Νικολάου
Σχεδιασμός εξωφύλλου: Ελένη Γκοντού
ISBN: 978-618-82063-4-2

Περιεχόμενα

Αντί προλόγου: Χαιρετισμός του Προέδρου του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.....	12
Ειδική Αγωγή και εκπαίδευση.....	19
Εργαστήριο Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης: Αναστοχασμοί, Σπυρίδων-Γεώργιος Σούλης.....	20
Τάσεις ατόμων με αναπηρία απέναντι στη ΛΟΑΤΚΙΑ+ κοινότητα, Κωνσταντίνος Δρόσος.....	24
Η χρήση της γλώσσας για την αναπηρία, Ειρήνη-Αγλαΐα Ράπτη	34
Συμπερίληψη παιδιών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) στη γενική τάξη: η οπτική των γονέων, Ιωάννα Μυλωνά.....	44
Διερεύνηση του βαθμού σύγκλισης των αντιλήψεων μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, των εκπαιδευτικών και των γονέων τους για τη συμπερίληψη τους στο γενικό δημοτικό σχολείο, Χρυσούλα Παπαδοπούλου & Ηλίας Αβραμίδης	58
Διερεύνηση των αντιλήψεων σχολικού κλίματος και των κινήτρων για σχολική εμπλοκή σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, Ιφιγένεια Καμπαδέλη & Ηλίας Αβραμίδης.....	73
Άτομα με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) και εργασία: Οι στάσεις των κοινωνικών εταίρων, Ευαγγελία Μπουκουβάλα.....	87
Το αίσθημα της μοναξιάς στα άτομα με οπτική αναπηρία, Βασιλική Κουτρούμπα	99
Εκφοβισμός και Διαταραχή Φάσματος Αυτισμού: Συσχέτιση της Θυματοποίησης Μαθητών Αυτισμού Υψηλής Λειτουργίας με Εκπαιδευτικές Πρακτικές στο Πλαίσιο της Συνεκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Ειρήνη Αντωνίου & Τατιανή Γκάτσα.....	112
Η αίσθηση της ικανοποίησης της ζωής στα άτομα με σωματική αναπηρία, Αγγελική Ντάνη.....	128
Συναισθηματική νοημοσύνη και κινητική αναπηρία, Ελένη Κατσίκη	151
Γονεϊκή εμπλοκή στις κατ' οίκον σχολικές εργασίες μαθητών/ριών Δημοτικού χωρίς ειδικές ανάγκες και με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες: Ο ρόλος της ψυχικής ανθεκτικότητας, Δημήτριος Χασάπης & Ιωάννης Αγαλιώτης	163
Συμπερίληψη μαθητών με ΔΕΠΥ: Εστιάζοντας στα θετικά χαρακτηριστικά και όχι στη διάγνωση, Χριστίνα Ευαγγέλου	175
Η σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δημιουργεί ασφάλεια και στα δύο μέλη; Χρήστος Τσιάβος	189
Εκπαιδευτικοί σε Ειδικά σχολεία και Τμήματα Ένταξης: Διερευνώντας το προφίλ τους, Βασιλική Ξανθοπούλου	210
Καλές Πρακτικές συνδιδασκαλίας, Αθηνά Τσιβίκη & Βασιλική Κοζιάκη	220

Ο αντίκτυπος των γλωσσικών δυσκολιών στην ανάγνωση, Βικτώρια Δάλλα & Γαρυφαλιά Παπασωτήρη.....	227
Εκπαιδευτικές Παρεμβάσεις για τη Διδασκαλία Δεξιοτήτων Ανάγνωσης σε Μαθητές με Νοητική Αναπηρία: Μία Συστηματική Ανασκόπηση, Μαριαλένα Δάλλα.....	238
Παρεμβάσεις για τη Βελτίωση των Διατροφικών Συνηθειών και την Απώλεια Βάρους σε Άτομα με Νοητική Αναπηρία: Μια Συστηματική Ανασκόπηση, Μαριαλένα Δάλλα & Χριστιάνα Δάλλα.....	251
Συνδυάζοντας τεχνικές της «hands on, minds on» και της Παιδαγωγικής Freinet με την τέχνη της μουσικής: Μελέτη περίπτωσης σε μια τάξη με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και παραβατικές συμπεριφορές, Σοφία Κουφού	263
Μπορεί η Μουσική να αποτελέσει διδακτική παρέμβαση σε μαθητές με νοητική αναπηρία; Νικολέτα Σεφέρη & Λεωνίδα Γιαννόπουλος	275
Η χρήση μουσικών οργάνων, μέσω τεχνολογικών εφαρμογών, ως κύριο εργαλείο παρέμβασης, με σκοπό την βελτίωση κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος, ..Ευάγγελος-Στυλιανός Παύλου, Δέσποινα Παπούδη, Χαράλαμπος Καραγιαννίδης & Αριστογιάννης Γαρμπής	290
“Είναι άραγε η σιωπή πάντα χρυσός”: Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις σε μαθητές/τριες με επιλεκτική αλαλία, Μαρία Ζαφείρη, Αφροδίτη Παππά & Σπυριδούλα Χανδρινού	298
Η διδασκαλία της Νοηματικής Γλώσσας με την βοήθεια της τεχνολογίας σε διεθνές επίπεδο, Κωνσταντίνα-Ευθυμία Μουσουλή	314
Η διδασκαλία της Γεωγραφίας με την χρήση Επαυξημένης Πραγματικότητας σε άτομα με Νοητική Αναπηρία, Βασιλική Ξανθοπούλου & Ευστράτιος Ξανθόπουλος	324
Αξιοποιώντας την τεχνολογία στην εκπαίδευση φοιτητών με οπτική αναπηρία: Μια συστηματική ανασκόπηση, Ευθύμιος Αγοραστός, Ελπινίκη Πλησιώτη & Χρήστος Τσιάβος.....	334
Η συμπερίληψη στη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση: η περίπτωση των Δημοσίων ΣΑΕΚ, Βιλελμίνη Κυριαζή.....	349
Πληροφορική και εκπαίδευση	369
Μη Συναινετική Διακίνηση Ηλεκτρονικών Μηνυμάτων Σεξουαλικού Περιεχομένου Μεταξύ Εφήβων: Αντιλαμβανόμενοι Περιβαλλοντικοί και Ατομικοί Προβλεπτικοί Παράγοντες, Δημήτριος Χασάπης, Θάνος Τουλούπης, Αλιβίζος Σοφός & Ασημίνα Τσιμπιδάκη	370
Εκπαιδύοντας ένα ελεύθερο γλωσσικό μοντέλο Τεχνητής Νοημοσύνης στην εφαρμογή της ταξινόμιας SOLO, Ιωάννα Μπέλλου	382
Οι εκπαιδευτικές επιπλοκές των ψηφιακών μέσων στις διάφορες ηλικιακές ομάδες: Μια συγκριτική ανάλυση, Δημήτριος Βαγιάνος	392
Η Τεχνητή Νοημοσύνη (TN) στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Μία βιβλιογραφική ανασκόπηση, Δημήτρης Πανάγου & Κωνσταντίνος Θ. Κώτσης.....	403

Η προβληματική χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης μεταξύ εφήβων: Ο ρόλος της αποδοχής συνομηλίκων και της σχολικής συνδεσιμότητας, Εμμανουήλ Κυριζάκης, Θάνος Τουλούπης & Στεργιανή Γκιαούρη	415
Το βίντεο ως μέσο ανάπτυξης ψηφιακού εγγραμματισμού και δημιουργικής γραφής: Παρουσίαση καλής πρακτικής μέσω ενός συνεργατικού ευρωπαϊκού έργου, Βαρβάρα Ζαντραβέλη	427
Καταβιβασμός τόνου: Η διδασκαλία του τονισμού των ουσιαστικών την εποχή του ChatGPT, Ηλίας Μήττας	440
Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης	451
Εργαστήριο Κοινωνικών Επιστημών και Εκπαίδευσης: Οι δράσεις και η προσφορά του στην κοινότητα, Σουζάννα-Μαρία Νικολάου	452
Οι απόψεις των μαθητών/τριων για την Ευρώπη: το παράδειγμα του νομού Ιωαννίνων, Βασιλική Διαμάντη	460
Εκπαίδευση για τη Δημοκρατική Ιδιότητα του Πολίτη: Διδακτικές Προτάσεις για το Μάθημα της Αγγλικής Γλώσσας, Μαριαλένα Δάλλα & Αικατερίνη Ζιάβρου	473
Μια ιστορική αναδρομή στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. Παρουσίαση του θεσμού της οικογένειας μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια, Βασιλική Δασκάλου	489
Φιλοσοφία & Επιστημολογία.....	497
Ο ιδεολογικός χαρακτήρας της ημιμόρφωσης στον Adorno, Άλκης Νικολακέας	498
Η αλήθεια, η εξουσία και η γνώση: Παρατηρήσεις στον Michel Foucault, Παναγιώτης Ηλιόπουλος	506
Διαπολιτισμική εκπαίδευση & Διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας.....	512
Η Πολιτισμική Ιστορία στα νέα Προγράμματα Σπουδών του Δημοτικού Σχολείου, Θωμάς Θεοχάρης & Θεμιστοκλής Γκόγκας	513
Κοινότητα των Ρομά και η διεκδίκηση του δικαιώματος πρόσβασης των νέων στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Σχέσεις παράδοσης, εξουσίας και Ταυτότητας, Χαρούλα Αδαμοπούλου & Στάθης Μπάλιας	524
Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Αλεξάνδρα Γαλάνη	534
Διδασκαλία ανάγνωσης σε δίγλωσσα παιδιά, Γαρυφαλιά Παπασωτήρη & Βικτωρία Δάλλα	547
Φωνολογικά λάθη και διδακτικές προτάσεις στη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας, Βασιλική Αποστολούδα	559

Γλώσσα/ Λογοτεχνία/ Ιστορία..... 570

Διδακτικό σενάριο σε κείμενο αρχαίας ελληνικής λογοτεχνίας από μετάφραση (Ομήρου Οδύσσεια, ραψωδία Ω, στίχοι 219-360, μτφρ. Δ. Ν. Μαρωνίτη), Κωνσταντίνος Δημόπουλος 571

Θ. Βαλτινού, Ανάπλους: "μυθιστόρημα μαθητείας"; Ο έφηβος "μαθητεύει" και "εκπαιδεύεται", Όλγα Κοταρέλα..... 577

Ορφέας και Ευρυδίκη. Μια εκπαιδευτική πρόταση θεατρικής διερεύνησης, Σίμος Παπαδόπουλος & Λίνα Μπασούκου..... 587

Η Αναφορά στον Γκρέκο του Νίκου Καζαντζάκη. Πρόταση εφαρμογής σε εκπαιδευτικό περιβάλλον με την αξιοποίηση της διερευνητικής δραματοποίησης, Σίμος Παπαδόπουλος & Λίνα Μπασούκου 600

Η Διδασκαλία λογοτεχνικών έργων μέσα από graphic novels ως μέσο αισθητικής προσέγγισης και διάυλος επικοινωνίας μεταξύ δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, Βάσω Τσιρέβελου 611

Κάνοντας Ιστορία στην πόλη για την πόλη, Χρύσα Ταμίσογλου 622

Η διδακτική αξιοποίηση των μουσειοσκευών για την ανάπτυξη της ιστορικής αντίληψης των παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση, Μαρίνα Μπάντιου 636

Οι σατιρικοί χάρτες και η εκπαιδευτική τους αξιοποίηση στη διδασκαλία της σχολικής ιστορίας, Αντιγόνη Τσοσουνίδου & Χρύσα Ταμίσογλου 646

Σχολική Παιδαγωγική 663

Παιδαγωγική: Μία επιστήμη υπό αμφισβήτηση, Δέσποινα Καρακατσάνη & Παυλίνα Νικολοπούλου 664

Παιδαγωγικά προτάγματα του 21ου αιώνα και οι αποτυπώσεις τους στην αναδυόμενη εκπαιδευτική θεωρία των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών, Ευαγγελία Φρυδάκη & Μαρία Μαμούρα 675

Το προφίλ του/της αποτελεσματικού εκπαιδευτικού: Απόψεις μελλοντικών εκπαιδευτικών, Μαρία-Ελένη Δασούλα & Χρύσα Ταμίσογλου 686

Η παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών καλλιτεχνικών μαθημάτων: Μια συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση, Ρόζα Πλαστήρα 704

Επιπτώσεις στα παιδιά του bullying γονέων κατά εκπαιδευτικών, Θανάσης Διαλεκτόπουλος..... 716

Ο ρόλος της Ηγεσίας της Σχολικής Μονάδας στη Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου, Ευθυμία Γεωργακοπούλου..... 727

Διδασκαλία και αποτελεσματικότητα: μια συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση, Ευγενία Παππά 739

Ενεργά ανοιχτή σκέψη σε παιδιά δημοτικού, Χριστίνα Ντάγκα 751

Απόψεις εκπαιδευτικών για την εφαρμογή προγραμμάτων σχολικής διαμεσολάβησης, Γεώργιος Λαδιάς & Χρήστος Ζάγκος..... 762

Καινοτομίες στην εκπαίδευση: Τα οφέλη της υλοποίησης ευρωπαϊκών προγραμμάτων Erasmus+ στο δημοτικό σχολείο, Όλγα Βλάχου, Κωνσταντίνος Γεωργόπουλος & Βασιλική Λατσίνου.....	773
Οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αποτελεσματικότητα του Ολοήμερου Σχολείου, Νεφέλη Σπυριδούλα Σούκερα, Μαρία-Ανθή Σαλτάρη, Ραφαέλα Κάκου, Γεωργία Μυριούνη, Παρασκευή Παντελή, Όλγα Ράγγου & Ξένη Κατσούλα	784
Η δημιουργία, δράση, διάλυση της Εκπαιδευτικής Επιτροπής και ο ρόλος της στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1917 και 1923 στην Ελλάδα, Στέλλα Χαντζή	800
Διερεύνηση της αλληλεπίδρασης της συμμετοχής των γονέων, των φιλοδοξιών των μαθητών και των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων: Στοιχεία από το PISA 2018 στην Ελλάδα, Παναγιώτης Πάτσης & Αδαμαντία-Λαμπρινή Λιόλιου	812
Παραδοσιακοί ή εναλλακτικοί τρόποι αξιολόγησης της πρότερης μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων; Σοφία Κασόλα & Θανάσης Καραλής.....	822
Γενική- Εκπαιδευτική- Αναπτυξιακή-Κοινωνική Ψυχολογία	834
Ακαδημαϊκή προσήλωση φοιτητών/ριών: Ο ρόλος της αντιλαμβανόμενης αίσθησης φροντίδας από το διδακτικό προσωπικό και της ψυχικής ευημερίας στο ακαδημαϊκό πλαίσιο, Ιάσων Παναγιώτης Γκόντζος, Θάνος Τουλούπης & Στεργιανή Γκιαούρη	835
Ο ρόλος των κινήτρων στην εκπαιδευτική διαδικασία: Τα κίνητρα εκπαιδευτικής συμμετοχής των κρατούμενων σε σωφρονιστικά καταστήματα, Αικατερίνη Γουργουρίνη	847
Ο θυμός στη σχολική πραγματικότητα, Κωνσταντίνα Τσουμπούλη.....	859
Η κουλτούρα της νεανικής παραβατικότητας, Θεμιστοκλής Γκόγκας & Γρηγόριος Καρράς.....	871
Ο 'μειονοτικός κινηματογράφος' και οι δυνατότητες παιδαγωγικής του χρήσης, Ελένη Καρασσαβίδου	883
Λαογραφία, χορός και εκπαίδευση	898
Οι τέχνες στην εκπαίδευση	898
Εθνογραφικές προσεγγίσεις του λαϊκού πολιτισμού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: η περίπτωση του Τμήματος Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού του Κατάρ, Αικατερίνη Βασιλάκη	899
Εξετάζοντας τον χορό στις κοινότητες πρακτικής. Σχέσεις μουσικού-χορευτή, Μελέτη μιας περίπτωσης, Αλεξάνδρα Αποστολάκη.....	911
Χορός, αφηγήσεις ζωής και εκπαίδευση: μια μελέτη περίπτωσης, Χριστίνα Καραπάνου.....	920
Η Παιδαγωγική του ελεύθερου χρόνου στον αθλητισμού: παρελθόν, παρόν και μέλλον στην Ελλάδα, Αντώνης Τσοσουνίδης.....	928

Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία..... 949

Οικοφεμινισμός, κλιματική μυθοπλασία (cli-fi) και οικολογικό bildungsroman, Ρόζη-Τριανταφυλλιά Αγγελάκη 950

Αντιλήψεις μαθητών για τις μετατροπές ενέργειας στο υδροηλεκτρικό εργοστάσιο και εκπαίδευση στη βιώσιμη ανάπτυξη, Κωνσταντίνος Γριβόπουλος 961

Φυσικές Επιστήμες- Μαθηματικά 974

Ερευνητικό και Διδακτικό Έργο του Εργαστηρίου Εκπαίδευσης και Διδασκαλίας της Φυσικής (2003-2023), Κωνσταντίνος Κώτσης 975

Οι εναλλακτικές ιδέες για τις έννοιες του μαγνητισμού στις τρεις βαθμίδες εκπαίδευσης, Δήμητρα Αποστολάκη & Χαρίλαος Τσιχουρίδης 989

Εστιάζοντας στη Σύγχρονη Φυσική: Η Γνώση των Μαθητών Γυμνασίου για τη Βαρύτητα και τον Χωροχρόνο, Γεωργία Βακάρου, Γεώργιος Στύλος & Κωνσταντίνος Κώτσης..... 1002

Η Επίδραση Εργαστηριακών-Διερευνητικών Δραστηριοτήτων στην Κατανόηση Εννοιών της Φυσικής από Μελλοντικούς Εκπαιδευτικούς, Νικόλαος Κυριαζής & Γεώργιος Στύλος..... 1011

Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την Αποδοχή της Θεωρίας της Εξέλιξης, Έλλη Γκαλτέμη, Γεώργιος Στύλος & Κωνσταντίνος Κώτσης 1032

Διερεύνηση των Αντιλήψεων Μαθητών/τριών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την Εμφάνιση των Επιστημόνων με τη Χρήση του Εργαλείου Draw-A-Science Comic (DASC), Ηλίας Θεοχάρης, Γεώργιος Στύλος & Κωνσταντίνος Κώτσης 1050

ΑΝΑΡΤΗΜΕΝΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ 1064

Απόψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με τους τρόπους αντιμετώπισης του Σχολικού Εκφοβισμού σε επίπεδο πρόληψης και παρέμβασης σε μαθητές/τριες με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, Πέτρος Πετρογιάννης & Μαρία Κυπριωτάκη 1065

Η αξία των ψηφιακών παιχνιδιών στην διδασκαλία της γλώσσας: Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως ξένης με την χρήση του ψηφιακού παιχνιδιού ‘multiCraft’, Γεώργιος Μαυρομμάτης 1081

Εργαλείο Μαθηματικών Δεξιοτήτων Βρεφών και Νηπίων (MathABC – 123): Προσαρμογή - Στάθμιση στα Ελληνικά, Γαρυφαλιά Χαριτάκη, Σπυρίδων-Γεώργιος Σούλης & Γεωργία Ανδρέου 1088

Πρωθώντας την Συμπερίληψη: Διερεύνηση των Εφαρμογών της Τεχνητής Νοημοσύνης στην Ειδική και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Εστίαση στις Προκλήσεις Διατομεακότητας, Μαρία Μαρίνου & Μήνα Κούκου 1103

Ενσωμάτωση των κειμένων του ψηφιακού ακτιβισμού στην παιδαγωγική πρόταση των πολυγραμματισμών, Βασιλική Ξέστερνου 1115

Οι Πολυγραμματισμοί στο νέο γλωσσικό Πρόγραμμα Σπουδών 2021, Ευγενία Παπαλάμπρου .. 1127

Η ενίσχυση των αφηγηματικών δεξιοτήτων στο πνεύμα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, Μαρία Κυπριωτάκη, Ελένη Βρετουδάκη & Αθηνά Αγγέλη	1136
Βιώματα μητέρας παιδιού με επιλεκτική αλαλία: μια μελέτη περίπτωσης, Μαρία Κυπριωτάκη & Μαρία Μαρκοδημητράκη	1149
Ενσωμάτωση των μαθητριών/ών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: ενταξιακές πρακτικές των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, Μαρία Κυπριωτάκη & Γαρυφαλιά Χαριτάκη.....	1160
Γονείς και σχολική αποτελεσματικότητα, Ιουστίνη Βερυκόκκου, Χρυσανγή Γρίβα, Κωνσταντίνος Δρούμπαλης, Χρίστος Καψάλης, Χριστίνα Καραπάνου, Δήμητρα Κωστανάσιου, Ελευθέριος Μπιτσαβάς, Ελένη Πήχα, Κωνσταντίνος Σιόντης & Κωνσταντίνα Τζαφόλια,	1173
Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου: Απόψεις Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Γεώργιος Στάχτιαρης.....	1185
Λέξεις από σπίτι: φέρνοντας στην τάξη λέξεις από τη γλώσσα κληρονομιάς, Ιωάννα Κίτσου	1198
«Φυσικές Επιστήμες» και «Φιλοσοφία για παιδιά»: Παρουσίαση ομίλων αριστείας, δημιουργικότητας και καινοτομίας, Αναστασία Γκουλγκούτη, Κυριακή Παπαδοπούλου & Μαρία Ζάρρα-Φλούδα.....	1208
Ο παραδοσιακός και ο ηλεκτρονικός караγκιόζης στην γενική και ειδική αγωγή και εκπαίδευση, Αντώνιος Λαμπρόπουλος	1218
Συγγραφείς	1227

Αντί προλόγου: Χαιρετισμός του Προέδρου του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Αξιότιμη κα Πρύτανη

Αξιότιμα Μέλη του Συμβουλίου Ιδρύματος

Αξιότιμα Μέλη της Συγκλήτου

Αξιότιμες και Αξιότιμοι Προσκεκλημένοι μας

Αγαπητές και Αγαπητοί Συνάδελφοι

Αγαπητές Φοιτήτριες, Αγαπητοί Φοιτητές

Κυρίες και Κύριοι

Τύχη αγαθή αποτελεί για κάποιον να καλείται να παρουσιάσει ένα από τα παλαιότερα Πανεπιστημιακά Τμήματα της χώρας το οποίο διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο και συνεχίζει να επηρεάζει το εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Όμως, μαζί με αυτή την καλοτυχία, προβάλλει και η δυσκολία του εγχειρήματος, όταν ο χρόνος είναι τόσο περιορισμένος, αλλά αυτά που πρέπει να αναφερθούν τόσα πολλά. Θα επιχειρήσω λοιπόν να ισορροπήσω ανάμεσα σε αυτές τις 2 καταστάσεις: στον περιορισμό που θέτει ο χρόνος από τη μια και στο πλούσιο και πολυσχιδές έργο που πρέπει να κατατεθεί από την άλλη. Γι' αυτό ας σταθούμε σε κάποια μόνο στιγμιότυπα από την 40χρονη πορεία του ΠΤΔΕ, του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, που όπως ξέρετε αυτό φέτος συμπληρώνει 60 χρόνια ζωής.

Πρόκειται για ένα από τα παλαιότερα Παιδαγωγικά Τμήματα, καθώς λειτούργησε το 1984 κατόπιν της απόφασης της Πολιτείας να ανωτατοποιήσει την εκπαίδευση των Δασκάλων και των Νηπιαγωγών. Συγκεκριμένα, ήταν ένα από τα τρία πρώτα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα, Τα 2 άλλα ήταν στην Αθήνα, και στη Θεσ/νίκη.

Πριν την ίδρυση του ΠΤΔΕ συναντούμε στα Γιάννενα την περίφημη Ζωσιμαία Παιδαγωγική Ακαδημία, που από το 1934 η παρουσία της είναι καταγραμμένη ως φάρος γνώσης και πολιτισμού, στη συνείδηση της κάθε Ηπειρώτισσα και του κάθε Ηπειρώτη.

Στο ξεκίνημα της λειτουργίας του, το ΠΤΔΕ, είχε ως βασική στόχευση αφενός την παροχή Πανεπιστημιακού επιπέδου σπουδές και αφετέρου την πλήρη ένταξη του στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Στην επιδίωξη του αυτή πολλά ήταν τα προβλήματα που αντιμετώπισε, όπως η έλλειψη σε μέλη ΔΕΠ, σε εξειδικευμένο στελεχιακό δυναμικό, το χωροταξικό, η απουσία επαρκούς εξοπλισμού. Παρόλα αυτά παρέμεινε αταλάντευτο στη στοχοθεσία του, οπότε την πρώτη κιόλας δεκαετία της λειτουργίας του σημειώνει σημαντικά επιτεύγματα. Το 1994, το ανθρώπινο δυναμικό του αποτελούσαν 700 προπτυχιακοί φοιτητές, 45 δάσκαλοι για εξομοίωση πτυχίου, 2 υποψήφιοι διδάκτορες, 14 μέλη Διδακτικού Ερευνητικού Προσωπικού, 3 διδάσκοντες προσληφθέντες με το Π.Δ. 407/80, 5 μέλη Ειδικού Εκπ/κού Προσωπικού, και 5 διοικητικοί υπάλληλοι της Γραμματείας. Παράλληλα συναντούμε ένα ποικίλο Πρόγραμμα Σπουδών που επικεντρώνεται στις Επιστήμες της Αγωγής και διακρίνεται για τον ακαδημαϊκό χαρακτήρα του, αλλά και για την εξαιρετική πρακτική κατάρτιση που παρείχε στους φοιτητές. Ενδεικτικά αναφέρω τα ονόματα των πρώτων διδασκόντων/ουσών από την Επετηρίδα του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων ακαδ. έτους 1993-94

Καθηγητές: Δαμανάκης Μιχαήλ

Αναπλ. Καθηγητές Δήμου Γεώργιος, Καψάλης Γεώργιος

Επίκουροι Καθηγητές Καρπόζηλου Μάρθα, Καναβάκης Μιχαήλ, Γαλάνης Γεώργιος, Κατσίκης Απόστολος, Κοσσυβάκη Φωτεινή, Κολέζα-Αδάμ Ευγενία

Λέκτορες Βούρη Σοφία-Γλυκερία, Κωνσταντίνου Χαράλαμπος, Καραφύλλης Γρηγόριος, Μπροϋζος Ανδρέας, Μικρόπουλος Αναστάσιος,

Μέλη Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού Κωστούλα Αναστασία: Παπαδάκη-Σταυρουλάκη Γεωργία, Σιούτη Αγλαΐα, Ψαροπούλου-Δαμανάκη Αναστασία, Φέριγκ- Γκότοβου Μαρία

Και από το χθες ως περάσαμε στο σήμερα

Σήμερα, το ΠΤΔΕ διαθέτει σύγχρονες υποδομές. Το Πρόγραμμα Προπτυχιακών Σπουδών του εστιάζει σε δύο, κυρίως, ζητήματα: Πρώτον στην προαγωγή και ανάπτυξη των Επιστημών της Αγωγής και Δεύτερον στην άρτια επαγγελματική κατάρτιση των μελλοντικών εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον προσανατολισμό του, η αποτελεσματική εκπαίδευση των φοιτητών επιτυγχάνεται με τη διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων σχετικών με τις Επιστήμες της Αγωγής, την έρευνα του πεδίου, τη βελτιστοποίηση της συνεργασίας ανάμεσα στο διδακτικό-ερευνητικό προσωπικό και στους φοιτητές, και με την εφαρμοσμένη Πρακτική Άσκηση των φοιτητών σε γνωστικά πεδία που αφορούν το Δημοτικό Σχολείο.

Ειδικότερα, κύρια χαρακτηριστικά του Προγράμματος Σπουδών είναι αφενός η διαρκής επικαιροποίηση του με βάση τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα που προκύπτουν στους τομείς της Παιδαγωγικής, της Ψυχολογίας, της Διδακτικής Μεθοδολογίας, της Επιστημολογίας, της Κοινωνιολογίας, της Γλωσσολογίας, των Μαθηματικών, της Φυσικής, των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών, του Περιβάλλοντος και της Αειφορίας, της Ιστορίας, της Θρησκευολογίας, της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, και αφετέρου η σύζευξη της θεωρίας με την πράξη. Συγκεκριμένα, εκτός των θεωρητικών γνώσεων και των ερευνητικών δεξιοτήτων που παρέχονται στα αμφιθέατρα, στις αίθουσες και στα Εργαστήρια, όλοι οι φοιτητές συμμετέχουν σε πρακτική άσκηση ώστε να προετοιμαστούν κατάλληλα για τον εργασιακό τους βίο.

Μαζί με το τετραετές προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών παρέχονται διάφορα Προγράμματα Μεταπτυχιακών Σπουδών καθώς και η δυνατότητα εκπόνησης διδακτορικής διατριβής και μεταδιδακτορικής έρευνας.

Ξεχωριστή συμβολή στην εκπαίδευση των φοιτητών αλλά και στη διασύνδεσή τους με την έρευνα έχουν τα 10 θεσμοθετημένα ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ Εργαστήρια καθώς και το Εργαστήρι Μουσικής, το Εργαστήρι Εικαστικών Τεχνών και το Εργαστήρι Ξένων Γλωσσών. Θα μου επιτρέψετε την ονομαστική αναφορά των Εργαστηρίων, καθώς εκεί πραγματοποιείται σημαντικό ερευνητικό έργο. Συγκεκριμένα πρόκειται για:

1. το Εργαστήριο Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, Συμβουλευτικής και Έρευνας.
2. το Εργαστήριο Γεωγραφικής και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.
3. το Εργαστήριο Γλώσσας, Γλωσσικής Διδασκαλίας και Πολιτισμού.
4. το Εργαστήριο Κοινωνικών Επιστημών και Εκπαίδευσης.

5. το Εργαστήριο Μελετών Απόδημου Ελληνισμού και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.
6. το Εργαστήριο Εφαρμογών Εικονικής Πραγματικότητας στην Εκπαίδευση.
7. το Εργαστήριο Έρευνας στη Διδασκαλία των Μαθηματικών.
8. το Εργαστήριο Διδακτικής και Σχολικής Παιδαγωγικής.
9. το Εργαστήριο Εκπαίδευσης και Διδασκαλίας της Φυσικής.
10. το Εργαστήριο Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης,

Με δεδομένο ότι ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι ενεργό μέλος της κοινότητας παρωθούνται οι φοιτητές να συμμετέχουν σε δράσεις εθελοντισμού και ενθαρρύνονται για συνέργειες με κοινωνικούς εταίρους. Παράλληλα έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε Πρόγραμμα Ανταλλαγής φοιτητών μεταξύ Πανεπιστημίων της αλλοδαπής. Σημαντική είναι και η σύνδεση του Τμήματος με τα Σχολεία της Πόλης.

Όμως, προτού αναφερθούμε στο μέλλον και στις προοπτικές του Τμήματος απαιτείται ένας βαθύς αναστοχασμός και μια κριτική ματιά τής μέχρι σήμερα οργάνωσης και λειτουργίας του. Από τη διαδικασία αυτή μπορεί κάποιος αντικειμενικός παρατηρητής να καταγράψει τα εξής:

Πλεονεκτήματα - Δυνατά σημεία – Ευκαιρίες περαιτέρω ανάπτυξης

Μεγάλη ζήτηση εισαγωγής στο Τμήμα από αποφοίτους Λυκείου.

Παροχή ακαδημαϊκών υπηρεσιών υψηλού επιπέδου, όπως αυτό αποδεικνύεται από την άριστη πιστοποίηση του Τμήματος που έλαβε το 2021.

Αποτελεσματική λειτουργία των Εργαστηρίων που διαθέτει.

Υψηλού επιπέδου και διεθνούς απήχησης ερευνητικό έργο του διδακτικού και ερευνητικού προσωπικού του Τμήματος. Συγκεκριμένα, μέλη του Τμήματος συμπεριλαμβάνονται στο 2% στη λίστα αξιολόγησης Stanford.

Το Τμήμα συμμετέχει ως Εταίρος σε Μνημόνια Συνεργασίας με Πανεπιστήμια του εξωτερικού.

Παρέχει Δια-τμηματικά και Δι-ιδρυματικά Προγράμματα Μεταπτυχιακών Σπουδών.

Συμμετέχει σε διεθνή και εγχώρια ερευνητικά Προγράμματα (Horizon, ΕΛΙΔΕΚ, Erasmus KA2),

Ταυτόχρονα καταγράφεται αδιάλειπτη και ουσιαστική επαφή με την τοπική κοινωνία.

Συμμετέχει ενεργά στην διεθνή επιστημονική κοινότητα.

Συνεργάζεται με Συλλόγους Εκπαιδευτικών και τους Συλλόγους Γονέων και Κηδεμόνων της Περιφέρειας Ηπείρου.

Υψηλή επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων.

Αδυναμίες - Παρεμποδιστικοί παράγοντες - Απειλές βιωσιμότητας

Υποστελέχωση κυρίως σε Ειδικό Τεχνικό & Εργαστηριακό Προσ.

Περιορισμένη χρηματοδότηση.

Η αναλογία των φοιτητών προς το διδακτικό προσωπικό είναι πολύ μεγάλη.

Η έλλειψη υποδομών για τους φοιτητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Συνεχής αύξηση του αριθμού των φοιτητών που δυσκολεύονται να συμμετέχουν ενεργά στο Πρόγραμμα Σπουδών καθώς εργάζονται λόγω των οικονομικών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν.

Αξιοποιώντας, τη συσσωρευμένη γνώση και εμπειρία, λαμβάνοντας υπόψη τα νέα επιστημονικά δεδομένα στον χώρο των Επιστημών της Αγωγής και κυρίως με γνώμονα την προάσπιση των αρχών της ελευθερίας στην έρευνα και τη διδασκαλία, της ερευνητικής και επιστημονικής δεοντολογίας, της διαφάνειας, και της συμπερίληψης, κοιτώντας στο μέλλον η ανάπτυξη του Τμήματος θα πρέπει να επικεντρωθεί στις ακόλουθες 10 προτεραιότητες:

1^η Προτεραιότητα: Ενίσχυση των Ακαδημαϊκών επιτευγμάτων και της Προαγωγή της Έρευνας. Αυτή περιλαμβάνει 3 άξονες:

1^{ος} άξονας: Ενίσχυση των Προπτυχιακών και Μεταπτυχιακών Προγραμμάτων Σπουδών. Αυτή μπορεί να επιτευχθεί με την

Συνεχή βελτίωση και επικαιροποίηση του ΠΠΣ. Συγκεκριμένα, χρειάζεται να εξεταστεί η δυνατότητα εξειδίκευσης του Προγράμματος για την κάλυψη βασικών αναγκών των αποφοίτων στην εκπαιδευτική πράξη σε σχέση με περιοχές που αφορούν:

τη Συμβουλευτική,

την Εκπαίδευση Ενηλίκων,

την Αειφόρο ανάπτυξη,

την Πολιτειότητα,

τη Συμπερίληψη

τη Διοίκηση και οργάνωση στην εκπαίδευση,

Αύξηση των προγραμμάτων κινητικότητας των φοιτητών μέσω της σύναψης νέων πρωτοκόλλων συνεργασίας με Πανεπιστήμια της Ευρώπης και των ΗΠΑ.

Ίδρυση διπλών ΠΠΣ.

Δημιουργία νέων προγραμμάτων μεταπτυχιακών σπουδών σε συνεργασία με Πανεπιστήμια του εξωτερικού και ερευνητικά κέντρα.

2^{ος} άξονας. Ενίσχυση της Έρευνας

Ένταξη των Εργαστηρίων του Τμήματος σε δίκτυα ερευνητικών εργαστηρίων.

Οργάνωση θερινών Σχολείων έρευνας και εκπαιδευτικής καινοτομίας.

Συστηματική προώθηση του ερευνητικού γραμματισμού των αποφοίτων του Τμήματος.

3^{ον} άξονας: Ενίσχυση της φοιτητοκεντρικής μάθησης

Παροχή ενισχυτικής διδασκαλίας στους φοιτητές που ανήκουν στις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες.

Ενδυνάμωση της συμμετοχής των φοιτητών σε ερευνητικές δραστηριότητες.

Συνεχής ενημέρωση των φοιτητών για τις δυνατότητες επαγγελματικής αποκατάστασής τους εκτός τυπικών πλαισίων.

2^η Προτεραιότητα: Προαγωγή μιας εκπαίδευσης για Όλους

Στο πλαίσιο της συμπερίληψης απαιτείται το Τμήμα να στοχεύσει στην παροχή ισότιμων ευκαιριών πανεπιστημιακής εκπαίδευσης σε Όλους, ανεξαρτήτως της όποιας κατάστασής τους, φύλου, θρησκευάτος, καταγωγής, οικονομικού επιπέδου ή αυτοπροσδιορισμού. Κινούμενες προς αυτή τη στόχευση θα μπορούσαν να αναληφθούν οι παρακάτω πρωτοβουλίες:

Εκπόνηση σχεδίου ισότιμης πρόσβασης στο Τμήμα.

Οργάνωση εθελοντικής ομάδας φοιτητών για την υποστήριξη της ανεμπόδιστης πρόσβασης στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ενδυνάμωση της συνεργασίας των Ακαδημαϊκών Συμβούλων Εκπαίδευσης με τους φοιτητές που παρουσιάζουν κοινωνική ευαλωτότητα.

3^η Προτεραιότητα: Ψηφιακή Τεχνολογία

Η Ψηφιακή Τεχνολογία αποτελεί κεντρικό μαθησιακό περιεχόμενο της εκπαίδευσης των φοιτητών καθώς αφενός συμβάλλει θετικά στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους και αφετέρου θα είναι βασικό εργαλείο της μελλοντικής επαγγελματικής τους απασχόλησης. Άλλωστε, η περίοδος της πρόσφατης πανδημίας κατέδειξε την αναγκαιότητα της χρήσης της. Παράλληλα οι εφαρμογές της τεχνητής νοημοσύνης φαίνεται ολοένα και περισσότερο να επιδρούν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Γι' αυτό απαιτείται το Τμήμα να λάβει περαιτέρω μέτρα που θα προάγουν τον ψηφιακό γραμματισμό.

4^η Προτεραιότητα: Εκπαίδευση για την Αειφορία

Μετά τις πρόσφατες επιπτώσεις της κλιματικής αλλαγής και της αλόγιστης χρήσης των πόρων του περιβάλλοντος, προβάλλει το αίτημα για επαναπροσδιορισμό της σχέσης του ανθρώπου με τη φύση ως αναγκαία στόχευση της εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό οφείλει το Τμήμα να συμβάλλει στην επίτευξη της αειφορίας και στη διαμόρφωση μιας νέας θεώρησης των περιβαλλοντικών ζητημάτων, τα οποία απαιτείται να εξετάζονται ολιστικά ως απόρροια οικονομικών, κοινωνικοπολιτικών και ηθικών επιλογών. Γι αυτό προτείνονται, εκτός των άλλων, και τα εξής:

η Υλοποίηση περαιτέρω δράσεων που προωθούν την αειφορία.

η Περιστολή της σπατάλης περιβαλλοντικών πόρων σε επίπεδο Τμήματος.

η συμμετοχή σε συνέργειες με κοινωνικούς εταίρους για την ευαισθητοποίηση των φοιτητών, των μαθητών και των πολιτών απέναντι στην κλιματική αλλαγή, την καλλιέργεια μιας οικολογικής παιδείας και την αντιμετώπιση της κλιματικής μετανάστευσης.

5^η Προτεραιότητα: Πρόγραμμα απόκτησης Πιστοποιητικού Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας

Με βάση την κείμενη νομοθεσία «1. Σε κάθε Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα (Α.Ε.Ι.) δύναται με απόφαση Συγκλήτου να ιδρύεται και να λειτουργεί ειδικό πρόγραμμα σπουδών παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας, η επιτυχής ολοκλήρωση του οποίου οδηγεί στη χορήγηση πιστοποιητικού

παιδαγωγικής επάρκειας.» Στο πλαίσιο αυτό το Τμήμα μπορεί να συνδράμει σημαντικά στην ουσιαστική υλοποίηση του σχετικού προγράμματος. Με δεδομένο ότι το Προπτυχιακό Πρόγραμμα του επικεντρώνεται κυρίως στους επιστημονικούς κλάδους της Παιδαγωγικής και της Διδακτικής, προκύπτει αβίαστα το συμπέρασμα ότι το Τμήμα κατά τεκμήριο, συνεργαζόμενο εποικοδομητικά με τα υπόλοιπα Τμήματα του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων μπορεί να αναλάβει με επιτυχία το εγχείρημα.

6^η Προτεραιότητα: Εκπαίδευση Ενηλίκων και Διά Βίου Μάθηση

Το ΠΤΔΕ οφείλει στο μέλλον να εμπλακεί ουσιαστικά στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και τη Διά Βίου Μάθηση. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί:

Με την ανάπτυξη διαδικτυακών προγραμμάτων εκπαίδευσης, τα οποία θα εστιάζουν είτε στην απόκτηση εξειδικευμένων επαγγελματικών ικανοτήτων είτε στην ενδυνάμωση επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων.

Με τη διαρκή επιμορφωτική υποστήριξη, σε εκπαιδευτικούς, σε στελέχη εκπαίδευσης και σε γονείς ανά την ελληνική επικράτεια.

Με την οργάνωση podcasts με επίκαιρη επιστημονική θεματολογία.

8^η Προτεραιότητα: Προαγωγή του Πολιτισμού

Ο θεσμός του Πανεπιστημίου είναι ταυτισμένος με την προαγωγή του Πολιτισμού. Η στοχοπροσήλωση του Τμήματος στην αποτελεσματική εκπαίδευση των φοιτητών οφείλει να περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, και την ουσιαστική μέριμνα για τις πολιτιστικές και κοινωνικές ανάγκες τους, καθώς και την ευζωία τους. Γι' αυτό απαιτείται:

Να μεριμνά για τη διαφύλαξη του λαϊκού πολιτισμού.

Να μετατρέψει τους χώρους του Τμήματος σε μόνιμο τόπο εικαστικών εκθέσεων και δράσεων πολιτισμού.

Να επιδιώξει περαιτέρω συνεργασίες με πολιτιστικούς Συλλόγους της Ηπείρου.

Να οργανώσει θεατρική ομάδα σε επίπεδο Τμήματος.

9^η Προτεραιότητα: Δράσεις σύνδεσης με την τοπική κοινωνία

Αποτελεί κεντρικό αίτημα της σύγχρονης κοινωνίας η δημιουργία ενός Πανεπιστημίου “ανοιχτού” στην τοπική κοινωνία και στον κόσμο. Το Τμήμα απαιτείται όχι μόνο να προβάλλει στην τοπική κοινωνία το έργο του με εκδηλώσεις επιστημονικού και πολιτιστικού περιεχομένου, αλλά να αποτελέσει τόπο αδιάλειπτης συνεργασίας και διαλόγου. Στο πλαίσιο της ενίσχυσης της υφιστάμενης διασύνδεσης με την τοπική κοινωνία θα επιδιωχθεί:

Ανάπτυξη πρωτοκόλλων συνεργασίας, έρευνας, επιμόρφωσης και υποστήριξης με φορείς της πόλης.

Οργάνωση φροντιστηρίων για τους μαθητές της πόλης, στο πλαίσιο της Πρακτικής άσκησης των φοιτητών.

Στο πλαίσιο του επιστημονικού γραμματισμού παρουσίαση των σύγχρονων επιστημονικών-ερευνητικών επιτευγμάτων στους πολίτες που ζουν στο Δήμο Ιωαννίνων και ευρύτερα στην Περιφέρεια Ηπείρου.

Συμμετοχή του διδακτικού προσωπικού σε δράσεις εκπαιδευτικού και κοινωνικού περιεχομένου με αποδέκτες κοινωνικά ευπαθείς ομάδες.

10^η Προτεραιότητα: Δράσεις εξωστρέφειας

Το Τμήμα με το βλέμμα στραμμένο στη διαρκώς εξελισσόμενη πραγματικότητα, ξεπερνά τα σύνορα της Ελλάδας και συνδιαλέγεται με τη διεθνή κοινωνική πραγματικότητα προωθώντας το όραμα μιας σύγχρονης εκπαίδευσης, εμπνεόμενης από τις ανθρωπιστικές αξίες του ελληνικού πολιτισμού και της παιδείας. Ειδικότερα, τα επόμενα ακαδημαϊκά έτη θα υλοποιηθούν τα εξής:

Συνεργασία με τα υπόλοιπα Παιδαγωγικά Τμήματα της χώρας και της αλλοδαπής.

Υπογραφή πρωτοκόλλων συνεργασίας με εκπαιδευτικούς φορείς, καθώς και με ερευνητικά κέντρα του εσωτερικού και του εξωτερικού.

Οργάνωση επισκέψεων αλλοδαπών μαθητών στο Τμήμα.

Κυρίες και Κύριοι,

Το ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων τα επόμενα χρόνια θα βρεθεί μπροστά στις νέες προκλήσεις της εποχής. Μια εποχή που σηματοδοτείται από τα ασύλληπτα επιτεύγματα των επιστημών, τη ραγδαία ανάπτυξη της ψηφιακής τεχνολογίας, την εύκολη πρόσβαση στη γνώση, την πολιτιστική παγκοσμιοποίηση αλλά και από άκρατο επιστημονισμό και ανταγωνισμό, νέες μορφές ανισότητας, κοινωνικούς αποκλεισμούς και εκπαιδευτικές περιθωριοποιήσεις. Παράλληλα, ο νέος ακαδημαϊκός χάρτης που διαμορφώνεται σε εθνικό αλλά και σε παγκόσμιο επίπεδο αναιρεί βεβαιότητες, ανατρέπει ισορροπίες και δημιουργεί νέες δυνατότητες για πανεπιστημιακές και ερευνητικές συμπράξεις. Μέσα σε αυτό το περιβάλλον, το Τμήμα καλείται να συνεχίσει τη μέχρι σήμερα δυναμική πορεία του αλλά και να την ενισχύσει περαιτέρω με ένα σχέδιο ανάπτυξης που θα το διέπει η ακαδημαϊκότητα, το όραμα, ο ρεαλισμός και θα αποτυπώνει τη βαθιά πίστη στο μορφωτικό και απελευθερωτικό χαρακτήρα του Πανεπιστημίου. Μια πίστη που σηματοδοτεί το ΠΤΔΕ και τους ανθρώπους του, -τους 1204 φοιτητές, τα 36 μέλη του διδακτικού προσωπικού, τα 4 μέλη της Γραμματείας, τους 9.754 αποφοίτους του-. Μια πίστη που εγγυάται και διασφαλίζει την επιτυχή ακαδημαϊκή μακροήμερευση του!

Ο Πρόεδρος του ΠΤΔΕ

Καθηγητής Σπυρίδων-Γεώργιος Σούλης

Ειδική Αγωγή και εκπαίδευση

Εργαστήριο Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης: Αναστοχασμοί

Σπυρίδων-Γεώργιος Σούλης

1. Ιστορικό

Το Εργαστήριο Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης (Π.Τ.Δ.Ε.) του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων ιδρύθηκε το 2018, προκειμένου να εξυπηρετήσει διδακτικές και ερευνητικές ανάγκες στα αντικείμενα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και των ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών. Ειδικότερα, έχει ως αποστολή:

1. Τη θεωρητική και πρακτική κατάρτιση, επιμόρφωση και επιστημονική ενημέρωση προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών/τριών του Π.Τ.Δ.Ε. στα πεδία της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης καθώς και των ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών.
2. Την παραγωγή έγκυρου, αξιόπιστου και αντικειμενικού επιστημονικού λόγου.
3. Τη διεξαγωγή βασικής και εφαρμοσμένης έρευνας αναφορικά με την αναπηρία, τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και την ειδική εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.
4. Την έγκυρη ανταπόκριση στις ερευνητικές και επιμορφωτικές ανάγκες των φοιτητών/τριών των υπόλοιπων Τμημάτων του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων στους τομείς της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης καθώς και των ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών.
5. Την σύνδεση του Εργαστηρίου με τις σχολικές μονάδες και τα εκπαιδευτικά κέντρα στην Ελλάδα και το εξωτερικό προκειμένου να υλοποιηθούν καινοτομικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες και την ανάδειξη καλών πρακτικών από εκπαιδευτικούς και φορείς σχετικά με την εκπαιδευτική αξιοποίηση των ερευνητικών δεδομένων στα πεδία της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης καθώς και των ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών.
6. Την σύνδεση με την τοπική κοινωνία μέσω δράσεων και εκπαιδευτικών παρεμβατικών προγραμμάτων, σεμιναρίων, διαλέξεων για μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς αναφορικά με την αναπηρία και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
7. Τη συνεργασία με υπηρεσίες και τους κοινωνικούς εταίρους για την προώθηση θεμάτων κοινού ενδιαφέροντος που επικεντρώνονται στην αναπηρία και της ειδικής εκπαίδευσης.
8. Την ανάπτυξη πειραματικών σχεδιασμών και εφαρμογών καθώς και την κατασκευή και αξιολόγηση διαγνωστικών ή άλλων ερευνητικών εργαλείων-κλιμάκων, αλλά και τη δημιουργία ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού στα πεδία της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης καθώς και των ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών.
9. Την παροχή εξ αποστάσεως εκπαίδευση στα αντικείμενα της αναπηρίας, της συμπερίληψης καθώς και των ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών, τόσο στην Ελλάδα όσο και στο διεθνή χώρο.
10. Την παροχή υπηρεσιών προς τρίτους αναφορικά με την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση.
11. Τη συνεργασία με μέλη Δ.Ε.Π. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και με ακαδημαϊκά ιδρύματα ημεδαπής και αλλοδαπής, ερευνητικά κέντρα και ινστιτούτα που έχουν συναφείς στόχους.
12. Την οργάνωση σεμιναρίων, συμποσίων, συνεδρίων, διαλέξεων, γενικότερα συναντήσεων και εκδηλώσεων με Έλληνες και αλλοδαπούς ερευνητές και εξειδικευμένους επιστήμονες καθώς

και τη δημοσίευση άρθρων και εργασιών σχετικών με τις Σπουδές στην αναπηρία και τις ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.

2. Το προσωπικό

Στο Εργαστήριο απασχολούνται δύο μέλη Διδακτικού και Ερευνητικού Προσωπικού του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, μία μεταδιδάκτορας ερευνήτρια, τρεις διδάκτορες, τέσσερις υποψήφιοι διδάκτορες, και εικοσιτέσσερις μεταπτυχιακοί φοιτητές του ΠΜΣ Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Το Εργαστήριο στεγάζεται στο κτίριο του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

3. Το παραγόμενο έργο

Από το ξεκίνημα της λειτουργίας του μέχρι σήμερα έχει παραχθεί πλούσιο ερευνητικό, εκπαιδευτικό, επιστημονικό έργο και κοινωνικό έργο. Συγκεκριμένα, περιλαμβάνει διακόσιες δεκαέξι δημοσιεύσεις σε έγκριτα ξενόγλωσσα και ελληνόγλωσσα περιοδικά, την ολοκλήρωση τριών διδακτορικών διατριβών, την ολοκλήρωση μιας μεταδιδακτορικής έρευνας, τη συμμετοχή του Εργαστηρίου με ανακοινώσεις σε δώδεκα διεθνή ή πανελλήνια συνέδρια, την παρουσία του με εισηγήσεις σε δέκα Ημερίδες και την υλοποίηση έξι Ερευνητικών έργων. Επιπλέον σημαντικές είναι οι κοινωνικές παρεμβάσεις του που προέκυψαν από τις συνεργασίες του με την Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία και την Πανελλήνια Ομοσπονδία Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων Συλλόγου Ατόμων με Αναπηρία, μέσω της υλοποίησης πληθώρας εθελοντικών δράσεων και της διεξαγωγής δεκάδων δραστηριοτήτων.

4. Διερευνώντας τη λειτουργία του με κριτική ματιά

Εξετάζοντας την εξάχρονη πορεία του Εργαστηρίου μπορεί να εντοπίσει κάποιος πληθώρα θετικών στοιχείων αλλά και να καταγράψει αρκετές δυσκολίες και εμπόδια που δυσχεραίνουν την αποτελεσματική λειτουργία του. Ειδικότερα, στα “δυνατά” σημεία της λειτουργίας του συγκαταλέγονται:

- Η παροχή ακαδημαϊκών υπηρεσιών υψηλού επιπέδου, όπως αυτό αποδεικνύεται από την άριστη πιστοποίηση που έλαβε ως οργανική Μονάδα του ΠΤΔΕ από την Εθνική Αρχή Αξιολόγησης Ανώτατης Εκπαίδευσης της χώρας μας.
- Το υψηλό επίπεδο και διεθνούς απήχησης ερευνητικό έργο των μελών που απαρτίζουν το προσωπικό του Εργαστηρίου.
- Η συμμετοχή του ως Εταίρος σε Μνημόνιο Συνεργασίας με το Πανεπιστήμιο Frederick (Κύπρου).
- Η ουσιαστική εμπλοκή του σε διεθνή και εγχώρια ερευνητικά Προγράμματα.
- Η υλοποίηση ποικίλων δράσεων που προάγουν την εξωστρέφεια, την ισότητα, την συμπερίληψη, τον πολιτισμό, την αειφορία, και την πολιτειότητα.
- Η αδιάλειπτη και ουσιαστική επαφή με τους κοινωνικούς εταίρους.
- Η συνεχής συνεργασία του με την Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία και τη Διδακτική Ομοσπονδία Ελλάδας σε θέματα που αφορούν την ειδική εκπαίδευση.

Παράλληλα, εντοπίζονται διάφοροι παρεμποδιστικοί παράγοντες που συνδέονται με την εύρυθμη λειτουργία του. Συγκεκριμένα, αφορούν:

- Την υποστελέχωση του όσο αφορά Εργαστηριακό Διδακτικό Προσωπικό και Ειδικό Τεχνικό Εργαστηριακό Προσωπικό.
- Την υποχρηματοδότηση που οδηγεί σε ελλείψεις αναφορικά με την υλικοτεχνική υποδομή του.

5. Προοπτικές

Οι προοπτικές του Εργαστηρίου Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων είναι πολυσχιδείς και συνδέονται τόσο με την περαιτέρω ακαδημαϊκή εξέλιξη του όσο και την ουσιαστικότερη συμβολή του στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό γίνεσθαι.

Ειδικότερα, κεντρικό ρόλο κατέχει η ενδυνάμωση της ακαδημαϊκής ταυτότητας του, μέσω της ερευνητικής και εκπαιδευτικής δραστηριοποίησης και της διασφάλισης όρων επιστημονικής εγκυρότητας. Ταυτόχρονα, η περαιτέρω δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων των ερευνών και των δράσεων του αποτελεί ουσιαστικό μηχανισμό για τη διάχυση της γνώσης στην ευρύτερη κοινότητα. Η ένταξη του Εργαστηρίου σε δίκτυα ερευνητικών εργαστηρίων με συναφή επικέντρωση θα προάγει την ανταλλαγή γνώσης και θα διευρύνει τους ερευνητικούς ορίζοντες του. Παράλληλα, η συστηματική συμμετοχή του στον ερευνητικό εγγραμματισμό και την επιμόρφωση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών διασφαλίζει τη διαρκή ανάπτυξη, ενημέρωση και προσαρμογή του στις σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες. Η δημιουργία ψηφιακού αποθετηρίου καλών πρακτικών από εν ενεργεία εκπαιδευτικούς αποτελεί ένα ακόμα σημαντικό εργαλείο για συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών, διευκολύνοντας με αυτόν τον τρόπο την εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Εξίσου σημαντική είναι η παροχή υποστήριξης στους/ις φοιτητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εξασφαλίζοντάς τους ισότιμες ευκαιρίες για συμμετοχή στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Επιπλέον, η ανάπτυξη πρωτοκόλλων συνεργασίας, έρευνας, επιμόρφωσης και υποστήριξης με τοπικούς φορείς θα ενισχύσει τη διασύνδεση του Εργαστηρίου με την κοινωνία και θα διευκολύνει τη μεταφορά των ερευνητικών αποτελεσμάτων του σε ένα ρεαλιστικό πλαίσιο. Παράλληλα, η παροχή δωρεάν εκπαιδευτικής υποστήριξης στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες της πόλης, στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης των μεταπτυχιακών φοιτητών/τριών, θα αναδείξει την κοινωνική ευθύνη του καθώς θα ανταποκριθεί στις ουσιαστικές εκπαιδευτικές ανάγκες των συμπολιτών. Με άλλα λόγια, το Εργαστήριο Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, τα χρόνια που ακολουθούν, οφείλει να διατηρήσει ως κεντρικό προσανατολισμό τη συνεχή ανάπτυξη, την ενίσχυση της ακαδημαϊκής του υπόστασης και τη σύνδεσή του με τους φορείς της πόλης, με στόχο την ουσιαστικότερη και έμπρακτη συμβολή του τόσο στην επιστημονική κοινότητα όσο και στο κοινωνικό γίνεσθαι.

6. Συνοψίζοντας

Από τη δημιουργία του έως και σήμερα το Εργαστήριο Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, μέσω των δράσεων του και την υψηλού κύρους εκπαίδευση και κατάρτιση που προσφέρει στους/ις φοιτητές/τριες, διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην προώθηση της εκπαιδευτικής και κοινωνικής συμπερίληψης των ατόμων με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μέσω της παραγωγής

καινοτόμου, υψηλού επιπέδου, εγχώριας και διεθνούς απήχησης ερευνητικού έργου, της επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, της συνεργασίας του με φορείς της ειδικής εκπαίδευσης και της ανάπτυξης εκπαιδευτικών πρακτικών, το Εργαστήριο συμβάλλει ουσιαστικά στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Έχοντας ως γνώμονα τη συμπεριληπτική του ταυτότητα και με την προοπτική μιας αποτελεσματικότερης υποστήριξης της τοπικής κοινότητας σε συνδυασμό με τη συνεχή του επιστημονική πρόοδο και εξέλιξη, το Εργαστήριο καθίσταται ιδιαίτερα σημαντικό ακαδημαϊκό τοπόσημο του Πανεπιστημίου που προάγει την εκπαιδευτική ισότητα ανάμεσα στους πολίτες της χώρας μας.

Τάσεις ατόμων με αναπηρία απέναντι στη ΛΟΑΤΚΙΑ+ κοινότητα

Κωνσταντίνος Δρόσος

Περίληψη

Οι τάσεις των ατόμων μιας κοινωνίας απέναντι σε κοινωνικά ζητήματα αποτελούν σημαντικό στοιχείο διατήρησης της ισορροπίας, της δικαιοσύνης και της ειρήνης μέσα σε αυτή. Ο έλεγχος των τάσεων μερίδας ατόμων ή και ολόκληρης της κοινωνίας μπορεί να προωθήσει την κοινωνική εναρμόνιση, αφού η ύπαρξη ακραίων τάσεων μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την ύπαρξη διχασμού και αντιπαλότητας μεταξύ των ατόμων. Επιπλέον, μπορεί κανείς να συμβάλει στη διατήρηση της δικαιοσύνης και της ισότητας, αφού θα ελέγχει παράγοντες από τους οποίους επηρεάζονται οι τάσεις, στάσεις και απόψεις των μελών της κοινωνίας. Τα αποτελέσματα αυτά θα μπορούν σε μετέπειτα χρονικό στάδιο να αξιοποιηθούν για μεταβολές στον τρόπο προσέγγισης των συγκεκριμένων θεματικών περιοχών. Στη συγκεκριμένη έρευνα, ελέγχθηκαν οι απόψεις 123 ατόμων με αναπηρία (στην πλειονότητα σωματική) απέναντι στα ΛΟΑΤΚΙΑ+ άτομα. Με τη χρήση ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς, το οποίο βασίστηκε στο ATLG – Attitudes Towards Lesbians and Gays, τα άτομα κλήθηκαν να απαντήσουν σε 34 δηλώσεις χρησιμοποιώντας 5-βάθμια κλίμακα Likert. Παράλληλα δόθηκε ως προς συμπλήρωση και ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς 10 δηλώσεων, το οποίο μετρούσε τις στάσεις απέναντι στον εαυτό κάθε συμμετέχοντα ατόμου. Από την ανάλυση των δεδομένων φάνηκε πως δημογραφικοί παράγοντες όπως είναι η οικογενειακή κατάσταση, η ηλικία, η ανώτερη εκπαίδευση, η ύπαρξη τέκνων, η περιοχή διαμονής, η θρησκευτικότητα και η γνωριμία ατόμων που ανήκουν στην ΛΟΑΤΚΙΑ+ κοινότητα επηρεάζουν τις στάσεις των ατόμων με αναπηρία απέναντι στα ΛΟΑΤΚΙΑ+ άτομα. Επιπλέον, από τον έλεγχο παλινδρόμησης φάνηκε πως η στάση που έχει ένα άτομο απέναντι στον εαυτό του, μπορεί να επηρεάσει τη στάση του απέναντι στα ΛΟΑΤΚΙΑ+ άτομα. Επομένως, δημιουργείται ένας προβλεπτικός δείκτης για τις στάσεις ενός ατόμου απέναντι σε μια κοινωνική μειονότητα, με βάση τη στάση που έχει απέναντι στον ίδιο του τον εαυτό.

Λέξεις-κλειδιά: Τάσεις, Κοινωνικές Μειονότητες, Αναπηρία, ΛΟΑΤΚΙΑ+

0. Εισαγωγή

Οι κοινωνικές στάσεις αποτελούν ένα σημαντικό στοιχείο όλων των κοινωνιών ανεξάρτητα από τον τόπο και χρόνοι εξέτασης τους, καθώς πρόκειται για αξιολογήσεις αντικειμένων σκέψης. Σύμφωνα με τους Bohner & Dickel (2011), ως αντικείμενο σκέψης μπορεί να θεωρηθεί οποιαδήποτε έννοια, η οποία μπορεί να είναι αφηρημένη ή συγκεκριμένη. Έτσι, ως στάση ενός ατόμου, μπορεί κανείς να εκλάβει τον τρόπο αντίληψης μιας κατάστασης και τον τρόπο δράσης βάσει αυτής (Cohen, 1966). Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί πως η κοινωνική στάση ενός ατόμου επηρεάζεται από το συναισθηματικό, το γνωστικό και το συμπεριφοριστικό στοιχείο (Cherry, 2020).

Βασική έννοια της παρούσης εργασίας είναι η κοινωνική κατασκευή, η οποία πρόκειται για μια γνωσιακή θεωρία στον τομέα της Κοινωνιολογίας (Andrews, 2012). Με βάση τη συγκεκριμένη έννοια και προσέγγιση, μπορεί να θεωρηθεί πως η γνώση που έχει κάποιο άτομο δεν πρόκειται για μια ανακάλυψη, άρα δεν προϋπήρχε, αλλά για μια κατασκευή (Santos, 2015). Επομένως, ο άνθρωπος

δημιουργεί έννοιες μέσα από την επαφή με άλλα άτομα της κοινωνίας στην οποία ζει (Santos, 2015) και η γνώση που έχει σχετικά με την οποιαδήποτε έννοια δύναται να αναπλαισιωθεί και να διαμορφωθεί εκ νέου ανάλογα με τον τόπο και χρόνο που ένα άτομο αποτελεί μέρος μιας ομάδας ατόμων (Gergen, 2011).

Η κοινωνική μειονότητα ως έννοια αποτελεί προϊόν κοινωνικών κατασκευών και αποτελείται από άτομα με κοινά χαρακτηριστικά, τα οποία συχνά χαρακτηρίζονται ως δευτερεύουσες ομάδες με σημαντικά μικρότερο έλεγχο ή εξουσία στη ζωή τους, σε σχέση με άτομα που ανήκουν σε μια δεσποζουσα ή πλειοψηφική ομάδα (Schaefer, 2015). Τα άτομα μιας κοινωνικής μειονότητας έχουν κάποιες βασικές ιδιότητες. Έτσι, μπορεί να παρατηρηθεί η άνιση μεταχείριση και η διάκριση φυσικών ή πολιτιστικών χαρακτηριστικών από μεριάς δεσποζουσών ομάδων. Παράλληλα, η ένταξη σε μια κοινωνική μειονότητα είναι συχνά χωρίς τη θέληση του ατόμου και ως αποτέλεσμα αυτής μπορεί να παρατηρηθεί και μια μορφή συνειδητοποίησης της υποταγής. Τέλος, παρατηρείται πως τα μέλη μιας κοινωνικής μειονότητας προτιμούν να παντρεύονται μεταξύ τους (Schaefer, 2015). Οι ομοιότητες αυτές αποτελούν τα πιο κοινά παραδείγματα και δεν είναι ανάγκη να παρατηρηθούν όλες για να θεωρηθεί πως μια ομάδα ανθρώπων αποτελούν μια κοινωνική μειονότητα. Για παράδειγμα στην περίπτωση των Ατόμων με Αναπηρία ο γάμος μεταξύ των μελών αποτελεί επιλογή, ενώ στην περίπτωση ατόμων που ανήκουν στην ΛΟΑΤΚΙΑ+ κοινότητα αποτελεί τη μόνη λύση.

Βέβαια, στην περίπτωση των Ατόμων με Αναπηρία, ο όρος «Αναπηρία» είναι ένας ευρύς όρος που κάτω από αυτόν βρίσκονται οι διαφορετικές μορφές μαζί με τους διαφορετικούς βαθμούς εκδήλωσης, οι οποίες έχουν ως αποτέλεσμα την ύπαρξη βλαβών και τους περιορισμούς δραστηριότητας και συμμετοχής (World Health Organisation, 2013). Το Κοινωνικό μοντέλο θεωρεί πως η αναπηρία είναι δημιούργημα της κοινωνίας, αφού ενστερνίζεται την άποψη πως το άτομο βιώνει την αναπηρία μόνο αν η ίδια η κοινωνία δεν έχει μεριμνήσει για την παροχή κατάλληλων βοηθητικών εργαλείων και για την ύπαρξη υποδομών φιλικές ως προς τα άτομα με αναπηρία (Goering, 2015). Έτσι, η κοινωνική κατασκευή της αναπηρίας μπορεί να βρεθεί και ως συνώνυμη έννοια του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας (social model of disability) ή ως κοινωνικό κατασκευαστικό μοντέλο (social constructionist model) (Anastasiou & Kauffman, 2011), το οποίο αναφέρει την κοινωνική κατασκευή σε όλα τα είδη της αναπηρίας (Bunge, 2017· Anastasiou & Kauffman, 2013).

1. Μεθοδολογία

Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχει ένας περιορισμένος αριθμός μελετών, οι οποίες εξετάζουν τις στάσεις των Ατόμων με Αναπηρία απέναντι στα άτομα της ΛΟΑΤΚΙΑ+ κοινότητας, ενώ παράλληλα δεν έχει πραγματοποιηθεί ικανοποιητικός αριθμός μελετών που να εξετάζει το συγκεκριμένο ζήτημα στην ελληνική κοινωνία. Μάλιστα, καθώς η κοινωνία μας εξελίσσεται σε μια πιο συμπεριληπτική πραγματικότητα, κρίθηκε αναγκαία η διερεύνηση του συγκεκριμένου ζητήματος. Διερευνήθηκε, δηλαδή, η στάση μιας κοινωνικής μειονότητας απέναντι σε μια άλλη, ενώ ταυτόχρονα εξετάστηκε η περίπτωση στην οποία ο δείκτης αυτοεκτίμησης του ατόμου να αξιοποιηθεί ως προβλεπτικός δείκτης για τις στάσεις του ατόμου απέναντι σε άλλα άτομα.

Τα τρία ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν τα εξής:

1. Ποια η γενική στάση των Ατόμων με Αναπηρία απέναντι στη ΛΟΑΤΚΙΑ+ κοινότητα;

2. Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τις στάσεις αναφορικά με το θέμα έρευνας;
3. Πόσο καλός προβλεπτικός δείκτης είναι η αυτοεκτίμηση ενός ατόμου, στην περίπτωση των στάσεων απέναντι σε μια κοινωνική μειονότητα;

Η έρευνα ήταν ποιοτική και τα δεδομένα συλλέχθηκαν με τη χρήση έντυπου και ψηφιακού ερωτηματολογίου. Το δείγμα αποτέλεσαν 123 άτομα με διάφορες μορφές αναπηρίας, εξαιρουμένης της Νοητικής Αναπηρίας και της Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος. Από αυτά τα άτομα, παραπάνω από τα μισά δήλωσαν πως ανήκουν στην ομάδα των γυναικών (n=70) και τα υπόλοιπα στην ομάδα των αντρών (n=53). Όλα τα άτομα που συμμετείχαν ήταν άνω των 18 ετών. Η πλειοψηφία αυτών άνηκε στην ομάδα 26-35 (n=35). Επιπλέον στις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες παρατηρήθηκαν οι παρακάτω τιμές: 18-25 (n=19), 36-45 (n=31), 46-55 (n=6) και 56+ (n=32). Επιπροσθέτως, τα 64 άτομα δήλωσαν πως είναι γονείς, ενώ τα 59 πως δεν έχουν τέκνα. Τέλος, παραπάνω από τα μισά άτομα (n=66) δήλωσαν πως ήξεραν τουλάχιστον ένα άτομο που ανήκει στη ΛΟΑΤΚΙΑ+ κοινότητα.

Το ερευνητικό εργαλείο που δόθηκε στα συμμετέχοντα άτομα αποτέλεσε έναν συνδυασμό δύο παλαιότερων ερωτηματολογίων με προσθήκη επιπλέον δηλώσεων. Αρχικά, αξιοποιήθηκε το Attitudes Towards Lesbians and Gays – ATLG (Herek,1994) και έπειτα το Attitudes Towards Self-esteem – ATS (Rosenberg, 1965). Συνολικά το νέο ερωτηματολόγιο αποτελούταν από 44 δηλώσεις συνολικά, οι οποίες μπορούσαν να απαντηθούν μέσα από πενταβάθμια κλίμακα Likert. Όσο μεγαλύτερο το σκορ, τόσο θετικότερη η στάση απέναντι στη ΛΟΑΤΚΙΑ+ κοινότητα και στο κομμάτι της αυτοεκτίμησης. Η αξιοπιστία του νέου εργαλείου ελέγχθηκε μέσω του συντελεστή Coefficient alpha του Cronbach και κατέδειξε τιμές .83 και .85 για τα δύο σκέλη του ερωτηματολογίου (ATLG και ATS αντίστοιχα).

2. Αποτελέσματα και συζήτηση

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά τη γενική στάση των Ατόμων με Αναπηρία απέναντι στα μέλη της ΛΟΑΤΚΙΑ+ κοινότητας βρέθηκε πως πάνω από το 70% παρουσιάζει θετική ή απόλυτα θετική στάση. Παράλληλα, αξιοσημείωτο γεγονός αποτελεί η απουσία αρνητικής στάσης, με τα συμμετέχοντα άτομα να παρουσιάζουν μέτρια στάση ως το κατώτερο επίπεδο (βλ. Πίνακα 1).

Πίνακας 1: Στάσεις Ατόμων με Αναπηρία απέναντι στη ΛΟΑΤΚΙΑ+ κοινότητα

Στάσεις απέναντι στη ΛΟΑΤΚΙΑ+ κοινότητα		
Τύπος	Συχνότητα	Ποσοστό
Μέτρια	33	26.8
Θετική	46	37.4
Απόλυτα θετική	44	35.8
Σύνολο	123	100.0

Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα και του πιθανούς παράγοντες επιρροής των στάσεων απέναντι στη ΛΟΑΤΚΙΑ+ κοινότητα βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των ατόμων ηλικίας 18-25 ετών και των υπόλοιπων ηλικιακών ομάδων. Παρατηρώντας τον Πίνακα 2, μπορεί κανείς να δει πως η ηλικιακή ομάδα 18-25 κατέδειξε μεγαλύτερο μέσο όρο σε σχέση με τις

υπόλοιπες. Ταυτόχρονα, στον Πίνακα 3 εντοπίζεται η στατιστική σημαντική διαφορά της πρώτης με τις υπόλοιπες, με τιμή $p = <.001$.

Πίνακας 2: Μέσος όρος στάσεων απέναντι στη ΛΟΑΤΚΙΑ+ κοινότητα βάσει ηλικίας

Στάσεις απέναντι στη ΛΟΑΤΚΙΑ+ κοινότητα				
Εύρος	N	Μέσος όρος	Τυπ. Απόκλιση	Τυπ. Σφάλμα
18-25	19	147.16	4.096	.710
26-35	6	100.83	12.432	5.076
36-45	31	113.35	26.512	4.762
46-55	35	120.89	21.388	3.615
56+	32	114.31	25.050	4.428

Πίνακας 3: Διαφορές στον Μέσο όρο – Στατιστικά σημαντικές διαφορές

Διαφορά Μέσων όρων				
Ηλικία (I)	Ηλικία (J)	(I-J)	Τυπ. Σφάλμα	Sig.
18-25	26-35	46.325*	10.296	<.001
	36-45	33.803*	6.406	<.001
	46-55	26.272*	6.265	<.001
	56+	32.845*	6.368	<.001

Επιπλέον, στους ελέγχους που διενεργήθηκαν βρέθηκε πως τα άτομα που δήλωσαν «Άγαμος/η» και «Χήρος/α» είχαν μεγαλύτερο μέσο όρο σε σχέση με τις υπόλοιπες ομάδες (βλ. Πίνακα 4). Ταυτόχρονα, εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των παντρεμένων και μη παντρεμένων ατόμων, με τιμή $p = <.001$ (βλ. Πίνακα 5).

Πίνακας 4: Μέσος όρος στάσεων απέναντι στη ΛΟΑΤΚΙΑ+ κοινότητα βάσει οικογενειακής κατάστασης

Στάσεις απέναντι στη ΛΟΑΤΚΙΑ+ κοινότητα				
Οικογενειακή κατάσταση	N	Μέσος όρος	Τυπ. Απόκλιση	Τυπ. Σφάλμα
Άγαμος/η	38	133.74	25.425	4.124
Έγγαμος/η	64	112.45	23.985	2.998
Διαζευγμένος/η	11	118.64	15.377	4.636
Χήρος/α	2	134.00	11.314	8.000
Σύμφωνο συμβίωσης	8	119.00	16.036	5.669

Πίνακας 5: Διαφορές στον Μέσο όρο – Στατιστικά σημαντικές διαφορές

Διαφορά Μέσων όρων				
Οικ. Κατάσταση (I)	Οικ. Κατάσταση (J)	(I-J)	Τυπ. Σφάλμα	Sig.
Άγαμος/η	Έγγαμος/η	21.284*	4.786	<.001
	Διαζευγμένος/η	15.100	8.002	.330
	Χήρος/α	-.263	16.955	1.000
	Σύμφωνο συμβίωσης	14.737	9.091	.487

Αναφορικά με το επίπεδο σπουδών φάνηκε πως όσο αυξάνεται το μορφωτικό επίπεδο / επίπεδο σπουδών, τόσο αυξάνεται και ο μέσος όρος της στάσης απέναντι στα ΛΟΑΤΚΙΑ+ άτομα (βλ. Πίνακα 6). Επιπροσθέτως, εμφανίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων των ατόμων που δήλωσαν κάτοχοι διδακτορικού και των απόφοιτων Δημοτικού, Γυμνασίου και Λυκείου με τιμές $p < .001$, $.006$ και $.004$ αντίστοιχα (βλ. Πίνακα 7).

Πίνακας 6: Μέσος όρος στάσεων απέναντι στη ΛΟΑΤΚΙΑ+ κοινότητα βάσει μορφωτικού επιπέδου

Στάσεις απέναντι στη ΛΟΑΤΚΙΑ+ κοινότητα				
Μορφωτικό επίπεδο	N	Μέσος όρος	Τυπ. Απόκλιση	Τυπ. Σφάλμα
Απόφοιτος Δημοτικού	8	93.50	14.432	5.103
Απόφοιτος Γυμνασίου	11	105.45	36.944	11.139
Απόφοιτος Λυκείου	28	110.32	21.611	4.084
ΙΕΚ / Ανώτερη σχολή	13	127.38	23.817	6.606
Κάτοχος πτυχίου ΑΕΙ/ΤΕΙ	36	127.42	20.486	3.414
Κάτοχος Μεταπτυχιακού	14	125.57	23.484	6.276
Κάτοχος Διδακτορικού	13	138.92	8.939	2.479

Πίνακας 7: Διαφορές στον Μέσο όρο – Στατιστικά σημαντικές διαφορές

Διαφορά Μέσων όρων				
Μορφωτικό επίπεδο (I)	Μορφωτικό επίπεδο (J)	(I-J)	Τυπ. Σφάλμα	Sig.
Κάτοχος Διδακτορικού	Απόφοιτος Δημοτικού	45.423*	9.991	<.001
	Απόφοιτος Γυμνασίου	33.469*	9.108	.006
	Απόφοιτος Λυκείου	28.602*	7.462	.004
	ΙΕΚ / Ανώτερη σχολή	11.538	8.721	.840

	Κάτοχος πτυχίου ΑΕΙ/ΤΕΙ	11.506	7.194	.683
	Κάτοχος Μεταπτυχιακού	13.352	8.563	.708

Ακόμα ένα σημαντικό εύρημα αποτέλεσε η ύπαρξη διαφοράς στον μέσο όρο με βάση τη γονεϊκότητα των ατόμων. Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε πως τα άτομα που δεν έχουν παιδιά είχαν πιο θετικές στάσεις απέναντι στα ΛΟΑΤΚΙΑ+ άτομα σε σχέση με τα άτομα που δήλωσαν πως είναι ήδη γονείς. Παράλληλα, το συγκεκριμένο εύρημα μπορεί να θεωρηθεί και ως στατιστικά σημαντικό καθώς η τιμή p ήταν μικρότερη του .001 (βλ. Πίνακα 8) και του .05 που είχε τεθεί εξ αρχής.

Πίνακας 8: Διαφορές στον Μέσο όρο – Στατιστικά σημαντικές διαφορές βάσει γονεϊκότητας

Στάσεις απέναντι στη ΛΟΑΤΚΙΑ+ κοινότητα						
Γονεϊκότητα	N	Μέσος όρος	Τυπ. Απόκλιση	Τυπ. Σφάλμα	F	Sig.
Ναι	64	110.28	22.475	2.809	26.386	<.001
Όχι	59	131.29	22.857	2.976		

Τέλος, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στον μέσο όρο των χριστιανών και των άθεων, με τους δεύτερους να δηλώνουν πιο θετικές στάσεις (βλ. Πίνακα 9).

Πίνακας 9: Διαφορές στον Μέσο όρο – Στατιστικά σημαντικές διαφορές βάσει θρησκείας

Διαφορά Μέσων όρων				
Θρησκεία (I)	Θρησκεία (J)	(I-J)	Τυπ. Σφάλμα	Sig.
Χριστιανός/η	Άθεος	-23.444*	7.313	.005
	Άλλο	-14.278	14.068	.569

Σχετικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα: «Πόσο καλός προβλεπτικός δείκτης είναι η αυτοεκτίμηση ενός ατόμου, στην περίπτωση των στάσεων απέναντι σε μια κοινωνική μειονότητα;» μπορεί κανείς να κατανοήσει τη γενική στάση του ατόμου κατά 48,5% γνωρίζοντας τον βαθμό αυτοεκτίμησής του (βλ. Πίνακα 10). Μάλιστα, με στατιστικά σημαντική διαφορά μπορεί να ειπωθεί πως για κάθε μια επιπλέον μονάδα στην κλίμακα αυτοεκτίμησης, αναμένεται να παρατηρηθεί αύξηση 2,1 μονάδων στην κλίμακα των στάσεων απέναντι στη ΛΟΑΤΚΙΑ+ κοινότητα ($(p = <.005) < \alpha = .05$) (βλ. Πίνακα 11).

Πίνακας 10: Τιμές R με δείκτη πρόβλεψης την αυτοεκτίμηση

R	R ²	Προσαρμοσμένη R ²	Τυπ. Σφάλμα εκτίμησης
.485	.235	.229	21.874

Πίνακας 11: Τιμή Β προβλεπτικού δείκτη

	Unstandardized coefficients		Standardized coefficients		
	B	Τυπ. Σφάλμα	Beta	t	Sig.
Σταθερά (constant)	38.587	13.559		2.846	.005
Αυτοεκτίμηση	2.158	.354	.485	6.096	<.001

3. Συμπεράσματα

Από την ανάλυση των δεδομένων βρέθηκε πως τα Άτομα με Αναπηρία έχουν μια γενική θετική στάση απέναντι στη ΛΟΑΤΚΙΑ+ κοινότητα. Μάλιστα, παλαιότερη έρευνα της McLaughlin και συνεργάτες (2004) είχε καταδείξει θετικές στάσεις μιας κοινωνικής μειονότητας απέναντι σε μια άλλη, γεγονός που υποστηρίζει τα ευρήματα της παρούσας έρευνας. Επιπλέον, η θετική στάση απέναντι στη ΛΟΑΤΚΙΑ+ κοινότητα έχει φανεί και από παλαιότερες έρευνες στο εξωτερικό (Chen et al., 2015· Patka et al., 2013· Smith et al., 2011· Roberts & Reddy, 2008).

Η θετικότερη στάση στην ηλικιακή ομάδα 18-25 συμφωνεί με έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στο παρελθόν (Grigoropoulos, 2019· Patka et al., 2013· Li & Moore, 1998) και όσο η ηλικία των συμμετεχόντων αυξανόταν, τόσο η στάση είχε πτωτική τάση, κάτι που θα μπορούσε να εξηγηθεί από τη διαφορετική οπτική των νέων απέναντι σε κοινωνικά ζητήματα και την πιθανότητα μεγαλύτερης ευαισθητοποίησης απέναντι στις κοινωνικές μειονότητες και στα ανθρώπινα δικαιώματα.

Το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης φάνηκε να επηρεάζει σημαντικά τη στάση των ατόμων απέναντι στην κοινωνική ομάδα προς έλεγχο, γεγονός που συμφωνεί με διεθνείς και εγχώριες έρευνες (Kritsotakis et al., 2017· Chen et al., 2015· Patka et al., 2013· Herek, 2002). Το συγκεκριμένο εύρημα δεν αποτελεί έκπληξη, αφού και από άλλες έρευνες σε διαφορετικές κοινωνικές μειονότητες ή γενικότερα ομάδες ατόμων έχει φανεί πως όσο μεγαλύτερο το μορφωτικό επίπεδο ενός ατόμου, τόσο θετικότερες οι στάσεις του απέναντι σε διάφορα κοινωνικά ζητήματα. Για αυτόν τον λόγο φαίνεται η σημαντικότητα της προώθησης της εκπαίδευσης σε όσο το δυνατόν ανώτερο επίπεδο.

Η απουσία τέκνων φάνηκε να λειτουργεί θετικά ως προς τη στάση των Ατόμων με Αναπηρία απέναντι στη ΛΟΑΤΚΙΑ+ κοινότητα. Το συγκεκριμένο εύρημα συμφωνεί με παλαιότερη έρευνα του Herek (2002). Αν κανείς προσπαθούσε να εξηγήσει το συγκεκριμένο έρευνα θα μπορούσε ίσως να υποθέσει πως στην προσπάθεια τους να αποκτήσουν κάποιο παιδί, τα άτομα που ερωτήθηκαν δεν θα ενδιαφέρονταν σε μεγάλο βαθμό αν το παιδί τους άνηκε στη ΛΟΑΤΚΙΑ+ κοινότητα. Μάλιστα, σε μετέπειτα έλεγχο σχετικά με την ηλικία φάνηκε πως τα άτομα που είχαν θετική στάση δεν ανήκαν σε μια συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα, αλλά ήταν διάσπαρτα στο δείγμα.

Η θρησκευτικότητα φάνηκε να επηρεάζει αρνητικά τις στάσεις των ατόμων απέναντι στη ΛΟΑΤΚΙΑ+ κοινότητα, εύρημα που συμφωνεί με παλαιότερες έρευνες (Grigoropoulos, 2019· Anarfi & Gyasi-Gyameah, 2014) και μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός πως στον Χριστιανισμό οτιδήποτε εκτός της ετεροφυλοφιλίας θεωρείται αμαρτία, επομένως τα άτομα που δήλωσαν θρησκευόμενοι και χριστιανοί ήταν αναμενόμενο να έχουν λιγότερο θετικές στάσεις σε σχέση με άτομα που δεν ασπάζονται τον χριστιανισμό. Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί πως ακόμα και αυτά τα άτομα δεν κατέδειξαν αρνητική στάση, αλλά στην πλειοψηφία τους είχαν μια μέτρια στάση.

Η διαφορά στον μέσο όρο των παντρεμένων και των ανύπαντρων ατόμων δεν στηρίζεται σε κάποια έρευνα που διερευνούσε παρόμοιο θέμα, για αυτόν τον λόγο θα άξιζε να γίνει μια περαιτέρω διερεύνηση. Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να αναφερθεί πως δεν έγινε ερώτηση σχετικά με τον λόγο που δεν έχουν παντρευτεί ακόμα. Αρκετοί παράγοντες μπορεί να διαδραματίζουν κάποιον ρόλο στην απόφαση αυτή και δεν αποκλείεται το γεγονός να επηρεάζει την στάση απέναντι στα ΛΟΑΤΚΙΑ+ άτομα.

Τέλος, η αυτοεκτίμηση του ατόμου φάνηκε να έχει θετική επιρροή στην αποδοχή μιας μειονοτικής ομάδας, γεγονός που θα μπορούσε να εξηγηθεί από την αποδοχή του ίδιου του εαυτού (Zarata, 2020) και την ενδεχόμενη ευκολότερη αποδοχή του περιγύρου. Με πιο απλά λόγια, όσο πιο πολύ αποδέχεται κανείς τον εαυτό του, τόσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα να αποδέχεται κάποιον συνάνθρωπό του. Ωστόσο, ο συγκεκριμένος δείκτης μπορεί να θεωρηθεί ως μέτριος, αφού μπορεί να προβλέψει μόνο περίπου τις μισές περιπτώσεις.

4. Περιορισμοί έρευνας και προτάσεις

Καθώς το θέμα προς διερεύνηση αποτελεί ένα θέμα ταμπού για την ελληνική πραγματικότητα, τα άτομα που θέλησαν να συμμετέχουν στην έρευνα ήταν σχετικά περιορισμένα. Σε μια κοινωνική μειονότητα, όπως είναι αυτή των Ατόμων με Αναπηρία, στην οποία ο αριθμός του πληθυσμού είναι ήδη περιορισμένος, η άρνηση για συμμετοχή στην έρευνα πλήττει αρκετά τον αριθμό του τελικού δείγματος. Επίσης, η δειγματοληψία δεν έγινε βάσει ποσοστών, αλλά επιλέχθηκε με βάση την ευκολία. Τέλος, δεν μπορεί να αποκλειστεί η πιθανότητα να δόθηκαν κοινωνικά αρεστές απαντήσεις.

Σε μελλοντική έρευνα θα μπορούσε κανείς να αξιοποιήσει έναν μεγαλύτερο αριθμό δείγματος και να σταθμίσει τα συμμετέχοντα άτομα με βάση τους παράγοντες πιθανής επιρροής. Ακόμα, θα μπορούσε να γίνει έλεγχος άλλων πιθανών προβλεπτικών δεικτών. Τέλος, θα άξιζε να διερευνηθούν οι στάσεις που έχουν τα ΛΟΑΤΚΙΑ+ άτομα απέναντι στα Άτομα με Αναπηρία, δηλαδή ακριβώς η αντίθετη περίπτωση.

Βιβλιογραφία

Anastasiou, D., & Kauffman, J. M. (2011). A social constructionist approach to disability: Implications for special education. *Exceptional Children*. <https://doi.org/10.1177/001440291107700307>

Anastasiou, D., & Kauffman, J. M. (2013). The social model of disability: Dichotomy between impairment and disability. *Journal of Medicine and Philosophy (United Kingdom)*. <https://doi.org/10.1093/jmp/jht026>

Bohner, G., & Dickel, N. (2011). Attitudes and Attitude Change. *Annual Review of Psychology*. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.121208.131609>

Bunge, M. (2017). *Social Science under Debate. Social Science under Debate*. <https://doi.org/10.3138/9781442680036>

Chen, R. K., Brown, A. D., & Kotbungkair, W. (2015). A comparison of self-acceptance of disability between Thai Buddhists and American Christians. *Journal of Rehabilitation*.

- Cherry, K. (2020, Μάιος 03). How Can Our Attitudes Change and Influence Behaviors? <https://www.verywellmind.com/attitudes-how-they-form-change-shape-behavior-2795897>
- Cohen, P. S. (1966). Social Attitudes and Sociological Enquiry. *The British Journal of Sociology*. <https://doi.org/10.2307/589181>
- Gergen, K. (2011). The self as social construction. *Psychological Studies*, 51(1), 108–116. <https://doi.org/10.1007/s12646-011-0066-1>
- Goering, S. (2015). Rethinking disability: The Social Model of disability and chronic disease. *Current Reviews in Musculoskeletal Medicine*, 8(2), 134–138. <https://doi.org/10.1007/s12178-015-9273-z>
- Grigoropoulos, I. N. (2019). Attitudes Toward Same-Sex Marriage in a Greek Sample. *Sexuality and Culture*. <https://doi.org/10.1007/s12119-018-9565-8>
- Herek, G. M. (2002). Heterosexuals' attitudes toward bisexual men and women in the United States. *Journal of Sex Research*. <https://doi.org/10.1080/00224490209552150>
- Kritsotakis, G., Galanis, P., Papastefanakis, E., Meidani, F., Philalithis, A. E., Kalokairinou, A., & Sourtzi, P. (2017). Attitudes towards people with physical or intellectual disabilities among nursing, social work and medical students. *Journal of Clinical Nursing*, 26(23–24), 4951–4963. <https://doi.org/10.1111/jocn.13988>
- Li, L., & Moore, D. (1998). Acceptance of disability and its correlates. *Journal of Social Psychology*. <https://doi.org/10.1080/00224549809600349>
- Patka, M., Keys, C. B., Henry, D. B., & McDonald, K. E. (2013). Attitudes of Pakistani community members and staff toward people with intellectual disability. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*.
- Roberts, B., & Reddy, V. (2008). Pride and prejudice: Public attitudes toward homosexuality. *HSRC Review*.
- Santos, J. L. (2015). Social Construction theory. *The International Encyclopedia of Human Sexuality*, 1115–1354. <https://doi.org/10.1002/9781118896877.wbiehs488>
- Schaefer, R. T. (2015). Minorities. In *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences: Second Edition*. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.32091-8>
- Smith, T. W., Son, J., & Kim, J. (2011). Public Attitudes toward Homosexuality and Gay Rights across Time and Countries. *UCLA Other*.
- Srikanth, R., Pooja, R., Meraj, Q., Nishant, O., Samir, D., & Ganpat, V. (2016). Attitudes towards homosexuality among psychiatrists in India: A survey-based cross-sectional study. *Archives of Psychiatry and Psychotherapy*. <https://doi.org/10.12740/APP/64040>
- World Health Organisation. (2013). WHO | Disabilities. *Disabilities*.
- Zapata, M. A. (2020). Disability affirmation and acceptance predict hope among adults with physical disabilities. *Rehabilitation Psychology*, 65(3), 291–298. <https://doi.org/10.1037/rep000036>

Η χρήση της γλώσσας για την αναπηρία

Ειρήνη-Αγλαΐα Ράπτη

Περίληψη

Η κυριάρχηση του ιατρικού μοντέλου ως συνήθους τρόπου κατανόησης της αναπηρίας και ως του μόνου αποδεκτού υποδείγματος έρευνας των ζητημάτων της αναπηρίας είχε ως συνέπεια να εισαγάγει μια σχετική ορολογία της αναπηρίας η οποία παρέμεινε αναντίρρητη μέχρι το πρώτο μισό του 20ου αιώνα. Με την έναρξη της αμφισβήτησης του παραδεδομένου μοντέλου της αναπηρίας, οι ουσιοκρατικοί ορισμοί και οι συνακόλουθοι γλωσσικοί ευφημισμοί επανεξετάζονται και αρχίζουν να δέχονται οξεία κριτική. Σε αυτό το πλαίσιο, η ορολογία της αναπηρίας που δίνει έμφαση πρωτίστως στο άτομο (person – first language) αντιμετωπίζεται αντιπαραθετικά έναντι της χρήσης της ορολογίας που δίνει έμφαση στην ταυτότητα (identity – first language). Η παρούσα εργασία, λαμβάνοντας υπόψη ότι η γλώσσα δεν είναι ποτέ ουδέτερη, επιχειρεί να αναδείξει ότι τα εν λόγω γλωσσικά ενεργήματα δύνανται να λειτουργήσουν άλλοτε ως εργαλείο μετασχηματισμού των κοινωνικών σχέσεων προς όφελος των περιθωριοποιημένων ομάδων και άλλοτε ως μέσο περιορισμού και ελέγχου των δικαιωμάτων τους. Συγκεκριμένα, θα δειχθεί ότι, κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών, πραγματοποιούνται σημαντικές αλλαγές στη χρήση της γλώσσας για την αναπηρία, καθώς και ότι οι επιλογές της ορολογίας για την αναπηρία αντικατοπτρίζουν και διαμορφώνουν τους τρόπους με τους οποίους μιλούμε και κατανοούμε το φαινόμενο της αναπηρίας.

Λέξεις-κλειδιά: αναπηρία, ορολογία με έμφαση πρωτίστως στο άτομο, ορολογία με έμφαση πρωτίστως στην αναπηρική ταυτότητα

0. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια στον δημόσιο λόγο, οι συζητήσεις για τη συμπεριληπτική γλώσσα έχουν γίνει συχνότερες, με αρκετές από αυτές να επικεντρώνονται στα ζητήματα που αφορούν την ορολογία για το φύλο και τον σεξιστικό λόγο, την αορατότητα του γυναικείου φύλου στην καθημερινή γλώσσα, την εισαγωγή νέων όρων όπως η *γυναικοκτονία* ή ζητήματα που αφορούν την αναπηρία, όπως για παράδειγμα η χρήση της λέξης *αναπηρικό αμαξίδιο* έναντι της λέξης *καροτσάκι*. Η θεματολογία της ορολογίας που συζητείται ποικίλει, συμπεριλαμβάνοντας ζητήματα που αφορούν τον σεξιστικό, μισαναπηρικό ή ρατσιστικό λόγο, τον ηλικιακό ρατσισμό και πληθώρα άλλων ζητημάτων. Κοινός παρονομαστής όλων των παραπάνω είναι η παραδοχή ότι η γλώσσα δεν αντανακλά απλώς την πραγματικότητα, αλλά τη διαμορφώνει.

Η παρούσα εργασία, λαμβάνοντας υπόψη ότι η γλώσσα δεν είναι ποτέ ουδέτερη, δηλαδή ελεύθερη αξιών, επιχειρεί να αναδείξει ότι τα γλωσσικά ενεργήματα δύνανται να λειτουργήσουν άλλοτε ως εργαλείο μετασχηματισμού των κοινωνικών σχέσεων προς όφελος των περιθωριοποιημένων ομάδων, εν προκειμένω της ομάδας των ατόμων με αναπηρία, και άλλοτε ως μέσο περιορισμού και ελέγχου.

Κατά τη διερεύνηση του γλωσσικού ζητήματος στην αναπηρία, θα δειχθεί ότι οι επιλογές της ορολογίας για την αναπηρία αντικατοπτρίζουν και διαμορφώνουν τους τρόπους με τους οποίους νοηματοδοτούμε και κατανοούμε το φαινόμενο της αναπηρίας. Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν τα επιχειρήματα υπέρ και κατά της χρησιμοποιούμενης ορολογίας με έμφαση στο άτομο και της ορολογίας με έμφαση στην ταυτότητα, ενώ θα ασκηθεί κριτική στην κατεύθυνση μιας αυστηρής πολιτικής ορθότητας που συχνά υιοθετείται υπαγορεύοντας το τι επιτρέπεται να ειπωθεί ή να γραφτεί. Ακόμη, θα αναλυθεί η δυνατότητα της γλώσσας να βελτιώσει τους όρους διαβίωσης και συμβίωσης των ανθρώπων αντλώντας από τις ύστερες αναλύσεις του Ludwig Wittgenstein για τη γλώσσα. Τέλος, η εργασία θα ολοκληρωθεί με ορισμένα συμπεράσματα και προτάσεις για το γλωσσικό ζήτημα της αναπηρίας.

1. Η ορολογία με έμφαση στην ταυτότητα υπό το πρίσμα του ιατρικού – ατομικού μοντέλου

Η μελέτη και η ερμηνεία του φαινομένου της αναπηρίας εξαρτάται από τα μοντέλα κατανόησης του φαινομένου, δηλαδή από εννοιολογικά σύνολα τα οποία, αντλώντας τα δομικά τους χαρακτηριστικά από ρητές ή υπόρρητες θεωρίες, θεμελιώνουν και παράγουν γνώσεις συνεπαγόμενα τον σχεδιασμό, την οργάνωση και την εφαρμογή πρακτικών για την αναπηρία (Καραγιάννη & Κουτσοκλένης, 2023).

Η κυριάρχηση του ιατρικού – ατομικού μοντέλου ως συνήθους τρόπου κατανόησης της αναπηρίας και ως του μόνου αποδεκτού υποδείγματος έρευνας των ζητημάτων της αναπηρίας μέχρι και το πρώτο μισό του 20^{ου} αιώνα είχε ως συνέπεια να εισαγάγει μια σχετική ορολογία της αναπηρίας, η οποία αξιοποιούσε ουσιοκρατικούς ορισμούς, έδινε έμφαση στη διάγνωση και στη μέτρηση της αναπηρίας εκ παραλλήλου με τη χρήση ευφημισμών. Η ορολογία που χρησιμοποιούνταν νοούνταν ως αντικειμενική, ουδέτερη και κατάλληλη, αλλά στην πραγματικότητα ευθυγραμμίζονταν με τη λογική του ιατρικού – ατομικού μοντέλου.

Η εν λόγω ορολογία αξιοποιεί έννοιες οι οποίες συμβαδίζουν την ιεραρχική κατηγοριοποίηση των ατόμων, παθολογικοποιώντας όσες και όσους δεν ευθυγραμμίζονταν με το «φυσιολογικό». Έτσι, χρησιμοποιούνται περιγραφές που υποβιβάζουν την ανθρώπινη υπόσταση σε μονοθεματικές διαγνώσεις ετικετοποιώντας ανθρώπους ως *αποκλίνοντες, σχιζοφρενείς, παραπληγικούς, χωλούς*, υπαγορεύοντας αφενός την εξουσία και τη δυνατότητα κοινωνικού ελέγχου των ειδικών και αφετέρου την πειθάρχηση των δεκτών/τριών των υπηρεσιών σχετικών με την αναπηρία. Διότι τέτοιου είδους περιγραφές δίνουν την εντύπωση ότι τα άτομα αυτά υποφέρουν, βιώνουν αρνητικές εμπειρίες και στερούνται αυτοπροσδιορισμού. Σε άλλες περιστάσεις, η υπόνοια ότι ορισμένες βιωμένες εμπειρίες είναι αρνητικές εκφράζεται μέσω της αποφυγής χρήσης λέξεων σχετικών με την αναπηρία και την αντικατάστασή τους από ευφημισμούς όπως *άτομα με ειδικές ικανότητες ή άτομα με ειδικές ανάγκες*. Οι ευφημισμοί όχι μόνο στερούνται ευθύτητας, αλλά υπονοούν ότι κάποιοι τρόποι ύπαρξης είναι καλύτερο να μην συζητιούνται (Karitan & Karitan, 2023).

2. Η ορολογία με έμφαση στο άτομο έναντι της ορολογίας με έμφαση στην ταυτότητα

Με την έναρξη της αμφισβήτησης του παραδεδομένου μοντέλου της αναπηρίας, οι ουσιοκρατικοί ορισμοί και οι συνακόλουθοι γλωσσικοί ευφημισμοί επανεξετάζονται και αρχίζουν να δέχονται οξεία κριτική. Σε αυτό το πλαίσιο, μια ορολογία της αναπηρίας που δίνει έμφαση στην ταυτότητα αντιμετωπίζεται αντιπαραθετικά έναντι της χρήσης μιας ορολογίας που δίνει έμφαση πρωτίστως στο

άτομο (Flink, 2021). Η πρώτη αξιοποιήθηκε από το βρετανικό αναπηρικό κίνημα με την υιοθέτηση του όρου *ανάπηρο άτομο*, ενώ η δεύτερη από το αμερικανικό με τη χρήση του όρου *άτομο με αναπηρία* (Καραγιάννη, 2019).

Κατά τη δεκαετία του 1970 στις Η.Π.Α., η ορολογία που προτάσσει το άτομο προωθήθηκε από την κοινότητα των ατόμων με νοητικές αναπηρίες ως απάντηση στη μέχρι τότε κυρίαρχη ορολογία με έμφαση στην ταυτότητα και χρησιμοποιήθηκε από τους/τις υποστηρικτές/τριές του βιοψυχοκοινωνικού μοντέλου του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (Π.Ο.Υ.) (Ziss, 2022) με σκοπό την ενδυνάμωση των ατόμων με αναπηρία.

Η ορολογία που προτάσσει πρωτίστως το άτομο με τη χρήση του όρου *άτομο με αναπηρία* στηρίζεται μεταξύ άλλων στο επιχειρήμα ότι δίνεται σεβασμός στο άτομο με αναπηρία, καθώς η έμφαση δίνεται πρωτίστως στο πρόσωπο και δευτερευόντως στην αναπηρία του και μόνο στην περίπτωση που υπάρχει λόγος να αναφερθεί (Andrews et al., 2022). Ακόμη, προκρίνεται το επιχειρήμα ότι η ορολογία με έμφαση στο άτομο θα μειώσει τη βία, τις διακρίσεις και τις παρερμηνείες προς τα άτομα με αναπηρίες (Flink, 2021). Πέραν της κριτικής που αναφέρθηκε προηγουμένως, τονίζεται ότι η ορολογία με έμφαση στην ταυτότητα και ιδίως ο όρος *ανάπηρα άτομα* είναι ουσιοκρατικός, γιατί καθιστά αόρατες συγκεκριμένες ταυτότητες, καθώς ο όρος αναφέρεται στερεοτυπικά σε άτομα με αναπηρικά αμαξίδια, τα οποία υποτίθεται ότι αντιπροσωπεύουν ολόκληρη την ομάδα των αναπήρων (Karitan & Karitan, 2023).

Σήμερα, μελετητές/τριες του ιατρικού – ατομικού μοντέλου, του βιοψυχοκοινωνικού μοντέλου, του μοντέλου της μειονοτικής ομάδας και του πολιτισμικού μοντέλου, υιοθετούν την ορολογία που προτάσσει το άτομο (Καραγιάννη & Κουτσοκλένης, 2023).

Από την άλλη πλευρά, οι ανάπηροι ακτιβιστές του βρετανικού κινήματος έθεσαν το ζήτημα της ορολογίας με διαφορετικό προσανατολισμό διατυπώνοντας μια ριζοσπαστική προσέγγιση διαμέσου του κοινωνικού μοντέλου (Καραγιάννη, 2019). Υποστήριξαν πως η βλάβη αφορά στη στέρηση ή στο ελαττωματικό μέλος, ενώ η αναπηρία είναι το μειονέκτημα και η δυσκολία που προκαλείται λόγω των σύγχρονων κοινωνικών δομών που δεν λαμβάνουν υπόψιν τους ανθρώπους με φυσικές βλάβες στον αρχιτεκτονικό σχεδιασμό των δημόσιων χώρων, στη διαμόρφωση των κατάλληλων υποδομών και παρεμβάσεων για την πρόσβαση στην εργασία, στην εκπαίδευση και στην υγεία, στην προβολή των ανάπηρων ανθρώπων με ισότιμους όρους στον δημόσιο διάλογο και στα μαζικά μέσα ενημέρωσης. Γι' αυτό, χρησιμοποιούν ορολογία που προτάσσει την αναπηρική ταυτότητα, θέλοντας να καταδείξουν την καταπίεση που υφίστανται τα άτομα με βλάβη (Καραγιάννη & Κουτσοκλένης, 2023).

Σύμφωνα με την Barnes (2016), η χρήση του επιθέτου *ανάπηρος/η* δεν αποτυπώνει τον στιγματισμό και τον καθορισμό της προσωπικότητας του ατόμου μόνο βάσει αυτού του χαρακτηριστικού του, καθώς όπως υποστηρίζουν και οι Andrews et al. (2022), η επανεμφάνιση του όρου δεν επανέρχεται ως ουσιοκρατική κατηγορία, αλλά με δύο νέους, διαφορετικούς τρόπους, οι οποίοι εμφανίζονται ως τρόπος αυτοπροσδιορισμού από τα ίδια τα εμπλεκόμενα άτομα.

Από τη μια πλευρά, υπάρχουν ερευνητριες και ερευνητές που, αντλώντας από τα κοινωνικοπολιτικά κινήματα της αναπηρίας, του φεμινισμού και της ΛΟΑΤΚΙ+ κοινότητας, χρησιμοποιούν τον όρο *ανάπηρο άτομο* για να δηλώσουν υπερηφάνεια κατά τρόπο παρόμοιο με τη χρήση του όρου *ομοφυλόφιλος* και να υπογραμμίσουν ότι η αναπηρία διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στην ταυτότητα του ατόμου. Σε αυτό το πλαίσιο οι γλωσσικοί όροι επαναοικειοποιούνται από τα κινήματα με σκοπό

την άρση του παλαιότερου αρνητικού περιεχομένου των όρων και την απόδοση θετικού προσήμου στα χαρακτηριστικά της ταυτότητας.

Ο δεύτερος τρόπος με τον οποίο επανέρχεται στο προσκήνιο η ιδιότητα της αναπηρίας ως πρωταρχική είναι η ανάδειξη των κοινωνικών συνεπειών τις οποίες υφίστανται συγκεκριμένα άτομα και ομάδες ακριβώς λόγω της αναπηρικής ταυτότητας τους. Τα άτομα, σύμφωνα με την Gabel (2001) αυτοπροσδιορίζονται ως ανάπηρα για να υπογραμμίσουν τους περιορισμούς και τα εμπόδια που τίθενται από την κοινωνία και τα περιθωριοποιούν.

Προτάσσοντας τα παραπάνω επιχειρήματα, υποστηρικτές/τριες της ορολογίας με έμφαση στην ταυτότητα ασκούν έντονη κριτική στην ορολογία με έμφαση στο άτομο του αμερικανικού αναπηρικού κινήματος για διάφορους λόγους. Καταρχάς, επισημαίνουν ότι, χάριν χωρικής και γλωσσικής οικονομίας, οι ορισμοί χρησιμοποιούνται κυρίως μέσω των συντομογραφιών τους, κάνοντας με αυτόν τον τρόπο ασαφή τη διάκριση μεταξύ προσώπου και αναπηρίας και οδηγώντας κάποιες φορές στην μη υπηρέτηση του αρχικού σκοπού των ορισμών. Επίσης, υποστηρίζεται ότι η γλώσσα με έμφαση πρωτίστως στο άτομο είναι αχρείαστα πολύπλοκη, αλλά και ότι ο διαχωρισμός υποκειμένου ταυτότητας ενδεχομένως να συμβάλλει ακούσια στον σχηματισμό μιας διασπασμένης ταυτότητας και στη διατήρηση της έννοιας της αναπηρίας ως αρνητικού χαρακτηριστικού ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο τις εσωτερικευμένες διακρίσεις σε βάρος των ανάπηρων ατόμων και παρεμποδίζοντας τη δημιουργία θετικής αναπηρικής ταυτότητας. Εκτός αυτού, παρόμοιος γλωσσικός διαχωρισμός δεν εφαρμόζεται σε άλλες καταπιεσμένες ομάδες, όπως είναι για παράδειγμα οι γυναίκες ή οι μετανάστες/τριες. Με άλλα λόγια, το χαρακτηριστικό που ομαδοποιεί τα άτομα αυτά ως καταπιεσμένα δεν διακρίνεται από την ταυτότητά τους ως δευτερεύον, λέγοντας, παραδείγματος χάριν, άνθρωπος με μαύρο χρώμα ή άτομο που είναι γυναίκα ή άτομο με θηλυκότητα (Andrews et al., 2022).

Άλλωστε, η υποστήριξη της γλώσσας με έμφαση πρωτίστως στο άτομο, βασιζόμενη στην υπόθεση πως η εστίαση αφορά το άτομο και όχι την αναπηρία, παραβλέπει πτυχές του ατόμου για τις οποίες ενδεχομένως να δέχεται καταπίεση (Flink, 2021). Στην πραγματικότητα, αν κάποια ή κάποιος υποστήριζε ότι η φυλή ή το φύλο δεν διαδραματίζει κάποιον ρόλο στη ζωή του ατόμου, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως αδαής ή αδιάφορος για το ζήτημα (Tremain, 2017). Επομένως, αν η αναπηρία συνιστά μια κατηγορία για την οποία κάποιος/α δέχεται καταπίεση από την κοινωνία, τότε οφείλει να υπογραμμίζεται ώστε να καταδεικνύονται και να αίρονται οι δομικές κοινωνικές ανισότητες.

Ακόμη, σύμφωνα με τον Overboe (1999, 24), η χρήση της ορολογίας που προτάσσει το άτομο δέχεται κριτική επειδή συνδέεται με την εξιδανίκευση της κανονικότητας. Όπως υποστηρίζει ο ίδιος, ο όρος *άτομο με αναπηρία* τονίζει την κανονιστική ομοιότητα την οποία μπορεί κάποιος/α να κατακτήσει πετυχαίνοντας την εξασφάλιση του κύρους του *πρωτίστως ατόμου*, διότι επικυρώνει την ύπαρξη ενός φάσματος αναπηρίας που εκτείνεται από τα «επιτυχημένα πρωτίστως άτομα» μέχρι τους/τις «αξιοθρήνητους/ες «μισερούς/ες» και «σακάτηδες» που κρίνονται ως αποτυχημένοι/ες. Και πράγματι, υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα τα οποία αναδεικνύουν ότι η ορολογία που προτάσσει το άτομο χρησιμοποιείται κατά βάση όταν αναφέρεται σε παιδιά, ενώ η ορολογία που προτάσσει την ταυτότητα αφορά περισσότερο εγκλείστους σε ιδρύματα, φανταστικούς χαρακτήρες και θύματα φανερώνοντας πιθανώς εσωτερικευμένες προκαταλήψεις σχετικά με το ότι κάποιος/ες δικαιούνται περισσότερο το κύρος του πρωτίστως ατόμου από ότι άλλοι/ες (Andrews et al., 2022).

3. Συμπεριληπτική γλώσσα: απαγόρευση ή χειραφέτηση

Πάντως, στις περισσότερες δυτικές κοινωνίες, η ορολογία που προτάσσει πρωτίστως το άτομο λαμβάνει, εντός και εκτός της αναπηρικής κοινότητας, ευρεία αποδοχή, τιθέμενη μάλιστα σε αρκετές περιπτώσεις ως μοναδική αποδεκτή ορολογία αντιπαραθετικά με την ορολογία που προτάσσει την ταυτότητα, η οποία απαξιώνεται (Flink, 2021).

Οι επικρατούσες οδηγίες για τη συμπεριληπτική γλώσσα στον ιατρικό τομέα αξιώνουν την ορολογία με έμφαση πρωτίστως στο άτομο ως τη σωστή, προτείνοντας για παράδειγμα τη χρήση *άτομο με επιληψία* έναντι του όρου *επιληπτικός/ή* (Schumann & Zohny, 2024). Πληθώρα σημαντικών και σοβαρών επιστημονικών περιοδικών απαιτούν από τις/τους συγγραφείς να χρησιμοποιούν αποκλειστικά την ορολογία που προτάσσει το άτομο σε ζητήματα αναπηρίας. Ακόμη, ερευνητές/τριες έχουν εκ των υστέρων δεχθεί αιτήματα αντικατάστασης της ορολογίας που προτάσσει την ταυτότητα με ορολογία που προτάσσει το άτομο, αλλά και το αντίστροφο από επιμελητές/τριες επιστημονικών περιοδικών (Andrews et al., 2022).

Όμως, όπως αναλύθηκε προηγουμένως, η χρήση της ορολογίας για την αναπηρία εξαρτάται από τον τρόπο θέασης και κατανόησης του φαινομένου και, ιδίως σε ό,τι αφορά την επιστημονική έρευνα, την υιοθέτηση κάποιου μοντέλου για την αναπηρία. Εάν η ορολογία με έμφαση πρωτίστως στο άτομο συστήνεται ως κανόνας για την αποφυγή χρήσης μιας απανθρωποποιητικής γλώσσας, τότε, όχι μόνο παραγνωρίζονται τα εμπειρικά δεδομένα που αποτυπώνουν ότι κάποια άτομα επιθυμούν να αυτοπροσδιορίζονται βάσει της αναπηρικής τους ταυτότητας (π.χ. κωφοί/ές, αυτιστικές/οί και άλλες ομάδες), αλλά προτεραιοποιείται η ορθή χρήση της γλώσσας έναντι μιας γλώσσας η οποία σέβεται τη δυνατότητα αυτοπροσδιορισμού κάθε ομάδας (Karitan & Karitan, 2023) και παραγνωρίζεται η δυνατότητα των ερευνητών/τριών να ακολουθούν μια ορολογία συναφή με το μοντέλο κατανόησης της αναπηρίας που υιοθετούν.

Κατά αυτόν τον τρόπο, εισάγεται μια απαγόρευση στη χρήση της γλώσσας η οποία αγνοεί τις ποικίλες γλωσσικές προτιμήσεις και επιλογές που επικρατούν εντός της αναπηρικής κοινότητας, συμπεριλαμβανομένων των ανάπηρων ερευνητών/τριών, παραβλέποντας την ανάγκη ενός ανοιχτού διαλόγου για τη γλώσσα ο οποίος θα λαμβάνει υπόψιν και θα σέβεται κάθε πολιτισμικά ενημερωμένη επιλογή σχετική με την ορολογία. Παρόλο που υπάρχουν λόγοι για την αποφυγή, παραδείγματος χάριν, των ευφημισμών, η επιβαλλόμενη αλλαγή των περιγραφικών όρων για την αναπηρία είναι ανεπαρκής για την αντιμετώπιση των διαφορετικών θέσεων και βιωμάτων των ανάπηρων ατόμων (Andrews et al., 2022).

Σαφώς, τα εμπειρικά δεδομένα τα οποία καταδεικνύουν ότι η ορολογία που προτάσσει το άτομο μειώνει τα αρνητικά στερεότυπα, τις προκαταλήψεις και τον στιγματισμό απέναντι στην κοινωνική ομάδα που ονοματίζεται οφείλουν να λαμβάνονται υπόψιν, χωρίς ωστόσο να παραβλέπονται τα δεδομένα τα οποία υπογραμμίζουν ότι η ορολογία αυτή δεν επιδρά εξίσου σε κάθε κοινωνική ομάδα (Schumann & Zohny, 2024), αλλά και ότι η χρήση της ορολογίας με έμφαση στο άτομο δε συνεπάγεται αναγκαία την άρση της καταπίεσης και της ανισότητας, αφού ειδικοί που χρησιμοποιούν την ορολογία αυτή δύνανται να λειτουργούν καταπιεστικά και άνισα απέναντι σε θεραπευόμενους/ες (Karitan & Karitan, 2023).

Πάντως, η θέση ότι τα γλωσσικά ενεργήματα έχουν τη δυνατότητα να λειτουργούν ως όπλα καταπίεσης ή αντίστασης τονίζεται εμφατικά από υποστηρικτές/τριες του μεταμοντερνισμού, χωρίς ωστόσο να σημαίνει ότι αυτοί/ες αποτελούν ένα συνεκτικό σώμα κοινών θεωρήσεων (Bowden,

2020). Μια προσέγγιση που βασίζεται στην ορθότητα ελλοχεύει τον κίνδυνο της λογοκρισίας και του περιορισμού της ελεύθερης έκφρασης. Μάλιστα, η αστυνόμευση της γλώσσας αξιώνεται την ίδια στιγμή που στην πραγματικότητα ο ισχυρισμός ότι η γλωσσική αστυνόμευση θα επιφέρει συγκεκριμένα προβλέψιμα αποτελέσματα παραμένει αναπόδεικτος (Simon, 2020).

Βεβαίως, η ορθότητα ως γλωσσική απαγόρευση και κανονιστική ρύθμιση δε συνιστούν απαραίτητη προϋπόθεση για το σύνολο των ρευμάτων που τοποθετούν τη γλώσσα στο επίκεντρο της ανάλυσης. Αντιθέτως, υπάρχουν ερευνητές/τριες οι οποίοι/ες υποστηρίζουν ότι η αναγκαστική αντικατάσταση των λέξεων με άλλες ελαφρώς διαφοροποιημένες δεν μπορεί παρά να επιφέρει ελάχιστη ή καμία ουσιαστική διαφορά (Neuwirth, 2023). Αντιθέτως, υποστηρίζουν ότι η αλλαγή της γλώσσας οφείλει να πραγματοποιείται λαμβάνοντας υπόψιν συνθετότερες μεταβλητές της γλώσσας, υπογραμμίζοντας ότι η αμφισβήτηση και η διαπραγμάτευση των συναφών με την αναπηρία ορισμών οφείλει να γίνεται εκ παραλλήλου με την προσπάθεια επίτευξης ισότητας και κοινωνικής ένταξης σε όλα τα επίπεδα (Andrews et al., 2022). Η δε εσωτερικευμένη πεποίθηση ότι η κατάλληλη χρήση της γλώσσας δεν θα προσβάλλει ποτέ καμία και κανέναν, παρά την πιθανή καλή πρόθεση των χρηστών της δεν μπορεί να εισφέρει στη μείωση της καταπίεσης, καθώς μοναδικό της κριτήριο σε αυτή την περίπτωση εξακολουθεί να είναι η ορθότητα στο στενό πλαίσιο ενός ρυθμιστικισμού (Karipitan & Karipitan, 2023).

Αντιθέτως, η γλώσσα μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση της πραγματικότητας, χωρίς να ακολουθείται απαραίτητα η συλλογιστική της πολιτικής ορθότητας και της απαγόρευσης της γλώσσας. Αντί αυτού, ερευνήτριες και ερευνητές υπογραμμίζουν τη σημασία των πλαισίων ισχυριζόμενοι ότι ομιλήτριες και ομιλητές που επιθυμούν να χρησιμοποιούν απελευθερωτικά τη γλώσσα λαμβάνουν υπόψιν τους το πώς η προοπτική τους και η κοινωνική τους θέση ή εγγύτητα στην εξουσία ενδεχομένως να επηρεάσουν τον κοινωνικό τους περίγυρο. Για παράδειγμα, αν βρίσκεσαι σε ένα πλαίσιο το οποίο σου αποδίδει συμβολική εξουσία είτε λόγω φύλου, επαγγελματικού κύρους, φυλής, εκπαίδευσης, κοινωνικής τάξης ή άλλων ταυτοτήτων, μπορείς να το λάβεις υπόψιν ούτως ώστε να εξετάσεις τους τρόπους με τους οποίους τα λεγόμενά σου δύνανται να επηρεάσουν άλλους ανθρώπους με διαφορετικές ταυτότητες. Όπως τονίζουν, αναγνωρίζοντας τη συνθετότητα της γλώσσας και αναλαμβάνοντας την ευθύνη των λεγομένων τους, μπορούν ομιλήτριες και ομιλητές να περιγράψουν και να δημιουργήσουν έναν κόσμο χωρίς βία, στον οποίο όλες οι εμπειρίες έχουν αξία (Karipitan & Karipitan, 2023).

4. Γλώσσα ως νόημα

Η σημασία των πλαισίων αναδείχθηκε emphatically από τον ύστερο έργο του Wittgenstein και κατευθύνεται προς τη μελέτη της ορθής και λανθασμένης χρήσης των λέξεων με πολύ διαφορετικό τρόπο από αυτόν της εξέτασης των σωστών και λανθασμένων λέξεων, καθώς οι λέξεις δεν εξετάζονται αποκομμένες από την κοινωνική τους πρακτική. Ο Wittgenstein δεν τάσσεται υπέρ μια τέλειας, ιδεώδους γλώσσας χωρίς ατέλειες, καθώς αντιτίθεται στη λογική μιας απόλυτης καθολικής αλήθειας (Πολυμένης, 2013).

Παρότι οι πρώιμες σκέψεις του Wittgenstein ανέδειξαν την ανάγκη αναζήτησης της ιδεώδους γλώσσας, αναπτύσσοντας, σε συνάφεια με το ρεύμα του λογικού θετικισμού το θεωρητικό υπόβαθρο του λογικού ατομισμού, που προϋπέθετε την επιστημονική γλώσσα ως το ιδεώδες (Βαλλιάνος, 2008), ο ίδιος αναθεώρησε στη συνέχεια τη δυνατότητα ύπαρξης μιας μοναδικής κατάστασης πραγμάτων,

στρέφοντας την προσοχή στο κοινωνικό και επικοινωνιακό πλαίσιο της πρακτικής με έμφαση στις ανθρώπινες συμπεριφορές και στην καθημερινή χρήση της γλώσσας (Σκουρλά, 2013) .

Η γλώσσα αποτελείται από ανοιχτές έννοιες που δεν έχουν μόνο έναν πυρήνα ή μια ουσία, υποστήριζε αργότερα ο Wittgenstein και οι ιδέες του θα έβρισκαν ιδιαίτερη απήχηση από το δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα. Η πολλαπλότητα των φαινομένων χωρίς την αναζήτηση της υποκειμενικής τους ενότητας είχε ως αποτέλεσμα την αμφισβήτηση της ουσιοκρατίας (Βαλλιάνος, 2008), εισάγοντας ένα νέο ρεύμα στην αναλυτική φιλοσοφία, τη φιλοσοφία της καθημερινής γλώσσας.

Ο Wittgenstein στις *Φιλοσοφικές έρευνες* μας προτρέπει να βρούμε το νόημα μιας λέξης, το οποίο εντοπίζεται για τον ίδιο στις περισσότερες περιπτώσεις στη χρήση της λέξης μέσα στη γλώσσα: «η σημασία μιας λέξης είναι η χρήση της μέσα στη γλώσσα.» (Wittgenstein, 1977: 46). Το νόημα, η σημασία όσων λέγονται δεν μπορούν να αξιολογούνται αποκομμένα από το πλαίσιο στο οποίο μιλάμε ή, διαφορετικά, οι λέξεις δεν μπορούν να προσδιορίζονται χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η πρακτική τους χρήση. Αντιθέτως, σημείο εκκίνησης για τη μελέτη της γλώσσας πρέπει να είναι οι πρακτικές της και όχι η σύνταξη και η μορφολογία, αφού το να μιλά κανείς μια γλώσσα νοείται ως δραστηριότητα, ως μια «μορφή ζωής» (form of life) (Auerbach, 2015· Wittgenstein, 1977).

Εφόσον λοιπόν οι λέξεις για τον Wittgenstein δεν έχουν μία και μοναδική χρήση, αλλά εξαρτώνται από το πλαίσιο, τις καταστάσεις και τις πρακτικές με τις οποίες συνδέονται, η απαλλαγή από τις πλάνες για το νόημα μιας λέξης πραγματοποιείται βλέποντας τη χρήση της στο αντίστοιχο «γλωσσικό παιχνίδι», δηλαδή ένα πλαίσιο που περιέχει τη γλώσσα σε συνδυασμό με τις πρακτικές της. Η έννοια του γλωσσικού παιχνιδιού δεν είναι ουσιολογική, καθώς θεωρεί ότι τα γλωσσικά παιχνίδια συγγενεύουν μεταξύ τους με διάφορους τρόπους, αλλά ταυτόχρονα δεν μοιράζονται μια κοινή ουσία. (Πολυμένης, 2013). Τα γλωσσικά παιχνίδια μπορεί να περιλαμβάνουν λέξεις, προτάσεις, θεωρίες, χειρονομίες, μορφασμούς και βλέμματα καταργώντας την υποτιθέμενη αυτονομία της γλώσσας και τοποθετώντας την στη ζωή (Σακαρέλλου, 2015).

Ωστόσο, το ότι κάθε λέξη μπορεί να έχει πολλά νοήματα δε συνεπάγεται απαραίτητα ότι κάθε χρήση της είναι ορθή. Πώς όμως μπορεί να διαπιστωθεί μια λανθασμένη γλωσσική χρήση, δηλαδή να εντοπιστεί ότι μια λέξη δεν αρμόζει σε ένα γλωσσικό παιχνίδι; Την απάντηση δεν μπορεί να τη δώσει το ίδιο το γλωσσικό παιχνίδι εφόσον δεν είναι σαφώς καθορισμένο, αλλά οι κανόνες που το διέπουν (Πολυμένης, 2013). Παρόλο που «ένας κανόνας δεν μπορεί να προσδιορίσει κανέναν τρόπο εκτέλεσης της πράξης γιατί κάθε τρόπος μπορεί να γίνει συμβιβαστός με τον κανόνα.» (Wittgenstein, 1977, σ. 111), ο Wittgenstein υποστηρίζει ότι μπορούν να υπάρξουν κριτήρια ελέγχου των κανόνων.

Η νοητική κατάσταση, η προσωπική ερμηνεία δεν αποτελεί επαρκές κριτήριο για την επιβεβαίωση του κανόνα, διότι μπορεί κάποιος να έχει την πεποίθηση ότι μπορεί να λύσει ένα πρόβλημα, αλλά στην πράξη να αποδεικνύεται ότι αυτή η προσωπική ερμηνεία δεν ήταν σωστή. Μόνο η αντίστοιχη πράξη μπορεί για τον Wittgenstein να αποδείξει δια μέσου της εφαρμογής την επιβεβαίωση ή απόρριψη του κανόνα (Πολυμένης, 2013). Ένα ακόμη πρόβλημα με τη νοητική κατάσταση είναι ότι αυτή μπορεί να οδηγήσει σε περισσότερες από μία ερμηνείες: κατά τη διάρκεια αυτής της επιχειρηματολογίας, δίνουμε τη μια ερμηνεία απαντώντας πάνω στην άλλη και καθεμιά τους είναι σα να μας καθησυχάζει για μια στιγμή, ωστόσο σκεφτούμε μιαν άλλη ερμηνεία που θα τη διαδεχτεί. Με αυτό, δηλαδή, δείχνουμε πώς υπάρχει μια αντίληψη του κανόνα που δεν είναι μια *ερμηνεία*, αλλά που εκδηλώνεται, για κάθε ατομική περίπτωση, σ' αυτό που λέμε «ακολουθώ τον κανόνα» και «ενεργώ αντίθετα μ' αυτόν» (Wittgenstein, 1977, 111 – 112).

Και στην περίπτωση της ερμηνείας, ωστόσο, το νόημα δεν προσδιορίζεται, αφού απαιτείται ερμηνεία της ερμηνείας αυτής. Αυτό που απαιτείται και τονίζεται ξανά από τον Wittgenstein είναι η πρακτική εφαρμογή του κανόνα, η οποία μέσα από την επανάληψη γίνεται συνήθεια, θεσμός σε συνδυασμό με την κοινότητα: «δεν είναι δυνατό να ακολουθείς έναν κανόνα ιδιωτικά· γιατί, αλλιώς, το να νομίζεις πως ακολουθείς τον κανόνα θα ήταν το ίδιο με το να τον ακολουθείς.» (Wittgenstein, 1977, 112). Εφόσον κρίνεται ότι η προσωπική ερμηνεία μπορεί να αποβεί λανθασμένη, η κοινότητα είναι τελικά αυτή που θα επικυρώσει ή θα απορρίψει τον κανόνα.

Όμως ούτε και η κοινότητα μπορεί να αποτελέσει επαρκές κριτήριο για τον κανόνα, διότι αν η εδραίωση του νοήματος βασιστεί σε μια υποτιθέμενη πλειοψηφική ομοφωνία, τότε χάνεται κάθε αίσθηση αντικειμενικότητας και η εδραίωση του νοήματος μοιάζει αδύνατη (Πολυμένης, 2013). Και πέραν αυτής της αδυνατότητας του νοήματος, αν μοναδικό κριτήριο είναι η κοινότητα, ελλοχεύει ο κίνδυνος της γλωσσικής απαγόρευσης και ανελευθερίας, διότι σε αυτή την περίπτωση η πλειοψηφική κοινότητα επιβάλλει αυτό που θεωρείται ορθό.

Έναντι μιας περιοριστικής πολιτικής ορθότητας η οποία υπαγορεύει τις ορθές λέξεις υπονοώντας ότι η γλώσσα μπορεί να φτάσει σε μια τέλεια μορφή και ταυτόχρονα δύναται να λειτουργήσει υπέρ του περιορισμού της ελεύθερης έκφρασης, προτείνεται η εξέταση του νοήματος υπό το πρίσμα της επικοινωνίας, όχι βεβαίως στο πλαίσιο μιας άνευ ορίων επιτρεπτικότητας που θα υπονοεί πως οτιδήποτε λέγεται είναι κατάλληλο να ειπωθεί. Αντιθέτως, τα γλωσσικά κριτήρια οφείλουν να εξετάζονται εντός των κοινωνικών πρακτικών, λαμβάνοντας υπόψιν αφενός την πολυπλοκότητα της γλώσσας και αφετέρου τους/τις παραλήπτες/τριες των μηνυμάτων με σεβασμό στη δυνατότητα ύπαρξης διαφωνιών και των διαφορετικών τρόπων του υπάρχειν και του εκφράζεσθαι.

Μια τέτοια διερεύνηση της γλώσσας εστιάζει στην απελευθερωτική δυνατότητα που μπορεί να προσφέρει η γλώσσα στους/στις χρήστες/τριές της να δρουν χειραφετικά. Αυτό μπορεί να συμβεί όταν αποδεσμεύονται από ρυθμικιστικές πρακτικές και ενεργούν, μιλούν και πράττουν με όρους ισότητας και αντιλαμβάνονται τον θετικό ή αρνητικό αντίκτυπο που τα λεγόμενά τους μπορεί να έχουν σε άλλες κοινωνικές ομάδες, εν προκειμένω στην ομάδα των ατόμων με αναπηρία.

5. Συζήτηση – συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, η γλώσσα για την αναπηρία έχει υποστεί πληθώρα αλλαγών στο πέρασμα των τελευταίων δεκαετιών. Αυτή εξαρτάται από τον τρόπο θέασης της αναπηρίας, προβάλλοντάς την άλλοτε την άλλοτε ως ατομικό έλλειμμα, ή ως ατομικό προσωπικό ζήτημα, ή ως κοινωνική καταπίεση, ή ως οικονομικό ζήτημα (Scully, 2009). Η διατύπωση επιχειρημάτων υπέρ μιας ορολογίας με έμφαση πρωτίστως στο άτομο έναντι μιας ορολογίας με έμφαση πρωτίστως στην ταυτότητα αντικατοπτρίζει ακριβώς αυτή τη διαφορετικότητα των οπτικών. Στον απόηχο του μεταμοντερνισμού, η ύπαρξη πολλαπλών και μη ενιαίων θεωριών εκλαμβάνεται ως θεωρητική πολυπλοκότητα, η οποία ενδεχομένως να μπορέσει να συμβάλει στην άμβλυνση των έντονων διαφωνιών σχετικά με την ορολογία. Ωστόσο, παρότι το εννοιολογικό ζήτημα αποβαίνει κεντρικό στην κοινωνιολογία της αναπηρίας (Abberley, 1998, όπ. αναφ. στο Williams, 2019), είναι πολύ σημαντικό να μην εμποδίζεται η δημιουργική χρήση των λέξεων, λόγω της λειτουργίας τους ως ιδεολογικών φορέων (Williams, 2019).

Υποστηρίχθηκε ότι, η απαγόρευση υπό το πρίσμα μιας τυπικής πολιτικής ορθότητας όχι μόνο περιορίζει τη δυνατότητα έκφρασης, αλλά επιπλέον, δεν συνεισφέρει στον μετασχηματισμό των σημασιολογικών πρακτικών, διότι ως αποκλειστικό κριτήριο τίθεται μια μονολογική ορθότητα. Προτείνεται, αντί αυτού η χρήση μιας γλώσσας η οποία να αρθρώνεται προτεραιοποιώντας το αίτημα για ισότητα, εξετάζοντας κριτικά υποδείξεις και κανόνες για το τι επιτρέπεται να λέγεται, εκφράζοντας πολιτισμική ταπεινότητα με σεβασμό στις συνομιλήτριες και τους συνομιλητές, κρίνοντας τους τρόπους με τους οποίους η ίδια η οπτική του ομιλούντος υποκειμένου επηρεάζεται από την αλληλεπίδραση των ταυτοτήτων του, των εμπειριών του και των ρόλων του στο πλαίσιο που μιλά ή γράφει (Kapitan & Kapitan, 2023).

Βιβλιογραφία

- Andrews, E. E., Powell, R. M., Ayers, K. (2022). The evolution of disability language: Choosing terms to describe disability. *Disability and Health Journal*, 15 (3), 101328. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2022.101328>
- Auerbach, D. (2015). *The limits of language. Wittgenstein explains why we always misunderstand one another in the internet*. Slate. <https://slate.com/human-interest/2015/09/take-a-wittgenstein-class-he-explains-the-problems-of-translating-language-computer-science-and-artificial-intelligence.html>
- Βαλλιάνος, Π. (2008). *Φιλοσοφία στην Ευρώπη: Νεότερα και σύγχρονα φιλοσοφικά ρεύματα (19^{ος} – 20^{ος} αιώνες)* (2^η εκδ.). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Barnes, E. (2016). *The Minority Body: A Theory of Disability*. Oxford University Press.
- Bowden, B. (2020). The Intellectual Origins of Postmodernism. In B. Bowden, J. Muldoon, A. Gould, A. McMurray (Eds). *The Palgrave Handbook of Management History*, (pp. 645 – 669). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-62114-2_77
- Flink, P. (2021). Person-First & Identity-First Language: Supporting Students with Disabilities on Campus. *Community College Journal of Research and Practice*, 45 (2), 79–85. <https://doi.org/10.1080/10668926.2019.1640147>
- Gabel, S. (2001). “I wash my face with dirty water”: Narratives of disability and pedagogy. *Journal of Teacher Education* 52 (1), 31 – 47. <https://doi.org/10.1177/0022487101052001004>
- Kapitan, A. & Kapitan, L. (2023). Language is power: anti-oppressive, conscious language in art therapy practice. *International Journal of Art Therapy*, 28 (1-2), 65-73. <https://doi.org/10.1080/17454832.2022.2112721>
- Καραγιάννη, Γ., & Κουτσοκλένης, Α. (2023). *Σπουδές για την Αναπηρία και Παιδαγωγική της Ένταξης* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <http://dx.doi.org/10.57713/kallipos-226>
- Καραγιάννη, Γ. (2019). Παιδαγωγική της Ένταξης vs Ειδική Αγωγή: Μια Στρεβλή Ταυτοτική Σχέση. Στο Α. Ζήση & Μ. Σαββάκης (Επιμ.), *Αναπηρία και Κοινωνία: Σύγχρονες Θεωρητικές Προκλήσεις και Ερευνητικές Προοπτικές* (σσ. 117-128). Εκδόσεις Τζιόλα.

- Neuwirth, R. (2023). Equality in view of political correctness, cancel culture and other oxymora. *International Journal of Legal Discourse* 8, (1), 1 – 29. <https://doi.org/10.1515/ijld-2023-2003>
- Overboe, J. (1999). Difference in Itself: Validating Disabled People's Lived Experience. *Body & Society*, 5(4), 17 – 29. <https://doi.org/10.1177/1357034X99005004002>
- Πολυμένης, Π. (2013). Το ύστερο φιλοσοφικό έργο του Βιτγκενστάιν. Στο Α. Μπαλτάς & Κ. Στεργιόπουλος (Επιμ.), *Φιλοσοφία και επιστήμες στον εικοστό αιώνα* (σσ. 315 – 347). Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Σακαρέλλου, Ε. (2015). Τα «Γλωσσικά παιχνίδια» στον ύστερο Wittgenstein. *Έρευνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών–Επιστημονικών Θεμάτων*, 7, 211 – 226. <https://erkyna.gr/>
- Σκουρλά, Λ. (2013). Η ιστορικοιστική στροφή και τα παράγωγά της. Στο Α. Μπαλτάς & Κ. Στεργιόπουλος (Επιμ.), *Φιλοσοφία και επιστήμες στον εικοστό αιώνα* (σσ. 421 –466). Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Schumann S., Zohny, H. (2024). Does attitude importance moderate the effects of person-first language? A registered report. *PLoS ONE* 19(3), e0300879. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0300879>
- Scully, J. (2009). Disability and the thinking body. In K. Kristiansen, S. Vehmas & T. Shakespeare (Eds), *Arguing about disability. Philosophical Perspectives* (pp. 57 – 73). Routledge.
- Simon, C. (2020). Deconstructionism and language shift – The Scientific Troubles of Political Correctness. *Media Literacy and Academic Research*, 3(1), 46 – 56. <https://www.mlar.sk/mlar-vol-3-n-1-2020/>
- Tremain, L. S., (2017). *Foucault and Feminist Philosophy of Disability*. University of Michigan Press.
- Williams, G. (2019). Θεωρητικοποίηση της αναπηρίας. Στο Α. Ζώνιου – Σιδέρη & Ε. Ντεροπούλου – Ντέρου (Επιμ.). *Εγχειρίδιο Σπουδών για την Αναπηρία: Σύγχρονες Πολυεπιστημονικές Θεωρήσεις* (σσ. 161 – 186). Πεδίο.
- Wittgenstein, L. (1977). *Φιλοσοφικές έρευνες* (Π. Χριστοδουλίδης, Μετ.). Παπαζήσης.
- Ziss B. (2022). Does Person-Centered Language Focus on the Person?. *Journal of developmental and behavioral pediatrics: JDBP*, 43(2), 114–115. <https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000001059>

Συμπερίληψη παιδιών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) στη γενική τάξη: η οπτική των γονέων

Ιωάννα Μυλωνά

Περίληψη

Ολοένα και περισσότερες χώρες ανά τον κόσμο προβαίνουν στην επιλογή και εφαρμογή πρακτικών συμπερίληψης στα εκπαιδευτικά τους προγράμματα. Για την εκπλήρωση του εκπαιδευτικού οράματος της συμπερίληψης, η συμβολή, μεταξύ άλλων, και των γονέων, των «πρώτων δασκάλων» των μαθητών, αποτελεί ιδιαίτερα χρήσιμο οδηγό. Η παρούσα εργασία εξετάζει τις απόψεις των γονέων παιδιών τυπικής ανάπτυξης αναφορικά με την συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών/τριών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) στη γενική τάξη. Το δείγμα αποτέλεσαν 140 γονείς που διαμένουν μόνιμα στην περιοχή των Ιωαννίνων και τα παιδιά τους φοιτούν σε σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Από τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων, προέκυψε ότι οι γονείς ήταν ως επί το πλείστον θετικά διακείμενοι στην συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη, ανεξάρτητα από το είδος αναπηρίας που παρουσίαζαν. Επίσης, εξετάστηκαν παράγοντες που μπορεί να επηρεάζουν την διαμόρφωση των απόψεων, όπως το φύλο και η ηλικία.

Λέξεις-κλειδιά: συμπερίληψη, αναπηρία, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, γονείς, απόψεις

0. Εισαγωγή

Ένα από τα εκπαιδευτικά ζητήματα που έχει απασχολήσει έντονα την εκπαιδευτική έρευνα την τελευταία δεκαετία είναι η επιτυχής εφαρμογή της από κοινού εκπαίδευσης παιδιών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) και παιδιών χωρίς αναπηρία ή ΕΕΑ (Chambers & Forlin, 2021· Qvortrup & Qvortrup, 2018). Ο όρος συμπερίληψη, που διαδέχτηκε τους προηγούμενους όρους της ενσωμάτωσης και της ένταξης (Rodriguez, & Garro-Gil, 2015), δηλώνει την μεταβολή των συνθηκών του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος κατά τέτοιον τρόπο ώστε όλοι οι μαθητές ανεξαιρέτως να μπορούν να συμμετέχουν ανεμπόδιστα στην εκπαιδευτική διαδικασία (UNESCO, 2017), από κοινού με τους συνομηλίκους τους που δεν παρουσιάζουν κάποια αναπηρία (Tanriverdi, 2016). Η συμπερίληψη ως εκπαιδευτικό όραμα στηρίζεται στην πλήρη αποδοχή της ετερότητας (Ainscow, 2020· Soulis & Kessler-Kakoulidis, 2020), στην ισότιμη αντιμετώπιση όλων των παιδιών (Crisol-Moya et al., 2023) και στην αποτελεσματική μάθησή τους, χωρίς την ύπαρξη κατηγοριοποιήσεων βάσει ικανοτήτων ή μειονεξιών (Hornby, 2014). Το βασικό σημείο διαφοράς με τον όρο της ένταξης, που επικρατούσε έως και την προηγούμενη δεκαετία, είναι ο μεγαλύτερος βαθμός συμμετοχής και ενεργού δράσης του μαθητή με αναπηρία ή ΕΕΑ στην σχολική τάξη από κοινού με τους συμμαθητές του χωρίς ΕΕΑ και όχι απλώς μία χωρική τοποθέτησή του στην αίθουσα, με την ελπίδα ότι θα σημειωθεί σταδιακά μία αφομοίωσή του στο όλον της τάξης (Braunsteiner & Mariano-Lapidus, 2014).

Η παρούσα εργασία εστιάζει στην εφαρμογή της συμπερίληψης στο ελληνικό πλαίσιο. Η συμπερίληψη στο ελληνικό 'γενικό σχολείο' έχει θεσμοθετηθεί και εφαρμόζεται με δύο τρόπους: με

τη φοίτηση σε Τμήματα Ένταξης για συγκεκριμένες διδακτικές ώρες της σχολικής εβδομάδας (Soulis et al., 2016) ή με παράλληλη στήριξη των μαθητών/τριών με αναπηρία ή ΕΕΑ στη γενική τάξη από ειδικό παιδαγωγό (Tzivinikou, 2015).

1. Προβληματισμοί

Η εφαρμογή προγραμμάτων συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αποτελεί μία πολυεπίπεδη και πολυπαραγοντική διαδικασία (Kefallinou et al., 2020). Η παρούσα εργασία εστιάζει στην συμβολή των γονέων ως συντελεστές στην εφαρμογή των συμπεριληπτικών προγραμμάτων εκπαίδευσης. Οι γονείς διαδραματίζουν έναν ρόλο-κλειδί για την επιτυχία της εφαρμογής της συμπερίληψης, δεδομένου ότι το εκπαιδευτικό κίνημα για την προώθησή της ξεκίνησε από την επιθυμία των γονέων με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία, οι οποίοι επιθυμούσαν να διεκδικήσουν και να υπερασπιστούν το δικαίωμα των παιδιών τους για ίσες ευκαιρίες στην ζωή και στην κοινωνική συμμετοχή (de Boer et al., 2010).

Όσον αφορά την εφαρμογή της συμπερίληψης στην Ελλάδα, την τελευταία δεκαετία έχουν σημειωθεί ποικίλες τροποποιήσεις στα αναλυτικά προγράμματα και στις διατάξεις σχετικά με τη λειτουργία των τάξεων του γενικού σχολείου, με στόχο την προώθηση υιοθέτησης περισσότερων πρακτικών συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Με την εφαρμογή τέτοιων πρακτικών επιδιώκεται η εξοικείωση των μαθητών τυπικής ανάπτυξης με τους συμμαθητές τους με αναπηρία ή ΕΕΑ και η σταδιακή και ριζική μεταβολή των αρνητικών στάσεων απέναντι στην αναπηρία (Soulis et al., 2016). Προκειμένου να είναι επιτυχής και αποτελεσματική η παραπάνω διαδικασία, σημαντικό ρόλο παίζουν οι στάσεις και οι αντιλήψεις τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των γονέων των μαθητών απέναντι στην συμπερίληψη (Srivastava et al., 2015).

Για το παιδί, τα μέλη της οικογένειάς του καθώς και τα άτομα που συναναστρέφεται στο σχολείο αποτελούν τους «Σημαντικούς Άλλους». Η οικογένεια είναι εκείνο το περιβάλλον όπου το παιδί περνά τον περισσότερο χρόνο του (Heward, 2018). Γνωρίζει συνεπώς πλήρως τις ανάγκες του παιδιού, την δυναμική του αλλά και τι προτιμάει, τι το ευχαριστεί και τι το δυσαρεστεί αντίστοιχα. Τα παραπάνω μπορούν να αξιοποιηθούν μέσα στην τάξη κατά την μαθησιακή διαδικασία με πολύ αποτελεσματικό τρόπο (Yssel et al., 2007).

Σύμφωνα με τους Cullingford και Morrison (1999), το ενδιαφέρον για το παιδί και την μαθησιακή και αναπτυξιακή πορεία του αποτελεί συνδυαστικό κρίκο μεταξύ σχολείου και οικογενειακού περιβάλλοντος. Η κάθε πλευρά διαδραματίζει έναν διαφορετικό ρόλο στην ανατροφή και την εκπαίδευση του παιδιού και στην προσπάθεια αυτή συχνά αναπτύσσονται προστριβές. Αυτές οι διαφωνίες επιλύονται άμεσα και αποτελεσματικά εάν η σχέση οικογένειας-σχολείου βασίζεται εξ αρχής στο διάλογο, την αμοιβαία εμπιστοσύνη και τη βαθιά κατανόηση κάθε πλευράς (Stroetinga et al., 2019).

Μέσα στην οικογένεια το άτομο αποκτά βιώματα, δομεί συμπεριφορές, στάσεις και αντιλήψεις (Soulis, et al., 2016), γίνεται μάρτυρας τόσο ευχάριστων όσο και δυσάρεστων συμβάντων και γενικότερα σχηματίζει το μεγαλύτερο μέρος της προσωπικότητάς του (Hollingsworth & Buysse, 2009). Μπορεί, παραδείγματος χάριν, να έχει προηγηθεί ήδη πριν από την είσοδό του στο σχολείο κάποια επαφή ή συνύπαρξη με ένα άτομο με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή το αντίστροφο. Ο τρόπος που έχει μάθει το παιδί δίχως αναπηρία από το οικογενειακό περιβάλλον να αντιμετωπίζει και να συναναστρέφεται με ένα παιδί που φέρει αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διαδραματίζει μεγάλο ρόλο για την δόμηση των αντιλήψεών του για τα άτομα με αναπηρία

γενικότερα (de Boer et al., 2010· Gallagher et al., 2000). Αντίστοιχα, το παιδί με αναπηρία, μέσα από την συνύπαρξή του με άτομα χωρίς αναπηρία σχηματίζει την αυτοεικόνα του έχοντας ως εργαλείο τον τρόπο με τον οποίο το αντιλαμβάνονται και το αντιμετωπίζουν οι συμμαθητές του και τα υπόλοιπα παιδιά στο σχολείο φοίτησης (Schwab, 2015).

2. Μεθοδολογική πορεία

Η παρούσα εργασία σχεδιάστηκε προκειμένου να διερευνήσει τις απόψεις των γονέων παιδιών τυπικής ανάπτυξης που φοιτούν σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην περιοχή των Ιωαννίνων καθώς και τους παράγοντες που επηρεάζουν την διαμόρφωσή τους. Στόχος της έρευνας είναι να εξετάσει εάν οι απόψεις των γονέων τάσσονται υπέρ ή κατά της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, καθώς και να εντοπίσει παράγοντες που πιθανώς επιδρούν στη διαμόρφωσή τους. Συγκεκριμένα, επιχειρεί να εξετάσει εάν το φύλο και η ηλικία των συμμετεχόντων καθώς και ο τύπος αναπηρίας των ατόμων συμβάλλουν στην διαμόρφωση των απόψεων των γονέων.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας είναι τα εξής:

EE1: Ποιες είναι οι απόψεις των γονέων παιδιών τυπικής ανάπτυξης απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία ή ΕΕΑ στη γενική τάξη;

EE2: Ποιοι είναι, με βάση τις απόψεις των γονέων με παιδιά στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, οι τύποι και οι μορφές αναπηρίας ή ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών που είναι εφικτό να εκπαιδεύονται από κοινού με παιδιά δίχως ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε μία τάξη;

EE3: Ποιοι είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν την διαμόρφωση των απόψεων γονέων με παιδιά στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση απέναντι στην εφαρμογή της συμπερίληψης;

Ως ερευνητικό εργαλείο για την συγκέντρωση των δεδομένων αξιοποιήθηκε η μέθοδος του γραπτού ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, δεδομένης και της υγειονομικής κατάστασης εξαιτίας της πανδημίας της COVID-19. Το ερωτηματολόγιο συντάχθηκε σε ηλεκτρονική μορφή με την εφαρμογή Google Forms και απεστάλη στους/στις συμμετέχοντες/ουσες μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και άλλων εφαρμογών ψηφιακής επικοινωνίας.

Το δείγμα αποτελείται από 140 γονείς που διαμένουν μόνιμα στην περιοχή των Ιωαννίνων και έχουν παιδιά τα οποία φοιτούν σε σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού. Από αυτούς, οι 105 ήταν γυναίκες (75%) και οι 35 ήταν άντρες (25%). Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ανήκαν στις ηλικιακές ομάδες των 31-40 ετών και των 41-50 ετών.

Η πλειοψηφία των γονέων που συμμετείχαν ήταν έγγαμοι (88,6%). Αναφορικά με το επίπεδο μόρφωσης των συμμετεχόντων, το 42,9% του δείγματος ήταν απόφοιτοι πανεπιστημιακού τμήματος και το 20% ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος.

Πίνακας 1: Δημογραφικά Στοιχεία Συμμετεχόντων/ουσών

	Μεταβλητή	N (%)
Φύλο	Τιμή	

	Άνδρες	35 (25%)	
	Γυναίκες	105 (75%)	
Ηλικία	18-30	3 (2,1%)	
	31-40	42 (30%)	
	41-50	79 (56,4%)	
	51 και άνω	16 (11,4%)	
Οικογενειακή κατάσταση	Έγγαμος/η	124 (88,6%)	
	Άγαμος/η	4 (2,9%)	
	Σε διάσταση	1 (0,7%)	
	Διαζευγμένος/η	10 (7,1%)	
	Χήρος/α	1 (0,7%)	
Μορφωτικό επίπεδο	Απόφοιτος Γυμνασίου	8 (5,7%)	
	Απόφοιτος Λυκείου	24 (17,1%)	
	Απόφοιτος ΙΕΚ	14 (10%)	
	Απόφοιτος πανεπιστημιακού τμήματος	60 (42,9%)	
	Κάτοχος διπλώματος μεταπτυχιακών σπουδών	28 (20%)	
	Κάτοχος διπλώματος διδακτορικών σπουδών	6 (4,3%)	
Άτομο με αναπηρία ή ΕΕΑ στην οικογένεια	Ναι	37 (26,4%)	
	Όχι	103 (73,6%)	
Συναισθήματα κατά την πρώτη επαφή με άτομο με αναπηρία ή ΕΕΑ	Φόβος	0 (0,0%)	
	Λύπη	14 (10,0%)	
	Συμπάθεια	45 (32,1%)	
	Τάση απομάκρυνσης από το συγκεκριμένο άτομο	2 (1,4%)	
	Ανάγκη για προσφορά ή παροχή βοήθειας	79 (56,4%)	
Θα επιτρέπατε στο παιδί σας να παίζει στο διάλειμμα με ένα παιδί με αναπηρία ή ΕΕΑ;	Ναι	140 (100,0%)	
	Όχι	0 (0,0%)	
Θα επιτρέπατε στο παιδί σας να προσκαλέσει ένα παιδί με αναπηρία ή ΕΕΑ στο πάρτι γενεθίων του;	Ναι	140 (100%)	
	Όχι	0 (0,0%)	

Για την συγκεκριμένη ερευνητική εργασία αξιοποιήθηκε ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς με κλειστού τύπου ερωτήσεις (Bryman, 2021). Το ερωτηματολόγιο που αξιοποιήθηκε για την παρούσα

ερευνητική εργασία αποτελεί μία τροποποίηση από δύο άλλα ερωτηματολόγια βάσει των αναγκών της παρούσας εργασίας. Το πρώτο είναι το ερωτηματολόγιο «My Thinking About Inclusion (MTAI) των Stoiber, Gettinger & Goetz (1998). Το δεύτερο ήταν το ερωτηματολόγιο του Σούλη (2008). Το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς που προέκυψε χωρίζεται σε 3 μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει ερωτήσεις αναφορικά με τα δημογραφικά δεδομένα των συμμετεχόντων/ουσών, όπως το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, το επίπεδο μόρφωσης, η ύπαρξη ατόμου με αναπηρία ή ΕΕΑ στην ευρύτερη οικογένεια κ.ά. Το δεύτερο μέρος αποτελείται από 12 ερωτήσεις τύπου Likert που διακρίνονται σε 5 επίπεδα, από το 1 (διαφωνώ απόλυτα) έως το 5 (συμφωνώ απόλυτα), ενώ το τρίτο μέρος αποτελείται από 15 προτάσεις τύπου Likert με 5 επίπεδα, που κυμαίνονται από το 1 (Μεγάλη ευκολία) έως το 5 (Μεγάλη δυσκολία). Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικά με τις απόψεις των γονέων για τα οφέλη της συμπερίληψης, ενώ το τρίτο μέρος εξετάζει τους διαφορετικούς τύπους αναπηρίας ως προς το βαθμό δυσκολίας ή ευκολίας συμπερίληψής τους στη γενική τάξη.

3. Αποτελέσματα

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS, στην έκδοση 28.0.1.0.

Μία βασική παράμετρος που ασκεί επίδραση στις απόψεις των γονέων αναφορικά με τη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία ή ΕΕΑ στη γενική τάξη είναι και η εικόνα που οι ίδιοι έχουν για τα άτομα με αναπηρία (Hong et al., 2014). Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα περιγραφικά χαρακτηριστικά των απαντήσεων των υποκειμένων που συμμετείχαν στην έρευνα σχετικά με την πρώτη επαφή τους με ένα άτομο με αναπηρία ή ΕΕΑ. Φαίνεται ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων (56,4%) απάντησαν ότι νιώθουν την ανάγκη για προσφορά ή παροχή βοήθειας προς το συγκεκριμένο άτομο. Αντίστοιχα, το 32% δήλωσε ότι αισθάνεται συμπάθεια, ενώ το 10% απάντησε ότι αισθάνεται λύπη. Ένα εύρημα που παρουσιάζει ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι, σε ερώτηση σχετικά με το εάν θα επέτρεπαν στο παιδί τους να παίζει στα διαλείμματα του σχολείου μαζί με ένα παιδί με αναπηρία ή ΕΕΑ, το σύνολο των ερωτηθέντων (100%) έδωσαν καταφατική απάντηση. Ομοίως, σε ερώτηση που αφορά το εάν θα επέτρεπαν στο παιδί τους να καλέσει στο πάρτι γενεθλίων του ένα παιδί που παρουσιάζει ΕΕΑ ή αναπηρία, η συντριπτική πλειονότητα απάντησε καταφατικά.

Στον Πίνακα 2 διαπιστώνουμε ότι οι απαντήσεις των συμμετεχόντων εκφράζονται ως επί το πλείστον θετικά απέναντι στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες (55%) συμφώνησαν με την πρόταση ότι η από κοινού εκπαίδευση παιδιών με και δίχως αναπηρία ή ΕΕΑ συμβάλλει στην αποδοχή της διαφορετικότητας από μαθητές χωρίς αναπηρία ή ΕΕΑ, ενώ ίδιο ποσοστό συμμετεχόντων τάχθηκε υπέρ της άποψης ότι η από κοινού εκπαίδευση βοηθά στην καλλιέργεια ηθικών αξιών και στην υπερπήδηση προκαταλήψεων γύρω από την αναπηρία. Αντίστοιχα, μεγάλο ποσοστό θεωρεί ότι ενισχύεται η αυτοπεποίθηση των παιδιών με αναπηρία ή ΕΕΑ (42,1%), αναπτύσσονται δημοκρατικά συναισθήματα (47,9%) και προωθείται η βελτίωση της ακαδημαϊκής ανάπτυξής τους (44,3%). Επιπλέον, το 41,4% εξέφρασε τη συμφωνία του με την πρόταση ότι οι μαθητές χωρίς αναπηρία ή ΕΕΑ ωφελούνται εξίσου με τους μαθητές με αναπηρία ή ΕΕΑ.

Οι δηλώσεις φαίνονται πιο συγκρατημένες αναφορικά με την εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών (34,3%), την μονοπώληση του χρόνου και του ενδιαφέροντος του εκπαιδευτικού (37,1%) και στην ανάδειξη προβλημάτων πειθαρχίας μέσα στην σχολική τάξη (33,6%).

Πίνακας 2: Πτυχές της εφαρμογής της συμπερίληψης

Ερώτηση	Φύλο	(Άνδρες-Γυναίκες)		%	Σύνολο	
		Διαφωνώ απόλυτα (Α/Γ)	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ (Α/Γ)			Συμφωνώ (Α/Γ)
1. Προάγει την κοινωνική ανεξαρτησία των παιδιών με αναπηρία ή ΕΕΑ.	0,0%/0,0%	0,0%/2,9%	8,6%/29,5%	5,7%/50,5%	58,7%/17,1%	100,0%
2. Συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των παιδιών με ΕΕΑ.	0,0%/0,0%	0,0%/3,8%	5,7%/11,4%	5,7%/58,1%	88,6%/26,7%	100,0%
3. Μπορεί να οδηγήσει στην εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών σε ένα τμήμα όπου αυτή εφαρμόζεται.	2,9%/20,0%	2,9%/42,9%	31,4%/35,2%	42,9%/1,9%	20,0%/0,0%	100,0%
4. Συμβάλλει στην ανάπτυξη των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των παιδιών με ΕΕΑ.	0,0%/0,0%	0,0%/4,8%	8,6%-28,6%	5,7%/57,1%	85,7%/9,5%	100,0%
5. Προάγει την αποδοχή της διαφορετικότητας από την πλευρά των μαθητών δίχως ΕΕΑ.	0,0%/0,0%	0,0%/2,9%	5,7%/7,6%	2,9%/46,7%	91,4%/42,9%	100,0%
6. Μονοπωλεί τον χρόνο του εκπαιδευτικού προς την κατεύθυνση των παιδιών με ΕΕΑ.	5,7%/10,5%	2,9%/30,5%	2,9%/48,6%	51,4%/10,5%	37,1%/0,0%	100%

7. Συμβάλλει στην καλλιέργεια ηθικών αξιών και στην εξάλειψη των όποιων προκαταλήψεων μεταξύ των μαθητών.	0,0%/0,0%	2,9%/1,9%	2,9%/10,5%	5,7%/43,8%	88,6%/43,8%	100,0%
8. Συμβάλλει στην ανάπτυξη δημοκρατικών συναισθημάτων.	2,9%/0,0%	0,0%/1,9%	5,7%/15,2%	5,7%/47,6%	85,7%/35,2%	100,0%
9. Ενδεχομένως να δημιουργούνται προβλήματα πειθαρχίας στην τάξη.	2,9%/12,4%	0,0%/33	8,6%/41,9%	54,3%/12,4%	34,3%/0,0%	100,0%
10. Η φοίτηση σε ξεχωριστές τάξεις δεν βοηθάει τα παιδιά με αναπηρία ή ΕΕΑ να αυτονομηθούν.	2,9%/7,6%	0,0%/15,2%	5,7%/29,5%	14,3%/47,6%	77,1%/0,0%	100,0%
11. Ωφελούνται εξίσου και τα παιδιά χωρίς ΕΕΑ.	0,0%/4,8%	2,9%/5,7%	5,7%/22,9%	2,9%/54,3%	88,6%/12,4%	100,0%
12. Προάγει το αίσθημα της προσφοράς και της αλληλοβοήθειας.	0,0%/1,0%	0,0%/0,0%	5,7%/8,6%	2,9%/54,3%	91,4%/36,2%	100,0%

Όσον αφορά το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, αρχικά πραγματοποιήθηκε έλεγχος συσχέτισης ανάμεσα στο φύλο των συμμετεχόντων και στα συναισθήματα που βιώνουν κατά την πρώτη τους επαφή με ένα άτομο με αναπηρία ή ΕΕΑ. Από την εξέταση των ποσοστών συσχέτισης μεταξύ των δύο μεταβλητών διαπιστώνουμε ότι το 88,6% των ανδρών που συμμετείχαν απάντησαν ότι νιώθουν την ανάγκη για προσφορά ή παροχή βοήθειας, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στις γυναίκες συμμετέχουσες ήταν 45,7%. Επομένως καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι άντρες παρουσίασαν περισσότερο θετικά συναισθήματα στην πρώτη τους επαφή με ένα άτομο με αναπηρία ή ΕΕΑ σε σχέση με τις γυναίκες και ότι οι δύο μεταβλητές (φύλο – αίσθημα στην πρώτη επαφή με άτομο με αναπηρία ή ΕΕΑ) είναι εξαρτημένες μεταξύ τους. Συμπερασματικά, το φύλο των υποκειμένων φαίνεται να επηρεάζει τα αισθήματά τους στην πρώτη επαφή με ένα άτομο με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Κατόπιν πραγματοποιήθηκε έλεγχος συσχέτισης ανάμεσα στην ηλικία των συμμετεχόντων και στα αισθήματά τους κατά την πρώτη τους επαφή με ένα άτομο με αναπηρία ή ΕΕΑ. Τα ποσοστά συσχέτισης μεταξύ των δύο μεταβλητών καταδεικνύουν ότι υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην ηλικία των συμμετεχόντων και τα αισθήματά τους στην πρώτη τους επαφή με ένα άτομο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Συγκεκριμένα, το 66,7% των συμμετεχόντων που εντάσσεται στην ηλικιακή ομάδα των 18-30 ετών δήλωσε ότι αισθάνεται λύπη, ενώ αντίστοιχα το 33,3% έχει την ανάγκη για προσφορά ή παροχή βοήθειας. Τα αντίστοιχα ποσοστά για τους συμμετέχοντες με ηλικία άνω των 51 ετών ήταν 12,5% και 87,5%, ενώ στην ομάδα των 41-50 ετών το 19% δήλωσε ότι αισθάνεται συμπάθεια και το 78,5% απάντησε ότι νιώθει την ανάγκη για προσφορά ή παροχή βοήθειας. Επομένως, συμπεραίνουμε ότι υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές της ηλικίας των συμμετεχόντων και στα αισθήματά τους κατά την πρώτη επαφή με ένα άτομο με ΕΕΑ.

Τέλος, εξετάζοντας το εάν η ύπαρξη ατόμου με αναπηρία ή ΕΕΑ στο ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον επηρεάζει τις απόψεις των γονέων για τη συμπερίληψη, η πλειοψηφία αυτών που απάντησαν ότι είχαν άτομο με αναπηρία στο περιβάλλον τους (62,2%) απάντησαν ότι αισθάνονταν συμπάθεια στην πρώτη τους επαφή με ένα άτομο με αναπηρία ή ΕΕΑ, ενώ η πλειοψηφία όσων δεν είχαν (74,8%) απάντησαν ότι ένιωθαν την ανάγκη για προσφορά ή παροχή βοήθειας.

Στις ερωτήσεις του Β' μέρους, οι άνδρες συμμετέχοντες παρουσιάζονται ως περισσότερο θετικά διακείμενοι απέναντι στη συμπερίληψη σε σχέση με τις γυναίκες συμμετέχουσες. Συγκεκριμένα, φαίνεται να πιστεύουν περισσότερο στην προώθηση της κοινωνικής ανεξαρτησίας (85,7% - Συμφωνώ απόλυτα) σε σχέση με τις γυναίκες (50,5%-Συμφωνώ), στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των παιδιών με αναπηρία ή ΕΕΑ (άνδρες: 88,6% - Συμφωνώ απόλυτα, γυναίκες: 58,1% - Συμφωνώ), στην καλλιέργεια των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των ατόμων με αναπηρία ή ΕΕΑ (άνδρες: 85,7% - Συμφωνώ απόλυτα, γυναίκες: 57,1% - Συμφωνώ) και ιδιαίτερα στην αποδοχή της διαφορετικότητας (άνδρες: 91,4% - Συμφωνώ απόλυτα, γυναίκες: 46,7% - Συμφωνώ). Αναφορικά με την προώθηση των ηθικών αξιών μέσω της συμπερίληψης, οι άνδρες φαίνεται ότι συμφωνούν απόλυτα με αυτή την πρόταση στο μεγαλύτερο ποσοστό τους (88,6%, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό συμφωνίας για τις γυναίκες είναι 43,8%, ενώ για την καλλιέργεια δημοκρατικών συναισθημάτων οι άνδρες σημείωσαν ποσοστό απόλυτης συμφωνίας 85,7% σε σχέση με τις γυναίκες που εξέφρασαν απλώς τη συμφωνία τους με ποσοστό 47,6%.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το ποσοστό συμφωνίας των ανδρών αναφορικά με την εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών από τους μαθητές με αναπηρία ή ΕΕΑ στην εφαρμογή της συμπερίληψης. Οι περισσότεροι άνδρες συμμετέχοντες (42,9%) εξέφρασαν την συμφωνία τους με τη συγκεκριμένη πρόταση, το οποίο ενδεχομένως να έρχεται σε αντίφαση με τις απαντήσεις τους στις αντίστοιχες ερωτήσεις σχετικά με τα οφέλη της συμπερίληψης. Αντίστοιχο μεγάλο ποσοστό συμφωνίας (51,4%) σημειώθηκε και στην ερώτηση αναφορικά με την μονοπώληση του χρόνου του εκπαιδευτικού από τα παιδιά με αναπηρία ή ΕΕΑ, ερώτηση όπου η πλειοψηφία των γυναικών (48,6%) παρέμεινε ουδέτερη. Ομοίως, στην ερώτηση αναφορικά με τα ενδεχόμενα προβλήματα πειθαρχίας που μπορεί να ανακύψουν από την εφαρμογή της συμπερίληψης, το 54,3% των ανδρών συμμετεχόντων δήλωσε ότι συμφωνεί και οι γυναίκες συμμετέχουσες διατήρησαν και πάλι ουδέτερο προφίλ (41,9%). Επιπρόσθετα, η ύπαρξη ατόμου με αναπηρία ή ΕΕΑ στο ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον φαίνεται ότι ασκεί μικρότερη επίδραση στη διαμόρφωση των απόψεων των γονέων.

3.1 Τύποι αναπηρίας ή ΕΕΑ και συμπερίληψη

Στη συνέχεια, διερευνήθηκε η σχέση ανάμεσα στους διαφορετικούς τύπους αναπηρίας και το βαθμό ευκολίας ή δυσκολίας συμπερίληψής τους στη γενική τάξη, από κοινού με μαθητές χωρίς αναπηρία ή ΕΕΑ, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες. Οι απαντήσεις τους διερευνήθηκαν μέσα από την πραγματοποίηση παραγοντικής ανάλυσης (Factor Analysis). Τα αποτελέσματα παρατίθενται στον Πίνακα 3.

<i>Communalities</i>		
	Initial	Extraction
Προβλήματα λόγου	1	0,809
Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες	1	0,814
Προβλήματα όρασης	1	0,919
Προβλήματα ακοής	1	0,882
ΔΕΠ-Υ	1	0,886
Σύνδρομο Down	1	0,863
Σωματική/Κινητική αναπηρία	1	0,839
Ψυχικές διαταραχές	1	0,865
Προκλητική ή επιθετική συμπεριφορά	1	0,874
Εγκεφαλική βλάβη	1	0,779
Δ.Α.Φ.	1	0,907
Νοητική αναπηρία	1	0,874
Προβλήματα προσαρμογής	1	0,867
Παραμελημένα παιδιά	1	0,854
Κακοποιημένα παιδιά	1	0,882

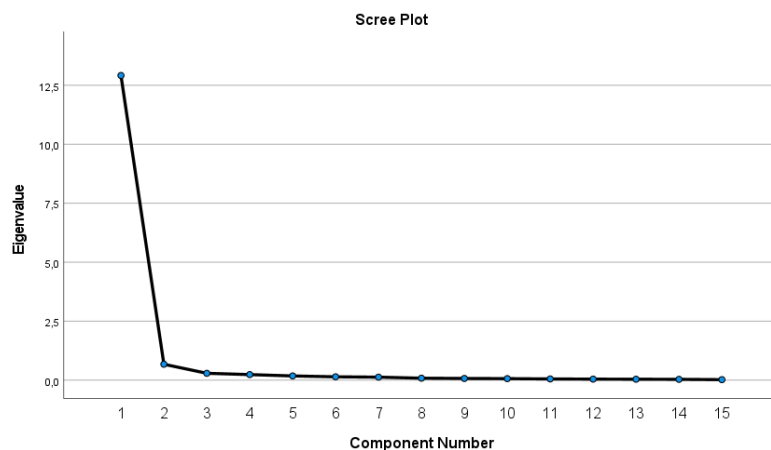
Extraction Method: Principal Component Analysis

Πίνακας 3: Παραγοντική Ανάλυση

Total Variance explained						
Components	Total	Initial values % of variance	Cumulative	Total extraction	Sum of squares % of variance	Charges Cumulative %
1	12,917	86,114	86,114	12,917	86,114	86,114
2	0,676	4,507	90,622			
3	0,293	1,951	92,572			
4	0,238	1,584	94,156			
5	0,18	1,203	95,359			
6	0,144	0,958	96,314			
7	0,129	0,86	97,177			
8	0,085	0,566	97,743			
9	0,073	0,488	98,23			
10	0,066	0,442	98,672			
11	0,053	0,355	99,027			

12	0,046	0,305	99,332		
13	0,041	0,275	99,607		
14	0,036	0,242	99,849		
15	0,023	0,151	100		

Διάγραμμα 1: Παραγοντική Ανάλυση



Από το διάγραμμα συνιστωσών επιβεβαιώνεται η διατήρηση ενός μόνο παράγοντα στο οποίο από τον δεύτερο παράγοντα και μετά υπάρχει απότομη αλλαγή της κλίσης της γραμμής. Επιπλέον, εξετάστηκαν οι φορτίσεις των μεταβλητών στον έναν παράγοντα (Πίνακας 3). Από τις φορτίσεις διαπιστώνεται ότι οι γονείς θεωρούν ότι όλες οι κατηγορίες ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών που εξετάστηκαν τείνουν να έχουν τον ίδιο βαθμό ευκολίας στο να συμπεριληφθούν στην «γενική» τάξη.

4. Συζήτηση

Η παρούσα εργασία μελετά τις απόψεις που παρουσιάζουν οι γονείς παιδιών τυπικής ανάπτυξης που φοιτούν σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Οι απόψεις που έχουν οι γονείς των παιδιών αναφορικά με την συμπερίληψη συνιστούν βασικό παράγοντα για την έκβαση ενός προγράμματος συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Srivastava et al., 2015) . Είναι εκείνοι που διαδραματίζουν τον σημαντικότερο ρόλο στην διαμόρφωση και την καθιέρωση των απόψεων που έχουν οι μαθητές ως προς το Διαφορετικό (Heward, 2009).

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι οι απόψεις των γονέων παιδιών τυπικής ανάπτυξης απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία ή ΕΕΑ είναι ευνοϊκές (Vlachou et al., 2016· Heyl & Seifried, 2014· Kalyna et al., 2007· Stoiber et al., 1998). Συγκεκριμένα, ως προς το φύλο οι άνδρες γονείς τείνουν να έχουν πιο θετικές απόψεις συγκριτικά με τις γυναίκες. Το εύρημα αυτό έρχεται σε συμφωνία με προηγούμενες έρευνες (Lui et al., 2015· Kalyna et al., 2007). Αντίστοιχα, σημειώθηκαν διαφορές στις απόψεις σε συσχέτιση με την ηλικία των συμμετεχόντων, όπου οι γονείς που εντάσσονταν στις μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες παρουσίαζαν πιο θετικές απαντήσεις σε σχέση με τους νεότερους γονείς. Σε αντίθεση με το παραπάνω εύρημα, προηγούμενες έρευνες δεν

οδηγήθηκαν σε αντίστοιχο αποτέλεσμα, αλλά έδειξαν ότι οι απόψεις των γονέων δεν παρουσίαζαν διαφοροποιήσεις βάσει της ηλικίας τους (Paseka, & Schwab, 2020· Abu-Hamour & Muhaidat, 2014· Καλγνα et al., 2007· Balboni & Pedrabissi, 2000). Μικρή διαφοροποίηση σημειώθηκε επίσης στις απόψεις συγκριτικά με την ύπαρξη προηγούμενης εμπειρίας με άτομα με αναπηρία ή ΕΕΑ, όπως και στην έρευνα των Nagumanchi και Bhargava (2011). Ακόμη, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στο φύλο και την ηλικία των συμμετεχόντων και στα συναισθήματα που αυτοί/ες εκδηλώνουν στην πρώτη επαφή τους με ένα άτομο με αναπηρία ή ΕΕΑ.

Ένα εύρημα που προκαλεί εντύπωση είναι οι εξ ολοκλήρου θετικές απαντήσεις που έδωσαν οι γονείς σε δύο ερωτήσεις: στην ερώτηση για το εάν θα επέτρεπαν στο παιδί τους να καλέσει στο πάρτι γενεθλίων του ένα παιδί με αναπηρία ή ΕΕΑ και στην ερώτηση για το εάν θα επέτρεπαν στο παιδί τους να παίζει με ένα παιδί με αναπηρία ή ΕΕΑ στο διάλειμμα του σχολείου. Το γεγονός αυτό φανερώνει, σε κάθε περίπτωση μία θετική διάθεση των γονέων απέναντι στα παιδιά με αναπηρία ή ΕΕΑ.

Επιπρόσθετα, μέσα από τις απαντήσεις των γονέων στις ερωτήσεις του δεύτερου μέρους, παρατηρούμε ότι οι γονείς συμφωνούν με την εφαρμογή συμπεριληπτικών προγραμμάτων εκπαίδευσης καθώς θεωρούν ότι αυτά συμβάλλουν στην καλλιέργεια ηθικών και ανθρωπιστικών αξιών, βοηθούν στην αποδοχή της διαφορετικότητας και έτσι δημιουργείται στους μαθητές χωρίς αναπηρία η διάθεση για προσφορά και βοήθεια προς τους μαθητές με αναπηρία ή ΕΕΑ. Ακόμη, η συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία ή ΕΕΑ στη γενική τάξη έχει, κατά τους συμμετέχοντες, οφέλη στην ακαδημαϊκή επίδοση και στην επίτευξη της ανεξαρτησίας των παιδιών με αναπηρία ή ΕΕΑ. Ταυτόχρονα όμως οφέλη έχουν και οι μαθητές χωρίς αναπηρία ή ΕΕΑ. Παρόλα αυτά, φαίνεται να διατηρούνται ήπιες επιφυλάξεις σχετικά με το κλίμα της τάξης. Οι γονείς εκφράστηκαν περισσότερο ουδέτερα σε ερωτήσεις που αφορούσαν την εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών από πλευράς των παιδιών με αναπηρία ή ΕΕΑ καθώς και την έλλειψη πειθαρχίας. Τα παραπάνω ευρήματα είναι σύμφωνα με ευρήματα προηγούμενων ερευνών (Abu-Hamour & Muhaidat, 2014). Μία πιθανή εξήγηση για αυτό το εύρημα είναι ίσως η απουσία προηγούμενων εμπειριών συνύπαρξης και συνδιδασκαλίας παιδιών με και δίχως αναπηρία ή ΕΕΑ σε μία τάξη και συγκεκριμένα στη γενική τάξη. Επίσης, ενδεχομένως η προϋπάρχουσα εμπειρία που μπορεί να διέθεταν να συνοδευόταν από τέτοιου είδους ζητήματα.

Ιδιαίτερα σημαντικό εύρημα αποτελεί το γεγονός ότι οι γονείς παρουσιάζουν θετική διάθεση απέναντι στην συμπερίληψη όλων των μαθητών, χωρίς διαφοροποίηση ως προς τον τύπο και την σοβαρότητα της αναπηρίας. Από την παραγοντική ανάλυση που πραγματοποιήθηκε, προέκυψε η σύνοψη όλων των τιμών σε έναν παράγοντα. Με άλλα λόγια, οι γονείς θεωρούν ότι όλες οι κατηγορίες ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών που εξετάστηκαν τείνουν να έχουν τον ίδιο βαθμό ευκολίας στο να συμπεριληφθούν στην γενική τάξη. Το συγκεκριμένο εύρημα έρχεται σε αντίθεση με ευρήματα προηγούμενων ερευνών (Paseka & Schwab, 2020· Heyl & Selfried, 2014). Το παραπάνω θα μπορούσε να συνδεθεί με τα θετικά συναισθήματα των γονέων κατά την πρώτη επαφή τους με ένα άτομο με αναπηρία ή ΕΕΑ.

5. Περιορισμοί

Ο βασικότερος περιορισμός είναι ότι το ερωτηματολόγιο που αξιοποιήθηκε για τη διερεύνηση του θέματος της παρούσας εργασίας αποτελεί ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, Επομένως, υπάρχει ο κίνδυνος οι συμμετέχοντες να έχουν επιλέξει απαντήσεις που χαρακτηρίζονται ως κοινωνικά αποδεκτές και να μην άπτονται των πραγματικών τους απόψεων. Ένας άλλος περιορισμός είναι το γεγονός ότι τα αποτελέσματα της έρευνας εξήχθησαν από ένα δείγμα 140 γονέων των οποίων τα παιδιά φοιτούν σε σχολεία της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων. Ως εκ τούτου τα αποτελέσματα αυτά ενδεχομένως να μην μπορούν να γενικευθούν για το σύνολο των γονέων με παιδιά στην πρωτοβάθμια και την δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επιπρόσθετα, δεν εξετάστηκε ως παράγοντας η ύπαρξη τυχόν πρότερων εμπειριών από εφαρμογή συμπεριληπτικών μοντέλων εκπαίδευσης σε προηγούμενες τάξεις στις οποίες φοίτησε το παιδί τους.

Βιβλιογραφία

- Abu-Hamour, B., & Muhaidat, M. (2014). Parents' attitudes towards inclusion of students with autism in Jordan. *International Journal of Inclusive Education*, 18(6), 567-579, DOI: 10.1080/13603116.2013.802026
- Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects*, 49, 123-134.
- Balboni, G., & Pedrabissi, L. (2000). Attitudes of Italian teachers and parents toward schoolinclusion of students with mental retardation: The role of experience. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35: 148–59.
- Braunsteiner, M. L., & Mariano-Lapidus, S. (2014). A perspective of inclusion: Challenges for the future. *Global Education Review*, 1(1).
- Bryman, A. (2021). *Social Research Methods (6th ed.)*. Oxford University Press.
- Chambers, D., & Forlin, C. (2021). An Historical Review from Exclusion to Inclusion in Western Australia across the Past Five Decades: What Have We Learnt? *Educ. Sci.* 11(3). <https://doi.org/10.3390/educsci11030119>
- Crisol-Moya, E., Caurcel-Cara, M.J., Peregrina-Nievas, P., & Gallardo-Montes (2023). Future Mathematics Teachers' Perceptions towards Inclusion in Secondary Education: University of Granada. *Educ. Sci.*, 13(3). <https://doi.org/10.3390/educsci13030245>
- Cullingford, C., & Morrison, M. (1999). Relationships Between Parents and Schools: A case study. *Educational Review*, 51(3), 253-262. <https://doi.org/10.1080/00131919997498>
- de Boer, A, Pijl, S.J., & Minnaert, A. (2010). Attitudes of Parents towards Inclusive Education: A Review of the Literature. *European Journal of Special Needs Education* 25(2): 165–181. doi:10.1080/08856251003658694
- Gallagher, P. A., Floyd, J. H., Stafford, A. M., Taber, T. A., Brozovic, S. A., & Alberto, P. A. (2000). Inclusion of Students with Moderate or Severe Disabilities in Educational and Community Settings: Perspectives from Parents and Siblings. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35(2), 135–147. <https://www.jstor.org/stable/23879938>

Heyl, V., & Seifried, S. (2014). Inklusion? Da ist ja sowieso jeder dafür!? Einstellungsforschung zu Inklusion. *Einstellungsforschung zu Inklusion*. In S. Trumpp, S. Seifried, E. Franz & T. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik*, 47-60.

Heward, W. (2018). *Exceptional Children. An Introduction to Special Education (11th ed.)*. Pearson Education, NJ.

Hollingsworth, H., & Buysse, V. (2009). Establishing friendships in early childhood inclusive settings: What roles do parents and teachers play? *Journal of Early Intervention*, 11(4), 287-307. <https://doi.org/10.1177/1053815109352659>

Hong, S. Y., Kwon, K. A., & Jeon, H. J. (2014). Children's attitudes towards peers with disabilities: Associations with personal and parental factors. *Infant and Child Development*, 23(2), 170-193.

Hornby, G. (2014). Inclusive Special Education: The Need for a New Theory. In: *Inclusive Special Education*. Springer, New York, NY. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-1483-8_1

Kalyva, E., Georgiadi, M., & Vlastaris, T. (2007). Attitudes of Greek parents of primary school children without special educational needs to inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(3), 295-305, DOI:10.1080/08856250701430869

Kefallinou, A., Symeonidou, S. & Meijer, C.J.W. (2020). Understanding the value of inclusive education and its implementation: A review of the literature. *Prospects*, 49, 135–152. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09500-2>

Lui, M., Sin, K-F, Yang, L., Forlin, C, & Ho, F-C. (2015). Knowledge and perceived social norm predict parents' attitudes towards inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 19(10), 1052-1067, DOI:10.1080/13603116.2015.1037866

Narumanchi, A., Bhargava, S. (2011). Perceptions of Parents of Typical Children towards Inclusive Education. *Disability, CBR and Inclusive Development*, 22(1). DOI 10.5463/DCID.v22i1.10

Paseka, A., & Schwab, S. (2020), Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources. *European Journal of Special Needs Education*, 35(2), 254-272. DOI: 10.1080/08856257.2019.1665232.

Qvortrup, A., & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of Inclusion in Education. *International Journal of Inclusive Education*. 22(7), 803-817. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>

Rodriguez, C. C., & Garro-Gil, N. (2015). Inclusion and integration on special education. *Procedia-social and behavioral sciences*, 191, 1323-1327.

Schwab, S. (2015). Social dimensions of inclusion in education of 4th and 7th grade pupils in inclusive and regular classes: Outcomes from Austria. *Research in developmental disabilities*, 43, 72-79.

Slee, R. (2013). How do we make inclusive education happen when exclusion is a political predisposition? *International Journal of Inclusive Education*, 17(8), 895-907. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2011.602534>

Σούλης, Σ.Γ. (2008). *Ένα Σχολείο για Όλους. Από την έρευνα στην πράξη. Παιδαγωγική της ένταξης*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δάρδανος.

Soulis, S.G., Georgiou, A., Dimoula, K., & Rapti, D. (2016). Surveying inclusion in Greece: empirical research in 2683 primary school students. *International Journal of Inclusive Education*, 20(7), 770-783. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1111447>

Soulis, S. G., & Kessler-Kakoulidis, L. (2020). *Inklusive Kulturschöpfung*. Psychosozial-Verlag.

Srivastava, M., De Boer, A., & Pijl, S. J. (2015). Inclusive education in developing countries: A closer look at its implementation in the last 10 years. *Educational Review*, 67(2), 179-195. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.847061>

Stoiber, K., Gettinger, M., & Goetz, D. (1998). Exploring Factors Influencing Parents' and Early Childhood Practitioners' Beliefs about Inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 107-124. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)80028-3](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)80028-3)

Stroetinga, M., Leeman, Y., & Veugelers, W. (2019). Primary school teachers' collaboration with parents on upbringing: A review of the empirical literature. *Educational Review*, 71(5), 650-667.

Tanriverdi, A. (2016). Adaptation of the sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale on a Turkish Population. *Academic Research International*, 7(1), 123-134.

Tzivinikou, S. (2015). Collaboration between general and special education teachers: Developing co-teaching skills in heterogeneous classes. *Problems of Education in the 21st Century*, 64(1), 108-119.

UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: UNESCO.

Vlachou, A., Karadimou, S., & Koutsogeorgou, E. (2016). Exploring the views and beliefs of parents of typically developing children about inclusion and inclusive education. *Educational Research*, 58(4), 384-399. <https://doi.org/10.1080/00131881.2016.1232918>

Yssel, N., Engelbrecht, P., Oswald, M. M., Eloff, I., & Swart, E. (2007). Views of inclusion: A comparative study of parents' perceptions in South Africa and the United States. *Remedial and Special Education*, 28(6), 356-365. <https://doi.org/10.1177/07419325070280060501>

Διερεύνηση του βαθμού σύγκλισης των αντιλήψεων μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, των εκπαιδευτικών και των γονέων τους για τη συμπερίληψη τους στο γενικό δημοτικό σχολείο

Χρυσούλα Παπαδοπούλου & Ηλίας Αβραμίδης

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια συστηματική προσπάθεια προσαρμογής κι ελέγχου της ψυχομετρικής δομής του εργαλείου Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ) το οποίο μετράει την ακαδημαϊκή και κοινωνική αυτοαντίληψη των μαθητών καθώς και την αντιλαμβανόμενη σχολική ευημερία. Συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν 167 μαθητές πέμπτης και έκτης δημοτικού, εκ των οποίων οι 28 είχαν διαγνωστεί με μαθησιακές δυσκολίες (ΜΔ) και υποστηρίζονταν σε τμήματα ένταξης. Ο βαθμός σύγκλισης των αντιλήψεων των μαθητών με τις αντίστοιχες των εκπαιδευτικών και των γονέων τους εξετάστηκε μέσω της χορήγησης των ανάλογων εκδοχών του εργαλείου PIQ. Επιπρόσθετα, στους συμμετέχοντες μαθητές χορηγήθηκε και το καθιερωμένο στον ελληνικό χώρο εργαλείο «My Class Inventory» (MCI) προκειμένου να ελεγχθεί η εγκυρότητα κριτηρίου του PIQ. Τα αποτελέσματα των παραγοντικών αναλύσεων που πραγματοποιήθηκαν επιβεβαίωσαν την ψυχομετρική δομή του PIQ, εντοπίστηκαν σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων των δύο ψυχομετρικών εργαλείων, και σημειώθηκε σύγκλιση μεταξύ των αντιλήψεων των συμμετεχόντων μαθητών, των γονέων και των εκπαιδευτικών τους. Σε συμφωνία με πρότερες έρευνες, οι μαθητές με ΜΔ ανέφεραν αρνητικότερες αυτοαντιλήψεις από τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους σε όλες τις διαστάσεις του PIQ και στις περισσότερες διαστάσεις του MCI. Το άρθρο καταλήγει με την επισήμανση της χρησιμότητας του PIQ και την παράθεση προτάσεων για περαιτέρω έρευνα.

Λέξεις-κλειδιά: ενταξιακή εκπαίδευση, ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη, κοινωνική αυτοαντίληψη, σχολική ευημερία, μαθησιακές δυσκολίες

0. Εισαγωγή

Ήδη από το 1948, η πρόσβαση στην εκπαίδευση αποτελεί अपαράβατο δικαίωμα για όλους ανεξαιρέτως τους ανθρώπους (Zakaria & Tahar, 2017), ενώ τα τελευταία χρόνια η ενταξιακή/συμπεριληπτική εκπαίδευση έχει υιοθετηθεί διεθνώς ως η κυρίαρχη τάση στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία (Berchiatti et al., 2022· Schwab, Zurbriggen & Venetz, 2020). Τον απόηχο του διεθνούς αυτού κινήματος της ενταξιακής εκπαίδευσης, ακολούθησε και η Ελλάδα με τη θέσπιση κατάλληλου νομοθετικού πλαισίου. Ο υφιστάμενος νόμος 3699/2008 αναγνωρίζει τη σημασία της έγκαιρης διάγνωσης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών από τα Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΔΑΣΥ) και της μετέπειτα στήριξης των μαθητών αυτών σε γενικά σχολικά πλαίσια. Συγκεκριμένα, με τη λήψη της διάγνωσης αυτής από το ΚΕΔΑΣΥ, οι μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ανάλογα με τον βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών τους αναγκών, δύναται να φοιτήσουν τόσο σε σχολικές τάξεις γενικών σχολείων όσο και σε ειδικά σχολεία. Όσον αφορά την υποστήριξή τους στα γενικά σχολεία, αυτή μπορεί να παρασχεθεί είτε εντός σχολικής τάξης μέσω του θεσμού της παράλληλης στήριξης

(Παπαδημητρίου, 2023), είτε σε Τμήμα Ένταξης που λειτουργεί μέσα στο γενικό σχολείο και παράλληλα με την γενική τάξη. Στα ΤΕ φοιτούν μαθητές που έχουν λάβει διάγνωση από τα ΚΕΔΑΣΥ, αλλά και μαθητές δίχως επίσημη διάγνωση, με την προϋπόθεση της έγγραφης δήλωσης των γονέων/κηδεμόνων τους ότι επιθυμούν οι πρώτοι να φοιτήσουν.

Η υιοθέτηση, λοιπόν, αυτής της εκπαιδευτικής πολιτικής σε συνδυασμό με την υιοθέτηση εργαλείων ανίχνευσης και αξιολόγησης επέφερε μια ραγδαία αύξηση στον πληθυσμό μαθητών/τριών με ΕΕΑ στα γενικά δημοτικά σχολεία και στον ελλαδικό χώρο (EASNIE, 2024). Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι η ενσωμάτωση των παιδιών με ΕΕΑ στις τάξεις των γενικών σχολείων δεν διασφαλίζει αυτόματα την ακαδημαϊκή και κοινωνικοσυναισθηματική τους ανάπτυξη με αποτέλεσμα να παραμένει επίκαιρη η ανάγκη επιτέλεσης ερευνών για την αξιολόγηση των εφαρμοζόμενων ενταξιακών προσεγγίσεων (Finnvold & Dokken, 2023· Guillemot & Hessels, 2021).

1. Θεωρητικό Πλαίσιο

1.1 Αποσαφήνιση όρων

Το μεγαλύτερο μέρος των ερευνών εστιάζει σε μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Ωστόσο, στην παρούσα εργασία ο εστιασμός γίνεται σε μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. Με τον όρο *Μαθησιακές Δυσκολίες* (Μ.Δ.) εννοούμε τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές σε βασικές μαθησιακές τους ικανότητες, όπως είναι η ομιλία, η ανάγνωση, η γραφή και ο υπολογισμός (Chang, 2022). Η ταυτοποίηση των μαθητών αυτών, τόσο σε χώρες του εξωτερικού όσο και στην Ελλάδα, γίνεται με βάση τις χαμηλές ακαδημαϊκές τους επιδόσεις (Norwich et al., 2014). Με βάση τον Νόμο 3699/2008, ως μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες νοούνται εκείνοι που παρουσιάζουν, ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση λόγω νευροψυχολογικών διαταραχών, οι οποίες επηρεάζουν αρνητικά τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησής τους. Ενδεικτικά στο νόμο αναφέρονται η δυσλεξία, η δυσγραφία, η δυσαριθμησία, η δυσαναγνωσία, και άλλες δυσκολίες.

Σχετικά με τον κεντρικό στην παρούσα έρευνα όρο της *Αυτοαντίληψης* (self-concept), αξίζει να σημειωθεί ότι αποτελεί μια σύνθετη ιδέα/εικόνα/αντίληψη, που έχει σχηματίσει κάποιος για τον εαυτό του ως φυσικό, κοινωνικό και πνευματικό ον. Αυτά τα χαρακτηριστικά, τα δέχεται το άτομο ως μέρος του εαυτού του. Αυτό το σύνολο των αφηρημένων περιγραφών που δημιουργεί το άτομο για τον εαυτό του και η αναπαράστασή του στο ευρύτερο περιβάλλον, διαμορφώνεται μέσα από τις προσωπικές εμπειρίες του ίδιου του ατόμου αλλά και από το «βλέμμα» των άλλων (Lüftenegger et al., 2021· Maltese & Herry, 2021· Valls & Bonvin, 2021). Η Αυτοαντίληψη περιλαμβάνει επιμέρους διαστάσεις όπως η *Γενική Αυτοαντίληψη*, η *Ακαδημαϊκή*, η *Κοινωνική* και η *Συναισθηματική* (Casino-García et al., 2021). Στην παρούσα εργασία θα ασχοληθούμε με την έννοια της Ακαδημαϊκής και Κοινωνικής Αυτοαντίληψης, καθώς και με τη Σχολική Ευημερία, μιας και αυτές περιλαμβάνονται ως διακριτοί παράγοντες στο ερευνητικό εργαλείο PIQ.

Αναλυτικότερα, η *Ακαδημαϊκή Αυτοαντίληψη* αφορά τις πεποιθήσεις που έχουν οι μαθητές για τις ακαδημαϊκές τους δυνατότητες. Οι πεποιθήσεις αυτές δημιουργούνται μέσω των ακαδημαϊκών εμπειριών που αποκτούνται στο σχολικό πλαίσιο (Casino-García et al., 2021· Valls & Bonvin, 2021· Asogwa et al., 2020). Την *Κοινωνική Αυτοαντίληψη* αποτελούν τόσο οι πεποιθήσεις που έχουν σχηματίσει οι μαθητές για τις ικανότητές τους, όσο και η εμπιστοσύνη που έχουν στον εαυτό τους

αναφορικά με την λειτουργικότητα τους σε κοινωνικές καταστάσεις (Miles & Naumann, 2023). Τέλος, ως *Σχολική Ευημερία* λογίζεται η στάση του μαθητή απέναντι στο σχολείο, δηλαδή τα συναισθήματα που τρέφει σχετικά με τη φοίτηση του αλλά και τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσει στο σχολικό πλαίσιο (Morinaj & Hascher, 2022· Lüftenegger et. al., 2021·).

1.2 Ερευνητικό Εργαλείο PIQ

Το *Perceptions of Inclusion Questionnaire* (PIQ) ερευνά τις τρεις σημαντικότερες κατά τους συγγραφείς του εργαλείου διαστάσεις της ένταξης, δηλαδή τη *Ακαδημαϊκή Αυτοαντίληψη*, την *Κοινωνική Αυτοαντίληψη*, και τη *Σχολική Ευημερία*. Αφορά μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με ή χωρίς Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) (Knickenberg et al., 2022· Guillemot & Hessels, 2021). Χάρη στη μικρή έκταση του, είναι ιδανικό για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Chang, 2022). Αποτελείται από μία έκδοση για μαθητές (PIQ-S), μία για γονείς/κηδεμόνες (PIQ-P) και μία για τους εκπαιδευτικούς (PIQ-T). Όλες περιλαμβάνουν τα ίδια ερωτήματα με τις απαραίτητες προσαρμογές έτσι ώστε να εκφράζουν την οπτική του ατόμου που απαντά. Επομένως, η ταυτόχρονη χορήγηση των τριών εκδόσεων επιτρέπει την συγκριτική αξιολόγηση των μαθητών στις τρεις διαστάσεις του PIQ από διαφορετικές προοπτικές (Guillemot & Hessels, 2021· Schwab et al., 2020).

Το PIQ αποτελείται από δώδεκα στοιχεία/ερωτήματα (Πίνακας 1) που αντανακλούν τις τρεις διερευνώμενες διαστάσεις της ένταξης (Grüter et al., 2023). Συγκεκριμένα, κάθε διάσταση απαρτίζεται από τέσσερα στοιχεία, ένα εκ των οποίων διατυπώνεται αρνητικά. Οι συμμετέχοντες απαντούν σε 4-βαθμη κλίμακα τύπου Likert όπου 0=δεν ισχύει καθόλου, 1=μάλλον δεν ισχύει, 2=μάλλον ισχύει, και 3=ισχύει απόλυτα (βλέπε Πίνακα 1).

Πίνακας 1: Στοιχεία μαθητικής έκδοσης ερωτηματολογίου PIQ για τις αντιλήψεις ένταξης (ελληνική έκδοση)

ΚΛΙΜΑΚΑ	ΕΙΔΟΣ
Ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη (Academic self-concept)	3. Μαθαίνω γρήγορα. 6. Καταφέρνω να λύνω πολύ δύσκολες ασκήσεις. 9. Είμαι καλός(-ή) μαθητής(-τρια). 12. Στο σχολείο πολλά πράγματα είναι πολύ δύσκολα για εμένα.
Κοινωνική αυτοαντίληψη (Social inclusion)	2. Έχω πολλούς(-ές) φίλους(-ες) στην τάξη μου. 5. Τα πηγαίνω πολύ καλά με τους/τις συμμαθητές/τριες μου. 8. Αισθάνομαι μόνος(-η) στην τάξη. 11. Έχω καλές σχέσεις με τους/τις άλλους/άλλες μαθητές/τριες.
Σχολική ευημερία (Emotional Inclusion)	1. Μου αρέσει να πηγαίνω στο σχολείο. 4. Δεν θέλω να πηγαίνω στο σχολείο. 7. Το σχολείο μου αρέσει. 10. Το σχολείο είναι διασκεδαστικό.

Σημείωση: Οι δημιουργοί της κλίμακας RIQ ονόμασαν τους 3 παράγοντες ως academic self-concept, social inclusion, και emotional inclusion. Ωστόσο, λαμβάνοντας υπόψη ότι το εργαλείο μετράει αντιλήψεις και ερμηνεύοντας το νόημα του περιεχομένου της κλίμακας, στην παρούσα μελέτη υιοθετήθηκαν οι όροι *ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη, κοινωνική αυτοαντίληψη και σχολική ευημερία*.

Η αρχική του έκδοση δημιουργήθηκε στην γερμανική γλώσσα, ωστόσο, προκειμένου το ερωτηματολόγιο να είναι διεθνώς συμβατό, επιλέχθηκε η αγγλική ονομασία. Κατά διαστήματα, δημιουργήθηκαν και εκδόσεις σε άλλες γλώσσες, των οποίων οι ψυχομετρικές δομές ελέγχθηκαν στα πλαίσια διεθνών ερευνητικών συνεργασιών. Για να εξασφαλιστεί η δημόσια και ελεύθερη πρόσβαση στο ερευνητικό εργαλείο, δημιουργήθηκε μια ανοικτής πρόσβασης διαδικτυακή ιστοσελίδα (<https://riqinfo.ch/>), η οποία συνεχώς ανανεώνεται και επεκτείνεται. Ωστόσο, μέχρι σήμερα, δεν έχει προσαρμοστεί ερευνητικά το εργαλείο στην ελληνική επικράτεια.

1.3 Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Σύμφωνα με τους συγγραφείς του, το RIQ προέκυψε από την ανάγκη δημιουργίας ενός ψυχομετρικού εργαλείου που να εξετάζει ταυτόχρονα και τις τρεις διαστάσεις της ένταξης, κάτι που δεν υπήρχε στην υφιστάμενη βιβλιογραφία. Ωστόσο, η βιβλιογραφία περιλαμβάνει έρευνες που εξέτασαν μία ή και δύο από αυτές τις διαστάσεις σε μαθητές με ΜΔ που φοιτούν στο Δημοτικό Σχολείο, δηλαδή σε μαθητές που παρουσιάζουν δυσχέρεια στις βασικές μαθησιακές τους ικανότητες (Chang, 2022).

Η πλειοψηφία των ερευνών εστιάζει στην διερεύνηση είτε της ακαδημαϊκής είτε της κοινωνικής αυτοαντίληψης μεμονωμένα. Όσον αφορά την ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη, οι Trautner και Schwinger το 2018, με ερευνητικό δείγμα 437 μαθητές με ΜΔ ηλικίας 9-11 ετών, ανακάλυψαν ότι υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να παρουσιάσουν οι μαθητές με ΜΔ χαμηλότερη ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη, η οποία δύναται να παραμείνει σχετικά σταθερή κατά τη διάρκεια της σχολικής τους καριέρας. Από την άλλη οι Schuchardt και συνεργάτες (2015) εργαζόμενοι με 313 μαθητές ηλικίας 10 ως 11 ετών, εκ των οποίων οι 236 ήταν με ΜΔ, συμπέραναν ότι τα παιδιά με Μ.Δ. παρουσιάζουν χαμηλότερη ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη μόνο σε εκείνους τους τομείς που είχαν από πριν χαμηλές επιδόσεις. Από την άλλη, όσον αφορά την διερεύνηση της κοινωνικής αυτοαντίληψης, οι Schmidt και συνεργάτες (2014), με δείγμα 180 μαθητών ηλικίας 12 ως 14 ετών, αναφέρουν ότι περισσότερες κοινωνικές δυσκολίες παρουσιάζονται στους μαθητές με ΜΔ παρά στους Τυπικά Αναπτυσσόμενους (ΤΑ) συμμαθητές τους. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα επιβεβαιώθηκε και σε μεταγενέστερη έρευνα από τους Zakaria και Tahar (2017), με ερευνητικό δείγμα 52 μαθητές με ΜΔ ηλικίας 8-15 ετών.

Πιο πρόσφατα, ο Chang (2022) ερεύνησε και τους δύο παραπάνω παράγοντες μαζί. Συγκεκριμένα ερεύνησε την ακαδημαϊκή και κοινωνική αυτοαντίληψη 802 μαθητών ηλικίας 8 ως 12 ετών, εκ των οποίων οι 375 με ΜΔ. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές με Μ.Δ. παρουσιάζουν χαμηλή κοινωνική και ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη. Τέλος, η μοναδική έρευνα που αποπειράθηκε να διερευνήσει και τις τρεις ενταξιακές διαστάσεις ταυτόχρονα επιτελέστηκε από τους Valls και Bonvin (2021). Στη συγκεκριμένη έρευνα διερευνήθηκαν η ακαδημαϊκή και κοινωνική αυτοαντίληψη 568 μαθητών ηλικίας 6 ως 8 ετών, εκ των οποίων οι 173 με ΜΔ, καθώς και τις στάσεις τους απέναντι στο σχολείο. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές με ΜΔ παρουσιάζουν χαμηλότερη ακαδημαϊκή

αυτοαντίληψη στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά. Από την άλλη, δεν διαπιστώθηκαν αρνητικές επιπτώσεις των πρακτικών συνεκπαίδευσης στην κοινωνικό-συναισθηματική εμπειρία αυτών των μαθητών και των ΤΑ συμμαθητών τους.

2. Μεθοδολογία

2.1 Ερευνητικός σκοπός & Ερευνητικά ερωτήματα

Ο σκοπός της παρούσας ποσοτικής έρευνας είναι τριπλός. Αρχικά διερευνάται η ακαδημαϊκή και κοινωνική αυτοαντίληψη των μαθητών με και δίχως Μαθησιακές Δυσκολίες (ΜΔ), καθώς και η σχολική τους ευημερία στο πλαίσιο της γενικής δημοτικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, εξετάζεται η πιθανή σύγκλιση των απόψεων των ανωτέρω με αυτών των εκπαιδευτικών και των γονέων/κηδεμόνων τους. Τέλος, διερευνώνται και οι ψυχομετρικές ιδιότητες της ελληνικής έκδοσης του ΡΙΟ, όπως η παραγοντική δομή και η συγκλίνουσα εγκυρότητά του.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν είναι τα εξής:

Υπάρχει διαφορά ανάμεσα στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων μαθητών με ΜΔ και αυτές των τυπικά αναπτυσσόμενων συμμαθητών τους σχετικά με τη συμπερίληψή τους στο γενικό δημοτικό σχολείο;

Υπάρχει σύγκλιση των απόψεων των συμμετεχόντων μαθητών, των γονέων και του εκπαιδευτικού τους για την συμπερίληψή στο γενικό δημοτικό σχολείο;

Σε ποιο βαθμό οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων μαθητών για την ένταξή τους, όπως αποτυπώνονται στην κλίμακα ΡΙΟ, σχετίζονται με τις ευρύτερες αντιλήψεις τους για το κλίμα της τάξης τους όπως αποτυπώνεται στην κλίμακα «My Class Inventory» (ΜCΙ);

2.2 Συμμετέχοντες

Το δείγμα της παρούσας ποσοτικής μελέτης απαρτίζεται από μαθητές της Ε' και Στ' τάξης 8 Γενικών Δημοτικών Σχολείων (Δ.Σ.) της Κεντρικής Ελλάδας στα οποία λειτουργούσαν Τμήματα Ένταξης (Τ.Ε.). Η στρατηγική δειγματοληψίας που επιλέχθηκε είναι η βολική/ευκαιριακή μια και οι ερευνητές είχαν πρόσβαση στα συγκεκριμένα σχολεία λόγω πρότερης συνεργασίας. Επιπρόσθετα, η λειτουργία τμημάτων ένταξης στα συγκεκριμένα σχολεία εξυπηρετούσε το σκοπό της έρευνας μιας και διασφαλιζόνταν η συμμετοχή στην έρευνα ικανοποιητικού αριθμού μαθητών με γνωμάτευση από Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.) (Creswell, 2016).

Στην έρευνα συμμετείχαν 167 μαθητές ηλικίας 9 ως 12 ετών, οι οποίοι φοιτούσαν στις δύο τελευταίες τάξεις του δημοτικού (72 μαθητές που φοιτούσαν στην Ε' και 95 μαθητές που φοιτούσαν στην Στ'). Οι 28 εξ αυτών είχαν λάβει διάγνωση από το ΚΕΔΑΣΥ και υποστηρίζονταν από ειδικό εκπαιδευτικό στο ΤΕ του σχολείου τους. Αναλυτικότερα, οι 25 μαθητές είχαν επίσημη διάγνωση ΜΔ, ενώ 3 εξ αυτών παρουσίαζαν γενικευμένες μαθησιακές δυσκολίες σε συνδυασμό με ήπια νοητική υστέρηση. Πέραν των μαθητών, στην έρευνα συμμετείχαν οι 12 εκπαιδευτικοί των γενικών τάξεων που φοιτούσαν οι μαθητές, καθώς και οι 167 γονείς/κηδεμόνες.

2.3 Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων

Οι αντιλήψεις των μαθητών αναφορικά με την ένταξη τους στο γενικό σχολείο μετρήθηκαν με τη χορήγηση ενός σύντομου εργαλείου αξιολόγησης για τις αντιλήψεις που αφορούν την ένταξη των μαθητών, το επονομαζόμενο *Perceptions of Inclusion Questionnaire* (PIQ). Το PIQ είναι ένα ερευνητικό εργαλείο που περιλαμβάνει 12 ερωτήματα που σκοράρονται σε 4-βαθμη κλίμακα Likert (όπου 0=δεν ισχύει καθόλου, 1=μάλλον δεν ισχύει, 2=μάλλον ισχύει, και 3=ισχύει απόλυτα) τα οποία αντιπροσωπεύουν τρεις κεντρικές διαστάσεις της ένταξης, δηλαδή την ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη, την κοινωνική αυτοαντίληψη και τη σχολική ευημερία (Guillemot & Hessels, 2021· Knickenberg, et. al., 2022). Ακόμη, έχει τρεις εκδόσεις, μια για μαθητές/τριες, μια για τους εκπαιδευτικούς τους και μια έκδοση για τους γονείς/κηδεμόνες τους. Για περισσότερες λεπτομέρειες ανατρέξτε στο προηγούμενη υποενότητα.

Το σχολικό κλίμα της τάξης μετρήθηκε με το σύντομο ψυχομετρικό εργαλείο «My Class Inventory» (MCI) που αναπτύχθηκε αρχικά από τους Fraser, Anderson και Walberg (1982 όπως αναφέρεται στο Σταλίκας και συν. 2012), και το οποίο έχει αποδοθεί στα Ελληνικά ως «*Το Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου*». Είναι κατάλληλα σχεδιασμένο για παιδιά ηλικίας 8 ως 12 ετών. Απαρτίζεται από 25 ερωτήματα με δύο επιλογές απάντησης (Σ=Συμφωνώ και Δ=Διαφωνώ). Η βαθμολόγηση του MCI γίνεται ελαφρώς διαφορετικά σε σύγκριση με το PIQ (Σταλίκας, Τριλίβα & Ρούσση, 2012, σ. 846). Συνοπτικά, όλες οι θετικά εκφραζόμενες ερωτήσεις βαθμολογούνται ως εξής: «Συμφωνώ=3» και «Διαφωνώ=1», με εξαίρεση τα ερωτήματα 6, 9, 10, 16, 24 τα οποία είναι αρνητικά διατυπωμένα και στα οποία η βαθμολόγηση γίνεται αντίστροφα. Με το πέρας της βαθμολόγησης οι ερωτήσεις που ανήκουν στην ίδια ομάδα αθροίζονται και καταγράφεται το άθροισμα της κάθε υποκλίμακας.

Το MCI αξιολογεί τις αντιλήψεις των μαθητών για πέντε διαστάσεις του περιβάλλοντος της τάξης. Οι πέντε αυτές διαστάσεις είναι η *συνοχή* που μετρά την αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους και την ικανότητα των μαθητών να συνεργάζονται και να συνεννοούνται μεταξύ τους, ο *ανταγωνισμός*, ο οποίος αξιολογεί το επίπεδο του ανταγωνισμού των μαθητών στην τάξη, η *τριβή* που αξιολογεί την τάση για σύγκρουση μεταξύ των μαθητών, η *ικανοποίηση* που δείχνει πόσο ικανοποιημένοι αισθάνονται οι μαθητές με την τάξη ή την αρέσκειά τους γι' αυτή και η *δυσκολία* (Πίνακας 2) (Tran, 2022· Mariani et al., 2015).

Πίνακας 2: Στοιχεία μαθητικής έκδοσης ερωτηματολογίου MCI για τη σχολική ευημερία (ελληνική έκδοση)

ΚΛΙΜΑΚΑ	ΕΙΔΟΣ
Συνοχή (Cohesiveness)	5. Όλοι οι συμμαθητές μου είναι φίλοι μου. 10. Μερικά παιδιά δεν είναι φίλοι μου. 15. Όλα τα παιδιά είμαστε στενοί φίλοι. 20. Οι συμμαθητές μου συμπαθιούνται μεταξύ τους. 25. Οι μαθητές της τάξης μου αισθάνονται μεταξύ τους σαν καλοί φίλοι.
Ανταγωνιστικότητα (Competitiveness)	3. Συχνά τα παιδιά συναγωνίζονται στο τρέξιμο. 8. Οι περισσότεροι μαθητές προσπαθούν να ξεπεράσουν στα μαθήματα τους άλλους. 13. Σε μερικούς κατοφαινεται, όταν δεν τα καταφέρνουν τόσο καλά όσο οι άλλοι.

	18. Μερικοί προσπαθούν πάντα να ξεπεράσουν τους άλλους. 23. Μερικοί θέλουν πάντα να πρωτεύουν.
Τριβή (Friction)	2. Τα παιδιά τσακώνονται συνέχεια μεταξύ τους. 7. Μερικοί συμμαθητές μου είναι "παλιόπαιδα". 12. Σε πολλούς συμμαθητές μου αρέσουν οι τσακωμοί. 17. Πολλοί θέλουν να γίνεται "το δικό τους". 22. Οι συμμαθητές μου τσακώνονται συχνά.
Ικανοποίηση (Satisfaction)	1. Το μάθημα περνάει ευχάριστα. 6. Μερικοί δεν είναι ευχαριστημένοι με την τάξη μας. 11. Η φετινή τάξη μου αρέσει. 16. Σε μερικούς δεν αρέσει η τάξη μας. 21. Η τάξη μας είναι ευχάριστη.
Δυσκολία (Difficulty)	4. Η σχολική εργασία που κάνουμε είναι δύσκολη. 9. Οι περισσότεροι μαθητές τελειώνουν τις ασκήσεις χωρίς βοήθεια. 14. Μόνο οι έξυπνοι μπορούν να λύσουν τις ασκήσεις. 19. Η σχολική δουλειά είναι δύσκολη. 24. Οι περισσότεροι τα καταφέρνουν μόνοι τους με τις ασκήσεις και τα προβλήματα.

2.4 Στατιστική Ανάλυση

Τα αριθμητικά δεδομένα που συλλέχθηκαν, αναλύθηκαν μέσω της χρήσης του προγράμματος στατιστικών αναλύσεων SPSS v.26. Αναλυτικότερα, όσον αφορά το PIQ, τα αρνητικά διατυπωμένα στοιχεία αντιστράφηκαν πριν τη δημιουργία σύνθετου βαθμού για κάθε παράγοντα, ενώ διεξήχθη έλεγχος εγκυρότητας εννοιολογικής κατασκευής των τριών εκδόσεων (μαθητικής, δασκάλου, γονέα/κηδεμόνα) του PIQ μέσω παραγοντικών αναλύσεων. Ωστόσο, δεν πραγματοποιήθηκε παραγοντική ανάλυση για το MCI, μιας και το δείγμα μας δεν ήταν επαρκές (N = 167) για την επίτευξη αυτής της ανάλυσης (για τα 25 ερωτήματα του MCI απαιτείται δείγμα τουλάχιστον 250 συμμετεχόντων). Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν επαγωγικές αναλύσεις που αφορούσαν συγκρίσεις μεταξύ των μαθητών με ΜΔ και των τυπικά αναπτυσσόμενων συμμαθητών τους (έλεγχος t-test για ανεξάρτητα δείγματα). Τέλος, ο βαθμός σύγκλισης των αντιλήψεων των μαθητών με τις αντίστοιχες των εκπαιδευτικών και γονέων τους εξετάστηκε μέσω συσχετιστικών αναλύσεων.

3. Αποτελέσματα

3.1 Παραγοντικές Αναλύσεις

Με σκοπό τον έλεγχο της εγκυρότητας της εννοιολογικής κατασκευής των τριών εκδόσεων του PIQ, πραγματοποιήθηκαν τρεις παραγοντικές αναλύσεις κύριων συνιστωσών με ορθογώνια περιστροφή (principal components analysis with varimax rotation). Όπως παρατηρούμε στους Πίνακες 3, 4 και 5, αναδείχθηκαν οι τρεις αναμενόμενοι παράγοντες και στις τρεις εκδόσεις του ερωτηματολογίου, γεγονός που επιβεβαιώνει την εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής της ελληνικής έκδοσης του ερωτηματολογίου.

Πίνακας 3: Παραγοντική δομή μαθητικής κλίμακας ΡΙQ

Παράγοντες	1	2	3
Ιδιοτιμές	4.03	1.98	1.33
Ποσοστό της διακύμανσης (%)	36.6	16.53	11.09
Σχολική Ευημερία			
Μου αρέσει να πηγαίνω στο σχολείο (1).	.84		
Δεν έχω όρεξη να πηγαίνω στο σχολείο (4).	.78		
Το σχολείο μου αρέσει (7).	.87		
Βρίσκω το σχολείο διασκεδαστικό (10).	.81		
Ακαδημαϊκή Αυτοαντίληψη			
Μαθαίνω γρήγορα (3).		.74	
Καταφέρνω να λύνω πολύ δύσκολες ασκήσεις (6).		.76	
Είμαι καλός(-ή) μαθητής(-τρια) (9).		.71	
Στο σχολείο πολλά πράγματα είναι πολύ δύσκολα για μένα (12).		.64	
Κοινωνική Αυτοαντίληψη			
Έχω πολλούς(-ές) φίλους(-ες) στην τάξη μου (2).			.67
Τα πηγαίνω πολύ καλά με τους/τις συμμαθητές/τριες μου (5).			.81
Αισθάνομαι μόνος(-η) στην τάξη (8).			.53
Έχω καλές σχέσεις με τους άλλους/άλλες μαθητές/τριες (11).			.74
Σημείωση: στα ερωτήματα 4, 8 και 12 πραγματοποιήθηκε αντιστροφή των ερωτημάτων πριν την παραγοντική ανάλυση.			

Πίνακας 4: Παραγοντική δομή της κλίμακας ΡΙQ του εκπαιδευτικού

Παράγοντες	1	2	3
Ιδιοτιμές	6.16	1.69	1.15
Ποσοστό της διακύμανσης (%)	51.34	14.07	9.63
Ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη			
Μαθαίνει γρήγορα (3).	.83		
Καταφέρνει να λύνει πολύ δύσκολες ασκήσεις (6).	.85		
Είναι καλός(-ή) μαθητής(-τρια) (9).	.88		
Στο σχολείο πολλά πράγματα είναι πολύ δύσκολα για αυτόν/αυτήν (12).	.81		
Κοινωνική Αυτοαντίληψη			
Έχει πολλούς(-ές) φίλους(-ες) στην τάξη του/ης (2).		.84	
Τα πηγαίνει πολύ καλά με τους/τις συμμαθητές/τριες του/της (5).		.83	
Αισθάνεται μόνος(-η) στην τάξη (8).		.50	
Έχει καλές σχέσεις με τους άλλους/άλλες μαθητές/τριες (11).		.88	
Σχολική Ευημερία			
Του αρέσει να πηγαίνει στο σχολείο (1).			.84
Δεν έχει όρεξη να πηγαίνει στο σχολείο (4).			.71
Το σχολείο του/ης αρέσει (7).			.81
Βρίσκει το σχολείο διασκεδαστικό (10).			.61
Σημείωση: στα ερωτήματα 4, 8 και 12 πραγματοποιήθηκε αντιστροφή των ερωτημάτων πριν την παραγοντική ανάλυση.			

Πίνακας 5: Παραγοντική δομή κλίμακας PIQ για την έκδοση των γονέων/κηδεμόνων

Παράγοντες	1	2	3
Ιδιοτιμές	4.63	1.48	1.31
Ποσοστό της διακύμανσης (%)	38.61	12.37	10.95
Κοινωνική Αυτοαντίληψη			
Έχει πολλούς(-ές) φίλους(-ες) στην τάξη του/ης (2).	.72		
Τα πηγαίνει πολύ καλά με τους/τις συμμαθητές/τριες του/της (5).	.79		
Αισθάνεται μόνος(-η) στην τάξη (8).	.51		
Έχει καλές σχέσεις με τους άλλους/άλλες μαθητές/τριες (11).	.88		
Σχολική Ευημερία			
Του αρέσει να πηγαίνει στο σχολείο (1).		.85	
Δεν έχει όρεξη να πηγαίνει στο σχολείο (4).		.76	
Το σχολείο του/ης αρέσει (7).		.72	
Βρίσκει το σχολείο διασκεδαστικό (10).		.57	
Ακαδημαϊκή Αυτοαντίληψη			
Μαθαίνει γρήγορα (3).			.80
Καταφέρνει να λύνει πολύ δύσκολες ασκήσεις (6).			.73
Είναι καλός(-ή) μαθητής(-τρια) (9).			.78
Στο σχολείο πολλά πράγματα είναι πολύ δύσκολα για αυτόν/αυτήν (12).			.62
Σημείωση: στα ερωτήματα 4, 8 και 12 πραγματοποιήθηκε αντιστροφή των ερωτημάτων πριν την παραγοντική ανάλυση.			

3.2 Επαγωγικές Αναλύσεις

Για την απάντηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Συγκρίνοντας τις απαντήσεις που δόθηκαν στη μαθητική έκδοση του PIQ (Πίνακας 6 και 7), καθώς και στο MCI, εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις αντιλήψεις μεταξύ μαθητών με ΜΔ και των τυπικά αναπτυσσόμενων συμμαθητών. Οι διαφορές αυτές βρέθηκαν σε όλες τις διαστάσεις του PIQ και σε 3 από τις 5 διαστάσεις του MCI.

Ο έλεγχος t-test (Πίνακας 6) κατέδειξε ότι υπάρχει κατά μέσο όρο διαφορά μεταξύ των αντιλήψεων των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών και των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες (ΜΔ) ($p = .001$), με τους πρώτους να σημειώνουν πιο θετικές αντιλήψεις ως προς την ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη και τη σχολική τους ευημερία, ενώ μικρότερη διαφορά παρατηρείται στις δύο κατηγορίες μαθητών ως προς την κοινωνική αυτοαντίληψη. Επομένως, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων μαθητών με ΜΔ και με αυτές των ΤΑ συμμαθητών τους σχετικά με τη συμπερίληψή των πρώτων στο γενικό δημοτικό σχολείο και στις τρεις επιμέρους κατηγορίες.

Πίνακας 6: Αντιλήψεις για την ένταξη μαθητών με και χωρίς ΜΔ

Μεταβλητές	Τυπικοί (N=139)		ΜΔ (N=28)		t (165)	P
	M	TA	M	TA		
PIQ						
Ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη	2.21	.55	1.76	.62	3.89	.001
Κοινωνική αυτοαντίληψη	2.66	.45	2.45	.60	2.14	.05
Σχολική ευημερία	2.25	.73	1.86	.89	2.22	.05
Συνολικό σκορ PIQ	2.38	.43	2.02	.49	3.89	.001

Σημείωση: Το σκοράρισμα έγινε σε 4-βαθμη κλίμακα Likert όπου 0 = δεν ισχύει καθόλου, 1 = μάλλον δεν ισχύει, 2 = μάλλον ισχύει, και 3= ισχύει απόλυτα. Οι υψηλές μέσες τιμές υποδηλώνουν θετικές αντιλήψεις.

Σύμφωνα με τον Πίνακα 7, που αφορά το ερωτηματολόγιο MCI, υπάρχει κατά μέσο όρο στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των αντιλήψεων μαθητών με ΜΔ και τον ΤΑ συμμαθητών τους, με τους πρώτους να σημειώνουν πιο θετικές αντιλήψεις ως προς την ικανοποίηση για το κλίμα της τάξης, το βαθμό τριβής και τη δυσκολία που βιώνουν. Ωστόσο, δεν παρουσιάζεται καμία στατιστικά σημαντική διαφορά στις υποκλίμακες της συνοχής και της ανταγωνιστικότητας.

Πίνακας 7: Αντιλήψεις για το κλίμα της τάξης μαθητών με και χωρίς ΜΔ

Μεταβλητές	Τυπικοί (N=139)		ΜΔ (N=28)		T (165)	P
	M	TA	M	TA		
MCI						
Συνοχή	2.21	.65	2.34	.65	-.96	.17
Ικανοποίηση	2.52	.58	2.23	.60	2.39	.01
Τριβή	1.85	.63	2.16	.62	-2.37	.05
Δυσκολία	1.27	.35	1.43	.41	-2.09	.05
Ανταγωνιστικότητα	2.16	.62	2.31	.56	-1.17	.11

Σημείωση: Η μέση τιμή κάθε υποκλίμακας δύναται να κυμανθεί από 1 (ελάχιστο) έως 5 (μέγιστο) με υψηλές τιμές να υποδηλώνουν πιο θετικές αντιλήψεις στις διαστάσεις Συνοχή και Ικανοποίηση και αρνητικές αντιλήψεις στις διαστάσεις Τριβή, Δυσκολία και Ανταγωνιστικότητα.

3.3 Συσχετιστικές Αναλύσεις

Θέλοντας να διερευνήσουμε το βαθμό σύγκλισης απόψεων των συμμετεχόντων μαθητών, των γονέων και του εκπαιδευτικού τους για την συμπερίληψή τους στο γενικό δημοτικό σχολείο διενεργήθηκαν συσχετιστικές αναλύσεις.

Όσον αφορά τις συσχετίσεις για την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών εντοπίστηκε δυνατή θετική συσχέτιση ανάμεσα στις αντιλήψεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών τους, καθώς και μεταξύ των

μαθητών και των γονέων τους. Ακόμη πιο δυνατή είναι η συσχέτιση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς (βλ. Πίνακα 8).

Πίνακας 8: Συσχετίσεις μεταξύ των αντιλήψεων μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων/κηδεμόνων ως προς την ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη των πρώτων

		1	2	3
1	Ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη Μαθητών	1	.51**	.56**
2	Ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη Εκπαιδευτικών		1	.60**
3	Ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη Γονέων/κηδεμόνων			1

Στον Πίνακα 9 παρατηρούμε μέτρια θετική συσχέτιση ανάμεσα στις αντιλήψεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών τους για την κοινωνική αυτοαντίληψη των πρώτων, θετική ισχυρή συσχέτιση ανάμεσα στις αντιλήψεις των μαθητών και των γονέων τους, ενώ πολύ μικρή θετική συσχέτιση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς/κηδεμόνες.

Πίνακας 9: Συσχετίσεις μεταξύ των αντιλήψεων μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων/κηδεμόνων ως προς την κοινωνική αυτοαντίληψη των πρώτων

		1	2	3
1	Κοινωνική αυτοαντίληψη Μαθητών	1	.41**	.51**
2	Κοινωνική αυτοαντίληψη Εκπαιδευτικών		1	.29**
3	Κοινωνική αυτοαντίληψη Γονέων			1

Στον πίνακα 10, εντοπίζεται μία δυνατή θετική συσχέτιση ανάμεσα στις αντιλήψεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών τους για τη σχολική ευημερία των μαθητών, αλλά και μεταξύ μαθητών και γονέων. Επιπλέον, εντοπίστηκε μέτρια θετική συσχέτιση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς/κηδεμόνες των μαθητών.

Πίνακας 10: Συσχετίσεις μεταξύ των αντιλήψεων μαθητών με και χωρίς ΜΔ, εκπαιδευτικών και γονέων/κηδεμόνων ως προς τη σχολική ευημερία

		1	2	3
1	Σχολική ευημερία Μαθητών	1	.56**	.56**
2	Σχολική ευημερία Εκπαιδευτικών		1	.49**
3	Σχολική ευημερία Γονέων			1

Οι παραπάνω αναλύσεις επιβεβαιώνουν ότι υπάρχει σημαντική σύγκλιση των αντιλήψεων των συμμετεχόντων μαθητών με τις αντίστοιχες αντιλήψεις των γονέων/κηδεμόνων τους και των εκπαιδευτικών τους για την συμπερίληψη των πρώτων στο γενικό δημοτικό σχολείο. Σε μικρότερο βαθμό συσχετίζονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών με τις αντίστοιχες των γονέων σχετικά με την κοινωνική ένταξη και τη σχολική ευημερία των μαθητών.

Πίνακας 11: Συσχετίσεις μεταξύ των αντιλήψεων των μαθητών για την ένταξη (PIQ) και για τις διαστάσεις του κλίματος της τάξης (MCI)

(PIQ & MCI)	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη	1	.41**	.31**	.17*	.38**	-.41**	-.40**	-.29**
2. Κοινωνική αυτοαντίληψη		1	.27**	.41**	.49**	-.45**	-.28**	-.18*
3. Σχολική ευημερία			1	.16*	.30**	-.23**	-.25**	-.02
4. Συνοχή				1	.41**	-.41**	-.18*	-.34**
5. Ικανοποίηση					1	-.63**	-.41**	-.39**
6. Τριβή						1	.39**	.40**
7. Δυσκολία							1	.27**
8. Ανταγωνιστικότητα								1

Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τον Πίνακα 11, όσον αφορά την ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη, προκύπτει ότι υπάρχει μέτρια θετική συσχέτιση με την ικανοποίηση, μέτρια αρνητική συσχέτιση με την τριβή, και μέτρια αρνητική συσχέτιση με τη δυσκολία. Αναφορικά με την κοινωνική αυτοαντίληψη των μαθητών, διαπιστώθηκε μέτρια θετική συσχέτιση με τη συνοχή, μέτρια θετική συσχέτιση με την ικανοποίηση και μέτρια αρνητική συσχέτιση με την τριβή. Σχετικά με την μεταβλητή της σχολικής ευημερίας, υπάρχει μικρή θετική συσχέτιση με την ικανοποίηση, πολύ μικρή αρνητική συσχέτιση με την τριβή και πολύ μικρή αρνητική συσχέτιση με τη δυσκολία.

4. Συζήτηση

Τα αποτελέσματα των παραγοντικών αναλύσεων επιβεβαιώνουν τους Knickenberg και συνεργάτες (2020), οι οποίοι χαρακτηρίζουν το PIQ ως ένα έγκυρο εργαλείο με ξεκάθαρη ψυχομετρική δομή. Πράγματι, στην παρούσα έρευνα οι παραγοντικές αναλύσεις που επιτελέστηκαν ανέδειξαν τους τρεις αναμενόμενους παράγοντες. Επομένως, το PIQ μπορεί να χρησιμοποιηθεί στον ελληνικό χώρο από εκπαιδευτικούς και ερευνητές για τη μέτρηση της ακαδημαϊκής, κοινωνικής και σχολικής ευημερίας των μαθητών.

Όσον αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε στην παρούσα έρευνα, οι επαγωγικές αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν κατέδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Συγκεκριμένα, σε συμφωνία με πρότερες έρευνες (βλέπε Valls & Bonvin, 2021 ή των DeVries, Voß, & Gebhardt, 2018) οι μαθητές με ΜΔ ανέφεραν αρνητικότερες αυτοαντιλήψεις από τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους σε όλες τις διαστάσεις του PIQ και στις περισσότερες διαστάσεις του MCI.

Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε στην παρούσα έρευνα, οι συσχετιστικές αναλύσεις κατέδειξαν σημαντική σύγκλιση απόψεων μεταξύ των συμμετεχόντων μαθητών, των γονέων και του εκπαιδευτικού τους για συμπερίληψη των πρώτων στο γενικό δημοτικό σχολείο. Το αποτέλεσμα αυτό ενισχύει τις έρευνες της Knickenberg και συνεργατών (2019) και της Zurbriggen και συνεργατών (2019) οι οποίες χορήγησαν το ΡΙQ σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς αντλώντας παρόμοιες αντιλήψεις.

Σχετικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε, οι θετικές συσχετίσεις μεταξύ των διαστάσεων του ΡΙQ και των διαστάσεων του ΜCΙ παρέχουν μερική στήριξη στην εγκυρότητα κριτηρίου του ΡΙQ. Βέβαια, το συγκεκριμένο αποτέλεσμα οφείλουμε να το δούμε με επιφύλαξη αφού οι συσχετίσεις που υπολογίστηκαν στην παρούσα έρευνα ήταν μικρές προς μέτριες, ενώ στη βιβλιογραφία περιλαμβάνονται δύο τουλάχιστον μελέτες (Valls & Bonvin, 2021· Guillemot & Hessels, 2021) που εξέτασαν την εγκυρότητα κριτηρίου του ΡΙQ με δυνατότερες συσχετίσεις. Ενδεχομένως, οι μικρές προς μέτριες συσχετίσεις που λάβαμε στην παρούσα έρευνα να οφείλονται στο μικρό αριθμό συμμετεχόντων μαθητών.

Συμπερασματικά, η παρούσα έρευνα μικρής κλίμακας συμβάλλει σημαντικά στη βιβλιογραφία. Αρχικά, καταδεικνύει την καταλληλότητα του ΡΙQ για χρήση στον Ελληνικό χώρο. Επίσης, εξετάζονται τρεις σημαντικές διαστάσεις της ένταξης ταυτόχρονα μέσα από την οπτική των άμεσα εμπλεκόμενων (μαθητών), καθώς και των έμμεσα εμπλεκόμενων (εκπαιδευτικών, γονέων/κηδεμόνων), επιλογή που μπορεί να αποτελέσει παράδειγμα για μελλοντικές έρευνες. Επιπλέον, οι διαφορές ανάμεσα στις αντιλήψεις των μαθητών με ΜΔ και των συμμαθητών τους που εντοπίστηκαν στην παρούσα έρευνα εγείρουν προβληματισμό σχετικά με την αποτελεσματικότητα των εφαρμοζόμενων ενταξιακών προσεγγίσεων και παρακινούν την εκπαιδευτική κοινότητα στην ανάπτυξη καινοτόμων ενταξιακών πρακτικών. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να συμπεριλάβουν μεγαλύτερο δείγμα μαθητών στο οποία θα περιλαμβάνονται και μαθητές με σοβαρότερες μορφές ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, ενώ θα μπορούσε να γίνει και μια σύγκριση μεταξύ μαθητών σε διαφορετικά πλαίσια πέραν του τμήματος ένταξης.

Βιβλιογραφία

Asogwa, U., Ofoegbu, T., Eseadi, C., Ogbonna, C., Eskay, M., Nji, G., . . . Das, U. (2020). The effect of a video-guided educational technology intervention on the academic self-concept of adolescent students with hearing impairment: Implications for physical education. *Medicine*, *99*(30), 1-8. <https://doi.org/10.1097/MD.00000000000021054>

Berchiatti, M., Ferrer, A., Galiana, L., Badenes-Ribera, L., & Longobardi, C. (2022). Bullying in Students with Special Education Needs and Learning Difficulties: The Role of the Student–Teacher Relationship Quality and Students’ Social Status in the Peer Group. *Child and Youth Care Forum*, *51*(3), 515-537. <https://doi.org/10.1007/s10566-021-09640-2>

Casino-García, A., Llopis-Bueno, M., & Llinares-Insa, L. (2021). Emotional intelligence profiles and self-esteem/self-concept: An analysis of relationships in gifted students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(3), 1-23. <https://doi.org/10.3390/ijerph18031006>

Chang, W. (2022). Resilience Among Students of Elementary School With and Without Learning Disabilities: Person-and Variable-Focused Approaches. *Bulletin of Educational Psychology*, *54*(1), 57-84. [https://doi.org/10.6251/BEP.202209_54\(1\).0003](https://doi.org/10.6251/BEP.202209_54(1).0003)

Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (2η εκδ.) (Χ. Τσορμπατζούδης, Επιμ.). Αθήνα: ΙΩΝ.

DeVries, J., Voß, S., & Gebhardt, M. (2018). Do learners with special education needs really feel included? Evidence from the Perception Inclusion Questionnaire and Strengths and Difficulties Questionnaire. *Research in Developmental Disabilities, 83*, 28-36. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.07.007>

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2024). *European Agency Statistics on Inclusive Education: 2020/2021 School Year Dataset Cross-Country Report*. (P. Dráľ, A. Lenárt and A. Lecheval, eds.). Odense: Denmark

Finnvold, J., & Dokken, T. (2023). How school placement and parental social capital influence children's perceptions of inclusion in school.: A survey of Norwegian children with physical disabilities. *European Journal of Special Needs Education, 1*-16. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2207054>

Grüter, S., Goldan, J., & Zurbriggen, C. L. (2023). Examining early learners' perceptions of inclusion: adaptation of the student version of the perceptions of inclusion questionnaire for first-and second-grade students (PIQ-EARLY). *Frontiers in Psychology, 14*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1181546>

Guillemot, F., & Hessels, M. (2021). Validation of the student version of the Perceptions of Inclusion Questionnaire on a sample of French students. *European Journal of Special Needs Education*. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1961195>

Knickenberg, M., Zurbriggen, C., & Schwab, S. (2022). Validation of the student version of the Perceptions of Inclusion Questionnaire in primary and secondary education settings. *SAGE Open, 12*(1). <https://doi.org/10.1177/21582440221079896>

Lüftenegger, M., Holzer, J., & Schober, B. (2021). Implizite Fähigkeitstheorien, akademisches Selbstkonzept und schulisches Wohlbefinden. *Unterrichtswissenschaft, 46*(4), 567-584. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00130-x>

Maltese, C., & Herry, Y. (2021). The self-concept of students with learning difficulties. *Education and Francophonie, 25*(2), 64-76. <https://doi.org/10.7202/1080660ar>

Mariani, M., Villares, E., Sink, C. A., Colvin, K., & Perhay-Kuba, S. (2015). Confirming the Structural Validity of the My Class Inventory - Short form Revised. *Professional School Counseling, 19*(1), 1096-2409. <https://doi.org/10.5330/1096-2409-19.1.92>

Miles, J., & Naumann, S. (2023). The Mediating Effects of Social Self-Concept on Gender, Sexual Orientation, and Parenting Intentions. *Journal of Family Issues, 44*(2), 515-537. <https://doi.org/10.1177/0192513X211054467>

Morinaj, J., & Hascher, T. (2022). On the Relationship between Student Well-Being and Academic Achievement: A Longitudinal Study among Secondary School Students in Switzerland. *Zeitschrift Fur Psychologie, 230*(3), 201-214. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000499>

Νόμος 3699/2008, Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 199/Α/2-10-2008).

Norwich, B., Ylonen, A., & Gwernan-Jones, R. (2014). Moderate learning difficulties: Searching for clarity and understanding. *Research Papers in Education*, 29(1), 1–19. <https://doi.org/10.1080/02671522.2012.729153>

Παπαδημητρίου Β. (2023). Συγκεντρωτικά στοιχεία για τη φοίτηση μαθητών στα τμήματα ένταξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μεταξύ των ετών 2017-2021. *Preschool and Primary Education*, 11(2), 318–334. <https://doi.org/10.12681/ppej.29613>

Σταλίκας, Α., Τριλιβά, Σ., & Ρούσση, Π. (2012). *Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα*. Αθήνα: Πεδίο.

Schmidt, M., Prah, A., & Čagran, B. (2014). Social skills of Slovenian primary school students with learning disabilities. *Educational Studies*, 40(4), 407-422. <https://doi.org/10.1080/03055698.2014.930339>

Schuchardt, K., Brandenburg, J., Fischbach, A., Büttner, G., Grube, D., Mähler, C., & Hasselhorn, M. (2015). Die Entwicklung des akademischen Selbstkonzeptes bei Grundschulkindern mit Lernschwierigkeiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18, 513-526. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0649-z>

Schwab, S., Zurbriggen, C., & Venetz, M. (2020). Agreement among student, parent and teacher ratings of school inclusion: A multitrait-multimethod analysis. *Journal of School Psychology*, 82, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.07.003>

Tran, V. (2022). Validation of the Short Form of My Class Inventory Within the Vietnamese Educational Context. *European Journal of Educational Research*, 11(2), 1037-1045. <https://doi.org/10.12973/eujer.11.2.1037>

Trautner, M., & Schwinger, M. (2018). Differentiation of academic self-concept in primary school students with mild learning difficulties: A factor mixture analysis approach. *Learning and Individual Differences*, 65, 20-29. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.05.004>

Valls, M., & Bonvin, P. (2021). Assessing pupils' self-concept in an inclusive school setting: The psychometric properties of the CoSoi. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 69(4), 176-184. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2021.04.002>

Zakaria, N., & Tahar, M. (2017). The Effects of Inclusive Education on the Self-Concept of Students with Special Educational Needs. *Journal of ICSAR*, 1, 25-31. <https://doi.org/10.17977/um005v1i12017p025>

Διερεύνηση των αντιλήψεων σχολικού κλίματος και των κινήτρων για σχολική εμπλοκή σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Ιφιγένεια Καμπαδέλη & Ηλίας Αβραμίδης

Περίληψη

Η δημιουργία ενός θετικού και υποστηρικτικού σχολικού κλίματος αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματική ένταξη των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) στο γενικό σχολείο. Με βάση αυτήν την παραδοχή, η παρούσα έρευνα εξέτασε τις αντιλήψεις μαθητών με και χωρίς ΕΕΑ για το κλίμα του σχολείου τους και το βαθμό συσχέτισής αυτών με τα κίνητρά τους για εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία. Συμμετέχοντες ήταν 626 μαθητές γυμνασίου (εκ των οποίων οι 100 είχαν διαγνωστεί με ΕΕΑ) οι οποίοι κλήθηκαν να συμπληρώσουν την αναθεωρημένη έκδοση της 'Κλίμακας Ενταξιακού Σχολικού Κλίματος' και την 'Κλίμακα Κινήτρων και Σχολικής Εμπλοκής - Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση'. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι οι συμμετέχοντες μαθητές έχουν θετικές αντιλήψεις για το κλίμα των σχολείων τους και διατηρούν υψηλά κίνητρα για σχολική εμπλοκή. Σε αντίθεση με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, οι μαθητές με ΕΕΑ ανέφεραν θετικότερες αντιλήψεις για δύο από τις διαστάσεις σχολικού κλίματος και παρόμοια κίνητρα για σχολική εμπλοκή με τους συμμαθητές τυπικής επίδοσης. Το άρθρο καταλήγει με την ανάδειξη της σημασίας της θετικής συναισθηματικής εμπειρίας ως καθοριστικού παράγοντα διαμόρφωσης κινήτρων για σχολική εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία.

Λέξεις-κλειδιά: σχολικό κλίμα, αίσθηση του ανήκειν, κίνητρα για εμπλοκή, ενταξιακή εκπαίδευση

0. Εισαγωγή

Η ενταξιακή εκπαίδευση αποτελεί διεθνώς την κυρίαρχη τάση για την εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Kefallinou et al., 2020). Η εφαρμογή ενταξιακών προσεγγίσεων στηρίζεται στην αρχή της παροχής ισότιμων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλους τους μαθητές και συνοδεύεται από ακαδημαϊκά και κοινωνικά οφέλη. Ωστόσο, όπως έχουν καταδείξει αρκετές έρευνες στο χώρο, η ψυχοκοινωνική προσαρμογή των μαθητών με ΕΕΑ στο πλαίσιο του γενικού σχολείου δεν επιτυγχάνεται αυτόματα, αλλά αποτελεί μια σημαντική πρόκληση για την εκπαιδευτική κοινότητα (Schwab et al., 2021). Συγκεκριμένα, σε αρκετές έρευνες οι μαθητές με ΕΕΑ εμφανίζονται ως κοινωνικά απομονωμένοι, απολαμβάνοντας χαμηλή κοινωνική αποδοχή και διατηρώντας λιγότερο σταθερές φιλίες σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους (Schwab, 2019· Avramidis et al., 2018· Bossaert et al., 2015). Οι κοινωνικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ΕΕΑ συχνά αποδίδονται στην έλλειψη των απαραίτητων κοινωνικών δεξιοτήτων για επιτυχείς κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και τη δημιουργία φιλικών σχέσεων, με αποτέλεσμα να καθίσταται η εφαρμογή παρεμβάσεων ενίσχυσης κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων απαραίτητη (Hassani & Schwab, 2021). Επιπλέον, ο κοινωνικός αποκλεισμός των μαθητών με ΕΕΑ συχνά οξύνεται λόγω των στερεοτυπικών αντιλήψεων και των αρνητικών στάσεων που διατηρούν απέναντί τους οι τυπικά αναπτυσσόμενοι συμμαθητές τους (Freer, 2023) γεγονός που καταδεικνύει την ανάγκη βελτίωσης

του ευρύτερου κλίματος του γενικού σχολείου. Ο συνδυασμός των παραπάνω έχει αρνητική επίδραση στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές με ΕΕΑ αντιλαμβάνονται τη σχολική τους εμπειρία και μειώνει τα κίνητρά τους για συμμετοχή στις μαθησιακές διαδικασίες (Little et al., 2022). Επομένως, πρωταρχική επιδίωξη της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών με ΕΕΑ για το σχολικό κλίμα και κατ' επέκταση η εξέταση πιθανής συσχέτισης αυτών με τα κίνητρά τους για σχολική εμπλοκή. Η συγκεκριμένη μελέτη διεξήχθη σε γενικά γυμνάσια όπου λειτουργούσαν τμήματα ένταξης και αποτελούσαν μία καλή ευκαιρία για την εξέταση της κοινωνικο-συναισθηματικής προσαρμογής και ανάπτυξης των υποστηριζόμενων μαθητών με ΕΕΑ.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1 Σχολικό κλίμα

Ο όρος *σχολικό κλίμα* αποτελεί τις τελευταίες δεκαετίες μία από τις συχνότερα εμφανιζόμενες έννοιες στην εκπαιδευτική έρευνα. Πρόκειται για μια πολυδιάστατη έννοια (Grazia & Molinari, 2021) μέσω της οποίας οι ερευνητές επιχειρούν να διερευνήσουν διάφορες πτυχές του μαθησιακού περιβάλλοντος. Αν και έχουν γίνει πολυάριθμες απόπειρες για τον εννοιολογικό προσδιορισμό του όρου, δεν υπάρχει στη βιβλιογραφία κοινά αποδεκτός ορισμός. Ένας χρήσιμος ολιστικός ορισμός που έχει προταθεί από τους Rudasill Moritz και συνεργάτες (2018) βασίζεται στη συστηματική θεώρηση του σχολείου και ορίζει το σχολικό κλίμα ως αποτελούμενο από

«...τις συναισθηματικές και γνωστικές αντιλήψεις που σχετίζονται με τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, τις σχέσεις, την ασφάλεια, τις αξίες και τις πεποιθήσεις των μαθητών, των εκπαιδευτικών, των διευθυντών και του σχολικού προσωπικού» (Rudasill Moritz et al., 2018, 46).

Ωστόσο, οι περισσότεροι συγγραφείς ασχολούνται αποκλειστικά με τις αντιλήψεις των μαθητών (Marraccini et al., 2020) επικεντρώνοντας κυρίως στις στάσεις τους απέναντι στο σχολείο, και στις σχέσεις τους με συμμαθητές και εκπαιδευτικούς.

Η δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος έχει επισημανθεί ως σημαντικός παράγοντας επιτυχίας της ένταξης μαθητών με ΕΕΑ στο γενικό σχολείο (McMahon et al., 2016). Προς αυτήν την κατεύθυνση κινήθηκαν οι Schwab και συνεργάτες (2018) στην απόπειρά τους να αναπτύξουν ένα ψυχομετρικό εργαλείο εκτίμησης του ενταξιακού κλίματος των σχολικών μονάδων επινοώντας τον αντίστοιχο όρο. Το συγκεκριμένο εργαλείο αντλεί τις αντιλήψεις των μαθητών για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και υποστήριξης δίνοντας έμφαση σε πτυχές της σχολικής ζωής που αφορούν την ακαδημαϊκή αλλά και την ψυχο-συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Στοιχεία όπως η παρουσία (ενεργός φοίτηση), η συμμετοχή, η αποδοχή, τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, η αίσθηση του ανήκειν και ο βαθμός στον οποίο οι μαθητές είναι ευχαριστημένοι από τη φοίτησή τους στο σχολείο, συνθέτονται για να περιγράψουν τη σχολική εμπειρία των μαθητών και το κατά πόσον οι ίδιοι αισθάνονται ότι είναι ενταγμένοι στη σχολική μονάδα που φοιτούν. Για την εκπόνηση της παρούσας μελέτης, υιοθετείται ο προτεινόμενος αυτός ορισμός. Στην επόμενη ενότητα η συζήτηση επικεντρώνεται στην αίσθηση του 'ανήκειν' των μαθητών, η οποία αναδεικνύεται ως κεντρικός παράγοντας του σχολικού κλίματος.

1.1.1 Η αίσθηση του ανήκειν ως κεντρικός παράγοντας σχολικού κλίματος

Η αίσθηση του ανήκειν έχει συσχετιστεί με πολλαπλά σχολικά οφέλη με αποτέλεσμα να έχει καθιερωθεί ως ο συχνότερα διερευνημένος παράγοντας σε έρευνες σχολικού κλίματος (Allen et al., 2021). Στη διεθνή βιβλιογραφία γίνεται συχνά αναφορά στη σύνδεση του αισθήματος του ανήκειν τόσο με ακαδημαϊκά, όσο και με κοινωνικά αποτελέσματα. Ενδεικτικά κοινωνικά οφέλη περιλαμβάνουν το σχηματισμό αμοιβαίων φιλιών που χαρακτηρίζονται από υποστήριξη και φροντίδα και την αυξημένη συμμετοχή σε δραστηριότητες εντός και εκτός σχολείου (Bouchard & Berg, 2017). Ωστόσο, τα παραπάνω αποτελέσματα συχνά δεν επιτυγχάνονται σε μαθητές με ΕΕΑ, καθώς οι τελευταίοι έχουν βρεθεί να αισθάνονται περισσότερη μοναξιά (Schwab, 2015) και βιώνουν χαμηλότερη αίσθηση του ανήκειν στη σχολική μονάδα στην οποία φοιτούν συγκριτικά με τους τυπικούς συμμαθητές τους (Dimitrellou & Hurry, 2019; Nepi et al., 2013).

1.2 Κίνητρα για σχολική εμπλοκή

Εκτός από τα ακαδημαϊκά και κοινωνικά οφέλη που επιφέρει, η αίσθηση του ανήκειν είναι συσχετισμένη με υψηλά κίνητρα για σχολική φοίτηση και επιτυχία (Anderman, 2003). Σύμφωνα με τον Martin (2008), τα κίνητρα είναι σημαντικοί ψυχολογικοί παράγοντες που επηρεάζουν τις πτυχές της σχολικής ζωής των μαθητών. Σε ό, τι αφορά τα κίνητρα των μαθητών με ΕΕΑ, έχει εντοπιστεί ότι η χαμηλή ακαδημαϊκή τους επίδοση, το γεγονός ότι βιώνουν με μεγαλύτερη συχνότητα τον αποκλεισμό, αλλά και η χαμηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητά τους συγκριτικά με τους χωρίς ΕΕΑ συμμαθητές τους, αποτελούν σημαντικά εμπόδια στην ενίσχυση των κινήτρων τους (Shogren et al., 2019).

2. Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα μελέτη εστιάζει στη διερεύνηση των αντιλήψεων του σχολικού κλίματος και την εξέταση της πιθανής συσχέτισης αυτών με τα κίνητρα για σχολική εμπλοκή των μαθητών γενικών γυμνασίων με και χωρίς ΕΕΑ. Από τη διατύπωση του παραπάνω προβληματισμού προκύπτουν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές με και χωρίς ΕΕΑ το κλίμα του σχολείου τους;
2. Ποια είναι τα κίνητρα των μαθητών με και χωρίς ΕΕΑ για σχολική εμπλοκή;
3. Σε ποιο βαθμό συσχετίζονται οι παραπάνω αντιλήψεις των μαθητών;
4. Σε ποιο βαθμό οι αντιλήψεις για το σχολικό κλίμα μπορούν να προβλέψουν τα κίνητρα για σχολική εμπλοκή των συμμετεχόντων μαθητών;

3. Μεθοδολογία έρευνας

3.1 Συμμετέχοντες

Για την επιλογή των σχολείων οι ερευνητές εντόπισαν αρχικά σε ποιες από τις σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (γυμνάσια) ενός νομού της κεντρικής Ελλάδας λειτουργούσαν

τμήματα ένταξης. Στη συνέχεια ενημερώθηκαν οι διευθυντές των σχολείων για την έρευνα και κλήθηκαν να δηλώσουν το ενδιαφέρον τους για συμμετοχή. Θετικά ανταποκρίθηκαν τέσσερις σχολικές μονάδες στις οποίες φοιτούσαν συνολικά 796 μαθητές. Ωστόσο, το ποσοστό συμμετοχής στην έρευνα ανήλθε στο 78,6% (N=626 μαθητές) εξαιτίας ορισμένων προγραμματισμένων δραστηριοτήτων, όπως είναι οι πρόβες στη σχολική χορωδία και οι συνελεύσεις των 15μελών μαθητικών συμβουλίων. Ορισμένοι μαθητές, μάλιστα, είχαν αποχωρήσει πρόωρα από το σχολικό ωράριο και άλλοι δήλωσαν οι ίδιοι αρνητικοί ως προς τη συμμετοχή στην έρευνα.

Από τους 626 συμμετέχοντες μαθητές, οι 100 είχαν λάβει διάγνωση από το οικείο ΚΕ.ΔΑ.Σ.Υ. και φοιτούσαν στο τμήμα ένταξης του σχολείου τους. Η διάγνωση των συμμετεχόντων μαθητών αφορούσε μόνο σε μαθησιακές δυσκολίες και όχι άλλου είδους αισθητηριακές ή αναπτυξιακές αναπηρίες. Η μέση ηλικία των συμμετεχόντων μαθητών ήταν 14,42 έτη.

3.2 Εργαλεία

3.2.1 «Κλίμακα Κινήτρων και Σχολικής Εμπλοκής για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» (*Motivation and Engagement Scale - High School- MES-HS*)

Η συγκεκριμένη κλίμακα αναπτύχθηκε από τον Martin (2008) και αποτελείται από 44 ερωτήματα που αποσκοπούν στη μέτρηση των κινήτρων και της σχολικής εμπλοκής των μαθητών 12-18 ετών. Τα ερωτήματα απαντώνται σε επτάβαθμη κλίμακα Likert (όπου 1=Διαφωνώ απόλυτα και 7=Συμφωνώ απόλυτα) και αντιπροσωπεύουν 11 παράγοντες που αντανακλούν το θεωρητικό μοντέλο του Martin *“The Motivation and Engagement Wheel”* (Martin, 2009). Οι 11 παράγοντες υπάγονται στις παρακάτω τέσσερις (4) θεωρητικές κατασκευές:

- Θετικά κίνητρα-προσαρμοστικές πεποιθήσεις που περιλαμβάνουν τους τρεις παράγοντες (α) πεποιθήσεις για τον εαυτό/αυτοαποτελεσματικότητα (β) εκτίμηση για το σχολείο και (γ) εστίαση στη μάθηση/κατάκτηση προσανατολισμού.
- Θετική εμπλοκή-προσαρμοστική συμπεριφορά που περιλαμβάνει τους τρεις παράγοντες (α) σχεδιασμό, (β) διαχείριση έργου και (γ) επιμονή.
- Αρνητικά κίνητρα-δυσλειτουργικές/παρακωλυτικές σκέψεις που περιλαμβάνει τους τρεις παράγοντες (α) άγχος, (β) αποφυγή αποτυχίας και (γ) αβεβαιότητα.
- Αρνητική εμπλοκή-δυσπροσαρμοστική συμπεριφορά που περιλαμβάνει τους δύο παράγοντες (α) αυτοϋπονόμευση/αυτοπαρεμπόδιση και (β) απεμπλοκή.

Η συγκέντρωση υψηλού σκορ στη συγκεκριμένη κλίμακα υποδηλώνει την ύπαρξη κινήτρων στους δύο θετικούς παράγοντες (προσαρμοστικές πεποιθήσεις και συμπεριφορά) και την απουσία κινήτρων στους δύο αρνητικούς παράγοντες (δυσλειτουργικές/παρακωλυτικές σκέψεις και συμπεριφορά). Τέλος, δίνεται η δυνατότητα για υπολογισμό ενός συνολικού σκορ στην κλίμακα, αφού επανακωδικοποιηθούν τα αρνητικά διατυπωμένα ερωτήματα.

3.2.2 'Κλίμακα Ενταξιακού Κλίματος' (Inclusion Climate Scale- ICS)

Η πρωτότυπη κλίμακα αναπτύχθηκε από τους Schwab, Sharma και Loreman (2018) και αποτελείται από 14 ερωτήματα που αποσκοπούν στη διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών σχετικά με το ενταξιακό κλίμα του σχολείου τους. Τα ερωτήματα απαντώνται σε τετράβαθμη κλίμακα Likert (όπου 1=Δεν ισχύει καθόλου, 4=Ισχύει απόλυτα) και αντιπροσωπεύουν δύο παράγοντες: (α) την παρεχόμενη υποστήριξη και φροντίδα από τους εκπαιδευτικούς και (β) τη συναισθηματική εμπειρία των μαθητών. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε μία αναθεωρημένη έκδοση της κλίμακας, η οποία περιλαμβάνει επιπλέον τέσσερα ερωτήματα προερχόμενα από την αρχική έκδοση της κλίμακας τα οποία αφορούν στις σχέσεις μεταξύ συμμαθητών, με αποτέλεσμα ο αριθμός των διερευνώμενων παραγόντων να ανέρχεται σε τρεις. Υψηλά σκορ στην κλίμακα υποδηλώνουν θετικότερες αντιλήψεις σχολικού κλίματος, εφόσον πραγματοποιηθεί αναστροφή των αρνητικά διατυπωμένων ερωτημάτων.

3.3 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων ξεκίνησε μετά την εξασφάλιση της σχετικής έγκρισης της επιτροπής ερευνητικής δεοντολογίας του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και της απόκτησης της έγγραφης συναίνεσης των γονέων των μαθητών. Τα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν στην ολομέλεια της τάξης από την ερευνητική ομάδα και έγιναν οι απαραίτητες προσαρμογές σε όσους μαθητές είχαν ανάγκη. Η διάρκεια της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου είχε διάρκεια μίας περίπου διδακτικής ώρας (40 λεπτά).

3.4 Διαδικασία ανάλυσης δεδομένων

Στα δεδομένα που προέκυψαν από την κλίμακα ICS πραγματοποιήθηκε παραγοντική ανάλυση κυρίων συνιστωσών με τη μέθοδο της ορθογώνιας περιστροφής. Η ανάλυση ανέδειξε τους προσδοκώμενους 3 παράγοντες (βλέπε Πίνακα 1). Δεν πραγματοποιήθηκε αντίστοιχη ανάλυση για τα δεδομένα της κλίμακας MES-HS αλλά υπολογίστηκε ένα συνολικό σκορ κινήτρων για εμπλοκή. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκαν επαγωγικές στατιστικές αναλύσεις με βάση το φύλο των συμμετεχόντων (αγόρια-κορίτσια) και το αν λαμβάνουν πρόσθετη εκπαιδευτική υποστήριξη βάσει της διάγνωσης (ΕΕΑ ή όχι). Τέλος, πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις συσχέτισης και ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης.

4. Αποτελέσματα

4.1 Αποτελέσματα παραγοντικής ανάλυσης στην κλίμακα Inclusion Climate Scale

Όπως φαίνεται στον πίνακα 1, αναδείχθηκαν τρεις παράγοντες με ιδιοτιμές άνω του ενός, οι οποίοι εξηγούν το 49.94% της μεταβλητότητας των τιμών:

1. 'Εκπαιδευτικές πρακτικές φροντίδας και στήριξης' με ιδιοτιμή 5,81, ο οποίος εξηγεί το 32,30% της μεταβλητότητας των τιμών και δείκτη Cronbach alpha $\alpha=0.87$

2. 'Συναισθηματική εμπειρία' με ιδιοτιμή 1,86, ο οποίος εξηγεί το 10,33% της μεταβλητότητας των τιμών και δείκτη Cronbach alpha $\alpha=0,76$
3. 'Σχέσεις με συνομήλικους' με ιδιοτιμή 1,32, ο οποίος εξηγεί το 7,31% της μεταβλητότητας των τιμών. δείκτη Cronbach alpha $\alpha=0,79$

Πίνακας 1: Παραγοντική Δομή της Κλίμακας ICS

Παράγοντες	1	2	3
Ιδιοτιμές	5.81	1.86	1.32
Ποσοστό της διακύμανσης (%)	32.30	10.33	7.31
Εκπαιδευτικές πρακτικές υποστήριξης και φροντίδας			
Δέχομαι αρκετή βοήθεια από τους εκπαιδευτικούς, εάν δυσκολεύομαι να κάνω τις σχολικές εργασίες (5).	.46		
Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί στο σχολείο μου κάνουν τη μάθηση διασκεδαστική (6).	.52		
Οι εκπαιδευτικοί μου φροντίζουν ώστε οι μαθητές και οι μαθήτριες που αντιμετωπίζουν δυσκολία σε κάποιο μάθημα, να παίρνουν την απαραίτητη υποστήριξη και καθοδήγηση (10).	.68		
Οι εκπαιδευτικοί μου είναι αντικειμενικοί και εφαρμόζουν τους κανόνες με δίκαιο τρόπο όταν κάποιο παιδί συμπεριφέρεται άσχημα στην τάξη (14).	.66		
Οι εκπαιδευτικοί φροντίζουν ώστε όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες να συμμετέχουν ενεργά στις περισσότερες δραστηριότητες του σχολείου και της τάξης (16).	.70		
Οι εκπαιδευτικοί μου νοιάζονται πολύ για όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες του σχολείου (17).	.77		
Οι εκπαιδευτικοί μου θέλουν να δουλεύω όσο το δυνατόν καλύτερα και να τα πηγαίνω καλά (19).	.60		
Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν με σεβασμό όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες στο σχολείο μου (23).	.74		
Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών/-τριών (26).	.65		
Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο μας συνεργάζονται αποτελεσματικά μεταξύ τους (27).	.62		
Συναισθηματική εμπειρία			
Απολαμβάνω να πηγαίνω στο σχολείο κάθε μέρα (1).		.69	
Απολαμβάνω να παρακολουθώ τα περισσότερα από τα μαθήματά μου (2).		.80	
Μου αρέσουν τα περισσότερα μαθήματα στο σχολείο μου (3).		.80	
Ανυπομονώ να συμμετέχω σε σχολικές δραστηριότητες εντός της τάξης, τις οποίες έχουν σχεδιάσει οι εκπαιδευτικοί μου για εμάς (4).		.52	
Σχέσεις με συνομήλικους			
Οι περισσότεροι συμμαθητές και συμμαθήτριές μου με συμπαθούν (11).			.73
Έχω τουλάχιστον ένα φίλο ή μια φίλη στο σχολείο που νοιάζεται για μένα (12).			.62

Οι συμμαθητές και οι συμμαθήτριές μου με προσκαλούν σε κοινωνικές εκδηλώσεις (π.χ. πάρτυ γενεθλίων) (18).			.67
Έχω δεχθεί εκφοβισμό σε αυτό το σχολείο από άλλους/-ες μαθητές/-τριες, τουλάχιστον μία φορά [24(R)].			.62

Σημείωση. (R) = Επισήμανση ανεστραμμένης κωδικοποίησης. Φορτίσεις μικρότερες από .30 έχουν εξαιρεθεί.

4.2 Αποτελέσματα Επαγωγικών Στατιστικών Αναλύσεων

Πίνακας 2: Αντιλήψεις μαθητών με και χωρίς ΕΕΑ ως προς τις τρεις διαστάσεις του σχολικού κλίματος και τα κίνητρα για σχολική εμπλοκή

Μεταβλητές	ΤΕ/ΕΕΑ	N	M	TA	t	d
Εκπαιδευτικές πρακτικές υποστήριξης και φροντίδας (ΕΠΥΦ)	ΤΕ	526	2.63	.59	-5.24***	0.56
	ΕΕΑ	100	2.98	.65		
Συναισθηματική εμπειρία (ΣΕ)	ΤΕ	526	2.41	.72	-1.88*	0.22
	ΕΕΑ	100	2.58	.83		
Σχέσεις με συνομήλικους (ΣΜΣ)	ΤΕ	526	3.21	.59	1.94*	0.19
	ΕΕΑ	100	3.09	.64		
Κίνητρα για σχολική εμπλοκή (ΚΓΣΕ)	ΤΕ	526	4.95	.85	1.46	0.16
	ΕΕΑ	100	4.81	.86		

ρ<.05, ** ρ<.01, *** ρ<.001

Σημείωση. ΣΚ = κλίμακα Likert 1-4. ΚΓΣΕ = κλίμακα Likert 1-7.

Δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο των συμμετεχόντων σε καμία από τις εξεταζόμενες μεταβλητές. Η σύγκριση μεταξύ των μαθητών με και χωρίς ΕΕΑ κατέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές σε όλες τις διαστάσεις του σχολικού κλίματος. Συγκεκριμένα, οι μαθητές με ΕΕΑ σημείωσαν υψηλότερες μέσες τιμές από τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης στους παράγοντες 'εκπαιδευτικές πρακτικές υποστήριξης και φροντίδας' και 'συναισθηματική εμπειρία'. Το αντίθετο ισχύει για τον παράγοντα 'σχέσεις με συνομήλικους'. Τέλος, δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες όσον αφορά τα κίνητρα των μαθητών για σχολική εμπλοκή.

4.3 Αποτελέσματα Αναλύσεων Συσχέτισης

Πίνακας 3: Συσχέτιση των αντιλήψεων των μαθητών τυπικής επίδοσης (N=526) για το σχολικό κλίμα και τα κίνητρα για σχολική εμπλοκή

Μεταβλητές	1	2	3	4
Εκπαιδευτικές Πρακτικές Υποστήριξης και Φροντίδας (ΕΠΥΦ)	—	.55**	-.20**	.50**
Συναισθηματική Εμπειρία (ΣΕ)		—	.27**	.56**
Σχέσεις με Συνομήλικους (ΣΜΣ)			—	.28**
Κίνητρα για Σχολική Εμπλοκή (ΚΓΣΕ)				—

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Για τη διερεύνηση των συσχετίσεων των αντιλήψεων των μαθητών τυπικής επίδοσης για το σχολικό κλίμα με τα κίνητρά τους για σχολική εμπλοκή, υπολογίστηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις μεταξύ των αντιλήψεων των τριών διαστάσεων του σχολικού κλίματος και των κινήτρων των μαθητών για σχολική εμπλοκή ($r=0,50$, $r=0,56$, και $r=0,28$ αντίστοιχα, όλες στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο 0,01).

Πίνακας 4: Συσχέτιση των αντιλήψεων των μαθητών με ΕΕΑ (N=100) για το σχολικό κλίμα και τα κίνητρα για σχολική εμπλοκή

Μεταβλητές	1	2	3	4
Εκπαιδευτικές Πρακτικές Υποστήριξης και Φροντίδας (ΕΠΥΦ)	—	.56**	-.03**	.50**
Συναισθηματική Εμπειρία (ΣΕ)		—	.18**	.64**
Σχέσεις με Συνομήλικους (ΣΜΣ)			—	.33**
Κίνητρα για Σχολική Εμπλοκή (ΚΓΣΕ)				—

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Παρόμοια αποτελέσματα παρατηρήθηκαν και στην ανάλυση που πραγματοποιήθηκε στην υποομάδα των μαθητών με ΕΕΑ. Πιο συγκεκριμένα, εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις μεταξύ των αντιλήψεων των τριών διαστάσεων του σχολικού κλίματος και των κινήτρων των μαθητών για σχολική εμπλοκή ($r=0,50$, $r=0,64$, και $r=0,33$ αντίστοιχα, όλες στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο 0,01). Οι συσχετίσεις αυτές είναι ελαφρά υψηλότερες από τις αντίστοιχες των μαθητών χωρίς ΕΕΑ.

4.4 Αποτελέσματα Ανάλυσης Πολλαπλής Γραμμικής Παλινδρόμησης

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης με σκοπό να εξεταστεί ο βαθμός στον οποίο οι τρεις διαστάσεις του σχολικού κλίματος (εκπαιδευτικές πρακτικές υποστήριξης και φροντίδας, συναισθηματική εμπειρία και σχέσεις με συνομήλικους) αποτελούν προβλεπτικούς δείκτες των κινήτρων για σχολική εμπλοκή. Ως επιπλέον ανεξάρτητη μεταβλητή προστέθηκε η

δихοτομική μεταβλητή 'ύπαρξη/απουσία ΕΕΑ' στην οποία αποδόθηκε κωδικοποίηση 0 (μαθητές χωρίς ΕΕΑ) και 1 (μαθητές με ΕΕΑ).

Πίνακας 5: Σύνοψη προβλεπτικού μοντέλου πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τα κίνητρα για σχολική εμπλοκή

	R	R ²	Προσαρμ. R ²	Τυπ. Σφάλμα
Στατιστικό μοντέλο	.63	0.40	.40	.66

Πίνακας 6: Μοντέλο πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης

Μοντέλο	Μη τυποποιημένοι συντελεστές		Τυποποιημένοι συντελεστές	t	Sig.
	B	Τυπ. Σφάλμα	Beta		
Ύπαρξη/Απουσία ΕΕΑ	-.31	.07	-.13	-4.18	<.001
Εκπαιδευτικές πρακτικές υποστήριξης και φροντίδας (ΕΠΥΦ)	.36	.05	.26	6.85	<.001
Συναισθηματική εμπειρία (ΣΕ)	.46	.04	.40	10.44	<.001
Σχέσεις με συνομήλικους (ΣΜΣ)	.22	.05	.15	4.76	<.001

a. Εξαρτημένη μεταβλητή: ΚΓΣΕ

b. Η δихοτομική μεταβλητή 'ύπαρξη-απουσία ΜΔ' κωδικοποιήθηκε ως: 0 = χωρίς ΕΑ, 1 = ΕΕΑ

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης ανέδειξαν ένα στατιστικά σημαντικό προβλεπτικό μοντέλο ($F(4,62)=105,04, p<.001$) το οποίο εξηγεί το 40% της διακύμανσης της εξαρτημένης μεταβλητής (κίνητρα των μαθητών για σχολική εμπλοκή). Αναλυτικότερα, σε ό, τι αφορά την ανεξάρτητη μεταβλητή 'Ύπαρξη/Απουσία ΕΕΑ' αναδείχθηκε η αρνητική της συσχέτιση με τα κίνητρα για σχολική εμπλοκή ($b=-0,31$). Αντίθετα, οι τρεις διαστάσεις του σχολικού κλίματος σχετίζονται θετικά με την εξαρτημένης μεταβλητή με συντελεστές $b=0,46$, $b=0,36$ και $b=0,22$ αντίστοιχα. Το αποτέλεσμα αυτό υποδηλώνει ότι ενδεχόμενη αύξηση στις αντιλήψεις των μαθητών για το σχολικό κλίμα επιφέρει και αύξηση στα κίνητρά τους για εμπλοκή.

5. Συζήτηση

Αρχικά, η πρώτη επιδίωξη της έρευνας ήταν να διερευνήσει τις αντιλήψεις που διατηρούν οι μαθητές με και χωρίς ΕΕΑ για το σχολικό κλίμα και τα κίνητρά τους για σχολική εμπλοκή. Λαμβάνοντας υπόψη την ανασκόπηση των Hunt και άλλοι συνεργάτες (2024), αναμένονταν ο εντοπισμός αρνητικών αντιλήψεων για το σχολικό κλίμα από τους μαθητές με ΕΕΑ. Μολαταύτα, από τις αναλύσεις προέκυψε ότι οι μαθητές με ΕΕΑ είχαν θετικότερες αντιλήψεις στις διαστάσεις του σχολικού κλίματος 'εκπαιδευτικές πρακτικές υποστήριξης και φροντίδας' και 'συναισθηματική εμπειρία' από τους τυπικούς συμμαθητές τους. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα είναι ιδιαίτερα θετικό μιας και υπογραμμίζει τη σημασία παροχής εκπαιδευτικής υποστήριξης από ειδικούς εκπαιδευτικούς σε τμήματα ένταξης. Πράγματι, έχει επισημανθεί στη διεθνή βιβλιογραφία ότι η παροχή εξειδικευμένης

εκπαιδευτικής υποστήριξης στα γενικά σχολεία, δεν επιφέρει μόνο καλύτερα ακαδημαϊκά αποτελέσματα (Smale-Jacobse et al., 2019), αλλά ενδυναμώνει και τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών (Rose & Shevlin, 2017). Ενδεχομένως, στα τμήματα ένταξης των συμμετεχόντων σχολείων να αναπτύσσονται θετικότερες σχέσεις μεταξύ των μαθητών με ΕΕΑ με τους ειδικούς εκπαιδευτικούς απ' ό,τι στα πλαίσια της γενικής τάξης με τους γενικούς εκπαιδευτικούς των διαφόρων ειδικοτήτων. Ωστόσο, η απουσία σχετικών ερευνητικών δεδομένων καθιστά αυτό το συμπέρασμα ιδιαίτερα επισφαλές.

Όσον αφορά τη διάσταση 'σχέσεις με συνομήλικους τα αποτελέσματα ήταν λιγότερο θετικά, αφού οι μαθητές με ΕΕΑ ανέφεραν στατιστικά χαμηλότερες αντιλήψεις από τους τυπικούς συμμαθητές τους. Η συγκεκριμένη διαφορά ήταν αναμενόμενη αφού αρκετές έρευνες έχουν καταδείξει τα εμπόδια που συναντά η συγκεκριμένη ομάδα μαθητών κατά την αλληλεπίδραση με τους συνομήλικούς τους. (Avramidis et al., 2018; Schwab et al., 2015). Οι συγκεκριμένες δυσκολίες έχουν κατά καιρούς αποδοθεί σε διάφορους παράγοντες, όπως η έλλειψη των απαραίτητων κοινωνικών δεξιοτήτων για αλληλεπίδραση και σύναψη φιλικών σχέσεων (Schwab et al., 2015), η ύπαρξη συμπεριφορικών και συναισθηματικών δυσκολιών που δυσχεραίνουν την προσαρμογή των μαθητών με ΕΕΑ (Dimitrellou & Hurry, 2019), αλλά και τις αρνητικές στάσεις που έχουν απέναντι τους οι τυπικοί συμμαθητές (Freer, 2023).

Σε ό,τι αφορά τις αντιλήψεις που διατηρούν για τα κίνητρά τους, όλοι οι συμμετέχοντες μαθητές ανέφεραν θετικές αντιλήψεις. Μάλιστα, είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον ότι δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μαθητών με ΕΕΑ και των τυπικών συμμαθητών τους. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της έρευνας των Erentaité και άλλοι συνεργάτες (2022), στην οποία οι μαθητές με ΕΕΑ και εκείνοι που προέρχονταν από χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, παρουσίαζαν αδύναμα κίνητρα για καλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση. Μία πιθανή εξήγηση για το συγκεκριμένο αποτέλεσμα αποτελεί η εξατομικευμένη υποστήριξη που παρέχεται στα τμήματα ένταξης και ο υψηλός βαθμός διαφοροποίησης του αναλυτικού προγράμματος, ο συνδυασμός των οποίων συμβάλλει στην ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών με ΕΕΑ και κατ' επέκταση στη διαμόρφωση θετικών κινήτρων για σχολική εμπλοκή.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι δεν βρέθηκαν έμφυλες διαφορές σε καμία από τις εξεταζόμενες μεταβλητές. Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται σε αντίθεση με πρότερες έρευνες όπου τα αγόρια, ιδίως κατά την αρχή της φοίτησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, εμφανίζονταν να κατέχουν μειωμένα κίνητρα για σχολική επιτυχία σε σχέση με τα κορίτσια (Erentaité et al., 2022· Bugler et al., 2015).

Ένα επιπλέον σημαντικό αποτέλεσμα της παρούσας έρευνας αφορά τις συσχετιστικές αναλύσεις που συντελέστηκαν στις δύο υποομάδες, στις οποίες βρέθηκε ότι οι τρεις διαστάσεις του σχολικού κλίματος σχετίζονται με τα κίνητρα για σχολική εμπλοκή, με τη συναισθηματική εμπειρία να παρουσιάζει την πιο ισχυρή θετική συσχέτιση. Παρόμοια αποτελέσματα απέδωσε και η έρευνα των Lombardi και άλλοι συνεργάτες (2019), όπου εντοπίστηκε ότι οι αντιλήψεις των μαθητών για την ποιότητα του σχολικού τους κλίματος συσχετιζόνταν υψηλά με την αντιλαμβανόμενη ευεξία τους και κατ' επέκταση τα κίνητρά του για εμπλοκή στις σχολικές δραστηριότητες.

Ο σημαντικός ρόλος που διαδραματίζει η θετική συναισθηματική εμπειρία στο πλαίσιο του σχολείου φάνηκε και στην ανάλυση παλινδρόμησης, όπου ο συγκεκριμένος παράγοντας αναδείχτηκε ως ο ισχυρότερος προβλεπτικός δείκτης των κινήτρων των μαθητών με ΕΕΑ για σχολική εμπλοκή. Με απλά

λόγια, το ευχάριστο συναίσθημα που σχετίζεται με τη φοίτηση των μαθητών με ΕΕΑ στο σχολείο, αυξάνει τα επίπεδα της αίσθησης του ανήκειν τους στη σχολική κοινότητα (Kelly & Viola, 2019), ενισχύοντας παράλληλα την ανάπτυξη θετικών κινήτρων για παρουσία και συμμετοχή στη σχολική μονάδα. Από την άλλη μεριά, η ύπαρξη ΕΕΑ φάνηκε στη συγκεκριμένη ανάλυση να σχετίζεται αρνητικά με τα κίνητρα για σχολική εμπλοκή. Πράγματι, είναι αναμενόμενο οι μαθητές με ΕΕΑ να έχουν αποδυναμωμένα κίνητρα σε σχέση με τους μαθητές που σημειώνουν τυπική επίδοση, εφόσον βιώνουν συχνότερα τον αποκλεισμό και σημειώνουν χαμηλότερη αίσθηση του ανήκειν στα σχολεία φοίτησής τους συγκριτικά με τους συμμαθητές τους (Woodgate et al., 2020· Dimitrellou & Hurry, 2019).

Συμπερασματικά, η παρούσα έρευνα καταλήγει στο να αναδείξει τη σημασία ανάπτυξης ενός ευρύτερα θετικού ενταξιακού σχολικού κλίματος μέσα στο οποίο οι μαθητές με ΕΕΑ λαμβάνουν μαθησιακή υποστήριξη και φροντίδα και στο οποίο βιώνουν μία ευχάριστη συναισθηματική εμπειρία.

5.1 Περιορισμοί έρευνας - Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Ο πρώτος περιορισμός της παρούσας έρευνας αφορά στην αδυναμία γενίκευσης των αποτελεσμάτων λόγω του μικρού και βολικού δείγματος. Ένας δεύτερος περιορισμός αποτελεί η διερεύνηση ορισμένων μόνο διαστάσεων του σχολικού κλίματος αποκλείοντας άλλους εξίσου σημαντικούς, όπως είναι οι σχέσεις μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών. Τέλος, η συμμετοχή στην έρευνα μόνο μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες καθιστά τα αποτελέσματα σχετικά με αυτήν την ομάδα αποκλειστικά.

Μελλοντικές ερευνητικές προσπάθειες θα μπορούσαν να επικεντρώσουν σε μεγαλύτερα δείγματα που επιτρέπουν την επιτέλεση σύνθετων αναλύσεων. Επιπρόσθετα, η ανάπτυξη ενός ολιστικότερου ψυχομετρικού εργαλείου με περισσότερες διαστάσεις για το σχολικό κλίμα θα μπορούσε να αποτελέσει αντικείμενο έρευνας. Τέλος, κρίνεται ουσιαστική η διεξαγωγή μακροχρόνιων ερευνών προκειμένου να διαπιστωθεί η σταθερότητα των αντιλήψεων των μαθητών στο πέρασ του χρόνου, και η αξιολόγηση προγραμμάτων παρέμβασης σε επίπεδο σχολικής μονάδας που εστιάζουν στην πρόωθηση της αίσθησης του ανήκειν του συνόλου των μαθητών.

Βιβλιογραφία

- Allen, K. A., Kern, M. L., Rozek, C. S., McInerney, D. M., & Slavich, G. M. (2021). Belonging: a review of conceptual issues, an integrative framework, and directions for future research. *Australian Journal of Psychology, 73*(1), 87–102. <https://doi.org/10.1080/00049530.2021.1883409>
- Anderman, L. H. (2003). Academic and Social Perceptions as Predictors of Change in Middle School Students' Sense of School Belonging. *The Journal of Experimental Education, 72*(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/00220970309600877>
- Avramidis, E., Avgeri, G., & Strogilos, V. (2018). Social participation and friendship quality of students with special educational needs in regular Greek primary schools. *European Journal of Special Needs Education, 33*(2), 221–234. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1424779>

- Bossaert, G., de Boer, A. A., Frostad, P., Pijlb, S. J., & Petry, K. (2015). Social participation of students with special educational needs in different educational systems. *Irish Educational Studies*, 34(1), 43–54. <https://doi.org/10.1080/03323315.2015.1010703>
- Bouchard, K. L., & Berg, D. H. (2017). Students' School Belonging: Juxtaposing the Perspectives of Teachers and Students in the Late Elementary School Years (Grades 4-8). Στο *School Community Journal* (τ. 27, Τεύχος 1). <http://www.schoolcommunitynetwork.org/SCJ.aspx>
- Bugler, M., McGeown, S. P., & St Clair-Thompson, H. (2015). Gender differences in adolescents' academic motivation and classroom behavior. *Educational Psychology*, 35(5), 541–556. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.849325>
- Dimitrellou, E., & Hurry, J. (2019). School belonging among young adolescents with SEMH and MLD: the link with their social relations and school inclusivity. *European Journal of Special Needs Education*, 34(3), 312–326. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1501965>
- Erentaitė, R., Vosylis, R., Sevalneva, D., Melnikė, E., Raižienė, S., & Daukantaitė, D. (2022). Profiles of Achievement Motivation and Performance in Middle School: Links to Student Background and Perceived Classroom Climate. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.820247>
- Freer, J. R. R. (2023). Students' attitudes toward disability: a systematic literature review (2012–2019). *International Journal of Inclusive Education*, 27(5), 652–670. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1866688>
- Grazia, V., & Molinari, L. (2021). School climate multidimensionality and measurement: a systematic literature review. *Research Papers in Education*, 36(5), 561–587. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1697735>
- Hassani, S., & Schwab, S. (2021). Social-Emotional Learning Interventions for Students With Special Educational Needs: A Systematic Literature Review. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.808566>
- Hunt, S. M., Radliff, K. M., Acton, C., Bible, A., & Joseph, L. M. (2024). Students with disabilities' perceptions of school climate: A systematic review. *School Psychology International*, 45(2), 115–132. <https://doi.org/10.1177/01430343231194732>
- Kefallinou, A., Symeonidou, S., & Meijer, C. J. W. (2020). Understanding the value of inclusive education and its implementation: A review of the literature. *PROSPECTS*, 49(3–4), 135–152. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09500-2>
- Kelly, A. E., & Viola, J. (2019). Sense of school community among high school students with a disability. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 47(4), 343–353. <https://doi.org/10.1080/10852352.2019.1617385>
- Little, C., deLeeuw, R. R., Andriana, E., Zanuttini, J., & David, E. (2022). Social Inclusion through the Eyes of the Student: Perspectives from Students with Disabilities on Friendship and Acceptance. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(6), 2074–2093. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1837352>

- Lombardi, E., Traficante, D., Bettoni, R., Offredi, I., Giorgetti, M., & Vernice, M. (2019). The Impact of School Climate on Well-Being Experience and School Engagement: A Study With High-School Students. *Frontiers in Psychology, 10*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02482>
- Marraccini, M. E., Fang, Y., Levine, S. P., Chin, A. J., & Pittleman, C. (2020). Measuring Student Perceptions of School Climate: A Systematic Review and Ecological Content Analysis. *School Mental Health, 12*(2), 195–221. <https://doi.org/10.1007/s12310-019-09348-8>
- Martin, A. J. (2008). *The Motivation and Engagement Scale*. Sydney, Australia: Lifelong Achievement Group. <https://lifelongachievement.com/pages/the-motivation-and-engagement-scale-mes>
- Martin, A. J. (2009). Motivation and engagement across the academic life span: A developmental construct validity study of elementary school, high school, and university/college students. *Educational and Psychological Measurement, 69*(5), 794–824. <https://doi.org/10.1177/0013164409332214>
- McMahon, S. D., Keys, C. B., Berardi, L., Crouch, R., & Coker, C. (2016). School Inclusion: A multidimensional framework and links with outcomes among urban youth with disabilities. *Journal of Community Psychology, 44*(5), 656–673. <https://doi.org/10.1002/jcop.21793>
- Nepi, L. D., Facondini, R., Nucci, F., & Peru, A. (2013). Evidence from full-inclusion model: The social position and sense of belonging of students with special educational needs and their peers in Italian primary school. *European Journal of Special Needs Education, 28*(3), 319–332. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.777530>
- Rose, R., & Shevlin, M. (2017). A Sense of Belonging: Childrens' Views of Acceptance in 'Inclusive' Mainstream Schools. *International Journal of Whole Schooling, Special Issue*, 65–80. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1142322>
- Rudasill Moritz, K., Snyder, K. E., Levinson, H., & L. Adelson, J. (2018). Systems View of School Climate: a Theoretical Framework for Research. *Educational Psychology Review, 30*(1), 35–60. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9401-y>
- Schwab, S. (2015). Evaluation of a short version of the Illinois Loneliness and Social Satisfaction Scale in a sample of students with and without special educational needs – an empirical study with primary and secondary students in Austria. *British Journal of Special Education, 42*(3), 257–278. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12089>
- Schwab, S. (2019). Friendship stability among students with and without special educational needs. *Educational Studies, 45*(3), 390–401. <https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1509774>
- Schwab, S., Gebhardt, M., Krammer, M., & Gasteiger-Klicpera, B. (2015). Linking self-rated social inclusion to social behaviour. An empirical study of students with and without special education needs in secondary schools. *European Journal of Special Needs Education, 30*(1), 1–14. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933550>
- Schwab, S., Lehofer, M., & Tanzer, N. (2021). The Impact of Social Behavior and Peers' Attitudes Toward Students With Special Educational Needs on Self-Reported Peer Interactions. *Frontiers in Education, 6*(561662), 1–9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.561662>

Schwab, S., Sharma, U., & Loreman, T. (2018). Are we included? Secondary students' perception of inclusion climate in their schools. *Teaching and Teacher Education*, *75*, 31–39. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.016>

Shogren, K. A., Raley, S. K., Wehmeyer, M. L., Grandfield, E., Jones, J., & Shaw, L. A. (2019). Exploring the Relationships among Basic Psychological Needs Satisfaction and Frustration, Agentic Engagement, Motivation, and Self-Determination in Adolescents with Disabilities. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, *3*(2), 119–128. <https://doi.org/10.1007/s41252-018-0093-1>

Smale-Jacobse, A. E., Meijer, A., Helms-Lorenz, M., & Maulana, R. (2019). Differentiated Instruction in Secondary Education: A Systematic Review of Research Evidence. *Frontiers in Psychology*, *10*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02366>

Woodgate, R. L., Gonzalez, M., Demczuk, L., Snow, W. M., Barriage, S., & Kirk, S. (2020). How do peers promote social inclusion of children with disabilities? A mixed-methods systematic review. *Disability and Rehabilitation*, *42*(18), 2553–2579. <https://doi.org/10.1080/09638288.2018.1561955>

Άτομα με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) και εργασία: Οι στάσεις των κοινωνικών εταίρων

Ευαγγελία Μπουκουβάλα

Περίληψη

Τα άτομα με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), παρόλο που εμφανίζουν σημαντικά ελλείμματα σε διάφορους τομείς, διαθέτουν κι ένα σύνολο ιδιαίτερων και ξεχωριστών δυνατοτήτων. Σε αυτές περιλαμβάνονται, η επιμονή και αφοσίωση, η ισχυρή μνήμη, η συγκέντρωση και προσοχή στη λεπτομέρεια, καθώς και η αυστηρή τήρηση οδηγιών με μεγάλη ακρίβεια. Στην τωρινή μας εποχή, όπου υπάρχει το δικαίωμα επιλογής της εργασίας, σύμφωνα με την οποία ο κάθε πολίτης θα εξασφαλίσει την οικονομική του αυτονομία, καθώς και την ανεξαρτησία στην προσωπική και κοινωνική του ζωή, παρατηρούνται αρκετές προσπάθειες προκειμένου να ενσωματωθούν τα άτομα με ΔΑΦ στον επαγγελματικό χώρο. Όμως, στην Ελλάδα, συνεχίζουν να υπάρχουν οι κοινωνικές προκαταλήψεις και ο στιγματισμός απέναντι στα άτομα, με συνέπεια πολλοί από τους γονείς των ατόμων με ΔΑΦ, πιθανά, να είναι επιφυλακτικοί ως προς την ένταξη του παιδιού τους σε μια εργασία. Σύμφωνα με αυτά, πραγματοποιήθηκε και η παρούσα έρευνα, η οποία αποσκοπεί στη διερεύνηση των προθέσεων των γονέων ατόμων με ΔΑΦ για την εργασιακή τους ένταξη. Ως εργαλείο της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο για Γονείς Ατόμων με ΔΑΦ, το οποίο επικεντρώθηκε στους βασικούς άξονες: α) προθέσεις γονέων για τη πρόσληψη του παιδιού τους στην εργασία, β) κοινωνικές στάσεις απέναντι στα άτομα με ΔΑΦ. Το δείγμα αποτελούνταν από γονείς ατόμων με ΔΑΦ της Περιφερειακής Ενότητας των Ιωαννίνων. Στα αποτελέσματα της έρευνας, παρατηρήθηκε ότι οι γονείς των ατόμων με ΔΑΦ διακατέχονται από μια επιφυλακτικότητα ως προς την ένταξη του παιδιού τους σε έναν χώρο εργασίας, όμως θα επιθυμούσαν να μπορέσει να επιτευχθεί αυτή η ενσωμάτωση, ώστε να αμφισβητηθούν τα κοινωνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις που συνεχίζουν να υπάρχουν για τα άτομα που βρίσκονται στο φάσμα. Τα ευρήματα της έρευνας είναι δυνατό να αξιοποιηθούν είτε στη δημιουργία και εφαρμογή ενημερωτικών προγραμμάτων σχετικά με τη θεματική “ΔΑΦ”, είτε και για την ανάληψη πρωτοβουλιών από την Πολιτεία, ώστε τα άτομα με ΔΑΦ να μπορούν να εργάζονται, και να επιτύχουν την οικονομική και κοινωνική τους αυτονομία και εξέλιξη.

Λέξεις-κλειδιά: εργασιακή ένταξη, άτομα με ΔΑΦ, γονείς ατόμων με ΔΑΦ

0. Εισαγωγή

Ο ρόλος των γονέων ατόμων με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), αναδεικνύεται ως πολύ σημαντικός. Οι γονείς είναι αυτοί που θα βοηθήσουν τα παιδιά τους από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους να αναπτύξουν και να βελτιώνουν τις ικανότητες και δεξιότητες τους, προκειμένου αργότερα να μπορέσουν να ενταχθούν ομαλά στο κοινωνικό σύνολο. Η παρούσα ερευνητική μελέτη επιχειρεί να διερευνήσει τις απόψεις των γονέων ατόμων με ΔΑΦ για την επαγγελματική συμπερίληψη του παιδιού τους, καθώς και τις κοινωνικές στάσεις που πιστεύουν ότι υπάρχουν για τα άτομα που ανήκουν στο φάσμα. Η συγκεκριμένη μελέτη απαρτίζεται από έξι κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο,

επιχειρείται η τεκμηρίωση ενός θεωρητικού πλαισίου, αναφορικά με τις ΔΑΦ και τους γονείς των ατόμων με ΔΑΦ. Στο δεύτερο κεφάλαιο, γίνεται μια ανασκόπηση ερευνών όσον αφορά την επαγγελματική συμπεριληψη των ατόμων. Στο τρίτο κεφάλαιο, παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας μας, ενώ στο τέταρτο κεφάλαιο διατυπώνονται η ανάλυση των δεδομένων μας και τα αποτελέσματα μας. Στο πέμπτο κεφάλαιο, γίνεται η συζήτηση για τα ευρήματα της έρευνας και παρουσιάζονται τα συμπεράσματα, οι περιορισμοί και ορισμένες προτάσεις για μελλοντική έρευνα. Στο τελευταίο μας κεφάλαιο δίνεται η βιβλιογραφία της έρευνας.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1 Άτομα με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) και εργασία

Στην σύγχρονη εποχή γίνονται διαρκείς προσπάθειες για την κοινωνική ενσωμάτωση των ατόμων, ανεξάρτητα από τα χαρακτηριστικά τους, όπως το φύλο, οι θρησκευτικές πεποιθήσεις ή και οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αυτά υποστηρίζονται ως δικαιώματα που κατοχυρώνονται από νομοθεσίες κρατών και από διεθνείς συμβάσεις. Στο άρθρο 27 της Σύμβασης του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών (ΟΗΕ) για τα άτομα με αναπηρία, αναγνωρίζονται τα δικαιώματα αυτονομίας και ελεύθερης βούλησης. Δίνεται επίσης, ιδιαίτερη έμφαση στην επαγγελματική ζωή και εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρία (ΑμεΑ), ως ισότιμοι πολίτες της κοινωνίας (Σύμβαση ΟΗΕ, αρ.27).

Τα δικαιώματα των ατόμων με ΔΑΦ φαίνεται να αναγνωρίζονται όλο και περισσότερο με την πάροδο των χρόνων στην κοινωνία μας. Με τον όρο ΔΑΦ εννοούμε μια «Κατηγορία διαταραχών με παρόμοια μεταξύ τους χαρακτηριστικά, όπως οι δυσκολίες στην επικοινωνία και την κοινωνική συνδιαλλαγή, καθώς και η συμπεριφορά που χαρακτηρίζεται από ιδιοτροπισμούς» (Smith & Tyler, 2019).

Παρόλο που συχνά, τα άτομα με ΔΑΦ εμφανίζουν ορισμένα ελλείμματα και δυσκολίες, έχουν ορισμένα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, σύμφωνα με τα οποία μπορούν και ξεχωρίζουν ως εργαζόμενοι. Συνήθως, έχουν πολύ καλή μνήμη, καθώς και αναλυτικές ικανότητες. Επίσης, εστιάζουν πολύ στη λεπτομέρεια, είναι αφοσιωμένοι στην εργασία που τους ανατίθεται και διαθέτουν εξαιρετικές τεχνικές δεξιότητες (Lee et al., 2019). Ορισμένα χαρακτηριστικά τους που θεωρούνται αρνητικά, όπως η επανάληψη συμπεριφορών και τα ελλείμματα στην επικοινωνία, μπορούν να μετατραπούν σε θετικά, όσον αφορά τομείς επαγγελματών στους οποίους χρειάζεται αρκετή επιμονή, εστίαση στη λεπτομέρεια ή και επαναλαμβανόμενες κινήσεις (Walsh et al., 2014).

1.2 Γονείς ατόμων με ΔΑΦ

Οι γονείς των ατόμων με ΔΑΦ παρουσιάζουν καθοριστικό ρόλο κατά τη μετάβαση και σταδιοδρομία του παιδιού τους στην ενήλικη ζωή, καθώς αυτοί το υποστηρίζουν από τα πρώτα χρόνια της ζωής του και έρχονται συχνά σε επαφή με τους ειδικούς προκειμένου να το βοηθήσουν (Duncan et al., 2018). Συχνά, έρχονται αντιμέτωποι με αρκετές κοινωνικές, συναισθηματικές και οικονομικές προκλήσεις, που προκύπτουν από την κοινωνική υποστήριξη που χρειάζονται, καθώς και από τις θεραπευτικές δαπάνες του παιδιού τους που ανήκει στο φάσμα (Vasilopoulou & Nisbet, 2016).

Επίσης, έχει υποστηριχθεί ότι λόγω ορισμένων ιδιαιτεροτήτων και δυσκολιών που έχουν τα παιδιά τους με ΔΑΦ, πολλοί γονείς δυσκολεύονται με την ανάπτυξη εμπιστοσύνης απέναντι τους και είναι

επιφυλακτικοί για την μελλοντική αυτονομία και εξέλιξη των παιδιών τους κατά την ενηλικίωση τους (Chang et al., 2019).

Όσον αφορά την επαγγελματική τους ένταξη, σε πολλές οικογένειες ατόμων με ΔΑΦ, που τα παιδιά τους στο φάσμα ήταν εργαζόμενοι σε μια επιχείρηση, αρκετοί από τους γονείς τους αντιλαμβάνονταν συχνά διακρίσεις εις βάρος των παιδιών τους, ενώ από τους εργοδότες υπήρχαν προβλήματα στήριξης και κατανόησης, ενώ πολλές φορές δεν φαίνονταν να εκτιμούν ιδιαίτερα τις δυνατότητες των ατόμων (Jones et al., 2022).

Είναι σημαντικό επίσης να αναφερθεί ότι η πιο κύρια και ουσιώδης υποστήριξη των οικογενειών ατόμων με Δ.Α.Φ. πηγάζει από την σχέση που υπάρχει μεταξύ των συντρόφων. Μέσω της αμοιβαίας κατανόησης και στήριξης ανάμεσα στους γονείς, αντιμετωπίζονται πιο εύκολα οι προκλήσεις που προκύπτουν στο οικογενειακό περιβάλλον λόγω της ύπαρξης της διαταραχής. Επομένως, η στενή συναισθηματική σχέση μεταξύ και των δύο γονέων και των παιδιών τους, ενδέχεται να ευνοήσει την αντιμετώπιση των δυσκολιών με περισσότερη ευκολία και με αυτό το τρόπο το παιδί που ανήκει στο φάσμα να υποστηριχθεί επιτυχώς (Searing et al., 2015). Λόγω, όμως των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι γονείς αναζητούν συχνά την κατάλληλη επίσημη υποστήριξη που θα βοηθήσει το παιδί τους με ΔΑΦ. Μέσω αυτής της υποστήριξης, ενδυναμώνονται οι δεσμοί μεταξύ των μελών και γίνεται η προσπάθεια για τη διαμόρφωση ενός κλίματος ευημερίας. Γενικότερα, κάθε προσπάθεια για ενδυνάμωση των σχέσεων και ανάπτυξη της ευημερίας, οδηγεί άμεσα στην ευτυχία της οικογένειας (Galpin et al., 2017).

2. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Σύμφωνα με την υφισταμένη βιβλιογραφία για τα άτομα με ΔΑΦ στην εργασία, υπάρχει μικρός αριθμός παρόμοιων ερευνών στην Ελλάδα και σε χώρες του εξωτερικού. Σύμφωνα με έρευνα των Πολυχρονοπούλου & Μπογέα (2015), ο επαγγελματικός προσανατολισμός των ενηλίκων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επηρεάστηκε κυρίως από το οικογενειακό και εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η επιλογή τους για εργασία βασίστηκε στις δεξιότητες και τα ενδιαφέροντα τους, αλλά δόθηκε και ιδιαίτερη σημασία στην παροχή οικονομικής ασφάλειας, ώστε να μπορούν να καλύπτουν τις καθημερινές τους ανάγκες. Εστίασαν επίσης και στο αν η εργασία επιλογής τους μπορεί να βοηθήσει στην ενίσχυση της αυτοεικόνας, αλλά και του αυτοσεβασμού τους.

Στην έρευνα των Ryan και συνεργάτες (2014), το δείγμα τους αποτέλεσαν 116 γονείς ατόμων με αναπτυξιακές αναπηρίες, ηλικίας 14-31 ετών. Οι γονείς, φάνηκαν να επιθυμούν για τα παιδιά τους την ανάπτυξη αυτονομίας και κοινωνικών δεξιοτήτων, ώστε να μπορούν στο μέλλον να ζήσουν ανεξάρτητα. Παρόλα αυτά, αναγνώριζαν τις δυσκολίες αυτής της διαδικασίας και διατηρούσαν μια επιφυλακτικότητα για την μελλοντική αυτόνομη ζωή των παιδιών τους, δίχως να υπάρχει κάποιου είδους υποστήριξη.

Σε έρευνα των Müller και Cannon (2016), εξετάστηκε η ποιότητα ζωής των ατόμων με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές, μέσω συνεντεύξεων από τους γονείς τους. Οι ερωτήσεις ήταν σχετικές με την απασχόληση, τη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση, τις συνθήκες διαβίωσης και την κοινωνική ζωή των ατόμων. Στα αποτελέσματα τους, παρατηρήθηκε ότι πολλά από τα άτομα εργάζονταν κυρίως σε εθελοντικές θέσεις, συνήθως μερικής απασχόλησης και με ανάγκη υποστήριξης. Οι γονείς δήλωσαν ότι είναι ικανοποιημένοι από την εργασιακή κατάσταση των παιδιών τους, καθώς εστίαζαν

περισσότερο στο αίσθημα ένταξης σε έναν εργασιακό χώρο, αλλά παρουσίασαν μια ανησυχία για την επίγνωση των παιδιών τους όσον αφορά την χρηματική τους αμοιβή. Επιπλέον, ανησυχούσαν για τις δυσκολίες προσαρμογής των παιδιών στον χώρο εργασίας, όπως προβλήματα συμπεριφοράς και δυσκολίες στην αλλαγή ρουτίνας.

Η μελέτη των Chang και συνεργάτες (2019), αποτελούνταν από δείγμα γονέων 26 ατόμων με αναπτυξιακές αναπηρίες, με ηλικία 18-34 ετών. Οι γονείς δήλωσαν ότι τα παιδιά τους αντιμετωπίζουν επικοινωνιακές δυσκολίες, καθώς και σημαντικές προκλήσεις στη διαχείριση καθημερινών αναγκών και στην απασχόληση όσον αφορά έναν εργασιακό χώρο. Για αυτούς τους λόγους οι γονείς υποστήριξαν ότι έχουν ενδοιασμούς ως προς την ανάπτυξη εμπιστοσύνης των ικανοτήτων των παιδιών τους για να ζήσουν αυτόνομα στον μέλλον.

Σύμφωνα με έρευνα των Jones και συνεργάτες (2022), παρουσιάστηκαν δύο μελέτες οι οποίες εξέταζαν την αλληλεπίδραση ατόμων τυπικής ανάπτυξης με ενήλικες που ανήκουν στο φάσμα. Στη πρώτη μελέτη συμμετείχαν φροντιστές και στενοί συγγενείς ατόμων με ΔΑΦ, άνω των 18 χρονών, οι οποίοι υποστήριξαν ότι αντιλαμβάνονταν συχνά διακρίσεις εις βάρος των ατόμων. Επίσης, σχετικά με την εργασία, οι περισσότεροι υποστήριξαν ότι μπορούν να εργαστούν ως μουσικοί/ καλλιτέχνες, σε σούπερ-μάρκετ ή και σε εργασίες που σχετίζονται με τον προγραμματισμό ηλεκτρονικών υπολογιστών. Επίσης, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία συμμετέχοντες δε φάνηκε να υποστηρίζουν την εργασιακή ένταξη των ατόμων στο φάσμα, ενώ οι συμμετέχοντες με χαμηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης δεν φάνηκαν να πιστεύουν ότι τα άτομα με ΔΑΦ μπορούν να εργαστούν ως προγραμματιστές, γιατροί και δικηγόροι. Ωστόσο, από τους συμμετέχοντες, όσοι ήταν γονείς ατόμων με ΔΑΦ και στενοί συγγενείς τους δήλωσαν ότι μπορούν να εργαστούν ικανοποιητικά σε τομείς ιατρικής και νομικής.

Στη δεύτερη μελέτη τους, συμμετείχαν γονείς ατόμων με ΔΑΦ και άτομα που ανήκουν στο φάσμα. Παρατηρήθηκε ότι η πλειοψηφία αποτελούνταν από έγγαμες γυναίκες, άνω των 34 χρονών, που οι περισσότερες είχαν πτυχίο ή ανώτερη εκπαίδευση. Αναφορικά με τον εργασιακό τομέα, από τους συμμετέχοντες που ανήκαν στο φάσμα, ένα μικρό ποσοστό δήλωσε ότι εργαζόταν, ενώ οι υπόλοιποι δήλωσαν ότι επιθυμούν να εργαστούν. Από τους γονείς υποστηρίχθηκε ότι δεν εκτιμήθηκαν οι δυνατότητες των παιδιών τους στον επαγγελματικό χώρο από τους εργοδότες και για αυτό δεν θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν πλήρως τις δεξιότητες τους.

3. Μεθοδολογία Έρευνας

3.1 Σκοπός της έρευνας

Εφόσον στην Ελλάδα υπάρχει ελάχιστος αριθμός ερευνών που να σχετίζονται με την ένταξη των ατόμων με ΔΑΦ στον χώρο εργασίας, σκοπός της έρευνας μας ήταν η διερεύνηση των απόψεων γονέων ατόμων με ΔΑΦ της περιοχής των Ιωαννίνων, για την ένταξη των παιδιών τους στον εργασιακό χώρο, καθώς και η διερεύνηση των κοινωνικών στάσεων που πιστεύουν ότι υπάρχουν για τα παιδιά τους με ΔΑΦ.

3.2 Ερευνητικά Ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας ήταν:

1. Ποιες οι απόψεις των γονέων για την ένταξη των παιδιών τους με ΔΑΦ στον επαγγελματικό χώρο;
2. Τι πιστεύουν οι γονείς για τις προθέσεις των εργοδοτών όσον αφορά την επαγγελματική ένταξη των παιδιών τους με ΔΑΦ;
3. Διαφοροποιούνται οι απόψεις των γονέων παιδιών με ΔΑΦ για τις κοινωνικές στάσεις των άλλων απέναντι στα άτομα με αυτισμό ανάλογα με το φύλο τους;
4. Διαφοροποιούνται οι απόψεις των γονέων παιδιών με ΔΑΦ για τις κοινωνικές στάσεις των άλλων απέναντι στα άτομα με αυτισμό ανάλογα με την ηλικία τους;

3.3 Ερευνητικό Εργαλείο - Δείγμα

Προκειμένου να πραγματοποιηθεί η έρευνα, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο για Γονείς ατόμων με ΔΑΦ (Μπουκουβάλα, 2023). Η συμπλήρωση του ήταν ανώνυμη και μοιράστηκε σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή μέσω της χρήσης της πλατφόρμας GoogleForms σε 102 γονείς ατόμων με ΔΑΦ της περιοχής των Ιωαννίνων. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ήταν περίπου 10' και περιείχε 8 δημογραφικές ερωτήσεις, 18 ερωτήσεις με τις απόψεις των γονέων για την ένταξη του παιδιού τους με ΔΑΦ σε έναν χώρο εργασίας και 16 ερωτήσεις της κλίμακας SATA σχετικές με τις κοινωνικές στάσεις που πιστεύουν ότι υπάρχουν από το υπόλοιπο κοινωνικό περιβάλλον για τα άτομα με αυτισμό (Societal Attitudes Toward Autism Scale, 2022).

4. Ανάλυση Δεδομένων

4.1 Στατιστικό Πρόγραμμα

Για την επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα IBM SPSS Statistics (Statistical Package for Social Sciences) version 28. Προκειμένου να διερευνηθούν και να συγκριθούν οι μέσοι όροι των μεταβλητών έγινε χρήση των μεθόδων t-test και One – WayANOVA. Το επίπεδο σημαντικότητας p του ελέγχου ορίστηκε στις τιμές 0,05. Η p – τιμή αναφέρεται στα δεδομένα μας και υποστηρίζει αν υπάρχει διαφορά ή όχι ανάμεσα στις μεταβλητές μας.

4.2 Αποτελέσματα

Πίνακας 1: Δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων

		Συχνότητες (N=32)	Ποσοστά (%)
Φύλο	Άνδρας	11	10,8%
	Γυναίκα	91	89,2%
Ηλικία	22-30 χρονών	3	2,9%
	31-40 χρονών	21	20,6%
	41-49 χρονών	54	52,9%

	50+ χρονών	24	23,5%
Οικογενειακή κατάσταση	Έγγαμος/η	77	75,5%
	Άγαμος/η	2	2,0%
	Σε σχέση	1	1,0%
	Διαζευγμένος/η	20	19,6%
	Χήρος/α	2	2,0%
Αριθμός παιδιών	Μηδέν	1	1,0%
	Ένα	30	29,4%
	Δύο	49	48,0%
	Τρία	19	18,6%
	Τέσσερα	2	2,0%
	Πέντε	1	1,0%
Φύλο Παιδιού	Αγόρι	81	79,4
	Κορίτσι	21	20,6
Περιοχή διαμονής	Αστική	74	72,5%
	Αγροτική	8	7,8%
	Ημιαστική	20	19,6%
Εκπαιδευτικό επίπεδο	Απόφοιτος Γυμνασίου	1	1,0%
	Απόφοιτος Λυκείου	25	24,5%
	Κάτοχος Πτυχίου ΑΕΙ/ΑΤΕΙ	52	51,0%
	Κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος	22	21,6%
	Κάτοχος Διδακτορικού Διπλώματος	2	2,0%
Εργασία	Δημόσιος τομέας	29	28,4%
	Ιδιωτικός τομέας	39	38,2%
	Άνεργος/η	19	18,6%
	Ελεύθερος/η επαγγελματίας	8	7,8%
	Αυτοαπασχολούμενος/η	7	6,9%

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα, το σύνολο των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν 102 άτομα (N=102), εκ των οποίων οι 11 άνδρες (10,8%) και οι 91 γυναίκες (89,2%). Όσον αφορά στην ηλικία τους οι 3 ήταν 22-30 ετών (2,9%), οι 21 ήταν 31-40 ετών (20,6%), οι 54 ήταν 41-49 χρονών (52,9%) και οι 24 ήταν άνω των 50 χρονών (23,5%). Σχετικά με την οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων οι 77 ήταν έγγαμοι (75,5%), οι 2 ήταν άγαμοι (2,0%), ο ένας ήταν σε σχέση (1,0%), οι 20 ήταν διαζευγμένοι (19,6%) και οι 2 χήροι (2,0%). Στη συνέχεια, αναφορικά με τον αριθμό παιδιών των συμμετεχόντων ο ένας δήλωσε πως δεν είχε κανένα παιδί (1,0%), οι 30 δήλωσαν πως είχαν ένα παιδί (29,4%), οι 49 δύο παιδιά (48,0%), οι 19 τρία παιδιά (18,6%), οι 2 τέσσερα παιδιά (2,0%) και ο ένας πέντε παιδιά (1,0%). Για το φύλο των παιδιών τους οι 81 δήλωσαν πως ήταν αγόρι (79,4%) και οι 21 πως ήταν κορίτσι (20,6%). Σχετικά με την περιοχή διαμονής, οι 74 δήλωσαν πως ήταν αστική (72,5%), οι 8 δήλωσαν πως ήταν αγροτική (7,8%) και οι 20 ημιαστική (19,6%). Όσον αφορά στο εκπαιδευτικό επίπεδο των συμμετεχόντων, ο ένας ήταν απόφοιτος Γυμνασίου (1,0%), οι 25 ήταν απόφοιτοι Λυκείου (24,5%), οι 52 ήταν κάτοχοι πτυχίου ΑΕΙ/ΤΕΙ (51,0%), οι 22 ήταν κάτοχοι Μεταπτυχιακού Διπλώματος (21,6%), οι 2 ήταν κάτοχοι Διδακτορικού Διπλώματος (2,0%). Καταληκτικά, σχετικά με την εργασία τους, οι 29 ανήκαν στον Δημόσιο τομέα (28,4%), οι 39 στον Ιδιωτικό τομέα (38,2%), οι 19 ήταν άνεργοι (18,6%), οι 8 ελεύθεροι επαγγελματίες (7,8%) και οι 7 αυτοαπασχολούμενοι (6,9%).

Πίνακας 2: Συχνότητες και ποσοστά των απόψεων των γονέων για την εργασιακή-επαγγελματική δυνατότητα ενασχόλησης των παιδιών τους με διαταραχή αυτιστικού φάσματος

		Count	Column N %
1. Πιστεύετε ότι το παιδί σας με ΔΑΦ θα μπορούσε να είναι εργαζόμενος σε μια επιχείρηση;	Ναι	88	86,3%
	Όχι	14	13,7%
2. Ποιος πιστεύετε ότι είναι ο τομέας επιχείρησης όπου θα μπορούσε να δουλέψει ικανοποιητικά το παιδί σας;	Εμπόριο	13	12,7%
	Άλλο	42	41,2%
	Εστίαση	5	4,9%
	Υγείας	0	0,0%
	Εκπαίδευση-Ψυχαγωγία	21	20,6%
	Τουρισμός	0	0,0%
	Νομικά	0	0,0%
	Γεωργία/Κτηνοτροφία	5	4,9%
	Μεταφορές/Επικοινωνίες/Συγκοινωνίες	0	0,0%
	Τραπεζικές/Ασφαλιστικές/Λογιστικές υπηρεσίες	14	13,7%
	IT	1	1,0%
H/Y	1	1,0%	
3. Πιστεύετε ότι οι εργοδότες θα προσλάμβαναν εύκολα στην επιχείρηση τους ως	Ναι	24	23,5%
	Όχι	67	65,7%

<i>εργαζόμενο το παιδί σας;</i>			
4. Για ποιο λόγο θα απέφυγαν τη πρόσληψη του παιδιού σας στην επιχείρησή τους;	Δυσκολία κατανόησης των αναγκών των ατόμων με ΔΑΦ	19	18,6%
	Δυσκολία διαχείρισης των ατόμων με ΔΑΦ	15	14,7%
	Ανεπαρκής υποστήριξη	8	7,8%
	Ανησυχία για έλλειψη επικοινωνίας/συνεργασίας/προσαρμογής	24	23,5%
5. Με ποια κριτήρια θα επέλεγαν τη πρόσληψη του παιδιού σας στην επιχείρησή τους;	Εκπαίδευση	12	11,8%
	Προϋπηρεσία	30	29,4%
	Επικοινωνία	8	7,8%
	Προσαρμοστικότητα	13	12,7%
	Έμφαση στη λεπτομέρεια	1	1,0%
	Αποτελεσματικότητα	1	1,0%
	Γνωστικό επίπεδο	1	1,0%

Αναφορικά με το πρώτο μας ερευνητικό ερώτημα για τις απόψεις των γονέων ως προς την ένταξη των παιδιών τους με ΔΑΦ στον επαγγελματικό χώρο, φάνηκε πως η πλειοψηφία των γονέων σε ποσοστό 88% θεωρεί πως το παιδί τους με ΔΑΦ μπορεί να είναι εργαζόμενος σε μια επιχείρηση. Αντίθετα, μόνο το 11% δήλωσε πως δεν μπορεί να εργαστεί. Επίσης, ως προς τον τομέα επιχείρησης, οι 13 (12,7%), απάντησαν το εμπόριο, οι 5 (4,9%) απάντησαν την εστίαση, οι 21(20,6%) απάντησαν την εκπαίδευση-ψυχαγωγία, οι 5 (4,9%) απάντησαν γεωργία/κτηνοτροφία, οι 14 (13,7%) απάντησαν τις τραπεζικές-ασφαλιστικές και λογιστικές υπηρεσίες, 1 γονέας ένας απάντησε IT (1,0%) κι ένας στον Η/Υ (1,0%), ενώ οι 42 (41,2%) απάντησαν ότι πιστεύουν πως μπορεί να κάνει κάποια άλλη εργασία. Τέλος κανείς γονέας (0,0%),δεν απάντησε την υγεία, τον τουρισμό, τα νομικά, τις μεταφορές – επικοινωνίες -συγκοινωνίες.

Προχωρώντας στο δεύτερο ερευνητικό μας ερώτημα για τις προθέσεις που πιστεύουν οι γονείς ότι έχουν οι εργοδότες για τα παιδιά τους με ΔΑΦ, οι 24 (23,5%) απάντησαν θετικά, ενώ η πλειοψηφία 67 (65,7%) απάντησαν αρνητικά. Στους λόγους αποφυγής πρόσληψης του παιδιού τους με ΔΑΦ, 19 γονείς (18,6%) δήλωσαν τη δυσκολία κατανόησης των αναγκών των ατόμων με ΔΑΦ, 15 γονείς (14,7%) δήλωσαν τη δυσκολία διαχείρισης των ατόμων με ΔΑΦ, 8 άτομα (7,8%) ανέφεραν ως λόγο της ανεπαρκή υποστήριξη και 24 άτομα (23,5%) ανέφεραν την ανησυχία για έλλειψη επικοινωνίας/συνεργασίας/προσαρμογής. Ως προς τα κριτήρια επιλογής της πρόσληψης, 12 γονείς (11,8%) δήλωσαν την εκπαίδευση, 30 γονείς (29,4%) τη προϋπηρεσία, 8 γονείς δήλωσαν την επικοινωνία, 13 γονείς (12,7%) την προσαρμοστικότητα και 1 γονέας (1%) την έμφαση στη λεπτομέρεια, την αποτελεσματικότητα και το γνωστικό επίπεδο.

Πίνακας 3: Διαφοροποίηση των απόψεων γονέων παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος για τις στάσεις των άλλων απέναντι στα άτομα με αυτισμό ανάλογα με το φύλο τους

	Φύλο	N	M.O	T.A	t	df	Sig. (2-tailed)
Κοινωνικές στάσεις απέναντι στα άτομα με αυτισμό	Άνδρας	11,00	38,82	6,84	-1,77	100	,08
	Γυναίκα	91,00	42,86	7,19	,75		

Ως προς το τρίτο ερευνητικό μας ερώτημα, εξετάστηκαν τυχόν διαφοροποιήσεις των απόψεων γονέων παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος για τις στάσεις των άλλων απέναντι στα άτομα με αυτισμό ανάλογα με το φύλο τους μέσω της χρήσης του στατιστικού κριτηρίου t-test. Με βάση τα αποτελέσματα δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις των γονέων ανάμεσα στα δύο φύλα (df=100, Sig=0,08).

Πίνακας 4: Διαφοροποίηση των απόψεων γονέων παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος για τις στάσεις των άλλων απέναντι στα άτομα με αυτισμό ανάλογα με την ηλικία τους

Ηλικία	N	M.O	T.A	F	Sig.
22-30 χρονών	3	38,6667	2,51661	1,278	,286
31-40 χρονών	21	42,4762	7,85887		
41-49 χρονών	54	41,6111	7,32897		
50+ χρονών	24	44,6667	6,55191		
Total	102	42,4216	7,23090		

Τέλος, αναφορικά με το τέταρτο ερευνητικό μας ερώτημα εξετάστηκαν τυχόν διαφοροποιήσεις των απόψεων γονέων παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος για τις στάσεις των άλλων απέναντι στα άτομα με αυτισμό ανάλογα με την ηλικία τους μέσω της χρήσης του στατιστικού κριτηρίου Ανονα. Με βάση τα αποτελέσματα δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις των γονέων ανάλογα με την ηλικία τους (F=1,278, Sig=0,286).

5. Συζήτηση, συμπεράσματα και περιορισμοί έρευνας

5.1 Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα υλοποιήθηκε προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις των γονέων με ΔΑΦ για την ένταξη του παιδιού τους που ανήκει στο φάσμα, καθώς και οι απόψεις τους για τις προθέσεις των εργοδοτών ως προς την ένταξη του παιδιού τους στην εργασία. Επίσης, διερευνήθηκε και αν διαφοροποιούνται οι απόψεις των γονέων για τις κοινωνικές στάσεις των άλλων απέναντι στα άτομα με αυτισμό ανάλογα με το φύλο και την ηλικία τους.

1. Ποιες οι απόψεις των γονέων για την ένταξη των παιδιών τους με Δ.Α.Φ. στον επαγγελματικό χώρο;

Οι γονείς ατόμων με ΔΑΦ φάνηκαν να επιθυμούν και να προσδοκούν για τα παιδιά τους την απόκτηση αυτονομίας και κοινωνικών δεξιοτήτων στο μέγιστο βαθμό, ώστε να αποκτήσουν μια ανεξάρτητη κοινωνική και επαγγελματική ζωή, κατά την ενηλικίωση τους στο μέλλον (Ryan et al., 2014). Και στα ευρήματα της δικής μας έρευνας παρατηρήθηκε ότι οι γονείς των ατόμων με ΔΑΦ επιθυμούν το παιδί τους να εργάζεται σε μια επιχείρηση.

2. Τι πιστεύουν οι γονείς για τις προθέσεις των εργοδοτών όσον αφορά την επαγγελματική ένταξη των παιδιών τους με Δ.Α.Φ.;

Σύμφωνα με έρευνα των Chang και συνεργάτες (2019), οι γονείς ατόμων με αναπτυξιακές αναπηρίες αναφέρθηκαν σε πτυχές που δυσκολεύουν την απόφαση των εργοδοτών για πρόσληψη των παιδιών τους. Τα επικοινωνιακά ελλείμματα και η δυσκολία στην διαχείριση και αυτοεξυπηρέτηση βασικών καθημερινών τους αναγκών αποτέλεσαν κάποια από αυτές. Επιπλέον, στην έρευνα των Müller και Cannon (2016), οι γονείς φάνηκαν να ανησυχούν συχνά για την προσαρμογή των παιδιών τους σε έναν εργασιακό χώρο, εφόσον αντιμετώπιζαν συχνά δυσκολίες, όπως προβλήματα συμπεριφοράς και σημαντικές προκλήσεις κάθε φορά που άλλαζε η ρουτίνα τους. Στα αποτελέσματα της δικής μας έρευνας, υποστηρίχθηκε ότι οι εργοδότες δεν θα προσλάμβαναν εύκολα ένα άτομο με Δ.Α.Φ. στην επιχείρησή τους, κυρίως λόγω ανησυχίας για έλλειψη επικοινωνίας/συνεργασίας/προσαρμογής. Επιπλέον, σε έρευνα των Jones et al. (2022), αρκετοί από τους γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα υποστήριξαν ότι το παιδί τους με Δ.Α.Φ. θα ήταν ικανό να αναλάβει μια θέση εργασίας στον ιατρικό και νομικό τομέα. Ωστόσο, αυτό το εύρημα είναι αντίθετο με το δικό μας, εφόσον στην μελέτη μας παρατηρήθηκε ότι κανένας από τους γονείς δεν υποστήριξε τους τομείς υγείας και νομικής ως ιδανικούς για να δουλέψει το παιδί τους που ανήκει στο φάσμα.

3. Διαφοροποιούνται οι απόψεις των γονέων παιδιών με Δ.Α.Φ. για τις κοινωνικές στάσεις των άλλων απέναντι στα άτομα με αυτισμό τους ανάλογα με το φύλο τους;

Σύμφωνα με τη μελέτη των Jones και συνεργάτες (2022), παρατηρήθηκε ότι οι μητέρες ατόμων με ΔΑΦ που αποτέλεσαν και τη πλειοψηφία του δείγματος, φάνηκε να φοβούνται πιο συχνά τις αρνητικές συμπεριφορές από το περιβάλλον, υποδεικνύοντας με αυτό το τρόπο ότι υπάρχουν αρνητικές στάσεις απέναντι στα άτομα με ΔΑΦ από τα υπόλοιπα άτομα. Παρόλα αυτά, στη δική μας μελέτη δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις των γονέων για τις κοινωνικές στάσεις που έχουν τα άλλα άτομα απέναντι στα άτομα με ΔΑΦ, ανάμεσα στα δύο φύλα.

4. Διαφοροποιούνται οι απόψεις των γονέων παιδιών με Δ.Α.Φ. για τις κοινωνικές στάσεις των άλλων απέναντι στα άτομα με αυτισμό ανάλογα με την ηλικία τους;

Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία γονείς παρουσίασαν μία τάση να θεωρούν ότι ένα άτομο στο φάσμα δεν είναι ικανό για να έχει κάποια επαγγελματική θέση και δεν υποστήριξαν γενικά την ένταξη του σε έναν χώρο εργασίας (Jones et al., 2022). Αντιθέτως, σε δικό μας εύρημα δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις των γονέων για τις κοινωνικές στάσεις που έχουν τα άλλα άτομα απέναντι στα άτομα με ΔΑΦ, ανάλογα με την ηλικία τους.

5.2 Συμπεράσματα

Υπάρχει αισιοδοξία για την απασχόληση, καθώς η συντριπτική πλειοψηφία των γονέων πιστεύει ότι τα παιδιά τους με ΔΑΦ μπορούν να εργαστούν. Αυτό δείχνει μια θετική αντίληψη όσον αφορά τις δυνατότητες απασχόλησης των ατόμων με ΔΑΦ. Ως προς το είδος της εργασίας, η εκπαίδευση-ψυχαγωγία και οι τραπεζικές-ασφαλιστικές υπηρεσίες είναι οι τομείς που οι γονείς πιστεύουν ότι τα παιδιά τους θα μπορούσαν να εργαστούν ικανοποιητικά. Ωστόσο, η πλειοψηφία των γονέων πίστευαν ότι υπάρχουν δυσκολίες για απασχόληση και φάνηκαν να αμφιβάλουν για τους εργοδότες, ότι θα προχωρούσαν εύκολα στη πρόσληψη των παιδιών τους, ενώ υπάρχουν διαφορετικές απόψεις. Οι περισσότεροι γονείς υποστήριξαν ότι οι εργοδότες θα απέφευγαν τη πρόσληψη του παιδιού τους λόγω ανησυχίας για έλλειψη επικοινωνίας, συνεργασίας και προσαρμοστικότητας. Σε περίπτωση όμως που προχωρούσαν στη πρόσληψη ατόμων με ΔΑΦ στην επιχείρησή τους, βασικό κριτήριο θα αποτελούσε η προϋπηρεσία τους. Επιπλέον, δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις των γονέων για τις κοινωνικές στάσεις που έχουν τα άλλα άτομα απέναντι στα άτομα με ΔΑΦ, ανάλογα με το φύλο και την ηλικία τους.

5.3 Περιορισμοί-Προτάσεις

Ορισμένοι από τους περιορισμούς της έρευνας μας ήταν ότι λόγω μικρού δείγματος και της περιορισμένης γεωγραφίας της μελέτης, τα ευρήματα δεν μπορούν να γενικευτούν. Επίσης, το ερωτηματολόγιο ήταν αυτοαναφοράς και είναι πιθανό να μη δόθηκαν ειλικρινείς απαντήσεις από τους συμμετέχοντες. Επίσης, απαντήθηκε στη πλειοψηφία από τις γυναίκες, αν και αναφέρονταν και στους δύο γονείς. Αυτό ωστόσο, θα μπορούσε να αποτελέσει και πρόταση για μελλοντικές έρευνες, ώστε να διερευνηθούν οι ρόλοι των γονέων των ατόμων που είναι στο φάσμα ή των στάσεων των πατεράδων απέναντι στα παιδιά τους με ΔΑΦ.

Βιβλιογραφία

Chang, Y. C., Shattuck, P. T., & Narendorf, S. C. (2019). Understanding parents' perspectives on the independent living of adults with autism spectrum disorder *'Autism'*, 23(1), 218-228.

Duncan, A., Ruble, A.L., Meinzen-Derr, J., Thomas, C., & Stark, L.J. (2018). Preliminary efficacy of a daily living skills intervention for adolescents with high-functioning autism spectrum disorder. *Autism*, 22(8), 983-994.

Galpin, J., Barratt, P., Ashcroft, E., Greathead, S., Kenny, L., & Pellicano, E. (2017). 'The dots just don't join up': Understanding the support needs of families of children on the autism spectrum. *Autism*, 38, 1362361316687989.

Ινστιτούτο Εργασίας Γ.Σ.Ε.Ε. (2021). *Επαγγελματική εκπαίδευση και άτομα με αναπηρία*. Ινστιτούτο Εργασίας Γ.Σ.Ε.Ε.: <https://www.inegsee.gr/>

Jones, S. C., Gordon, C. S., Akram, M., Murphy, N., & Sharkie, F. (2022). Inclusion, Exclusion and Isolation of Autistic People: Community Attitudes and Autistic People's Experiences. *Journal of autism and developmental disorders*, 52(3), 1131–1142. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-04998-7>

Lee, E. A. L., Black, M. H., Tan, T., Falkmer, T., Girdler, S. (2019). "I'm Destined to Ace This": Work Experience Placement During High School For Individuals With Autism Spectrum Disorder, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49, 3089-3101, <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10803-019-04024-x>

Müller, E., & Cannon, L. (2016). Parent Perspectives on Outcomes and Satisfaction Levels of Young Adults With Autism and Cognitive Impairments. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 31(2), 92-103. <https://doi.org/10.1177/1088357614528800>

Πολυχρονοπούλου, Σ., & Μπογέα (2015). Διερεύνηση των επιθυμιών, των γνώσεων και των απόψεων νέων με νοητική αναπηρία ως προς την επαγγελματική τους αποκατάσταση. Πρακτικά 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης με θέμα: *Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή* (σσ. 914-924). Αθήνα: ΕΚΠΑ

Ryan, A., Taggart, L., Truesdale-Kennedy, M., & Slevin, E. (2014). Issues in caregiving for older people with intellectual disabilities and their ageing family carers: a review and commentary. *International Journal of Older People Nursing*, 9(3), 217–226. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/opn.12021>

Searing, B. M. J., Graham, F., & Grainger, R. (2015). Support needs of families living with children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(11), 3693-3702.

Smith, D. D., & Tyler, N.C. (2019), *Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση· Φέρνοντας την αλλαγή* (μτφ. Άρτεμις Γρίβα). Αθήνα: Gutenberg.

Vasilopoulou, E., & Nisbet, J. (2016). The quality of life of parents of children with autism spectrum disorder: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 23(1), 36-49. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2015.11.008>.

Walsh, L., Lydon, S., & Healy, O. (2014). Employment and Vocational skills among individuals with Autism Spectrum Disorder: Predictors, impact and interventions, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1, 266-275, DOI:10.1007/s40489-014-0024-7.

Το αίσθημα της μοναξιάς στα άτομα με οπτική αναπηρία

Βασιλική Κουτρούμπα

Περίληψη

Η μοναξιά αποτελεί μια κατάσταση που μπορεί να βιώσει κάθε άτομο ανεξαρτήτως των προσωπικών χαρακτηριστικών σε διαφορετικές φάσεις στον κύκλο της ζωής του και θεωρείται ως κύρια αιτία για την πρόσκληση ποικίλων αρνητικών συναισθημάτων όπως παραδείγματος χάρη άγχος, θυμό, κατάθλιψη. Ειδικότερα, το άτομο με αναπηρία η πιθανότητα να εκδηλώσει μοναξιά είναι μεγάλη καθώς λόγω της αναπηρίας δέχεται κοινωνική απομόνωση. Στο πλαίσιο των προαναφερόμενων υλοποιήθηκε η παρούσα έρευνα, η οποία αποσκοπούσε να διερευνήσει το επίπεδο μοναξιάς που βιώνουν ενήλικες με ή δίχως αναπηρία. Συγκεκριμένα, εξετάστηκαν: το επίπεδο του συναισθήματος της μοναξιάς, η επίδραση της αναπηρίας στη μοναξιά, καθώς και η σχέση ανάμεσα στη βιογραφία του ατόμου και στη μοναξιά. Ως εργαλείο έρευνας αξιοποιήθηκε η κλίμακα μοναξιάς, UCLA Loneliness Scale. Το δείγμα αποτέλεσαν 30 ενήλικες με οπτική αναπηρία και 30 ενήλικες δίχως αναπηρία. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων κατέγραψε την τάση τα άτομα με οπτική αναπηρία να βιώνουν εντονότερα μοναξιά σε σχέση με τα άτομα δίχως αναπηρία. Όλοι οι συμμετέχοντες, ανεξαρτήτως βιώνουν μοναξιά.

Λέξεις κλειδιά: το αίσθημα της μοναξιάς, οπτική αναπηρία, άτομα χωρίς αναπηρία

1. Εννοιολογικός προσδιορισμός και χαρακτηριστικά της Οπτικής αναπηρίας

Η ταξινόμηση της Διεθνούς Ταξινόμησης Νοσημάτων (ICD), που καταρτίστηκε από τον ΠΟΥ, διακρίνει τις διαταραχές της όρασης σε δύο ομάδες: τις διαταραχές της μακρινής όρασης και τις διαταραχές κοντινής όρασης. Οι πρώτες υποταξινομούνται σε τέσσερις κατηγορίες ανάλογα με τη φθίνουσα σειρά σοβαρότητας: τύφλωση, σοβαρή, μέτρια και ήπια χαμηλή όραση. Η οπτική οξύτητα μικρότερη από 3/60 ορίζει μια κατάσταση τύφλωσης, ενώ οι τιμές οπτικής οξύτητας μεταξύ 3/60 και 6/18 αντιπροσωπεύουν σοβαρή (εύρος: 3/60–6/60) και μέτρια (εύρος: 6/60–6/ 18) χαμηλή όραση, αντίστοιχα. Τέλος, η ήπια διαταραχή όρασης ισοδυναμεί με τιμές μεταξύ 6/18 και 6/12. Επομένως, σύμφωνα με αυτήν την ταξινόμηση, τιμές πάνω από 6/12 διακρίνουν την καλή οπτική ποιότητα. Ωστόσο, όσον αφορά τη διαφοροποίηση των ασθενειών κοντινής όρασης, αυτές ορίζονται από μια σχεδόν οπτική οξύτητα μικρότερη από το N6 (κλίμακα και μετρική σημειογραφία) ή το M.08 (κλίμακα και μετρική σημειογραφία) στα 40 cm (Pizzarello et al., 2004).

Τα άτομα με προβλήματα όρασης παραπονιούνται για σοβαρούς περιορισμούς στην εκτέλεση καθημερινών δραστηριοτήτων που, για ένα υγιές άτομο, θεωρούνται σχεδόν δεδομένες, όπως η διέλευση των δρόμων, η έξοδος μόνοι σε εξωτερικούς χώρους, το μαγείρεμα, το ντύσιμο και η φροντίδα της προσωπικής του υγιεινής. Στην πραγματικότητα, αντιμετωπίζουν καθημερινά μεγαλύτερα εμπόδια στην κίνηση. Επιπλέον, το να είναι τυφλά αναπόφευκτα κάνει αυτά τα άτομα πιο ευάλωτα σε τραύματα, τόσο σωματικά (λόγω πτώσεων και απώλειας ισορροπίας) όσο και κοινωνικά, εκθέτοντάς τα ουσιαστικά περισσότερο σε απάτες και ληστείες. Επιπλέον, έχει αποδειχθεί

ότι έχουν αυξημένο κίνδυνο ανάπτυξης κοινωνικής απόσυρσης και κατάθλιψης από τον υγιή πληθυσμό (Bourne et al., 2021), και η χαμηλή όραση μπορεί να προκαλέσει ή να επιδεινώσει τη φτώχεια μέσω μειωμένων προοπτικών απασχόλησης και παραγωγικότητας εργασίας, καθώς και να επηρεάσει αρνητικά τις ευκαιρίες εκπαίδευσης (Steinmetz et al., 2021). Επιπλέον, δεν πρέπει να αγνοηθεί η απομόνωση που προκύπτει από την εικονική πραγματικότητα στην οποία η σημερινή κοινωνία είναι πλέον όλο και περισσότερο βυθισμένη (μέσα κοινωνικής δικτύωσης, εφαρμογές γνωριμιών και φόρουμ). Αν και οι τεχνολογίες είναι αιχμής, η όραση σε αυτόν τον τομέα κυριαρχεί και η δραστική αύξηση των διαπροσωπικών σχέσεων στο Διαδίκτυο περιορίζει τη χρήση των υπόλοιπων αισθήσεων (ακοή, όσφρηση και αφή), οι οποίες αντίθετα είναι απαραίτητες για άτομα με προβλήματα όρασης να αλληλοεπιδράσει με τον έξω κόσμο (Burton et al., 2021).

2. Εννοιολογικός προσδιορισμός και χαρακτηριστικά της Μοναξιάς

Η μοναξιά μπορεί να θεωρηθεί ως «πως κάποιος είναι μόνος», αλλά αυτή η κατανόηση δεν αποτελεί έναν λειτουργικό ορισμό και η βιβλιογραφία είναι ανάμεικτη σχετικά με τον τρόπο προσέγγισης ενός λεπτού και συγκεκριμένου ορισμού της μοναξιάς.

Αυτή η εργασία έχει καταλύσει την κατανόηση της ερευνήτριας και των σχετικών δημοσιευμένων μελετών από διακεκριμένους ερευνητές για τη μοναξιά ως μια ξεχωριστή κατάσταση. Ωστόσο, εξακολουθεί να υπάρχει μικρή συναίνεση στο πεδίο σχετικά με το τι συνεπάγεται ο βασικός ορισμός(οι) της μοναξιάς. Οι προσπάθειες για τον ορισμό της «θετικής μοναξιάς» είναι μια αντίδραση στην εναλλακτική της - τη μοναξιά - μια γενική κατασκευή που είναι θεμελιωδώς διακριτή, και συχνά διαμετρικά αντίθετη, από τη μοναξιά. Δηλαδή, η μοναξιά διακρίνεται από μια στενά συνδεδεμένη έννοια - την κοινωνική απομόνωση - εν μέρει επειδή η τελευταία περιλαμβάνει ανεπιθύμητο αλλά αναπόφευκτο χρόνο που δαπανάται από το άτομο όταν είναι μόνος (Wichers, 2014· Chappell & Badger, 1989), ενώ το κατασκεύασμα «θετική μοναξιά» πρέπει να επιλέγεται μόνος του. και επιδιώκεται συχνά (Ost Mor et al., 2020). Ως αποτέλεσμα, η πρόσφατη έρευνα έχει σημειώσει τεράστια πρόοδο στην επίτευξη των δηλωμένων στόχων της διαφοροποίησης της μοναξιάς από την απομόνωση και τη μοναξιά.

3. Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας

Υπάρχουν πολλές σχετικές μελέτες όπως αυτή των Osaba et al., 2019 η οποία υιοθέτησε τη βιοψυχοκοινωνική προσέγγιση και προσπάθησε να εξετάσει την ποιότητα της μοναξιάς όπως επηρεάζεται από την εξασθένηση της όρασης ή την πλήρη τύφλωση. Ενώ έχουν υπάρξει διάφορες ερευνητικές εκθέσεις για τους τυφλούς και τις εμπειρίες τους, καθώς και εκείνες που πιστοποιούν τη μοναξιά τους η οποία έχει ενισχυθεί από την οπτική τους αναπηρία (Osaba et al., 2019), καμία μελέτη μέχρι σήμερα δεν έχει διερευνήσει τις ποιοτικές διαστάσεις της μοναξιάς που βιώνουν τα άτομα με προβλήματα όρασης.

Οι Cascioppo και συνεργάτες (2000, 2002, 2003) και Hawkley και συνεργάτες (2003), ακόμη και «συμβόλαιο» από ένα άτομο σε μια ομάδα, σε άλλα. Τα κυριότερα νήματα σε αυτούς τους ορισμούς εστιάζονται στην έλλειψη οικειότητας και νοήματος μέσα σε μια σχέση, ενώ άλλα τονίζουν τις ελλείψεις στην αίσθηση του ανήκειν των ανθρώπων και τις περιορισμένες ή την έλλειψη κοινωνικών συνδέσεων (Stein & Tuval-Mashiach, 2015). Στις αρχές του εικοστού πρώτου αιώνα, οι άνθρωποι

είναι προφανώς πολύ πιο απομονωμένοι από ό,τι στο παρελθόν. Οι κοινωνικοί δεσμοί αποτελούσαν αναπόσπαστο μέρος της καθημερινής ζωής στο παρελθόν, αλλά ακόμη και πριν από τον COVID έχει καταρρεύσει πάνω μας, ένας αυξανόμενος αριθμός ανθρώπων φαίνεται να μην έχει (ή πολύ περιορισμένο) στενές ή στενές σχέσεις και, ως εκ τούτου, η κοινωνία μας κατακερματίζεται ολοένα και περισσότερο (McPherson et al., 2006· Sha'ked and Rokach, 2015).

Εξετάσαμε πώς περιγράφεται η μοναξιά στη βιβλιογραφία και πώς περιγράφεται συνήθως από πολλούς θεωρητικούς και ερευνητές. Γενικά, η μοναξιά ορίζεται ως μια εμπειρία κατά την οποία είμαστε μόνοι, αντιλαμβανόμενοι τον εαυτό μας ως μη αγαπητό, ασήμαντο και αδιάφορο, και αυτό οδηγεί σε αυτό που ονομάζουμε μοναξιά (Martens et al., 2005; Rokach, 2019). Υπάρχουν ορισμένα θέματα που προέρχονται από τους διάφορους θεωρητικούς προσανατολισμούς και τα οποία είναι χαρακτηριστικά των εμπειριών μοναξιάς:

1. Η μοναξιά είναι μια εμπειρία αποχωρισμού, ενός ατόμου από τον κόσμο του.
2. Η μοναξιά μπορεί να ξεκινήσει από την παιδική ηλικία και να παραμείνει σε όλη τη ζωή κάποιου.
3. Συνδέεται με την ακύρωση του νοήματος και της θέσης κάποιου στον κόσμο.
4. Λόγω του πόνου και της αγωνίας που προκαλεί είναι δύσκολο να ανεχθεί.
5. Η μοναξιά φαίνεται να παρακινεί τους ανθρώπους να αναζητήσουν νόημα και να αναζητήσουν σύνδεση.
6. Μπορεί να έχει μια εξελικτική βάση, καθώς η μοναξιά παρακινεί κάποιον να αναζητήσει το να ανήκει που είναι προστατευτικό και υποστηρικτικό. και
7. Η μοναξιά έχει τη δυνατότητα να ενισχύσει την ανάπτυξη και τις νέες δυνατότητες.

Με βάση τις προηγούμενες θεωρητικές προσεγγίσεις, καθώς και τη δική του έρευνα των τελευταίων τεσσάρων δεκαετιών, ο Rokach (2019) επεσήμανε τρία διακριτικά χαρακτηριστικά όλων των εμπειριών μοναξιάς:

1. Η μοναξιά είναι ένα παγκόσμιο φαινόμενο που είναι θεμελιώδες για να είσαι άνθρωπος.
2. Η μοναξιά είναι μια υποκειμενική εμπειρία που υπόκειται σε προσωπικές και περιστασιακές μεταβλητές που την επηρεάζουν.
3. Η μοναξιά, μια πολύπλευρη εμπειρία, είναι πάντα πολύ οδυνηρή, άκρως οδυνηρή και ατομικιστική.

Η μοναξιά είναι μια πολύπλευρη εμπειρία που μπορεί να γίνει κατανοητή μέσα από το πρίσμα του βιοψυχοκοινωνικού μοντέλου που είναι μια διεπιστημονική προσέγγιση που εξετάζει τη διασύνδεση μεταξύ βιολογίας, ψυχολογίας και κοινωνικο-περιβαλλοντικών παραγόντων που επηρεάζουν την υγεία, την ασθένεια, τις ψυχολογικές εμπειρίες και τις διαταραχές. Η ανθρώπινη ανάπτυξη και οι εμπειρίες, σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, είναι πολυδιάστατες και επηρεάζονται από την αλληλεπίδραση της βιολογίας, των ψυχολογικών διαδικασιών, της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, του πολιτισμού και της πνευματικότητας (Karl & Holland, 2015· Engel, 1981). Η παρούσα έρευνα έχει υιοθετήσει αυτή την προσέγγιση στις ανθρώπινες εμπειρίες. Η συμβολή μας στη βιβλιογραφία (Rokach and Sha'ked, 2013) είναι ότι η μοναξιά είναι σαν ένα υπολειπόμενο γονίδιο, το οποίο θα

εκφραστεί και θα βιωθεί ως αποτέλεσμα των κοινωνικο-περιβαλλοντικών παραγόντων, της υγείας, της ψυχολογικής ευημερίας ή της έλλειψής τους, είναι πολιτισμός και πνευματικότητα. Η διαταραχή όρασης αναφέρεται, γενικά, σε κακή όραση. Όσοι έχουν διαγνωστεί με οφθαλμικά προβλήματα μπορεί να βιώσουν άγχος, ανησυχία και ανησυχίες για το μέλλον, ακόμη και κατάθλιψη και αυξημένη συναισθηματική δυσφορία (Norowzian, 2006· Scott et al., 2001· Horowitz & Reinhardt, 2000). Η ποιότητα ζωής μπορεί, σημαντικά, να επηρεαστεί αρνητικά από την απώλεια όρασης (Hassell et al., 2006) και μπορεί να οδηγήσει σε σοκ και θλίψη (Baus, 1999· Evans, 1983). Διαπιστώθηκε ότι όσοι αντιμετωπίζουν δυσκολίες όρασης είναι πιο πιθανό να αισθάνονται μόνοι (Barron et al., 1992) καθώς η κοινωνική τους υποστήριξη επηρεάζεται αρνητικά σε μεγαλύτερο βαθμό από τον γενικό πληθυσμό (Bruce et al., 2007). Ο Stephens (2007) καθώς και οι Horowitz και Reinhardt (2000) εξέτασαν τη σχετική βιβλιογραφία και διαπίστωσαν ότι η εμπειρική έρευνα επιβεβαίωσε ότι τα άτομα με προβλήματα όρασης αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη συναισθηματική λειτουργία. Αναφέρθηκαν επίσης κατάθλιψη και μειωμένη κοινωνική δραστηριότητα καθώς και κοινωνική υποστήριξη μεταξύ των ατόμων με προβλήματα όρασης, καθώς και μείωση της γενικής ευημερίας. Για παράδειγμα, σε μια μελέτη των Williams και συνεργάτες (1998) σε ένα δείγμα 86 ατόμων ηλικίας, κατά μέσο όρο, 79 ετών και με εκφύλιση της ωχράς κηλίδας και όραση μικρότερη από 10/30, η διάθεση βρέθηκε να είναι χαμηλότερη σε άτομα με προβλήματα όρασης σε σύγκριση με τους ηλικιωμένους που είχαν όραση. Είναι ενδιαφέρον ότι ακόμη και σε σύγκριση με άτομα με σοβαρές ασθένειες, τα άτομα με προβλήματα όρασης σημείωσαν χαμηλότερη βαθμολογία στην κλίμακα ευεξίας. Ωστόσο, η διαφορά στην ψυχολογική δυσφορία δεν ήταν σημαντική όταν ένα δείγμα ατόμων με διαβητική αμφιβληστροειδοπάθεια συγκρίθηκε με άτομα χωρίς οπτική αναπηρία (Urton et al., 1998). Ο Barron και συνεργάτες (1992) διαπίστωσαν ότι η βλάβη συσχετίστηκε θετικά με τη μοναξιά σε άτομα με οπτική οξύτητα μικρότερη από 20/70.

Στην ποιοτική τους μελέτη, ο Thurston και συνεργάτες (2010) διερεύνησε τη διαδικασία του να γίνει κανείς τυφλός. Το δείγμα τους περιλάμβανε συμμετέχοντες που αποτελούνταν από 11 γυναίκες και 7 άνδρες, μέσης ηλικίας 65 ετών, οι οποίοι είχαν όλοι μια αναγνωρίσιμη πάθηση που προκάλεσε απώλεια όρασης. Δέκα καταγράφηκαν τυφλοί, πέντε είχαν καταγραφεί με μειωμένη όραση και τρεις δεν είχαν καταγραφεί μέχρι σήμερα. Κανείς δεν ήταν τυφλός εκ γενετής. Η θεμελιωμένη θεωρία χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση των ημιδομημένων συνεντεύξεων (Strauss & Corbin, 1990). Η ανάλυσή τους απέδωσε μια σημαντική κατηγορία την οποία ονόμασαν «κάνοντας τη μετάβαση στην τύφλωση». Επτά θέματα προέκυψαν από την ανοιχτή κωδικοποίηση σε αυτήν την κατηγορία: (1) με διάγνωση σοβαρής οφθαλμικής πάθησης. (2) Αντιμετώπιση της επιδείνωσης της όρασης. (3) Εμφάνιση απώλειας όρασης. (4) Αλλαγές στις αντιλήψεις για τον εαυτό. (5) Βιώνοντας τα προβλήματα των άλλων.

Δεδομένου ότι η όραση είναι μια βασική αισθητηριακή μέθοδος όταν πρόκειται για διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις, τα άτομα με VI είναι ιδιαίτερα επιρρεπή στη μοναξιά. Οι άνθρωποι που έχουν σοβαρό VI ή είναι τελείως τυφλοί έχουν λιγότερες ευκαιρίες να αποκτήσουν κατάλληλες κοινωνικές δεξιότητες και μπορεί, επομένως, να είναι επιρρεπείς σε δυσμενή διαπροσωπικά γεγονότα που μπορεί να οδηγήσουν σε μοναξιά (Brunes et al., 2018a, 2018b, 2019· Jindal-Snape, 2004). Ο Brunes και συνεργάτες (2019) διεξήγαγαν μια συγχρονική μελέτη σε δείγμα ενηλίκων με VI. Διαπιστώθηκε ότι ο κίνδυνος μοναξιάς ήταν υψηλότερος για άτομα ηλικίας 36-50 ετών, τα οποία είχαν επίσης εκτεθεί σε εκφοβισμό ή σωματική ή σεξουαλική κακοποίηση ή υπέφεραν από άλλες αναπηρίες. Τέλος, όπως είχε διαπιστωθεί προηγουμένως, τα αποτελέσματά τους έδειξαν ότι η έντονη μοναξιά συνδέθηκε με χαμηλότερη ικανοποίηση από τη ζωή.

4. Μεθοδολογία

Ως μέθοδος διεξαγωγής της έρευνας επιλέχθηκε η ποσοτική ανάλυση δεδομένων. Για την υλοποίηση του σκοπού αυτού, δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο με τη βοήθεια της φόρμας Google Forms. Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε άτομα με οπτική αναπηρία και σε γενικό πληθυσμό. Η διανομή έγινε σε συλλόγους τυφλών με έντυπη μορφή και με τη βοήθεια του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail) και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης (Facebook, Twitter, κλπ.). Το ερωτηματολόγιο παρέμεινε ανοικτό για συμπλήρωση από τις 20 Δεκεμβρίου 2023 έως τις 1 Απριλίου 2024.

4.1 Σκοπός της έρευνας

Η έρευνα αυτή εστιάζει στο αίσθημα μοναξιάς των ατόμων με οπτική αναπηρία σε σχέση με τον γενικό πληθυσμό.

4.2 Ερευνητικά Ερωτήματα

1^ο Ερευνητικό ερώτημα: Ποια είναι η επίδραση των δημογραφικών στοιχείων (φύλο, ηλικία, προσωπική κατάσταση, είδος απασχόλησης, εισόδημα, παιδιά, μορφωτικό επίπεδο) με την παράμετρο της μοναξιάς;

2^ο Ερευνητικό ερώτημα: Ποια είναι η επίδραση της αναπηρίας στην παράμετρο της μοναξιάς;

4.3. Ερευνητική Μέθοδος

Ως μέθοδος διεξαγωγής της έρευνας επιλέχθηκε η ποσοτική ανάλυση δεδομένων. Για την υλοποίηση του σκοπού αυτού, δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο με τη βοήθεια της φόρμας Google Forms. Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε τέσσερις κατηγορίες ατόμων με αναπηρία. Στην παρούσα μελέτη παρουσιάζονται μόνο τα άτομα ε οπτική αναπηρία και ατόμων χωρίς αναπηρία.

Η διανομή έγινε με τη βοήθεια του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail) και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης (Facebook, Twitter, κλπ.). Επιπλέον, θα πρέπει να σημειωθεί ότι το ερωτηματολόγιο βρισκόταν σε on line μορφή για την ευκολότερη και ταχύτερη αποστολή και συμπλήρωσή του από τους ερωτώμενους. Το ερωτηματολόγιο παρέμεινε ανοικτό για συμπλήρωση από τις 20 Δεκεμβρίου 2023 έως τις 1 Απριλίου 2024.

4.4 Το Εργαλείο της έρευνας

Ως εργαλείο έρευνας αξιοποιήθηκε η κλίμακα μοναξιάς, UCLA Loneliness Scale. Το ειδικά διαμορφωμένο ερωτηματολόγιο αποτελείται από περίπου 130 ερωτήσεις με ελάχιστες διαφοροποιήσεις, στις δημογραφικές και γενικές ερωτήσεις ανά κατηγορία πληθυσμού, οι οποίες είναι στο μεγαλύτερο τους μέρος κλειστού τύπου ερωτήσεις με το δικαίωμα επιλογής μιας απάντησης. Ενώ το ερωτηματολόγιο του γενικού πληθυσμού αποτελείται από 130 ερωτήσεις, με τις

20 από αυτές να ανήκουν στα δημογραφικά και γενικά στοιχεία των συμμετεχόντων, ενώ στο ερωτηματολόγιο των ατόμων με οπτική αναπηρία από τις 130 ερωτήσεις οι 25 αφορούν δημογραφικές και γενικές ερωτήσεις. Οι υπόλοιπες ερωτήσεις που απαρτίζουν το ερωτηματολόγιο, ακολουθούν την κλίμακα Likert με βαθμολογία από το 1 έως το 5. Οι ερωτήσεις που αναφέρονται στη μοναξιά εστιάζουν στα υποκειμενικά συναισθήματα της μοναξιάς, καθώς και στα αισθήματα κοινωνικής απομόνωσης.

4.5 Επεξεργασία Δεδομένων

Μετά την συγκέντρωση των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε η απαραίτητη επεξεργασία των δεδομένων με σκοπό την περιγραφική ανάλυση τους, και στη συνέχεια η κωδικοποίηση αυτών με σκοπό την εξαγωγή στατιστικών αποτελεσμάτων μέσω του στατιστικού προγράμματος IBM SPSS Statistics 20.

4.6 Αξιοπιστία της Έρευνας

Ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's Alpha που υπολογίστηκε για το σύνολο των ερωτήσεων είναι 0,831. Αυτό υποδεικνύει ότι οι ερωτήσεις που περιλαμβάνονται στη μελέτη συνδέονται μεταξύ τους και μετρούν κάτι παρόμοιο με υψηλή αξιοπιστία. Επιπλέον, η τιμή αυτή υποδεικνύει ότι η μεταβλητότητα που μελετάται με αυτές τις ερωτήσεις είναι πιθανό να είναι αξιόπιστη και αξίζει της εμπιστοσύνης στην αξιολόγηση του φαινομένου που μελετάται.

Πίνακας 1: Cronbach's Alpha για το συνολικό ερωτηματολόγιο

Cronbach's Alpha	N of Items
,831	133

Αναλυτικότερα, για κάθε μια από τις κατηγορίες που μελετώνται, ο δείκτης Cronbach's Alpha παρέχει μια εκτίμηση της εσωτερικής συνοχής ή συναφούς αξιοπιστίας ενός μέτρου. Η τιμή του δείκτη για τις ερωτήσεις της μοναξιάς είναι 0,615, που υποδεικνύει μέτρια εσωτερική συνοχή.

Πίνακας 2: Cronbach's Alpha για τις ερωτήσεις μοναξιάς

Cronbach's Alpha	N of Items
,615	21

4.7 Δείγμα της Έρευνας

Στην παρούσα μελέτη έλαβαν μέρος συνολικά 120 άτομα. Ειδικότερα, 30 άτομα ανήκαν στον γενικό πληθυσμό. Ακόμη, από τους 30 με οπτική αναπηρία οι 16 έχουν ολική τύφλωση και οι 14 μερική. Στα άτομα με οπτική αναπηρία οι 17 αποτελούν τις γυναίκες και 13 τους άντρες. Το 47% είναι έγγαμοι

ενώ το 40% άγαμοι. Το 50% ζει με το σύντροφο ενώ το άλλο 50% με γονείς, συγγενείς και φίλους. Σχετικά με το μορφωτικό επίπεδο, η πλειοψηφία των ατόμων, με συχνότητα 15 άτομα, στη μελέτη έχει τελειώσει ΤΕΙ/ΑΕΙ ή ΤΕΕ/ΙΕΚ Στη συνέχεια, υπάρχουν απόφοιτοι Λυκείου (10 άτομα) και απόφοιτοι Δημοτικού (5 άτομα). Η επαγγελματική κατάσταση της πλειοψηφίας αφορά σε δημοσίους υπαλλήλους (11 άτομα), ιδιωτικούς υπαλλήλους (2 άτομα) και ανέργους (5 άτομα). Ακόμη, 5 άτομα είναι συνταξιούχοι, 2 ελεύθεροι επαγγελματίες, 5 φοιτητές. Επιπρόσθετα, το μηνιαίο εισόδημα 10 άτομα από τους συμμετέχοντες κυμαίνεται από 501-1000€, και 10 από αυτούς από 1000-1500€. 6 από τους συμμετέχοντες έχουν εισόδημα χαμηλότερο των 500€, 4 από 1501-2000€. Η πλειοψηφία έχει παιδιά και στις δυο ομάδες.

5. Αποτελέσματα

1^ο Ερευνητικό ερώτημα: Ποια είναι η επίδραση των δημογραφικών στοιχείων (φύλο, ηλικία, προσωπική κατάσταση, είδος απασχόλησης, εισόδημα, παιδιά, μορφωτικό επίπεδο) με την παράμετρο της μοναξιάς;

Τα αποτελέσματα του Chi-Square για τη συσχέτιση μεταξύ του φύλου και της μοναξιάς δεν αποδεικνύουν στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών στο δείγμα, καθώς το p είναι $0,261 > 0,05$.

Πίνακας 3: Συνάφεια φύλου και μοναξιάς

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	31,245^a	27	,261
Likelihood Ratio	39,857	27	,053
Fisher's Exact Test	29,061		
Linear-by-Linear Association	,243 ^b	1	,622
N of Valid Cases	120		

Πραγματοποιήθηκε έλεγχος Chi-Square για να διερευνηθεί αν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην ηλικία των ερωτώμενων και στο αίσθημα μοναξιάς. Από τα παρακάτω δεν παρατηρείται σχέση ανάμεσα στην ηλικία των ερωτώμενων και στο αίσθημα μοναξιάς. Καθώς δεν υπάρχουν στατιστικά επιχειρήματα εφόσον η τιμή του p είναι 0,644, το οποίο είναι μεγαλύτερο από το επίπεδο σημαντικότητας 0,05.

Πίνακας 4: Συνάφεια ηλικίας και μοναξιάς

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	151,979^a	135	,151
Likelihood Ratio	138,514	135	,400
Fisher's Exact Test	. ^c		
Linear-by-Linear Association	3,162	1	,075
N of Valid Cases	120		

Πραγματοποιήθηκε έλεγχος Chi-Square για να εξεταστεί η σχέση μεταξύ της προσωπικής κατάστασης των ερωτώμενων και του αισθήματος μοναξιάς. Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση. Ειδικότερα, το p γ είναι $0,754 > 0,05$. Άρα, δεν υπάρχουν στατιστικά επιχειρήματα και συνεπώς, φαίνεται ότι η προσωπική κατάσταση δεν επηρεάζει στατιστικά σημαντικά το αίσθημα μοναξιάς των ερωτώμενων.

Πίνακας 5: Συνάφεια προσωπικής κατάστασης και μοναξιάς

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	97,586^a	108	,754
Likelihood Ratio	86,531	108	,936
Fisher's Exact Test	. ^b		
Linear-by-Linear Association	2,797	1	,094
N of Valid Cases	120		

Πραγματοποιήθηκε έλεγχος Chi-Square για να εξεταστεί η σχέση μεταξύ της προσωπικής κατάστασης των ερωτώμενων και του αισθήματος μοναξιάς. Όπως προκύπτει δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της προσωπικής κατάστασης και του αισθήματος μοναξιάς, καθώς το p είναι $0,773$, τιμή μεγαλύτερη από το καθορισμένο επίπεδο σημαντικότητας του $0,05$.

Πίνακας 6: Συνάφεια ύπαρξης παιδιών και μοναξιάς

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	96,745^a	108	,773
Likelihood Ratio	82,309	108	,969
Fisher's Exact Test	. ^b		
Linear-by-Linear Association	1,685	1	,194
N of Valid Cases	120		

Και στην περίπτωση της συσχέτισης μεταξύ απασχόλησης και μοναξιάς πραγματοποιήθηκε έλεγχος Chi-Square, με τα αποτελέσματα να δείχνουν ότι η τιμή του $p = 0,715 > 0,05$. Επομένως, δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα και συνεπώς, φαίνεται ότι το είδος απασχόλησης δεν επηρεάζει στατιστικά σημαντικά το αίσθημα μοναξιάς των ερωτώμενων.

Πίνακας 7: Συνάφεια είδους απασχόλησης και μοναξιάς

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	151,360^a	162	,715
Likelihood Ratio	136,713	162	,926
Fisher's Exact Test	. ^c		
Linear-by-Linear Association	,120	1	,729
N of Valid Cases	120		

Ακόμη, πραγματοποιήθηκε έλεγχος Chi-Square για να εξεταστεί και η σχέση μεταξύ της οικονομικής κατάστασης των ερωτώμενων και του αισθήματος μοναξιάς. Το p είναι 0,439, τιμή μεγαλύτερη από το καθορισμένο επίπεδο σημαντικότητας του 0,05. Άρα, από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι το μορφωτικό επίπεδο δεν επηρεάζει στατιστικά σημαντικά το αίσθημα μοναξιάς των ερωτώμενων.

Πίνακας 8: Συνάφεια μορφωτικού επιπέδου και μοναξιάς

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	191,312^a	189	,439
Likelihood Ratio	146,211	189	,991
Fisher's Exact Test	,000		
Linear-by-Linear Association	1,747 ^c	1	,186
N of Valid Cases	120		

Τέλος, πραγματοποιήθηκε έλεγχος Chi-Square για να εξεταστεί η σχέση μεταξύ του εισοδήματος των ερωτώμενων και του αισθήματος μοναξιάς. Όπως φαίνεται η τιμή του $p = 0,375 > 0,05$. Άρα, δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα, και συνεπώς, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στο εισόδημα και το αίσθημα μοναξιάς των ερωτώμενων.

Πίνακας 9: Συνάφεια εισοδήματος και μοναξιάς

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	112,061^a	108	,375
Likelihood Ratio	109,660	108	,437

Fisher's Exact Test	. ^b		
Linear-by-Linear Association	,153	1	,696
N of Valid Cases	120		

2^ο Ερευνητικό ερώτημα: Ποια είναι η επίδραση της αναπηρίας στην παράμετρο της μοναξιάς;

Έπειτα, ερευνήθηκε η επίδραση της αναπηρίας στην παράμετρο της μοναξιάς του δείγματος μέσω ανάλυσης διακύμανσης (one-way ANOVA). Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι οι μέσοι όροι της μοναξιάς κυμαίνονται από 58,2 για τον γενικό πληθυσμό έως 59, 2 που βρίσκονται λίγο υψηλότερα (59,2). Επιπρόσθετα, η τιμή F είναι 1,361 και η τιμή p είναι 0,221, η οποία είναι μεγαλύτερα από το 0,05, που σημαίνει ότι οι διαφορές μεταξύ των ομάδων δεν είναι στατιστικά σημαντικές. Αυτό υποδηλώνει ότι, παρόλο που υπάρχουν κάποιες διαφορές στους μέσους όρους της μοναξιάς μεταξύ των ομάδων, αυτές οι διαφορές δεν είναι αρκετά μεγάλες για να θεωρηθούν στατιστικά σημαντικές. Επομένως, παρά τις παρατηρούμενες διαφορές στους μέσους όρους της μοναξιάς μεταξύ των δύο ομάδων, η ανάλυση δείχνει ότι αυτές οι διαφορές δεν είναι στατιστικά σημαντικές. Αυτό σημαίνει ότι η αναπηρία, όπως εξετάζεται σε αυτή την ανάλυση, δεν έχει σημαντική επίδραση στα επίπεδα μοναξιάς μεταξύ των διαφορετικών ομάδων.

Πίνακας 10: Επίδραση της αναπηρίας στην παράμετρο της μοναξιάς

Ομάδες Σύγκρισης	M.O	T.A	F	Sig.
Γενικός Πληθυσμός	58,2	4,92	1,361	0,221
Οπτική Αναπηρία	59,2	1,02		

6. Συζήτηση

Αυτό που προκύπτει από τα αποτελέσματα αυτής της έρευνα είναι ότι η μοναξιά είναι μια πολύπλοκη και πολυδιάστατη εμπειρία που δεν μπορεί να εξηγηθεί από μόνη της ή από μερικές λίγες μεταβλητές. Παρά το γεγονός ότι υπάρχουν πολλοί παράγοντες που ενδέχεται να συνδέονται με την αίσθηση της μοναξιάς, η σχέση τους με αυτήν τη μεταβλητή φαίνεται να είναι ασθενής ή μη στατιστικά σημαντική. Τα αποτελέσματα αυτά είναι σύμφωνα και με τα αποτελέσματα των ερευνών που έχουν παρατεθεί στο θεωρητικό μέρος όπως από τον Gierveld και άλλοι συνεργάτες (2006) οι οποίοι υποστήριζαν ότι αν και η μοναξιά σχετίζεται στενά με έννοιες όπως η κοινωνική απομόνωση και η αποσύνδεση, η σημασία της διαφέρει. Η κοινωνική απομόνωση είναι ένα αντικειμενικό μέτρο που αναφέρεται στην έλλειψη κοινωνικών συνδέσεων, ενώ η μοναξιά είναι η υποκειμενική εμπειρία δυσαρέσκειας που ένα άτομο αποδίδει στις κοινωνικές του σχέσεις. Ένα άτομο μπορεί να αισθάνεται μοναξιά επειδή είναι κοινωνικά απομονωμένο, αλλά όσοι έχουν μεγάλα κοινωνικά δίκτυα μπορούν επίσης να βιώσουν μοναξιά.

Παρόλο που η μοναξιά είναι μια κοινή εμπειρία στη σύγχρονη κοινωνία, οι παράγοντες που την επηρεάζουν είναι ποικίλοι και περίπλοκοι. Αυτό μας υποδεικνύει μέσα από την παρούσα έρευνα, ότι η κατανόηση της μοναξιάς απαιτεί μια ολιστική προσέγγιση, λαμβάνοντας υπόψη τόσο τα προσωπικά χαρακτηριστικά όσο και το περιβάλλον και τις κοινωνικές συνθήκες. Το παραπάνω

συμπέρασμα έρχεται σε αντίθεση με τα συμπεράσματα των κάτωθι ερευνητών σχετικά με το θέμα. Με βάση τον Mali και συνεργάτες (2023) η μοναξιά εξακολουθεί να αντιμετωπίζεται, κυρίως (αλλά όχι πάντα) ως ένα προσωπικό έλλειμμα που πρέπει να διορθωθεί από ένα άτομο, με την υποστήριξη επαγγελματιών υγείας. Έτσι, η ατομική συμβουλευτική και η κοινωνική συνταγογράφηση έχουν διαφημιστεί ως πιθανές λύσεις για τη μοναξιά καθώς δίνουν στα άτομα τα εργαλεία που χρειάζονται για να συνδεθούν περισσότερο κοινωνικά και να αντιμετωπίσουν καλύτερα τη μοναξιά τους σύμφωνα με τους Hawkey και Cacioppo (2010) και Liebmann και συνεργάτες (2022). Ωστόσο, τέτοιες παρεμβάσεις δεν έχουν ισχύ, εν μέρει επειδή δεν έχουν αντιμετωπίσει επαρκώς την πολυπλοκότητα της μοναξιάς τόσο ως προσωπικό όσο και ως συλλογικό πρόβλημα όπως αναφέρουν οι Masi και συνεργάτες (2011).

Τέλος υπάρχει συμφωνία μεταξύ των αποτελεσμάτων της έρευνας και σχετικής έρευνας των Newman και Sachs (2020) με βάση τις οποίες υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας και της βαθμολογίας της μοναξιάς, δηλαδή όσο μεγαλύτερης ηλικίας είναι το άτομο τόσο περισσότερη μοναξιά νιώθει.

Βιβλιογραφία

Pizzarello, L, Abiose, A., Ffytche, T., Duerksen, R., Thulasiraj, R., Taylor, H., et al. (2004). VISION 2020: the right to sight: a global initiative to eliminate avoidable blindness. *Arch Ophthalmol*, 122, 615–20.

World Health Organization (2013). *Universal eye health: a global action plan 2014–2019*. <https://www.who.int/publications/i/item/universal-eye-health-a-global-action-plan-2014-2019>

Bourne, R., Steinmetz, J.D., Flaxman, S et al. (2021) Trends in prevalence of blindness and distance and near vision impairment over 30 years: an analysis for the Global Burden of Disease Study. *Lancet Global Health*, 9(2), 130–143.

Brunes, A., Nielsen, M.B., & Heir, T. (2018). Bullying among people with visual impairment: Prevalence, associated factors and relationship to self-efficacy and life satisfaction. *World J Psych*, 8(1), 43–50.

Brunes, A., Hansen, M.B., & Heir, T. (2019). Loneliness among adults with visual impairment: prevalence, associated factors, and relationship to life satisfaction. *Health Qual Life Outcomes*, 17(1), 24.

Klein E.M., Zenger M., Tibubos AN et al (2021). Loneliness and its relation to mental health in the general population: Validation and norm values of a brief measure. *J Affect Dis Rep*, 4:100120.

Cacioppo, J. T., Fowler, J. H., & Christakis, N. A. (2009). Alone in the crowd: the structure and spread of loneliness in a large social network. *J. Personality Soc. Psychol.*, 97 (6), 977 – 991.

Barron, C. R., Foxall, M. J., Von Dollen, K., Jones, P. A., & Shull, K. A. (1992). Loneliness in low-vision older women. *Issues Mental Health Nurs.*, 13, 387–402.

Baus, S. (1999). Commentary: psychological aspects of visual impairment. *Br. J. Vis. Impairment*, 17, 41–44.

Bruce, I., Harrow, J., & Obolenskaya P. (2007). Blind and partially sighted people's perceptions of their inclusion by family and friends. *Br. J. Vis. Impairment*, 25, 68–85.

- Brunes, A., Hansen, M. B., & Heir, T. (2018a). Post-traumatic stress reactions among individuals with visual impairments: a systematic review. *Disabil. Rehabil.*, *41*, 2111–2118.
- Brunes, A., Hansen, M. B., & Heir, T. (2019). Loneliness among adults with visual impairment: prevalence, associated factors, and relationship to life satisfaction. *Health Qual. Life Outcomes*, *17*, 1–7. Doi: 10.1186/s12955-019-1096-y
- Cacioppo, C., Cacioppo, S., Cole, S. W., Capitanio, J. P., Goossens, L., & Boomsma, D. I. (2015). Loneliness across phylogeny and a call for comparative studies and animal models. *Perspect. Psychol. Sci.*, *10*, 202–212.
- Cacioppo, J. T., Ernst, J. M., Burleson, M. H., McClintock, M. K., Malarky, W. B., Hawkely L. C., et al. (2000). Lonely traits and concomitant physiological processes: the MacArthur social neuroscience studies. *Int. J. Psychophysiol.*, *35*, 143–154.
- Cacioppo, J. T., Hawkley, L. C., & Berntson, G. G. (2003). The anatomy of loneliness. *Curr. Direct. Psychol. Sci.*, *12*, 71–74.
- Chin, J., Findler, L., Rokach, A., Lev, S., & Kollender, Y. (2013). The experience of loneliness among cancer patients and their caregivers. *Int. J. Psychol. Res.*, *8*, 123–139.
- Engel, G. L. (1981). The clinical application of the biopsychosocial model. *J. Med. Philos.*, *6*, 101–124.
- Evans, R. L. (1983). Loneliness, depression, and social activity after determination of legal blindness. *Psychol. Rep.*, *52*, 603–608.
- Hawkley, L. C., Burleson, M. H., Berntson, G. G., & Cacioppo, J. T. (2003). Loneliness in everyday life: cardiovascular activity, psychosocial context, and health behaviors. *J. Personal. Soc. Psychol.*, *85*, 105–120.
- Hodge, S., & Eccles, F. (2013). *Loneliness, Social Isolation and Sight Loss: a Literature Review Conducted for Thomas Pocklington Trust*. Bailrigg: Lancaster University.
- Horowitz, A., & Reinhardt, J. P. (2000). Mental health issues in visual impairment: research in depression, disability and rehabilitation. In Silverstone B., Lang M., Rosenthal B., Faye E. (eds) *The Lighthouse Handbook on Vision Impairment and Vision Rehabilitation*. London: Open University Press.
- Jindal – Snape, D. (2004). Generalization and maintenance of social skills of children with visual impairments: self-evaluation and the role of feedback. *J. Vis. Impairment Blindness*, *98*, 470 – 483.
- Osaba, M., Doro, J., Liberal, M., Lagunas, J., Kuo, J. C., & Revigio, V. E. (2019). Relationship between legal blindness and depression. *Med. Hypothesis Discovery Innovat. Ophthalmol. J.*, *8*, 306–311.
- Rokach, A. (1988a). The experience of loneliness: a tri-level model. *J. Psychol.*, *122*, 531–544.
- Upton, L. R., Bush, B. A., & Taylor R. E. (1998). Stress, coping, and adjustment of adventitiously blind male veterans with and without diabetes mellitus. *J. Vis. Impairment Blindness*, *92*, 656–665.
- VanderWeele, T. J., Hawkley, L. C., & Cacioppo J. T. (2012). On the reciprocal association between loneliness and subjective well-being. *Am. J. Epidemiol.*, *176*, 777–784.

Scott, I. U., Schein, O. D., Feuer, W. J., Folstein, M. F., & Bandeen-Roche, K. (2001). Emotional distress in patients with retinal disease. *Am. J. Ophthalmol.*, *131*, 584–589.

Sha'ked, A., & Rokach, A. (eds) (2015). *Addressing Loneliness: Coping, Prevention and Clinical Interventions*. London: Routledge.

Rokach, A., & Sha'ked, A. (2013). *Together and Lonely: Loneliness in Intimate Relationships – Causes and Coping*. New York, NY: Nova Pub.

Karl, S. R., & Holland, J. C. B. (2015). The roots of psychosomatic medicine II: George L. Engel. *Psychosomat.*, *56*, 630–633.

Hassell, L., Lamoureux, E. L., & Keefe, J. E. (2006). Impact of age related macular degeneration on quality of life. *Br. J. Ophthalmol.*, *90*, 593–596.

Newman, D. B., & Sachs, M. E. (2020). The Negative interactive effects of nostalgia and loneliness on affect in daily life. *Front. Psychol.*, *11*:2185.

Masi, H.Y. Chen, L.C. Hawkey, J.T., & Cacioppo, A. (2011). Meta-analysis of interventions to reduce loneliness. *Pers. Soc. Psychol. Rev.*, *15* (3), 219-266.

Liebmann, A. Pitman, Y.C. Hsueh, Bertotti, M., & Pearce (2022). Do people perceive benefits in the use of social prescribing to address loneliness and/or social isolation? A qualitative meta-synthesis of the literature. *BMC Health Serv. Res.*, *22* (1), 1264.

Malli, S., Ryan, J., Maddison, K., & Kharicha, K. (2023). Experiences and meaning of loneliness beyond age and group identity Sociol. *Health Illness*, *45* (1), 70-89.

Εκφοβισμός και Διαταραχή Φάσματος Αυτισμού: Συσχέτιση της Θυματοποίησης Μαθητών Αυτισμού Υψηλής Λειτουργίας με Εκπαιδευτικές Πρακτικές στο Πλαίσιο της Συνεκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Ειρήνη Αντωνίου & Τατιανή Γκάτσα

Περίληψη

Ο εκφοβισμός και η θυματοποίηση σε παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ) είναι ένα πρόβλημα ιδιαίτερης σημασίας, καθώς διατρέχουν υψηλό κίνδυνο θυματοποίησης από άλλους μαθητές, γεγονός που επηρεάζει αρνητικά την ψυχοκοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη. Σκοπός αυτής της μελέτης είναι να διερευνήσει το ποσοστό θυματοποίησης παιδιών με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας (ΥΛΑ) από τους συνομηλίκους τους στο δημοτικό σχολείο και εάν αυτό το ποσοστό συσχετίζεται με τις πρακτικές ένταξης των επαγγελματιών της εκπαίδευσης στην τάξη. Η συλλογή δεδομένων διεξήχθη χρησιμοποιώντας δύο ερωτηματολόγια, το Ερωτηματολόγιο Ένταξης Αυτισμού (Autism Inclusion Questionnaire) (Segall & Campbell, 2007), το οποίο διερευνά τις εκπαιδευτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι για τη συμπερίληψη μαθητών με ΔΑΦ στη γενική τάξη (Segall & Campbell, 2012), και το ερωτηματολόγιο για τη θυματοποίηση παιδιών με ΔΑΦ από τους συνομηλίκους τους (Μπελίδου, 2017). Η έρευνα βασίστηκε στις απαντήσεις 143 εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με διάγνωση ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το 34,3% των δασκάλων παρατήρησε ότι τα παιδιά με ΥΛΑ διατρέχουν υψηλότερο κίνδυνο θυματοποίησης σε σύγκριση με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν αρκετές εκπαιδευτικές πρακτικές παιδιών με αυτισμό, οι οποίες σχετίζονται με τη θυματοποίηση παιδιών που ανήκουν στο υψηλής λειτουργικότητας φάσμα του αυτισμού.

Λέξεις-κλειδιά: Διαταραχή του φάσματος του αυτισμού (ΔΑΦ), Θυματοποίηση με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας (ΥΛΑ), Συνεκπαίδευση, Ένταξη, Πρακτικές στην τάξη των επαγγελματιών της εκπαίδευσης

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1 Εκφοβισμός σε παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας

Ο εκφοβισμός είναι ένα σημαντικό πρόβλημα στη σχολική ζωή. Σε αυτό το προβληματικό σχολικό πλαίσιο, οι μαθητές με ΔΑΦ υπερεκπροσωπούνται ως θύματα. Μια μετα-ανάλυση υποδηλώνει ότι ο εκτιμώμενος επιπολασμός του εκφοβισμού, της θυματοποίησης μαθητών με ΔΑΦ και της ταυτόχρονης εμπλοκής ως θύτες και θύματα ήταν 10%, 44% και 16% αντίστοιχα (Maïano et al., 2016). Ομοίως, τα ερευνητικά δεδομένα του Chou et al. (2020) περιγράφουν τα ποσοστά των εφήβων HFA που ήταν ουδέτερα, καθαρά θύματα, καθαροί δράστες και θύματα σε περιστατικά θυματοποίησης ως 63,9%, 17,8%, 9,1% και 9,1% αντίστοιχα. Μια πρόσφατη έρευνα από την National Transition Analysis Study, η οποία εξέτασε τα ποσοστά θυματοποίησης εκφοβισμού σε δείγμα γονέων νεαρών ατόμων με ΔΑΦ (N=900), ηλικίας 13-16 ετών, διαπίστωσε ότι το 46,3% των νέων ανέφεραν

θυματοποίηση εκφοβισμού (Sterzing et al., 2012). Ταυτόχρονα, αξίζει να σημειωθεί η ένταση του εκφοβισμού προς τους μαθητές με ΔΑΦ. Πιο συγκεκριμένα, σε ένα δείγμα 192 γονέων νέων με ΔΑΦ, ηλικίας 5–21 ετών, το 54% των γονέων που απάντησαν ανέφεραν ότι η θυματοποίηση του εκφοβισμού παρέμεινε για περισσότερο από 1 χρόνο (Carradocia et al., 2012).

Σε μια άλλη μελέτη στην οποία συμμετείχαν 101 μητέρες νέων με ΔΑΦ (ηλικίας 12–21 ετών), το 36% παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά τους βίωσαν εκφοβισμό δύο ή περισσότερες φορές την εβδομάδα (Weiss et al., 2015). Παράλληλα, σύμφωνα με μια πρόσφατη μελέτη, διαπιστώθηκε πως η θυματοποίηση εμφανίζεται κυρίως με έμμεση μορφή, η οποία εκδηλώνεται με τον αποκλεισμό των παιδιών από δραστηριότητες και την απομόνωσή τους από ομάδες (25,8%). Λιγότερο συχνά, η θυματοποίηση εμφανίζεται με άμεσες μορφές, όπως η σωματική ή λεκτική κακοποίηση (15,5% και 8,2% αντίστοιχα). Παρόμοια είναι τα ευρήματα των Kloosterman και συνεργάτες (2013) σχετικά με τη θυματοποίηση των μαθητών με ΥΛΑ, ηλικίας 11–18 ετών. Ως εκ τούτου, οι μαθητές ΥΛΑ πέφτουν κατά κύριο λόγο θύματα της κοινωνικής απομόνωσης, περισσότερο από τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές και, στη συνέχεια, από σωματικές και λεκτικές μορφές εκφοβισμού. Ωστόσο, υπάρχουν περιορισμένα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση παιδιών με ΥΛΑ στο σχολικό περιβάλλον. Αυτό οφείλεται εν μέρει στο ότι οι μελέτες που έχουν διεξαχθεί αφορούσαν μαθητές που είχαν διαγνωστεί με διαταραχές του φάσματος του αυτισμού γενικά, το οποίο περιλαμβάνει μαθητές με ΥΛΑ.

1.2 Παράγοντες που σχετίζονται με τη Θυματοποίηση του Αυτισμό ατόμων υψηλής λειτουργικότητας

Κατά την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, διαπιστώθηκε ότι η έρευνα σχετικά με τους παράγοντες που σχετίζονται σημαντικά με το φαινόμενο της θυματοποίησης ειδικής κατηγορίας μαθητών ΥΛΑ είναι αρκετά περιορισμένη. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι μεγάλος αριθμός ερευνητών μελετά το φαινόμενο της θυματοποίησης στο σύνολο των διαταραχών του φάσματος του αυτισμού, συμπεριλαμβανομένων όλων των υποκατηγοριών (Liu et al., 2021). Οι ερευνητές Chou και συνεργάτες (2019) εστίασαν μόνο στη συγκεκριμένη κατηγορία φοιτητών ΥΛΑ και επιχειρηματολόγησε ότι υπάρχουν ορισμένοι παράγοντες που σχετίζονται με τα ψυχοπαθολογικά χαρακτηριστικά των παιδιών με ΥΛΑ, που καθιστούν αυτά τα άτομα ιδιαίτερα ευάλωτα θυματοποίηση στο σχολικό περιβάλλον. Η εστίαση είναι στην αδυναμία των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, η οποία αποδυναμώνει την ικανότητά τους να αναπτύσσουν κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Οι δυσκολίες στην κοινωνική επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση είναι διαγνωστικά κριτήρια για έναν από τους δύο υψηλούς λειτουργικούς τομείς συμπεριφοράς των ατόμων όπως αναφέρονται στην πέμπτη έκδοση του Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5/APA, 2013).

Ακόμη, έρευνα του Chou και συνεργατών (2019, 2020) καταδεικνύει ότι το κοινωνικό άγχος συσχετίστηκε σημαντικά με υψηλότερα ποσοστά εκφοβισμού σε μαθητές ΥΛΑ. Επιπλέον, οι συννοσηρότητες της ΥΛΑ είναι ένας βασικός παράγοντας που επηρεάζει και συμβάλλει στη θυματοποίηση. Όταν πέφτουν θύματα, οι μαθητές HFA είχαν περισσότερες πιθανότητες να έχουν ΔΕΠΥ (Chou et al., 2019). Επιπλέον, στην ίδια ομάδα μαθητών, προβλήματα ρύθμισης του συναισθήματος και συναισθηματικές διαταραχές έχουν συνδεθεί με υψηλά ποσοστά θυματοποίησης (Zablotsky et al., 2014).

1.3 Εκπαιδευτικές Πρακτικές και Ένταξη μαθητών με Αυτισμό

Η επιτυχία ενός προγράμματος ένταξης στα γενικά σχολεία επηρεάζεται από την επιλογή των διδακτικών προσεγγίσεων, τις εκπαιδευτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι για μαθητές με ΔΑΦ και την αποτελεσματικότητα αυτών των παρεμβάσεων (Sam et. al., 2021). Οι συγκεκριμένες πρακτικές περιλαμβάνουν αλλαγές στο φυσικό περιβάλλον της τάξης, μεταβλητές που σχετίζονται με τον δάσκαλο και παρεμβάσεις που αφορούν κοινωνικές δεξιότητες. Στον τομέα του αυτισμού, υπάρχουν βασικές παρεμβάσεις και θεραπείες που μπορούν να θεωρηθούν ως βάση για τη διαμόρφωση επιτυχημένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές με ΔΑΦ. Οι Simpson και συνεργάτες (2005) αξιολόγησε 35 παρεμβάσεις οι οποίες κατηγοριοποιούνται (Simpson, 2005) σε τέσσερις ομάδες: (α) Οι επιστημονικά βασισμένες πρακτικές ταυτοποιήθηκαν ως εκείνες με σημαντική και αποδεδειγμένη εμπειρική αποτελεσματικότητα και υποστήριξη. (β) Υποσχόμενες πρακτικές που, αν και ήταν αποτελεσματικές για μαθητές με ΔΑΦ, χρειάζονταν περαιτέρω αντικειμενικά στοιχεία. (γ) Πρακτικές με περιορισμένη υποστήριξη, οι οποίες δεν είχαν αντικειμενικά και πειστικά/υποστηρικτικά στοιχεία, αλλά είχαν πιθανή χρησιμότητα και αποτελεσματικότητα. (δ) Μη προτεινόμενες πρακτικές που δεν ήταν αποτελεσματικές και των οποίων η χρήση θα μπορούσε ακόμη και να είναι επιβλαβής. Το ερωτηματολόγιο συμπερίληψης του αυτισμού (Segall & Campbell, 2007), το οποίο θα χρησιμοποιηθεί για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης, περιλαμβάνει 38 παρεμβάσεις, εκ των οποίων 14 παρεμβάσεις περιλαμβάνονται στον κατάλογο των πρακτικών που αποτελούν μέρος των είκοσι επτά (27) τεκμηριωμένων πρακτικές σύμφωνα με το Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικής Ανάπτυξης για τη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (NPDC/2014) (Kucharczyk et al., 2012).

2. Μεθοδολογία έρευνας

2.1 Σκοπός

Η παρούσα μελέτη στοχεύει να διερευνήσει το ποσοστό θυματοποίησης των συνομηλίκων μαθητών του Δημοτικού Σχολείου και κατά πόσο αυτό το ποσοστό συσχετίζεται με τις εκπαιδευτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της ένταξης. Πιο συγκεκριμένα, ο στόχος ήταν να απαντηθούν δύο διερευνητικά ερωτήματα: (1) Ποιο είναι το ποσοστό θυματοποίησης των παιδιών με ΥΛΑ από τους συνομηλίκους τους στο δημοτικό; (2) Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του ποσοστού θυματοποίησης των παιδιών με ΔΑΦ και των επαγγελματικών, εκπαιδευτικών πρακτικών στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης;

2.2 Πληθυσμός

Ο πληθυσμός που εξετάστηκε σε αυτή τη μελέτη είναι 143 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε τέσσερις περιφέρειες της Ελλάδας, Αχαΐα, Ιωάννινα, Κοζάνη και Αιτωλοακαρνανία. Οι δάσκαλοι που προσκλήθηκαν να συμμετάσχουν στη μελέτη δίδασκαν το τρέχον σχολικό έτος 2022-2023 σε δημοτικά σχολεία γενικής εκπαίδευσης και συνεργάζονταν με μαθητές του ΔΑΦ ΥΛΑ.

2.3 Διαδικασία συλλογής και επεξεργασίας δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων βασίστηκε σε ένα μόνο ερωτηματολόγιο, το οποίο προέκυψε από τη σύνθεση δύο έγκυρων ερωτηματολογίων. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε τιτλοφορείται «Ερωτηματολόγιο Δασκάλων - με θέμα: Συσχέτιση μεταξύ εφαρμοσμένων, εκπαιδευτικών πρακτικών προς μαθητές ΗΦΑ και εκφοβισμού, συμπεριφορές θυματοποίησης», το οποίο περιλάμβανε ερωτήσεις κλειστού τύπου, βαθμολογημένες στην κλίμακα Likert, οι οποίες στη συνέχεια επεξεργάστηκαν και κωδικοποιήθηκαν. Πιο συγκεκριμένα, το πρώτο μέρος περιέχει ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, που χρησιμοποιήθηκε στη μελέτη, το Ερωτηματολόγιο Ένταξης Αυτισμού (AIQ) (Segall & Campbell, 2007), το οποίο αναπτύχθηκε για να διερευνήσει τις εμπειρίες, τις γνώσεις, τις στάσεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών σχετικά με ένταξη μαθητών με ΔΑΦ στη γενική τάξη του Πανεπιστημίου. Γεωργία στις ΗΠΑ. Το δεύτερο ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, το οποίο διερεύνησε τη θυματοποίηση, τις φιλίες μεταξύ μαθητών με ΔΑΦ και τους συνομηλίκους τους και ελλείμματα σύμφωνα με τη θεωρία του νου (Μπελίδου, 2017), βασίστηκε σε προηγούμενα ερωτηματολόγια και ερευνητικά δεδομένα με τα ίδια θέματα, όπως αναφέρεται στην έρευνά της (Russell et al., 2022· Sofronof, 2011· Goodman & Williams, 2007· Solberg & Olweus, 2003· Lord et al., 2000· Olweus, 1996).

Η διαδικασία συλλογής του εμπειρικού υλικού πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2022-2023. Συγκεκριμένα, τον Φεβρουάριο το 2023 πραγματοποιήθηκε τηλεφωνική επικοινωνία με τα Κέντρα Εκπαίδευσης και Συμβουλευτικής Υποστήριξης Ιωαννίνων, Πατρών, Κοζάνης και Αιτωλοακαρνανίας προκειμένου να εγκριθεί το αίτημα διανομής των ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπου φοιτούν παιδιά με ΔΑΦ ΥΛΑ. Λόγω της προστασίας των προσωπικών δεδομένων μαθητών με ΔΑΦ, δεν παρασχέθηκαν πληροφορίες στην ερευνητική ομάδα σχετικά με τα προσωπικά στοιχεία των μαθητών με ΥΛΑ (φύλο, ηλικία, σχολείο και βαθμός που φοίτησαν). Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε ηλεκτρονικά από τα Κέντρα Εκπαίδευσης και Συμβουλευτικής Υποστήριξης στους διευθυντές του κράτους, της γενικής εκπαίδευσης και των δημοτικών σχολείων μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας της Google. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 22.0.

3. Αποτελέσματα

3.1 Περιγραφικά Χαρακτηριστικά του Δείγματος

Το συνολικό δείγμα αποτελούνταν από 143 εκπαιδευτικούς, 94 ήταν γυναίκες (65,7%) και 49 άνδρες (34,3%). Πρόκειται για εκπαιδευτικούς που εργάστηκαν σε τέσσερις νομούς Ιωαννίνων, Αιτωλοακαρνανίας, Πατρών και Κοζάνης και υπηρετούν σε γενικά δημόσια σχολεία. Στη συνέχεια, το 33,6% του δείγματος (N=48) ανήκε στην ηλικιακή ομάδα 41 έως 50 ετών, το 27,3% (N=39) ανήκε στην ομάδα 31–40 ετών, 34 στην ηλικιακή ομάδα 51–60 ετών (23,8%), και 22 ανήκαν στην ομάδα από 20 έως 30 ετών (15,4%). Τέλος, το συνολικό ποσοστό του δείγματος αφορά εκπαιδευτικούς που παρατήρησαν παιδιά με ΥΛΑ στη γενική τάξη, δασκάλους παράλληλης υποστήριξης και δασκάλους ειδικότητας (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών ως προς την ειδικότητά τους

Ειδικότητα N %		
Γενικής Εκπαίδευσης	29	20,3%
Ειδικής Αγωγής	25	17,5%
Αγγλικά	18	12,6%
Γυμναστική	20	14,0%
Θεατρική Αγωγή	15	10,5%
Μουσική	17	11,9%
Πληροφορική	19	13,3%

3.2 Αυτισμός υψηλής λειτουργικότητας και σχολικός εκφοβισμός

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι δάσκαλοι που διδάσκουν σε γενικές τάξεις, όπου φοιτούν παιδιά με ΥΛΑ, τείνουν να τοποθετούν αυτά τα παιδιά στις ευάλωτες ομάδες θυματοποίησης σε σύγκριση με παιδιά με τυπική ανάπτυξη. Συγκεκριμένα, από τις απαντήσεις στον Πίνακα 2, φαίνεται ότι το 34,3% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών συμφωνεί ότι ένα παιδί με αυτισμό είναι πιο ευάλωτο στη θυματοποίηση από άλλα παιδιά. Ακόμη, η συντριπτική πλειοψηφία (>60%) συμφωνεί ότι τα παιδιά με ΔΑΦ ΥΛΑ είναι ευάλωτα στη θυματοποίηση (Πίνακας 2). Επίσης, σύμφωνα με τις δηλώσεις των δασκάλων για μεμονωμένα περιστατικά εκφοβισμού στην τάξη, φαίνεται ότι τα παιδιά ΗΦΑ εκφοβίζονται κυρίως μία φορά την εβδομάδα ($n=52, p=36, 4\%$). Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η θυματοποίηση των παιδιών με ΔΑΦ είναι πιο έντονη με την έμμεση μορφή του αποκλεισμού των παιδιών από δραστηριότητες —απομόνωση— και παρατηρείται μία φορά την εβδομάδα ($n = 57, p = 39,9\%$). Η λεκτική βία παρατηρείται κυρίως μία φορά την εβδομάδα ($n=53, p=37,1\%$). Η άμεση μορφή επιθετικότητας, η σωματική βία κατά της ίδιας κατηγορίας μαθητών, παρατηρείται κυρίως 1 με 2 φορές σε 2 μήνες ($n = 48, p = 33,6\%$). Τέλος, το 30,8% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι οι κακοποιοί διέδιδαν φήμες ή ψέματα για τον μαθητή με ΔΑΦ κυρίως 2-3 φορές το μήνα. Το 33,6% λέει ότι οι μαθητές αναγκάζονται να κάνουν κάτι που δεν θέλουν.

Πίνακας 2: Πίνακας συχνότητας των δεδομένων αναφορικά με τη θυματοποίηση των μαθητών με ΔΑΦ

Μεταβλητές	N	%
Ευαλωτότητα στη θυματοποίηση σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά.		
Διαφωνώ	21	14,7%
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	32	22,4%
Συμφωνώ	49	34,3%
Συμφωνώ απολύτως	41	28,7%
Συχνότητα θυματοποίησης		
Ποτέ	1	0,7%

1-2 φορές μέσα σε δυο μήνες	17	11,9%
2-3 φορές μέσα σε ένα μήνα	45	31,5%
1 φορά μέσα στην εβδομάδα	52	36,4%
2 ή περισσότερες φορές μέσα στην εβδομάδα	28	19,6%
Σωματική θυματοποίηση		
Ποτέ	15	10,5%
1-2 φορές μέσα σε δυο μήνες	48	33,6%
2-3 φορές μέσα σε ένα μήνα	34	23,8%
1 φορά μέσα στην εβδομάδα	34	23,8%
2 ή περισσότερες φορές μέσα στην εβδομάδα	12	8,4%
Λεκτική θυματοποίηση		
Ποτέ	2	1,4%
1-2 φορές μέσα σε δυο μήνες	13	9,1%
2-3 φορές μέσα σε ένα μήνα	42	29,4%
1 φορά μέσα στην εβδομάδα	53	37,1%
2 ή περισσότερες φορές μέσα στην εβδομάδα	33	23,1%
Ποτέ	2	1,4%
Εξαναγκασμός να κάνουν αυτό που δεν θέλουν		
Ποτέ	9	6,3%
1-2 φορές μέσα σε δυο μήνες	26	18,2%
2-3 φορές μέσα σε ένα μήνα	32	22,4%
1 φορά μέσα στην εβδομάδα	48	33,6%
2 ή περισσότερες φορές μέσα στην εβδομάδα	28	19,6%
Εξαίρεση από το παιχνίδι ή από τους άλλες δραστηριότητες τους μαθητές με ΔΑΦ		
Ποτέ	3	2,1%
1-2 φορές μέσα σε δυο μήνες	16	11,2%
2-3 φορές μέσα σε ένα μήνα	24	16,8%

1 φορά μέσα στην εβδομάδα	57	39,9%
2 ή περισσότερες φορές μέσα στην εβδομάδα	43	30,1%
Διάδοση φημών ή ψέματα εις βάρος του μαθητή με ΔΑΦ		
Ποτέ	20	14,0%
1-2 φορές μέσα σε δυο μήνες	36	25,2%
2-3 φορές μέσα σε ένα μήνα	44	30,8%
1 φορά μέσα στην εβδομάδα	28	19,6%
2 ή περισσότερες φορές μέσα στην εβδομάδα	15	10,5%

3.3 Συσχετισμός Συμμετοχικών Εκπαιδευτικών Πρακτικών με Θυματοποίηση Αυτισμού Παιδιών Υψηλής Λειτουργίας

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα είχε ως στόχο να εξετάσει εάν τα περιστατικά θυματοποίησης σχολικού εκφοβισμού μαθητών ΗΦΑ εξαρτώνται από τις συμπεριληπτικές εκπαιδευτικές πρακτικές που χρησιμοποιούνται από όλους τους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης. Για τον έλεγχο του συγκεκριμένου ερευνητικού ερωτήματος, πραγματοποιήθηκε ο στατιστικός έλεγχος χ^2 . Ωστόσο, για να διερευνηθεί το είδος της συσχέτισης, εφαρμόστηκε ο συντελεστής συσχέτισης Spearman, ακολουθώντας τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις διαδικασίες crosstabs (Πίνακας 3). Από τα αποτελέσματα του τεστ χ^2 προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικές πρακτικές ένταξης που σχετίζονται με το φαινόμενο της θυματοποίησης παιδιών με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας είναι οι εξής: υποστηρικτική τεχνολογία, θεραπεία μέσω της τέχνης, σύμβαση συμπεριφοράς, λήψη αποφάσεων, άμεση διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων, επιπλέον χρόνος για την ολοκλήρωση εργασιών, αξιολόγηση/ανάλυση λειτουργικής συμπεριφοράς (FBA), εκπαίδευση βασικής απόκρισης (PRT), στρατηγικές προσαρμοσμένες στο παιχνίδι, στρατηγικές παρακίνησης (π.χ. λεκτική, οπτική, μιμητική και σωματική), σχέση αναπτυξιακή παρέμβαση (RDI), σενάρια (π.χ. γνωστικά σενάρια), δομημένη διδασκαλία (μέθοδος TEACCH), συμβολικές οικονομίες και λεκτική ενίσχυση-έπαινος (Πίνακας 3).

Πίνακας 3: Αποτελέσματα ελέγχου χ^2 και Spearman για τη συσχέτιση των εκπαιδευτικών πρακτικών συμπερίληψης μαθητών με ΔΑΦ με το φαινόμενο της θυματοποίησης των μαθητών με ΔΑΔ Υψηλής Λειτουργικότητας (n=143)

Στρατηγική	Αποτελέσματα χ^2	Αποτελέσματα Spearman
1. Εφαρμοσμένη Ανάλυση της Συμπεριφοράς	0,116	

(Applied Behavior Analysis, ABA)			
2. Θεραπεία μέσω τέχνης	0,015	Correlation Coefficient	-,217**
		Sig. (2-tailed)	,009
3. Υποστηρικτική Τεχνολογία	0,001	Correlation Coefficient	,047
		Sig. (2-tailed)	,578
4. Επαυξητική και Εναλλακτική Επικοινωνία (Augmentative and Alternative Communication, AAC)	0,665		
5. Συμβόλαιο συμπεριφοράς	0,001	Correlation Coefficient	-,205*
		Sig. (2-tailed)	,014
6. Λήψη αποφάσεων	0,001	Correlation Coefficient	-,146
		Sig. (2-tailed)	,083
7. Άμεση διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων	0,001	Correlation Coefficient	-,205*
		Sig. (2-tailed)	,014
8. Εκπαίδευση με Διακριτές Δοκιμές (Discrete Trial Training, DTT)	0,756		
9. Υποστήριξη μέσω φαγητού	0,373		

10. Εκπαίδευση των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών για τις ΔΑΦ	0,065		
11. Επιπλέον χρόνος για την ολοκλήρωση εργασιών	0,001	Correlation Coefficient	-,180*
		Sig. (2-tailed)	,032
12. Διευκόλυνση της Επικοινωνίας (Facilitated Communication, FC)	0,699		
13. Παιχνίδι στο πάτωμα (Floor time)	0,307		
14. Λειτουργική Αξιολόγηση / Ανάλυση της Συμπεριφοράς (Functional Behavior Assessment/Analysis, FBA)	0,004	Correlation Coefficient	-,098
		Sig. (2-tailed)	,244
15. Πράα Διδασκαλία (Gentle Teaching)	0,564		
16. Διδασκαλία κατά Περίσταση (Incidental Teaching)	0,928		
17. Ρουτίνες Κοινής Δράσης (Joint Action Rutines, JARs)	0,202		

18. Μύηση συνομηλίκων	0,097		
19. Διδασκαλία μεταξύ συνομηλίκων	0,056		
20. Επικοινωνιακό Σύστημα Ανταλλαγής Εικόνων (Picture Exchange Communication System, PECS)	0,070		
21. Διδασκαλία Καίριων Δεξιοτήτων (Pivotal Response Training, PRT)	0,002	Correlation Coefficient	-,243**
		Sig. (2-tailed)	,003
22. Στρατηγικές προσαρμοσμένες στο παιχνίδι	0,008	Correlation Coefficient	-,145
		Sig. (2-tailed)	,084
23. Θέση κατά Προτίμηση	0,531		
24. Στρατηγικές προετοιμασίας	0,728		
25. Στρατηγικές παρακίνησης (π.χ. λεκτικές, οπτικές, μίμησης, σωματικές κτλ.)	0,001	Correlation Coefficient	-,163
		Sig. (2-tailed)	,052
26. Στρατηγικές χαλάρωσης	0,409		
27. Παροχή λίστας αλλαγών στο σχολικό πρόγραμμα για μια σχολική μέρα	0,260		

28. Παροχή λίστας αναμενόμενων συμπεριφορών μέσα στην τάξη	0,113		
29. Παρέμβαση μέσω Ανάπτυξης των Σχέσεων (Relationship Development Intervention, RDI)	0,001	Correlation Coefficient	-,100
		Sig. (2-tailed)	,233
30. Σενάρια (π.χ. γνωστικά σενάρια)	0,007	Correlation Coefficient	-,021
		Sig. (2-tailed)	,808
31. Αισθητηριακή ολοκλήρωση (Sensory Integration, SI)	0,588		
32. Κοινωνικές Ιστορίες	0,147		
33. Δομημένη διδασκαλία (Μέθοδος TEACCH)	0,001	Correlation Coefficient	-,059
		Sig. (2-tailed)	,482
34. Σύστημα Ανταλλάξιμων Αμοιβών (Token Economies)	0,032	Correlation Coefficient	-,097
		Sig. (2-tailed)	,251
35. Διαφορική Ενίσχυση εναλλακτικής, αντίθετης ή άλλης συμπεριφοράς	0,924		
36. Λεκτική ενίσχυση-έπαινος	0,001	Correlation Coefficient	-,269**
		Sig. (2-tailed)	,001

37. Οπτικό πρόγραμμα δραστηριοτήτων	0,276		
38. Η θεματική προσέγγιση Van Dijk	0,524		
** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).			
* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).			

4. Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα διερεύνησε το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού μαθητών ΥΛΑ στο δημοτικό σχολείο, γενική εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν δείχνουν ότι η συχνότητα του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού και της θυματοποίησης μαθητών με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας, σύμφωνα με τους καθηγητές, είναι αρκετά υψηλή. Αυτό το συμπέρασμα προκύπτει από το γεγονός ότι η πλειονότητα των δασκάλων (>60%) πιστεύει ότι τα παιδιά ΗΦΑ είναι πιο ευάλωτα στη θυματοποίηση σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους. Παρόμοια συμπεράσματα έχουν καταλήξει και άλλοι ερευνητές που έχουν μελετήσει σε πρόσφατη έρευνα που διεξήχθη από άλλους ερευνητές, οι οποίοι επικεντρώθηκαν στη θυματοποίηση μαθητών με ΥΛΑ (Chou et al., 2020· Van Schalkwyk, 2018). Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης συνάδουν με μια σειρά από μελέτες που έχουν διεξαχθεί, τόσο πρόσφατα όσο και στο παρελθόν. Τα ευρήματα υποστηρίζουν ότι οι μαθητές στο φάσμα του αυτισμού, συμπεριλαμβανομένων τόσο εκείνων που έχουν διαγνωστεί με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας όσο και εκείνων που έχουν διαγνωστεί με χαμηλότερη λειτουργία, είναι πιο πιθανό να θυματοποιηθούν από τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά και επίσης από τα παιδιά με άλλες δυσκολίες (Hsiao et al., 2022· Bitsika & Sharpley, 2021· Chou et al., 2020· Rowley et al., 2012a, 2012b).

Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι η πιο κοινή μορφή θυματοποίησης είναι ο αποκλεισμός/απομόνωση, ακολουθούμενη από τη λεκτική και στη συνέχεια τη σωματική θυματοποίηση. Αυτό το εύρημα της παρούσας μελέτης συνάδει πλήρως με τα ερευνητικά δεδομένα και άλλες μελέτες που δείχνουν ότι οι έφηβοι με ΔΑΦ είναι συχνότερα θύματα εκφοβισμού με τη μορφή απομόνωσης και αποκλεισμού (72%), ακολουθούμενες από λεκτική θυματοποίηση (66%) (Chiu et al., 2018). Άλλες μελέτες παρουσιάζουν παρόμοια ευρήματα που δείχνουν ότι τα παιδιά με ΔΑΦ είναι πιο συχνά θύματα κοινωνικής απομόνωσης, ακολουθούμενα από λεκτική και σωματική, παρά παιδιά με τυπική ανάπτυξη (Locke et al., 2010· Wainscot et al., 2008). Η παρατεταμένη διάρκεια και η χρονιότητα της θυματοποίησης είναι πιο συχνή σε παιδιά με ΔΑΦ στο δημοτικό και στο γυμνάσιο (Blake et al., 2012· Christensen et al., 2012· Rowley et al., 2012a, b). Τα υψηλά ποσοστά εσωτερίκευσης προβλημάτων και συγκρούσεων στις φιλίες είναι σημαντικοί προγνωστικοί παράγοντες της θυματοποίησης των συνομηλίκων σε παιδιά με ΔΑΦ (Zeedyk et al., 2014). Στο σημείο αυτό, η ανάγκη για μελλοντική έρευνα που εστιάζει σε στρατηγικές που βελτιώνουν την κοινωνική αλληλεπίδραση της ειδικής κατηγορίας των μαθητών ΥΛΑ ως μέτρο για την πρόληψη της θυματοποίησης.

Επίσης, η στατιστική ανάλυση αποκάλυψε αρκετές εκπαιδευτικές πρακτικές που σχετίζονται άμεσα με τη θυματοποίηση των μαθητών με ΔΑΦ (και τις φιλίες που δημιουργούν οι μαθητές της ΕΦΑ με

τους συμμαθητές τους). Αυτό σημαίνει ότι η περιορισμένη χρήση εκπαιδευτικών πρακτικών χωρίς αποκλεισμούς γίνεται τροχοπέδη για την ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας. Πιο συγκεκριμένα, μία από αυτές τις πρακτικές είναι η θεραπεία τέχνης, η οποία ανήκει στις Πρακτικές Περιορισμένης Υποστήριξης Ένταξης. Σύμφωνα με την πρόσφατη ερευνητική βιβλιογραφία, οι παραστατικές τέχνες (μουσικοθεραπεία, χοροκινητική ψυχοθεραπεία, θεατρικά παιχνίδια στη θεραπεία), που περιλαμβάνονται στην ευρύτερη εκπαιδευτική πρακτική της εικαστικής θεραπείας, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων και συμπεριφοράς ενώ συμβάλλουν σημαντικά στη βελτίωση της κοινωνικής λειτουργίας σε παιδιά με ΔΑΦ (Aithal et al., 2021· Pater et al., 2021· Schmid et al., 2020). Αυτό συμβαίνει, πιθανώς, επειδή προάγει τη μείωση του άγχους που σχετίζεται με αδυναμίες στις κοινωνικές δεξιότητες. Επισημαίνεται επίσης από άλλους μελετητές ως η έλλειψη αποτελεσματικότητας της «εκπαιδευτικής τεχνολογίας» λόγω του ανακριβούς σχεδιασμού των τεχνολογικών παρεμβάσεων των μέσων τεχνολογίας εικονικής και επαυξημένης εικονικής πραγματικότητας (Yeung et al., 2021).

Επιπλέον, αυτή η έρευνα ανέδειξε ως σημαντικές τις ακόλουθες εκπαιδευτικές πρακτικές: λειτουργική αξιολόγηση/ανάλυση συμπεριφοράς, διδασκαλία βασικών δεξιοτήτων, σενάρια και επιπλέον χρόνος για την ολοκλήρωση εργασιών, που ανήκουν σε πρακτικές που βασίζονται σε στοιχεία και οι δύο τελευταίες σε περιορισμένες πρακτικές υποστήριξης. Όλα αυτά συνδέονται αρνητικά με τη θυματοποίηση των μαθητών με ΔΑΦ. Οι τρεις προαναφερθείσες εκπαιδευτικές πρακτικές έχουν αποδειχθεί σε άλλες έρευνες ότι είναι αρκετά αποτελεσματικές στο να βοηθήσουν τα παιδιά με ΔΑΦ να αποκτήσουν μια ποικιλία δεξιοτήτων σε σημαντικούς τομείς, μεταξύ των οποίων είναι η επικοινωνία και η κοινωνική αλληλεπίδραση (NasoudiGharehBolagh et al., 2013). Ως εκ τούτου, είναι κατανοητό ότι η περιορισμένη χρήση τους γίνεται εμπόδιο στη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας και, κατά συνέπεια, στην κοινωνική τους αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους.

Τέλος, διαπιστώθηκε ότι εκπαιδευτικές πρακτικές όπως «Σύμβαση συμπεριφοράς», «Λήψη αποφάσεων» και «Προσαρμοσμένες στρατηγικές στο παιχνίδι» σχετίζονται αρνητικά με τα φαινόμενα θυματοποίησης. Ωστόσο, δεν υπάρχει βιβλιογραφία που να υποστηρίζει τη γενίκευση οποιωνδήποτε συμπερασμάτων σχετικά με την αποτελεσματικότητα αυτών των πρακτικών έναντι της θυματοποίησης των μαθητών με ΥΛΑ από ομοτίμους. Όσον αφορά την «προσαρμογή μιας στρατηγικής στο παιχνίδι», ερευνητικά δεδομένα έχουν δείξει ότι έχει θετικά αποτελέσματα στην προώθηση στρατηγικών αυτονομίας που ενισχύουν τη θεραπεία και την πρόληψη της θυματοποίησης σε σύγκριση με τη μη εφαρμογή της ίδιας παρέμβασης (Lievense et al., 2019). Αυτό καθιστά επείγοντως αναγκαία την περαιτέρω έρευνα και τη συνεχή, συστηματική και αντικειμενική παρακολούθηση του αντίκτυπου των πρακτικών συνεκπαίδευσης στη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων και την καταπολέμηση της θυματοποίησης. Γενικά, λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα της παρούσας μελέτης προτείνεται η διεξαγωγή μελλοντικών μελετών θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην περαιτέρω διερεύνηση της επίδρασής τους στη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων και στην εξάλειψη των θυμάτων εκφοβισμού. Πρέπει επίσης να λεχθεί ότι το περιορισμένο δείγμα της έρευνας επηρεάζει την ερμηνεία και τη γενίκευση των συμπερασμάτων.

Βιβλιογραφία

- Aithal, S., Karkou, V., Makris, S., Karaminis, T., & Powell, J. (2021). A dance movement psychotherapy intervention for the wellbeing of children with an autism spectrum disorder: A pilot intervention study. *Frontiers in Psychology*, 2672.
- American Psychiatric Association, D. S. M. T. F., & American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders: *DSM-5* (Vol. 5, No. 5). Washington, DC: American psychiatric association.
- Bitsika, V., Heyne, D. A., & Sharpley, C. F. (2021). Is bullying associated with emerging school refusal in autistic boys? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51, 1081–1092.
- Cappadocia, M. C., Weiss, J. A., & Pepler, D. (2012). Bullying experiences among children and youth with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42, 266–277.
- Chiu, Y. L., Kao, S., Tou, S. W., & Lin, F. G. (2018). Effects of heterogeneous risk factors on psychological distress in adolescents with autism and victimization experiences in Taiwan. *Disability and Rehabilitation*, 40(1), 42–51.
- Chou, W. J., Hsiao, R. C., Ni, H. C., Liang, S. H. Y., Lin, C. F., Chan, H. L., & Yen, C. F. (2019). Self-reported and parent-reported school bullying in adolescents with high functioning autism spectrum disorder: The roles of autistic social impairment, attentiondeficit/hyperactivity and oppositional defiant disorder symptoms. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(7), 1117.
- Chou, W. J., Wang, P. W., Hsiao, R. C., Hu, H. F., & Yen, C. F. (2020). Role of school bullying involvement in depression, anxiety, suicidality, and low self-esteem among adolescents with high-functioning autism spectrum disorder. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 9.
- Hsiao, M. N., Tai, Y. M., Wu, Y. Y., Tsai, W. C., Chiu, Y. N., & Gau, S. S. F. (2022). Psychopathologies mediate the link between autism spectrum disorder and bullying involvement: A follow up study. *Journal of the Formosan Medical Association*, 121 (9), 1739–1747
- Kloosterman, P. H., Kelley, E. A., Craig, W. M., Parker, J. D., & Javier, C. (2013). Types and experiences of bullying in adolescents with an autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(7), 824–832.
- Lievense, P., Vacaru, V. S., Liber, J., Bonnet, M., & Sterkenburg, P. S. (2019). “Stop bullying now!” Investigating the effectiveness of a serious game for teachers in promoting autonomy-supporting strategies for disabled adults: A randomized controlled trial. *Disability and Health Journal*, 12(2), 310–317.
- Liu, T.-L., Hsiao, R. C., Chou, W.-J., & Yen, C.-F. (2021). Social anxiety in victimization and perpetration of cyberbullying and traditional bullying in adolescents with autism spectrum disorder and attention-deficit/hyperactivity disorder. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(11), 5728.
- Locke, J., Ishijima, E. H., Kasari, C., & London, N. (2010). Loneliness, friendship quality and the social networks of adolescents with high-functioning autism in an inclusive school setting. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(2), 74–81.

Maïano, C., Normand, C. L., Salvas, M. C., Moullec, G., & Aimé, A. (2016). Prevalence of school bullying among youth with autism spectrum disorders: A systematic review and meta-analysis. *Autism Research, 9*(6), 601–615.

NasoudiGharehBolagh, R., Zahednezhad, H., & Vosoughillkhchi, S. (2013). The effectiveness of treatment-education methods in children with autism disorders. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 84*, 1679–1683.

Pater, M., Spreen, M., & van Yperen, T. (2021). The developmental progress in social behavior of children with autism spectrum disorder getting music therapy. A multiple case study. *Children and Youth Services Review, 120*, 105767

Rowley, E., Chandler, S., Baird, G., Simonof, E., Pickles, A., Loucas, T., & Charman, T. (2012a). The experience of friendship, victimization and bullying in children with an autism spectrum disorder: Associations with child characteristics and school placement. *Research in Autism Spectrum Disorders, 6*(3), 1126–1134.

Rowley, E., Chandler, S., Baird, G., Simonof, E., Pickles, A., Loucas, T., & Charman, T. (2012b). The experience of friendship, victimization and bullying in children with an autism spectrum disorder: Associations with child characteristics and school placement. *Research in Autism Spectrum Disorders, 6*(3), 1126–1134.

Sam, A. M., Odom, S. L., Tomaszewski, B., Perkins, Y., & Cox, A. W. (2021). Employing evidence-based practices for children with autism in elementary schools. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 51*, 2308–2323.

Schmid, L., DeMoss, L., Scarbrough, P., Ripple, C., White, Y., & Dawson, G. (2020). An investigation of a classroom-based specialized music therapy model for children with autism spectrum disorder: Voices together using the VOICSS™ method. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 35*(3), 176–185.

Segall, M. J., & Campbell, J. M. (2007). *Autism inclusion questionnaire*. Unpublished measure.

Segall, M. J., & Campbell, J. M. (2007). *Autism inclusion questionnaire*. Unpublished measure.

Segall, M. J., & Campbell, J. M. (2012). Factors relating to education professionals' classroom practices for the inclusion of students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders, 6*(3), 1156–1167.

Simpson, R., de Boer-Ott, S., Griswold, D., Myles, B., Byrd, S., Ganz, J., et al. (2005). *Autism spectrum disorders: Interventions and treatments for children and youth*. Corwin Press.

Sterzing, P. R., Shattuck, P. T., Narendorf, S. C., Wagner, M., & Cooper, B. P. (2012). Bullying involvement and autism spectrum disorders. *Pediatric and Adolescent Medicine, 156*(11), 1058–1064.

Van Schalkwyk, G., Smith, I. C., Silverman, W. K., & Volkmar, F. R. (2018). Brief report: Bullying and anxiety in high-functioning adolescents with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 48*, 1819–1824.

Wainscot, J. J., Naylor, P., Sutcliffe, D. T., & Williams, J. V. (2008). Relationship with peers and use of the school environment of mainstream secondary school pupils with Asperger syndrome (high-

functioning autism): A case–control study. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*.

Weiss, J. A., Cappadocia, M. C., Tint, A., & Pepler, D. (2015). Bullying victimization, parenting stress, and anxiety among adolescents and young adults with autism spectrum disorder. *Autism Research, 8*, 727–737.

Yeung, A. W. K., Tosevska, A., Klager, E., Eibensteiner, F., Laxar, D., Stoyanov, J., & Willschke, H. (2021). Virtual and augmented reality applications in medicine: analysis of the scientific literature. *Journal of Medical Internet Research, 23*(2), e25499

Zablotsky, B., Bradshaw, C. P., Anderson, C. M., & Law, P. (2014). Risk factors for bullying among children with autism spectrum disorders. *Autism, 18*(4), 419–427.

Zeedyk, S. M., Rodriguez, G., Tipton, L. A., Baker, B. L., & Blacher, J. (2014). Bullying of youth with autism spectrum disorder, intellectual disability, or typical development: Victim and parent perspectives. *Research in Autism Spectrum Disorders, 8*(9), 1173–1183.

Μπελίδου Κυριακή (2017). *Διαταραχή Φάσματος Αυτισμού και θυματοποίηση: απόψεις εκπαιδευτικών για το συσχετισμό με τη θεωρία του νου και τη φιλία*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Η αίσθηση της ικανοποίησης της ζωής στα άτομα με σωματική αναπηρία

Αγγελική Ντάνη

Περίληψη

Η πολύπλοκη φύση της αναπηρία και η ιστορία των ανθρώπων με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να αντιλαμβάνονται ως κάτι σημαντικό, καθώς στηρίζονται σε μια σειρά αξιών. Οι αξίες σχετίζονται με την ισότητα, τα ανθρώπινα δικαιώματα, τις παροχές και την έννοια του δικαίου (Smith & Tyler, 2019, 49). Η παρούσα έρευνα θα επικεντρωθεί, ιδιαίτερα, στο πως νιώθουν τα άτομα με σωματική αναπηρία για την ίδια τους τη ζωή. Το βασικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συγκεκριμένη μελέτη είναι το ερωτηματολόγιο, το οποίο δόθηκε σε 100 άτομα διαφορετικού τύπου σωματικής αναπηρίας και η ανάλυση του έγινε με τη βοήθεια του SPSS. Μέσω αυτού παρατηρήθηκε: κατά πως νιώθουν τα άτομα με σωματική αναπηρία για τη ζωή τους, είναι ικανοποιημένοι, κατόρθωσαν όσα θα ήθελαν, απέκτησαν όσα επιθυμούσαν, τους δόθηκαν αρκετές ευκαιρίες στη ζωή τους, περίμεναν κάτι περισσότερο ή κάτι λιγότερο και το σημαντικότερο είναι ευτυχισμένοι εν τέλει με όσα κατόρθωσαν ή όχι. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα είναι ότι αρκετά είναι τα άτομα με σωματική αναπηρία που αισθάνονται, ότι έχουν φτάσει σε ένα αρκετά ικανοποιητικό σημείο στη ζωή τους, αλλά σίγουρα αν είχαν τη δυνατότητα θα μπορούσαν να έκαναν και ακόμη περισσότερα, προκειμένου να γίνει η ζωή τους καλύτερη. Συνεπώς, αναδεικνύεται η ανάγκη και για περαιτέρω μελέτη, πάνω στο κομμάτι για τη σχέση του δείκτη ικανοποίησης της ζωής και των ατόμων με σωματική αναπηρία.

Λέξεις-κλειδιά: Άτομα με Σωματική Αναπηρία, Δείκτης Ικανοποίησης για τη Ζωή, Αισθήματα

0. Εισαγωγή

Η πολύπλοκη φύση της αναπηρία και η ιστορία των ανθρώπων με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να αντιλαμβάνονται ως κάτι σημαντικό, καθώς στηρίζονται σε μια σειρά αξιών. Οι αξίες σχετίζονται με την ισότητα, τα ανθρώπινα δικαιώματα, τις παροχές και την έννοια του δικαίου (Smith & Tyler, 2019, 49). Σύμφωνα με τους Florian και συνεργάτες (2007) ο νόμος IDEA του 2004 εφάρμοσε συστήματα ταξινόμησης, ώστε να υπάρξει η ισότητα ευκαιριών (Smith & Tyler, 2019). Η ομοσπονδιακή κυβέρνηση ορίζει 14 κατηγορίες της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και η καθεμία από αυτές περιλαμβάνει αρκετές παθήσεις. (Smith & Tyler, 2019, 78-79). Συγκεκριμένα, από τις 14 κατηγορίες, αυτή η οποία θα μας απασχολήσει περισσότερο είναι η σωματική αναπηρία, μια κατηγορία, η οποία συνδυάζεται και με προβλήματα υγείας. Επομένως, με βάση τα παραπάνω στο πρώτο κεφάλαιο θα αποσαφηνιστούν τα άτομα με σωματική αναπηρία, οι τύποι, τα αίτια και η συχνότητα εμφάνισής τους.

Για τα άτομα με σωματική αναπηρία η βελτίωση και η ποιότητα ζωής τους είναι πολύ σημαντική για τον τομέα της αποκατάστασής τους, βέβαια θεωρείται και όρος, ο οποίος δεν έχει οριστεί επαρκώς. Η προσβασιμότητα αποτελεί σημαντικό έως απαραίτητο συστατικό για την ποιότητα της ζωής των ατόμων με σωματική αναπηρία. Ουσιαστικά, επιδρά σε υψηλό βαθμό τόσο στον δημόσιο όσο και

στον ιδιωτικό χώρο (Syifa & Hadi, 2023). Όσον αφορά τον δημόσιο χώρο, θα πρέπει να επικρατεί μία σχέση μεταξύ της ποιότητας ζωής των ατόμων και των περιβαλλοντικών περιορισμών, με σκοπό να μειώνονται οι περιορισμοί και να ικανοποιείται η πρόσβασή τους στο περιβάλλον, αυξάνοντας, με αυτό τον τρόπο τη ποιότητα της ζωής τους, κατά τον Rezaei et.al. (2018,οπ.αναφ. οι Syifa & Hadi, 2023). Από την άλλη πλευρά, σχετικά με τον ιδιωτικό χώρο, ο Δελλασούδας (2006) επισημαίνει ότι εξαρτάται από το βαθμό ικανοποίησής τους, τις ανάγκες, τις επιθυμίες, τη προσωπική ζωή τους, και τις εμπειρίες που έχουν από τη ζωή.

Παράλληλα, στο πρακτικό μέρος, στο οποίο γίνεται αναφορά στη μεθοδολογία της έρευνας, στους στόχους, στα εργαλεία τα οποία εφαρμόστηκαν, με σκοπό τη συλλογή των δεδομένων. Συμπληρωματικά, περιγράφεται ο χαρακτήρας και τα στάδια της έρευνας, αναλύονται τα χαρακτηριστικά του δείγματος που βοήθησαν για την εκπόνηση της παρούσα έρευνα και τέλος εξηγείται και ο τρόπος ανάλυσης αποτελεσμάτων. Ακόμη, καταγράφονται οι περιορισμοί της έρευνας και προτείνονται και μερικές προτάσεις για μελλοντική έρευνα. Στο τέλος, υπάρχει η καταγραφή της βιβλιογραφίας, η οποία αποτέλεσε και τη βάση της παρούσας έρευνας, αλλά και του ερωτηματολογίου, που διανεμήθηκε, με σκοπό να διεξαχθούν τα αποτελέσματα της έρευνας.

1. Εννοιολογικός Προσδιορισμός Ατόμων Με Κινητική Αναπηρία

1.1 Προσδιορισμός Ατόμων Με Σωματική Αναπηρία

Τα άτομα με σωματική αναπηρία αποτελούν έναν ποικιλόμορφο πληθυσμό, για αυτό το λόγο είναι αδύνατο να τα περιγράψουμε με ένα σύνολο χαρακτηριστικών. Ο Heward (2011) όρισε τα άτομα με σωματική αναπηρία διακρίνοντας τα σε 2 κατηγορίες αναπηρίας της Νομοθετικής Πράξης για την Εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρίες (IDEA), τα ορθοπεδικά προβλήματα και τα άλλα προβλήματα υγείας. Σύμφωνα με τον IDEA (οπ. αναφ. στο Heward, 2011):

«ένα ορθοπεδικό πρόβλημα επηρεάζει αρνητικά την ακαδημαϊκή επίδοση ενός παιδιού. Στο όρο περιλαμβάνονται προβλήματα που οφείλονται σε εκ γενετής ανωμαλία (π.χ. ραιβοποδία, απώλεια κάποιους μέλους κ.λπ.), προβλήματα που οφείλονται σε ασθένεια (π.χ. πολιομυελίτιδα, φυματίωση) και προβλήματα που οφείλονται σε άλλες αιτίες (π.χ. εγκεφαλική παράλυση, ακρωτηριασμοί και κατάγματα ή εγκαύματα που προκαλούν μόνιμη βράχυνση των μυών)» (σελ.455).

Εν συνεχεία, τα «άλλα προβλήματα υγείας», όπως αναφέρονται από το νόμο IDEA, επικεντρώνονται στη περιορισμένη σωματική δύναμη, ζωτικότητα ή εγρήγορση, συμπεριλαμβανομένης της αυξημένης εγρήγορσης απέναντι στα περιβαλλοντικά ερεθίσματα. Αυτά μπορεί να προκαλούνται από χρόνιες ή οξείες παθήσεις όπως το άσθμα, η επιληψία κ.α.

Ένας ακόμη όρος που επικρατεί είναι τα «ορθοπεδικά προβλήματα», τα οποία εμφανίζουν ειδικές ανάγκες υγειονομικής περίθαλψης, λόγου χάρη με τη δομή ή τη λειτουργικότητα του σώματος και εκτός αυτού επηρεάζει το μυοσκελετικό, τα οστά, τις αρθρώσεις, τα άκρα και τους σχετικούς μυς (Smith & Tyler, 2019). Τα «ορθοπεδικά προβλήματα» επηρεάζουν και τα νευροκινητικά προβλήματα, τα οποία βασίζονται στο κεντρικό νευρικό σύστημα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να επηρεάζει τις ικανότητες της κίνησης, της χρήσης, της αίσθησης ή του ελέγχου συγκεκριμένων μερών του σώματος (Heward, 2011). Μολονότι, τα ορθοπεδικά και τα νευροκινητικά προβλήματα είναι δύο τύποι ξεχωριστοί και διαφορετικοί μπορούν να οδηγήσουν σε κινητικούς περιορισμούς. Για παράδειγμα,

ένα άτομο που δε μπορεί να κινηθεί λόγω βλάβης στο κεντρικό νευρικό σύστημα (νευροκινητικό πρόβλημα) έχει τη δυνατότητα να παρουσιάσει διαταραχές στα οστά και τους μύες των ποδιών (ορθοπεδικό πρόβλημα), ιδιαίτερα αν δε λάβει τη κατάλληλη θεραπεία (Heward,2011).

Πρώτα από όλα, οι Smith και Tyler (2019) διακρίνουν τις σωματικές αναπηρίες σε νευροκινητικές και μυοσκελετικές. Οι νευροκινητικές διαταραχές εστιάζονται στις παθήσεις, οι οποίες προκύπτουν από βλάβη στο κεντρικό νευρικό σύστημα (του εγκεφάλου και του νωτιαίου μυελού). Με αυτό το τρόπο περιορίζεται ο έλεγχος και η κίνηση των μυών. Στη κατηγορία των νευροκινητικών διαταραχών εντάσσονται οι εξής: επιληψία, εγκεφαλική παράλυση, διαταραχές του νωτιαίου μυελού, μυϊκή δυστροφία, πολιομυελίτιδα και σκλήρυνση κατά πλάκας.

Απεναντίας, οι μυοσκελετικές διαταραχές αφορούν τις παθήσεις των ακρών ή των μυών. Τα άτομα, που ανήκουν σε αυτό το φάσμα, έχουν δυσκολία στον έλεγχο των κινήσεών τους, ακόμη και αν το αίτιο δεν είναι νευρολογικό. Στη παρούσα τάξη ανήκουν: η νεανική αρθρίτιδα, οι παθήσεις ακρών και οι σκελετικές διαταραχές.

1.2 Τύποι Σωματικής Αναπηρίας

1.2.1 Επιληψία

Η επιληπτική κρίση, με βάση τους Smith και Tyler (2019), θεωρείται από τις πιο συχνότερες. Συγκεκριμένα «είναι μια πάθηση, η οποία οφείλεται στη ξαφνική, υπερβολική, αυθόρμητη και μη φυσιολογική εκφόρτιση των νευρώνων του εγκεφάλου» (Smith και Tyler, 2019, 605). Σύμφωνα με το Epilepsy Foundation (2007a, όπ. αναφ. στο Smith & Tyler, 2019) «οι κρίσεις ενδέχεται να συνοδεύονται και από μεταβολές στη κινητική ή αισθητηριακή λειτουργικότητα του ατόμου και ενδέχεται να οδηγήσουν και σε απώλεια της συνείδησης» (Smith & Tyler, 2019, 605). Ο Heward (2011) αναφέρει την επιληψία όχι ως ασθένεια αλλά σαν διαταραχή μόνο όταν βρίσκεται εν εξελίξει, ιδιαίτερα όταν είναι χρόνιες οι κρίσεις και επαναλαμβανόμενες. Επιληψία μπορεί να εκδηλώσει οποιοσδήποτε, ειδικότερα σε περιπτώσεις υψηλού πυρετού, κατανάλωσης μεγάλων ποσοτήτων αλκοόλ ή τραυματισμού στο κεφάλι.

1.2.2 Εγκεφαλική Παράλυση

Οι μελέτες του Heward (2011) έδειξαν ότι

«η εγκεφαλική παράλυση είναι μια διαταραχή εκούσιας κίνησης και στάσης του σώματος, αποτελεί μια μόνιμη κατάσταση, η οποία οφείλεται σε εγκεφαλική κάκωση ή σε κάποια ανωμαλία της ανάπτυξης του εγκεφάλου» (σ.457).

Επιπλέον, η εγκεφαλική παράλυση μπορεί να οδηγήσει και σε διαταραχές των εκούσιων κινητικών λειτουργιών, για παράδειγμα παράλυση, υπερβολική αδυναμία, έλλειψη συντονισμού, ακούσιες μυϊκές συσπάσεις και άλλες κινητικές διαταραχές.

Σε συνάρτηση με την εγκεφαλική παράλυση, οι Best και Bigge (2005, όπ. αναφ. στο Heward, 2011) τη ταξινομούν, με βάση τα μέρη του σώματος τα οποία επηρεάζονται αλλά και τη φύση των επιδράσεων στον μυϊκό τόνο και στην κίνηση. Ο όρος πληγή χρησιμοποιείται σε συνδυασμό με ένα πρόθεμα, το οποίο δηλώνει τη θέση του άκρου (Heward, 2011):

- Μονοπληγία: Προσβάλλεται μόνο ένα άκρο (άνω ή κάτω).
- Ημιπληγία: Προσβάλλονται δύο άκρα της ίδιας πλευράς του σώματος.
- Τριπληγία: Προσβάλλονται τρία άκρα (πόδια και ένα χέρι).
- Τετραπληγία: Και τα τέσσερα άκρα προσβάλλονται, αλλά υπάρχει η πιθανότητα να επηρεάζεται και η κίνηση του κορμού και του προσώπου.
- Παραπληγία: Προσβάλλονται μόνο τα κάτω άκρα.
- Διπληγία: Η αναπηρία αφορά κυρίως στα πόδια, με λιγότερο σοβαρή συμμετοχή των άνω άκρων.
- Διπλή ημιπληγία: Το πρόβλημα αφορά κυρίως στα άνω άκρα, με λιγότερο σοβαρή συμμετοχή των κάτω άκρων.

1.2.3 Δισχιδής Ράχη

Το 2011 ο Heward τονίζει πως «η δισχιδής ράχη, είναι μία κατάσταση στην οποία ο σπόνδυλος δε περιβάλλει τον νωτιαίο μυελό. Με άλλα λόγια, ένα μέρος του νωτιαίου μυελού και των νευρών, οι οποίοι ελέγχουν τους μυς και την αίσθηση στο κάτω μέρος δεν αναπτύσσονται» (σ. 460). Η δισχιδής ράχη διακρίνεται σε τρεις τύπους, όπως επισημαίνεται από τον Heward (2011), η ηπιότερη μορφή είναι η λανθάνουσα δισχιδής ράχη, στην οποία μερικοί σπόνδυλοι εμφανίζουν δυσμορφία. Άλλη μια μορφή είναι η μηνιγγοκήλη, δηλαδή, η προεξοχή των ελαστικών επιστρωμάτων (μήνιγγες), τα οποία περιβάλλουν τον νωτιαίο μυελό, από ένα άνοιγμα τόξων των σπονδύλων κατά τη γέννηση. Αυτό ενδέχεται να επηρεάζει τη βάρδια και την ούρηση.

1.2.4 Μυϊκή Δυστροφία

Ο Heward το 2011 αναφέρθηκε σε μια ομάδα κληρονομικών ασθενειών, οι οποίες χαρακτηρίζονται από ατροφία του μυϊκού συστήματος, μία από αυτές είναι η λεγόμενη μυϊκή δυστροφία. Επηρεάζει μόνο τα αγόρια και προκύπτει από γενετική μετάλλαξη, η οποία εκδηλώνεται με δυσκολίες στο τρέξιμο ή το ανέβασμα σκάλας. Το άτομο περπατά με ασυνήθιστο βηματισμό, προβάλλοντας το στομάχι και δημιουργώντας μία κοιλότητα στη πλάτη. Τα συγκεκριμένα άτομα δυσκολεύονται να σταθούν όρθια, μπορεί να πέφτουν εύκολα και μέχρι την ηλικία των 10-14 παρατηρείται και απώλεια βαδίσματος.

1.2.5 Σκλήρυνση κατά Πλάκας

Η σκλήρυνση κατά πλάκας, όπως αναφέρουν οι Smith και Tyler (2019), αποτελεί μια χρόνια νόσος, η οποία συνήθως δεν εμφανίζεται σε παιδιά. Προσβάλλει τη μυελίνη, η οποία καλύπτει τις νευρικές ίνες του εγκεφάλου και του νωτιαίου μυελού, εμποδίζοντας με αυτό το τρόπο τη μεταβίβαση των ηλεκτρικών σημάτων από τον εγκέφαλο σε άλλα μέρη του σώματος.

1.2.6 Παθήσεις Ακρών

«Οι παθήσεις ακρών αναφέρονται στην απουσία ή έλλειψη λειτουργικότητας των άνω ή κάτω ακρών, η οποία οδηγεί σε κινητικά προβλήματα» (Smith & Tyler, 2019, 608) και μπορεί να είναι επίκτητες ή συγγενείς. Παρεμποδίζεται, σημαντικά, με αυτό τον τρόπο, η σωματική δραστηριότητα και λειτουργικότητα του ατόμου και ειδικότερα παρατηρείται βράχυνση, απουσία ή παραμόρφωση του άκρου. Ενδέχεται να οφείλεται και σε συγγενείς παθήσεις ή κακώσεις.

1.2.7 Σκελετικές Διαταραχές

Στις σκελετικές διαταραχές συναντάμε 3 κατηγορίες, τον νανισμό, την ατελή οστεογένεση και την σκολίωση (Smith & Tyler, 2019). Ο νανισμός είναι μια πάθηση, η οποία οφείλεται στη μη φυσιολογική ανάπτυξη των μακρών οστών και μπορεί να οδηγήσει και σε κινητικές αναπηρίες. Η ατελής οστεογένεση ή αλλιώς νόσος των εύθραυστων οστών, είναι μια πάθηση η οποία δε συντελεί τη φυσιολογική αποτιτάνωση των οστών, με αποτέλεσμα τη θραύση και τη μη φυσιολογική επούλωση των οστών και τη συνοδό απώλεια ύψους. Τέλος, η σκολίωση είναι μια καμπύλωση της σπονδυλικής στήλης, που εμφανίζεται στη διάρκεια της εφηβείας και σε βαριές περιπτώσεις μπορεί να προκαλέσει και περιορισμό της κινητικότητας.

1.3 Αίτια Σωματικής Αναπηρίας

Τα αίτια της σωματικής αναπηρίας ποικίλουν, καθώς μπορεί να προκύπτουν είτε εκ γενετής είτε από περιβαλλοντικούς παράγοντες. Οι Smith και Tyler (2019) θεωρούν ότι τα πιο γνωστά αίτια σωματικών αναπηριών είναι οι λοιμώξεις (Ηπατίτιδα Β, ο HIV/AIDS, ο συγγενής κυτταρομεγαλοϊός) και οι αλλεργίες, η κληρονομικότητα, τα ατυχήματα και οι τραυματισμοί (αθλητικοί, τροχαία, πυροβολισμοί) αλλά και άλλοι πολλαπλοί παράγοντες (παιδική κακοποίηση).

Είναι αλήθεια, όμως, όπως αναφέρουν οι Smith και Tyler (2019), ότι μερικές σωματικές αναπηρίες μπορούν να προληφθούν πιο εύκολα, αν προέρχονται από τραυματισμό. Εντούτοις, αν ο τραυματισμός είναι πιο σοβαρός μπορεί να προκαλέσει και εγκεφαλική παράλυση, διαταραχή επιληπτικών κρίσεων, κάκωση του νωτιαίου μυελού και το πιο ακραίο να οδηγήσει και σε θάνατο. Για παράδειγμα, η εγκεφαλική παράλυση μπορεί να προέλθει και από πρόωρο τοκετό ή αν το αναπτυσσόμενο βρέφος στερηθεί το απαραίτητο οξυγόνο εξαιτίας κάποιας επιπλοκής κατά τον τοκετό.

2. Ορισμός και βελτίωση της ποιότητας ζωής των ατόμων με σωματική αναπηρία

2.1 Ορισμός της Ποιότητας Ζωής

Μέσα από έρευνες, οι οποίες διεκπεραιώθηκαν από τον McKeon, η έννοια της ποιότητας ζωής μπορεί να συνδεθεί με το επιχείρημα του Αριστοτέλη, ότι η ευτυχία αντιπροσωπεύει μία καλή ζωή, κατά τον Zhan (2019, όπ. αναφ. στο Cai et al., 2023). Στο αρχικό στάδιο η ποιότητα ζωής, βασίζονταν μόνο στη καλή υλική ζωή και στη συνέχεια προστέθηκαν και οι όροι του ψυχολογικού και του κοινωνικού επιπέδου, σύμφωνα με τον Farquhar (1995, όπ. αναφ. στο Cai et al., 2023). Έπειτα, αφού προστέθηκε και ο τομέας της υγειονομικής περιθαλψης, ο όρος ποιότητας ζωής δεν επικεντρώνεται

μόνο στην απουσία της ασθένειας, αλλά και στη σωματική, ψυχολογική και κοινωνική ευημερία (Cai et al., 2023).

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας όρισε τη ποιότητα ζωής ως την αντίληψη των ανθρώπων για τη θέση τους στη ζωή, στη κουλτούρα και το σύστημα αξιών στο οποίο ζουν, ακολουθώντας τους στόχους, τις προσδοκίες, τους κανόνες και τις ανάγκες τους.

Άλλος ένας ορισμός για την ποιότητα ζωής, που προτάθηκε από τους Schalock & Keith (1996, όπ. αναφ. στο Wehmeyer, 2020) ορίστηκε ως «ένα πολυδιάστατο φαινόμενο που αποτελείται από βασικούς τομείς που επηρεάζονται από προσωπικά χαρακτηριστικά και περιβαλλοντικούς παράγοντες» (σ.3). Το συγκεκριμένο εννοιολογικό μοντέλο αποτελείται από οκτώ τομείς ή βασικές διαστάσεις: α) προσωπική ανάπτυξη, β) αυτοδιάθεση, γ) διαπροσωπικές σχέσεις, δ) κοινωνική ένταξη, ε) δικαιώματα, ζ) συναισθηματική ευημερία, η) σωματική ευεξία, κ) υλική ευημερία.

Αξίζει να τονιστεί, ωστόσο, ότι η ποιότητα ζωής δεν επικεντρώνεται μόνο στη προσωπική ζωή του ίδιου του ατόμου, αλλά απώτερος στόχος της είναι και η κοινωνική ζωή. Ειδικότερα, με τη συνεχή εξέλιξη και πρόοδο της κοινωνίας, οι άνθρωποι προσπαθούν να επιδιώκουν μία υψηλότερη ποιότητα ζωής. Με αυτό τον τρόπο, θα έχουν την ευκαιρία να εξασφαλίσουν το δικαίωμα της επιβίωσης και της ανάπτυξης.

2.2 Ποιότητα Ζωής Ατόμων με Σωματική Αναπηρία

Σύμφωνα με τον Shakespeare (2011, όπ. αναφ. στο Zahra et al. , 2022) σε μια έρευνα η οποία πραγματοποιήθηκε από την παγκόσμια έκθεση για τις αναπηρίες, το 15% του παγκόσμιου πληθυσμού ζει σε κάποιο είδος αναπηρίας.

Επιπρόσθετα, τα άτομα με σωματική αναπηρία δεν αντιμετωπίζουν μόνο λειτουργικούς περιορισμούς, αλλά και προβλήματα, τα οποία έχουν σχέση με την υγεία και το κοινωνικό περιβάλλον. Για αυτό το λόγο, έχουν και χαμηλή ποιότητα ζωής, διότι κατηγοριοποιούνται ως μια ευπαθή ομάδα βιώνοντας τον αποκλεισμό τόσο από την απόλαυση της ανάπτυξης όσο και από την ενεργή συμμετοχή τους (Syifa & Hadi, 2023). Σύμφωνα με τους Daniel και συνεργάτες (2022) τα άτομα με σωματική αναπηρία έρχονται συχνά αντιμέτωπα και με επίμονα βλέμματα, χλευασμούς, κοινωνική απόρριψη μέχρι και βίαιη μεταχείριση. Ακόμη, ορισμένες φορές οι άνθρωποι αισθάνονται άσχημα για την αναπηρία μη κατανοώντας τα συναισθήματα του ίδιου του ατόμου.

Μολονότι, η σωματική αναπηρία μπορεί να εμπεριέχει αρκετούς περιορισμούς, ο Avolio (2013, όπ. αναφ. στο Tavakoli & Nejad, 2022) απέδειξε πως τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, οι κοινωνικές σχέσεις και η κοινωνική υποστήριξη επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τα άτομα με σωματική αναπηρία. Ένας μελετητής ο Cobb (1976, όπ. αναφ. στο Tavakoli & Nejad, 2022) όρισε ότι την κοινωνική υποστήριξη ως μια συνείδηση, στην οποία το άτομο όσο το φροντίζουν και το αγαπούν έχει αξία, αξιοπιστία και σεβασμό. Η συγκεκριμένη έννοια αναφέρεται στις νοητικές εκτιμήσεις των ατόμων για τις υποστηριζόμενες σχέσεις και συμπεριφορές σύμφωνα με τους Sarason και συνεργάτες (1990, όπ. αναφ. στο Tavakoli & Nejad, 2022).

2.2.1 Περιβάλλον

Είναι γενικά αποδεκτό, πως ο άνθρωπος από τη στιγμή της δημιουργίας του ξεκινάει να αναπτύσσει μια συναντησιακή σχέση με το περιβάλλον. Η σχέση εξελίσσεται, τροποποιείται και διαμορφώνεται, με σκοπό να μπορεί να αλληλεπιδρά με το περιβάλλον. Πρώτα από όλα, το οικογενειακό περιβάλλον είναι εκείνο, το οποίο ασκεί πολύπλευρη και πολυδιάστατη επίδραση στη ποιότητα ζωής των ατόμων με αναπηρία, καθώς του παρέχει την απαραίτητη φροντίδα και παρέμβαση, έχοντας ως στόχο να μπορέσει το ίδιο το άτομο να εκφράζει τις επιθυμίες του, τις ανάγκες του, τις ανησυχίες του, τα πιστεύω του, τις ελπίδες του και να οδηγηθεί σιγά σιγά στην εκπαίδευση, στην ενσωμάτωση και στην αποκατάσταση τόσο επαγγελματικά όσο οικονομικά και κοινωνικά. (Δελλασούδας, 2006). Αναμφισβήτητα, το ίδιο ισχύει και για όλα τα άτομα είτε με είτε χωρίς αναπηρία, όμως, επειδή το οικογενειακό περιβάλλον επηρεάζει τα άτομα με αναπηρία, θα πρέπει, να πληρούνται κάποιες προϋποθέσεις, με βάση τον Δελλασούδα (2006):

- Να δίνεται η δυνατότητα στις οικογένειες των παιδιών να τα ανατρέφουν και να τα χαίρονται σπίτι αντί να ενισχύονται οικονομικά τα ιδρύματα.
- Να ενισχύονται, να στηρίζονται και να προστατεύονται οι οικογένειες ώστε να λαμβάνουν τις κατάλληλη στήριξη, με σκοπό να έχουν τη δυνατότητα να τα φροντίζουν.
- Να εξασφαλίζεται η διαθεσιμότητα των υπηρεσιών και ο συντονισμός του σε τοπικό επίπεδο.

2.2.2 Επαγγελματική Ένταξη

Το άρθρο 1 της σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών (2006,όπ. αναφ. στο Rana et al., 2022) για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία ορίζει, ότι το άτομο με αναπηρία ως «κάποιο που έχει μακροχρόνιες σωματικές, διανοητικές ή αισθητηριακές αναπηρίες που σε αλληλεπίδραση με διάφορα εμπόδια μπορεί να εμποδίσουν την πλήρη και αποτελεσματική συμμετοχή στην κοινωνία σε ίση βάση με τους άλλους».

Οι θέσεις εργασίας είναι ζωτικής σημασίας για την υποστήριξη των εργαζομένων με σωματική αναπηρία, καθώς αποκτούν δικαιώματα και ίσες ευκαιρίες πρόσβασης, κατά τον Anand και Sevak (2017, όπ. αναφ. στο Wong ,2021). Η απασχόληση εργασίας διαδραματίζει βασικό ρόλο στα άτομα με σωματική αναπηρία για την οικονομική τους ασφάλεια, την κοινωνική συμμετοχή, την πρόσβαση στην ασφάλεια υγείας και την υγειονομική περίθαλψη. Επιπλέον, μέσω της εργασιακής ένταξης προάγεται τόσο η προσωπική τους ταυτότητα όσο και η σωματική και ψυχοκοινωνική υγεία (Ordway et al., 2020).

Ωστόσο, τα περισσότερα θεωρούνται άπιαστα, καθώς εξακολουθούν να αποκλείονται (Ordway et al. ,2020). Ενδεικτικά, σε έρευνά τους οι Nevala και συνεργάτες (2015, όπ. αναφ. στο Wong et al. ,2021) επισημαίνουν ότι οι εργαζόμενοι με σωματική αναπηρία, συνήθως, αντιμετωπίζουν εμπόδια λόγω φόβου να ζητήσουν διευκολύνσεις, των μη υποστηρικτικών εργοδοτών ή συναδέλφων, των μη εφικτών χρονοδιαγραμμάτων εργασίας ή της δυσκολίας διαχείρισης μεγάλου όγκου εργασίας.

3. Μεθοδολογία της Έρευνας

3.1 Σκοπός Έρευνας – Ερευνητικά Ερωτήματα

Το παρόν κεφάλαιο αναφέρεται στη μεθοδολογία της έρευνας. Συγκεκριμένα, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να επισημανθεί το πως νιώθουν τα άτομα με σωματική αναπηρία για τη ζωή. Ειδικότερα, αν ο τύπος αναπηρίας επηρεάζει ή όχι τα άτομα με σωματική αναπηρία στο τρόπο της καθημερινής τους ζωής.

Εν τούτοις, το κύριο ερευνητικό ερώτημα είναι το εξής:

Πως νιώθουν τα άτομα με σωματική αναπηρία για τη ζωή τους είναι ικανοποιημένοι, κατόρθωσαν όσα θα ήθελαν, απέκτησαν όσα επιθυμούσαν, τους δόθηκαν αρκετές ευκαιρίες στη ζωή τους, περίμεναν κάτι περισσότερο ή κάτι λιγότερο και το σημαντικότερο είναι ευτυχισμένοι εν τέλη με όσα κατόρθωσαν ή όχι;

3.2 Εργαλείο της Έρευνας

Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου ως μέσο συλλογής δεδομένων. Ειδικότερα, απαρτίζονταν τόσο από ερωτήσεις κλειστού τύπου, με σκοπό να εφαρμοστεί με εύκολο τρόπο η κωδικοποίηση των απαντήσεων, εφόσον οι κωδικοί εμφανίζονται στο ερωτηματολόγιο όσο και από ερωτήσεις με καθορισμένες απαντήσεις με τη μορφοποίηση της κλίμακας Likert (Bryman, 2017). Οι ερωτήσεις, στις οποίες κλήθηκαν, να απαντήσουν, οι ερωτηθέντες ήταν στο σύνολό τους 12 και ο χρόνος απαίτησής του ήταν περίπου 15 λεπτά. Το ερωτηματολόγιο απαρτίζονταν από 2 μέρη:

1. Ερωτήσεις δημογραφικού και κοινωνικού τύπου.
2. Ερωτηματολόγιο: Δείκτης Ικανοποίησης από τη Ζωή (Life Satisfaction Index).

3.2.1 Δημογραφικά Στοιχεία

Οι ερωτήσεις δημογραφικού και κοινωνικού τύπου επικεντρώνονταν: α) στο φύλο, β) την ηλικία, γ) την οικογενειακή κατάσταση, δ) την μόρφωση, ε) τον τύπο αναπηρίας τους, ζ) αν εργάζονται ή όχι και συγκεκριμένα αν είναι εργαζόμενοι, να επισημάνουν, αν είναι ικανοποιημένοι τόσο με τις συνθήκες που επικρατούν όσο και με το μηνιαίο εισόδημά τους.

3.2.2 Εργαλείο Αξιολόγησης του Δείκτη Ικανοποίησης από τη Ζωή (Life Satisfaction Index)

Το ερωτηματολόγιο για τον Δείκτη Ικανοποίησης από τη Ζωή (Life Satisfaction Index) περιλαμβάνει 20 δηλώσεις-ερωτήσεις και σκοπός του είναι η μέτρηση της γενικής ικανοποίησης του ανθρώπου από τη ζωή του. Η κάθε μία ερώτηση αξιολογείται σε μια κλίμακα 7 διαβαθμίσεων και η τελική τιμή κάθε ερωτώμενου υπολογίζεται με βάση το μέσο όρο και των 20 δηλώσεων-ερωτήσεων (Malikiosis-Loizos & Anderson, 1994).

3.3 Δείγμα της Έρευνας

Αρχικά, η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε τον Σεπτέμβριο του 2023 και ολοκληρώθηκε το 2024. Το δείγμα της απαρτίζονταν από 100 άτομα διαφορετικών τύπων σωματικής αναπηρίας, εκ των οποίων οι 58 ήταν γυναίκες και οι 42 ήταν άνδρες και οι απαντήσεις των ερωτηματολογίων συγκεντρώνονταν είτε ηλεκτρονικά σε μορφή Google Form είτε δια ζώσης. Αναλυτικότερα, επιβεβαιώνονται και τα στοιχεία στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 1: Δημογραφικά Στοιχεία Ατόμων με Σωματική Αναπηρία

Χρονολογική Ηλικία	Άτομα με Σωματική Αναπηρία
22-34	39%
35-44	26%
45-54	14%
55 και άνω	21%
Οικογενειακή Κατάσταση	
Σε Σχέση	22%
Έγγαμος	34%
Άγαμος	31%
Διαζευγμένοι	8%
Χήρος/-α	3%
Σε διάσταση	2%
Επίπεδο Μόρφωσης	
Γυμνάσιο	7%
Λύκειο	27%
Απόφοιτος ΑΕΙ	41%
Απόφοιτος ΤΕΙ	18%
Μεταπτυχιακό	1%
Διδακτορικό	6%
Συνθήκες Εργασίας	
Πολύ Καλές	31,4%
Μέτριες	52.9%

Καθόλου Καλές	15,7%
Μηνιαίο Εισόδημα	
0-500	30%
501-1000	43%
1000 και άνω	27%
Τύπος Σωματικής Αναπηρίας	
Επιληψία	8%
Νεανική Αρθρίτιδα	5%
Εγκεφαλική Παράλυση	7%
Παθήσεις Ακρών	17%
Διαταραχές Νωτιαίου Μυελού	9%
Σκελετικές Διαταραχές	25%
Μυϊκή Δυστροφία	6%
Δισχιδής Ράχη	2%
Σκλήρυνση κατά πλάκας	2%
Πολυομυελίτιδα	1%
Ημιπληγία	1%
Παραπληγία	1%
Τετραπληγία	1%
Άλλο	15%

4. Αποτελέσματα της Έρευνας

4.1 Δείκτης Αξιοπιστίας Cronbach

Η ανάλυση της συλλογής δεδομένων, πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια του στατιστικού προγράμματος IBM SPSS Statistics version 28.0. Αρχικά, για το ερωτηματολόγιο, το οποίο αναφέρεται στο εργαλείο αξιολόγησης του δείκτη ικανοποίησης από τη ζωή (Life Satisfaction Index), ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach α ορίζεται στο 0,78. Συγκεκριμένα, στο πρώτο ερωτηματολόγιο ο δείκτης Cronbach α ισούται με 0,792 (Πίνακας 2), αυτό υποδηλώνει καλή εσωτερική συνέπεια, καθώς όσο μεγαλύτερος είναι ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach α , τόσο καλύτερη είναι όχι μόνο η αξιοπιστία αλλά και η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου.

Πίνακας 2: Δείκτης Αξιοπιστίας Cronbach

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,792	,793	20

4.2 Αποτελέσματα Δείκτης Ικανοποίησης από τη Ζωή

Αρχικά, όσον αφορά, το κομμάτι σχετικά με την ικανοποίηση από τη ζωή, τόσο για τη διερεύνηση όσο και για τη περιγραφή των δεδομένων, αλλά και ειδικότερα για τη σύγκριση μεταξύ δύο ομάδων, εφαρμόστηκε ο έλεγχος t-test για ανεξάρτητα δείγματα, στα οποία υπάρχει κανονική κατανομή. Η παρούσα διαδικασία πραγματοποιείται, σύμφωνα με το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητα, μέσω της οποίας γίνεται ο έλεγχος της τιμής ενός συντελεστή του P (p-value ή Sig). Η τιμή p-value ορίζεται στο 0,05, αν η υπόθεση που θα προκύψει είναι μεγαλύτερη από το p-value, τότε η αρχική υπόθεση γίνεται δεκτή, η συσχέτιση δεν είναι στατιστικώς σημαντική και ακολουθείται κανονική κατανομή. Από την άλλη πλευρά, αν είναι μικρότερη από το p-value, τότε η αρχική υπόθεση απορρίπτεται, η συσχέτιση είναι στατιστικώς σημαντική και δεν ακολουθεί κανονική κατανομή. Με άλλα λόγια, στη παρούσα έρευνα θα εξεταστεί, κατά πόσο ο τύπος αναπηρίας επηρεάζει ή όχι τα άτομα με σωματική αναπηρία τόσο στο τρόπο της καθημερινής τους ζωής όσο και στη συμπεριφορά τους, χρησιμοποιώντας T-Test.

Συγκεκριμένα, στην απάντηση «Αυτά είναι τα καλύτερά μου χρόνια» ο τύπος αναπηρίας επηρεάζει ή όχι.

Μηδενική Υπόθεση H_0 : Ο τύπος σωματικής αναπηρίας δεν επηρεάζει τα καλύτερα χρόνια των ατόμων με σωματική αναπηρία.

Εναλλακτική Υπόθεση H_1 : Ο τύπος σωματικής αναπηρίας επηρεάζει τα καλύτερα χρόνια των ατόμων με σωματική αναπηρία.

Πίνακας 3

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	54,222 ^a	48	,249
Likelihood Ratio	63,597	48	,065
Linear-by-Linear Association	1,084	1	,298
N of Valid Cases	100		

a. 61 cells (96,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,14.

Στον παραπάνω πίνακα 4 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης. Παρατηρώντας τη πρώτη γραμμή το Pearson Chi-Square, το p-value ή Sig είναι 0,249, το οποίο είναι μεγαλύτερο από το 0,05. Αυτό σημαίνει, ότι εφόσον η τιμή είναι μεγαλύτερη από το p-value, τότε η συσχέτιση δεν είναι στατιστικώς σημαντική και δεν απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση. Επομένως, ο τύπος αναπηρίας δεν επηρεάζει τα καλύτερα χρόνια των ατόμων με σωματική αναπηρία.

Επιπλέον, στην απάντηση «Αυτή είναι η χειρότερη εποχή της ζωής μου» επηρεάζεται ή όχι από τον τύπο αναπηρίας.

Μηδενική Υπόθεση Ho: Ο τύπος σωματικής αναπηρίας δεν επηρεάζει το αν αυτή είναι η χειρότερη εποχή της ζωής μου.

Εναλλακτική Υπόθεση Hi: Ο τύπος σωματικής αναπηρίας επηρεάζει το αν αυτή είναι η χειρότερη εποχή της ζωής μου.

Πίνακας 4
Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	49,392 ^a	48	,417
Likelihood Ratio	51,167	48	,350
Linear-by-Linear Association	,103	1	,748
N of Valid Cases	100		

a. 58 cells (92,1%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,04.

Σύμφωνα με το Pearson Chi-Square το Sig είναι 0,417. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το 0,417 να είναι μεγαλύτερο από τη τιμή P-value 0,05. Συνεπώς, η συσχέτιση δεν είναι στατιστικώς σημαντική και δεν απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση, άρα δεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση ότι ο τύπος αναπηρίας δεν επηρεάζει το αν αυτή είναι η χειρότερη εποχή της ζωής μου.

Στην απάντηση «Αισθάνομαι κατάθλιψη πολύ συχνά σε σύγκριση με άλλα άτομα», ο τύπος αναπηρίας επηρεάζει ή όχι.

Μηδενική Υπόθεση Ho: Ο τύπος σωματικής αναπηρίας δεν επηρεάζει το αν αισθάνομαι κατάθλιψη σε σύγκριση με άλλα άτομα.

Εναλλακτική Υπόθεση Hi: Ο τύπος σωματικής αναπηρίας επηρεάζει το αν αισθάνομαι κατάθλιψη σε σύγκριση με άλλα άτομα.

Πίνακας 5
Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	54,610 ^a	48	,238
Likelihood Ratio	52,306	48	,310
Linear-by-Linear Association	,419	1	,517
N of Valid Cases	100		

a. 60 cells (95,2%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,02.

Η πρώτη γραμμή του Pearson Chi-Square το Sig είναι 0,238. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το 0,238 να είναι μεγαλύτερο από τη τιμή P-value 0,05. Συνεπώς, η συσχέτιση δεν είναι στατιστικώς σημαντική και δεν απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση, άρα δεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση ότι ο τύπος αναπηρίας δεν επηρεάζει το αν αισθάνομαι κατάθλιψη σε σύγκριση με άλλα άτομα.

Στην επόμενη απάντηση «Καθώς ανατρέχω την μέχρι σήμερα ζωή μου, αισθάνομαι αρκετά ικανοποιημένος/-η», ο τύπος σωματικής αναπηρίας επηρεάζει ή όχι.

Μηδενική Υπόθεση Ho: Ο τύπος σωματικής αναπηρίας δεν επηρεάζει το αν το άτομο καθώς ανατρέχει τη μέχρι σήμερα ζωή του, αισθάνεται αρκετά ικανοποιημένος/-η.

Εναλλακτική Υπόθεση Hi: Ο τύπος σωματικής αναπηρίας επηρεάζει το αν το άτομο καθώς ανατρέχει τη μέχρι σήμερα ζωή του, αισθάνεται αρκετά ικανοποιημένος/-η.

Πίνακας 6

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	42,376 ^a	48	,702
Likelihood Ratio	50,173	48	,387
Linear-by-Linear Association	,037	1	,848
N of Valid Cases	100		

a. 61 cells (96,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,16.

Στο Pearson Chi-Square το Sig είναι 0,702. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το 0,702 να είναι μεγαλύτερο από τη τιμή P-value 0,05. Συνεπώς, η συσχέτιση δεν είναι στατιστικώς σημαντική και δεν απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση, άρα δεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση ότι ο τύπος σωματικής αναπηρίας δεν επηρεάζει το αν το άτομο καθώς ανατρέχει τη μέχρι σήμερα ζωή του, αισθάνεται αρκετά ικανοποιημένος/-η.

Η απάντηση «Λίγο πολύ απέκτησα ό,τι περίμενα από τη ζωή», επηρεάζεται ή όχι από τον τύπο σωματικής αναπηρίας.

Μηδενική Υπόθεση Ho: Ο τύπος σωματικής αναπηρίας δεν επηρεάζει το άτομο σχετικά με το ότι λίγο πολύ απέκτησε ό,τι περίμενε από τη ζωή του.

Εναλλακτική Υπόθεση Hi: Ο τύπος σωματικής αναπηρίας επηρεάζει το άτομο σχετικά με το ότι λίγο πολύ απέκτησε ό,τι περίμενε από τη ζωή του.

Πίνακας 7

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	57,482 ^a	48	,164
Likelihood Ratio	65,089	48	,051
Linear-by-Linear Association	,348	1	,555
N of Valid Cases	100		

a. 60 cells (95,2%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,06.

Στο Pearson Chi-Square το Sig είναι 0,164. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το 0,164 να είναι μεγαλύτερο από τη τιμή P-value 0,05. Συνεπώς, η συσχέτιση δεν είναι στατιστικώς σημαντική και δεν απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση, άρα δεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση ότι ο τύπος σωματικής αναπηρίας δεν επηρεάζει το άτομο σχετικά με το ότι λίγο πολύ απέκτησε ό,τι περίμενε από τη ζωή του.

Ακόμη, «Όταν σκέφτομαι το παρελθόν, νομίζω ότι δεν απέκτησα τα σημαντικά πράγματα που ήθελα από τη ζωή», επηρεάζεται η συγκεκριμένη απάντηση από τον τύπο σωματικής αναπηρίας ή όχι.

Μηδενική Υπόθεση H₀: Ο τύπος σωματικής αναπηρίας δεν επηρεάζει το άτομο σχετικά με το αν σκέφτεται το παρελθόν, νομίζει ότι δεν απέκτησε τα σημαντικά πράγματα που ήθελε από τη ζωή του.

Εναλλακτική Υπόθεση H₁: Ο τύπος σωματικής αναπηρίας επηρεάζει το άτομο σχετικά με το αν σκέφτεται το παρελθόν, νομίζει ότι δεν απέκτησε τα σημαντικά πράγματα που ήθελε από τη ζωή του.

Πίνακας 8

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	45,050 ^a	40	,269
Likelihood Ratio	51,976	40	,097
Linear-by-Linear Association	,143	1	,705
N of Valid Cases	100		

a. 53 cells (98,1%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,26.

Στο Pearson Chi-Square το Sig είναι 0,269. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το 0,269 να είναι μεγαλύτερο από τη τιμή P-value 0,05. Συνεπώς, η συσχέτιση δεν είναι στατιστικώς σημαντική και δεν απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση, άρα δεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση ότι ο τύπος σωματικής αναπηρίας δεν επηρεάζει το άτομο το αν σκέφτεται το παρελθόν, νομίζει ότι δεν απέκτησε τα σημαντικά πράγματα που ήθελε από τη ζωή του.

Έπειτα, σε άλλη απάντηση του ερωτηματολογίου «Στη ζωή μου δόθηκαν περισσότερες ευκαιρίες από ότι στους περισσότερους ανθρώπους που γνωρίζω», επηρεάζεται ή όχι από τον τύπο σωματικής αναπηρίας.

Μηδενική Υπόθεση H₀: Ο τύπος σωματικής αναπηρίας δεν επηρεάζει το άτομο σχετικά με το αν στη ζωή του, του δόθηκαν περισσότερες ευκαιρίες από ότι στους άλλους ανθρώπους που γνωρίζει.

Εναλλακτική Υπόθεση H₁: Ο τύπος σωματικής αναπηρίας επηρεάζει το άτομο σχετικά με το αν στη ζωή του, του δόθηκαν περισσότερες ευκαιρίες από ότι στους άλλους ανθρώπους που γνωρίζει.

Πίνακας 9

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	66,169 ^a	48	,042
Likelihood Ratio	69,722	48	,022
Linear-by-Linear Association	,052	1	,819
N of Valid Cases	100		

a. 61 cells (96,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,04.

Στο παρόν πίνακα, το Pearson Chi-Square το Sig είναι 0,042. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, στη προκειμένη περίπτωση το 0,042 να είναι μικρότερο από τη τιμή P-value 0,05. Συνεπώς, η παρούσα συσχέτιση είναι στατιστικώς σημαντική, με αποτέλεσμα να απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση.

Αυτό σημαίνει, ότι στα άτομα με σωματική αναπηρία δόθηκαν περισσότερες ευκαιρίες από ότι στους άλλους ανθρώπους που γνωρίζουν.

Ακόμη, σε άλλη απάντηση «*Η ζωή μου θα μπορούσε να είναι πιο ευτυχισμένη από ότι είναι τώρα*», επηρεάζεται από τον τύπο σωματικής αναπηρίας ή όχι.

Μηδενική Υπόθεση H_0 : Ο τύπος σωματικής αναπηρίας δεν επηρεάζει το ότι η ζωή του ατόμου θα μπορούσε να είναι πιο ευτυχισμένη από ότι τώρα.

Εναλλακτική Υπόθεση H_1 : Ο τύπος σωματικής αναπηρίας επηρεάζει το γεγονός ότι η ζωή του ατόμου θα μπορούσε να είναι πιο ευτυχισμένη από ότι τώρα.

Πίνακας 10

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	53,337 ^a	48	,277
Likelihood Ratio	57,952	48	,154
Linear-by-Linear Association	1,778	1	,182
N of Valid Cases	100		

a. 63 cells (100,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,14.

Στο Pearson Chi-Square το Sig είναι 0,277. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το 0,277 να είναι μεγαλύτερο από τη τιμή P-value 0,05. Συνεπώς, η συσχέτιση δεν είναι στατιστικώς σημαντική και δεν απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση, άρα δεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση ότι ο τύπος σωματικής αναπηρίας δεν επηρεάζει το γεγονός, ότι η ζωή του ατόμου θα μπορούσε να είναι πιο ευτυχισμένη από ότι τώρα.

Σε άλλη απάντηση, που δόθηκε «*Έχω καλή εμφάνιση συγκριτικά με τα άτομα της ηλικίας μου*», η συγκεκριμένη επηρεάζεται από τον τύπο σωματικής αναπηρίας ή όχι.

Μηδενική Υπόθεση H_0 : Ο τύπος σωματικής αναπηρίας δεν επηρεάζει το αν το άτομο έχει καλή εμφάνιση συγκριτικά με τα άτομα της ηλικίας του.

Εναλλακτική Υπόθεση H_1 : Ο τύπος σωματικής αναπηρίας επηρεάζει το αν το άτομο έχει καλή εμφάνιση συγκριτικά με τα άτομα της ηλικίας του.

Πίνακας 11

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	46,828 ^a	48	,521
Likelihood Ratio	51,259	48	,347
Linear-by-Linear Association	,056	1	,813
N of Valid Cases	100		

a. 60 cells (95,2%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,10.

Στο Pearson Chi-Square το Sig είναι 0,521. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το 0,521 να είναι μεγαλύτερο από τη τιμή P-value 0,05. Συνεπώς, η συσχέτιση δεν είναι στατιστικώς σημαντική και δεν απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση, άρα δεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση ότι ο τύπος σωματικής αναπηρίας δεν επηρεάζει το αν το άτομο έχει καλή εμφάνιση συγκριτικά με τα άτομα της ηλικίας του.

Επιπλέον, το «Προσδοκώ ότι θα μου συμβούν ενδιαφέροντα και ευχάριστα πράγματα στο μέλλον», επηρεάζεται ή όχι από τον τύπο σωματικής αναπηρίας.

Μηδενική Υπόθεση H₀: Ο τύπος σωματικής αναπηρίας δεν επηρεάζει τη ζωή του ατόμου και την αναμονή του, ότι θα του συμβούν ενδιαφέροντα και ευχάριστα πράγματα στο μέλλον.

Εναλλακτική Υπόθεση H₁: Ο τύπος σωματικής αναπηρίας επηρεάζει τη ζωή του ατόμου και την αναμονή του, ότι θα του συμβούν ενδιαφέροντα και ευχάριστα πράγματα στο μέλλον.

Πίνακας 12

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	45,105 ^a	48	,592
Likelihood Ratio	53,371	48	,275
Linear-by-Linear Association	,519	1	,471
N of Valid Cases	100		

a. 59 cells (93,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,06.

Σύμφωνα με το Pearson Chi-Square το Sig είναι 0,592. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το 0,592 να είναι μεγαλύτερο από τη τιμή P-value 0,05. Συνεπώς, η συσχέτιση δεν είναι στατιστικώς σημαντική και δεν απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση, άρα δεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση ότι ο τύπος σωματικής αναπηρίας δεν επηρεάζει τη ζωή του ατόμου και την αναμονή του, ότι θα του συμβούν ενδιαφέροντα και ευχάριστα πράγματα στο μέλλον.

Σε συνέχεια, στην απάντηση «Αισθάνομαι γερασμένος/-η και κάπως κουρασμένος», επηρεάζεται από τον τύπο σωματικής αναπηρίας ή όχι.

Μηδενική Υπόθεση H_0 : Ο τύπος σωματικής αναπηρίας δεν επηρεάζει το αν το άτομο αισθάνεται γερασμένο και κάπως κουρασμένο.

Εναλλακτική Υπόθεση H_1 : Ο τύπος σωματικής αναπηρίας επηρεάζει το αν το άτομο αισθάνεται γερασμένο και κάπως κουρασμένο.

Πίνακας 13
Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	37,555 ^a	48	,861
Likelihood Ratio	43,708	48	,649
Linear-by-Linear Association	,196	1	,658
N of Valid Cases	100		

a. 61 cells (96,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,08.

Η πρώτη σειρά με το Pearson Chi-Square αναφέρει ότι το Sig είναι 0,592. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το 0,861 να είναι μεγαλύτερο από τη τιμή P-value 0,05. Συνεπώς, η συσχέτιση δεν είναι στατιστικώς σημαντική και δεν απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση, άρα δεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση, ότι ο τύπος σωματικής αναπηρίας δεν επηρεάζει το αν το άτομο αισθάνεται γερασμένο και κάπως κουρασμένο.

Στην επόμενη απάντηση, «Ακόμη και αν μπορούσα, δε θα άλλαζα το παρελθόν», ο τύπος σωματικής αναπηρίας επηρεάζει ή όχι.

Μηδενική Υπόθεση H_0 : Ο τύπος σωματικής αναπηρίας δεν επηρεάζει τη δυνατότητα του ατόμου, να άλλαζε το παρελθόν, ακόμη και αν μπορούσε.

Εναλλακτική Υπόθεση H_1 : Ο τύπος σωματικής αναπηρίας επηρεάζει τη δυνατότητα του ατόμου, να άλλαζε το παρελθόν, ακόμη και αν μπορούσε.

Πίνακας 14
Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	47,974 ^a	48	,474
Likelihood Ratio	55,765	48	,206
Linear-by-Linear Association	3,619	1	,057
N of Valid Cases	100		

a. 63 cells (100,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,16.

Η πρώτη σειρά με το Pearson Chi-Square αναφέρει ότι το Sig είναι 0,474. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το 0,474 να είναι μεγαλύτερο από τη τιμή P-value 0,05. Συνεπώς, η συσχέτιση δεν είναι στατιστικώς σημαντική και δεν απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση, άρα δεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση, ότι ο τύπος σωματικής αναπηρίας δεν επηρεάζει τη δυνατότητα του ατόμου, να αλλάξει το παρελθόν, ακόμη και αν μπορούσε.

Τέλος, η απάντηση «Είμαι το ίδιο ευτυχισμένος/-η όπως όταν ήμουν νεώτερος/-η», επηρεάζεται ή όχι από τον τύπο σωματικής αναπηρίας.

Μηδενική Υπόθεση Ho: Ο τύπος σωματικής αναπηρίας δεν επηρεάζει την ευτυχία του ατόμου.

Εναλλακτική Υπόθεση Hi: Ο τύπος σωματικής αναπηρίας επηρεάζει την ευτυχία του ατόμου.

Πίνακας 15
Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	50,699 ^a	48	,368
Likelihood Ratio	53,600	48	,268
Linear-by-Linear Association	,062	1	,803
N of Valid Cases	100		

a. 61 cells (96,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,10.

Η πρώτη σειρά με το Pearson Chi-Square αναφέρει ότι το Sig είναι 0,368. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το 0,368 να είναι μεγαλύτερο από τη τιμή P-value 0,05. Συνεπώς, η συσχέτιση δεν είναι στατιστικώς σημαντική και δεν απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση, άρα δεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση, ότι ο τύπος σωματικής αναπηρίας δεν επηρεάζει την ευτυχία του ατόμου.

5. Συμπεράσματα Έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας, λοιπόν, είναι να εξεταστεί το ενδεχόμενο, αν τα άτομα με σωματική αναπηρία αισθάνονται ικανοποιημένα από την ίδια τους τη ζωή, κατορθώνοντας να αποκτήσουν ό,τι ήθελαν και αν τους δόθηκαν οι κατάλληλες ευκαιρίες.

Αρχικά, σε σχέση με τη ζωή τους, τα άτομα με σωματική αναπηρία, παρουσιάζονται να είναι ικανοποιημένα, χωρίς να τους στέκεται ως εμπόδιο η ίδια τους η αναπηρία. Στο ερωτηματολόγιο καλούνταν να επιλέξουν σε μια κλίμακα διαβαθμίσεων από το 1 έως το 7 αν συμφωνούσαν ή όχι με τις επιλογές που τους δίνονταν. Μερικές από τις ερωτήσεις δηλώνουν με έντονο τρόπο, αν είναι ευχαριστημένοι από τη ζωή τους. Ενδεικτικά, στην ερώτηση αν αυτά είναι τα καλύτερά μου χρόνια το μεγαλύτερο ποσοστό 13% απάντησε ότι συμφωνούν και από την άλλη πλευρά στην ερώτηση αν αυτή είναι η χειρότερη εποχή της ζωής μου το 15% απάντησε αρνητικά. Από τις απαντήσεις τους, λοιπόν, επισημαίνεται, πως μέχρι στιγμής, δε θα άλλαζαν οτιδήποτε στη ζωή τους, φαίνονται ευτυχισμένοι με ότι έχουν επιτύχει και παρά την ταλαιπωρία τους δεν επιζητούν πολλά από τη ζωή, αλλά στη περίπτωση που θα τους δινόταν η δυνατότητα, να αλλάξουν μερικά πράγματα, μπορεί και να το πραγματοποιούσαν. Το συγκεκριμένο, μάλιστα, πιθανόν να γίνεται αντιληπτό από το γεγονός πως σε μια ερώτηση, αν στη ζωή τους δόθηκαν περισσότερες ευκαιρίες από ότι στους άλλους ανθρώπους που γνωρίζουν, φάνηκε πως αυτό επηρεάζεται από το τύπο αναπηρία τους. Αυτό συμβαίνει, επειδή οι ευκαιρίες τους πιθανόν να συνάδουν με την αναπηρία, σκεπτόμενοι ότι πράγματα που φαίνονται εύκολα για τους υπόλοιπους ανθρώπους να είναι λίγο παραπάνω δύσκολα και απαιτητικά για τους ίδιους.

Απόρροια, λοιπόν, όλων αυτών, είναι πως οι άνθρωποι με σωματική αναπηρία αισθάνονται ικανοποιημένοι, κατά κύριο λόγο, τόσο από την ίδια τους τη ζωή, χωρίς να νιώθουν, οι περισσότεροι, τουλάχιστον, παραγκωνισμένοι όσο και, όπως προκύπτει, από τη συμπεριφορά είτε αφορά τη σχέση τους με το άλλο φύλο είτε τη δική τους πάνω σε ποικίλες κρίσιμες καταστάσεις. Για αυτό, μάλιστα, δε παρατηρείται και καμία διαφορά μεταξύ τους, όπως, δηλαδή, θα αντιμετώπιζαν ή θα αντιμετώπιζονταν οι τυπικώς αναπτυσσόμενοι άνθρωποι, το ίδιο θα ίσχυε και για τα άτομα με σωματική αναπηρία.

6. Συζήτηση

Από τη παρούσα έρευνα, σχετικά με το πως νιώθουν τα άτομα με σωματική αναπηρία για τη ζωή τους, αν είναι ικανοποιημένα και αν κατόρθωσαν όσα ήθελαν, τα αποτελέσματα, τα οποία αναδείχθηκαν ήταν θετικά. Παρόμοια, μάλιστα, αποτελέσματα διαπιστώθηκαν και από την έρευνα των Tavakoli & Nejad (2022). Οι συγκεκριμένοι είχαν σαν στόχο να διερευνήσουν τη σχέση μεταξύ της κοινωνικής υποστήριξης, αλλά και της ψυχολογικής ανθεκτικότητας με τη ποιότητα της ζωής των ατόμων με σωματική αναπηρία. Τα ευρήματά τους έδειξαν ότι επικρατεί θετική ανταπόκριση μεταξύ της κοινωνικής υποστήριξης και της ποιότητας ζωής τους, ουσιαστικά, όσο υψηλότερη είναι η κοινωνική υποστήριξη τόσο καλύτερη θα είναι και η ποιότητα ζωής τους. Άλλη έρευνα, που πραγματοποιήθηκε από τους Umunnah, Adegoke, Uchenwoke, Igwesi-Chidobe & Alom (2023) στόχευε τόσο στη ποιότητα ζωής των ατόμων με σωματική αναπηρία όσο και στην αυτοεκτίμησή τους σε περιοχές, μάλιστα, της Νιγηρίας. Παρόλο που, μπορεί να υλοποιήθηκε σε διαφορετική περιοχή και σε αυτή την έρευνα υπήρχε υψηλή βαθμολογία, όσον αφορά τη συναισθηματική και κοινωνική ευημερία. Επίσης, μία έρευνα των Iwank, Tumanggor & Tasdin (2022) αποσκοπούσε στην

απόκτηση της ευτυχίας της πρώιμης ενήλικης ζωής ως άτομο με σωματική αναπηρία. Μολονότι, στη συγκεκριμένη έρευνα εφαρμόστηκε συνέντευξη, τα αποτελέσματα ήταν σχεδόν ίδια, ειδικότερα, το θετικό συναίσθημα, η δέσμευση, οι σχέσεις που αναπτύσσουν, το νόημα της ζωής αλλά και οι πρόοδοι που επιτυγχάνονται σε ποικίλους τομείς, μπορούν να τους οδηγήσουν τόσο στην ευδαιμονία όσο και σε μια ευχάριστη ποιότητα ζωής. Τέλος, μία επιπλέον έρευνα, των Lestari & Fajar (2020) ανέλυσε την αυτοεκτίμηση και την ευγνωμοσύνη σχετικά με τη ποιότητα ζωής των ατόμων με σωματική αναπηρία και τα αποτελέσματα ήταν ίδια με τις προηγούμενες δηλαδή, βρέθηκε και εδώ θετική ανταπόκριση.

7. Περιορισμοί

Στη παρούσα έρευνα, η οποία πραγματοποιήθηκε τη περίοδο 2023-24, όπως είναι αναμενόμενο και όπως ισχύει και σε άλλες μελέτες, επικρατούν και κάποιοι περιορισμοί. Αρχικά, λόγω δυσκολιών, όσον αφορά την εύρεση δείγματος, δεν επικεντρώθηκε σε μια μόνο περιοχή, αλλά επεκτάθηκε και άλλες περιοχές πανελλαδικώς. Επακόλουθο, αυτού, είναι να επικρατεί μια αμφιβολία, σχετικά με τα αποτελέσματα της έρευνας και συγκεκριμένα αν θα παρέμεναν ίδια ή όχι, αν εφαρμόζονταν η ίδια έρευνα και σε άλλη περιοχή. Επίσης, το δείγμα δεν αναφέρεται μόνο σε ένα είδος σωματικής αναπηρίας, αλλά σε ποικίλους και διαφορετικούς τύπους, από την πιο ήπια μορφή (π.χ. παθήσεις ακρών κ.α.) μέχρι και τη πιο σοβαρή (εγκεφαλική παράλυση κ.α.). Απόρροια αυτών, αποτελεί το γεγονός, σχετικά με τον τρόπο σκέψης και πως βλέπει ο καθένας τη ζωή. Για παράδειγμα, πιθανόν, αλλιώς θα σκεφτεί ένας άνθρωπος, ο οποίος έχει κάποια πάθηση στα άκρα του και αλλιώς ένα άτομο που δυσκολεύεται να περπατήσει και είναι καθημένος σε αναπηρικό αμαξίδιο. Ευρύτερα, όσον αφορά τις έρευνες, σχετικά με τη ποιότητας ζωής των ατόμων με σωματική αναπηρία είναι πολλαπλές, καθώς το συγκεκριμένο κομμάτι περιλαμβάνει πολλούς τομείς, λόγου χάρη κοινωνικοποίηση, ψυχαγωγία, ένταξη σε σωματικές δραστηριότητες κ.α.

Βιβλιογραφία

Albrecht G.L., Seelman K.D. & Bury M. (2019). *Εγχειρίδιο Σπουδών στην Αναπηρία: Σύγχρονες Πολυεπιστημονικές Θεωρήσεις* (Επιμ. Ζώνιου-Σιδέρη Α., Ντεροπούλου-Ντέρου Ε. Μτφρ:Λυμπεροπούλου Χ. & Φαλτσέτα Α.) Εκδόσεις: Πεδίο, Αθήνα.

Alqsaireen E.A., Khasawneh M.A.S., Alkhalwaldeh M.A., Al Taqatqa F.A.S., Ayasrah M.N., & Al Rub M.O.A. (2023). Correlation of Social Cohesion with Psychological and Social Support for People with Special Needs. *Journal of Southwest Jiao tong University*, 58 (3). Doi: doi: 10.3389/fpsyg.2023.1279014

Bryman A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας* (Επιμ. Αϊδίνης Α., Μτφρ: Σακελλαρίου Π.). Εκδόσεις: Gutenberg.

Cai L., He J., Wu Y., & Jia X. (2023). The relationship between big five personality and quality of life of people with disabilities: The mediating effect of social support. *Frontiers in Public Health*, 13:1061455. Doi: 10.3389/fpsyg.2022.1061455

Δελλασούδας Λ.-Γ. (2006). *Ποιότητα Ζωής Ατόμων με Αναπηρία: Δείκτης Κοινωνικής Ένταξης και Ενσωμάτωσης. Από τη Θεωρία στη Πράξη* (Τόμος Δ'). Εκδόσεις: Αθήνα.

- Heward L. (2011). *Παιδιά με Ειδικές Ανάγκες. Μια εισαγωγή στη Ειδική Εκπαίδευση* (Επιμ. Διαβάζογλου Α., Κόκκινος Κ.) (Θ' έκδοση). Εκδόσεις: Τόπος.
- Iwank K.P., Tummanggor R.O., & Tasdin W. (2023). The meaning of happiness for people with physical disability in early adulthood. *International Journal of Application on Social Science and Humanities*, 1,718-726. Doi: <https://doi.org/10.24912/ijassh.v1i1.25937>
- Lestari R., & Fajar M. (2020). Gratitude, self-esteem, and optimism in people with physical disabilities. *Prizren Social Science Journal*, 4 (2). Doi:10.32936
- Lestari R., & Fajar M. (2020). Social support and self-esteem in people with physical disabilities. *Indigenous: Jurnal Ilmiah Psikologi*, 5(2), 207-217. Doi: <https://doi.org/10.23917/indigenous.v5i2.11408>
- Li C., Haegele J.A., McKay C., & Wang L. (2022). Including students with physical disabilities in physical education in Singapore: Perspectives of peers without disabilities. *European Physical Education Review*, 28(1), 137-150. Doi: 10.1177/1356336X211025871
- Malikiosi-Loizos M., & Anderson L.R. (1994). Reliability of a Greek translation of the Life Satisfaction Index. *Psychological Reports*, 74, 1319-1322.
- Ordway A.R., Johnson K.L., Amtmann D., Bocell F.D., Jensen M.P., & Molton I.R. (2020). The Relationship Between Resilience, Self-Efficacy, and Employment in People with Physical Disabilities. *Hammill Institute on Disabilities*, 63(4), 195-205. Doi:10.1177/0034355219886660
- Rana S., Murray N., Sapkota K.P., & Gurung P. (2022). Lived Employment Experiences of Persons with Physical Disabilities in Nepal: A Phenomenological Study. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 24(1), 136-150. Doi: <https://doi.org/10.16993/sjdr.860>
- Rejman K., & Blazejewski G. (2020). Social rehabilitation of individuals with physical disabilities. *Humanities and Social Sciences*, 27,57-65.
- Smith D.- D., & Tyler N. - C. (2019). *Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Φέρνοντας την αλλαγή* (Επιμ. Αντωνίου Α.-Σ.). Εκδόσεις: Gutenberg.
- Syifa W.A., & Hadi E.N. (n.d.). Determinants of quality of life on persons with physical disability: literature review. *Journal of Social Research*, 2827-9832. Doi: <http://ijsr.internationaljournallabs.com/index.php/ijsr>
- Tavakoli P., & Nejad M.M. (2022). The Relationship between Perceived Social Support and Psychological Resilience with the Quality of Life of People with Physical Disabilities. *Journal of Human Relations Studies*, 2(4), 13-21. Doi: <https://dx.doi.org/10.22098/jhrs.2022.1438>
- Umunnah J., Adegoke B., Uchenwoke C., Igwesi-Chidobe C., & Alom G. (2023). Impact of community-based rehabilitation on quality of life and self-esteem of persons with physical disabilities and their family members. *Global Health Journal*, 7, 87-93. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.glohj.2023.04.001>
- Wehmeyer, M.L. (2020). The Importance of Self-Determination to the Quality of Life of People with Intellectual Disability: A Perspective. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(19), 7121. Doi:10.3390/ijerph17197121

Wong J., Kallish N., Crown D., Capraro P., Trierweiler R., Wafford Eileen, Tiema-Benson L., Hassan S., Engel E., Tamayo C., & Heinemann A.W. (2021). Job Accommodations, Return to Work and Job Retention of People with Physical Disabilities: A Systematic Review. *Journal of Occupational Rehabilitation*, 31, 474-490. Doi: <https://doi.org/10.1007/s10926-020-09954-3>

Zahra A., Hassan M.S., Park J.-H., Hassa S-u-N., & Parveen N., (2022). Role of Environmental Quality of Life in Physical Activity Status of Individuals with and without Physical Disabilities in Saudi Arabia. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19,4228. Doi: <https://doi.org/10.3390/ijerph19074228>

Συναισθηματική νοημοσύνη και κινητική αναπηρία

Ελένη Κατσίκη

Περίληψη

Η συναισθηματική νοημοσύνη αναφέρεται στην ικανότητα μιας ατομικής να αναγνωρίζει, να κατανοεί και να διαχειρίζεται τα δικά της συναισθήματα και τα συναισθήματα των άλλων ατόμων. Περιλαμβάνει επίσης την ικανότητα να ρυθμίζει αποτελεσματικά τις αντιδράσεις της σε διάφορες καταστάσεις και συμπεριφορές των άλλων. Οι κινητικές αναπηρίες, από την άλλη πλευρά, είναι προβλήματα που επηρεάζουν την κινητική λειτουργία ενός ατόμου, όπως ο κινητικός συντονισμός, η ισορροπία, η ευλυγισία και η δύναμη. Αίτια πρόκλησης είναι τραυματισμοί, νευρολογικές παθήσεις ή γενετικοί παράγοντες. Η σχέση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και κινητικών διαταραχών είναι ένα πολύπλοκο θέμα και μπορεί να επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες. Η σχέση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και κινητικών διαταραχών είναι πολυπρόσωπη και πολύπλοκη. Κάποιες κινητικές αναπηρίες μπορεί να επηρεάζουν την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης λόγω δυσκολιών στην κοινωνική αλληλεπίδραση και την αυτο-αναγνώριση. Επίσης, οι δυσκολίες στην έκφραση συναισθημάτων λόγω περιορισμών στην κινητικότητα μπορούν να εμποδίσουν την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης. Εν προκειμένω, σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση της σχέσης της συναισθηματικής νοημοσύνης και των κινητικών διαταραχών. Για την επίτευξη του στόχου αυτού χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα συναισθηματικής νοημοσύνης Κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης των Wong & Law (Wong & Law Emotional Intelligence Scale-WEELS, 2002, προσαρμογή στα ελληνικά: Καφέτσιος). Η κλίμακα αυτή χορηγήθηκε σε δείγμα 80 ατόμων με κινητικές αναπηρίες διαφόρων τύπων και συμπτωματολογίας. Κατόπιν, διενεργήθηκε στατιστική ανάλυση ως προς τις αποκρίσεις του δείγματος, από την οποία εκφέρεται το συμπέρασμα ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές, άρα και οι κινητικές αναπηρίες συσχετίζονται σημαντικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη.

Λέξεις-κλειδιά: συναισθηματική νοημοσύνη, κινητικές αναπηρίες, ειδική αγωγή

1. Θεωρητικό Πλαίσιο

Τα συναισθήματα εμπλέκονται σε κάθε πράξη, απόφαση και κρίση. Οι συναισθηματικά έξυπνοι άνθρωποι το αναγνωρίζουν αυτό και χρησιμοποιούν τη σκέψη τους για να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους αντί να τους διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους. Κατά τη διάρκεια των δύο τελευταίων δεκαετιών, η έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (ΣΝ) έχει γίνει ένας σημαντικός δείκτης των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων του ατόμου στο χώρο εργασίας, στο σχολείο και στην προσωπική ζωή (Barsade et al, 2003).

Η συναισθηματική νοημοσύνη (ΣΝ) και οι κινητικές αναπηρίες αποτελούν δύο σημαντικούς τομείς μελέτης στην ψυχολογία και την ιατρική, με εκτεταμένες εφαρμογές και συνέπειες για την καθημερινή ζωή. Η ΣΝ αφορά την ικανότητα των ατόμων να αναγνωρίζουν, να κατανοούν, να διαχειρίζονται και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους, καθώς και να κατανοούν και να επηρεάζουν

τα συναισθήματα των άλλων. Από την άλλη πλευρά, οι κινητικές αναπηρίες αναφέρονται σε μια κατηγορία νευρολογικών καταστάσεων που επηρεάζουν την ικανότητα ενός ατόμου να κινείται κανονικά και αποτελεσματικά.

Στόχος αυτής της εργασίας είναι να εξετάσει τη σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και των κινητικών διαταραχών, διερευνώντας πώς οι κινητικές αναπηρίες επηρεάζουν τη ΣΝ και πώς η ΣΝ μπορεί να διαδραματίσει ρόλο στην αντιμετώπιση και τη διαχείριση αυτών των διαταραχών.

Η ΣΝ διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην απόδοση της εργασίας, τα κίνητρα, τη λήψη αποφάσεων, την επιτυχημένη διαχείριση και την ηγεσία. Από τη σκοπιά της συναισθηματικής νευροεπιστήμης, το καθοριστικό όριο στην εγκεφαλική δραστηριότητα μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της γνωστικής νοημοσύνης είναι η διάκριση μεταξύ των ικανοτήτων που είναι σε μεγάλο βαθμό νεοφλοιώδεις και εκείνων που ενσωματώνουν το νεοφλοιώδες και το μεταιχμιακό κύκλωμα (Coetzee & Harry, 2014).

Οι διανοητικές ικανότητες όπως η λεκτική ευχέρεια, η χωρική λογική και η αφηρημένη συλλογιστική -με άλλα λόγια, τα συστατικά του IQ- βασίζονται κυρίως σε συγκεκριμένες περιοχές του νεοφλοιού. Αντίθετα, η συναισθηματική νοημοσύνη περιλαμβάνει τις συμπεριφορικές εκδηλώσεις του υποκείμενου νευρολογικού κυκλώματος που συνδέει κυρίως τις μεταιχμιακές περιοχές για το συναίσθημα, με επίκεντρο την αμυγδαλή και τα εκτεταμένα δίκτυά της σε όλο τον εγκέφαλο, με περιοχές στον προμετωπιαίο φλοιό, το εκτελεστικό κέντρο του εγκέφαλου (Robert et al., 2001).

Στη δεκαετία του 1900, παρόλο που οι παραδοσιακοί ορισμοί της νοημοσύνης έδιναν έμφαση σε γνωστικές πτυχές όπως η μνήμη και η επίλυση προβλημάτων, αρκετοί ερευνητές τόνισαν τη σημασία των μη γνωστικών πτυχών (Barsade et al, 2003).

Το 1920, ο E. L. Thorndike, χρησιμοποίησε τον όρο κοινωνική νοημοσύνη για να περιγράψει την ικανότητα κατανόησης και διαχείρισης άλλων ανθρώπων. Πρότεινε ότι οι άνθρωποι διαθέτουν διάφορους τύπους νοημοσύνης, μια μορφή που ονομάζεται κοινωνική νοημοσύνη ή η ικανότητα να κατανοούν και να διαχειρίζονται άνδρες και γυναίκες, αγόρια και κορίτσια, καθώς και να ενεργούν με σύνεση στις ανθρώπινες σχέσεις.

Το 1940, ο David Wechsler, αναφέρθηκε τόσο σε μη διανοητικά όσο και σε διανοητικά στοιχεία της νοημοσύνης. Τα μη διανοητικά στοιχεία περιλάμβαναν συναισθηματικούς, προσωπικούς και κοινωνικούς παράγοντες. Αργότερα, υπέθεσε ότι ήταν απαραίτητα για την πρόβλεψη της ικανότητας κάποιου να πετύχει στη ζωή.

Το 1983, ο Howard Gardner στο βιβλίο του, «Frames of Mind» εξήγησε τη Θεωρία των Πολλαπλών Νοημοσύνης όπου μίλησε για επτά τύπους νοημοσύνης που μιλούσαν και για τη Διαπροσωπική νοημοσύνη (την ικανότητα κατανόησης των προθέσεων, των κινήτρων και των επιθυμιών άλλων άτομα) και ενδοπροσωπική νοημοσύνη (η ικανότητα να κατανοεί κανείς τον εαυτό του, να εκτιμά τα συναισθήματα, τους φόβους και τα κίνητρά του).

Οι John Mayer και Peter Salovey, εισήγαγαν την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης. Σύμφωνα με τους Salovey και Mayer (1990), η συναισθηματική νοημοσύνη είναι: «Η ικανότητα να παρακολουθεί κανείς τα συναισθήματα και τα συναισθήματα του ατόμου και των άλλων, να κάνει διακρίσεις μεταξύ τους και να χρησιμοποιεί αυτές τις πληροφορίες για να καθοδηγεί τη σκέψη και τις πράξεις του».

Μέχρι πρότινος, πρωταρχικό ρόλο έπαιζε η ύπαρξη της γνωστικής νοημοσύνης, μετρούμενης με τον γνωστό δείκτη IQ (Intelligence Quotient), η οποία θεωρούνταν καθοριστική τόσο για την ακαδημαϊκή επίδοση του ατόμου όσο και για την επαγγελματική του πορεία (Petrides et al., 2004). Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια, η επιτυχία φαίνεται να μην καθορίζεται αποκλειστικά από το δείκτη ευφυΐας, πράγμα που ως ένα βαθμό οφείλεται στο βιβλίο του Daniel Goleman, «Emotional Intelligence. Why it can matter more than IQ» (1996), περί συναισθηματικής νοημοσύνης.

Η κεντρική επιχειρηματολογία του Goleman συνοψίζεται στο ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί έναν από τους κυριότερους παράγοντες επιτυχίας στη ζωή, ενδεχομένως με μεγαλύτερη επίδραση από αυτόν της γνωσιακής νοημοσύνης σε πολλές πλευρές τις ανθρώπινης συμπεριφοράς, συμπεριλαμβανομένων της εργασίας και της εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τον ορισμό του Goleman (1996), η συναισθηματική νοημοσύνη απαρτίζεται από προσωπικές ικανότητες και από κοινωνικές ικανότητες και δεξιότητες. Επομένως, η γνωστική νοημοσύνη και η εξειδίκευση από μόνες τους δεν εξασφαλίζουν επιτυχημένη καριέρα. Η συναισθηματική νοημοσύνη έρχεται να συμπληρώσει και να πολλαπλασιάσει τη γνωστική νοημοσύνη. Ο Goleman φτάνει στο σημείο να ισχυρίζεται ότι για τη διακεκριμένη επίδοση στο χώρο εργασίας, οι συναισθηματικές ικανότητες είναι πιο σημαντικές από τις γνωστικές ικανότητες. Εδώ αξίζει να σημειωθεί ότι ιδίως στα υψηλότερα επίπεδα ιεραρχίας η συναισθηματική νοημοσύνη είναι καθοριστική, καθώς περί το 90% της επιτυχίας μπορεί να αποδοθεί στις συναισθηματικές ικανότητες (Lopes et al., 2004).

Οι Bradberry και Greaves στο βιβλίο τους «Emotional Intelligence 2.0» το 2009 κάνουν μια αξιόλογη προσπάθεια να παρουσιάσουν την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης σε πιο πρακτικό και κατανοητό επίπεδο, σε σχέση με τον Goleman.

Αναφέρονται εκτενώς στη «συναισθηματική διάσταση της λογικής» και ορίζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως «την ικανότητα ενός ατόμου να αναγνωρίζει και να συνειδητοποιεί τα συναισθήματά του, και να χρησιμοποιεί την επίγνωση αυτή για να χειρίζεται τη συμπεριφορά και τις σχέσεις του» (Bradberry & Greaves, 2009).

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στο γεγονός ότι η συναισθηματική νοημοσύνη καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι συμπεριφέρονται, χειρίζονται την πολυπλοκότητα των κοινωνικών σχέσεων και λαμβάνουν αποφάσεις που έχουν θετικά αποτελέσματα. Οι Bradberry και Greaves στο βιβλίο τους προτείνουν τέσσερις συναισθηματικές δεξιότητες οι οποίες, κατά τη γνώμη τους συγκροτούν την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης στην πράξη. Αυτές είναι οι εξής:

- **Αυτεπίγνωση:** η δεξιότητα αυτή αναφέρεται στην ακριβή ικανότητα αντίληψης των συναισθημάτων, των τάσεων και των προδιαθέσεων που παρουσιάζουν τα άτομα προς μια συγκεκριμένη συμπεριφορά.
- **Αυτοδιαχείριση:** έχοντας επίγνωση των συναισθημάτων του, το άτομο αποκτά την ικανότητα να γίνεται ευέλικτο και να κατευθύνει την συμπεριφορά του στο επιθυμητό.
- **Κοινωνική επίγνωση:** είναι η ικανότητα αντίληψης της σκέψης και των συναισθημάτων των άλλων ατόμων, ανεξάρτητα από την ίδια κατάσταση.
- **Διαχείριση σχέσεων:** πρόκειται για τον διαρκή και επιτυχή χειρισμό των αλληλεπιδράσεων με τα άλλα άτομα.

Η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί πεδίο έρευνας και αναζήτησης που απασχολεί την επιστημονική κοινότητα τα τελευταία εικοσιπέντε χρόνια. Ως όρος έκανε την εμφάνιση της το 1990 από τους Salovey και Mayer ως ένας «τύπος νοημοσύνης που συμπεριλάμβανε δεξιότητες επεξεργασίας πληροφοριών συναισθηματικής φύσης». Από τότε, το ζήτημα της συναισθηματικής νοημοσύνης εξακολουθεί να εμφανίζεται σε πληθώρα βιβλίων, περιοδικών, τηλεοπτικών προγραμμάτων και να αποτελεί ένα πεδίο μέσω του οποίου οι επιχειρήσεις και οι οργανισμοί επιδιώκουν την ανάπτυξη του προσωπικού τους (Obradovic et al., 2013).

Το ζήτημα της συναισθηματικής νοημοσύνης έχει γίνει ένα ευαίσθητο θέμα στη διαχείριση και την ψυχολογία των επαγγελματιών κλάδων κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών, ένα θέμα που αιχμαλωτίζει το ενδιαφέρον των επιχειρήσεων, της ακαδημαϊκής κοινότητας, και των ψυχολόγων (Coetzee & Harry, 2014· Obradovic et al, 2013· Barsade et al., 2003).

Η κατανόηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και των κινητικών διαταραχών είναι ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη ολοκληρωμένων σχεδίων θεραπείας που αντιμετωπίζουν τόσο τις σωματικές όσο και τις συναισθηματικές πτυχές αυτών των καταστάσεων. Η συναισθηματική νοημοσύνη αναφέρεται στην ικανότητα μιας ατομικής να αναγνωρίζει, να κατανοεί και να διαχειρίζεται τα δικά της συναισθήματα και τα συναισθήματα των άλλων ατόμων (Kunnapatt, 2004).

Οι κινητικές αναπηρίες, από την άλλη πλευρά, είναι προβλήματα που επηρεάζουν την κινητική λειτουργία ενός ατόμου, όπως ο κινητικός συντονισμός, η ισορροπία, η ευλυγισία και η δύναμη. Η σχέση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και κινητικών διαταραχών είναι ένα πολύπλοκο θέμα και μπορεί να επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες (Obradovic et al., 2013). Οι κινητικές αναπηρίες είναι μια κατηγορία νευρολογικών καταστάσεων που επηρεάζουν την ικανότητα του ατόμου να κινείται κανονικά και αποτελεσματικά. Οι πιο κοινές κινητικές αναπηρίες περιλαμβάνουν:

- Νόσος του Πάρκινσον: Μια εκφυλιστική διαταραχή του κεντρικού νευρικού συστήματος που επηρεάζει την κίνηση.
- Χορεία του Χάντινγκτον: Μια κληρονομική διαταραχή που προκαλεί προοδευτική διάσπαση των νευρικών κυττάρων στον εγκέφαλο.
- Δυστονία: Μια κατάσταση που χαρακτηρίζεται από ακούσιες μυϊκές συσπάσεις.
- Αταξία: Μια διαταραχή που επηρεάζει τον συντονισμό των κινήσεων.
- Σύνδρομο Tourette: Μια νευρολογική διαταραχή που χαρακτηρίζεται από επαναλαμβανόμενες, ακούσιες κινήσεις και φωνητικά τικ.

Οι κινητικές αναπηρίες μπορούν να επηρεάσουν σοβαρά την ποιότητα ζωής των ατόμων. Μπορούν να προκαλέσουν προβλήματα στην κίνηση, την ομιλία, τη γραφή και την εκτέλεση καθημερινών δραστηριοτήτων. Επίσης, μπορεί να οδηγήσουν σε κοινωνική απομόνωση, κατάθλιψη και άγχος λόγω της αδυναμίας συμμετοχής σε κοινωνικές και επαγγελματικές δραστηριότητες (Kunnapatt, 2004).

Η ΣΝ μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη διαχείριση των κινητικών διαταραχών. Οι ασθενείς με υψηλή ΣΝ μπορεί να είναι καλύτερα εξοπλισμένοι για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις και το άγχος που σχετίζονται με τις κινητικές αναπηρίες. Μπορούν να διαχειριστούν καλύτερα τα συναισθήματά τους, να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά με τους ιατρούς και τους φροντιστές τους,

και να διατηρήσουν θετικές κοινωνικές σχέσεις. Επιπλέον, η ΣΝ μπορεί να βοηθήσει τους ασθενείς να αναπτύξουν στρατηγικές για τη βελτίωση της ποιότητας ζωής τους και την προσαρμογή στις αλλαγές που προκαλούνται από τις διαταραχές τους (Anderson et al., 2017).

Η τετραπληγία μπορεί να έχει σημαντική επίδραση στη ΣΝ των ατόμων. Οι περιορισμοί στην κίνηση και οι δυσκολίες στην εκτέλεση καθημερινών δραστηριοτήτων μπορούν να επηρεάσουν την αυτοεικόνα και την αυτοεκτίμηση των ατόμων, οδηγώντας σε αρνητικά συναισθήματα όπως άγχος, κατάθλιψη και θυμό. Αυτά τα συναισθήματα μπορούν να επηρεάσουν την ικανότητα των ατόμων να διαχειρίζονται και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους, μειώνοντας τη ΣΝ τους (Martinez et al., 2019).

Η ΣΝ μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη διαχείριση της τετραπληγίας. Οι ασθενείς με υψηλή ΣΝ μπορεί να είναι καλύτερα εξοπλισμένοι για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις και το άγχος που σχετίζονται με την τετραπληγία. Μπορούν να διαχειριστούν καλύτερα τα συναισθήματά τους, να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά με τους ιατρούς και τους φροντιστές τους, και να διατηρήσουν θετικές κοινωνικές σχέσεις (Anderson et al., 2017). Επιπλέον, η ΣΝ μπορεί να βοηθήσει τους ασθενείς να αναπτύξουν στρατηγικές για τη βελτίωση της ποιότητας ζωής τους και την προσαρμογή στις αλλαγές που προκαλούνται από την κατάστασή τους (Robinson et al., 2020).

Η Σκλήρυνση κατά Πλάκας (ΣΚΠ) είναι μια χρόνια απομυελινωτική νόσος του κεντρικού νευρικού συστήματος που επηρεάζει τη λειτουργία του εγκεφάλου και του νωτιαίου μυελού. Η ακριβής αιτία της ΣΚΠ είναι άγνωστη, αλλά πιστεύεται ότι προκύπτει από έναν συνδυασμό γενετικών, περιβαλλοντικών και ανοσολογικών παραγόντων. Η νόσος προκαλεί βλάβες στη μυελίνη, την προστατευτική επικάλυψη των νευρικών ινών, οδηγώντας σε διακοπή της επικοινωνίας μεταξύ του εγκεφάλου και του υπόλοιπου σώματος.

Τα συμπτώματα της ΣΚΠ ποικίλουν ανάλογα με τη σοβαρότητα και την τοποθεσία της βλάβης και μπορεί να περιλαμβάνουν κόπωση, δυσκολίες στην κίνηση και την ισορροπία, μυϊκή αδυναμία και σπαστικότητα, προβλήματα όρασης, δυσκολίες στην ομιλία και την κατάποση, αισθητικά συμπτώματα όπως μούδιασμα και μυρμηγκιάσματα, καθώς και γνωστικές δυσκολίες όπως προβλήματα μνήμης και συγκέντρωσης. Οι επιπτώσεις της ΣΚΠ στην ποιότητα ζωής των ατόμων μπορεί να είναι σοβαρές, επηρεάζοντας την ικανότητα εργασίας, την κοινωνική ζωή και την ψυχική υγεία (Carroll et al., 2006).

Η τετραπληγία είναι η παράλυση που προκαλείται από μια ασθένεια (όπως εγκάρσια μυελίτιδα ή πολιομυελίτιδα) ή από κάποιο τραύμα (αυτοκινητιστικό δυστύχημα, πτώση ή αθλητικός τραυματισμός), που έχει ως αποτέλεσμα την απώλεια κίνησης στα τέσσερα άκρα και στον κορμό. Συνήθως, η παράλυση επηρεάζει όχι μόνο την κίνηση, αλλά και τις αισθήσεις. Η απώλεια αισθήσεων μπορεί να περιλαμβάνει μούδιασμα, μειωμένη αίσθηση ή πονόλαιμο (Holland & Schneider, 2015).

Η τετραπληγία γενικά προκαλείται από βλάβη του εγκεφάλου ή του νωτιαίου μυελού. Στις περιπτώσεις που αφορούν το νωτιαίο μυελό, το πρόβλημα εντοπίζεται στην περιοχή του τραχήλου της μήτρας (άνω μέρος της σπονδυλικής στήλης) μεταξύ των σπονδύλων C1 και C7) (Compston & Coles, 2008). Η προκύπτουσα βλάβη (συνήθως μερική ή ολική απώλεια λειτουργίας στους βραχίονες και τα πόδια) εξαρτάται από το μέρος του τραυματισμένου νωτιαίου μυελού και το μέγεθος της βλάβης που έχει κάνει. Επίσης, δεν είναι ασυνήθιστο να υπάρχει πλήρως λειτουργική κίνηση του βραχίονα αλλά όχι νευρικός έλεγχος των δακτύλων. Αυτό εξαρτάται από το βαθμό βλάβης που προκαλείται στο νωτιαίο μυελό (Carroll et al., 2006).

Η εγκεφαλική παράλυση είναι η πιο συχνή κινητική αναπηρία της παιδικής ηλικίας. Οφείλεται σε παθολογική ανάπτυξη του εγκεφάλου ή βλάβη του αναπτυσσόμενου εγκεφάλου και επηρεάζει την ικανότητα ενός ατόμου να ελέγξει τη μυϊκή του λειτουργία. Υπάρχει ένα μεγάλο εύρος συμπτωμάτων από ελαφριές μορφές εγκεφαλικής παράλυσης, όπου τα άτομα έχουν προβλήματα στάσης, κίνησης και ισορροπίας, αλλά είναι περιπατητικά και δυναμικά λειτουργικά, έως τις βαρείες μορφές εγκεφαλικής παράλυσης, όπως οι τετραπληγίες, όπου το άτομο είναι απολύτως εξαρτημένο από το περιβάλλον του για τη φροντίδα του.

Επιπλέον, υπάρχουν και πολλές συνοδές διαταραχές, οι οποίες διαμορφώνουν σημαντικά τη λειτουργικότητα του ατόμου με εγκεφαλική παράλυση και που μερικές φορές είναι δυσκολότερες στη διαχείριση και αποκατάσταση από το κινητικό πρόβλημα. Για παράδειγμα, μπορεί να υπάρχει πρόβλημα νοητικό, μπορεί να υπάρχουν διαταραχές όρασης ή ακοής, επιληψία, αυτισμός ή άλλες διαταραχές της συμπεριφοράς, όπως επίσης και μυοσκελετικά προβλήματα, τα οποία μπορεί να είναι εξαιρετικά σοβαρά (Smith et al., 2018).

2. Μεθοδολογία της Έρευνας

Αυτή η εργασία στοχεύει να εξετάσει τη σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και των κινητικών διαταραχών, διερευνώντας πώς οι κινητικές αναπηρίες επηρεάζουν την ΣΝ και πώς η ΣΝ μπορεί να διαδραματίσει ρόλο στην αντιμετώπιση και τη διαχείριση αυτών των διαταραχών.

Το δείγμα της παρούσας εργασίας αποτελείται από 80 άτομα (52 άνδρες & 38 γυναίκες) που πάσχουν από τριών ειδών κινητικές αναπηρίες, με την ηλικία τους να ποικίλλει από 18 έως 65 ετών, με μέσο όρο ηλικίας τα $56,66 \pm 9,281$ έτη. Το σύνολο του δείγματος διαμένει σε Αστικές περιοχές της περιφέρειας Ηπείρου. Πιο αναλυτικά 45 άτομα του δείγματος έχουν διαγνωστεί με Σ.Κ.Π., 18 άτομα με Εγκεφαλική Παράλυση, 27 άτομα με Τετραπληγία.

Τα εργαλεία που χρησιμοποιήσαμε για την παρούσα έρευνα ήταν : α) Κλίμακα Σ.Ν. Wong & Law Scale-WEILS, β) Microsoft Excel (Λογιστικά φύλλα για την καταγραφή των δεδομένων), Στατιστικό πρόγραμμα SPSS (Πρόγραμμα για τη στατιστική ανάλυση των αποκρίσεων του δείγματος).

Η Κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης των Wong και Law [Wong & Law Emotional Intelligence Scale] σχεδιάστηκε για να χρησιμοποιείται σε αυτοαξιολογήσεις και αξιολογήσεις άλλων. Αυτή η Κλίμακα, βασίζεται στον τετραδιάστατο ορισμό της συναισθηματικής νοημοσύνης του Davies και συνεργατών (1998). Η WLEIS αποτελείται από 16 στοιχεία με κάθε υποκλίμακα να μετράτε με 4 στοιχεία. Η διάσταση της αυτοαξιολόγησης των συναισθημάτων αξιολογεί τα άτομα, την ικανότητα κατανόησης και έκφρασης των συναισθημάτων τους.

Η WLEIS, είναι ένα από τα πιο ευρέως χρησιμοποιούμενα όργανα μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης στον κόσμο. Η Κλίμακα αυτή δημιουργήθηκε από τους Wong και Law το 2002, σχεδιάστηκε για εργασιακά περιβάλλοντα με σκοπό να αξιολογεί την έκφραση και ρύθμιση των συναισθημάτων ενός ατόμου, την αναγνώριση των συναισθημάτων στους άλλους και τη χρήση των συναισθημάτων για την υποβοήθηση της απόδοσης.

Η Κλίμακα συναισθηματικής νοημοσύνης (WLEIS), αποτελείται από τέσσερις διαστάσεις: (1) την αυτοσυναισθηματική εκτίμηση (SEA), (2) τη συναισθηματική εκτίμηση των άλλων (OEA), (3) τη χρήση

του συναισθήματος (UOE) και (4) τη ρύθμιση του συναισθήματος (ROE). Κάθε στοιχείο απαντάται σε 5-βάθμια κλίμακα Likert που κυμαίνεται από 1 (διαφωνώ απόλυτα) έως 5 (συμφωνώ απόλυτα).

Η κλίμακα εξάγει μια βαθμολογία για κάθε μια από τις τέσσερις υποκλίμακες, η οποία προκύπτει ως το άθροισμα των απαντήσεων στις αντίστοιχες 4 ερωτήσεις της κάθε κλίμακας. Η βαθμολογία κάθε κλίμακας κυμαίνεται από 16 έως 80. Υψηλές τιμές στην βαθμολογία σημαίνουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη.

Αναγνωρίζεται η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της Κλίμακας αυτής από την επιστημονική κοινότητα διότι μπορεί να προβλέψει καλύτερα εξωτερικές μεταβλητές σε σχέση με άλλα αντίστοιχα εργαλεία μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης. Η WLEIS έχει δοκιμαστεί και σε διαφορετικές χώρες και για διαφορετικές δημογραφικές ομάδες. Η αξιοπιστία της έχει μετρηθεί στο 0,88. Η συγκεκριμένη Κλίμακα έχει μεταφραστεί στα ελληνικά από τους Καφέτσιος και Ζαμπετάκης το 2008.

Η μεθοδολογία που χρησιμοποιήσαμε για τη διερεύνηση του σκοπού της εργασίας μας ήταν η εξής: Αρχικά, στόχος μας ήταν η εξοικείωση μας με την κλίμακα συναισθηματικής νοημοσύνης Κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης των Wong και Law και τις υποενοτήτές της. Εν συνεχεία, απαραίτητη ήταν η εύρεση του κατάλληλου για τον σκοπό δείγματος σε δομές υγείας και εκπαίδευσης & συναίνεση συμμετοχής από τους γονείς σε περίπτωση συμμετοχής στην έρευνα παιδιών. Επόμενο μας βήμα ήταν να γίνει η χορήγηση του ερωτηματολογίου της κλίμακας μέτρησης Σ.Ν. και να ληφθεί το εξατομικευμένο κλινικό προφίλ κάθε συμμετέχοντα. Τέλος μετά από τη διασταύρωση των αποκρίσεων του δείγματος ανάλογα την κινητική αναπηρία και το σκορ του στο ερωτηματολόγιο της Κλίμακας και την καταγραφή των αποκρίσεων στο Microsoft Excel και στατιστική ανάλυση με το πρόγραμμα SPSS καταλήξαμε στα συμπεράσματά μας για τη σχέση μεταξύ στη Συναισθηματική Νοημοσύνη και τις Κινητικές Αναπηρίες.

3. Ερευνητικά Δεδομένα

Μετά από την ανάλυση των αποκρίσεων του δείγματος σε κάθε δοκιμασία συγκρίναμε τις αποκρίσεις τους ανάλογα την κινητική αναπηρία που είχαν και κατόπιν εξετάσαμε τις συνολικά ανά κινητική αναπηρία το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Πίνακας 1: Ανάλυση αποκρίσεων ατόμων με Σ.Κ.Π.

Variables/ Dimensions	Groups	N	Mean ($x/7*100/100$)	SD
Ικανότητα έκφρασης των ατομικών συναισθημάτων (SEA)	Σ.Κ.Π.	45	65.29	6.592
Κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων (ΟΕΑ)	Σ.Κ.Π.	45	58.74	4.229
Διαχείριση των συναισθημάτων μας (UOE)	Σ.Κ.Π.	45	59.62	6.035
Έλεγχος των συναισθημάτων μας (ROE)	Σ.Κ.Π.	45	52.95	6.759

Αναλύοντας τα άτομα τις αποκρίσεις των ατόμων με Σ.Κ.Π. στο ερωτηματολόγιο της Κλίμακας συναισθηματικής νοημοσύνης (WLEIS) ανά επιμέρους υποενότητα συμπεραίνουμε τα εξής:

- Στην υποενότητα Ικανότητα έκφρασης των ατομικών συναισθημάτων (SEA) το υποσύνολο του δείγματος με Σ.Κ.Π. επέδειξε μέσο ποσοστό απόκρισης σύμφωνα με την κλίμακα Likert και την αναγωγή του επί ποσοστού επί τις 100: 65.29%±6.592.
- Στην υποενότητα Κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων (ΟΕΑ) το υποσύνολο του δείγματος με Σ.Κ.Π. επέδειξε μέσο ποσοστό απόκρισης σύμφωνα με την κλίμακα Likert και την αναγωγή του επί ποσοστού επί τις 100: 58.74%±4.229.
- Στην υποενότητα Διαχείρισης των συναισθημάτων μας (UOE) το υποσύνολο του δείγματος με Σ.Κ.Π. επέδειξε μέσο ποσοστό απόκρισης σύμφωνα με την κλίμακα Likert και την αναγωγή του επί ποσοστού επί τις 100: 59.62%±6.035.
- Στην υποενότητα Ελέγχου των συναισθημάτων μας (ROE) το υποσύνολο του δείγματος με Σ.Κ.Π. επέδειξε μέσο ποσοστό απόκρισης σύμφωνα με την κλίμακα Likert και την αναγωγή του επί ποσοστού επί τις 100: 52.95%±6.759.
- Συγκεντρωτικά, αναλύοντας τα αποτελέσματα και των 4 υποενοτήτων συμπεραίνουμε ένα μέσο ποσοστό απόκρισης 59,15%. Γεγονός που αναδεικνύει ότι τα άτομα με Σ.Κ.Π. έχουν σχετικά καλή συναισθηματική νοημοσύνη, άνω του μέσου όρου εάν λάβουμε ως τέτοιο το 50%.

Πίνακας 2: Ανάλυση αποκρίσεων ατόμων με Εγκεφαλική Παράλυση

Variables/ Dimensions	Groups	N	Mean ($x/7*100/100$)	SD
Ικανότητα έκφρασης των ατομικών συναισθημάτων (SEA)	Εγκεφαλική Παράλυση	18	34.29	4.582
Κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων (ΟΕΑ)	Εγκεφαλική Παράλυση	18	38.74	3.729
Διαχειριση των συναισθημάτων μας (UOE)	Εγκεφαλική Παράλυση	18	45.62	7.835
Έλεγχος των συναισθημάτων μας (ROE)	Εγκεφαλική Παράλυση	18	37.95	5.559

Αναλύοντας τα άτομα τις αποκρίσεις των ατόμων με Ε.Π. στο ερωτηματολόγιο της Κλίμακας συναισθηματικής νοημοσύνης (WLEIS) ανά επιμέρους υποενότητα συμπεραίνουμε τα εξής:

- Στην υποενότητα Ικανότητα έκφρασης των ατομικών συναισθημάτων (SEA) το υποσύνολο του δείγματος με Ε.Π. επέδειξε μέσο ποσοστό απόκρισης σύμφωνα με την κλίμακα Likert και την αναγωγή του επί ποσοστού επί τις 100: 34.29%±4.582.
- Στην υποενότητα Κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων (ΟΕΑ) το υποσύνολο του δείγματος με Ε.Π. επέδειξε μέσο ποσοστό απόκρισης σύμφωνα με την κλίμακα Likert και την αναγωγή του επί ποσοστού επί τις 100: 38.74%±3.729.
- Στην υποενότητα Διαχείρισης των συναισθημάτων μας (UOE) το υποσύνολο του δείγματος με Ε.Π. επέδειξε μέσο ποσοστό απόκρισης σύμφωνα με την κλίμακα Likert και την αναγωγή του επί ποσοστού επί τις 100: 45.62%±7.835.
- Στην υποενότητα Ελέγχου των συναισθημάτων μας (ROE) το υποσύνολο του δείγματος με Ε.Π. επέδειξε μέσο ποσοστό απόκρισης σύμφωνα με την κλίμακα Likert και την αναγωγή του επί ποσοστού επί τις 100: 27.95%±5.559.
- Συγκεντρωτικά, αναλύοντας τα αποτελέσματα και των 4 υποενότητων συμπεραίνουμε ένα μέσο ποσοστό απόκρισης 36,65%. Γεγονός που αναδεικνύει ότι τα άτομα με Ε.Π. δεν έχουν σχετικά καλή συναισθηματική νοημοσύνη, κάτω του μέσου όρου εάν λάβουμε ως τέτοιο το 50%.

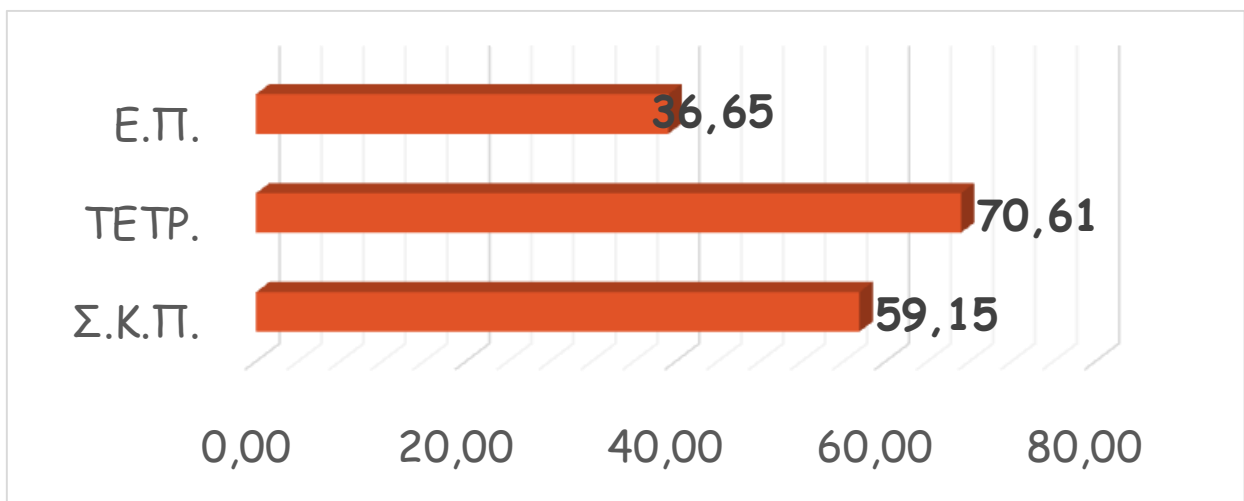
Πίνακας 3: Ανάλυση αποκρίσεων ατόμων με Τετραπληγία

Variables/ Dimensions	Groups	N	Mean ($x/7*100/100$)	SD
Ικανότητα έκφρασης των ατομικών συναισθημάτων (SEA)	Τετραπληγία	27	72.96	5.987
Κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων (ΟΕΑ)	Τετραπληγία	27	69.36	6.978
Διαχειριση των συναισθημάτων μας (UOE)	Τετραπληγία	27	68.57	7.578
Έλεγχος των συναισθημάτων μας (ROE)	Τετραπληγία	27	71.56	3.697

Αναλύοντας τα άτομα τις αποκρίσεις των ατόμων με Τετραπληγία στο ερωτηματολόγιο της Κλίμακας συναισθηματικής νοημοσύνης (WLEIS) ανά επιμέρους υποενότητα συμπεραίνουμε τα εξής:

- Στην υποενότητα Ικανότητα έκφρασης των ατομικών συναισθημάτων (SEA) το υποσύνολο του δείγματος με Τετραπληγία επέδειξε μέσο ποσοστό απόκρισης σύμφωνα με την κλίμακα Likert και την αναγωγή του επί ποσοστού επί τις 100: 72.96 %±5.987.
- Στην υποενότητα Κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων (ΟΕΑ) το υποσύνολο του δείγματος με Τετραπληγία επέδειξε μέσο ποσοστό απόκρισης σύμφωνα με την κλίμακα Likert και την αναγωγή του επί ποσοστού επί τις 100: 69.36 %±6.978.
- Στην υποενότητα Διαχείρισης των συναισθημάτων μας (UOE) το υποσύνολο του δείγματος με Τετραπληγία επέδειξε μέσο ποσοστό απόκρισης σύμφωνα με την κλίμακα Likert και την αναγωγή του επί ποσοστού επί τις 100: 68.57 %±7.578.
- Στην υποενότητα Ελέγχου των συναισθημάτων μας(ROE)το υποσύνολο του δείγματος με Τετραπληγία επέδειξε μέσο ποσοστό απόκρισης σύμφωνα με την κλίμακα Likert και την αναγωγή του επί ποσοστού επί τις 100: 71.56 %±3.697.
- Συγκεντρωτικά, αναλύοντας τα αποτελέσματα και των 4 υποενοτήτων συμπεραίνουμε ένα μέσο ποσοστό απόκρισης 70,61%. Γεγονός που αναδεικνύει ότι τα άτομα με Τετραπληγία έχουν πολύ καλή συναισθηματική νοημοσύνη, πολύ ανώτερη του μέσου όρου εάν λάβουμε ως τέτοιον το 50%.

Πίνακας 4: Συγκεντρωτικός πίνακας



Συγκεντρωτικά, διαπιστώνουμε ότι τις καλύτερες επιδόσεις στο ερωτηματολόγιο της Κλίμακας συναισθηματικής νοημοσύνης (WLEIS) έχουν τα άτομα με Τετραπληγία με ποσοστό(70,61%), ακολουθούν τα άτομα που πάσχουν από Σκλήρυνση Κατά Πλάκας (59,15%) και τις χειρότερες επιδόσεις σημειώνουν τα άτομα με Εγκεφαλική Παράλυση (36,65%).

4. Συμπεράσματα- Συζήτηση

Η συναισθηματική νοημοσύνη και οι κινητικές αναπηρίες είναι δύο σημαντικά πεδία μελέτης με ευρείες επιπτώσεις στην ποιότητα ζωής των ατόμων. Μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά τη ΣΝ των ασθενών, οδηγώντας σε αυξημένο άγχος, κατάθλιψη και κοινωνική απομόνωση. Ωστόσο, η ΣΝ μπορεί να διαδραματίσει κρίσιμο ρόλο στη διαχείριση των κινητικών διαταραχών, βοηθώντας τους ασθενείς να αναπτύξουν δεξιότητες διαχείρισης συναισθημάτων και κοινωνικών σχέσεων. Οι παρεμβάσεις για τη βελτίωση της ΣΝ, όπως η εκπαίδευση στη ΣΝ, η υποστήριξη και η συμβουλευτική, και οι ομάδες υποστήριξης, μπορούν να βελτιώσουν την ποιότητα ζωής των ασθενών με κινητικές αναπηρίες και να τους βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις που σχετίζονται με την κατάστασή τους.

- Σχετικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη, άτομα που ζουν με σκλήρυνση κατά πλάκας μπορεί να αντιμετωπίζουν διάφορες προκλήσεις στον τομέα αυτό. Οι αλλαγές στη φυσική υγεία και η αβεβαιότητα για το μέλλον μπορεί να επηρεάσουν την ψυχολογική ευημερία και τη συναισθηματική κατάσταση.
- Άτομα με τετραπληγία εξελίσσουν συχνά ένα εξαιρετικό επίπεδο ευαισθησίας και κατανόησης για τα συναισθήματα του εαυτού τους και των άλλων. Επιπλέον, η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να αποτελέσει ένα ισχυρό εργαλείο για τη διαχείριση του στρες και των προκλήσεων που προκύπτουν από την καθημερινή ζωή με την τετραπληγία.
- Άτομα που ζουν με εγκεφαλική παράλυση μπορεί να αναπτύξουν ένα υψηλό επίπεδο ευαισθησίας στα συναισθήματα, καθώς και στα συναισθήματα των άλλων.

Υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις επιμέρους κινητικές αναπηρίες όσον αφορά τη συναισθηματική τους νοημοσύνη με διάφορους παράγοντες επιρροής ανά περίπτωση. Εν προκειμένω, ανάλογα με τη συμπτωματολογία και την παθοφυσιολογία της κάθε διαταραχής διακρίναμε σημαντικές διαφορές ανά τομέα συναισθηματικής νοημοσύνης, αναδεικνύοντας έτσι την ποικιλομορφία των συμπτωμάτων και της επιρροής τους στη συναισθηματική νοημοσύνη.

Βιβλιογραφία

Anderson, T., Smith, R., & Brown, K. (2017). Emotional Intelligence and Quadriplegia: A Comparative Study. *Journal of Neurology and Psychology*, 50(3), 215-223.

Bar-On, R., & Parker, J. D. A. (2000). *BarOn emotional quotient inventory: Youth version*. Multi-Health system, Incorporated.

Barsade, S. G., Brief, A. P., & Spataro, S. E. (2003). The affective revolution in organizational behavior: The emergence of a paradigm. In J. Greenberg (Ed.), *Organizational behavior: The state of the science* (2nd ed., pp. 3–52). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Brown, T., Johnson, P., & Davis, L. (2021). Interventions to Improve Emotional Intelligence in Patients with Motor Disorders. *Journal of Clinical Psychology*, 77(4), 400-412.

Carroll, K.L., Leiser, J., & Paisley, T.S. (2006). *Cerebral palsy*. *Current Sports Medicine Reports*, [online] 5, pp.319–322. doi:10.1097/01.csmr.0000306437.21359.f7.

- Coetzee, M., & Harry, N. (2014). Emotional intelligence as a predictor of employees' career adaptability. *Journal of Vocational Behavior, 84*(1), 90-97.
- Compston, A., & Coles, A. (2008). Multiple Sclerosis. *The Lancet, 372*(9648), 1502-1517.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York: Bantam Books.
- Holland, N. J., & Schneider, D. M. (2015). Emotional Intelligence and the Management of Multiple Sclerosis. *Multiple Sclerosis Journal, 21*(5), 587-596.
- Jones, A., Taylor, S., & Miller, D. (2020). Emotional Intelligence in Patients with Huntington's Disease. *Neuropsychology Review, 28*(3), 201-209.
- Kunnanatt, J. T. (2004). Emotional intelligence: The new science of interpersonal effectiveness. *Human resource development quarterly, 15*(4), 489-495.
- Lopes, P. N., Brackett, M. A., Nezlek, J. B., Schütz, A., Sellin, I., & Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and social interaction. *Personality and social psychology bulletin, 30* (8), 1018-1034.
- Martinez, A., Norström, K., Wang, K., & Hornbuckle, K. C. (2019). Concentrations of individual polychlorinated biphenyl congeners and total organic carbon in surficial freshwater sediments from Indiana Harbor and Ship Canal, Indiana, USA [dataset publication series]. *PANGAEA*, <https://doi.org/10.1594/PANGAEA.899695>
- Obradovic, M., Lal, A., & Liedgens, H. (2013). Validity and responsiveness of EuroQoL-5 dimension (EQ-5D) versus Short Form-6 dimension (SF-6D) questionnaire in chronic pain. *Health and quality of life outcomes, 11*(1), 1.
- Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and individual differences, 36*(2), 277-293.
- Roberts, R. D., Zeidner, M., & Matthews, G. (2001). Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence? Some new data and conclusions. *Emotion, 1*(3), 196.
- Robinson, L., Johnson, M., & Davis, S. (2020). Psychological Support and Emotional Intelligence in Patients with Quadriplegia. *Journal of Rehabilitation Psychology, 45*(2), 125-135.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality, 9*(3), 185-211.
- Smith, J., Brown, R., & Wilson, K. (2018). Emotional Intelligence and Parkinson's Disease: A Comparative Study. *Journal of Neurology, 45*(2), 123-130.
- Smith, T. R., White, B. A., & Ashton, R. N. (2018). Emotional Intelligence and Multiple Sclerosis: A Comparative Study. *Journal of Neurology and Psychology, 55*(4), 312-319.
- Wong, C., & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly, 13*, 243-274.

Γονεϊκή εμπλοκή στις κατ' οίκον σχολικές εργασίες μαθητών/ριών Δημοτικού χωρίς ειδικές ανάγκες και με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες: Ο ρόλος της ψυχικής ανθεκτικότητας

Δημήτριος Χασάπης & Ιωάννης Αγαλιώτης

Περίληψη

Συνεκτιμώντας τα διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφικά κενά, η παρούσα έρευνα μελέτησε συγκριτικά την εμπλοκή γονέων μαθητών/ριών Δημοτικού δίχως Ειδικές Ανάγκες (ΕΑ) και μαθητών/ριών με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΗΕΑ) στην κατ' οίκον σχολική εργασία των παιδιών τους, συνεξετάζοντας τον προβλεπτικό ρόλο της γονεϊκής ψυχικής ανθεκτικότητας. Συνολικά, 179 γονείς (63% μητέρες) μαθητών/ριών δίχως ΕΑ και 163 γονείς (61% μητέρες) μαθητών/ριών με ΗΕΑ των Νομών Θεσσαλονίκης και Πιερίας συμπλήρωσαν δια ζώσης κλίμακες αυτοαναφοράς σχετικές με τις εξεταζόμενες μεταβλητές. Βάσει των αποτελεσμάτων, οι γονείς μαθητών/ριών με ΗΕΑ εμπλέκονται περισσότερο ελεγκτικά στην κατ' οίκον σχολική εργασία και η ψυχική τους ανθεκτικότητα αποτελεί ισχυρότερο θετικό και αρνητικό προβλεπτικό παράγοντα της υποστηρικτικής και ελεγκτικής εμπλοκής τους, αντίστοιχα, έναντι των γονέων μαθητών/ριών δίχως ΕΑ. Επιπροσθέτως, παρατηρήθηκε πως η εμπλοκή στην κατ' οίκον σχολική εργασία μαθητών/ριών με ΗΕΑ εκδηλώνεται ανεξαρτήτως του φύλου των γονέων και των παιδιών. Αντιθέτως, η αντίστοιχη εμπλοκή των γονέων μαθητών/ριών δίχως ΕΑ εκδηλώθηκε κυρίως από τις μητέρες και ιδίως ως προς τα αγόρια. Τα ευρήματα υποδεικνύουν την αναγκαιότητα επιμόρφωσης των γονέων ως προς τον εποικοδομητικό τρόπο εμπλοκής τους στην κατ' οίκον σχολική εργασία. Οι δράσεις επιμόρφωσης δύναται να διαφοροποιούνται ως προς το περιεχόμενο, αναλόγως του αν απευθύνονται σε γονείς μαθητών/ριών δίχως ΕΑ και με ΗΕΑ.

Λέξεις-κλειδιά: γονεϊκή εμπλοκή, κατ' οίκον σχολική εργασία, ψυχική ανθεκτικότητα, μαθητές/ήτριες Δημοτικού, ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες

0. Εισαγωγή

Η γονεϊκή εμπλοκή στην κατ' οίκον σχολική εργασία αφορά την εποπτεία ή/και βοήθεια των γονέων προς τα παιδιά τους κατά την μελέτη στο σπίτι (Moroni et al., 2015). Η συγκεκριμένη γονεϊκή εμπλοκή δύναται να εκδηλωθεί είτε υποστηρικτικά (ενθάρρυνση/καθοδήγηση/κινητοποίηση παιδιού) είτε ελεγκτικά/παρεμβατικά (αυστηρός έλεγχος, τιμωρητικές πρακτικές) (Núñez et al., 2015). Η εκδήλωση της συγκεκριμένης γονεϊκής συμπεριφοράς είναι συνήθως συχνότερη έως και τις μεσαίες τάξεις φοίτησης στο δημοτικό σχολείο και τείνει να φθίνει κατά την μετάβαση στο Γυμνάσιο (DiStefano et al., 2020).

Διεθνώς παρατηρείται πως η γονεϊκή εμπλοκή στην κατ' οίκον σχολική εργασία μαθητών/ριών δίχως ΕΑ εκδηλώνεται τόσο υποστηρικτικά, ενισχύοντας τις σχολικές τους επιδόσεις (Lawrence & Fakuade, 2021· Papaouira, 2021), όσο και ελεγκτικά, οδηγώντας σε αμφίρροπα αποτελέσματα, καθώς ανά περίπτωση μπορεί να έχει αρνητικές αλλά και θετικές σχολικές επιπτώσεις στους/στις μαθητές/ήτριες (O'Connor Bones et al., 2022· Kporik et al., 2021). Ως προς την αντίστοιχη εμπλοκή

γονέων μαθητών/ριών με ΕΑ, αυτή τείνει να εκδηλώνεται κυρίως υποστηρικτικά, ενδυναμώνοντας μαθησιακά και κοινωνικο-συναισθηματικά τα συγκεκριμένα άτομα (Yotgyodying & Wild, 2019).

Εντούτοις, οι παραπάνω διαπιστώσεις προέρχονται στην πλειονότητά τους από διεθνείς μελέτες. Συνεπώς, δεν μπορούν να γενικευτούν με ασφάλεια στο ελληνικό πολιτισμικό πλαίσιο, όπου οι ενδοοικογενειακές σχέσεις και ο τρόπος ανατροφής των παιδιών πιθανώς διαφέρουν συγκριτικά με άλλες χώρες. Επίσης, τα παραπάνω ευρήματα εστιάζουν κυρίως σε μαθητές/ήτριες Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, και άρα δεν μπορούν να ισχύσουν απαραίτητα σε παιδιά Δημοτικού, κατά τη διάρκεια της οποίας η γονεϊκή εμπλοκή στην κατ' οίκον σχολική εργασία πιθανώς διαφοροποιείται ποιοτικά και ποσοτικά. Επιπροσθέτως, οι διαθέσιμες μελέτες σε γονείς παιδιών με ΕΑ αφορούν κυρίως άτομα με βαριές αναπηρίες, και συνεπώς η γενίκευση των εν λόγω ευρημάτων σε περιπτώσεις παιδιών με ΗΕΑ (π.χ., ειδικές μαθησιακές δυσκολίες), στις οποίες εστιάζει η παρούσα έρευνα, κρίνεται επισφαλής.

Παράλληλα, διεθνώς υποδιερευνημένοι φαίνεται να είναι οι ενδοατομικοί παράγοντες των γονέων που τους προδιαθέτουν να υιοθετούν έναν συγκεκριμένο τύπο εμπλοκής στην κατ' οίκον σχολική εργασία των παιδιών τους. Ένας τέτοιος παράγοντας, που αναδείχθηκε ιδιαίτερα από την περίοδο της πανδημίας COVID-19, και έπειτα, είναι η «ψυχική ανθεκτικότητα». Ο όρος αναφέρεται στην ικανότητα του ανθρώπου να διαχειρίζεται και να ξεπερνά τις διάφορες αντιξοότητες της ζωής κάνοντας χρήση των διαθέσιμων πόρων ή/και υποστηρικτικών συστημάτων (Masten, 2007). Λαμβάνοντας υπόψη ότι κατά την πανδημική περίοδο η ψυχική ανθεκτικότητα των ενηλίκων (γονέων) φάνηκε να επιβαρύνεται (Gayatri & Irawaty, 2022· Manchia et al., 2022), δεν εκπλήσσει το γεγονός ότι υπήρξε αρνητική επίπτωση στον τρόπο ανταπόκρισης των ατόμων σε καθημερινές υποχρεώσεις και καθήκοντα (De Lorenzo et al., 2023· Manchia et al., 2022), όπως είναι για παράδειγμα η γονεϊκή εμπλοκή στην κατ' οίκον σχολική εργασία των παιδιών τους.

Τα ιδιαίτερος περιορισμένα διεθνή και ελληνικά ευρήματα καταλήγουν ότι η ψυχική ανθεκτικότητα των γονέων προβλέπει θετικά και αρνητικά την υποστηρικτική και ελεγκτική, αντίστοιχα, εμπλοκή τους στην κατ' οίκον σχολική εργασία μαθητών/ριών δίχως ΕΑ (Konács et al., 2022), και ιδίως των μαθητών/ριών με ΗΕΑ, όπως οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Touliouris, 2021). Εντούτοις, πρόκειται για ένα θεματικό πεδίο που αναμφίβολα χρήζει περαιτέρω διερεύνησης για γονείς παιδιών δίχως ΕΑ και με ΗΕΑ. Έτσι, δύναται να αποσαφηνιστεί εάν η σχέση μεταξύ ψυχικής ανθεκτικότητας και γονεϊκής εμπλοκής στην κατ' οίκον σχολική εργασία ήταν πρόσκαιρη λόγω της πανδημικής περιόδου ή ισχύει διαχρονικά.

Επιπροσθέτως, περιορισμένες αλλά εξειδικευμένες μελέτες για τον ρόλο των μητέρων μαθητών/ριών δίχως ΕΑ καταλήγουν στο ότι αυτές είναι περισσότερο υποστηρικτικές κατά την εμπλοκή τους στην κατ' οίκον σχολική εργασία συγκριτικά με τους πατέρες (Al-Dababneh, 2018· Fisher, 2016), όπως επιτάσσει η κοινωνικά στερεοτυπικά φροντιστική συμπεριφορά του γυναικείου φύλου (Nord et al., 1998). Αναφορικά με τους γονείς μαθητών/ριών μη τυπικής ανάπτυξης, οι μόνες διαθέσιμες μελέτες αφορούν γονείς μαθητών/ριών με βαριές αναπηρίες (π.χ. αυτισμό) αναδεικνύοντας την υποστηρικτική εμπλοκή κυρίως των μητέρων σε θέματα καθημερινής φροντίδας/διαβίωσης των παιδιών (Wang et al., 2020· Rankin et al., 2019). Ως προς τους γονείς μαθητών/ριών με ΗΕΑ, δεν εντοπίζεται μέχρι σήμερα κάποια μελέτη που να εξετάζει το αν η εμπλοκή των γονέων στην κατ' οίκον σχολική εργασία διαφοροποιείται βάσει του φύλου τους.

Τέλος, μελέτες δείχνουν πως στην περίπτωση μαθητών/ριών δίχως ΕΑ η γονεϊκή εμπλοκή στην κατ' οίκον σχολική εργασία εκδηλώνεται συχνότερα απέναντι στα αγόρια (Feng et al., 2019· Endendijk et al., 2016), χωρίς ωστόσο να διευκρινίζεται ο τύπος γονεϊκής εμπλοκής (υποστηρικτικός, ελεγκτικός). Αντιθέτως, δεν εντοπίζονται ευρήματα για το αν το φύλο των μαθητών/ριών με ΕΑ, και ειδικότερα με ΗΕΑ, διαφοροποιεί την αντίστοιχη γονεϊκή εμπλοκή.

Βάσει των προαναφερθέντων βιβλιογραφικών κενών, σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί συγκριτικά η εμπλοκή στην κατ' οίκον σχολική εργασία μεταξύ γονέων μαθητών/ριών δίχως ΕΑ και με ΗΕΑ, συνεκτιμώντας παράλληλα τον προβλεπτικό ρόλο της γονεϊκής ψυχικής ανθεκτικότητας. Βάσει των διαθέσιμων ερευνών αναμενόταν ότι:

Υπόθεση 1^η: Οι γονείς μαθητών/ριών με ΗΕΑ εμπλέκονται στην κατ' οίκον σχολική εργασία περισσότερο υποστηρικτικά και λιγότερο ελεγκτικά, συγκριτικά με τους γονείς μαθητών/ριών δίχως ΕΑ (Knorik et al., 2021· Yotyodying & Wild, 2019).

Υπόθεση 2^η: Η ψυχική ανθεκτικότητα γονέων μαθητών/ριών με ΗΕΑ προβλέπει ισχυρότερα θετικά και αρνητικά την υποστηρικτική και ελεγκτική, αντίστοιχα, εμπλοκή τους στην κατ' οίκον σχολική εργασία, συγκριτικά με τους γονείς μαθητών/ριών δίχως ΕΑ (Κονάcs et al., 2022· Τουλouris, 2021).

Υπόθεση 3^η: Οι μητέρες μαθητών/ριών δίχως ΕΑ και με ΗΕΑ εμπλέκονται στην κατ' οίκον σχολική εργασία σε μεγαλύτερο βαθμό, συγκριτικά με τους πατέρες (Wang et al., 2020· Rankin et al., 2019· Al-Dababneh, 2018).

Υπόθεση 4^η: Οι γονείς εμπλέκονται στην κατ' οίκον σχολική εργασία των αγοριών δίχως ΕΑ, σε μεγαλύτερο βαθμό, συγκριτικά με την κατ' οίκον σχολική εργασία των κοριτσιών δίχως ΕΑ (Feng et al., 2019· Endendijk et al., 2016). Αντίστοιχη ερευνητική υπόθεση ως προς τους γονείς μαθητών/ριών με ΗΕΑ δεν μπορεί να διατυπωθεί λόγω απουσίας σχετικών ερευνητικών δεδομένων.

1. Μέθοδος

1.1 Συμμετέχοντες/ουσες

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 179 γονείς (63% μητέρες) μαθητών/ριών δίχως ΕΑ (ηλικιακός *M.O.* = 42.3, *T.A.* = .82) και 163 γονείς (61% μητέρες) μαθητών/ριών με ΗΕΑ (ηλικιακός *M.O.* = 40.1, *T.A.* = 1.02). Βάσει των αυτοαναφορών των γονέων, οι μαθητές/ήτριες με ΗΕΑ διέθεταν γνωμάτευση από Κέντρο Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης ή δημόσιο Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο και φοιτούσαν στο Τμήμα Ένταξης του σχολείου τους (εφόσον υπήρχε). Όπως αναφέρθηκε και στη θεωρητική εισαγωγή, οι μαθητές/ήτριες φοιτούσαν στις τάξεις Γ', Δ' και Ε' Δημοτικού, καθώς μέχρι και τα μέσα περίπου φοίτησης στο Δημοτικό σχολείο τείνει να καταγράφεται έντονη γονεϊκή εμπλοκή στην κατ' οίκον σχολική εργασία των παιδιών, η οποία αρχίζει και σταδιακά φθίνει στην τελευταία τάξη του Δημοτικού και ιδίως κατά την μετάβαση στο Γυμνάσιο (DiStefano et al., 2020).

1.2 Ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο, εκτός των ερωτήσεων για τα δημογραφικά στοιχεία γονέων και μαθητών/ριών και την ύπαρξη ή μη ΗΕΑ, περιλάμβανε τις εξής κλίμακες:

(α) *Κλίμακα γονεϊκής εμπλοκής στην κατ' οίκον σχολική εργασία*. Η γονεϊκή εμπλοκή στην κατ' οίκον σχολική εργασία μετρήθηκε με την ευθεία και αντίστροφη ελληνική μετάφραση της Κλίμακας Γονεϊκής Εμπλοκής στην Κατ' Οίκον Σχολική Εργασία (Questionnaire on Parental Involvement in Homework) του Νύñez και συνεργατών (2015), η οποία έχει χρησιμοποιηθεί σε μαθητές/ήτριες Δημοτικού με καλές ψυχομετρικές ιδιότητες (Silinskas & Kikas, 2019). Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας οι οκτώ δηλώσεις της κλίμακας προσαρμόστηκαν εκφραστικά, ώστε να απευθύνονται σε γονείς και όχι σε μαθητές/ήτριες. Οι δηλώσεις απαντώνται σε μια 5-βαθμη κλίμακα Likert (από 1 = Δεν ισχύει καθόλου έως 5 = Ισχύει απολύτως) αντανακλώντας τους εξής δύο παράγοντες: *Υποστηρικτική εμπλοκή* (π.χ. «Προσπαθώ να δίνω χρήσιμες εξηγήσεις ή παραδείγματα στο παιδί μου όταν το βοηθάω με τα μαθήματα»), *Ελεγκτική εμπλοκή* (π.χ., «Μαλώνω και τιμωρώ το παιδί μου αν δεν κάνει τα μαθήματά του»).

Από την ανάλυση παραγόντων της κλίμακας με τη μέθοδο των κύριων συνιστωσών και περιστροφή τύπου Varimax (συνολικό δείγμα: KMO = .883, Bartlett Chi-square = 2387.128, $p < .001$, γονείς μαθητών/ριών δίχως ΕΑ: KMO = .845, Bartlett Chi-square = 2035.101, $p < .001$, γονείς μαθητών/ριών με ΗΕΑ: KMO = .829, Bartlett Chi-square = 1948.994, $p < .001$), αναδείχτηκαν σε κάθε περίπτωση δύο παράγοντες με ιδιοτιμή > 1.0 : συνολικό δείγμα (Παράγοντας 1 = *Ελεγκτική εμπλοκή*, που εξηγούσε το 39.15% της συνολικής διακύμανσης [φορτίσεις από .502 έως .643], Παράγοντας 2 = *Υποστηρικτική εμπλοκή*, που εξηγούσε το 34.55% της συνολικής διακύμανσης [φορτίσεις από .592 έως .641]), γονείς μαθητών/ριών δίχως ΕΑ (Παράγοντας 1 = *Ελεγκτική εμπλοκή*, που εξηγούσε το 37.82% της συνολικής διακύμανσης [φορτίσεις από .499 έως .611], Παράγοντας 2 = *Υποστηρικτική εμπλοκή*, που εξηγούσε το 32.11% της συνολικής διακύμανσης [φορτίσεις από .585 έως .619]), γονείς μαθητών/ριών με ΗΕΑ: (Παράγοντας 1 = *Ελεγκτική εμπλοκή*, που εξηγούσε το 35.92% της συνολικής διακύμανσης [φορτίσεις από .552 έως .601], Παράγοντας 2 = *Υποστηρικτική εμπλοκή*, που εξηγούσε το 31.04% της συνολικής διακύμανσης [φορτίσεις από .581 έως .603]). Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας για κάθε παράγοντα ξεχωριστά είναι: συνολικό δείγμα (Παράγοντας 1: $\alpha = .893$, Παράγοντας 2: $\alpha = .860$), γονείς μαθητών/ριών δίχως ΕΑ (Παράγοντας 1: $\alpha = .899$, Παράγοντας 2: $\alpha = .883$), γονείς μαθητών/ριών με ΗΕΑ (Παράγοντας 1: $\alpha = .858$, Παράγοντας 2: $\alpha = .851$).

(β) *Σύντομη κλίμακα ψυχικής ανθεκτικότητας*. Για τη μέτρηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των γονέων αξιοποιήθηκε η ευθεία και αντίστροφα μεταφρασμένη στα ελληνικά Σύντομη Κλίμακα Ψυχικής Ανθεκτικότητας (short version of the Connor-Davidson Resilience Scale) των Campbell-Sills and Stein (2007). Η παραγοντική δομή της αρχικής εκδοχής της κλίμακας (25 προτάσεις) παρουσιάζει ορισμένες φορές αστάθεια ανάλογα με το δείγμα της έρευνας, σε αντίθεση με την σύντομη εκδοχή που παρουσιάζει καλές ψυχομετρικές ιδιότητες (Campbell-Sills & Stein, 2007). Συνεπώς, η ψυχική ανθεκτικότητα μπορεί να μετρηθεί με έναν μικρότερο αριθμό δηλώσεων εξίσου αντιπροσωπευτικών. Η σύντομη κλίμακα περιλαμβάνει 10 προτάσεις (π.χ., «Μπορώ να διαχειριστώ δυσάρεστα συναισθήματα»), που απαντώνται σε μια 5-βαθμη κλίμακα Likert (από το 1 = *Καθόλου αληθές* έως το 5 = *Σχεδόν πάντα αληθές*) αντικατοπτρίζοντας την γενικότερη ικανότητα αποτελεσματικής προσαρμογής του ατόμου σε δύσκολες/αντίξοες καταστάσεις.

Από την ανάλυση παραγόντων της κλίμακας με τη μέθοδο των κύριων συνιστωσών και περιστροφή τύπου Varimax (συνολικό δείγμα: KMO = .903, Bartlett Chi-square = 3892.092, $p < .001$, γονείς μαθητών/ριών δίχως ΕΑ: KMO = .901, Bartlett Chi-square = 3194.459, $p < .001$, γονείς μαθητών/ριών με ΗΕΑ: KMO = .895, Bartlett Chi-square = 2.881, $p < .001$), αναδείχτηκε σε κάθε περίπτωση ένας παράγοντας με ιδιοτιμή > 1.0 : συνολικό δείγμα (Παράγοντας = *Ψυχική ανθεκτικότητα*, που εξηγούσε το 73.05% της συνολικής διακύμανσης [φορτίσεις από .475 έως .689]), γονείς μαθητών/ριών δίχως

EA (Παράγοντας = *Ψυχική ανθεκτικότητα*, που εξηγούσε το 70.92% της συνολικής διακύμανσης [φορτίσεις από .483 έως .609]), γονείς μαθητών/ριών με HEA: (Παράγοντας = *Ψυχική ανθεκτικότητα*, που εξηγούσε το 70.18% της συνολικής διακύμανσης [φορτίσεις από .497 έως .611]). Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας για κάθε περίπτωση ξεχωριστά είναι: συνολικό δείγμα (Παράγοντας: $\alpha = .902$), γονείς μαθητών/ριών δίχως EA (Παράγοντας: $\alpha = .897$), γονείς μαθητών/ριών με HEA (Παράγοντας: $\alpha = .861$).

1.3 Διαδικασία

Αναφορικά με την ερευνητική διαδικασία, οι γονείς και των δύο ομάδων προσεγγίστηκαν διά ζώσης, τηλεφωνικά ή ηλεκτρονικά (μέσω email) μέσω των προσωπικών και επαγγελματικών διασυνδέσεων των ερευνητών (δείγμα ευκολίας πρόσβασης). Εφόσον οι γονείς εκδήλωναν ενδιαφέρον, επικοινωνούσαν με τους ερευνητές και προγραμματιζόταν μια δια ζώσης συνάντηση σε χώρο, ημέρα και ώρα που εξυπηρετούσε τους γονείς. Στη συγκεκριμένη συνάντηση οι ερευνητές γνωστοποιούσαν την ακαδημαϊκή τους ιδιότητα και ενημέρωναν τους γονείς σχετικά με την ταυτότητα της έρευνας δίνοντάς τους ένα έντυπο ενημερης συγκατάθεσης που περιλάμβανε όλες τις σχετικές πληροφορίες. Μετά την υπογραφή του συγκεκριμένου εντύπου, ακολουθούσε η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από τον έναν ή/και τους δύο γονείς, η οποία διαρκούσε 10'. Λόγω του ότι από το σύνολο των γονέων μαθητών/ριών με HEA μόνο οι 21 γονείς ανέφεραν τη διαγνωστική κατηγορία των παιδιών τους, δεν ήταν στατιστικώς εφικτή η διερεύνηση της διαφοροποίησης των υπό μελέτη μεταβλητών βάσει του είδους των HEA. Η παραπάνω διαδικασία ακολουθήθηκε τόσο στην πιλοτική όσο και στην κυρίως έρευνα. Οι γονείς συμμετείχαν εκούσια και εθελοντικά ενώ τηρήθηκαν όλες οι προβλεπόμενες αρχές δεοντολογίας της έρευνας.

2. Αποτελέσματα

2.1 Εμπλοκή στην κατ' οίκον σχολική εργασία και ψυχική ανθεκτικότητα γονέων μαθητών/ριών δίχως EA και με HEA

Βάσει της πολυμεταβλητής ανάλυσης διακύμανσης (MANOVA), η γονεϊκή εμπλοκή στην κατ' οίκον σχολική εργασία διαφοροποιείται στατιστικώς σημαντικά βάσει της ομάδας γονέων (μαθητών/ριών δίχως EA και με HEA), Pillai's Trace = .423, $F(4, 338) = 5.887$, $p < .01$, μερικό $\eta^2 = .44$. Βάσει των μονομεταβλητών αναλύσεων διακύμανσης, η παραπάνω διαφοροποίηση αφορά μόνο την ελεγκτική εμπλοκή, $F(2, 340) = 4.032$, $p < .01$, μερικό $\eta^2 = .37$, όπου οι γονείς μαθητών/ριών με HEA την υιοθετούν σε μεγαλύτερο βαθμό ($M.O. = 3.82$, $T.A. = .94$) συγκριτικά με τους γονείς μαθητών/ριών δίχως EA ($M.O. = 2.81$, $T.A. = 1.21$). Αντιθέτως, η υποστηρικτική εμπλοκή δεν διαφοροποιήθηκε μεταξύ των δύο ομάδων γονέων, $F(2, 340) = 3.348$, $p > .05$.

Βάσει του ελέγχου μέσων όρων σε ανεξάρτητα δείγματα (T -test Independent Samples), η ψυχική ανθεκτικότητα διαφοροποιείται στατιστικώς σημαντικά μεταξύ των δύο ομάδων γονέων, $t(22) = 2.34$, $p < .01$, με τους γονείς μαθητών/ριών δίχως EA να παρουσιάζουν υψηλότερη ψυχική ανθεκτικότητα ($M.O. = 3.01$, $T.A. = .83$) συγκριτικά με τους γονείς μαθητών/ριών με HEA ($M.O. = 2.35$, $T.A. = 1.09$).

2.2 Συσχετίσεις μεταξύ μεταβλητών

Οι συσχετίσεις (Pearson r) μεταξύ των μεταβλητών ελέγχθηκαν τόσο στο συνολικό δείγμα όσο και σε κάθε ομάδα γονέων ξεχωριστά, προκειμένου να διαπιστωθεί αν ισχύει σε κάθε περίπτωση ένα κοινό μοτίβο συσχετίσεων. Ειδικότερα, προέκυψαν οι εξής στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις: αρνητική συσχέτιση μεταξύ υποστηρικτικής και ελεγκτικής εμπλοκής (από $r = -.344$ έως $r = -.523$, $p < .01$), θετική συσχέτιση μεταξύ ψυχικής ανθεκτικότητας και υποστηρικτικής εμπλοκής (από $r = .393$ έως $r = .582$, $p < .01$), αρνητική συσχέτιση μεταξύ ψυχικής ανθεκτικότητας και ελεγκτικής εμπλοκής (από $r = -.299$ έως $r = -.454$, $p < .01$).

2.3 Προβλεπτική σχέση μεταξύ ψυχικής ανθεκτικότητας και γονεϊκής εμπλοκής στην κατ' οίκον σχολική εργασία

Βάσει της απλής γραμμικής παλινδρόμησης (Πίνακα 1), και για τις δύο ομάδες γονέων η ψυχική ανθεκτικότητα προβλέπει αρνητικά την ελεγκτική και θετικά την υποστηρικτική εμπλοκή στην κατ' οίκον σχολική εργασία. Ωστόσο, βάσει των δεικτών παλινδρόμησης, οι συγκεκριμένες προβλεπτικές σχέσεις μεταξύ της ψυχικής ανθεκτικότητας και γονεϊκής εμπλοκής (ελεγκτικής, υποστηρικτικής) βρέθηκαν ισχυρότερες στην περίπτωση των γονέων μαθητών/ριών με ΗΕΑ.

Πίνακας 1: Η ψυχική ανθεκτικότητα ως προβλεπτικός παράγοντας της εμπλοκής στην κατ' οίκον σχολική εργασία σε γονείς παιδιών δίχως ΕΑ και με ΗΕΑ

Προβλεπτικός παράγοντας	Εξαρτημένες μεταβλητές	Ομάδες γονέων	R^2	$Beta$	T	p
Ψυχική ανθεκτικότητα	Ελεγκτική γονεϊκή εμπλοκή	Γονείς παιδιών δίχως ειδικές ανάγκες	-.203	-.221	-3.452	.011
		Γονείς παιδιών με ΗΕΑ	-.434	-.523	-5.989	.000
	Υποστηρικτική γονεϊκή εμπλοκή	Γονείς παιδιών δίχως ειδικές ανάγκες	.287	.289	2.112	.009
		Γονείς παιδιών με ΗΕΑ	.492	.559	5.143	.000

Beta: Τυποποιημένος συντελεστής παλινδρόμησης

2.4 Φύλο γονέων και εμπλοκή στην κατ' οίκον σχολική εργασία

Βάσει της πολυμεταβλητής ανάλυσης διακύμανσης (MANOVA) η εμπλοκή στην κατ' οίκον σχολική εργασία των γονέων μαθητών/ριών δίχως ΕΑ διαφοροποιείται στατιστικώς σημαντικά βάσει του φύλου των γονέων, Pillai's Trace = .783, $F(4, 175) = 3.207$, $p < .01$, μερικό $\eta^2 = .38$. Βάσει των μονομεταβλητών αναλύσεων διακύμανσης, η παραπάνω διαφοροποίηση αφορά τόσο την ελεγκτική εμπλοκή, $F(2, 177) = 3.032$, $p < .01$, μερικό $\eta^2 = .31$, όσο και την υποστηρικτική εμπλοκή, $F(2, 177) = 2.911$, $p < .01$, μερικό $\eta^2 = .35$. Ειδικότερα, φαίνεται πως οι μητέρες μαθητών/ριών δίχως ΕΑ υιοθετούν την ελεγκτική ($M.O. = 2.91$, $T.A. = .59$) και την υποστηρικτική εμπλοκή στην κατ' οίκον

σχολική εργασία ($M.O. = 3.11, T.A. = .45$) σε μεγαλύτερο βαθμό, συγκριτικά με τους πατέρες ($M.O. = 2.59, T.A. = .88$ και $M.O. = 2.79, T.A. = .91$, αντίστοιχα).

Αντιθέτως, για τους γονείς μαθητών/ριών με HEA η εμπλοκή τους στην κατ' οίκον σχολική εργασία δεν διαφοροποιείται στατιστικώς σημαντικά βάσει του φύλου των γονέων, Pillai's Trace = .489, $F(4, 159) = 4.872, p > .05$.

2.5 Φύλο μαθητών/ριών και γονεϊκή εμπλοκή στην κατ' οίκον σχολική εργασία

Βάσει της πολυμεταβλητής ανάλυσης διακύμανσης (MANOVA) η εμπλοκή στην κατ' οίκον σχολική εργασία των γονέων μαθητών/ριών δίχως EA διαφοροποιείται στατιστικώς σημαντικά βάσει του φύλου των μαθητών/ριών, Pillai's Trace = .539, $F(4, 175) = 11.197, p < .01$, μερικό $\eta^2 = .42$. Βάσει των μονομεταβλητών αναλύσεων διακύμανσης, παρατηρήθηκε πως η παραπάνω διαφοροποίηση αφορά τόσο την ελεγκτική, $F(2, 177) = 8.349, p < .01$, μερικό $\eta^2 = .35$, όσο και την υποστηρικτική γονεϊκή εμπλοκή, $F(2, 177) = 9.983, p < .01$, μερικό $\eta^2 = .39$. Ειδικότερα, φαίνεται πως η ελεγκτική ($M.O. = 2.81, T.A. = .84$) και η υποστηρικτική γονεϊκή εμπλοκή στην κατ' οίκον σχολική εργασία ($M.O. = 3.01, T.A. = 1.03$) εκφράζεται σε μεγαλύτερο βαθμό στην περίπτωση των αγοριών, απ' ότι στην περίπτωση των κοριτσιών ($M.O. = 2.49, T.A. = 1.12$ και $M.O. = 2.69, T.A. = .99$, αντίστοιχα).

Οι αντίστοιχες αναλύσεις για τους γονείς μαθητών/ριών με HEA έδειξαν πως η εμπλοκή τους στην κατ' οίκον σχολική εργασία δεν διαφοροποιείται στατιστικώς σημαντικά βάσει του φύλου των μαθητών/ριών, Pillai's Trace = .328, $F(4, 159) = 4.539, p > .05$.

3. Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί συγκριτικά η εμπλοκή στην κατ' οίκον σχολική εργασία μεταξύ γονέων μαθητών/ριών δίχως EA και γονέων μαθητών/ριών με HEA, εξετάζοντας παράλληλα τον προβλεπτικό ρόλο της γονεϊκής ψυχικής ανθεκτικότητας.

Πρωτίστως, βρέθηκε πως η εμπλοκή των γονέων μαθητών/ριών με HEA στην κατ' οίκον σχολική εργασία είναι περισσότερο ελεγκτική έναντι εκείνης των γονέων μαθητών/ριών δίχως EA. Αντιθέτως, η υποστηρικτική αντίστοιχη εμπλοκή δεν φάνηκε να διαφοροποιείται μεταξύ των δύο ομάδων γονέων. Το παραπάνω εύρημα δεν συμβαδίζει με μελέτες που διαπιστώνουν ότι οι γονείς μαθητών/ριών με EA εμπλέκονται υποστηρικτικά στην κατ' οίκον σχολική εργασία (Yotyodying & Wild, 2019). Η συγκεκριμένη ασυμφωνία πιθανώς οφείλεται στο γεγονός ότι οι προγενέστερες έρευνες αφορούν γονείς μαθητών/ριών με σοβαρότερες αναπτυξιακές αναπηρίες. Συνεπώς, οι συγκεκριμένοι γονείς πιθανώς είναι περισσότερο υποστηρικτικοί και φροντιστικοί απέναντι σε ζητήματα καθημερινότητας των παιδιών τους. Ακόμη, το παρόν εύρημα θα μπορούσε να συνδέεται με το γεγονός ότι η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε τα πρώτα χρόνια μετά την πανδημία COVID-19, κατά την οποία οι γονείς εκδήλωναν μια περισσότερο ελεγκτική και υπερπροστατευτική στάση απέναντι σε ζητήματα καθημερινότητας των παιδιών γενικότερα και σε ζητήματα σχολικών υποχρεώσεων ειδικότερα (O'Connor Boney et al., 2022· Kporik et al., 2021). Υπό αυτό το πρίσμα, η ελεγκτική διάθεση των συμμετεχόντων γονέων θα μπορούσε να θεωρηθεί ως απόηχος της πανδημικής περιόδου. Αυτό σε συνδυασμό με το ότι οι γονείς μαθητών/ριών με EA είναι συνήθως περισσότερο επιφορτισμένοι με την κάλυψη των μαθησιακών αναγκών των παιδιών τους (O'Connor

Bones et al., 2022) πιθανώς δικαιολογεί την περισσότερο ελεγκτική εμπλοκή των γονέων μαθητών/ριών με HEA στην κατ' οίκον σχολική εργασία.

Επιπροσθέτως, και για τις δύο ομάδες γονέων, βρέθηκε πως η ψυχική ανθεκτικότητα προβλέπει θετικά και αρνητικά την υποστηρικτική και ελεγκτική, αντίστοιχα, εμπλοκή τους στην κατ' οίκον σχολική εργασία. Ωστόσο, οι συγκεκριμένες προβλεπτικές σχέσεις αποδείχθηκαν ισχυρότερες στην περίπτωση των γονέων μαθητών/ριών με HEA. Το συγκεκριμένο εύρημα συμφωνεί με προγενέστερες μελέτες σε γονείς μαθητών/ριών με και χωρίς HEA (Konács et al., 2022· Toulouris, 2021). Συνεπώς, φαίνεται πως η ψυχική ανθεκτικότητα λειτουργεί ως μια γενικότερα ευνοϊκή προϋπόθεση προκειμένου οι γονείς να είναι υποστηρικτικοί σε ζητήματα επίβλεψης κατ' οίκον σχολικών εργασιών των παιδιών.

Ωστόσο, το γεγονός ότι η προβλεπτική σχέση μεταξύ ψυχικής ανθεκτικότητας και εμπλοκής στην κατ' οίκον σχολική εργασία αποδείχθηκε ισχυρότερη για τους γονείς μαθητών/ριών με HEA πιθανώς συνδέεται με το γεγονός ότι οι συγκεκριμένοι γονείς οφείλουν διαρκώς να μεριμνούν για την εξασφάλιση αποτελεσματικής μαθησιακής υποστήριξης στα παιδιά τους. Αυτό σε συνδυασμό με την χαμηλότερου βαθμού ψυχική ανθεκτικότητα που εκδήλωσαν οι συγκεκριμένοι συμμετέχοντες γονείς, όπως και άλλοι ενήλικες κατά την πανδημική και μεταπανδημική περίοδο (Gayatri & Irawaty, 2022), θα μπορούσαν να δικαιολογούν την μεγαλύτερη επιβάρυνση της ψυχικής ανθεκτικότητας των γονέων μαθητών/ριών με HEA. Συνεπώς, για τους συγκεκριμένους γονείς η ψυχική ανθεκτικότητα ίσως συνιστά έναν συναισθηματικό παράγοντα με σημαντική δυναμική που τείνει να επηρεάζει/προβλέπει ισχυρότερα γονεϊκές συμπεριφορές (εμπλοκή στην κατ' οίκον σχολική εργασία), έναντι της ψυχικής ανθεκτικότητας γονέων μαθητών/ριών δίχως EA.

Ακόμη, βρέθηκε πως οι μητέρες μαθητών/ριών δίχως EA εμπλέκονται (ελεγκτικά/υποστηρικτικά) στην κατ' οίκον σχολική εργασία σε μεγαλύτερο βαθμό, συγκριτικά με τους πατέρες. Αντιθέτως, στην περίπτωση μαθητών/ριών με HEA και οι δύο γονείς εκδήλωσαν ελεγκτική και υποστηρικτική αντίστοιχη εμπλοκή. Το συγκεκριμένο εύρημα αντανάκλα μελέτες που διαπιστώνουν πως στην περίπτωση μαθητών/ριών δίχως EA οι μητέρες εμπλέκονται στην κατ' οίκον σχολική εργασία περισσότερο υποστηρικτικά (Al-Dababneh, 2018· Fisher, 2016), αντανάκλωντας έτσι την περισσότερο φροντιστική εικόνα που στερεοτυπικά τις συνοδεύει σε θέματα φροντίδας σπιτιού και παιδιών σε διάφορα πολιτισμικά πλαίσια (Δαβάζογλου & Κόκκινος, 2003· Nord et al., 1998). Η συγκεκριμένη πολιτισμικά κατασκευασμένη γυναικεία εικόνα πιθανώς καθιστά τις μητέρες περισσότερο επιρρεπείς στην εντονότερη εμπλοκή τους σε ζητήματα εποπτείας κατ' οίκον σχολικών εργασιών των παιδιών τους.

Το ότι και οι δύο γονείς μαθητών/ριών με HEA φάνηκε να εμπλέκονται (ελεγκτικά/υποστηρικτικά) στην κατ' οίκον σχολική εργασία δεν συνάδει με προγενέστερες μελέτες σε γονείς μαθητών/ριών με EA, όπου η γονεϊκή εμπλοκή εκδηλώνεται κυρίως από τις μητέρες (Wang et al., 2020· Rankin et al., 2019). Εντούτοις, οι συγκεκριμένες μελέτες αφορούν γονείς μαθητών/ριών με αυτισμό ή νοητική αναπηρία και η γονεϊκή εμπλοκή εξετάζεται ως προς ζητήματα καθημερινής διαβίωσης/φροντίδας των παιδιών και όχι ως προς την κάλυψη των σχολικών τους υποχρεώσεων. Συνεπώς, κρίνεται αναμενόμενο το ότι η μητέρα τείνει να πρωταγωνιστεί στη διευθέτηση τέτοιων ζητημάτων. Αντιθέτως, στην περίπτωση των συμμετεχόντων γονέων μαθητών/ριών με HEA πιθανώς ανατρέπεται η κοινωνικά κατασκευασμένη εικόνα περί μεγαλύτερου βαθμού εμπλοκής της μητέρας στην φροντίδα/υποστήριξη οικογενειακών ζητημάτων, (π.χ., σχολικές υποχρεώσεις παιδιών). Σε αντίθεση με τις ανάγκες ενός παιδιού με βαριές αναπτυξιακές αναπηρίες (π.χ. καθαριότητα,

αυτοεξυπηρέτηση), οι μαθησιακές ανάγκες μαθητών/ριών με ΗΕΑ πιθανώς εκλαμβάνονται ως περισσότερο διαχειρίσιμες και από τους δύο γονείς, και συνεπώς εμπλέκονται εξίσου στην διευθέτηση των κατ' οίκον σχολικών υποχρεώσεων των παιδιών τους.

Τέλος, φάνηκε ότι στην περίπτωση μαθητών/ριών δίχως ΕΑ η γονεϊκή εμπλοκή στην κατ' οίκον σχολική εργασία (ελεγκτικά/υποστηρικτικά) εκδηλώνεται περισσότερο απέναντι στα αγόρια παρά στα κορίτσια. Αντιθέτως, στην περίπτωση μαθητών/ριών με ΗΕΑ η αντίστοιχη γονεϊκή εμπλοκή εκδηλώνεται εξίσου για αγόρια και κορίτσια. Το παρόν εύρημα επιβεβαιώνει έρευνες που καταλήγουν σε παρόμοιο συμπέρασμα για τους γονείς παιδιών τυπικής ανάπτυξης (Feng et al., 2019· Endendijk et al., 2016). Η κοινωνικά στερεοτυπική εικόνα που θέλει τα αγόρια να είναι περισσότερο ατίθασα και ασυνεπή ως προς τις σχολικές τους υποχρεώσεις, συγκριτικά με τα κορίτσια (Durwin & Reese-Weber, 2024), πιθανώς εγείρει εντονότερα την γονεϊκή μέριμνα και εμπλοκή στις κατ' οίκον σχολικές υποχρεώσεις των αγοριών. Αντιθέτως, η παραπάνω στερεοτυπική εικόνα πιθανώς αποδυναμώνεται στην περίπτωση των γονέων μαθητών/ριών με ΗΕΑ. Στην περίπτωση, δηλαδή, αγοριών ή κοριτσιών με ΗΕΑ είναι πιθανό ότι οι γονείς μεριμνούν για την μαθησιακή υποστήριξη των παιδιών τους ανεξαρτήτως φύλου.

Συνοψίζοντας, η έρευνα διαπίστωσε τα εξής: (α) Οι γονείς μαθητών/ριών με ΗΕΑ εμπλέκονται στην κατ' οίκον σχολική εργασία περισσότερο ελεγκτικά έναντι των γονέων μαθητών/ριών δίχως ΕΑ, ενώ η υποστηρικτική αντίστοιχη εμπλοκή εκδηλώνεται σε παρόμοιο βαθμό και από τις δύο ομάδες γονέων. Το εν λόγω εύρημα δεν συμφωνεί με την Υπόθεση 1 βάσει της οποίας αναμενόταν ότι οι γονείς μαθητών/ριών με ΗΕΑ εμπλέκονται περισσότερο υποστηρικτικά και λιγότερο ελεγκτικά στην κατ' οίκον σχολική εργασία των παιδιών τους, έναντι των γονέων μαθητών/ριών δίχως ΕΑ. (β) Η προβλεπτική σχέση μεταξύ ψυχικής ανθεκτικότητας και της υπό μελέτη γονεϊκής εμπλοκής αποδείχθηκε ισχυρότερη για τους γονείς μαθητών/ριών με ΗΕΑ έναντι των γονέων μαθητών/ριών δίχως ΕΑ, γεγονός που επιβεβαιώνει την Υπόθεση 2. (γ) Οι μητέρες μαθητών/ριών δίχως ΕΑ εμπλέκονται στην κατ' οίκον σχολική εργασία (ελεγκτικά/υποστηρικτικά) σε μεγαλύτερο βαθμό, συγκριτικά με τους πατέρες, ενώ στην περίπτωση μαθητών/ριών με ΗΕΑ η αντίστοιχη γονεϊκή εμπλοκή εκδηλώνεται και από τους δύο γονείς. Το συγκεκριμένο εύρημα επιβεβαιώνει μερικώς την Υπόθεση 3, βάσει της οποίας αναμενόταν ότι οι μητέρες και των δύο ομάδων γονέων εμπλέκονται στην κατ' οίκον σχολική εργασία σε μεγαλύτερο βαθμό, συγκριτικά με τους πατέρες. (δ) Στην περίπτωση μαθητών/ριών δίχως ΕΑ η υπό μελέτη γονεϊκή εμπλοκή (ελεγκτική/υποστηρικτική) εκδηλώνεται κυρίως στα αγόρια έναντι των κοριτσιών, ενώ στην περίπτωση μαθητών/ριών με ΗΕΑ η αντίστοιχη γονεϊκή εμπλοκή εκδηλώνεται ανεξαρτήτως φύλου παιδιού. Το συγκεκριμένο εύρημα επιβεβαιώνει την Υπόθεση 4 που τέθηκε για τους γονείς μαθητών/ριών δίχως ΕΑ αλλά δεν φαίνεται να ισχύει για τους γονείς μαθητών/ριών με ΗΕΑ, για τους οποίους δεν είχε διατυπωθεί αντίστοιχη υπόθεση λόγω έλλειψης σχετικών ερευνητικών δεδομένων.

Τα παρόντα ευρήματα χρήζουν επιφυλακτικής ερμηνείας λόγω συγκεκριμένων περιορισμών (περιορισμένο αριθμητικά και γεωγραφικά δείγμα, πιθανότητα κοινωνικά αποδεκτών απαντήσεων, περιορισμός στην ποσοτική μεθοδολογία, συγχρονικό σχέδιο έρευνας). Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να διεξαχθούν σε ένα ευρύτερο αριθμητικά και γεωγραφικά δείγμα γονέων, συνεκτιμώντας την αντίστοιχη οπτική και των παιδιών, αξιοποιώντας και ποιοτικά δεδομένα και, τέλος, εξετάζοντας διαχρονικά το συγκεκριμένο θέμα προκειμένου να διατυπωθούν ασφαλέστερα συμπεράσματα για τις σχέσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων μεταβλητών.

Εντούτοις, η παρούσα έρευνα εμπλουτίζει τη διεθνή βιβλιογραφία, υποδεικνύοντας παράλληλα την αναγκαιότητα υλοποίησης/εντατικοποίησης σχολικών δράσεων επιμόρφωσης των γονέων (Σχολές Γονέων) για τον εποικοδομητικό τρόπο εμπλοκής τους στην κατ' οίκον σχολική εργασία των παιδιών τους (υποστηρικτικά από τους δύο γονείς προς αγόρια και κορίτσια). Στις συγκεκριμένες δράσεις μπορούν να ενσωματωθούν και βιωματικές δραστηριότητες ενδυνάμωσης της γονεϊκής ψυχικής ανθεκτικότητας. Οι προτεινόμενες δράσεις δύναται να διαφοροποιούνται ως προς το περιεχόμενο αναλόγως του αν απευθύνονται σε γονείς μαθητών/ριών δίχως ΕΑ και με ΗΕΑ, καθώς η αναγκαιότητα υλοποίησης των παραπάνω αποδείχθηκε εντονότερη για τους γονείς μαθητών/ριών με ΗΕΑ.

Βιβλιογραφία

- Al-Dababneh, K. A. (2018). Barriers preventing parental involvement in mainstream education of children with specific learning disabilities: parent perspectives. *European Journal of Special Needs Education, 33*(5), 615-630. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1391013>
- Campbell-Sills, L., & Stein, M. B. (2007). Psychometric analysis and refinement of the connor-davidson resilience scale (CD-RISC): Validation of a 10-item measure of resilience. *Journal of Traumatic Stress: Official Publication of The International Society for Traumatic Stress Studies, 20*(6), 1019-1028. <https://doi.org/10.1002/jts.20271>
- De Lorenzo, A., Lattke, L. S., & Rabaglietti, E. (2023). Creativity and resilience: a mini-review on post-pandemic resources for adolescents and young adults. *Frontiers in Public Health, 11*, 1117539. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1117539>
- DiStefano, M., O'Brien, B., Storozuk, A., Ramirez, G., & Maloney, E. A. (2020). Exploring math anxious parents' emotional experience surrounding math homework-help. *International Journal of Educational Research, 99*, 101526. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101526>
- Durwin, C. C., & Reese-Weber, M. (2024). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Θεωρία και Εφαρμογές*. Εκδόσεις: Τζιόλα.
- Endendijk, J. J., Groeneveld, M. G., Bakermans-Kranenburg, M. J., & Mesman, J. (2016). Gender-differentiated parenting revisited: Meta-analysis reveals very few differences in parental control of boys and girls. *PloS one, 11*(7), e0159193. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0159193>
- Feng, X., Xie, K., Gong, S., Gao, L., & Cao, Y. (2019). Effects of parental autonomy support and teacher support on middle school students' homework effort: Homework autonomous motivation as mediator. *Frontiers in Psychology, 10*, 612. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00612>
- Fisher, Y. (2016). Multi-dimensional perception of parental involvement. *Universal Journal of Educational Research, 4*(2), 457-463. DOI: 10.13189/ujer.2016.040220
- Gayatri, M., & Irawaty, D. K. (2022). Family resilience during COVID-19 pandemic: A literature review. *The Family Journal, 30*(2), 132-138. <https://doi.org/10.1177/10664807211023875>
- Knopik, T., Błaszczak, A., Maksymiuk, R., & Osza, U. (2021). Parental involvement in remote learning during the COVID-19 pandemic—Dominant approaches and their diverse implications. *European Journal of Education, 56*(4), 623-640. <https://doi.org/10.1111/ejed.12474>

Kovács, K. E., Dan, B., Hrabéczy, A., Bacsikai, K., & Pusztai, G. (2022). Is resilience a trait or a result of parental involvement? The results of a systematic literature review. *Education Sciences*, 12(6), 372. <https://doi.org/10.3390/educsci12060372>

Lawrence, K. C., & Fakuade, O. V. (2021). Parental involvement, learning participation and online learning commitment of adolescent learners during the COVID-19 lockdown. *Research in Learning Technology*, 29, 2544. <http://dx.doi.org/10.25304/rlt.v29.2544>

Manchia, M., Gathier, A. W., Yapici-Eser, H., Schmidt, M. V., de Quervain, D., van Amelsvoort, T., ... & Vinkers, C. H. (2022). The impact of the prolonged COVID-19 pandemic on stress resilience and mental health: A critical review across waves. *European Neuropsychopharmacology*, 55, 22-83. <https://doi.org/10.1016/j.euroneuro.2021.10.864>

Masten, A. S. (2007). Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Development and Psychopathology*, 19(3), 921-930. <https://doi.org/10.1017/S0954579407000442>

Moroni, S., Dumont, H., Trautwein, U., Niggli, A., & Baeriswyl, F. (2015). The need to distinguish between quantity and quality in research on parental involvement: The example of parental help with homework. *The Journal of Educational Research*, 108(5), 417-431. <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.901283>

Nord, C. W., Brimhall, D., & West, J. (1998). *Father involvement in schools*. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, University of Illinois.

Núñez, J. C., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., Cerezo, R., & Valle, A. (2015). Teachers' feedback on homework, homework-related behaviors, and academic achievement. *The Journal of Educational Research*, 108(3), 204-216. <https://doi.org/10.1080/00220671.2013.878298>

O'Connor Bones, U., Bates, J., Finlay, J., & Campbell, A. (2022). Parental involvement during COVID-19: Experiences from the special school. *European Journal of Special Needs Education*, 37(6), 936-949. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1967297>

Panaoura, R. (2021). Parental involvement in children's mathematics learning before and during the period of the COVID-19. *Social Education Research*, 65-74. <https://doi.org/10.37256/ser.212021547>

Rankin, J. A., Paisley, C. A., Tomeny, T. S., & Eldred, S. W. (2019). Fathers of youth with autism spectrum disorder: A systematic review of the impact of fathers' involvement on youth, families, and intervention. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 22, 458-477. <https://doi.org/10.1007/s10567-019-00294-0>

Silinskas, G., & Kikas, E. (2019). Math homework: Parental help and children's academic outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 59, 101784. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101784>

Touloupis, T. (2021). Parental Involvement in Homework of Children with Learning Disabilities during Distance Learning: Relations with Fear of Covid-19 and Resilience. *Psychology in the Schools*, 58(12), 1-16. <https://doi.org/10.1002/pits.22596>

Wang, H., Hu, X., & Han, Z. R. (2020). Parental stress, involvement, and family quality of life in mothers and fathers of children with autism spectrum disorder in mainland China: A dyadic analysis. *Research in Developmental Disabilities*, 107, 103791. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103791>

Yotyodying, S., & Wild, E. (2019). Effective family–school communication for students with learning disabilities: Associations with parental involvement at home and in school. *Learning, Culture and Social Interaction*, 22, 100317. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.100317>

Συμπερίληψη μαθητών με ΔΕΠΥ: Εστιάζοντας στα θετικά χαρακτηριστικά και όχι στη διάγνωση

Χριστίνα Ευαγγέλου

Περίληψη

Στη σύγχρονη συζήτηση στο χώρο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης κεντρική θέση έχει η δημιουργία ενός σχολείου για όλους. Οι μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας φοιτούν κυρίως σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης και λαμβάνοντας υπόψη την ιδέα της συμπερίληψης, θα περίμενε κανείς να πραγματοποιούνται σημαντικές προσπάθειες για την ομαλή ένταξή τους στο σχολικό πλαίσιο. Αντίθετα μεγαλύτερη έμφαση δίνεται στις δυσκολίες και τα προβλήματα που δημιουργούν μέσα στην τάξη. Υπάρχει όμως ανάγκη για επανεξέταση αυτής της προσέγγισης, καθώς διαθέτουν δεξιότητες που μπορούν να αναδειχθούν και να ενισχυθούν με την κατάλληλη καθοδήγηση των εκπαιδευτικών. Στα πλαίσια του παραπάνω προβληματισμού, η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στη διερεύνηση της γνώσης των εκπαιδευτικών σχετικά με τη ΔΕΠΥ και τα θετικά της χαρακτηριστικά και τη διερεύνηση της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπερίληψη των μαθητών με ΔΕΠΥ. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν ενδιαφέροντα ευρήματα, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών και την υιοθέτηση κατάλληλων εκπαιδευτικών πρακτικών που θα αξιοποιούν τις δεξιότητες των μαθητών με ΔΕΠΥ και θα διευκολύνουν τη συμπερίληψή τους. Επιπρόσθετα, η μελέτη μπορεί να αποτελέσει έναυσμα για εύλογο προβληματισμό και για δημιουργία μιας διαφορετικής αντίληψης για τους μαθητές με ΔΕΠΥ ή άλλες αναπηρίες, με σκοπό να χαρακτηρίζονται από τα ξεχωριστά ατομικά χαρακτηριστικά και όχι αποκλειστικά από τη διάγνωση που φέρουν.

Λέξεις-κλειδιά: συμπερίληψη, ΔΕΠΥ, γνώσεις εκπαιδευτικών, θετικά χαρακτηριστικά

0. Εισαγωγή

Στη σύγχρονη κοινωνία η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) είναι μια από τις πιο συχνές διαταραχές σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, με τον παγκόσμιο επιπολασμό της σε παιδιά και εφήβους να ανέρχεται σε 8,0 % και σε ενηλίκους σε 2,5 % (Ayano et al., 2023· Song et al., 2021· Thomas et al., 2015· APA, 2013). Σύμφωνα με το DSM-5 (2013) πρόκειται για μία νευροαναπτυξιακή διαταραχή που χαρακτηρίζεται από επίμονο έλλειμμα προσοχής ή/και υπερκινητικότητα-παρορμητικότητα και επηρεάζει σημαντικά τη λειτουργικότητα και την ανάπτυξη του ατόμου. Η πρώτη περιγραφή των συμπτωμάτων της ΔΕΠΥ ιστορικά σημειώνεται το 1798 από τον Alexander Crichton. Μέχρι και σήμερα, εξαιτίας της υψηλής συχνότητας εμφάνισης της διαταραχής και της εξαιρετικά ετερογενούς κλινικής εικόνας που παρουσιάζει, η ΔΕΠΥ έχει αποτελέσει το αντικείμενο πολλών μελετών, η πλειοψηφία των οποίων επικεντρώνεται στα ελλείμματα των ατόμων που ζουν με τη διαταραχή (Hoogman et al., 2020· Faraone & Larsson, 2019). Το ίδιο παρατηρείται και στον χώρο της εκπαίδευσης, στον οποίο η έννοια της συμπερίληψης έχει κυρίαρχη θέση, όμως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εστιάζουν κυρίως στα αρνητικά χαρακτηριστικά των μαθητών αυτών και στα προβλήματα που δημιουργούν στα πλαίσια της τάξης. Αντίθετα, συνήθως αγνοούν τα θετικά

χαρακτηριστικά τους και τους τρόπους με τους οποίους θα μπορέσουν να αξιοποιήσουν και να ενισχύσουν τις δεξιότητές τους (Climie & Mastoras, 2015).

1. Θεωρητικό πλαίσιο και βιβλιογραφική ανασκόπηση

1.1 Αλλάζοντας τον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε τη ΔΕΠΥ

Από μόνος του ο όρος «διαταραχή» που συμπεριλαμβάνεται στον ορισμό της ΔΕΠΥ ίσως εμποδίζει την ανάδειξη των προοπτικών και των δυνατοτήτων τους (Sherman et al., 2006). Αυτά περιλαμβάνουν τη δημιουργικότητα, που συνδέεται στενά με την αποκλίνουσα σκέψη, τον καταγιισμό ιδεών και επιτρέπει στους μαθητές με ΔΕΠΥ να αλλάζουν εύκολα στρατηγικές και να είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικοί στην επίλυση προβλημάτων και την εύρεση πρωτότυπων λύσεων (Hoogman et al., 2020· Zhang et al., 2020· Sherman et al., 2006). Οι μαθητές με ΔΕΠΥ σκέφτονται και μαθαίνουν γρήγορα, παίρνουν γρήγορες αποφάσεις και δεν φοβούνται να πάρουν ρίσκα (de Schipper et al., 2015). Παράλληλα, διαθέτουν δυναμικότητα, επιμονή, αισιοδοξία και αλτρουισμό, είναι πρόθυμοι να βοηθήσουν άλλους, ενώ ο ενθουσιασμός τους, σε συνδυασμό με την φιλοπεριέργεια και την φυσική επιθυμία τους για εξερεύνηση, τους καθιστά εύκολα δεκτικούς σε νέες δραστηριότητες (Mahdi et al. 2017· de Schipper et al. 2015· Sherman et al., 2006).

Το «σύντομο εύρος προσοχής» και ο «κακός προγραμματισμός», που συχνά συμπεριλαμβάνονται στα αρνητικά τους χαρακτηριστικά, θα μπορούσαν να περιγραφούν ως ύπαρξη ευελιξίας και ικανότητας πολυδιεργασίας (multitasking), επιτρέποντάς τους να παρακολουθούν συνεχώς το περιβάλλον και να προσαρμόζονται εύκολα (de Schipper et al. 2015· Sherman et al., 2006). Επιπρόσθετα, παρόλο που η αυξημένη ενεργητικότητα των μαθητών αυτών τους χαρακτηρίζει συνήθως αρνητικά, χάρη σε αυτήν μπορούν να υπερεστιάζουν και διαθέτουν μεγαλύτερες αντοχές από τους υπόλοιπους, με αποτέλεσμα να επιμένουν και να επιτυγχάνουν προσωπικούς στόχους (Mahdi et al. 2017· de Schipper et al. 2015). Αυτή η ανεξάντλητη ενέργειά τους συχνά διευκολύνει την εμπλοκή αλλά και τις επιδόσεις τους σε φυσικές δραστηριότητες (Mahdi et al., 2017).

1.2 Γνώσεις εκπαιδευτικών για τη ΔΕΠΥ και τα θετικά της χαρακτηριστικά

Τα τελευταία χρόνια, η διεθνής βιβλιογραφία έχει αναδείξει πληθώρα ερευνών που εξετάζουν τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη ΔΕΠΥ, με άλλα ευρήματα να είναι αρκετά ενθαρρυντικά, ενώ άλλα να φανερώνουν σημαντικές ελλείψεις (Greenway & Edwards, 2020). Η μεγάλη σημασία των ερευνών αυτών έγκειται στο γεγονός ότι οι γνώσεις των εκπαιδευτικών παίζουν καθοριστικό ρόλο για την έγκαιρη ανίχνευση συμπτωμάτων της διαταραχής αλλά και για τη διαχείριση των παιδιών με ΔΕΠΥ στα πλαίσια της τάξης (Gaastra et al., 2016). Οι Greenway και Edwards (2020), σε σχετική μελέτη κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη ΔΕΠΥ ήταν επαρκείς, όμως φάνηκε πως οι ίδιοι δεν αισθάνονται επαρκώς καταρτισμένοι για τη σωστή διαχείριση αυτών των μαθητών. Στο συμπέρασμα των επαρκών γνώσεων έχουν καταλήξει και άλλοι ερευνητές (Mulholland et al., 2015). Αντίθετα, αρκετές μελέτες καταδεικνύουν την ανάγκη για περαιτέρω επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Wilson et al., 2023· Alanazi & Al Turki, 2021). Ο Alshehri και συνεργάτες (2020) σε σχετική έρευνα διαπίστωσαν πως μόνο το 16% του δείγματος είχε επαρκείς γνώσεις.

Δεδομένα από την ελληνική βιβλιογραφία δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητα τους έχουν επαρκείς γνώσεις σχετικά με τα χαρακτηριστικά, τα αίτια και τους τρόπους εκδήλωσης της

ΔΕΠΥ στο χώρο του σχολείου. Ωστόσο, θεωρούν πως χρειάζονται περαιτέρω επιμόρφωση, προκειμένου να είναι περισσότερο αποτελεσματικοί (Κουτσιούμπα, 2021). Αναφορικά με τα θετικά χαρακτηριστικά των μαθητών με ΔΕΠΥ τα ερευνητικά δεδομένα είναι περιορισμένα. Αν και υπάρχει μικρός αριθμός βιβλιογραφικών πηγών που εντοπίζουν τα θετικά χαρακτηριστικά που αντιλαμβάνονται πως διαθέτουν τα ίδια τα άτομα με ΔΕΠΥ, δεν εντοπίστηκαν πολλές μελέτες που διερευνούν σχετικές γνώσεις των εκπαιδευτικών. Μόνο οι Flavian και Uziely (2022) συμπεριέλαβαν στην έρευνά τους θετικές πτυχές της διαταραχής, όπως η ικανότητα πολυδιεργασίας και η δημιουργικότητα, για να ελέγξουν τις γνώσεις των εκπαιδευτικών.

1.3 Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη

Πλήθος μελετών έχει εξετάσει τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη. Από την μια πλευρά, αρκετές μελέτες υποστηρίζουν πως οι εκπαιδευτικοί έχουν γενικότερα θετική στάση απέναντι στη συνεκπαίδευση, τη θεωρούν ευχάριστη και με ωφέλιμη (Van Steen & Wilson, 2020· Wilson et al., 2019· Σούλης, 2008). Ωστόσο, άλλες μελέτες υποστηρίζουν ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη είναι ουδέτερες (Lindner et al., 2023· Galonić et al., 2014). Οι παράγοντες που φαίνεται να επηρεάζουν τις στάσεις αυτές σχετίζονται με αρκετά πολιτισμικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, αλλά και με τον τύπο αναπηρίας των μαθητών (Van Steen & Wilson, 2020).

Η παρούσα μελέτη είναι ιδιαίτερα σημαντική καθώς αποσκοπεί στη διερεύνηση των γνώσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη ΔΕΠΥ και τα θετικά της χαρακτηριστικά. Οι γνώσεις αυτές είναι καθοριστικές για τη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού τρόπου διδασκαλίας που θα μπορεί αξιοποιώντας τα συγκεκριμένα θετικά στοιχεία των μαθητών με ΔΕΠΥ να τους ενσωματώνει ομαλά στο σχολικό πλαίσιο και να βελτιώνει σημαντικά τις επιδόσεις τους στον ακαδημαϊκό τομέα, και κατ' επέκταση στους υπόλοιπους.

2. Ερευνητικά ερωτήματα

1. Είναι επαρκείς οι γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα χαρακτηριστικά και τα συμπτώματα της ΔΕΠΥ;
2. Γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί τα θετικά χαρακτηριστικά των μαθητών με ΔΕΠΥ;
3. Ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπερίληψη των μαθητών με ΔΕΠΥ;
4. Επηρεάζουν τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών τις γνώσεις και τη στάση τους απέναντι στη συμπερίληψη;

3. Μεθοδολογία

3.1 Ερευνητικό εργαλείο

Για τις ανάγκες υλοποίησης της έρευνας, δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς με 34 ερωτήσεις κλειστού τύπου, το οποίο ήταν διαθέσιμο τόσο σε έντυπη όσο και σε ηλεκτρονική μορφή.

Αποτελούταν από 2 βασικές κατηγορίες ερωτήσεων. Η πρώτη περιλάμβανε 10 ερωτήσεις αναφορικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Η δεύτερη κατηγορία αποτελούταν από 24 ερωτήσεις οι οποίες εξετάζαν δεδομένα για 3 διαφορετικά θέματα: 11 ερωτήσεις αφορούσαν τις γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα χαρακτηριστικά της ΔΕΠΥ, 8 ερωτήσεις τις γνώσεις τους σχετικά με τα θετικά χαρακτηριστικά των μαθητών με ΔΕΠΥ και 5 ερωτήσεις αποσκοπούσαν στη διερεύνηση της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη των μαθητών αυτών. Το ερευνητικό εργαλείο περιλάμβανε ένα σύντομο σημείωμα που εξηγούσε τον τρόπο συμπλήρωσης και υπογράμμισε τη διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων. Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας ελέγχθηκε με τον δείκτη Cronbach's α και θεωρείται ικανοποιητική ($\alpha=0.84$).

3.2 Συλλογή Δεδομένων

Η διαδικασία διανομής των ερωτηματολογίων και συλλογής των δεδομένων ξεκίνησε τον Φεβρουάριο του 2024 και ολοκληρώθηκε τον Μάιο του 2024. Αρχικά περιγράφηκε ο σκοπός της παρούσας μελέτης και ζητήθηκε άδεια από τους διευθυντές σχολείων του Νομού Ιωαννίνων, για διανομή των ερωτηματολογίων στους εκπαιδευτικούς. Τα ερωτηματολόγια διαμοιράστηκαν σε έντυπη μορφή και συγχρόνως δόθηκε η δυνατότητα ηλεκτρονικής συμπλήρωσης μέσω διαμοιρασμού του ηλεκτρονικού συνδέσμου του ερωτηματολογίου στην πλατφόρμα Google Forms.

3.3 Δείγμα

Συνολικά διανεμήθηκαν 150 ερωτηματολόγια, από τα οποία επιστράφηκαν συμπληρωμένα τα 91, ενώ μέσω της πλατφόρμας Google Forms συγκεντρώθηκαν επιπλέον 32 απαντήσεις. Έτσι, το δείγμα αποτέλεσαν συνολικά 123 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης γενικών, ειδικών, δημόσιων και ιδιωτικών δημοτικών σχολείων του Νομού Ιωαννίνων. Η μελέτη δεν ακολούθησε τυχαία δειγματοληψία, αλλά ακολούθησε τη μέθοδο δειγματοληψίας ευκαιρίας (βολικό δείγμα). Η μέθοδος αυτή επιλέχθηκε λόγω του περιορισμένου χρόνου και της ανάγκης για άμεση συλλογή δεδομένων. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος επιλέχθηκαν επειδή ήταν πρόθυμοι να συμμετάσχουν στην έρευνα και εργαζόταν σε σχολεία που ήταν εύκολα προσβάσιμα για τον ερευνητή.

3.4 Στατιστική ανάλυση Δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με χρήση του ηλεκτρονικού στατιστικού λογισμικού πακέτου Jamovi (έκδοση 2.5.5). Πιο συγκεκριμένα, για την ανάλυση των απαντήσεων των συμμετεχόντων πραγματοποιήθηκαν περιγραφικές αναλύσεις των δεδομένων, αναλύσεις συχνοτήτων και έλεγχοι υποθέσεων με μη παραμετρικές μεθόδους.

4. Αποτελέσματα

Αναφορικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, η πλειοψηφία του δείγματος αποτελούνταν από γυναίκες σε ποσοστό 74% (N=91). Το 81% (N=100) του δείγματος ήταν εκπαιδευτικοί ΠΕ 70, ενώ το 19% (N=23) εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής. Η περισσότεροι εκπαιδευτικοί εργαζόταν στον δημόσιο τομέα αγγίζοντας το 91.1% (N=112) και μόλις το 8.9% (N=11)

εργαζόταν στον ιδιωτικό. Αναφορικά με τις σπουδές στην ειδική αγωγή, το 36.6% (N=45) δεν είχε καμία επιμόρφωση, το 27.6% (N=34) είχε παρακολουθήσει σεμινάριο, το 22% (N=27) είχε συμμετέχει σε μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών και το 13.8% (N=17) είχε παρακολουθήσει πρόγραμμα μετεκπαίδευσης. Επιπλέον, το 69.1% (N=85) του δείγματος δίδασκε σε τάξη γενικής εκπαίδευσης, το 17.9% (N=22) εργαζόταν ως εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης, το 8.9% (N=11) σε τμήμα ένταξης και το 4.1% (N=5) σε τάξη ειδικού σχολείου. Από το σύνολο των συμμετεχόντων, το 26% (N=32) είχε 20-30 έτη προϋπηρεσίας, το 24.4% (N=30) είχε 0-4 έτη, το 23.6% (N=29) 11-20 έτη, το 18.7% (N=23) περισσότερα από 30 έτη και το 7.3% (N=9) είχε 5-10 έτη. Αξίζει τέλος να σημειωθεί πως το 72.4% (N=89) των εκπαιδευτικών είχαν διδάξει μαθητές με ΔΕΠΥ, ενώ το 27.6% (N=34) δεν διέθετε αντίστοιχη διδακτική εμπειρία.

Όλοι οι συμμετέχοντες απάντησαν θετικά στην πρόταση «Γνωρίζω τι είναι ΔΕΠΥ.» με αποτέλεσμα να αποτελέσει σταθερά κατά την ανάλυση. Για τις ανάγκες του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος πραγματοποιήθηκε περιγραφική ανάλυση των δεδομένων, η οποία έδειξε πως πράγματι, σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών είχε σωστές γνώσεις για τα χαρακτηριστικά της ΔΕΠΥ. Για παράδειγμα, το 99.2% των συμμετεχόντων γνώριζε πως οι μαθητές με ΔΕΠΥ εμφανίζουν ελλειμματική προσοχή ή/και υπερκινητικές ή παρορμητικές συμπεριφορές και πως συχνά αποσπάται η προσοχή τους. Το 98.4% γνώριζε πως οι μαθητές με ΔΕΠΥ μπορεί να παρουσιάζουν ελλειμματική προσοχή, ενώ το 90.2% γνώριζε πως οι μαθητές με ΔΕΠΥ παρουσιάζουν αυξημένη κινητική δραστηριότητα. Επιπλέον, το 87% γνώριζε πως οι μαθητές με ΔΕΠΥ δυσκολεύονται να παραμείνουν καθιστοί, το 84.6% ότι οι μαθητές με ΔΕΠΥ έχουν μειωμένες δεξιότητες οργάνωσης και προγραμματισμού και το 77.2% ότι η διαταραχή μπορεί να εμφανίζεται χωρίς υπερκινητικότητα.

Διερευνώντας τα δεδομένα από την καινούρια μεταβλητή που διαμορφώθηκε με σκοπό το άθροισμα των θετικών απαντήσεων στις παραπάνω ερωτήσεις, οι εκπαιδευτικοί συγκέντρωσαν κατά μέσο όρο (μ.ο.) 8.80 βαθμούς, σε μία κλίμακα με μέγιστη βαθμολογία τους 11 βαθμούς, δείχνοντας αρκετά καλές γνώσεις για τη ΔΕΠΥ ($\approx 74/100$). (πίνακας 1) Παρόλα αυτά, εξετάζοντας μεμονωμένα τα αποτελέσματα των ερωτημάτων βρέθηκε πως σημαντικό ποσοστό των συμμετεχόντων, της τάξης του 52,8 %, απάντησαν λανθασμένα ότι η βασική δυσκολία των μαθητών με ΔΕΠΥ σχετίζεται με τις κοινωνικές δεξιότητες. Το 33,6 % πίστευε πως όλοι οι μαθητές με ΔΕΠΥ εμφανίζουν υπερκινητικότητα. Επιπλέον, το 31,7% και 37,4% των συμμετεχόντων απάντησαν αρνητικά (και συνεπώς λανθασμένα) στις ερωτήσεις σχετικά με τις χαμηλές σχολικές επιδόσεις και τις δυσκολίες στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, αντίστοιχα.

Πίνακας 1: Πίνακας περιγραφής των ποσοτικών μεταβλητών: α) Γνώσεις σχετικά με τη διαταραχή, β) Γνώσεις σχετικά με τα θετικά χαρακτηριστικά και γ) Στάση απέναντι στην συμπερίληψη

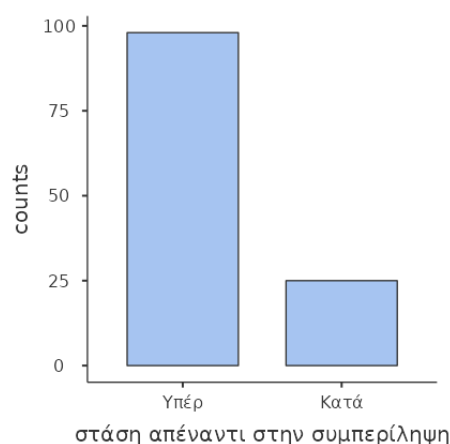
	N	Mean	Median	SD	Minimum	Maximum
Γνώσεις	123	8.80	9.00	1.71	0.00	11.00
θετικά χαρακτηριστικά	123	4.41	5.00	1.98	0.00	7.00
Συμπερίληψη	123	3.10	3.00	1.02	0.00	4.00

Για τη διερεύνηση της γνώσης των εκπαιδευτικών σχετικά με τα θετικά χαρακτηριστικά των μαθητών με ΔΕΠΥ πραγματοποιήθηκε ανάλυση συχνοτήτων των αντίστοιχων μεταβλητών. Παρόλο που η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (120/123 άτομα) αναγνώρισε ότι οι μαθητές με ΔΕΠΥ έχουν θετικά χαρακτηριστικά εκτός από τις δυσκολίες τους, όταν μελετήθηκαν μεμονωμένα συγκεκριμένα ερωτήματα προέκυψαν σημαντικά ευρήματα. Συγκεκριμένα, περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς (59,3%) δεν γνώριζαν πως οι μαθητές με ΔΕΠΥ μπορούν να υπερεστιάσουν. Το 49,6% θεωρεί πως οι μαθητές με ΔΕΠΥ δεν είναι αποτελεσματικοί στην επίλυση προβλημάτων και δεν γνωρίζουν πως η μειωμένη ικανότητα διατήρησης της προσοχής μπορεί να περιγραφεί και ως ικανότητα ευελιξίας. Επιπλέον, σημαντικό ποσοστό των συμμετεχόντων (43.9%) δε γνώριζε πως οι μαθητές με ΔΕΠΥ μπορεί να διαθέτουν έντονη δημιουργικότητα. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί συγκέντρωσαν κατά μ.ο. 4.41 βαθμούς σε μία κλίμακα με μέγιστη βαθμολογία το 7, βαθμολογία η οποία κρίνεται καλή (63/100). (πίνακας 1)

Προκειμένου να διερευνηθεί το τρίτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη των μαθητών με ΔΕΠΥ, αρχικά έγινε περιγραφική ανάλυση των σχετικών μεταβλητών. Προέκυψε πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (92.7%) θεωρεί ότι οι μαθητές με ΔΕΠΥ με χρήση των κατάλληλων στρατηγικών μπορούν να ενταχθούν ομαλά σε ένα τμήμα γενικής εκπαίδευσης. Το 82.9% συμφώνησε πως η προσαρμογή του μαθήματος μπορεί τελικά να ωφελήσει όλους τους μαθητές της τάξης. Παρόλα αυτά, το 38.2% υποστήριξε πως οι μαθητές με ΔΕΠΥ είναι δυσκολότερο να διαχειριστούν, ενώ ένα 27.6% ανησυχεί πως η προσαρμογή του μαθήματος μπορεί να είναι επιζήμια για τους υπόλοιπους μαθητές.

Για περεταίρω διερεύνηση της στάσης των εκπαιδευτικών δημιουργήθηκαν 2 καινούριες μεταβλητές, μια ποσοτική και μια σε κλίμακα διάταξης. Η πρώτη μετρά τον αθροιστικό βαθμό των απαντήσεών τους, με μέσο όρο 3.10 σε κλίμακα 4 βαθμών, που θεωρείται αρκετά καλός ($\approx 78/100$). (πίνακας 1) Η δεύτερη μεταβλητή κωδικοποιεί τη στάση τους ως "Υπέρ" ή "Κατά" στη συμπερίληψη ανάλογα με τη βαθμολογία που συγκέντρωσαν, με το 79.7% των εκπαιδευτικών (98/123) να είναι υπέρ της συμπερίληψης των μαθητών με ΔΕΠΥ (διάγραμμα 1).

Διάγραμμα 1: Απεικόνιση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών που τους τοποθετούν υπέρ και κατά της συμπερίληψης μαθητών με ΔΕΠΥ



Τελευταίος, αλλά εξίσου σημαντικός, ακολούθησε ο έλεγχος για τον εντοπισμό ατομικών χαρακτηριστικών που ενδέχεται να επηρεάζουν τις γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαταραχή και τα θετικά της χαρακτηριστικά αλλά και τη στάση τους απέναντι στη συμπερίληψη των μαθητών με ΔΕΠΥ. Από τον έλεγχο κανονικότητας (Shapiro-Wilk) προέκυψε ότι τα δεδομένα δεν ακολουθούν κανονική κατανομή ($p < 0.001 < 0.05$) και έτσι εφαρμόστηκε το μη παραμετρικό τεστ Mann-Whitney για τη σύγκριση του μέσου όρου μεταξύ δύο διαφορετικών ομάδων.

Δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις γνώσεις ή τη στάση των εκπαιδευτικών με βάση το φύλο, την ιδιότητα (ΠΕ 70 ή ειδικής αγωγής), το επίπεδο σπουδών ή τον εργασιακό τομέα. Όμως συγκρίνοντας τους μέσους όρους των εκπαιδευτικών που διέθεταν προηγούμενη εμπειρία στην διδασκαλία μαθητών με ΔΕΠΥ και των εκπαιδευτικών που δεν είχαν διδάξει μαθητές με ΔΕΠΥ διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά τόσο στις γνώσεις σχετικά με τη διαταραχή ($p = 0.03 < 0.05$), όσο στις γνώσεις σχετικά με τα θετικά χαρακτηριστικά ($p = 0.005 < 0.05$), αλλά και στη στάση απέναντι στη συμπερίληψη ($p = 0.049$, οριακά < 0.05). (πίνακας 2) Ειδικότερα, όπως φαίνεται στον πίνακα 3, οι εκπαιδευτικοί που είχαν διδάξει σε μαθητές με ΔΕΠΥ συγκέντρωσαν μεγαλύτερους μέσους όρους αναφορικά με τις γνώσεις για τη διαταραχή (9.04 έναντι 8.18), τις γνώσεις για τα θετικά χαρακτηριστικά (4.75 έναντι 3.50) και πιο θετική στάση προς τη συμπερίληψη (3.20 έναντι 2.82).

Πίνακας 2: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων των εκπαιδευτικών που έχουν διδάξει σε μαθητές με ΔΕΠΥ και των εκπαιδευτικών που δεν διαθέτουν προηγούμενη αντίστοιχη εμπειρία

		Statistic	P		Effect Size
Γνώσεις	Mann-Whitney U	1135	0.030	Rank biserial correlation	0.250
Θετικά χαρακτηριστικά	Mann-Whitney U	1021	0.005	Rank biserial correlation	0.325
Συμπερίληψη	Mann-Whitney U	1188	0.049	Rank biserial correlation	0.215

Note. $H_a \mu_{\text{Όχι}} \neq \mu_{\text{Ναι}}$

Πίνακας 3: Περιγραφικός πίνακας για τις δύο ομάδες σχετικά με την ύπαρξη προηγούμενης εμπειρίας στη διδασκαλία μαθητών με ΔΕΠΥ

	Group	N	Mean	Median	SD	SE
Γνώσεις	Όχι	34	8.18	8.00	2.14	0.367
	Ναι	89	9.04	9.00	1.461	0.155
Θετικά χαρακτηριστικά	Όχι	34	3.50	3.50	2.23	0.383
	Ναι	89	4.75	5.00	1.773	0.188
Συμπερίληψη	Όχι	34	2.82	3.00	1.09	0.186
	Ναι	89	3.20	3.00	0.979	0.104

Επιπρόσθετα, ελέγχθηκε η επίδραση των ατομικών χαρακτηριστικών που αφορούσαν περισσότερες από δύο κατηγορίες ατόμων στις μετρήσεις. Για κάθε μεταβλητή πραγματοποιήθηκε ξεχωριστά το τεστ ομοιογένειας (Levene's test) και επιβεβαιώθηκε η ισότητα των διακυμάνσεων. Στη συνέχεια με την ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) διαπιστώθηκε πως οι σπουδές στην ειδική αγωγή δεν επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά τον μέσο όρο στις γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαταραχή ($p=0.145 > 0.05$), ούτε τον μέσο όρο στις γνώσεις σχετικά με τα θετικά χαρακτηριστικά των μαθητών με ΔΕΠΥ ($p=0.114 > 0.05$). Ωστόσο διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων των ομάδων με διαφορετικές σπουδές στην ειδική αγωγή στη μέτρηση της δεκτικότητας στην συμπερίληψη μαθητών με ΔΕΠΥ ($p=0.022 < 0.05$). (πίνακας 4).

Πίνακας 4: Αποτελέσματα ανάλυσης διακύμανσης για τη σύγκριση των μέσων όρων των εκπαιδευτικών με διαφορετικές σπουδές στην ειδική αγωγή αναφορικά με τη συμπερίληψη

ANOVA – συμπερίληψη					
	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	p
Σπουδές στην ειδική αγωγή	9.85	3	3.284	3.34	0.022
Residuals	116.98	119	0.983		

Έτσι έγινε το Post-hoc τεστ για τον έλεγχο όλων των δυνατών συγκρίσεων μεταξύ των επιπέδων-τιμών της μεταβλητής 'σπουδές στην ειδική αγωγή'. Σύμφωνα με αυτό υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων των εκπαιδευτικών που είχαν παρακολουθήσει σεμινάριο και αυτών που δεν είχαν καμία σπουδή σχετική με την ειδική αγωγή ($p_{tukey} = 0.044$). Επίσης αν και δεν σημειώνεται ως στατιστικά σημαντική η διαφορά των μέσων όρων μεταξύ των εκπαιδευτικών που είχαν παρακολουθήσει πρόγραμμα μετεκπαίδευσης και εκείνων που δεν είχαν καμία σπουδή στην ειδική αγωγή, η τιμή του p προσεγγίζει το όριο ($p_{tukey} = 0.06$).

Πίνακας 5: Πολλαπλές συγκρίσεις των μέσων όρων των εκπαιδευτικών με διαφορετικές σπουδές στην ειδική αγωγή ανά ζεύγη

Post Hoc Comparisons - Σπουδές στην ειδική αγωγή							
Comparison							
Σπουδές στην ειδική αγωγή		Σπουδές στην ειδική αγωγή	Mean Difference	SE	df	t	Ptukey
Σεμινάριο	-	Καμία	0.597	0.225	119	2.652	0.044
	-	μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή	0.242	0.256	119	0.946	0.780
	-	μετεκπαίδευση/διδασκαλείο	-0.118	0.295	119	0.399	0.978
καμία	-	μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή	-0.356	0.241	119	1.473	0.457
	-	μετεκπαίδευση/διδασκαλείο	-0.715	0.282	119	2.533	0.060
μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή	-	μετεκπαίδευση/διδασκαλείο	-0.359	0.307	119	1.171	0.646

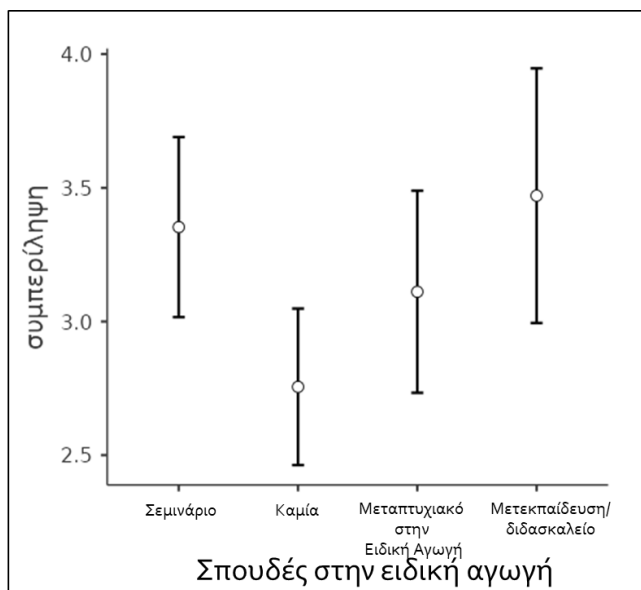
Note. Comparisons are based on estimated marginal means

Παράλληλα μελετώντας τον πίνακα 6 με τους εκτιμώμενους οριακούς μέσους πραγματοποιήθηκε σύγκριση των μέσων όρων που συγκέντρωσαν οι εκπαιδευτικοί στις ερωτήσεις σχετικά με τη στάση τους απέναντι στη συμπερίληψη, λαμβάνοντας υπόψη άλλες μεταβλητές που μπορεί να επηρεάζουν τα αποτελέσματα. Ειδικότερα, βρέθηκε ότι ο μ.ο. των εκπαιδευτικών που δεν είχαν καμία λάβει καμία σπουδή στην ειδική αγωγή ήταν μικρότερος συγκριτικά με εκείνων που είχαν παρακολουθήσει πρόγραμμα μετεκπαίδευσης/διδασκαλείο, σεμινάριο ή μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών. (διάγραμμα 1).

Πίνακας 7: Εκτιμώμενοι οριακοί μέσοι όροι στη βαθμολογία που υπολογίζει τη στάση απέναντι στη συμπερίληψη για τους εκπαιδευτικών με διαφορετικές σπουδές στην ειδική αγωγή

Estimated Marginal Means - Σπουδές στην ειδική αγωγή			
Σπουδές στην ειδική αγωγή	Mean	95% διάστημα εμπιστοσύνης	
		Lower	Ανώτερο
Σεμινάριο	3.35	3.02	3.69
καμία	2.76	2.46	3.05
μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή	3.11	2.73	3.49
μετεκπαίδευση/διδασκαλείο	3.47	2.99	3.95

Διάγραμμα 2: Απεικόνιση των μ.ο. των εκπαιδευτικών με διαφορετικές σπουδές στην ειδική αγωγή που προκύπτουν από τις απαντήσεις στις ερωτήσεις για τη στάση απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών με ΔΕΠΥ



5. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνήσει τη γνώση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη ΔΕΠΥ και τα θετικά της χαρακτηριστικά, αλλά και τη στάση τους απέναντι στην συμπερίληψη των μαθητών αυτών. Τα ευρήματα ενισχύουν την υπάρχουσα βιβλιογραφία, επιβεβαιώνοντας τη σημασία της εκπαίδευσης και της διδακτικής εμπειρίας στην κατανόηση και αποδοχή της ΔΕΠΥ, αλλά παρουσιάζονται και μερικές διαφωνίες.

Οι καλές γνώσεις των βασικών χαρακτηριστικών της ΔΕΠΥ (8.8/11) βρίσκονται σε συμφωνία με μελέτες, οι οποίες υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αναγνωρίζουν τα κλασικά συμπτώματα της ΔΕΠΥ (Κουτσιούμπα, 2021· Greenway & Edwards, 2020). Το εύρημα αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς η λανθασμένη γνώση των εκπαιδευτικών μπορεί να οδηγήσει σε ανεπαρκή υποστήριξη των μαθητών με ΔΕΠΥ και αρνητικότερες αντιλήψεις (McDougal et al., 2023· Sayal et al., 2018). Βέβαια οι γνώσεις αναφορικά με την απροσεξία και την υπερκινητικότητα, δεν είναι απαραίτητα αντιπροσωπευτικές του εύρους των γνώσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη ΔΕΠΥ (McDougal et al., 2023). Πράγματι φάνηκε πως υπήρξαν εσφαλμένες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, κάτι το οποίο επίσης αναφέρεται στη βιβλιογραφία και καταδεικνύει την ανάγκη για περεταίρω επιμόρφωση (Wilson et al., 2023· Alanazi & Al Turki, 2021· Alshehri et al., 2020).

Αν και η γνώση των θετικών χαρακτηριστικών της ΔΕΠΥ φάνηκε καλή (4.41/7), η αναλυτικότερη διερεύνηση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών δείχνει ότι αγνοούν περίπου τα μισά από τα θετικά χαρακτηριστικά που εντοπίζονται στο ερωτηματολόγιο. Παρά το γεγονός ότι στη βιβλιογραφία δεν καταγράφονται σχετικές μελέτες, πλήθος ερευνών συμφωνεί, υπογραμμίζοντας πως υπάρχει μια τάση μεταξύ των εκπαιδευτικών να επικεντρώνονται περισσότερο στα ελλείμματα των μαθητών με ΔΕΠΥ παρά στις δυνατότητές τους (Climie & Mastoras, 2015· Sherman et al., 2006).

Η θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμπερίληψη των μαθητών με ΔΕΠΥ είναι συνεπής με τα ευρήματα σύγχρονων μελετών που δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί τίθενται γενικά υπέρ της συμπερίληψης (Politou, 2022). Οι εκπαιδευτικοί που είχαν διδάξει μαθητές με ΔΕΠΥ συγκέντρωσαν περισσότερους βαθμούς σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν διέθεταν αντίστοιχη εμπειρία. Η απουσία όμως ευρημάτων σχετικά με τις επιδράσεις άλλων δημογραφικών χαρακτηριστικών στις απαντήσεις των συμμετεχόντων είναι κάτι μη αναμενόμενο. Στη βιβλιογραφία αναφέρεται ότι το φύλο επηρεάζει τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη των μαθητών με ΔΕΠΥ (Politou, 2022). Τα χρόνια προϋπηρεσίας δεν φάνηκε να επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών, εύρημα επίσης απροσδόκητο, δεδομένου ότι προηγούμενες μελέτες έχουν δείξει πως η μεγαλύτερη προϋπηρεσία επηρεάζει θετικά τις στάσεις και την προθυμία για συμπερίληψη των μαθητών με ΔΕΠΥ (Flavian & Uziely, 2022· McHargue, 2019). Επιπλέον, δεν βρέθηκε σημαντική διαφορά αναφορικά με την ιδιότητα (γενικής ή ειδικής αγωγής), αντικρούοντας δεδομένα που υποστηρίζουν πως εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής είναι πιο θετικοί απέναντι στη συμπερίληψη των μαθητών με ΔΕΠΥ, συγκριτικά με εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης (Flavian & Uziely, 2022· Politou, 2022). Ωστόσο, το αποτέλεσμα που υποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί με κάποια περαιτέρω επιμόρφωση στην ειδική αγωγή είχαν πιο θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη των μαθητών με ΔΕΠΥ, έρχεται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα των Flavian και Uziely (2022), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι οι επιμορφωμένοι δάσκαλοι είχαν πιο θετική στάση από όσους εκπαιδεύτηκαν απλά για γενικά πλαίσια.

Συμπερασματικά, η έρευνα έδειξε πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διατηρούν θετική στάση απέναντι στην συμπερίληψη των μαθητών με ΔΕΠΥ, εύρημα ιδιαίτερα ενθαρρυντικό τόσο για το χώρο της εκπαίδευσης αλλά και για τη θέση των ατόμων με ΔΕΠΥ στην κοινωνία. Ωστόσο, η θετική στάση δεν αρκεί για την αποτελεσματική ενσωμάτωση αυτών των μαθητών, αλλά απαιτούνται ποικίλες γνώσεις και στρατηγικές για να διαφοροποιείται η διδασκαλία ανάλογα με τις ανάγκες τους. Παρά τις καλές γνώσεις των συμμετεχόντων σχετικά με τη ΔΕΠΥ, τα μερικές εσφαλμένες αντιλήψεις, αλλά και η άγνοια αρκετών θετικών χαρακτηριστικών, μπορεί να επηρεάσουν σημαντικά την ενσωμάτωσή τους. Έτσι προτείνεται περαιτέρω επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, προκειμένου να αναγνωρίζουν τις δυνατότητες των μαθητών αυτών και με σωστές πρακτικές να τις αξιοποιούν για να συμμετέχουν οι μαθητές με ΔΕΠΥ ενεργά στην τάξη, να βελτιώνονται οι επιδόσεις τους στον ακαδημαϊκό τομέα και κατ' επέκταση στους υπόλοιπους, αλλά και να τους προσφέρει καλύτερες προοπτικές για την μετέπειτα ζωή τους ως ενήλικες. Επιπροσθέτως, τα αποτελέσματα ενισχύουν τη σημασία της ενσωμάτωσης της συμπερίληψης στα προπτυχιακά προγράμματα σπουδών των εκπαιδευτικών και της παροχής ευκαιριών για διδασκαλία σε μαθητές με ΔΕΠΥ καθώς αυτό οδηγεί σε καλύτερες γνώσεις και θετικότερες απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε αυτούς.

6. Περιορισμοί της έρευνας - Προτάσεις μελλοντικής έρευνας

Η ύπαρξη μεθοδολογικών αδυναμιών επιβάλλει περιορισμούς στα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας. Ειδικότερα, προκύπτουν περιορισμοί που αφορούν τη μέθοδο δειγματοληψίας, το μέγεθος και την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, οδηγώντας σε δυσκολία γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Ακόμη, τα αποτελέσματα στηρίζονται σε ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς με χρήση μόνο διχοτομικών μορφών απαντήσεων (ναι-όχι), έτσι ενδέχεται να μην αντιπροσωπεύονται όλες οι δυνατές απαντήσεις, αλλά και πολλές απαντήσεις να μην είναι αντικειμενικές, αποκλίνοντας από την πραγματικότητα. Η παρούσα μελέτη θα ενισχυθεί σε μεγάλο βαθμό αν πραγματοποιηθεί σε μεγαλύτερο και αντιπροσωπευτικότερο δείγμα του πληθυσμού, κι αν συνδυάσει και άλλες

ερευνητικές μεθόδους, όπως συνεντεύξεις. Τέλος, τα ευρήματα από την παρούσα μελέτη αποτελούν εφιαλτήριο για μελλοντική έρευνα που θα μπορούσε να διερευνήσει τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για τη συμπερίληψη των μαθητών με ΔΕΠΥ, αλλά και τους τρόπους με τους οποίους αξιοποιούν τα θετικά τους χαρακτηριστικά με σκοπό την ενίσχυση της αποδοτικότητάς τους στο σχολείο.

Βιβλιογραφία

- Alanazi, F., & Al Turki, Y. (2021). Knowledge and attitude of Attention-Deficit and Hyperactivity Disorder (ADHD) among male primary school teachers, in Riyadh City, Saudi Arabia. *Journal of Family Medicine and Primary Care*, 10(3), 1218-1226. DOI:10.4103/jfmprc.jfmprc_2194_20
- Alshehri, A. M., Shehata, S. F., Almosa, K. M., & Awadalla, N. J. (2020). Schoolteachers' knowledge of attention-deficit/hyperactivity disorder—Current status and effectiveness of knowledge improvement program: A randomized controlled trial. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(15), 5605. DOI:10.3390/ijerph17155605
- Ayano, G., Demelash, S., Gizachew, Y., Tsegay, L., & Alat, R. (2023). The global prevalence of attention deficit hyperactivity disorder in children and adolescents: An umbrella review of meta-analyses. *Journal of Affective Disorders*, 339, 860-866. DOI:10.1016/j.jad.2023.07.071
- Climie, E. A., & Mastoras, S. M. (2015). ADHD in schools: Adopting a strengths-based perspective. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 56(3), 295–300. DOI:10.1037/cap0000030
- de Schipper, E., Mahdi, S., Coghill, D., De Vries, P. J., Gau, S. S. F., Granlund, M., ... & Bölte, S. (2015). Towards an ICF core set for ADHD: a worldwide expert survey on ability and disability. *European child & adolescent psychiatry*, 24, 1509-1521. DOI:10.1007/s00787-015-0778-1
- Faraone, S. V., & Larsson, H. (2019). Genetics of attention deficit hyperactivity disorder. *Molecular psychiatry*, 24(4), 562-575. DOI:10.1038/s41380-018-0070-0
- Flavian, H., & Uziely, E. (2022). Determinants of teachers' attitudes toward inclusion of pupils with attention deficit hyperactivity disorder: The role of teacher education. In *Frontiers in Education* (Vol. 7, p. 941699). *Frontiers*. DOI:10.3389/educ.2022.941699
- Gaastra, G. F., Groen, Y., Tucha, L., & Tucha, O. (2016). The effects of classroom interventions on off-task and disruptive classroom behavior in children with symptoms of attention-deficit/hyperactivity disorder: A meta-analytic review. *PloS one*, 11(2), e0148841. DOI:10.1371/journal.pone.0148841
- Galović, D., Brojčin, B., & Glumbić, N. (2014). The attitudes of teachers towards inclusive education in Vojvodina. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1262-1282. DOI:10.1080/13603116.2014.886307
- Greenway, C. W., & Rees Edwards, A. (2020). Knowledge and attitudes towards attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD): A comparison of teachers and teaching assistants. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 25(1), 31-49. DOI:10.1080/19404158.2019.1709875

Hoogman, M., Stolte, M., Baas, M., & Kroesbergen, E. (2020). Creativity and ADHD: A review of behavioral studies, the effect of psychostimulants and neural underpinnings. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, *119*, 66-85. DOI:10.1016/j.neubiorev.2020.09.029

Κουτσιούμπα, Ο. (2021). Γνώσεις και στάσεις των εκπαιδευτικών για μαθητές με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας (ΔΕΠ/Υ). <https://hellanicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/22774/%ce%94%ce%b9%cf%80%ce%bb%cf%89%ce%bc%ce%b1%cf%84%ce%b9%ce%ba%ce%ae%20%ce%b5%cf%81%ce%b3%ce%b1%cf%83%ce%af%ce%b1%20%ce%9a%ce%9f%ce%a5%ce%a4%ce%a3%ce%99%ce%9f%ce%a5%ce%9c%ce%a0%ce%91%20%ce%9f%ce%9b%ce%a5%ce%9c%ce%a0%ce%99%ce%91%204152019015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Lindner, K. T., Schwab, S., Emara, M., & Avramidis, E. (2023). Do teachers favor the inclusion of all students? A systematic review of primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, *38*(6), 766-787. DOI:10.1080/08856257.2023.2172894

Mahdi, S., Viljoen, M., Massuti, R., Selb, M., Almodayfer, O., Karande, S., ... & Bölte, S. (2017). An international qualitative study of ability and disability in ADHD using the WHO-ICF framework. *European child & adolescent psychiatry*, *26*, 1219-1231. DOI:10.1007/s00787-017-0983-1

McHargue, K. M. (2019). *The Relationship between teacher experience and teacher attitude toward Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD)*. <https://digitalcommons.liberty.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3191&context=doctoral>

McDougal, E., Tai, C., Stewart, T. M., Booth, J. N., & Rhodes, S. M. (2023). Understanding and supporting attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) in the primary school classroom: Perspectives of children with ADHD and their teachers. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *53*(9), 3406-3421. DOI:10.1007/s10803-022-05639-3

Mulholland, S., Cumming, T., & Jung, J. (2015). Teacher attitudes towards students who exhibit ADHD type behaviours. *Australasian Journal of Special Education*, *39*, 15-36. DOI:10.1017/jse.2014.18

Politou, T. C. (2022). Investigation of the Feelings, Attitudes and Concerns of Special and General Education Teachers Regarding the Inclusive Education of Students with ADHD. *Online Submission*, *9*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED622966.pdf>

Sayal, K., Prasad, V., Daley, D., Ford, T., & Coghill, D. (2018). ADHD in children and young people: prevalence, care pathways, and service provision. *The Lancet Psychiatry*, *5*(2), 175-186. DOI:10.1016/s2215-0366(17)30167-0

Sherman, J., Rasmussen, C., & Baydala, L. (2006). Thinking positively: How some characteristics of ADHD can be adaptive and accepted in the classroom. *Childhood Education*, *82*(4), 196-200. DOI:10.1080/00094056.2006.10522822

Schippers, L. M., Horstman, L. I., Velde, H. V. D., Pereira, R. R., Zinkstok, J., Mostert, J. C., ... & Hoogman, M. (2022). A qualitative and quantitative study of self-reported positive characteristics of individuals with ADHD. *Frontiers in Psychiatry*, *13*, 922788. DOI:10.3389/fpsy.2022.922788

Song, P., Zha, M., Yang, Q., Zhang, Y., Li, X., & Rudan, I. (2021). The prevalence of adult attention-deficit hyperactivity disorder: A global systematic review and meta-analysis. *Journal of Global Health, 11*. DOI:10.7189/jogh.11.04009

Σούλης, Σ. Γ. (2008). *Ένα Σχολείο για Όλους*. Τόμος Β'. Αθήνα: Gutenberg.

Thomas, R., Sanders, S., Doust, J., Beller, E., & Glasziou, P. (2015). Prevalence of attention-deficit/hyperactivity disorder: a systematic review and meta-analysis. *Pediatrics, 135*(4), e994-e1001. DOI:10.1542/peds.2014-3482

Van Steen, T., & Wilson, C. (2020). Individual and cultural factors in teachers' attitudes towards inclusion: A meta-analysis. *Teaching and Teacher Education, 95*, 103127. DOI:10.1016/j.tate.2020.103127

Wilson, C., Green, C. N., Toye, M. K., & Ballantyne, C. (2023). Teachers' Perceptions and Practices Towards Inclusive Education for Children with ADHD in Scotland: A Qualitative Investigation. *International Journal of Disability, Development and Education, 1-15*. DOI:10.1080/1034912X.2023.2266374

Wilson, C., Woolfson, L. M., & Durkin, K. (2019). The impact of explicit and implicit teacher beliefs on reports of inclusive teaching practices in Scotland. *International Journal of Inclusive Education*. DOI:10.1080/13603116.2019.1658813.

Zhang, W., Sjoerds, Z., & Hommel, B. (2020). Metacognition of human creativity: The neurocognitive mechanisms of convergent and divergent thinking. *NeuroImage, 210*, 116572. DOI:10.1016/j.neuroimage.2020.116572

Η σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δημιουργεί ασφάλεια και στα δύο μέλη;

Χρήστος Τσιάβος

Περίληψη

Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στην σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και γενικότερα στη σχέση του παιδαγωγικού ζεύγους. Ο εκπαιδευτικός είναι ο κύριος υπεύθυνος για την διατήρηση των αρμονικών σχέσεων με τους μαθητές του και την εφαρμογή προγραμμάτων ειδικής αγωγής. Η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων και η αρμονική σχέση εξαρτάται επίσης από τους μαθητές και την συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς. Για να γίνει το παραπάνω θα αναλύσουμε τους ρόλους των δύο παραγόντων συνεργασίας και θα αναφερθούμε στο αν επιβεβαιώνεται ότι μια πολύ καλή σχέση του παιδαγωγικού ζεύγους βοηθά πρώτα τους μαθητές, ύστερα τους εκπαιδευτικούς και τέλος την αρμονική τους συνεργασία κυρίως στην διδασκαλία. Το κάθε μέλος έχει τον δικό του ρόλο σε αυτή την σχέση, με γνώμονα πάντα την ευτυχία του παιδιού πρωτίστως. Η συνεργατικότητα του εκπαιδευτικού, η προθυμία του για βοήθεια, αλλά και η ικανότητα ηγεσίας ο τρόπος, δηλαδή, που διατηρεί την πειθαρχία στην τάξη (βαθμός κυριαρχίας του εκπαιδευτικού), η αυστηρότητα που επιδεικνύει στο μέτρο που χρειάζεται, η παροχή ελευθερίας κινήσεων και η ενίσχυση της υπευθυνότητας των μαθητών επηρεάζουν θετικά τις συμπεριφορές των παιδιών, την αυτοπεποίθηση, την ευχαρίστηση και την προσπάθεια που καταβάλλουν οι μαθητές και τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τη μαθησιακή διαδικασία, ενώ το αντίθετο συμβαίνει όταν οι εκπαιδευτικοί είναι αβέβαιοι, δυσαρεστημένοι και επιπλήττουν τους μαθητές. Ο ρόλος του μαθητή, λοιπόν, είναι εξίσου σημαντικός με του εκπαιδευτικού και δεν είναι απλώς θεατής στην διδακτική διαδικασία. Αντιθέτως, πρέπει να συμμετέχει «ψυχή τε και σώματι» για να κατανοήσει τα διδαχθέντα και να εφαρμόσει στην πράξη. Ακόμη, τέσσερα είναι τα σημεία στα οποία στηρίζεται η δημιουργία μιας ισχυρής σχέσης ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή και ταυτόχρονα, η επιτυχία του διδακτικού έργου. α) Οι σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητή/τριας. β) Η επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητή/τριας γ) Η συνομιλία με τα παιδιά. δ) Οι διαπραγματεύσεις με τα παιδιά. Οι δυσκολίες πάντως υπάρχουν και οι δύο συμμετέχοντες στην σχέση καλούνται να τις υπερνικήσουν. Τέλος, τα ευρήματα της εργασίας μας ήταν ενθαρρυντικά αφού έδειξαν ότι η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αν βρίσκεται σε πολύ καλό επίπεδο, θα διακρίνονται από αυτή την σχέση ότι νιώθουν ασφαλή πρωτίστως τα παιδιά και ύστερα ο εκπαιδευτικός.

Λέξεις-κλειδιά: εκπαιδευτικός, μαθητής, σχέση, ρόλοι

1. Ρόλος Εκπαιδευτικού σε θεωρία και πράξη

Κάθε κοινωνία αποτελεί ένα σύστημα, το οποίο με την σειρά του δομείται από επιμέρους υποσυστήματα. Για την αποτελεσματική λειτουργία των συστημάτων, καθοριστικό ρόλο παίζουν τα άτομα που τα απαρτίζουν. Τα μέλη κάθε ομάδας αναλαμβάνουν ρόλους τους οποίους πρέπει να φέρουν εις πέρας για την ομαλή λειτουργία των συστημάτων και για την αποφυγή των συγκρούσεων. Στο σχολικό σύστημα, πρωταγωνιστικό ρόλο κατέχει ο/η εκπαιδευτικός, ο οποίος έχει αναλάβει

συγκεκριμένους ρόλους για την επίτευξη της παιδαγωγικής και διδακτικής λειτουργίας του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός στη σχολική κοινότητα διαδραματίζει τον ρόλο του/της «παιδαγωγού», του/της «διδασκάλου», του/της «αξιολογητή» και του/της «επόπτη». (Κωνσταντίνου, 2015, 198).

Ο παιδαγωγικός ρόλος του/της εκπαιδευτικού έχει στόχο την καλλιέργεια της ηθικής, των αξιών, των κανόνων και γενικότερα των αντιλήψεων και των στάσεων που θα τον βοηθήσουν στην κοινωνικοποίησή του και στην διαμόρφωση του χαρακτήρα του. Ουσιαστικά, ο ρόλος αυτός συμβάλλει στην παροχή παιδείας προς τον/την μαθητή/τρια και όχι στην ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων. Ο/Η εκπαιδευτικός αλληλεπιδρά με διάφορους τρόπους με τους μαθητές/τριες του κατά τη διάρκεια του μαθήματος, οι οποίοι επηρεάζουν τη συμπεριφορά των μαθητών/τριων και τους ωθούν να αντιδρούν αναλόγως, διαμορφώνοντας με τον τρόπο αυτό το επικοινωνιακό κλίμα της τάξης και οικοδομώντας την επικοινωνιακή τους σχέση (Petegem et al., 2006). Για αυτόν τον λόγο, πρέπει να διαμορφωθεί μια παιδαγωγική σχέση ανάμεσα στον/στην μαθητή/τρια και τον/την εκπαιδευτικό. Η σχέση αυτή πρέπει να παρουσιάζει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά.

Ειδικότερα, ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να ενεργεί με γνώμονα την ευτυχία του παιδιού, η οποία εξαρτάται κυρίως από κοινωνικούς παράγοντες. Οι παιδαγωγικές τεχνικές που θα αξιοποιηθούν από τον/την εκπαιδευτικό πρέπει να είναι προσαρμοσμένες, αφενός στο αναπτυξιακό στάδιο που βρίσκεται ο/η μαθητής/τρια, και αφετέρου να συνυπολογίζουν τις ικανότητες που θα έχει ο/η μαθητής/τρια στα επόμενα χρόνια της ζωής του. Είναι υψίστης σημασίας το γεγονός ότι πρέπει να ελέγχονται πάσης φύσεως εξωτερικοί παράγοντες που επηρεάζουν τον/την μαθητή/τρια στο επίπεδο της αυτονομίας και της ατομικής του/της δράσης. Παράλληλα, η σχέση ανάμεσα στον/στην εκπαιδευτικό και τον/την μαθητή/τρια, αλλά και οποιαδήποτε κοινωνική σχέση του/της μαθητή/τριας δεν πρέπει να αναπτύσσεται στα πλαίσια εξαναγκασμού. Αντιθέτως, θα ήταν καλό να δημιουργείται με τη θέληση και τη διάθεση του/της μαθητή/τριας. Τέλος, η παιδαγωγική σχέση, όπως και οι υπόλοιπες κοινωνικές σχέσεις, είναι μία σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της. Αυτό σημαίνει ότι υπάρχει αμοιβαία συνεισφορά συναισθημάτων και αγαθών που συμβάλλουν στην ανέλιξη του ατόμου (Κωνσταντίνου, 2015, 199).

Τέλος, ο/η εκπαιδευτικός «παρέχει πρότυπα προς μίμηση στο παιδί» και το ωθεί να δραστηριοποιηθεί προς αυτή την κατεύθυνση (Κωνσταντίνου, 2015· Πυργιωτάκης, 2011, 282· Englehart, 2009· Walters & Shelly, 2007· Wilkins, 2006).

2. Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά εκπαιδευτικού

Στα πλαίσια της εκπαίδευσης παιδιών με ειδικές ανάγκες, ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά για να πετύχει τους σκοπούς της μάθησης. Αναλυτικότερα, είναι ζωτικής σημασίας ο/η εκπαιδευτικός να είναι πλήρως καταρτισμένος/η σε θέματα ειδικής αγωγής και να έχει λάβει τη σχετική εκπαίδευση, προκειμένου να γνωρίζει τι πρέπει να κάνει σε κάθε περίπτωση.

Παράλληλα, οφείλει να δείχνει κατανόηση απέναντι στις ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού και να μην τα παρατάει, όταν το παιδί αρνείται να πραγματοποιήσει μια δραστηριότητα.

Αντιθέτως, είναι υποχρεωμένος/η να διερευνά τους λόγους που ωθούν το παιδί στην εκδήλωση αυτής της συμπεριφοράς. Επιπλέον, καλείται να διαθέτει μεγάλα αποθέματα υπομονής και

επιμονής, διότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χρειάζονται αρκετό χρόνο για την εφαρμογή των διδαχθέντων. Απαιτείται συνεχής επανάληψη και τροποποίηση των μεθόδων, των τεχνικών, καθώς και του αναλυτικού προγράμματος για την προσαρμογή στις ατομικές ανάγκες κάθε παιδιού. Επίσης, εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν παρακολουθούν μόνο τη λεκτική δραστηριότητα των μαθητών, αλλά δίνουν σημασία και στις μη λεκτικές αντιδράσεις μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα τον/την μαθητή/τρια και να προβλέψουν ορισμένα αισθήματα και συμπεριφορές του στο πλαίσιο της σχολικής τάξης (Mendes, 2003).

Η εφευρετικότητα είναι ακόμη ένα γνώρισμα που πρέπει να χαρακτηρίζει τον/την εκπαιδευτικό στη διδασκαλία των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Επιβάλλεται να βρίσκει άμεσα λύσεις σε προβληματικές καταστάσεις που δημιουργούνται κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ώστε να μην διακόπτεται η διδασκαλία.

Είναι πολύ σημαντικό, να είναι οπτιμιστής/στρια και να βλέπει τη ζωή θετικά. Αυτό θα του/της δώσει το κίνητρο να συνεχίσει το έργο του/της με ευχαρίστηση και ταυτόχρονα, αυτό θα μεταδίδεται στα άτομα αυτά και στις οικογένειές τους. Επιπροσθέτως, κρίνεται απαραίτητο να έχει ικανότητες συνεργασίας και ομαδικότητας. Αυτό θα του/της δώσει τη δυνατότητα να προσφέρει στο κοινωνικό γίγνεσθαι και να νιώθει μεγαλύτερη ικανοποίηση (Χρηστάκης, 2011, 200).

Τέλος, η συνεργατικότητα του/της εκπαιδευτικού, η προθυμία του/της για βοήθεια, αλλά και η ικανότητα ηγεσίας ο τρόπος, δηλαδή, που διατηρεί την πειθαρχία στην τάξη (βαθμός κυριαρχίας του/της εκπαιδευτικού), η αυστηρότητα που επιδεικνύει στο μέτρο που χρειάζεται, η παροχή ελευθερίας κινήσεων και η ενίσχυση της υπευθυνότητας των μαθητών/τριων επηρεάζουν θετικά τις συμπεριφορές των παιδιών, την αυτοπεποίθηση, την ευχαρίστηση και την προσπάθεια που καταβάλλουν οι μαθητές/τριες και τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τη μαθησιακή διαδικασία, ενώ το αντίθετο συμβαίνει όταν οι εκπαιδευτικοί είναι αβέβαιοι/ες, δυσαρεστημένοι/ες και επιπλήττουν τους/τις μαθητές/τριες (Passini et al., 2015· DenBrok et al., 2005· Brekelmans et al., 2002· DenBrok et al., 2004· Scott & Fisher, 2004· Den Brok, 2001· Wubbels, 1993).

2.1 Ο/Η κατάλληλος/η εκπαιδευτικός

Όλα τα έμβια όντα επάνω στη γη διαθέτουν τα δικά τους μοναδικά χαρακτηριστικά. Έτσι και οι εκπαιδευτικοί διαφέρουν ως προς την εξωτερική εμφάνιση και τη συμπεριφορά. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχουν εκπαιδευτικοί που είναι στοργικοί/ες, φιλικόι/ες, δημιουργούν θετικό κλίμα μέσα στην τάξη, επαινούν τους/τις μαθητές/τριες τους και κατανοούν τις αδυναμίες τους. Από την άλλη πλευρά, δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις εκπαιδευτικών που λειτουργούν αυταρχικά, υψώνουν τον τόνο της φωνής τους, επιβάλλονται στους/στις μαθητές/τριες και επιβάλλουν τιμωρίες. Είναι φυσικό ότι οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στην πρώτη κατηγορία, θα έχουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα σε σύγκριση με αυτούς που ανήκουν στη δεύτερη (Χρηστάκης, 2011, 197).

Προαπαιτούμενο για την επιτυχία της διδακτικής διαδικασίας είναι ο/η μαθητής/τρια να νιώθει άνετα με τον/την εκπαιδευτικό, να τον/την εμπνέει να συνεχίσει την προσπάθεια, να τον/την στηρίζει σε γνωστικό, κοινωνικό και ψυχολογικό επίπεδο, να του/της δημιουργεί το αίσθημα της ηρεμίας και να έχει σχηματίσει θετική εικόνα για αυτόν/ην. Συνεπώς, το στυλ του εκπαιδευτικού είναι ένα στοιχείο που καθορίζει την εικόνα που θα σχηματίσει ο/η μαθητής/τρια για τον/την εκπαιδευτικό, η οποία θα έχει αντίκτυπο στα μαθησιακά του αποτελέσματα (Χρηστάκης, 2011, 197).

Ακόμη, ο/η εκπαιδευτικός ωραίο είναι να διδάσκει με ενθουσιασμό και αυτοπεποίθηση, να δίνει σαφείς εξηγήσεις και να επιδεικνύει ηγετικές ικανότητες και ικανότητα δημοκρατικής διοίκησης της τάξης του, με αποτέλεσμα να διατηρεί αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών/τριων για το μάθημα και να αποτελεί καλό παράδειγμα ορθής ηγεσίας και σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή/τριας (Britt, 2013).

Επιπλέον, η ισχυρή καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού όσον αφορά τη συμπεριφορά των μαθητών/τριων και τις επιδόσεις τους και η ικανότητά του/της να δουλεύει συνεργατικά με τα παιδιά και να αντιμετωπίζει τις συγκρούσεις με σεβασμό και με ήρεμο και λογικό τρόπο, δίνοντας σημασία σε όλες τις υπάρχουσες απόψεις, χωρίς να χάνει τον έλεγχο της τάξης, καθώς και να γνωρίζει τις διάφορες ανάγκες καθενός από τους μαθητές/τριες του και να έχει τη γνώση να χειριστεί και να ικανοποιήσει αυτές τις ανάγκες αποτελούν σημαντικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικού, ο οποίος διδάσκει θέτοντας στο επίκεντρο το παιδί και ασκεί δημοκρατική αγωγή (Aultman et al., 2009· Englehart, 2009· Wubbels et al., 2006a).

Στην επίτευξη των εκπαιδευτικών σκοπών και των διδακτικών στόχων, συμβάλλουν ποικίλοι παράγοντες, όπως είναι το γνωστικό και διανοητικό επίπεδο των μαθητών/τριων, οι ικανότητες του/της εκπαιδευτικού, ο τρόπος οργάνωσης της διδασκαλίας, του περιεχομένου, της τάξης και γενικότερα του σχολείου, τα υλικά και τα μέσα που διαθέτει το σχολείο κ.α. Ωστόσο, ο θεμελιώδης παράγοντας για την επιτυχία της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι ο/η εκπαιδευτικός. Για αυτόν το λόγο, υπάρχουν κάποιοι παράγοντες που καθορίζουν την καταλληλότητα του/της εκπαιδευτικού. Οι παράγοντες αυτοί είναι σε μεγάλο βαθμό υποκειμενικοί, όπως το προσωπικό στυλ του/της κάθε εκπαιδευτικού, οι επικοινωνιακές δεξιότητες που έχει, η ικανότητα διαμόρφωσης αρμονικών σχέσεων με τους/τις μαθητές/τριες και γενικότερα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που διαθέτει (Χρηστάκης, 2011, 196).

Ένας/μία εκπαιδευτικός, ο/η οποίος/α θέτει στο επίκεντρο των μαθησιακών δραστηριοτήτων τον/την μαθητή/τρια, συγκεντρώνει, συνήθως, στο πρόσωπό του διάφορα θετικά συναισθηματικά χαρακτηριστικά, όπως ηρεμία, κατανόηση, φιλική διάθεση, εμπιστοσύνη, ευγένεια, ανεκτικότητα, υπομονή, δικαιοσύνη, ικανότητα ελέγχου της τάξης χωρίς να καταπατάται η ελευθερία των παιδιών, φροντίδα και ενδιαφέρον (προθυμία να γνωρίσει τα παιδιά και να ακούσει για τα ενδιαφέροντα και τα προβλήματά τους κ.τ.λ.) και διάθεση για παροχή βοήθειας (επίλυση προβλημάτων, περαιτέρω βοήθεια στην τάξη όπου χρειάζεται) (Britt, 2013· Wilkins, 2006· DenBrok et al., 2005· Καψάλης, 1986). Ακόμη, παρέχει ακαδημαϊκή υποστήριξη στον/στην μαθητή/τρια, κάτι που σημαίνει ότι δεν αντιμετωπίζει το/τη μαθητή/τρια ως παθητικό δέκτη, αλλά, αντίθετα, στηρίζει την ενεργητική συμμετοχή του/της στη μαθησιακή διαδικασία και παρέχει εξηγήσεις όταν ο/η μαθητής/τρια δεν αντιλαμβάνεται κάτι και θετική ανατροφοδότηση στις εργασίες του/της.

Συχνά, συναντάμε εκπαιδευτικούς με υψηλό επίπεδο μόρφωσης και κατάρτισης, οι οποίοι δεν καταφέρνουν να έχουν επιθυμητά αποτελέσματα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η επιτυχία των αποτελεσμάτων σχετίζεται αρκετά με την διακριτικότητα του/της εκπαιδευτικού κατά τη διδασκαλία, προσόν το οποίο είναι έμφυτο. Παρόλα αυτά, αν κάποιος/α εκπαιδευτικός δεν διαθέτει αυτό το χαρακτηριστικό δε σημαίνει ότι είναι καταδικασμένος/η να αποτυγχάνει και να μην έχει θετικά αποτελέσματα. Η προσωπική ταυτότητα του/της κάθε εκπαιδευτικού είναι στοιχείο που αναπλάθεται και εξελίσσεται με την τριβή και την εμπειρία, ώστε να φτάσει στο επίπεδο ενός/μιας επιτήδειου/ας εκπαιδευτικού (Χρηστάκης, 2011, 196).

Τα γνωρίσματα που πρέπει να διαθέτει ένας/μία ικανός/η εκπαιδευτικός για να πετύχει τους εκπαιδευτικούς στόχους και να θεωρείται αποτελεσματικός είναι :

- Το στυλ του/της εκπαιδευτικού
- Η επικοινωνία του/της εκπαιδευτικού με τους/τις μαθητές/τριες
- Ο έλεγχος της μη λεκτικής συμπεριφοράς του/της εκπαιδευτικού
- Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του/της εκπαιδευτικού (Χρηστάκης, 2011, 196)

3. Ο ρόλος του/της μαθητή/τριας

Ο/Η μαθητής/τρια, όταν ξεκινά τη φοίτηση στο σχολείο , έχει διαμορφώσει ένα γνωστικό πλαίσιο και κάποιες αντιλήψεις, μέσα από τις εμπειρίες του/της από το κοινωνικό και οικογενειακό περιβάλλον. Πάνω σε αυτό το γνωστικό πλαίσιο θα στηριχθεί ο/η εκπαιδευτικός, για να δομήσει τη μαθησιακή διαδικασία. Όλα αυτά τα χαρακτηριστικά αποτελούν ουσιαστικά την προσωπικότητα κάθε παιδιού και είναι πολύτιμα, τόσο για το σχεδιασμό της διδασκαλίας , όσο και για την ίδια τη διδασκαλία. Συνεπώς, η συνεργασία εκπαιδευτικού και μαθητή/τριας είναι πρωταρχικής σημασίας στην επίτευξη των διδακτικών στόχων (Δελλασούδας, 2005, 48).

Ο ρόλος του/της μαθητή/τριας, λοιπόν, είναι εξίσου σημαντικός με του/της εκπαιδευτικού και δεν είναι απλώς θεατής στην διδακτική διαδικασία. Αντιθέτως, πρέπει να συμμετέχει «ψυχή τε και σώματι» για να κατανοήσει τα διδαχθέντα και να εφαρμόσει στην πράξη. Κατέχει, δηλαδή, τον κύριο ρόλο στη μάθηση, ενώ ο/η εκπαιδευτικός έχει κυρίως βοηθητικό χαρακτήρα και αναλαμβάνει τον σχεδιασμό της διδασκαλίας και τις διδακτικές τεχνικές, με πρωταρχικό στόχο πάντα την αποτελεσματική μάθηση (Δελλασούδας, 2005, 49).

Όταν πρόκειται για μαθητές/τριες με ειδικές ανάγκες , ανεξάρτητα από το βαθμό και το είδος της αναπηρίας, η οικογένεια, το γνωστικό υπόβαθρο, αλλά και τα ατομικά χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού έχουν καταλυτικό ρόλο στη δημιουργία του κατάλληλου εκπαιδευτικού προγράμματος. Σε αυτήν την περίπτωση , ο/η μαθητής/τρια καθορίζει τη μέθοδο διδασκαλίας, αλλά και τις αναπροσαρμογές του αναλυτικού προγράμματος και ανατρέπει συνεχώς τις αντιδράσεις και τη συμπεριφορά του/της εκπαιδευτικού, λόγω των ξεχωριστών αναγκών του (Δελλασούδας, 2005, 49).

Στα πλαίσια της ένταξης και της συνεκπαίδευσης, ο/η μαθητής/τρια με ειδικές ανάγκες δεν πρέπει να έχει σχέση μόνο με τον/την εκπαιδευτικό, αλλά και με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Αυτή η αλληλεπίδραση θα βοηθήσει τα παιδιά με ειδικές ανάγκες να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και να εμπιστεύονται τους άλλους. Αυτό θα συμβεί, διότι θα συνειδητοποιήσουν ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν μειονεξίες και γενικότερα , είναι διαφορετικοί και αυτή η διαφορετικότητα συμβάλλει στην εξέλιξη της κοινωνίας. Τέλος, με την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, έχοντας σαν πρότυπο τα «κανονικά» παιδιά, αναπτύσσουν δεξιότητες και συμπεριφορές που είναι κοινωνικά αποδεκτές και υπό άλλες συνθήκες δεν θα αναπτύσσονταν (Δελλασούδας, 2005, 50).

Τέλος, αν παρέχεται στους/στις μαθητές/τριες το περιθώριο να εκφράσουν τις απόψεις τους, να αναπτύξουν πρωτοβουλίες και να επιλύουν προβλήματα μόνοι/ες τους, χρησιμοποιώντας δικές τους μεθόδους και δικούς τους τρόπους ερμηνείας και επίλυσής τους θα έχουν ενεργό ρόλο στην μαθησιακή διαδικασία (Ξωχέλλης, 2015· Κωνσταντίνου, 2015· Πυργιωτάκης, 2011, 282· Wilkins ,2006)

4. Οι σχέσεις Εκπαιδευτικού – Μαθητή/τριας

Η σχέση που δημιουργείται ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον εκπαιδευόμενο/η αποτελεί την κινητήριο δύναμη για την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Είναι, ίσως, από τις σημαντικότερες σχέσεις που δημιουργεί σε όλα τα χρόνια της εκπαιδευτικής του πορείας. Μέσα από αυτήν τη σχέση, αποκτά κοινωνικές δεξιότητες και δημιουργεί την προσωπική του ταυτότητα. Η αρμονική σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή/τριας δημιουργεί μια οικειότητα, προσφέροντας τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να εκφράζονται, να αναπτύσσουν δεξιότητες επικοινωνίας και να ξεδιπλώνουν τον συναισθηματικό τους κόσμο. Επομένως, η σχέση αυτή είναι καθοριστικής σημασίας για την επίτευξη των διδακτικών στόχων (Χρηστάκης, 2011,197).

Ο/Η εκπαιδευτικός καλό είναι να επαινεί και ενθαρρύνει τις επιθυμητές συμπεριφορές και τα θετικά στοιχεία των μαθητών/τριων, αναμένει από αυτούς την καλύτερη δυνατή επίδοση, να διαθέτει αίσθηση του χιούμορ αλλά και σταθερότητα στη συμπεριφορά του. Όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά επηρεάζουν τη συμπεριφορά του/της εκπαιδευτικού στη σχολική τάξη με τα αποτελέσματα να είναι ορατά στη συμπεριφορά και στη δράση των μαθητών/τριων (Britt, 2013· Shelly, 2007· Petegem et al., 2006· Wilkins, 2006· DenBrok et al., 2005).

Ο Gordon (1977), παρουσιάζει τέσσερα σημεία στα οποία στηρίζεται η δημιουργία μιας ισχυρής σχέσης ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον/την μαθητή/τρια και ταυτόχρονα, η επιτυχία του διδακτικού έργου. Παρακάτω, ακολουθεί μια σύντομη παρουσίαση των σημείων αυτών :

α) Οι σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητή/τριας. Η καλή σχέση εκπαιδευτικού και εκπαιδευόμενου/ης δομείται από την κατανόηση των αναγκών, την αμοιβαία αλληλεπίδραση και την ειλικρίνεια ανάμεσα στα εμπλεκόμενα άτομα.

β) Η επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητή/τριας. Η σωστή επικοινωνία πραγματοποιείται όταν δημιουργούνται λανθασμένες εντυπώσεις και δεν υπάρχουν θολά σημεία σε όσα λέγονται ανάμεσα στα δύο αυτά άτομα.

γ) Η συνομιλία με τα παιδιά. Είναι αναγκαίο, ο/η εκπαιδευτικός να δίνει ιδιαίτερη σημασία στον τρόπο που απευθύνεται στα παιδιά. Κάθε στιγμή είναι διαφορετική και απαιτεί ιδιαίτερο χειρισμό. Κάποιες φορές πρέπει να είναι δεκτικός/η και υπομονετικός/η και άλλες επιβλητικός/η. Παράλληλα, είναι σημαντικό να έχει μεταδοτικότητα για να μπορεί να μεταβιβάζει τις σωστές πληροφορίες στα παιδιά. Τέλος, πρέπει να έχει αυτοέλεγχο στις αντιδράσεις του/της, όταν έρχεται αντιμέτωπος/η με κάποια παραβατική συμπεριφορά.

δ) Οι διαπραγματεύσεις με τα παιδιά. Οι προβληματικές καταστάσεις που μπορεί να προκύπτουν στη διάρκεια της ημέρας πρέπει να αντιμετωπίζονται με διαλλακτικότητα από τον/την εκπαιδευτικό. Οι λύσεις πρέπει να βρίσκονται κάτω από συνθήκες διαπραγμάτευσης με τα παιδιά και όχι με αυταρχικές συμπεριφορές. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διαθέτουν ικανότητες διαπραγμάτευσης.

4.1 Οι σχέσεις με μαθητή/τρια με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών/τριων ασκούν επιρροή στην ανάπτυξη, την προσαρμογή και την ψυχική υγεία όλων των μαθητών/τριων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, παρά την ανομοιογένεια των χαρακτηριστικών της εκάστοτε κατηγορίας των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (Pham & Murray, 2016). Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών/τριων είναι πιθανό να επηρεάσουν διαφορετικές διαστάσεις της προσαρμογής, ανάλογα με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που παρουσιάζουν οι μαθητές/τριες (Baker, 2006).

Τα ερευνητικά δεδομένα υποδεικνύουν ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών/τριων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επηρεάζουν τα σχολικά, κοινωνικά, συναισθηματικά και συμπεριφορικά επακόλουθα αυτών. Παρακάτω παρουσιάζονται τα ευρήματα των σχετικών μελετών, που ανευρέθησαν και αφορούν σε όλες τις επιμέρους κατηγορίες των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών.

Όσον αφορά τα σχολικά επακόλουθα, οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σχετίζονται με το δεσμό με το σχολείο, την αρέσκεια και την αποφυγή του σχολείου, την ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη, τη συμμετοχή στις δραστηριότητες μάθησης, τις εργασιακές συνήθειες, τον προσανατολισμό προς τα μαθησιακά έργα, την εφαρμογή των κατευθυντήριων οδηγιών του/της εκπαιδευτικού και των κανόνων της σχολικής τάξης (Tsai & Cheney, 2012· Baker et al., 2009· Baker et al., 2008· Baker, 2006· Murray & Greenberg, 2000).

Σχετικά με τον κοινωνικό τομέα, στις περιπτώσεις που υφίστανται θετικές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τότε οι μαθητές/τριες παρουσιάζουν υψηλότερη κοινωνική ικανότητα, πιο ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες, μεγαλύτερη αντοχή έναντι στις απογοητεύσεις και αυξημένες δεξιότητες αυτοελέγχου ή συνεργασίας (Granot, 2016· Blacher et al., 2009· Murray & Greenberg, 2000). Επίσης, οι θερμές και υποστηρικτικές διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών/τριων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δύναται, να λειτουργήσουν ως παράγοντας προστασίας έναντι της απόρριψης και της απομόνωσης των παιδιών αυτών από τις παρέες των συνομηλίκων τους (Kiuru et al., 2012).

Αναφορικά με τον συναισθηματικό τομέα, τα ευρήματα υποδεικνύουν πως οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που αντιλαμβάνονται τους/τις εκπαιδευτικούς ως στοργικούς/ες, διαθέσιμους/ες και υποστηρικτικούς/ες αναφέρουν θετικότερα συναισθήματα, όπως αυτοπεποίθηση και αισιοδοξία και βιώνουν σε χαμηλότερο βαθμό μοναξιά, συγκριτικά με τους μαθητές/τριες που αντιλαμβάνονται τους/τις εκπαιδευτικούς ως απορριπτικούς/ες (Al-Yagon, 2016· Al-Yagon & Mikulincer, 2004). Επίσης, οι αναφορές των μαθητών/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σχετικά με τις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους/τις εκπαιδευτικούς τους σχετίζονται με τις αυτό-αναφορές τους σχετικά με το άγχος και την κατάθλιψη (Murray & Greenberg, 2000).

Όσον αφορά την επίδραση των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών-μαθητών/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη συμπεριφορά των μαθητών/τριων, η ανασκόπηση της επιστημονικής αρθρογραφίας μας οδηγεί στο συμπέρασμα πως το ενδιαφέρον των ερευνητών στρέφεται κυρίως στους μαθητές/τριες και τα προβλήματα συμπεριφοράς τους. Ο μεγαλύτερος όγκος ερευνητικών δεδομένων που ανευρίσκονται, εξηγείται από το γεγονός ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς αυξάνουν σε μεγάλο βαθμό την ευαλωτότητα των μαθητών/τριων έναντι στην εκδήλωση δυσκολιών προσαρμογής (Sabol & Pianta, 2012).

Ειδικότερα, οι συγκρουσιακές διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στους/στις εκπαιδευτικούς και τους/τις μαθητές/τριες με εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς στις μικρότερες τάξεις του δημοτικού αναδεικνύονται ως ισχυροί δείκτες πρόβλεψης της επιθετικότητας που παρουσιάζουν στις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού (Skalinca et al., 2015· Stipek & Miles, 2008· Hughes & Cavell, 1999).

Επιπρόσθετα, στις περιπτώσεις που οι μαθητές/τριες εμφανίζουν υψηλά επίπεδα εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς στην προσχολική ηλικία και δεν συνάπτουν θερμές και εγκάρδιες διαπροσωπικές σχέσεις με τους /τις εκπαιδευτικούς παρατηρείται αυξητική τάση των εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς κατά τη σχολική ηλικία (Silver et al., 2005). Επίσης, οι συγκρουσιακές και εξαρτημένες διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες με εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς σχετίζονται με την επιθετικότητα (Guo et al, 2016).

Βέβαια, ανακτήθηκαν έρευνες που υποδεικνύουν ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών – μαθητών/τριων, είναι πιθανό, να λειτουργήσουν ως παράγοντας προστασίας ή επικινδυνότητας για την εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς για όλες τις κατηγορίες των μαθητών/τριων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Granot, 2016· Pham & Murray, 2016· Blacher et al., 2009· Baker, 2006· Murray & Greenberg, 2000). Ωστόσο, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας του Al-Yagon (2016), στις περιπτώσεις των μαθητών/τριων με ΔΕΠ-Υ, που παρουσιάζουν ταυτόχρονα και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών/τριων είναι πιθανό να μην τροποποιήσουν την επίδραση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών στην ανάπτυξη των δυσκολιών ψυχοκοινωνικής προσαρμογής, όπως η εκδήλωση εσωτερικευμένων και εξωτερικευμένων προβλημάτων.

Όσον αφορά τη σχέση ανάμεσα στην ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών-μαθητών/τριων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα τους, τα ερευνητικά δεδομένα υποδεικνύουν πως οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις δεν συμβάλλουν στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης στις περιπτώσεις των παιδιών που εμφανίζουν ελλείμματα σε γνώσεις και δεξιότητες των μαθησιακών στόχων του προγράμματος (Baker et al., 2009). Επί παραδείγματι, στις έρευνες των Al-Yagon και Mikulincer (2004) και Baker (2006) οι θερμές και στοργικές διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών – παιδιών δεν συνδέθηκαν με τους βαθμούς των μαθητών/τριων στα μαθήματα του σχολείου ή τις αναφορές των εκπαιδευτικών για τις επιδόσεις που σημείωναν οι μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Επιπρόσθετα, στην έρευνα του Baker και συνεργατών (2009), η επίδοση στην ανάγνωση ήταν ο μοναδικός δείκτης της σχολικής προσαρμογής, που δεν σχετίστηκε σε σημαντικό βαθμό με την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων των εκπαιδευτικών με τους/τις μαθητές/τριες με εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς.

Κάποια παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρουσιάζουν ελλείμματα στον ακαδημαϊκό τομέα, τα οποία δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν χωρίς τη χρήση εξατομικευμένων και αποτελεσματικών μεθόδων και πρακτικών διδασκαλίας από τους/τις εκπαιδευτικούς (Baker, 2006). Όμως, καμία μέθοδος και πρακτική διδασκαλίας, η οποία στοχεύει στην ενίσχυση της ακαδημαϊκής προσαρμογής δεν μπορεί να αποδειχθεί αποτελεσματική, αν δεν βασίζεται σε μια σχέση γνήσιας επαφής αμοιβαίας εμπιστοσύνης και ειλικρινούς ενδιαφέροντος (Κουρκούτας, 2011).

Επομένως, οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν δικαίωμα από ακαδημαϊκή υποστήριξη, αλλά και συναισθηματική υποστήριξη. Προς επίρρωση της παραπάνω θέσης, αναφέρουμε την έρευνα των Hamre και Pianta (2005), στην οποία η συναισθηματική υποστήριξη προέβλεψε τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών που ανήκαν στην ομάδα υψηλού κινδύνου για σχολική αποτυχία, λόγω των προβλημάτων στη μάθηση και τη συμπεριφορά. Οι μαθητές/τριες των τάξεων με υποστηρικτικό ψυχολογικό κλίμα και εκπαιδευτικούς που επιδείκνυαν προσωπικό ενδιαφέρον για την κάλυψη των αναγκών των μαθητών/τριων, παρουσίασαν καλύτερες επιδόσεις στο τέλος της σχολικής χρονιάς, συγκριτικά με τους/τις μαθητές/τριες που δέχθηκαν χαμηλή συναισθηματική υποστήριξη (Hamre & Pianta, 2005).

Με βάση τα παραπάνω, συμπεραίνουμε πως η βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών-μαθητών/τριων συνιστά ωφέλιμη παιδαγωγική πρόταση για την ενίσχυση του ψυχολογικού κλίματος της τάξης, της ψυχικής ανθεκτικότητας και της σχολικής προσαρμογής ειδικότερα των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επομένως, κρίνεται απαραίτητο να επισημανθούν οι παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της ποιότητας των διαπροσωπικών σχέσεων των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριων κάτι που συμβαίνει στις άλλες υποενότητες της παρούσας εργασίας.

5. Παιδαγωγική σχέση – Ψυχοπαιδαγωγική στήριξη

Τα σύγχρονα διδακτικά και μαθησιακά μοντέλα στηρίζονται στο πλαίσιο κατασκευής της γνώσης σύμφωνα με το οποίο η μάθηση δεν είναι μια παθητική αποδοχή έτοιμης γνώσης αλλά μια διαδικασία κατασκευής στην οποία οι ίδιοι οι μαθητές/τριες πρέπει να είναι οι βασικοί/ες πρωταγωνιστές/στριες (Glaserfeld, 1985). Ο McNeely και συνεργάτες (2002) και Whitlock (2006) βρήκαν ότι η σύνδεση των παιδιών με το σχολείο (connectedness) επιδρά θετικά στα μαθησιακά τους αποτελέσματα. Οι κατασκευαστικές διδακτικές θεωρίες κινούνται μέσα στο πλαίσιο των ψυχογνωστικών θεωριών δόμησης της γνώσης. Ανατρέπουν το μοντέλο της παραδοσιακής διδασκαλίας και φέρνουν στο προσκήνιο τις αρχές της ενεργητικής μάθησης. Επιδιώκουν την αντικατάσταση κάθε κλειστής και στατικής μάθησης, από μια ανοιχτή και δυναμική γνώση (Bachelard, 1977).

Ο/Η εκπαιδευτικός προωθεί την ελευθερία της σκέψης και της έκφρασης. Παρωθεί τους/τις μαθητές/τριες με την κατάλληλη διατύπωση προβληματισμών και ερωτήσεων στη διαμόρφωση απόψεων και ιδεών και διασφαλίζει τη δυνατότητά τους να τις εκφράζουν ελεύθερα, να τις υπερασπίζονται με επιχειρήματα και να τις κρίνουν και να τις συγκρίνουν με τις ιδέες των άλλων (Michelli, 2005).

Ο ρόλος της επικοινωνίας και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης θεωρείται καθοριστικής σημασίας για τη μάθηση. Οι μαθητές/τριες παίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ ο/η εκπαιδευτικός καλείται να παρουσιάσει τη νέα γνώση μέσα από την επίλυση προβλημάτων. Η κατανόηση δεν εδραϊώνεται μέσα από την επαναλαμβανόμενη εξάσκηση, αλλά μέσα από την παραπέρα επεξεργασία και κριτική των ιδεών που εκφράζουν οι μαθητές/τριες.

Η υποστήριξη που παρέχεται στους/στις μαθητές/τριες από τον/την εκπαιδευτικό αλλά και η αλληλοϋποστήριξη μεταξύ των μαθητών/τριων συντελούν στην αναγνώριση, την αποδοχή, την εκτίμηση κάθε παιδιού από τον/την εκπαιδευτικό και τους/τις συμμαθητές/τριες του, με αποτέλεσμα

την ανάπτυξη της υγιούς αυτοεκτίμησης του/της μαθητή/τριας, τη διαμόρφωση των συναισθημάτων της ασφάλειας και «του ανήκειν», που αποτελούν ισχυρό έρεισμα τόσο για την ομαλή σχολική προσαρμογή και ένταξη των μαθητών/τριων όσο και για τη μαθησιακή της πορεία (Μπαμπάλης, 2007· Ireson & Hallam, 2005).

Στο πνεύμα αυτό είναι και τα νέα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου πάνω στα οποία γράφτηκαν και τα νέα βιβλία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Αν θέλουμε λοιπόν να είμαστε αποτελεσματικοί και να διδάσκουμε σύμφωνα με τα νέα μοντέλα μάθησης και διδασκαλίας πρέπει να υιοθετήσουμε ένα μαθησιακό περιβάλλον μέσα στο οποίο οι μαθητές/τριες θα αισθάνονται «ασφαλείς» να εξωτερικεύσουν τις σκέψεις τους και αυτό δεν μπορεί παρά να προκύψει μέσα από την ανάπτυξη και διατήρηση καλών διαπροσωπικών σχέσεων των εκπαιδευτικών με τους/τις μαθητές/τριες.

Σύμφωνα με τους Edwards και Mercer (1987) η μάθηση είναι κυρίως συνεργασία που λειτουργεί στη διαδικασία δραστηριοτήτων και ανταλλαγής απόψεων. Οι Dunne και Bennet (1990), υποστηρίζουν ότι η ακαδημαϊκή μάθηση και οι διαπροσωπικές σχέσεις ενισχύονται ουσιαστικά μέσα από την ομαδοκεντρική διδασκαλία η οποία λειτουργεί σε μια συνεργατική δομή της τάξης.

Ο όρος «ομαδοκεντρική» διδασκαλία σημαίνει τη σκόπιμη οργάνωση των μαθητών μιας τάξης σε ομάδες σχολικής εργασίας για την πραγματοποίηση καθορισμένων παιδαγωγικών σκοπών και διδακτικών στόχων. Σ' αυτό το πλαίσιο ο/η εκπαιδευτικός, οικοδομεί τη διδασκαλία του με βάση την οργανωμένη μαθητική ομάδα, τα μέλη της οποίας συνεργάζονται και αλληλεπιδρούν προκειμένου να διεκπεραιώσουν τις μαθησιακές δραστηριότητες.

Στα πλαίσια της παραπάνω θεώρησης της διδασκαλίας, ο/η εκπαιδευτικός αναλαμβάνει το ρόλο του/της καθοδηγητή/τριας και του εμπυχωτή/τριας (Πασιαρδή, 2001). Προκειμένου να ανταποκριθεί στο ρόλο αυτό πρέπει να γνωρίζει τον κάθε μαθητή/τρια, δηλαδή να γνωρίζει τις ανάγκες και τις ικανότητές του/της, να προγραμματίζει τη μάθηση, να οργανώνει το μαθησιακό περιβάλλον, να οργανώνει τις ομάδες, να παρακολουθεί τη μάθηση, να καθοδηγεί, να ενισχύει και να ανατροφοδοτεί και να αξιολογεί και να αυτοαξιολογείται (Χαραλάμπους, 2000).

Η φιλική διάθεση, η εκτίμηση, οι υψηλές προσδοκίες, η κατανόηση, η υποστήριξη, η ενθάρρυνση και η αποδοχή από την πλευρά του/της εκπαιδευτικού συντελούν στην διαμόρφωση καλών διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές.

Η χιουμοριστική διάθεση του/της εκπαιδευτικού μπορεί να αποτελέσει ένα παράγοντα αποφόρτισης έντονων καταστάσεων ή και κρίσεων που δημιουργούνται συχνά στη σχολική τάξη ή να βοηθήσει τα παιδιά να χαλαρώσουν από την έντονη μαθησιακή πίεση που συχνά δέχονται. Ενοείται ότι αφενός το χιούμορ δεν χρησιμοποιείται για να καλύψει τα προβλήματα που υπάρχουν αλλά για να αμβλύνει την ένταση της εμφάνισής τους και αφετέρου δεν στρέφεται κατά των μαθητών/τριων με τη διατύπωση κακεντρεχών σχολίων για αυτούς/ες ή τον κωμικό σχολιασμό χαρακτηριστικών, συνηθειών, λόγων ή ενεργειών τους (Χανιωτάκης, 2010).

Σύμφωνα με έρευνες στις ΗΠΑ, Ολλανδία και Αυστραλία, όταν η συμπεριφορά του/της εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται από φιλικότητα, κατανόηση και υποστήριξη, τότε συνδέεται με υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα, καθώς επίσης και με θετική στάση των μαθητών/τριων απέναντι στο σχολείο (Fisher & Rickards, 1997· Fisher et al., 1995· Wubbels & Levy 1993). Οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις, δημιουργούν εσωτερικά κίνητρα στους/στις μαθητές/τριες για ακαδημαϊκή

επιτυχία, διότι διαμορφώνουν υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον (Jacobson 2000) και η ομαδοκεντρική διδασκαλία συμβάλλει σ' αυτή την επιδίωξη.

Γενικότερα, οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριων περιγράφονται ως θετικές όταν σ' αυτές κυριαρχούν η αυτονομία, η ενθάρρυνση, η φιλική διάθεση, η κατανόηση και η υποστήριξη από την πλευρά των εκπαιδευτικών, καθώς επίσης και η αμοιβαία αποδοχή και συμπάθεια.

Σ' αυτού του είδους τις σχέσεις εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες λειτουργούν σ' ένα πλαίσιο όπου κυριαρχούν η αμοιβαία διανοητική και συναισθηματική κατανόηση, η αρμονική συνεργασία, η ισοδύναμη συμμετοχή στην επίλυση συγκρούσεων, η αποδοχή, η ενθάρρυνση, η προσπάθεια για αποφυγή απογοήτευσης, ακόμη και η παιγνιώδης διάθεση και όπου ισορροπούν οι ατομικές ανάγκες και οι ανάγκες της ομάδας της σχολικής τάξης (Αναγνωστοπούλου, 2005).

Η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων ασκεί θετική επίδραση στην επίδοση και την συμπεριφορά των μαθητών/τριων και συντελεί στη βελτίωση του μαθησιακού κλίματος. Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικού και παιδιών συντελούν στη μάθηση, διαμορφώνουν συνθήκες εμπιστοσύνης και σεβασμού και περιορίζουν τις συγκρούσεις με αποτέλεσμα να εξασφαλίζεται χρόνος και διάθεση για τις διδακτικές δραστηριότητες (Adrams, 1998· Thomson, 1997). Αντίθετα, η έλλειψη καλών διαπροσωπικών σχέσεων δημιουργεί ένταση στους/στις εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και αντιπαραθέσεις ανάμεσα σ' αυτούς/ες και τους/τις μαθητές/τριες (Hall & Hall, 1988).

Η διεθνής έρευνα υποστηρίζει ότι ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να συνεισφέρει σημαντικά στη δημιουργία θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος στην τάξη (Christophel, 1990· Richmond, 1990). Αυτό μπορεί να επιτευχθεί σύμφωνα με τους Wubbels και Levy (1993) με την αλληλεπίδραση και επικοινωνία εκπαιδευτικών και παιδιών στην τάξη.

Στον ελληνικό χώρο, έρευνα του Ανδρεαδάκη και συνεργατών (2006) δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν την ευθύνη για τη δημιουργία θετικού επικοινωνιακού κλίματος στην τάξη, καθώς αποδέχονται ότι η συμπεριφορά τους διευκολύνει ή υπονομεύει την δημιουργία επικοινωνιακού κλίματος προσανατολισμένου στη μάθηση.

Στόχος των σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων είναι η κατάργηση του παραδοσιακού διαχωρισμού ανάμεσα στο υποκείμενο και το αντικείμενο της γνώσης. Η διδασκαλία προσεγγίζεται με όρους ενεργού συμμετοχής, διαπραγμάτευσης νοημάτων, αλληλεπίδρασης, αποτελεσματικής επικοινωνίας, ανάπτυξης της αυτοεκτίμησης των μαθητών/τριων και μπορεί να διευκολυνθεί από την ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων.

Ο/Η εκπαιδευτικός μπορεί και πρέπει να συμβάλλει σε σημαντικό βαθμό στη δημιουργία θετικών διαπροσωπικών σχέσεων με το στυλ διδασκαλίας και συμπεριφοράς που υιοθετεί, την οργάνωση της τάξης που επιλέγει, την ανάπτυξη δεξιοτήτων λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας, την υποστήριξη που παρέχει στους/στις μαθητές/τριες, την φιλική διάθεση και την κατανόηση. Η βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου του και των επιδόσεων των μαθητών/τριων του θα είναι η δικαίωση των επιλογών του αυτών.

6. Δυσκολίες στις σχέσεις

Πολλά προβλήματα δημιουργούνται επίσης από κακό σχεδιασμό και διαχείριση της διδακτικής ώρας. Ο/η Δάσκαλος/α πρέπει να είναι πάντα σε ετοιμότητα, να έχει υπόψη του πάντα ένα σχέδιο για κάθε ενδεχόμενο (π.χ. προβληματικές συμπεριφορές) και να έχει προγραμματίσει μια πιθανή αντίδραση. Εκείνο όμως που διαταράσσει ιδιαίτερα τις σχέσεις Δάσκαλου/ας – μαθητή/τριας είναι η αξιολόγηση. Η παραδοσιακή μορφή εξέτασης με τον «κατάλογο» προκαλεί άγχος. Ο/η Δάσκαλος/α οφείλει να εξετάζει καθημερινά όσο το δυνατό περισσότερους μαθητές/τριες με κατάλληλες ερωτήσεις και μέσω ενός επικοινωνιακού διαλόγου.

Οι σχέσεις Δάσκαλου/ας–μαθητών/τριών διαταράσσονται και από τη διαφορετική στάση που τηρούν ορισμένοι καθηγητές/τριες κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Η χαλαρότητα του ενός/μιας Δάσκαλου/ας στο μάθημά τους και η ανεκτικότητα σε ορισμένες εκτροπές δημιουργεί προβλήματα στον Δάσκαλο/α της επόμενης ώρας, που είναι πιο τυπικός στις σχέσεις του με τους μαθητές/τριες.

Για τον λόγο αυτό, κρίνεται απαραίτητο στην παιδαγωγική συνεδρίαση του Συλλόγου των διδασκόντων, με την έναρξη του σχολικού έτους, να δίνεται μια κοινή γραμμή σε θέματα που αφορούν τη συμπεριφορά και την τήρηση του σχολικού κανονισμού εκ μέρους των μαθητών/τριών.

Ένα από τα σοβαρότερα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο/η εκπαιδευτικός στην εκπαίδευση είναι οι σχέσεις του με τους μαθητές/τριες κυρίως, αλλά και με τους γονείς των μαθητών/τριών. Για την εξασφάλιση ενός πνεύματος συνεργατικότητας και σωστής επικοινωνίας με τους μαθητές/τριες, ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να ξεπεράσει τις δυσκολίες που συναντά στην επικοινωνία του με μαθητές/τριες και γονείς.

Στο παραδοσιακό σχολείο, ο καθηγητής επιβαλλόταν με το κύρος του και την αυθεντία του. Στην εποχή μας δεν έχουν εκλείψει πλήρως οι αυθεντίες. Ο/Η σύγχρονος εκπαιδευτικός καλό είναι επιβάλλεται με το κύρος που του προσφέρει η επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτισή του.

Κύριο μέλημά του είναι αυτά που διδάσκει να ανταποκρίνονται στις αφομοιωτικές ικανότητες των μαθητών/τριών του, ώστε να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη και ικανότητα, την ατομική και κοινωνική τους συνείδηση, κάτι το οποίο δεν συμβαίνει πάντοτε.

Ίσως ο/η εκπαιδευτικός συχνά να μπαίνει δυστυχώς στον πειρασμό μιας σειράς αρνητικών ενεργειών όπως να είναι απότομος, να απειλεί ή να ειρωνεύεται, να χάνει την ψυχραιμία του, να χρησιμοποιεί απρεπείς χαρακτηρισμούς, να κάνει κατάχρηση συστάσεων και υποδείξεων, να μεγαλοποιεί ασήμαντα πράγματα, να εξάγει πρόωρα συμπεράσματα (για επίδοση ή διαγωγή), να αυτοπροβάλλεται, να αλλάζει διάθεση και να μεταπίπτει από την αυστηρότητα στην άκρα επιείκεια. Ο/Η σύγχρονος/η εκπαιδευτικός δεν θα πρέπει να ακολουθεί καμία εκ των παραπάνω συμπεριφορών.

Στις υποχρεώσεις του/της εκπαιδευτικού συγκαταλέγεται και η υποχρέωσή του/της να ενημερώνει τους γονείς και κηδεμόνες για τη φοίτηση, επίδοση και διαγωγή των μαθητών/τριών τους. Αυτό όμως δεν συμβαίνει πάντοτε με τον σωστό τρόπο, με αποτέλεσμα οι γονείς να σχηματίζουν μια αρνητική εικόνα για τους/τις εκπαιδευτικούς, οι οποία μεταφέρεται και στα παιδιά. Επομένως, η αρμονική συνεργασία του Συλλόγου Γονέων και του σχολείου κρίνεται επικοινωνιακή και ευεργετική για τη σχολική αγωγή και μάθηση των νέων.

Επιπροσθέτως, κρίνεται αναγκαία η διαρκής αυτομόρφωση και επιμόρφωση του/της εκπαιδευτικού, προκειμένου να αξιοποιηθεί όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερα στην αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών/τριών – εκπαιδευτικών. Δυστυχώς δεν υπάρχει επάρκεια των κατάλληλων προγραμμάτων για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και αν υπάρχουν έστω κάποια υπάρχει αρνητική στάση απέναντι τους, θεωρώντας οι δάσκαλοι/ες ότι η γνώση τους είναι επαρκής από την φοίτηση τους στο Πανεπιστήμιο.

Στο πλαίσιο των καλών διαπροσωπικών σχέσεων, ο/η εκπαιδευτικός και οι μαθητές/τριες δεν ξεπερνούν κάποιες φορές τις τυπικές συμπεριφορές που απορρέουν από τους ρόλους τους, κάτι που αντιμετωπίζεται, όμως, υπό το πρίσμα ενός αμοιβαίου σεβασμού με συναίσθηση ενός κοινού δεσμού, που είναι στην ουσία η έκφραση κοινών ενδιαφερόντων. Μεταξύ τους να υπάρχει αρμονική συνεργασία και αποδοχή.

Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών – μαθητών/τριών έχουν σημαντική επίδραση στον παιδαγωγικό και διδακτικό ρόλο του σχολείου, γι' αυτό και κρίνεται σκόπιμο ο/η κάθε εκπαιδευτικός να στοχεύει στην επίτευξη τέτοιων σχέσεων και να λαμβάνει υπόψη του τους παράγοντες που τις επηρεάζουν θετικά και αρνητικά και να αντιμετωπίζει τις οποιοσδήποτε δυσκολίες.

7. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού στις διαπροσωπικές σχέσεις του/της μαθητή/τριας

Η μάθηση και η απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τη σχέση του/της εκπαιδευτικού με το/τη μαθητή/τρια. Τα διδακτικό μοντέλο που θα επιλέξει ο/η εκπαιδευτικός διαμορφώνει τη στάση των παιδιών ως προς το γνωστικό αντικείμενο, την εικόνα που έχει για τον εαυτό του/της και γενικότερα, τις αντιλήψεις και τη συμπεριφορά του. Ταυτόχρονα, όμως και η συμπεριφορά του/της εκπαιδευτικού είναι καθοριστικής σημασίας, καθώς επηρεάζει αφενός τη συμπεριφορά και τα συναισθήματα του παιδιού και αφετέρου τη στάση του στη μαθησιακή διαδικασία. Κάθε εκπαιδευτικός, ανάλογα με την προσωπική του/της ταυτότητα και το χαρακτήρα του/της, επιλέγει τη στάση που θα έχει απέναντι στους/στις μαθητές/τριες.

Η ταυτότητα μάς βοηθά να κατανοήσουμε τόσο τον ίδιο μας τον εαυτό όσο και τους άλλους και παρέχει πληροφορίες για τον εαυτό μας στους άλλους (Jenkins, 2007,28). Έτσι, κάποιοι/ες εκπαιδευτικοί είναι αυταρχικοί/ες και δημιουργούν ένα περιοριστικό και εκφοβιστικό κλίμα προς τους/τις μαθητές/τριες και άλλοι είναι περισσότερο δημοκρατικοί/ες, με αποτέλεσμα οι μαθητές/τριες να νιώθουν άνετα και να εκφράζονται ελεύθερα.

Το θετικό παιδαγωγικό κλίμα αποτελεί κίνητρο για το παιδί να αγαπήσει το σχολείο, να συμμετάσχει άφοβα στην εκπαιδευτική διαδικασία, να καταβάλλει μεγαλύτερες προσπάθειες στη μάθηση, να ανακαλύψει εσωτερικά κίνητρα μάθησης και υποβοηθάει στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής τάξης (Creemers, 1994). Μαθητές/τριες σχολικών τάξεων στις οποίες επικρατεί θετικό παιδαγωγικό κλίμα παρουσιάζουν λιγότερα προβλήματα στη μάθηση, στη συμπεριφορά της κοινωνικές και συναισθηματικές σχέσεις (Fraser, 2005· Kuperminc et al., 2001· Kuperminc et al., 1997).

Συνεπώς, θα μπορούσαμε να κατατάξουμε τη συμπεριφορά του/της εκπαιδευτικού σε τρεις κατηγορίες: τον/την αυταρχικό/η εκπαιδευτικό, τον/την δημοκρατικό/η και τον/την αδιάφορο/η. Παρακάτω παρατίθεται συνοπτικά η κάθε κατηγορία :

- Ο/Η αυταρχικός/η εκπαιδευτικός: Ο αυταρχισμός, ως άσκηση αυστηρής εξουσίας σε θέματα αγωγής και κοινωνικοποίησης από τον/την εκπαιδευτικό, ισοδυναμεί με τον καταναγκασμό και την υποταγή των μαθητών/τριων στις διαταγές του/της εκπαιδευτικού. Αγνοείται το γεγονός ότι το άτομο χαρακτηρίζεται από συνείδηση και ελευθερία. Ο/Η εκπαιδευτικός δε δέχεται αντιρρήσεις και χειραγωγεί τους/τις μαθητές/τριες. Αυτό συνεπάγεται ότι η άσκηση αυταρχικής αγωγής διαμορφώνει φοβισμένα παιδιά και επηρεάζει αρνητικά τον τρόπο σκέψης τους.
- Ο/Η δημοκρατικός/η εκπαιδευτικός : Αποβλέπει στο να οδηγήσει το παιδί στη χειραφέτηση, στην πειθαρχία και στην αυτενέργεια. Αντιμετωπίζεται ως ολοκληρωμένη προσωπικότητα, επαινείται στην επιτυχία και ενθαρρύνεται στην αποτυχία. Ο/Η μαθητής/τρια έχοντας ως πρότυπο αυτόν/ην τον/την εκπαιδευτικό, διαμορφώνει μια ελεύθερη, αυτόνομη , δημοκρατική και υπεύθυνη προσωπικότητα. Επιπλέον, αναπτύσσει αυτοαντίληψη, κριτική σκέψη και θετική διάθεση.
- Ο/Η αδιάφορος/η εκπαιδευτικός : Ο συγκεκριμένος τύπος εκπαιδευτικού εκδηλώνει αρνητική διάθεση στην προσέγγιση των αναγκών του παιδιού και φτάνει στο βαθμό ψυχρότητας και αδιαφορίας. Αδιαφορεί να αναπτύξει παιδαγωγική σχέση με το/τη μαθητή/τρια σε επίπεδο διαλόγου και προφορικής επικοινωνίας, διεκπεραιώνοντας αποκλειστικά το ρόλο του/της δημοσίου υπαλλήλου. Συνεπώς, ο/η μαθητής/τρια χαρακτηρίζεται από αβεβαιότητα, επιθετικότητα και ανικανότητα να ελέγξει τη συμπεριφορά του.

Όπως γίνεται αντιληπτό, κάθε ένα από τα είδη συμπεριφοράς του/της εκπαιδευτικού έχει αντίκτυπο στη μάθηση, στη διαμόρφωση του χαρακτήρα του παιδιού και στην ποιότητα της σχέσης του με τον/την εκπαιδευτικό (Μπεαζίδου, 2014, 128). Ο/Η δημοκρατικός/η και αποτελεσματικός/η εκπαιδευτικός αναπτύσσει σταθερές σχέσεις με τους/τις μαθητές/τριες του, οι οποίες βασίζονται στη συναισθηματική εγγύτητα, την ασφάλεια και την εμπιστοσύνη, διαμορφώνοντας, με τον τρόπο αυτό, στα παιδιά την ιδέα της κοινότητας μέσα στην τάξη (Wentzel et al., 2010). Επομένως, σε μια δημοκρατικά δομημένη τάξη, στην οποία ο/η εκπαιδευτικός και οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν θετικές διαπροσωπικές σχέσεις ευνοείται η δημιουργία ενός υποστηρικτικού κλίματος, το οποίο επηρεάζει τη συμπεριφορά των μετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία και κατ' επέκταση τη διεξαγωγή καλύτερης και αποτελεσματικότερης διδασκαλίας (Petegem et al., 2006· Wilkins, 2006· DenBrok et al., 2005· Brekelmans et al., 2002· Brekelmans et al., 2000· Καψάλης, 1996· Smith & Laslett, 1993· Walberg 1986· Smith & Land, 1981).

Πιο συγκεκριμένα, το είδος αγωγής με τα χαρακτηριστικά που αναφέρθηκαν παραπάνω επιφέρει θετικά αποτελέσματα σε όλους τους τομείς της μάθησης και αποβλέπει στη νοητική και ηθική ανάπτυξη, στην ανάπτυξη της κοινωνικότητας και στη διαμόρφωση υπεύθυνης, συνεπούς και δημοκρατικής προσωπικότητας του/της μαθητή/τριας, στην αποβολή του αισθήματος επιθετικότητας και του άγχους, καθώς και στη μείωση της πιθανότητας εμφάνισης μη επιθυμητής συμπεριφοράς, έτσι ώστε αυτός/η να είναι ικανός/η να κρίνει σωστά και να δρα ανάλογα και να αντιμετωπίζει τα ανακύπτοντα προβλήματα (Κωνσταντίνου, 2015· Englehart, 2009). Μέσω της παιδοκεντρικής αγωγής το άτομο αναπτύσσει το αίσθημα της ασφάλειας και του «ανήκειν» σε μια ομάδα, ισχυρή αντίληψη του εαυτού του και αυτοεκτίμηση, κριτική ικανότητα, ικανότητα να αντιστέκεται σε οτιδήποτε επιβλαβές ή μη ωφέλιμο για το ίδιο (Κωνσταντίνου, 2015· Πυργιωτάκης, 2011,62· Sava, 2002), αυτενέργεια και αυτονομία, αυξημένο ενδιαφέρον και κίνητρα για μάθηση,

δράση και συμμετοχή σε διαφοροποιημένες δραστηριότητες, διάθεση για συνεργασία και ειρηνική επίλυση των προβλημάτων που ανακύπτουν, καθώς έχει τη δυνατότητα να αναλάβει πρωτοβουλίες, να δραστηριοποιηθεί και να αναλάβει κάτι με υπευθυνότητα (Κωνσταντίνου, 2015· Πυργιωτάκης 2011· Wentzel et al., 2010· Opdenakker & Van Damme, 2006· Sava, 2002).

Η συμπεριφορά που εκδηλώνει ο/η εκπαιδευτικός θα καθορίσει τη σχέση του με τους/τις μαθητές/τριες. Η Μπεαζίδου (2014) αναφέρει ότι η συμπεριφορά του/της εκπαιδευτικού καθορίζεται από τις διαστάσεις της επιρροής και της εγγύτητας. Η διάσταση της εγγύτητας αφορά την απόσταση στη σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή/τριας, η οποία χαρακτηρίζεται από συνεργασία ή αντίθεση. Οι συνδυασμοί των παραπάνω μπορούν να προσδιορίσουν τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και συνεπώς τη σχέση του με τους/τις μαθητές/τριες.

Ένας/μία αδιάφορος/η εκπαιδευτικός, ο οποίος δίνει απόλυτη ελευθερία στους/στις μαθητές/τριες του μπορεί να είναι πολλές φορές αρεστός/η, αλλά δεν αποτελεί αντικείμενο σεβασμού από τους/τις μαθητές/τριες (Englehart, 2009).

Μια πιο γενική κατανομή των χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών είναι αυτή που τους διακρίνει στον/στην παιδοτρόπο και στο/στη λογοτρόπο εκπαιδευτικό. Ο πρώτος τύπος θέτει στο επίκεντρο της διδασκαλίας του, το παιδί και προσδιορίζει τη διδασκαλία του στις ανάγκες του καθενός ξεχωριστά. Δίνει έμφαση στον ψυχικό κόσμο του και στη διαμόρφωση αρμονικών σχέσεων μέσα από την επικοινωνία. Ο/Η λογοτρόπος εκπαιδευτικός αντίθετα, έχει στο κέντρο το αντικείμενο που διδάσκει και αγνοεί τους/τις μαθητές/τριες. (Μπεαζίδου, 2014, 130).

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού σε διάφορες περιπτώσεις είναι ιδιαίτερα λεπτός, καθώς πρέπει να υποβοηθήσει τους/τις μαθητές/τριες να καταλήξουν στην επιλογή της καταλληλότερης απόφασης για όλους μέσω ελεύθερης δημοκρατικής συζήτησης, αφενός χωρίς να φαίνεται ότι ο/η ίδιος/α έχει προαποφασίσει σχετικά και αφετέρου χωρίς να «ξεφύγουν» οι μαθητές/τριες λαμβάνοντας αποφάσεις υπερβολικά σκληρές και ενδεχομένως άδικες για κάποιους/ες συμμαθητές/τριες τους. Σε αυτές τις συζητήσεις οι κανόνες της τάξης που έχουν θεσπιστεί με τους/τις μαθητές/τριες, μπορεί να αποτελούν βασικό στοιχείο της αντιμετώπισης σχετικών «κρίσεων» από την ομάδα (Elliott et al., 2008· Kaltsounis, 2005· Korhonen, 2005).

Η θέσπιση και τήρηση των «κανόνων της τάξης» είναι ένα άλλο βασικό στοιχείο για τη συμμετοχή των μαθητών/τριων στη σχολική ομάδα και τη διαμόρφωσή θετικού παιδαγωγικού κλίματος στη σχολική τάξη. Η θέσπιση και τήρηση των κανόνων μπορεί να αποτρέψει την εμφάνιση αρκετών προβλημάτων σχέσεων και συμπεριφοράς μεταξύ των παιδιών, τα οποία επηρεάζουν αρνητικά τη ζωή στη σχολική τάξη και το παιδαγωγικό κλίμα που επικρατεί σε αυτήν. Η θέσπιση των κανόνων της τάξης που ρυθμίζουν βασικά θέματα της σχολικής ζωής πρέπει να πραγματοποιείται με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριων, έτσι ώστε οι κανόνες να αποτελούν δημιουργία όλης της ομάδας και όχι μονόπλευρη επιβολή ρυθμίσεων από τον/την εκπαιδευτικό. Η σχετική προσπάθεια δεν είναι πάντοτε εύκολη, καθώς σχετίζεται με την ηλικία και με τις εμπειρίες κάθε μαθητή/τριας να αυτορρυθμίζει τη συμπεριφορά του (Elliott et al., 2008· Pollard, 2006).

Είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικό να δίνουμε τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να αποτελούν μέλη και μικρότερων ομάδων και όχι μόνο της μεγάλης ομάδας της τάξης, καθώς το συναίσθημα του ανήκειν διαμορφώνεται σταδιακά κατά την υπέρβαση του εγωκεντρισμού (Elliott et al., 2008· Korhonen, 2005· Cole & Cole, 2002).

Ένας/Μία εκπαιδευτικός θα πρέπει να ξεκινήσει αυξάνοντας τις γνώσεις των παιδιών σχετικά με δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίσουν, να αναπτύξει τις κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες τους, να παρέχει τις κατάλληλες πληροφορίες και υποστήριξη στους γονείς, να είναι διατεθειμένος να δουλέψει συνεργατικά με επιστημονικές ομάδες διαχείρισης διαφόρων θεμάτων και όλα αυτά φυσικά με απώτερο στόχο τη δημιουργία μιας υγιούς σχέσης μαθητή/τριας-δασκάλου/ας που να στοχεύει στην προώθηση της ψυχικής υγείας και της ευημερίας των παιδιών (Askell-Williams & Lawson, 2013).

Όλοι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία του να δουλεύουν συνεργατικά με τις οικογένειες αλλά και με ολόκληρη την κοινότητα στο σύνολό της, παρόλα αυτά ισχυρίζονται ότι δεν λαμβάνουν την αντίστοιχη υποστήριξη από την άλλη πλευρά. Δεν είναι τυχαίο που όλοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα οικογενειακά ζητήματα είναι η αρχή των περισσότερων προβλημάτων ψυχικής υγείας και άλλων στα παιδιά αλλά δυστυχώς πολλές φορές νιώθουν ότι είναι αναγκασμένοι να προσπαθούν μόνοι τους σε όλο αυτό χωρίς να έχουν την επιθυμητή κατανόηση και συμμετοχή των γονέων.

Εντυπωσιακό είναι το γεγονός ότι μόνο λίγοι/ες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι έχουν έναν πολύ σημαντικό ρόλο στη ζωή των παιδιών όσον αφορά την αναγνώριση και τη διαχείριση προβλημάτων, οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί, και κυρίως οι μεγαλύτεροι/ες ηλικιακά θεωρούν ότι αυτό δεν είναι μέρος του δικού τους ρόλου αλλά των ειδικών, όπως οι ψυχολόγοι. Επίσης είναι ιδιαίτερα φανερή η τάση των εκπαιδευτικών να συσχετίζουν τα θέματα ψυχικής υγείας με την ψυχική ασθένεια, δίνοντας στο θέμα ένα χαρακτήρα αρνητικό και παθολογικό (Graham et al., 2017· Graham et al., 2016· Graham et al., 2011).

Τέλος, σημαντικός είναι ο έλεγχος της μη λεκτικής συμπεριφοράς και επικοινωνίας του/της εκπαιδευτικού στην τάξη. Ο συγκεκριμένος παράγοντας παίζει εξίσου σημαντικό ρόλο στην οικοδόμηση μιας καλής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή/τριας. Έχει αποδειχθεί ότι η στάση του σώματος, οι κινήσεις των χεριών, καθώς και οι εκφράσεις του προσώπου ενθαρρύνουν ή δρουν ανασταλτικά ανά περίπτωση. Για αυτόν το λόγο, ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει τις αντιδράσεις του κάθε παιδιού και ανάλογα να ενεργεί. (Χρηστάκης, 2011, 199).

Ο/Η μαθητής/τρια μπορεί να αντιμετωπίζεται ως αυτόβουλο άτομο με τις δικές του ιδιαιτερότητες, όχι ως ον χωρίς βούληση και επιθυμίες που έχει ανάγκη από έλεγχο και χειραγώγηση. Για τον λόγο αυτό, ο/η εκπαιδευτικός δεν επιβάλλει τη θέληση και τις αντιλήψεις του στο νεαρό άτομο. Η υιοθέτηση από τον/την εκπαιδευτικό τέτοιων συμπεριφορών έχει ως αποτέλεσμα ο/η μαθητής/τρια να υπόκειται σε καταστάσεις υπακοής, μη αμφισβήτησης των αντιλήψεων του/της εκπαιδευτικού, χωρίς να γνωρίζει ότι υπάρχουν συγκεκριμένες προσδοκίες για τον/την ίδιο/α και τον ρόλο του/της, καθώς και να γνωρίζει ότι συγκεκριμένες ποινές υπάρχουν σε περίπτωση παραβάσεων (Englehart, 2009· Morrison & McIntyre, 1973).

8. Αποτελέσματα

- Ο/Η εκπαιδευτικός οφείλει να δείχνει κατανόηση απέναντι στις ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού και να μην τα παρατάει, όταν το παιδί αρνείται να πραγματοποιήσει μια δραστηριότητα. Χρήσιμο είναι να διερευνά τους λόγους που ωθούν το παιδί στην εκδήλωση αυτής της συμπεριφοράς

- Η συνεργατικότητα του/της εκπαιδευτικού, η προθυμία του/της για βοήθεια, αλλά και η ικανότητα ηγεσίας ο τρόπος, δηλαδή, που διατηρεί την πειθαρχία στην τάξη (βαθμός κυριαρχίας του/της εκπαιδευτικού), η αυστηρότητα που επιδεικνύει στο μέτρο που χρειάζεται, η παροχή ελευθερίας κινήσεων και η ενίσχυση της υπευθυνότητας των μαθητών/τριων επηρεάζουν θετικά τις συμπεριφορές των παιδιών, την αυτοπεποίθηση, την ευχαρίστηση και την προσπάθεια που καταβάλλουν οι μαθητές/τριες και τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τη μαθησιακή διαδικασία.
- Τα αντίθετα ακριβώς συμβαίνουν όταν οι εκπαιδευτικοί είναι αβέβαιοι/ες, δυσαρεστημένοι/ες και επιπλήττουν τους/τις μαθητές/τριες.
- Είναι ζωτικής σημασίας ο/η εκπαιδευτικός να είναι πλήρως καταρτισμένος/η σε θέματα ειδικής αγωγής και να έχει λάβει τη σχετική εκπαίδευση, προκειμένου να γνωρίζει τι πρέπει να κάνει σε κάθε περίπτωση.
- Για την επιτυχία της διδακτικής διαδικασίας ο/η μαθητής/τρια χρειάζεται να νιώθει άνετα με τον/την εκπαιδευτικό, να τον/την εμπνέει να συνεχίσει την προσπάθεια, να τον/την στηρίζει σε γνωστικό, κοινωνικό και ψυχολογικό επίπεδο, να του/της δημιουργεί το αίσθημα της ηρεμίας και να έχει σχηματίσει θετική εικόνα για αυτόν/ην την επιτυχία της διδακτικής διαδικασίας είναι ο/η μαθητής/τρια να νιώθει άνετα με τον/την εκπαιδευτικό, να τον/την εμπνέει να συνεχίσει την προσπάθεια, να τον/την στηρίζει σε γνωστικό, κοινωνικό και ψυχολογικό επίπεδο, να του/της δημιουργεί το αίσθημα της ηρεμίας και να έχει σχηματίσει θετική εικόνα για αυτόν/ην.
- Ο ρόλος του/της μαθητή/τριας, λοιπόν, είναι εξίσου σημαντικός με του/της εκπαιδευτικού και δεν είναι απλώς θεατής στην διδακτική διαδικασία. Αντιθέτως, πρέπει να συμμετέχει «ψυχή τε και σώματι» για να κατανοήσει τα διδαχθέντα και να εφαρμόσει στην πράξη.

9. Συμπεράσματα

- Ο/Η εκπαιδευτικός ωραίο είναι να διδάσκει με ενθουσιασμό και αυτοπεποίθηση, να δίνει σαφείς εξηγήσεις και να επιδεικνύει ηγετικές ικανότητες και ικανότητα δημοκρατικής διοίκησης της τάξης του, με αποτέλεσμα να διατηρεί αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών/τριων για το μάθημα και να αποτελεί καλό παράδειγμα ορθής ηγεσίας και σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή/τριας.
- Η ισχυρή καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού όσον αφορά τη συμπεριφορά των μαθητών/τριων και τις επιδόσεις τους και η ικανότητά του/της να δουλεύει συνεργατικά με τα παιδιά και να αντιμετωπίζει τις συγκρούσεις με σεβασμό και με ήρεμο και λογικό τρόπο, δίνοντας σημασία σε όλες τις υπάρχουσες απόψεις, χωρίς να χάνει τον έλεγχο της τάξης, καθώς και να γνωρίζει τις διάφορες ανάγκες καθενός από τους μαθητές/τριες του και να έχει τη γνώση να χειριστεί και να ικανοποιήσει αυτές τις ανάγκες αποτελούν σημαντικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικού, ο οποίος διδάσκει θέτοντας στο επίκεντρο το παιδί και ασκεί δημοκρατική αγωγή

- Ο/Η μαθητής/τρια κατέχει, τον κύριο ρόλο στη μάθηση, ενώ ο/η εκπαιδευτικός έχει κυρίως βοηθητικό χαρακτήρα και αναλαμβάνει τον σχεδιασμό της διδασκαλίας και τις διδακτικές τεχνικές, με πρωταρχικό στόχο πάντα την αποτελεσματική μάθηση.
- Ένας/Μία εκπαιδευτικός θα πρέπει να ξεκινήσει αυξάνοντας τις γνώσεις των παιδιών σχετικά με δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίσουν, να αναπτύξει τις κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες τους, να παρέχει τις κατάλληλες πληροφορίες και υποστήριξη στους γονείς, να είναι διατεθειμένος να δουλέψει συνεργατικά με επιστημονικές ομάδες διαχείρισης διαφόρων θεμάτων και όλα αυτά φυσικά με απώτερο στόχο τη δημιουργία μιας υγιούς σχέσης μαθητή/τριας-δασκάλου/ας που να στοχεύει στην προώθηση της ψυχικής υγείας και της ευημερίας των παιδιών
- Αν παρέχεται στους/στις μαθητές/τριες το περιθώριο να εκφράσουν τις απόψεις τους, να αναπτύξουν πρωτοβουλίες και να επιλύουν προβλήματα μόνοι/ες τους, χρησιμοποιώντας δικές τους μεθόδους και δικούς τους τρόπους ερμηνείας και επίλυσής τους θα έχουν ενεργό ρόλο στην μαθησιακή διαδικασία.

Βιβλιογραφία

Al-Yagon, M. (2016). Perceived Close Relationships With Parents, Teachers, and Peers. *Journal of Learning Disabilities, 49*(6), 597–615.

Al-Yagon, M., & Mikulincer, M. (2004). Socioemotional and Academic Adjustment Among Children with Learning Disorders: The Mediational Role of Attachment-Based Factors Attachment Theory. *The Journal of Special Education, 38*(2), 111– 123.

Askill-Williams, H., & Lawson, M. (2013). Teachers' knowledge and confidence for promoting positive mental health in primary school communities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 41* (2), 126-143.

Αναγνωστοπούλου, Μ. (2005). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Aultman, L. P., Williams-Johnson, M. R., & Schultz, P. A. (2009). Boundary dilemmas in teacher-student relationships: struggling with the line. *Teaching and Teacher Education, 636-646*.

Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology, 44*(3), 211– 229.

Baker, J. A., Clark, T. P., Crowl, A., & Carlson, J. S. (2009). The Influence of Authoritative Teaching on Children's School Adjustment. *School Psychology International, 30*(4), 374–382.

Baker, J. A., Grant, S., & Morlock, L. (2008). The Teacher-Student Relationship As a Developmental Context for Children With Internalizing or Externalizing Behavior Problems. *School Psychology Quarterly, 23*(1), 3–15.

Blacher, J., Baker, B. L., & Eisenhower, A. S. (2009). Student-teacher relationship stability across early school years for children with in tellectual disability or typical development. *American Journal on In tellectual and Developmental Disabilities, 114* (5), 322-339. doi:10.1352/1944-7558-114.5.322

- Britt, J. E. (2013). Teacher-student relationships and student achievement in grades six and seven mathematics. Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree. Liberty University, Lynchburg, VA. Ανακτήθηκε από <http://digitalcommons.liberty.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1749&context=doctoral> στις 24-4-2017.
- Christophel, D. M. (1990). The relationships among teach immediacy behaviours, student motivation and learning. *Communication Education*, 37, 32-440.
- Creemers, B. P. M. (1994). Effective instruction as a basis for effective education in schools. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 19(1), 3-16.
- DenBrok, P., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2004). Interpersonal Teacher Behaviour and Student Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15 (3/4), 407-442.
- DenBrok, P., Fisher, D., & Scott, R. (2005). *The importance of teacher Interpersonal Behaviour for Student Attitudes in Brunei Primary Science Classes*. https://espace.curtin.edu.au/bitstream/handle/20.500.11937/21341/160786_160786_160786.pdf?sequence=2&isAllowed=y στις 07-12-2017.
- Elliott, S., Kratochwill, T., Cook, J., & Travers, J. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Αποτελεσματική Διδασκαλία. Αποτελεσματική Μάθηση*. (Επιμ. Α. Λεονταρή & Ε. Συγκολλίτου, Μτφρ. Μ. Σόλμαν & Φ. Καλύβα). Αθήνα: Gutenberg.
- Glaserfeld, E. (1995). *Radical Constructivism*. London, Palmer Press.
- Goh, S.C., & Fraser, B. J. (1998). Teacher interpersonal behavior, classroom environment and student outcomes in primary mathematics in Singapore. *Learning Environments Research*, 1, 199-229.
- Granot, D. (2016). Socioemotional and behavioural adaptation of students with disabilities: the significance of teacher– student attachment- like relationships. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 21(4), 416–432.
- Guo, P. H., Peng, W. Y., Yu, T., Xia, X. M., & Qiang, G. F. (2016). The Relationship between Shyness and Externalizing problems in Chinese Preschoolers: The Moderating Effect of Teacher-child Relationship. *Journal of Education and Training Studies*, 4(3), 167–173.
- Hall, E., & Hall, C. (1988). *Human relation in education*. New York, Routledge.
- Hughes, J. N., & Cavell, T. A. (1999). Influence of the teacher-student relationship in childhood conduct problems: A prospective study. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28(2), 173–184.
- Ireson, J., & Hallam, S. (2005). Pupils' liking from school: Abilitygrouping, self concept and perceptions of teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 75(2), 296-311.
- Jacobson, L. (2000). Valuing diversity-student-teacher relationships that enhance achievement. *Community College Review*, 28, 49-66.
- Jenkins, J. (2007). *English as a Lingua Franca: attitude and identity*. Oxford University Press.
- Jeynes W.H., (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban Education*, 42(1), 82-110.

Jeynes, W.H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education, 40*(3), 237-269.

Kaltsounis, T. (2005). Teaching democracy. Status, issues and prospects. Στο Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (Επιμ.), *Εκπαιδευτικά Ανάλεκτα*. Τιμητικός Τόμος για το Βύρωνα Γ. Μασσιάλα (σσ. 674-692). Αθήνα: Ατραπός.

Καψάλης, Α. Γ. (1996). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Kiuru, N., Poikkeus, A., Lerkkanen, M., Pakarinen, E., & Siekkinen, M. (2012). Teacher-perceived supportive classroom climate protects against detrimental impact of reading disability risk on peer rejection. *Learning and Instruction, 22*(5), 331– 339.

Korhonen, R. (2005). Teaching citizenship in the pre-school educational level. In Ros, A. (Ed.), *Teaching Citizenship. Proceedings of the Seventh Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network* (pp. 443-447). London: CiCe.

Kuperminc G.P., Darnell A.J., & Alvarez-Jimenez A., (2008). Parent involvement in the academic adjustment of Latino middle and high school youth: Teacher expectations and school belonging as mediators. *Journal of Adolescence, 31*, 469-483.

Kuperminc, G. R., Leadbeater, B. J., & Blatt, S. J. (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among school students. *Journal of School Psychology, 39*(2), 141-159

Kuperminc, G. R., Leadbeater, B. J., Emmons, C., & Blatt, S. J. (1997). Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied Developmental Science, 1*(2), 76-88.

McNeely, C.A., Nonnemaker, J. M., & Blum, R.W. (2002). Promoting student connectedness to school Evidence from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *Journal of School Health, 72*, 138-146.

Mendes, E. (2003). What empathy can do. *Educational Leadership, 61*, 56-59.

Michelli, N. (2005). Education for democracy: what can it be? In Michelli, N. & Keiser, D. L. (Eds.), *Teacher Education for Democracy and Social Justice* (pp.3-30). New York: Routledge.

Μπαμπάλης, Θ. (2012). *Η ζωή στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Διάδραση.

Murray, C., & Greenberg, M. T. (2000). Children's Relationship with Teachers and Bonds with School An Investigation of Patterns and Collerates in Middle Childhood. *Journal of School Psychology, 38*(5), 423–445.

Ξωχέλλης, Π. (2015). *Σχολική Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη Εκδόσεις Α.Ε.

Opdenakker, M. C. & Van Damme, J. (2006). Teacher characteristics and teaching styles as effectiveness enhancing factors of classroom practice. *Teaching and Teacher Education, 22*, 1-21.

Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα. Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Δαρδανός.

Passini, S., Molinari, L., & Speltini, G. (2015). A validation of the Questionnaire on Teacher Interaction in Italian secondary school students: the effect of positive relations on motivation and academic achievement. *Social Psychological Education, 18*, 547-559. DOI: 10.1007/s11218-015-9300-3.

Pham, Y. K., & Murray, C. (2016). Social Relationships among Adolescents with Disabilities: Unique and Cumulative Associations with Adjustment. *Exceptional Children, 82*(2), 234–250.

Pomerantz E.M., Moorman E.A., & Litwack S.D., (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research, 77*(3), 373-410.

Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Attachment & Human Development Recent trends in research on teacher– child relationships. *Attachment & Human Development, 14*(3), 213–231.

Sava, F. A. (2002). Causes and effects of teacher conflict-inducing attitudes towards pupils: A path analysis model. *Teaching and Teacher Education, 18*, 1007–1021.

Scott, R., & Fisher, D. (2004). Development, Validation and Application of a Malay Translation of an Elementary Version of the Questionnaire on Teacher Interaction. *Research in Science Education, 34*, 173-194.

Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M., & Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher – child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology, 43*, 39–60.

Skalická, V., Belsky, J., Stenseng, F., & Wichstrøm, L. (2015). Reciprocal relations between student–teacher relationship and children's behavioral problems: Moderation by child-care group size. *Child Development, 86*(5), 1557–1570. <https://doi.org/10.1111/cdev.12400>

Stipek, D., & Miles, S. (2008). Effects of aggression on achievement: Does conflict with the teacher make it worse? *Child Development, 79*(6), 1721–1735.

Wubbels, T. (1993). *Teacher-Student Relationships in Science and Mathematics Classes*. National Key Centre for School Science and Mathematics. Australia: Curtin University of Technology. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED373957.pdf>

Wubbels, T., Brekelmans, M., den Brok, P., & van Tartwijk, J. (2006). An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds), *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues* (pp.1161- 1191). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Εκπαιδευτικοί σε Ειδικά σχολεία και Τμήματα Ένταξης: Διερευνώντας το προφίλ τους

Βασιλική Ξανθοπούλου

Περίληψη

Δύο από τις μορφές εφαρμογής της Ειδικής Αγωγής στη χώρα μας είναι το Τμήμα Ένταξης και το Ειδικό Σχολείο. Οι Ειδικοί Παιδαγωγοί οφείλουν να ενεργούν σύμφωνα με τις παγκόσμιες διακηρύξεις που αφορούν τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία και σύμφωνα πάντα με τις δεοντολογικές αρχές της επιστημονικής και επαγγελματικής τους ιδιότητας, προκειμένου να προωθούν επαγγελματικές δραστηριότητες που αποβλέπουν στην αναβάθμιση της παροχής υπηρεσιών εκπαίδευσης και στη βελτίωση της ποιότητας ζωής των ατόμων με αναπηρία. Η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται στην εξέταση της επαγγελματικής εξουθένωσης και της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών που δραστηριοποιούνται σε ειδικά σχολεία και σε τμήματα ένταξης. Ως εργαλείο για τη συλλογή δεδομένων αξιοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Ξανθοπούλου (2023), το οποίο συμπλήρωσαν συνολικά 181 εκπαιδευτικοί. Η μελέτη αυτή αναδεικνύει τη σημασία της εξερεύνησης των παραγόντων που επηρεάζουν την εργασιακή εμπειρία και αποδοτικότητα των ειδικών παιδαγωγών. Η κατανόηση των αναγκών και των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί σε αυτά τα περιβάλλοντα είναι απαραίτητη για την ομαλή και ουσιαστική λειτουργία των φορέων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Η προώθηση ενός περιβάλλοντος εργασίας που ενθαρρύνει την επαγγελματική ανάπτυξη και την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μπορεί να επιφέρει μακροπρόθεσμα θετικά αποτελέσματα στην ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στους/στις μαθητές/τριες με αναπηρία. Τα αποτελέσματα μπορούν να αξιοποιηθούν για την βελτίωση των συνθηκών εργασίας και της εκπαιδευτικής πρακτικής στα ειδικά σχολεία και τα τμήματα ένταξης, καθώς και για την διαμόρφωση προτάσεων και πολιτικών που θα υποστηρίξουν τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της εμπειρίας των μαθητών/τριών σε αυτά τα περιβάλλοντα.

Λέξεις-κλειδιά: ειδικοί παιδαγωγοί, αναπηρία, συμπερίληψη

0. Εισαγωγή

Η Ειδική Αγωγή αποτελεί έναν κρίσιμο τομέα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εξασφαλίζοντας την συνεκπαίδευση και παρέχοντας εξατομικευμένη υποστήριξη σε μαθητές/τριες με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα Ειδικά Σχολεία και τα Τμήματα Ένταξης αποτελούν δύο από τις κύριες μορφές εφαρμογής της Ειδικής Αγωγής όσον αφορά την εκπαίδευση στην Ελλάδα. Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε αυτά τα πλαίσια καλούνται να ανταποκριθούν σε ποικίλες και απαιτητικές προκλήσεις. Η επιτυχής ανταπόκριση τους στις προκλήσεις επιδρά ευεργετικά τόσο για την ποιότητα της εκπαίδευσης, όσο και για την επαγγελματική και προσωπική ευημερία των ίδιων των εκπαιδευτικών. Δύο από τους παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική πορεία και προσωπική ζωή των εκπαιδευτικών είναι η Επαγγελματική Εξουθένωση και η Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα τους (Skaalvik & Skaalvik, 2010).

1. Θεωρητικό Πλαίσιο

1.1 Ειδικοί Παιδαγωγοί

Σύμφωνα με Υπουργική Απόφαση (ΦΕΚ 449/Β/03-4-2007) οι Ειδικοί Παιδαγωγοί υιοθετώντας τις γενικές αρχές δεοντολογίας πράττουν με γνώμονα τις παγκόσμιες διακηρύξεις που αφορούν τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία. Μέλημα τους είναι η αναβάθμιση των υπηρεσιών εκπαίδευσης που παρέχονται στα άτομα με αναπηρία και η βελτίωση της ποιότητας ζωής τους.

Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε Ειδικά Σχολεία είναι υπεύθυνοι για την οργάνωση, την κατάρτιση και την υλοποίηση Εξειδικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης στους/στις μαθητές/τριες με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, το οποίο να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών και μαθητριών. Συνεργάζονται με το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό, αλλά και με τους γονείς, για τους οποίους δρουν συμβουλευτικά προτείνοντας λύσεις και δραστηριότητες για ζητήματα που προκύπτουν στο σπίτι ή για την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου των παιδιών τους. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ενημερώνονται για προγράμματα αποκατάστασης που ενδεχομένως παρακολουθούν οι μαθητές και οι μαθήτριες τους εκτός σχολικού πλαισίου, προκειμένου να υπάρχει μία κοινή πορεία εξέλιξης (ΦΕΚ Β 1340/16.10.2002).

Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε Τμήματα Ένταξης αφού ενημερωθούν για τις ανάγκες των μαθητών και μαθητριών, τις αξιολογούν και οι ίδιοι και συντάσσουν ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα μάθησης, το οποίο ανταποκρίνεται στις ικανότητες και τις ανάγκες των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σε συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό του τμήματος επιδιώκουν την σύνδεση μεταξύ κοινού και εξατομικευμένου προγράμματος διδασκαλίας και είναι υπεύθυνοι για την συνολική ένταξη των μαθητών και μαθητριών στο σχολικό περιβάλλον. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί των Τμημάτων Ένταξης φροντίζουν να ενημερώνουν τακτικά τον ατομικό φάκελο των μαθητών/τριών και συνεργάζονται με τα οικεία ΚΕΔΑΣΥ και τους σχολικούς συμβούλους (ΦΕΚ Β 1340/16.10.2002).

1.2 Επαγγελματική Εξουθένωση

Η Επαγγελματική Εξουθένωση έχει οριστεί ως ένα ψυχολογικό φαινόμενο, κατά το οποίο εντόνως αρνητικά συναισθήματα συσσωρεύονται στον εργαζόμενο, εξαιτίας του απαιτητικού περιβάλλοντος εργασίας του (Maslach, 1982). Η επαγγελματική εξουθένωση έχει τρεις διαστάσεις, τη συναισθηματική εξάντληση, την αποπροσωποποίηση και τη μειωμένη προσωπική απόδοση. Η συναισθηματική εξάντληση χαρακτηρίζεται από έντονη κόπωση, σωματικά και ψυχικά, εξαιτίας των αυξημένων εργασιακών απαιτήσεων. Η αποπροσωποποίηση προκαλεί απάθεια και αδιαφορία προς τον εργασιακό ρόλο και η διάσταση της μειωμένης προσωπικής απόδοσης χαρακτηρίζεται από αισθήματα ανικανότητας και αποτυχίας, καθώς ο εργαζόμενος δεν πιστεύει πως μπορεί να καταφέρει κάτι πια στον εργασιακό του ρόλο (Leiter & Maslach, 2005).

1.3 Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα

Η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα νοείται ως η πεποίθηση των εκπαιδευτικών σχετικά με την ικανότητα τους να επηρεάσουν και να προωθήσουν την μάθηση των μαθητών και μαθητριών τους

(Guskey & Passaro, 1994). Και αυτή η παράμετρος χωρίζεται σε τρεις διαστάσεις, την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στρατηγικών, την αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης και την αποτελεσματικότητα στη δέσμευση και εμπλοκή των μαθητών και μαθητριών. Η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στρατηγικών αναφέρεται στην πεποίθηση των εκπαιδευτικών σχετικά με τις ικανότητες τους να σχεδιάσουν και να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους στις ανάγκες των μαθητών και μαθητριών τους. Η αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης αφορά την ικανότητα του εκπαιδευτικού να διαχειρίζεται ζητήματα πειθαρχίας στην τάξη και να επιλύει τυχόν προβλήματα, διατηρώντας ήρεμο και αρμονικό κλίμα στη τάξη. Τέλος, η αποτελεσματικότητα στη δέσμευση και εμπλοκή των μαθητών και μαθητριών αναφέρεται στη διατήρηση των κινήτρων και της συμμετοχής των μαθητών/τριών καθόλη τη διάρκεια της διδασκαλίας (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

1.4 Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Στην βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε σχετικά με την εύρεση αντίστοιχων μελετών σε διεθνές επίπεδο βρέθηκε πως οι Ειδικοί Παιδαγωγοί βιώνουν χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης (Platsidou & Agaliotis, 2008· Kokkinos, 2007· Sari, 2004· Aventisian-Pagoropoulou et al., 2002· Koustelios & Kousteliou, 2001· Μόττη – Στεφανίδη, 2000), ενώ συγκεντρώνουν υψηλά επίπεδα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας (Κατσαβού, 2022· Sariçam & Sakiz, 2014). Σε μία σύγκριση που έγινε μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και ειδικών παιδαγωγών, οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής φάνηκε να βιώνουν μεγαλύτερη εξουθένωση από την εργασία τους (Κάμτσιος & Λώλης, 2016· Sariçam & Sakiz, 2014· Καλύβα κ.ά., 2007· Μόττη-Στεφανίδου, 2000), ενώ οι ειδικοί παιδαγωγοί ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής (Sariçam & Sakiz, 2014· Vlachoy et al., 2006· Padeliadu, 1995).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, το φύλο (Ηλία, 2018· Antoniou et al., 2000), η ηλικία (Κάμτσιο & Λώλη, 2016· Kruger et al., 1991· Ross et al., 1989), η έλλειψη επαρκούς εκπαίδευσης, οι κακές συνθήκες εργασίας (Shaheen & Mahmood, 2015), η έλλειψη πόρων και εξοπλισμού, το υπερφορτωμένο αναλυτικό πρόγραμμα, οι οικονομικές απολαβές και το είδος αναπηρίας των μαθητών/τριών είναι μερικοί από τους παράγοντες που επηρεάζουν την παράμετρο της επαγγελματικής εξουθένωσης (Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2010· Antoniou et al., 2009· Dorman, 2003· Τσιπλητάρης, 2002). Αντίστοιχα, το φύλο (Minghui et al., 2018· Nuri et al., 2017· Ανδρικόπουλος, 2016), το επίπεδο σπουδών (Nuri et al., 2017· Goldhaber et al., 2014· Shaukat & Iqbal, 2012· Λιακοπούλου, 2009), η αγάπη για το επάγγελμα (Λιακοπούλου, 2009), το είδος αναπηρίας μαθητών/τριών (Ταραρά, 2015· Hofman & Kilimo, 2014· Hartmann, 2012· Lambert et al., 2009) είναι παράγοντες που φάνηκε να επηρεάζουν την παράμετρο της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας.

2. Η παρούσα μελέτη

Η παρούσα μελέτη επιδιώκει τη διερεύνηση της Επαγγελματικής Εξουθένωσης και της Διδακτικής Αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών που δραστηριοποιούνται σε Ειδικά Σχολεία και σε Τμήματα Ένταξης. Για το σκοπό αυτό τέθηκαν ορισμένα ερευνητικά ερωτήματα:

ΕΕ₁: Ποια είναι τα επίπεδα Επαγγελματικής Εξουθένωσης των εκπαιδευτικών που βρίσκονται σε Ειδικά Σχολεία και Τμήματα Ένταξης;

ΕΕ₂: Ποια είναι τα επίπεδα Διδακτικής Αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών που βρίσκονται σε Ειδικά Σχολεία και Τμήματα Ένταξης;

ΕΕ₃: Ποια στοιχεία από το ατομικό προφίλ των εκπαιδευτικών που βρίσκονται σε Ειδικά Σχολεία και Τμήματα Ένταξης επηρεάζουν την Επαγγελματική τους Εξουθένωση;

ΕΕ₄: Ποια στοιχεία από το ατομικό προφίλ των εκπαιδευτικών που βρίσκονται σε Ειδικά Σχολεία και Τμήματα Ένταξης επηρεάζουν τη Διδακτική τους Αυτοαποτελεσματικότητα;

3. Μεθοδολογία Έρευνας

3.1 Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων

Η παρούσα ποσοτική μελέτη διεξήχθη μεταξύ Σεπτεμβρίου και Νοεμβρίου του 2023. Ως ερευνητικό της εργαλείο αξιοποιεί ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς 77 ερωτήσεων (Ξανθοπούλου, 2023). Το ερωτηματολόγιο βασίστηκε στα ερωτηματολόγια The Maslach Burnout Inventory (Maslach & Jackson, 1986) και Teachers' Sense of Efficacy Scale 1 (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Ακόμη, προστέθηκαν 25 ερωτήσεις σχετικά με τα δημογραφικά και ατομικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν είτε διά ζώσης σε έντυπη μορφή, είτε με μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου σε ψηφιακή μορφή.

Κατά το ίδιο διάστημα πραγματοποιήθηκε συστηματική αναζήτηση της βιβλιογραφίας με σκοπό τον εντοπισμό αντίστοιχων μελετών σε διεθνές και τοπικό επίπεδο. Οι ερευνητικές βάσεις δεδομένων που αξιοποιήθηκαν για την αναζήτηση ήταν Scopus, Eric, Google Scholar, Sage Journals και Taylor & Francis.

3.2 Δείγμα

Το δείγμα της παρούσας μελέτης αποτέλεσαν 181 εκπαιδευτικοί από Ειδικά Σχολεία και Τμήματα Ένταξης της Περιφέρειας Ηπείρου και της Περιφέρειας Ιονίων Νήσων.

3.3 Συλλογή και Ανάλυση Δεδομένων

Αφού ολοκληρώθηκε η συλλογή των ερωτηματολογίων, τα δεδομένα εισήχθησαν στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS (IBM Corp., 2021), προκειμένου να κωδικοποιηθούν και να αναλυθούν. Η στατιστική ανάλυση πραγματοποιήθηκε με γνώμονα τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί. Η στατιστική ανάλυση επιτρέπει τη συστηματική εξέταση των σχέσεων μεταξύ διαφόρων μεταβλητών, βοηθώντας στην ανάδειξη σημαντικών συνδέσεων μεταξύ τους (Bryman, 2017).

4. Αποτελέσματα

4.1 Περιγραφική Ανάλυση Αποτελεσμάτων

Το δείγμα της μελέτης ήταν 181 εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων οι 124 βρίσκονται σε Ειδικό Σχολείο και οι 57 είναι σε Τμήματα Ένταξης. Σχεδόν το σύνολο των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών βρίσκεται σε δημόσιο σχολείο (99,4%), ενώ η συντριπτική πλειοψηφία είναι γυναίκες εκπαιδευτικοί (70,1%). Τα ηλικιακά επίπεδα κυμαίνονταν κατά κύριο λόγο από 21-50 ετών και το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών είναι μόνιμοι/ες (76,8%). Σε ερώτηση που δέχθηκαν σχετικά με την ικανοποίηση τους από τις οικονομικές απολαβές, το μεγαλύτερο μέρος των απαντήσεων συγκεντρώθηκε στις αρνητικές απαντήσεις «Καθόλου» (23,7%), «Λίγο» (43,6%). Το 82,3% των συμμετεχόντων χρειάζονται λιγότερο από 30' για να καταφθάσουν από τον τόπο κατοικίας τους στο σχολείο εργασίας τους. Τέλος, αναφορικά με τη συμμετοχή σε εθελοντικές δράσεις, μικρό είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που αφιερώνουν «Πολύ» (7,1%) ή «Πάρα πολύ» (8,8%) χρόνο.

4.2 Επαγωγική Ανάλυση Αποτελεσμάτων

4.2.1 Ποια είναι τα επίπεδα Επαγγελματικής Εξουθένωσης των εκπαιδευτικών που βρίσκονται σε Ειδικά Σχολεία και Τμήματα Ένταξης;

Το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος φάνηκε να βιώνει μέτρια επίπεδα Επαγγελματικής Εξουθένωσης. Σε περαιτέρω ανάλυση, αναφορικά με το εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο βρίσκονται, οι εκπαιδευτικοί στα Τμήματα Ένταξης ($M= 2.37$) αναφέρουν υψηλότερα ποσοστά Επαγγελματικής Εξουθένωσης συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς στα Ειδικά Σχολεία ($M= 2.34$).

4.2.2 Ποια είναι τα επίπεδα Διδακτικής Αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών που βρίσκονται σε Ειδικά Σχολεία και Τμήματα Ένταξης;

Όσον αφορά την παράμετρο της Διδακτικής Αυτοαποτελεσματικότητας οι εκπαιδευτικοί της παρούσας μελέτης δήλωσαν πως έχουν εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους και κατηγοριοποιήθηκαν σε υψηλά επίπεδα Διδακτικής Αυτοαποτελεσματικότητας. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί στα Τμήματα Ένταξης ($M= 3.08$) αναφέρουν πως είναι ελαφρώς αποτελεσματικότεροι στη διδασκαλία τους σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς στα Ειδικά Σχολεία ($M= 3.07$).

4.2.3 Ποια στοιχεία από το ατομικό προφίλ των εκπαιδευτικών που βρίσκονται σε Ειδικά Σχολεία και Τμήματα Ένταξης επηρεάζουν την Επαγγελματική τους Εξουθένωση;

Η ηλικία, η τάξη, ο αριθμός μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο τμήμα, ο μισθός και η συμμετοχή σε εθελοντικές δράσεις αποδείχθηκε πως επηρεάζουν την παράμετρο της Επαγγελματικής Εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Εκπαιδευτικοί άνω των 60 ετών, αλλά και εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε Α' δημοτικού, βιώνουν την περισσότερη εξουθένωση στον εργασιακό τους ρόλο σε σχέση με τους συναδέλφους τους. Αντιστοίχως, τη μεγαλύτερη εξουθένωση αναφέρουν εκπαιδευτικοί με περισσότερους από 4 μαθητές/τριες με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και εκπαιδευτικοί, οι οποίοι δεν είναι «Καθόλου» ευχαριστημένοι από τις οικονομικές τους απολαβές και δεν αφιερώνουν «Καθόλου» χρόνο σε εθελοντικές δράσεις.

4.2.4 Ποια στοιχεία από το ατομικό προφίλ των εκπαιδευτικών που βρίσκονται σε Ειδικά Σχολεία και Τμήματα Ένταξης επηρεάζουν τη Διδακτική τους Αυτοαποτελεσματικότητα;

Την παράμετρο της Διδακτικής Αυτοαποτελεσματικότητας φάνηκε πως επηρεάζουν το φύλο, η ηλικία, το είδος αναπηρίας και η τάξη. Πιο αναλυτικά, οι άνδρες εκπαιδευτικοί της μελέτης ανέφεραν πως είναι αποτελεσματικότεροι στη διδασκαλία τους συγκριτικά με τις γυναίκες συναδέλφους τους. Εκπαιδευτικοί ηλικίας 51-60 ετών και εκπαιδευτικοί με μαθητές/τριες με Ακουστική Αναπηρία φάνηκαν επίσης πιο αποτελεσματικοί στη διδασκαλία τους. Ενώ, με μεγάλη διαφορά από τους συναδέλφους τους προηγήθηκαν οι εκπαιδευτικοί με μαθητές/τριες στην Ε' Δημοτικού, οι οποίοι δήλωσαν πως εμπιστεύονται πολύ τις διδακτικές τους ικανότητες.

5. Συμπεράσματα-Συζήτηση

Συμπεραίνοντας, οι εκπαιδευτικοί της μελέτης βρίσκονται σε μέτρια επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, σε αντίθεση με αντίστοιχες μελέτες που τοποθετούν τους ειδικούς παιδαγωγούς σε χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης (Platsidou & Agaliotis, 2008· Kokkinos, 2007· Sari, 2004· Koubias & Giavrimis, 2002· Koustelios & Kousteliou, 2001· Μόττη – Στεφανίδη, 2000)

Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δήλωσαν πως έχουν εμπιστοσύνη στις διδακτικές τους ικανότητες, γεγονός που επιβεβαιώνεται και στις μελέτες των Sarıcam και Sakiz (2014), Goldhaber και συνεργατών (2014) και Κατσαβού (2022).

Η ηλικία επιβεβαιώθηκε πως επηρεάζει και τις δύο παραμέτρους, καθώς φάνηκε πως η επαγγελματική εξουθένωση αυξάνεται παράλληλα με την ηλικία (Ηλία 2018· Σιδηρόπουλος, 2017), όπως επίσης και η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα ενισχύεται όσο αυξάνεται η ηλικία (Λιακοπούλου, 2009). Οι άνδρες εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως είναι αποτελεσματικότεροι στη διδασκαλία τους, εύρημα που συγκρούεται με αντίστοιχες μελέτες, οι οποίες δεν εντοπίζουν σχέση επιρροής μεταξύ διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας και φύλου (Antonίου et al., 2017· Lauer mann & König, 2016· Tschannen - Moran & Hoy, 2007).

Το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί της μελέτης που υποστηρίζουν περισσότερους μαθητές/τριες είναι οι πιο εξουθενωμένοι, αποδόθηκε στην απαιτητικότερη προετοιμασία και προσαρμογές που καλούνται να κάνουν αναφορικά με το διδακτικό τους υλικό, προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών/τριών τους. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί που δεν αφιερώνουν χρόνο σε εθελοντικές δράσεις αισθάνονται περισσότερο εξουθενωμένοι από την εργασίας τους. Μία πιθανή εξήγηση θα μπορούσε να η αίσθηση ικανοποίησης και προσφοράς που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε εθελοντικές δράσεις, οι οποίοι ταυτόχρονα αλλάζουν ρουτίνα και περιβάλλον, ενδεχομένως γνωρίζουν νέο κόσμο και αναπτύσσουν νέες δεξιότητες.

6. Περιορισμοί-Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Εντοπίζονται ορισμένοι περιορισμοί στη συγκεκριμένη μελέτη, όπως το μικρό της δείγμα και η πραγματοποίηση σε δύο μόνο περιφέρειες. Έτσι καθίσταται αδύνατη η γενίκευση των αποτελεσμάτων στο συνολικό πληθυσμό, παρόλα αυτά γίνεται εμφανής μία τάση ως προς το υπό διερεύνηση ζήτημα. Ακόμη, το ερευνητικό εργαλείο ήταν ένα ερωτηματολόγιο αναφοράς, γεγονός που εγείρει ζητήματα υποκειμενικότητας, καθώς συμπληρώνεται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό.

Σε επόμενη αντίστοιχη μελέτη θα ήταν ωφέλιμο να αξιοποιηθεί μεγαλύτερο δείγμα από διαφορετικές περιφέρειες. Θα μπορούσε, επίσης, να πραγματοποιηθεί μία μακροπρόθεσμη μελέτη, η οποία να αξιοποιεί και άλλο τρόπο συλλογής δεδομένων, όπως οι συνεντεύξεις, η οποία θα διερευνά σε μεγαλύτερο βάθος αλλά και στη διάρκεια των ετών το συγκεκριμένο ζήτημα. Ενδεχομένως αυτοί οι παράγοντες θα καταστήσουν εφικτή την γενίκευση των αποτελεσμάτων.

Βιβλιογραφία

Ανδρικόπουλος, Β. (2016). *Η επαγγελματική ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού: αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

Antoniou, A. S., Geralexis, I., & Charitaki, G. (2017). Special educators' teaching self-efficacy determination: A quantitative approach. *Psychology*, 8, 1642-1656. <https://doi.org/10.4236/psych.2017.811108>

Antoniou, A.-S., Polychroni, F., & Walters, B. (2000). Sources of stress and professional burnout of teachers of special educational needs in Greece. Paper presented at the *International Special Education Congress* (ISEC 2000), Manchester, UK, 24-28 July.

Antoniou, A.-S., Polychroni, F., & Kotroni, C. (2009). Working with students with special educational needs in Greece: teachers' stressors and coping strategies, *International Journal of Special Education*, 24(1), 100-111.

Aventisian-Pagoropoulou, A., Koubias, E., Giavrimis, P. (2002). The professional burnout syndrome: teachers' chronic stress. *Mentoras*, 5, 103-127.

Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας* (Επιμ. Αϊδίνης, Α., Μτφ. Σακελλαρίου, Π.). Εκδόσεις: Gutenberg.

Dorman, J. (2003). Testing a Model for Teacher Burnout. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 3, 35-47.

Goldhaber, D., Krieg, J., & Theobald, R. (2014). Knocking on the door to the teaching profession? Modeling the entry of prospective teachers into the workforce. *Economics of Education Review*, 43, 106-124.

Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31(3), 627-643. <https://doi.org/10.2307/1163230>

Ηλία, Ε., (2018). Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης: Η μεταξύ τους σύγκριση και σύνδεση με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες των μαθητών. *Επιστήμες της Αγωγής* (ΕΚΠ).

Hartmann, E. (2012). A Scale to Measure Teachers' Self-Efficacy in Deaf-Blindness Education. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 106(11), 728-738. <https://doi.org/10.1177/0145482X1210601103>

Hofman, R. H., & Kilimo, J. S. (2014). Teachers' Attitudes and Self-Efficacy Towards Inclusion of Pupils with Disabilities in Tanzanian Schools. *Journal of Education and Training*, 1(2), 177-198. <https://doi.org/10.5296/jet.v1i2.5760>

IBM Corp. (2021). *IBM SPSS Statistics for Windows* (Version 28.0). Armonk, NY: IBM Corp.

Καλύβα, Ε., Καραγιάννη, Π., Τζιάστας, Θ., Τσοντάκη, Μ., & Χατζηαλεξιάδου, Ε. (2007). Η επίδραση της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών στην αντίληψη ανεπιθύμητων συμπεριφορών από τους μαθητές. Πρακτικά του Συνεδρίου του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Σχολής Επιστημών της Αγωγής, με τίτλο: *Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας* (σσ. 1279-1283).

Κάμτσιος Σ., & Λώλης Θ. (2016). Βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί την επαγγελματική εξουθένωση; ο ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των καθημερινών στρεσογόνων ερεθισμάτων. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 9(1), 40–87. <https://doi.org/10.12681/jret.10277>

Κατσαβού, Κ. (2022). *Η Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα, Αποτελεσματικότητα και Συναισθηματική Δέσμευση των Εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής: μια διερευνητική μελέτη*, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση», Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής.

Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality, and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(Part 1), 229-243. <https://doi.org/10.1348/000709905X90344>

Koustelios, A., & Kousteliou, I. (2001). Job Satisfaction and Job Burnout in Education. *Psychology*, 8, 30-39.

Kruger, L. J., Botman, H. I., & Goodenow, C. (1991). An investigation of social support and burnout among residential counselors. *Child & Youth Care Forum*, 20, 335-35. doi:10.1007/bf00757062

Lambert, R. G., McCarthy, C., O'Donnell, M., & Wang, C. (2009). Measuring elementary teacher stress and coping in the classroom: Validity evidence for the Classroom Appraisal of Resources and Demands. *Psychology in the Schools*, 46, 973–988. <http://dx.doi.org/10.1002/pits.20438>

Lauermann, F., & König, J. (2016). Teachers' professional competence and wellbeing: Understanding the links between general pedagogical knowledge, self-efficacy and burnout. *Learning and Instruction*, 45, 9–19. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.06.006>

Leiter, M. P., & Maslach, C. (2005). A mediation model of job burnout. In A.-S. G. Antoniou & C. L. Cooper (Eds.), *Research companion to organizational health psychology* (pp. 544–564). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781845423308.00046>

Λιακοπούλου, Μ. (2009). *Η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: προϋποθέσεις και κριτήρια ποιότητας*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Maslach, C. (1982). *Burnout: The Cost of Caring*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). *Maslach burnout inventory manual* (2nd ed.) Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Minghui L., Lei H., Xiaomeng C., Potmesilc M. (2018). Teacher efficacy, work engagement, and social support among Chinese special education schoolteachers. *Front Psychol*, 9, 648.

Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (2000). Επαγγελματική εξουθένωση ειδικού προσωπικού σχολικών μονάδων ατόμων με ειδικές ανάγκες και μελών ομάδων ιατροπαιδαγωγικών κέντρων. Στο Α. Καλαντζή-Αζίζι &

Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.), *Θέματα επιμόρφωσης ευαισθητοποίησης στελεχών ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων* (σσ. 25-32). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Nuri, C., Demirok, M., & Direktor, C. (2017). Determination of self-efficacy and burnout state of teachers working in the special education field in terms of different variables. *Journal of Education and Training Studies*, 5(3). <https://doi.org/10.11114/jets.v5i3.2237>

Padeliadu, S. (1995). Preferences of students with learning disabilities for alternative service delivery modes. *European Journal of Special Needs Education*, 10(3), 210-226.

Πατσάλης, Χ., & Παπουτσάκη, Κ. (2010). Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα*, 14, 249-261.

Platsidou, M., & Agaliotis, I. (2008). Burnout, Job Satisfaction and Instructional Assignment-related Sources of Stress in Greek Special Education Teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55(1), 61–76. <https://doi.org/10.1080/10349120701654613>

Ross, R. R., Altmaier, E., & Russell, D. W. (1989). Job stress, social support, and burnout among counseling center staff. *Journal of Counseling Psychology*, 36(4), 464–470. doi:10.1037/0022-0167.36.4.464

Sari, H. (2004). An analysis of burnout and job satisfaction among Turkish special school headteachers and teachers, and the factors affecting their burnout and job satisfaction. *Educational Studies*, 30(3), 291–306. <https://doi.org/10.1080/0305569042000224233>

Saricam, H., & Sakiz, H. (2014). Burnout and teachers' self-efficacy among teachers working in special education in Turkey. *Educational Studies*, 40(4), 423-437. <http://dx.doi.org/10.1080/03055698.2014.930340>

Σιδηρόπουλος, Δ. (2017). Επαγγελματική εξουθένωση δασκάλων δημοτικού σχολείου: Η περίπτωση των δημοτικών σχολείων του κέντρου της Θεσσαλονίκης. *e-Περιοδικό Επιστήμης & Τεχνολογίας (e-Journal of Science & Technology)*, 71. Ανακτήθηκε από <http://e-jst.teiath.gr>

Shaheen, S., & Mahmood, A. E. (2014). Outcome of Adductor Tenotomy in Children with Spastic Cerebral Palsy at Soba University Hospital. *Khartoum Medical Journal*, 7(3), 1034–1039.

Shaukat, S., & Iqbal, H. (2012). Teacher self-efficacy as a function of student engagement, instructional strategies, and classroom management. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 80-84.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059–1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>

Ταραρά, Ε. (2015). *Η διερεύνηση της αυτό-αποτελεσματικότητας, του άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών ατόμων με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ)*, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Ειδίκευση Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742051X(01)00036-1)

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944–956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>

Τσιπλητάρης, Α. (2002). Η εκπαιδευτική δυναμικότητα του δασκάλου και η απειλή της από το σύνδρομο burnout: Εμπειρική έρευνα. Στο: *Εκπαιδευτική, οικογενειακή και πολιτική ψυχοπαθολογία. Διαστάσεις παθογένειας στο κοινωνικοπολιτικό σύνολο*. Αθήνα: Ατραπός.

Vlachou, A., Didaskalou, E. & Argyrakouli, E. (2006). Preferences of students with general learning difficulties for different service delivery modes. *European Journal of Special Needs Education*, 21(2), 201-216.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2007). Υπουργική Απόφαση 27922/Γ6/2007 - ΦΕΚ 449/Β/03-4-2007: *Καθορισμός των ιδιαίτερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων του εκπαιδευτικού προσωπικού που υπηρετεί σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής (ΣΜΕΑ)*. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2002). Υπουργική Απόφαση Φ.353.1./324/105657/Δ1 - ΦΕΚ Β 1340/16.10.2002: *Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων*. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας.

Καλές Πρακτικές συνδιδασκαλίας

Αθηνά Τσιβίκη & Βασιλική Κοζιάκη

Περίληψη

Η ενταξιακή εκπαίδευση αποτελεί στόχο των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων. Για το λόγο αυτό η συνεργατική διδασκαλία (Co-teaching) ή συνδιδασκαλία είναι και η πιο πολυσυζητημένη, ευρέως και στενά συνδεδεμένη με την ένταξη των μαθητών με αναπηρία στη γενική τάξη (Σούλης, 2008). Πρόκειται για μοντέλο διδασκαλίας που απαιτεί τη συνεργασία του εκπαιδευτικού της γενικής τάξης και του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής. Οι παρακάτω καλές πρακτικές συνδιδασκαλίας σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν από δύο εκπαιδευτικούς (γενικής και ειδικής αγωγής) κατά το τρέχον σχολικό έτος, στο πλαίσιο της γενικής τάξης και της παράλληλης στήριξης μαθητή που φοιτά στο ίδιο τμήμα της Α' Δημοτικού. Κοινή απόφαση των δύο εκπαιδευτικών ήταν η συνδιδασκαλία να βασιστεί πάνω σε επιστημονικά δεδομένα και να μην κινηθεί διαισθητικά ή βασιζόμενη μόνο σε στάσεις, αντιλήψεις ή πεποιθήσεις των δύο εκπαιδευτικών. Έτσι, λοιπόν, με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία (Sileo & Garderen, 2010), επελέγησαν τα εξής μοντέλα συνδιδασκαλίας: α) Ένας διδάσκει, ένας παρατηρεί (One teach-One observe), β) Ένας διδάσκει, ένας βοηθάει (One teach – One assist), γ) Ομαδική διδασκαλία (Team – teaching), δ) Εναλλακτική διδασκαλία (Alternative teaching), ε) Ένας διδάσκει ένας περιφέρεται (One teach-one drift). Τα παραπάνω μοντέλα συνδιδασκαλίας υιοθετήθηκαν και εφαρμόστηκαν αλλά και διευρύνθηκαν με επιπλέον πρακτικές όπως: α) επίδειξη χειραπτικού υλικού και β) χρήση θεατρικού δρώμενου.

Λέξεις-κλειδιά: συνδιδασκαλία, μοντέλα διδασκαλίας, γενική αγωγή, ειδική αγωγή

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1 Ενταξιακή Εκπαίδευση

Στη σύγχρονη κοινωνία, η εκπαίδευση αποτελεί ύστατο θεμελιώδες δικαίωμα του κάθε ανθρώπου ξεχωριστά. Ειδικότερα, κάθε ανθρώπινη οντότητα, πρέπει να έχει την ευκαιρία ένταξης σε ένα προπάντων υγιές, αξιοκρατικό και φυσικά ισότιμο παιδαγωγικό σύστημα ανεξαρτήτως κοινωνικών, γνωστικών ανισοτήτων και διαφοροποιήσεων.

Τα τελευταία χρόνια η ενταξιακή εκπαίδευση έχει καθιερωθεί. Λαμβάνει υπόψη:

- α) τις ανάγκες του/της μαθητή/τριας
- β) τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του
- γ) τον τρόπο που μαθαίνει (μαθησιακό προφίλ).

Τι είναι όμως η ένταξη και τι εννοούμε όταν αναφερόμαστε σε αυτή την τόσο σημαντική και με μεγάλη βαρύτητα έννοια; Όπως αναφέραμε, η ενταξιακή εκπαίδευση αφορά όλους, ανεξαρτήτως φυλής, εθνικότητας, φύλου, οικονομικών και κοινωνικών κριτηρίων, θρησκειώματος, εθνικότητας και

αναπηρίας. Δίνει δηλαδή στο άτομο την ευκαιρία να λαμβάνει της ίδιας, υψηλής ποιότητας εκπαίδευση, χωρίς να υφίσταται κανέναν διαχωρισμό.

Κατά καιρούς έχουν επιχειρήσει διάφοροι ερευνητές να αποσαφηνίσουν τον όρο ένταξη και ενταξιακή εκπαίδευση, κάτι που ήταν εμφανώς δύσκολο, αφού παρουσιάζονταν προβλήματα επικοινωνιακής διαχείρισης της σημαντικότητας των παραπάνω εννοιών σε διεθνές επίπεδο. Παρόλες όμως τις δυσκολίες, ο Κόμπος, (1990), αναφέρει την ένταξη ως «*την εγγραφή και σχολική φοίτηση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες-και κυρίως παιδιών με νοητική καθυστέρηση με σωματικές αναπηρίες με προβλήματα συμπεριφοράς - μέσα στις κανονικές τάξεις του συνηθισμένου σχολείου*».

Επίσης ο Τοιναρέλης (1993), υποστηρίζει ότι ένταξη σημαίνει « *αποδοχή μέσα σε μια ήδη λειτουργούσα- με τις δικές τις φυσικές και κοινωνικές δυναμικές — ομάδα, μιας θέσης, από ένα άτομο μια κατηγορία ατόμων, που έχουν διαφορετικά κοινωνικά, βιολογικά, ψυχολογικά οικονομικά χαρακτηριστικά και την παροχή κάθε είδους βοήθειας μέσα και έξω από την ομάδα για τη διατήρηση της θέσης αυτής, καθώς και την απόκτηση ρόλου ρόλων στα πλαίσια αυτής της ομάδας*» (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998).

Γενικότερα, με τους ορισμούς που αναφέρθηκαν για το τι είναι ένταξη και ενταξιακή εκπαίδευση, καταλήγουμε ότι η ένταξη εστιάζει στη συμμετοχή όλων των μαθητών σε κάθε είδους εκπαιδευτική διαδικασία και όχι στον αποκλεισμό τους από αυτήν. Αφορά δηλαδή την ανάπτυξη και διαμόρφωση διαφόρων προγραμμάτων και πρακτικών που θα είναι κατάλληλα για όλους τους μαθητές και όχι μόνο για εκείνους που παρουσιάζουν ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες. Επίσης, βασίζεται σε αυτά που μπορούν να κάνουν τα παιδιά και όχι σε εκείνα που δεν μπορούν.

Εν κατακλείδι , δεν πρέπει να προσπεραστεί το γεγονός, πως για να λειτουργήσει η ένταξη με τη φιλοσοφία που πρέπει να λειτουργήσει, καταλυτικό παράγοντα σε όλο αυτό πέρα από τις δημόσιες κρατικές δομές, αποτελούν και τα μοντέλα ένταξης που θα υιοθετήσει το εκάστοτε σχολείο. Τα μοντέλα αυτά κατηγοριοποιούνται με βάση: α) τον εκπαιδευτικό που αναλαμβάνει το πρόγραμμα για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Πολυχρονοπούλου, 2003) καθώς και β) τη χρονική διάρκεια της φοίτησης των παιδιών στη γενική τάξη της σχολικής μονάδας.

1.2 Συνεργατική διδασκαλία ή συνδιδασκαλία

Τα τελευταία χρόνια η εισαγωγή των παιδιών με ειδικές μαθησιακές και εκπαιδευτικές ανάγκες στη σχολική κοινότητα, καθώς και στη μαθησιακή διαδικασία, είναι έκδηλη και πραγματοποιείται με γοργούς ρυθμούς. Η επιμόρφωση και η συνεχής ενημέρωση λοιπόν των εκπαιδευτικών και των ατόμων που απαρτίζουν μια κτηριακή μονάδα γι' αυτό το σύνολο των ατόμων, αποτελεί επιτακτική ανάγκη.

Ξεκινώντας, η συνδιδασκαλία, με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής αποτελεί μια τάση που άρχισε να επικρατεί ολοένα και περισσότερο κατά τα τελευταία χρόνια (Chitiyo, 2017). Κάτι τέτοιο εάν πραγματοποιηθεί με τρόπο ορθό μπορεί να ενώσει τις δυνάμεις και των δύο εκπαιδευτικών φέρνοντας έτσι θεαματικά αποτελέσματα (Pancsofar & Petroff, 2016). Εάν, όμως πραγματοποιηθεί χωρίς την απαραίτητη θέληση και των δυο εκπαιδευτικών μπορεί απλά να σπαταλήσει τις δυνάμεις τους χωρίς να προσφέρει σε τελική ανάλυση τίποτα απολύτως σε κανένα

μαθητή. Στην περίπτωση της συνδιδασκαλίας, ο ειδικός εκπαιδευτικός δεν αναλαμβάνει μόνο τα ΑμΕΕΑ, αλλά αντίθετα είναι υπεύθυνος για όλους τους μαθητές (Grant, 2014).

Σύμφωνα με τον Σούρτζη και συνεργάτες (2013), για να επιτευχθούν όλα αυτά πρέπει να καλλιεργηθεί πρώτιστα, αμοιβαία εμπιστοσύνη, σεβασμός, επικοινωνία και υιοθέτηση ανοικτής στάσης απέναντι στο διαφορετικό στυλ διδασκαλίας του κάθε μαθητή (Grant, 2014). Οι δυο εκπαιδευτικοί οφείλουν να μοιραστούν προτάσεις σχετικά με τις διαφοροποιημένες πρακτικές διδασκαλίας, ώστε να επιτύχουν τελικά να συμπεριλάβουν αποτελεσματικά στο μάθημα τους όλους τους μαθητές (Messiou, et al., 2016).

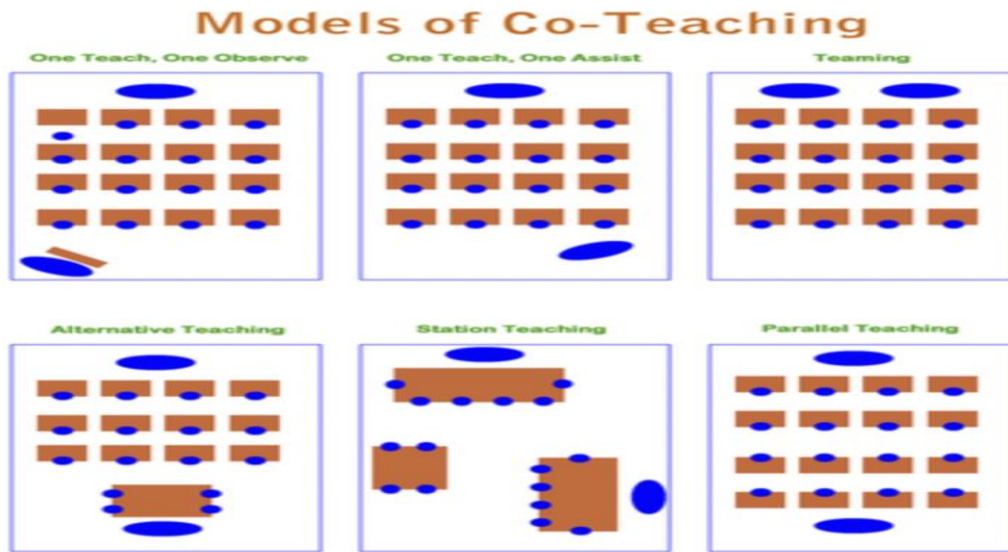
Η συνδιδασκαλία, εκτός των άλλων, προϋποθέτει και τον καθορισμό κοινών στόχων που αφορούν το ατομικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα του κάθε παιδιού, αυξάνοντας έτσι τις ακαδημαϊκές του επιτυχίες (Al-Natour et al., 2015).

Βέβαια, η επιτυχία της συνδιδασκαλίας δεν οφείλεται μόνο στους δύο εκπαιδευτικούς αλλά και στον διευθυντή του σχολείου, ο οποίος αποτελεί έναν από τους παράγοντες επιτυχίας μιας τέτοιας μεθόδου, αφού για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να εφαρμόσουν τα παραπάνω, πρέπει ο διευθυντής του σχολείου να τους παραχωρήσει την άδεια να το κάνουν (Grant, 2014).

1.2.1 Μοντέλα συνδιδασκαλίας

1. *Ένας διδάσκει, ένας παρατηρεί (One teach-One observe)*: Το παρόν μοντέλο προτείνει τον έναν εκπαιδευτικό ως τον κύριο διδάσκοντα και τον άλλον ως παρατηρητή με στόχο να επισημανθεί ποιος συμμετέχει, ποιος χρειάζεται υποστήριξη ή ενθάρρυνση, προσφέροντας μέσω της παρατήρησης χρήσιμα στοιχεία για περαιτέρω αξιολόγηση συγκεκριμένων περιπτώσεων. Η εναλλαγή των ρόλων μεταξύ των εκπαιδευτικών κρίνεται απαραίτητη για την αποφυγή στιγματισμού και ετικετοποίησης του ενός εκπαιδευτικού ως βοηθού του άλλου (Friend & Bursuk, 2012).
2. *Ένας διδάσκει, ένας βοηθάει (One teach – One assist)*: Ο ένας εκπαιδευτικός διδάσκει και ο άλλος λειτουργεί υποστηρικτικά στη μαθησιακή και εκπαιδευτική διαδικασία βοηθώντας τους μαθητές που χρήζουν υποστήριξης. Η εναλλαγή των ρόλων κρίνεται και εδώ απαραίτητη.(Murawski, 2009).
3. *Ομαδική διδασκαλία (Team – teaching)*: Εδώ οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται ισότιμα όλες τις ευθύνες του εκπαιδευτικού προγράμματος συνδιδασκαλίας (σχεδιασμό – εφαρμογή – αξιολόγηση). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί αυτή τη μορφή συνδιδασκαλίας ως την καλύτερη (Cook, 2013).
4. *Εναλλακτική διδασκαλία (Alternative teaching)*: Με βάση αυτό το μοντέλο ο ένας εκπαιδευτικός διδάσκει μια ομάδα μαθητών με δυσκολίες και ανάγκες διαφοροποίησης ενώ ο άλλος εκπαιδευτικός διδάσκει όλη την τάξη.
5. *Ένας διδάσκει ένας περιφέρεται (One teach-one drift)*: Το μοντέλο αυτό έχει το πλεονέκτημα της αξιολόγησης και της διδασκαλίας 1 προς 1.

Εικόνα 1: Μοντέλα συνεργατικής διδασκαλίας (Co-teaching)



2. Βασικά στοιχεία μιας επιτυχημένης διδασκαλίας

Η διδασκαλία είναι μια σύνθετη διαδικασία που απαιτεί στοιχειώδεις γνώσεις και δεξιότητες προκειμένου να αναγνωριστεί ως αποτελεσματική.

Όπως σε όλα τα επαγγέλματα έτσι και στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, είναι δύσκολο μια διδασκαλία να στεφθεί με απόλυτη επιτυχία και να προσεγγίσει το τέλειο.

Υπάρχουν όμως μερικά στοιχεία τα οποία μπορούν να επιφέρουν τα μέγιστα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Συγκεκριμένα, τα στοιχεία αυτά είναι:

A) Ο επαρκής χρόνος προετοιμασίας για κάθε σχέδιο δράσης.

B) Η συνεργασία και η επικοινωνία των δυο εκπαιδευτικών.

Γ) Ο αμοιβαίος σεβασμός.

Δ) Το γνωστικό υπόβαθρο και η επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, στοιχεία που καλλιεργούνται σε βάθος χρόνου μέσα από την εμπειρία και τη θέληση που έχει ο κάθε εκπαιδευτικός να εξελιχθεί.

Ε) Η υποστήριξη από τον/την διευθυντή/τρια του σχολείου

Ζ) Η μεταδοτικότητα, που αποτελεί ένα τεράστιο προσόν και ταλέντο ταυτόχρονα, αφού είναι κάτι που συνήθως δεν μπορεί να καλλιεργηθεί καθώς υπάρχει εκ γενετής. Τα παιδιά που έχουν έναν εκπαιδευτικό με αυξημένη την ικανότητα της μεταδοτικότητας, είναι πολύ τυχερά αφού μπορούν να κατακτούν με μεγαλύτερη ευκολία τις γνώσεις που τους μεταδίδονται από εκείνον.

Κλείνοντας πρέπει να πούμε πως μια επιτυχημένη και ολοκληρωμένη διδασκαλία πρέπει να περιλαμβάνει όλα τα παραπάνω στοιχεία.

3. Οι δικές μας καλές πρακτικές

Τα μοντέλα συνδιδασκαλίας που αναφέρθηκαν παραπάνω, υιοθετήθηκαν και εφαρμόστηκαν και στη δική μας τάξη κατά τη διάρκεια όλης της χρονιάς αλλά και διευρύνθηκαν με επιπλέον πρακτικές.

Συγκεκριμένα, κατά την παράδοση της νέας γνώσης υιοθετούνται στην τάξη μας οι πολλαπλοί τρόποι αναπαράστασης της γνώσης. Έτσι η μία από εμάς χειρίζεται ή επιδεικνύει το χειραπτικό υλικό, η άλλη το εικονιστικό και εναλλάξ το συμβολικό. Επιπλέον, η νέα γνώση παρουσιάζεται με τρόπο θεατρικό αρχικά από εμάς και στη συνέχεια με την εμπλοκή των μαθητών.

Τέλος, κατά την παράδοση της νέας γνώσης η μια κάνει τη σύνδεση με την προϋπάρχουσα γνώση και η άλλη παραδίδει το νέο κεφάλαιο. Να σημειωθεί πως οι ρόλοι εναλλάσσονται. Η διόρθωση των εργασιών για το σπίτι γίνεται εναλλάξ. Τόσο η δασκάλα της γενικής όσο και η δασκάλα της παράλληλης στήριξης προβαίνουν σε ανατροφοδότηση των μαθητών χωρίς να υπάρχει κανένας διαχωρισμός. Στην τάξη μας πολύ συχνά γίνεται διάλογος για τις αναμενόμενες και επιτρεπτές συμπεριφορές από την πλευρά των μαθητών κάτι που υλοποιείται από κοινού. Φυσικά, η ενημέρωση των γονέων γίνεται από κοινού τόσο διά ζώσης όσο και τηλεφωνικώς.

Εικόνα 2: Καλές πρακτικές συνδιδασκαλίας



Εικόνα 3: Καλές πρακτικές συνδιδασκαλίας



Βιβλιογραφία

Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και εκπαίδευση τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα.

Κόμπος, Χ. (1990). *Θεσμός της ένταξης παιδιών με ειδικές ανάγκες στα δημοτικά σχολεία και οι υποχρεώσεις της κοινωνίας και του κράτους*, Διατριβή, Φ.Π.Ψ., Αθήνα.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες, Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης*. Εκδόσεις: Ατραπός.

Σούλης, Σ.Γ. (2008). *Ένα σχολείο για όλους*. Αθήνα: Gutenberg

Σούρτζη, Σ., Ιωακειμίδου, Β., Βλάχος, Ν., Κουτσοσπύρου Χ., & Χατζημιχαΐλιδης, Β. (2013). *Μια τάξη για όλους*. 7th International Conference in Open & Distance Learning - November (σσ.161-169). Athens, Greece – PROCEEDINGS.

Τσιναρέλης, Γ. (1993). *Η ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Μύθοι και πραγματικότητα*. Επειδή η διαφορά είναι δικαίωμα, 46-47, 18-29.

Al-Natour Muna Amr, M., Al-Zboon, E., & Alkhamra, H. (2015) Examining Collaboration and Constrains on Collaboration between Special and General Education Teachers in Mainstream Schools in Jordan. *International Journal of Special Education*, 30(1), 64-77.

Chitiyo, J. (2017). Challenges to the use of co-teaching by teachers. *International Journal of Whole Schooling*, 13(3), 55-66.

Grant, M. (2014). *A Tale of Two Teachers: An Analytical Look at the Co-Teaching Theory Using a Case Study Model*. Primary Beginnings Speech Therapy & Early Intervention Services. Available online at: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED563448.pdf> Last assessed:19/07/16.

Messiou, K., Ainscow, M., Echeita, G., Goldrick, S., Hope, M., Paes, I., Sandoval, M., Simon, C., & Vitorino, T. (2016). Learning from differences: a strategy for teacher development in respect to student diversity. *School Effectiveness and School Improvement*. doi.org/10.1080/09243453.2014.966726.

Murawski, W. W. (2009). *Collaborative teaching in secondary schools: Making the co-teaching marriage work*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Pancsofar, N., & Petroff, G. (2016). *Teacher's experiences with co-teaching as a model for inclusive education. International Journal of Inclusive Education, 20*(10), 1043-1053.

Sileo, J. M., & van Garderen, D. (2010). *Creating optimal opportunities to learn mathematics: Blending co-teaching structures with research-based practices. Teaching Exceptional Children, 42*(3), 14-21.

Ο αντίκτυπος των γλωσσικών δυσκολιών στην ανάγνωση

Βικτώρια Δάλλα & Γαρυφαλιά Παπασωτήρη

Περίληψη

Η γλώσσα θεωρείται ένα σύνθετο και πολυδιάστατο σύστημα που έχει την προφορική και τη γραπτή πλευρά της. Επιπλέον, δεν παύει να αποτελεί ένα δομημένο και οργανωμένο σύστημα με στοιχεία τα οποία διέπονται από συγκεκριμένες σχέσεις και αλληλοεξαρτώνται. Κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας τα παιδιά αναπτύσσουν με ταχύτατους ρυθμούς τις γλωσσικές τους δεξιότητες, όμως, κάθε παιδί εξελίσσεται με διαφορετικό ρυθμό και μεταβαίνει με το δικό του τρόπο στα στάδια του γλωσσικού συστήματος. Από την άλλη μεριά, οι καθυστερήσεις στα γλωσσικά ορόσημα και κομβικά σημεία του λόγου μπορεί να αποτελέσουν σημαντικές ενδείξεις για μετέπειτα αναπτυξιακά γλωσσικά ελλείμματα του παιδιού ακόμη και γλωσσική διαταραχή. Είναι σαφές ότι οι γλωσσικές δεξιότητες αποτελούν το κρίσιμο θεμέλιο για την ανάπτυξη των αναγνωστικών δεξιοτήτων του παιδιού. Σύμφωνα, λοιπόν, με την τρέχουσα βιβλιογραφία οι επιμέρους δεξιότητες της ανάγνωσης έχουν αμοιβαίες επιδράσεις στην ανάπτυξη του λεξιλογίου, του προφορικού λόγου και των συναφών μεταγλωσσικών ικανοτήτων. Η παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση έχει ως στόχο να καταγράψει και να αξιολογήσει αν οι πρώιμες γλωσσικές δυσκολίες συνδέονται με αναγνωστικές δυσκολίες και σε ποιο βαθμό, καθώς και να διασαφηνίσει ποιοι είναι τελικά οι προγνωστικοί παράγοντες για την αναγνωστική ευχέρεια. Τέλος, θα δοθεί έμφαση στις πτυχές της γλώσσας που επηρεάζουν την αναγνωστική ικανότητα.

Λέξεις-κλειδιά: Γλώσσα, Γλωσσικές δυσκολίες, Αναγνωστική ικανότητα, Προγνωστικοί παράγοντες

1. Η Γλώσσα και οι τομείς που την απαρτίζουν

Η γλώσσα θεωρείται ένα σύνθετο και πολυδιάστατο σύστημα που έχει την προφορική και τη γραπτή πλευρά της. Επιπλέον, δεν παύει να αποτελεί ένα δομημένο και οργανωμένο σύστημα με στοιχεία τα οποία διέπονται από συγκεκριμένες σχέσεις και αλληλοεξαρτώνται σε φωνολογικό, μορφοσυντακτικό και λεξιλογικό επίπεδο (Yule, 2022). Η αντιμετώπιση της γλώσσας ως ολότητα είναι αποδεκτή, αλλά η επιστήμη της Γλωσσολογίας διαχωρίζει τη γλώσσα στα υποσυστήματά της. Έτσι, η γλώσσα απαρτίζεται από τους εξής τομείς: τη Φωνητική- Φωνολογία, τη Μορφολογία, τη Σύνταξη, τη Σημασιολογία και την Πραγματολογία.

Η Φωνητική είναι ο τομέας της γλώσσας που σχετίζεται με τις μονάδες που απαρτίζουν τον προφορικό λόγο, δηλαδή τους φθόγγους και τις σχέσεις αυτών. Η Φωνολογία ασχολείται με τις μονάδες του προφορικού λόγου που έχουν διακριτή λειτουργία (φωνήματα) και ο ρόλος τους είναι να διαφοροποιούν τις όμοιες λέξεις μέσα στην ίδια γλώσσα. Η Μορφολογία εξετάζει τις πιο μικρές μονάδες που εμπεριέχουν σημασία (τα μορφήματα), καθώς και τους τρόπους που σχηματίζονται οι λέξεις.

Επιπλέον, η Σύνταξη μελετά τις σχέσεις ανάμεσα στα γλωσσικά στοιχεία του λόγου, η Σημασιολογία ασχολείται με το περιεχόμενο των προτάσεων και των λέξεων και η Πραγματολογία έχει ως

αντικείμενο μελέτης τη σύνδεση των παραγόμενων εκφωνημάτων με τις κοινωνικές συνθήκες (Yule, 2022).

Συμπερασματικά, όλα τα υποσυστήματα της γλώσσας το φωνητικό, φωνολογικό, σημασιολογικό, συντακτικό και πραγματολογικό αμοιβαία το ένα επηρεάζει το άλλο με ποικίλους τρόπους. Τα παιδιά μιας συγκεκριμένης ηλικίας αναμένεται να φτάσουν ορισμένα γλωσσικά ορόσημα σε καθένα από τα γλωσσικά υποσυστήματα. Η μεταβλητότητα των δεξιοτήτων τους όμως θεωρείται φυσιολογική, διότι ακολουθούν την τυπική ανάπτυξη, παρά τις έντονες διαφορές ανάμεσα τους (Petinou & Spanoudis, 2014). Ανάμεσα στο ολικό γλωσσικό σύστημα υπάρχει ταυτόχρονη αλληλεπίδραση ανάμεσα στους ήχους, τις λέξεις και τη γραμματική (Petinou et al., 2021).

2. Γλωσσική ανάπτυξη και διαταραχές

Κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας τα παιδιά αναπτύσσουν με ταχύτατους ρυθμούς τις γλωσσικές τους δεξιότητες. Μέχρι την ηλικία των τεσσάρων ετών περίπου έχει επιτευχθεί σημαντική πρόοδος στον τομέα της γλώσσας. Βέβαια, είναι επιστημονικά τεκμηριωμένο πως το κάθε παιδί εξελίσσεται με διαφορετικό ρυθμό και μεταβαίνει με το δικό του τρόπο τα στάδια του γλωσσικού συστήματος (Morse & Cangelosi, 2017).

Από την άλλη μεριά, οι καθυστερήσεις στα γλωσσικά ορόσημα και κομβικά σημεία του λόγου μπορεί να αποτελέσουν σημαντικές ενδείξεις για μετέπειτα αναπτυξιακά γλωσσικά ελλείμματα ενός παιδιού (Parizi et al., 2014· Conti-Ramsden & Durkin, 2012) ακόμη και γλωσσική διαταραχή. Η γλωσσική διαταραχή είναι η συχνότερη αναπτυξιακή διαταραχή στην παιδική ηλικία και έχει σημαντικό αρνητικό αντίκτυπο στην ανάπτυξη των παιδιών (Snowling et al., 2019). Η γλωσσική διαταραχή είναι η μειωμένη κατανόηση ή χρήση προφορικών, γραπτών ή άλλων συστημάτων συμβόλων. Η προσληπτική και εκφραστική γλώσσα εμφανίζεται διαταραγμένη στο γλωσσικό επίπεδο της αλυσίδας του λόγου, είτε στο φωνολογικό, είτε στο σημασιολογικό, είτε στο συντακτικό επίπεδο (Kaderavek, 2011).

3. Σύνδεση γλώσσας και ανάγνωσης

Σκεπτόμενοι το πώς τα παιδιά μαθαίνουν να διαβάζουν, είναι σημαντικό να γίνει σαφής διάκριση μεταξύ της αποκωδικοποίησης και της ικανότητας κατανόησης αυτού που έχει αποκωδικοποιηθεί. Αυτές οι δύο ικανότητες είναι αλληλένδετες, κάτι που σημαίνει πως αν ένα παιδί δεν μπορεί να αποκωδικοποιήσει ένα κείμενο, δεν μπορεί και να το κατανοήσει. Από την άλλη πλευρά, ορισμένα παιδιά μπορεί να είναι σε θέση να αποκωδικοποιήσουν ένα κείμενο αλλά να το κατανοούν περιορισμένα λόγω προβλημάτων γλωσσικής κατανόησης. Αυτές οι ιδέες περικλείονται στην απλή θεώρηση της ανάγνωσης (Gough & Tunmer, 1986), η οποία πρότεινε ότι η ανάγνωση είναι το προϊόν της αποκωδικοποίησης και της γλωσσικής κατανόησης.

Αυτή η θεώρηση της ανάπτυξης της ανάγνωσης μπορεί να συσχετιστεί με τις κατηγορικές περιγραφές των διαταραχών της ανάγνωσης. Έτσι, τα παιδιά με ελλείμματα στην αποκωδικοποίηση αλλά άθικτες δεξιότητες γλωσσικής κατανόησης ταξινομούνται ως άτομα με διαταραχή της ανάγνωσης (RD ή δυσλεξία). Αντίθετα, τα παιδιά με επαρκείς δεξιότητες αποκωδικοποίησης, αλλά φτωχή γλωσσική κατανόηση ταξινομούνται ως άτομα με φτωχή αναγνωστική κατανόηση. Μια τρίτη ομάδα παιδιών,

συμπεριλαμβανομένων πολλών παιδιών με αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή έχουν προβλήματα τόσο με την αποκωδικοποίηση όσο και με την κατανόηση της γλώσσας (Bishop & Snowling, 2004).

Η απλή θεώρηση της ανάγνωσης υπήρξε σημαντική, αφού υπογραμμίζει την ανάγκη να αξιολογούνται τόσο οι δεξιότητες αποκωδικοποίησης όσο και οι δεξιότητες κατανόησης, αλλά επιβάλλει ένα διαχωρισμό μεταξύ της φωνολογικής πτυχής της γλώσσας και της ευρύτερης σημασιολογικής πτυχής που απαιτείται για την κατανόηση.

Όμως, το τελικό σημείο της επιτυχημένης ανάγνωσης είναι η εξειδικευμένη ανάγνωση. Ο ικανός αναγνώστης μπορεί να κατανοήσει τις έννοιες των τυπωμένων λέξεων χωρίς να επιστρατεύει σε μεγάλο βαθμό την προσοχή του, που απαιτείται για την αποκωδικοποίηση. Σύμφωνα με την υπόθεση της λεξικής ποιότητας των Perfetti και συναδέλφων, η ικανή ανάγνωση εξαρτάται από την ύπαρξη καλά καθορισμένων ορθογραφικών (ορθογραφικών) αναπαραστάσεων των λέξεων οι οποίες συνδέονται στενά με φωνολογικές και σημασιολογικές/συντακτικές αναπαραστάσεις (Perfetti et al., 2010· Perfetti & Hart, 2002).

Έτσι, η αύξηση του λεξιλογίου οδηγεί στην αύξηση της φωνολογικής ευαισθησίας, η οποία, με τη σειρά της, αποτελεί βασικό παράγοντα των δεξιοτήτων αποκωδικοποίησης (Metsala et al., 2009). Μια εναλλακτική άποψη υπονοεί ότι μια ποικιλία γλωσσικών δεξιοτήτων αλληλεπιδρούν με γνώσεις γραμματισμού και συνεχίζουν να παίζουν άμεσο ρόλο στην ανάπτυξη της αποκωδικοποίησης (Dickinson et al., 2003). Στην υπόθεση της λεξικής ποιότητας (Perfetti, 2007), άλλωστε, υποστηρίζεται ότι οι υψηλής ποιότητας αναπαραστάσεις διαφορετικών πτυχών της γνώσης των λέξεων (φωνολογία, μορφολογία, σημασιολογία) αλληλοϋποστηρίζονται αμοιβαία και είναι κρίσιμες για την εκμάθηση της ανάγνωσης.

Μια παρόμοια άποψη ενσωματώνεται στο τριγωνικό μοντέλο που θεωρεί ότι η αποκωδικοποίηση εξαρτάται από την αλληλεπίδραση μεταξύ σημασιολογίας, ορθογραφίας και φωνολογίας (Seidenberg & McClelland, 1989). Παρόλο που ορισμένες μελέτες υποστηρίζουν μια έμμεση επίδραση της γλωσσικής κατανόησης στην αποκωδικοποίηση μέσω προγνωστικών παραγόντων που σχετίζονται με την σημασιολογία (Storch & Whitehurst, 2002), υπάρχουν ελάχιστες πειστικές αποδείξεις για τέτοιες επιδράσεις (Hjetland et al., 2019).

Στο πλαίσιο αυτής της άποψης, είναι σαφές ότι οι γλωσσικές δεξιότητες αποτελούν το κρίσιμο θεμέλιο για την ανάπτυξη των ορθογραφικών αναπαραστάσεων που εξυπηρετούν τόσο την ευχέρεια αποκωδικοποίησης, όσο και την κατανόηση της ανάγνωσης, και επιτρέπουν η ανάγνωση να γίνει μια αυτόματη διαδικασία. Σύμφωνα με τη θεωρία, η αποκωδικοποίηση και οι δεξιότητες κατανόησης της ανάγνωσης, με τη σειρά τους, έχουν αμοιβαίες επιδράσεις στην ανάπτυξη του λεξιλογίου, του προφορικού λόγου και των συναφών μεταγλωσσικών ικανοτήτων. Αυτή η αρχή της αμοιβαιότητας μπορεί να παρέχει μια εξήγηση για την πολυπαραγοντική δομή της γλώσσας, η οποία έχει παρατηρηθεί σε μελέτες μεγαλύτερων παιδιών.

Επιπροσθέτως, ένας αυξανόμενος αριθμός θεωρητικών υποστηρίζει ότι η προφορική γλώσσα αποτελεί βασικό παράγοντα για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων ανάγνωσης (Vellutino et al., 2007· Nation & Angel, 2006· Scarborough et al., 2005· Dickinson et al., 2003· Storch & Whitehurst, 2002· McCardle et al., 2001). Η Scarborough και συνεργάτες (2009) περιέγραψαν την προφορική γλώσσα ως αλληλένδετα αλλά διακριτά νήματα, συμπεριλαμβανομένου του λεξιλογίου, του συντακτικού και των σημασιολογικών δομών, τα οποία αργότερα συνεργάζονται με την αναγνώριση λέξεων για την παραγωγή της επιτυχημένης ανάγνωσης. Η Scarborough υπέθεσε ότι αυτές οι διαφορετικές πτυχές

της προφορικής γλώσσας σχετίζονται με διαφορετικό τρόπο με τις αναγνωστικές δεξιότητες των παιδιών.

Γίνεται, λοιπόν σαφές, πως η γνώση του λεξιλογίου είναι απαραίτητη για την κατανόηση μεμονωμένων λέξεων, αλλά το συντακτικό μπορεί να επηρεάζει επίσης την κατανόηση αυτών των λέξεων. Ο Dickinson και συνεργάτες (2003) πρότειναν την ολοκληρωμένη γλωσσική προσέγγιση για την κατανόηση των προφορικών γλωσσικών θεμελίων της ανάγνωσης, η οποία δίνει έμφαση στους πολύπλοκους τρόπους με τους οποίους η προφορική γλώσσα σχετίζεται με την δεξιότητα ανάγνωσης. Για παράδειγμα, το λεξιλόγιο είναι μια πτυχή της προφορικής γλώσσας που συνδέεται τόσο με την κατανόηση όσο και με τη φωνολογική επίγνωση, πιθανότατα επειδή τα παιδιά με μεγαλύτερο προσληπτικό λεξιλόγιο μπορούν ευκολότερα να συγκρίνουν λέξεις που διαφέρουν μόνο σε ένα φώνημα. Η φωνολογική επίγνωση με τη σειρά της είναι σημαντική για την αποκωδικοποίηση γραμμάτων και λέξεων.

Δεκαετίες έρευνας για την ανάγνωση οδήγησαν σε μια σχεδόν καθολική συμφωνία σχετικά με τρεις θεμελιώδεις πτυχές που διέπουν την ανάγνωση: την ορθογραφία, τη φωνολογία και τη σημασιολογία. Και οι τρεις φαίνεται να συμβάλλουν αλληλεπιδραστικά στη διαδικασία της ανάγνωσης. Τα εμπειρικά στοιχεία για το ρόλο της ορθογραφίας και της φωνολογίας στην ευχερή ανάγνωση είναι άφθονα (Verhoeven & Perfetti, 2011).

Αν και ο ρόλος της σημασιολογίας στην ανάγνωση έχει αναγνωριστεί, δεν έχει λάβει τόσο προσοχή όσο οι ορθογραφικές και φωνολογικές πτυχές (Verhoeven & Perfetti, 2011· Assink et al., 2004). Επιπλέον, οι σημασιολογικές δεξιότητες έχουν επίσης συμβάλει στην έννοια των ανώτερων επιπέδων επεξεργασίας, δηλαδή την ικανότητα πρόβλεψης της πλοκής μιας ιστορίας και εξαγωγής του νοήματος της.

Ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας στην αναγνωστική ευχέρεια είναι η γνώση του λεξιλογίου. Ανάλογα με τις αναπτυσσόμενες δεξιότητες αλφαριθμητισμού των παιδιών, μπορεί να αναμένεται ότι θα προσθέσουν έως και 2.000 λέξεις ανά έτος για να φτάσουν σε ένα λεξιλόγιο περίπου 15.000 λέξεων μέχρι το τέλος του δημοτικού σχολείου (Vermeer, 2001). Ένα ιδιαίτερο πλεονέκτημα της γνώσης του γενικού λεξιλογίου είναι ότι μπορεί να αντισταθμίσει εν μέρει κάποια άλλα ελλείμματα που δυσχεραίνουν την κατανόηση (Adams et al., 1995). Επομένως, η συσχέτιση μεταξύ λεξιλογίου και αναγνωστικής κατανόησης είναι πιθανώς αμοιβαία: Το λεξιλόγιο επιτρέπει την κατανόηση, ενώ η αναγνωστική κατανόηση επιτρέπει την εξαγωγή συμπερασμάτων για τις σημασίες των λέξεων του κειμένου. Σε κάθε περίπτωση, η αναγνωστική κατανόηση μπορεί να είναι επιτυχής μόνο όταν οι μορφές των λέξεων αναγνωρίζονται εύκολα και οι έννοιες των λέξεων είναι εύκολα προσβάσιμες, γεγονός που θέτει σημαντικές γλωσσικές απαιτήσεις από το παιδί.

4. Έρευνες για τις γλωσσικές διαταραχές και την ανάγνωση

Η γλώσσα εμφανίζεται σε ένα επικοινωνιακό πλαίσιο (πραγματολογία) και αντανακλά διαδραστικές διαδικασίες που αγγίζουν τις φωνολογικές, σημασιολογικές και γραμματικές δομές (Hulme et al., 2020). Παρόλο που ορισμένα παιδιά έχουν προβλήματα που επηρεάζουν κυρίως το ένα σύστημα της γλώσσας, υπάρχει επικάλυψη μεταξύ των προβλημάτων (Bishop et al., 2017).

Τα τελευταία 15 χρόνια, οι διαχρονικές μελέτες για την κατανόηση της ανάγνωσης έχουν αυξηθεί ραγδαία, αλλά τα αποτελέσματά τους ήταν ασυνεπή. Οι μελέτες διαφέρουν σημαντικά ως προς την

αναφερόμενη ισχύ των πρώιμων προγνωστικών παραγόντων της αναγνωστικής κατανόησης (Hjetland et al., 2019). Για παράδειγμα, ορισμένες μελέτες εντοπίζουν μια ισχυρή σχέση μεταξύ του λεξιλογίου και της μετέπειτα αναγνωστικής κατανόησης (Roth et al., 2002), ενώ άλλες δείχνουν μια ασθενή σχέση (Fricke et al., 2016).

Σε μελέτη που εξέτασε τη συμβολή της φωνολογικής επεξεργασίας και της προφορικής γλώσσας στην ανάγνωση και τις αναγνωστικές δυσκολίες σε 604 παιδιά, κατά την οποία οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν σε καλούς και κακούς αναγνώστες με βάση την αναγνωστική επίδοσή τους στη δεύτερη τάξη του δημοτικού, φάνηκε ότι πάνω από το 70% των φτωχών αναγνωστών είχαν ιστορικό γλωσσικών ελλειμμάτων στο νηπιαγωγείο και τα περισσότερα από αυτά τα παιδιά είχαν προβλήματα τόσο στη φωνολογική επεξεργασία όσο και στον προφορικό λόγο (Catts et al., 1999).

Ο Hjetland και συνεργάτες (2019) μελέτησαν τους παράγοντες πρόβλεψης της ανάπτυξης της αναγνωστικής κατανόησης σε μια 6ετή διαχρονική μελέτη των παιδιών στη Νορβηγία, από την ηλικία των 4 ετών, πολύ πριν από την έναρξη της διδασκαλίας της ανάγνωσης. Η μελέτη αυτή παρείχε στοιχεία για έναν ενιαίο γλωσσικό παράγοντα (αντανακλώντας διακυμάνσεις στο λεξιλόγιο, την ακουστική κατανόηση, τη γραμματική και τη λεκτική μνήμη εργασίας) που επηρεάζει την κατανόηση της ανάγνωσης, ο οποίος ήταν ιδιαίτερα σταθερός, και μια λιγότερο σταθερή πορεία στις δεξιότητες που σχετίζονται με την αποκωδικοποίηση (φωνημική επίγνωση), και την ικανότητα να ονομάζονται κοινά σύμβολα, όπως γράμματα ή ψηφία, με ταχύτητα που αναφέρεται ως ταχεία αυτοματοποιημένη κατονομασία (RAN). Σε αυτή τη μελέτη, όπως και σε μια προηγούμενη παρόμοια μελέτη με δείγμα αγγλόφωνων παιδιών σε κίνδυνο για αναγνωστικές δυσκολίες (Hulme et al., 2015), οι προσχολικές γλωσσικές δεξιότητες αποτέλεσαν ισχυρό προγνωστικό παράγοντα τόσο ως βάση των δεξιοτήτων αποκωδικοποίησης όσο και της μετέπειτα αναγνωστικής κατανόησης.

Σε διαχρονική έρευνα, συγκρίθηκαν παιδιά με κίνδυνο δυσλεξίας με προσχολικές γλωσσικές δυσκολίες από την ηλικία των 3½ ετών, συγκρίνοντας τα με παιδιά τυπικής ανάπτυξης (N = 234) (Snowling et al., 2019). Στην ηλικία των 8 ετών, τα παιδιά ταξινομήθηκαν ως έχοντα δυσλεξία με ή χωρίς αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή και συγκρίθηκαν σε προηγούμενα αναπτυξιακά στάδια με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Διαπιστώθηκε, λοιπόν, πως τα παιδιά με δυσλεξία παρουσιάζουν δυσκολίες με τη φωνολογία και τις αναδυόμενες αναγνωστικές δεξιότητες κατά την προσχολική περίοδο, ενώ τα παιδιά με αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή, με ή χωρίς δυσλεξία, παρουσιάζουν ένα ευρύτερο φάσμα διαταραχών, συμπεριλαμβανομένων σημαντικών γνωστικών προβλημάτων. Για τα παιδιά τόσο με δυσλεξία όσο και με αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή, οι δυσκολίες στη φωνολογία είναι γενικά σοβαρότερες από εκείνες που παρατηρούνται σε παιδιά με δυσλεξία ή μόνο αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή. Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν ότι τα ελλείμματα στη φωνολογία αποτελούν σημαντικό προγνωστικό παράγοντα κινδύνου για τη δυσλεξία.

Σε άλλη έρευνα, οι Oakhill και Cain (2012) συμπεριέλαβαν μέτρα κατανόησης και μνήμης εργασίας σε μια διαχρονική μελέτη 100 παιδιών από την ηλικία των 7-8 ετών έως 10-11 ετών. Ο λεκτικός δείκτης νοημοσύνης, το λεξιλόγιο και η γνώση της δομής της ιστορίας προέβλεπαν τα μετέπειτα αποτελέσματα της αναγνωστικής κατανόησης. Οι δεξιότητες που βρέθηκαν να στηρίζουν την αναγνωστική κατανόηση είναι κυρίως λεκτικές και διαφέρουν από τους προγνωστικούς παράγοντες της αναγνωστικής ακρίβειας που περιλαμβάνουν διαταραγμένες φωνολογικές δεξιότητες.

Γενικά, οι πρώιμες γλωσσικές δυσκολίες μπορεί να συνδέονται με μια σειρά διαφορετικών αναπτυξιακών δυσκολιών. Υποθετικά, οι γλωσσικές δυσκολίες σε ορισμένα παιδιά μπορεί να

επιλύονται, αλλά να τα αφήνουν σε κίνδυνο φωνολογικών προβλημάτων (προφίλ δυσλεξίας), ενώ για άλλα παιδιά τα ευρύτερα προβλήματα προφορικού λόγου επιμένουν, είτε χωρίς συνοδά φωνολογικά προβλήματα (προφίλ κακού κατανοητή), είτε με συνοδά φωνολογικά προβλήματα (προφίλ κακού αναγνώστη), όπου υπάρχουν τόσο δυσκολίες αποκωδικοποίησης όσο και κατανόησης (Snowling & Hulme, 2021). Από την άλλη μεριά, ορισμένα παιδιά, ιδίως εκείνα που διατρέχουν οικογενειακό κίνδυνο δυσλεξίας, μπορεί να έχουν γλωσσικές ικανότητες που βρίσκονται εντός του φυσιολογικού εύρους στην προσχολική ηλικία, αλλά να εμφανίζουν καθυστερημένα αναδυόμενες γλωσσικές δυσκολίες κατά τα πρώτα σχολικά έτη (Snowling et al., 2016).

Σε έρευνα του Snowling και συνεργατών (2021), φάνηκε πως τα παιδιά στην προσχολική ηλικία με γλωσσικές δυσκολίες είχαν αυξημένο κίνδυνο για εμφάνιση αναγνωστικών δυσκολιών. Επιπλέον, σε ανασκόπηση 53 μελετών με στόχο την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας (έως 8 ετών) με αναπτυξιακή διαταραχή διαπιστώθηκε πως η πρώιμη εντατική παρέμβαση σε παιδιά τριών και τεσσάρων ετών είχε θετική επίδραση στις φωνολογικές, εκφραστικές και δεκτικές δεξιότητες και τα αποτελέσματα διατηρούνται μεσοπρόθεσμα (Rinaldi et al., 2021). Λιγότερα στοιχεία φάνηκαν να είναι διαθέσιμα για την αντιμετώπιση του εκφραστικού λεξιλογίου και κανένα στοιχείο για το δεκτικό λεξιλόγιο. Συνεπώς, η παρέμβαση στις μορφολογικές και συντακτικές δεξιότητες έχει καλά αποτελέσματα στις εκφραστικές (αλλά όχι στις δεκτικές) δεξιότητες.

Σε μια μεγάλη δειγματοληπτική μελέτη 180 παιδιών τρίτης -πέμπτης δημοτικού, ο Goff και συνεργάτες (2005) έδειξαν ότι τα παιδιά με ισχυρές λεξιλογικές δεξιότητες είναι πιο πιθανό να είναι καλοί αναγνώστες. Σε παρόμοια κατεύθυνση, ο Cain (2007) διερεύνησε τη σχέση μεταξύ αναγνωστικών δεξιοτήτων και συντακτικής επίγνωσης (με ένα παιχνίδι συγκερασμού λέξεων) και διαπιστώθηκε πως ενώ το λεξιλόγιο ήταν ένας ισχυρός προγνωστικός παράγοντας της αναγνωστικής κατανόησης, η συντακτική επίγνωση αποδείχθηκε ότι ήταν ένας ισχυρός προβλεπτικός παράγοντας της ανάγνωσης λέξεων. Είναι ενδιαφέρον ότι σε μικρότερα παιδιά (4 ετών) που δεν είναι ακόμη σε θέση να διαβάσουν, η μορφοσυντακτική επίδοση προβλέπεται από την κοινή ανάγνωση με τους γονείς τους (Sénéchal et al., 2008).

Ακόμα, άλλες μελέτες υποδεικνύουν ότι η μορφολογική επίγνωση είναι ένας πρόσθετος προγνωστικός παράγοντας της αναγνωστικής κατανόησης αλλά και της αναγνωστικής ικανότητας, πέραν του προφορικού λόγου (Kirby et al., 2012). Επίσης, καταδεικνύεται η ισχυρή επιρροή της πρώιμης γλώσσας στη μετέπειτα ανάγνωση και υποδηλώνεται ότι τα προγράμματα γλωσσικής παρέμβασης, που συνδυάζουν φωνολογικές, μορφολογικές και σημασιολογικές δραστηριότητες, μπορούν να συμβάλουν στη μείωση της συχνότητας εμφάνισης της αναγνωστικής δυσκολίας (Lyster et al., 2021).

Σε μελέτη όπου παρατηρήθηκε η αναγνωστική ανάπτυξη ενός μεγάλου δείγματος παιδιών στη Νορβηγία (N=323) από την προσχολική ηλικία έως την 9η τάξη, αξιολογώντας τις επιδόσεις τους σε ένα ευρύ φάσμα γλωσσικών και αναγνωστικών δεξιοτήτων, όπως η μορφολογική επίγνωση, φάνηκε πως οι προσχολικές γλωσσικές δεξιότητες έχουν μακροπρόθεσμες, άμεσες και έμμεσες επιδράσεις στην ανάπτυξη της αναγνωστικής κατανόησης (Lyster et al., 2021).

Ο αντίκτυπος των αναγνωστικών δεξιοτήτων στην απόκτηση σύνθετων συντακτικών δομών διερευνήθηκε σε διάφορες μελέτες. Σε μια θεμελιώδη εργασία, οι Nation και Snowling (1999) έδειξαν ότι οι φτωχοί αναγνώστες είναι λιγότερο ακριβείς στην ολοκλήρωση εργασιών που απαιτούν υψηλή

συντακτική επίγνωση. Στο πείραμά τους, παιδιά δημοτικού διαφορετικών τάξεων κλήθηκαν να αναδιατάξουν προτάσεις στις οποίες οι λέξεις ήταν ανακατεμένες. Οι φτωχοί αναγνώστες αποκαλύφθηκε ότι ήταν σταθερά λιγότερο ακριβείς από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Σε ορισμένες περιπτώσεις, η σχέση μεταξύ κακής ανάγνωσης και φτωχών μορφοσυντακτικών δεξιοτήτων μπορεί να είναι συνέπεια της συννοσηρότητας μεταξύ μιας αναγνωστικής και μιας συντακτικής διαταραχής.

Τέλος, ο Nation και συνεργάτες (2010) παρακολούθησαν την ανάγνωση και τη γλωσσική ανάπτυξη 242 παιδιών από την ηλικία των 5 έως των 8 ετών, εντοπίζοντας 15 παιδιά που στα 8 έτη παρουσίαζαν το προφίλ του "φτωχού κατανοητή" (φυσιολογική αναγνωστική ευχέρεια αλλά μειωμένη αναγνωστική κατανόηση). Ως ομάδα, οι φτωχοί κατανοητές παρουσίαζαν φυσιολογικές φωνολογικές δεξιότητες, αλλά ήπιες έως μέτριες διαταραχές στις προφορικές γλωσσικές δεξιότητες (σημασιολογία, σύνταξη).

5. Συμπεράσματα

Η βιβλιογραφία καταδεικνύει πως η αναγνωστική ικανότητα είναι μια πολύπλοκη διαδικασία και δεν έχει διασαφηνιστεί επαρκώς το πως συνδέεται ο προφορικός λόγος με την ανάγνωση. Άλλωστε, οι περισσότερες έρευνες εστιάζουν στα πρώτα στάδια του αλφαριθμητισμού και δεν είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε πώς εξελίσσονται στο γραπτό λόγο τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας με δυσκολίες στον προφορικό λόγο (Snowling, & Hulme, 2012).

Είναι πλέον αποδεδειγμένο ότι η διαταραχή στη γλώσσα αποτελεί παράγοντα κινδύνου για διαταραχή της ανάγνωσης. Περίπου το 50% των παιδιών με δυσλεξία έχει βρεθεί ότι πληρούν τα κριτήρια για αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή και περίπου το 50% των παιδιών με αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή έχουν σημαντικές διαταραχές ανάγνωσης με πιο συχνή τη διαταραχή της αναγνωστικής κατανόησης (Bishop et al., 2017). Οι φτωχοί κατανοητές έχουν δυσκολίες στο λεξιλόγιο και σε ορισμένες πτυχές της μορφολογίας και της σύνταξης, καθώς και σε συγκεκριμένες συνιστώσες της κατανόησης, όπως η εξαγωγή συμπερασμάτων (Pimperton & Nation, 2010).

Από την άλλη πλευρά, οι θεωρίες της ανάγνωσης και των αναγνωστικών δυσκολιών πρέπει να περιλαμβάνουν τόσο τη φωνολογική επεξεργασία όσο και τις ικανότητες προφορικού λόγου. Παρ' όλα αυτά, υπάρχει ασυνέπεια όσον αφορά τους προγνωστικούς παράγοντες της αναγνωστικής ικανότητας που παρουσιάζονται στις διάφορες μελέτες. Αν και υπάρχει ευρεία συμφωνία ότι η γλώσσα μπορεί να θεωρηθεί ένας ενιαίος παράγοντας στην προσχολική ηλικία, ορισμένες μελέτες υποδηλώνουν ότι η γλώσσα μπορεί να γίνει πολυδιάστατη όσο το άτομο αναπτύσσεται και υπάρχει σαφέστερος διαχωρισμός μεταξύ της ανάγνωσης σε επίπεδο λέξεων (αποκωδικοποίηση) και δεξιοτήτων κατανόησης της ανάγνωσης (Foorman et al., 2015· Tomblin & Zhang, 2006).

Επιπροσθέτως, η εκμάθηση της ανάγνωσης εξαρτάται από ένα ευρύ φάσμα γνωστικών δεξιοτήτων και μπορεί η ίδια να επηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσεται η γλώσσα κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών και μετέπειτα. Χρειάζονται περαιτέρω διαχρονικές μελέτες για να διαλευκανθούν οι πολύπλοκες σχέσεις μεταξύ της αντίληψης του λόγου και της ανάγνωσης, αλλά και της γλώσσας και της προσοχής.

Συνοψίζοντας, διαπιστώνεται πως αναγνωρίζεται ολοένα και περισσότερο η συμβολή των μορφολογικών δεξιοτήτων στην ανάπτυξη της αναγνωστικής ευχέρειας. Ωστόσο, τα θεωρητικά μοντέλα και οι πρόσφατες έρευνες εγείρουν ερωτήματα σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο οι διάφορες γλωσσικές δεξιότητες επηρεάζουν την ανάπτυξη της ανάγνωσης. Οι προφορικές γλωσσικές

δεξιότητες παρέχουν τα κρίσιμα θεμέλια για όλες τις πτυχές της ανάπτυξης του γραμματισμού, αλλά και για την επίδραση των γλωσσικών δεξιοτήτων στην εκμάθηση της αποκωδικοποίησης που απαιτεί τις κατάλληλες φωνολογικές δεξιότητες.

Τέλος, η ισχυρή συσχέτιση μεταξύ προφορικών και γραπτών γλωσσικών δεξιοτήτων φέρνει στο προσκήνιο την ανάγκη να εξεταστεί εκτενέστερα το «παραμελημένο» πεδίο των αναπτυξιακών γλωσσικών διαταραχών και των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν αυτά τα παιδιά, όχι μόνο με την ανάγνωση, τη γραφή και τα μαθηματικά, αλλά και με μια σειρά άλλων ψυχοκοινωνικών και συναισθηματικών ζητήματων (Bishop et al., 2017).

Βιβλιογραφία

Adams, B. C., Bell, L. C., & Perfetti, C. A. (1995). A trading relationship between reading skill and domain knowledge in children's text comprehension. *Discourse Processes*, 20(3), 307-323.

Assink, E. M., Bergen, F. V., Teeseling, H. V., & Knuijt, P. P. (2004). Semantic priming effects in normal versus poor readers. *The Journal of Genetic Psychology*, 165(1), 67-80.

Bishop, D. V., & Snowling, M. J. (2004). Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different?. *Psychological bulletin*, 130(6), 858.

Bishop, D. V., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., Catalise-2 Consortium, Adams, C., ... & house, A. (2017). Phase 2 of CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of child psychology and psychiatry*, 58(10), 1068-1080.

Cain, K. (2007). Syntactic awareness and reading ability: Is there any evidence for a special relationship?. *Applied psycholinguistics*, 28(4), 679-694.

Catts, H. W., Fey, M. E., Zhang, X., & Tomblin, J. B. (1999). Language basis of reading and reading disabilities: Evidence from a longitudinal investigation. *Scientific studies of reading*, 3(4), 331-361.

Conti-Ramsden, G., & Durkin, K. (2012). Language development and assessment in the preschool period. *Neuropsychology review*, 22, 384-401.

Dickinson, D. K., McCabe, A., Anastasopoulos, L., Peisner-Feinberg, E. S., & Poe, M. D. (2003). The comprehensive language approach to early literacy: The interrelationships among vocabulary, phonological sensitivity, and print knowledge among preschool-aged children. *Journal of Educational psychology*, 95(3), 465.

Foorman, B. R., Herrera, S., Petscher, Y., Mitchell, A., & Truckenmiller, A. (2015). The structure of oral language and reading and their relation to comprehension in Kindergarten through Grade 2. *Reading and writing*, 28, 655-681.

Fricke, S., Szczerbinski, M., Fox-Boyer, A., & Stackhouse, J. (2016). Preschool predictors of early literacy acquisition in German-speaking children. *Reading research quarterly*, 51(1), 29-53.

Goff, D. A., Pratt, C., & Ong, B. (2005). The relations between children's reading comprehension, working memory, language skills and components of reading decoding in a normal sample. *Reading and writing*, 18, 583-616.

Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and special education, 7*(1), 6-10.

Hjetland, H. N., Lervåg, A., Lyster, S. A. H., Hagtvet, B. E., Hulme, C., & Melby-Lervåg, M. (2019). Pathways to reading comprehension: A longitudinal study from 4 to 9 years of age. *Journal of Educational Psychology, 111*(5), 751.

Hulme, C., Snowling, M. J., West, G., Lervåg, A., & Melby-Lervåg, M. (2020). Children's language skills can be improved: Lessons from psychological science for educational policy. *Current Directions in Psychological Science, 29*(4), 372-377.

Kaderavek, J. N. (2011). *Language disorders in children: Fundamental concepts of assessment and intervention* (pp. 107-110).

Kirby, J. R., Deacon, S. H., Bowers, P. N., Izenberg, L., Wade-Woolley, L., & Parrila, R. (2012). Children's morphological awareness and reading ability. *Reading and writing, 25*, 389-410.

Lyster, S. A. H., Snowling, M. J., Hulme, C., & Lervåg, A. O. (2021). Preschool phonological, morphological and semantic skills explain it all: Following reading development through a 9-year period. *Journal of Research in Reading, 44*(1), 175-188.

McCardle, P., Scarborough, H. S., & Catts, H. W. (2001). Predicting, explaining, and preventing children's reading difficulties. *Learning disabilities research & practice, 16*(4), 230-239.

Metsala, J. L., Stavrinos, D., & Walley, A. C. (2009). Children's spoken word recognition and contributions to phonological awareness and nonword repetition: A 1-year follow-up. *Applied Psycholinguistics, 30*(1), 101-121.

Morse, A. F., & Cangelosi, A. (2017). Why are there developmental stages in language learning? A developmental robotics model of language development. *Cognitive Science, 41*, 32-51.

Nation, K., & Angell, P. (2006). Learning to read and learning to comprehend. *London Review of Education, 4*(1), 77-87.

Nation, K., Cocksey, J., Taylor, J. S., & Bishop, D. V. (2010). A longitudinal investigation of early reading and language skills in children with poor reading comprehension. *Journal of child Psychology and Psychiatry, 51*(9), 1031-1039.

Nation, K., & Snowling, M. J. (1999). Developmental differences in sensitivity to semantic relations among good and poor comprehenders: Evidence from semantic priming. *Cognition, 70*(1), B1-B13.

Oakhill, J. V., & Cain, K. (2012). The precursors of reading ability in young readers: Evidence from a four-year longitudinal study. *Scientific studies of reading, 16*(2), 91-121.

Parizi, S., Chachudi, A., Okalidou, A., & Petinou, K., (2014). Deviations in vocabulary development in preschool children. *Psixologia, 2*, 12-25.

Perfetti, C. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific studies of reading, 11*(4), 357-383.

Perfetti, C. A., & Hart, L. (2002). The lexical quality hypothesis. *Precursors of functional literacy, 11*, 67-86.

Perfetti, C., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2010). Decoding, vocabulary, and comprehension. *Bringing reading research to life*, 291-303.

Petinou, K., & Spanoudis, G. (2014). Early language delay phenotypes and correlation with later linguistic abilities. *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, 66(1-2), 67-76.

Petinou, K., Taxitari, L., Phinikettos, I., & Theodorou, E. (2021). Dynamic linguistic interconnectedness and variability in toddlers. *Journal of Psycholinguistic Research*, 1-18.

Pimperton, H., & Nation, K. (2010). Suppressing irrelevant information from working memory: Evidence for domain-specific deficits in poor comprehenders. *Journal of Memory and Language*, 62(4), 380-391.

Rinaldi, S., Caselli, M. C., Cofelice, V., D'Amico, S., De Cagno, A. G., Della Corte, G., Di Martino M.V., Di Costanzo B., Levorato M.C., Penge R., Rossetto T., Sansavini A., Vecchi S., & Zoccolotti, P. (2021). Efficacy of the treatment of developmental language disorder: A systematic review. *Brain Sciences*, 11(3), 407.

Roth, F. P., Speece, D. L., & Cooper, D. H. (2002). A longitudinal analysis of the connection between oral language and early reading. *The Journal of Educational Research*, 95(5), 259-272.

Scarborough, H. S., Catts, H. W., & Kamhi, A. G. (2005). Developmental relationships between language and reading: Reconciling a beautiful hypothesis with some ugly facts. *The connections between language and reading disabilities*, 3-24.

Scarborough, H. S., Neuman, S., & Dickinson, D. (2009). Connecting early language and literacy to later reading (dis) abilities: Evidence, theory, and practice. *Approaching difficulties in literacy development: Assessment, pedagogy and programmes*, 10, 23-38.

Seidenberg, M. S., & McClelland, J. L. (1989). A distributed, developmental model of word recognition and naming. *Psychological review*, 96(4), 523.

Sénéchal, M., Pagan, S., Lever, R., & Ouellette, G. P. (2008). Relations among the frequency of shared reading and 4-year-old children's vocabulary, morphological and syntax comprehension, and narrative skills. *Early Education and development*, 19(1), 27-44.

Snowling, M. J., Duff, F. J., Nash, H. M., & Hulme, C. (2016). Language profiles and literacy outcomes of children with resolving, emerging, or persisting language impairments. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(12), 1360-1369.

Snowling, M. J., & Hulme, C. (2012). Annual Research Review: The nature and classification of reading disorders—a commentary on proposals for DSM-5. *Journal of child psychology and psychiatry*, 53(5), 593-607.

Snowling, M. J., & Hulme, C. (2021). Annual Research Review: Reading disorders revisited - the critical importance of oral language. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 62(5), 635-653.

Snowling, M. J., Lervåg, A., Nash, H. M., & Hulme, C. (2019). Longitudinal relationships between speech perception, phonological skills and reading in children at high-risk of dyslexia. *Developmental science*, 22(1), e12723.

Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: evidence from a longitudinal structural model. *Developmental psychology, 38*(6), 934.

Tomblin J. B., & Zhang X. (2006). The dimensionality of language ability in school-age children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 49*, 1193–1208.

Yule, G. (2022). *The study of language*. Cambridge university press.

Vellutino, F. R., Tunmer, W. E., Jaccard, J. J., & Chen, R. (2007). Components of reading ability: Multivariate evidence for a convergent skills model of reading development. *Scientific studies of reading, 11*(1), 3-32.

Verhoeven, L., & Perfetti, C. A. (2011). Introduction to this special issue: Vocabulary growth and reading skill. *Scientific Studies of Reading, 15*(1), 1-7.

Vermeer, A. (2001). Breadth and depth of vocabulary in relation to L1/L2 acquisition and frequency of input. *Applied psycholinguistics, 22*(2), 217-234.

Εκπαιδευτικές Παρεμβάσεις για τη Διδασκαλία Δεξιοτήτων Ανάγνωσης σε Μαθητές με Νοητική Αναπηρία: Μία Συστηματική Ανασκόπηση

Μαριαλένα Δάλλα

Περίληψη

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διενέργεια μιας συστηματικής ανασκόπησης με στόχο την εύρεση, καταγραφή και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που προωθούν την αποτελεσματικότερη διδασκαλία δεξιοτήτων ανάγνωσης σε μαθητές με ποικίλους βαθμούς νοητικής αναπηρίας. Μέσω της συστηματικής ανασκόπησης εντοπίστηκαν 6 πρωτογενείς έρευνες, οι οποίες δημοσιεύτηκαν μεταξύ των ετών 2017-2024 και πληρούσαν συγκεκριμένα κριτήρια εισδοχής. Οι αναγνωστικές παρεμβάσεις διακρίνονται σε δύο κατηγορίες: α) παρεμβάσεις που κάνουν χρήση παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλία, β) παρεμβάσεις που αξιοποιούν νέες τεχνολογίες. Συνολικά, στις προς ανάλυση μελέτες συμμετείχαν 116 μαθητές με νοητική αναπηρία, οι οποίοι φοιτούσαν σε εκπαιδευτικές δομές πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και μετα-δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στα αποτελέσματα γίνεται μια σύνθεση και ανάλυση των ουσιαστικών ζητημάτων (συμμετέχοντες, χώρος παρέμβασης, εκπαιδευτές), των τύπων του ερευνητικού σχεδιασμού, των ανεξάρτητων και εξαρτημένων μεταβλητών, καθώς και των διαφορετικών ειδών παρέμβασης και των επακόλουθων μαθησιακών αποτελεσμάτων των 6 ερευνών. Βάσει των αποτελεσμάτων, εξάγεται το συμπέρασμα πως η διδασκαλία της ανάγνωσης σε μαθητές με νοητική αναπηρία πρέπει να είναι άμεση, συστηματική και διαρκής, ώστε να μπορέσουν να κατακτήσουν βασικές αναγνωστικές δεξιότητες, οι οποίες κρίνονται ιδιαίτερα σημαντικές για την καθημερινή τους ζωή. Η ανασκόπηση ολοκληρώνεται με την συζήτηση των ευρημάτων και τον καθορισμό των περιορισμών. Τέλος, τονίζεται η ανάγκη διεξαγωγής συνεχούς έρευνας ώστε να καθορισθεί το καταλληλότερο είδος παρέμβασης για την διδασκαλία της ανάγνωσης, βάσει του βαθμού νοητικής αναπηρίας, των ικανοτήτων και των αναγκών των μαθητών με νοητική αναπηρία.

Λέξεις-Κλειδιά: διδασκαλία, παρέμβαση, αναγνωστικές δεξιότητες, νοητική αναπηρία

0. Εισαγωγή

Η απόκτηση δεξιοτήτων αλφαριθμητισμού είναι ιδιαίτερως σημαντική για τα άτομα με νοητική αναπηρία (NA), διότι οδηγούν στην απόκτηση δεξιοτήτων καθημερινής διαβίωσης, ενισχύουν την αυτονομία τους και υποστηρίζουν την ακαδημαϊκή πρόοδο και την κοινωνική τους συμμετοχή (Thomas, 2004, όπ. αναφ. στο Alquraini & Rao, 2020· Jadan-Guerrero et al. 2015, όπ. αναφ. στο Σούλη, 2020). Παρ' όλα αυτά, για αρκετά χρόνια επικρατούσε η άποψη ότι τα άτομα με νοητική αναπηρία δεν μπορούν να μάθουν να διαβάζουν. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να αναπτυχθούν ελάχιστες ή και καθόλου παρεμβάσεις για την διδασκαλία της ανάγνωσης και πολλοί άνθρωποι με νοητική αναπηρία να είναι αναλφάβητοι ως ενήλικες (Coyne et al., 2012· Erickson, 2006· Katims, 2000, όπ. αναφ. στο Johnson, 2021). Τα τελευταία χρόνια έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές έρευνες, οι οποίες ανέδειξαν τα θετικά αποτελέσματα που έχουν επιφέρει διάφορες παρεμβάσεις στην φωνολογική επίγνωση, τις ικανότητες αποκωδικοποίησης, στην ανάγνωση λέξεων και στην αναγνωστική κατανόηση μαθητών σε μαθητές με NA, και οι οποίες επιβεβαιώνουν πως με τις κατάλληλες τροποποιήσεις και τεχνικές

οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν τις απαραίτητες δεξιότητες για αποτελεσματική ανάγνωση (Sermier-Dessemontet et al., 2019· Hill, 2016).

1. Θεωρητικό Υπόβαθρο

1.1 Το Μαθησιακό Προφίλ του Παιδιού με Νοητική Αναπηρία

Για να περιγράψουμε και να κατανοήσουμε τα μαθησιακά χαρακτηριστικά και τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν τα άτομα με νοητική αναπηρία πρέπει πρώτα να κατανοήσουμε τι σημαίνει ο όρος «νοητική αναπηρία». Σύμφωνα με την τελευταία έκδοση του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου Ψυχικών Διαταραχών της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας (DSM-5 TM), η νοητική αναπηρία χαρακτηρίζεται από ελλείμματα στη διανοητική ικανότητα και στις λειτουργίες των προσαρμοστικών και συμπεριφορικών δεξιοτήτων, με έναρξη κατά την αναπτυξιακή περίοδο της ζωής του ατόμου (American Psychiatric Association, 2013). Τα άτομα με νοητική αναπηρία δεν αποτελούν μία ομοιογενή ομάδα, καθώς ανάλογα με το ποσοστό ελλειμμάτων που παρουσιάζουν στην κάθε μία από τις παραπάνω λειτουργίες, κατηγοριοποιούνται ως εξής: 1) άτομα με ήπια-ελαφρά νοητική αναπηρία, 2) άτομα με μέτρια νοητική αναπηρία, 3) άτομα με σοβαρή-βαριά νοητική αναπηρία, 4) άτομα με βαθιά-πολύ βαριά νοητική αναπηρία (Σούλης, 2020· Bouck & Bone, 2018, όπ. αναφ. στο Panopoulos & Drosinou-Korea, 2020).

Προχωρώντας στα μαθησιακά γνωρίσματα του ατόμου με ΝΑ, παρατηρούμε και σε αυτήν την περίπτωση μεγάλη ποικιλομορφία και διαφορετικές ικανότητες, που οδηγούν στην διαμόρφωση ενός ατομικού προφίλ μάθησης (Σούλης, 2020). Μία από τις κυριότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ΝΑ σχετίζεται με την προσοχή. Παρουσιάζουν προβλήματα συγκέντρωσης, διάσπαση προσοχής και χαμηλή ταχύτητα επεξεργασίας πληροφοριών (Σούλης, 2020). Σύμφωνα με τους Jacob, Pillay και Oyefeso (2021), παρόλο που τα περισσότερα παιδιά με ΝΑ έχουν την ικανότητα να ολοκληρώσουν ακαδημαϊκές και μη δραστηριότητες, η αδυναμία τους να δώσουν προσοχή και να ακολουθήσουν τις λεπτομερείς οδηγίες των εκπαιδευτικών, συχνά οδηγούν σε αποτυχία. Η ανάγνωση είναι μια περίπλοκη διαδικασία, που απαιτεί γνώσεις σχετικά με τα δομικά συστατικά της γλώσσας, στενή προσοχή και διαρκή διανοητική ενέργεια, πράγμα που προκαλεί δυσκολίες στα παιδιά με ΝΑ (Jacob et al., 2021· Herring et al., 2019).

Άλλος ένας τομέας στον οποίο παρουσιάζουν ελλείμματα οι μαθητές με ΝΑ σχετίζεται με την μνημονική τους λειτουργία. Η μνήμη αποτελείται από: 1) την βραχύχρονη μνήμη, 2) την μακρόχρονη μνήμη και 3) την εργαζόμενη μνήμη. Σε έρευνα των Schuchardt, Gebhardt και Mäehler (2010), σχετικά με την λειτουργία της εργαζόμενης μνήμης σε παιδιά με διαφορετικούς βαθμούς νοητικής αναπηρίας, βρέθηκε πως παρουσιάζονταν ελλείμματα και στα τρία υποσυστήματα της εργαζόμενης μνήμης, συγκεκριμένα στο φωνολογικό, το οπτικο-χωρικό και το κεντρικό-εκτελεστικό, και πως αυτά τα ελλείμματα αυξάνονταν ανάλογα με τον βαθμό της νοητικής αναπηρίας. Σχετικά με τον τομέα της ανάγνωσης, τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με νοητική αναπηρία στην εργαζόμενη μνήμη επηρεάζουν την αναγνωστική τους κατανόηση (Σούλης, 2020). Ειδικότερα, δεν μπορούν να προβλέψουν το περιεχόμενο του κειμένου και να συνδέσουν τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους με τις πληροφορίες του κειμένου, με αποτέλεσμα να μην επιτυγχάνεται η κατανόηση (Doğanay Bilgi & Özmen, 2018, όπ. αναφ. στο Σούλη, 2020).

Όσον αφορά τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες, οι Erez και Peled (2001, όπ. αναφ. στο Soto et al., 2018), αποκάλυψαν ότι οι μαθητές με ΝΑ έχουν λιγότερη επίγνωση των γνωστικών στρατηγικών τους. Επιπλέον, όταν οι μαθητές με νοητική αναπηρία έρχονται αντιμέτωποι με ένα κείμενο, η

αδυναμία χρήσης των κατάλληλων μνημονικών στρατηγικών, η μειωμένη ταχύτητα επεξεργασίας, και οι δυσκολίες διάκρισης και οργάνωσης των πληροφοριών, δυσχεραίνουν την κατανόησή του. Σε αυτό συμβάλλει και η περιορισμένη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών, όπως ο σχεδιασμός, ο έλεγχος, η παρακολούθηση των νοημάτων του κειμένου και η έλλειψη επίγνωσης των κατάλληλων στρατηγικών (Βαρβόγλη, 2005, όπ. αναφ. στο Σούλη, 2020· Turner et al., 1994, όπ. αναφ. στο Soto et al., 2018).

1.2 Η Διδασκαλία της Ανάγνωσης σε Μαθητές με Νοητική Αναπηρία

Η ανάγνωση στηρίζεται στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι ήχοι (φωνήματα), αντιστοιχούν σε γραπτά σύμβολα (γραφήματα) (Byrne, 1998, όπ. αναφ. στο Herring et al., 2019). Η έρευνα έχει καταδείξει την σημασία εκμάθησης ανάγνωσης μέσω φωνημάτων, και ως αποτέλεσμα αναπτύχθηκε η μέθοδος της «διδασκαλίας ανάγνωσης μέσω φωνημάτων» ή “phonics-based approach” (Rose, 2006, όπ. αναφ. στο Herring et al., 2019· National Reading Panel, 2000). Πρόκειται για μία μέθοδο που εστιάζει στην συστηματική και προσεκτικά σχεδιασμένη διδασκαλία δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης, όπως η γραφοφωνημική αντιστοιχία και η φωνημική αποκωδικοποίηση. Η διδασκαλία περιλαμβάνει μοντελοποίηση και διαρκή εξάσκηση υπό την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, ξεκινώντας με τις αντιστοιχίες γραμμάτων-ήχων που παρουσιάζονται συχνότερα στην αρχή των λέξεων (π.χ. a, s, ch) και προχωρώντας στις πιο περίπλοκες (π.χ. ow, ur, ey, -tch) (Duffy, 2016). Η συγκεκριμένη μέθοδος εστιάζει στην μείωση του μνημονικού φορτίου, ξεκινώντας με απλές λέξεις δύο φωνημάτων και καταλήγοντας στην αποκωδικοποίηση μεγαλύτερων λέξεων, μέσω της διαρκούς εξάσκησης. Σε μία πρόσφατη ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε από τον Hill (2016), επιβεβαιώθηκαν τα θετικά αποτελέσματα της συγκεκριμένης μεθόδου για τους μαθητές με ΝΑ. Οι συγγραφείς όλων των άρθρων της ανασκόπησης, ανέφεραν πως η μέθοδος «διδασκαλίας ανάγνωσης μέσω φωνημάτων» βελτίωσε την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών, και πρότειναν την διενέργεια μελλοντικών ερευνών για την περαιτέρω εξέταση της αποτελεσματικότητάς της.

Μία ακόμη μέθοδος που χρησιμοποιείται για την διδασκαλία ανάγνωσης σε μαθητές με ΝΑ είναι η «διδασκαλία οπτικών λέξεων» ή “sight-word instruction”. Στην συγκεκριμένη μέθοδο, ζητείται από τους μαθητές να απομνημονεύσουν ένα σύνολο λειτουργικών λέξεων, εικόνων και συμβόλων, που είναι πιθανόν να συναντήσουν στο περιβάλλον τους και οι οποίες θα βελτιώσουν τις δεξιότητες καθημερινής διαβίωσης. Πρόκειται για λέξεις όπως: «κίνδυνος», «έξοδος», «καυτό», «εύφλεκτο», «αγόρια», «κορίτσια» κλπ. (Hill, 2016· Hudson & Test, 2011, όπ. αναφ. στο Johnson, 2018· Browder et al., 2008· Katims, 2000). Η συγκεκριμένη μέθοδος χρησιμοποιείται κυρίως για την βελτίωση του αναγνωστικού αυτοματισμού. Μέσω της επαναλαμβανόμενης εξάσκησης, οι μαθητές αρχίζουν να αναγνωρίζουν τις λέξεις οπτικά, χωρίς να χρειαστεί να τις αποκωδικοποιήσουν. Όταν ένας αναγνώστης μπορεί να αναγνωρίζει τις λέξεις που συναντά γρήγορα και με ακρίβεια, τότε έχει αναπτύξει τον αυτοματισμό, ο οποίος οδηγεί στην αναγνωστική ευχέρεια και συνεπώς στην κατανόηση (Mule et al., 2018· Hudson et al., 2005· Rasinski, 2004· Wolf & Katzir-Cohen, 2001, όπ. αναφ. στο Aspiranti et al., 2022). Το βασικό εργαλείο αυτής της μεθόδου είναι οι εκπαιδευτικές κάρτες (flashcards), που περιέχουν τις προς εκμάθηση λέξεις (Browder et al., 2006). Στις περισσότερες περιπτώσεις ακολουθείται το μοντέλο ερέθισμα-απάντηση-ερέθισμα, όπου δίνεται στον μαθητή μία οπτική λέξη και χρόνος για να διαβάσει την λέξη, και στην συνέχεια του δίνεται η απάντηση από τον εκπαιδευτικό (Cazzell et al., 2016, όπ. αναφ. στο Aspiranti et al., 2022). Αν και η μέθοδος αναγνώρισης οπτικών λέξεων είναι αποτελεσματική στην αναγνώριση μεμονωμένων λέξεων, επειδή οι

συγκεκριμένες λέξεις χρησιμοποιούνται εκτός κειμενικού πλαισίου, οι μαθητές δεν μαθαίνουν να διαβάζουν άγνωστες λέξεις και κείμενα (Herring et al., 2019· Alberto et al., 2013· Browder et al., 2006, όπ. αναφ στο Aspiranti et al., 2022).

Εκτός των παραπάνω, ιδιαίτερα σημαντική θεωρείται η χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην διδασκαλία των μαθητών με ΝΑ, διότι ενισχύουν τις δυνατότητες τους και τους ενθαρρύνουν να συμμετάσχουν, δημιουργώντας ευχάριστα και φιλικά περιβάλλοντα μάθησης (Σούλης, 2020). Έρευνες έχουν δείξει πως η χρήση υπολογιστών με κατάλληλα λογισμικά αυξάνουν την ποιότητα της διδασκαλίας και ανταποκρίνονται στις ανάγκες, τις γνώσεις και το επίπεδο των μαθητών με αναπηρία (Σούλης, 2020· Mandak et al., 2019, όπ. αναφ. στο Aspiranti et al., 2022· Heimann et al., 1995).

2. Η Παρούσα Μελέτη

Σκοπός της παρούσας συστηματικής ανασκόπησης είναι η διερεύνηση και ενημέρωση του πεδίου της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης σχετικά με την διδασκαλία δεξιοτήτων ανάγνωσης σε μαθητές με νοητική αναπηρία, μέσω του εντοπισμού, της σύνθεσης και της δευτερογενούς ανάλυσης πρωτογενών ερευνών. Οι έρευνες αυτές σχετίζονται με την εφαρμογή κατάλληλων διδακτικών παρεμβάσεων και πρακτικών για την διδασκαλία αναγνωστικών δεξιοτήτων, όπως εκμάθηση και ανάγνωση οπτικών λέξεων και εκφράσεων, φωνημική επίγνωση, γραφοφωνημική αντιστοιχία, φωνημική αποκωδικοποίηση κλπ. Η ανασκόπηση περιλαμβάνει έρευνες που εφαρμόζουν παρεμβάσεις μέσω Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ), καθώς και παρεμβάσεις που υιοθετούν παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, διερευνώντας τα ακόλουθα ερωτήματα:

- (1) Ποιες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις έχουν αναπτυχθεί για τη διδασκαλία της ανάγνωσης σε μαθητές με ΝΑ;
- (2) Ποιοι στόχοι τίθενται σε εφαρμογή και ποιο είναι το εκπαιδευτικό πλαίσιο για τη διδασκαλία της ανάγνωσης σε μαθητές με ΝΑ;
- (3) Ποια είναι τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών με ΝΑ αναφορικά με την διδασκαλία και την ανάπτυξη αναγνωστικών δεξιοτήτων;

3. Μεθοδολογία

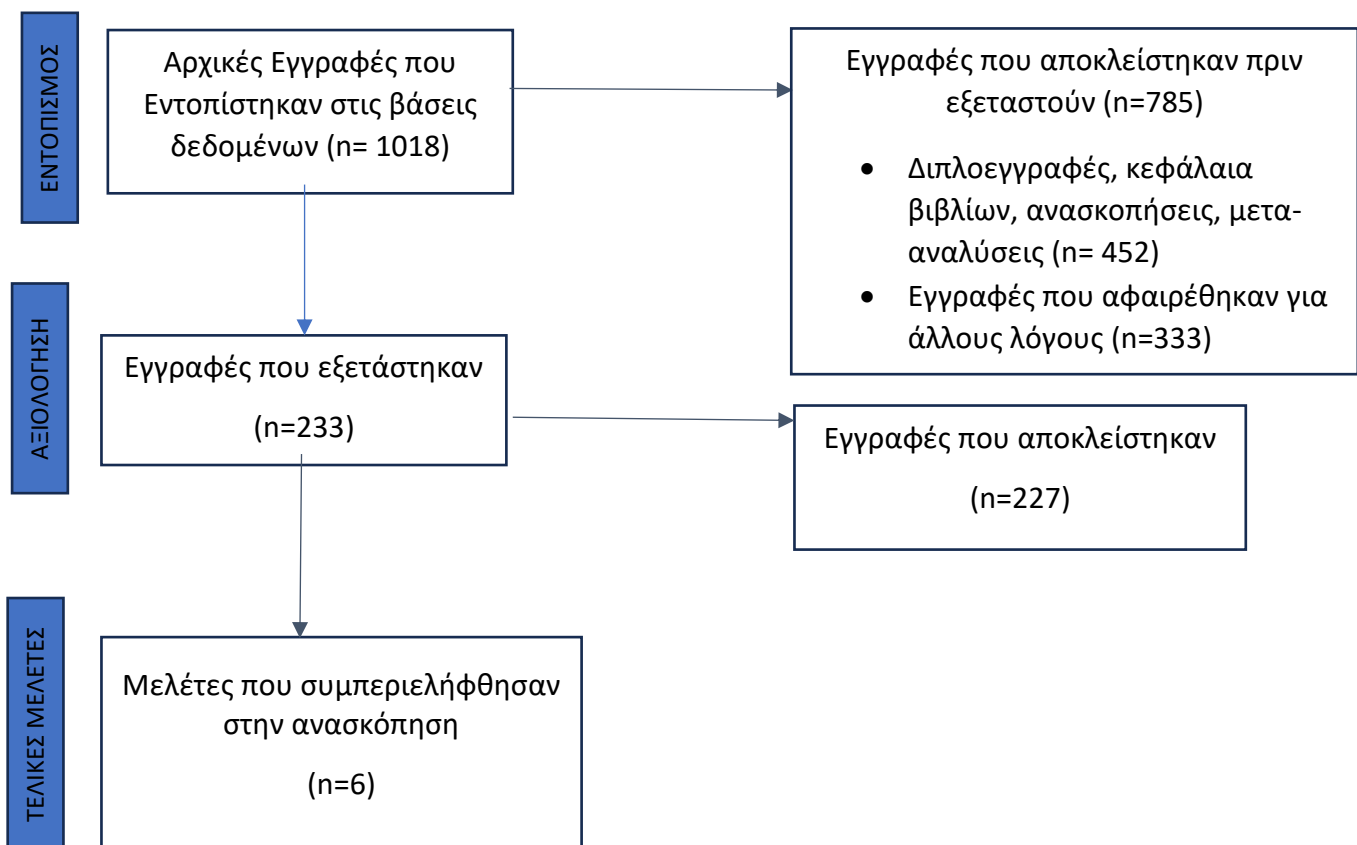
3.1 Αναζήτηση και Εντοπισμός Εγγραφών

Αρχικά, διενεργήθηκε μια βιβλιογραφική αναζήτηση στις βάσεις δεδομένων SCOPUS, ERIC, PubMed, Google Scholar, JSTOR, SAGE Journals, ScienceDirect και ResearchGate. Για την αναζήτηση χρησιμοποιήθηκαν όλοι οι δυνατοί συνδυασμοί των λέξεων-κλειδιών: (a) “intellectual disability” OR “mental retardation” OR “intellectually disabled” OR “mentally challenged” OR “cognitive disabilities”, (b) AND (reading instruction OR teaching reading OR learning reading OR teaching reading skills OR reading methods OR reading techniques), (c) AND (computer-based instruction OR computer games OR computer apps OR games). Η αρχική αναζήτηση οδήγησε στην εύρεση 17 ερευνών. Στην συνέχεια προέκυψαν και άλλα 5 άρθρα, μέσω των βιβλιογραφικών αναφορών των ήδη ανακτημένων ερευνών.

3.2 Κριτήρια Εισδοχής και Αποκλεισμού

Οι μελέτες έπρεπε να ακολουθούν τα εξής κριτήρια προκειμένου να συμπεριληφθούν στην ανασκόπηση: (α) να είναι δημοσιευμένες σε επιστημονικά περιοδικά ή σε πρακτικά συνεδρίων με κριτές στην αγγλική γλώσσα μεταξύ των ετών 2017 και 2024, (β) Τουλάχιστον ένας μαθητής του δείγματος να έχει διαγνωστεί με ΝΑ και να φοιτά σε εκπαιδευτική δομή (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια ή μετα-δευτεροβάθμια εκπαίδευση), (γ) να εξετάζουν μια παρέμβαση ή μια στρατηγική για την ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάγνωσης. Αποκλείστηκαν (α) έρευνες στις οποίες οι συμμετέχοντες ήταν άτομα που δεν περιλαμβάνονταν σε εκπαιδευτικό πλαίσιο, (β) διπλοεγγραφές που προέκυψαν μέσω της αναζήτησης, (γ) συστηματικές ανασκοπήσεις και μετα-αναλύσεις, (δ) έρευνες που αφορούσαν παρεμβάσεις για τον γραπτό λόγο. Αρχικά εντοπίστηκαν 1018 μελέτες, από τις οποίες αποκλείστηκαν 785 κεφάλαια βιβλίων, διπλοεγγραφές και ανασκοπήσεις. Στη συνέχεια εξετάστηκαν 233 άρθρα για καταλληλότητα, από τα οποία αποκλείστηκαν τα 227 και τελικά συμπεριλήφθησαν 6 μελέτες στην ανασκόπηση (Σχήμα 1).

Σχήμα 1: Διάγραμμα Ροής PRISMA



4. Αποτελέσματα

4.1 Συμμετέχοντες, Εκπαιδευτές Παρεμβάσεων και Πλαίσιο Παρέμβασης

Στις 6 έρευνες που επιλέχθηκαν για την συγκεκριμένη ανασκόπηση έλαβαν μέρος συνολικά 116 συμμετέχοντες. Η ακριβής ηλικία των συμμετεχόντων αναφέρεται και στις 6 έρευνες και κυμαίνεται από 5-29 ετών. Στο δείγμα αντιπροσωπεύονται όλες οι βαθμίδες εκπαίδευσης, από την πρωτοβάθμια μέχρι την μετα-δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η καταγωγή των συμμετεχόντων αναφέρεται στις 5 από τις 6 έρευνες, με την πλειοψηφία να προέρχεται από την Αγγλία και την Γαλλία. Από τους 116 συμμετέχοντες, οι 25 είναι θηλυκού φύλου και οι 45 αρσενικού. Στην έρευνα της Sermier-Dessefontet και συνεργατών (2021), δεν γίνεται αναφορά στο φύλο.

Όσον αφορά την αναπηρία, και οι 116 συμμετέχοντες έχουν διαγνωστεί με νοητική αναπηρία. Οι 63 συμμετέχοντες έχουν βαριά νοητική αναπηρία και οι υπόλοιποι 53 έχουν διαγνωστεί με ήπια/ελαφριά ή μέτρια ΝΑ, με τον δείκτη νοημοσύνης να υπολογίζεται από 40-72. Δύο από τους συμμετέχοντες με βαριά νοητική αναπηρία είναι μη λεκτικοί/ μη- ομιλητικοί. Επιπλέον, 12 μαθητές του δείγματος έχουν διαγνωστεί και με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), 8 μαθητές παρουσιάζουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, σε συνδυασμό με την ΝΑ και στις 2 από τις 6 έρευνες δίνεται ο ακριβής τύπος της Νοητικής Αναπηρίας. Συγκεκριμένα, οι 7 συμμετέχοντες έχουν σύνδρομο Down, 2 σύνδρομο Williams, 2 σύνδρομο εύθραυστου Χ χρωμοσώματος, 1 σύνδρομο Potocki-Lupski, 1 σύνδρομο Kabuki και 1 Τετρασωμία 18p.

Στις 3 από τις 6 έρευνες οι παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκαν σε ειδικά σχολεία, στις τάξεις ειδικής αγωγής που φοιτούσαν οι συμμετέχοντες (Grindle et al., 2021· Herring et al., 2019). Στην έρευνα της Wright και συνεργατών (2021) η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε σε ένα ήσυχο δωμάτιο, κοντά στην κανονική τάξη της μαθήτριας. Στην έρευνα της Aldosiry (2022), οι παρεμβάσεις πραγματοποιούνταν στην αυτόνομη ειδική τάξη των μαθητών. Πρόκειται για τάξεις στις οποίες οι μαθητές βρίσκονται στο ίδιο ακαδημαϊκό επίπεδο και διδάσκονται το υλικό από έναν καθηγητή ειδικής αγωγής. Στην μελέτη της Aspiranti και συν. (2022), όλες οι διαδικασίες λάμβαναν χώρα στην τάξη γενικής αγωγής. Τέλος, οι εκπαιδευτές των παρεμβάσεων ήταν μεταπτυχιακοί φοιτητές σχολικής ψυχολογίας, εκπαιδευτικοί των σχολείων, ενώ σε μία έρευνα οι ίδιοι οι ερευνητές.

4.2 Εκπαιδευτικές Παρεμβάσεις και Μαθησιακά Αποτελέσματα

4.2.1 Παρεμβάσεις με χρήση Τ.Π.Ε

Στην έρευνα της Wright και συνεργάτες (2021), οι ερευνητές δημιούργησαν τρεις παρεμβάσεις με ηλεκτρονικές κάρτες (flashcards) με την χρήση ενός φορητού υπολογιστή και της εφαρμογής PowerPoint, με σκοπό την διδασκαλία ανάγνωσης οπτικών λέξεων. Σε κάθε συνεδρία η μαθήτρια ολοκλήρωνε κάθε μία από τις τρεις ηλεκτρονικές παρεμβάσεις (δηλ. μία με σταθερά διαστήματα απόκρισης 5 δευτερολέπτων, μία άλλη με σταθερά διαστήματα απόκρισης 1 δευτερολέπτου και μία τρίτη με αυτοκαθοριζόμενα διαστήματα απόκρισης), με τυχαία σειρά. Οι λέξεις που κατακτούσε οι μαθήτρια αντικαθίσταται από μια νέα άγνωστη λέξη. Αφού η μαθήτρια έμαθε τις λέξεις, αυτές συνέχισαν να αξιολογούνται για να ενισχυθεί η διατήρησή τους. Η αξιολόγηση αυτή χρησίμευε επίσης ως μέσο διατήρησης, καθώς με την επανάληψη η μαθήτρια διατηρούσε την ικανότητα να αναγιγνώσκει με ακρίβεια τις λέξεις σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα.

Βάσει των αποτελεσμάτων, οι παρεμβάσεις με διαστήματα απόκρισης 5 δευτερολέπτων και με αυτοκαθοριζόμενα διαστήματα απόκρισης οδήγησαν στην απόκτηση μεγαλύτερου αριθμού λέξεων απ' ότι οι παρεμβάσεις με διαστήματα απόκρισης 1 δευτερολέπτου. Επομένως συμπεραίνουμε πως

και οι δύο παρεμβάσεις είναι εξίσου αποτελεσματικές. Όσον αφορά την ταχύτητα απόκτησης των λέξεων, η μαθήτρια απέκτησε περισσότερες λέξεις ανά μονάδα αθροιστικού διδακτικού χρόνου κατά τη διάρκεια της αυτοκαθοριζόμενης παρέμβασης σε σχέση με την παρέμβαση των 5 δευτερολέπτων. Σε γενικές γραμμές τα ευρήματα υποδηλώνουν πως η πιο αποτελεσματική παρέμβαση για την μαθήτρια ήταν οι αυτοκαθοριζόμενες, καθώς ενίσχυε περισσότερο τις αναγνωστικές δεξιότητές της.

Προχωρώντας στην έρευνα της Grindle και συνεργάτες (2021), οι μαθητές που βρισκόταν στην πειραματική ομάδα έλαβαν συμπληρωματική αναγνωστική διδασκαλία με την χρήση του διαδικτυακού προγράμματος ανάγνωσης Headsprout Early Reading (HER) και οι μαθητές της ομάδας ελέγχου διδάχθηκαν ανάγνωση μόνο μέσω του τυπικού προγράμματος που ακολουθεί το σχολείο. Η παρέμβαση με την χρήση του προγράμματος HER περιλάμβανε τα εξής διδακτικά βήματα: 1) 80 διαδικτυακά επεισόδια διάρκειας περίπου 15-20 λεπτών το καθένα, 2) εκτυπώσιμες "Sprout Stories" στο τέλος του κάθε επεισοδίου, 3) "Sprout Cards" (περίπου 100 εκτυπώσιμες κάρτες με ήχους και λέξεις που διδάσκονται στο πρόγραμμα) και 4) Χάρτες προόδου και αυτοκόλλητα (ώστε οι μαθητές να μπορούν να σημειώνουν την πορεία τους σε κάθε επεισόδιο). Οι συνεδρίες HER για τους μαθητές της πειραματικής ομάδας ήταν προγραμματισμένες να πραγματοποιούνται κατά τη διάρκεια των μαθημάτων αλφαριθμητισμού. Η πρόοδος των μαθητών καταγράφονταν αυτόματα από το λογισμικό και προκειμένου να προχωρήσουν στο επόμενο επεισόδιο θα έπρεπε να είχαν βαθμολογηθεί με 90% στο προηγούμενο. Επιπλέον οι μαθητές έπρεπε να διαβάσουν τα φυλλάδια Sprout Story με ευχέρεια (σύμφωνα με τις οδηγίες εφαρμογής του HER) προκειμένου να προχωρήσουν με τη διαδικτυακή τους διδασκαλία. Τέλος, προκειμένου να ελεγχθεί η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης διενεργήθηκαν μετα-δοκιμές και στις δύο ομάδες. Τα αποτελέσματα δείχνουν σημαντικές βελτιώσεις στις δεξιότητες κατάρτησης φωνημάτων και ανάγνωσης ψευδολέξεων. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των άλλων 4 αναγνωστικών δεξιοτήτων (δηλ. δεξιότητες φωνητικής επίγνωσης, κατονομασία γραμμάτων, ευχέρεια στη χρήση λέξεων, αναγνώριση του αρχικού ήχου των λέξεων) δεν παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων.

Στην έρευνα της Herring και συνεργάτες (2019) χρησιμοποιήθηκε επίσης το πρόγραμμα ανάγνωσης HER, αλλά για τους 4 από τους 8 μαθητές έγιναν ορισμένες τροποποιήσεις προκειμένου να προσαρμοστεί στις ανάγκες τους. Αν οι μαθητές παρουσίαζαν δυσκολίες στην ολοκλήρωση των επεισοδίων της παρέμβασης οι εκπαιδευτικοί εφάρμοζαν την μέθοδο της διδασκαλίας σε τραπέζι (table-top teaching), όπου η δραστηριότητα στην οποία αντιμετώπιζε δυσκολίες ο μαθητής χωριζόταν σε μικρότερα βήματα τα οποία διδάσκονταν μέσω οπτικών βοηθημάτων, όπως καρτών λέξεων. Δύο μαθητές του δείγματος είχαν διαγνωστεί με μη λεκτική νοητική αναπηρία, επομένως στην περίπτωση τους οι δραστηριότητες ομιλίας (speak-out-loud) αφαιρέθηκαν. Ο υποστηρικτικός ενήλικας παρήγαγε την απαιτούμενη προφορική απάντηση την στιγμή που ο μαθητής έκανε κλικ στα γραφήματα/λέξεις που εμφανίζονταν στην οθόνη.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι 5/6 παιδιά, βελτίωσαν τις δεξιότητες αναγνώρισης του αρχικού ήχου των λέξεων. Μόνο 1/6 παιδιά βελτίωσε τις δεξιότητες φωνητικής κατάρτησης και 6/6 βελτίωσαν τις δεξιότητες ανάγνωσης ψευδολέξεων. Τα 5/8 παιδιά επίσης βελτίωσαν τις δεξιότητες αναγνώρισης λέξεων. Τα δύο μη ομιλητικά παιδιά δεν παρουσίασαν σημαντικές βελτιώσεις στην αναγνώριση λέξεων. Στην φάση παρακολούθησης, η ικανότητα αναγνώρισης του αρχικού ήχου διατηρήθηκε από όλους τους μαθητές που ολοκλήρωσαν την τυπική παρέμβαση HER. Όμως η δυνατότητα αναγνώρισης λέξεων και η ανάγνωση ψευδολέξεων μειώθηκε σε 4/4 και 3/4 παιδιά αντίστοιχα. Το γεγονός ότι οι δεξιότητες αναγνώρισης λέξεων και ψευδολέξεων δεν διατηρήθηκαν, υποδηλώνει πως οι μαθητές με νοητική αναπηρία χρειάζονται συνεχή πρόσβαση σε δραστηριότητες παρέμβασης για

να διατηρήσουν τις δεξιότητες ή πως η παρέμβαση πρέπει να πραγματοποιείται με συγκεκριμένη ένταση και συχνότητα, κάτι που δεν κατάφερε να εφαρμόσει το διδακτικό προσωπικό. Το εκπαιδευτικό προσωπικό συμβουλευτήκε να παραδίδει τουλάχιστον 2 συνεδρίες HER την εβδομάδα, συνοδευόμενες από ατομική υποστήριξη και καθοδήγηση, κάτι που τελικά δεν εφαρμόστηκε.

Η τελευταία έρευνα που χρησιμοποιεί νέες τεχνολογίες είναι η έρευνα της Aspiranti και συνεργάτες (2022). Ο σκοπός της μελέτης ήταν η εκμάθηση και αναγνώριση οπτικών φράσεων. Οι ερευνητές δημιούργησαν κάρτες (flashcards) με φράσεις που αποτελούνταν από 2-3 λέξεις. Η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε μέσω iPad με την χρήση της δωρεάν εφαρμογής "Sight Words". Για την κάθε άγνωστη λέξη, ο ερευνητής δημιούργησε μια φωνητική ηχογράφηση, ώστε ο μαθητής πατώντας την οθόνη του iPad να μπορεί να ακούει την εκάστοτε φράση. Αρχικά παρουσιάζεται 1 από τις φράσεις του συνόλου με τυχαία σειρά με την μορφή ερέθισμα-απάντηση-ερέθισμα-απάντηση (το ερέθισμα είναι η φράση στην οθόνη και η ηχογράφηση και η απάντηση είναι η ανάγνωσή της φράσης από τον μαθητή). Σύμφωνα με τα ευρήματα, παρόλο που καμία μαθήτρια δεν μπόρεσε να διαβάσει καμία φράση κατά την διάρκεια της γραμμής βάσης, άρχισαν να αποκτούν τις φράσεις με γρήγορο ρυθμό από την πρώτη στιγμή που ξεκίνησε η φάση παρέμβασης.

4.2.2 Παρεμβάσεις με τη Χρήση Παραδοσιακών Μεθόδων

Η έρευνα της Aldosiry (2022) είναι η πρώτη που συγκρίνει την αποτελεσματικότητα των μεθόδων σταθερής χρονικής καθυστέρησης και ταυτόχρονης προτροπής στην διδασκαλία φωνητικών δεξιοτήτων. Δεκατέσσερις λέξεις με 2-3 γράμματα η κάθε μία ορίστηκαν για τον κάθε μαθητή, 6 λέξεις για κάθε μία από τις δύο παρεμβάσεις, 3 λέξεις για κάθε φάση παρέμβασης και 2 λέξεις για την φάση γενίκευσης. Ειδικότερα, στην παρέμβαση με σταθερή χρονική καθυστέρηση ο εκπαιδευτικός παρουσίαζε την κάρτα με την λέξη (ερέθισμα) και την απάντηση χωρίς χρονική καθυστέρηση. Στις ακόλουθες συνεδρίες εφαρμόστηκε μια καθυστέρηση 5 δευτερολέπτων. Δηλαδή, ο εκπαιδευτικός έδινε περιθώριο 5 δευτερολέπτων ώστε να απαντήσει ο μαθητής.

Στην παρέμβαση με την μέθοδο της ταυτόχρονης προτροπής, ο εκπαιδευτικός παρουσίαζε την κάθε κάρτα και τις οδηγίες στον μαθητή. Αμέσως μετά παρείχε την προτροπή ελέγχου και ο μαθητής έπρεπε να αποκωδικοποιήσει την λέξη και έπειτα να συνθέσει τα γράμματα προκειμένου να την διαβάσει ολικά. Δύο εβδομάδες μετά τις παρεμβάσεις διεξήχθη η φάση συντήρησης, ώστε να ελεγχθεί αν οι μαθητές είχαν διατηρήσει τις αναγνωστικές ικανότητες που απέκτησαν κατά την διάρκεια των παρεμβάσεων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι και οι δύο μέθοδοι είναι αποτελεσματικές για την διδασκαλία της λεκτικής αποκωδικοποίησης και ανάγνωσης λέξεων σε παιδιά με ήπια-μέτρια ΝΑ. Βέβαια αποδείχθηκε πως η μέθοδος σταθερής χρονικής καθυστέρησης ήταν πιο αποτελεσματική όσον αφορά τον αριθμό των συνεδριών και των προσπαθειών που απαιτούνταν για την απόκτηση των αναγνωστικών ικανοτήτων από τους μαθητές. Όμως, η μέθοδος της ταυτόχρονης προτροπής ήταν πιο αποδοτική βάσει του αριθμού και των ποσοστών των λαθών που έκαναν οι μαθητές.

Στην έρευνα της Sermier-Dessemontet και συνεργάτες (2021), οι ερευνητές δημιούργησαν ένα πρόγραμμα παρέμβασης με σκοπό την διδασκαλία: α) της φωνολογικής επίγνωσης, β) της αντιστοιχίας γραμμάτων-φωναμάτων, γ) της ανάγνωσης λέξεων και ψευδολέξεων και δ) της ορθογραφίας. Η μέθοδος διδασκαλίας που ακολουθούνται στο πρόγραμμα είναι η συστηματική και η σαφής διδασκαλία (systematic instruction, explicit instruction). Αρχικά στο «εισαγωγικό μάθημα» οι μαθητές άκουσαν μια προφορική ιστορία στην οποία εμφανιζόταν συχνά ο εκάστοτε ήχος που

έπρεπε να διδαχθεί. Στην συνέχεια ακολούθησαν διάφορες ασκήσεις ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν και να εσωτερικεύσουν την αντιστοιχία φωνήματος-γραφήματος (π.χ. οπτική αναγνώριση του γράμματος στο κείμενο, σχηματισμός των γραμμάτων με τον δείκτη καθώς προφέρουν τον ήχο κλπ.). Έπειτα ακολούθησαν τα «μαθήματα αποκωδικοποίησης» στα οποία αφού έγινε μια επανάληψη των αντιστοιχιών φωνημάτων-γραφημάτων που είχαν διδαχθεί ακολούθησαν ασκήσεις σύνθεσης, κατάτμησης και αποκωδικοποίησης. Τέλος, οι μαθητές πραγματοποίησαν δραστηριότητες ορθογραφίας στις οποίες έμαθαν πως να χωρίζουν συλλαβές και λέξεις σε φωνήματα, καθώς και πως να τα συνθέτουν για να γράψουν μια νέα λέξη.

Προχωρώντας στα αποτελέσματα, πριν από την παρέμβαση κανένας μαθητής δεν μπορούσε να αποκωδικοποιήσει απλές συλλαβές/λέξεις. Τα αποτελέσματα των μετα-δοκιμών αποκάλυψαν πως οι μαθητές της πειραματικής ομάδας δεν παρουσίασαν μεγαλύτερη πρόοδο στις δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης και γνώσης των αντιστοιχιών γραμμάτων-φωνημάτων από τους μαθητές της ομάδας ελέγχου. Όμως βελτιώθηκαν κατά πολύ οι δεξιότητες ανάγνωσης λέξεων και ψευδολέξεων και οι ορθογραφικές τους ικανότητες.

5. Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας ανασκόπησης ήταν η σύνθεση της ερευνητικής βιβλιογραφίας σχετικά με τους διάφορους τύπους παρεμβάσεων που έχουν αναπτυχθεί για την διδασκαλία δεξιοτήτων ανάγνωσης καθώς και η ανάλυση των αποτελεσμάτων τους. Τα ευρήματα δείχνουν πως μια αποτελεσματική στρατηγική ήταν η διδασκαλία της ανάγνωσης μέσω φωνημάτων. Έρευνες έχουν αποκαλύψει πως πολλά παιδιά με νοητική αναπηρία, μπορούν να αποκτήσουν βασικές δεξιότητες φωνητικής και φωνολογικής επίγνωσης, μέσω της στρατηγικής ανάγνωσης βάσει φωνημάτων, καθώς και να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά αυτές τις δεξιότητες για να αποκωδικοποιήσουν και να αναγνώσουν άλλες λέξεις (Bradford et al., 2006· Connors et al., 2006, όπ. αναφ. στο Bruni & Hixson, 2017).

Πολλοί ερευνητές και επαγγελματίες συνήθιζαν να υποτιμούν τις ικανότητες των μαθητών με μέτρια και βαριά νοητική αναπηρία και για πολλά χρόνια η εκμάθηση της φωνητικής αποκωδικοποίησης θεωρούνταν πολύ περίπλοκη για τους μαθητές (Ahlgren-Delzell & Rivera, 2015· Roberts et al., 2013, όπ. αναφ. στο Sermier-Dessemond et al., 2019). Τα ευρήματά μας έρχονται σε αντίθεση με τις παραπάνω απόψεις, καθώς όπως αποδείχθηκε από την έρευνα της Aldosiry (2022), της Grindle και συνεργάτες (2021), της Herring και συνεργάτες (2019) και της Sermier-Dessemond et al. (2021), οι μαθητές με μέτρια και βαριά νοητική αναπηρία βελτίωσαν σε σημαντικό βαθμό ορισμένες δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης και πολλοί από αυτούς ήταν σε θέση να διατηρήσουν και να επεκτείνουν τις δεξιότητές αυτές. Η μέθοδος διδασκαλίας της ανάγνωσης μέσω οπτικών λέξεων σε μαθητές με νοητική αναπηρία είναι επιτυχής (Alberto et al., 2013). Το γεγονός πως η λέξη συνδέεται με μια εικόνα που απεικονίζει το περιεχόμενο ή την ίδια την λέξη διευκολύνει την κατάκτησή της από τον μαθητή με NA (Bijl et al., 2006). Η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης αποδείχθηκε στην έρευνα της Wright και συνεργάτες (2021), όπου η μαθήτριά μέσω της χρήσης διαδικτυακών καρτών ανέπτυξε την ικανότητα να διαβάζει γρήγορα και με ακρίβεια λέξεις υψηλής συχνότητας. Παρόμοια ευρήματα προέκυψαν και από την μελέτη της Aspiranti και συνεργάτες (2022), όπου ο συνδυασμός οπτικών λέξεων υψηλής συχνότητας για την δημιουργία οπτικών φράσεων και η διδασκαλία τους μέσω διαδικτυακών καρτών, βοηθά τους μαθητές να τις κατακτήσουν γρήγορα καθώς και να

διατηρήσουν και να γενικεύσουν την γνώση τους (Aspiranti et al., 2022· Aspiranti & Hilton-Prillhart, 2021).

Επιπρόσθετα, η χρήση τεχνολογικών μέσων, βοηθά στην παροχή της γνώσης με συστηματικό τρόπο που μπορεί να προάγει την αποτελεσματικότητα της μάθησης για τους μαθητές με αναπηρία (Silver & Oakes, 2001, όπ. αναφ. στο Grindle Aspiranti et al., 2022, 2021). Επιπλέον, μπορεί να προσφέρει διδακτικό υλικό προσαρμοσμένο στο επίπεδο των μαθητών, άμεση ανατροφοδότηση και δυνατότητα αποθήκευσης και ελέγχου της προόδου τους (Patton & Roschelle, 2008, όπ. αναφ. στο Alnahdi, 2015· Macaruso et al., 2006). Όλα τα παραπάνω επιβεβαιώνονται από την μελέτη της Herring και συνεργάτες (2019), στην οποία το εκπαιδευτικό λογισμικό HER προσαρμόστηκε με τέτοιο τρόπο ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών με μη-λεκτική ΝΑ και των μαθητών με προβλήματα μνήμης.

5.1 Περιορισμοί

Αρχικά, ενδέχεται να μην εντοπίστηκαν όλες οι συναφείς μελέτες κατά την αναζήτηση των βάσεων δεδομένων. Επιπλέον, το γεγονός πως η έρευνα θα έπρεπε να είναι γραμμένη στην Αγγλική γλώσσα και να είναι δημοσιευμένη σε επιστημονικό περιοδικό ή πρακτικά συνεδρίων, οδήγησε στον αποκλεισμό διδακτορικών διατριβών, κεφαλαίων βιβλίων, μετα-αναλύσεων, ανασκοπήσεων κλπ. Ακόμη το χρονολογικό εύρος των δημοσιεύσεων, από το 2017-2024, οδήγησε στον αποκλεισμό σχετικών ερευνών από προηγούμενα έτη.

5.2 Προτάσεις Μελλοντικών Ερευνών

Θα ήταν ωφέλιμο να διεξαχθούν έρευνες οι οποίες θα συγκρίνουν την εφαρμογή της μεθόδου «ανάγνωσης μέσω φωνημάτων» και «ανάγνωσης οπτικών λέξεων», ώστε να αποκαλυφθεί σε ποιους πληθυσμούς και πλαίσια είναι κατάλληλη η κάθε μία. Επιπλέον, οι ερευνητές θα μπορούσαν να συνδυάσουν τα θετικά χαρακτηριστικά της κάθε μίας μεθόδου, με σκοπό να αναπτύξουν μία συνδυαστική παρέμβαση, την οποία θα εφαρμόσουν σε μαθητές με ΝΑ για να ελέγξουν την αποτελεσματικότητά της. Τέλος, υπάρχει ανάγκη για διενέργεια εκτενέστερης έρευνας σχετικά με την σημασία της πρώιμης παρέμβασης για την διδασκαλία της ανάγνωσης σε μαθητές με ΝΑ.

6. Επίλογος

Η αναγνωστική ικανότητα αποτελεί μία από τις σημαντικότερες προϋποθέσεις για την ακαδημαϊκή πρόοδο και επιτυχία των μαθητών με νοητική αναπηρία. Μία στρατηγική που χρησιμοποιείται ευρέως για την διδασκαλία της ανάγνωσης είναι η ανάγνωση οπτικών λέξεων. Η διδασκαλία λειτουργικών λέξεων ενισχύει την ανεξαρτησία των μαθητών και βελτιώνει τον αυτοματισμό, καθώς απαιτείται λιγότερη νοητική προσπάθεια για την αναγνώριση των λέξεων (Ahlgren-Delzell & Rivera, 2015, όπ. αναφ. στο Sermier-Dessemontet et al., 2019· Burns et al., 2004). Η διδασκαλία της ανάγνωσης μέσω φωνημάτων, υποστηρίζει πως η διδασκαλία ανάγνωσης μέσω οπτικών λέξεων, περιορίζει τους μαθητές καθώς μπορούν να διαβάσουν περιορισμένο αριθμό μεμονωμένων λέξεων και ως αποτέλεσμα δυσκολεύονται να διαβάσουν ένα ολοκληρωμένο κείμενο (Sermier-Dessemontet et al., 2019· Browder, 2001, όπ. αναφ. στο Hill, 2016). Η μέθοδος αυτή είναι αρκετά αποτελεσματική

για την διδασκαλία μαθητών με ΝΑ, καθώς εστιάζει σε συγκεκριμένες δεξιότητες (π.χ. αποκωδικοποίηση λέξεων, αναγνώριση της αντιστοιχίας φωνημάτων-γραφημάτων κλπ.), οι οποίες συγκροτούν την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών και μπορούν να γενικευτούν στην ανάγνωση άγνωστων λέξεων.

Βιβλιογραφία

Aldosiry, N. (2020). Comparison of constant time delay and simultaneous prompting to teach word reading skills to students with intellectual disability. *International Journal of Developmental Disabilities*, 68(3), 317–331. <https://doi.org/10.1080/20473869.2020.1771513>

Alnahdi, G. H. (2015). Teaching Reading for Students with Intellectual Disabilities: A Systematic Review. *International Education Studies*, 8(9). <https://doi.org/10.5539/ies.v8n9p79>

Alquraini, T. A., & Rao, S. M. (2019). Developing and sustaining readers with intellectual and multiple disabilities: A systematic review of literature. *International Journal of Developmental Disabilities*, 66(2), 91–103. <https://doi.org/10.1080/20473869.2018.1489994>

Aspiranti, K. B., & Hilton-Prillhart, A. (2021). The effect of a tablet-mediated flashcard intervention on the acquisition and maintenance of sight-word phrases. *School Psychology Review*, 1, 8. DOI: <https://doi.org/10.1080/2372966X.2020.1865777>

Aspiranti, B. K., Dula, M., Ebner E., S., & Hilton-Prillhart, A. (2022). Increasing Sight-Phrase Reading with an iPad intervention for Two Students with Intellectual Disability. *Journal of Intellectual Disabilities*, 0(0), 1–15. <https://10.1177/17446295221083148>

Bijl, C. V. D., Alant, E., & Lloyd, L. (2006). A comparison of two strategies of sight word instruction in children with mental disability. *Research in Developmental Disabilities*, 27(1), 43–55. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2004.12.001>

Browder, D. M., Ahlgrim-Delzell, L., Courtade, G., Gibbs, S. L., & Flowers, C. (2008). Evaluation of the Effectiveness of an Early Literacy Program for Students with Significant Developmental Disabilities. *Exceptional Children*, 75(1), 33–52. <https://doi.org/10.1177/001440290807500102>

Bruni, T. P., & Hixson, M. D. (2017). Beyond sight words: Reading programs for people with intellectual disabilities. *Behavioral Development Bulletin*, 22(1), 249–257. <https://doi.org/10.1037/bdb0000062>

Duffy, A. M. (2016). Literacy Instruction for Students with Intellectual and Developmental Disabilities, στην Munger, A. K. (ed). *Steps to Success: Crossing the Bridge between Literacy Research and Practice*. Open SUNY Textbooks. Ανακτήθηκε από <https://milnepublishing.geneseo.edu/steps-to-success/chapter/9-literacy-instruction-for-students-with-intellectual-and-developmental-disabilities/>

Grindle, C. F., Murray, C., Hastings, R. P., Bailey, T., Forster, H., Taj, S., Paris, A., Lovell, M., Jackson Brown, F., & Hughes, J. C. (2021). Headsprout Early Reading for children with severe intellectual disabilities: a single blind randomised controlled trial. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 21(4), 334–344. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12531>

Herring, E., Grindle, C., & Kovshoff, H. (2019). Teaching early reading skills to children with severe intellectual disabilities using Headsprout Early Reading. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*. <https://doi.org/10.1111/jar.12603>

Hill, D. R. (2016). Phonics Based Reading Interventions for Students with Intellectual Disability: A Systematic Literature Review. *Journal of Education and Training Studies*, 4(5). <https://doi.org/10.11114/jets.v4i5.1472>

Jacob, U. S., Pillay, J., & Oyefeso, E. O. (2021). Attention Span of Children With Mild Intellectual Disability: Does Music Therapy and Pictorial Illustration Play Any Significant Role? *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.677703>

Johnson, A. P. (2018). *Reading Instruction For Students With Intellectual Disabilities. The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. Ανακτήθηκε από https://www.academia.edu/36663404/READING_INSTRUCTION_FOR_STUDENTS_WITH_INTELLECTUAL_DISABILITIES

Johnson, A.P. (2021). Reading instruction for students with intellectual disabilities. *Journal for the Child Development, Exceptionality and Education*, 2(1), 1-9. Ανακτήθηκε από [file:///C:/Users/HP/Downloads/13-Article%20Text-120-3-10-20220625%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/HP/Downloads/13-Article%20Text-120-3-10-20220625%20(1).pdf)

Macaruso, P., Hook, P. E., & McCabe, R. (2006). The efficacy of computer-based supplementary phonics programs for advancing reading skills in at-risk elementary students. *Journal of Research in Reading*, 29(2), 162–172. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2006.00282.x>

Panopoulos N. & Drossinou-Korea M. (2020). Bronfenbrenner's theory and teaching intervention: The case of student with intellectual disability. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(2), 537-551. Ανακτήθηκε από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1259573.pdf>

Schuchardt, K., Gebhardt, M., & Mäehler, C. (2010). Working memory functions in children with different degrees of intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54(4), 346–353. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2010.01265.x>

Sermier Dessemontet, R., Martinet, C., de Chambrier, A. F., Martini-Willemin, B. M., & Audrin, C. (2019). A meta-analysis on the effectiveness of phonics instruction for teaching decoding skills to students with intellectual disability. *Educational Research Review*, 26, 52–70. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.01.001>

Sermier Dessemontet, R., de Chambrier, A. F., Martinet, C., Meuli, N., & Linder, A. L. (2021). Effects of a phonics-based intervention on the reading skills of students with intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*, 111, 103883. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.103883>

Soto, C., Poblete, M. F. R., & Gutierrez, A. P. (2018). Exploring the Meta-Comprehension Abilities of Students with Intellectual Disabilities. *International Journal of Special Education*, 33(2), 233–247. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1185620.pdf>

Wright, S., Ryan, K., Taylor, K., Turnbull, S., Skinner, C., Beeson, T., Ciancio, D., & Billington, E. (2021). Computer-Based Reading Interventions with a Post-Secondary Student with Intellectual Disability: Self-Determined and Fixed Response Intervals. *International Journal on Social and Education Sciences*, 394–409. <https://doi.org/10.46328/ijonses.193>

Σούλης, Σ.-Γ. (2020). *Σπουδή στη νοητική αναπηρία*. Σείρα: Ειδική Παιδαγωγική. Αθήνα: Gutenberg.

Παρεμβάσεις για τη Βελτίωση των Διατροφικών Συνηθειών και την Απώλεια Βάρους σε Άτομα με Νοητική Αναπηρία: Μια Συστηματική Ανασκόπηση

Μαριαλένα Δάλλα & Χριστιάνα Δάλλα

Περίληψη

Τα άτομα με νοητική αναπηρία, έχουν υψηλές πιθανότητες να εκδηλώσουν ποικίλα προβλήματα υγείας, όπως παχυσαρκία, οστεοπόρωση, διαβήτη, καρδιαγγειακά νοσήματα, κλπ. Τα παραπάνω οφείλονται κυρίως σε αλλαγές στη σύνθεση του σώματος, διαταραχές στις κινητικές τους δεξιότητες, περιορισμένη σωματική δραστηριότητα, ελλειπείς γνώσεις και πληροφόρηση σχετικά με τις ορθές διατροφικές συνήθειες, καθώς και στη χρήση φαρμάκων που σχετίζονται με την αύξηση του σωματικού βάρους. Μέσω της παρούσας συστηματικής ανασκόπησης, γίνεται μια προσπάθεια εντοπισμού και ανάλυσης των διαφόρων τύπων παρεμβάσεων που έχουν αναπτυχθεί για τη βελτίωση της διατροφής και την απώλεια βάρους σε παιδιά και ενήλικες με νοητική αναπηρία. Η αναζήτηση των εγγραφών πραγματοποιήθηκε μέσω ηλεκτρονικών βάσεων δεδομένων, βάσει κριτηρίων εισδοχής και αποκλεισμού που καθορίστηκαν από τις ερευνήτριες. Συνολικά, εντοπίστηκαν 8 πρωτογενείς έρευνες, οι οποίες είχαν δημοσιευθεί από το έτος 2014-2024. Στα αποτελέσματα, γίνεται μια ανάλυση και καταγραφή των συμμετεχόντων, του χώρου παρέμβασης, των υπευθύνων για την εφαρμογή των παρεμβάσεων, καθώς και των διαφορετικών ειδών παρέμβασης και των επακόλουθων αποτελεσμάτων τους. Τα ευρήματα έδειξαν πως παρεμβάσεις οι οποίες σχεδιάζονται με την βοήθεια των ίδιων των ατόμων με νοητική αναπηρία και εμπλέκουν ενεργά την οικογένεια, οδηγούν σε σημαντική απώλεια βάρους και βελτίωση της διατροφής. Ακόμη, είναι σημαντικό στις παρεμβάσεις να γίνεται χρήση απλού λόγου και οπτικών βοηθημάτων (π.χ. εικόνων), ώστε οι διάφορες έννοιες να γίνονται πιο εύκολα κατανοητές από τους συμμετέχοντες. Τέλος, στη συζήτηση, αναφέρονται οι περιορισμοί και γίνεται λόγος για την ανάγκη διεξαγωγής περαιτέρω ερευνών, αναφορικά με την εφαρμογή τέτοιου είδους παρεμβάσεων σε άτομα με νοητική αναπηρία, ώστε να καλυφθεί το κενό που παρατηρείται γύρω από τα προγράμματα υγείας που απευθύνονται σε άτομα με αναπηρίες.

Λέξεις-κλειδιά: Νοητική Αναπηρία, παρεμβάσεις, βελτίωση διατροφικών συνηθειών, απώλεια βάρους

0. Εισαγωγή

Πολλές φορές οι διατροφικές διαταραχές αποτελούν συννοσηρά προβλήματα τα οποία δυσκολεύουν τα άτομα με νοητική αναπηρία (NA) στην καθημερινότητα τους επιβαρύνοντας την υγεία τους. Διαταραχές στην σίτιση και την τροφή, όπως βουλιμία, νευρική ανορεξία, διαταραχή υπερφαγίας κλπ., δυσκολεύει την σωματική ανάπτυξη των ατόμων με NA και προκαλούν προβλήματα υγείας, όπως παχυσαρκία, καρδιακές παθήσεις, διαφόρους τύπους καρκίνου, διαβήτη, οστεοπόρωση, καρδιαγγειακά νοσήματα, κλπ. (Dean, 2021· Σούλης, 2020). Παρόλο που η βελτίωση της υγείας των ατόμων με NA έχει αποτελέσει το επίκεντρο μελετών τα τελευταία χρόνια, οι παρεμβάσεις για την βελτίωση της διατροφής και την απώλεια σωματικού τους βάρους είναι περιορισμένες. Στις περισσότερες περιπτώσεις τα προγράμματα που αναπτύσσονται για την προαγωγή της υγείας των

ατόμων με ΝΑ προσφέρουν μη προσβάσιμες πληροφορίες και απαιτούν την παροχή βοήθειας από τρίτους (γονείς ή φροντιστές), καθιστώντας δύσκολη την χρήση τους από τα ίδια τα άτομα (Martin et al., 2021). Επομένως, παρεμβάσεις που ενθαρρύνουν την συμμετοχή και την λήψη αποφάσεων από το ίδιο το άτομο με ΝΑ, εμπλέκοντας ενεργά την οικογένεια και τους φροντιστές τους διευκολύνουν την υιοθέτηση υγιεινών διατροφικών συνηθειών από το άτομο με αναπηρία (ΑμεΑ).

1. Θεωρητικό Υπόβαθρο

1.2 Παράγοντες που Εμποδίζουν την Υγιεινή Διατροφή στα Άτομα με Νοητική Αναπηρία

Είναι σημαντικό αρχικά να παρουσιαστεί ένας ορισμός της ΝΑ, ώστε να αποσαφηνιστούν κάποια βασικά χαρακτηριστικά των ατόμων. Σύμφωνα με την τελευταία έκδοση του DSM 5TM, «η Νοητική Αδυναμία (Νοητική Αναπτυξιακή Διαταραχή) είναι μια διαταραχή με έναρξη κατά την αναπτυξιακή περίοδο η οποία περιλαμβάνει όχι μόνο ελλείμματα νοητικής αλλά και ελλείμματα προσαρμοστικής λειτουργίας στους εννοιολογικούς, κοινωνικούς και πρακτικούς τομείς» (APA, 2013). Τα άτομα με ΝΑ χρειάζονται διαρκή υποστήριξη και φροντίδα καθώς σε πολλές περιπτώσεις δεν είναι σε θέση να εκτελέσουν απλές καθημερινές δραστηριότητες, όπως η προετοιμασία φαγητού, το στρώσιμο του κρεβατιού, το ντύσιμο κλπ. Η περιορισμένη άσκηση και η καθιστική ζωή που παρατηρείται σε μεγάλο ποσοστό ατόμων με ΝΑ οδηγεί σε παχυσαρκία και διατροφικά προβλήματα.

Επιπρόσθετα, πολλές φορές τα άτομα με ΝΑ δεν διαθέτουν τις απαραίτητες ικανότητες ή/και την ενέργεια που απαιτείται για να εκτελέσουν τις εργασίες που απαιτούνται για μια σωστή διατροφή (αγορά τροφίμων, προετοιμασία γευμάτων, κλπ.) (King et al., 2014). Σε πολλές περιπτώσεις η λήψη συγκεκριμένων φαρμάκων μπορεί να περιπλέξει την απορρόφηση ορισμένων θρεπτικών συστατικών και να οδηγήσουν σε αύξηση του σωματικού βάρους των ατόμων με ΝΑ. Ενώ, και η ανεπαρκής υποστήριξη από τους φροντιστές αποτελεί εμπόδιο για την υιοθέτηση ενός υγιεινού τρόπου ζωής. Πολλές φορές οι ίδιοι οι φροντιστές προσφέρουν ανθυγιεινά σνακ για να κρατούν απασχολημένα τα άτομα με αναπηρία ή επειδή αποτελούν την εύκολη λύση (King et al., 2014). Ακόμη δεν έχουν την διάθεση να ασχοληθούν με την εκμάθηση δεξιοτήτων αυτόνομης διαβίωσης στα ΑμεΑ ή δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις και μεθόδους για το κάνουν.

1.3 Παρεμβάσεις για τη Βελτίωση της Διατροφής σε Άτομα με Νοητική Αναπηρία

Είναι ιδιαιτέρως σημαντικό οι παρεμβάσεις που αναπτύσσονται να είναι επικεντρωμένες στο ίδιο το άτομο και τις ανάγκες του, παρέχοντας τα κατάλληλα υποστηρικτικά μέσα, όπως οπτικά βοηθήματα, ώστε να επιτευχθούν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα. Ακόμη, είναι σημαντικό οι συνεδρίες και το υλικό να είναι προσαρμοσμένα στις δυνατότητες, τις αδυναμίες και το προφίλ του κάθε ατόμου με ΝΑ και να εμπλέκουν ενεργά τις οικογένειες και τους φροντιστές τους, ώστε να μπορούν και εκείνοι να εφαρμόζουν κατάλληλα τις παρεμβάσεις (Salomon et al., 2018).

Μια πολύ γνωστή μέθοδος για την διδασκαλία ορθών διατροφικών επιλογών είναι ο Οδηγός Τροφίμων “StopLight” ή «Δίαιτα Φανάρι». Όπως το κόκκινο, πορτοκαλί και κίτρινο φανάρι, έτσι και τα τρόφιμα χωρίζονται σε κόκκινα, πορτοκαλί και πράσινα. Συγκεκριμένα, τα κόκκινα τρόφιμα είναι αυτά με υψηλή περιεκτικότητα σε λιπαρά και περιέχουν υψηλές θερμίδες και γι’ αυτό πρέπει να καταναλώνονται σπάνια (τηγανιτές πατάτες, σοκολάτα, αλλαντικά). Τα κίτρινα τρόφιμα είναι

χαμηλότερα σε θερμίδες και πρέπει να καταναλώνονται μερικές μόνο φορές την εβδομάδα (περίπου 3-4). «Κίτρινα» είναι τρόφιμα όπως τα ζυμαρικά, το ψωμί ολικής αλέσεως, κλπ. Τα πράσινα τρόφιμα έχουν χαμηλή περιεκτικότητα σε λιπαρά και θερμίδες (π.χ. φρούτα, λαχανικά, κλπ.). Αυτά τα τρόφιμα πρέπει να καταναλώνονται όσο συχνότερα γίνεται, ακόμη και καθημερινά σε μικρές θερμίδες (Nabors et al., 2021). Για κάθε μία από τις ομάδες τροφίμων υπάρχει οδηγός για τα τρόφιμα που ανήκουν στην κάθε μια από τις τρεις χρωματικές κατηγορίες, ώστε τα άτομα να επιλέγουν εκείνα που θέλουν να καταναλώσουν. Η συγκεκριμένη μέθοδος οδήγησε σε απώλεια 2-3 κιλών και στην υιοθέτηση ορθών διατροφικών συνηθειών βάσει των αποτελεσμάτων της μελέτης του Ptomey και συνεργατών (2015).

Ακόμη μια πολύ διαδεδομένη μέθοδος απώλειας βάρους και βελτίωση της διατροφής είναι η μέθοδος “My Plate”. Το MyPlate είναι μια απλή οπτική υπενθύμιση για την επιλογή μιας ποικιλίας τροφίμων κατά τη διάρκεια της ημέρας και της εβδομάδας. Αντιπροσωπεύει το είδος και την ποσότητα τροφίμων που πρέπει να καταναλώνονται από κάθε μια από τις ομάδες τροφίμων κατά τη διάρκεια της ημέρας. Στόχος είναι η επιλογή ποιοτικών τροφίμων και ο έλεγχος των μερίδων μέσω οπτικών οδηγιών. Παρέχεται στα άτομα με ΝΑ ένα πιάτο χωρισμένο σε τέσσερα μέρη, όπου τα 2/4 του πιάτου πρέπει να συμπληρώνονται με λαχανικά και/ή φρούτα, το 1/4 του πιάτου με προϊόντα δημητριακών και το 1/4 του πιάτου με πρωτεΐνες (Nabors et al., 2021). Ο Edwards και συνεργάτες (2014), χρησιμοποίησαν μια παραλλαγή της μεθόδου αυτής, χωρίζοντας το πιάτο σε τρία μέρη (Εικόνα 1). Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική απώλεια βάρους στα άτομα με ΝΑ, καθώς και επιλογή υγιεινότερων τροφών, χάρη στον διαχωρισμό που υπήρχε στο πιάτο τους και που τους βοηθούσε να μετριάσουν την ποσότητα τροφίμων που καταλάωναν.

Εικόνα 1: Μέθοδος MyPlate



Η χρήση Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε) έχει αποδεχθεί αποτελεσματική, διότι τα οπτικά μέσα (παρουσιάσεις PowerPoint, βίντεο) μπορούν να δημιουργηθούν με ευκολία από τους

ερευνητές και να αξιοποιηθούν άμεσα και εύκολα από γονείς, φροντιστές και ΑμεΑ (Bandini et al., 2021). Η χρήση τάμπλετ, υπολογιστών και άλλων ψηφιακών συσκευών προσελκύουν νεαρότερα άτομα με ΝΑ και μπορούν να διδάξουν ορθές διατροφικές συμπεριφορές με έναν άμεσο, ευχάριστο και διαδραστικό τρόπο (Ptomey et al., 2015).

2. Η Παρούσα Μελέτη

Η συγκεκριμένη μελέτη είναι μια συστηματική ανασκόπηση, η οποία επιχειρεί να συγκεντρώσει όλα τα εμπειρικά στοιχεία που ανταποκρίνονται στα προκαθορισμένα κριτήρια επιλεξιμότητας προκειμένου να απαντηθεί ένα συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα. Χρησιμοποιεί σαφείς, συστηματικές μεθόδους που επιλέγονται με σκοπό την ελαχιστοποίηση της μεροληψίας, παρέχοντας έτσι πιο αξιόπιστα ευρήματα από τα οποία μπορούν να εξαχθούν συμπεράσματα και να ληφθούν αποφάσεις (Oxman, 1993). Σκοπός της είναι η εύρεση, σύνθεση και ανάλυση μελετών που σχετίζονται με την ανάπτυξη παρεμβάσεων για την βελτίωση των της διατροφής και την απώλεια βάρους σε παιδιά και ενήλικες με νοητική αναπηρία (ΝΑ). Ειδικότερα, εστιάζουμε σε παρεμβάσεις που εμπλέκουν ενεργά τα ίδια τα άτομα με αναπηρία, τους φροντιστές και τις οικογένειές τους και προωθούν την ενεργή συμμετοχή όλων στην επιλογή και την λήψη αποφάσεων σχετικά με την καθημερινή τους διατροφή. Η ανάλυση των μελετών μας βοηθά να ανακαλύψουμε ποικίλες παρεμβάσεις, που κάνουν χρήση καινοτόμων εκπαιδευτικών μεθόδων αλλά και ψηφιακών μέσων. Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί να απαντήσει στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες παρεμβάσεις έχουν αναπτυχθεί για τη βελτίωση των διατροφικών συνηθειών και την απώλεια βάρους σε άτομα με ΝΑ;
2. Ποιοι στόχοι τίθενται σε εφαρμογή και ποιο είναι το πλαίσιο για την καλλιέργεια ορθών διατροφικών συνηθειών σε άτομα με ΝΑ;
3. Ποια είναι τα αποτελέσματα των ατόμων με ΝΑ αναφορικά με τη βελτίωση των διατροφικών συνηθειών και την απώλεια βάρους;

3. Μεθοδολογία

3.1 Αναζήτηση και Εντοπισμός Εγγραφών

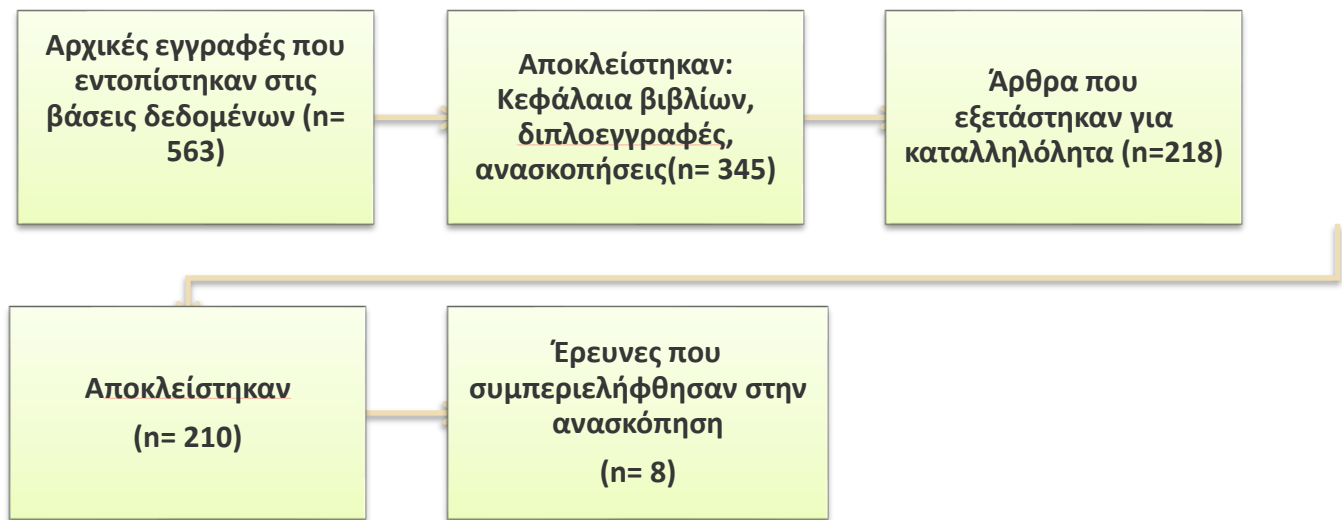
Η αρχική αναζήτηση των εγγραφών έγινε μέσω των βάσεων δεδομένων SCOPUS, ERIC, PubMed, Google Scholar, JSTOR, SAGE Journals, ScienceDirect και ResearchGate, μέσω των λέξεων κλειδιών (a) “intellectual disability” OR “mental retardation” OR “intellectually disabled” (b) AND (healthy eating interventions OR nutritional methods OR weight loss interventions OR nutritional interventions).

3.2 Κριτήρια Εισδοχής και Αποκλεισμού

Οι έρευνες που συμπεριελήφθησαν στη συστηματική ανασκόπηση έπρεπε να ήταν δημοσιευμένες από το 2014-2024 και τουλάχιστον ένας συμμετέχων του δείγματος να έχει διαγνωστεί με ΝΑ. Τέλος, στη μελέτη θα έπρεπε αναλύεται μια μέθοδος ή παρέμβαση για τη βελτίωση της διατροφής ή/και την μείωση του βάρους σε άτομα με ΝΑ. Αντιθέτως, αποκλείστηκαν διπλοεγγραφές, μετα-αναλύσεις,

ανασκοπήσεις, καθώς και μελέτες στις οποίες συμμετείχαν τυπικώς αναπτυσσόμενα άτομα. Από τις 563 μελέτες που εντοπίστηκαν αρχικά, αποκλείστηκαν 345 κεφάλαια βιβλίων, διπλοεγγραφές, μετα-αναλύσεις και ανασκοπήσεις. Στη συνέχεια εξετάστηκαν 218 άρθρα για καταλληλότητα, από τα οποία απορρίφθηκαν τα 210 και προέκυψαν τα 8 που συμπεριελήφθησαν στην ανασκόπηση (Σχήμα 1).

Σχήμα 1: Διάγραμμα Ροής



4. Αποτελέσματα

4.1 Συμμετέχοντες, Εκπαιδευτές Παρεμβάσεων και Πλαίσιο Παρέμβασης

Στις 8 μελέτες συμμετείχαν 278 άτομα με ήπια, μέτρια ή σοβαρή ΝΑ, ηλικίας από 13 έως 61 ετών, ενώ μόνο σε μία έρευνα αναφέρεται το φύλο των συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα, υπήρχαν 7 γυναίκες και 10 άνδρες συμμετέχοντες. Οι εκπαιδευτές των παρεμβάσεων έχουν ποικίλες ειδικότητες, όπως νοσηλευτές φροντιστές, φυσιολόγοι και διαιτολόγοι. Σε δύο έρευνες οι εκπαιδευτές ήταν οι γονείς των ατόμων με ΝΑ, ενώ σε άλλες 2 οι ίδιοι οι ερευνητές. Αναφορικά με το περιβάλλον που εφαρμόστηκαν οι παρεμβάσεις, σε δύο έρευνες πραγματοποιήθηκαν στα ομαδικά σπίτια που κατοικούσαν οι συμμετέχοντες, σε μια έρευνα στο κέντρο αποκατάστασης, ενώ στις υπόλοιπες στα πατρικά τους σπίτια (1), σε κέντρα ημερήσιας φροντίδας (2) και στο πανεπιστήμιο που φοιτούσε το δείγμα (1).

4.2 Εκπαιδευτικές Μέθοδοι και Αποτελέσματα

4.2.1 Συνεργατικό Σχέδιο Συμμετοχής Κοινού και Ασθενών, Πολυαισθητηριακή Μάθηση και Ομαδο-συνεργατική Μέθοδος

Στο συνεργατικό μοντέλο μάθησης τα ίδια τα άτομα με ΝΑ για τα οποία προσδιορίζεται η παρέμβαση λειτουργούν ως συν-σχεδιαστές και συνεργάτες και σε συνεργασία με τους νοσηλευτές και τους ερευνητές διαμορφώνουν τις παρεμβάσεις βάσει των ενδιαφερόντων τους και των προσωπικών τους επιλογών. Οι συμμετέχοντες προσφέρουν ανατροφοδότηση καθόλη τη διάρκεια της παρέμβασης, ώστε να γίνονται οι κατάλληλες τροποποιήσεις και να επιτυγχάνονται με ευκολία τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Για παράδειγμα σε ένα στάδιο της παρέμβασης, 91 συμμετέχοντες έκριναν απαραίτητη την χρήση οπτικού υλικού για να κατανοήσουν καλύτερα τη σημασία της υγιεινής διατροφής για την ορθή λειτουργία των οργάνων. Έτσι εντάχθηκε στο πρόγραμμα ένα μάθημα στο τοπικό πανεπιστήμιο στο οποίο ήρθαν σε επαφή με ανατομικά μοντέλα και παρακολούθησαν επιμορφωτικά βίντεο (Martin et al., 2021). Η ενεργή συμμετοχή των ατόμων με ΝΑ στην εκπαιδευτική διαδικασία εξασφαλίστηκε και μέσω της πολυαισθητηριακής μάθησης και συγκεκριμένα της μεθόδου “Talking Mats”. Ειδικότερα, βάσει της μεθόδου αυτής τα άτομα εμπλέκονται σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες, κατασκευές, χορό και παιχνίδια, μεγιστοποιώντας την προσβασιμότητα του εκπαιδευτικού υλικού και ενισχύοντας την μνήμη και την ανάκληση (Martin et al., 2021).

Στην ομαδο-συνεργατική μέθοδο οι συμμετέχοντες έχουν την δυνατότητα πέρα από την διδασκαλία να έρθουν σε επαφή μεταξύ τους και να αναπτύξουν και τις κοινωνικές τους δεξιότητες, ολοκληρώνοντας ομαδικά πρότζεκτ και εργασίες. Στόχος των παρεμβάσεων ήταν οι πληροφόρηση για τις ομάδες τροφίμων, υγιεινές επιλογές τροφίμων και αναψυκτικών, αγορά και προετοιμασία γευμάτων, κλπ. Για τη διευκόλυνση της εφαρμογής της παρέμβασης χρησιμοποιήθηκαν ηλεκτρονικοί υπολογιστές και προτζέκτορες, φυλλάδια εργασίας, καθώς και ζυγαριές ώστε να ελέγχουν την πρόοδό τους (Salomon et al., 2018). Οι παραπάνω μέθοδοι οδήγησαν σε σημαντική μείωση του βάρους των συμμετεχόντων, καθώς και σε μείωση της περιμέτρου της μέσης τους. Ακόμη πέρα από τα οφέλη σε σωματικό επίπεδο, πλέον τα άτομα με ΝΑ μπορούσαν να κάνουν πιο συνειδητοποιημένες και υγιεινές επιλογές γευμάτων, με αποτέλεσμα να βελτιώσουν την ποιότητα ζωής τους. Τέλος, βελτιώθηκε σημαντικά η αυτονομία τους και οι δεξιότητες λήψης αποφάσεων, καθώς μέσω της ενεργούς συμμετοχής στον σχεδιασμό και την υλοποίηση της παρέμβασης, απέκτησαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και υπευθυνότητα (Martin et al. 2021· Salomon et al., 2018).

4.2.2 Τεχνικές Αλλαγής Συμπεριφοράς και Συμμετοχή Οικογένειας

Στόχος των τεχνικών αλλαγής συμπεριφοράς είναι η παροχή κινήτρων και βοήθειας στα άτομα με ΝΑ, ώστε να θέτουν ατομικούς στόχους και να τους προσαρμόζουν αναλόγως τον συνθηκών. Ακόμη, η τεχνική ώθησης “nudging”, σχετίζεται με την απομάκρυνση των ανθυγιεινών τροφών από τα κοινοτικά σπίτια που κατοικούσαν οι συμμετέχοντες και την παροχή φρούτων και λαχανικών σε καθημερινή βάση (Røstad-Tollefsen et al., 2023). Ακόμη, η ερευνητές τοποθέτησαν αφίσες με υγιεινές τροφές στους τοίχους και παρείχαν επιβραβεύσεις στους συμμετέχοντες όταν ολοκλήρωναν έναν στόχο (π.χ. τάπερ, μπουκάλια για νερό, συσκευές μαγειρέματος, κλπ). Στην μελέτη του Bandini και συνεργατών (2021), δόθηκε στους συμμετέχοντες (γονείς και παιδιά με ΝΑ) ένα φύλλο προόδου, όπου κατέγραφαν την καθημερινή κατανάλωση τροφίμων, με σκοπό να αυξηθεί η αυτό-αποτελεσματικότητα των παιδιών με ΝΑ και να έχουν κίνητρο για αλλαγή και λήψη ορθών διατροφικών αποφάσεων. Ακόμη, στην όλη διαδικασία αξιοποιήθηκαν οπτικά βοηθήματα, όπως εικόνες τροφίμων και ετικετών τροφίμων, καθώς και απλοποιημένες οδηγίες και πρακτικές δραστηριότητες, όπως γευστικές δοκιμές τροφίμων από διαφορετικές κατηγορίες, κλπ. Οι γονείς

μπορούσαν να μετρούν και να παρακολουθούν την πρόσληψη τροφής από το παιδί τους, συμμετέχοντας ενεργά στην διαδικασία αλλαγής της συμπεριφοράς των τελευταίων. Τα αποτελέσματα των μελετών έδειξαν σημαντική μείωση του βάρους και μείωση ή διατήρηση της περιμέτρου μέσης, καλύτερη καρδιαγγειακή πίεση, περισσότερη κατανάλωση φρούτων και μείωση των αναψυκτικών και των τροφών με ζάχαρη.

Στη μελέτη του Ptomey και συνεργατών (2021), οι γονείς των ατόμων με ΝΑ συμμετείχαν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς κλήθηκαν να παρέχουν υποστήριξη και ενθάρρυνση στα παιδιά και να βοηθήσουν στα ψώνια, στην προετοιμασία των γευμάτων, στη σωματική άσκηση και στον έλεγχο της διατροφής, της σωματικής άσκησης και του σωματικού βάρους των παιδιών. Χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος “StopLight”, που αναφέρθηκε παραπάνω. Οι συμμετέχοντες ενθαρρύνονταν να καταναλώνουν καθημερινά τουλάχιστον 2 κύρια γεύματα (200-270 kcal το καθένα), 2 ροφήματα (100 kcal το καθένα), 5 μερίδες φρούτων και λαχανικών και τρόφιμα χαμηλότερης ενεργειακής αξίας (πράσινα και κίτρινα). Τα αποτελέσματα των παραπάνω μελετών έδειξαν σημαντική μείωση του βάρους και μείωση ή διατήρηση της περιμέτρου μέσης, καλύτερη καρδιαγγειακή πίεση, περισσότερη κατανάλωση φρούτων και μείωση των αναψυκτικών και των τροφών με ζάχαρη.

4.2.3 Κύκλος Μελέτης και Μέθοδος “My Plate”

Ο κύκλος μελέτης είναι μια εκπαιδευτική μέθοδος που στηρίζεται στην ομαδική μάθηση και της διεξαγωγή συζητήσεων σχετικά με το προς εκμάθηση αντικείμενο. Στη μελέτη του Elinder και συνεργατών (2018), οι συμμετέχοντες με ΝΑ και οι εκπαιδευτές τους πραγματοποιούσαν συνεδρίες και συζητήσεις γύρω από τα εξής θέματα: (1) Υγεία και ποιότητα ζωής, (2) Αυτονομία και ηθική, (3) Διατροφή και υγεία στα μέσα μαζικής ενημέρωσης και στην κοινωνία, (4) Υγιεινές διατροφικές συνήθειες, (5) Σωματική άσκηση, (6) Διαθεσιμότητα και προσβασιμότητα σε υγιεινά τρόφιμα, (7) Υγιεινές Συνήθειες και Στάσεις. Στην μελέτη του Edwards και συνεργατών (2014), οι κύριοι υπεύθυνοι για την εφαρμογή της διατροφικής παρέμβασης ήταν οι φροντιστές των ατόμων με ΝΑ που κατοικούσαν σε ομαδικά σπίτια. Αρχικά διενεργήθηκε μια φάση εκπαίδευσης των φροντιστών, αποτελούμενη από τον κατάλληλο σχεδιασμό του μενού, τη δημιουργία λίστας τροφίμων, οδηγίες μαγειρέματος και πρακτικό μαγείρεμα. Στη συνέχεια, δόθηκε στους φροντιστές μια ψηφιακή κάμερα και τοποθετήθηκαν φωτογραφίες με πιάτα, σύμφωνα με την μέθοδο “My Plate” στους τοίχους των ομαδικών σπιτιών, για να βοηθούν τους φροντιστές να ρυθμίζουν τα πιάτα των ατόμων με ΝΑ (Εικόνα 2).

Εικόνα 2: Πιάτο χωρισμένο σύμφωνα με την μέθοδο “My Plate”



Οι ερευνητές στη μελέτη του Nabors και συνεργατών (2021), αξιοποίησαν οπτικά βοηθήματα μέσω της εφαρμογής PowerPoint με στόχο την παροχή πληροφοριών σε γονείς/φροντιστές και άτομα με ΝΑ σχετικά με το “My Plate”, τα υγιεινά γεύματα και σνακ, τις ομάδες τροφίμων, το μέγεθος των μερίδων, τα υγιεινά σνακ, τις θερμίδες, την ανάγνωση των διατροφικών ετικετών και το μαγείρεμα υγιεινών γευμάτων. Κάθε άτομο με ΝΑ έθετε δύο στόχους (1 υγιεινής διατροφής, 1 άθλησης) με τη βοήθεια του γονέα ή του φροντιστή και μετά την ολοκλήρωσή τους δέχονταν επιβράβευση και θετική ενίσχυση. Οι παραπάνω μέθοδοι, οδήγησαν στην απώλεια βάρους, στη μείωση της κατανάλωσης μεγάλων ποσοτήτων τροφίμων, καθώς και στην ενεργή εμπλοκή στην επιλογή και προετοιμασία υγιεινών γευμάτων και στην ανάληψη πρωτοβουλιών και αποφάσεων σχετικά με τα καθημερινά τους γεύματα (Nabors et al., 2021· Elinder et al., 2018).

5. Συζήτηση

Τα άτομα με ΝΑ αντιμετωπίζουν περισσότερα προβλήματα υγείας και εμπόδια στις υπηρεσίες υγείας συγκριτικά με τον υπόλοιπο πληθυσμό και δεν γνωρίζουν πως να βελτιώσουν την υγεία τους, λαμβάνοντας ορθές αποφάσεις και επιλογές (Martin et al., 2021). Πολλές φορές καταναλώνουν μεγάλες ποσότητες τροφίμων με υψηλές θερμίδες και λιπαρά, όπως σνακ, διότι δεν απαιτούν προετοιμασία και είναι γευστικά (Nordstrøm et al., 2015). Ακόμη, ενώ έχουν αναπτυχθεί πολλές παρεμβάσεις για την βελτίωση της διατροφής και την υιοθέτηση ενός υγιεινού τρόπου ζωής στον γενικό πληθυσμό, το ενδιαφέρον για τέτοιου είδους παρεμβάσεις σε άτομα με ΝΑ είναι περιορισμένο. Μέσω της παρούσας συστηματικής ανασκόπησης, αναλύθηκαν διάφορες παρεμβάσεις σχετικά με την βελτίωση της διατροφής και την απώλεια βάρους σε άτομα με ΝΑ, οι οποίες κάνουν χρήση ποικίλων μεθόδων και εμπλέκουν ενεργά τόσο το ίδιο το άτομο, όσο και την οικογένεια και τους φροντιστές του.

Όπως είδαμε, η συνεργατικές μέθοδοι μάθησης, όπου τα άτομα συμμετέχουν ενεργά στο σχεδιασμό της παρέμβασης και ολοκληρώνουν ομαδικές δραστηριότητες και συζητήσεις, οδήγησαν σε σημαντική μείωση του βάρους, αλλά και υιοθέτηση ενός υγιεινότερου τρόπου διατροφής, κάνοντας συνειδητοποιημένες επιλογές. Τα ευρήματα μας συμφωνούν με την μελέτη του Dean και συνεργατών (2021), όπου δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ατομική ευθύνη που φέρουν τα άτομα για την διατροφή τους. Οι παρεμβάσεις πρέπει να είναι ατομοκεντρικές, εστιάζοντας στις στάσεις, τις πεποιθήσεις, τις δεξιότητες και τις ανάγκες των ατόμων με ΝΑ. Έτσι μόνο θα συνειδητοποιήσουν τη αξία της ορθής διατροφής και το δικαίωμά τους για λήψη αποφάσεων σχετικά με τις διατροφικές τους επιλογές. Ακόμη, έρευνες που επικεντρώνονταν σε τεχνικές αλλαγής της συμπεριφοράς των συμμετεχόντων, επέφεραν θετικές αλλαγές στην υγεία των ατόμων, καθώς βελτιώθηκε σημαντικά η καρδιαγγειακή τους πίεση και μειώθηκε η κατανάλωση ανθυγιεινών φαγητών και αναψυκτικών. Σημαντικός ήταν και ο ρόλος γονέων και φροντιστών, όπου μετά την απαραίτητη επιμόρφωση, κλήθηκαν να παρέχουν την κατάλληλη υποστήριξη και βοήθεια, καθώς και να ελέγχουν τη διατροφή, τη σωματική άσκηση και το σωματικό τους βάρος. Οι παρεμβάσεις αλλαγής συμπεριφοράς μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων έπαιξαν σημαντικό ρόλο στην ενδυνάμωση των ατόμων με ΝΑ και οδήγησαν σε αλλαγή των διατροφικών τους συνηθειών (Scott & Havercamp, 2016· Spanos et al., 2013).

Επιπρόσθετα, η χρήση οπτικών βοηθημάτων (αφίσες με τρόφιμα, ετικέτες τροφίμων) και ψηφιακών μέσων (παρουσιάσεις PowerPoint, ψηφιακές κάμερες, κλπ.), βοηθούν τα άτομα με αναπηρία να συνδέσουν τις αφηρημένες έννοιες που διδάσκονται με πιο απτές. Τα οπτικά βοηθήματα μέσω της εφαρμογής PowerPoint σχετικά με τα υγιεινά γεύματα και σνακ, τις ομάδες τροφίμων, το μέγεθος των μερίδων, κλπ., βοήθησαν τους συμμετέχοντες να συμμετέχουν ενεργά στην επιλογή και προετοιμασία των γευμάτων, καθώς και στην επιλογή υγιεινότερων τροφών (Edwards et al., 2014). Η χρήση της τεχνολογίας αποδείχθηκε ιδιαιτέρως αποτελεσματική και στην μελέτη του Ptomey και συνεργατών (2015), όπου τα οπτικά βοηθήματα και η παροχή άμεσης ανατροφοδότησης μέσω των τάμπλετ, τους βοήθησαν να ελέγχουν τις μερίδες που καταλάωναν καθημερινά και να διαχειριστούν το βάρος τους αποτελεσματικότερα.

5.1 Περιορισμοί

Είναι πιθανόν ορισμένες λέξεις-κλειδιά να μην αναγνωρίστηκαν στον τίτλο ή την περίληψη των δημοσιεύσεων κατά την διάρκεια της αναζήτησης, με αποτέλεσμα να μην εμφανίστηκαν όλες οι σχετικές έρευνες στα αποτελέσματα. Ακόμη το χρονολογικό εύρος των δημοσιεύσεων, από το 2014-2024, οδήγησε στον αποκλεισμό συναφών μελετών από προηγούμενα έτη. Τέλος, ο αποκλεισμός κεφαλαίων βιβλίων, μετα-αναλύσεων, ανασκοπήσεων κλπ., δεν επιτρέπει την ανάλυση και την εξαγωγή συμπερασμάτων από όλους τους τύπους ερευνών και τις πηγές που ήταν διαθέσιμες.

5.2 Προτάσεις Μελλοντικών Ερευνών

Μελλοντικά θα μπορούσαν να διενεργηθούν μελέτες οι οποίες θα συγκρίνουν τους διάφορους τύπους παρεμβάσεων, ώστε να βρεθούν τα δυνατά σημεία κάθε μίας και να διαμορφωθεί μια αποτελεσματική μέθοδος για την καλλιέργεια υγιεινών διατροφικών συνηθειών σε παιδιά και ενήλικες με ΝΑ. Ακόμη θα πρέπει να διαμορφωθεί μια παρέμβαση που θα αποσκοπεί τόσο στην

βελτίωση της διατροφής όσο και στην αύξηση της άθλησης, ώστε να εξεταστεί αν ο συνδυασμός των δύο οδηγεί σε μεγαλύτερη απώλεια βάρους και βελτιωμένη υγεία. Τέλος, θα πρέπει να ελεγχθεί αν οι παρεμβάσεις που αξιοποιούνται είναι κατάλληλες για ομοιογενείς πληθυσμούς συμμετεχόντων με ΝΑ ή αν πρέπει να γίνονται μικρές τροποποιήσεις ώστε να ανταποκρίνονται στο ατομικό προφίλ και τις ανάγκες του καθενός.

6. Επίλογος

Τα άτομα με ΝΑ αντιμετωπίζουν ποικίλα προβλήματα υγείας, με πολλά από τα οποία, όπως η παχυσαρκία, οι καρδιακές παθήσεις, οι διάφοροι τύποι καρκίνου, ο διαβήτης, η οστεοπόρωση και τα καρδιαγγειακά νοσήματα, να προκύπτουν λόγω της υιοθέτησης ανθυγιεινών διατροφικών συνηθειών (Dean et al., 2021). Πολλές φορές τα άτομα με ΝΑ δυσκολεύονται να συμμετάσχουν σε προγράμματα προαγωγής της υγείας και να μετρήσουν τις θερμίδες που καταναλώνουν, διότι απαιτούν ικανότητα ανάγνωσης και κατανόησης εκπαιδευτικού υλικού και διατροφικών ετικετών, δεξιότητα που ενδέχεται να μην έχουν κατακτήσει (Ptomey et al., 2015). Επομένως, οι γονείς και οι φροντιστές διαδραματίζουν έναν ουσιαστικό ρόλο, καθώς γίνονται οι ίδιοι εκπαιδευτές των παρεμβάσεων και καλούνται να διευκολύνουν την διαδικασία μέσω υποστήριξης των ατόμων και παροχής βοήθειας καθόλη τη διάρκεια των παρεμβάσεων. Όπως προαναφέρθηκε τα οπτικά βοηθήματα και η χρήση Τ.Π.Ε, επιτρέπουν την κατανόηση πολύπλοκων εννοιών, διευκολύνοντας τη μάθηση και την κατανόηση (Bandini et al., 2021· Martin et al., 2021). Τέλος, σε κάθε παρέμβαση πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη πως για να γίνει η επιθυμητή αλλαγή, τα άτομα με ΝΑ πρέπει να κατανοήσουν την αξία της σωστής διατροφής και τα οφέλη που προσφέρει για την υγεία, καθώς και πως έχουν την δυνατότητα να κάνουν οι ίδιοι συνειδητοποιημένες επιλογές για τον εαυτό τους και να συμμετάσχουν ενεργά στην όλη διαδικασία, όταν τους παρέχεται η κατάλληλη ενημέρωση και στήριξη.

Βιβλιογραφία

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Association. https://www.psychiatry.org/File%20Library/Psychiatrists/Practice/DSM/APA_DSM-5-Intellectual-Disability.pdf
- Bandini, L. G., Eliasziw, M., Dittrich, G. A., Curtin, C., Maslin, M., Must, A., Boutelle, K. N., & Fleming, R. K. (2021). A family-based weight loss randomized controlled trial for youth with intellectual disabilities. *Pediatric Obesity*, 16(11). <https://doi.org/10.1111/ijpo.12816>
- Dean, S., Marshall, J., Whelan, E., Watson, J., Zorbas, C., & Cameron, A. J. (2021). A Systematic Review of Health Promotion Programs to Improve Nutrition for People with Intellectual Disability. *Current Nutrition Reports*, 10(4), 255–266. <https://doi.org/10.1007/s13668-021-00382-0>
- Edwards, M., Holder, M., Baum, N., & Brown, R. (2014). Targeting health improvement via a nutritional intervention program for adults with developmental disabilities and challenging behaviors. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 11(1), 62–67. <https://doi.org/10.1111/jppi.12067>

Elinder, L. S., Sundblom, E., Zeebari, Z., & Bergström, H. (2018). Effect and process evaluation of a structural health intervention in community residences for adults with intellectual disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 15(4), 319–328. <https://doi.org/10.1111/jppi.12262>

King, J. L., Pomeranz, J. L., & Merten, J. W. (2014). Nutrition interventions for people with disabilities: A scoping review. *Disability and Health Journal*, 7(2), 157–163. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2013.12.003>

Martin, A., Divane, S., Twomey, S., O'Neill, L., McCarthy, J., Egan, C., Dalton, C., & Caples, M. (2021). Don't Mention the Diet! A health promotion initiative to support healthy diet and lifestyle decision-making by people with intellectual disability. *British Journal of Learning Disabilities*, 49(4), 475–481. <https://doi.org/10.1111/bld.12382>

Nabors, L., Overstreet, A., Carnahan, C., & Ayers, K. (2021). Evaluation of a pilot healthy eating and exercise program for young adults with autism spectrum disorder and intellectual disabilities. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 5, 423–430. <https://doi.org/10.1007/s41252-021-00214-w>

Nordstrøm, M., Paus, B., Andersen, L. F., & Kolset, S. O. (2015). Dietary aspects related to health and obesity in Williams syndrome, Down syndrome, and Prader–Willi syndrome. *Food & Nutrition Research/Food & Nutrition Research. Supplement*, 59(1), 25487. <https://doi.org/10.3402/fnr.v59.25487>

Oxman, A.D., & Guyatt, G.H. (1993). The science of reviewing research. *Ann N Y Acad Sci*, 703, 125 - 133 <https://link.springer.com/article/10.1186/s12874-019-0855-0>

Ptomey, L. T., Sullivan, D. K., Lee, J., Goetz, J. R., Gibson, C., & Donnelly, J. E. (2015). The use of technology for delivering a weight loss program for adolescents with intellectual and developmental disabilities. *Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics*, 115(1), 112–118. <https://doi.org/10.1016/j.jand.2014.08.031>

Ptomey, L. T., Washburn, R. A., Goetz, J. R., Sullivan, D. K., Gibson, C. A., Mayo, M. S., Krebill, R., Gorczyca, A. M., Montgomery, R. N., Honas, J. J., Helsel, B. C., & Donnelly, J. E. (2021). Weight loss interventions for Adolescents with Intellectual Disabilities: an RCT. *Pediatrics*, 148(3). <https://doi.org/10.1542/peds.2021-050261>

Røstad-Tollefsen, H. K., Kolset, S. O., Retterstøl, K., Hesselberg, H., & Nordstrøm, M. (2023). Weight reduction and dietary improvements in a clusterrandomised controlled trial for adults with intellectual disabilities. *Food & Nutrition Research/Food & Nutrition Research. Supplement*, 67. <https://doi.org/10.29219/fnr.v67.9505>

Salomon, C., Bellamy, J., Evans, E., Reid, R., Hsu, M., Teasdale, S., & Trollor, J. (2023). 'Get Healthy!' physical activity and healthy eating intervention for adults with intellectual disability: results from the feasibility pilot. *Pilot and Feasibility Studies*, 9(1). <https://doi.org/10.1186/s40814-023-01267-5>

Scott, H. M., & Havercamp, S. M. (2016). Systematic review of health promotion programs focused on behavioral changes for people with intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 54(1), 63–76. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-54.1.63>

Σούλης, Σ.-Γ. (2020). *Σπουδή στη νοητική αναπηρία*. Σειρά: Ειδική Παιδαγωγική. Αθήνα: Gutenberg.

Spanos, D., Melville, C. A., & Hankey, C. R. (2013). Weight management interventions in adults with intellectual disabilities and obesity: a systematic review of the evidence. *Nutrition Journal*, *12*(1). <https://doi.org/10.1186/1475-2891-12-132>

Συνδυάζοντας τεχνικές της «hands on, minds on» και της Παιδαγωγικής Freinet με την τέχνη της μουσικής: Μελέτη περίπτωσης σε μια τάξη με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και παραβατικές συμπεριφορές

Σοφία Κουφού

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία περιγράφεται μία μελέτη περίπτωσης εφαρμογής τεχνικών της παιδαγωγικής Freinet και της ενσώματης μάθησης (*'hands on, minds on'*) (βλ. Μπαδικιάν, 2017· Hake, 1998) σε μια τάξη με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και παραβατικές συμπεριφορές. Οι τεχνικές που εφαρμόστηκαν εντός της τάξης συνδυάστηκαν με μουσική υπόκρουση, λόγω της ερευνητικά τεκμηριωμένης συμβολής της μουσικής σε νοητικές λειτουργίες και σε περιπτώσεις μαθησιακών δυσκολιών (βλ. Zhang, 2020· Ockelford et al, 2002). Τα αποτελέσματα της μελέτης περίπτωσης είναι θετικά και δημιουργούν έρευνα για περαιτέρω μελέτη και επέκταση της έρευνας.

Λέξεις-κλειδιά: Παιδαγωγική Freinet, ενσώματα – βιωματική μάθηση, μουσική

0. Εισαγωγή

Η σύγχρονη κοινωνία χαρακτηρίζεται από ραγδαία τεχνολογική εξέλιξη και υπερβολικό όγκο πληροφοριών που οι πολίτες καλούνται να διαχειριστούν. Η κυριαρχία της εικόνας και η ταχύτητα μετάδοσης των πληροφοριών έχουν αλλάξει τα δεδομένα στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων. Σε αυτό το κοινωνικό πλαίσιο, το σχολείο καλείται να διαχειριστεί καταστάσεις και να ανταποκριθεί σε πολλαπλές και αυξανόμενες προκλήσεις. Η συσσώρευση των πληροφοριών στο διαδίκτυο και η ανεξέλεγκτη διάχυσή τους στα μέσα μαζικής δικτύωσης καθιστούν περισσότερο από κάθε άλλη φορά αναγκαίο τον στόχο του σχολείου να προετοιμάσει κριτικά σκεπτόμενους ενεργούς πολίτες. Η σχολική αίθουσα δεν αποτελεί πια τον μόνο χώρο επαφής των παιδιών με τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα και ο/η εκπαιδευτικός δεν είναι η μόνη βασική πηγή μετάδοσης των γνώσεων. Αντίθετα, ο/η εκπαιδευτικός και το σχολείο οφείλουν πλέον να καταστήσουν τους/τις μαθητές/ήτριες ικανούς/ές να διαχειριστούν τον όγκο των πληροφοριών, να συνδυάσουν τα γνωστικά αντικείμενα, να επιλέξουν τις χρήσιμες πληροφορίες, να ερευνήσουν, να συνεργαστούν, να συνδιαλεχθούν, να εξοικειωθούν με διάφορα είδη γραμματισμών ώστε να αντεπεξέρχονται σε κάθε κοινωνική περίπτωση και να αποκτήσουν δημοκρατικό πνεύμα, ώστε να αποτελέσουν ενεργά και υπεύθυνα μέλη της κοινωνίας.

Προς αυτή την κατεύθυνση στοχεύουν οι σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις που βασίζονται στο ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο της βιωματικής μάθησης, σύμφωνα με το οποίο η μαθησιακή διαδικασία μπορεί να ολοκληρωθεί επιτυχώς αν δημιουργηθούν οι συνθήκες για νοητική και σωματική ενεργοποίηση και εμπλοκή των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία. Οι θεωρίες περί βιωματικής μάθησης, ήδη γνωστές από τα παιδαγωγικά ρεύματα του 20ού αιώνα, βασίζονται στην οπτική του ανθρώπου ως μοναδικό και ξεχωριστό πρόσωπο και όχι απλά ως μελετούμενη συμπεριφορά. Παιδαγωγοί και επιστήμονες διαφόρων κλάδων (ψυχολόγοι, κοινωνιολόγοι κ.λπ.) προσπάθησαν να διερευνήσουν τον τρόπο που τα παιδιά μαθαίνουν και αναζήτησαν την αξία της

εμπειρίας σε αυτή τη διαδικασία, θέτοντας τα θεμέλια για τη στροφή της παιδαγωγικής προς τη βιωματική μάθηση (Hammond et al., 2001). Οι έρευνες αυτές αποτέλεσαν το έναυσμα για τη διαμόρφωση εναλλακτικών παιδαγωγικών μεθόδων, όπως της Montessori, του Freinet και της ενσώματης μάθησης (*'hands on, minds on'*). Οι σύγχρονες πλέον θεωρίες μάθησης (*progressive education*) συγκλίνουν στο ότι η εμπειρία - το βίωμα είναι βασικός συντελεστής κατά την απόκτηση μιας καινούριας γνώσης (Hammond et al., 2001) και επαληθεύουν αυτό που υποστηρίζει ο Edgar Dale στην πυραμίδα της μάθησης, κατά την οποία το μικρότερο ποσοστό στην κατάκτηση της γνώσης καταλαμβάνει η ανάγνωση, η απλή ακρόαση ή θέαση του μαθήματος (10%, 20%, 30% αντίστοιχα), το 50% κατακτάται κατά τον συνδυασμό αυτών των τριών λειτουργιών, το 70% επιτυγχάνεται με προφορική και χειρωνακτική (*'hands on'*) συμμετοχή ενώ το 90% καθίσταται δυνατό μέσα από τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της διαδικασίας (*'minds on'*).

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει τα αποτελέσματα μιας μελέτης περίπτωσης σε μία σχολική τάξη με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και παραβατικές συμπεριφορές. Ειδικότερα, η μελέτη βασίζεται στο ευρύτερο πλαίσιο της βιωματικής μάθησης και συγκεκριμένα εστιάζει στην εφαρμογή τεχνικών της παιδαγωγικής Freinet και της ενσώματης μάθησης (*'hands on, minds on'*). Στο σημείο αυτό, είναι αναγκαίο να αναφερθεί ο καταλυτικός ρόλος της επαφής των παιδιών με τη μουσική κατά τη διάρκεια της εφαρμογής των τεχνικών, γεγονός το οποίο τεκμηριώνεται από έρευνες σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Zhang, 2020· Ockelford et al, 2002).

Στις ακόλουθες ενότητες παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο της παιδαγωγικής Freinet και της ενσώματης μάθησης, η μεθοδολογία της μελέτης περίπτωσης, η τεκμηρίωση της χρήσης της μουσικής κατά τη διάρκεια της εφαρμογής των τεχνικών και τα αποτελέσματα.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1 Παιδαγωγική Freinet

Ο Celestin Freinet (1896-1966) ήταν Γάλλος παιδαγωγός που στόχευε στη διαμόρφωση ενός σχολείου δημοκρατικού, όπου τα παιδιά θα έχουν κίνητρο και πρόθεση να μάθουν, ο δάσκαλος θα λειτουργεί ως εμπυχωτής της μαθησιακής διαδικασίας και η διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων δε θα στοχεύει μόνο στη θεωρητική γνώση αλλά θα δημιουργεί τη συνθήκη για επαφή των μαθητών/τριών με διαφορετικές κοινωνικές και κειμενικές περιστάσεις, έτσι ώστε να τεθούν τα θεμέλια για τη διαμόρφωση κριτικά σκεπτόμενων πολιτών.

Σύμφωνα με την παιδαγωγική Freinet (Μπαδικιάν, 2017· Φρενέ, 1979· Φρενέ, 1977), η τάξη λειτουργεί ως κοινότητα όπου αναπτύσσεται το δημοκρατικό πνεύμα, καθώς οι μαθητές/ήτριες συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, ερευνώντας, ολοκληρώνοντας συνεργατικά σχέδια εργασίας, αναλαμβάνοντας ευθύνη για την ολοκλήρωση εργασιών που αφορούν το σύνολο. Το σχολείο ανοίγεται προς την κοινότητα και την κοινωνία, δείχνοντας έτσι πως δεν αποτελεί ένα ξεχωριστό αποστειρωμένο περιβάλλον αλλά ένα εργαστήριο όπου οι σχέσεις μεταξύ των μελών είναι δυναμικές και αντικατοπτρίζουν τη δυναμική της κοινωνίας. Οι θεμελιακές αρχές της παιδαγωγικής Freinet (Λάχλου κ.ά, 2017) αφορούν τη συνεργασία και την ενεργή πολιτειότητα, την κοινοτική – συνεταιριστική οργάνωση της σχολικής ζωής, την ελεύθερη έκφραση και επικοινωνία, τη «φυσική» μέθοδο μάθησης, την έρευνα - πειραματική διαδικασία, τη σύνδεση του σχολείου με την κοινότητα-κοινωνία. Οι αρχές αυτές συνοψίζονται στη δημιουργία της παιδαγωγικής συνθήκης εκείνης που

επιτρέπει την ενεργή εμπλοκή των μαθητών/τριών με ρεαλιστικά προβλήματα και πειραματικές διαδικασίες, την ελευθερία επιλογής σχεδίων εργασίας, την ελευθερία κίνησης μέσα στην τάξη και στα εργαστήρια κατά την υλοποίηση των εργασιών, την επικοινωνία και συνεργασία μαθητών/τριών της ίδιας ή διαφορετικών τάξεων στην ίδια ή σε διαφορετική σχολική μονάδα και τη δημοσίευση των πνευματικών έργων των μαθητών μέσω των σχολικών εντύπων.

Οι τεχνικές που χρησιμοποιεί η παιδαγωγική Freinet αφενός εξυπηρετούν τις θεμελιακές αρχές που προαναφέρθηκαν, αφετέρου έχουν βασικό στόχο την ενεργοποίηση και την εμπρόθετη εμπλοκή όλων των μαθητών/τριών στις δραστηριότητες ανεξάρτητα από κοινωνικό και γνωστικό επίπεδο. Οι πιο κοινές τεχνικές συνοψίζονται ως εξής (βλ. επίσης ιστοσελίδες συνεργατικών δικτύων Φρενέ: <https://skasiarxeio.wordpress.com/about/short/>, <https://diktiosxolionchania.blogspot.com/>, <https://syndiktyoekrkon.weebly.com/>, <https://diktyofreinetgr.wixsite.com/diktyofreinet>):

- **Μαθητικά συμβούλια:** Τα μαθητικά συμβούλια γίνονται μία συγκεκριμένη μέρα και ώρα της εβδομάδας. Ορίζεται εκ περιτροπής υπεύθυνος λόγου και γραμματέας. Οι μαθητές/ήτριες που θέτουν θέμα συζήτησης σημειώνουν από το πρωί το όνομά τους και το θέμα συζήτησης. Τα παιδιά εκθέτουν προβληματισμούς που αφορούν τις σχέσεις μεταξύ τους, γίνεται διάλογος για τους κανονισμούς και τις υποχρεώσεις εντός του σχολικού πλαισίου, για τις συλλογικές δράσεις και για τα σχέδια εργασίας που επιλέγουν τα παιδιά. Στα θέματα που τίθενται στο συμβούλιο όλοι/ες έχουν ίση ψήφο και οι αποφάσεις παίρνονται συλλογικά, με σεβασμό στην κάθε διαφορετική άποψη.
- **Σχολική εφημερίδα:** Η σχολική εφημερίδα αποτελεί παράδειγμα σχεδίου εργασίας που μπορεί να αναλάβει μία τάξη. Τα θέματα προκύπτουν συνήθως με συζήτηση στα μαθητικά συμβούλια και αφορούν τους/τις μαθητές/ήτριες σε τέτοιο βαθμό που η διαδικασία της συγγραφής να μην αποτελεί γι' αυτούς/ές 'καταναγκαστική' εργασία. Πρόκειται για μια διαδικασία με μέθοδο, στάδια και τεχνικές και βασίζεται στις αρχές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής (Kahn, 2010), της βιωματικής μάθησης (Huber, 2005· Leremy & Bizieau, 2002), της διαθεματικής προσέγγισης της μάθησης και της μεθόδου πρότζεκτ (Ματσαγγούρας, 2002· Perrenoud, 1999· Χρυσ αφίδης, 1994).
- **Αλληλογραφία:** Η αλληλογραφία μεταξύ μαθητών/τριών εντός του σχολείου αλλά και μεταξύ διαφορετικών σχολικών μονάδων είτε από την ίδια είτε από διαφορετική χώρα δημιουργεί ένα επιπλέον έρεισμα για εμπρόθετη παραγωγή λόγου. Η αφορμή μπορεί να δοθεί και πάλι σε ένα μαθητικό συμβούλιο ή στα πλαίσια ενός ξενόγλωσσου μαθήματος. Η επαφή με παιδιά από άλλα σχολεία και η απεύθυνση σε πραγματικό συνομήλικο παραλήπτη αλλάζει την καθημερινή ρουτίνα παραγωγής λόγου και ενεργοποιεί το κίνητρο των μαθητών/τριών για δημιουργία αποτελεσματικών-λειτουργικών κειμένων, προκειμένου να επιτευχθεί η επικοινωνία και η κοινωνικοποίηση.
- **Μικρά βιβλία:** Τα μικρά βιβλία κατασκευάζονται από τα παιδιά, με βασικό υλικό ένα χαρτί A4 (βλ. <https://mikra-vivlia.weebly.com/>). Στα μικρά βιβλία μπορούν να γράψουν ή να ζωγραφίσουν, να κάνουν ένα αφιέρωμα στον/στην καλύτερο/η φίλο/η τους, να μοιραστούν τη συγγραφή μιας ιστορίας, να γράψουν πληροφορίες για ένα μέρος που έχουν επισκεφθεί ή θα ήθελαν να επισκεφθούν. Το μικρό βιβλίο αποτελεί εργαλείο παραγωγής γραπτού λόγου και εικαστικών έργων και εξυπηρετεί τα σχέδια εργασίας, δίνοντας την ελευθερία στα παιδιά να αυτοσχεδιάσουν.

- Ραδιόφωνο-ψηφιακή αφήγηση: Η καθημερινότητα των παιδιών είναι γεμάτη από εικόνες, ήχους και ψηφιακά μέσα. Όταν τα μέσα αυτά τίθενται στην υπηρεσία του σχολείου, τότε οι μαθητές/ήτριες αποκτούν κίνητρο για παραγωγή ηχητικού κειμένου, τραγουδιού, βίντεο προκειμένου να το μοιραστούν με άλλα παιδιά και να επικοινωνήσουν χωρίς τα όρια της απόστασης. Έτσι, αναλαμβάνουν ρόλους (συλλέκτης-παραγωγός οπτικού υλικού, συγγραφέας, μουσικός παραγωγός, μοντέρ, αφηγητής) και αποκτούν απαραίτητες για τη σύγχρονη κοινωνία δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού.
- Κινηματογράφος: η αξιοποίηση κινηματογραφικών ταινιών μπορεί να χρησιμοποιηθεί είτε σαν αφόρμηση μαθήματος με διδακτικό-παιδαγωγικό χαρακτήρα είτε σαν εφαλτήριο για δημιουργία ταινιών μικρού μήκους από τα παιδιά. Η διαδικασία αυτή ενεργοποιεί την κριτική σκέψη των μαθητών/τριών, αφού καλούνται να αναλύσουν και να βρουν μηνύματα σε ταινίες, και δίνει το έναυσμα για δημιουργία, αυτοσχεδιασμό και ελεύθερη έκφραση μέσω της παραγωγής μικρών ταινιών για θέματα που αφορούν τους/τις μαθητές/ήτριες.
- Βιβλιοθήκη: Η αξιοποίηση της βιβλιοθήκης, είτε της τάξης είτε του σχολείου, μαθαίνει τα παιδιά να δανείζονται και να ανταλλάσσουν βιβλία, δημιουργεί τη συνθήκη για ανταλλαγή απόψεων, εξοικείωση με διαφορετικές οπτικές και σκέψεις ανθρώπων και μεγαλώνει το εύρος των θεματικών για τα σχέδια εργασίας. Έτσι, οι μαθητές/ήτριες διαμορφώνουν άποψη για πολλά θέματα και καλλιεργείται η κριτική τους σκέψη.
- Σχολικός κήπος: Η δημιουργία σχολικού κήπου αποτελεί ικανή συνθήκη για κατανόηση μαθηματικών, γεωμετρικών και φυσικών εννοιών αλλά και για σύνδεση της ομάδας, ανάληψη ευθυνών και συλλογικό καταμερισμό εργασιών. Ταυτόχρονα αποτελεί περίσταση επικοινωνίας με επαγγελματίες από την κοινότητα (γεωπόνους, αγρότες, κ.λπ.) και μια πρώτη επαφή των παιδιών με τον συνεταιριστικό τρόπο εργασίας.

1.2 Παιδαγωγική ενσώματης μάθησης (*'hands on, minds on'*)

Ο όρος *'hands on, minds on learning'* αφορά την ενσώματη μάθηση, την προσωπική συμμετοχή και ενεργητική εμπλοκή των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία μέσα από τον χειρισμό αντικειμένων και τον πειραματισμό. Οι μαθητές/ήτριες συμμετέχουν ενσυνείδητα στη μαθησιακή διαδικασία καταστρώνοντας στρατηγικές, επιλύοντας ρεαλιστικά προβλήματα, υποθέτοντας και συγκρίνοντας τα αποτελέσματα με τις προβλέψεις, ενεργοποιώντας την κριτική τους σκέψη (Education dictionary, 2018· Haury & Rillero, 1994).

Σε αντίθεση με την παραδοσιακή, δασκαλοκεντρική διδασκαλία, όπου οι μαθητές είναι παθητικοί δέκτες των παρεχόμενων πληροφοριών, η προσέγγιση του *'hands on, minds on'* δίνει τη σκυτάλη στον/στη μαθητή/τρια να εμπλακεί στη διδακτική διαδικασία (Hake, 1998). Ζητούμενο δεν είναι η στείρα μετάδοση πληροφοριών από τον/την εκπαιδευτικό προς τους/τις μαθητές/τριες και η τελική, απρόσωπη αξιολόγησή τους, που οδηγεί σε απόλυτες αξιολογικές κρίσεις, αλλά η ενεργή σωματική και διανοητική συμμετοχή του παιδιού στην κατάκτηση της γνώσης.

Πρωταρχικό ρόλο διαδραματίζει η αναπλαισίωση των επιστημονικών αντικειμένων από πλευράς του εκπαιδευτικού, προκειμένου να διαμορφωθεί κάθε επιστημονική πληροφορία και δραστηριότητα σύμφωνα με το επίπεδο, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών. Το αυξανόμενο ενδιαφέρον της διδακτικής προς αυτή την κατεύθυνση (σύγχρονα πρότζεκτ-σχέδια εργασίας,

διδασκτικές προτάσεις και παρεμβάσεις) είναι αποτέλεσμα μιας ιστορικής διαδρομής που ακολουθεί μια πορεία εξέλιξης μέχρι τη σημερινή εκπαιδευτική έρευνα (Glasson, 1989· Hein, 1987· Bredderman, 1983).

Η εκπαίδευση που εμπλέκει το σώμα με τη νοητική δραστηριότητα έχει πολλά πλεονεκτήματα, όχι μόνο για τα παιδιά. Ξεκινώντας από τους/τις εκπαιδευτικούς, φαίνεται πως η αποτελεσματικότητά τους στην τάξη αυξάνεται, το κλίμα της τάξης βελτιώνεται και παρατηρούν μικρότερες αποκλίσεις στην επίδοση ανάμεσα σε καλύτερους και μέτριους μαθητές (Pederson & McCurdy, 1992). Επιπλέον, οι έρευνες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί ξεφεύγουν από την επανάληψη της καθημερινής τυποποιημένης διαδικασίας του προσχεδιασμένου, αυστηρού μαθήματος και γίνονται πιο αποδοτικοί. Ειδικά σε μαθήματα φυσικών επιστημών, οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να προτιμούν την άμεση σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, με στόχο την κατανόηση και την εμπέδωση των εννοιών από τους μαθητές (Ates & Eryilmaz, 2011· Coştu et al., 2007· Bilgin, 2006· Bristow, 2000).

Επιπλέον, όπως προκύπτει από τις έρευνες (Sherman & Wither, 2003· Tobias, 1993· Richardson & Suinn, 1972), ένα πολύ σημαντικό αποτέλεσμα της ενσώματης μάθησης είναι η μείωση του άγχους και του ανταγωνισμού των μαθητών/τριών λόγω των βαθμολογικών διαφορών. Μπορούν και οι πιο αδύναμοι μαθητές να φτάσουν τον άριστο βαθμό σε κάθε δραστηριότητα, καθώς αυτή μπορεί να προσαρμοστεί ανάλογα με το επίπεδο, και κάθε μαθητής/ήτρια μπορεί να την ολοκληρώσει με διάφορους τρόπους. Μέσα από τις δραστηριότητες, δημιουργούνται ρεαλιστικές καταστάσεις και προβλήματα που το παιδί καλείται να επιλύσει με έρευνα και επιλογή της πιο κατάλληλης λύσης. Αυτές οι συνθήκες ευνοούν την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της ελεύθερης έκφρασης των απόψεων των μαθητών/τριών (Τύπας & Ντάφου, 2016· Σκουμπουρδή, 2015· Ματθαίου, 2005).

Η ομαδική δραστηριότητα με τη σωματική εμπλοκή φέρνει πιο κοντά ψυχικά και συναισθηματικά τον δάσκαλο-εμπυχωτή στους/στις μαθητές/ήτριες του. Η αναπλαισίωση και η προσωπική εμπλοκή και των δύο πλευρών (εκπαιδευτικού-μαθητών) μπορεί να κάνει πιο εύκολα έννοιες δυσνόητες, όλων των επιστημονικών πεδίων, να γίνουν οικείες στους/στις μαθητές/ήτριες. Συνεπώς, το μάθημα γίνεται πιο ευχάριστο για μαθητές/ήτριες και εκπαιδευτικούς, αφού απομακρύνεται η επαναλαμβανόμενη ρουτίνα και το άγχος, που αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα μάθησης για τους/τις μαθητές/ήτριες (Salami, 2014· Ates & Eryilmaz, 2011· Jackson & Leffingwell, 1999· Pederson & McCurdy, 1992).

1.3 Κοινά χαρακτηριστικά παιδαγωγικής Freinet και ενσώματης μάθησης («hands on, minds on»)

Όπως προκύπτει από τα προαναφερθέντα, η παιδαγωγική Freinet και η παιδαγωγική της ενσώματης μάθησης αντλούν από το ίδιο θεωρητικό πλαίσιο της σύγχρονης διδακτικής μεθοδολογίας. Βασίζονται στη διαφοροποιημένη παιδαγωγική (Kahn, 2010), στη βιωματική μάθηση (Huber, 2005), στη διαθεματική προσέγγιση της μάθησης και της μεθόδου πρότζεκτ (Ματσαγγούρας, 2002· Perrenoud, 1999· Χρυσάφιδης, 1994). Συνδυάζοντας τα κοινά τους χαρακτηριστικά και εφαρμόζοντας τις τεχνικές τους, το αποτέλεσμα που προκύπτει αλλάζει όλη τη ρουτίνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η παράδοση της διδακτέας ύλης δεν περιορίζεται πλέον μέσα στη σχολική τάξη. Οι μαθητές/ήτριες δεν είναι πλέον υποχρεωμένοι/ες να πειθαρχούν το σώμα τους, παραμένοντας στις θέσεις τους. Βγαίνουν, κινούνται, εκτίθενται και εμπλέκονται σε δραστηριότητες στο προαύλιο. Γεωμετρικές

έννοιες λαμβάνουν χώρο και υπόσταση στην αυλή, μέσα από σωματικές δραστηριότητες και ομαδικές εργασίες (π.χ. σχολικός κήπος). Πειράματα και μορφές ενέργειας, δυνάμεις και μαθηματικοί υπολογισμοί γίνονται προβλήματα του πραγματικού κόσμου των τριών διαστάσεων. Η οπτική παρατήρηση και η διαγραμματική απεικόνιση ενός φυσικού φαινομένου δεν επαρκεί πλέον, καθώς τα παιδιά τοποθετούνται μέσα στο φαινόμενο και συμμετέχουν στην πειραματική διαδικασία. Μέσα από τέτοιες πρακτικές, η σχολική επίδοση των μαθητών/τριών σημειώνει άνοδο, καθώς εμπλέκονται ενεργά στη διαδικασία και στους πειραματισμούς, φτιάχνουν σχήματα με τα σώματά τους, κάνουν υπολογισμούς με ρεαλιστικές αφορμές, συγκρίνουν φυσικά μεγέθη με τη βοήθεια των συμμαθητών/τριών τους και αποφασίζουν για την επίλυση πραγματικών φυσικών προβλημάτων. Ένα ιστορικό γεγονός μπορεί να γίνει θέμα συζήτησης και σύγκρισης με τα σημερινά δεδομένα, μπορεί να δραματοποιηθεί ή να απεικονισθεί μέσω εικαστικών δραστηριοτήτων. Η γεωγραφία γίνεται μακέτα, χάρτης, λαογραφία, πολιτισμική μελέτη. Ένας αρχιτεκτονικός ρυθμός είναι δυνατόν να αποδοθεί μέσα από μία μακέτα συνδυάζοντας την ιστορία, τα θρησκευτικά, τα μαθηματικά και τα εικαστικά. Ένα λογοτεχνικό έργο βιώνεται από τους/τις μαθητές/τριες μέσα από τη θεατρική πράξη, μετουσιώνεται μέσα από ένα εικαστικό έργο, γίνεται πρόταση βιβλίου σε ένα άρθρο σχολικής εφημερίδας ή σε ένα πλαίσιο αλληλογραφίας μεταξύ μαθητών/τριών. Όλα τα διδακτικά αντικείμενα μπορούν με σαφή εκπαιδευτικό στόχο να γίνουν παιχνίδια στο προαύλιο και τρόποι σωματικής έκφρασης. Ενδεικτικά παραδείγματα τέτοιων παιδαγωγικών τεχνικών στην Ελλάδα είναι η χρήση Lego, η ρομποτική, η μουσειοπαιδαγωγική και η κεραμική, που εφαρμόζονται σαν προγράμματα σε κάποια σχολεία.

2. Μεθοδολογία μελέτης περίπτωσης

2.1 Δείγμα

Το δείγμα αποτελείται από 16 μαθητές/ήτριες της Γ' δημοτικού με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και παραβατικές συμπεριφορές. Το σχολείο βρίσκεται στην ευρύτερη περιοχή του νομού Αχαΐας. Οι μαθητές/ήτριες ανήκουν στη σχολική τάξη που ανέλαβε η ερευνήτρια κατά το σχολικό έτος 2023-2024.

2.2 Ερευνητικός σχεδιασμός

Η μελέτη περίπτωσης ξεκίνησε να πραγματοποιείται τον Οκτώβριο του 2023 και ολοκληρώθηκε τον Μάιο του 2024. Η παρατήρηση της τάξης κατά τη διάρκεια του Σεπτεμβρίου 2023 έδειξε ότι τα παιδιά είχαν αυξημένες συγκρουσιακές καταστάσεις μεταξύ τους, υπήρχε μη αποδοχή των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και ανταγωνισμός μεταξύ των μαθητών με παραβατικές συμπεριφορές. Παράλληλα, υπήρχαν παιδιά που δεν εκφράζονταν και ένιωθαν πίεση και άγχος στη συνθήκη αυτής της τάξης. Βασική υπόθεση της μελέτης είναι ότι η παιδαγωγική Freinet και η ενσώματη μάθηση μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη εμπιστοσύνης, αλληλοσεβασμού, επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των παιδιών αλλά και να φέρει αποτελέσματα ως προς τους μαθησιακούς στόχους, καθώς το γνωστικό επίπεδο της τάξης ήταν χαμηλό.

Στο σημείο αυτό είναι απαραίτητο να αναφερθεί ο καταλυτικός ρόλος της μουσικής στη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης. Για να προετοιμαστεί η τάξη έτσι ώστε να πραγματοποιηθούν οι δραστηριότητες, έπρεπε να μειωθεί η αυξημένη ένταση που υπήρχε καθημερινά, να βρεθεί ένας

κατανοητός τρόπος για να οριοθετηθούν οι δραστηριότητες και να μάθουν τα παιδιά να μιλούν χαμηλόφωνα ώστε να ακούνε το ένα το άλλο. Γι' αυτό χρησιμοποιήθηκε ένα μεταλλόφωνο και μουσική υπόκρουση από τον υπολογιστή της τάξης. Ειδικότερα, ο ήχος του μεταλλόφωνου που υπήρχε στην τάξη σηματοδοτούσε την αρχή και το τέλος των δραστηριοτήτων. Κάθε δραστηριότητα είχε δική της μελωδία. Με αυτόν τον τρόπο, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια οριοθέτησε την έναρξη και τη λήξη των δραστηριοτήτων με ευχάριστο τρόπο, αφού από την αρχή της χρονιάς φάνηκε πως ο ήχος του μεταλλόφωνου άρεσε πολύ στα παιδιά. Επιπλέον, οι δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν στην τάξη ακολουθώντας τις τεχνικές Freinet και της ενσώματης μάθησης έγιναν με τη συνοδεία κομματιών κλασικής κυρίως μουσικής σε πιάνο. Σκοπός της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας ήταν να κρατηθεί ένα βασικό επίπεδο ηρεμίας μέσα στην τάξη, το οποίο πριν τη χρήση της μουσικής δεν υπήρχε. Βασικός κανόνας για τη διεκπεραίωση των δραστηριοτήτων ήταν ότι «δε μιλάμε πιο δυνατά από τη μουσική». Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά μπήκαν σε μία διαδικασία να μιλούν χαμηλόφωνα και να ακούνε το ένα το άλλο.

Η συνοδεία της κλασικής μουσικής στο όλο εγχείρημα δεν επιλέχθηκε αυθαίρετα από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, η μουσική εκπαίδευση «μπορεί να έχει καταλυτική επίδραση στη γνωστική λειτουργία του εγκεφάλου» (Zhang, 2020). Ειδικότερα, για περιπτώσεις μαθησιακών δυσκολιών, οι έρευνες δείχνουν ότι «η μουσική είναι ένα απαραίτητο στοιχείο σε ένα ευρύ και ισορροπημένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες» (Ockelford et al, 2002). Ευρέως γνωστό είναι το «Φαινόμενο Mozart», όρος ο οποίος αναφέρεται σε οποιοδήποτε είδος ευεργετικής επίδρασης οποιασδήποτε μουσικής στην τριάδα σώμα-νους-πνεύμα και αφορά τη θεραπεία του σώματος, την ενδυνάμωση του νου και την απελευθέρωση του δημιουργικού πνεύματος (Selman, 2007· Raucher et al, 1993· Tomatis, 1991). Παράλληλα, αποτελέσματα ερευνών δείχνουν ότι η μουσική επιδρά θετικά και στους ενήλικες αλλά και στα παιδιά σε διάφορες νοητικές λειτουργίες (Schellenberg et al., 2007), στη μέτρηση επιδόσεων σε χρονομετρημένες δοκιμασίες, μέτρηση της ευφυΐας-IQ subtests σε ενήλικες και μέτρηση δημιουργικότητας σε παιδιά 5 ετών).

Μετά την επίτευξη του επιθυμητού επιπέδου ηρεμίας στην τάξη και την οριοθέτηση της συμπεριφοράς των παιδιών αλλά και των δραστηριοτήτων με τη χρήση μουσικής υπόκρουσης, ξεκίνησε σταδιακά η εφαρμογή των τεχνικών Freinet και της ενσώματης μάθησης. Δημιουργήθηκε γωνιά για μαθητικό συμβούλιο και γωνιά βιβλιοθήκης μέσα στην τάξη. Οι τεχνικές που εφαρμόστηκαν ήταν οι εξής: μαθητικό συμβούλιο, αλληλογραφία, μικρά βιβλία, ραδιόφωνο, βιβλιοθήκη, σχολικός κήπος. Τα αποτελέσματα των τεχνικών παρουσιάζονται σε ακόλουθη υποενότητα.

2.3. Συλλογή δεδομένων

Η μελέτη περίπτωσης είναι μία πολύ συνηθισμένη μέθοδος παρατήρησης και συλλογής δεδομένων στην κοινωνική επιστήμη και στην εκπαιδευτική έρευνα (Cohen & Manion, 1994). Στην παρούσα μελέτη περίπτωσης για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η συμμετοχική παρατήρηση, το ημερολόγιο και μη δομημένες ομαδικές συνεντεύξεις.

Η συμμετοχική παρατήρηση είναι τρόπος συλλογής δεδομένων της έρευνας με εμπλοκή και αλληλεπίδραση του/της ερευνητή/ήτριας στις δραστηριότητες που επιχειρεί να μελετήσει (Cohen & Manion, 1994, 153). Ιδιαίτερα σε περιπτώσεις εκπαιδευτικής έρευνας, η συμμετοχική παρατήρηση

είναι πολύ συνηθισμένη μέθοδος καθώς δίνει την ευκαιρία στον/στην εκπαιδευτικό που πραγματοποιεί έρευνα στην τάξη του να έχει μια «συνολική εποπτεία της κατάστασης» (Altrichter et al., 2001) και να αντιλαμβάνεται τη δυναμική μιας πολλαπλής πραγματικότητας που δε θα γινόταν αντιληπτή διαφορετικά (Πηγιάκη, 2004, 98).

Παράλληλα, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια κατά την εφαρμογή των τεχνικών κρατούσε σημειώσεις σε προσωπικό ημερολόγιο παρατηρώντας και καταγράφοντας τις αντιδράσεις των υποκειμένων. Το προσωπικό ημερολόγιο είναι αρκετά σύνηθες και χρήσιμο στις κοινωνικές επιστήμες ως υλικό κοινωνικής έρευνας, αφού μπορεί να αποτελέσει τεκμήριο του/της ερευνητή/ήτριας προκειμένου να οδηγηθεί η έρευνα σε ασφαλή συμπεράσματα (Τσιώλης, 2014, 341). Οι σημειώσεις της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας αφορούσαν αφενός τον βαθμό ανταπόκρισης στις δραστηριότητες και την αλλαγή της δυναμικής των σχέσεων μεταξύ των παιδιών, αφετέρου τον βαθμό κατάκτησης των γνωστικών-μαθησιακών στόχων που εξυπηρετούσε κάθε δραστηριότητα.

Η μη δομημένη συνέντευξη αποτελεί μια ανοιχτή κατάσταση που επιτρέπει στον συνεντευκτή/ερευνητή την ευελιξία διαμόρφωσης του περιεχομένου, της αλληλουχίας και της διατύπωσης των ερωτήσεων της συνέντευξης ανάλογα με τα υποκείμενα και τους στόχους της έρευνας (Cohen & Manion, 1994). Η διαδικασία δεν είναι τυχαία, αντιθέτως, είναι σχεδιασμένη με σαφείς στόχους αλλά επιτρέπει περισσότερη ελευθερία από τη δομημένη συνέντευξη. Στην ομαδική μη δομημένη συνέντευξη υπάρχει η δυνατότητα να δημιουργηθεί η περίπτωση μιας συζήτησης με ευρύ φάσμα απαντήσεων, που επιτρέπει σε υποκείμενα που έχουν εργαστεί για πολύ καιρό μαζί (όπως οι μαθητές/ήτριες μιας σχολικής τάξης) να δώσουν απαντήσεις που δε θα τις έδιναν σε ατομική συνέντευξη (Cohen & Manion, 1994, 395).

3. Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα των τεχνικών που εφαρμόστηκαν κρίνονται θετικά και πολύ ενθαρρυντικά. Οι μαθητές/ήτριες ανταποκρίθηκαν με ευχαρίστηση στις δραστηριότητες και προσέγγισαν δύσκολα γνωστικά αντικείμενα με περισσότερη ευκολία. Χαρακτηριστικές αντιδράσεις καταγεγραμμένες στο ημερολόγιο της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας είναι: «Μου αρέσει που πλέον οι συμμαθητές μου με ακούνε χωρίς να ουρλιάζω», «Αυτή η μουσική μου μειώνει το άγχος και μπορώ να κάνω πιο εύκολα τις δραστηριότητες», «Κυρία, έχετε κάνει το πιο δύσκολο μάθημα παιχνίδι!». Οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών/τριών βελτιώθηκαν αρκετά και οι γνωστικοί-μαθησιακοί στόχοι επιτεύχθηκαν στον καλύτερο δυνατό βαθμό, λαμβάνοντας υπόψη τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών/τριών της τάξης. Ειδικότερα:

Με το μαθητικό συμβούλιο τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να εκθέσουν προβλήματα, να επιλύσουν συγκρούσεις, να επαναξιολογήσουν και να αναδιατυπώσουν τους κανόνες της τάξης, να μάθουν πως η δημοκρατία στηρίζεται στην ακρόαση όλων των απόψεων και στον σεβασμό της διαφορετικής γνώμης, πως η ομάδα βασίζεται στον σεβασμό και στην εμπιστοσύνη και πως όλα τα θέματα μπορούν να λυθούν με διάλογο. Παράλληλα, στη γωνιά που πραγματοποιούνταν το συμβούλιο, έγιναν κάποια παιχνίδια εμπιστοσύνης με εμπλοκή σωματικής δραστηριότητας. Τα παιχνίδια αυτά άρεσαν στα παιδιά και συνέχιζαν να τα παίζουν στο διάλειμμα.

Με την αλληλογραφία οι μαθητές/ήτριες είχαν την ευκαιρία να συνομιλήσουν με παιδιά από άλλα σχολεία, να κατασκευάσουν μικρά δώρα με αυτοσχέδια υλικά, εικαστικά έργα και μικρά βιβλία για

διάφορα θέματα: Παρουσίαση εαυτού, παρουσίαση του τόπου μου κ.λπ. Στην αλληλογραφία έλαβαν μέρος όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από μαθησιακές δυσκολίες, διότι ακόμα και μια εικαστική παρουσίαση του εαυτού ή του τόπου κατοικίας ήταν αρκετή για την αλληλογραφία με κάποιο παιδί από άλλο σχολείο. Παράλληλα, παιδιά που αρνούσαν τη διαδικασία παραγωγής λόγου στην καθημερινή ρουτίνα του μαθήματος, έδειξαν μεγάλη προθυμία στο να παράγουν ένα κείμενο σωστό συντακτικά και ορθογραφικά, προκειμένου να επικοινωνήσουν και να αποκτήσουν καινούριους/ες φίλους/ες.

Τα μικρά βιβλία χρησιμοποιήθηκαν αρκετά με διάφορους στόχους και συνήθως γίνονταν ομαδικά. Τα παιδιά παρουσίαζαν θετικά χαρακτηριστικά φίλων τους, συναισθήματα που τους προκαλεί το σχολείο, αγαπημένα αθλήματα, αγαπημένα βιβλία, συνταγές υγιεινής διατροφής, αινίγματα και σπαζοκεφαλιές. Παράλληλα, στα πλαίσια της παραγωγής λόγου δημιουργούσαν συνεργατικά δική τους ιστορία ή ένα παραμύθι το οποίο εικονογραφούσαν και το παρουσίαζαν στην τάξη. Όλοι οι μαθητές/ήτριες συμμετείχαν στην κατασκευή μικρών βιβλίων αναλαμβάνοντας το κομμάτι της δουλειάς που τους επέτρεπαν οι δεξιότητες και οι δυνατότητές τους, βελτιώνοντας έτσι την αυτορρύθμιση και την επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας.

Το ραδιόφωνο βοήθησε τα παιδιά να εξοικειωθούν με ψηφιακά μέσα και να βελτιώσουν την αναγνωστική τους ικανότητα. Ακόμα και οι πιο απρόθυμοι μαθητές μπήκαν στη διαδικασία να μάθουν ρόλους για να παίξουν θέατρο από το ραδιόφωνο. Δημιουργήθηκε μία σελίδα radlet και το συμβούλιο των παιδιών αποφάσισε πως το όνομα της εκπομπής θα είναι «Χαρούμενες ραδιοφωνούλες». Η μουσική έπαιξε κι εδώ πολύ σημαντικό ρόλο, αφού πολλές φορές οι εκπομπές περιείχαν τραγούδια. Τα παιδιά έμαθαν πως τραγουδώ μαζί με άλλους σημαίνει πως ακούω, συνεργάζομαι, συγχρονίζομαι.

Στα πλαίσια της βιβλιοθήκης, τα παιδιά δανείζονταν βιβλία, έκαναν βιβλιοπαρουσιάσεις (σε μικρά βιβλία και σε αφίσες) και αξιολογούσαν αυτά που διάβαζαν. Συχνά, μέσα από τα βιβλία προέκυπταν θέματα για συζήτηση στην τάξη, είτε σε επίπεδο σχεσιακό μεταξύ των μαθητών/τριών είτε σε σχέση με γνωστικά αντικείμενα όπως η ιστορία. Οι μύθοι, τα έπη του Ομήρου καθώς και οι πρώτες κοινωνίες των ανθρώπων έγιναν αντικείμενο συζήτησης και προβληματισμού στη γωνιά της βιβλιοθήκης.

Τέλος, με τη δημιουργία σχολικού κήπου τα παιδιά εξοικειώθηκαν με φυσικομαθηματικές έννοιες. Μέτρησαν περίμετρο και αποστάσεις μεταξύ των φυτών, μοίρασαν και ομαδοποίησαν. Ανέπτυξαν δεξιότητες σχετικές με τις χειρωνακτικές εργασίες αλλά και με τη στάση του σώματος σε αυτές. Έμαθαν να σκάβουν χωρίς να τραυματίζονται, να ξεχωρίζουν τα φυτά, να τα ποτίζουν και να τα φροντίζουν. Ουσιαστικά δημιουργήθηκε μια τάξη έξω από την τάξη με μία σχέση πολύ πιο δυναμική, αφού βασιζόταν στη συνεργασία, στην επικοινωνία, στην ανάληψη ευθύνης και στον ισότιμο καταμερισμό ρόλων και εργασιών. Η δημιουργία κήπου βελτίωσε πολύ τις σχέσεις των παιδιών και αποτέλεσε παράδειγμα για συνεταιριστικό τρόπο εργασίας.

Τα θετικά αποτελέσματα που προέκυψαν από τη συλλογή των δεδομένων της μελέτης αποτελούν έρευμα για επέκταση της έρευνας και αξιοποίηση περισσότερων τεχνικών της παιδαγωγικής Freinet και της ενσώματης μάθησης. Εφόσον η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια αναλάβει την ίδια τάξη την επόμενη σχολική χρονιά, η έρευνα θα εμπλουτιστεί με ερωτηματολόγια και ποσοτικά δεδομένα.

Βιβλιογραφία

- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους* (Μ. Δεληγιάννη, Μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ates, Ö., & Eryilmaz, A. (2011). Effectiveness of hands-on and minds-on activities on students' achievement and attitudes towards physics. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 12(1).
- Bilgin, İ. (2006). The effects of hands-on activities incorporating a cooperative learning approach on eight grade students' science process skills and attitudes towards science. *Journal of Baltic Science Education*, 1(9), 27-37.
- Bredderman, T. (1983). Effects of activity-based elementary science on students' outcomes: A qualitative synthesis. *Review of Educational Research*, 53(4), 499-518.
- Bristow, B. R. (2000). The effects of hands-on instruction on 6th grade students' understanding of electricity and magnetism. *Dissertation Abstracts International*, 39(01), 30A (UMI No. AAT 1400301).
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (Χ. Μητσοπούλου, & Μ. Φιλοπούλου, Μτφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Coştu, B., Ünal, S., & Ayaş A. (2007). A hands-on activity to promote conceptual change about mixtures and chemical compounds. *Journal of Baltic Science Education*, 6(1), 35-46.
- Glasson, G. E. (1989). The effects of hands-on teacher demonstration laboratory methods on science achievement in relation to reasoning ability and prior knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 26(2), 121-131.
- Hake, R. R. (1998). Interactive-engagement vs. traditional methods: A six-thousand-student survey of mechanics test data for introductory physics courses. *American Journal of Physics*, 66, 64-74.
- Hammond, L.-D., Austin, K., Orcutt, S., & Rosso, J. (2001). *How people learn*. (S. University, Επιμ.) 1.
- Hauray, D. L. & Rillero, P. (1994). *Perspectives of hands-on science teaching*. Retrieved January 2, 2022 from <http://www.nrel.org/sdrs/areas/issues/content/cntareas/science/eric/eric-toc.htm>
- Hein, G. E. (1987). The right test for hands-on learning. *Science and Children*, 25(2), 8-12.
- <https://skasiarxeio.wordpress.com/about/short/> <https://diktiosxolionchania.blogspot.com/>
<https://syndiktyoekpkon.weebly.com/> <https://diktyofreinetgr.wixsite.com/diktyofreinet>
- Huber, M, (2005). *Apprendre en projets*, Lyon: Chronique Sociale.
- Jackson, C. & Leffingwell, R. (1999). The role of instructors in creating math anxiety in students from kindergarten through college. *Mathematics Teacher*, Volume 92, Issue 7, 583-587.
- Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*, éditions De Boeck.
- Λάχλου, Σ., Μπαλάτς, Χ. & Καρακατσάνη, Δ. (2017). *Célestin Freinet. Θεσμική και κριτική παιδαγωγική*. Αθήνα: Οι εκδόσεις των συναδέλφων.

Lemery, J. & Bizieau, Ch. (2002). *La pédagogie Freinet, des principes, des pratiques*, Editions ICEM – Pédagogie Freinet, dossier no 31.

Ματθαίου, Σ. (2005). *Διδασκαλία των θετικών και αρνητικών αριθμών βασισμένη στις αρχές της Ρεαλιστικής Μαθηματικής Εκπαίδευσης*, Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Μαθηματικών.

Ματσαγγούρας, Η. (2002), «Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόπος οργάνωσης της σχολικής γνώσης». *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 19-36. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Μπαδικιάν, Σ. (2017). *Συνεργατικά σχολεία με την παιδαγωγική Freinet. Διαδικασίες εφαρμογής*. Αθήνα: Παιδαγωγική Ομάδα «Το Σκασιαρχείο».

Mondofacto. (2021). Education Dictionary. Ανάκτηση στις 27 Ιουνίου 2023 από <http://www.mondofacto.com/facts/dictionary?hands-on%2Fminds-on+activities>

Ockelford, A., Welch, G., & Zimmermann S. (2002). Music education for pupils with severe or profound and multiple difficulties – current provision and future need. *British Journal of Special Education*, 29 (4), 178-182.

Pederson, J. E., & McCurdy, D. W. (1992). The Effects of Hands-on, Minds-on Teaching Experiences on Attitudes of Preservice Elementary Teachers. In J. W. Sons (Eds) *Science Teacher Education* (pp.141-146).

Perrenoud, Ph. (1999). *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment?* Ανακτήθηκε στις 27 Ιουνίου 2023 από http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html

Πηγιάκη, Π. (2004). *Εθνογραφία. Η μελέτη της ανθρώπινης διάστασης στην Κοινωνική και Παιδαγωγική έρευνα*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Rauscher, F. H., Shaw, G. L., & Ky, K. N. (1993). Music and spatial task performance. *Nature*, 365 (6447), 611. Doi:10.1038/365611a0.

Richardson, F. C. & Suinn, R. M. (1972). The Mathematics Anxiety Rating Scale: Psychometric data. *Journal of Counseling Psychology*, 19, 551-554.

Salami, I. A. (2014). Hands-on/Minds-on activity-based strategy: the effect on pre-service strategy teachers subject matter knowledge in a primary mathematics methods course. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies (JETERAPS)*, 5(7), 96-103.

Schellenberg, E. G., Nakata, T., Hunter, P. G., & Tamoto, S. (2007). Exposure to music and cognitive performance: Tests of children and adults. *Psychology of music*, 35(1), 5-19.

Selman, V. (2007). The “Mozart Effect II” and other communication/learning links. *College Teaching Methods and Styles Journal*, 3 (2), p. 41-48.

Sherman, B. & Wither, D. (2003). Mathematics Anxiety and Mathematics Achievement. *Mathematical Education Research Journal*. Volume 15, No 2, pp.138-150.

Σκουμπουρδή, Χ. (2015). *Το παιχνίδι στη μαθηματική εκπαίδευση των μικρών παιδιών*. Αθήνα: Σύλλογος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Tobias, S. (1993). *Overcoming Math Anxiety*. WW. Norton.

Tomatis, A. (1991). *Pourquoi Mozart?: Essai*. Fixot.

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική

Τύπας, Γ. & Ντάφου, Ε. (2016). *Τα μαθηματικά του Δημοτικού μέσα από τα νέα διδακτικά εγχειρίδια*. Ανακτήθηκε 18/6/2022 από www.pi-schools.gr/programs/epimorfosi/epimorfotiko_yliko/dimotiko/mathimatika.pdf.

Φρενέ, Σ. (1977). *Το σχολείο του λαού*. (Μτφρ. Κ. Δεναξά – Βενιεράτου). Αθήνα: Οδυσσέας.

Φρενέ, Σ. (1979). *Η ιδεολογία της εκπαίδευσης και η μάθηση της ελευθερίας*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Χρυσοφίδης, Κ. (1994). *Βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Zhang, S.Q. (2020). The Positive Influence of Music on the Human Brain. *Journal of Behavioral and Brain Science*, 10, 95-104. <https://doi.org/10.4236/jbbs.2020.101005>

Μπορεί η Μουσική να αποτελέσει διδακτική παρέμβαση σε μαθητές με νοητική αναπηρία;

Νικολέτα Σεφέρη & Λεωνίδα Γιαννόπουλος

Περίληψη

Η μουσική και η εκπαίδευση συνδέονται σε πολλά επίπεδα. Υποστηρίζεται ότι η μουσική μπορεί να αποτελέσει σημαντικό μέσο για την ανάπτυξη πολλών πτυχών της εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένης της γνωστικής, της συναισθηματικής, της κοινωνικής και της αισθητικής ανάπτυξης. Ιδιαίτερα σε μαθητές με νοητική αναπηρία η μουσική μπορεί να προσφέρει ένα πλούσιο περιβάλλον που ενθαρρύνει την ανάπτυξη και την επίτευξη των διαφόρων δεξιοτήτων και τη βελτίωση της ποιότητας ζωής τους. Μέσω της συγκεκριμένης διδακτικής παρέμβασης οι μαθητές λειτουργούν ως ένα σύνολο, έρχονται σε επαφή με τη Τέχνη και διάφορες πτυχές της και ενθαρρύνεται η έκφραση των συναισθημάτων τους. Στη παρούσα συστηματική ανασκόπηση μελετώνται οι θετικές επιδράσεις της μουσικής σε διάφορους τομείς μαθητών με νοητική αναπηρία. Για τον εντοπισμό των θετικών επιδράσεων της μουσικής σε μαθητές με νοητική αναπηρία επιχειρείται μια συστηματική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σε ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων για τα έτη 2013-2023. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων των ερευνών που εξετάστηκαν προέκυψε ότι οι μαθητές με νοητική αναπηρία εμφανίζουν βελτίωση σε κοινωνικές δεξιότητες, βελτίωση της ποιότητας ζωής τους και της ψυχικής υγείας. Τέλος, τονίζεται ότι οι δραστηριότητες που χρησιμοποιήθηκαν προσέφεραν στους μαθητές με νοητική αναπηρία ένα περιβάλλον υποστήριξης και κινητοποίησης των ικανοτήτων τους.

Λέξεις-κλειδιά: παρέμβαση, μουσική, νοητική αναπηρία, διδασκαλία

0. Εισαγωγή

Για πολλά άτομα η μουσική μπορεί να αποτελέσει διάυλος επικοινωνίας και λειτουργεί ως μέσο αλληλεπίδρασης των ατόμων σε μία κοινότητα (Trevarten, 2002). Αυτό ισχύει και για τα άτομα με νοητική αναπηρία. Η μουσική μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ως εργαλείο βελτίωσης της ποιότητας ζωής, της προσαρμοστικής ικανότητας και των κοινωνικών δεξιοτήτων των ατόμων με νοητική αναπηρία (Welch et al., 2009). Για τα άτομα με νοητική αναπηρία η μουσικοθεραπεία ενθαρρύνει την έκφραση των συναισθημάτων και τη δημιουργικότητα, βοηθώντας τα να αντιμετωπίσουν την ανασφάλεια και την έλλειψη αυτοπεποίθησης που ίσως να βιώνουν (Waldon et al., 2019). Μέσω της μουσικής ακόμα, επιτυγχάνεται η ανάπτυξη δεξιοτήτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης, όπως η συνεργασία και η επικοινωνία με άλλα άτομα, αναπτύσσεται συναισθηματική σύνδεση και υπάρχει αλληλεπίδραση, κάτι που μπορεί να βελτιώσει τις κοινωνικές δεξιότητες και την ποιότητα των σχέσεων των ατόμων με νοητική αναπηρία. Τέλος, η μουσικοθεραπεία μπορεί να βοηθήσει τα άτομα με νοητική αναπηρία να αναπτύξουν και να βελτιώσουν τις γνωστικές τους δεξιότητες, όπως η μνήμη και η προσαρμογή.

1. Θεωρητικό Πλαίσιο

1.1 Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων ατόμων με νοητική αναπηρία μέσω της μουσικής

Η μουσική / μουσικοθεραπεία τόσο σε εκπαιδευτικό όσο και σε ψυχαγωγικό πλαίσιο αποτελεί για τα άτομα με βαθιές και πολλαπλές μαθησιακές δυσκολίες ένα μέσο για κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία (Thompson & McFerran, 2014). Οι παρεμβάσεις μέσω της μουσικής συμβάλλουν θετικά στη συνολική ανάπτυξη των μαθητών με νοητική αναπηρία (Gemma et al., 2020· Brown & Jellison, 2012) αλλά και στην ανάπτυξη κοινωνικών και ακαδημαϊκών τους δεξιοτήτων (Salvador, 2015). Σημαντικό ρόλο κατέχουν οι μουσικοθεραπευτές και οι ερευνητές που εστιάζουν στα βρέφη, οι οποίοι έχουν βρει ότι οι επικοινωνιακές συμπεριφορές μεταξύ των βρεφών και των φροντιστών τους συνδέονται μέσω της μουσικής (Bunt & Pavlicevic, 2001). Η μουσική ως μέσο αλληλεπίδρασης θεωρείται ωφέλιμη για τα άτομα με βαθιά νοητική και πολλαπλές αναπηρίες, καθώς η λεκτική επικοινωνία συχνά δεν είναι προσβάσιμη επιλογή (Wheeler, 2013). Γι' αυτό και η μουσική θεωρείται ως λεωφόρος κοινωνικής επαφής και μη λεκτικής αυτοέκφρασης (Johnels et al., 2016). Σε παρεμβάσεις που έγιναν σε παιδιά με αναπηρία μέσω της μουσικοθεραπείας φάνηκε ότι υπήρχαν μεγαλύτερες συχνότητες συμπεριφορών επικοινωνίας, ανταπόκριση στο τραγούδι, βλεμματική επαφή και κινήσεις του σώματος. Παράλληλα σημαντική θεωρείται η δημιουργικότητα, η οποία είναι απαραίτητη δεξιότητα και απαραίτητο συστατικό κάθε μουσικής δραστηριότητας για την προετοιμασία των μαθητών για ένα σύνθετο μέλλον (BattelleforKids, 2019).

1.2 Βελτίωση γνωστικών δεξιοτήτων ατόμων με νοητική αναπηρία μέσω της μουσικής.

Μέσω της επαφής των ατόμων με νοητική αναπηρία με τη μουσική μπορεί να επιτευχθεί η εκμάθηση και η βελτίωση βασικών γνωστικών δεξιοτήτων. Μέσω της ακρόασης και της εκτέλεσης μουσικής επιτυγχάνεται η εκμάθηση βασικών γνωστικών δεξιοτήτων. Η συνεχής επαφή με τη μουσική μπορεί να επηρεάσει τις αντιληπτικές ικανότητες (διάκριση στην τονικότητα, ρυθμός και μελωδία) που είναι επίσης σημαντικές στην αναγνώριση ήχων και μοτίβων γλώσσας (Hallam, 2010). Ο Bozic και συνεργάτες (2007) ισχυρίστηκαν ότι «παρατηρείται συσχέτιση μεταξύ της αναγνώρισης της τονικότητας και της αναγνώρισης του πρώτου και του τελευταίου φωνήματος στη λέξη, καθώς και μεταξύ της αναγνώρισης ρυθμικών μοτίβων και της σύνδεσης φωνηέντων σε λέξεις. Τόσο στην αναγνώριση μελωδικών μοτίβων όσο και στην αναγνώριση ήχων πραγματοποιείται από το άτομο αναγνώριση της τονικότητας, της διάρκειας και του χρόνου των ήχων. Η αναγνώριση ρυθμικών μοτίβων και η σύνδεση φωνημάτων και συλλαβών σε λέξεις σχετίζονται και οι δύο με τις γνωστικές και νοητικές ικανότητες του ατόμου. Έρευνες ακόμα έχουν δείξει ότι οι ρυθμικές ικανότητες του ατόμου σχετίζονται με τη πολυπλοκότητα της σύνταξης στην ομιλία (Gordon et al., 2015).

Για την βελτίωση της προσοχής και της συγκέντρωσης των ατόμων με νοητική αναπηρία θα πρέπει να επιστρατευτούν δραστηριότητες όπου ο μαθητής θα συμμετέχει ενεργά. Μέσω του χορού μπορεί να βελτιωθεί η προσοχή, ενώ ταυτόχρονα ο μαθητής διασκεδάζει και αλληλεπιδρά με το κοινωνικό περιβάλλον. Έπειτα, μέσω της εκμάθησης ενός μουσικού οργάνου ή συμμετέχοντας σε χορωδίες, το άτομο με νοητική αναπηρία εκπαιδεύεται να μένει συγκεντρωμένο. Πολλές έρευνες αναφέρουν ότι η χρήση χαλαρωτικής μουσικής, οδηγεί τα άτομα με νοητική αναπηρία, να εστιάσουν και να βελτιώσουν την προσοχή τους μετά από στιγμές έντασης. Τέλος, δραστηριότητες που εστιάζουν στην

αναγνώριση και την απόδοση ρυθμικών μοτίβων μπορούν να ενισχύσουν την ικανότητα προσοχής των ατόμων με νοητική αναπηρία (Fritz & Peklaj, 2019).

Η εκμάθηση γνωστικών δεξιοτήτων σε άτομα με νοητική αναπηρία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη μουσική. Στο τομέα της λεκτικής επικοινωνίας, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις μέτριας και βαθιάς νοητικής αναπηρίας, η μουσική μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη διδασκαλία γλωσσικών εννοιών, όπως λεξιλόγιο, γραμματική και σύνταξη. Η λεκτική επικοινωνία ενισχύεται μέσω της συμμετοχής σε μουσικές δραστηριότητες όπως η τραγουδοποιία, ο χορός και η χρήση μουσικών οργάνων. Μέσω αυτών των δραστηριοτήτων οι μαθητές εκπαιδεύονται στην ομαδική συνεργασία.

Μουσική Εκπαίδευση (Music Education): Προσφέρει προγράμματα μουσικής εκπαίδευσης που προσαρμόζονται στις ατομικές ανάγκες των ατόμων με νοητική αναπηρία, ενισχύοντας την αυτοεκφραστικότητα και την αυτοπεποίθηση.

Μουσικοθεραπεία (Music Therapy): Χρησιμοποιεί μουσικές δραστηριότητες για την αντιμετώπιση διαφόρων προβλημάτων υγείας και την προώθηση της φυσικής, ψυχολογικής και κοινωνικής ευεξίας.

Χορωδίες και Μουσικά Σύνολα (Choirs): Δημιουργία χορωδιών ή μουσικών συνόλων που ενθαρρύνουν τη συνεργασία και την κοινωνική αλληλεπίδραση, βελτιώνοντας τις δεξιότητες επικοινωνίας και την αυτοπεποίθηση.

Χρήση Μουσικών Οργάνων (Music instruments learning): Εκμάθηση και παίξιμο μουσικών οργάνων ως τρόπος βελτίωσης των χειροτεχνικών δεξιοτήτων και της κατανόησης του χρόνου και του ρυθμού.

Δραστηριότητες Αυτοσυνείδησης (Self-awareness activities): Χρήση μουσικής για την προώθηση της αυτοεκτίμησης και της αυτοσυνείδησης, διευκολύνοντας την ανάπτυξη της ταυτότητας και της αυτοπροσαρμογής.

Αυτές οι παρεμβάσεις χρησιμοποιούν τη μουσική ως μέσο για την ανάπτυξη δεξιοτήτων και τη βελτίωση της ποιότητας ζωής ατόμων με νοητική αναπηρία.

2. Μελέτη

2.1 Σκοπός

Η παρούσα μελέτη επιδιώκει την εξέταση των χαρακτηριστικών των δραστηριοτήτων της μουσικής (Rushton et al., 2022), καθώς και την μουσική αλληλεπίδραση σε άτομα με σοβαρές/βαθιές νοητικές και πολλαπλές αναπηρίες (Johnels et al., 2021). Όσον αφορά τις μουσικές παρεμβάσεις σε νέους με νοητική αναπηρία, πραγματοποιήθηκε μια διερεύνηση στο ρόλο των συμμετεχόντων στις μουσικές παρεμβάσεις, αλλά και στη φωνή, την ενεργητική ή παθητική ακρόαση, τη συμμετοχή και τη δημιουργικότητά τους (Després et al., 2023). Επιπλέον, σχετικά με τους μαθητές με ήπια νοητική αναπηρία εξετάστηκαν οι επιδράσεις της μουσικοθεραπείας σε συνάρτηση με το εύρος της προσοχής τους (Jacob et al., 2021). Ιδιαίτερα σημαντική κρίθηκε η μελέτη που εξέτασε τις μουσικές, κοινωνικές και γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών με νοητικές ή/και σωματικές αναπηρίες ή/και μαθησιακές διαταραχές μέσα από ένα διαδικτυακό πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με μουσικές δραστηριότητες (Després et al., 2022). Στόχος, επιπλέον, της μελέτης είναι να διερευνήσει εάν οι κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών με βαθιά νοητική αναπηρία βελτιώνονται μέσω της

μουσικοθεραπείας συγκριτικά με άλλες φυσικές δραστηριότητες και αν υπάρχει κάτι διαφορετικό στις αλληλεπιδράσεις δημιουργίας μουσικής σε σύγκριση με τις μη μουσικές αλληλεπιδράσεις (Thompson & McFerran, 2014). Επομένως, η έρευνα προσπάθησε να αναλύσει την αποτελεσματικότητα των μουσικών παρεμβάσεων, να ανιχνεύσει κενά που απαιτούν περαιτέρω έρευνα και να προτείνει συστάσεις για μελλοντική έρευνα (Rushton et al., 2022).

Σύμφωνα με την ανασκόπηση σχετικά με τις γνώσεις για τις μουσικές παρεμβάσεις των νέων με νοητική αναπηρία (Després et al., 2023), διατυπώθηκαν τρία ερευνητικά ερωτήματα βάσει βιβλιογραφίας όσον αφορά τον ρόλο των συμμετεχόντων στις μουσικές παρεμβάσεις:

1. Σε ποιους τομείς παρατηρήθηκε βελτίωση στους μαθητές με νοητική αναπηρία, μέσω των μουσικών δραστηριοτήτων και παρεμβάσεων;
2. Ποιος είναι ο ρόλος των συμμετεχόντων στις μουσικές παρεμβάσεις όσον αφορά την ενεργή συμμετοχή (π.χ. παιχνίδι, χορός, τραγούδι), ενεργητική ακρόαση (δηλαδή προσεκτική ακρόαση και ανταπόκριση στη μουσική) και παθητική ακρόαση (π.χ. μουσική υπόκρουση);
3. Σε ποιο βαθμό η δημιουργικότητα των συμμετεχόντων εμπλέκεται στις παρεμβάσεις;

2.2 Δείγμα

Ο αριθμός των μελετών που αξιοποιήθηκαν στη παρούσα ανασκόπηση είναι 7. Η πρώτη μελέτη διεξήχθη τον Απρίλιο του 2021 που περιλάμβανε μουσικές παρεμβάσεις σε παιδιά με βαθιές και πολλαπλές μαθησιακές δυσκολίες, βαθιά νοητική αναπηρία, εγκεφαλική παράλυση και νοητική αναπηρία. Συμμετείχαν 46 άτομα ηλικίας 5-18 ετών και άνω. Τον Ιανουάριο του 2021 διεξήχθη μια ανασκόπηση με μουσικές παρεμβάσεις σε νέους με νοητική αναπηρία ηλικίας 6 έως 21. Η τρίτη έρευνα εντόπισε μελέτες κατά τη περίοδο 2000-2020 που εξέταζαν τη μουσική αλληλεπίδραση σε 187 παιδιά και νέους με σοβαρές/βαθιές νοητικές και πολλαπλές αναπηρίες ηλικίας 4 έως 19 ετών. Από τον Ιούνιο έως τον Αύγουστο του 2020 διεξήχθη μια μελέτη που αφορούσε ένα εξ αποστάσεως πρόγραμμα και αποτελούνταν από 25 παιδιά με νοητικές ή/και σωματικές αναπηρίες ή/και μαθησιακές διαταραχές ηλικίας 8 έως 17 ετών. Επιπλέον, σε δύο μελέτες ακόμα επιλέχθηκαν 50 παιδιά με ήπια νοητική αναπηρία και ηλικίας 11,6 έτη και 4 νέοι με βαθιά νοητική αναπηρία ηλικίας από 10 έως 15 ετών. Τέλος, άλλη μελέτη ξεκίνησε από τον Οκτώβριο του 2014 και ολοκληρώθηκε τον Απρίλιο του 2016 και συμμετείχαν 12 μαθητές με δείκτη νοημοσύνης κάτω του μέσου όρου, με ήπια και μέτρια νοητική αναπηρία με μέση ηλικία 9,64 έτη κυμαινόμενη από 6,11 έως 13,00 έτη.

2.3 Ερευνητικό Εργαλείο

Σε αρκετές μελέτες, τα δεδομένα που συλλέχθηκαν βασίστηκαν σε μεγάλο βαθμό στη παρατήρηση συμπεριφορών των συμμετεχόντων από τον συντονιστή και/ή τον ερευνητή, στη καταγραφή και ανάλυση βίντεο, καθώς και στις συνεντεύξεις (ημι-δομημένες ή μη). Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκαν ημερολόγια, ομάδα συζήτησης, σημειώσεις συνεδρίας και τυποποιημένα ερευνητικά εργαλεία. Κάποια τυποποιημένα ερευνητικά εργαλεία που επιλέχθηκαν για την συλλογή δεδομένων ήταν ένα ερωτηματολόγιο κοινωνικών και δημογραφικών χαρακτηριστικών, το Adaptive Behavior Assessment System-II (ABAS-II) με τρεις κλίμακες (επικοινωνία, κοινωνική χρήση, κοινωνικές δεξιότητες), μια κλίμακα αξιολόγησης της προσοχής Moss που σχεδιάστηκε το 2003 από τον John Whyte και τους συνεργάτες του και περιλάμβανε 22 στοιχεία σε μια κλίμακα τύπου Likert πέντε βαθμών με βάση το

πόσο καλά αναπαρίσταται μια ατομική συμπεριφορά και το εργαλείο IPCA (The Inventory of Potentially Communicative Acts) που χρησιμοποιείται για να εντοπίσει και να κατανοήσει τις επικοινωνιακές συμπεριφορές των ατόμων με αναπηρία και είναι ταξινομημένο σε 10 κατηγορίες επικοινωνιακών συμπεριφορών. Ακόμη, λόγω των χαμηλών νοητικών ικανοτήτων των συμμετεχόντων, χρησιμοποιήθηκαν για τις μουσικές και γλωσσικές ασκήσεις τεστ μουσικής ικανότητας Bentley (1966) και έντυπο αξιολόγησης ικανοτήτων ανάγνωσης με βάση ασκήσεις φωνολογικής επίγνωσης (Pečjak, Magajna, & Podlesek, 2011).

2.4. Συλλογή μελετών

Για την υλοποίηση της τρέχουσας ανασκόπησης, η συλλογή μελετών πραγματοποιήθηκε με βάση 7 κριτήρια που περιλαμβάνονται σε αυτή τη σύνθεση. Πρώτον, οι συμμετέχοντες στην πιθανή μελέτη να έχουν διαγνωστεί με νοητική αναπηρία (ID). Δεύτερον, το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων να φοιτούν σε δομές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και επομένως, η ηλικία τους ως επί το πλείστον να είναι κάτω των 18 ετών. Τρίτον, η μελέτη να περιέχει μουσικές δραστηριότητες ως παρέμβαση (ανεξάρτητη μεταβλητή) για την ανάπτυξη των κοινωνικών και γνωστικών δεξιοτήτων των ατόμων με νοητική αναπηρία. Τέταρτον, η εξαρτημένη μεταβλητή να αφορά την βελτίωση των παραπάνω δεξιοτήτων των συμμετεχόντων μετά την παρέμβαση. Πέμπτον, οι ημερομηνίες δημοσίευσης να είναι στο καθορισμένο πεδίο εφαρμογής της περιόδου 2013-2023. Έκτον, οι μελέτες να έχουν γραφτεί και εκδοθεί στην αγγλική γλώσσα και τέλος, οι μελέτες, πριν τη δημοσίευσή τους, να έχουν περάσει από τυφλή κρίση. Ωστόσο, αξίζει να αναφερθούν και τα κριτήρια αποκλεισμού μελετών οι οποίες δεν περιλαμβάνονται σε αυτή τη σύνθεση. Πρώτον, αποκλείστηκαν έρευνες στις οποίες οι συμμετέχοντες είχαν άλλο τύπο αναπηρίας και ήταν μόνο ενήλικες. Δεύτερον, αποκλείστηκαν προηγούμενες ανασκοπήσεις και δημοσιεύσεις που η μουσική δεν χρησιμοποιούνταν ως παρέμβαση σε άτομα με νοητική αναπηρία.

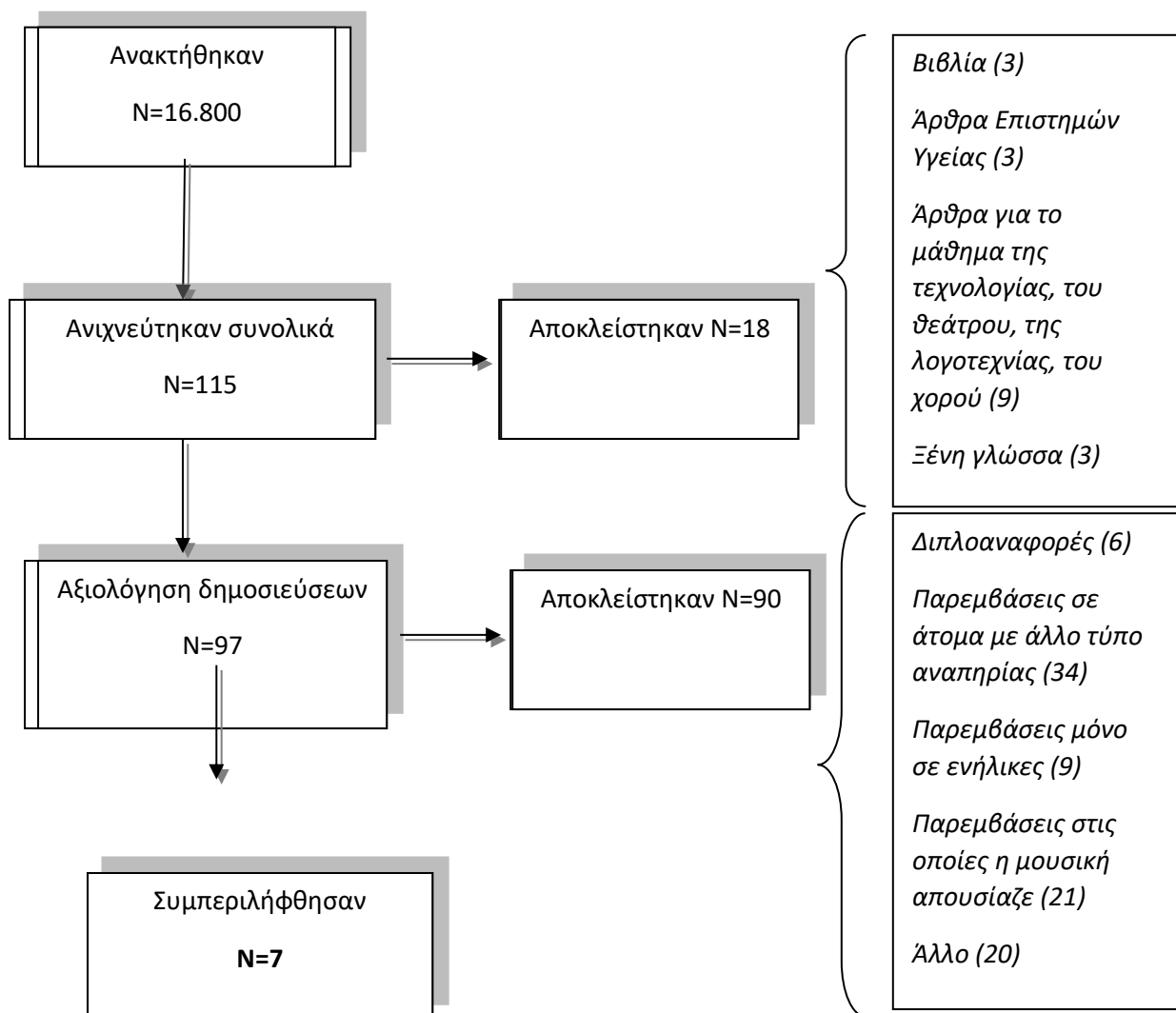
Οι μελέτες εντοπίστηκαν χρησιμοποιώντας βιβλιογραφική αναζήτηση στις ακόλουθες ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων: (α) Eric (β) Scopus, (γ) Google Scholar. Οι όροι αναζήτησης που χρησιμοποιήθηκαν ήταν νοητική αναπηρία (intellectual disability), παρεμβάσεις (intervention OR teaching OR learning), μουσική (music). Μετά τη διαδικασία αναγνώρισης, ανίχνευσης, επιλογής και συμπερίληψης, επτά (7) έρευνες ανταποκρίνονταν στα προαναφερόμενα κριτήρια εισδοχής και συμπεριλήφθηκαν στην παρούσα ανασκόπηση.

2.5 Επιλογή μελετών

Λεπτομερή χαρακτηριστικά των μελετών που περιλαμβάνονται στην ανασκόπηση παρουσιάζονται στο Σχήμα 1. Πιο αναλυτικά, η αρχική αναζήτηση απέδωσε 16.800 άρθρα. Αφού εντοπίστηκαν τα αρχεία, η αρχική αναζήτηση κατέληξε σε 115 έγγραφα. Οι τίτλοι και οι περιλήψεις όλων των εγγράφων εξετάστηκαν για να καθοριστεί εάν πληρούσαν τα κριτήρια συμπερίληψης. Ως αποτέλεσμα της αρχικής εξέτασης, αποκλείστηκαν 18 έγγραφα ως βιβλία (3), άρθρα για το μάθημα της τεχνολογίας, του θεάτρου, της λογοτεχνίας, του χορού (9) και εργασίες που δεν ήταν στην αγγλική γλώσσα (3), με αποτέλεσμα συνολικά 97 έγγραφα που εξετάστηκαν με πλήρες κείμενο. Στη συνέχεια, οι συγγραφείς εξέτασαν τα άρθρα για να διασφαλίσουν ότι πληρούσαν τα τελικά κριτήρια συμπερίληψης. Μετά την εξέταση, 90 άρθρα πλήρους κειμένου αποκλείστηκαν ως μελέτες που δεν

πληρούσαν τα κριτήρια συμμετοχής καθώς αφορούσαν διπλοαναφορές, παρεμβάσεις σε άτομα με άλλη αναπηρία, παρεμβάσεις που εφαρμόστηκαν μόνο σε ενήλικες, παρεμβάσεις στις οποίες η μουσική απουσίαζε και άλλες μελέτες που αφορούσαν μη έγκριτο περιοδικό, απόψεις γονέων, δασκάλων κλπ. Συνολικά 7 μελέτες πληρούσαν τα κριτήρια ένταξης και κατά συνέπεια συμπεριλήφθηκαν σε αυτήν την ανασκόπηση.

Σχήμα 1: PRISMA διάγραμμα ροής στρατηγικής αναζήτησης (Moher et al., 2009, www.prisma-statement.org)



2.6 Σύνθεση δεδομένων

Μετά τη διαδικασία κωδικοποίησης, τα περιγραφικά αποτελέσματα αναλύθηκαν και συντέθηκαν λαμβάνοντας υπόψη παρόμοια χαρακτηριστικά της μελέτης. Συγκεκριμένα, οι μελέτες συνοψίζονται στον Πίνακα 1, λαμβάνοντας υπόψη τον αριθμό των συμμετεχόντων που προσδιορίζονται με νοητική αναπηρία, καθώς και την ηλικία τους, το πλαίσιο παρέμβασης και τον τύπο παρέμβασης και τα αποτελέσματα.

Πίνακας 1: Σύνθεση Δεδομένων

Τίτλος	Χρονολογία δημοσίευσης	Συγγραφική ομάδα	Σημείο παρέμβασης	Περιβάλλον έρευνας	Αριθμός συμμετεχόντων	Ηλικία συμμετεχόντων	Αποτελέσματα παρέμβασης
<i>Music-based interventions for people with profound and multiple learning disabilities: A systematic review of the literature</i>	April 29, 2022	Rosie Rushton, Lila Kossyvaiki and Emmanouela Terlektsi	Δεν αναφέρεται στην έρευνα	κοινωνικές μουσικές δραστηριότητες, μουσικοθεραπεία, δραστηριότητες ανάπτυξης μουσικών δεξιοτήτων	46 συμμετέχοντες με βαθιά νοητική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες	εύρος ηλικίας από 5 – 18 ετών και άνω	Αύξηση αυτοπεποίθησης, συμμετοχή στις δραστηριότητες/ στην επικοινωνία δεν γίνεται σαφές αν η βελτίωση προκύπτει λόγω της παρέμβασης ή μέσω της αλληλεπίδρασης με την οικογένεια και τους εκπαιδευτές
<i>Music and young people with intellectual</i>	November 8, 2023	Jean-Philippe Després, Francine Julien-	Δεν αναφέρεται στην έρευνα	δραστηριότητες εκμάθησης μουσικών οργάνων,	Δεν διευκρινίζεται ο αριθμός των	εύρος ηλικίας από 6-21 ετών	Αύξηση της δημιουργικότητας, εμπλοκή στη διαδικασία,

<i>al disability: A scoping review</i>		Gauthier, Flavie Bédard-Bruyère and Marie-Claude Mathieu		μουσικοθεραπεία	συμμετεχόντων		ανάπτυξη επικοινωνίας και αυτοπεποίθησης/η συμμετοχώντων ατόμων με αναπηρία σε μουσικές δραστηριότητες παραμένει χαμηλή
<i>Musical interaction with children and young people with severe or profound intellectual and multiple disabilities: a scoping review</i>	August 13, 2021	Linn Johnels, Simo Vehmas and Jenny Wilder	Δεν αναφέρεται στην έρευνα	μουσικοθεραπεία, μαθήματα μουσικής, πολυαισθητηριακές μουσικές δραστηριότητες, συνδιασμός θεραπευτικών προσεγγίσεων (dual treatment)	187 συμμετέχοντες με βαθιά ή σοβαρή νοητική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες	εύρος ηλικίας από 4-19 ετών	Βελτίωση συγκέντρωσης, βελτίωση γνωστικών δεξιοτήτων (παρατήρηση αντικειμένων, λήψη αποφάσεων, αντίληψη του κινδύνου), βελτίωση αυτοπεποίθησης
<i>The Extra-Ordinary Music Camp: An informal online distance learning approach</i>	August 3, 2022	Jean-Philippe Després, Francine Julien-Gauthier, Colette Jourdan	Faculty of Music at Laval University (Quebec, Canada) and via Zoom	τραγούδι, δραστηριότητες ρυθμού, δραστηριότητες ανάπτυξης της δημιουργικότητας,	25 συμμετέχοντες με νοητική αναπηρία ή και πολλαπλές	εύρος ηλικίας από 8-17 ετών	Βελτίωση επικοινωνίας, ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, εξοικείωση χρήσης της τεχνολογίας/ δεν

<i>for children with intellectual and physical disabilities and learning disorders</i>		- Ionescu and Flavie Bédard-Bruyère		δραστηριότητες χαλάρωσης	αναπηρίες		παρατηρήθηκε σημαντική βελτίωση στη δημιουργικότητα και στην ανάγνωση
<i>Attention Span of Children With Mild Intellectual Disability : Does Music Therapy and Pictorial Illustration Play Any Significant Role?</i>	May 11, 2021	Udeme Samuel Jacob, Jace Pillay and Esther Olufunke Oyefeso	Ειδικό Σχολείο, Ibadan metropolis, Oyo State	μουσικοθεραπεία, παρουσίαση φωτογραφικών εικόνων	50 συμμετέχοντες με ήπια νοητική αναπηρία	Μέσος όρος ηλικίας των συμμετεχόντων τα 11,6 έτη	Βελτίωση της συγκέντρωσης και της προσοχής, οφέλη στη κοινωνική συμπεριφορά και στην φυσική άσκηση
<i>A case study of music instruction according to E. Willems' pedagogy in children with</i>	March 13, 2019	Barbara Smolej Fritz and Cirila Peklaj	Ειδικό Σχολείο στη Σλοβενία	μουσικοθεραπεία, δραστηριότητες ρυθμού	12 συμμετέχοντες (6 μέτρια νοητική αναπηρία , 4 ήπια νοητική αναπηρία , 2 με οριακή	εύρος ηλικίας συμμετεχόντων από 6-13 ετών	Βελτίωση των ρυθμικών ικανοτήτων , βελτίωση της ομιλίας και αντίληψη των φωνημάτων, ανάπτυξη φωνολογικ

<i>intellectual disabilities: Its impacts on music abilities and language skills</i>					νοημοσύνη)		ής ενημερότητα ας
<i>Music therapy with young people who have profound intellectual and developmental disability: Four case studies exploring communication and engagement within musical interactions</i>	October 7, 2014	Grace A. Thompson and Katrina Skewes McFerran	Melbourne Conservatorium of Music, The University of Melbourne, Carlton, Australia	μουσικοθεραπεία	4 συμμετέχοντες με βαθιά νοητική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες	εύρος ηλικίας από 10-15 ετών	Αύξηση συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία, βελτίωση κοινωνικών δεξιοτήτων (ανταπόκριση στο κάλεσμα των εκπαιδευτών, επικοινωνία, κοινωνική αλληλεπίδραση), εκμάθηση μουσικών οργάνων

2.7 Περιορισμοί της μελέτης

Παρόλα αυτά, στη παρούσα συστηματική ανασκόπηση προέκυψαν κάποιοι περιορισμοί. Αρχικά, ο αριθμός των ερευνητικών άρθρων ήταν περιορισμένος, γεγονός που απαιτεί περισσότερη έρευνα στο συγκεκριμένο πεδίο. Επιπλέον, η συλλογή και αναζήτηση άρθρων περιορίστηκε σε συγκεκριμένες βάσεις δεδομένων που μπορεί να περιορίσαν τα αποτελέσματα. Τέλος, σε αρκετές

περιπτώσεις υπήρχε μικρός αριθμός δείγματος που δεν επέτρεψε τη συμπερίληψη της εν λόγω έρευνας.

3. Αποτελέσματα

Για να προκύψουν τα δεδομένα στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήσαμε το Microsoft Excel. Τα αποτελέσματα προκύπτουν από την ανάλυση των δεδομένων και την κατανόηση των ερευνών που αναλύθηκαν.

3.1 Χαρακτηριστικά Ερευνών

Συνολικά σε 3 μελέτες δεν αναφερόταν ο τόπος διεξαγωγής της έρευνας, ενώ στις υπόλοιπες 4 μελέτες επιστρατεύθηκαν ειδικά διαμορφωμένοι χώροι σε Πανεπιστημιακά ιδρύματα και Ειδικά Σχολεία. Και οι 7 μελέτες επικεντρώθηκαν στην ενίσχυση συγκεκριμένων κοινωνικών, γνωστικών και μουσικών δεξιοτήτων μέσω διαφόρων μουσικών παρεμβάσεων που εφαρμόστηκαν. Οι μουσικές παρεμβάσεις διέφεραν σε κάθε έρευνα. Κοινή συνισταμένη όλων αποτέλεσε η μουσικοθεραπεία (music therapy). Σε αρκετές έρευνες εφαρμόστηκαν δραστηριότητες εκμάθησης μουσικών οργάνων και δραστηριότητες πολύπλευρης ανάπτυξης της προσωπικότητας των μαθητών με νοητική αναπηρία. Μέσω αυτών των δραστηριοτήτων, παρατηρήθηκε ότι ενισχύθηκε η αλληλεπίδραση των ατόμων με το κοινωνικό τους περιβάλλον και βελτιώθηκε η επικοινωνία τους. Σε 3 έρευνες καταγράφηκε ότι οι μουσικές παρεμβάσεις μπορούν να οδηγήσουν και στη βελτίωση των γνωστικών δεξιοτήτων (συγκέντρωση, προσοχή, μνήμη) των ατόμων με νοητική αναπηρία. Τέλος σε 1 μελέτη καταγράφηκε βελτίωση στη λεκτική επικοινωνία και συγκεκριμένα παρατηρήθηκε ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας του ατόμου.

3.2 Συμμετέχοντες

Οι μελέτες που αξιοποιήθηκαν στο σύνολό τους στην τρέχουσα ανασκόπηση είναι 7 και ο αριθμός συμμετεχόντων ανέρχεται στους 324. Σε 1 από τις 7 έρευνες δεν αναγράφεται ο αριθμός των συμμετεχόντων. Στις έρευνες που αξιοποιήθηκαν ο αριθμός των συμμετεχόντων κυμαινόταν από 4 μέχρι 50 κυρίως ανά μελέτη, εκτός από μια που αξιοποίησε 187 μαθητές. Η ηλικία των συμμετεχόντων κυμαινόταν από 4-21 ετών. Οι συμμετέχοντες είχαν διαγνωστεί με ήπια ή μέτρια ή βαριά ή σοβαρή νοητική αναπηρία. Στις περιπτώσεις της βαθιάς ή και της σοβαρής νοητικής αναπηρίας, ενδέχεται να συνυπήρχαν και πολλαπλές αναπηρίες. Ακόμα υπήρχαν συμμετέχοντες που είχαν οριακή νοημοσύνη. Παρατηρήθηκε ότι στις περισσότερες μελέτες δεν δίνονταν πληροφορίες για τις δεξιότητες (κοινωνικές και γνωστικές) τις οποίες είχαν κατακτήσει οι συμμετέχοντες πριν την έναρξη της μελέτης.

3.3 Περιβάλλον έρευνας

Ο χώρος διεξαγωγής της έρευνας δεν ήταν κοινός για κάθε μελέτη. Για τις ανάγκες των ερευνών υπήρξαν πολλαπλοί χώροι διεξαγωγής. Σε 3 μελέτες δεν έγινε αναφορά στο περιβάλλον διεξαγωγής της έρευνας. Κατά κύριο λόγο, για τις ανάγκες των ερευνών αξιοποιήθηκαν ειδικά διαμορφωμένες

μουσικές αίθουσες ειδικών σχολείων και αίθουσες πανεπιστημιακών εργαστηρίων. Σε 2 έρευνες χρησιμοποιήθηκε αίθουσα μουσικής.

3.4 Ανεξάρτητη και Εξαρτημένη Μεταβλητή

Από τις ερευνητικές μελέτες που εξετάστηκαν, εντοπίστηκαν διάφορες ανεξάρτητες μεταβλητές που αφορούν κυρίως εκπαιδευτικές και θεραπευτικές παρεμβάσεις, όπως η μουσικοθεραπεία, η εκμάθηση μουσικών οργάνων και οι μουσικές δραστηριότητες με στόχο την ανάπτυξη και βελτίωση κοινωνικών, γνωστικών και πρακτικών δεξιοτήτων σε μαθητές με νοητική αναπηρία. Οι εξαρτημένες μεταβλητές αφορούν κυρίως τις βελτιώσεις στις κοινωνικές, γνωστικές και πρακτικές δεξιότητες των μαθητών, όπως αυξημένη κοινωνική αλληλεπίδραση, βελτίωση της προσοχής και της συγκέντρωσης. Κάθε μελέτη εστιάζει σε διαφορετικές μεθόδους παρέμβασης και αξιολογεί την επιρροή τους στη βελτίωση συγκεκριμένων περιοχών συμπεριφοράς και αλληλεπίδρασης σε μαθητές με νοητική αναπηρία.

3.5 Αποτελέσματα ερευνών

Από τις μελέτες που εξετάστηκαν, εξακριβώθηκαν οι επιδράσεις διάφορων ανεξάρτητων μεταβλητών στη βελτίωση των κοινωνικών, γνωστικών και πρακτικών δεξιοτήτων των μαθητών με νοητική αναπηρία. Η απόδοση των μαθητών βελτιώθηκε κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων, η οποία έδειξε βελτιώσεις στις κοινωνικές δεξιότητες, στη συμπεριφορά και στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών. Από την αξιολόγηση των ερευνών βρέθηκε πως η ενεργός συμμετοχή των μαθητών με νοητική αναπηρία ήταν πολύ σημαντική, καθώς οι δραστηριότητες που εφαρμόστηκαν, ενδιέφεραν τους συμμετέχοντες και οδήγησαν στη βελτίωση πολλών δεξιοτήτων. Παρόλο που υπήρχαν βελτιώσεις, είναι ανάγκη να γίνουν μελέτες με μεγαλύτερα δείγματα για να επιβεβαιωθούν τα αποτελέσματα και να κατανοηθούν οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επιτυχία των παρεμβάσεων.

4. Συζήτηση

4.1 Σε ποιους τομείς παρατηρήθηκε βελτίωση στους μαθητές με νοητική αναπηρία, μέσω των μουσικών δραστηριοτήτων και παρεμβάσεων;

Σχεδόν σε κάθε έρευνα που συμπεριλήφθηκε, δίνεται η εικόνα του θετικού αποτυπώματος της μουσικής στα άτομα με νοητική αναπηρία. Αντίστοιχη βελτίωση παρατηρήθηκε στο κοινωνικό τομέα, όπου σε τουλάχιστον 6 μελέτες, παρατηρήθηκε αύξηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης μέσω των μουσικών παρεμβάσεων και του κλίματος συνεργασίας. Έτσι οι συμμετέχοντες, λειτουργώντας σε ομάδες, ανέπτυξαν επαφή με το κοινωνικό τους περιβάλλον. Παράλληλα, προωθήθηκε η επικοινωνία και η αμοιβαία υποστήριξη. Σε 1 μελέτη δόθηκε έμφαση στη βελτίωση της προσοχής των συμμετεχόντων και παρατηρήθηκε πως κατά τη διάρκεια της παρέμβασης οι συμμετέχοντες ανταποκρίνονταν καλύτερα σε ηχητικά ερεθίσματα. Ενδιαφέρον παρουσίασαν τα ευρήματά σε 4 μελέτες όπου καταγράφηκε βελτίωση της συμπεριφοράς και της επικοινωνίας των συμμετεχόντων, τόσο μεταξύ τους, όσο και το περιβάλλον τους (εκπαιδευτές, οικογένεια). Η μουσική αποτέλεσε

σύμφωνα με 2 μελέτες δίοδο έκφρασης συναισθημάτων κάτι που συμβάλει στη ψυχική υγεία αλλά και στη βελτίωση της ποιότητας ζωής των ατόμων με νοητική αναπηρία.

4.2 Ποιος είναι ο ρόλος των συμμετεχόντων στις μουσικές παρεμβάσεις όσον αφορά την ενεργή συμμετοχή (π.χ. παιχνίδι, χορός, τραγούδι), ενεργητική ακρόαση (δηλαδή προσεκτική ακρόαση και ανταπόκριση στη μουσική) και παθητική ακρόαση (π.χ. μουσική υπόκρουση);

Στις περισσότερες μελέτες, τα παιδιά συμμετείχαν ενεργά στις παρεμβάσεις. Αυτή η ενεργή συμμετοχή ήταν ιδιαίτερα εμφανής σε δραστηριότητες όπως εκμάθηση μουσικών οργάνων, συμμετοχή σε χορωδία κ.α. Αυτές οι δραστηριότητες απαιτούν περισσότερο ενεργή συμμετοχή και δέσμευση από τα παιδιά. Στις παρεμβάσεις όπου υπήρξε ακρόαση μουσικής και ρυθμική ανταπόκριση εκδηλώθηκαν παθητικές μορφές συμμετοχής. Γενικότερα, θα πρέπει να τονιστεί ότι αυτές οι μέθοδοι δεν απαιτούν το ίδιο επίπεδο ενεργής συμμετοχής από τους συμμετέχοντες σε σχέση με τις δραστηριότητες που περιλαμβάνουν άμεση αλληλεπίδραση με τη μουσική.

4.3 Σε ποιο βαθμό η δημιουργικότητα των συμμετεχόντων εμπλέκεται στις παρεμβάσεις;

Στο τομέα της δημιουργικότητας, 2 μελέτες μέσω των παρεμβάσεων που εφάρμοσαν «ώθησαν» τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά, με δημιουργική διάθεση στις μουσικές δραστηριότητες. Στη πλειοψηφία των μελετών παρατηρήθηκε ότι δεν δόθηκε ο κατάλληλος χώρος για δημιουργική έκφραση, βέβαια στις μελέτες αυτές δεν αποτελούσε και τον βασικό στόχο, καθώς επικεντρώθηκαν στη βελτίωση του ατόμου και όχι στη δημιουργική διαδικασία που θα οδηγήσει σε αυτή. Στις περισσότερες μελέτες, οι προσωπικές απόψεις των συμμετεχόντων δεν λήφθηκαν υπόψιν. Οι περισσότερες μελέτες δεν έδιναν προτεραιότητα στο να επιτρέψουν στους συμμετέχοντες να εκφράσουν τις απόψεις ή τις προτιμήσεις τους.

5. Συμπεράσματα

Ο πληθυσμός των ατόμων με βαθιές και πολλαπλές μαθησιακές δυσκολίες ποικίλλει και γι' αυτό το λόγο είναι δύσκολο να συγκριθούν οι μελέτες άμεσα. Η συλλογή των μελετών βασίστηκε σε μεγάλο βαθμό στην ερμηνεία και κατηγοριοποίηση των παρατηρήσιμων συμπεριφορών των συμμετεχόντων από τον ερευνητή. Τα ευρήματα των μελετών δείχνουν ότι η μουσικοθεραπεία και η αλληλεπίδραση με τη μουσική μπορούν να βελτιώσουν μια σειρά από δεξιότητες σε παιδιά και νέους με σοβαρές/βαθιές νοητικές και πολλαπλές αναπηρίες (S/PIMD) (Johnels et al., 2021). Φάνηκε, επίσης, ότι η μουσικοθεραπεία μπορεί να δημιουργήσει συνθήκες εμπλοκής για διαπροσωπικές και επικοινωνιακές αλληλεπιδράσεις για τα άτομα με βαθιά νοητική αναπηρία (Thompson & McFerran, 2014). Επιπλέον, στις περισσότερες μελέτες που εξετάστηκαν η συμμετοχή των ατόμων με νοητική αναπηρία στις μουσικές παρεμβάσεις ήταν ενεργή, αλλά σπάνια ενεπλάκησαν η φωνή και η δημιουργικότητά τους, ακόμα και σε πρόσφατες μελέτες. Τα άτομα αυτά βελτιώθηκαν, επίσης, και στους τομείς της επικοινωνίας, των κοινωνικών και μουσικών δεξιοτήτων, καθώς και στις δεξιότητες της τεχνολογίας χάρη σε ένα διαδικτυακό εξ αποστάσεως πρόγραμμα (Després et al., 2022). Συμπεραίνεται ακόμα ότι η μουσικοθεραπεία επίδρασε σημαντικά στο εύρος προσοχής των παιδιών με νοητική αναπηρία, το οποίο οφείλεται στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών στο τραγούδι, καθώς

διατηρήθηκε το ενδιαφέρον τους κι έτσι η μάθηση γίνεται συγκεκριμένη, ακουστική και οπτική (Jacob et al., 2021).

Βιβλιογραφία

BattelleforKids. (2019). *Framework for 21st century learning*. Ohio: BattelleforKids.

Božič, A., Habe, K., & Jerman, J. (2007). Povezanost glasbenih sposobnosti in fonološkega zavedanja pri predšolskih otrocih [Connectedness of music abilities and phonological awareness in pre-school children]. *Pedagoška obzorja*, 16(1), 39 – 52

Brown L. S., & Jellison J. A. (2012). Music research with children and youth with disabilities and typically developing peers: A systematic review. *Journal of Music Therapy*, 49(3), 335–364.

Bunt, L. & Pavlicevic, M. (2001). *Music and emotion: Perspectives from music therapy*. In: P. N. Juslin and J. A. Sloboda, eds. *Music and emotion. Theory and research*. New York: Oxford University Press.

Després, J. P., Julien-Gauthier, F., Jourdan-Ionescu, C. & Bédard-Bruyère, F. (2022). The Extra-Ordinary Music Camp: An informal online distance learning approach for children with intellectual and physical disabilities and learning disorders. *Frontiers in Education*, 7.

Després, J. P., Julien-Gauthier, F. & Mathieu, M. C. (2023). Music and young people with intellectual disability: A scoping review. *Psychology of Music*, 52(3).

Fritz, B. S., & Peklaj C. (2019). A case study of music instruction according to E. Willems' pedagogy in children with intellectual disabilities: Its impacts on music abilities and language skills. *International Journal of Music Education*, 37(2).

Gemma, M.-G., Pablo, M.-C., & Cabedo-Mas, A. (2020). The role of music in the development of children with down syndrome: A systematic review. *Interdisciplinary Science Reviews*, 45(2), 158–173.

Gordon, R. L., Jacobs, M. S., Schuele, M., & McAuley, J. D. (2015). Perspectives on the rhythm–grammar link and its implications for typical and atypical language development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1337, 16–25.

Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269–289.

Jacob, U. S., Pillay, J., & Oyefeso, E. O. (2021). Attention span of children with mild intellectual disability: Does music therapy and pictorial illustration play any significant role?. *Frontiers in Psychology*, 12.

Johnels, J. Å, Johnels, L., & Rådemark, C. (2016). Fostering high-quality social interaction together with individuals with profound intellectual disability. *Nordic J. Music Therapy*, 25, 118–119.

Johnels, L., Vehmas, S. & Wilde, J. (2021). Musical interaction with children and young people with severe or profound intellectual and multiple disabilities: a scoping review. *International Journal of Developmental Disabilities*, 69(4).

Pečjak, S., Magajna, L., & Podlesek, A. (2011). *Ocenjevalna shema bralnih zmožnosti učencev 1.–3. razreda—OSBZ [Reading competencies assessment form for students in grades 1 to 3—OSBZ]*. Ljubljana: Center za Psihodiagnostična sredstva.

Rushton, R., Kossyvak, L. & Terlektsi, E. (2022). Music-based interventions for people with profound and multiple learning disabilities: A systematic review of the literature. *Journal of Intellectual Disabilities, 27*(2).

Salvador, K. (2015). Music instruction for elementary students with moderate to severe cognitive impairments: A case study. *Research Studies in Music Education, 37*(2), 161–174.

Thompson, G. A., & McFerran, K. S. (2014). Music therapy with young people who have profound intellectual and developmental disability: Four case studies exploring communication and engagement within musical interactions. *Journal of Intellectual & Developmental Disability, 40*(1).

Trevarthen, C. (2002). Origins of musical identity: Evidence from infancy for musical social awareness. In R. A. R. MacDonald, D. J. Hargreaves and D. Miell (Eds), *Musical identities* (21–38). Oxford: Oxford University Press.

Waldon, E. G., & Gattino, G. (2019). *Assessment in music therapy. Introductory Considerations*. In S. Lindahl Jacobsen, E.G. Waldon and G. Gattino (Eds), *Music therapy assessment: Theory, research, and application* (pp. 19 - 41). London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Welch, G., Ockelford, A., Carter, F. C., Zimmermann, S. A., & Himonides, E. (2009). Sounds of Intent: Mapping musical behaviour and development in children and young people with complex needs. *Psychology of Music, 37*, 348–370.

Wheeler, B. L. (2013). *Individuals with severe and multiple disabilities*. In *Guidelines for music therapy practice in developmental health* (pp.399–440). Gilsum, NH: Barcelona.

Η χρήση μουσικών οργάνων, μέσω τεχνολογικών εφαρμογών, ως κύριο εργαλείο παρέμβασης, με σκοπό την βελτίωση κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος

Ευάγγελος-Στυλιανός Παύλου, Δέσποινα Παπούδη, Χαράλαμπος Καραγιαννίδης & Αριστογιάννης Γαρμπής

Περίληψη

Τα παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ) συνήθως αντιμετωπίζουν προκλήσεις στις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις, λόγω μειωμένων κοινωνικών δεξιοτήτων. Η χρήση μουσικών οργάνων μέσω τεχνολογικών εφαρμογών μπορεί να έχει θετική επίδραση στη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών με ΔΑΦ όπως διαπιστώνεται από σχετικές μελέτες. Στόχος του άρθρου είναι να γίνει ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προκειμένου: α) να εντοπιστούν παρεμβάσεις με χρήση μουσικών οργάνων με τεχνολογικές εφαρμογές σε παιδιά με ΔΑΦ, β) να περιγραφούν τα χαρακτηριστικά των παρεμβάσεων με θετική επίδραση στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με ΔΑΦ, και γ) να διατυπωθούν προτάσεις για μελλοντικές έρευνες. Τα αποτελέσματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης έδειξαν ότι η τεχνολογία δημιουργεί εύχρηστα μουσικά όργανα για παιδιά με ΔΑΦ χωρίς να απαιτείται προϋπάρχουσα μουσική γνώση και ότι η χρήση μουσικών οργάνων μπορεί να έχει θετική επίδραση στη μουσική εκπαίδευση και στις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών με ΔΑΦ.

Λέξεις-κλειδιά: Αυτισμός, Άσπρεγκερ, χρήση μουσικών οργάνων, κοινωνικές δεξιότητες, κοινωνικές ικανότητες.

0. Εισαγωγή

Η διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ) είναι μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή η οποία επηρεάζει ένα σημαντικό αριθμό ατόμων (Chiarotti & Venerosi, 2020). Παρατηρείται σε παιδιά μικρής ηλικίας (Ali et al., 2019) και επηρεάζει άτομα κάθε φυλής, έθνους και κοινωνικοοικονομικής ομάδας χωρίς να παρουσιάζει κάποιο συγκεκριμένο μοτίβο (LaGasse, 2014). Η ΔΑΦ αποτελεί μια δια βίου κατάσταση και κάθε άτομο που βρίσκεται στο φάσμα του αυτισμού καλείται να αντιμετωπίζει καθημερινές προκλήσεις εφόρου ζωής, οι οποίες μπορεί να οδηγήσουν σε κοινωνικό άγχος και μοτίβα καταθλιπτικών σκέψεων, με αποτέλεσμα την αδυναμία του ατόμου να αποτελέσει παραγωγικό μέλος της κοινωνίας (Pedersen et al., 2022). Τα παιδιά με ΔΑΦ παρουσιάζουν σοβαρές προκλήσεις στις κοινωνικές δεξιότητες, στοιχείο το οποίο αποτελεί το πρωταρχικό διαγνωστικό κριτήριο της διαταραχής του αυτιστικού φάσματος (American Psychiatric Association 2013).

Με τον όρο κοινωνικές δεξιότητες νοούνται συγκεκριμένες συμπεριφορές που χρησιμοποιεί κάποιο άτομο προκειμένου να διεξάγει ικανοποιητικά μια κοινωνική διάδραση. Ουσιαστικά πρόκειται για μια διαδικασία που έχει ως βάση το ίδιο το άτομο, το περιεχόμενο της πληροφορίας που ενδιαφέρεται να επικοινωνήσει καθώς και τον περίγυρό του. Οι κοινωνικές δεξιότητες περιλαμβάνουν συμπεριφορές που βοηθούν την αποτελεσματική διάδραση με άλλους και την αποφυγή ανεπιθύμητων απαντήσεων καθώς επίσης, οι κοινωνικές δεξιότητες είναι οι συμπεριφορές

εκείνες που «εκθέτουν» το άτομο σε συγκεκριμένες καταστάσεις, οι οποίες οδηγούν σε κοινωνική διάδραση και απαιτούν κοινωνική ικανότητα (Maryam Moosaroor, 2022).

Η κοινωνική ικανότητα είναι ουσιαστικά η διαδικασία όπου το άτομο έχει διαμορφώσει μια συγκεκριμένη οπτική για το τί είναι κοινωνική συμπεριφορά (Hosseini et al., 2015) και όσο λιγότερες κοινωνικές δεξιότητες έχει ένα άτομο τόσο μικραίνουν και οι πιθανότητες για κοινωνική διάδραση. Το γεγονός δε ότι πολλά παιδιά με ΔΑΦ παρουσιάζουν καθυστέρηση λόγου και ομιλίας και δυσκολίες στην ανάπτυξη του λόγου και στη χρήση του λόγου, με στόχο την επικοινωνία, δυσχεραίνει ακόμα περισσότερο την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων (Maliheh Miri et al., 2020).

Για την ανάπτυξη και την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με ΔΑΦ έχουν χρησιμοποιηθεί παρεμβάσεις που προέρχονται από το χώρο της ψυχολογίας όπως οι κοινωνικές ιστορίες (social stories) (Stathopoulou et al., 2020), οι στρατηγικές δια-μεσολάβησης συνομηλίκων (peer-mediated strategies) (Zagona & Mastergeorge, 2018), το διαδραστικό παιχνίδι μέσω χρήσης βίντεο (video modeling) (Besler & Kurt, 2016), η γνωστική-συμπεριφορική εκπαίδευση (cognitive-behavioral training) (Wood et al., 2021), η θεωρία του νου (theory of mind) (Kimhi, 2014), η εφαρμοσμένη ανάλυση συμπεριφοράς (ABA), η εκπαίδευση γονέων (parent training), και οι ομάδες κοινωνικών δεξιοτήτων (social skills group) (Reichow & Volkmar, 2010).

1. Η μουσική ως μέσο παρέμβασης

Η μουσική έχει τη δυνατότητα να ασκήσει ιδιαίτερα έντονη επίδραση στον άνθρωπο, ειδικά στα παιδιά, των οποίων επηρεάζει τη διάθεση και τα συναισθήματά τους. Η διδασκαλία της μουσικής μπορεί να βοηθήσει στη δημιουργία και στην ανάπτυξη λεκτικών και μη λεκτικών κοινωνικών δεξιοτήτων (Geretsegger et al., 2016). Σύμφωνα με τους Thaut και Hoemberg (2014, 2) η νευρολογική μουσικοθεραπεία είναι «η θεραπευτική χρήση της μουσικής που χρησιμοποιείται για να βελτιώσει τις νοητικές, τις αισθητηριακές και τις κινητικές δυσλειτουργίες του ατόμου, οι οποίες οφείλονται σε νευρολογικές διαταραχές του ανθρώπινου νευρικού συστήματος». Υπό αυτό το πρίσμα, αν τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού μπορούν να επεξεργαστούν καλύτερα τα μουσικά ερεθίσματα, τότε η μουσική δύναται να βοηθήσει σε τομείς που, τα εν λόγω άτομα, παρουσιάζουν ελλείμματα. Πιο αναλυτικά, οι δομημένες μουσικές δραστηριότητες παρέχουν στους συμμετέχοντες, ευκαιρίες αντίδρασης-απάντησης σε εξωτερικά ερεθίσματα καθώς και χρόνο ανταπόκρισης. Αυτή η συνθήκη επιτρέπει την καλλιέργεια κοινωνικής διάδρασης όπως ακριβώς συμβαίνει και σε έναν διάλογο (LaGasse, 2014).

Διαχρονικά οι θεραπευτικές παρεμβάσεις που έχουν ως κύριο μέσο τη μουσική εφαρμόζονται σε άτομα με ΔΑΦ και σύμφωνα με τον Srinivasan και συνεργάτες (2013) τουλάχιστον το δώδεκα τοις εκατό όλων των θεραπειών, για άτομα με ΔΑΦ, βασίζονται σε παρεμβάσεις στις οποίες χρησιμοποιείται η μουσική. Αυτό ίσως να συμβαίνει διότι πολλά άτομα που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού ελκύονται από την μουσική και η χρήση της μουσικής είναι προσιτή και μη κοστοβόρα, καθώς επίσης, αποτελεί έναν άμεσο τρόπο επικοινωνίας και διάδρασης. Οι θεραπευτικές δυνατότητες που προσφέρει η μουσική, εφαρμόζονται και σε παιδιά με αυτισμό που παρουσιάζουν σοβαρές δυσκολίες, για να υποστηριχθούν τομείς όπως η μη λεκτική επικοινωνία, η συντονισμένη προσοχή και η βλεμματική επαφή. Ορισμένα ευρήματα προτείνουν ότι τα άτομα με ΔΑΦ ανταποκρίνονται στη μουσική όμοια με τα νευροτυπικά άτομα (Gebauer et al., 2014), για παράδειγμα προτιμούν τους αρμονικούς ήχους σε σύγκριση με διάφωνα ακούσματα (Salimpoor et al., 2015).

Αξιοσημείωτο είναι ότι ορισμένα άτομα με ΔΑΦ, σε σύγκριση με τα νευροτυπικά άτομα, παρουσιάζουν ενισχυμένες ικανότητες, σε διάφορους τομείς της μουσικής, όπως είναι η αναγνώριση του τονικού ύψους και η μελωδική αντίληψη (Stanutz et al., 2014· Ouimet et al., 2012).

Παράλληλα, πρόσφατες έρευνες προτείνουν το παίξιμο μουσικών οργάνων ως κατάλληλη μέθοδο βελτίωσης των κοινωνικών δεξιοτήτων και των γλωσσικών ικανοτήτων παιδιών με ΔΑΦ καθώς η ψυχοκινητική και η νοητική τους ανάπτυξη μπορεί να βελτιωθεί με τη χρήση μουσικών οργάνων στο πλαίσιο κάποιας παρέμβασης. Για παράδειγμα, η μελέτη του Bharathi και συνεργατών (2019) καθώς και του Minaabad (2020) έδειξε ότι η κοινωνική ζωή των παιδιών με ΔΑΦ βελτιώθηκε ενώ η απομόνωση και οι στερεοτυπίες μειώθηκαν. Οι ευεργετικές αυτές επιδράσεις μπορεί να συσχετιστούν με τα πολυτροπικά ερεθίσματα που προκαλεί η χρήση ενός μουσικού οργάνου καθώς και τη μίμηση και το συγχρονισμό που περιλαμβάνει κατά τη διαδικασία της χρήσης του με τα παιδιά (Schlaug et al., 2009).

Στόχος του άρθρου είναι να γίνει ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προκειμένου: α) να εντοπιστούν παρεμβάσεις με χρήση μουσικών οργάνων με τεχνολογικές εφαρμογές σε παιδιά με ΔΑΦ, β) να περιγραφούν τα χαρακτηριστικά των παρεμβάσεων με θετική επίδραση στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με ΔΑΦ, και γ) να διατυπωθούν προτάσεις για μελλοντικές έρευνες και εκπαιδευτικές εφαρμογές.

2. Μεθοδολογία

2.1 Διαδικασία Αναζήτησης

Έγινε χρήση τεσσάρων βάσεων δεδομένων για την αναζήτηση ερευνών οι οποίες αφορούν βελτίωση κοινωνικών δεξιοτήτων, σε παιδιά με ΔΑΦ, μέσω της χρήσης μουσικών οργάνων με τεχνολογικές εφαρμογές: α) PsycINFO, β) Education Resources Information Center (ERIC), γ) Scopus και δ) Web of Science χρησιμοποιώντας τις λέξεις κλειδιά: “autism” and/or “Asperger” and “musical instruments” and “social skills” and/or “social dexterities”. Μελετήθηκαν οι τίτλοι, οι περιλήψεις και το περιεχόμενο του κάθε άρθρου με βάση τα κριτήρια αποδοχής και απόρριψης των ερευνών όπως αναφέρονται στη συνέχεια.

2.2 Κριτήρια Αποδοχής και Απόρριψης Ερευνών

Η συγκεκριμένη βιβλιογραφική ανασκόπηση αφορά την επίδραση της χρήσης μουσικών οργάνων με τεχνολογικές εφαρμογές στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με ΔΑΦ. Αποφασίστηκε ότι τα σημαντικότερα κριτήρια αποδοχής ερευνών είναι τα ακόλουθα: α) οι συμμετέχοντες στην έρευνα να έχουν διαγνωστεί με αυτισμό, διαταραχή Asperger, β) οι συμμετέχοντες στην έρευνα να μην έχουν κάποια άλλη αναπηρία, γ) η έρευνα να έχει δημοσιευτεί σε επιστημονικό περιοδικό ή σε πρακτικά συνεδρίου, δ) οι συμμετέχοντες στην έρευνα να αποτέλεσαν μέρος παρέμβασης η οποία περιελάμβανε τουλάχιστον ένα μουσικό όργανο φυσικό ή ηλεκτρονικό, ε) η παρέμβαση να είναι σχεδιασμένη να στοχεύει σε κοινωνικές δεξιότητες, στ) η έρευνα να έχει δημοσιευτεί από τον Ιανουάριο 2013 έως τον Ιανουάριο του 2024, και ζ) τα παιδιά που συμμετείχαν στο δείγμα της έρευνας να βρίσκονται στο ηλικιακό εύρος 3 έως 12 ετών. Απορρίφθηκαν έρευνες οι οποίες: α) δεν ήταν δημοσιευμένες στην Αγγλική γλώσσα, β) χρησιμοποιούσαν μουσικοθεραπευτικά εργαλεία που

δεν περιλάμβαναν χρήση μουσικών οργάνων, γ) έστω κι ένα παιδί από το δείγμα δεν ανήκε στο ηλικιακό εύρος 3 έως 12 ετών, και δ) ήταν βιβλία και βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις.

3. Αποτελέσματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης

Με βάση τα παραπάνω κριτήρια επιλέχθηκαν 12 μελέτες. Στη συνέχεια παρουσιάζονται μόνο οι 4 από τις 12 μελέτες επειδή τα αποτελέσματα αυτών 4 μελετών έδειξαν ότι η χρήση μουσικών οργάνων μέσω τεχνολογικών εφαρμογών είχε θετική επίδραση σε παιδιά με ΔΑΦ και επομένως μπορούν να παρέχουν πληροφορίες για τη δημιουργία ενός πλαισίου για καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές.

Στις 3 από τις 4 μελέτες έγινε χρήση ρομπότ κατά την διάρκεια της παρέμβασης. Αναλυτικότερα, στην έρευνα του Taheri και συνεργατών (2016) σχεδιάστηκε μια παρέμβαση για παιδιά με ΔΑΦ η οποία βασίστηκε στη χρήση ενός ρομπότ, με σκοπό την βελτίωση της κινητικής αντίληψης, των κοινωνικών δεξιοτήτων καθώς και της κοινωνικής νόησης δηλαδή της ικανότητας του ατόμου να αντιλαμβάνεται και να ερμηνεύει τις απόψεις, τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τις προθέσεις των άλλων. Η παρέμβαση ήταν βασισμένη σε ενεργητικές μουσικές παρεμβάσεις όπως η μίμηση, τα παιχνίδια μνήμης, η διδασκαλία νοτών, το παίξιμο μουσικών γραμμών-φράσεων κλπ. Τα αποτελέσματα της έρευνας είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικά καθώς επετεύχθη η διδασκαλία βασικών αρχών μουσικής, παρατηρήθηκαν βελτιώσεις στη λεπτή κινητικότητα, στη ρυθμική αντίληψη καθώς και στην κοινωνική διάδραση.

Παρόμοια αποτελέσματα παρατηρούνται και στην έρευνα του Ying-Hua Peng και συνεργατών (2014). Ένα ανθρωποειδές ρομπότ χρησιμοποιήθηκε με στόχο να προσελκύσει το ενδιαφέρον των δύο παιδιών που συμμετείχαν στην παρέμβαση και να βελτιώσει την συγκέντρωσή τους. Επίκεντρο της συγκεκριμένης παρέμβασης ήταν η μίμηση όπου τα παιδιά έπρεπε να μιμούνται τις νότες που παίζει το ρομπότ στο ξυλόφωνο και αντιστρόφως. Το ένα από τα δύο παιδιά που έλαβε μέρος στην παρέμβαση ξεκίνησε να αναπτύσσει βλεμματική επαφή με το ρομπότ ενώ στην αρχή δεν το κοίταζε καθόλου. Και στα δύο παιδιά παρατηρήθηκαν βελτιώσεις στο κομμάτι το κοινωνικών δεξιοτήτων. Παρά ταύτα, στην συγκεκριμένη έρευνα δεν υπήρξαν βελτιώσεις στον τομέα της μουσικής εκμάθησης, εν αντιθέσει με την προηγούμενη έρευνα.

Στην έρευνα του Shahab και συνεργατών (2021) έγινε χρήση ανθρωποειδών ρομπότ σε συνδυασμό με εικονική πραγματικότητα. Πιο αναλυτικά, με τη βοήθεια της εικονικής πραγματικότητας σχεδιάστηκε μια σχολική τάξη μέσα στην οποία «κλήθηκαν» να διδάξουν μουσική και να παίξουν μουσικά παιχνίδια δύο ανθρωποειδή ρομπότ. Ως μουσικά όργανα χρησιμοποιήθηκαν το ξυλόφωνο και τα drums, τα οποία ήταν επίσης σχεδιασμένα, μέσω εικονικής πραγματικότητας. Η εικονική πραγματικότητα δύναται να βοηθήσει στη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών με αυτισμό δημιουργώντας μια «προσομοίωση» της πραγματικής ζωής. Τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας είναι επίσης ενθαρρυντικά. Παρατηρήθηκε βελτίωση μουσικών ικανοτήτων καθώς και της ρυθμικής αγωγής. Όμως, σε αντίθεση με τις προηγούμενες έρευνες, δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές στον τομέα της κοινωνικής νόησης.

Στην τέταρτη έρευνα, οι ερευνητές Nonnis και Bryan-Kinns (2021) σχεδίασαν εξ ολοκλήρου ένα μουσικό όργανο το οποίο το ονόμασαν «Ollg» από την ελληνική λέξη «όλοι». Πρόκειται για μια υφασμάτινη επιφάνεια η οποία παράγει ήχους μέσω της αφής. Είναι σχεδιασμένη για παιδιά με χαμηλή λεκτική ικανότητα που τους αρέσει η μουσική. Το συγκεκριμένο μουσικό όργανο δύναται να

ενεργοποιεί την κοινωνική διάδραση παρέχοντας ένα μέσο κοινωνικοποίησης. Στόχος ήταν τα παιδιά να «ανεχθούν» την εγγύτητα, των άλλων παιδιών, γύρω από αυτήν την επιφάνεια, και να ενεργοποιήσουν κοινωνικές δράσεις όπως η συντονισμένη προσοχή και η βλεμματική επαφή. Το «Oily» είναι σχεδιασμένο να παράγει τρίφωνες συγχορδίες, μέσω αγγίγματος, οι οποίες ηχούν ως πιάνο, βιμπράφωνο, κιθάρα, ακουστικό μπάσο. Εκτός από συγχορδίες, στο «Oily» μπορούν να δημιουργηθούν και μελωδίες, εκτός από συγχορδίες. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι παρατηρήθηκε αυθόρμητη κοινωνική διάδραση, αύξηση της διάρκειας της βλεμματικής επαφής καθώς και ενθάρρυνση της μη λεκτικής επικοινωνίας.

4. Συμπεράσματα και Προτάσεις

Στις μέρες μας η τεχνολογία αναπτύσσεται με ταχύτατους ρυθμούς, ώστε να εξυπηρετήσει τις ανάγκες των ανθρώπων που συνεχώς αυξάνονται. Υπό αυτό το πρίσμα, η μουσική και η χρήση των μουσικών οργάνων δεν θα μπορούσαν να μείνουν ανεπηρέαστα. Έτσι, η χρήση μουσικών οργάνων γίνεται πλέον, πέρα του παραδοσιακού τρόπου, που είναι με φυσικά όργανα, και με τη χρήση τεχνολογικών εφαρμογών. Στις έρευνες που μελετήθηκαν στο παρόν άρθρο, τονίζεται η έλξη των παιδιών προς τη χρήση μουσικών οργάνων με τη βοήθεια της τεχνολογίας. Όπως αναφέρεται, η τεχνολογία βοηθάει στη δημιουργία μουσικών οργάνων, τα οποία είναι ειδικά σχεδιασμένα για παιδιά με ΔΑΦ. Τα συγκεκριμένα μουσικά όργανα είναι πολύ εύκολο να χρησιμοποιηθούν, μιας και δεν απαιτείται προϋπάρχουσα μουσική γνώση.

Πιο αναλυτικά, οι προαναφερθείσες έρευνες, στο πλαίσιο της παρούσας βιβλιογραφικής ανασκόπησης, καταγράφουν βελτιώσεις σε τομείς που αφορούν την επικοινωνία, τις κοινωνικές δεξιότητες, τη ρυθμική αντίληψη, τη λεπτή κινητικότητα, το βαθμό συγκέντρωσης καθώς και της βλεμματικής επαφής, μέσα από παρεμβάσεις που χρησιμοποιούν τη μουσική. Ωστόσο, είναι σημαντικό να επισημανθεί πως μέσα από τη μελέτη αυτών των ερευνών εγείρονται δυο βασικά ερωτήματα. Το πρώτο ερώτημα αφορά, στο αν και κατά πόσο, τα αποτελέσματα μπορούν να γενικευθούν, μιας και στις 2 από τις 4 έρευνες που παρουσιάστηκαν αναφέρεται ότι απαιτείται μεγαλύτερο δείγμα παιδιών (Shahab et al., 2021· Taheri et al., 2016). Το δεύτερο ερώτημα αφορά, στο αν και κατά πόσο, δύνανται να διατηρηθούν τα θετικά αποτελέσματα των παρεμβάσεων σε βάθος χρόνου αφού και στις 4 μελέτες που παρουσιάστηκαν τέτοιου είδους μετρήσεις δεν αναφέρονται. Συγκεκριμένα, σπουδαίο ρόλο στην εξαγωγή συμπερασμάτων διαδραματίζουν τα εργαλεία μέτρησης των αποτελεσμάτων της εκάστοτε έρευνας και προκειμένου να κριθεί αν μια παρέμβαση έχει θετικά μακροχρόνια αποτελέσματα, είναι απαραίτητο να διενεργούνται μελέτες επανελέγχου (follow-up studies) ώστε να αποσαφηνιστεί αν η πρόοδος διατηρείται.

Η σύντομη αυτή ανασκόπηση της προϋπάρχουσας βιβλιογραφίας καταδεικνύει ότι η χρήση μουσικών οργάνων μέσω τεχνολογικών εφαρμογών μπορεί να έχει θετική επίδραση στον ευρύτερο τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών με ΔΑΦ. Παρά ταύτα, για να εξαχθούν περισσότερα και ασφαλέστερα συμπεράσματα απαιτούνται περαιτέρω ερευνητικές μελέτες στο εν λόγω πεδίο με συμμετοχή περισσότερων παιδιών στο δείγμα της έρευνας και τη χρήση πρόσθετων νέων καινοτόμων τεχνολογικών εφαρμογών με τη χρήση μουσικών οργάνων.

Βιβλιογραφία

- Ali, E. M., Al- Adwan, F. eid ziad, & Al-Naimat, Y. M. (2019). Autism Spectrum Disorder (ASD); Symptoms, causes, diagnosis, intervention, and counseling needs of the families in Jordan. *Modern Applied Science*, 13(5), 48. <https://doi.org/10.5539/mas.v13n5p48>
- American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Besler, F., & Kurt, O. (2016). Effectiveness of video modeling provided by mothers in teaching play skills to children with autism. *Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri*, 16(1), 209–230. <https://doi.org/10.12738/estp.2016.1.0273>
- Bharathi, G., Venugopal, A., & Vellingiri, B. (2019). Music therapy as a therapeutic tool in improving the social skills of autistic children. *Egyptian Journal of Neurology, Psychiatry and Neurosurgery*, 55(1). <https://doi.org/10.1186/s41983-019-0091-x>
- Chiarotti, F., & Venerosi, A. (2020). Epidemiology of autism spectrum disorders: A review of worldwide prevalence estimates since 2014. *Brain Sciences*, 10(5). <https://doi.org/10.3390/brainsci10050274>
- Gebauer, L., Skewes, J., Westphael, G., Heaton, P., & Vuust, P. (2014). Intact brain processing of musical emotions in autism spectrum disorder, but more cognitive load and arousal in happy vs. sad music. *Frontiers in Neuroscience*, 8(8 JUL), 1–10. <https://doi.org/10.3389/fnins.2014.00192>
- Geretsegger, M., Holck, U., Bieleninik, Ł., & Gold, C. (2016). Feasibility of a trial on improvisational music therapy for children with autism spectrum disorder. *Journal of Music Therapy*, 53(2), 93–120. <https://doi.org/10.1093/jmt/thv038>
- Hosseini, M., Fayyaz, I., Arab, S., Naghashian, H., Poudineh, Z., & Ghasemtabar, S. (2015). Music therapy: An effective approach in improving social skills of children with autism. *Advanced Biomedical Research*, 4(1), 157. <https://doi.org/10.4103/2277-9175.161584>
- Kimhi, Y. (2014). Theory of mind abilities and deficits in autism spectrum disorders. *Topics in Language Disorders* 34(4), 329–343. <https://doi.org/10.1097/TLD.0000000000000033>
- 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. <https://doi.org/10.1093/jmt/thu012>
- Maliheh Miri, Shahla Sharifi, & Azam Stagi. (2020). The effect of storytelling on children with autism spoken language (Mild to Moderate Spectrum). *Scientific Journal of Language Research*, 12(34), 129-155.
- Maryam Moosapoor. (2022). The effectiveness of puppet play therapy on increasing communication skills through social stories for children with autism in rasht. *International Journal of Innovation in Management Economics and Social Sciences*, 3(1), 30–39.
- Minaabad, S. (2020). The effect of poetry therapy on the development of language and social skills in children with ASD the effect of poetry therapy on the development of Language, *Health Education and Health Promotion*, 8 (2).
- Nonnis, A., & Bryan-Kinns, N. (2021). Olly: A tangible for togetherness. *International Journal of Human Computer Studies*, 153 (November 2020), 102647. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2021.102647>

- Ouimet, T., Foster, N. E. V., Tryfon, A., & Hyde, K. L. (2012). Auditory-musical processing in autism spectrum disorders: A review of behavioral and brain imaging studies. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1252(1), 325–331. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2012.06453.x>
- Pedersen, L. B., Adjorlu, A., & Bauer, V. (2022). Exploring the possibilities of music therapy in virtual reality: Social skills training for adolescents with autism spectrum disorder. *Sound and Music Computing Conference (SMC)*, 578–585. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6573671>
- Reichow, B., & Volkmar, F. R. (2010). Social skills interventions for individuals with autism: Evaluation for evidence-based practices within a best evidence synthesis framework. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(2), 149–166. <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0842-0>
- Shahab, M., Taheri, A., Mokhtari, M., Shariati, A., Heidari, R., Meghdari, A., & Alemi, M. (2021). Utilizing social virtual reality robot (V2R) for music education to children with high-functioning autism. *Education and Information Technologies*, 27(1), 819–843. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10392-0>
- Salimpoor, V. N., Zald, D. H., Zatorre, R. J., Dagher, A., & McIntosh, A. R. (2015). Predictions and the brain: How musical sounds become rewarding. *Trends in Cognitive Sciences*, 19(2), 86–91. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2014.12.001>
- Schlaug, G., Marchina, S., & Norton, A. (2009). Evidence for plasticity in white-matter tracts of patients with chronic broca’s aphasia undergoing intense intonation-based speech therapy. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1169, 385–394. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2009.04587.x>
- Srinivasan, S. M., & Bhat, A. N. (2013). A review of “music and movement” therapies for children with autism: Embodied interventions for multisystem development. In *Frontiers in Integrative Neuroscience* (Issue MAR). <https://doi.org/10.3389/fnint.2013.00022>
- Stanutz, S., Wapnick, J., & Burack, J. A. (2014). Pitch discrimination and melodic memory in children with autism spectrum disorders. *Autism*, 18(2), 137–147. <https://doi.org/10.1177/1362361312462905>
- Stathopoulou, A., Loukeris, D., Karabatzaki, Z., Politi, E., Salapata, Y., & Drigas, A. (2020). Evaluation of mobile apps effectiveness in children with autism social training via digital social stories. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (IJIM)*, 14(03), 4. <https://doi.org/10.3991/ijim.v14i03.10281>
- Taheri, A., Meghdari, A., Alemi, M., Pouretamad, H., Poorgoldooz, P., & Roohbakhsh, M. (2016). Social robots and teaching music to autistic children: Myth or reality? *Lecture Notes in Computer Science (Including Subseries Lecture Notes in Artificial Intelligence and Lecture Notes in Bioinformatics)*, 9979 LNAI, 541–550. https://doi.org/10.1007/978-3-319-47437-3_53
- Thaut, M. H., & Hoemberg, V. (2014). *Handbook of Neurologic Music Therapy*. Oxford University Press.
- Wood, J. J., Sze Wood, K., Chuen Cho, A., Rosenau, K. A., Cornejo Guevara, M., Galán, C., Bazzano, A., Zeldin, A. S., & Helleman, G. (2021). Modular cognitive behavioral therapy for autism-related symptoms in children: A randomized controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 89(2), 110–125. <https://doi.org/10.1037/ccp0000621>

Ying-Hua Peng, Cheng-Wei Lin, Michael Mayer, & Min-Liang Wang. (2014). Using a humanoid robot for music therapy with autistic children. In Ying-Hua Peng, Cheng-Wei Lin, Michael Mayer, & Min-Liang Wang (Eds.), *International Automatic Control Conference* (pp. 26–28).

Zagona, A. L., & Mastergeorge, A. M. (2018). An empirical review of peer-mediated interventions: Implications for young children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 33(3), 131–141. <https://doi.org/10.1177/1088357616671295>

“Είναι άραγε η σιωπή πάντα χρυσός”: Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις σε μαθητές/τριες με επιλεκτική αλαλία

Μαρία Ζαφείρη, Αφροδίτη Παππά & Σπυριδούλα Χανδρινού

Περίληψη

Τη σημερινή εποχή, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαχειριστούν μαθητές/τριες με μια ποικιλία διαταραχών στον χώρο του σχολείου. Μια όχι και τόσο διαδεδομένη διαταραχή είναι αυτή της επιλεκτικής αλαλίας. Η διαταραχή αυτή αποτελεί μια σύνθετη αγχώδη διαταραχή η οποία χαρακτηρίζεται από συνεχή αδυναμία του ατόμου να επικοινωνήσει αποτελεσματικά σε συγκεκριμένες κοινωνικές περιστάσεις, χωρίς να διακατέχεται από κάποια γλωσσική διαταραχή και παρ' όλο που μπορεί να αναπτύξει δεξιότητες επικοινωνίας σε άλλα περιβάλλοντα. Συνήθως, τα άτομα με επιλεκτική αλαλία είναι ικανά για λεκτική επικοινωνία σε οικεία περιβάλλοντα, όπως στο σπίτι, αλλά δυσκολεύονται να μιλήσουν ή να αλληλεπιδράσουν σε περιβάλλοντα όπως το σχολείο ή οι κοινωνικές συναθροίσεις, όπου αισθάνονται άγχος ή δυσφορία, με επιπτώσεις τόσο στη κοινωνική όσο και στην ακαδημαϊκή ζωή των ατόμων που τη βιώνουν. Η παρούσα συστηματική ανασκόπηση εμβαθύνει στο πεδίο της επιλεκτικής αλαλίας, εξετάζοντας διάφορες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις οι οποίες αποσκοπούν στην άμβλυνση των επιπτώσεών της. Για τη διεξαγωγή της παρούσας συστηματικής ανασκόπησης μελετήθηκε η πρωτογενής ερευνητική βιβλιογραφία η οποία καλύπτει την περίοδο από το 2019 μέχρι το 2024 και περιλαμβάνει έρευνες που δημοσιεύθηκαν σε τέσσερις βάσεις δεδομένων: Eric, Scopus, ScienceDirect και PubMed. Ο σκοπός της ανασκόπησης είναι η σύνθεση των ευρημάτων από αυτές τις μελέτες, προσφέροντας μια ολοκληρωμένη παρουσίαση του τρέχοντος τοπίου, όσον αφορά τις παρεμβάσεις για την επιλεκτική αλαλία. Τα ευρήματά μας συμβάλλουν στη βαθύτερη κατανόηση της επιλεκτικής αλαλίας και στοχεύουν στην ενημέρωση και την ανάπτυξη αποτελεσματικότερων στρατηγικών παρέμβασης και υποστήριξης των ατόμων που πάσχουν από αυτή.

Λέξεις-κλειδιά: επιλεκτική αλαλία, εκπαιδευτική παρέμβαση, συστηματική ανασκόπηση.

0. Εισαγωγή

Η επιλεκτική αλαλία (στο εξής EA) είναι μια αγχώδης διαταραχή που εντάσσεται στην ευρύτερη κατηγορία των διαταραχών συναισθήματος και συμπεριφοράς. Συγκεκριμένα, υπάγεται στην υποκατηγορία των διαταραχών συναισθήματος, ή αλλιώς εσωτερικευμένων διαταραχών μαζί με άλλες αγχώδεις διαταραχές, όπως τις διαταραχές διατροφής, τις διαταραχές διάθεσης, τη σχιζοφρένεια, τις διαταραχές ύπνου και τις διαταραχές προσωπικότητας (Paredes-Mealla et al., 2023· Cohen & Martin, 2022· Heward, 2011). Σύμφωνα με τον Aldrich και συνεργάτες (2023) το DSM-5 κατέταξε για πρώτη φορά την EA στην ευρύτερη κατηγορία των αγχωδών διαταραχών.

Οι Jones & Odell-Miller (2023) επισημαίνουν ότι στο παρελθόν υπήρξε έντονη συζήτηση και αντιπαράθεση σχετικά με το αν ο όρος EA περιγράφει με ακρίβεια τη συγκεκριμένη διαταραχή. Ο Kussmaul (1877, όπ. αναφ στο Jones & Odell-Miller, 2023) υποστήριξε ότι η διαταραχή αρχικά ονομαζόταν «Aphasia Voluntaria» και μετονομάστηκε σε «Elective mutism» από τον Ελβετό ψυχίατρο

Moritz Tramer (Tramer, 1934 όπ. αναφ. στο Jones & Odell-Miller, 2023). Ο όρος «επιλεκτική αλαλία» (selective mutism) άρχισε να χρησιμοποιείται από το 1967, ενώ γύρω στο 1994 υιοθετήθηκε επίσημα από την Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία (Jones & Odell-Miller, 2023).

Αναλυτικότερα, η ΕΑ ορίζεται ως μια διαταραχή που: *«χαρακτηρίζεται από συνεχή επιλεκτικότητα στην ομιλία, έτσι ώστε ένα παιδί να επιδεικνύει επαρκή γλωσσική ικανότητα σε συγκεκριμένες κοινωνικές καταστάσεις, συνήθως στο σπίτι, αλλά να αποτυγχάνει σταθερά να μιλήσει σε άλλους χώρους, συνήθως στο σχολείο»* (APA,2022· WHO,2018). Η μερική χρήση της γλώσσας σχετίζεται με το κοινωνικό άγχος που βιώνουν τα παιδιά κατά τις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις, με αποτέλεσμα να μην ξεκινούν κάποιο διάλογο ούτε να απαντούν στη συνομιλία των άλλων. Τα άτομα με ΕΑ χρησιμοποιούν συνήθως την ομιλία παρουσία των μελών της άμεσης ή της ευρύτερης οικογένειας τους ή των φίλων τους, ενώ ενδέχεται να εκδηλώσουν αντιπαράθεση σε περιπτώσεις όπου απαιτείται χρήση της ομιλίας.

Συνήθως τα παιδιά μικρότερων ηλικιών αποφεύγουν να χρησιμοποιούν ομιλία τις πρώτες μέρες του σχολείου ή σε αγχογόνες περιστάσεις χωρίς όμως αυτό να αποτελεί σαφή ένδειξη της ΕΑ. Προκειμένου να πραγματοποιηθεί ασφαλής διάγνωση της διαταραχής θα πρέπει τα παιδιά να παρουσιάζουν μειωμένη χρήση του προφορικού λόγου για περισσότερο από έναν μήνα (Jones & Odell-Miller, 2023). Από τη συγκεκριμένη περίπτωση εξαιρούνται τα παιδιά μεταναστών τα οποία μπορεί να παρουσιάζουν αλαλία για μεγάλα χρονικά διαστήματα σε χώρες όπου δεν χρησιμοποιείται η μητρική τους, λόγω περιορισμένης γνώσης της νέας γλώσσας. Τα συμπτώματα της διαταραχής εμφανίζονται συνήθως ανάμεσα στα 2 με 5 έτη με ενδεχόμενο έκπτωσης στη χρήση της ομιλίας και αργότερα μέχρι τα πρώτα χρόνια του σχολείου (APA,2022· Tan et al., 2022· Weinstock et al.,2020· WHO,2018). Έχει αποδειχθεί ότι η συγκεκριμένη διαταραχή μπορεί να έχει διάρκεια μέχρι 8 έτη όμως ενδέχεται να εξασθενήσει με το πέρασμα του χρόνου (APA,2022· WHO,2018).

Η ΕΑ συχνά παρουσιάζει συνοσηρότητα με άλλες διαταραχές όπως τη διαταραχή κοινωνικού άγχους, τη γενικευμένη αγχώδη διαταραχή, τη διαταραχή του άγχους αποχωρισμού, την εναντιωματική προκλητική διαταραχή, διαταραχές επικοινωνίας και καθυστερήσεις στην ανάπτυξη (Weinstock et al., 2020). Συγχρόνως παρουσιάζει ίδια συχνότητα εμφάνισης στα αγόρια και τα κορίτσια ενώ υπάρχει μεγαλύτερη πιθανότητα εκδήλωσης της σε μικρά παιδιά ή σε παιδιά μεταναστών παρά σε εφήβους και ενήλικες (APA,2022· WHO,2018).

1. Το Προφίλ των ατόμων με ΕΑ

Τα παιδιά με ΕΑ μπορεί να εκδηλώσουν εκτεταμένη ντροπαλότητα, φόβο, κοινωνική απομόνωση, ψυχαναγκαστικά χαρακτηριστικά, προσκόλληση, ξεσπάσματα θυμού και αρνητισμό. Προκειμένου να επικοινωνήσουν με τον κοινωνικό τους περίγυρο μπορεί να χρησιμοποιούν διαφορά μέσα μη λεκτικής επικοινωνίας όπως το γρύλισμα, τη γραφή και την υπόδειξη.

Επιπρόσθετα, αποφεύγουν να μιλούν όταν βρίσκονται στον χώρο του σχολείου, γεγονός που επηρεάζει την επιτυχή ολοκλήρωση των σχολικών τους εργασιών καθώς και τις εκπαιδευτικές τους επιδόσεις. Συγχρόνως, η διαταραχή ενδέχεται να επηρεάσει την κοινωνικότητα αλλά και τη γενικότερη λειτουργικότητα τους καθώς η ελλιπής χρήση ομιλίας οδηγεί σε αδυναμία έναρξης ή ανταπόδοσης κοινωνικών αλληλεπιδράσεων (Aldrich et al.,2023· APA,2022· WHO,2018).

Η διαταραχή αυτή οδηγεί σε σοβαρή ψυχοκοινωνική εξασθένηση του παιδιού επηρεάζοντας αρνητικά την κοινωνική και εκπαιδευτική εξέλιξή του. Επιπλέον, με βάση τα σύγχρονα δεδομένα η ΕΑ είναι μια κατάσταση που δεν επιλύεται από μόνη της γι αυτό κρίνεται αναγκαίος ο εντοπισμός αποτελεσματικών θεραπευτικών προσεγγίσεων (Schwenck et.al., 2022).

Συμπερασματικά, σύμφωνα με το DSM-5 η ΕΑ είναι μια σχετικά σπάνια διαταραχή και δεν έχει συμπεριληφθεί ως διαγνωστική κατηγορία σε επιδημιολογικές μελέτες για τον επιπολασμό των διαταραχών της παιδικής ηλικίας. Η σημειακή επικράτηση, με βάση κλινικά ή σχολικά δείγματα, κυμαίνεται μεταξύ 0,03% και 1% ανάλογα με το περιβάλλον (π.χ. κλινική έναντι σχολείου έναντι γενικού πληθυσμού) και τις ηλικίες των ατόμων στο δείγμα, ενώ δεν φαίνεται να διαφέρει ανάλογα με το φύλο ή τη φυλή/εθνικότητα.

1.1 Η παρούσα μελέτη

Η παρούσα μελέτη εστιάζει σε παρεμβάσεις αντιμετώπισης της ΕΑ σε άτομα που φέρουν τη διάγνωσή της, καθώς η ΕΑ είναι μια διαταραχή της παιδικής ηλικίας που χαρακτηρίζεται από μια συνεχή αποτυχία του ατόμου να επικοινωνεί σε συγκεκριμένες κοινωνικές καταστάσεις όπως είναι το σχολείο, ενώ ανταπεξέρχεται κανονικά σε άλλα περιβάλλοντα π.χ. στο σπίτι (Muris & Ollendick, 2021).

Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω πληροφορίες, επιχειρήθηκε μια συστηματική ανασκόπηση της σύγχρονης βιβλιογραφίας αναφορικά με τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που συμβάλλουν στην αντιμετώπιση και θεραπεία της ΕΑ. Στόχος μας λοιπόν, είναι να εντοπιστούν, να εξεταστούν και να συντεθούν τα αποτελέσματα των μελετών που συμπεριλήφθηκαν στην εργασία μας.

Πιο συγκεκριμένα, διατυπώθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

ΕΕ1: Ποιες μορφές παρέμβασης χρησιμοποιούν οι μελέτες που ανακτήθηκαν για τα παιδιά με επιλεκτική αλαλία και ποιοι ήταν οι εκπαιδευτές;

ΕΕ2: Ποιοι στόχοι τίθενται σε εφαρμογή στις ερευνητικές παρεμβάσεις αναφορικά με τη βελτίωση των δεξιοτήτων των παιδιών με επιλεκτική αλαλία;

ΕΕ3: Ποια είναι τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων;

Τα πορίσματα της έρευνας δύναται να αξιοποιηθούν από τις οικογένειες των ατόμων με ΕΑ, εκπαιδευτικούς, ειδικούς παιδαγωγούς αλλά και κάθε επαγγελματία, ο οποίος ασχολείται με την εκπαίδευση παιδιών με ΕΑ.

2. Μεθοδολογία

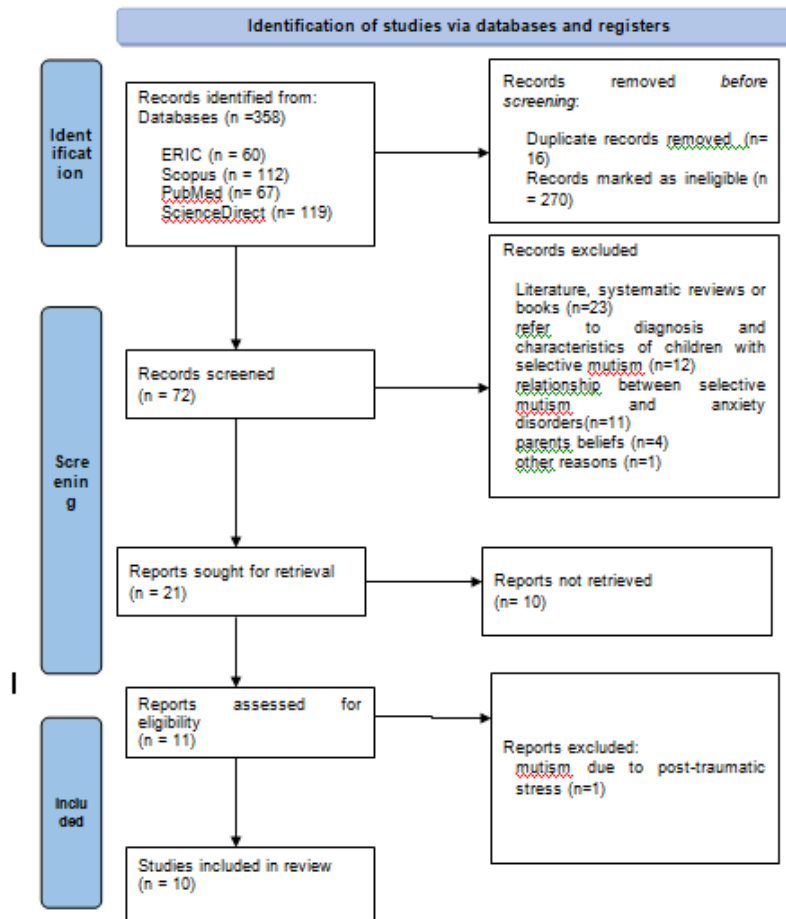
2.1 Πηγές άντλησης δεδομένων

Για τον εντοπισμό των άρθρων διενεργήθηκε εκτεταμένη έρευνα σε έγκυρες ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων με βάση τα κριτήρια εισδοχής που εφαρμόστηκαν στην παρούσα εργασία. Οι βάσεις δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν ήταν οι: Scopus, ERIC, ScienceDirect και PubMed με τη χρήση των εξής όρων: (*“Selective Mutism” OR “Instruction” OR “Intervention” OR “Treatment”*). Από την αρχική αναζήτηση ανακτήθηκαν 358 μελέτες, οι οποίες περιορίστηκαν στις 10 μετά την εφαρμογή των

κριτηρίων αποκλεισμού. Τα κριτήρια εισδοχής ήταν: (α) έτος δημοσίευσης 2019-2024, (β) δημοσίευση σε επιστημονικό περιοδικό, (γ) συγγραφή στην αγγλική γλώσσα, (δ) εφαρμογή παρέμβασης και (ε) διάγνωση με ΕΑ για τουλάχιστον ένα άτομο του δείγματος. Αντίθετα, αποκλείστηκαν άρθρα που: (α) δημοσιεύτηκαν πριν το 2019, (β) δεν ήταν γραμμένα στα αγγλικά, (γ) δεν περιείχαν παρέμβαση, (δ) αποτελούσαν άλλες μορφές δημοσιεύσεων (βιβλία, συστηματικές ανασκοπήσεις, βιβλιογραφικές έρευνες, μεταanalύσεις) (ε) αποτελούσαν μελέτες που αναφερόταν στη διάγνωση και τα χαρακτηριστικά της ΕΑ, (στ) δεν είχαν ελεύθερη πρόσβαση, (η) αφορούσαν τη σύγκριση ΕΑ με το κοινωνικό άγχος και τις αγχώδεις διαταραχές, (θ) μελετούσαν τις απόψεις των γονέων, και (ι) είχαν δείγμα με άλλες διαταραχές πέρα από ΕΑ.

Η διαδικασία που ακολουθήθηκε από την αρχική αναζήτηση έως την τελική επιλογή των άρθρων που συμπεριλήφθηκαν στην παρούσα έρευνα παρουσιάζεται με σαφήνεια στο διάγραμμα ροής (σχήμα 1).

Σχήμα 1: Διάγραμμα ροής PRISMA για την διαδικασία επιλογής των μελετών



(<http://www.prisma-statement.org/PRISMAStatement/FlowDiagram>)

2.2. Εξαγωγή δεδομένων και κωδικοποίηση

Για τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων, αξιοποιήθηκε το πρόγραμμα Excel της Microsoft Office. Ως προς τα δεδομένα, αυτά επικεντρώθηκαν αρχικά, στην περιγραφή της πηγής (έτος δημοσίευσης, συγγραφική ομάδα, περιοδικό δημοσίευσης), στον φορέα υλοποίησης της παρέμβασης. Έπειτα, στη διάρκεια της παρέμβασης, στην ηλικία των συμμετεχόντων και στους θεραπευτές. Τέλος, σημαντικά δεδομένα αποτελούσαν ο ερευνητικός σχεδιασμός, τα στοιχεία της παρέμβασης και τα αποτελέσματα της. Η ανάλυση και η κωδικοποίηση των δεδομένων διαφαίνεται αναλυτικά στον πίνακα που παρατίθεται στη συνέχεια.

Πίνακας 1: Πίνακας σύνθεσης των βασικών στοιχείων των ερευνών

Συγγραφέας ερευνών και έτος δημοσίευσης	Χαρακτηριστικά Συμμετεχόντων	Εκπαιδευτές παρέμβασης	Στόχος	Εκπαιδευτική Παρέμβαση	Αποτελέσματα
(Catchpole et. al., 2019)	31 παιδιά ηλικίας 4 - 10 ετών (15 αγόρια - 16 κορίτσια)	Γονείς & Θεραπευτές (κλινικός ψυχολόγος και παιδοψυχίατρος)	Η αξιολόγηση της συμπεριφορικής θεραπείας ως προς την αντιμετώπιση των συμπτωμάτων της ΕΑ. Δευτερεύων στόχος η εξέταση των παραγόντων πρόβλεψης της ανταπόκρισης στη θεραπεία	Συμπεριφορική Θεραπεία (Parent Child Interaction Therapy (PCIT-SM))	Αποτελεσματική ή η θεραπεία (PCIT-SM) για παιδιά με ΕΑ σε όλα τα πλαίσια. Διατήρηση των θετικών αποτελεσμάτων στους 3 μήνες και στον 1 χρόνο μετά τη θεραπεία.
(Hong et. al., 2023)	9 παιδιά ηλικίας 4 - 10 ετών (4 αγόρια - 5 κορίτσια) και οι κύριοι φροντιστές τους (8 μητέρες - 1 πατέρας)	Γονείς - Θεραπευτές	Η αξιολόγηση και η απόδειξη της αποτελεσματικότητας εξ' αποστάσεως εντατικής ομαδικής συμπεριφορικής θεραπείας για άτομα με ΕΑ	Εξ' αποστάσεως Συμπεριφορική Θεραπεία/ Θεραπεία αλληλεπίδρασης γονέα - παιδιού	Περίπου τα μισά από τα συμμετέχοντα παιδιά ταξινομήθηκαν ως ανταποκρινόμενα στη θεραπεία. Ο έλεγχος των αποτελεσμάτων μετά από 4 μήνες, ανέδειξε

					τα ίδια ευρήματα.
(Bilodeau , 2022)	1 κορίτσι ηλικίας 7 ετών	Μητέρα, θεραπευτής, εκπαιδευτικό προσωπικό, οικογένεια, φίλοι, συνομήλικοι	Η ανάδειξη των σημαντικών "άλλων" στη ζωή των ατόμων με ΕΑ ως θεραπευτικοί παράγοντες	Συνδυασμός παρεμβάσεων, δραματοθεραπεία, συστημική, συμπεριφορική	Αντιμετώπιση των συμπτωμάτων της ΕΑ για την περίπτωση του 7χρονού κοριτσιού.
(Haggerty et. al., 2022)	25 κατασκηνωτές ηλικίας 4 - 12 ετών (20 γυναίκες, 5 άντρες)	Φροντιστές, σύμβουλοι, κλινικοί ψυχολόγοι, δάσκαλοι, κλινικοί γιατροί	Διερευνά την αποδοχή, την ακεραιότητα και την αποτελεσματικότητα μιας εντατικής καλοκαιρινής κατασκήνωσης που η οποία στοχεύει σε μια 5ήμερη συμπεριφορική θεραπεία για παιδιά με ΕΑ	Συμπεριφορική ή θεραπεία	Η πλειοψηφία των κατασκηνωτών παρουσίασε σημαντική βελτίωση στη συμπεριφορά ομιλίας τους.

<p>(Tan et al., 2022)</p>	<p>20 μαθητές ηλικίας 6 - 12 ετών (9 κορίτσια - 11 αγόρια)</p>	<p>Ψυχολόγοι</p>	<p>Η αξιολόγηση της αποδοχής της μεθόδου εφαρμογής εικονικής πραγματικότητας από τους γονείς καθώς και η αποτελεσματικότητα της στη μείωση των επιπέδων άγχους, στη βελτίωση της ομιλίας και γενικότερα της λειτουργικότητας των παιδιών με ΕΑ</p>	<p>VRET intervention (Θεραπεία έκθεσης στην εικονική πραγματικότητα)</p>	<p>Η αποτελεσματικότητα της αποδεικνύεται από τη θετική στάση των μαθητών και από τη συμφωνία της πλειοψηφίας των γονέων ότι συμβάλλει στη βελτίωση της λειτουργικότητας των παιδιών. Παρόλα αυτά τα αποτελέσματα της μελέτης δεν αποδεικνύουν ότι η παρέμβαση VRET συμβάλλει στην αύξηση της συχνότητας ομιλίας και στη μείωση του άγχους των παιδιών με ΕΑ. Προτείνεται η VRET να χρησιμοποιηθεί μόνο συνδυαστικά με συμπεριφορικές παρεμβάσεις.</p>
---------------------------	--	------------------	--	--	--

(Aldrich et. al., 2021)	112 συμμετέχοντες ηλικίας 3 - 14 ετών (40 αγόρια - 71 κορίτσια - 1 τρανσέξουα λ αρσενικό)	Πτυχιούχοι & Μεταπτυχιακοί φοιτητές λογοθεραπείας και ψυχολογίας, κλινικοί ψυχολόγοι και σύμβουλοι ψυχικής υγείας	Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας μιας σύντομης εβδομαδιαίας ομαδικής θεραπευτικής προσέγγισης για την ΕΑ	Ομαδικές και ατομικές παρεμβάσεις σύντομης διάρκειας βασισμένες στο μοντέλο παρέμβασης Parent Child Interaction Therapy (PCIT-SM=συμπεριφορική παρέμβαση)	Αποτελεσματικότητα της παρέμβασης με μείωση της χρήσης του ψιθύρου και της μη λεκτικής επικοινωνίας και αύξηση της χρήσης της τυπικής ομιλίας και της ομιλίας χαμηλής έντασης και στις δύο κατηγορίες των ομάδων θεραπείας.
(Danielle Cornacchio et. al., 2019)	29 παιδιά ηλικίας 5 - 9 ετών (Τα 3/4 του δείγματος ήταν κορίτσια)	Κλινικός ψυχολόγος, κλινικοί γιατροί μεταπτυχιακού ή διδακτορικού επιπέδου, εθελοντές προπτυχιακοί ή μεταπτυχιακοί φοιτητές	Αξιολογεί μια εντατική ομαδική συμπεριφορική θεραπεία (IGBT) για την παροχή εξειδικευμένης φροντίδας σε παιδιά με ΕΑ	Το Πρόγραμμα συμπεριφορικής παρέμβασης IGBT	Το IGBT συσχετίστηκε με υψηλή ικανοποίηση και χαμηλά αντιληπτικά εμπόδια στη συμμετοχή στη θεραπεία.
(Allison Siroky et. al., 2023)	5 παιδιά ηλικίας 4 - 8 ετών	Κλινικοί γιατροί (φοιτητές σχολικής ψυχολογίας διδακτορικού επιπέδου, ψυχολόγος, κύριος ερευνητής)	Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας και η αποδοχή μιας συμπυκνωμένης έκδοσης (16 συνεδριών) της Ολοκληρωμένης Θεραπείας Συμπεριφοράς για την ΕΑ	Το Πρόγραμμα IBTSM	Και τα πέντε παιδιά εμφάνισαν αύξηση στις συμπεριφορές ομιλίας και σημαντική μείωση των συμπτωμάτων κοινωνικού άγχους που βαθμολογήθηκαν από τους γονείς με την πάροδο του χρόνου.

(Kate Jones and Helen Odell-Miller, 2023)	6 παιδιά ηλικίας 3 - 5 ετών	Μουσικοθεραπευτές	Η ανάπτυξη ενός αναθεωρημένου θεωρητικού πλαισίου που θα περιγράφει πλήρως τη διαδικασία της μουσικοθεραπείας για μικρά παιδιά με ΕΑ	Μουσικοθεραπεία	Οι έξι συμμετέχοντες εμφάνισαν βελτιώσεις στην ομιλία τους επιβεβαιώνοντας τα οφέλη της μουσικοθεραπείας. Επίσης, ανάδειξη της αναγκαιότητας υποστήριξης από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον προκειμένου να παρατηρηθεί πρόοδος στις επιδόσεις των μαθητών με ΕΑ στον τομέα της ομιλίας.
(R. Weinstock et al., 2020)	2 δίδυμα αγόρια ηλικίας 8 ετών	5 Διδάκτορες που επιτηρούνταν από έμπειρους ψυχολόγους	Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της συμπεριφορικής παρέμβασης, βασιζόμενης στην οικογένεια για την ανάπτυξη της ομιλίας σε δίδυμα με ΕΑ	Συμπεριφορικές παρεμβάσεις βασισμένες στην οικογένεια	Οι συμμετέχοντες παρουσίασαν αύξηση της συχνότητας χρήσης των φωνημάτων καθώς και αύξηση της συχνότητας της αυθόρμητης ομιλίας. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώθηκαν και από μετέπειτα έρευνες που έγιναν στο δείγμα 2 μήνες και 1 χρόνο αργότερα. Παρόλα αυτά, τα άτομα συνεχίζουν να

					παρουσιάζουν δυσκολίες στην αλληλεπίδραση με άγνωστα άτομα.
--	--	--	--	--	---

3. Αποτελέσματα της έρευνας

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τις συμπεριληφθείσες έρευνες συμβάλλουν σημαντικά στην απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων της παρούσας συστηματικής ανασκόπησης. Πιο συγκεκριμένα, απαντήθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

EE1: Ποιές μορφές παρέμβασης χρησιμοποιούν οι μελέτες που ανακτήθηκαν για τα παιδιά με επιλεκτική αλαλία και ποιοι ήταν οι εκπαιδευτές;

Η παρούσα συστηματική ανασκόπηση παρουσιάζει μια ποικιλία εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που εφαρμόζονται σε παιδιά με ΕΑ με στόχο να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους στον τομέα της ομιλίας. Συνολικά, στις δέκα έρευνες που εξετάστηκαν συμμετείχαν 240 μαθητές ηλικίας 3-14 ετών και 9 φροντιστές. Από την ανάλυση των δεδομένων του Πίνακα 1 προκύπτει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων ήταν κορίτσια. Ειδικότερα, το δείγμα των μελετών της συστηματικής ανασκόπησης αποτελείται από περίπου 150 κορίτσια και μόλις 90 αγόρια. Αναφορικά με τον τύπο της παρέμβασης των ερευνών παρατηρείται ότι η πλειονότητα των ερευνών (8 από τις 10) που μελετήθηκαν αφορούν παρεμβάσεις συμπεριφορικής θεραπείας, που εφαρμόζονται εξ αποστάσεως ή δια ζώσης, είτε έρευνες που βασίζονται στον συνδυασμό των συμπεριφορικών με άλλες παρεμβάσεις. Ειδικότερα, στη μελέτη τους οι Catchpole και συνεργάτες (2019) χρησιμοποίησαν έναν συνδυασμό συμπεριφορικής παρέμβασης και μιας συμπεριφορικής θεραπείας βασισμένης στην αλληλεπίδραση γονέα και παιδιού (PCIT-SM). Η παρέμβαση PCIT-SM υιοθετήθηκε και στην έρευνα των (Aldrich et al., 2021). Αντίστοιχα, ο Hong και συνεργάτες (2023) χρησιμοποίησαν το IGBT (Intensive Group Behavioral Treatment), ένα εξ αποστάσεως πρόγραμμα συμπεριφορικής θεραπείας για τις οικογένειες παιδιών με ΕΑ. Η ίδια μορφή παρέμβασης υιοθετήθηκε και από τον Cornacchio και συνεργάτες (2019). Επιπλέον, τόσο ο Haggerty και συνεργάτες (2022) όσο και ο Weinstock και συνεργάτες (2020) στις μελέτες τους χρησιμοποίησαν συμπεριφορικές παρεμβάσεις για να βελτιώσουν την ομιλία του δείγματος. Τέλος, ο Siroky και συνεργάτες (2023) χρησιμοποίησαν το IBTSM (Integrated Behavior Therapy for Selective Mutism) ένα είδος χειροκίνητης συμπεριφορικής παρέμβασης ενώ η Bilodeau (2022) υιοθέτησε έναν συνδυασμό της δραματοθεραπείας και της συμπεριφορικής παρέμβασης, που είχε εξίσου θετική έκβαση για τα παιδιά με ΕΑ. Αντίθετα, οι υπόλοιπες δύο μελέτες αφορούν τη χρήση διαφορετικού τύπου παρεμβάσεων. Πιο αναλυτικά, χρησιμοποιήθηκε η μουσικοθεραπεία (Jones & Odell-Miller, 2023) καθώς και η θεραπεία έκθεσης στην εικονική πραγματικότητα-VRET (Tan et al., 2022).

Πολύ σημαντικό ρόλο στην εφαρμογή των παρεμβάσεων που προαναφέρθηκαν έπαιξε και η καθοδήγηση του δείγματος από τους κατά περίπτωση εκπαιδευτές. Στο μεγαλύτερο μέρος τους οι παρεμβάσεις εφαρμόστηκαν από μέλη του οικογενειακού περιβάλλοντος (όπως γονείς ή αδέρφια), από μεταπτυχιακούς ή διδακτορικούς φοιτητές είτε από διάφορους τύπους θεραπειών (κλινικούς ψυχολόγους, παιδοψυχιάτρους, κλινικούς γιατρούς, λογοθεραπευτές, μουσικοθεραπευτές). Σε ορισμένες περιπτώσεις το έργο των θεραπειών ενισχύθηκε από τους δασκάλους των συμμετεχόντων είτε από τα μέλη του κοινωνικού τους περιβάλλοντος (φίλους και συγγενείς).

EE2: Ποιοί στόχοι τίθενται σε εφαρμογή στις ερευνητικές παρεμβάσεις αναφορικά με τη βελτίωση των δεξιοτήτων των παιδιών με επιλεκτική αλαλία;

Η πλειονότητα των ερευνών που επιλέχθηκαν μελετά την αξιολόγηση συμπεριφορικών θεραπειών αναφορικά με την εφαρμογή τους για την αντιμετώπιση των συνεπειών της ΕΑ.

Ειδικότερα, η έρευνα του Catchpole και συνεργατών (2019) αξιολογεί μια συμπεριφορική θεραπεία για την αντιμετώπιση των συμπτωμάτων της ΕΑ καθώς και τους παράγοντες που προβλέπουν την ανταπόκριση στη θεραπεία. Αντίστοιχα, η έρευνα του Hong και συνεργατών (2023) εξετάζει την αποτελεσματικότητα της εξ'αποστάσεως εντατικής ομαδικής συμπεριφορικής θεραπείας (IGBT). Επιπλέον, η μελέτη του Haggerty και συνεργατών (2022) διερευνά την αποδοχή, την ακεραιότητα και την αποτελεσματικότητα μιας εντατικής καλοκαιρινής κατασκήνωσης που αποτελείται από μια 5ήμερη συμπεριφορική θεραπεία για 25 παιδιά με ΕΑ. Η έρευνα του Cornacchio και συνεργατών (2019) αξιολογεί μια εντατική ομαδική συμπεριφορική θεραπεία (IGBT), ως αποδεκτή μορφή θεραπείας για την παροχή εξειδικευμένης φροντίδας σε παιδιά με ΕΑ. Συμπληρωματικά, οι έρευνες του Siroky και συνεργατών (2023) και Weinstock και συνεργατών (2020) εξετάζουν την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας μιας ολοκληρωμένης θεραπείας συμπεριφοράς και της συμπεριφορικής παρέμβασης βασιζόμενη στην οικογένεια αντίστοιχα. Επίσης, η έρευνα του Aldrich και συνεργατών (2021) εξετάζει την αποτελεσματικότητα μιας σύντομης εβδομαδιαίας ομαδικής θεραπευτικής προσέγγισης για την ΕΑ που βασίζεται σε μοντέλο συμπεριφορικής παρέμβασης.

Παράλληλα, από τις υπόλοιπες 3 έρευνες η μια μελετά την αποτελεσματικότητα προγραμμάτων παρέμβασης που αποτελούν συνδυασμό της συμπεριφορικής με άλλους τύπους παρεμβάσεων. Ενδεικτικά, η Bilodeau(2022) διερευνά την ανάδειξη των σημαντικών "άλλων" στη ζωή των ατόμων με επιλεκτική αλαλία ως θεραπευτικοί παράγοντες μέσα από την εφαρμογή ενός συνδυασμού δραματοθεραπείας και συμπεριφορικής παρέμβασης. Η έρευνα του Tan και συνεργατών (2022) αξιολογεί την αποδοχή της μεθόδου εφαρμογής εικονικής πραγματικότητας από τους γονείς καθώς και την αποτελεσματικότητα της στη μείωση των επιπέδων άγχους, στη βελτίωση της ομιλίας και γενικότερα της λειτουργικότητας των παιδιών με ΕΑ. Επίσης, η έρευνα των Kate Jones and Helen Odell-Miller (2023) ανέπτυξε ένα αναθεωρημένο θεωρητικό πλαίσιο που περιγράφει πλήρως τη διαδικασία της μουσικοθεραπείας για μικρά παιδιά με ΕΑ.

ΕΕ3: Ποια είναι τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων;

Με βάση τα αποτελέσματα των ερευνών που συμπεριλήφθηκαν στην παρούσα συστηματική ανασκόπηση διαπιστώνεται ότι οι παρεμβάσεις ήταν αποτελεσματικές. Με την ολοκλήρωση όλων των παρεμβάσεων συμπεριφορικής θεραπείας, παρατηρήθηκε αύξηση του ποσοστού της ομιλίας των συμμετεχόντων, μείωση του ψιθύρου και αύξηση της τυπικής ομιλίας και της ομιλίας χαμηλής έντασης (Hong et. al., 2023· Siroky et. al., 2023· Bilodeau, 2022· Haggerty et. al., 2022· Aldrich et. al., 2021· Weinstock et al., 2020· Catchpole et. al., 2019· Cornacchio et. al., 2019).

Ακόμη, αξίζει να τονιστεί ότι σε πληθώρα μελετών τονίζεται η σημασία της ενεργού συμμετοχής της οικογένειας και του ευρύτερου οικογενειακού περιβάλλοντος, όπως και η συνεργασία τους μαζί με τους θεραπευτές για την επιτυχή αντιμετώπιση των συμπτωμάτων της ΕΑ (Hong et. al., 2023· Jones & Odell-Miller, 2023· Bilodeau, 2022· Haggerty et. al., 2022· Aldrich et. al., 2021· Weinstock et al., 2020· Catchpole et. al., 2019). Επομένως, πολύ σημαντικά είναι τα οφέλη της συμπεριφορικής θεραπείας και της θεραπείας που βασίζεται στην αλληλεπίδραση γονέα - παιδιού. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι και η εξ'αποστάσεως συμπεριφορική θεραπεία έχει εξίσου τα ίδια θετικά αποτελέσματα (Hong et. al., 2023). Πρόκειται για ένα σημαντικό εύρημα που αναδεικνύει ότι το απομακρυσμένο μοντέλο

παροχής υπηρεσιών εντατικής θεραπείας είναι όχι μόνο εφικτό και αποδεκτό αλλά και δυνητικά αποτελεσματικό για τις οικογένειες των παιδιών με ΕΑ.

Σχετικά με τη συμπεριφορική θεραπεία, διαπιστώνεται ότι τα θετικά αποτελέσματα της έχουν διάρκεια, γεγονός που επιβεβαιώνεται από μελέτες που διενεργήθηκαν σε πληθυσμό που είχε λάβει θεραπεία πριν από 2 - 4 μήνες ή 1 χρόνο (Hong et. al., 2023· Siroky et. al., 2023· Weinstock et. al., 2020). Βέβαια, όπως αναφέρεται στην έρευνα του Weinstock και συνεργατών, (2020), μπορεί τα αποτελέσματα της θεραπείας να είναι θετικά, ωστόσο, τα άτομα με ΕΑ συνεχίζουν να βιώνουν δυσκολίες στην ομιλία τους, όταν αλληλεπιδρούν με άγνωστα σε αυτά άτομα.

Ακόμη, στην έρευνα που διεξήγαγαν ο Tan και συνεργάτες (2022) διαπιστώθηκε ότι η θεραπεία έκθεσης στην εικονική πραγματικότητα αντιμετωπίζεται θετικά από τους μαθητές και από την πλειοψηφία των γονέων καθώς συμβάλλει στη λειτουργικότητα των παιδιών, ωστόσο ως αυτούσια θεραπεία, δεν αναδεικνύει αύξηση στα επίπεδα ομιλίας των παιδιών με ΕΑ και για αυτό προτείνεται ως μια αποδεκτή μέθοδος σε συνδυασμό με συμπεριφορικές παρεμβάσεις.

Ολοκληρώνοντας, τόσο η μουσικοθεραπεία όσο και η δραματοθεραπεία αποδεικνύονται ευεργετικές για τη θεραπεία της ΕΑ καθώς αποτελούν θεραπευτικές προσεγγίσεις οι οποίες προσφέρουν μοναδικούς τρόπους για να βοηθήσουν τα παιδιά να εκφραστούν, να οικοδομήσουν αυτοπεποίθηση και να μειώσουν το άγχος, τα οποία και αποτελούν βασικά στοιχεία για την υπέρβαση της ΕΑ (Jones & Odell-Miller, 2023· Bilodeau, 2022).

4. Περιορισμοί της έρευνας

Οι περιορισμοί της παρούσας μελέτης αναδεικνύουν την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα. Αρχικά, ο αριθμός των ερευνών οι οποίες πληρούσαν τα κριτήρια εισδοχής είναι μικρός (n = 10). Οι λέξεις-κλειδιά που χρησιμοποιήθηκαν, ενδέχεται να μην κάλυψαν πλήρως το πεδίο της έρευνας ενώ και ο αριθμός των βάσεων δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν θεωρείται μικρός. Ακόμη, αρκετά άρθρα τα οποία ανταποκρίνονταν στα κριτήρια εισδοχής της έρευνας δεν είχαν ελεύθερη πρόσβαση με αποτέλεσμα να μην συμπεριληφθούν.

5. Συζήτηση-Συμπεράσματα

Η παρούσα ανασκόπηση είχε ως κύριο στόχο τη διερεύνηση και την ανάδειξη των κατάλληλων παρεμβάσεων για την αντιμετώπιση των συμπτωμάτων της ΕΑ, σύμφωνα με τα πρόσφατα δεδομένα που κυριαρχούν στον επιστημονικό χώρο. Αναφορικά με τη μέθοδο παρέμβασης, τα αποτελέσματα των περισσότερων μελετών συνηγορούν στο ότι η συνεισφορά της γνωστικής συμπεριφορικής θεραπείας στην αντιμετώπιση της ΕΑ είναι ιδιαίτερος αποτελεσματική. Εύρημα το οποίο έρχεται σε συμφωνία και με άλλες μελέτες οι οποίες έχουν διενεργηθεί σχετικά με την αντιμετώπιση της ΕΑ και οι οποίες αναφέρουν ότι η γνωστική συμπεριφορική θεραπεία θα πρέπει να αποτελεί την πρώτη θεραπεία επιλογής για την ΕΑ (Østergaard, 2018). Ακόμη ένα συμπέρασμα της παρούσας μελέτης, δηλαδή, η διάρκεια και τα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα της συμπεριφορικής θεραπείας (Hong et. al., 2023· Siroky et. al., 2023· Weinstock et. al., 2020) αποτελεί ένα συμπέρασμα το οποίο ευθυγραμμίζεται πλήρως με συμπεράσματα προγενέστερων μελετών οι οποίες αναδεικνύουν μια διαρκή επίδραση της θεραπείας σε βάθος χρόνου (Lang et al., 2016·

Oerbeck et. al., 2012). Μάλιστα, σε αντίστοιχη μελέτη, η οποία είχε διενεργηθεί το 2018, ερευνώντας, αν τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης θεραπείας είχαν μακροπρόθεσμη διάρκεια, διαπιστώθηκε ότι μετά από μια πενταετία από τη θεραπεία, το 70% των συμμετεχόντων δεν είχε πλέον διάγνωση ΕΑ και το 17% βρισκόταν σε μερική ύφεση, γεγονός το οποίο υποστηρίζει την παροχή αυτής της θεραπείας σε παιδιά με ΕΑ (Oerbeck et. al., 2018).

Γενικότερα, διαπιστώνεται ότι η ενσωμάτωση διαφόρων μεθόδων όπως η γνωσιακή-συμπεριφορική θεραπεία, οι τεχνικές χαλάρωσης, οι θεραπείες που εστιάζουν στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, η δραματοθεραπεία και η μουσικοθεραπεία, έχουν αναδείξει θετικά αποτελέσματα. Ωστόσο, είναι κρίσιμο να τονιστεί ότι οι παρεμβάσεις πρέπει να προσαρμόζονται στις ατομικές ανάγκες κάθε παιδιού, λαμβάνοντας υπόψη τις προσωπικές του εμπειρίες και το επίπεδο άγχους του. Επομένως, η συνεχής παρακολούθηση και αξιολόγηση της προόδου είναι απαραίτητη για την προσαρμογή των στρατηγικών και τη διασφάλιση της αποτελεσματικότητάς τους.

Σημαντική διαπίστωση, αποτελεί επίσης, το γεγονός ότι εκτός από το εξειδικευμένο προσωπικό πολύ σημαντική είναι η συμβολή και η υποστήριξη της οικογένειας αφού τα παιδιά με ΕΑ συχνά αισθάνονται περισσότερο άνετα και ασφαλή στο οικογενειακό τους περιβάλλον. Η παρουσία επομένως των γονέων, κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων μπορεί να ενισχύσει τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού πλαισίου όπου το παιδί αισθάνεται ασφαλές να εκφραστεί και να δοκιμάσει νέες συμπεριφορές. Για τον λόγο αυτό κρίνεται ότι οι γονείς πρέπει να εκπαιδευτούν και να υποστηριχθούν κατάλληλα, ώστε να μπορέσουν να προσφέρουν ένα ασφαλές και ενισχυτικό περιβάλλον για το παιδί τους. Η συνεργασία μεταξύ σχολείου, θεραπευτών και οικογένειας διασφαλίζει μια συνεπή και συνεκτική προσέγγιση, που μπορεί να οδηγήσει σε μακροπρόθεσμα θετικά αποτελέσματα στην επικοινωνιακή και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με ΕΑ.

Βιβλιογραφία

Aldrich, J. T., Blossom, J. B., Moss, A., Ray, B., Couckuyt, M., Ward, T., & Read, K. L. (2023). Effectiveness of an Eight-Week Multidisciplinary Selective Mutism Treatment Group. *Evidence-Based Practice in Child and Adolescent Mental Health*, 8(1), 105-119. <https://doi.org/10.1080/23794925.2021.2007818>

American Psychiatric Association (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5-TR (TM)* (5η εκδ.). Washington, DC: American psychiatric association Publishing.

Bilodeau, S. (2022). Bridge to the Silence—Integrative Dramatherapy with Selective Mutism. *Creative Arts in Education and Therapy* 8(2): 200 -212. DOI: 10.15212/CAET/2022/8/24.

Catchpole, R., Young, A., Baer, S., & Salih T. (2019). Examining a novel, parent child interaction therapy-informed, behavioral treatment of selective mutism. *Journal of Anxiety Disorders* (66). <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2019.102112>

Cohen, G., & Martin, N. (2022). High-Tech Classroom Management: Effects of the Use of an App on Disruptive and On-Task Classroom Behaviours for Students with Emotional and Behavioural Disorder. *Behavioral Sciences*, 13 (1), 23. DOI: 10.3390/bs13010023.

Cornacchio, D., Furr, J. M., Sanchez, A. L., Hong, N., Feinberg, L. K., Tenenbaum, R., ... & Comer, J. S. (2019). Intensive group behavioral treatment (IGBT) for children with selective mutism: A preliminary randomized clinical trial. *Journal of consulting and clinical psychology, 87*(8), 720. DOI: 10.1037/ccp0000422.

Haggerty, D., Carlson, J. S., & Kotrba, A. (2022). A pilot feasibility study of an intensive summer day camp intervention for children with selective mutism. *Children, 9*(11), 1732. DOI: 10.3390/children9111732.

Heward, W. L. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες: μία εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση* (2η εκδ.). Μοτίβο Εκδοτική.

Higgins, J. P., Thomas, J., Chandler, J., Cumpston, M., Li, T., Page, M. J., & Welch, V. A. (Eds.). (2019). Cochrane handbook for support tools and mathematical reasoning. *Contemporary Educational Technology, 7*, 1–24.

Hong, N., Herrera A., Furr., M., Georgiadis C., Cristello J., Heymann P., Dale F., C., Helfin B., Silva K., Conroy K., Cornacchio D., & Comer J, S. (2023). Remote Intensive Group Behavioral Treatment for Families of Children with Selective Mutism. *Evidence-Based Practice in Child and Adolescent Mental Health 8*(4), 439–458 DOI:10.1080/23794925.2022.2062688.

Jones, K., & Odell-Miller, H. (2023). A theoretical framework for the use of music therapy in the treatment of selective mutism in young children: Multiple case study research. *Nordic Journal of Music Therapy, 32*(1), 4-28. <https://doi.org/10.1080/08098131.2022.2028886>.

Lang C, Nir Z, Gothelf A, et al. (2016). The outcome of children with selective mutism following cognitive behavioral intervention: a follow-up study. *Eur J Pediatr., 175*, 481–487. DOI: 10.1007/s00431-015-2651-0.

Muris, P., & Ollendick, T. H. (2021). Current challenges in the diagnosis and management of selective mutism in children. *Psychology Research and Behavior Management, 159-167*. DOI: 10.2147/PRBM.S274538.

Oerbeck, B., Overgaard, R. K., Stein, B., M., Pripp, H., A., & Kristensen, A. (2018). Treatment of selective mutism: a 5-year follow-up study. *European Child & Adolescent Psychiatry 27*, 997–1009. DOI: 10.1007/s00787-018-1110-7.

Oerbeck, B., Johansen, J., Lundahl, K., et al. (2012). Selective mutism: a home-and kindergarten-based intervention for children 3-5 years: a pilot study. *Clin Child Psychol Psychiatry, 17*, 370–383. <https://doi.org/10.1177/1359104511415174>.

Østergaard, K. R. (2018). Treatment of selective mutism based on cognitive behavioural therapy, psychopharmacology and combination therapy—a systematic review. *Nordic Journal of Psychiatry, 72*(4), 240-250. <https://doi.org/10.1080/08039488.2018.1439530>.

Paredes-Mealla, M., Martinez-Borba, V., Miragall, M., Garcia-Palacios, A., Baños, R. M., & Suso-Ribera, C. (2023). Is there evidence that emotional reasoning processing underlies emotional disorders in adults? A systematic review. *Current Psychology, 42* (32), 28738-28755. DOI: 10.1007/s12144-022-03884-4.

Schwenck, C., Gensthaler, A., Vogel, F., Pfeffermann, A., Laerum, S., & Stahl, J. (2022). Characteristics of person, place, and activity that trigger failure to speak in children with

selective mutism. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 31(9), 1419-1429. DOI:10.1007/s00787-021-01777-8

Siroky, A. K., Carlson, J. S., & Kotrba, A. (2023). Integrated Behavior Therapy for Exclusively Anxious Selective Mutism: A Nonconcurrent Multiple-Baseline Design across Five Participants. *Pediatric Reports*, 15(4), 617-635. <https://doi.org/10.3390/pediatric15040057>.

Tan, Y. R., Ooi, Y. P., Ang, R. P., Goh, D. H., Kwan, C., Fung, D. S., & Sung, S. C. (2022). Feasibility trial of virtual reality exposure therapy for selective mutism. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 27(2), 351-368. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1177/13591045211056920>.

Weinstock, R., Caporino, N., Crowell McQuarrie, S., Ronkin, E., Wright, L. A., Ludwig, N. N., & Tone, E. B. (2020). Behavioral assessment and treatment of selective mutism in identical twins. *Clinical Case Studies*, 19(6), 418-437. <https://doi.org/10.1177/1534650120950526>

World Health Organization (2018). *International Classification of Diseases* (11th ed.). World Health Organization.

Η διδασκαλία της Νοηματικής Γλώσσας με την βοήθεια της τεχνολογίας σε διεθνές επίπεδο

Κωνσταντίνα-Ευθυμία Μουσουλή

Περίληψη

Η επικοινωνία είναι το στοιχείο με το οποίο μπορούμε να κατανοήσουμε τον κόσμο γύρω μας, στην ποικιλομορφία της γλώσσας βρίσκουμε και τη μη λεκτική γλώσσα, τη νοηματική γλώσσα. Η γλώσσα των κωφών και βαρήκων σήμερα, μαθαίνεται από πολλούς ακούοντες, για την επίτευξη μιας πιο περιεκτικής και ολοκληρωμένης κοινωνίας με όλους τους ανθρώπους. Κάθε χώρα έχει το δικαίωμα να έχει τη δική της νοηματική γλώσσα, η οποία αντιπροσωπεύει τον πολιτισμό και τα έθιμά της, μέσω της μη λεκτικής επικοινωνίας, με την οποία εκφράζονται πολλαπλά νοήματα, συναισθήματα και προθέσεις. Είναι σημαντικό να γνωρίζουμε και να εφαρμόζουμε τις τεχνολογικές εξελίξεις που αναπτύσσονται, προωθώντας το δικαίωμα στην αυτονομία και την υπεράσπιση της μητρικής γλώσσας ως πολιτιστικό στοιχείο της άυλης κληρονομιάς κάθε χώρας. Η χρήση της τεχνολογίας επιτρέπει τον εκδημοκρατισμό του πολιτισμού και την πρόσβαση στην πληροφόρηση, ανεξάρτητα από το πού ζει κανείς στον κόσμο, σε μια ολοένα και περισσότερο παγκοσμιοποιημένη κοινωνία, στην οποία η επικοινωνία διαδραματίζει θεμελιώδη ρόλο. Ο κύριος στόχος αυτής της έρευνας είναι να συμβάλει στο πεδίο της προσβασιμότητας στη διδασκαλία της νοηματικής γλώσσας στο διεθνές πανόραμα, εξετάζοντας τη δυνατότητα εφαρμογής, τις μεθόδους αξιολόγησης, καθώς και τις υποστηρικτικές τεχνολογίες που χρησιμοποιούνται για τη βελτίωση των διδακτικών εμπειριών και τη δημιουργία νέου υλικού, προτείνοντας ένα θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο σχετίζεται με τη διδασκαλία της νοηματικής γλώσσας σε διαφορετικά ακαδημαϊκά επίπεδα, την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, καθώς και των γονέων και τη χρήση της τεχνολογίας για την επίτευξη της εκπαιδευτικής ένταξης. Ως εκ τούτου, η υιοθέτηση προσεγγίσεων υβριδικής τεχνολογίας, ακολουθώντας τις καθολικές αρχές σχεδιασμού, μπορεί να βοηθήσει στην ενσωμάτωση της πρόσβασης στην εκπαίδευση της νοηματικής γλώσσας.

Λέξεις-κλειδιά: νοηματική γλώσσα, διδασκαλία, τεχνολογία

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 (Lasak et al., 2014· Κουρμπέτης κ.ά., 2007). Περνώντας στην αιτιολογία της συγκεκριμένης αναπηρίας, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως αυτή εκτείνεται στο φάσμα γενετικών, κληρονομικών και περιβαλλοντικών παραγόντων (Walls et al., 2020· Shieffed & Smith, 2018). 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.

1.1 Συστήματα και τρόποι επικοινωνίας των ατόμων με Κώφωση

Η επικοινωνία αποτελεί πρωταρχική πηγή της ανθρώπινης ανάπτυξης (Domagała-Zyśk & 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 (Mooges, 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 κ.ά., 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 & Podlowska, 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 & Podlowska, 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).

1.2 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 (Banturalli & 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 (Banturalli & Xie, 2018· Pfau et al., 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 (Reagen, 2021, 2002· Leigh et al., 2018).

2. Σκοπός της εργασίας, ερευνητικά ερωτήματα και μεθοδολογία

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει εστιασμένα τη χρήση τεχνολογικών εφαρμογών για την εκμάθηση της Νοηματικής Γλώσσας, όπως αυτή λαμβάνει χώρα σε διεθνές επίπεδο. Στη βιβλιογραφική αυτή ανασκόπηση παρουσιάζονται άρθρα και μελέτες για το πώς η τεχνητή νοημοσύνη και οι άλλες τεχνολογικές λύσεις προωθούν και διευκολύνουν την εκμάθηση της νοηματικής Γλώσσας. 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 2018-2023, 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, sign language, technologies, ενώ οι βάσεις δεδομένων που αναζητήθηκαν τα άρθρα και οι έρευνες είναι: AM Digital Library, IEEE Explore, Science Direct, Spring Library. Η αρχική οδήγηση σε 19 μελέτες, ενώ ύστερα από την εφαρμογή των κριτηρίων αποκλεισμού καταλήξαμε σε 9, οι οποίες αναφέρονται στο σχεδιασμό και την εφαρμογή 6 εφαρμογών αναφορικά με την εκμάθηση της Νοηματικής Γλώσσας σε παγκόσμιο επίπεδο.

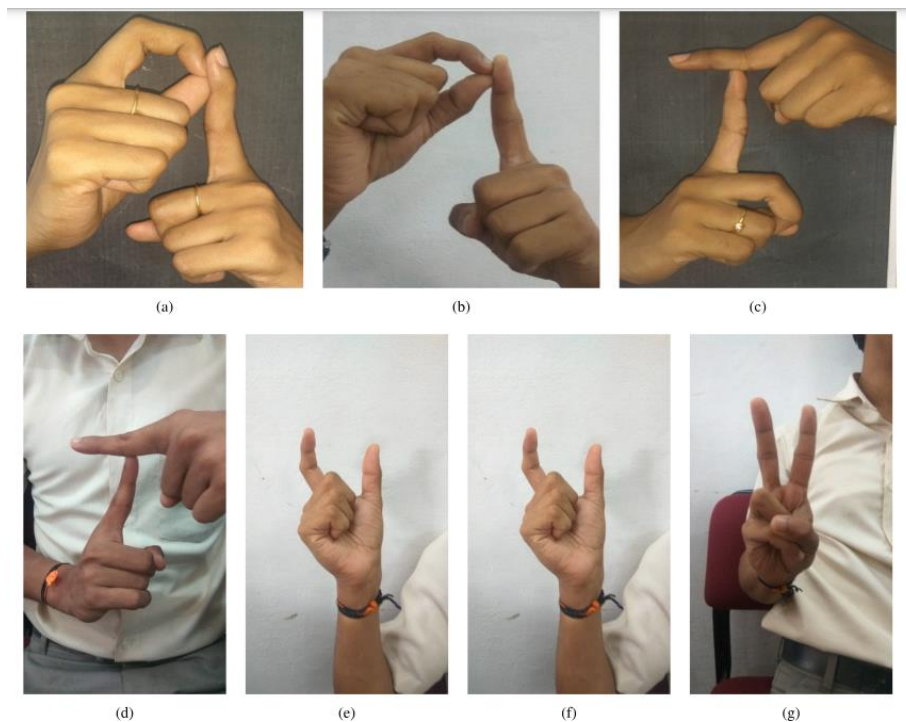
3. Αποτελέσματα

Αναφέρονται ενδεικτικά δύο εφαρμογές που τηρούσαν όλες τις προϋποθέσεις και συνέφεραν στην έρευνα:

-Sign Quiz (A Quiz Based Tool for Learning Fingerspelled Signs in Indian Sign Language Using ASLR, 2019)

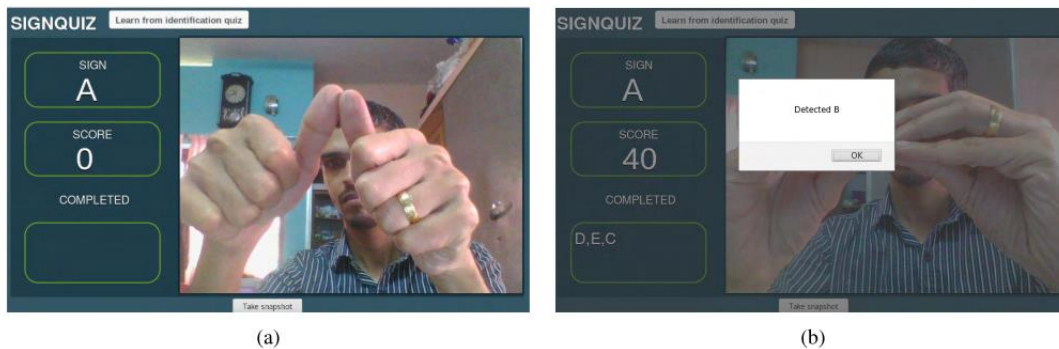
Αποτελεί μια Ινδική διαδικτυακή εφαρμογή που βοηθά στη μάθηση νοημάτων, χωρίς εξωτερική βοήθεια. Ο τρόπος σχεδιασμού της επιτρέπει στον χρήστη να χρησιμοποιήσει οπουδήποτε πρόγραμμα περιήγησης, χωρίς να απαιτείται η εγκατάσταση της εφαρμογής. Λειτουργεί με δύο τρόπους, την δοκιμαστική λειτουργία και τη λειτουργία εκμάθησης. Στη λειτουργία εκμάθησης, τα νοήματα παρατίθενται στο χρήστη, πατώντας απλά πάνω στα εικονίδια (εικόνες a-g).

Εικόνα 1: εικόνες a-g



Στη δοκιμαστική λειτουργία, ο χρήστης ελέγχεται πάνω στα σύμβολα που έχει μάθει. Καλείται να νοηματίσει το σύμβολο που θα του ζητηθεί από το σύστημα. Στη συνέχεια δίνεται και η αντίστοιχη ανατροφοδότηση. Για παράδειγμα, αν ζητηθεί από τον χρήστη να δείξει το νόημα για το γράμμα «Α», και το νοηματίσει σωστά, του εμφανίζεται το μήνυμα «A detected».

Εικόνα 2: δοκιμαστική λειτουργία



Καθώς, το SignQuiz αποτελεί εφαρμογή κουίζ, κάθε σωστή απάντηση ανταμείβεται με 5 βαθμούς, ενώ για κάθε λανθασμένη, δεν δίνονται πόντοι.

-MatLibras Racing (An educational game to teach numbers in Brazilian Sign Language while having fun, 2021)

Το MatLibras Racing, αποτελεί ένα εκπαιδευτικό παιχνίδι για την διδασκαλία της Βραζιλιάνικης Νοηματικής Γλώσσας. Ο στόχος του παιχνιδιού είναι η ταυτόχρονη διδασκαλία απλών μαθηματικών πράξεων (πρόσθεση, αφαίρεση, πολλαπλασιασμός, διαίρεση) και εκμάθηση των συμβόλων που αντιπροσωπεύουν τους αριθμούς 0-9 στη BSL. Η εφαρμογή του μπορεί να γίνει σε μαθητές ηλικίας 7-12 ετών, για την ταυτόχρονη διδασκαλία βασικών μαθηματικών πράξεων και των πρώτων νοημάτων στην Βραζιλιάνικη νοηματική γλώσσα. Το μοντέλο μάθησης είναι εμπνευσμένο από τη γνωστική θεωρία του Piaget, καθώς οι παίκτες παίζουν τους εμφανίζονται επιλογές απάντησης σε αραβική και νοηματική μορφή δίπλα-δίπλα. Διεγείρεται η διαδικασία αφομοίωσης του παίκτη, καθώς οι νέες πληροφορίες ταξινομούνται σύμφωνα με τις υπάρχουσες νοητικές δομές. Αργότερα, επιτυγχάνεται η ενίσχυση και η αξιολόγηση, αφού ο μαθητής απαντήσει σωστά σε έξι ερωτήσεις. Από εκείνη τη στιγμή, το παιχνίδι του εμφανίζει τις επιλογές μόνο με τη μορφή της Βραζιλιάνικης Νοηματικής Γλώσσας. Χρησιμοποιείται με αυτό το τρόπο, η διαδικασία της προσαρμογής/αφομοίωσης της νέας γνώσης. Στο τέλος ενός αγώνα, δημιουργείται στον χρήστη μια νέα μονάδα γνώσης.

4. Συμπεράσματα-Συζήτηση

Από την βιβλιογραφική και τη συστηματική ανασκόπηση προέκυψε πως, οι επικρατέστερες νοηματικές γλώσσες, στις οποίες συναντώνται οι περισσότερες έρευνες είναι η ASI (Αμερικάνικη Νοηματική Γλώσσα) και η BSL (Βραζιλιάνικη Νοηματική Γλώσσα), γεγονός που εγείρει προβληματισμούς για την απουσία σχετικών ερευνών στην Ευρώπη. Επιπλέον, η χρήση της Τεχνητής Νοημοσύνης, φαίνεται να έχει επιφέρει καινοτομίες στον τομέα διδασκαλίας των Νοηματικών Γλωσσών, σε συνδυασμό με την κατασκευή λογισμικού που μπορεί να υποστηριχθεί από οποιοδήποτε πρόγραμμα περιήγησης σε όλες τις συσκευές, βελτιώνοντας τη διδακτική διαδικασία. Από την άλλη πλευρά, η ευρεία χρήση των συγκεκριμένων εφαρμογών στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα, εμφανίζει πολλούς περιορισμούς. Λαμβάνοντας υπόψη το κόστος χρήσης ανά σχολική μονάδα, τους διαφορετικούς εκπαιδευτικούς στόχους που θέτει κάθε χώρα, αλλά και την έλλειψη των κατάλληλων υλικοτεχνικών υποδομών των σχολείων, η χρήση εφαρμογών για τη διδασκαλία

της Νοηματικής Γλώσσας είναι δύσκολο να υλοποιηθεί και να καθιερωθεί ως θεσμός στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα.

5. Περιορισμοί-Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Ο σημαντικότερος περιορισμός αφορά την επαναξιολόγηση των ερευνών, καθώς δεν δόθηκε ένα χρονικό περιθώριο, ώστε να εξεταστεί η αποτελεσματικότητα της χρήσης τους και οι γνώσεις που αποκόμισαν οι συμμετέχοντες. Επιπλέον, μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να ερευνήσει συγκριτικά τη διδασκαλία της Νοηματικής Γλώσσας με τον παραδοσιακό διαζώσης τρόπο και την εξ αποστάσεως εκπαίδευση με τη χρήση εφαρμογών. Τέλος, κρίνεται αναγκαία η τροποποίηση της κατασκευής των συγκεκριμένων εφαρμογών, ώστε να μπορούν να υποστηρίξουν περισσότερες Νοηματικές Γλώσσες.

Βιβλιογραφία

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.). Εκδόσεις: 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>

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>

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

Cornell, S. L., & Lyness, K. P. (2005). Therapeutic Implications for Adolescent Deaf Identity and Self-Concept. *Journal of Feminist Family Therapy, 16*(3), 31–49. https://doi.org/10.1300/J086v16n03_02

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>

Das, D. (2007). Urban Quality of Life: A Case Study of Guwahati. *Social Indicators Research*, 88(2), 297–310. doi:10.1007/s11205-007-9191-6

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., & Deliyiski, 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

IDEA (2021). *Supporting Success for children with Hearing Loss*. <https://successforkidswithhearingloss.com/for-parents/idea-law-summary-information/>

Knors, 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>

Κουρμπέτης, Β., Χατζοπούλου, Μ., Σαββαλίδου, Φ. & Ζωγράφου, Ε. (2007). *Προσεγγίζοντας την Κώφωση, Διαναπηρικός Οδηγός Εξειδίκευσης*, ΕΠΕΑΕΚ: Πρόσβαση για Όλους.

Κουρμπέτης, Β., & Χατζοπούλου, Μ. (2010). *Μπορώ και με τα μάτια μου. Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για κωφούς μαθητές*. Αθήνα: Καστανιώτη.

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.000000000000108

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](https://doi.org/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. *American Psychologist, 55*(1), 56–67. [doi:10.1037/0003-066X.55.1.56](https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.56)

Nieman, C. L., & Oh, E. S. (2020). Hearing Loss. *Annals of Internal Medicine, 173*(11), 81–96. <https://doi.org/10.7326/AITC202012010>

Sandler, W., & Lillo-Martin, D. (2001). Natural Sign Languages. In M. Aronoff & J. Rees-Miller (Eds.), *Handbook of Linguistics*, 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>

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](https://doi.org/10.1101/cshperspect.a033258)

Skevington, S. M., Lotfy, M., & O’Connell, K. A. (2004). The World Health Organization’s WHOQOL-BREF quality of life assessment: Psychometric properties and results of the international field trial. A Report from the WHOQOL Group. *Quality of Life Research, 13*(2), 299–310. [doi:10.1023/B:QURE.0000018486.91360.00](https://doi.org/10.1023/B:QURE.0000018486.91360.00)

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](https://doi.org/10.1093/deafed/ens024)

Varshney, S. (2016). Deafness in India. *Indian Journal Otology, 22* (2), 73-6. [doi:10.4103/0971-7749.182281](https://doi.org/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>

Wheeler, A., Archbold, S., Gregory, S., & Skipp, A. (2007). Cochlear implants: The young people’s perspective. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 12*(3), 303–316. <https://doi.org/10.1093/deafed/enm018>

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

Η διδασκαλία της Γεωγραφίας με την χρήση Επαυξημένης Πραγματικότητας σε άτομα με Νοητική Αναπηρία

Βασιλική Ξανθοπούλου & Ευστράτιος Ξανθόπουλος

Περίληψη

Η διδασκαλία της Γεωγραφίας σε άτομα με Νοητική Αναπηρία είναι μία απαιτητική με σημαντικά οφέλη διαδικασία. Η παρούσα μελέτη ερευνά την αποτελεσματικότητα μιας παρέμβασης, η οποία αξιοποιεί την Επαυξημένη Πραγματικότητα ως εργαλείο για τη διδασκαλία γεωγραφικών γνώσεων, με ειδικότερη έμφαση στις πρωτεύουσες και τα αξιοθέατα των χωρών. Η παρέμβαση εφαρμόστηκε σε δύο άτομα με Νοητική Αναπηρία. Τα αποτελέσματα της μελέτης ήταν θετικά, καταδεικνύοντας την αποτελεσματικότητα της Επαυξημένης Πραγματικότητας στη διδασκαλία των γεωγραφικών γνώσεων σε άτομα με Νοητική Αναπηρία. Η χρήση της Επαυξημένης Πραγματικότητας δίνει την ευκαιρία για εξατομικευμένη διδασκαλία και εντείνει τα κίνητρα και το ενδιαφέρον για μάθηση, απομακρυνόμενη από τις συνήθεις διδακτικές μεθόδους και πρακτικές. Μέσω μιας πρωτοποριακής παρέμβασης ανοίγει προοπτικές για την αξιοποίηση αυτής της τεχνολογίας στον εκπαιδευτικό τομέα για τη βελτίωση της μάθησης των ατόμων με αναπηρία.

Λέξεις-κλειδιά: Νοητική Αναπηρία, Γεωγραφία, Επαυξημένη Πραγματικότητα

0. Εισαγωγή

Η χρήση της Επαυξημένης Πραγματικότητας (ΕΠ) στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει ανοίξει νέους ορίζοντες για τη διδασκαλία και την εκμάθηση ατόμων με Νοητική Αναπηρία. Η διδασκαλία της Γεωγραφίας σε άτομα με Νοητική Αναπηρία απαιτεί προσαρμογή των εκπαιδευτικών μεθόδων με στόχο την ενίσχυση της κατανόησης και της συμμετοχής τους στην μάθηση. Η διδασκαλία Γεωγραφίας με τη χρήση Επαυξημένης Πραγματικότητας αποτελεί έναν καινοτόμο τρόπο διδασκαλίας, προσφέροντας εμπειρίες πλούσιες σε οπτικές και τρισδιάστατες αναπαραστάσεις γεωγραφικών στοιχείων και ενισχύοντας την αλληλεπίδραση των ατόμων με Νοητική Αναπηρία με τη γνώση, κάνοντας την πιο προσβάσιμη και κατανοητή (Verdugo & Belmonte, 2007). Μέσω της ΕΠ, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προσφέρουν εξατομικευμένες εκπαιδευτικές εμπειρίες που προσαρμόζονται στις ανάγκες και τις ικανότητες των μαθητών και μαθητριών με Νοητική Αναπηρία, συμβάλλοντας έτσι στην ενίσχυση της ακαδημαϊκής τους πορείας και στην αυτονομία τους (Rellia, 2022). Δεν έχουν ασχοληθεί πολλές μελέτες σχετικά με την Διδασκαλία Γεωγραφίας με την χρήση Επαυξημένης Πραγματικότητας σε άτομα με Νοητική Αναπηρία. Εξαιτίας αυτού του ερευνητικού κενού αποφασίσαμε να εφαρμόσουμε τη συγκεκριμένη παρέμβαση, ως μία πρόταση για επόμενες διερευνητικές μελέτες.

1. Θεωρητικό Πλαίσιο

1.1 Νοητική Αναπηρία

Σύμφωνα με το DSM-5TM η Νοητική Αναπηρία είναι μια διαταραχή με έναρξη κατά την αναπτυξιακή περίοδο, συνήθως πριν τα 18 έτη, η οποία περιλαμβάνει ελλείμματα νοητικής αλλά και ελλείμματα προσαρμοστικής λειτουργίας του ατόμου, στους εννοιολογικούς, κοινωνικούς και πρακτικούς τομείς» (APA, 2013).

Ως διαγνωστικά κριτήρια για τη Νοητική Αναπηρία ορίζονται τα εξής:

- Νοητική λειτουργία χαμηλότερη του μέσου όρου, χαμηλότερη του 70,
- Ελλείμματα στην προσαρμογή, δυσκολίες στην αυτοεξυπηρέτηση, την αυτόνομη διαβίωση, την επικοινωνία, την χρήση κοινοτικών πόρων, τις διαπροσωπικές δεξιότητες, την εργασία, τη μεταφορά, την ασφάλεια, τον ελεύθερο χρόνο,
- Εμφάνιση πριν από την ηλικία των 18 ετών (Σούλης, 2020).

Τα άτομα με Νοητική Αναπηρία κατηγοριοποιούνται σε άτομα με ήπια/ελαφριά, άτομα με μέτρια, άτομα με σοβαρή/βαριά και άτομα με βαθιά/πολύ βαριά νοητική αναπηρία. Στη συγκεκριμένη μελέτη, το δείγμα μας ανήκει στις δύο πρώτες κατηγορίες, τις οποίες θα δούμε αναλυτικότερα (Σούλης, 2020).

Ο δείκτης νοημοσύνης των ατόμων με ήπια/ελαφριά νοητική αναπηρία παρουσιάζεται από 50 έως 69, γεγονός που αντιστοιχεί σε «τυπικώς» αναπτυσσόμενα άτομα ηλικίας 9-12 ετών (Bhaumik et al., 2016· WHO, 2016). Το 80 - 85% των ατόμων με νοητική αναπηρία είναι άτομα με ήπια/ελαφριά νοητική αναπηρία (Ke & Liu, 2012), τα οποία μπορούν να επιτύχουν ανεξάρτητη διαβίωση, να κατακτήσουν ακαδημαϊκές δεξιότητες, να μετακινηθούν αυτόνομα, να αξιοποιούν τα ΜΜΜ και να εργαστούν (WHO, 1992 ή Patel et al., 2018). Ενδεχομένως να χρειαστούν υποστήριξη σε κάποια στιγμή της ζωής τους μόνο περιστασιακά (Patel et al., 2018).

Ο δείκτης νοημοσύνης των ατόμων με μέτρια νοητική αναπηρία παρουσιάζεται από 35 έως 49, γεγονός που αντιστοιχεί σε «τυπικώς» αναπτυσσόμενα άτομα ηλικίας 6-9 ετών (Bhaumik et al., 2016). Το 10% των ατόμων με νοητική αναπηρία είναι άτομα με μέτρια νοητική αναπηρία, τα οποία μπορούν να κατακτήσουν με βραδύτερο ρυθμό τα διάφορα στάδια της νοητικής ανάπτυξης και να κατακτήσουν συγκεκριμένες ακαδημαϊκές δεξιότητες (Ke & Liu, 2012). Είναι «σωματικά» ενεργοί, μετακινούνται με σχετική ευκολία και συνήθως χρειάζονται διαβίωση με υποστήριξη (APA, 2013· WHO, 1992).

1.2 Επαυξημένη Πραγματικότητα

Πολλοί ερευνητές έχουν προσπαθήσει να ορίσουν την Επαυξημένη Πραγματικότητα (ΕΠ) με διάφορους τρόπους. Ωστόσο, ο πιο ευρέως αποδεκτός ορισμός είναι αυτός του Azuma (1997), ο οποίος αναφέρει ότι η ΕΠ ενσωματώνει το πραγματικό με το εικονικό, η ΕΠ είναι διαδραστική σε πραγματικό χρόνο και η πληροφορία τοποθετείται σε τρισδιάστατο χώρο.

Η Επαυξημένη Πραγματικότητα χάρη στη μεικτή διάστασή της επιτρέπει στους χρήστες να έρθουν σε επαφή με ένα πιο ρεαλιστικό περιβάλλον, καθώς σε όλα τα περιβάλλοντα ΕΠ τα τρισδιάστατα αντικείμενα δημιουργούν την αίσθηση πως συνυπάρχουν με τα πραγματικά αντικείμενα και τον περιβάλλοντα χώρο (Billinghurst & Kato, 2002).

Η συνεισφορά της Επαυξημένης Πραγματικότητας στην εκπαίδευση είναι πολυποίκιλη. Η ΕΠ ενισχύει την ανεξαρτησία, την αυτονομία και την αυτοεκτίμηση των μαθητών/τριών, επιτρέποντάς τους να εξερευνούν και να μαθαίνουν με το δικό τους ρυθμό και τρόπο (Billinghurst & Kato, 2002) και παρέχει τη δυνατότητα προσαρμογής των μαθησιακών εμπειριών στις ατομικές ανάγκες και προτιμήσεις των μαθητών/τριών, καθιστώντας τη μάθηση αποτελεσματικότερη (Azuma, 1997). Μέσω της ΕΠ, οι μαθητές/τριες μπορούν να βελτιώσουν τις ακαδημαϊκές τους δεξιότητες, καθώς η τεχνολογία αυτή προσφέρει διαδραστικές και πρακτικές μαθησιακές δραστηριότητες (Billinghurst et al., 2015). Ακόμη, μπορεί να αυξήσει το κίνητρο και την εμπλοκή των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς προσφέρει ελκυστικές και διαδραστικές εμπειρίες που διατηρούν το ενδιαφέρον τους (Janornik, 2016) και ενισχύει τη συνεργασία και τις κοινωνικές τους δεξιότητες, μέσω ομαδικών δραστηριοτήτων και κοινών εμπειριών (Chi et al., 2013). Οι μαθητές/τριες αλληλεπιδρούν με το εκπαιδευτικό υλικό με πιο πρακτικό και διαδραστικό τρόπο, κάνοντάς το πιο εντυπωσιακό και εύληπτο, ενισχύοντας την μνήμη και την ανάκληση πληροφοριών (Nee et al., 2012), ενώ ταυτόχρονα εξοικειώνονται με την χρήση τεχνολογικών μέσων (Azuma, 1997).

1.3 Διδασκαλία Γεωγραφίας σε άτομα με Νοητική Αναπηρία

Η ένταξη των μαθητών και μαθητριών με αναπηρία στην εκπαίδευση αποτελεί ένα μεγάλο βήμα προς την γενικότερη ένταξή τους στην κοινωνία (Resnik Planinc & Kolnik, 2016). Η διδασκαλία γεωγραφίας σε άτομα με νοητική αναπηρία αποτελεί μια πρόκληση και ταυτόχρονα μια ευκαιρία για διαφοροποιημένη διδασκαλία που προωθεί την κατανόηση και τη συμμετοχή τους. Οι αποτελεσματικότερες παρεμβάσεις για μαθητές/τριες με νοητική αναπηρία είναι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που επικεντρώνονται σε επαναλαμβανόμενες και συγκεκριμένα καθορισμένες συμπεριφορές διδασκαλίας με σκοπό την επίτευξη μετρήσιμων και ευεργετικών αλλαγών για τους μαθητές και τις μαθήτριες (Horner et al., 2005). Εξαιτίας της μεγάλης ανομοιογένειας της ομάδας, είναι ζωτικής σημασίας να λαμβάνονται υπόψη οι ατομικές ανάγκες και οι μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών/τριών, προκειμένου να εξασφαλιστεί η κατανόηση των γεωγραφικών εννοιών και η συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η χρήση οπτικών και ακουστικών ερεθισμάτων όπως εικόνες, χάρτες και παιχνίδια, ενισχύουν τη μάθηση και διευκολύνουν την κατάκτηση γνώσεων (Mastropieri & Scruggs, 2010).

Υπάρχουν ορισμένες διδακτικές αρχές εκπαίδευσης των ατόμων με νοητική αναπηρία (Σούλης, 2020):

- Αρχή της ατομικότητας (Pitsch & Thümmel, 2017, όπ. αναφ. στο Σούλης, 2020).
- Αρχή της δραστηριοποίησης (Pitsch & Thümmel, 2017 όπ. αναφ. στο Σούλης, 2020).
- Αρχή της ολιστικότητας (Therfloth & Bauersfeld, 2019, όπ. αναφ. στο Σούλης, 2020).
- Αρχή της εγγύτητας στη ζωή (Therfloth & Bauersfeld, 2019, όπ. αναφ. στο Σούλης, 2020).
- Αρχή της επανάληψης (Haüßler, 2015, όπ. αναφ. στο Σούλης, 2020).
- Αρχή της άμεσης εποπτείας και της κατ' αίσθηση αντίληψης (Haüßler, 2015, όπ. αναφ. στο Σούλης, 2020).

- Αρχή της σαφήνειας (Spreck, 2016, όπ. αναφ. στο Σούλης, 2020).
- Αρχή της πολύπλευρης και ισόρροπης ανάπτυξης (Theunissen, 2016, όπ. αναφ. στο Σούλης, 2020).
- Αρχή της εκπαιδευτικής αξιολόγησης (Therfloth & Bauersfeld, 2019, όπ. αναφ. στο Σούλης, 2020).

2. Η παρούσα μελέτη

Η παρούσα μελέτη αποτελεί μία πιλοτική δοκιμή για τη Διδασκαλία Γεωγραφίας σε άτομα με Νοητική Αναπηρία, μέσω της χρήσης Επαυξημένης Πραγματικότητας. Για το σκοπό αυτό δημιουργήθηκε μία εκπαιδευτική παρέμβαση, η οποία αξιοποίησε το παιχνίδι «Ταξίδι Μαγικό», ένα παιχνίδι Επαυξημένης Πραγματικότητας, που στοχεύει στην πραγματοποίηση ενός ταξιδιού σε τέσσερις πρωτεύουσες και τη γνωριμία με τα αξιοθέατά τους.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν είναι τα εξής:

ΕΕ₁: Μπορεί η ΕΠ να ενισχύσει την διδασκαλία γεωγραφίας σε άτομα με ΝΑ;

ΕΕ₂: Τα άτομα με ΝΑ απέκτησαν και διατήρησαν τις προσδοκώμενες γνώσεις μετά την παρέμβαση;

3. Μεθοδολογία Έρευνας

3.1 Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτελούν δύο άτομα με Νοητική Αναπηρία, μία γυναίκα (ΣΑ) και ένας άνδρας (ΣΒ), από την Περιφέρεια Ηπείρου. Η γυναίκα είναι 33 ετών με διάγνωση μέτριας ΝΑ και ορισμένα χαρακτηριστικά αυτισμού, η οποία επικοινωνεί με μονολεκτικές εκφράσεις. Ο άνδρας είναι 46 ετών με σύνδρομο Down, ο οποίος επικοινωνεί με ολοκληρωμένες προτάσεις. Και οι δύο κατανοούν απλές εντολές, συνεργάζονται και συμμετέχουν σε απλές συζητήσεις, ενώ αξιοποιούν τεχνολογικά μέσα στην καθημερινότητα τους.

3.2 Ερευνητικά Εργαλεία

Τα ερευνητικά εργαλεία που αξιοποιούνται στη παρούσα πιλοτική δοκιμή είναι τα Baseline Tests, το παιχνίδι «Ταξίδι Μαγικό», τα Post Tests και δύο παιχνίδια αξιολόγησης. Τα Baseline Tests και τα Post Tests έχουν δημιουργηθεί από τους ερευνητές, προκειμένου να καταγράψουν τις υπάρχουσες γνώσεις πριν την παρέμβαση και τις αποκτηθείσες γνώσεις μετά την παρέμβαση. Το παιχνίδι «Ταξίδι Μαγικό» είναι ένα παιχνίδι Γεωγραφίας που αξιοποιεί την Επαυξημένη Πραγματικότητα και έχει δημιουργηθεί από τους ερευνητές για τους σκοπούς της μελέτης. Τα παιχνίδια αξιολόγησης, έχουν δημιουργηθεί, επίσης, από τους ερευνητές και επιδιώκουν τον έλεγχο απόκτησης και διατήρησης γνώσεων.

3.3 Διαδικασία

Η παρέμβαση χωρίζεται σε 3 φάσεις. Το πρώτο στάδιο είναι η φάση συλλογής δεδομένων (Baseline Phase), κατά την οποία πραγματοποιήθηκε μία ελεύθερη συζήτηση και ελεύθερο παιχνίδι με αντικείμενα (χάρτης, αεροπλανάκι, σημαίες κ.α.), προκειμένου να συμπληρωθούν τα έντυπα σχετικά με τις υπάρχουσες -και σχετικές με την παρέμβαση- γνώσεις των συμμετεχόντων.

Εικόνα 1: Baseline Phase - Συλλογή Δεδομένων

	Συμμετέχουσα Α	Συμμετέχων Β
	—	✓
	—	—
	—	—
	—	—

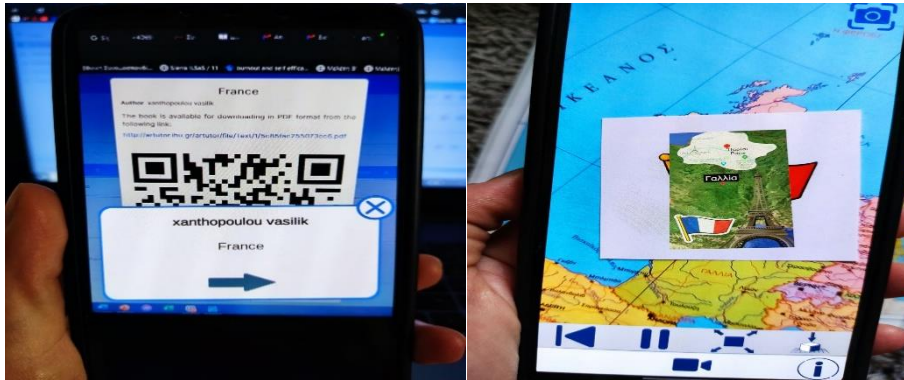
Η δεύτερη φάση είναι η φάση της παρέμβασης, στην οποία αξιοποιήθηκε το παιχνίδι ΕΠ «Ταξίδι Μαγικό». Πρόκειται για ένα παιχνίδι επαυξημένης πραγματικότητας, το οποίο επιδιώκει να διδάξει τις σημαίες, τις πρωτεύουσες και τα σημαντικά αξιοθέατα τεσσάρων χωρών (Ελλάδα, Γαλλία, Ιταλία, Αγγλία), μέσα από ταξίδια που πραγματοποιούν οι συμμετέχοντες στις συγκεκριμένες χώρες.

Τα παιδιά ξεκινούν μοιράζοντας τις κάρτες, οι οποίες απεικονίζουν πάνω τους σημαίες, πρωτεύουσες και αξιοθέατα των τεσσάρων χωρών και διαλέγοντας ένα πιόνι. Το ταμπλό του παιχνιδιού είναι ένας χάρτης, στον οποίο είναι εμφανείς και με έντονα χρώματα οι χώρες αναφοράς. Μόλις οι συμμετέχοντες αναποδογυρίσουν την πρώτη τους κάρτα ξεκινάει το ταξίδι τους με το αεροπλανάκι για την εκάστοτε χώρα. Εκεί τους περιμένει ένα μικρό αντικείμενο/αξιοθέατο της κάθε χώρας, αλλά και ένα σημαϊάκι το οποίο καλούνται να σκανάρουν. Αφού παρατηρήσουν τη σημαία και το αξιοθέατο, στρέφουν την συσκευή με το σαρωτή στο QR που βρίσκεται στο πίσω μέρος της σημαίας και εμφανίζεται η επαύξηση/βίντεο. Οι συμμετέχοντες μαθαίνουν τις απαραίτητες πληροφορίες μέσω των επαυξήσεων που έχουν δημιουργηθεί και μόλις είναι έτοιμοι επιστρέφουν και πάλι στη χώρα τους. Είναι σειρά του επόμενου συμμετέχοντα. Και οι δύο συμμετέχοντες περνούν από όλους τους σταθμούς/χώρες και παρακολουθούν όλες τις επαυξήσεις.

Πραγματοποιήθηκαν 3 συνεδρίες σε βάθος χρόνου 2 εβδομάδων, οι οποίες διήρκεσαν περίπου 30' η κάθε μία. Το παιχνίδι ΕΠ έχει δημιουργηθεί αξιοποιώντας την εφαρμογή ARTutor (https://artutor.ihu.gr/index_el/), μέσω της οποίας έχουν κατασκευαστεί όλες οι επαυξήσεις. Για την συγκεκριμένη φάση/φάση παρέμβασης οι επαυξήσεις ήταν βίντεο, διαφορετικό για κάθε χώρα. Στα βίντεο παρουσιάζονται όλες οι πληροφορίες στους συμμετέχοντες, οι οποίες συνδύαζαν εικόνα και ήχο. Καθόλη τη διάρκεια της παρέμβασης οι συμμετέχοντες είχαν στα χέρια τους την συσκευή με το σαρωτή, ώστε να είναι έτοιμοι ανάλογα με την κάρτα που τύχαιναν να ταξιδέψουν στην αντίστοιχη χώρα. Τα

βίντεο/επαυξήσεις μπορούσαν να τα προβάλουν ξανά, είτε την ίδια στιγμή, είτε σε επόμενο στάδιο, μέχρι να είναι σίγουροι ότι κατανόησαν τις προσφερόμενες πληροφορίες. Η αφήγηση στα βίντεο δρα επεξηγηματικά για τις πληροφορίες που εμφανίζονται σταδιακά.

Εικόνα 2: Φάση παρέμβασης – «Ταξίδι Μαγικό»







Η τρίτη φάση της παρέμβασης είναι το αξιολογητικό μέρος, το οποίο πραγματοποιήθηκε μετά από μία εβδομάδα από την ολοκλήρωση της παρέμβασης. Στο στάδιο αυτό, στόχος ήταν η αξιολόγηση των κατεκτημένων γνώσεων και ο έλεγχος διατήρησής τους. Αξιοποιήθηκαν ένα Post Test για κάθε συμμετέχοντα και δύο παιχνίδια, ένα παιχνίδι μνήμης (<https://interacty.me/projects/f0af3d2532a36927>) και ένα παιχνίδι ερωτήσεων (<https://quizizz.com/admin/quiz/6648cb8f9d4c0e102de15f96>), στα οποία οι συμμετέχοντες είχαν πρόσβαση σκανάροντας τα QR από τις κάρτες αξιολόγησης. Τα δύο παιχνίδια διέθεταν οπτικό και ακουστικό υλικό και επέβαλλαν τους συμμετέχοντες σε «δοκιμασίες» σχετικά με τις γνώσεις που τους προσέφερε η παρέμβαση. Μόλις οι συμμετέχοντες απαντούσαν εμφανιζόταν η αντίστοιχη ανατροφοδότηση («Μπράβο!» ή «Σωστά!» όταν η απάντηση ήταν σωστή και «Προσπάθησε άλλη μία φορά» ή «Σκέψου ξανά» όταν η απάντηση δεν ήταν σωστή). Μέσα από τα παιχνίδια οι ερευνητές συμπλήρωσαν τα έντυπα αξιολόγησης (Post Tests), προκειμένου να καταγραφεί η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης.

4. Αποτελέσματα

Η παρούσα πιλοτική μελέτη εφαρμόστηκε σε δύο άτομα με Νοητική Αναπηρία από την Περιφέρεια Ηπείρου. Οι συμμετέχοντες δεν είχαν σχετικές γνώσεις πριν την παρέμβαση, παρά μόνο ο ένας συμμετέχων αναγνώριζε τη σημαία της Ελλάδας χωρίς να γνωρίζει όμως την πρωτεύουσα της και το πιο γνωστό αξιοθέατο της (ΣΒ). Για το λόγο αυτό, μία εβδομάδα μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης, συμπληρώθηκαν από τους ερευνητές τα Post Tests, προκειμένου να παρατηρηθούν τα αποτελέσματα της παρέμβασης. Και οι δύο συμμετέχοντες κατάφεραν να αναγνωρίζουν και να κατονομάζουν τις σημαίες της Ελλάδας, της Γαλλίας και της Ιταλίας, όπως επίσης και τις πρωτεύουσες και τα αξιοθέατα τους. Μόνο η τέταρτη χώρα, η Αγγλία, δεν κατακτήθηκε από τον ένα από τους δύο συμμετέχοντες (ΣΑ), ο οποίος κατονόμαζε τη χώρα και αναγνώριζε τη σημαία, αλλά όχι το αξιοθέατο της (Εικόνα 3).

Εικόνα 3: Post Test - Αποτελέσματα Παρέμβασης

	Συμμετέχουσα Α	Συμμετέχων Β
	✓	✓
	✓	✓
	✓	✓
	—	✓

Παρόλα αυτά οι συμμετέχοντες διατήρησαν το ενδιαφέρον τους καθόλη τη διάρκεια της παρέμβασης και φάνηκε να έχουν μεγαλύτερο κίνητρο εξαιτίας της χρήσης τεχνολογικών μέσων. Ακόμη, ο ένας από τους δύο συμμετέχοντες (ΣΒ) έδειξε να μπορεί να γενικεύσει τις κατακτηθείσες πληροφορίες, καθώς ανέφερε πως μελλοντικός του στόχος είναι ένα πραγματικό ταξίδι στις χώρες που γνώρισε μέσα από την παρέμβαση (ΣΒ «Θέλω να πάω εκεί», «Το καλοκαίρι ταξίδι Ιταλία»).

5. Συμπεράσματα - Συζήτηση

Η χρήση εκπαιδευτικής τεχνολογίας και συγκεκριμένα Επαυξημένης Πραγματικότητας συνέβαλε στη δημιουργία ενός πολυτροπικού περιβάλλοντος μάθησης. Η διδασκαλία της Γεωγραφίας με τη χρήση ΕΠ σε άτομα με Νοητική Αναπηρία φάνηκε να προσφέρει ένα λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον μάθησης. Οι συμμετέχοντες με ενθουσιασμό και κίνητρο συμμετείχαν ενεργά στην παρέμβαση και κατέκτησαν το μεγαλύτερο μέρος των διδαχθεισών γνώσεων. Η ΕΠ τους έδωσε την ευκαιρία να συνδυάσουν τον πραγματικό με τον εικονικό κόσμο, να αισθανθούν πως ταξιδεύουν σε κάθε χώρα και να μάθουν μέσα από το παιχνίδι. Τα οφέλη της ΕΠ έναντι των παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας έχουν αποδειχθεί και σε αντίστοιχες μελέτες, υποστηρίζοντας πως η χρήση ΕΠ στην διδασκαλία δεν είναι μόνο αποτελεσματικότερη από τις παραδοσιακές μεθόδους, αλλά και το κλειδί για το μέλλον και την τεχνολογική εξέλιξη (Perez-Lopez & Contero, 2013· Billinghurst, 2002). Επιπλέον, σε μελέτη της Rellia (2022), υποστηρίχθηκε πως η ένταξη της ΕΠ στη διδασκαλία Γεωγραφίας ενίσχυσε την καταβολή προσπάθειας των μαθητών/τριών και τους έδωσε τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν πολλές από τις αισθήσεις τους (όραση, ακοή, αφή), συγκριτικά με παραδοσιακές μεθόδους που αξιοποιούν μία-μία αίσθηση.

Παρομοίως, ο Herpich και οι συνεργάτες του (2019) ανέπτυξαν ένα παιχνίδι επαυξημένης πραγματικότητας για τη διδασκαλία της γεωγραφίας στην έκτη τάξη του δημοτικού σχολείου, εστιάζοντας στην έννοια του προσανατολισμού. Οι μαθητές/τριες βρήκαν το παιχνίδι ΕΠ ιδιαίτερα ελκυστικό και διασκεδαστικό και οι ερευνητές κατέληξαν πως η αποτελεσματική χρήση ΕΠ στη διδασκαλία γεωγραφίας είναι μια εποικοδομητική μέθοδος. Μία ακόμη περίπτωση, όπου οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν την αξιοποίηση της ΕΠ στη διδασκαλία γεωγραφικών γνώσεων, μέσω μίας εφαρμογής ΕΠ, ιδιαίτερα χρήσιμη και αποτελεσματική, είναι η έρευνα του Ramnarain-Seetohul και συνεργατών (2019). Η

αξιοποίηση εφαρμογών ΕΠ στο μάθημα της Γεωγραφίας δίνει την δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να αυξήσουν τις ακαδημαϊκές τους δεξιότητες, καθώς διατηρεί τα κίνητρα και το ενδιαφέρον τους ενεργά, καθόλη τη διάρκεια της διδασκαλίας, και προσφέρει μία νέα μέθοδο διδασκαλίας, απομακρυσμένη από το «παραδοσιακό» βιβλίο (Schnürer et al., 2020· Vahldick & Bittencourt, 2019· Xeferis et al., 2019· Turan et al., 2018).

6. Περιορισμοί-Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Η έλλειψη ομάδας ελέγχου και το μικρό δείγμα της μελέτης καθιστούν αδύνατη τη γενίκευση των αποτελεσμάτων στο συνολικό πληθυσμό, παρόλα αυτά η πιλοτική αυτή δοκιμή λειτουργεί ως έλεγχος για τυχόν λάθη ή διορθώσεις που χρειάζονται για την μελλοντική εφαρμογή της παρέμβασης σε μεγαλύτερο δείγμα. Ακόμη, πρόκειται για μία μελέτη με σύντομη διάρκεια, γεγονός που αποτρέπει την αξιολόγηση των κεκτημένων γνώσεων μακροπρόθεσμα. Για το σκοπό αυτό μπορεί να εφαρμοστεί μία αντίστοιχη μακροπρόθεσμη μελέτη, η οποία θα διαθέτει και ομάδα ελέγχου και στην οποία θα μπορούν να αξιολογηθούν τα αποτελέσματα σε βάθος χρόνου. Σε επόμενο στάδιο θα ήταν ενδιαφέρουσα η αξιοποίηση της παρούσας παρέμβασης και σε άλλα είδη αναπηρίας.

Βιβλιογραφία

Azuma, R. T. (1997). A survey of augmented reality. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*, 6(4), 355-385. Hughes Research Laboratories. <http://www.cs.unc.edu/azuma>

American Psychiatric Association, DSM-5 Task Force (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5™* (5th ed.). American Psychiatric Publishing, Inc. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>

Bhaumik, S., Kiani, R., Michael, D. M., Gangavati, S., Khan, S., Torales, J., Kenneth, R., Javate, K.R., & Ventriglio, A. (2016). Intellectual disability and mental health: an overview. *International Journal of Culture and Mental Health*, 9(4), 417-429. <https://doi.org/10.1080/17542863.2016.1228687>

Billinghurst, M. (2002). Augmented reality in education. *New horizons for learning*, 12(5), 1-5.

Billinghurst, M., & Kato, H. (2002). Collaborative augmented reality. *Communications of the ACM*, 45(7), 64-70. <https://doi.org/10.1145/514236.514265>

Billinghurst, M., Clark, A., & Lee, G. (2015). A survey of augmented reality. *Foundations and Trends® in Human-Computer Interaction*, 8(2-3), 73-272.

Chi, H. L., Kang, S. C., & Wang, X. (2013). Research trends and opportunities of augmented reality applications in architecture, engineering, and construction. *Automation in Construction*, 33, 116-122.

Herpich, F., Nunes, F. B., De Lima, J. V., & Tarouco, L. M. R. (2018). Augmented reality game in geography: An orientation activity to elementary education. In *Proceedings of the International Conference on Computational Science and Computational Intelligence (CSCI)*, Las Vegas, NV, USA, 12-14 December 2018.

Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G., Odom, S., & Wolery, M. (2005). The Use of Single-Subject Research to Identify Evidence-Based Practice in Special Education. *Exceptional Children, 71*(2), 165-179. <https://doi.org/10.1177/001440290507100203>

IHU AR TUTOR Project. (2022). Retrieved from <http://artutor.ihu.gr/artutor/php/login.php>

Interacty. (2024). *Home*. Retrieved from <https://interacty.me/>

Javornik, A. (2016). Augmented reality: Research agenda for studying the impact of its media characteristics on consumer behavior. *Journal of Retailing and Consumer Services, 30*, 252-261.

Ke, X., & Liu, J. (2012). Intellectual disability. In J. M. Rey (Ed.), *IACAPAP e-Textbook of Child and Adolescent Mental Health* (pp. 1-25). Geneva: International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions.

Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2010). *The inclusive classroom: Strategies for effective differentiated instruction* (4th ed.). Pearson Education.

Nee, A. Y. C., Ong, S. K., Chryssolouris, G., & Mourtzis, D. (2012). Augmented reality applications in design and manufacturing. *CIRP Annals, 61*(2), 657-679.

Patel, D., Apple, R., Kanungo, S., & Akkal, A. (2018). Intellectual disability: definitions, evaluation and principles of treatment. *Pediatric Medicine, 1*(11). doi:10.21037/pm.2018.12.02

Perez-Lopez, D., & Contero, M. (2013). Delivering educational multimedia contents through an augmented reality application: A case study on its impact on knowledge acquisition and retention. *Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET, 12*(4), 19-28.

Quizizz (2024). *Σημαντικά Αξιοθέατα και Πρωτεύουσες*. <https://quizizz.com/admin/quiz/6648cb8f9d4c0e102de15f96/%CF%83%CE%B7%CE%BC%CE%B1%CE%BD%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC-%CE%B1%CE%BE%CE%B9%CE%BF%CE%B8%CE%AD%CE%B1%CF%84%CE%B1-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CF%80%CF%81%CF%89%CF%84%CE%B5%CF%8D%CE%BF%CF%85%CF%83%CE%B5%CF%82>

Ramnarain-Seetohul, V., Nishesh, A., & Siddish, L. (2019). Enhancing learning at primary school through augmented reality. In P. Fleming, B. Lacquet, S. Sanei, K. Deb, A. Jakobsson (Eds.), *Smart and Sustainable Engineering for Next Generation Applications (Lecture Notes in Electrical Engineering)*. Cham, Switzerland: Springer.

Rellia, M. (2022). The Use of Augmented Reality In Teaching Geography At Primary Level. *European Journal of Alternative Education Studies, 7*(1). Doi: <http://dx.doi.org/10.46827/ejae.v7i1.4174>

Σούλης, Σ.-Γ. (2020). *Σπουδή στη Νοητική Αναπηρία. Ειδική Παιδαγωγική*. Gutenberg.

Schnürer, R., Dind, C., Schalcher, S., Tschudi, P., & Hurni, L. (2020). Augmenting printed school atlases with thematic 3D maps. *Multimodal Technologies and Interaction, 4*(23).

Turan, Z., Meral, E., & Sahin, I. F. (2018). The impact of mobile augmented reality in geography education: Achievements, cognitive loads and views of university students. *Journal of Geography in Higher Education*, 42(4), 427-441.

Vahldick, A., & Bittencourt, D. L. (2019). Creating an augmented book from a geography textbook. In *Proceedings of the IEEE 19th International Conference on Advanced Learning Technologies* (pp. 347-348), Maceio, Brazil, 15–18 July 2019.

Verdugo D., & Belmonte, I. (2007). Using digital stories to improve listening comprehension with Spanish young learners of English. *Language Learning & Technology*, 11(1), 87-101.

World Health Organization (2016). International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 10th Revision (ICD-10) Version for 2016, *Mental and behavioural disorders*. <https://icd.who.int/browse10/2010/en#/F70-F79>

World Health Organization (1992). *The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders: clinical descriptions and diagnostic guidelines*. World Health Organization. <http://www.who.int/iris/handle/10665/37958>

Xeferis, S., Palaigeorgiou, G., & Tsorbari, A. (2019). A learning environment for geography and history using mixed reality, tangible interfaces, and educational robotics. In M. Auer & T. Tsiatsos (Eds.), *The challenges of the digital transformation in education* (Advances in Intelligent Systems and Computing, Vol. 917). Cham, Switzerland: Springer.

Αξιοποιώντας την τεχνολογία στην εκπαίδευση φοιτητών με οπτική αναπηρία: Μια συστηματική ανασκόπηση

Ευθύμιος Αγοραστός, Ελπινίκη Πλησιώτη & Χρήστος Τσιάβος

Περίληψη

Η εκπαίδευση των ατόμων με οπτική αναπηρία έχει εισέλθει τα τελευταία χρόνια σε ένα στάδιο μετάβασης και διαρκούς εξέλιξης, καθοδηγούμενη από νέα δεδομένα που παρέχει η σύγχρονη τεχνολογία. Ωστόσο, η ύπαρξη περιορισμένου αριθμού αναφορών στην διεθνή βιβλιογραφία δείχνει ότι η διερεύνηση του συγκεκριμένου πεδίου βρίσκεται σε πολύ αρχικό στάδιο. Στόχος της παρούσας εργασίας ήταν να καταγράψει τις απόψεις των φοιτητών με οπτική αναπηρία όσον αφορά τον βαθμό συμμετοχής τους και προσβασιμότητάς τους στην ακαδημαϊκή καθημερινότητα, καθώς και να εξετάσει μεθόδους που έχουν εφαρμοσθεί για την βελτίωση της φοίτησης σε ακαδημαϊκά ιδρύματα. Για τον σκοπό αυτό, πραγματοποιήθηκε συστηματική ανασκόπηση πρωτογενούς δημοσιευμένης ερευνητικής βιβλιογραφίας, δημοσιευμένης από το 2014 έως και το 2024. Από την αναζήτηση επιλέχθηκαν επτά άρθρα βάσει ορισμένων κριτηρίων εισδοχής. Τα συμπεράσματα που προέκυψαν έρχονται σε συμφωνία με ευρήματα προηγούμενων ερευνών αναφορικά με τον περιορισμένο βαθμό προσβασιμότητας φοιτητών με οπτική αναπηρία σε εκπαιδευτικά ψηφιακά μέσα και εφαρμογές είτε λόγω έλλειψης διαθέσιμων υλικών και οικονομικών πόρων στα πανεπιστήμια είτε λόγω μηδαμινής παροχής κινήτρων στους φοιτητές. Υπογραμμίζεται η ανάγκη ανάδειξης των ζητημάτων από την έως τώρα εφαρμογή της ψηφιακής τεχνολογίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και κρίνεται απαραίτητη η περαιτέρω διερεύνηση του πεδίου.

Λέξεις-κλειδιά: Συστηματική Ανασκόπηση, Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Φοιτητές, Οπτική Αναπηρία, Ψηφιακή Τεχνολογία

1. Προβληματισμοί

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (Π.Ο.Υ.), τουλάχιστον 2,2 δισεκατομμύρια άνθρωποι σε παγκόσμιο επίπεδο αντιμετωπίζουν προβλήματα όρασης (WHO, 2023). Ο Π.Ο.Υ. δεν ορίζει μόνο την τύφλωση ως την ολική απώλεια της όρασης, αλλά αναφέρεται επίσης και στην μερική απώλεια οράσεως (WHO, 2023). Η μερική τύφλωση δεν είναι εύκολο να οριστεί, αλλά ο Π.Ο.Υ. αναφέρεται σε αυτήν, ορίζοντάς την ως «την αδυναμία των μερικώς βλεπόντων, να μετρήσουν τα δάχτυλα του χεριού, σε απόσταση μικρότερη ή ίση των 20 ποδιών (6 μέτρων)» (WHO, 2023).

Η ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας έφερε στο προσκήνιο, μεταξύ άλλων, την ένταξη και τη συμπερίληψη των ατόμων με οπτική αναπηρία στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Η χρήση μάλιστα, ψηφιακών μέσων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει αδιαμφισβήτητα συμβάλει στην εισαγωγή φοιτητών/τριών με οπτική αναπηρία. Επιπλέον, η συγκεκριμένη αυτή ομάδα φοιτητών/τριών έχει επωφεληθεί σε μεγάλο βαθμό από την προσφορά των διάφορων τεχνολογικών μέσων από τα εκάστοτε πανεπιστημιακά ιδρύματα. Ωστόσο, παρά

τη μεγάλη συνεισφορά της τεχνολογίας στην εκπαίδευση των φοιτητών/τριών στο πανεπιστήμιο, η μη ή μερικώς αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων από το διδακτικό προσωπικό, αλλά και από τους/τις ίδιους/ες τους/τις φοιτητές/τριες με προβλήματα όρασης, επιφέρει τα αντίθετα αποτελέσματα.

Τα τελευταία χρόνια, στόχος της εκπαιδευτικής κοινότητας είναι η ένταξη και η συμπερίληψη των ατόμων με αναπηρία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Montenegro-Rueda et al., 2023). Διάφορες διακηρύξεις, όπως εκείνη της European Union's Europe 2020 Strategy (European Commission, 2010) και της United Nations Agenda 2030 (United Nations, 2015), τονίζουν την αναγκαιότητα επίτευξης του παραπάνω στόχου. Σημαντική είναι η τοποθέτηση της UNESCO (2020), η οποία καταδικάζει το γεγονός πως δίνονται λιγότερες ευκαιρίες στα άτομα με αναπηρία σε σύγκριση με τα δίχως αναπηρία άτομα.

Παρόλο που η πρόσβαση των ατόμων με αναπηρία στα πανεπιστημιακά ιδρύματα έχει διευκολυνθεί μέσω της εφαρμογής ορισμένων πολιτικών και στρατηγικών (Villouta & Villarreal, 2022), πρέπει να αντιμετωπιστούν άμεσα ορισμένα από τα εμπόδια που δυσχεραίνουν τις εμπειρίες των φοιτητών/τριών αυτών, όπως οι απρόσιτες υποδομές των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, το διδακτικό υλικό, η ανεπαρκής κατάρτιση των εκπαιδευτικών και τα απροσάρμοστα προγράμματα σπουδών (Edwards et al., 2022). Επιπλέον, κρίνεται αναγκαία η περαιτέρω διευκόλυνση των φοιτητών/τριών με αναπηρία σε θέματα που αφορούν την ακαδημαϊκή επίδοσή τους, την χωρίς αποκλεισμούς ενεργή συμμετοχή τους στην κοινότητα, την αποφοίτησή τους και, τέλος, την ένταξή τους στην αγορά εργασίας (Montenegro-Rueda et al., 2023). Έρευνες που εξέτασαν τις εμπειρίες των φοιτητών/τριών με αναπηρίες κατέληξαν στο συμπέρασμα πως στην τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν εφαρμόζονται επαρκώς στρατηγικές συμπερίληψης, καθώς οι φοιτητές/τριες κατά τη φοίτησή τους σε αυτό αντιμετωπίζουν προβλήματα τόσο στην αρχική πρόσβασή τους στα μαθήματα, όσο και στον βαθμό αφοσίωσής τους έως και την ολοκλήρωση των σπουδών τους (Seale, 2017· Riddell & Weedon, 2014· Moswela & Mukhopadhyay, 2011· Richardson, 2009· Fuller et al., 2004· Shevlin et al., 2004· Ryan & Struhs, 2004· Nielsen, 2001).

Ένα από τα καταλληλότερα μέσα για την αντιμετώπιση των δυσκολιών και των εμποδίων που συναντούν οι φοιτητές/τριες με αναπηρία στα παραδοσιακά συστήματα μάθησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι η χρήση ΤΠΕ (Freire et al., 2010). Τα τελευταία χρόνια, σε ολόένα και περισσότερα πανεπιστημιακά ιδρύματα παρουσιάζεται η ανάγκη επένδυσης σε τεχνολογίες μάθησης και γνώσης (Perera-Rodríguez & Morriña Díez, 2019). Αρκετές μελέτες καταλήγουν στο συμπέρασμα πως η χρήση ΤΠΕ ευνοεί τη συμπερίληψη των φοιτητών/τριών με αναπηρίες στα σχολικά/πανεπιστημιακά ιδρύματα (Hadjikakou & Hartas, 2018· Wang, 2014· Pearson & Korpi, 2006· Seale, 2006). Τα περισσότερα πανεπιστήμια χρησιμοποιούν αναδυόμενες τεχνολογίες σε συνδυασμό με εποπτική και εικονική διδασκαλία (Roberts et al., 2011). Οι τεχνολογίες αυτές που χρησιμοποιούνται για την υποστήριξη των φοιτητών με αναπηρία ονομάζονται υποστηρικτικές τεχνολογίες (Emiliani et al., 2011).

Πιο συγκεκριμένα, η μάθηση με τη χρήση των ΤΠΕ σε φοιτητές/τριες με προβλήματα όρασης βρίσκεται στο επίκεντρο των μελετών τα τελευταία χρόνια (Montenegro-Rueda et al., 2023). Οι ΤΠΕ μπορούν να αξιοποιηθούν για την ευκολότερη πρόσβασή τους στο εκπαιδευτικό υλικό και κατά συνέπεια για την αποτελεσματικότερη εκπαίδευσή τους (Montenegro-Rueda et al., 2023). Ακόμη, όσον αφορά την περίπτωση των φοιτητών/τριών με οπτική αναπηρία, κρίνεται αναγκαία η εφαρμογή ειδικών τεχνολογιών, προσαρμοσμένων στις ανάγκες τους

και όχι μια ενιαία τεχνολογική παρέμβαση που να εξυπηρετεί τους/τις φοιτητές/τριες με οποιαδήποτε άλλη αναπηρία (Perera-Rodríguez & Moriña Díez, 2019).

Σε έρευνα που μελέτησε τις απόψεις των ίδιων των φοιτητών με αναπηρία, ξεχώρισαν εκείνες των φοιτητών/τριών με προβλήματα όρασης (Perera-Rodríguez & Moriña Díez, 2019). Πιο συγκεκριμένα, οι φοιτητές τόνισαν ιδιαίτερα την ανάγκη τους για περαιτέρω εκπαίδευση με τη χρήση των ψηφιακών πινάκων, με συγκεκριμένα προγράμματα πληροφορικής και με τη χρήση της ψηφιακής μάθησης (Perera-Rodríguez & Moriña Díez, 2019).

Έρευνες, επιπλέον, έδειξαν, πως με τη χρήση της υποστηρικτικής τεχνολογίας οι φοιτητές με προβλήματα όρασης δύνανται να διαθέτουν επιπλέον χρόνο στις εξετάσεις καθώς και πρόσβαση σε εκπαιδευτικό υλικό και ως εκ τούτου να κάτεχουν μεγαλύτερη αυτονομία (Remington & Pellicano, 2019· Huber et al., 2016). Ωστόσο, ορισμένα από τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές/τριες με οπτική αναπηρία κατά τη φοίτησή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, με αποτέλεσμα να περιορίζεται η πλήρη συμμετοχή τους, είναι οι υψηλές απαιτήσεις των ιδρυμάτων για ανάγνωση, η δυσκολία στην συνεργασία για εκπόνηση ομαδικών εργασιών και η αδυναμία συμμετοχής σε δραστηριότητες (Kinsanga & Kinsanga, 2020· Nisbet, 2020).

Η περιορισμένη διαθεσιμότητα πόρων αποτελεί με βάση την διεθνή βιβλιογραφία ένα καίριο ζήτημα που οδηγεί σε περιορισμένη φοίτηση των ατόμων με οπτική αναπηρία στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Montenegro-Rueda et al., 2023). Ειδικότερα, έχει παρατηρηθεί μεγάλη έλλειψη ψηφιακών βιβλίων (e-books) και περιορισμένη διαθεσιμότητα κειμένων σε κώδικα Braille στα πανεπιστήμια (Gill et al., 2017).

Συχνά, οι φοιτητές/τριες με οπτική αναπηρία συναντούν δυσκολίες στην πρόσβασή τους στη συλλογή της πανεπιστημιακής βιβλιοθήκης (Dodamani & Dodamani, 2019). Το γεγονός αυτό καθιστά αναγκαία τη δημιουργία ψηφιακών βιβλιοθηκών μέσω κάποιας πλατφόρμας που να μπορεί να υποστηρίξει το λογισμικό ανάγνωσης οθόνης (Montenegro-Rueda et al., 2023).

Επιπλέον, παρατηρείται ελλιπής κατάρτιση και επιμόρφωση των καθηγητών καθώς και χαμηλή εξοικείωση των ίδιων των φοιτητών/τριών με προβλήματα όρασης στην χρήση και εφαρμογή ψηφιακών τεχνολογικών μεθόδων εκπαίδευσης (Ahmed & Naveed, 2020). Η σωστή χρήση των ψηφιακών μέσων δύναται να ενισχύσει σημαντικά την μάθηση των φοιτητών/τριών αυτών (Sokolov, 2019).

Τα τελευταία χρόνια, το ενδιαφέρον των ερευνητών στράφηκε προς την μελέτη των εμπειριών των φοιτητών/τριών με προβλήματα όρασης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Koustriana, 2021). Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η μελέτη που διεξήχθη κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19 σε φοιτητές/τριες με οπτική αναπηρία και την κατάστασή τους (Gombas & Csakvari, 2021). Πιο συγκεκριμένα, οι φοιτητές/τριες με προβλήματα όρασης παρουσίασαν τις αρνητικές επιπτώσεις του εγκλεισμού στη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, όσον αφορά την διεκπεραίωση καθημερινών τους ακαδημαϊκών υποχρεώσεων (Gombas & Csakvari, 2021).

2. Μεθοδολογία

2.1 Πηγές άντλησης δεδομένων

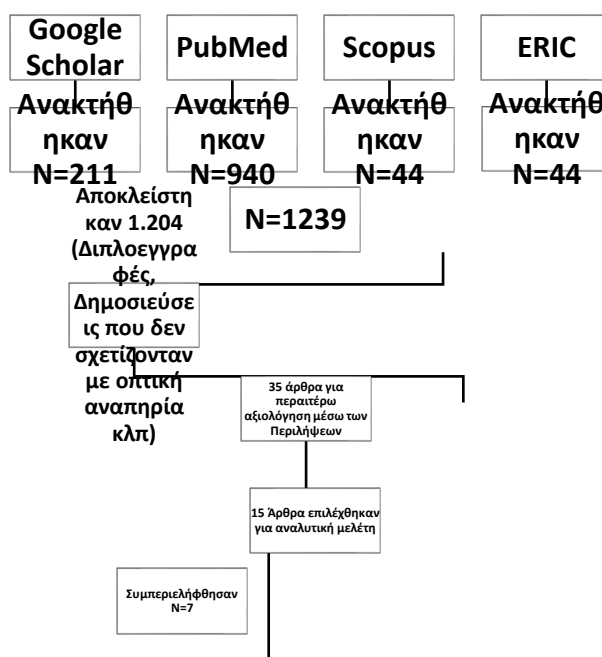
Τον Μάρτιο του 2024 πραγματοποιήθηκε εκτενής βιβλιογραφική ανασκόπηση σε ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων με βάση τα κριτήρια εισδοχής και αποκλεισμού, τα οποία ορίστηκαν για την παρούσα εργασία. Οι βάσεις δεδομένων που αξιοποιήθηκαν ήταν οι παρακάτω:

- Scopus
- Google Scholar
- PubMed
- ERIC

Για την αναζήτηση χρησιμοποιήθηκαν όροι όπως Visual Impairment, Higher (or tertiary) education, Virtual Interventions, Students with VI (Visual Impairment), Assistive Technologies κ.α.

Συνολικά, και όπως καταγράφεται στο διάγραμμα ροής (βλ. Εικόνα 1), από τις βάσεις δεδομένων εντοπίστηκαν 1239 εγγραφές. Εξ αυτών, 1204 αποκλείστηκαν σε πρώτη φάση μετά από ανάγνωση των τίτλων, καθώς αποτελούσαν διπλοεγγραφές, έρευνες σε μη έγκυρα ή σε μη αξιόπιστα περιοδικά, δημοσιεύσεις που δεν σχετίζονταν με την απώλεια όρασης ή που δεν αφορούσαν την τεχνολογία στην εκπαίδευση ατόμων με οπτική αναπηρία. Ταυτόχρονα, αποκλείστηκαν μεταπτυχιακές διατριβές και chapters βιβλίων. Έπειτα, 35 ήταν τα άρθρα τα οποία επιλέχθηκαν για ανάγνωση και ανάλυση των περιλήψεων, όπου από την σχετική διαδικασία 20 εξ αυτών αποκλείστηκαν, καθώς δεν αφορούσαν ούτε ερευνούσαν φοιτητές ή δεν εφάρμοζαν κάποια παρέμβαση. Ο τελικός αριθμός των άρθρων που συμπεριελήφθησαν στην εργασία ήταν 7.

Εικόνα 1: Διάγραμμα ροής



Κάθε άρθρο που αξιοποιήθηκε στην παρούσα εργασία έπρεπε να πληρεί τα παρακάτω κριτήρια εισδοχής:

Πίνακας 1: Κριτήρια εισδοχής

<ul style="list-style-type: none">• Τα άρθρα να είναι δημοσιευμένα εντός δεκαετίας (2014- 2024)
<ul style="list-style-type: none">• Τα άρθρα να είναι δημοσιευμένα σε περιοδικά (όχι reviews ή chapters βιβλίων)
<ul style="list-style-type: none">• Τα επιστημονικά περιοδικά να είναι έγκριτα και αξιόπιστα
<ul style="list-style-type: none">• Τα άρθρα να είναι δημοσιευμένα στην αγγλική γλώσσα
<ul style="list-style-type: none">• Τα άρθρα να αφορούν την οπτική αναπηρία
<ul style="list-style-type: none">• Τα άρθρα να αφορούν την τεχνολογία
<ul style="list-style-type: none">• Να εφαρμόζεται έρευνα ή/και παρέμβαση
<ul style="list-style-type: none">• Το δείγμα να αποτελείται από φοιτητές

Τα βασικά δεδομένα των ερευνών που αξιοποιήθηκαν κατηγοριοποιήθηκαν σε φύλλο Microsoft Office Excel 2020 με βάση την χρονολογία και χώρα δημοσίευσης, τους στόχους, την μέθοδο που ακολούθησαν καθώς και τα βασικά αποτελέσματα. Η Μέθοδος αποτελείται από επιμέρους υποκατηγορίες που αφορούν τον σχεδιασμό της μελέτης, το δείγμα καθώς και τον βαθμό οπτικής αναπηρίας. Για την μορφή και κατηγοριοποίηση του παρακάτω πίνακα, αξιοποιήθηκαν δεδομένα από την συστηματική ανασκόπηση των Klingenberg και Holkesvik (2019).

Πίνακας 2: Στοιχεία των ερευνών που αξιοποιήθηκαν

Συγγραφείς (Έτος) Χώρα	Στόχος	Μεθοδολογία			Αποτελέσματα
		Σχεδιασμός	Δείγμα	Τύπος Οπτικής Αναπηρίας	
Foley, A.R. & Masingila, J.O. (2014) USA	Να διερευνήσει τη χρήση κινητών συσκευών ως υποβοηθητικής τεχνολογίας για μαθητές με προβλήματα όρασης σε περιβάλλοντα με περιορισμένους πόρους.	Ερευνητική παρέμβαση	20 φοιτητές σε δημόσιο πανεπιστήμιο στην Κένυα	Ολική τύφλωση	Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι συσκευές παρέχουν στους μαθητές πρόσβαση στην εκπαίδευση και αποτελούν μέσα συμμετοχής στην καθημερινή ζωή
Butler, M., Holloway, L., Marriott, K. & Goncu, C. (2016) Australia	Να ερευνήσει το επίπεδο πρόσβασης των φοιτητών με τύφλωση στην Αυστραλία σε infographics και στην εκπαίδευση STEM. Επίσης, στοχεύει τα αποτελέσματα να αποτελέσουν αφορμή για μια πιο ενταξιακή ανώτερη εκπαίδευση σε εθνικό επίπεδο.	Μεικτή ερευνητική διαδικασία μέσω ερωτηματολογίων και ημι-δομημένων συνεντεύξεων.	71 φοιτητές με οπτική αναπηρία. 44 λοιπά άτομα (φοιτητές, ακαδημαϊκοί, πάροχοι infographics κλπ).	34% ολική τύφλωση και οι υπόλοιποι χαμηλή όραση.	Η δυσκολία πρόσβασης σε γραφικά υλικά, infographics κλπ αποτελούσε εμπόδιο για πολλούς μαθητές με προβλήματα όρασης και ότι υπήρχαν αρκετά προβλήματα με τις τρέχουσες διαδικασίες για την παροχή προσβάσιμων γραφικών.

<p>Bhardwaj, R. K. & Kumar, S. (2017)</p> <p>India</p>	<p>Να κατανοήσουν την αντίληψη των προπτυχιακών φοιτητών με προβλήματα όρασης σχετικά με το ψηφιακό περιβάλλον στα ιδρύματά τους και να αναπτύξουν ένα διαδικτυακό σύστημα πληροφοριών που να ταιριάζει στις απαιτήσεις τους.</p>	<p>Μια ποιοτική μελέτη που διεξήχθη σε προπτυχιακούς φοιτητές που εγγράφηκαν σε δέκα κολέγια του Πανεπιστημίου του Δελχί. Οι μαθητές έλαβαν ατομικές συνεντεύξεις.</p>	<p>95 φοιτητές με Οπτική Αναπηρία</p>	<p>-</p>	<p>Χαμηλή πρόσβαση σε ηλεκτρονικές πηγές</p> <p>Καθημερινά, στον πίνακα ανακοινώσεων του κολεγίου και στις υπάρχουσες εγκαταστάσεις. Δύσκολη πρόσβαση στον ιστότοπο και δεν είναι πολύ εξοικειωμένοι με χρήσιμες συσκευές προσβασιμότητας, εξαιτίας έλλειψης κατάρτισης και απουσίας εκπαιδευμένου προσωπικού.</p>
<p>Kisanga, S. E. & Kisanga, D. H. (2020)</p> <p>Tanzania</p>	<p>Διερεύνηση του ρόλου των συσκευών υποστηρικτικής τεχνολογίας στη διευκόλυνση της συμμετοχής και της μάθησης των φοιτητών με VI σε ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Τανζανία</p>	<p>Ερωτηματολόγια ανοιχτού τύπου και ημιδομημένες συνεντεύξεις</p>	<p>21 ερωτηθέντες. 17 μαθητές με οπτική αναπηρία και 4 βοηθοί</p>	<p>13 μαθητές με ολική τύφλωση και 4 με χαμηλή όραση</p>	<p>Οι μαθητές γνώριζαν καλά την έννοια των υποστηρικτικών τεχνολογιών. Ωστόσο, είχαν περιορισμένες γνώσεις σχετικά με τις συσκευές που ήταν διαθέσιμες στο ίδρυμα. Η μελέτη καθορίζει τα οφέλη της υποστηρικτικής τεχνολογίας για μαθητές με οπτική αναπηρία</p>

<p>Velloso, M., Arana, M., Acioly, V. & Santos, A. C. F. (2020) Brazil</p>	<p>Να ενθαρρύνουν τους δασκάλους να πιστεύουν στις δυνατότητες των μαθητών τους χρησιμοποιώντας δραστηριότητες υποστηρικτικής τεχνολογίας στη Φυσική.</p>	<p>Δραστηριότητες με εξ αποστάσεως διδασκαλία κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19</p>	<p>Μαθητής 21 χρονών με οπτική αναπηρία.</p>	<p>3/60 οπτική οξύτητα</p>	<p>Η απομακρυσμένη εργαστηριακή δραστηριότητα επέτρεψε στον μαθητή να χρησιμοποιεί πολύμετρα, να κάνει κυκλώματα, να κάνει μετρήσεις και να παράγει γραφικά</p>
<p>Stone, B., Kay, D., Reynolds, A. & Brown, D. (2020) USA</p>	<p>Να περιγράψει τα οφέλη της 3D εκτύπωσης σε φοιτητές με οπτική αναπηρία.</p>	<p>Χρήση αντικειμένου εκμάθησης 3D Printing σε ένα εισαγωγικό μάθημα στατιστικής.</p>	<p>Φοιτητής με οπτική αναπηρία</p>	<p>Ολική τύφλωση</p>	<p>Η τρισδιάστατη εκτύπωση παρέχει ποικιλία από εξαιρετικά προσαρμοσμένα απτικά βοηθήματα εκμάθησης προσαρμοσμένα στις ανάγκες του φοιτητή.</p>
<p>Arslantas, T. K. & Gul, A. (2022) Türkiye</p>	<p>Να διερευνήσει τις δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού των φοιτητών με οπτική αναπηρία.</p>	<p>Ποσοτική και ποιοτική μέθοδος</p>	<p>60 φοιτητές με οπτική αναπηρία</p>	<p>-</p>	<p>Η καθημερινή χρήση του διαδικτύου είχε θετική επίδραση. Δεν είχαν δεξιότητες στη διαχείριση πληροφοριών, στην αποτελεσματική συνεργασία, στη δημιουργία ψηφιακού περιεχομένου. Μπορούσαν ήδη να δημιουργήσουν αρχεία.</p>

3. Χαρακτηριστικά των μελετών

Στο σύνολό τους, οι μελέτες που ανακτήθηκαν ήταν 7, και προέρχονταν από τις ΗΠΑ (2), Αυστραλία (1), Τανζανία (1), Ινδία (1), Βραζιλία (1) και Τουρκία (1). Όλες οι έρευνες είχαν διεξαχθεί στο διάστημα 2014 έως 2024. Συγκεκριμένα, μία έρευνα δημοσιεύθηκε το 2014, μία το 2016, μία το 2017, τρεις το 2020 και μία το 2022. Τρεις εκ των επτά ερευνών αφορούσαν μια μορφή παρέμβασης σε άτομο ή άτομα με κάποιας μορφής οπτική αναπηρία, ενώ οι υπόλοιπες εφάρμοζαν ποιοτική ή ποσοτική διερεύνηση μέσω συνεντεύξεων ή ερωτηματολογίων αντίστοιχα.

Συνολικά, οι συμμετέχοντες ήταν 313, οι οποίοι μοιράστηκαν στις έρευνες που ανακτήθηκαν. Από αυτούς, οι 48 ήταν άτομα χωρίς οπτική αναπηρία, οι οποίοι ορίζονταν από τους ερευνητές είτε ως βοηθοί των ατόμων με οπτική αναπηρία είτε ως άμεσα εμπλεκόμενοι στην παρέμβαση και εκπαίδευση των ατόμων αυτών (εκπαιδευτικοί, ακαδημαϊκοί κ.α.). Όλα τα άτομα με προβλήματα όρασης στο δείγμα της εκάστοτε έρευνας ήταν αυστηρά φοιτητές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Εκ του συνολικού αριθμού των συμμετεχόντων, οι ερευνητές ορίζουν 99 άτομα με πλήρη τύφλωση. Δύο μελέτες δεν αναφέρονταν σε συγκεκριμένο βαθμό/τύπο της οπτικής αναπηρίας, ενώ οι λοιποί συμμετέχοντες αναφέρονται στις μελέτες ως φοιτητές με χαμηλή οπτική οξύτητα. Οι συμμετέχοντες σε κάθε έρευνα κυμαίνονταν από ένα άτομο έως και 115. Η γλώσσα στην οποία εφαρμόσθηκαν οι έρευνες και οι παρεμβάσεις ήταν η αντίστοιχη της χώρας στην οποία και διεξήχθησαν. Τόσο στα ερωτηματολόγια και στις συνεντεύξεις όσο και στις σχεδιαστικές παρεμβάσεις που ανακτήθηκαν, οι ερευνητές αναφέρονται αναλυτικά στην μεθοδολογία που ακολούθησαν.

Επιπλέον, οι παρεμβάσεις και οι ποσοτικές/ποιοτικές έρευνες εφαρμόσθηκαν αποκλειστικά από τους ερευνητές. Αξιοποιήθηκαν, ακόμη, στις μελέτες που ανακτήθηκαν, απόψεις και στάσεις γονέων, εκπαιδευτικών αλλά και συνοδών των ατόμων του δείγματος. Το περιβάλλον στο οποίο εφαρμόσθηκαν οι μελέτες ήταν τα αντίστοιχα εκπαιδευτικά ιδρύματα, ενώ σε μία εκ των ερευνών, η παρέμβαση έγινε εξ αποστάσεως, στο σπίτι του φοιτητή με αναπηρία, καθώς διεξήχθη εν μέσω της πανδημίας Covid-19 (βλ. Πίνακας 1).

Τα δεδομένα που αξιοποιήθηκαν για την ανασκόπηση επικεντρώθηκαν στον βαθμό πρόσβασης των φοιτητών με αναπηρία σε εκπαιδευτικούς/τεχνολογικούς πόρους και την γνώμη τους για την επάρκεια των δομών των σχολών τους. Αξιοποιήθηκαν, επιπλέον, δεδομένα από τις παρεμβάσεις που αφορούσαν την βελτίωση των φοιτητών με οπτική αναπηρία στον γνωστικό τομέα μετά την εφαρμογή τεχνολογικών μεθόδων στην εκπαίδευσή τους.

4. Κύρια ευρήματα

Όλες οι έρευνες προσφέρουν ευρήματα που είναι χρήσιμα για εφαρμογή με σκοπό την υποβοήθηση των μαθητών αυτών για ανεξαρτητοποίηση τους. Ειδικότερα, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές με προβλήματα όρασης ήταν ως έναν βαθμό εξοικειωμένοι με την έννοια της υποστηρικτικής τεχνολογίας σε θεωρητική βάση, αλλά κατείχαν περιορισμένες γνώσεις εφαρμογής τους, με αποτέλεσμα την εξάρτησή τους από τρίτους (Kisanga & Kisanga, 2022) Ακόμη, η τρισδιάστατη εκτύπωση (3D Printing) επιτρέπει ποικιλία σε απτικά βοηθήματα εκμάθησης, προσαρμοσμένα σε συγκεκριμένες παιδαγωγικές ανάγκες, φθηνά στην παραγωγή και εύκολα στην μεταφορά (Stone et al., 2020; Butler et al., 2017). Βρέθηκε ότι η

δυσκολία στην πρόσβαση στα γραφικά υλικά ήταν εμπόδιο για πολλούς μαθητές με προβλήματα όρασης και γι' αυτό υπήρχαν προβλήματα (Butler et al., 2017).

Επιπλέον, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η καθημερινή χρήση του διαδικτύου είχε θετική επίδραση στις βαθμολογίες ψηφιακού γραμματισμού, ενώ ταυτόχρονα υπήρχε αρνητική συσχέτιση μεταξύ αυτού και της ηλικίας έναρξης χρήσης τεχνολογίας. Ακόμη, οι συμμετέχοντες ήδη διέθεταν βασικές δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού. Ωστόσο, δεν είχαν δεξιότητες στη διαχείριση πληροφοριών, στην αποτελεσματική συνεργασία, στην επικοινωνία και στη δημιουργία ψηφιακού περιεχομένου (Arslantas & Gul, 2022). Επιπρόσθετα, οι κινητές συσκευές παρέχουν στους μαθητές: (α) πρόσβαση στην εκπαίδευση, (β) συμμετοχή στην καθημερινή ζωή και (γ) ευκαιρία να δημιουργηθεί ένα γενικότερο κλίμα συνεργασίας (Foley & Masingila, 2015).

Τέλος, η εξ αποστάσεως εργαστηριακή δραστηριότητα/παρέμβαση στο μάθημα των φυσικών επιστημών φάνηκε να επιτρέπει την συμμετοχή φοιτητή με οπτική αναπηρία στην εκπαίδευση (Velloso et al., 2020).

5. Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα όλων των ερευνών ανέδειξαν την παροχή βοήθειας στους μη βλέποντες φοιτητές με την χρήση της τεχνολογίας ως καίριο ζήτημα. Ειδικότερα, υπήρχε εξοικείωση με τις υποστηρικτικές τεχνολογίες σε περιορισμένη βάση, μόνο σε αυτές που διέθετε το ίδρυμα ή δεν υπήρχαν κατάλληλα καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί για να διδάξουν τους φοιτητές (Kisanga & Kisanga, 2022· Velloso et al., 2021). Έτσι, οι φοιτητές παραμένουν εξαρτημένοι από βλέποντες συμφοιτητές τους ή από πιο εξειδικευμένα άτομα που τις περισσότερες φορές δεν υπάρχουν (Kisanga & Kisanga, 2022). Ακόμη, διάφορες τεχνολογίες, όπως η τρισδιάστατη εκτύπωση αντικειμένων και η υβριδική εκπαίδευση ενός φοιτητή κατά την περίοδο της πανδημίας ασκούν θετική επιρροή στην μάθηση (Velloso et al., 2021· Stone et al., 2020). Διαπιστώθηκε ότι διάφορες βοηθητικές ψηφιακές συσκευές παρέχουν στους μαθητές: (α) πρόσβαση στην εκπαίδευση, (β) τα μέσα συμμετοχής στην καθημερινή ζωή και (γ) την ευκαιρία να δημιουργηθεί μια «κουλτούρα πρακτικής», μια κοινότητα παροχής αποτελεσματικής βοήθειας (Foley & Masingila, 2015). Επίσης, σε κάποιες περιπτώσεις δεν υπήρχε επαρκής πρόσβαση σε ψηφιακούς πόρους εντός πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, προκαλώντας ολοένα αυξανόμενα προβλήματα για τους φοιτητές (Butler et al., 2017). Επιπλέον, σε γενικές γραμμές οι φοιτητές διαθέτουν γνώσεις και ικανότητες ψηφιακού γραμματισμού, όπως η πρόσβαση σε πληροφορίες. Ωστόσο, δείχνουν να υστερούν σε κάποιους τομείς, όπως στη διαχείριση πληροφοριών, στην αποτελεσματική συνεργασία, στην επικοινωνία και στη δημιουργία ψηφιακού περιεχομένου (Arslantas & Gul, 2022). Τέλος, κάποιες έρευνες ασχολήθηκαν και με την οπτική των συνοδών των φοιτητών με οπτική αναπηρία, όπως ειδικών, δασκάλων, γονέων, διαπιστώνοντας την ανεπαρκή εκπαίδευσή τους και την αποστροφή τους να βοηθήσουν θεωρώντας ότι θα προκαλέσουν δυσχέρειες στα παιδιά (Arslantas & Gul, 2022· Kisanga & Kisanga, 2022· Velloso et al., 2021).

6. Προτάσεις μελλοντικής έρευνας

Συνιστάται η διερεύνηση και χρήση για τα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα των σύγχρονων διαθέσιμων βοηθητικών τεχνολογιών για να απαλύνουν την αίσθηση του

αποκλεισμού και της εξάρτησής των φοιτητών με προβλήματα όρασης από τους βλέποντες μαθητές και τους εκπαιδευτικούς.

Ακόμη, η διερεύνηση της πλευράς των δασκάλων για τις απόψεις, τις εμπειρίες και τις γνώσεις που κατέχουν σχετικά με την εκπαίδευση φοιτητών με προβλήματα όρασης και την χρήση τεχνολογίας για αυτήν μπορεί να αποτελέσει σημαντικό πεδίο έρευνας.

Τέλος, γίνονται συστάσεις γενικά στους τρόπους αντιμετώπισης των ανησυχιών που προέκυψαν από τα αποτελέσματα, με περαιτέρω έρευνες, προκειμένου να δοθούν περισσότερο δίκαιες εμπειρίες τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε φοιτητές με προβλήματα όρασης και γενικότερα σε άτομα με οποιοδήποτε είδος αναπηρίας.

7. Συμπεράσματα

Οι υποστηρικτικές τεχνολογίες είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με την επιτυχία της παρέμβασης σε φοιτητές/τριες με οπτική αναπηρία, αφού τα αποτελέσματα όλων των ερευνών επιβεβαίωσαν την παραπάνω διαπίστωση. Ειδικότερα, στα πανεπιστημιακά ιδρύματα συνιστάται να παρέχεται επαρκής χρηματοδότηση για υποστηρικτικά τεχνολογικά μέσα ώστε να διασφαλισθεί ότι οι μαθητές με τα προβλήματα όρασης ωφελούνται από την εκπαίδευση που λαμβάνουν. Συγκεκριμένα, περισσότερες συνεισφορές σε ανοικτά διαδικτυακά αποθετήρια τρισδιάστατων σχεδίων, είτε από μεμονωμένους εκπαιδευτές ή από μαθητές που προσφέρουν έργο μέσω της μάθησης σε παρεχόμενες υπηρεσίες σε διάφορα μαθήματα (Kisanga & Kisanga, 2022· Stone et al., 2020· Butler et al., 2017).

Τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι το σύνολο της ομάδας των βοηθών αποτελεί ένα σημαντικό μέσο για τη διευκόλυνση της διάδοσης και υποστήριξης ψηφιακών συσκευών ως υποβοηθητικής τεχνολογίας για μαθητές με προβλήματα όρασης σε περιβάλλοντα με περιορισμένους πόρους (Foley & Masingila, 2015).

Επιπλέον, οι μαθητές με προβλήματα όρασης χρειάζονται ενθάρρυνση στην χρήση των σύγχρονων διαθέσιμων βοηθητικών τεχνολογιών για να αποφευχθεί ο αποκλεισμός και η εξάρτησή τους από τους βλέποντες μαθητές και βοηθούς (Kisanga & Kisanga, 2022). Ακόμη, οι μαθητές με οπτική αναπηρία αντιμετωπίζουν εμπόδια στη μάθηση στην διάρκεια της φοίτησής τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και οι εκπαιδευτές έχουν υποχρέωση να κάνουν τα μαθήματά τους να είναι προσβάσιμα και να παρέχουν διευκολύνσεις με στόχο την εξάλειψη αυτών των εμποδίων όπου είναι δυνατόν (Arslantas & Gul, 2022· Stone et al., 2020). Διάφορα ευρήματα όμως έδειξαν ότι οι καθηγητές δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις ατομικές ανάγκες των μαθητών με οπτική αναπηρία και συχνά δεν έχουν τις απαραίτητες παιδαγωγικές γνώσεις για να βοηθήσουν στην εκπαίδευση των μαθητών τους, καθώς έχουν ελλιπή επιμόρφωση πάνω στην χρήση των απαραίτητων εργαλείων προσβασιμότητας (Arslantas & Gul, 2022).

Ταυτόχρονα, όπως αναφέρθηκε, υπάρχει μια ολοένα αυξανόμενη τάση εφαρμογής τρισδιάστατης εκτύπωσης στην εκπαίδευση, η οποία δίνει την δυνατότητα προσαρμογής της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε συγκεκριμένες παιδαγωγικές ανάγκες, με τεχνολογικά μέσα φθηνά στην παραγωγή τους και εύκολα στην μεταφορά τους (Stone et al., 2020).

Επιπλέον, οι μαθητές πρέπει να εξασκηθούν με την τεχνολογία από μικρή ηλικία έτσι ώστε να μπορούν να συμμετάσχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία από τα πρώτα σχολικά χρόνια, για να λαμβάνουν μέρος τόσο στην δημιουργία ψηφιακού περιεχομένου όσο και

στην αξιολόγηση κρίσιμων πληροφοριών και στην συμμετοχή σε ομαδική εργασία (Arslantas & Gul, 2022).

Παράλληλα, θα πρέπει να επισημανθεί ότι πολλές προϋποθέσεις πρέπει να πληρούνται για να επιτευχθεί η σωστή διδασκαλία σε μαθητές με προβλήματα όρασης. Συγκεκριμένα, η διαθεσιμότητα πόρων στο σπίτι (μαθητή και εκπαιδευτικού), η καλή σύνδεση σε υπηρεσίες internet, ο εξοπλισμός (laptop, λογισμικό για τηλεδιάσκεψη, υπολογιστή, ψηφιακές δεξιότητες), ενισχύουν την ικανότητα του μαθητή να χειρίζεται βοηθητικά προγράμματα, εφαρμογές, καθώς επίσης βοηθούν στον χειρισμό ποικιλίας ψηφιακών υλικών (Velloso et al., 2021).

Τέλος, η συνεχής αξιολόγηση της μάθησης από τους εκπαιδευτικούς επέτρεψε να παρακολουθείται η εξέλιξη των φοιτητών με προβλήματα όρασης και να επεξεργάζονται οι διαφορετικές προσεγγίσεις, επιτρέποντάς να ενισχυθούν έννοιες που δεν έχουν ακόμα κατακτηθεί σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Όλα καταλήγουν στο ότι γίνεται σημαντικό βήμα για την εξ αποστάσεως διδασκαλία φοιτητών με προβλήματα όρασης ως ρεαλιστική προοπτική με διδακτικά υλικά και στρατηγικές που μπορούν παρομοίως να εφαρμόζονται στη δια ζώσης διδασκαλία (Velloso et al., 2021).

8. Περιορισμοί

Στην παρούσα συστηματική ανασκόπηση έγινε προσπάθεια συλλογής άρθρων που πραγματεύονταν μεθόδους και πρακτικές εφαρμογής ψηφιακής τεχνολογίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ταυτόχρονα, συμπεριελήφθησαν άρθρα που αφορούσαν ποιοτική/ποσοτική έρευνα βασισμένη σε φοιτητές με οπτική αναπηρία. Ως εκ τούτου, το δείγμα σε πολλές περιπτώσεις δεν ήταν επαρκές για γενίκευση των αποτελεσμάτων.

Επιπλέον, δεν αξιοποιήθηκαν όλες οι βάσεις δεδομένων για την συλλογή και αναζήτηση άρθρων, καθιστώντας σαφές πως ενδέχεται να μην έχουν συμπεριληφθεί έρευνες και παρεμβάσεις στην παρούσα ανασκόπηση.

Η απουσία, ωστόσο, ερευνών στην θεματολογία που πραγματεύεται η παρούσα εργασία, καθιστά προσεκτική την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων και ενθαρρύνεται ο αναγνώστης/ερευνητής να είναι προσεκτικός στην γενίκευση των αποτελεσμάτων. Η περαιτέρω διερεύνηση του παρόντος πεδίου θεωρείται από τους συγγραφείς της εργασίας αυτής ως σημαντική.

Βιβλιογραφία

Ahmed, M. R., & Naveed, M. A. (2020). Information accessibility for visually impaired students. *Pakistan Journal of Information Management and Libraries*, 22, 16–36. doi: 10.47657/1793

Arslantas, T. K., & Gul, A. (2022). Digital literacy skills of university students with visual impairment: A mixed-methods analysis. *Education and Information Technologies*, 27(4), 5605-5625. doi: <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10860-1>

Bhardwaj, R. K., & Kumar, S. (2017). A comprehensive digital environment for visually impaired students: user's perspectives. *Library Hi Tech*, 35(4), 542-557

Butler, M., Holloway, L., Marriott, K., & Goncu, C. (2017). Understanding the graphical challenges faced by vision-impaired students in Australian universities. *Higher Education Research & Development, 36*(1), 59-72. doi: <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1177001>

Dodamani, A. M., & Dodamani, A. M. (2019). Provision of assistive technology for students with visual impairment in university libraries in India. *Journal of Library and Information Technology, 39*(3), 104–108. doi: 10.14429/djlit.39.3.14329

Edwards, M., Poed, S., Al-Nawab, H., & Penna, O. (2022). Academic accommodations for university students living with disability and the potential of universal design to address their needs. *Higher Education, 1*–21. doi: <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00800-w>

Emiliani, P. L., Stephanidis, C., & Vanderheiden, G. (2011). Technology and inclusion –past, present and foreseeable future. *Technology and Disability, 23*(3), 101–114. doi: <https://doi.org/10.3233/TAD-2011-0319>

European Commission. (2010). *Europe 2020: a strategy for smart, sustainable and inclusive growth. Commission Communication, COM (2010) 2020 final* <https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:EN:PDF>.

Foley, A. R., & Masingila, J. O. (2015). The use of mobile devices as assistive technology in resource-limited environments: access for learners with visual impairments in Kenya. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology, 10*(4), 332-339. doi: 10.3109/17483107.2014.974220

Freire, A. P., Linhalis, F., Bianchini, S. L., Fortes, R. P. M., & Pimentel, M. G. (2010). Revealing the whiteboard to blind students: An inclusive approach to provide mediation in synchronous e-learning activities. *Computers & Education, 54*(4), 866–876. doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.09.016>

Fuller, M., Bradley, A., & Healey, M. (2004). Incorporating disabled students within an inclusive higher education environment. *Disability & Society, 19*(5), 455–468. doi: <https://doi.org/10.1080/0968759042000235307>

Gill, K., Sharma, R., & Gupta, R. (2017). Empowering visually impaired students through e-learning at higher education: problems and solutions. *Journal of Humanities and Social Science, 8*(7), 27–35. doi: 10.9790/0837-2208072735

Gombas, J., & Csakvari, J. (2021). Experiences of individuals with blindness or visual impairment during the COVID-19 pandemic lockdown in Hungary. *British Journal of Visual Impairment, 40*(2), 1–10. doi: <https://doi.org/10.1177/0264619621990695>

Hadjikakou, K., & Hartas, D. (2008). Higher education provision for students with disabilities in Cyprus. *Higher Education, 55*, 103–119. doi: 10.1007/s10734-007-9070-8

Huber, M. J., Oswald, G. R., Webb, T., & Avila-John, A. (2016). Degree completion and employment outcomes among graduates with disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation, 45*(3), 241–247. doi: <https://doi.org/10.3233/JVR-160826>

Kisanga, S. E., & Kisanga, D.H. (2020). The role of assistive technology devices in fostering the participation and learning of students with visual impairment in higher education institutions

in Tanzania. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 17(7), 791–800. doi: 10.1080/17483107.2020.1817989

Koustriava, E. (2021). Readiness of individuals with visual impairments for participation in distance education. *British Journal of Visual Impairment*, 40(2), 1–10. doi: <https://doi.org/10.1177/0264619621994865>

Montenegro-Rueda, M., Fernández-Batanero, J. M., & Fernández-Cerero, J. (2023). Impact of ICT on university students with visual impairment. *British Journal of Special Education*, 50(1), 28-48. doi: <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12433>

Moswela, E., & Mukhopadhyay, S. (2011). Asking for too much? The voices of students with disabilities in Botswana. *Disability & Society*, 26(3), 307–319. doi: <https://doi.org/10.1080/09687599.2011.560414>

Nielsen, J. A. (2001). Successful university students with learning disabilities. *Journal of College Student Psychotherapy*, 15, 37–48. doi: https://doi.org/10.1300/J035v15n04_05

Nisbet, P. (2020). Assistive technologies to access print resources for students with visual impairment: implications for accommodations in high stakes assessments. *British Journal of Visual Impairment*, 38(2), 222–247. doi: <https://doi.org/10.1177/0264619619899678>

Pearson, E., & Koppi, T. (2006). Supporting staff in developing inclusive online learning. In M. Adams & S. Brown (Eds.), *Towards inclusive learning in higher education* (pp. 56–66). London, UK: Routledge. doi: 10.4324/9780203088623

Perera-Rodríguez, V. H., & Moriña Díez, A. (2019). Technological challenges and students with disabilities in higher education. *Exceptionality*, 27(1), 65–76. doi: <https://doi.org/10.1080/09362835.2017.1409117>

Remington, A. & Pellicano, E. (2019). Sometimes you just need someone to take a chance on you: an internship programme for autistic graduates at Deutsche Bank, UK. *Journal of Management & Organization*, 25(4), 516–534. doi: <https://doi.org/10.1017/jmo.2018.66>

Richardson, J. T. T. (2009). The attainment and experiences of disabled students in distance education. *Distance Education*, 30(1), 87–102. doi: <https://doi.org/10.1080/01587910902845931>

Riddell, S., & Weedon, E. (2014). Disabled students in higher education: Discourses of disability and the negotiation of identity. *International Journal of Educational Research*, 63, 38–46. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.02.008>

Roberts, J. B., Crittenden, L. A., & Crittenden, J. C. (2011). Students with disabilities and online learning: A cross-institutional study of perceived satisfaction with accessibility compliance and services. *The Internet and Higher Education*, 14(4), 242–250. doi: <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.05.004>

Ryan, J., & Struhs, J. (2004). University education for all? Barriers to full inclusion of students with disabilities in Australian universities. *International Journal of Inclusive Education*, 8(1), 73–90. doi: <https://doi.org/10.1080/1360311032000139421>

Seale, J. (2006). *E-learning and disability in higher education: Accessibility research and practice*. Abingdon, UK:Routledge.

Seale, J. (2017). From the voice of a 'Socratic gadfly': A call for more academic activism in the researching of disability in postsecondary education. *European Journal of Special Needs Education, 32*(1), 153–169. doi: <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254967>

Shevlin, M., Kenny, M., & Mcneela, E. (2004). Participation in higher education for students with disabilities: An Irish perspective. *Disability & Society, 19*, 15–30. doi: <https://doi.org/10.1080/0968759032000155604>

Sokolov, W. (2019). Inclusive education of students with visual impairment the faculty of information technology at the Moscow State University of Psychology and Education. *Psychological-Educational Studies, 11*(3), 106–113. doi: [10.17759/psyedu.2019110309](https://doi.org/10.17759/psyedu.2019110309)

Stone, B., Kay, D., Reynolds, A., & Brown, D. (2020). 3D Printing and Service Learning: Accessible Open Educational Resources for Students with Visual Impairment. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 32*(2), 336-346.

UNESCO. (2020). *Call for joint action: supporting learning and knowledge sharing through open educational resources (OER)*. https://en.unesco.org/sites/default/files/covid19_joint_oer_call_en.pdf

United Nations. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for sustainable development*. <https://sdgs.un.org/2030agenda>

Velloso, M., Arana, M., Acioly, V., & Santos, A. C. F. (2021). Hands-on electricity remote teaching to a blind student during pandemic of 2020. *Physics Education, 56*(5), 055027. doi: [10.1088/1361-6552/ac10bb](https://doi.org/10.1088/1361-6552/ac10bb)

Villouta, E. V. & Villarreal, E. T. (2022). University access policies for persons with disabilities: lessons from two Chilean universities. *International Journal of Educational Development, 91*, 102577. <https://doi.org/10.1016/j.ijedu dev.2022.102577>

Wang, Y. D. (2014). Building student trust in online learning environments. *Distance Education, 35*(3), 345–359. doi: <https://doi.org/10.1080/01587919.2015.955267>

World Health Organization (2023). *Blindness and vision impairment*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/blindness-and-visual-impairment>

Η συμπερίληψη στη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση: η περίπτωση των Δημοσίων ΣΑΕΚ

Βιλελμίνη Κυριαζή

Περίληψη

Οι Σχολές Ανώτερης Επαγγελματικής Κατάρτισης (Σ.Α.Ε.Κ.) έχουν ως κύριο σκοπό να παράσχουν στους/στις εκπαιδευόμενους/εκπαιδευόμενες τους την εξασφάλιση των απαιτούμενων προσόντων ώστε να εντάσσονται ευκολότερα στο εργατικό δυναμικό της χώρας. Κύριο μέλημα αποτελεί η διασύνδεση των αποφοίτων με την τοπική και ευρύτερη αγορά εργασίας. Στον τελευταίο νόμο για την ενίσχυση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (Ν. 5082/2024) γίνεται ξεχωριστή αναφορά στην εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία στις Σ.Α.Ε.Κ.. Η προσθήκη αυτή εγείρει το ερώτημα αν υπάρχει η πρόθεση και πρόβλεψη υιοθέτησης συμπεριληπτικών πρακτικών στις Σ.Α.Ε.Κ. αλλά και στην μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση γενικότερα ως συνέχεια του ανοικτού διαλόγου *περί συμπερίληψης* των «διαφορετικών» ατόμων στην εκπαίδευση. Η παρούσα εργασία αποσκοπεί στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτών/τριών που εργάζονται σε δημόσιες Σ.Α.Ε.Κ. σχετικά με την υιοθέτηση συμπεριληπτικών πρακτικών από πλευράς των αρμόδιων διοικητικών οργάνων εποπτείας των Σχολών και των ιδίων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Από τις ληφθείσες απαντήσεις, φαίνεται ότι παρά το γεγονός ότι ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτών και εκπαιδευτριών δεν έχει λάβει κάποια εκπαίδευση ή επιμόρφωση σχετική με την συμπερίληψη υιοθετεί ανάλογες τεχνικές κατά την διδασκαλία. Επίσης, φάνηκε ότι ενώ η ίδια η πολιτεία δεν έχει εντάξει στα πλαίσια σύνταξης των Οδηγών Σπουδών των Σ.Α.Ε.Κ. κατευθυντήριες που να προωθούν την συμπερίληψη, οι κατά τόπους διοικήσεις των μονάδων οργανώνουν δράσεις και καθοδηγούν προς την κατεύθυνση αυτή.

Λέξεις-κλειδιά: συμπερίληψη, εκπαίδευση ενηλίκων, κατάρτιση

1. Η εκπαίδευση ενηλίκων

Οι τρόποι βάσει των οποίων μαθαίνουν οι ενήλικες περιλαμβάνει μια μεγάλη ποικιλία δραστηριοτήτων· παρακολούθηση σεμιναρίων, συνεδρίων, εκπαιδευτικών προγραμμάτων, διεξαγωγή πρακτικής άσκησης, επισκέψεις σε πολιτισμικούς χώρους, αναζήτηση γνώσεων και πληροφοριών με ίδια πρωτοβουλία. Η αναζήτηση της γνώσης στον ενήλικο πληθυσμό δεν περιλαμβάνει κάποιον περιορισμό καθώς πρόκειται για άτομα οποιασδήποτε κοινωνικοοικονομικής, πολιτισμικής, θρησκευτικής και εργασιακής κατάστασης (Κόκκος, 2005, 31-32).

Ως «εκπαίδευση ενηλίκων» νοείται «μία διαδικασία μέσω της οποίας άτομα ενήλικα τα οποία δε φοιτούν πλέον στο σχολείο αναλαμβάνουν διάφορες δραστηριότητες με πρόθεση ν' αποκτήσουν γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες, στάσεις, κτλ έτσι ώστε να μπορούν να εντοπίζουν και να επιλύουν με αποτελεσματικότητα ατομικά και συλλογικά προβλήματα» (Καψάλης, 2002, 21).

Το 1976, στη σύνοδο του Ναϊρόμπι, η UNESCO εισήγαγε και θέσπισε τον ορισμό για την εκπαίδευση ενηλίκων (Καψάλης, 2002,21) βάσει του οποίου:

Εκπαίδευση Ενηλίκων είναι κάθε είδους εκπαιδευτική διαδικασία, οποιουδήποτε περιεχομένου, γνωστικού επιπέδου ή μεθοδολογικής προσέγγισης, είτε ανήκει στην τυπική εκπαίδευση είτε όχι, είτε αποτελεί προέκταση ή αντικατάσταση της αρχικής εκπαίδευσης στα σχολεία, κολέγια ή πανεπιστήμια, είτε αποτελεί μαθητεία, μέσα από την οποία άτομα που θεωρούνται ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ανήκουν αναπτύσσουν περαιτέρω τις ικανότητές τους, συμπληρώνουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν το επίπεδο των επαγγελματικών και τεχνικών τους προσόντων ή τα προσανατολίζουν προς άλλη κατεύθυνση και προκαλούν αλλαγές στις στάσεις και στη συμπεριφορά τους με τον διπλό στόχο όχι μόνο τη διαμόρφωση μιας αυτόνομης και ολοκληρωμένης προσωπικότητας αλλά και στην ενεργό συμμετοχή σε μια αυτοδύναμη κοινωνική, οικονομική και πολιτισμική ανάπτυξη (Βρεττός, 2017, 9).

Ο ΟΟΣΑ εντάσσει στην εκπαίδευση ενηλίκων κάθε μαθησιακή δραστηριότητα ή πρόγραμμα που έχει οργανωθεί από κάποιον φορέα με ορισμένο σκοπό ώστε να καλύψει τις ανάγκες κατάρτισης και τα ενδιαφέροντα των ατόμων στην ενήλικη ζωή. Τα προγράμματα αυτά μπορούν να πραγματοποιηθούν σε οποιοδήποτε χρονικό διάστημα της ενήλικης ζωής ατόμων που δεν βρίσκονται σε ηλικία υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η κύρια δραστηριότητα τους δεν είναι η εκπαιδευτική διαδικασία ως μαθητές (Βρεττός, 2017, σ. 10).

1.1 Η έννοια της «κατάρτισης» σε σχέση με την «εκπαίδευση»

Ως «κατάρτιση» ορίζεται «η ενέργεια ή το αποτέλεσμα του καταρτίζω» (Λεξικό της κοινής Νεοελληνικής) που με τη σειρά του ως ρήμα σημαίνει «προσφέρω σε κάποιον ειδική γνώση σ' έναν τομέα, τον εκπαιδεύω με τις απαραίτητες γνώσεις» (Βικιλεξικό). Υπό αυτήν την έννοια, προκύπτει το ερώτημα αν οι δύο έννοιες «εκπαίδευση» και «κατάρτιση» είναι ταυτόσημες ή διαφοροποιούνται. Οι σχετικές αναφορές που έχουν γίνει γι' αυτό το ζήτημα είναι ποικίλες. Ο Dearden (1984) εντοπίζει ως σαφέστερο και, ίσως, μοναδικό κριτήριο διάστασης των δύο εννοιών ότι η εκπαίδευση «συμβάλλει στην σε βάθος και πλάτος ανάπτυξης της γνώσης και της κατανόησης» (στο Κόκκος, 2005, σ. 35). Ο Peters (1967) ερμηνεύει την έννοια «κατάρτιση» ως έννοια που υποδηλώνει ότι «α) υπάρχει κάποιος ειδικός τρόπος εκτέλεσης ενός έργου που πρέπει να γίνει αντικείμενο μάθησης, β) γι' αυτόν τον σκοπό απαιτείται πρακτική άσκηση και γ) λίγη έμφαση δίνεται στη λογική που υπάρχει πίσω από το έργο αυτό» (Κόκκος, 2005, σ. 35).

Από την άλλη πλευρά, ο Jarvis (2001α, 2005β) υποστηρίζει ότι χρήσιμη είναι στις επιχειρήσεις η γνώση του αντικειμένου εργασίας όχι μόνο σε θεωρητικό επίπεδο αλλά και σε επίπεδο πράξης. Έτσι, προκειμένου οι εργαζόμενοι να έχουν τη δυνατότητα εφαρμογής σε πρακτικό επίπεδο, αυξάνουν σταδιακά τα μαθησιακά προγράμματα που προσφέρουν πρακτική μάθηση (στο Κόκκος, 2005, 35). Οι Goldstein και Gessenes (1988) τονίζουν ότι η κατάρτιση δεν στοχεύει μόνο στην συστηματική εκμάθηση κανόνων και ικανοτήτων αλλά και στάσεων και συμπεριφορών, χρειάζεται έως ενός σημείου να εμβαθύνει στην κατανόηση των ζητούμενων (στο Κόκκος, 2005, σ. 35). Και ο Tightσμπεραίνει ότι «η κατάρτιση οφείλει να εφοδιάζει τους εργαζόμενους με την δυνατότητα κατανόησης των διεργασιών που συντελούνται μέσα στην επιχείρησή τους αλλά και στο ευρύτερο οικονομικοκοινωνικό της πλαίσιο. Ο ίδιος επίσης υποστηρίζει ότι οι διαφορές έγκεινται κυρίως στη διαφοροποίηση των στόχων των εκπαιδευόμενων και όχι στα ίδια τα προγράμματα που ακολουθούνται (Κόκκος, 2005, 36).

Από την παράθεση των μέχρι τώρα απόψεων των μελετητών, συνάγεται ότι η διάκριση των εννοιών «εκπαίδευση» και «κατάρτιση» δεν είναι δόκιμη (Κόκκος, 2005, 37).

1.2. Εκπαιδευτικές τεχνικές στην εκπαίδευση ενηλίκων

Στους/στις ενήλικες εκπαιδευόμενους/νες συνηθίζεται να χρησιμοποιείται μια ποικίλη σειρά διδακτικών τεχνικών που πολλές φορές διαφοροποιούνται αρκετά από τις διδακτικές τεχνικές που είχαν γνωρίσει ως μαθητές/τριες στην σχολική αίθουσα.

Εκπαιδευτική τεχνική θεωρείται *«η επιλογή συγκεκριμένων τρόπων εργασίας και μεθοδολογικών προσεγγίσεων σε πρακτικό επίπεδο»* (Βρεττός, 2017, 29). Οι εκπαιδευτικές τεχνικές είναι πολλές και διαχωρίζονται σε απλούστερες και συνθετότερες. Όλες οι εκπαιδευτικές τεχνικές, εξαιρώντας αυτή της Παρουσίασης-Εισήγησης, ενεργοποιούν τους/τις διδασκόμενους/νες, επιδιώκουν να τους/τις εντάξουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και να δημιουργήσουν κίνητρα για μάθηση. Από τις απλούστερες μέχρι και τις απαιτητικότερες τεχνικές οι εκπαιδευόμενοι/νες δρουν ενεργά συνειδητοποιώντας ότι η μάθηση δεν αποτελεί δεδομένο που μεταβιβάζεται αλλά οικοδομείται συμπράττοντας και συνδημιουργώντας (Βρεττός, 2017, 30).

Η Παρουσίαση-Εισήγηση αποτελεί την παραδοσιακή μετωπική μορφή διδασκαλίας καθώς τον έλεγχο της επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτή/εκπαιδευτριάς και εκπαιδευόμενων και την πρόοδο και επεξεργασία του διδασκόμενου αντικειμένου καθορίζει ο διδάσκων/η διδάσκουσα και αποτελεί μια «δασκαλοκεντρική» εκπαιδευτική διαδικασία. Κύρια χαρακτηριστικά της μορφής αυτής είναι μεγάλης διάρκειας ομιλία τους διδάσκοντος/της διδάσκουσας που μπορεί να καλύψει πλήρως το χρονικό διάστημα της διδασκαλίας όταν πρόκειται για διάλεξη. Επίσης, απουσιάζει η απευθείας επικοινωνία των διδασκόμενων μεταξύ τους η οποία γίνεται διαμέσου του εκπαιδευτή/της εκπαιδευτριάς που είναι αυτός/ή που καθορίζει την δομή και την πορεία της διδασκαλίας. Η Παρουσίαση-Εισήγηση, αν και έχει δεχθεί έντονη κριτική, είναι μια μορφή διδασκαλίας ευρέως διαδεδομένη και είναι χρήσιμη σε περιπτώσεις όπου απαιτείται η παρουσίαση νέων πληροφοριών ή δεν υπάρχει η δυνατότητα ν' αξιοποιηθούν άλλες διδακτικές μέθοδοι λόγω απουσίας βιωμάτων ή όταν θέλει ο εκπαιδευτής/η εκπαιδευτριά να δημιουργήσει εντυπώσεις. Η Παρουσίαση-Εισήγηση μπορεί να είναι ένα χρήσιμο διδακτικό εργαλείο όταν είναι σύντομη και ενέχει το στοιχείο του ενθουσιασμού ενεργοποιώντας τους/τις εκπαιδευόμενους/νες (Βρεττός, 2017, 31).

Η Εργασία σε Ομάδες αποτελεί μια συνθετότερη μορφή διδασκαλίας και είναι η ραχοκοκαλιά της εκπαίδευσης ενηλίκων. Οι ομάδες δημιουργούνται από έναν αριθμό εκπαιδευόμενων, με ιδανικότερο αριθμό τα 5 μέλη ανά ομάδα, έχοντας τυχαία και μικτή σύνθεση ανεξαρτήτως ατομικών, κοινωνικών ή εργασιακών χαρακτηριστικών. Σημαντικό είναι η σύνθεση της ομάδας να μεταβάλλεται ανά τακτά χρονικά διαστήματα ώστε να υπάρχει αλληλεπίδραση και ανταλλαγή εμπειριών όλων των διδασκόμενων μεταξύ τους. Σε αυτήν την εκπαιδευτική τεχνική ο ρόλος του εκπαιδευτή/της εκπαιδευτριάς είναι κυρίως υποστηρικτικός και συμβουλευτικός. Ο/Η εκπαιδευτής/τρια δίνει αρχικά το πλαίσιο του υπό επεξεργασία θέματος και στην συνέχεια παρακολουθεί διακριτικά την πορεία της εργασίας δίνοντας διευκρινήσεις και επιπρόσθετες πληροφορίες. Ολοκληρώνοντας οι ομάδες την ενασχόλησή τους με το θέμα της διδακτικής ημέρας, παρουσιάζεται η δουλειά τους από τον/την εκπρόσωπο που η ίδια η ομάδα όρισε, περιστοιχιζόμενος/η από τα υπόλοιπα μέλη, ώστε να αισθάνονται όλοι συνυπεύθυνοι για το αποτέλεσμα της εργασίας. Ο ρόλος του εκπαιδευτή/

της εκπαιδευτριας σε αυτήν την διαδικασία είναι συντονιστικός καθώς ρυθμίζει την συζήτηση και προβαίνει τελειώνοντας η παρουσίαση της ομαδικής εργασίας σε αποτελέσματα-συμπεράσματα (Βρεττός, 2017, 48-49).

Ο Καταιγισμός Ιδεών αποτελεί μια ελεύθερη και αυθόρμητη έκφραση απόψεων. Οι εκπαιδευόμενοι/νες παρακινούνται από μια ερώτηση του διδάσκοντος/της διδάσκουσας και εκφράζουν την πρώτη σκέψη που κάνουν σχετικά με το υπό επεξεργασία θέμα. Οι σκέψεις καταγράφονται σε πίνακα και ταξινομούνται σε κατηγορίες. Δεν ασκείται καμία κριτική επί των σκέψεων που διατυπώθηκαν, ακολουθεί όμως συζήτηση σχετικά με τους λόγους που οδήγησαν στην έκφραση της κάθε σκέψης χωριστά (Βρεττός, 2017, 43).

Το Παιχνίδι Ρόλων και η Προσομοίωση ανήκουν στις απαιτητικότερες εκπαιδευτικές τεχνικές της εκπαίδευσης ενηλίκων. Σε αυτές τις τεχνικές οι διδασκόμενοι/νες συμμετέχουν ενεργητικά καθώς καλούνται να συμμετάσχουν στην αναπαράσταση μιας κατάστασης αναλαμβάνοντας ρόλους των προσώπων που βρίσκονται στην κατάσταση που αναπαρίσταται, αναλύοντάς την και αναζητώντας λύσεις (Βρεττός, 2017, 49 - 51).

Κλείνοντας, υπάρχει και μια σειρά άλλων εκπαιδευτικών τεχνικών όπως αυτές που βασίζονται σε θεατρικές προσεγγίσεις (ψυχόδραμα, θεατρικό παιχνίδι, εκπαιδευτικό δράμα) και συνθετότερες τεχνικές (άσκηση, επίδειξη-συνέντευξη από ειδικό, εκπαιδευτική βιογραφία, μελέτη περίπτωσης) που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση ενηλίκων και ενεργοποιούν τους εκπαιδευόμενους οι οποίες χρησιμοποιούνται σπανιότερα ή σε πιο εξειδικευμένα διδακτικά αντικείμενα.

2. Η συμπερίληψη

Η ανάπτυξη του κινήματος «συμπερίληψης» βρίσκει την θέση της ανά τον κόσμο στις αρχές της δεκαετίας του '90 (UNESCO, 1996 στο Στασινός, 2013, 59). Η «συμπερίληψη» έχει ερμηνευτεί ποικιλοτρόπως τα τελευταία χρόνια. Ο Sailor (1991) όρισε την έννοια συνυπολογίζοντας έξι παραμέτρους: οι μαθητές με δυσκολίες τοποθετούνται στο σχολείο της γειτονιάς τους, ώστε μ' αυτόν τον τρόπο το παιδί ν' αλληλοεπιδρά με τους συνομήλικους του, ο αριθμός των μαθητών με δυσκολίες που φοιτά στο σχολείο αντιπροσωπεύει το ποσοστό της κοινότητας, η «φιλοσοφία της μηδενικής απόρριψης» ώστε όλα τα παιδιά μα φοιτούν στο σχολείο της γειτονιάς τους, η κατάταξη των μαθητών με δυσκολίες στην τάξη που ανήκουν ηλικιακά ώστε να αναπτύσσουν κοινωνικές σχέσεις με τους ομηλικούς τους, η υιοθέτηση της «συνεργατικής μάθησης» με την εργασία των μαθητών σε μικρές ομάδες ώστε να διευκολύνεται η αλληλόδραση και η συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους (Στασινός, 2013, 55-56).

Ο όρος «συμπερίληψη» έτσι όπως διατυπώθηκε στη διακήρυξη της Παγκόσμιας Συνδιάσκεψης της Σαλαμάνκα αποτελεί μια συνεχή προσπάθεια να συσταθεί ένα σχολείο που θα ικανοποιεί το δικαίωμα όλων των παιδιών στη μόρφωση ισότιμα και θα ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις όλων των μαθητών ανεξάρτητα από το φύλο, τη νοητική ή σωματική του ιδιαιτερότητα, την καταγωγή του, την κοινωνική του θέση και τη φυλή στην οποία ανήκει (Νάνου, 2013).

Υπό αυτήν την έννοια η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί μια προσπάθεια κατανίκησης των εμποδίων συμμετοχής στη μάθηση όλων των παιδιών ανεξάρτητα από τα ιδιαίτερα ατομικά και κοινωνικά τους χαρακτηριστικά.

Σύμφωνα με τους Booth&Ainscow, η συμπεριληπτική εκπαίδευση επικεντρώνεται στην ανάπτυξη κουλτουρών, πολιτικών και πρακτικών στις δομές εκπαίδευσης και τα συστήματα εκπαίδευσης ώστε να μπορούν να αντιμετωπίζουν ισότιμα την διαφορετικότητα των μαθητών. Στα συμπεριληπτικά σχολεία όλοι οι εμπλεκόμενοι στην διδακτική διαδικασία μαθαίνουν συνολικά. Η ετερότητα δεν αποτελεί πρόβλημα αλλά μια πηγή μάθησης. Αυτό το σχολείο προϋποθέτει τον μετασχηματισμό του ιδίου και όχι την αλλαγή των μαθητών ως οντότητες. Το βασικότερο όλων όμως είναι ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί μια διαρκής διαδικασία και όχι ένα σημείο που μπορούμε να φτάσουμε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή (Booth & Ainscow, 1998 στο Αγγελίδης, 2011, 20).

2.1 Πρακτικές συμπερίληψης

Η μεταβολή της κουλτούρας της κάθε δομής και η μετατροπή σε συμπεριληπτική περιλαμβάνει την υιοθέτηση μιας σειράς πρακτικών που φαίνεται να αποδίδουν καρπούς σύμφωνα με σχετικές μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί.

Μια πρακτική που παίζει πρωτεύοντα ρόλο στην πορεία προς την συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι η διδασκαλία σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. Στην «τυπική εκπαίδευση» οι μαθητές εκπαιδεύονται εντός των σχολικών αιθουσών. Ωστόσο, οι μαθητές περνούν και πολλές ώρες εκτός του σχολικού χώρου. Τα βιώματα και τις γνώσεις των μαθητών που αποκτώνται στα πλαίσια των άτυπων περιβαλλόντων μάθησης επικαλούνται συχνά οι εκπαιδευτικοί κατά τη μαθησιακή διαδικασία (Αγγελίδης & Αβραμίδου, 2011, 18-19). Η διδασκαλία στα άτυπα περιβάλλοντα μάθησης μπορεί να καθοδηγήσει τους μαθητές να εμπλακούν σε δραστηριότητες που η μάθηση οδηγείται από τα δικά τους ενδιαφέροντα (Rennieetal, 2003 στο Αγγελίδης & Αβραμίδου, 2011, 19) με τρόπο που θα επιτρέπει την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες αφού η πιθανότητα συμμετοχής του συνόλου των μαθητών στην διδασκαλία εκτός παραδοσιακής τάξης αυξάνεται (Dilon & Brandt, 2006 στο Αγγελίδης & Αβραμίδου, 2011, 19-20).

Σε έρευνα που διεξήχθη σε σχολεία της Κύπρου από τους Αγγελίδη και Αβραμίδου φάνηκαν τα θετικά στοιχεία της διδασκαλίας σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης που οδηγούν σε μια συμπεριληπτική προσέγγιση της μάθησης. Στα συμπεράσματά τους αναφέρεται ότι οι παράγοντες που στην παραδοσιακή τάξη παρακωλύουν την συμμετοχή των μαθητών εκμηδενίζονται. Η γνώση φεύγει πλέον από το παραδοσιακό επίπεδο και περνάει σε ένα πιο πρακτικό σε πραγματικές καθημερινές συνθήκες. Επιπλέον, οι μαθητές στα πλαίσια των άτυπων περιβαλλόντων δημιουργούν ομάδες έχοντας την ευκαιρία να συμμετέχουν ενεργητικά σε αυτές και να ηγηθούν της ομάδας τους. Τέλος, η αυτοπεποίθηση των μαθητών αυξάνεται με την απομάκρυνση από την σχολική αίθουσα, χαρακτηριστικό που λείπει στην εργασία στο οργανωμένο σχολικό πλαίσιο (Αγγελίδης & Αβραμίδου, 2011, 35-36).

Όπως ήδη αναφέρθηκε, η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί μια προσπάθεια παροχής ίσων ευκαιριών στο σύνολο των μαθητών ανεξαιρέτως μέσα σ' ένα ενιαίο σχολικό πλαίσιο. Σύμφωνα με τους Booth & Ainscow (2002) ο προσανατολισμός των εκπαιδευτικών συστημάτων και ιδρυμάτων θα πρέπει να κινείται προς την δημιουργία κουλτουρών, πολιτικών και πρακτικών που θα διαχειρίζονται την διαφορετικότητα των μαθητών και θα τους παρέχουν ίσες ευκαιρίες (Αγγελίδης & Αβραμίδου, 2011, 42). Ο Ainscow και συνεργάτες (2007, στο Αγγελίδης & Αβραμίδου, 2011) υποστηρίζουν ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα πρέπει να είναι ικανά να διαχειρίζονται τις κοινωνικές καταστάσεις με τέτοιο τρόπο

οδηγώντας όλους τους μαθητές στην επίτευξη των καλύτερων αποτελεσμάτων. Ένας τρόπος για να επιτευχθεί ο σκοπός παροχής ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία. Το «γενικό σχολείο» προκειμένου να συμπεριλάβει το σύνολο των μαθητών χρειάζεται να χρησιμοποιήσει εναλλακτικές μορφές και πρακτικές εκπαίδευσης καθώς στο παραδοσιακό σχολικό πλαίσιο οι μαθητές με αναπηρία αδυνατούν ν' ακολουθήσουν ένα συγκεκριμένο και καθορισμένο ρυθμό μάθησης και περιθωριοποιούνται αν και παρίστανται φυσικά (Νάνου, 2013, 59).

Ο Weston (1992, στο Νάνου, 2013, 60) ορίζει την διαφοροποίηση ως «*μια διαδικασία αναγνώρισης των πιο κατάλληλων στρατηγικών για την επίτευξη συμφωνημένων στόχων*». Η διαφοροποιημένη διδασκαλία προϋποθέτει την ευέλικτη διάρθρωση της τάξης, τον ανοικτό σχεδιασμό και την συγκρότηση ομάδων με δημοκρατική δομή όπου δίνεται μια ποικιλία ερεθισμάτων και συνεκτιμώνται οι ανάγκες και οι ικανότητες του κάθε μαθητή και μαθήτριας χωριστά. Οι εκπαιδευτικοί σε αυτήν την περίπτωση αξιοποιούν πολλές διαφορετικές στρατηγικές προκειμένου ν' ανταποκριθούν στα ιδιαίτερα γνωρίσματα του κάθε μαθητή ή μαθήτριας (Tomlinson, 2002, στο Νάνου, 2013, 60-61). Την αξία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ανέδειξε και έρευνα του Αγγελίδη που διενεργήθηκε σε δημοτικά σχολεία της Κύπρου όπου οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν πολλαπλές πηγές μάθησης ώστε οι μαθητές και μαθήτριές τους να προβάλλουν την εξέλιξή τους μαθησιακά. Επιδίωξη των συμμετεχόντων ήταν όχι η μεταλαμπάδευση συγκεκριμένων γνώσεων αλλά «*να μάθουν στους μαθητές πώς να μαθαίνουν*» (Αγγελίδης, 2011, 53-54).

3. Οι Σχολές Ανώτερης Επαγγελματικής Κατάρτισης ως εκπαιδευτική δομή

Οι Σχολές Ανώτερης Επαγγελματικής Κατάρτισης (Σ.Α.Ε.Κ.) αποτελούν μια εκπαιδευτική δομή μεταδευτεροβάθμιας επαγγελματικής μη υποχρεωτικής εκπαίδευσης και κατατάσσονται στο επίπεδο 5 του Εθνικού Πλαισίου προσόντων όπως έχει ορισθεί.

Κύριο έργο των δημοσίων Σ.Α.Ε.Κ. αποτελεί η προσφορά των απαιτούμενων προσόντων με σκοπό την ένταξη των αποφοίτων στην αγορά εργασίας. Οι σκοποί των ΙΕΚ όπως διαμορφώθηκαν στον πρόσφατο νόμο για την Επαγγελματική Εκπαίδευση (ΦΕΚ 9/τ. Α' / 19.1.2024, Άρθρο 22) είναι:

α) η παροχή αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης σε αποφοίτους της μη υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δηλαδή των Γενικών Λυκείων (ΓΕ.Λ.) και των ΕΠΑ.Λ., καθώς και σε κατόχους ισότιμων τίτλων, β) η εξασφάλιση στους καταρτιζόμενους αντίστοιχων προσόντων, με τη διδασκαλία επιστημονικών, τεχνικών, επαγγελματικών και πρακτικών γνώσεων και την καλλιέργεια ανάλογων δεξιοτήτων, ώστε να διευκολύνεται η επαγγελματική τους ένταξη και να διασφαλίζεται η προσαρμογή τους στις μεταβαλλόμενες ανάγκες της παραγωγικής διαδικασίας, γ) η ενεργή και αποτελεσματική διασύνδεση των καταρτιζόμενων και των αποφοίτων των Σ.Α.Ε.Κ. με την αγορά εργασίας σε τοπικό, περιφερειακό και κλαδικό επίπεδο.

Οι Σ.Α.Ε.Κ. προσφέρουν υπηρεσίες αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης σε απόφοιτους δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γενικού ή Επαγγελματικού Λυκείου) και σε κάθε ενδιαφερόμενο ανεξαρτήτου ηλικίας και μορφωτικού επιπέδου. Οι καταρτιζόμενοι παρακολουθούν μια σειρά μαθημάτων (εργαστηριακά, θεωρητικά ή μικτά) όπως αυτά ορίζονται και κατανέμονται από τον εκάστοτε οδηγό σπουδών της κάθε ειδικότητας σε τέσσερα κατ' ελάχιστο εξάμηνα και όχι περισσότερα από πέντε εξάμηνα θεωρητικής

κατάρτισης. Η ολοκλήρωση της κατάρτισης γίνεται με την περάτωση της πρακτικής άσκησης 960 ωρών που αποτελεί αναπόσπαστο και υποχρεωτικό μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η θεωρητική κατάρτιση λαμβάνει χώρα τόσο στην έδρα της κάθε Σ.Α.Ε.Κ. όσο και σε εξωτερικούς δημόσιους ή ιδιωτικούς φορείς που πληρούν τις απαιτούμενες προϋποθέσεις με τους οποίους η κάθε Σ.Α.Ε.Κ. δύναται να συνάψει συμφωνία συνεργασίας.

Οι Δημόσιες Σ.Α.Ε.Κ. στα πλαίσια της κατάρτισης προσφέρουν τη δυνατότητα πραγματοποίησης εκπαιδευτικών επισκέψεων σε φορείς που σχετίζονται με την εκάστοτε ειδικότητα, παρακολούθηση ημερίδων συμβουλευτικής και σταδιοδρομίας και δράσεις ένταξης ευάλωτων κοινωνικά ομάδων.

4. Σκοπός της έρευνας

Σκοπό της παρούσας μελέτης αποτελεί η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτών και εκπαιδευτριών των δημοσίων Σ.Α.Ε.Κ. σχετικά με την υιοθέτηση συμπεριληπτικών πρακτικών τόσο από την πολιτεία όσο και από τους/τις ίδιους/ες κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Η έρευνα καθοδηγήθηκε από τις κάτωθι ερευνητικές υποθέσεις:

- Οι εκπαιδευτές και οι εκπαιδευτρίες εφαρμόζοντας τεχνικές εκπαίδευσης ενηλίκων κατά την διδακτική πράξη εφαρμόζουν παράλληλα και συμπεριληπτικές εκπαιδευτικές τεχνικές.
- Οι εκπαιδευτές και οι εκπαιδευτρίες που έχουν λάβει κάποιου είδους εκπαίδευση σχετική με την συμπερίληψη υιοθετούν συχνότερα συμπεριληπτικές πρακτικές κατά την διδακτική διαδικασία.
- Οι κατευθύνσεις που λαμβάνουν οι εκπαιδευτές και οι εκπαιδευτρίες που διδάσκουν στην μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση από τους αρμόδιους φορείς δεν εμπεριέχουν συμπεριληπτικά στοιχεία.

5. Η ερευνητική μέθοδος

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το τυποποιημένο ερωτηματολόγιο επειδή επιτρέπει τη συλλογή στοιχείων από ένα μεγάλο δείγμα για το ίδιο θέμα. Δεδομένης της εύκολης ποσοτικοποίησής και στατιστικής τους ανάλυσης αποτελεί ένα από τα βασικότερα εργαλεία της ποσοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες. Το ερωτηματολόγιο δύναται να συμπληρωθεί από το ίδιο το άτομο (αυτοσυμπληρούμενο) ή από τον/την ερευνητή/τρια (Κυριαζή, 2011,117-118).

Το αυτοσυμπληρούμενο ερωτηματολόγιο έχει την δυνατότητα να καλύψει μεγάλο αριθμό ερωτώμενων σε έναν ευρύτερο γεωγραφικό χώρο με μειωμένο οικονομικό κόστος καθώς δεν είναι εφικτή η προσέγγιση μεγάλου δείγματος για προσωπική συνέντευξη (Κυριαζή, 2011, 119).

Στην παρούσα μελέτη επιλέχθηκε η συγκεκριμένη μέθοδος του αυτοσυμπληρούμενου ερωτηματολογίου καθώς απευθύνονταν σε μεγάλο αριθμό ατόμων και η φυσική παρουσία στην έδρα της κάθε ΣΑΕΚ ανά την Ελλάδα καθίσταντο αδύνατη. Το ερωτηματολόγιο στάλθηκε

με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο στους/στις εκπαιδευτές/τριες διαμέσου των Σχολών και η συμμετοχή των ερωτώμενων ήταν προαιρετική και εθελοντική. Η μέθοδος αυτή εμπεριέχει έναν αυξημένο κίνδυνο ο ενδιάμεσος φορέας, η κάθε ΣΑΕΚ, να μην προωθήσει καθόλου ή εγκαίρως το ηλεκτρονικό μήνυμα στους τελικούς αποδέκτες, γεγονός που αποτελεί ένα από τα βασικά μειονεκτήματα της συγκεκριμένης μεθόδου (Κυριαζή, 2011, 119). Ακόμη, δεδομένου ότι το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, δεν υπήρξε η δυνατότητα ταυτοποίησης σχετικά με το μέλος που τελικά προχώρησε στην συμπλήρωσή του, ένα δεύτερο μειονέκτημα της μεθόδου (Κυριαζή, 2011, 119).

Οι ερωτήσεις είχαν κλειστή μορφή διευκολύνοντας έτσι τόσο τον/την ερευνητή/τρια στην ποσοτικοποίηση των απαντήσεων όσο και τους συμμετέχοντες/τις συμμετέχουσες στην ευκολία επιλογής μέσω μιας σειράς δοσμένων επιλογών.

Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από τρία μέρη και 26 ερωτήσεις συνολικά. Το Α' μέρος αποτελούνταν από 11 ερωτήσεις σχετικές με δημογραφικά, υπηρεσιακά και μορφωτικά στοιχεία. Το Β' μέρος αποτελούνταν από 5 ερωτήσεις που σχετίζονταν με την υιοθέτηση συμπεριληπτικών πρακτικών από τους αρμόδιους φορείς ενώ το Γ' μέρος από 10 δηλώσεις και στόχευε στην προσωπική αποτίμηση των συμμετεχόντων σχετικά με την υιοθέτηση συμπεριληπτικών πρακτικών κατά την διδακτική πράξη.

6. Το δείγμα

Στην παρούσα μελέτη το δείγμα αποτέλεσαν 250 εκπαιδευτές και εκπαιδευτριες ενηλίκων που δίδασκαν σε Δημόσιες Σχολές Ανώτερης Επαγγελματικής Κατάρτισης - πρώην Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης - της επικράτειας κατά τα έτος 2023. Το δείγμα αναζητήθηκε μεταξύ των εκπαιδευτών των Σ.Α.Ε.Κ. αρμοδιότητας των Υπουργείων Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού, Τουρισμού και Εργασίας και Κοινωνικής Ασφάλισης.

Από τους 250 συμμετέχοντες το 58,8% ήταν γυναίκες ενώ το υπόλοιπο 41,2% άνδρες ενώ η πλειοψηφία, το 73,6%, ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 36-55 ετών. Αναφορικά με το επίπεδο των σπουδών τους, το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτών/τριών είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος (64,8%) ενώ ένα πολύ μικρό ποσοστό (8,8%) κατέχει τίτλο σπουδών κατώτερο των ΑΕΙ. Η διδακτική εμπειρία των ερωτώμενων ποικίλει καθώς υπάρχει μία σχετική ισοκατανομή μεταξύ του δείγματος που κατέχουν την μικρότερη διδακτική εμπειρία σε Σ.Α.Ε.Κ. (32,8% διδάσκουν από 1 έως 3 εξάμηνα) και την μεγαλύτερη εμπειρία (37,6% διδάσκουν άνω των 10 εξαμήνων σε Σ.Α.Ε.Κ.) ενώ το υπόλοιπο περίπου 30% κατέχει διδακτική εμπειρία μεταξύ των 4 και 10 εξαμήνων συνολικά. Ακόμη, το ποσοστό των πιστοποιημένων εκπαιδευτών ενηλίκων περίπου ισοκατανέμεται καθώς το 53,6% δήλωσε ότι κατέχει την πιστοποίηση εκπαιδευτών ενηλίκων έναντι του 46,4% που δεν είναι κάτοχοι.

Στην έρευνα αυτή επιλέχθηκε η μέθοδος της «σκόπιμης δειγματοληψίας» ως καταλληλότερης μεθόδου, καθώς τα υποκείμενα της έρευνα φαίνεται να θεωρούνται γνώστες του θέματος και μπορούν ν' ανταποκριθούν καλύτερα στον σκοπό της μελέτης (Babbie, 2018· Κυριαζή, 2011). Αποτελεί ένα είδος μη πιθανοτικής δειγματοληψίας κατά το οποίο ο μελετητής επιλέγει τα υποκείμενά του ως τα πιο αντιπροσωπευτικά που θα του παρέχουν τις απαιτούμενες πληροφορίες που αναζητά (Κυριαζή, 2011) και καθοδηγείται από τα ερευνητικά ερωτήματα που έχει θέσει (Babbie, 2018).

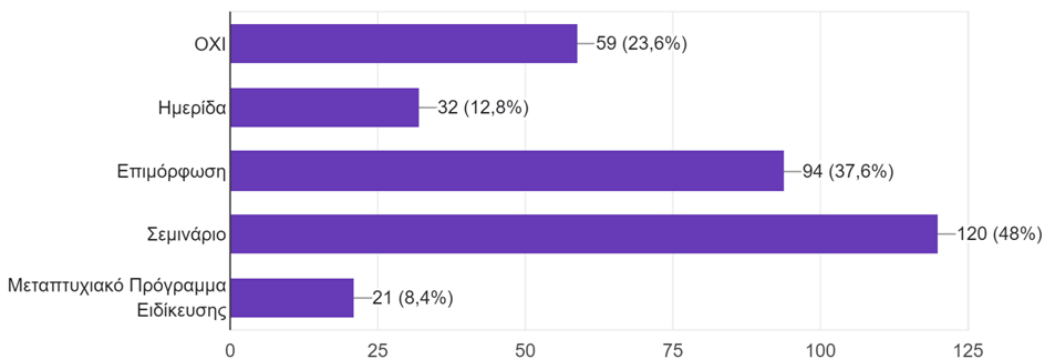
Στην προκειμένη περίπτωση κρίθηκε σκόπιμο η αναζήτηση του δείγματος να περιορισθεί στις Δημόσιες Σχολές Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης καθώς είναι ο μοναδικός δημόσιος φορέας που παρέχει εκπαίδευση σε επίπεδο μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που εξυπηρετεί τους σκοπούς της επαγγελματικής εκπαίδευσης έτσι όπως διατυπώνονται στους αντίστοιχους νόμους του κράτους.

7. Ερευνητικά αποτελέσματα

Αρχικά τέθηκαν ορισμένες ερωτήσεις σχετικά με τις γνώσεις που έχουν οι εκπαιδευτές/τριες γύρω από την συμπεριληπτική εκπαίδευση και την εκπαίδευση ενηλίκων. Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους φαίνεται ότι η πλειοψηφία των διδασκόντων/ουσών έχει λάβει κάποιου είδους εκπαίδευση ή επιμόρφωση σχετική με την εκπαίδευση ενηλίκων ενώ μόνο το 23,6% δεν έχει λάβει σχετική εκπαίδευση ή επιμόρφωση. Ένα μεγάλο ποσοστό (48%) έχει παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο αντίστοιχης θεματολογίας, γεγονός που δικαιολογείται αφού για την απόκτηση της πιστοποίησης ως εκπαιδευτής/τρια ενηλίκων είναι προαπαιτούμενο. Ένα σημαντικό ποσοστό των ερωτώμενων (37,6%) έχει παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση ενώ μόνο ένα μικρό ποσοστό (8,4%) κατέχει σχετικό μεταπτυχιακό πρόγραμμα ειδίκευσης (Σχεδιάγραμμα 1).

Σχεδιάγραμμα 1: Εκπαίδευση σχετική με την εκπαίδευση ενηλίκων

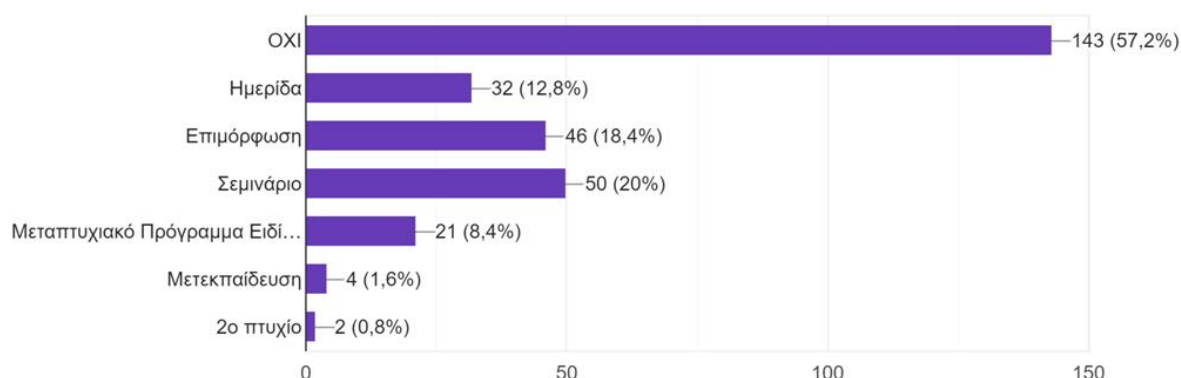
Έχετε παρακολουθήσει κάποιο/α πρόγραμμα/τα σχετικά με την εκπαίδευση ενηλίκων;



Αντίθετα, η εκπαίδευση ή επιμόρφωση που έχουν λάβει οι διδάσκοντες/ουσες σχετικά με την συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι εμφανώς περιορισμένη αφού το 57,2% των συμμετεχόντων δεν έχει παρακολουθήσει κάποιο σχετικό πρόγραμμα. Τα ποσοστά όσων κατέχουν τίτλο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με θεματολογία σχετική με την συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι μικρά καθώς συνολικά μόνο το 10,8 % κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο, μεταεκπαίδευση ή δεύτερο πτυχίο (Σχεδιάγραμμα 2).

Σχεδιάγραμμα 2: Εκπαίδευση σχετική με την συμπεριληπτική εκπαίδευση

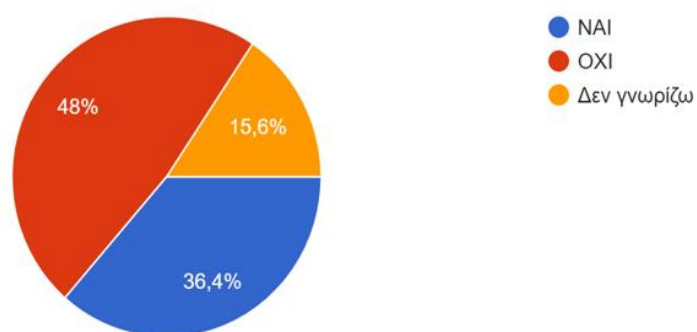
Έχετε παρακολουθήσει κάποιο/α προγράμμα/τα σχετικά με την συμπεριληπτική εκπαίδευση;



Στην συνέχεια ρωτήθηκαν αν γνωρίζουν σχετικά με την φοίτηση καταρτιζόμενων με αναπηρία ή προερχόμενων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα στα τμήματα που διδάσκουν. Στο σημείο αυτό φάνηκε μια διαφοροποίηση. Μία μεγάλη ομάδα εκπαιδευτών (60,4%) φάνηκε να γνωρίζει ότι μεταξύ των διδασκόμενων υπάρχει αλλοεθνής πληθυσμός ενώ αναφορικά με τους/τις σπουδαστές/στριες που φέρουν κάποια μορφής αναπηρία ή ειδική εκπαιδευτική ανάγκη το μεγαλύτερο ποσοστό εκπαιδευτών/τριων απάντησε αρνητικά (Σχεδιαγράμματα 3 και 4).

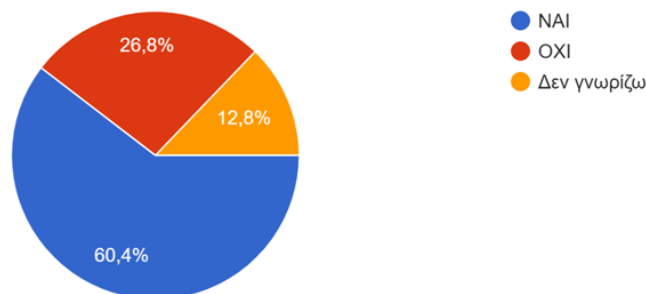
Σχεδιάγραμμα 3: Φοίτηση καταρτιζόμενων με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Στα τμήματα στα οποία διδάσκετε φοιτούν καταρτιζόμενοι με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;



Σχεδιάγραμμα 4: Φοίτηση καταρτιζόμενων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο

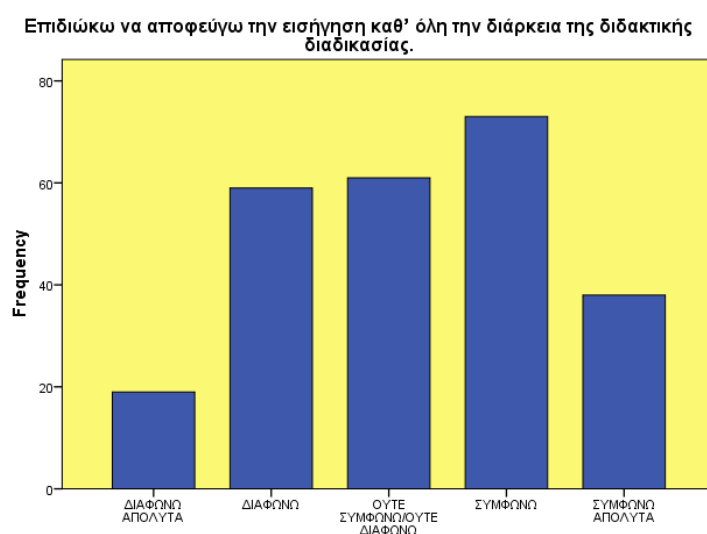
Στα τμήματα στα οποία διδάσκετε φοιτούν καταρτιζόμενοι με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο;



Αναφορικά με την πρώτη ερευνητική υπόθεση «Οι εκπαιδευτές και οι εκπαιδευτές εφαρμόζοντας τεχνικές εκπαίδευσης ενηλίκων κατά την διδακτική πράξη εφαρμόζουν παράλληλα και συμπεριληπτικές εκπαιδευτικές τεχνικές» επιχειρήθηκε να μελετηθεί αν οι εκπαιδευτές/τριες στα πλαίσια υιοθέτησης πρακτικών εκπαίδευσης ενηλίκων κατά την διδακτική πράξη παράλληλα εφαρμόζουν και διδακτικές τεχνικές συμπερίληψης εν γνώσι ή εν αγνοία τους.

Η αποφυγή του συνεχούς μονολόγου και της κατά μέτωπον διδασκαλίας αποτελεί μία διδακτική τεχνική η οποία, σύμφωνα με την βιβλιογραφία, προτιμάται σε συγκεκριμένες μόνο φάσεις της διδακτικής διαδικασίας ενώ συνήθως προτείνεται η αποφυγή της για μεγάλο μέρος της διδακτικής πράξης. Οι εκπαιδευτές και εκπαιδευτές απάντησαν κατά ένα σημαντικό ποσοστό (44,4%) ότι αποφεύγουν την διάλεξη κατά την διάρκεια της διδασκαλίας ενώ υπήρξε και ένα σημαντικό ποσοστό (24,4%) που επέλεξαν την απάντηση «ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ/ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ» κρατώντας έτσι μια ουδέτερη στάση στην συγκεκριμένη δήλωση (Σχεδιάγραμμα 5).

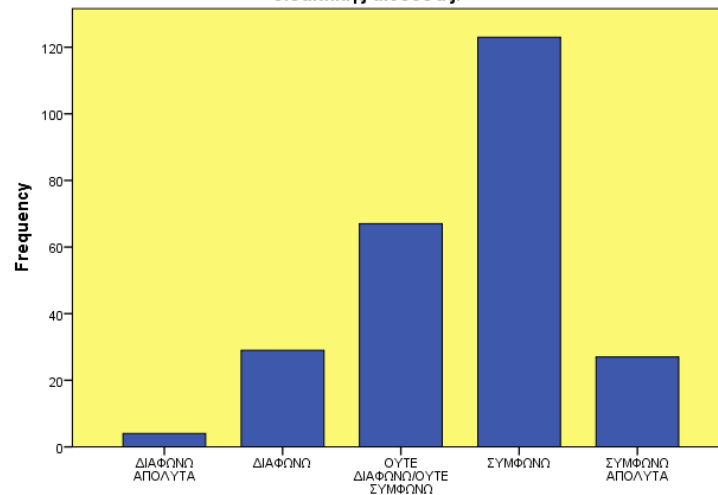
Σχεδιάγραμμα 5: Υιοθέτηση τεχνικής εισήγησης κατά την διδασκαλία



Η διδασκαλία εκτός της σχολικής αίθουσας αποτελεί μια διαδικασία η οποία μπορεί να προάγει την συμπερίληψη. Προς αυτήν την κατεύθυνση, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να εκφράσουν αν επιδιώκουν να πραγματοποιούν μέρος της διδασκαλίας τους εκτός της αίθουσας. Αρχικά ρωτήθηκαν αν προσπαθούν να διεξάγουν το μάθημά τους εκτός των χώρων της σχολής στα αντικείμενα και στο περιεχόμενο που αυτό είναι εφικτό. Το 60% δήλωσε ότι επιδιώκει όπου είναι εφικτό να πραγματοποιεί την διδασκαλία εκτός της σχολικής αίθουσας ενώ αρνητική απάντηση στην δήλωση αυτή έδωσε το 13,2%, των συμμετεχόντων. Αντίστοιχες απαντήσεις δόθηκαν και στην δήλωση «Αξιοποιώ στον μέγιστο δυνατό βαθμό την δυνατότητα της πραγματοποίησης εκπαιδευτικών επισκέψεων.» όπου και πάλι το 63,6% δήλωσε ότι συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα ενώ αντίθετα μόνο το 8,4% απάντησε ότι διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα με την δήλωση αυτή (Σχεδιαγράμματα 6 & 7).

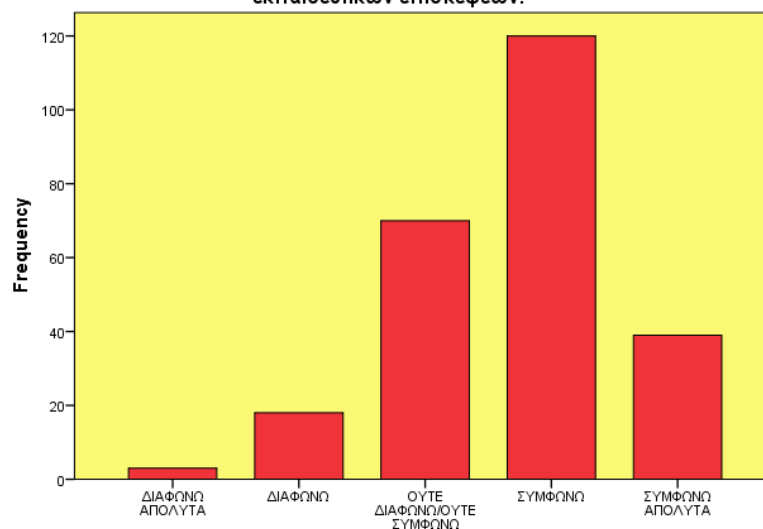
Σχεδιάγραμμα 6: Υλοποίηση διδασκαλίας εκτός διδακτικής αίθουσας

Όπου μου δίνεται η ευκαιρία, επιδιώκω να υλοποιώ το μάθημά μου εκτός της διδακτικής αίθουσας.



Σχεδιάγραμμα 7: Πραγματοποίηση εκπαιδευτικών επισκέψεων

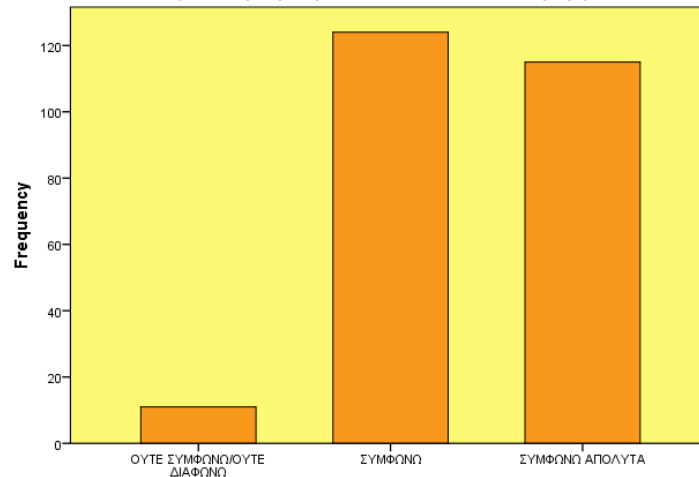
Αξιοποιώ στον μέγιστο δυνατό βαθμό την δυνατότητα της πραγματοποίησης εκπαιδευτικών επισκέψεων.



Ένα ακόμα σημαντικό στοιχείο που κινείται στους άξονες της συμπεριληπτικής κουλτούρας αφορά την διαφοροποίηση του διδακτικού υλικού και των τρόπων αξιολόγησης ώστε όλοι οι εκπαιδευόμενοι να πετυχαίνουν την καλύτερη απόδοση και τα μέγιστα αποτελέσματα. Προκειμένου να διερευνηθεί αν οι εκπαιδευτές και οι εκπαιδευτές των ΣΑΕΚ κινούνται προς αυτόν τον άξονα δόθηκαν οι δηλώσεις που ακολουθούν. Αρχικά, ρωτήθηκαν αν προβαίνουν σε διαφοροποίηση του εκπαιδευτικού τους υλικού προκειμένου να είναι κατανοητό από όλους τους/τις εκπαιδευόμενους/νες. Η συντριπτική πλειοψηφία, το 95,6%, απάντησε θετικά. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι κανένας/καμία εκπαιδευτής/εκπαιδευτρια δεν επέλεξε την απάντηση «Διαφωνώ απόλυτα» και «Διαφωνώ» (Σχεδιάγραμμα 8).

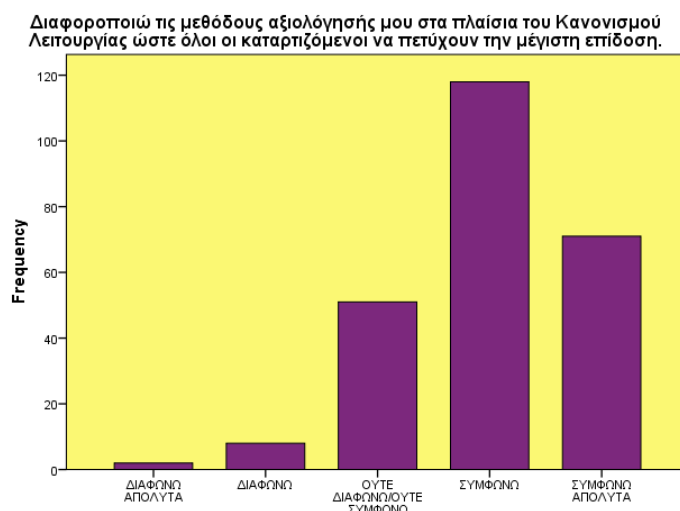
Σχεδιάγραμμα 8: Διαφοροποίηση εκπαιδευτικού υλικού

Όταν το κρίνω απαραίτητο, διαφοροποιώ το εκπαιδευτικό μου υλικό προκειμένου να είναι κατανοητό και προσβάσιμο από το σύνολο των κατάρτιζόμενων.



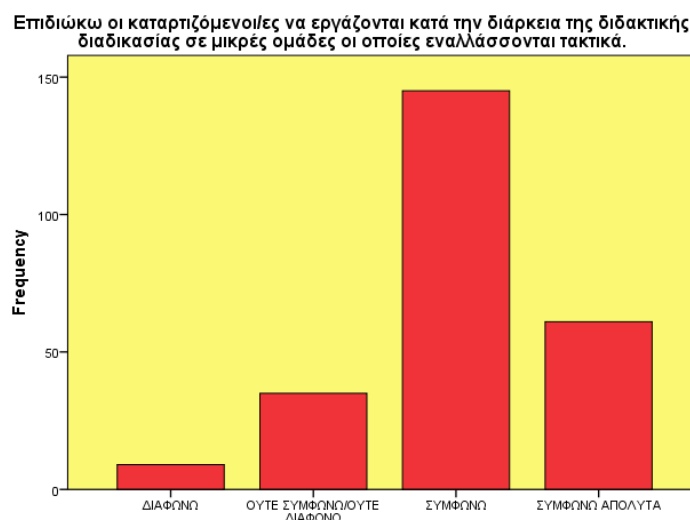
Επίσης, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να αναφερθούν στις διαφοροποιήσεις των τρόπων αξιολόγησης στις οποίες προβαίνουν προκειμένου να επιτύχουν οι σπουδαστές την μέγιστη επίδοση στα πλαίσια του Κανονισμού Λειτουργίας που ακολουθείται. Και πάλι το ποσοστό που δήλωσε ότι διαφοροποιεί τις μεθόδους αξιολόγησης είναι ιδιαίτερα αυξημένο (75,6%) ενώ το ποσοστό που δήλωσε ότι δεν προβαίνει σε καμία διαφοροποίηση είναι αισθητά μικρό, μόνο το 4% (Σχεδιάγραμμα 9).

Σχεδιάγραμμα 9: Διαφοροποίηση μεθόδων αξιολόγησης



Μία τεχνική ιδιάζουσας σημασίας τόσο για την εκπαίδευση ενηλίκων όσο και για την συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι η διδακτική τεχνική της εργασίας σε ομάδες. Οι εκπαιδευτές/τριες ρωτήθηκαν αν επιδιώκουν να χρησιμοποιούν την συγκεκριμένη τεχνική τόσο στα πλαίσια της διδασκαλίας όσο και αν παροτρύνουν τους/τις εκπαιδευόμενους/νες να συνεργάζονται και εκτός της αίθουσας. Οι συμμετέχοντες σε ποσοστό 82,4% δήλωσαν ότι επιδιώκουν οι εκπαιδευόμενοι και εκπαιδευόμενες να εργάζονται σε μικρές ομάδες κατά την διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας. Αξίζει να σημειωθεί ότι το ποσοστό που δήλωσε ότι διαφωνεί με την υιοθέτηση της συγκεκριμένης τεχνικής ανέρχεται στο 3,6% των συμμετεχόντων (Σχεδιάγραμμα 10).

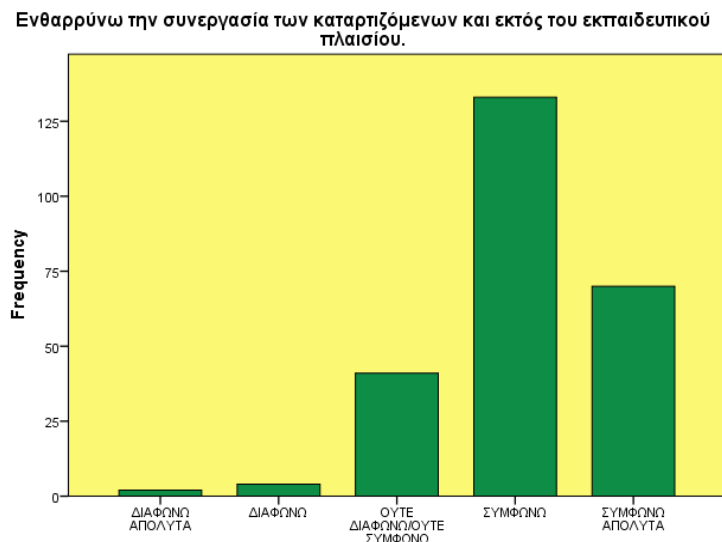
Σχεδιάγραμμα 10:Υιοθέτηση τεχνικής εργασίας σε ομάδες κατά την διδασκαλία



Ακόμη οι συμμετέχοντες κατά μία πολύ μεγάλη πλειοψηφία, το 81,2%, δήλωσαν ότι προσπαθούν να ενθαρρύνουν την συνεργασία των σπουδαστών μεταξύ τους και εκτός της αίθουσας διδασκαλίας. Και σε αυτό το σημείο, το ποσοστό που δήλωσε ότι διαφωνεί ή

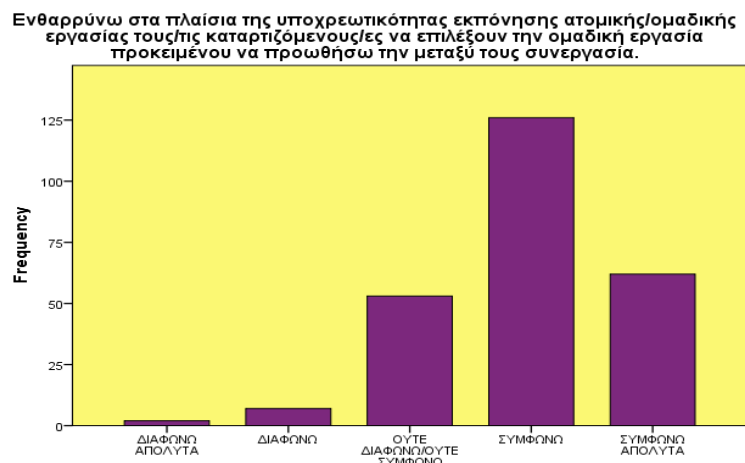
διαφωνεί απόλυτα με την προσπάθεια να προάγει την εργασία εκτός εκπαιδευτικού πλαισίου είναι πολύ μικρό, της τάξεως του 2,4% (Σχεδιάγραμμα 11).

Σχεδιάγραμμα 11: Ενθάρρυνση συνεργασίας εκτός εκπαιδευτικού πλαισίου



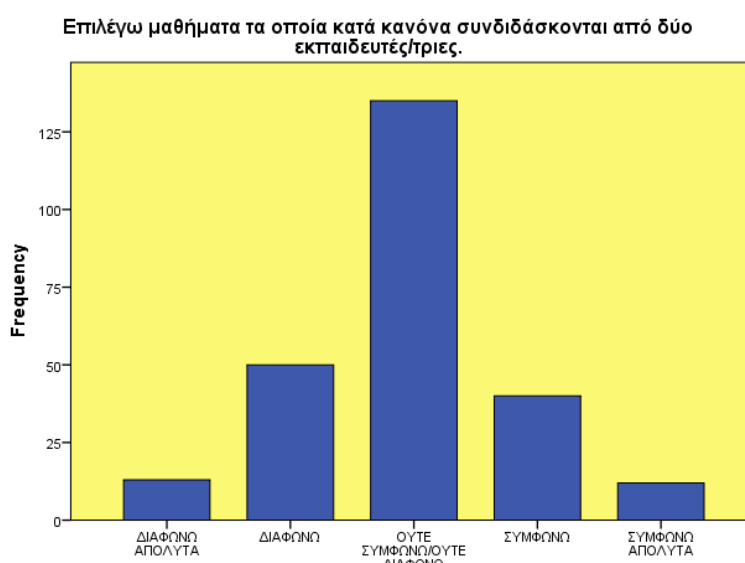
Σημαντικό σημείο στην προώθηση της τεχνικής «Εργασία σε ομάδες» αποτελεί και η ανάθεση της υποχρεωτικής εργασίας που καλούνται οι καταριζόμενοι να εκπονήσουν κατά την διάρκεια του κάθε εξαμήνου. Η επιλογή ανάθεσης ατομικής ή ομαδικής εργασίας είναι ελεύθερη και εξαρτάται από τον/την εκάστοτε εκπαιδευτή/εκπαιδευτριά. Η επιλογή ανάθεσης ομαδικής εργασίας από πλευράς των εκπαιδευτών φαίνεται να φανερώνει την τάση τους να προσπαθήσουν να προωθήσουν την συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευόμενων. Ένα σημαντικό ποσοστό, το 75,2%, φαίνεται να τάσσεται και να επιλέγει την ανάθεση ομαδικής εργασίας ενώ το ποσοστό που υιοθετεί την επιλογή ανάθεσης ατομικής εργασίας είναι και σε αυτήν την περίπτωση πολύ μικρό, μόλις το 3,6% (Σχεδιάγραμμα 12).

Σχεδιάγραμμα 12: Προώθηση της συνεργασίας των εκπαιδευόμενων



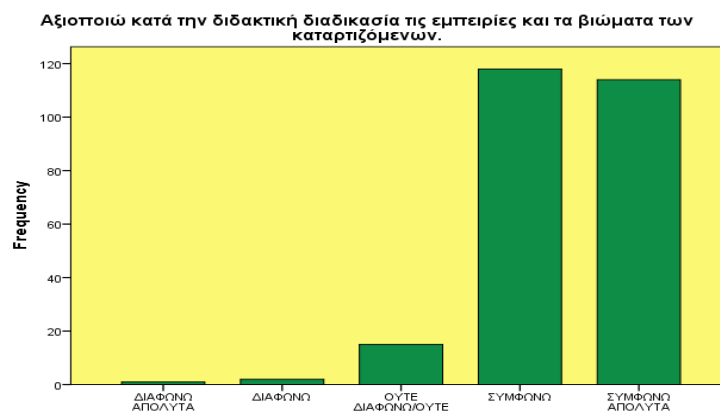
Η συνδιδασκαλία αποτελεί μία ακόμη μέθοδο μέσω της οποίας μπορεί να προαχθεί η συμπερίληψη. Οι εκπαιδευτές/τριες έχουν την δυνατότητα να επιλέξουν την ανάληψη διδασκαλίας μαθημάτων που κατά κανόνα διδάσκονται από δύο εκπαιδευτές συνεργατικά. Εδώ η περισσότεροι εκπαιδευτές, το 54%, δείχνει μια ουδέτερη στάση επιλέγοντας την απάντηση «ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ/ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ» ενώ το υπόλοιπο ποσοστό είναι περίπου ισοκατανομημένο μεταξύ συμφωνίας και διαφωνίας της επιλογής της συνδιδασκαλίας (Σχεδιάγραμμα 13).

Σχεδιάγραμμα 13:Επιλογή συνδιδασκαλίας μαθημάτων



Κλείνοντας με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, σημαντικό στοιχείο τόσο στην εκπαίδευση ενηλίκων όσο και στην συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι η αξιοποίηση των προσωπικών εμπειριών των εκπαιδευόμενων. Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτών/τριών δηλώνει ότι αξιοποιεί τις εμπειρίες και τα βιώματα των εκπαιδευόμενων τους σε ένα ποσοστό 92,8% ενώ μόνο το 1,2% δεν εκμεταλλεύεται τις εμπειρίες των σπουδαστών κατά την διδασκαλία (Σχεδιάγραμμα 14).

Σχεδιάγραμμα 14: Αξιοποίηση των βιωμάτων των εκπαιδευόμενων

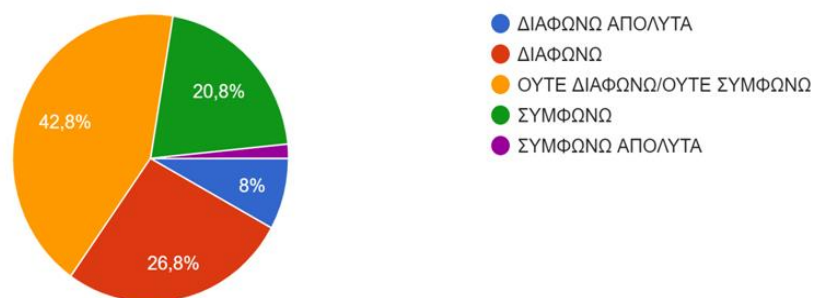


Αναφορικά με τη δεύτερη ερευνητική υπόθεση, επιχειρήθηκε να διερευνηθεί αν η επιμόρφωση που σχετίζεται με θέματα συμπερίληψης και έχουν λάβει οι εκπαιδευτές/τριες επηρεάζει θετικά στην συχνότερη υιοθέτηση πρακτικών συμπερίληψης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Προκειμένου να διαπιστωθεί αν ισχύει ή όχι η αρχική μας ερευνητική υπόθεση εφαρμόστηκε το χ^2 για τον έλεγχο ανεξαρτησίας των μεταβλητών, ως εργαλείο που διασταυρώνει δύο μεταβλητές σε ένα πίνακα διπλής εισόδου και μελετά αν οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες ή αλληλοεξαρτώμενες και αν η συχνότητα εμφάνισής τους είναι τυχαία ή συστηματική (Ρούσσοσ & Τσαούσης, 2020, σ. 198). Με βάση τον προαναφερθέντα έλεγχο που διενεργήθηκε στο σύνολο των μεταβλητών που μπορούσαν να αντληθούν δεδομένα για τον έλεγχο της συγκεκριμένης υπόθεσης, δεν διαπιστώθηκε στατιστική σημαντικότητα μεταξύ τους καθώς οι δείκτες υπερβαίνουν το 0,05. Ως εκ τούτου διαπιστώνεται ότι η εφαρμογή των διδακτικών πρακτικών συμπερίληψης δεν επηρεάζεται από την επιμόρφωση που έχουν λάβει οι εκπαιδευτές/τριες αναφορικά με την συμπερίληψη.

Ολοκληρώνοντας με την τρίτη ερευνητική υπόθεση «Οι κατευθύνσεις που λαμβάνουν οι εκπαιδευτές και οι εκπαιδευτριες που διδάσκουν στην μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση από τους αρμόδιους φορείς δεν εμπεριέχουν συμπεριληπτικά στοιχεία» επιχειρήθηκε να διερευνηθεί αν οι εκπαιδευτές/τριες καθοδηγούνται θετικά από τους ιθύνοντες της επαγγελματικής εκπαίδευσης να υιοθετήσουν συμπεριληπτικές πρακτικές. Το πρώτο ερώτημα αφορούσε τον Οδηγό Σπουδών που υποχρεούνται να ακολουθούν κατά την διδακτική διαδικασία και αν είναι προσανατολισμένος προς αυτήν την κατεύθυνση. Ένα σημαντικό ποσοστό των ερωτώμενων (34,8%) φάνηκε να διαφωνεί με την δήλωση ότι οι οδηγοί σπουδών εμπεριέχουν κατευθύνσεις που προάγουν την συμπερίληψη ενώ σημαντικό ήταν και το ποσοστό (42,8%) που απάντησε ουδέτερα (Σχεδιάγραμμα 15).

Σχεδιάγραμμα 15: Προαγωγή συμπερίληψης στους οδηγούς σπουδών

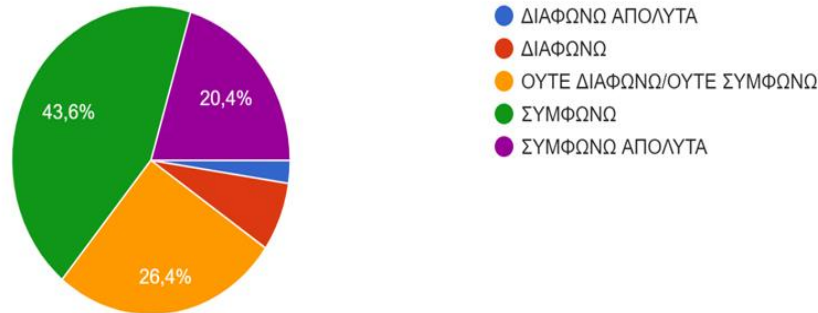
Οι οδηγοί σπουδών εμπεριέχουν κατευθύνσεις και πρακτικές που προάγουν την συμπερίληψη.



Αντίθετα φαίνεται να εκφράζονται σχετικά με την υιοθέτηση πρακτικών που προάγουν την συμπερίληψη οι κατά τόπους διοικήσεις των ΣΑΕΚ. Έτσι το 64% εκφράζει θετική απάντηση στο ερώτημα που σχετίζεται με τον τρόπο ενθάρρυνσης υιοθέτησης πρακτικών συμπερίληψης από τα διοικητικά στελέχη (διευθυντές-υποδιευθυντές) των σχολών καθώς και το 50% ισχυρίζεται ότι και η ίδια η διοίκηση σε τοπικό επίπεδο οργανώνει δράσεις που εμπεριέχουν πρακτικές που προάγουν την συμπερίληψη (Σχεδιαγράμματα 16 & 17).

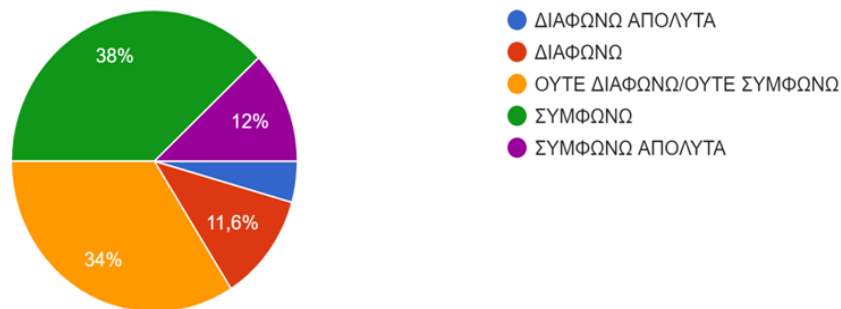
Σχεδιάγραμμα 16: Υιοθέτηση πρακτικών συμπερίληψης από την διοίκηση ΣΑΕΚ

Η διοίκηση του ΔΙΕΚ ενθαρρύνει την υιοθέτηση πρακτικών συμπερίληψης (π.χ. συνεργασία με τοπικούς φορείς, διδασκαλία εκτός εκπαιδευτικού πλαισίου, κ.α.).



Σχεδιάγραμμα 17: Προώθηση της συμπερίληψης από την διοίκηση ΣΑΕΚ

Η διοίκηση του ΔΙΕΚ οργανώνει δράσεις που μπορούν να προωθήσουν την συμπεριληπτική εκπαίδευση.



8. Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, διαπιστώνουμε ότι η συμπερίληψη στη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση υφίσταται αλλά αποτελεί αποκλειστικό έργο των άμεσα εμπλεκόμενων καθώς οι κατευθυντήριες γραμμές που δίνονται από τους ιθύνοντες διαμέσου των Οδηγών Σπουδών δεν περιλαμβάνουν συμπεριληπτικές πρακτικές. Οι διοικήσεις των ΣΑΕΚ προωθούν την συμπερίληψη ωθώντας τους/τις εκπαιδευτές/εκπαιδευτριες να «απομακρύνονται» στα πλαίσια λειτουργίας των σχολών εκτός της διδακτικής αίθουσας οργανώνοντας εκπαιδευτικές επισκέψεις ή συνεργαζόμενοι με τοπικούς φορείς στα πλαίσια κυρίως των εργαστηριακών μαθημάτων των ειδικοτήτων υποστηρίζοντας μ' αυτόν τον τρόπο την εκμάθηση σε πραγματικές συνθήκες, γεγονός που ξεφεύγει πλήρως από την τυπική διαδικασία της διάλεξης στην τάξη δίνοντας έτσι την ευκαιρία εμπλοκής όλων των εκπαιδευόμενων στη μαθησιακή διαδικασία. Ακόμη, οι εκπαιδευτές/τριες υποστήριξαν ότι οργανώνονται ανάλογες δράσεις που επιτρέπουν την προώθηση της συμπερίληψης από τις διοικήσεις της εκάστοτε ΣΑΕΚ.

Αναφορικά με τον τρόπο επίδρασης που έχει η εκπαίδευση και η επιμόρφωση σχετικές με την συμπεριληπτική εκπαίδευση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτές/τριες, η αρχική υπόθεση

που υποστήριζε ότι όσοι λαμβάνουν ανάλογη επιπρόσθετη επιμόρφωση υιοθετούν συχνότερα πρακτικές συμπερίληψης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, αναιρείται καθώς φαίνεται ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτών και εκπαιδευτριών υιοθετεί διδακτικές πρακτικές που προωθούν την συμπερίληψη ανεξαρτήτως γνώσεων επί του θέματος.

Ακόμη, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτές και εκπαιδευτριες που διδάσκουν στις Σχολές Ανώτερης Επαγγελματικής Κατάρτισης στα πλαίσια υιοθέτησης ποικίλων πρακτικών εκπαίδευσης ενηλίκων υιοθετούν παράλληλα και πρακτικές συμπερίληψης έστω και εν αγνοία τους. Το γεγονός αυτό οφείλεται στην πολλαπλή ταύτιση των διδακτικών τεχνικών εκπαίδευσης ενηλίκων και συμπεριληπτικής εκπαίδευσης όπως είναι η εργασία σε ομάδες, για την οποία όπως δήλωσαν οι συμμετέχοντες δεν περιορίζονται μόνο στις ώρες της διδασκαλίας αλλά προσπαθούν να καθοδηγήσουν τους/τις εκπαιδευόμενους/ες να την υιοθετούν και εκτός του πλαισίου, είτε αναθέτοντάς τους ομαδική αντί ατομικής εργασίας είτε ανεξάρτητα, η διδασκαλία σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης, εκμεταλλευόμενοι την δυνατότητα που τους δίνεται να πραγματοποιούν έναν αριθμό εκπαιδευτικών επισκέψεων σε φορείς που σχετίζονται με τα μαθήματα που διδάσκουν, η αξιοποίηση των εμπειριών των διδασκόμενων και η αποφυγή των δασκαλοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας (διάλεξη).

Επίσης, οι εκπαιδευτές/τριες σε ένα μεγάλο ποσοστό διαφοροποιούν τόσο το εκπαιδευτικό υλικό που παρέχουν στους εκπαιδευόμενούς τους ώστε να είναι κατανοητό και προσβάσιμο από το σύνολο. Επιπλέον ο Κανονισμός Λειτουργίας τους παρέχει την δυνατότητα ως έναν βαθμό να διαφοροποιούν τις μεθόδους αξιολόγησής τους παρέχοντας στους σπουδαστές το προνόμιο να επιτύχουν τη μέγιστη επίδοση. Ολοκληρώνοντας, αξίζει ν' αναφερθεί το γεγονός ότι ενώ στα πλαίσια των εργαστηριακών μαθημάτων παρέχεται η δυνατότητα συνδιδασκαλίας, σημαντική μέθοδος η συνύπαρξη δύο εκπαιδευτών παράλληλα για την προώθηση της συμπερίληψης, η πλειοψηφία των εκπαιδευτών/τριών δεν επιλέγει κατά προτεραιότητα την δήλωση μαθημάτων με δυνατότητα συνδιδασκαλίας στην αρχή έκαστου εξαμήνου.

Βιβλιογραφία

Babbie, E. (2018). *Εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

Αγγελίδης, Π. (2011) Η παιδαγωγική της παροχής ίσων ευκαιριών: Διδάγματα από τις εμπειρίες τεσσάρων έμπειρων εκπαιδευτικών. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.

Αγγελίδης, Π., & Αβραμίδου, Α. (2011) Ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.

Βρεττός, Ι. (2017). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων. Πρόγραμμα Ολοκληρωμένης Εκπαίδευσης και Άσκησης με Μικροδιδασκαλίες"* (σημειώσεις, μαζί με κ. Αλ. Κόκκο). Αθήνα: ΕΚΠΑ

<https://el.wiktionary.org/wiki/%CE%BA%CE%B1%CF%84%CE%B1%CF%81%CF%84%CE%AF%CE%B6%CF%89>

https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?page=3&lq=%CE%9A%CE%B1%CF%84%CE%AC%CF%81&dq=

Καψάλης, Α. (2002). *Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση ενηλίκων: ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κυριαζή, Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα, κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νάνου, Α. (2013). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία στην υπηρεσία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Στο Νάνου, Πατσίδου-Ηλιάδου, Γκαράνης & Χαριοπολίτου (Επιμ.), *Από την ειδική αγωγή στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Από το σχολείο σε μια κοινωνία για όλους*. Αθήνα: Γράφημα.

Ρούσσο, Π., & Τσαούσης, Γ. (2020). *Στατιστική Εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες με τη χρήση του SPSS και του R*. Αθήνα: Gutenberg.

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

ΦΕΚ 9/τ. Α'/19.01.2024

Πληροφορική και εκπαίδευση

Μη Συναινετική Διακίνηση Ηλεκτρονικών Μηνυμάτων Σεξουαλικού Περιεχομένου Μεταξύ Εφήβων: Αντιλαμβανόμενοι Περιβαλλοντικοί και Ατομικοί Προβλεπτικοί Παράγοντες

Δημήτριος Χασάπης, Θάνος Τουλούπης, Αλιβίζος Σοφός & Ασημίνα Τσιμπιδάκη

Περίληψη

Η μη συναινετική διακίνηση ηλεκτρονικών μηνυμάτων σεξουαλικού περιεχομένου στην εφηβεία και ο προβλεπτικός ρόλος αντιλαμβανόμενων περιβαλλοντικών και ατομικών παραγόντων συνιστούν σε διεθνές επίπεδο ένα υποδιερευνημένο θεματικό πεδίο. Η παρούσα έρευνα εξέτασε τη συγκεκριμένη εφηβική συμπεριφορά συνεκτιμώντας μέσω ενός μοντέλου διαμεσολάβησης τον προβλεπτικό ρόλο της αντιλαμβανόμενης αποδοχής συνομηλίκων (περιβαλλοντικός παράγοντας), καθώς και του σεξουαλικού ενδιαφέροντος αλλά και του αυτοελέγχου (ατομικοί παράγοντες). Συνολικά, 204 μαθητές/τριες Γ΄ Γυμνασίου (53% αγόρια) δημόσιων σχολείων των Νομών Θεσσαλονίκης και Πιερίας συμπλήρωσαν διαζώσης ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, που περιλάμβανε κλίμακες σχετικές με τις υπό μελέτη μεταβλητές. Βάσει των αποτελεσμάτων, οι μαθητές/τριες, και κυρίως τα αγόρια, φάνηκε να εμπλέκονται στη διακίνηση ηλεκτρονικών μηνυμάτων σεξουαλικού περιεχομένου (αποστολή, λήψη, προώθηση). Επιπροσθέτως, η αντιλαμβανόμενη αποδοχή συνομηλίκων βρέθηκε να προβλέπει αρνητικά την εμπλοκή των μαθητών/τριών στις συγκεκριμένες συμπεριφορές μόνο έμμεσα, μέσω του πλήρους διαμεσολαβητικού ρόλου του σεξουαλικού ενδιαφέροντος και της αίσθησης αυτοελέγχου. Τα ευρήματα προτείνουν την αναγκαιότητα εντατικοποίησης ή/και υλοποίησης σχολικών δράσεων εστιασμένων στην πρόληψη ριψοκίνδυνων διαδικτυακών σεξουαλικών συμπεριφορών στην εφηβεία. Οι συγκεκριμένες δράσεις δύναται να ενδυναμωθούν με την ενσωμάτωση βιωματικών δραστηριοτήτων ενίσχυσης των διαπροσωπικών σχέσεων των εφήβων με συνομήλικα άτομα και κυρίως της σεξουαλικής τους ευαισθητοποίησης και του αυτοελέγχου τους.

Λέξεις-κλειδιά: μη συναινετική διακίνηση ηλεκτρονικών μηνυμάτων σεξουαλικού περιεχομένου, αποδοχή συνομηλίκων, σεξουαλικό ενδιαφέρον, αυτοέλεγχος, εφηβεία

0. Εισαγωγή

Το φαινόμενο του «sexting¹» έχει οριστεί ως η ανταλλαγή σεξουαλικών μηνυμάτων και εικόνων (Livingstone & Gorzig, 2011), ή ως η δημιουργία, η κοινοποίηση και η προώθηση γυμνών ή ημίγυμνων φωτογραφιών με σεξουαλικό υπαινιγμό (Lenhart, 2009) μέσω κινητών τηλεφώνων ή/και διαδικτύου (Bianchi et al., 2019). Στο συγκεκριμένο φαινόμενο προτείνεται ένας διαχωρισμός ρόλων που αφορά σε εκείνους/ες που αποστέλλουν, που λαμβάνουν και σε εκείνους/ες που προωθούν σε τρίτους/ες το υλικό (Bianchi et al., 2019).

Αρκετοί/ές έφηβοι/ες αναφέρουν ότι το sexting μπορεί να βιωθεί ως μια περισσότερο ασφαλής μορφή επικοινωνίας, συγκριτικά με τη σύναψη μιας πραγματικής ερωτικής σχέσης, ή ότι η ανταλλαγή τέτοιων μηνυμάτων θεωρείται αναμενόμενο μεταξύ δύο εφήβων που

¹ Για λόγους οικονομίας έκτασης της εργασίας, από αυτό το σημείο και έπειτα με τον όρο sexting θα εννοείται η διακίνηση ηλεκτρονικών μηνυμάτων σεξουαλικού περιεχομένου.

έχουν κάποιας μορφής ερωτική σχέση (Lenhart, 2009). Υπό αυτό το πρίσμα, γίνεται λόγος για το συναινετικό sexting, το οποίο συμβαίνει μεταξύ ατόμων με αμοιβαίο σεβασμό και συναίνεση, χωρίς άσκηση πίεσης και κοινοποίηση των μηνυμάτων αυτών σε τρίτους/ες. Το συναινετικό sexting δεν έχει σκοπό να προκαλέσει κακό, αλλά υπάρχει πάντα ο κίνδυνος για διαρροή τέτοιου υλικού. Από την άλλη, το μη συναινετικό sexting, στο οποίο εστιάζει η παρούσα έρευνα, αναφέρεται σε εκείνες τις περιπτώσεις όπου το σεξουαλικό υλικό χρησιμοποιείται και διακινείται με αθέμιτο/ανεύθυνο τρόπο ενέχοντας στοιχεία παρενόχλησης ή/και βίας (Ringrose et al., 2012).

Το φαινόμενο sexting έχει αρχίσει να διερευνάται διεθνώς κυρίως την τελευταία δεκαετία εστιάζοντας σε δείγμα νεαρών ενηλίκων (Mori et al., 2022· Mori et al., 2020· Setty, 2020· Madigan et al., 2018· Strohmaier et al., 2014). Εντούτοις, πρόσφατες μελέτες διαπιστώνουν την εμπλοκή και εφήβων στο συγκεκριμένο φαινόμενο (Maheux et al., 2020· Gassó et al., 2019· Van Ouytsel et al., 2017). Στις συγκεκριμένες μελέτες, ωστόσο, το sexting τείνει να μελετάται ως ένα ενιαίο φαινόμενο, δίχως να δίνεται πάντα έμφαση στις αθέμιτες διαστάσεις του. Σε εθνικό επίπεδο, μόνο μία μελέτη εντοπίζεται, μέχρι σήμερα, η οποία εστιάζει στο μη συναινετικό sexting μεταξύ εφήβων (Τουλουρίσι, 2024). Συνεπώς, κρίνεται επιτακτική η περαιτέρω διερεύνηση του μη συναινετικού sexting (λήψη/αποστολή/προώθηση) σε εφηβικό πληθυσμό, καθώς αντανακλά μια λιγότερο ασφαλή και υπεύθυνη ηλεκτρονική συμπεριφορά.

Αναφορικά με το φύλο των εφήβων που τείνει να εμπλέκεται στο μη συναινετικό sexting, τα διαθέσιμα ευρήματα κρίνονται ασυνεπή. Ειδικότερα, από τη μια πλευρά, αρκετές μελέτες καταλήγουν στο ότι τα αγόρια τείνουν να εκδηλώνουν οικείες συμπεριφορές σε μεγαλύτερο βαθμό έναντι των κοριτσιών (Barroso et al., 2023· Hunehall Berndtsson, 2022· Casas et al., 2019). Από την άλλη πλευρά, άλλες μελέτες διαπιστώνουν την υπερεμπλοκή των κοριτσιών στο συγκεκριμένο φαινόμενο (Ghorashi, 2019· Burén & Lunde, 2018). Η παραπάνω αντιφατική εικόνα καθιστά απαραίτητη την περαιτέρω σκιαγράφηση του βάσει φύλου δημογραφικού προφίλ των εφήβων, που τείνουν να εμπλέκονται στο μη συναινετικό sexting.

Εκτός της αναγκαιότητας της περαιτέρω διερεύνησης του μη συναινετικού sexting, σημαντικός κρίνεται και ο προσδιορισμός των παραγόντων εκείνων που φαίνεται να συμβάλλουν στη συγκεκριμένη συμπεριφορά. Βάσει της κοινωνικο-γνωστικής θεωρίας του Bandura (2001) παράγοντες που σχετίζονται με το κοινωνικό περιβάλλον θα μπορούσαν να αλληλεπιδρούν με ενδοατομικούς παράγοντες, προκαλώντας την εκδήλωση του μη συναινετικού sexting.

Σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, ένας παράγοντας σχετικός με το περιβάλλον που θα μπορούσε να συμβάλλει στο μη συναινετικό sexting είναι η αντιλαμβανόμενη αποδοχή συνομηλίκων (ως ατόμων που εντάσσονται στο περιβάλλον). Ως αντιλαμβανόμενη αποδοχή συνομηλίκων θεωρείται η αίσθηση αποδοχής από συνομηλίκους/ες με τους/τις οποίους/ες οι έφηβοι/ες αλληλοεπιδρούν, αλλά δεν έχουν απαραίτητα στενές φιλικές σχέσεις (Cavicchiolo et al., 2019). Τα διαθέσιμα ευρήματα καταδεικνύουν πως όταν οι έφηβοι/ες θεωρούν πως οι συνομηλικοί/ές τους επιδοκιμάζουν ή υποστηρίζουν το sexting ασκώντας συχνά πίεση, τότε και οι ίδιοι/ες οι έφηβοι/ες τείνουν να εμπλέκονται σε ανάλογες συμπεριφορές (Burén et al., 2022· Hartikainen et al., 2021· Maheux et al., 2020). Εντούτοις, οι παραπάνω έρευνες δεν εστιάζουν σε αυτήν καθ' αυτήν την έννοια της αντιλαμβανόμενης αποδοχής συνομηλίκων και δεν την εξετάζουν πάντα σε σχέση με το μη συναινετικό sexting. Λαμβάνοντας υπόψη την αρνητική προβλεπτική σχέση μεταξύ της αντιλαμβανόμενης

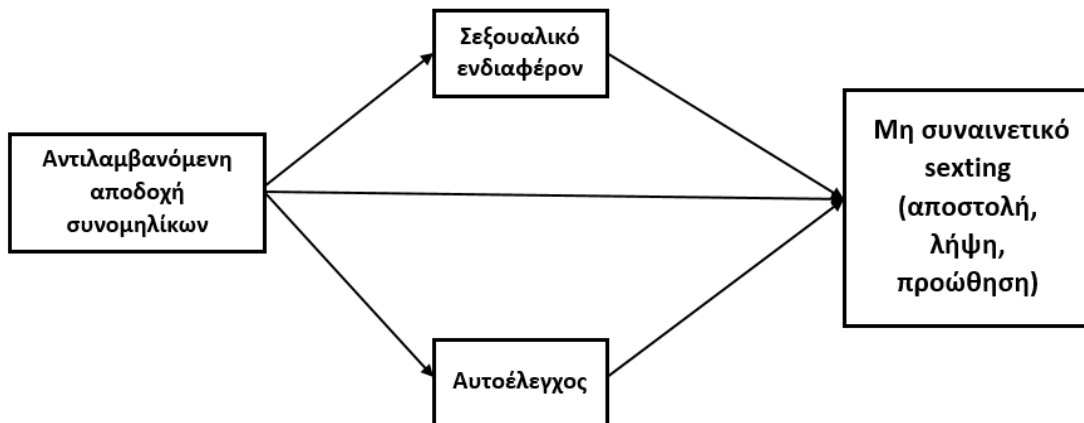
αποδοχής συνομηλίκων και της εμπλοκής μαθητών/τριών στον σχολικό εκφοβισμό (Bianchi et al., 2021), θα μπορούσε να υποστηριχθεί μια αντίστοιχη σχέση ως προς το μη συναινετικό sexting, ως μια εξίσου εκφοβιστική συμπεριφορά (Ringrose et al., 2012). Ωστόσο, αυτό δεν έχει διερευνηθεί, όπως προκύπτει από τη σχετική βιβλιογραφική έρευνα.

Ως προς τους ενδοατομικούς προγνωστούς παράγοντες του sexting, λόγω της σεξουαλικής φύσης της συμπεριφοράς, θα αναμενόταν πως το ίδιο το σεξουαλικό ενδιαφέρον των εφήβων, δηλαδή, το διαρκές και έντονο ενδιαφέρον για σεξουαλικές φαντασιώσεις, σκέψεις ή δραστηριότητες (Snell & Papini, 1989), πιθανόν συμβάλλει στην εκδήλωση του sexting. Η συγκεκριμένη υπόθεση ενισχύεται ακόμη περισσότερο αναλογιζόμενοι/ες ότι ένα βασικό αναπτυξιακό ορόσημο της εφηβείας αποτελεί η συγκρότηση της σεξουαλικής ταυτότητας (Lightfoot et al., 2022). Ωστόσο, δεν υπάρχουν επαρκή στοιχεία που να πιστοποιούν ότι έχει διερευνηθεί -μέχρι σήμερα- η συμβολή του σεξουαλικού ενδιαφέροντος στην εκδήλωση του μη συναινετικού sexting. Επιπροσθέτως, η σύγχρονη βιβλιογραφία διαπιστώνει πως ο χαμηλός αυτοέλεγχος, δηλαδή, η χαμηλή ικανότητα αναστολής παρορμήσεων και συμμόρφωσης με κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές (Tangney et al., 2004), αυξάνει την πιθανότητα εμπλοκής των ατόμων στο sexting (Barroso et al., 2023· Wachs et al., 2017· Reyns et al., 2014). Παρόλα αυτά, πρόκειται για περιορισμένα ευρήματα που δεν επικεντρώνονται στη μη συναινετική διάσταση της υπό μελέτη συμπεριφοράς. Σύμφωνα με τα παραπάνω, προκύπτει η αναγκαιότητα για περαιτέρω διερεύνηση του ρόλου που διαδραματίζουν το σεξουαλικό ενδιαφέρον και ο αυτοέλεγχος των εφήβων στην εμπλοκή τους στο μη συναινετικό sexting.

Λαμβάνοντας, λοιπόν, υπόψη το θεωρητικό πλαίσιο της κοινωνικο-γνωστικής θεωρίας του Bandura, θα μπορούσε να υποτεθεί πως η αντιλαμβανόμενη αποδοχή συνομηλίκων (ως αντιλαμβανόμενος περιβαλλοντικός παράγοντας) δύναται να συμβάλλει στην εκδήλωση του μη συναινετικού sexting τόσο άμεσα, όσο και έμμεσα, μέσω της αλληλεπίδρασής της με το σεξουαλικό ενδιαφέρον και τον αυτοέλεγχο (ως ατομικοί παράγοντες) των εφήβων.

Με βάση την έλλειψη σχετικών ερευνών, σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της εμπλοκής εφήβων σε συμπεριφορές μη συναινετικού sexting (αποστολή/λήψη/προώθηση). Παράλληλα, μέσω ενός μοντέλου διαμεσολάβησης, εξετάστηκε ο προβλεπτικός ρόλος της αντιλαμβανόμενης αποδοχής συνομηλίκων, καθώς και του σεξουαλικού ενδιαφέροντος αλλά και του αυτοελέγχου. Το δίκτυο σχέσεων μεταξύ των υπό μελέτη μεταβλητών αποτυπώνεται στο Σχήμα 1.

Σχήμα 1: Υποθετικό δίκτυο σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών



Ειδικότερα, αναμενόταν:

Υπόθεση 1^η: Οι έφηβοι/ες εμπλέκονται σε συμπεριφορές μη συναινετικού sexting (αποστολή/λήψη/προώθηση) (Maheux et al., 2020· Gassó et al., 2019).

Υπόθεση 2^η: Τα αγόρια εμπλέκονται στο μη συναινετικό sexting σε μεγαλύτερο βαθμό έναντι των κοριτσιών (Barroso et al., 2023· Hunehall Berndtsson, 2022· Casas et al., 2019).

Υπόθεση 3^η: Η αντιλαμβανόμενη αποδοχή συνομηλίκων προβλέπει το μη συναινετικό sexting άμεσα (Burén et al., 2022· Hartikainen et al., 2021) αλλά και έμμεσα μέσω του διαμεσολαβητικού ρόλου του σεξουαλικού ενδιαφέροντος και του αυτοελέγχου (Barroso et al., 2023· Wachs et al., 2017).

1. Μέθοδος

1.1 Συμμετέχοντες/ουσες

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 204 μαθητές/τριες (53% αγόρια) Γ' Γυμνασίου (ηλικιακός Μ.Ο. = 14.9, Τ.Α. = .93) τυχαία επιλεγμένων δημόσιων σχολείων των Νομών Θεσσαλονίκης και Πιερίας, οι οποίοι/ες έκαναν χρήση ψηφιακών συσκευών (υπολογιστής/κινητό) ή/και μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Το πιλοτικό δείγμα ήταν 31 μαθητές/τριες (60% αγόρια) με ηλικιακό μέσο όρο τα 15.1 έτη (Τ.Α. = .82), το οποίο δεν ενσωματώθηκε στο τελικό δείγμα. Η επιλογή του δείγματος μαθητων/ριών από τη Γ' Γυμνασίου έγκειται στο γεγονός ότι η συγκεκριμένη τάξη ταυτίζεται αναπτυξιακά με τη μέση εφηβεία κατά την οποία εκδηλώνονται περισσότερο εκτεταμένα οι ριψοκίνδυνες διαδικτυακές συμπεριφορές, όπως το sexting, μεταξύ εφήβων (Van Ouytsel et al., 2017).

1.2 Εργαλείο

Το εργαλείο έρευνας, εκτός των δημογραφικών ερωτήσεων, περιλάμβανε τις εξής κλίμακες:

(α) *Μη Συναινετικό Sexting*. Το μη συναινετικό sexting μετρήθηκε με την Κλίμακα Μη Συναινετικής Διακίνησης Ηλεκτρονικών Μηνυμάτων Σεξουαλικού Περιεχομένου (Sex & Tech Scale; The National Campaign to Prevent Teen and Unplanned Pregnancy, 2008), η οποία έχει χρησιμοποιηθεί σε ελληνικό εφηβικό πληθυσμό με καλές ψυχομετρικές ιδιότητες

(Καμαριώτης, 2021). Ωστόσο, για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, η κλίμακα συντομεύτηκε περιλαμβάνοντας 4 ερωτήσεις που αφορούν στη λήψη, 4 ερωτήσεις που αφορούν στην αποστολή και 4 ερωτήσεις που αφορούν στην προώθηση σε τρίτους ηλεκτρονικών μηνυμάτων σεξουαλικού περιεχομένου. Οι ερωτήσεις απαντώνται μέσω μιας 5-βαθμης κλίμακας τύπου Likert (από 1 = *Ποτέ* έως 5 = *Πολύ συχνά*), αντανακλώντας τους εξής τρεις παράγοντες: *Αποστολή* (π.χ., «*Τον τελευταίο χρόνο, έχεις στείλει σε κάποιο γνωστό/άγνωστο άτομο γραπτό μήνυμα (π.χ. μέσω e-mail, Messenger, κινητού τηλεφώνου, κ.λπ) με σεξουαλικό περιεχόμενο για να το κάνεις να νιώσει άσχημα ή προσβλητικά;*»), *Λήψη* (π.χ., «*Τον τελευταίο χρόνο, έχει δημοσιεύσει στο προφίλ σου (π.χ., Facebook, Twitter) κάποιο γνωστό/άγνωστο άτομο φωτογραφία ή βίντεο με σεξουαλικό περιεχόμενο που σε έκανε να νιώσεις άσχημα ή προσβλητικά;*»), *Προώθηση* (π.χ., «*Τον τελευταίο χρόνο, έχεις προωθήσει σε κάποιο γνωστό/άγνωστο άτομο γραπτό μήνυμα (π.χ. μέσω e-mail, Messenger, κινητού τηλεφώνου, κ.λπ) με σεξουαλικό περιεχόμενο που αφορούσε κάποιον άλλον;*»)

Από την ανάλυση παραγόντων της κλίμακας με τη μέθοδο των κύριων συνιστωσών και περιστροφή τύπου Varimax (KMO = .921, Bartlett Chi-square = 2034.093, $p < .001$), αναδείχθηκαν τρεις παράγοντες με ιδιοτιμή > 1.0 : Παράγοντας 1 = *Αποστολή*, που εξηγούσε το 31.09% της συνολικής διακύμανσης (φορτίσεις από .539 έως .682), Παράγοντας 2 = *Λήψη*, που εξηγούσε το 27.14% της συνολικής διακύμανσης (φορτίσεις από .499 έως .603), Παράγοντας 3 = *Προώθηση*, που εξηγούσε το 23.02% της συνολικής διακύμανσης (φορτίσεις από .411 έως .654). Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας για κάθε παράγοντα ξεχωριστά είναι: Παράγοντας 1 ($\alpha = .883$), Παράγοντας 2 ($\alpha = .855$), Παράγοντας 3 ($\alpha = .822$).

(β) *Αντιλαμβανόμενη αποδοχή συνομηλίκων*. Η αντιλαμβανόμενη αποδοχή συνομηλίκων μετρήθηκε με την υποκλίμακα Αποδοχής Συνομηλίκων της Κλίμακας Κοινωνικής Απομόνωσης από Συμμαθητές/τριες για Εφήβους (The Classmates Social Isolation Questionnaire for Adolescents-CSIQ-A; Cavicchiolo et al., 2019), η οποία έχει χρησιμοποιηθεί σε ελληνικό εφηβικό πληθυσμό με καλές ψυχομετρικές ιδιότητες (Toulouris, 2022). Η συγκεκριμένη υποκλίμακα περιλαμβάνει 4 ερωτήσεις αναφορικά με τον αριθμό των συνομηλίκων από τους/τις οποίους/ες ο/η μαθητής/τρια εισπράττει αποδοχή και με τους/τις οποίους/ες έχει κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (π.χ., «*Με πόσους από τους συμμαθητές ή τις συμμαθήτριές σου συζητάς;*»). Οι ερωτήσεις αντανακλούν τον παράγοντα *Αποδοχή συνομηλίκων* και απαντώνται σε μια 5-βαθμη κλίμακα τύπου Likert (από 1 = *Με κανέναν* έως 5 = *Με όλους*).

Από την ανάλυση παραγόντων της κλίμακας με τη μέθοδο των κύριων συνιστωσών και περιστροφή τύπου Varimax (KMO = .845, Bartlett Chi-square = 3828.112, $p < .001$), αναδείχθηκε ένας παράγοντας με ιδιοτιμή > 1.0 : Παράγοντας = *Αποδοχή συνομηλίκων*, που εξηγούσε το 75.11% της συνολικής διακύμανσης (φορτίσεις από .566 έως .711). Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας του παράγοντα ήταν $\alpha = .921$.

(γ) *Σεξουαλικό ενδιαφέρον*. Το σεξουαλικό ενδιαφέρον μετρήθηκε με την υποκλίμακα Σεξουαλικού Ενδιαφέροντος της Σεξουαλικής Κλίμακας (Sexual Scale; Snell & Papini, 1989), η οποία έχει χρησιμοποιηθεί σε ελληνικό εφηβικό πληθυσμό με καλές ψυχομετρικές ιδιότητες (Toulouris, 2024). Η συγκεκριμένη υποκλίμακα περιλαμβάνει δέκα προτάσεις αναφορικά με το συνεχόμενο ενδιαφέρον του ατόμου γύρω από το σεξ (π.χ., «*Σκέφτομαι διαρκώς το σεξ*»). Οι ερωτήσεις αντανακλούν τον παράγοντα *Σεξουαλικό ενδιαφέρον* και απαντώνται σε μια 5-βαθμη κλίμακα τύπου Likert (από 1 = *Διαφωνώ* έως 5 = *Συμφωνώ*).

Από την ανάλυση παραγόντων της κλίμακας με τη μέθοδο των κύριων συνιστωσών και περιστροφή τύπου Varimax ($KMO = .862$, Bartlett Chi-square = 4581.348, $p < .001$), αναδείχθηκε ένας παράγοντας με ιδιοτιμή > 1.0 : Παράγοντας = Σεξουαλικό ενδιαφέρον, που εξηγούσε το 72.29% της συνολικής διακύμανσης (φορτίσεις από .434 έως .643). Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας του παράγοντα ήταν $\alpha = .834$.

(δ) *Αυτοέλεγχος*. Ο αυτοέλεγχος μετρήθηκε με την ευθεία και αντίστροφα μεταφρασμένη στα ελληνικά Σύντομη Κλίμακα Αυτοελέγχου (Brief Self-Control Scale; Tangney et al., 2004), η οποία περιλαμβάνει δεκατρείς προτάσεις αναφορικά με την ικανότητα αναστολής παρορμήσεων και συμμόρφωσης με κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές (π.χ., «Είμαι καλός/ή στο να αντιστέκομαι σε πειρασμούς»). Οι ερωτήσεις αντανακλούν τον παράγοντα *Αυτοέλεγχος* και απαντώνται σε μια 5-βαθμη κλίμακα τύπου Likert (από 1 = Δεν ισχύει καθόλου για εμένα έως 5 = Ισχύει απόλυτα για εμένα).

Από την ανάλυση παραγόντων της κλίμακας με τη μέθοδο των κύριων συνιστωσών και περιστροφή τύπου Varimax ($KMO = .891$, Bartlett Chi-square = 2839.223, $p < .001$), αναδείχθηκε ένας παράγοντας με ιδιοτιμή > 1.0 : Παράγοντας = *Αυτοέλεγχος*, που εξηγούσε το 70.03% της συνολικής διακύμανσης (φορτίσεις από .509 έως .692). Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας του παράγοντα ήταν $\alpha = .893$.

1.3 Διαδικασία

Κατόπιν εξασφάλισης της άδειας από την Επιτροπή Έρευνας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου, η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε δια ζώσης (Ιανουάριος 2024 - Μάρτιος 2024). Στα email των επιλεγμένων σχολικών μονάδων κοινοποιήθηκαν το ερωτηματολόγιο, η άδεια έρευνας και το έντυπο ενήμερης συγκατάθεσης των γονέων/κηδεμόνων με όλες τις απαραίτητες πληροφορίες σχετικά με την ταυτότητα της έρευνας. Κατόπιν της θετικής απόκρισης των σχολικών μονάδων (ποσοστό ανταπόκρισης: 71%) και ακολούθως της εξασφάλισης των ενυπόγραφων συναινέσεων των γονέων/κηδεμόνων για τη συμμετοχή των παιδιών τους στην έρευνα, ένας εκ των ερευνητών επισκεπτόταν την εκάστοτε τάξη με σκοπό να συστηθεί στους/στις μαθητές/τριες, να δηλώσει ότι απαραίτητη προϋπόθεση για τη συμμετοχή τους συνιστά η χρήση ψηφιακών συσκευών (υπολογιστής/κινητό) ή/και μέσω κοινωνικής δικτύωσης και να τονίσει τη δυνατότητα αποχώρησης από την έρευνα οποιαδήποτε χρονική στιγμή. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου διαρκούσε περίπου 15-20 λεπτά. Η παραπάνω διαδικασία ακολουθήθηκε τόσο στην πιλοτική όσο και στην κυρίως έρευνα. Η συμμετοχή των μαθητών/ριών ήταν εκούσια και εθελοντική, ενώ τηρήθηκαν όλες οι προβλεπόμενες αρχές δεοντολογίας της έρευνας.

2. Αποτελέσματα

2.1 Μη συναινετικό sexting

Βάσει του 5-βαθμου απαντητικού συστήματος της κλίμακας για το μη συναινετικό sexting, οι μαθητές/ήτριες φάνηκε να εμπλέκονται στο οικείο φαινόμενο σε βαθμό άνω του μέσου όρου μέσω της αποστολής ($M.O. = 2.91$, $T.A. = .92$) και λήψης ($M.O. = 2.72$, $T.A. = 1.01$) ηλεκτρονικών μηνυμάτων σεξουαλικού περιεχομένου και σε βαθμό ελαφρώς άνω του μέσου όρου μέσω της προώθησης αντιστοιχων μηνυμάτων σε τρίτους ($M.O. = 2.58$, $T.A. = .81$).

2.2 Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών

Οι στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις (Pearson r) μεταξύ των μεταβλητών ήταν οι εξής: θετική συσχέτιση μεταξύ των 3 συμπεριφορών μη συναινετικού sexting (αποστολή/λήψη/προώθηση) (από $r = .492$ έως $r = .511$, $p < .01$), αρνητική συσχέτιση μεταξύ του σεξουαλικού ενδιαφέροντος και της αίσθησης αυτοελέγχου ($r = -.329$, $p < .01$), αρνητική συσχέτιση μεταξύ της αντιλαμβανόμενης αποδοχής συνομηλίκων και του σεξουαλικού ενδιαφέροντος ($r = -.392$, $p < .01$), θετική συσχέτιση μεταξύ της αντιλαμβανόμενης αποδοχής συνομηλίκων και της αίσθησης αυτοελέγχου ($r = .208$, $p < .01$), αρνητική συσχέτιση μεταξύ της αντιλαμβανόμενης αποδοχής συνομηλίκων και των 3 συμπεριφορών μη συναινετικού sexting (από $r = -.101$ έως $r = -.109$, $p < .05$), θετική συσχέτιση μεταξύ του σεξουαλικού ενδιαφέροντος και των 3 συμπεριφορών μη συναινετικού sexting (από $r = .291$ έως $r = .323$, $p < .01$), αρνητική συσχέτιση μεταξύ της αίσθησης αυτοελέγχου και των 3 συμπεριφορών μη συναινετικού sexting (από $r = -.345$ έως $r = -.559$, $p < .01$).

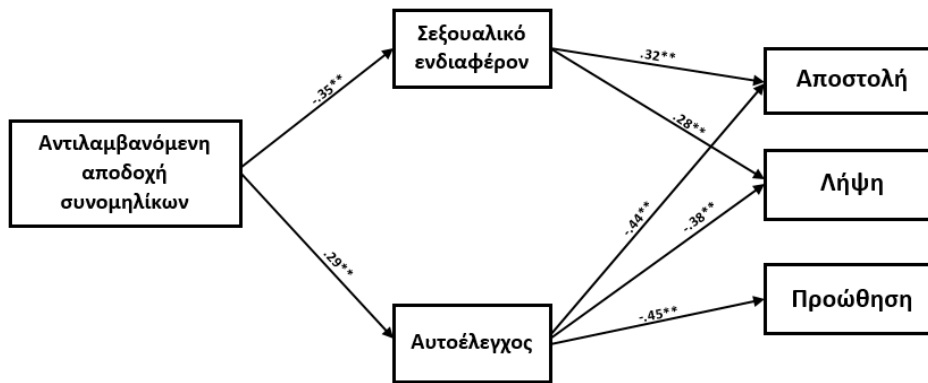
2.3 Φύλο και μη συναινετικό sexting

Σύμφωνα με τη πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA), το μη συναινετικό sexting φάνηκε να διαφοροποιείται στατιστικώς σημαντικά όσον αφορά στο φύλο των μαθητών/ριών, Pillai's Trace = .343, $F(4, 200) = 4.239$, $p < .01$, μερικό $\eta^2 = .42$. Βάσει των μονομεταβλητών αναλύσεων διακύμανσης, η παραπάνω διαφοροποίηση φάνηκε να αφορά την αποστολή, $F(2, 202) = 3.442$, $p < .01$, μερικό $\eta^2 = .39$, την λήψη, $F(2, 202) = 3.055$, $p < .01$, μερικό $\eta^2 = .34$, και την προώθηση ηλεκτρονικών μηνυμάτων σεξουαλικού περιεχομένου $F(2, 202) = 2.128$, $p < .01$, μερικό $\eta^2 = .29$. Ειδικότερα, βρέθηκε πως τα αγόρια στέλνουν ($M.O. = 2.91$, $T.A. = .57$), λαμβάνουν ($M.O. = 2.72$, $T.A. = 1.19$) και προωθούν αντίστοιχα μηνύματα σε τρίτους ($M.O. = 2.58$, $T.A. = 1.12$) σε μεγαλύτερο βαθμό, συγκριτικά με τα κορίτσια ($M.O. = 2.51$, $T.A. = .94$, $M.O. = 2.31$, $T.A. = .82$ και $M.O. = 2.15$, $T.A. = .43$, αντίστοιχα).

2.4 Δίκτυο σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών

Προκειμένου να διερευνηθεί το δίκτυο σχέσεων μεταξύ των υπό μελέτη μεταβλητών, το οποίο προβλέπει την εμπλοκή στο μη συναινετικό sexting (λήψη/αποστολή/προώθηση) εφαρμόστηκαν στα δεδομένα αναλύσεις διαδρομών με τη μέθοδο της μέγιστης πιθανοφάνειας (Maximum Likelihood). Το μοντέλο που προέκυψε απεικονίζεται στο Σχήμα 2, το οποίο παρουσιάζει καλή προσαρμογή, $\chi^2(35, N = 204) = 1509.99$, $p > .05$ (CFI = .993, TLI = .941, RMSEA = .062, SRMR = .055, εξηγούσε το 64% της συνολικής διακύμανσης).

Σχήμα 2: Δίκτυο σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών



Σημείωση: Οι τιμές πάνω στα βέλη είναι τυποποιημένοι συντελεστές του μοντέλου. Στο παραπάνω μοντέλο, συμπεριλήφθησαν και οι παρακάτω συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών, οι οποίες για λόγους ευκρίνειας δεν φαίνονται στο παρόν σχήμα.

Σεξουαλικό ενδιαφέρον - Αυτοέλεγχος = $-.39^{**}$, Αποστολή - Λήψη = $.47^{**}$, Αποστολή - Πρώθηση = $.31^{**}$, Λήψη - Πρώθηση = $.29$

$**p < .01$

Όπως παρουσιάζεται στο Σχήμα 2, η αντιλαμβανόμενη αποδοχή συνομηλίκων προβλέπει την αποστολή και λήψη ηλεκτρονικών μηνυμάτων σεξουαλικού περιεχομένου μόνο έμμεσα, μέσω του πλήρους διαμεσολαβητικού ρόλου του σεξουαλικού ενδιαφέροντος (αποστολή: $Z^2 = 3.39, p < .01$, λήψη: $Z = 3.11, p < .01$). Αντίστοιχα, η αντιλαμβανόμενη αποδοχή συνομηλίκων βρέθηκε να προβλέπει την αποστολή, λήψη και προώθηση ηλεκτρονικών μηνυμάτων σεξουαλικού περιεχομένου μόνο έμμεσα, μέσω του πλήρους διαμεσολαβητικού ρόλου του αυτοελέγχου (αποστολή: $Z = -4.14, p < .01$, λήψη: $Z = -3.83, p < .01$, προώθηση: $Z = -3.45, p < .01$).

3. Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί η εμπλοκή των εφήβων σε συμπεριφορές μη συναινετικού sexting. Παράλληλα, μέσω ενός μοντέλου διαμεσολάβησης, εξετάστηκε ο προβλεπτικός ρόλος της αντιλαμβανόμενης αποδοχής συνομηλίκων καθώς και του σεξουαλικού ενδιαφέροντος αλλά και του αυτοελέγχου.

Πρωτίστως, βάσει της σχετικής απαντητικής κλίμακας βρέθηκε πως οι έφηβοι/ες εμπλέκονται σε βαθμό άνω του μέσου όρου στην αποστολή και λήψη ηλεκτρονικών μηνυμάτων σεξουαλικού περιεχομένου και σε βαθμό ελαφρώς άνω του μέσου όρου στην προώθηση αντίστοιχων μηνυμάτων σε τρίτους. Το συγκεκριμένο εύρημα επιβεβαιώνει την Υπόθεση 1 και συναφείς μελέτες που διαπιστώνουν την εμπλοκή εφήβων στο οικείο φαινόμενο (Maheux et al., 2020· Gassó et al., 2019). Εν αντιθέσει με τις προγενέστερες μελέτες που εξετάζουν το sexting ως ενιαίο φαινόμενο, η παρούσα έρευνα διαπιστώνει τη μη συναινετική διάσταση που μπορεί να πάρει το sexting μεταξύ των σημερινών εφήβων της χώρας μας, όπως αντίστοιχα διαπιστώνει και ο Toulouris (2024), γεγονός που εγείρει

² Z = τιμή τυπικής κανονικής κατανομής (standardized normal distribution value)

σημαντικούς προβληματισμούς αναφορικά με τη μετέπειτα διαδικτυακή αλλά και σεξουαλική συμπεριφορά των συγκεκριμένων ατόμων ως αναδυόμενων ενηλίκων.

Επιπροσθέτα, βρέθηκε πως τα αγόρια εμπλέκονται στο μη συναινετικό sexting σε μεγαλύτερο βαθμό, έναντι των κοριτσιών. Το εν λόγω εύρημα επιβεβαιώνει την Υπόθεση 2 και συνάδει με άλλες έρευνες, που διαπιστώνουν την υπερεμπλοκή των αγοριών στο συγκεκριμένο φαινόμενο (Barroso et al., 2023· Hunehall Berndtsson, 2022). Το παρόν εύρημα θα μπορούσε να οφείλεται στη μεγαλύτερη επιρρέπεια των αγοριών να εμπλέκονται σε κοινωνικά μη θεμιτές και αποδεκτές συμπεριφορές, κάτι που έρχεται σε συμφωνία με την κοινωνικά στερεοτυπική εικόνα που θέλει τα αγόρια εφηβικής ηλικίας να εμπλέκονται σε κοινωνικά αποκλίνουσες συμπεριφορές σε μεγαλύτερο βαθμό έναντι των κοριτσιών (Durwin & Reese-Weber, 2024). Συνάμα, το γεγονός ότι πρόσφατες μελέτες αναδεικνύουν ότι εξίσου ριψοκίνδυνες διαδικτυακές συμπεριφορές, όπως ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός, αφορούν τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια (Toulouris & Athanasiades, 2022), καθιστά απαραίτητη την περαιτέρω διερεύνηση πιθανών διαφυλικών διαφορών στο μη συναινετικό sexting.

Επιπλέον, τα αποτελέσματα των αναλύσεων διαδρομών κατέδειξαν πως η αντιλαμβανόμενη αποδοχή συνομηλικών προβλέπει αρνητικά την εμπλοκή των εφήβων σε συμπεριφορές μη συναινετικού sexting (αποστολή/λήψη/προώθηση), αλλά μόνο έμμεσα μέσω της πλήρους διαμεσολάβησης του σεξουαλικού ενδιαφέροντος και του αυτοελέγχου. Αυτό θα μπορούσε να σημαίνει πως η αίσθηση των εφήβων ότι είναι αποδεκτοί/ές από συνομήλικα άτομα τείνει να αντισταθμίζει το παρατεταμένο και υπερβολικό ενδιαφέρον τους γύρω από το σεξ και να ενισχύει το αίσθημα αυτοελέγχου τους, συνθήκες που με τη σειρά τους περιορίζουν την πιθανότητα εμπλοκής των εφήβων στο μη συναινετικό sexting. Το παραπάνω εύρημα δεν επιβεβαιώνει την Υπόθεση 3^α περί άμεσης προβλεπτικής σχέσης μεταξύ της αντιλαμβανόμενης αποδοχής συνομηλικών και της εμπλοκής των εφήβων στο μη συναινετικό sexting, αλλά επαληθεύει την Υπόθεση 3^β σχετικά με τον διαμεσολαβητικό ρόλο του σεξουαλικού ενδιαφέροντος και του αυτοελέγχου στην παραπάνω προβλεπτική σχέση.

Συγχρόνως, το παρόν εύρημα έρχεται σε συμφωνία, σε σημαντικό βαθμό, με το κοινωνικο-γνωστικό πλαίσιο ερμηνείας μιας συμπεριφοράς (Bandura, 2001), καθώς φαίνεται ότι ένας αντιλαμβανόμενος περιβαλλοντικός παράγοντας (αντιλαμβανόμενη αποδοχή συνομηλικών) αλληλεπιδρά με ενδοατομικούς παράγοντες (σεξουαλικό ενδιαφέρον, αυτοέλεγχος), που έχουν σε σημαντικό βαθμό γνωστικές καταβολές, και έτσι εξηγούν περισσότερο πολύπλευρα ένα συμπεριφορικό αποτέλεσμα, όπως το μη συναινετικό sexting. Το γεγονός ότι το σεξουαλικό ενδιαφέρον και ο αυτοέλεγχος φάνηκε να διαμεσολαβούν πλήρως μεταξύ της αντιλαμβανόμενης αποδοχής συνομηλικών και του μη συναινετικού sexting πιθανώς θα μπορούσε να ερμηνευτεί ως εξής: Το ότι το μη συναινετικό sexting ενέχει σε σημαντικό βαθμό το έντονο σεξουαλικό στοιχείο, καθώς και την έλλειψη ελέγχου παρορμήσεων του ατόμου που εμπλέκεται σε αυτό, θα μπορούσε σε κάποιο βαθμό να δικαιολογεί το γιατί το σεξουαλικό ενδιαφέρον και ο αυτοέλεγχος των εφήβων αντίστοιχα, βρέθηκε ότι επισκιάζουν την άμεση συμβολή της αντιλαμβανόμενης αποδοχής συνομηλικών στο μη συναινετικό sexting. Δηλαδή, παρόλη τη σημαντική επιρροή, που συνήθως ασκούν οι συνομήλικοι στην υιοθέτηση ποικίλων συμπεριφορών εκ μέρους των εφήβων (Burén et al., 2022· Lightfoot et al., 2022· Hartikainen et al., 2021· Maheux et al., 2020), στην περίπτωση του μη συναινετικού sexting οι άλλες δύο υπό μελέτη μεταβλητές (σεξουαλικό ενδιαφέρον και αυτοέλεγχος) φάνηκε ότι διαδραματίζουν καθοριστικότερο ρόλο. Ωστόσο, σε κάθε περίπτωση, μελλοντική επανεξέταση του προτεινόμενου μοντέλου διαμεσολάβησης θα μπορούσε να επιβεβαιώσει τα εν λόγω ευρήματα και τις αντίστοιχες ερμηνείες.

Τα παρόντα ευρήματα θα πρέπει να ληφθούν υπόψη με επιφύλαξη λόγω συγκεκριμένων περιορισμών (περιορισμένο αριθμητικά και γεωγραφικά δείγμα, πιθανότητα κοινωνικά αποδεκτών απαντήσεων, περιορισμός στην ποσοτική μεθοδολογία, συγχρονικό σχέδιο έρευνας). Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να διεξαχθούν σε ένα ευρύτερο αριθμητικά και γεωγραφικά δείγμα εφήβων, συνεκτιμώντας την αντίστοιχη οπτική και των συνομηλίκων τους, αξιοποιώντας και ποιοτικά δεδομένα προκειμένου να αναδειχθούν σε βάθος οι πτυχές του θέματος και, τέλος, εξετάζοντας διαχρονικά το υπό μελέτη θέμα προκειμένου να διατυπωθούν ασφαλέστερα συμπεράσματα για τις σχέσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων μεταβλητών.

Παρά τους παραπάνω περιορισμούς, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμβάλλουν στον εμπλουτισμό της σχετικής διεθνούς και εγχώριας βιβλιογραφίας, αναφορικά με την έκταση του μη συναινετικού sexting στην υποδιερευνημένη περίοδο της εφηβείας, προτείνοντας ένα εξηγηματικό μοντέλο διαμεσολάβησης το οποίο αναδεικνύει παράγοντες με σημαντική προγνωστική αξία. Ταυτόχρονα, τα ευρήματα έχουν και πρακτικές εφαρμογές. Ειδικότερα, αναδεικνύουν την αναγκαιότητα υλοποίησης σχολικών δράσεων, ήδη από την προεφηβεία, με εστίαση στην πρόληψη ριψοκίνδυνων σεξουαλικών διαδικτυακών συμπεριφορών μεταξύ μαθητών/ριών. Η αποτελεσματικότητα των συγκεκριμένων δράσεων δύναται να ενδυναμωθεί με την ενσωμάτωση βιωματικών δραστηριοτήτων, οι οποίες στοχεύουν στην ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων με τους/τις συνομηλίκους/ες, και κυρίως τη σεξουαλική ευαισθητοποίηση και την καλλιέργεια του αυτοελέγχου, ως προστατευτικούς παράγοντες απέναντι στην εμπλοκή των εφήβων στο μη συναινετικό sexting.

Βιβλιογραφία

- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Barroso, R., Marinho, A. R., Figueiredo, P., Ramião, E., & Silva, A. S. (2023). Consensual and non-consensual sexting behaviors in adolescence: A systematic review. *Adolescent Research Review*, 8(1), 1-20. <https://doi.org/10.1007/s40894-022-00199-0>
- Bianchi, D., Cavicchiolo, E., Manganelli, S., Lucidi, F., Girelli, L., Cozzolino, M., ... & Alivernini, F. (2021, December). Bullying and victimization in native and immigrant very-low-income adolescents in Italy: disentangling the roles of peer acceptance and friendship. *Child & Youth Care Forum*, 50, 1013-1036. <https://doi.org/10.1007/s10566-021-09612-6>
- Bianchi, D., Morelli, M., Baiocco, R., Cattelino, E., Laghi, F., & Chirumbolo, A. (2019). Family functioning patterns predict teenage girls' sexting. *International Journal of Behavioral Development*, 43(6), 507-514. <https://doi.org/10.1177/0165025419873037>
- Burén, J., & Lunde, C. (2018). Sexting among adolescents: A nuanced and gendered online challenge for young people. *Computers in Human Behavior*, 85, 210-217. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.02.003>
- Casas, J. A., Ojeda, M., Elipe, P., & Del Rey, R. (2019). Exploring which factors contribute to teens' participation in sexting. *Computers in Human Behavior*, 100, 60-69. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.06.010>

- Caviccholo, E., Girelli, L., Lucidi, F., Manganelli, S., & Alivernini, F. (2019). The Classmates Social Isolation Questionnaire for Adolescents (CSIQ-A): Validation and invariance across immigrant background, gender and socioeconomic level. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (19), 163-174. <https://doi.org/10.7358/ecps-2019-019-cavi>
- Durwin, C. C., & Reese-Weber, M. (2024). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Θεωρία και Εφαρμογές*. Εκδόσεις: Τζιόλα.
- Gassó, A. M., Klettke, B., Agustina, J. R., & Montiel, I. (2019). Sexting, mental health, and victimization among adolescents: A literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(13), 2364. <https://doi.org/10.3390/ijerph16132364>
- Ghorashi, Z. (2019). Teenage sexting and sexual behaviors in an iranian setting. *Sexuality and Culture*, 23(4), 1274-1282. <https://doi.org/10.1007/s12119-09622-6>
- Hartikainen, H., Razi, A., & Wisniewski, P. (2021). 'If You Care About Me, You'll Send Me a Pic'- Examining the Role of Peer Pressure in Adolescent Sexting. In *Companion Publication of the 2021 Conference on Computer Supported Cooperative Work and Social Computing* (pp. 67-71). <https://doi.org/10.1145/3462204.3481739>
- Hunehäll Berndtsson, K. (2022). "Something you just don't talk about": An analysis of teenage boys' experiences of non-consensual sexting in lower secondary school. *The Journal of Men's Studies*, 30(2), 155-173. <https://doi.org/10.1177/10608265211042794>
- Καμαριώτης, Θ. (2021). *Το φαινόμενο της διακίνησης ηλεκτρονικών μηνυμάτων σεξουαλικού περιεχομένου μεταξύ εφήβων και νεαρών ενηλίκων: προστατευτικοί παράγοντες και παράγοντες κινδύνου*. Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ).
- Lenhart, A. (2009). *Teens and sexting* (Vol. 15). Pew Internet & American Life Project.
- Lightfoot, C., Cole, M., & Cole, S. R. (2022). *Η Ανάπτυξη των Παιδιών*. Gutenberg.
- Livingstone, S., & Gorzig, A. (2011). Sexting. In S., Livingstone, L., Haddon, & A., Gorzig (Eds.), *Children, Risk and Safety on the Internet: Kids online in comparative perspective* (pp.1-10). The Policy Press.
- Madigan, S., Ly, A., Rash, C. L., Van Ouytsel, J., & Temple, J. R. (2018). Prevalence of multiple forms of sexting behavior among youth: A systematic review and meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, 172(4), 327-335. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2017.5314>
- Maheux, A. J., Evans, R., Widman, L., Nesi, J., Prinstein, M. J., & Choukas-Bradley, S. (2020). Popular peer norms and adolescent sexting behavior. *Journal of Adolescence*, 78, 62-66. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.12.002>
- Mori, C., Cooke, J. E., Temple, J. R., Ly, A., Lu, Y., Anderson, N., ... & Madigan, S. (2020). The prevalence of sexting behaviors among emerging adults: A meta-analysis. *Archives of Sexual Behavior*, 49, 1103-1119. <https://doi.org/10.1007/s12103-0149245-7>
- Mori, C., Park, J., Temple, J. R., & Madigan, S. (2022). Are youth sexting rates still on the rise? A meta-analytic update. *Journal of Adolescent Health*, 70(4), 531-539. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2021.10.026>

Reyns, B. W., Henson, B., & Fisher, B. S. (2014). Digital deviance: Low self-control and opportunity as explanations of sexting among college students. *Sociological Spectrum, 34*(3), 273-292. <https://doi.org/10.1080/02732173.2014.895642>

Ringrose, J., Gill, R., Livingstone, S., & Harvey, L. (2012). *A qualitative study of children, young people and 'sexting': a report prepared for the NSPCC*. National Society for the Prevention of Cruelty to Children, London, UK.

Setty, E. (2020). *Risk and harm in youth sexting: Young people's perspectives*. Routledge.

Snell, W. E., Jr., & Papini, D. R. (1989). The Sexuality Scale: An instrument to measure sexual-esteem, sexual-depression, and sexual-preoccupation. *The Journal of Sex Research, 26*(2), 256-263. <https://doi.org/10.1080/00224498909551510>

Strohmaier, H., Murphy, M., & DeMatteo, D. (2014). Youth sexting: Prevalence rates, driving motivations, and the deterrent effect of legal consequences. *Sexuality Research and Social Policy, 11*, 245-255. <https://doi.org/10.1007/s13178-014-0162-9>

Tangney, J. P., Boone, A. L., & Baumeister, R. F. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality, 72*(2), 271-324. <https://doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00263.x>

The National Campaign to Prevent Teen and Unplanned Pregnancy (2008). *Sex and Tech: Results from a Survey of Teens and Young Adults*. Author.

Touloupis, T. (2024). School Prevention of Non-consensual Sexting among Middle Adolescents: Does Sexual Preoccupation Awareness Matter? *Frontiers in Psychology (section: Media Psychology), 15*, 1384620. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1384620>

Touloupis, T. (2022). Investigating the relationship among school connectedness, intensity of Facebook use and school adaptation in Ukrainian refugee junior high school students. In *15th Annual International Conference of Education, Research and Innovation*, November, 7-9 2022, Seville, Spain. ICERI2022 Proceedings. <https://doi.org/10.21125/iceri.2022.2225>

Touloupis, T., & Athanasiades, C. (2022). Cyberbullying and Empathy among Elementary School Students: Do Special Educational Needs Make a Difference? *Scandinavian Journal of Psychology, 63*(6), 609-623. <https://doi.org/10.1111/sjop.12838>

Van Ouytsel, J., Van Gool, E., Walrave, M., Ponnet, K., & Peeters, E. (2017). Sexting: Adolescents' perceptions of the applications used for, motives for, and consequences of sexting. *Journal of Youth Studies, 20*(4), 446-470. <https://doi.org/10.1080/13676261.2016.1241865>

Wachs, S., Wright, M. F., & Wolf, K. D. (2017). Psychological correlates of teen sexting in three countries—direct and indirect associations between self-control, self-esteem, and sexting. *International Journal of Developmental Science, 11*(3-4), 109-120. <https://doi.org/10.3233/DEV-160212>

Εκπαιδύοντας ένα ελεύθερο γλωσσικό μοντέλο Τεχνητής Νοημοσύνης στην εφαρμογή της ταξινομίας SOLO

Ιωάννα Μπέλλου

Περίληψη

Η ταξινομία SOLO (Structure of the Observed Learning Outcomes) αποτελεί ένα πλαίσιο αξιολόγησης, το οποίο βασίζεται στη δομή των παρατηρούμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων και χρησιμοποιείται για να αξιολογήσει την πρόοδο των εκπαιδευόμενων πάνω στην κατανόηση ενός θέματος ή ενός γνωστικού αντικείμενου. Η χρήση της απαιτεί νοητικές διεργασίες για τον εντοπισμό των στοιχείων μιας περιγραφής, και των παραγόντων σε μια αιτιολόγηση, καθώς και τους συσχετισμούς των εντοπισμένων παραγόντων, για την εξαγωγή τεκμηριωμένου συμπεράσματος, ως προς την περιγραφή και αιτιολόγηση του υπό μελέτη θέματος. Οι εφαρμογές Τεχνητής Νοημοσύνης (TN) με παράδειγμα τα γλωσσικά μοντέλα, έχουν στόχο την εκτέλεση και την αυτοματοποίηση διαδικασιών, που απαιτούν ανθρώπινη επέμβαση. Τα γλωσσικά μοντέλα TN, όπως το ChatGPT, διευκολύνουν την επικοινωνία ανθρώπου – μηχανής κυρίως με την χρήση κειμένου. Ένα ερώτημα για την εκπαιδευτική διαδικασία είναι αν η TN και μάλιστα στην ελεύθερη για χρήση έκδοσή της, μπορεί να συνεισφέρει σε θέματα όπως η αξιολόγηση μαθησιακών αποτελεσμάτων μέσω της ταξινομίας SOLO. Η εργασία προτείνει την ένταξη της ταξινομίας SOLO σε ένα ελεύθερο γλωσσικό μοντέλο TN, και την εκπαίδευση του του μοντέλου TN, με στόχο την αυτοματοποιημένη αξιολόγηση μαθησιακών αποτελεσμάτων για όποιο θέμα αξιολογείται. Ως παράδειγμα εφαρμογής χρησιμοποιήθηκε η επίδραση της μάθησης από την διατροφή. Με διαδοχικά βήματα εκπαίδευσης του γλωσσικού μοντέλου, παρατηρήθηκε σταδιακή εξέλιξη του και συνεχής βελτίωση της ταξινόμησης των απαντήσεων στα πέντε καθορισμένα επίπεδα της ταξινομίας SOLO, συνοδευόμενη από την σχετική αιτιολόγηση, καθώς και διατήρηση της ικανότητας χρησιμοποίησης της γνώσης που έλαβε, με την συχνή επανάληψη της εφαρμογής της στον χρόνο.

Λέξεις-κλειδιά: Τεχνητή Νοημοσύνη, Μεγάλο γλωσσικό μοντέλο, ταξινομία SOLO

0. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια ποικίλες εφαρμογές Τεχνητής Νοημοσύνης (TN) αξιοποιούνται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Οι τεχνολογίες της TN εξελίσσονται ραγδαία, αλλά η παιδαγωγική τους αξιοποίηση αποτελεί το κομβικό στοιχείο για την ένταξή τους στην διδακτική πράξη. Η παροχή κινήτρων, η απόδοση των εκπαιδευόμενων, η υπολογιστική σκέψη, η επίλυση προβλημάτων, η ανάπτυξη της δημιουργικότητας είναι ορισμένοι από τους σκοπούς αξιοποίησης της TN στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Σημαντικό αντικείμενο έρευνας αποτελεί ο συνδυασμός εργαλείων TN με διδακτικά μοντέλα και τεχνικές, με στόχο την αποτελεσματική επικοινωνία εκπαιδευόμενου και εκπαιδευτικού με την μηχανή, για πετυχημένη παιδαγωγική αλληλεπίδραση (Chen, 2020). Το γραφείο εκπαιδευτικής τεχνολογίας του Υπουργείου Παιδείας των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής μεταξύ άλλων προτείνει την αξιοποίηση εργαλείων TN ως συμπληρωματικών της διδακτικής

πράξης κατά την εφαρμογή μαθητοκεντρικών διδακτικών μοντέλων (U.S. Department of Education, Office of Educational Technology, 2023).

Μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζει η χρήση των μεγάλων γλωσσικών μοντέλων (ChatGPT) στην διδακτική πράξη. Εκτός από την αξιοποίηση τους στην απάντηση ερωτημάτων και την κριτική θεώρηση τους από τους εκπαιδευόμενους, εφαρμόζονται στην υποστήριξη εκπαιδευόμενων κατά την υλοποίηση διδακτικών μοντέλων. Οι Villan και Dos Santos χρησιμοποίησαν το ChatGPT ως «σύμβουλο» σε ένα πλαίσιο μάθησης για επίλυση προβλήματος (Problem-based Learning, PBL) με θετικά αποτελέσματα όσον αφορά την αποτελεσματικότητα του ως διευκολυντή (2023). Ένα πρόσφατο παράδειγμα αποτελεί η προσαρμογή ενός γλωσσικού μοντέλου (ChatGPT) για την διερεύνηση της δυνατότητας του GPT για εξατομικευμένη υποστήριξη (scaffolding). Μελέτη περίπτωσης σε θέματα Φυσικής έδειξε θετικά αποτελέσματα ως προς την χρήση του μοντέλου για διδακτική σκαλωσιά (Γκαϊντατζής & Μικρόπουλος, 2024).

Ωστόσο, προκύπτει το ερώτημα της εκπαίδευσης ενός ελεύθερου μεγάλου γλωσσικού μοντέλου ώστε να ενισχύσει την εκπαιδευτική διαδικασία και να βοηθήσει τους μαθητές να εξελίξουν τις γνώσεις τους, στο πλαίσιο της αξιολόγησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Μια σημαντική μέθοδος που αξιοποιείται για την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων είναι η ταξινομία SOLO (Structure of Observed Learning Outcomes), η οποία αναπτύχθηκε από τους Biggs και Collis το 1982. Η ταξινομία κατηγοριοποιεί τα επίπεδα κατανόησης των εκπαιδευόμενων, μέσα από τα αποτελέσματα μαθησιακών τους δραστηριοτήτων, που είναι σχεδιασμένες να απαιτούν αιτιολόγηση. Οι απαντήσεις των εκπαιδευόμενων κατατάσσονται σε διαφορετικά επίπεδα κατανόησης, τα οποία αποτελούν μια ιεραρχία επιπέδων. Η ταξινομία προτείνει πέντε ιεραρχικά επίπεδα, που έχουν ως τρία βασικά κριτήρια τον αριθμό των σχετικών στοιχείων που αφορούν το θέμα, τη συσχέτιση των στοιχείων, και την κατάληξη σε τεκμηριωμένα συμπεράσματα. Οι διαβαθμίσεις τους διαμορφώνουν πέντε διακριτά επίπεδα κατανόησης, το προ-δομικό ή πρώιμο, το μονοδομικό, το πολυδομικό, το συσχετιστικό και το πέμπτο επίπεδο της διευρυμένης ή εκτεταμένης αφαίρεσης ή αλλιώς θεωρητικής γενίκευσης (Μπέλλου & Μικρόπουλος, 2023).

Σκοπός της εργασίας είναι η διερεύνηση της αξιοποίησης της ελεύθερης έκδοσης του μεγάλου γλωσσικού μοντέλου της openAI (<https://chatgpt.com/>) ως προς την εκπαίδευσή του στην μεθοδολογία της ταξινομίας SOLO, για την ανάλυση και αξιολόγηση των απαντήσεων των εκπαιδευομένων.

1. Θεωρητικό υπόβαθρο

1.1 Το μεγάλο γλωσσικό μοντέλο ChatGPT

Το ChatGPT είναι ένα γλωσσικό μοντέλο που βασίζεται στην αρχιτεκτονική «παραγωγικός προ εκπαιδευμένος μετασχηματιστής» (Generative Pre-trained Transformer), έναν τύπο αλγορίθμου της τεχνητής νοημοσύνης. Πυρήνας του αλγορίθμου είναι ο μετασχηματιστής (Transformer), ο οποίος χειρίζεται δεδομένα με μηχανισμούς προσοχής, που επεξεργάζονται και παράγουν κείμενο (Vaswani et al., 2017). Αυτοί οι μηχανισμοί διαβάζουν μια πρόταση και δίνουν βαρύτητα στις λέξεις της πρότασης που θεωρούν σημαντικές, με αρχικό καθορισμό από τον προγραμματιστή, με αποτέλεσμα να παράγουν (Generative) ένα νέο κείμενο. Για να είναι το κείμενο που παράγεται όσο το δυνατόν πιο ορθό, το γλωσσικό μοντέλο εκπαιδεύεται με τεράστιο όγκο δεδομένων. Μετά την αρχική εκπαίδευση, το

μοντέλο ρυθμίζεται με πιο εξειδικευμένη πληροφορία ώστε να δίνει ακριβείς απαντήσεις στα ερωτήματα που τίθενται.

- Τα κύρια στάδια της εκπαίδευσης του ChatGPT περιλαμβάνουν (<https://chatgpt.com/>):
- Συλλογή δεδομένων: Το μοντέλο εκπαιδεύεται σε τεράστιο όγκο δεδομένων από κείμενα.
- Εκπαίδευση με μη επιβλεπόμενη μάθηση: Κατά την εκπαίδευση, το μοντέλο μαθαίνει να προβλέπει την επόμενη λέξη ή φράση με βάση τις προηγούμενες λέξεις.
- Προσαρμογή(Fine-tuning): Μετά την αρχική εκπαίδευση γίνεται προσαρμογή του μοντέλου σε συγκεκριμένες εφαρμογές ή οδηγίες, χρησιμοποιώντας καθοδηγητικά δεδομένα.

Ο παραπάνω συνδυασμός επιτρέπει στο ChatGPT να «κατανοεί» και να παράγει φυσική γλώσσα με μεγάλη ακρίβεια.

1.2 Η ταξινομία SOLO (Structure of Observed Learning Outcomes)

Η ταξινομία SOLO (Structure of Observed Learning Outcomes, δομή των παρατηρούμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων) χρησιμοποιείται ευρέως στην εκπαιδευτική έρευνα και πρακτική για να εκτιμηθεί η ποιότητα της κατανόησης των εκπαιδευόμενων. Σε αντίθεση με άλλες ταξινομήσεις που επικεντρώνονται αποκλειστικά στο τελικό αποτέλεσμα της μάθησης, η SOLO αξιολογεί τη δομή και το βάθος της κατανόησης μέσω διακριτών επιπέδων. Αυτή η πολυδιάστατη προσέγγιση επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να εντοπίζουν σε ποιο στάδιο μάθησης βρίσκεται ένας εκπαιδευόμενος ώστε να τον καθοδηγούν προς ουσιαστικότερη κατανόηση.

Η άποψη σύμφωνα με την οποία η γνώση είναι μετρήσιμη και μπορεί να περιγραφεί με ποσοτικούς όρους, έχει αντικατασταθεί από την περιγραφή της γνώσης με ποιοτικούς όρους, οι οποίοι εστιάζουν στο γνωστικό περιεχόμενο των απαντήσεων και όχι στην ποσότητα των σωστών αποτελεσμάτων. Στο πλαίσιο της διερεύνησης του βαθμού κατανόησης του νοήματος της γνώσης η οποία έχει οικοδομηθεί, ζητείται από τους εκπαιδευόμενους να εξηγήσουν τι έχουν μάθει, να διεκπεραιώσουν μια δραστηριότητα, να λύσουν ένα πρόβλημα, ή να κάνουν κάποια κρίση. Η αξιολόγηση των απαντήσεων δείχνει ότι είναι δυνατό να βρεθούν ομάδες εκπαιδευόμενων με το ίδιο επίπεδο κατανόησης του εξεταζόμενου αντικειμένου, όπως επίσης και ομάδες που ανήκουν σε διαφορετικά επίπεδα κατανόησης, τα οποία τελικά συνθέτουν μια ιεραρχία επιπέδων ή επιπέδων έκβασης. Αυτός ο τρόπος αξιολόγησης, που βασίζεται στη δομή των παρατηρούμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων ονομάζεται ταξινομία SOLO (Μπέλλου & Μικρόπουλος, 2023).

Κατ' αυτόν τον τρόπο δημιουργούνται ιεραρχικά επίπεδα (επίπεδα της ταξινομίας SOLO) τα οποία εκφράζουν την εξελικτική πορεία της διαδικασίας οικοδόμησης της γνώσης. Κάθε απάντηση των εκπαιδευόμενων για να αξιολογηθεί και να ταξινομηθεί σε ένα επίπεδο αναλύεται ως προς τις ακόλουθες τρεις συνιστώσες:

- τον εντοπισμό των στοιχείων σε μια περιγραφή, και των παραγόντων σε μια αιτιολόγηση, που παίζουν ενεργό ρόλο στο θέμα που εξετάζεται
- τους συσχετισμούς των στοιχείων και των παραγόντων
- την εξαγωγή τεκμηριωμένου συμπεράσματος, σύμφωνα με τα προηγούμενα.

Η ανάλυση των απαντήσεων οδηγεί στον εντοπισμό των πέντε παρακάτω επιπέδων κατανόησης (Μπέλλου & Μικρόπουλος, 2023):

Πρώτο επίπεδο, προδομικό ή πρώιμο. Ο εκπαιδευόμενος με την απάντηση του/της είτε:

- αποφεύγει την ερώτηση
- μεταφέρει την ερώτηση καταφατικά
- κάνει έναν άσχετο συνειρμό βασισμένο σε προσωπική άποψη
- δεν εξετάζει παράγοντες συναφείς με το θέμα και δεν προβαίνει σε συσχετισμό τους
- χρησιμοποιεί ορισμένες από τις διαθέσιμες πληροφορίες και σπάνια καταλήγει σε συμπέρασμα.

Δεύτερο επίπεδο, μονοδομικό. Ο εκπαιδευόμενος είτε:

- επιλέγει ένα από τα σχετικά στοιχεία
- ανταποκρίνεται με περιορισμένο τρόπο, σπάνια συνδέει πληροφορίες και δεν παρουσιάζει εξηγήσεις
- δεν καταλήγει σε συμπέρασμα ή το συμπέρασμα είναι ατελές.

Τρίτο επίπεδο, πολυδομικό, ή παραθετικό. Ο εκπαιδευόμενος είτε:

- επιλέγει δύο ή περισσότερα στοιχεία και τα παραθέτει, αγνοώντας τις σχέσεις τους
- δεν χρησιμοποιεί όλα τα στοιχεία με κατάλληλο τρόπο και δεν κάνει συσχετισμούς
- συνήθως δεν καταλήγει ή οδηγείται σε εναλλακτικό συμπέρασμα.

Τέταρτο επίπεδο, συσχετιστικό, συνθετικό. Ο εκπαιδευόμενος:

- χρησιμοποιεί τα περισσότερα ή όλα τα στοιχεία κατάλληλα και τα ενσωματώνει σε ένα εννοιολογικό σχήμα
- δίνει εξηγήσεις συνδυάζοντας παράγοντες
- η διαδικασία οδηγεί σε ένα επιστημονικά αποδεκτό συμπέρασμα.
- ο τόνος στο λόγο του είναι επεξηγηματικός.

Πέμπτο επίπεδο εκτεταμένης αφαίρεσης ή θεωρητικής γενίκευσης. Ο εκπαιδευόμενος:

- χρησιμοποιεί πληροφορίες που δεν περιλαμβάνονται στα δεδομένα, γενικευμένες επιστημονικές αρχές, κάνει προεκτάσεις
- είτε κάνει νέες υποθέσεις που βασίζονται σε συμπεράσματα
- είτε δοκιμάζει, υποθέτει και κρίνει άλλες πιθανές απαντήσεις.

Οι απαιτήσεις της αξιολόγησης μαθησιακών αποτελεσμάτων με την ταξινόμια SOLO όσον αφορά την περιγραφή και την αιτιολόγηση της επίλυσης ενός πολυπαραγοντικού προβλήματος, αποτελεί μία πρόκληση για την αξιοποίηση μεγάλων γλωσσικών μοντέλων, τόσο για την αξιολόγηση μαθησιακών αποτελεσμάτων όσο και για την αξιολόγηση του ίδιου του εργαλείου.

2. Μέθοδος

Η ταξινόμια SOLO μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο για την εκπαίδευση της ΤΝ, καθώς παρέχει έναν ξεκάθαρο και συστηματικό τρόπο αξιολόγησης της ποιότητας της κατανόησης των μαθητών. Μέσω των διαφορετικών ιεραρχικών επιπέδων SOLO, η ΤΝ (ChatGPT) μπορεί

να αναγνωρίσει σε ποιο επίπεδο κατανόησης βρίσκεται ο κάθε μαθητής και να παρέχει ανατροφοδότηση βασισμένη σε αυτή την ανάλυση. Αυτός είναι ο σκοπός της παρούσας εργασίας.

2.1 Εκπαίδευση της ελεύθερης έκδοσης του ChatGPT

Για την εφαρμογή της ταξινομίας SOLO μέσω του ChatGPT, απαιτείται η εκπαίδευση του ώστε να αναγνωρίζει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά στις απαντήσεις των μαθητών. Για την διαδικασία αυτή ακολουθήθηκαν τα εξής βήματα:

1. Κατανόηση των Δεδομένων: Αρχικά, το σύστημα τροφοδοτήθηκε με υλικό σχετικά με την θεωρητική βάση και πρακτική χρήση της ταξινομίας. Κατ' επανάληψη έγινε έλεγχος της ονομασίας (μετάφραση) και περιγραφής των πέντε ιεραρχικών επιπέδων της ταξινομίας και ανατροφοδότηση με επισήμανση της αποδεκτής ονομασίας και περιγραφής.
2. Εκπαίδευση του ChatGPT σε μοντέλα κατηγοριοποίησης: Το σύστημα τροφοδοτήθηκε από όσο το δυνατόν μεγάλα και αντιπροσωπευτικά σύνολα δεδομένων της ταξινομίας SOLO, ώστε να μπορεί να αναγνωρίσει μοτίβα και να κάνει ακριβείς προβλέψεις για την ποιότητα της κατανόησης. Αρχικά έγιναν δοκιμές με συγκεκριμένο θέμα, δόθηκαν παραδείγματα απαντήσεων μαθητών και ακολούθησαν υποδείξεις και διευκρινίσεις. Κάθε απάντηση ελέγχονταν αν έχει ταξινομηθεί σωστά σε ένα από τα πέντε επίπεδα της ταξινομίας SOLO. Αυτή η διαδικασία διήρκεσε μήνες και μετά από αρκετούς επαναλαμβανόμενους κύκλους παραδειγμάτων είχε ως αποτέλεσμα το ChatGPT να μάθει να αναγνωρίζει τα χαρακτηριστικά που αντιστοιχούν σε κάθε επίπεδο (αριθμός και ποιότητα των παραγόντων που εξετάζονται) και να κάνει αποδεκτή ταξινόμηση με αιτιολόγηση.
3. Ανατροφοδότηση και προσαρμογή: Με βάση τα αποτελέσματα των αρχικών αξιολογήσεων, το σύστημα επέστρεφε ανατροφοδότηση. Η TN συνέχισε να προσαρμόζεται και να βελτιώνεται, μαθαίνοντας από τα νέα δεδομένα που προστίθενται στο σύστημα.
4. Επικύρωση και δοκιμή: Για να διασφαλιστεί ότι η TN αξιολογεί σωστά δοκιμάστηκαν τα μοντέλα με νέα σύνολα δεδομένων. Αυτό συνεισέφερε στην επικύρωση της ικανότητας της TN να αναγνωρίζει τα σωστά επίπεδα κατανόησης, ακόμη και σε περιπτώσεις που δεν έχουν διδαχθεί στο παρελθόν.

Η διαδικασία της διδασκαλίας της TN διήρκεσε τρεις μήνες. Κρατήθηκε ημερολόγιο με κάθε συνομιλία – διδασκαλία με την TN ώστε να γίνονται συγκρίσεις και να σημειώνονται οι εξελίξεις στην πορεία της διδασκαλίας. Όταν μεσολαβούσε αρκετό χρονικό διάστημα μεταξύ των συνομιλιών, παρουσιαζόταν πιασουργίσματα στη μάθηση. Η ελεύθερη έκδοση του ChatGPT κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης είχε μικρή μνήμη.

Τα παραπάνω βήματα υλοποιήθηκαν και ελέγχθηκαν από δύο ειδικούς σε θέματα αξιολόγησης με την ταξινομία SOLO. Μετά το τέλος των παραπάνω βημάτων της εκπαίδευσης, φτάνοντας στο επίπεδο που θεωρήθηκε ότι το ChatGPT επιστρέφει αποδεκτές απαντήσεις, δόθηκε στο ChatGPT ανάμεσα σε άλλα, το θέμα της αξιολόγησης των απαντήσεων που δόθηκαν από εκπαιδευόμενους στο ερώτημα αν η διατροφή επηρεάζει την μάθηση.

3. Αποτελέσματα

Ακολουθεί η παρουσίαση μίας γραπτής επικοινωνίας ανθρώπου – μηχανής στο παράδειγμα αξιολόγησης του ερωτήματος «Η διατροφή επηρεάζει τη μάθηση;». Δίνεται στην εφαρμογή η ερώτηση και οι απαντήσεις των εκπαιδευόμενων και ζητείται από την ΤΝ να ταξινομήσει τις απαντήσεις σύμφωνα με την SOLO. Ακολουθεί η απάντηση από την μηχανή με ταξινόμηση των πέντε απαντήσεων που έχουν δοθεί για το θέμα.

- Ερώτηση: «Η διατροφή επηρεάζει τη μάθηση;».
 - Μπορείς να εφαρμόσεις την αξιολόγηση SOLO στις ακόλουθες απαντήσεις;
1. Η διατροφή μπορεί να επηρεάσει σημαντικά τη γενική απόδοση του εγκεφάλου. Υπάρχουν αρκετοί τρόποι με τους οποίους η διατροφή μπορεί να επηρεάσει τη μάθηση:

Με την παροχή ενέργειας: Μια υγιεινή διατροφή που περιλαμβάνει αρκετές θρεπτικές ουσίες, όπως πρωτεΐνες, υδατάνθρακες και λιπαρά, μπορεί να βελτιώσει την ενέργεια και την αντοχή, επιτρέποντας στον εγκέφαλο να λειτουργεί αποτελεσματικά και να επικεντρώνεται καλύτερα κατά τη διάρκεια της μάθησης.

Με τις οργανικές ουσίες: Κάποιες τροφές που περιέχουν οργανικές ουσίες όπως φυτοχημικά, αντιοξειδωτικά και ωμέγα-3 λιπαρά οξέα μπορούν να βοηθήσουν στη βελτίωση της μνήμης, της προσοχής και των γνωστικών λειτουργιών.

Με την επίδραση στη διάθεση: Η διατροφή μπορεί επίσης να επηρεάσει τη διάθεση και την ψυχολογική κατάσταση, η οποία επίσης έχει σημαντική επίδραση στη μάθηση και την απόδοση. Μερικές διατροφικές επιλογές με υψηλό γλυκαιμικό φορτίο μπορούν να οδηγήσουν σε αισθητές αυξήσεις του επιπέδου σακχάρου στο αίμα, οι οποίες μπορεί να επηρεάσουν τη συγκέντρωση και την ικανότητα μάθησης. Έτσι η διατροφή παίζει σημαντικό ρόλο στη μάθηση και την απόδοση, και η υιοθέτηση μιας υγιεινής διατροφής μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων.

Απάντηση:

«Επίπεδο: Σχισιακό (Relational).

Αιτιολόγηση: Η απάντηση αυτή παρουσιάζει μια πολυδιάστατη κατανόηση του θέματος, περιγράφοντας διάφορους τρόπους με τους οποίους η διατροφή επηρεάζει τη μάθηση, όπως η παροχή ενέργειας, οι οργανικές ουσίες, η διάθεση και το γλυκαιμικό φορτίο. Οι ιδέες συνδέονται μεταξύ τους, δείχνοντας πως η διατροφή επηρεάζει συνολικά τη μάθηση».

2. Η διατροφή δεν έχει σχέση με τη μάθηση, δηλαδή πόσο «κόβει» το μυαλό.

Απάντηση:

«Επίπεδο: Προ-δομικό (Pre-structural).

Αιτιολόγηση: Η απάντηση είναι υπερβολικά απλοϊκή και ασαφής, χωρίς να παρέχει κάποια υποστήριξη ή αιτιολόγηση για τον ισχυρισμό της. Απουσιάζει η κατανόηση της πολυπλοκότητας του θέματος».

3. Η διατροφή έχει σχέση με τη μάθηση γιατί όταν πεινάει κάποιος δεν μπορεί να συγκεντρωθεί στο μάθημα.

Απάντηση:

«Επίπεδο: Μονο-δομικό (Uni-structural).

Αιτιολόγηση: Η απάντηση αυτή αναφέρει ένα μόνο στοιχείο (η πείνα επηρεάζει τη συγκέντρωση) και δεν εξετάζει άλλες πτυχές του θέματος. Είναι μια απλή, μονοδιάστατη προσέγγιση».

4. Όταν η διατροφή είναι φτωχή σε ποιότητα και ποσότητα παρουσιάζονται ελλείψεις στον οργανισμό καθώς και στις λειτουργίες του εγκεφάλου.

Απάντηση:

«Επίπεδο: Μονο-δομικό (Uni-structural).

Αιτιολόγηση: Η απάντηση αυτή επίσης εστιάζει σε ένα μόνο στοιχείο (η φτωχή διατροφή επηρεάζει τις λειτουργίες του εγκεφάλου) χωρίς να εξετάζει άλλες πτυχές ή να συνδέει περισσότερα στοιχεία».

5. Υπάρχουν τρόποι με τους οποίους η διατροφή μπορεί να επηρεάσει τη μάθηση. Μια υγιής διατροφή που περιλαμβάνει αρκετές θρεπτικές ουσίες, μπορεί να βελτιώσει την ενέργεια και την αντοχή, επιτρέποντας στον εγκέφαλο να λειτουργεί αποτελεσματικά και να επικεντρώνεται καλύτερα κατά τη διάρκεια της μάθησης. Κάποιες τροφές που περιέχουν οργανικές ουσίες όπως φυτοχημικά, αντιοξειδωτικά και ωμέγα-3 λιπαρά οξέα μπορούν να βοηθήσουν στη βελτίωση της μνήμης, της προσοχής και των γνωστικών λειτουργιών. Η διατροφή μπορεί επίσης να επηρεάσει τη διάθεση και την ψυχολογική κατάσταση, η οποία επίσης έχει σημαντική επίδραση στη μάθηση και την απόδοση.

Απάντηση:

«Επίπεδο: Πολυ-δομικό (Multi-structural).

Αιτιολόγηση: Η απάντηση αυτή παραθέτει αρκετά στοιχεία για το πώς η διατροφή επηρεάζει τη μάθηση, όπως η ενέργεια, οι οργανικές ουσίες, η διάθεση και οι γνωστικές λειτουργίες, αλλά δεν κάνει σαφείς συνδέσεις μεταξύ αυτών των στοιχείων. Είναι μια καλή αρχή, αλλά λείπει η σύνδεση που θα την έκανε σχεσιακή».

Επειδή το ChatGPT δεν κατέταξε καμιά από τις απαντήσεις στο πέμπτο εκτεταμένο αφηρημένο επίπεδο της ταξινομίας, ζητήθηκε από την TN να δώσει μια απάντηση, που κατατάσσεται σε αυτό. Ακολουθεί η απάντηση:

«Η διατροφή παίζει καθοριστικό ρόλο στη μάθηση και την απόδοση, με την επίδρασή της να εκτείνεται πέρα από τις άμεσες φυσιολογικές επιπτώσεις στον εγκέφαλο και το σώμα. Η υγιεινή διατροφή δεν βελτιώνει μόνο την ενέργεια και την αντοχή, αλλά επηρεάζει επίσης την ψυχολογική κατάσταση, την κοινωνική συμπεριφορά και την ικανότητα προσαρμογής σε νέες καταστάσεις.

Πρώτον, οι τροφές πλούσιες σε ωμέγα-3 λιπαρά οξέα, αντιοξειδωτικά και άλλες οργανικές ουσίες, όπως τα φυτοχημικά, συμβάλλουν στην ανάπτυξη και τη διατήρηση της νευροπλαστικότητας του εγκεφάλου, καθιστώντας τον πιο ικανό να προσαρμόζεται και να μαθαίνει νέα πράγματα. Μπορούν να ενισχύσουν τις γνωστικές λειτουργίες, όπως η μνήμη και η προσοχή. Η καλή διατροφή μπορεί, για παράδειγμα, να βελτιώσει την ικανότητα ενός ατόμου να μαθαίνει μια νέα γλώσσα ή να προσαρμοστεί σε ένα νέο περιβάλλον εργασίας.

Επιπλέον, η διατροφή επηρεάζει την ψυχολογική διάθεση και την αντίληψη του στρες. Οι τροφές που περιέχουν τρυπτοφάνη, όπως η γαλοπούλα, μπορούν να αυξήσουν τα επίπεδα σερετονίνης στον εγκέφαλο, βελτιώνοντας τη διάθεση και μειώνοντας τα επίπεδα άγχους. Έτσι, ένας μαθητής που ακολουθεί μια ισορροπημένη διατροφή έχει περισσότερες πιθανότητες να διαχειρίζεται το άγχος των εξετάσεων και να διατηρεί υψηλά επίπεδα συγκέντρωσης.

Η κοινωνική διάσταση της διατροφής δεν πρέπει να παραβλέπεται. Ένα περιβάλλον όπου προάγεται η υγιεινή διατροφή, όπως τα σχολεία με προγράμματα υγιεινής διατροφής, βοηθά

τους μαθητές όχι μόνο έχουν καλύτερες επιδόσεις αλλά και υιοθετούν συνήθειες που τους ακολουθούν στην ενήλικη ζωή, επηρεάζοντας θετικά την επαγγελματική τους απόδοση και τη γενική ποιότητα ζωής τους.

Συμπερασματικά, η διατροφή δεν είναι απλώς ένας παράγοντας που επηρεάζει τη φυσιολογική λειτουργία του σώματος και του εγκεφάλου αλλά είναι ένα πολυδιάστατο εργαλείο, το οποίο μπορεί να ενισχύσει τη μάθηση, την ψυχολογική διάθεση, την κοινωνική συμπεριφορά και τη συνολική ποιότητα ζωής. Η υγιεινή διατροφή αποτελεί θεμέλιο για την καλλιέργεια ατόμων μιας κοινωνίας ικανής να μαθαίνει και να εξελίσσεται συνεχώς».

4. Συζήτηση – συμπεράσματα

Η εργασία διερεύνησε την δυνατότητα ενός μεγάλου γλωσσικού μοντέλου τεχνητής νοημοσύνης στην υλοποίηση της απαιτητικής όσον αφορά στην αξιολόγηση μαθησιακών αποτελεσμάτων ταξινόμιας SOLO. Τα αποτελέσματα του παραδείγματος για την σχέση μεταξύ διατροφής και μάθησης είναι ιδιαίτερα θετικά, με την μηχανή (ChatGPT) να κατατάσσει με επιτυχείς αιτιολογήσεις τις απαντήσεις των εκπαιδευόμενων στα πέντε ιεραρχικά επίπεδα.

Επισημάνθηκε ότι η διατήρηση των «γνώσεων» στην ελεύθερη έκδοση του ChatGPT δεν είναι αυτόματη και απαιτείται συνεχής προσπάθεια για προσαρμογή και επανεκπαίδευση.

Για περισσότερο στοχοθετημένες απαντήσεις από την TN, προτείνεται η παραμετροποίηση ενός γλωσσικού μοντέλου δημιουργώντας έναν «συνομιλητή» (chatbot) ειδικό στην ταξινόμια SOLO. Προτείνεται επίσης η δημιουργία ενός chatbot μέσω κατάλληλων εργαλείων ανάπτυξης.

Η εργασία ανέδειξε ότι η εφαρμογή της TN στην εκπαίδευση, και συγκεκριμένα στη χρήση της ταξινόμιας SOLO, προσφέρει σημαντικές δυνατότητες για τη βελτίωση της ποιότητας της μάθησης και της αξιολόγησης των μαθητών. Η TN μπορεί να παρέχει πολύτιμη βοήθεια στην ανάλυση και αξιολόγηση των μαθησιακών επιδόσεων, επιτρέποντας την εξατομίκευση της εκπαιδευτικής διαδικασίας σύμφωνα με τις ανάγκες του κάθε μαθητή.

Κλείνοντας, παρουσιάζεται η απάντηση του ChatGPT στην ερώτηση για τα βασικά οφέλη της χρήσης TN στην ταξινόμια SOLO:

- «Ακριβέστερη αξιολόγηση: Η TN μπορεί να παρέχει πιο αντικειμενικές και ακριβείς αξιολογήσεις, απαλλαγμένες από την υποκειμενικότητα του ανθρώπου. Αυτό συμβάλλει στη διασφάλιση της δικαιοσύνης στην εκπαιδευτική διαδικασία, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για μαζικές αξιολογήσεις.
- Εξατομικευμένη εκπαίδευση: Καθώς η TN αναγνωρίζει το επίπεδο κατανόησης του κάθε μαθητή, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε μαθητή. Οι μαθητές που χρειάζονται επιπλέον υποστήριξη μπορούν να λάβουν στοχευμένες οδηγίες, ενώ οι πιο προχωρημένοι μαθητές μπορούν να συνεχίσουν σε πιο σύνθετα θέματα.
- Ανάδραση σε πραγματικό χρόνο: Η TN μπορεί να προσφέρει άμεση ανατροφοδότηση στους μαθητές, επιτρέποντάς τους να κατανοήσουν τα λάθη τους και να βελτιωθούν γρήγορα. Αυτό βελτιώνει τη διαδικασία μάθησης και ενισχύει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών.

- Ανάλυση μεγάλων δεδομένων: Η ΤΝ μπορεί να αναλύει μεγάλα σύνολα δεδομένων, κάτι που είναι αδύνατο για έναν εκπαιδευτικό να κάνει μόνος του. Αυτό επιτρέπει την αξιολόγηση πολλών μαθητών ταυτόχρονα, κάτι που διευκολύνει την αποδοτικότητα των συστημάτων εκπαίδευσης σε μεγάλες κλίμακες.
- Συνεχής προσαρμογή: Η ΤΝ έχει τη δυνατότητα να μαθαίνει συνεχώς και να προσαρμόζεται σε νέα δεδομένα, διασφαλίζοντας ότι τα μοντέλα που χρησιμοποιούνται παραμένουν επίκαιρα και ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών με την πάροδο του χρόνου. Αυτή η προσαρμοστικότητα είναι κρίσιμη για τη διατήρηση της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας».

Είναι αξιοσημείωτο ότι στις προτάσεις για βελτίωση της αξιολόγησης μαθησιακών αποτελεσμάτων από τον ΤΝ, οι απαντήσεις του ChatGPT περιέλαβαν το παράγοντα του ανθρώπου:

1. «Ενσωμάτωση ανθρώπινης παρέμβασης: Παρότι η ΤΝ μπορεί να αξιολογεί απαντήσεις με μεγάλη ακρίβεια, είναι σημαντικό να υπάρχει η δυνατότητα ανθρώπινης παρέμβασης για την εξέταση σύνθετων ή εξαιρετικών περιπτώσεων. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παρέχουν πολύτιμη ανατροφοδότηση και διορθώσεις όταν η ΤΝ αντιμετωπίζει περιπτώσεις που δεν έχουν διδαχθεί προηγουμένως.
2. Διατήρηση της ανθρώπινης επαφής στην εκπαίδευση: Παρά τη σημαντική συμβολή της ΤΝ, η ανθρώπινη επαφή στην εκπαίδευση παραμένει αναντικατάστατη. Η ΤΝ μπορεί να βοηθήσει στην αξιολόγηση και την ανάλυση, αλλά οι εκπαιδευτικοί παραμένουν υπεύθυνοι για την καθοδήγηση και την εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία μάθησης.
3. Ανάπτυξη ευρύτερων μοντέλων μάθησης: Τα μοντέλα ΤΝ πρέπει να συνεχίσουν να επεκτείνονται για να καλύπτουν μεγαλύτερα και πιο ποικίλα σύνολα δεδομένων. Αυτό θα βοηθήσει στην αύξηση της ακρίβειας και της προσαρμοστικότητας των συστημάτων, ειδικά σε εκπαιδευτικά πλαίσια με διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα και διαφορετικούς πολιτισμούς.
4. Ενίσχυση της ηθικής χρήσης της ΤΝ: Η χρήση της ΤΝ στην εκπαίδευση πρέπει να γίνεται με προσοχή, διασφαλίζοντας ότι τηρούνται οι ηθικές αρχές της διαφάνειας και της δικαιοσύνης. Η συνεχής παρακολούθηση και η ανατροφοδότηση είναι απαραίτητες για να διασφαλιστεί ότι τα μοντέλα ΤΝ δεν δημιουργούν διακρίσεις ή μεροληψίες».

Βιβλιογραφία

Biggs, J. B., & Collis, K. F. (1982). *Evaluating the Quality of Learning. The SOLO Taxonomy*. Academic Press.

Chen, X., Xie, H., Hwang, G.-J. (2020). A multi-perspective study on Artificial Intelligence in Education: grants, conferences, journals, software tools, institutions, and researchers. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 1, 1-11.

Γκαϊντατζής, Π., Μικροπουλος, Τ. Α. (2024). Βελτίωση της διδασκαλίας με τεχνητή νοημοσύνη: μελέτη περίπτωσης της διδακτικής σκαλωσιάς στην εκπαίδευση της Φυσικής με χρήση του GPT. 3^ο Συμπόσιο - Ημερίδα: Το Δέντρο της Logo εν Ελλάδα «Logo-like περιβάλλοντα και Μηχανική Μάθηση - Τεχνητή Νοημοσύνη». Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής

Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε στις 24 Σεπτεμβρίου 2024 από <https://www.logotreegr.net/3o>.

Μπέλλου, Ι., & Μικρόπουλος, Α. (2023). *Ομαδοσυνεργατικές διδακτικές τεχνικές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με τη χρήση ψηφιακής τεχνολογίας*. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <http://dx.doi.org/10.57713/kallipos-277>

U.S. Department of Education, Office of Educational Technology (2023). *Artificial Intelligence and Future of Teaching and Learning: Insights and Recommendations* Retrieved 24 September 2024 from <https://tech.ed.gov/>.

Vaswani, A., Shazeer, N. M., Parmar, N., Uszkoreit, J., Jones, L., Gomez, A. N., Kaiser, L., Polosukhin, I. (2017). Attention is All you Need. In U. von Luxburg, I. Guyon, S. Bengio, H. Wallach, R. Fergus *NIPS'17: Proceedings of the 31st International Conference on Neural Information Processing Systems* (pp. 6000 – 6010). ACM.

Villan, F., dos Santos, R. P. (2023). ChatGPT as Co-Advisor in Scientific Initiation: Action Research with Project-Based Learning in Elementary Education. *Acta Sci. (Canoas)*, 25(6), 60-117.

Οι εκπαιδευτικές επιπλοκές των ψηφιακών μέσων στις διάφορες ηλικιακές ομάδες: Μια συγκριτική ανάλυση

Δημήτριος Βαγιάνος

Περίληψη

Πρόσφατες ευρωπαϊκές μελέτες του 2022 δείχνουν ότι το ποσοστό χρησιμοποίησης του Διαδικτύου έχει αυξηθεί στο 84% του πληθυσμού της Ευρώπης, σημειώνοντας μια αύξηση της τάξης του 48% σε σχέση με το αντίστοιχο 36% του 2007. Ομοιοτρόπως αυξήθηκε και το κοινωνικό αντίκτυπο των ψηφιακών μέσων στην καθημερινή ζωή. Η συγκεκριμένη μελέτη παρουσιάζει τις σύγχρονες ποικιλόμορφες συνέπειες της ενασχόλησης όλων των ηλικιακών ομάδων στον ευρωπαϊκό χώρο σε όλες τις διαστάσεις του εκπαιδευτικού φάσματος. Η επιρροή των ψηφιακών μέσων στα παιδιά, στους εφήβους, τους ενήλικες και στους ηλικιωμένους αναλύεται με φόντο την εκπαιδευτική διαδικασία σε κάθε ηλικιακή κατηγορία, υπογραμμίζοντας τις ευεργετικές συνέπειες ταυτόχρονα με τις αρνητικές επιπτώσεις. Τέλος, παρατίθεται μια συγκριτική ανάλυση του φάσματος της ψηφιακής ενασχόλησης των τριών μεγαλύτερων ηλικιακών κατηγοριών με σκοπό την ακριβή αποτύπωση της σύγχρονου ψηφιακού γραμματισμού ως αποτέλεσμα των πρότερων κοινωνικών συνθηκών και των κυβερνητικών πολιτικών που αφορούν στον ευρύτερο χώρο της εκπαίδευσης και την διαβίου μάθησης.

Λέξεις-κλειδιά: Ψηφιακά Μέσα, Εκπαιδευτική Διαδικασία, Ψηφιακός Γραμματισμός, Διαβίου Μάθηση

0. Εισαγωγή

Πρόσφατες μελέτες που διεξήχθησαν το 2022 δείχνουν ότι ένα αξιοσημείωτο ποσοστό 84% του ενήλικου πληθυσμού της Ευρώπης χρησιμοποιεί καθημερινά το Διαδίκτυο (Eurostat, 2023). Το ποσοστό αυτό δείχνει μια σημαντική αύξηση από το 36% το 2007 (Frequency of Internet Use in the EU, n.d.), αναδεικνύοντας τη σημασία και τον αντίκτυπο των ψηφιακών μέσων στην καθημερινή ζωή. Τα ψηφιακά μέσα αναφέρονται σε ένα φάσμα περιεχομένου που δημιουργείται, αποθηκεύεται και διαμοιράζεται σε ψηφιακή μορφή, το οποίο στη συνέχεια παρουσιάζεται σε συσκευές που το μετατρέπουν σε διάφορες πολυμεσικές μορφές, όπως ήχο, βίντεο και κείμενο. Περιλαμβάνουν ποικίλους τύπους, όπως ιστολόγια, άρθρα ειδήσεων, βίντεο, διαφημίσεις και podcasts. Σε αυτούς τους τύπους έχουν πρόσβαση οι χρήστες χρησιμοποιώντας ηλεκτρονικές συσκευές όπως φορητοί υπολογιστές, κινητά τηλέφωνα ή ταμπλέτες (Guerra, 2023).

Η εμφάνιση της ψηφιακής εποχής, η οποία εκτείνεται από τα μέσα του 20ου αιώνα έως σήμερα, σηματοδοτεί μια κρίσιμη περίοδο για την αποδοχή των ψηφιακών ηλεκτρονικών μέσων, η οποία οδήγησε στην αυξημένη χρήση τους (Digital Era - Dr. Dr. Jörn Lengsfeld, n.d.). Επιπλέον, μελέτες του 2022 αποκαλύπτουν ότι τα ψηφιακά μέσα έχουν γίνει θεμελιώδης πτυχή της ζωής, ιδίως μεταξύ του νεότερου πληθυσμού της ΕΕ (16-29 ετών), όπου το 96% έχει καθημερινή πρόσβαση στο Διαδίκτυο, σε σύγκριση με το 55% στην ηλικιακή ομάδα 65-74 ετών (Internet Usage Frequency in the EU, n.d.). Υπάρχει μια αξιοσημείωτη διαφορά 4,24 ποσοστιαίων μονάδων στις συνολικές ψηφιακές ικανότητες μεταξύ αυτών των ηλικιακών

ομάδων (Digital Skills Levels of Individuals (Starting 2021), n.d.). Οι διαφορές αυτές υπογραμμίζουν τη διαφορετική επιρροή των ψηφιακών μέσων στις διάφορες ηλικιακές ομάδες. Η παρούσα ανάλυση εξετάζει τέσσερις διαφορετικές ηλικιακές ομάδες: παιδιά, εφήβους, ενήλικες και ηλικιωμένους. Εμβαθύνει στις διαφορετικές επιπτώσεις της κατανάλωσης περιεχομένου ψηφιακών μέσων στις καθημερινές τους εμπειρίες με φόντο την εκπαιδευτική διαδικασία, ρίχνοντας φως στον τρόπο με τον οποίο τα ψηφιακά μέσα επηρεάζουν μοναδικά κάθε κατηγορία.

1. Ψηφιακά μέσα και παιδιά

Πρόσφατη έρευνα στο Ηνωμένο Βασίλειο διαπίστωσε ότι τα παιδιά ηλικίας 4 έως 11 ετών παρακολουθούσαν κατά μέσο όρο 86 λεπτά τηλεόραση ή άλλες υπηρεσίες ροής περιεχομένου την εβδομάδα (Ofcom, 2023). Για παράδειγμα, τα παιδιά που εκτίθενται στη βία των μέσων ενημέρωσης (όπως π.χ. οι υπερήρωες που προβαίνουν σε ανθρωποκτονίες) έχουν αυξημένη πιθανότητα επιθετικότητας, γεγονός που έχει μακροχρόνιες επιπτώσεις στην ενήλικη ζωή (Wartella et al., 2019). Μια άλλη μορφή αυτής της βίας είναι η κοινωνική επιθετικότητα όπου οι έρευνητες δείχνουν ότι υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ της κοινωνικής βίας που παρατηρείται σε κανάλια ψηφιακών μέσων και της κοινωνικής βίας που εκτυλίσσεται στο εκπαιδευτικό περιβάλλον του σχολείου, ιδίως για τα κορίτσια (Martins & Wilson, 2011). Μια άλλη έρευνα που διεξήχθη το 2015 κατέληξε στο συμπέρασμα ότι υπάρχει ισχυρή συσχέτιση μεταξύ του χρόνου χρήσης της οθόνης και του μειωμένου χρόνου ύπνου μεταξύ των παιδιών σχολικής ηλικίας, γεγονός που οδηγεί σε υψηλότερα επίπεδα προβλημάτων ύπνου (Hale & Guan, 2015) και κατά συνέπεια της διαδικασία μάθησης. Η αύξηση της παιδικής παχυσαρκίας που προκαλείται από την αυξημένη χρήση των ψηφιακών μέσων είναι επίσης ένα τεράστιο μειονέκτημα. Σε μια μελέτη του 2012, οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι η μείωση του χρόνου στην οθόνη και της έκθεσης στο μάρκετινγκ ανθυγιεινών τροφίμων είχε θετική επίδραση στην απώλεια βάρους (Hingle & Kunkel, 2012). Εν κατακλείδι, η αυξημένη χρήση των ψηφιακών μέσων μεταξύ των παιδιών συνδέεται με διάφορες αρνητικές επιπτώσεις, όπως η επιθετικότητα, οι κοινωνικές συγκρούσεις, οι διαταραχές του ύπνου και η παχυσαρκία.

Από την άλλη πλευρά, η χρήση των ψηφιακών μέσων από τα παιδιά έχει επίσης και τα πλεονεκτήματά της. Τα εκπαιδευτικά τηλεοπτικά προγράμματα για εκπαιδευτικούς σκοπούς αποδεικνύουν ότι τα διαφορετικά επίπεδα έκθεσης μπορούν να ενισχύσουν συγκεκριμένες γνωστικές δεξιότητες σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, όπως το λεξιλόγιο ή τη βελτίωση των δεξιοτήτων αντίληψης χωρικών αναλογιών (Baydar et al., 2008). Επίσης, τα διαδραστικά ψηφιακά μέσα στην εκπαίδευση έχουν θετική επίδραση στη μάθηση των μικρών παιδιών, όπου π.χ. η χρήση μιας οθόνης αφής για παιχνίδι φάνηκε να έχει ιδιαίτερα ευεργετικές επιδράσεις στην πραγματική ζωή (Huber et al., 2016). Το περιεχόμενο που προωθεί θετικές κοινωνικές συμπεριφορές έχει αποδειχθεί ότι αυξάνει τις κοινωνικές δεξιότητες και συνεπώς την κοινωνική δικτύωση των παιδιών. Έρευνες σε παιδιά τεσσάρων έως επτά ετών δείχνουν ότι η παρακολούθηση τέτοιου περιεχομένου, είτε μόνη τους είτε με γονέα, είχε αυξημένη θετική επίδραση στην ηθική εκτίμηση (Cingel & Krctmar, 2017). Ο χρόνος που αφιερώνεται στην οθόνη σχετίζεται επίσης θετικά με τη γλωσσική ανάπτυξη των νηπίων, εάν σχετίζεται με ένα σενάριο της πραγματικής ζωής και το οποίο εξιστορείται με αφηγηματικό τρόπο (Linebarger & Vaala, 2010).

Συμπερασματικά, τα ψηφιακά μέσα, όταν χρησιμοποιούνται κατάλληλα, προσφέρουν σημαντικά εκπαιδευτικά και αναπτυξιακά οφέλη για τα παιδιά, ενισχύοντας τις γνωστικές δεξιότητες, έχοντας θετικές κοινωνικές συμπεριφορές και βοηθώντας στη γλωσσική ανάπτυξη μέσω διαφόρων μορφών ελκυστικού και διαδραστικού περιεχομένου.

Η χρήση των ψηφιακών μέσων για τα παιδιά (0 έως 9 ετών) έχει από τη μία πλευρά τα μειονεκτήματά της, όπως η αυξημένη σχολική βία, εάν αυτή γίνεται αντιληπτή στα ψηφιακά μέσα, η διαταραχή του ύπνου από την υπερβολική χρήση των ψηφιακών μέσων στο υπνοδωμάτιο και η αύξηση της παχυσαρκίας λόγω της έλλειψης σωματικής άσκησης. Παρόλα αυτά, έχει και τα πλεονεκτήματά της, όπως η εκπαιδευτική ανάπτυξη η οποία διεγείρεται θετικά ή η θετική κοινωνική ανάπτυξη με την καλύτερη κατανόηση των ηθών. Είναι σημαντικό να μην παραληφθεί ο ρόλος του γονέα σε αυτό το ζήτημα. Έρευνες έχουν δείξει ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ του χρόνου παρακολούθησης των γονέων και του χρόνου παρακολούθησης των παιδιών τους, καθώς τα παιδιά βλέπουν τους γονείς τους ως πρότυπο (Nikken & Schols, 2015). Ως εκ τούτου, θα πρέπει να εξεταστεί μια ισορροπημένη αντιμετώπιση για τη χρήση ψηφιακών μέσων από τα παιδιά, όπου ο γονέας έχει επίσης μεγάλο ρόλο, ώστε να έχει θετικό αντίκτυπο.

2. Ψηφιακά μέσα και έφηβοι

Το 2022 το 83% των εφήβων στην Ευρωπαϊκή Ένωση συμμετείχε σε Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης, γεγονός που αναδεικνύει τη σημασία των ψηφιακών μέσων σε αυτή την ηλικιακή ομάδα (Eurostat - δραστηριότητες στο διαδίκτυο, 2022). Ένα από τα μειονεκτήματα φαίνεται σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2020, η οποία έδειξε ότι ο αριθμός των ακόλουθων στο Instagram έχει θετικό αντίκτυπο στην αντιλαμβανόμενη ευτυχία, ενώ ο εθισμός στα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης και ο εκφοβισμός στον κυβερνοχώρο έχουν αρνητική συσχέτιση (Longobardi et al., 2020). Έτσι, σε τέτοιες περιπτώσεις είναι εμφανής ο αντίκτυπος της δημοτικότητας των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης, ενώ ο αριθμός των ακολούθων, φυσικά, δεν λέει και πολλά για το προσωπικό κοινωνικό δίκτυο. Τα ψηφιακά μέσα έχουν προκαλέσει επίσης αύξηση του διαδικτυακού εκφοβισμού εντός και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος, όπου τα θύματα δέχθηκαν εκφοβισμό για την εμφάνιση (55%), το σχήμα του σώματος (37%) και τη φυλή (16%) στο Διαδίκτυο. Συμβαίνει με διάφορους τρόπους με τη χρήση των ψηφιακών μέσων, όπως συνομιλίες, προσποιήσεις χαρακτήρων ή διάδοση ψευδών ειδήσεων. Σύμφωνα με έρευνα που έγινε το 2016, το 33,8% των εφήβων δήλωσε ότι έχει υποστεί διαδικτυακό εκφοβισμό τουλάχιστον μία φορά στη ζωή του και το 16,9% τον τελευταίο χρόνο (Shah et al., 2019).

Το sexting (sex + texting) είναι ένα φαινόμενο το οποίο δημιουργήθηκε με την εμφάνιση των ψηφιακών μέσων και έκτοτε παρουσιάζει έξαρση. Σύμφωνα με πρόσφατη έρευνα το 16% των εφήβων έχει ιστορικό με sexting (Bogner et al., 2022). Το μειονέκτημα αυτού του γεγονότος είναι η σεξουαλική επαφή σε μικρότερη ηλικία και σε μία μελέτη διαπιστώθηκε ότι το 11% έστειλε κάθε φορά ένα sext σε κάποιον που δεν γνώριζε (Cox Communications, 2009).

Από την άλλη πλευρά, η χρήση των ψηφιακών μέσων στους εφήβους έχει επίσης τα πλεονεκτήματά της. Για παράδειγμα, σύμφωνα με επιστημονικές έρευνες, τα άτομα με σοβαρή ψυχική ασθένεια βοηθούνται με τη διασύνδεση με άλλους μέσω διαδικτυακών κοινοτήτων ή άλλων τρόπων, ελαττώνοντας το κατώφλι για την αναζήτηση βοήθειας

(Naslund et al., 2016). Μια μελέτη των Greenhow και Lewin (2016) περιγράφει πώς οι πλατφόρμες των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης μπορούν να βελτιώσουν τις μαθησιακές εμπειρίες, παρέχοντας χώρους για συνεργασία, δημιουργικότητα και ανάπτυξη δεξιοτήτων ψηφιακού γραμματισμού. Αυτές οι πλατφόρμες δεν επιτρέπουν μόνο την κατανάλωση γνώσεων, αλλά αυξάνουν επίσης την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και των δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων μαζί με μια μεγαλύτερη διασυνδεσιμότητα με τους συνομηλίκους για την εργασία στην εκπαίδευση (O’Keeffe & Clarke-Pearson, 2011). Συμπληρωματικά με τη μάθηση, τα ψηφιακά μέσα έχουν μεγάλο αντίκτυπο στην υποστήριξη της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των εφήβων. Για παράδειγμα, τα ψηφιακά μέσα προσφέρουν μια μοναδική ευκαιρία για αυτοέκφραση, διαμόρφωση ταυτότητας και διαμόρφωση της δικής τους άποψης λόγω των διαθέσιμων πληροφοριών, που αποτελούν μια κρίσιμη πτυχή της ανάπτυξης των εφήβων (Lewis et al., 2013).

Συμπερασματικά, η συμμετοχή των ευρωπαϊών εφήβων στα κοινωνικά δίκτυα το 2022 αντικατοπτρίζει τη σημαντική επιρροή των ψηφιακών μέσων σε αυτή την ηλικιακή ομάδα (Eurostat, 2022). Ενώ τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης μπορούν να ενισχύσουν την αντιλαμβανόμενη ευτυχία και να υποστηρίξουν την ψυχική υγεία (Longobardi et al, 2020· Naslund et al., 2016), ενέχουν επίσης κινδύνους όπως ο κυβερνοεκφοβισμός και η πρώιμη σεξουαλική δραστηριότητα λόγω φαινομένων όπως το sexting (Bogner et al., 2022· Shah et al., 2019). Η σημασία των πλεονεκτημάτων και η ύπαρξη των μειονεκτημάτων υπογραμμίζει την ανάγκη για ισορροπημένες προσεγγίσεις στη χρήση των ψηφιακών μέσων από τους εφήβους (Livingstone & Helsper, 2010).

3. Ψηφιακά μέσα και ενήλικες

Αν και ευεργετικά με πολλούς τρόπους, τα ψηφιακά μέσα ενημέρωσης μπορεί μερικές φορές να έχουν δυσμενείς επιπτώσεις στους ενήλικες, επηρεάζοντας μεταξύ άλλων την ψυχική και σωματική τους ευεξία. Ένα από αυτά τα μειονεκτήματα είναι η διαταραχή του ύπνου λόγω της χρήσης ψηφιακών συσκευών στο υπνοδωμάτιο. Σύμφωνα με έρευνες υπάρχει σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ του χρόνου που απαιτείται για να αποκοιμηθεί κάποιος και της χρήσης ψηφιακών συσκευών μετά την ώρα του ύπνου στους ενήλικες. Όλοι αυτοί οι ενήλικες είχαν ή χρησιμοποιούσαν τουλάχιστον μία ψηφιακή συσκευή στην κρεβατοκάμαρά τους, γεγονός που δείχνει ότι πρόκειται για ένα σημαντικό πρόβλημα μεταξύ των ενηλίκων (Green et al., 2018).

Εκτός από τη διαταραχή του ύπνου, η ισορροπία μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής λόγω της αυξημένης χρήσης ψηφιακών μέσων τόσο στον ιδιωτικό όσο και στον επαγγελματικό χώρο, έχει αντίκτυπο στην ευημερία των ενηλίκων. Μια πρόσφατη μελέτη υπογραμμίζει ότι υπάρχει σημαντική σχέση στην ισορροπία μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής και στη χρήση επαγγελματικών Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης, υποδεικνύοντας ότι όσο περισσότερο χρησιμοποιούνται τα επαγγελματικά Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης τόσο περισσότερο αναμειγνύεται η εργασία με την ιδιωτική ζωή (Kumar & Priyadarshini, 2018). Ένα άλλο αξιοσημείωτο μειονέκτημα των ψηφιακών μέσων για τους ενήλικες είναι ο αντίκτυπός τους στην ψυχική υγεία, κάτι που μπορεί να επιρεάσει άμεσα και την εκαπιδευτική διαδικασία σε παριβάλλοντα δια βίου μάθησης. Έρευνες έχουν δείξει ότι η εκτεταμένη χρήση ψηφιακών μέσων, ιδίως των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης, συνδέεται με αυξημένους κινδύνους κατάθλιψης, άγχους και άλλων προβλημάτων ψυχικής υγείας. Τα ζητήματα αυτά μπορεί να οδηγήσουν σε αυξημένη μοναξιά, φόβο ότι θα χάσουν κάτι

σημαντικό (fear of missing out = FOMO) και μειωμένη ικανοποίηση από τη ζωή και υποκειμενική ευημερία (Zsila & Reyes, 2023).

Περίπου το 28% των ενηλίκων στις ΗΠΑ δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν το LinkedIn σύμφωνα με τα τελευταία στοιχεία (Pew research center, 2021). Σύμφωνα με την έρευνα είναι μεγάλο όφελος να υπάρχει ένα διαδικτυακό επαγγελματικό δίκτυο, ειδικά για την ακαδημαϊκή έρευνα. Η επίδραση των "ασθενών σχέσεων" (weak ties) έχει επίσης μεγάλο ρόλο στους ιστότοπους επαγγελματικής δικτύωσης, όπως το LinkedIn (Ansmann et al., 2014). Ένα βασικό δίκτυο επικοινωνίας είναι σημαντικό για τους ανθρώπους, είναι ένα μέρος όπου οι άνθρωποι μπορούν να απελευθερωθούν και να έχουν συζητήσεις όλων των ειδών με άλλους με ενημερωτικές και πολλές φορές μαθησιακές προεκτάσεις. Σύμφωνα με την έρευνα της Pew Research, κατά μέσο όρο οι ενήλικες που διαθέτουν κινητό τηλέφωνο έχουν ένα 12% μεγαλύτερο βασικό δίκτυο σε σύγκριση με τους μη χρήστες κινητών τηλεφώνων (Pew Research Center, 2020). Ένα συναφές πρόσφατο φαινόμενο είναι η "ψηφιακή αποτοξίνωση", κατά την οποία διαγράφεις ή αποφεύγεις να μπαίνεις στα ψηφιακά μέσα για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Έρευνες έχουν δείξει ότι αυτό έχει αρνητικό αντίκτυπο στην αλληλεπίδραση πρόσωπο με πρόσωπο με τους ανθρώπους, κυρίως λόγω της έλλειψης επικοινωνίας με τους συνομηλίκους (Przybylski et al., 2021), γεγονός που αναδεικνύει ότι τα ψηφιακά μέσα έχουν θετικό αντίκτυπο στην επικοινωνία με τους συνομηλίκους. Πρόσφατες μελέτες δείχνουν επίσης ότι η προσεκτική, συνήθης χρήση των ψηφιακών μέσων μπορεί να επηρεάσει θετικά τους ενήλικες, ενισχύοντας την κοινωνική ευημερία και την ψυχική υγεία (Bekalu et al., 2019). Το αποτέλεσμα αυτό οφείλεται κυρίως στον τρόπο με τον οποίο τα ψηφιακά μέσα διευκολύνουν την καθημερινή διασυνδεσιμότητα και την κατανάλωση μεταξύ άλλων και εκπαιδευτικού περιεχομένου με την ευρεία έννοια, προσφέροντας μια πλατφόρμα που υποκαθιστά τις αλληλεπιδράσεις πρόσωπο με πρόσωπο στην σημερινή πολυάσχολη ζωή. Συμπερασματικά, η ευρεία χρήση των ψηφιακών μέσων, για παράδειγμα ιστό τόπων επαγγελματικής δικτύωσης όπως το LinkedIn, έχει αποδειχθεί ότι ενισχύει την επικοινωνία και την κοινωνική ευημερία μεταξύ των ενηλίκων, αναδεικνύοντας τον σημαντικό ρόλο των ψηφιακών μέσων.

Συμπερασματικά, ενώ τα ψηφιακά μέσα παρουσιάζουν μειονεκτήματα για τους ενήλικες, όπως διαταραχές του ύπνου, προβλήματα ισορροπίας μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής και επιπτώσεις στην ψυχική υγεία, έχουν και τα πλεονεκτήματά τους. Η προσεκτική και συνήθης χρήση των ψηφιακών πλατφορμών μπορεί να ενισχύσει τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και την ψυχική υγεία, γεγονός που υποδηλώνει ότι είναι σημαντική μια ισορροπημένη προσέγγιση στη χρήση των ψηφιακών μέσων. Μια πρόταση θα μπορούσε να είναι η χρήση επαγγελματικών ψηφιακών μέσων, όπως το LinkedIn, μόνο κατά τις ώρες εργασίας. Αυτά τα δύο σημαντικά μειονεκτήματα και πλεονεκτήματα υπογραμμίζουν τον πολύπλοκο ρόλο των ψηφιακών μέσων στη ζωή των ενηλίκων.

4. Ψηφιακά μέσα και ηλικιωμένοι

Τα ψηφιακά μέσα παρουσιάζουν κάποιες προκλήσεις για τους ηλικιωμένους. Οι Hargittai και Dobransky (2017) περιγράφουν πώς αυτές οι προκλήσεις επηρεάζουν ιδιαίτερα τους ηλικιωμένους, οι οποίοι μπορεί να μην έχουν τις απαραίτητες δεξιότητες ή πόρους για να ασχοληθούν αποτελεσματικά με τα ψηφιακά μέσα. Επιπλέον, οι van Deursen και Helsper (2015) υπογραμμίζουν το ζήτημα της ανισότητας των ψηφιακών δεξιοτήτων, σημειώνοντας ότι οι ηλικιωμένοι συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην πλοήγηση μέσω των ψηφιακών

συσκευών λόγω γνωστικής και σωματικής εξασθένησης. Σε περιβάλλοντα δια βίου μάθησης, Όλα αυτά μπορεί να οδηγήσουν σε απογοήτευση και απομόνωση. Επιπλέον, η έρευνα του Cotten και συνεργατών (2013) δείχνει ότι η υπερβολική χρήση ψηφιακών μέσων μπορεί να επιδεινώσει τη μοναξιά και την κατάθλιψη μεταξύ των ηλικιωμένων. Οι ανησυχίες για το απόρρητο και την ασφάλεια αποτελούν επίσης σημαντικό κίνδυνο, καθώς οι ηλικιωμένοι είναι πιο ευάλωτοι σε διαδικτυακές απάτες.

Από την άλλη πλευρά, τα ψηφιακά μέσα μπορούν επίσης να έχουν και θετικό αντίκτυπο στη ζωή των ηλικιωμένων. Ο Xie (2011) διαπίστωσε ότι τα ψηφιακά μέσα, ιδίως το Διαδίκτυο, παρέχουν στους ηλικιωμένους σημαντικές ευκαιρίες για δια βίου μάθηση και πνευματική διέγερση, οι οποίες είναι ζωτικής σημασίας για τη διατήρηση της γνωστικής υγείας. Η χρήση των πλατφορμών κοινωνικής δικτύωσης, σύμφωνα με μελέτη των Gatto και Tak (2008), μπορεί να ενισχύσει την κοινωνική συνδεσιμότητα μεταξύ των ηλικιωμένων, μειώνοντας το αίσθημα απομόνωσης. Τα ψηφιακά μέσα προσφέρουν επίσης πρόσβαση σε πληροφορίες για την υγεία και τα φάρμακα, καθώς και σε πληροφορίες και υπηρεσίες, κάτι που είναι χρήσιμο για τους ηλικιωμένους με προβλήματα κινητικότητας (Anderson & Perrin, 2017). Επιπλέον, η ψηφιακή τεχνολογία μπορεί να αυξήσει το χρόνο της μοναχικής διαβίωσης, μέσω καινοτομιών όπως οι έξυπνες οικιακές συσκευές και τα συστήματα παρακολούθησης της υγείας (Peek et al., 2014).

Συμπερασματικά, ενώ τα ψηφιακά μέσα παρουσιάζουν κάποιες προκλήσεις για τους ηλικιωμένους, ιδίως όσον αφορά την προσαρμογή στην τεχνολογία και την πιθανότητα κοινωνικής απομόνωσης, προσφέρουν επίσης σημαντικά οφέλη. Τα οφέλη αυτά περιλαμβάνουν βελτιωμένες ευκαιρίες μάθησης, αυξημένη κοινωνική συνδεσιμότητα, καλύτερη πρόσβαση σε πόρους υγείας και πόρους για ανεξάρτητη διαβίωση. Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό να αντιμετωπιστούν τα μειονεκτήματα μέσω προγραμμάτων εκπαίδευσης και υποστήριξης για τους ηλικιωμένους.

5. Συγκριτική ανάλυση

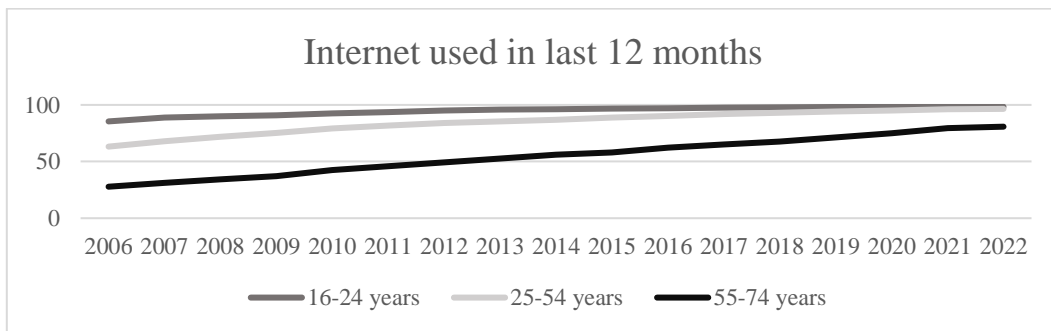
Στη παρούσα συγκριτική ανάλυση η ηλικιακή ομάδα "παιδιά" παραλείπεται σκόπιμη λόγω έλλειψης συγκριτικών στοιχείων. Για τη συγκριτική ανάλυση χρησιμοποιούνται οι ηλικιακές ομάδες 16-24 (συγκρίσιμες με τους εφήβους), 25-54 (συγκρίσιμες με τους ενήλικες) και 55-74 (συγκρίσιμες με τους ηλικιωμένους). Για λόγους ευκολίας, στο υπόλοιπο της παρούσας συγκριτικής ανάλυσης θα γίνεται αναφορά στις ονομασίες αυτών των ηλικιακών ομάδων.

Το γράφημα 1 παρουσιάζει τον τρόπο με τον οποίο οι διάφορες ηλικιακές ομάδες χρησιμοποιούν καθημερινά το Διαδίκτυο τα τελευταία χρόνια. Δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι οι έφηβοι έχουν ανέκαθεν αγκαλιάσει το Διαδίκτυο γρήγορα και πάνω από το 90% το χρησιμοποιούν τα τελευταία 15 χρόνια. Ωστόσο, είναι ενδιαφέρον να δούμε τη μεγάλη αύξηση της χρήσης του Διαδικτύου μεταξύ των μεγαλύτερων ηλικιακών ομάδων. Αυτό το άλμα μπορεί να εξηγηθεί επειδή έχουν περισσότερο ελεύθερο χρόνο ή επειδή έχουν ανάγκη να χρησιμοποιούν περισσότερο το Διαδίκτυο για να διατηρούν επαφή, ιδίως από τότε που η πανδημία COVID-19 δυσκόλεψε την προσωπική επαφή. Πρόσφατη έρευνα επιβεβαιώνει αυτό που εμφανίζεται στα γραφήματα. Η έρευνα των Anderson και Rainie το 2017 επισημαίνει ότι οι έφηβοι είναι πραγματικά μέσα στον ψηφιακό κόσμο. Χρησιμοποιούν το Διαδίκτυο σχεδόν για τα πάντα: συνομιλούν με συνομηλίκους, μαθαίνουν νέα πράγματα, εκπαιδεύονται και μετέχουν στις κοινότητές τους (Rainie & Anderson, 2017). Έχουν επίσης

διεξαχθεί έρευνες σχετικά με την ενασχόληση των μεγαλύτερων σε ηλικία ενηλίκων με το Διαδίκτυο, οι οποίοι αρχίζουν να βλέπουν πόσο χρήσιμο μπορεί να είναι να παραμείνουν συνδεδεμένοι με άλλους και να λαμβάνουν σημαντικές πληροφορίες, γεγονός που μπορεί να εξηγήσει την αύξηση της χρήσης του Διαδικτύου από μέρους τους τα τελευταία χρόνια (Hargittai & Dobransky, 2017). Το γεγονός ότι όλες οι ηλικίες χρησιμοποιούν περισσότερο το Διαδίκτυο σημαίνει ότι υπάρχει η ευκαιρία για τους νεότερους και τους μεγαλύτερους να μάθουν ο ένας από τον άλλον. Οι έφηβοι ή οι νεότεροι ενήλικες που μεγάλωσαν στην ψηφιακή εποχή, δύνανται να βοηθήσουν τους ηλικιωμένους να εξοικειωθούν περισσότερο με τα ψηφιακά εργαλεία και οι ηλικιωμένοι έχουν τη δυνατότητα να μοιραστούν τις εμπειρίες και τις προοπτικές της ζωής τους και να τις εφαρμόσουν από κοινού στη χρήση των ψηφιακών μέσων.

Γράφημα 1: Ποσοστό του πληθυσμού που είχε πρόσβαση στο διαδίκτυο τους τελευταίους 12 μήνες στις χώρες του ΟΟΣΑ.

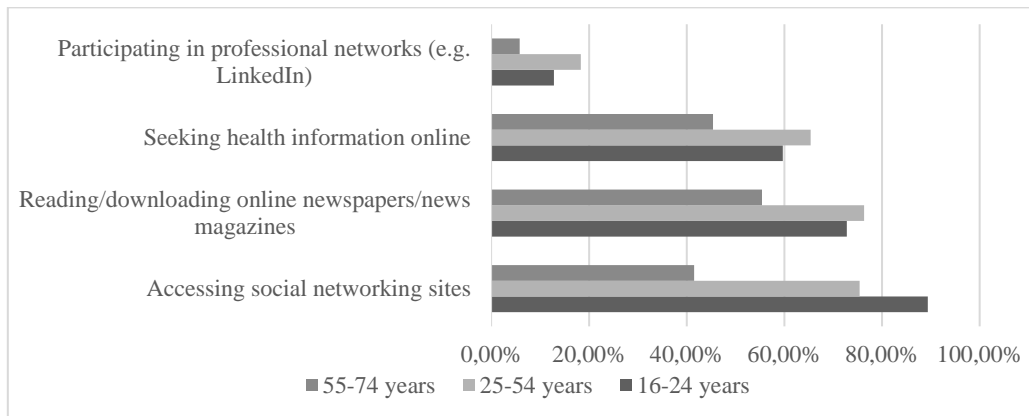
(Πηγή: Society at A Glance, 2019, https://doi.org/10.1787/soc_glance-2019-en)



Στο γράφημα 2 γίνεται ανάλυση του τρόπου με τον οποίο οι ηλικιακές ομάδες χρησιμοποιούν το Διαδίκτυο και τα ψηφιακά μέσα. Είναι ενδιαφέρον να δούμε ότι οι ενήλικες χρησιμοποιούν περισσότερες επαγγελματικές πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης από ό,τι οι έφηβοι και οι ηλικιωμένοι. Τονίζεται το γεγονός ότι αυτές οι πλατφόρμες, όπως το LinkedIn, είναι σημαντικές για την επαγγελματική δικτύωση, την ανάπτυξη της καριέρας τους και την εξεύρεση νέων ευκαιριών. Αυτό δείχνει πόσο πολύ η εργασία και η καριέρα έχουν μεταφερθεί στο Διαδίκτυο και πόσο σημαντικό έχει γίνει το Διαδίκτυο για την επαγγελματική ανάπτυξη. Φυσικά, η επίσκεψη στις ιστοσελίδες κοινωνικής δικτύωσης είναι υψηλότερη για την ηλικιακή ομάδα των εφήβων, αλλά είναι ενδιαφέρον να δει κανείς ότι περίπου το 40% των ηλικιωμένων επισκέπτονται επίσης ιστοσελίδες όπως το Facebook ή το Instagram.

Για την ομάδα των ηλικιωμένων, το γράφημα δείχνει ότι χρησιμοποιούν περισσότερο το Διαδίκτυο για να ενημερωθούν για την υγεία και για το τι συμβαίνει στον κόσμο (ανάγνωση ειδήσεων). Σπανιότερα το χρησιμοποιούν και σαν μέσο για δια βίου μάθηση. Αυτή η ηλικιακή ομάδα δεν ήταν πάντα η πιο γρήγορη στην προσαρμογή της στις νέες τεχνολογίες, αλλά τώρα αρχίζουν να αισθάνονται πιο άνετα με αυτές. Αρχίζουν να βλέπουν το Διαδίκτυο ως ένα χρήσιμο εργαλείο για να ενημερώνονται, να μαθαίνουν και να φροντίζουν την υγεία τους, γεγονός που αποτελεί μεγάλη αλλαγή και δείχνει ότι όλο και περισσότεροι ηλικιωμένοι μπαίνουν στο Διαδίκτυο.

Γράφημα 2: Χρόνοι διαδικτυακής δραστηριότητας ανά ηλικιακή ομάδα το 2020 στις χώρες του ΟΟΣΑ
(Πηγή: Society at A Glance, 2019, https://doi.org/10.1787/soc_glance-2019-en)



6. Συμπεράσματα και συζήτηση

Όπως αναφέρθηκε, τα ψηφιακά μέσα έχουν διαφορετικές επιπτώσεις στις διάφορες ηλικιακές ομάδες, με πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Για τα παιδιά, η έκθεση σε εκπαιδευτικό περιεχόμενο μπορεί να ενισχύσει τη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη. Ωστόσο, η υπερβολική έκθεση στη βία των μέσων ενημέρωσης και ο χρόνος στην οθόνη μπορεί να οδηγήσει σε αρνητικά αποτελέσματα όπως η επιθετικότητα, οι διαταραχές του ύπνου και η παχυσαρκία. Οι έφηβοι μπορούν να επωφεληθούν από τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές πτυχές των ψηφιακών μέσων, αλλά αντιμετωπίζουν επίσης προκλήσεις όπως ο διαδικτυακός εκφοβισμός και η πρώιμη σεξουαλική δραστηριότητα. Τα ψηφιακά μέσα ενισχύουν την κοινωνική διασυνδεσιμότητα και την επαγγελματική ανάπτυξη των ενηλίκων, αλλά μπορούν επίσης να οδηγήσουν σε προβλήματα ψυχικής υγείας και σε προκλήσεις για την ισορροπία μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής. Οι ηλικιωμένοι επωφελούνται από τις ενημερωτικές και κοινωνικές πτυχές των ψηφιακών μέσων, αλλά ενδέχεται να αντιμετωπίσουν δυσκολίες προσαρμογής στην τεχνολογία. Είναι σημαντικό να υιοθετηθεί μια ισορροπημένη προσέγγιση για τη χρήση των ψηφιακών μέσων, η οποία να είναι προσαρμοσμένη στις ειδικές ανάγκες και τα ευαίσθητα σημεία κάθε ηλικιακής ομάδας. Είναι απαραίτητο να δοθεί έμφαση στον ψηφιακό γραμματισμό, στον ρόλο των γονέων και των εκπαιδευτικών στη συγκράτηση της χρήσης ψηφιακών μέσων, στην ανάγκη για παρεμβάσεις πολιτικής, ιδίως για ευάλωτες ηλικιακές ομάδες όπως τα παιδιά και οι ηλικιωμένοι. Η μελλοντική έρευνα θα πρέπει να διερευνήσει τις μακροπρόθεσμες επιπτώσεις και τους ηθικούς προβληματισμούς της δημιουργίας και διάδοσης περιεχομένου ψηφιακών μέσων για τη μεγιστοποίηση των οφελών και την ελαχιστοποίηση των μειονεκτημάτων.

Βιβλιογραφία

Anderson, M., & Perrin, A. (2017). *Tech adoption climbs among older adults*. Pew Research Centre.

Ansmann, L., Flickinger, T. E., Barello, S., Kunneman, M., Mantwill, S., Quilligan, S., Zanini, C., & Aelbrecht, K. (2014). Career development for early career academics: Benefits of

networking and the role of professional societies. *Patient Education and Counseling*, 97(1), 132–134. <https://doi.org/10.1016/J.PEC.2014.06.013>

Baydar, N., Kâğıtçıbaşı, Ç., Küntay, A. C., & Gökşen, F. (2008). Effects of an educational television program on preschoolers: Variability in benefits. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(5), 349–360. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.06.005>

Bogner, J., Hadley, W., Franz, D., Barker, D. H., & Houck, C. D. (2022). Sexting as a predictor of First-Time Sexual behavior among At-Risk Early Adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 43(4), 516–538. <https://doi.org/10.1177/02724316221113351>

Children and parents: Media use and attitudes (2023). *Ofcom*, 10. https://www.ofcom.org.uk/__data/assets/pdf_file/0027/255852/childrens-media-use-and-attitudes-report-2023.pdf

Choi, N. G., & DiNitto, D. M. (2013). The Digital Divide among Low-Income Homebound Older Adults: internet use patterns, eHealth literacy, and Attitudes toward Computer/Internet Use. *Journal of Medical Internet Research*, 15(5), e93. <https://doi.org/10.2196/jmir.2645>

Cingel, D. P., & Krcmar, M. (2017). Prosocial television, preschool children’s moral judgments, and Moral Reasoning: the role of Social Moral Intuitions and Perspective-Taking. *Communication Research*, 46(3), 355–374. <https://doi.org/10.1177/0093650217733846>

Cotten, S. R., Anderson, W. A., & McCullough, B. M. (2013). Impact of Internet Use on Loneliness and Contact with Others Among Older Adults: Cross-Sectional Analysis. *Journal of Medical Internet Research*, 15(2), e39. <https://doi.org/10.2196/jmir.2306>

Cox Communications. (2009). *Teen online & wireless safety survey: Cyberbullying, sexting, and parental controls*. http://ksdresources.pbworks.com/f/2009_teen_survey_internet_and_wireless_safety%5B1%5D.pdf

Digital Age – Dr. Dr. Jörn Lengsfeld. (n.d.). Dr. Dr. Jörn Lengsfeld - En. <https://joernlengsfeld.com/en/definition/digital-age/>

Eurostat - internet activities (2022). *Eurostat*. Retrieved December 11, 2023, from [https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/isoc_ci_ac_i\\$dv_1122/default/line](https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/isoc_ci_ac_i$dv_1122/default/line)

Eurostat (2023). *96% of young people in the EU uses the internet daily*. *Eurostat*. <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/w/ddn-20230714-1>

Eurostat (2023). *96% of young people in the EU uses the internet daily*. *Eurostat*. <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/w/ddn-20230714-1>

Gatto, S. L., & Tak, S. H. (2008). Computer, internet, and e-mail use among older adults: benefits and barriers. *Educational Gerontology*, 34(9), 800–811. <https://doi.org/10.1080/03601270802243697>

Green, A., Dagan, Y., & Haim, A. (2018). Exposure to screens of digital media devices, sleep, and concentration abilities in a sample of Israel adults. *Sleep and Biological Rhythms*, 16(3), 273–281. <https://doi.org/10.1007/s41105-018-0150-1>

Guerra, M. T. A. (2023). *What is digital media? All you need to know about new media / Maryville Online*. Maryville University Online. <https://online.maryville.edu/blog/what-is-digital-media/>

Hale, L., & Guan, S. (2015). Screen time and sleep among school-aged children and adolescents: A systematic literature review. *Sleep Medicine Reviews, 21*, 50–58. <https://doi.org/10.1016/j.smr.2014.07.007>

Hargittai, E., & Dobransky, K. (2017). Old Dogs, New Clicks: Digital Inequality in Skills and Uses among Older Adults. *Canadian Journal of Communication, 42*(2), 195–212. <https://doi.org/10.22230/cjc.2017v42n2a3176>

Hingle, M., & Kunkel, D. (2012). Childhood obesity and the media. *Pediatric Clinics of North America, 59*(3), 677–692. <https://doi.org/10.1016/j.pcl.2012.03.021>

Huber, B., Tarasuik, J., Antoniou, M. N., Garrett, C., Bowe, S. J., & Kaufman, J. (2016). Young children's transfer of learning from a touchscreen device. *Computers in Human Behavior, 56*, 56–64. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.11.010>

Individuals' level of digital skills (from 2021 onwards) (n.d.). *Eurostat Data Browser*. Retrieved December 5, 2023, from https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/isoc_sk_dskl_i21__custom_8855267/default/table

Kumar, K. P., & Priyadarshini, R. G. (2018). Study to measure the impact of social media usage on work-life balance. *IOP Conference Series, 390*, 012045. <https://doi.org/10.1088/1757-899x/390/1/012045>

Lewis, S. C., Zamith, R., & Hermida, A. (2013). Content analysis in an era of big Data: a hybrid approach to computational and manual methods. *Journal of Broadcasting & Electronic Media, 57*(1), 34–52. <https://doi.org/10.1080/08838151.2012.761702>

Linebarger, D. L., & Vaala, S. E. (2010). Screen media and language development in infants and toddlers: An ecological perspective. *Developmental Review, 30*(2), 176–202. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2010.03.006>

Livingstone, S., & Helsper, E. (2009). Balancing opportunities and risks in teenagers' use of the internet: the role of online skills and internet self-efficacy. *New Media & Society, 12*(2), 309–329. <https://doi.org/10.1177/1461444809342697>

Longobardi, C., Settanni, M., Fabris, M. A., & Marengo, D. (2020). Follow or be followed: Exploring the links between Instagram popularity, social media addiction, cyber victimization, and subjective happiness in Italian adolescents. *Children and Youth Services Review, 113*, 104955. <https://doi.org/10.1016/j.chidyouth.2020.104955>

Martins, N., & Wilson, B. J. (2011). Social aggression on television and its relationship to children's aggression in the classroom. *Human Communication Research, 38*(1), 48–71. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.2011.01417.x>

Naslund, J. A., Aschbrenner, K. A., Marsch, L. A., & Bartels, S. J. (2016). The future of mental health care: peer-to-peer support and social media. *Epidemiology and Psychiatric Sciences, 25*(2), 113–122. <https://doi.org/10.1017/s2045796015001067>

Nikken, P., & Schols, M. (2015). How and Why Parents Guide the Media Use of Young Children. *Journal of Child and Family Studies*, 24(11), 3423–3435. <https://doi.org/10.1007/s10826-015-0144-4>

O’Keeffe, G. S., & Clarke-Pearson, K. (2011). The impact of social media on children, adolescents, and families. *Pediatrics*, 127(4), 800–804. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-0054>

Peek, S. T. M., Wouters, E., Luijkx, K., Boeije, H., & Vrijhoef, H. J. M. (2014). Factors influencing acceptance of technology for aging in place: A systematic review. *International Journal of Medical Informatics*, 83(4), 235–248. <https://doi.org/10.1016/j.ijmedinf.2014.01.004>

Przybylski, A. K., Nguyen, T., Law, W., & Weinstein, N. (2021). Does Taking a Short Break from Social Media Have a Positive Effect on Well-being? Evidence from Three Preregistered Field Experiments. *Journal of Technology in Behavioral Science*. <https://doi.org/10.1007/s41347-020-00189-w>

Social isolation and new Technology | Pew Research Center. (2020, May 30). Pew Research Center: Internet, Science & Tech. <https://www.pewresearch.org/internet/2009/11/04/social-isolation-and-new-technology/>

Society At A Glance 2019 (2019). *In Society at a glance*. https://doi.org/10.1787/soc_glance-2019-en

Van Deursen, A. J. a. M., & Helsper, E. (2015). A nuanced understanding of Internet use and non-use among the elderly. *European Journal of Communication*, 30(2), 171–187. <https://doi.org/10.1177/0267323115578059>

Wartella, E., Lovato, S. B., Pila, S., Lauricella, A. R., Echevarria, R., Evans, J., & Hightower, B. (2019). Digital media use by young children. In *Elsevier eBooks* (pp. 173–186). <https://doi.org/10.1016/b978-0-323-54854-0.00016-3>

Xie, B. (2011). Older adults, e-health literacy, and collaborative learning: An experimental study. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 62(5), 933–946. <https://doi.org/10.1002/asi.21507>

Zsila, Á., & Reyes, M. E. S. (2023). Pros & cons: impacts of social media on mental health. *BMC Psychology*, 11(1). <https://doi.org/10.1186/s40359-023-01243-x>

Η Τεχνητή Νοημοσύνη (TN) στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Μία βιβλιογραφική ανασκόπηση

Δημήτρης Πανάγου & Κωνσταντίνος Θ. Κώτσης

Περίληψη

Η εξέλιξη της τεχνολογίας τα τελευταία χρόνια έχει συντελέσει στη διευκόλυνση της εφαρμογής εκπαιδευτικών προγραμμάτων με τη χρήση της Τεχνητής Νοημοσύνης (TN) σε διάφορους τομείς της εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου, σύμφωνα με διάφορες διεθνείς έρευνες, η Τεχνητή Νοημοσύνη στην Εκπαίδευση θεωρείται ένας από τους πιο αναδυόμενους τομείς στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο στόχος της παρούσας μελέτης είναι η επισκόπηση του αντικτύπου της TN στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και κατά πόσο αυτή συμβάλλει ή ενδεχομένως δημιουργεί προβλήματα στην εκπαίδευση. Για την υλοποίηση της μελέτης αυτής χρησιμοποιήθηκε η χρήση βιβλιογραφικής ανασκόπησης, η οποία περιλαμβάνει (40) άρθρα από έγκριτα διεθνή επιστημονικά περιοδικά, τα οποία εντοπίστηκαν μέσω των βάσεων δεδομένων Scopus, ProQuest και Google Scholar. Η παρούσα έρευνα συστηματικής ανασκόπησης αποβλέπει στην κατανόηση των ευκαιριών και των προκλήσεων που προκύπτουν από τη χρήση της TN στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, εστιάζοντας στη βιβλιογραφία της τελευταίας πενταετίας (2019-2024). Μέσα από την ανάλυση των ερευνών αυτών προκύπτουν στοιχεία σχετικά με την εφαρμογή, τη χρήση και την επίδραση της TN σε διάφορες πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς και σχετικά με το μεθοδολογικό πλαίσιο των σύγχρονων ερευνών στον εν λόγω τομέα. Τέλος, η ανασκόπηση παρέχει επίσης προτάσεις για τις μελλοντικές κατευθύνσεις της έρευνας στον τομέα της εφαρμογής της τεχνητής νοημοσύνης. Τα ευρήματα αυτής της μελέτης θα λειτουργήσουν ως βάση για την κατανόηση της σύγχρονης κατάστασης σχετικά με την TN και θα βοηθήσουν στη διατύπωση προτάσεων για μελλοντικές έρευνες σχετικά με την εφαρμογή και την εκμάθηση της TN στον τομέα της εκπαίδευσης.

Λέξεις-κλειδιά: Τεχνητή Νοημοσύνη, Συστηματική Ανασκόπηση, Τεχνητή Νοημοσύνη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

0. Εισαγωγή

Η Τεχνητή Νοημοσύνη (TN) αποτελεί μία από τις πλέον καινοτόμες τεχνολογίες του 21^{ου} αιώνα, με ευρείες εφαρμογές που επηρεάζουν διάφορους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης. Η πρόοδος στις τεχνολογίες TN, όπως η μηχανική μάθηση, οι αλγόριθμοι νευρωνικών δικτύων και η επεξεργασία φυσικής γλώσσας, δημιουργούν νέες δυνατότητες για την ενίσχυση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την εξατομίκευση της μάθησης (Goodfellow et al., 2016· Roll & Wylie, 2016).

Η ενσωμάτωση της TN στην εκπαίδευση προσφέρει την προοπτική της δημιουργίας προσαρμοσμένων εκπαιδευτικών εμπειριών που ανταποκρίνονται στις ατομικές ανάγκες των μαθητών. Σύμφωνα με την μελέτη του Luckin και συνεργατών (2016), η TN μπορεί να παρέχει ανατροφοδότηση σε πραγματικό χρόνο, να αναγνωρίζει πρότυπα μάθησης και να προσαρμόζει το εκπαιδευτικό περιεχόμενο ανάλογα με τις ανάγκες του μαθητή. Επιπλέον, η

χρήση της ΤΝ μπορεί να διευκολύνει την πρόωπη ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών και να παρέχει στοχευμένη υποστήριξη, βελτιώνοντας έτσι τις μαθησιακές επιδόσεις και μειώνοντας τα ποσοστά σχολικής αποτυχίας (Chen et al., 2022· Lu, 2019).

Ωστόσο, η εφαρμογή της ΤΝ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση δεν είναι χωρίς προκλήσεις. Υπάρχουν ζητήματα που αφορούν την προστασία των προσωπικών δεδομένων των μαθητών, την ισότιμη πρόσβαση σε τεχνολογικά μέσα, καθώς και την ανάγκη για κατάλληλη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην χρήση αυτών των τεχνολογιών (Selwyn, 2019). Ειδικά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπου οι μαθητές είναι σε μια κρίσιμη ηλικιακή φάση, η ενσωμάτωση της ΤΝ πρέπει να γίνει με προσοχή και ευθύνη, εξασφαλίζοντας ότι η τεχνολογία υποστηρίζει και δεν αντικαθιστά τον εκπαιδευτικό (Ali et al., 2019· Ho et al., 2019).

Η παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση αποσκοπεί να διερευνήσει τις δυνατότητες και τις προκλήσεις της χρήσης της ΤΝ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μέσα από την ανάλυση πρόσφατων και αξιόπιστων ερευνητικών μελετών, επιδιώκεται να κατανοηθούν οι τρόποι με τους οποίους η ΤΝ μπορεί να συμβάλει στην ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας και να αναδειχθούν οι πρακτικές εφαρμογές που μπορούν να υιοθετηθούν από εκπαιδευτικούς και σχολεία.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Η εξέλιξη της τεχνολογίας τα τελευταία χρόνια έχει συντελέσει στη διευκόλυνση της εφαρμογής εκπαιδευτικών προγραμμάτων με τη χρήση της Τεχνητής Νοημοσύνης (ΤΝ) σε διάφορους τομείς της εκπαίδευσης (Yang, 2022· Huang et al., 2021). Ως εκ τούτου, σύμφωνα με διάφορες διεθνείς έρευνες, η Τεχνητή Νοημοσύνη στην Εκπαίδευση (ΤΝΕ) θεωρείται ένας από τους πιο αναδυόμενους τομείς στην εκπαιδευτική διαδικασία και αποτελεί μια καινοτόμο προσέγγιση που υπόσχεται να μετασχηματίσει τις παραδοσιακές διδακτικές μεθόδους (Chai et al., 2021· Hwang et al., 2020).

Ωστόσο, η εφαρμογή της ΤΝΕ έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον της ερευνητικής κοινότητας τα τελευταία χρόνια, οδηγώντας σε μια σειρά από μελέτες και αναλύσεις που επιχειρούν να αναδείξουν τα πλεονεκτήματα και τις προκλήσεις της. Στη συνέχεια, θα παρουσιάσουμε τους ρόλους που αναδεικνύονται μέσω της διεθνούς βιβλιογραφίας στον τομέα της ΤΝΕ, οι οποίες ενσωματώθηκαν ή ενδέχεται να ενσωματωθούν στο εγγύς μέλλον, με στόχο τη βελτίωση της εκπαίδευσης.

Η εξατομίκευση της μάθησης μέσω της Τεχνητής Νοημοσύνης συνιστά ένα εκ των πλέον μελετώμενων θεμάτων στη σχετική βιβλιογραφία. Ο Luckin και οι συνεργάτες του (2016) επισημαίνουν ότι τα συστήματα ΤΝ δύνανται να προσαρμόζουν το εκπαιδευτικό περιεχόμενο στις ατομικές ανάγκες των μαθητών, παρέχοντας προσωποποιημένες δραστηριότητες και ανατροφοδότηση. Ομοίως, η έρευνα του Holmes και συνεργατών του (2019) υπογραμμίζει τη δυνατότητα της Τεχνητής Νοημοσύνης να εντοπίζει τις αδυναμίες και τα ισχυρά σημεία των μαθητών, διευκολύνοντας την ανάπτυξη εξατομικευμένων προγραμμάτων μάθησης.

Η διεθνής βιβλιογραφία επισημαίνει επίσης τον καθοριστικό ρόλο της Τεχνητής Νοημοσύνης στην ενίσχυση της διδασκαλίας. Ο Woolf (2010) εξετάζει πώς οι έξυπνοι εκπαιδευτικοί βοηθοί είναι σε θέση να υποστηρίξουν τους εκπαιδευτικούς, παρέχοντας λεπτομερείς

πληροφορίες για την πρόοδο των μαθητών και προτείνοντας κατάλληλες διδακτικές στρατηγικές. Επιπροσθέτως, η έρευνα του Zawacki-Richter και συνεργατών του (2019) παρέχει μία συστηματική ανασκόπηση των εφαρμογών της Τεχνητής Νοημοσύνης στην εκπαίδευση, υπογραμμίζοντας τις δυνατότητες των ψηφιακών βοηθών στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών διαδικασιών.

Ένας άλλος σημαντικός τομέας έρευνας, ο οποίος έχει μελετηθεί, είναι η ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών. Ο Goodfellow και οι συνεργάτες του (2016) αναλύουν πώς οι αλγόριθμοι μηχανικής μάθησης μπορούν να επεξεργάζονται δεδομένα απόδοσης των μαθητών για να εντοπίζουν πρότυπα που υποδηλώνουν μαθησιακές δυσκολίες. Η μελέτη των Kulik & Fletcher (2016) υποστηρίζει ότι η πρώιμη αναγνώριση αυτών των δυσκολιών μέσω της TN μπορεί να οδηγήσει σε πιο αποτελεσματική παρέμβαση και υποστήριξη των μαθητών.

Η βιβλιογραφία δεν παραλείπει να αναφερθεί και στις προκλήσεις που συνοδεύουν την εφαρμογή της TN στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ο Selwyn (2019) επισημαίνει ζητήματα όπως η προστασία των προσωπικών δεδομένων, η ανισότητα στην πρόσβαση σε τεχνολογικά μέσα και η ανάγκη για εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Παρά τις προκλήσεις, οι προοπτικές είναι ενθαρρυντικές, καθώς οι μελέτες υποδεικνύουν ότι με την κατάλληλη εφαρμογή και υποστήριξη, η TN μπορεί να συμβάλει σημαντικά στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συνολικά, η βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι η TN έχει τη δυνατότητα να προσφέρει σημαντικά οφέλη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Alam, 2021· Ouyang & Jiao, 2021).

Εν κατακλείδι, η βιβλιογραφία αναφέρει ότι TN έχει τη δυνατότητα να μεταμορφώσει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, προσφέροντας εξατομικευμένη μάθηση και υποστήριξη. Ωστόσο, η επιτυχής ενσωμάτωση της TN απαιτεί την αντιμετώπιση των προκλήσεων που σχετίζονται με την προστασία των δεδομένων, την ισότιμη πρόσβαση και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Khosravi et al., 2022· Hwang et al., 2020· Pedro et al., 2019).

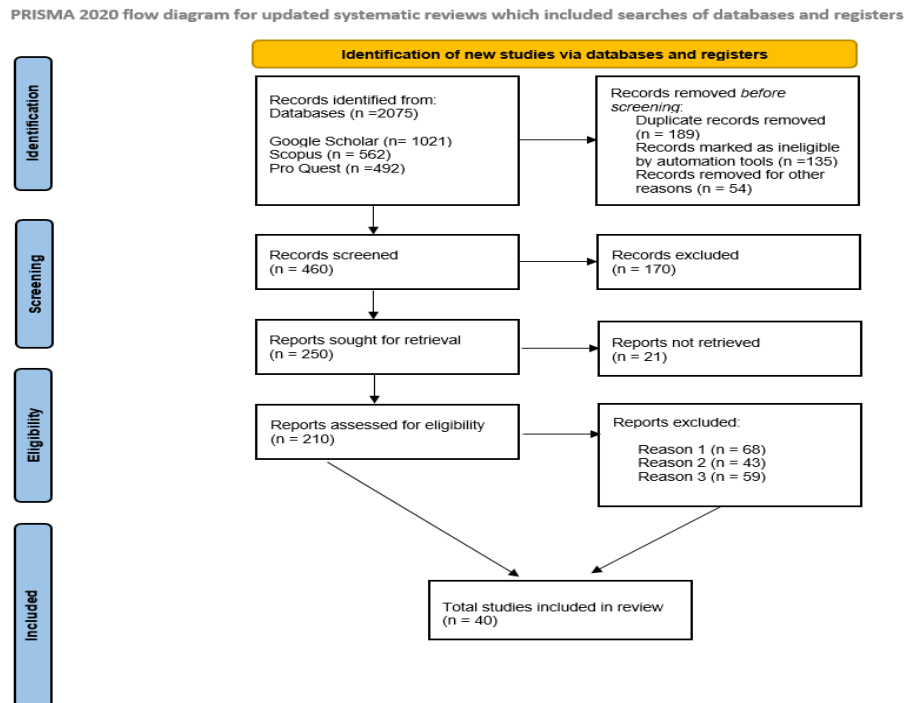
2. Μεθοδολογία

Η τρέχουσα μελέτη διεξάγεται με τη μέθοδο της συστηματικής ανασκόπησης με σκοπό να απαντήσει σε συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα (Gough & Richardson, 2018). Αυτή η διαδικασία ακολουθεί τις αρχές του PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), για να διασφαλίσει τη συστηματικότητα και την πληρότητα της ανασκόπησης (Page et al., 2021· Page et al., 2018). Το PRISMA αποτελεί ένα καθιερωμένο πλαίσιο που προσφέρει οδηγίες για τη διενέργεια συστηματικών ανασκοπήσεων και μετα-αναλύσεων, ενισχύοντας τη διαφάνεια και την αναπαραγωγικότητα των ερευνητικών διαδικασιών (Sarkis-Onofre et al., 2021· Moher et al., 2015). Τα τέσσερα στάδια της μελέτης ήταν ο εντοπισμός (identification), ο έλεγχος (Screening), η επιλεξιμότητα (Eligibility) και η συμπερίληψη (Included).

Ως εκ τούτου, η παρούσα ανασκόπηση επικεντρώθηκε σε ερευνητικές εργασίες που περιγράφουν και παρουσιάζουν τη χρήση της TN στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Lin et al., 2021· Chassignol et al., 2018). Η επιλογή περιλαμβάνει ερευνητικές εργασίες οι οποίες είναι στην Αγγλική γλώσσα και δημοσιεύθηκαν μεταξύ του 2019 και 2024 για να διασφαλιστεί ότι η βιβλιογραφία είναι πρόσφατη και σχετική με το σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Επιπλέον,

αφού πραγματοποιήθηκε η αρχική αναζήτηση, τα φίλτρα που χρησιμοποιήθηκαν για τη συμπερίληψη/αποκλεισμό των μελετών παρουσιάζονται στο σχήμα 1.

Σχήμα 1: Διάγραμμα ροής PRISMA 2020



Αφότου πραγματοποιήθηκε η διαδικασία επιλογής των μελετών, με βάση σαφώς καθορισμένων κριτηρίων, στην συνέχεια παρουσιάστηκαν και αναλύθηκαν τα κύρια αποτελέσματα των επιλεγμένων ερευνητικών εργασιών, προκειμένου να δοθούν απαντήσεις στα ερωτήματα που, σχετίζονται με την εφαρμογή της ΤΝΕ.

Σε πρώτο στάδιο καθορίστηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν για περαιτέρω ανάλυση και μελέτη.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που καθοδηγούν αυτή τη βιβλιογραφική ανασκόπηση είναι τα εξής:

1. Ποιες είναι οι κύριες εφαρμογές της ΤΝ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση;
2. Ποια είναι τα πλεονεκτήματα της χρήσης της ΤΝ για μαθητές και εκπαιδευτικούς στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση;
3. Ποιες είναι οι προκλήσεις και οι περιορισμοί που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και τα σχολεία στην εφαρμογή της ΤΝ;
4. Ποιες είναι οι προοπτικές για την περαιτέρω ανάπτυξη και ενσωμάτωση της ΤΝ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση;

Ακολούθως, σε δεύτερο στάδιο εκτελείται η αναζήτηση της κατάλληλης βιβλιογραφίας με τις κατάλληλες πηγές βιβλιογραφικής αναζήτησης. Η αναζήτηση της βιβλιογραφίας πραγματοποιήθηκε σε πολλαπλές ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων για να εξασφαλιστεί η

πληρότητα των αποτελεσμάτων. Οι βάσεις δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν περιλαμβάνουν:

- Google Scholar
- Scopus
- Pro Quest

2.1 Λέξεις-Κλειδιά και Στρατηγική Αναζήτησης

Η αναζήτηση μέσω των ηλεκτρονικών βάσεων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση των τελεστών Boole (Boolean Operators) AND/OR μαζί με τις αναφερόμενες λέξεις-κλειδιά (Bramer et al., 2018· Gupta et al., 2018).

Όπως είναι ευρέως γνωστό, οι τελεστές Boolean διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη συστηματική αναζήτηση και ανάκτηση σχετικής βιβλιογραφίας για τη διεξαγωγή αξιόπιστων συστηματικών ανασκοπήσεων. Αυτοί οι τελεστές, δηλαδή AND & OR, χρησιμεύουν ως θεμελιώδη δομικά στοιχεία στην κατασκευή στρατηγικών αναζήτησης που αποσκοπούν στην ολοκληρωμένη συλλογή σχετικών στοιχείων από ποικίλες πηγές (Scells et al., 2020· Atkinson & Cigriani, 2018). Επιπρόσθετα, στις συστηματικές ανασκοπήσεις, η χρήση των τελεστών Boolean επιτρέπει στους ερευνητές να βελτιώνουν τα ερωτήματα αναζήτησης με ακρίβεια και ευελιξία.

Συνοψίζοντας, οι τελεστές Boolean θεωρούνται απαραίτητα εργαλεία στο οπλοστάσιο των συστηματικών αναθεωρητών, επιτρέποντάς τους να περιηγηθούν μεθοδικά σε τεράστιες βάσεις δεδομένων και να ανακτήσουν σχετικές μελέτες με ακρίβεια και αποτελεσματικότητα (Chigbu et al., 2023· Aliyu, 2017). Η αναζήτηση στην εν λόγω έρευνα περιλάμβανε λέξεις - κλειδιά όπως "τεχνητή νοημοσύνη", "πρωτοβάθμια εκπαίδευση", "μηχανική μάθηση" κ.α. (σχήμα 2).

Σχήμα 2: Λέξεις κλειδιά της αναζήτησης

"Artificial intelligence" OR AI OR "machine learning" OR "deep learning") AND ("primary education" OR "elementary education" OR "K-12" OR "primary school" OR "elementary school" OR "early education" OR "early childhood education") AND (impact OR effect OR effectiveness OR application OR implementation OR integration OR usage OR "teaching methods" OR "learning outcomes")

Artificial Intelligence Synonyms:

"Artificial intelligence"
"AI"
"Machine learning"
"Deep learning"

Primary Education Synonyms:

"Primary education"
"Elementary education"
"K-12"
"Primary school"
"Elementary school"
"Early education"
"Early childhood education"

Relevant Keywords Related to Study Focus:

"Impact"

"Effect"

"Effectiveness"

"Application"

"Implementation"

"Integration"

"Usage"

"Teaching methods"

"Learning outcomes"

2.2 Κριτήρια Συμπερίληψης και Αποκλεισμού

Τα κριτήρια συμπερίληψης για την παρούσα μελέτη καθορίστηκαν με αυστηρότητα, ώστε να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Πρωτίστως, συμπεριλήφθηκαν δημοσιεύσεις που έχουν γίνει σε έγκυρα επιστημονικά περιοδικά, διασφαλίζοντας έτσι την υψηλή ποιότητα των πηγών. Επίσης, επιλέχθηκαν άρθρα που εξετάζουν την εφαρμογή της Τεχνητής Νοημοσύνης (ΤΝ) στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ώστε να καλυφθεί ειδικότερα αυτός ο τομέας ενδιαφέροντος. Ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε σε μελέτες που παρέχουν εμπειρικά δεδομένα ή/και ποιοτικές αναλύσεις, εξασφαλίζοντας έτσι μια ισχυρή επιστημονική βάση για τα συμπεράσματα της έρευνας. Επιπλέον, λήφθηκαν υπόψη έρευνες που ασχολούνται με τα πλεονεκτήματα, τις προκλήσεις και τις προοπτικές της ΤΝ στην εκπαίδευση, προκειμένου να αναλυθούν σφαιρικά οι διάφορες διαστάσεις του θέματος.

Μετέπειτα, τα κριτήρια αποκλεισμού για την παρούσα μελέτη καθορίστηκαν με εξίσου αυστηρά κριτήρια, ώστε να διασφαλιστεί η εστίαση και η αξιοπιστία της ανάλυσης. Αποκλείστηκαν μελέτες που επικεντρώνονται σε άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης ή σε διαφορετικούς τομείς πέραν της εκπαίδευσης, για να διασφαλιστεί ότι η έρευνα παραμένει εντός του προκαθορισμένου πεδίου. Επιπλέον, απορρίφθηκαν έρευνες που δεν παρέχουν σαφή μεθοδολογία ή επαρκή δεδομένα, προκειμένου να διατηρηθεί το υψηλό επιστημονικό επίπεδο και η αξιοπιστία των ευρημάτων.

2.3 Διαδικασία Επιλογής

2.3.1 Κριτήρια Επιλογής

Τα κριτήρια επιλογής των μελετών περιλάμβαναν τη σχετικότητα με το θέμα, το έτος, την εγκυρότητα και την ποιότητα των ερευνητικών εργασιών. Αρχικά, αφότου αναλύθηκαν οι τίτλοι και οι περιλήψεις για να επιλεγούν τα καταλληλότερα άρθρα, στην συνέχεια αξιολογήθηκαν διαβάζοντας το πλήρες κείμενό τους και ελέγχοντας κατά πόσον πληρούσαν τα κριτήρια της παρούσας συστηματικής βιβλιογραφικής ανασκόπησης 2075 άρθρα. Από αυτά, επιλέχθηκαν 40 άρθρα βάσει των κριτηρίων συμπερίληψης και αποκλεισμού. Η επιλογή έγινε σε δύο στάδια: Πρώτον, μέσω της αξιολόγησης των τίτλων και περιλήψεων, και δεύτερον, μέσω της ανάγνωσης ολόκληρων των άρθρων που πέρασαν το πρώτο στάδιο. Η διαδικασία επιλογής των άρθρων απεικονίζεται με τη χρήση του διαγράμματος ροής PRISMA, το οποίο παρουσιάζει τα στάδια της αναζήτησης και επιλογής των πηγών, καθώς και

τον αριθμό των άρθρων που εντοπίστηκαν, επιλέχθηκαν και αναλύθηκαν σε κάθε στάδιο (σχήμα 1).

2.3.2 Αξιολόγηση και Ανάλυση Δεδομένων

Η ποιότητα των επιλεγμένων άρθρων αξιολογήθηκε με χρήση τυποποιημένων κριτηρίων που περιλαμβάνουν τη σαφήνεια της ερευνητικής ερώτησης, τη μεθοδολογική αυστηρότητα, τη διαφάνεια στην ανάλυση των δεδομένων και τη συνάφεια με την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Κάθε άρθρο εκτιμήθηκε σύμφωνα με αυτά τα κριτήρια, εξασφαλίζοντας την ακρίβεια και την εγκυρότητα των επιστημονικών πληροφοριών που παρουσιάζονται. Η προσέγγιση αυτή διασφαλίζει όχι μόνο την αντικειμενική αξιολόγηση της έρευνας αλλά και την εφαρμοστική σημασία των αποτελεσμάτων για τον τομέα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

2.3.3 Ανάλυση Δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση δύο κύριων μεθόδων. Αρχικά, μέσω Ανάλυσης Περιεχομένου, τα άρθρα ταξινομήθηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν ανάλογα με τις κύριες εφαρμογές και επιπτώσεις της ΤΝΕ. Δεύτερον, μέσω θεματικής ανάλυσης, εντοπίστηκαν κοινά θέματα και μοτίβα που σχετίζονται με τα πλεονεκτήματα, τις προκλήσεις και τις προοπτικές αυτής της τεχνολογίας. Κάθε μέθοδος συμβάλλει στη συνολική κατανόηση της επίδρασης της ΤΝΕ, προσφέροντας πλούσια δεδομένα και ερευνητικές εκτιμήσεις που υποστηρίζουν την εν λόγω ανάλυση.

2.3.4 Ηθικά Ζητήματα

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε ως βιβλιογραφική ανασκόπηση, γι' αυτό δεν απαιτήθηκαν άδειες από ηθικές επιτροπές. Ωστόσο, τηρήθηκαν αυστηρά οι κανόνες δεοντολογίας για τη σωστή αναφορά των πηγών και την αποφυγή παραβιάσεων πνευματικών δικαιωμάτων. Η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε σύμφωνα με τις αρχές PRISMA εξασφαλίζει τη συστηματικότητα, την ακρίβεια και την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων της έρευνας. Με αυτόν τον τρόπο, παρέχεται μια ολοκληρωμένη εικόνα για τη χρήση της ΤΝΕ, ενισχύοντας την αξιοπιστία και την επιστημονική ακεραιότητα της ανασκόπησης.

2.3.5 Ανάλυση και Σύνοψη

Οι στόχοι της ανασκόπησης εστίασαν στην ανάλυση και την ερμηνεία των ευρημάτων βάσει των προκαθορισμένων ερευνητικών ερωτημάτων. Κεντρικός στόχος ήταν η εντοπισμός κοινών θεμάτων και τάσεων σχετικά με την εφαρμογή της ΤΝΕ. Μέσω συστηματικής ανασκόπησης της βιβλιογραφίας και της ανάλυσης των επιλεγμένων άρθρων, πραγματοποιήθηκε η σύνθεση δεδομένων που ενισχύουν την κατανόηση της συμβολής της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαιδευτική διαδικασία.

3. Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα της ανασκόπησης έδειξαν ότι η ΤΝ μπορεί να βελτιώσει την μαθησιακή εμπειρία μέσω εξατομικευμένων προγραμμάτων μάθησης, προσαρμοσμένων στις ανάγκες κάθε μαθητή. Επιπλέον, η ΤΝ μπορεί να βοηθήσει στην έγκαιρη ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών και στην παροχή στοχευμένης υποστήριξης. Παρ' όλα αυτά, αναδεικνύονται και σημαντικές προκλήσεις όπως η ανάγκη για εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, η διαχείριση των δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα και η ισότιμη πρόσβαση όλων των μαθητών στην τεχνολογία.

3.1 Προκλήσεις και Περιορισμοί της Τεχνητής Νοημοσύνης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

3.1.1 Ζητήματα Ασφάλειας και Ηθικής

Η ενσωμάτωση της Τεχνητής Νοημοσύνης στην εκπαίδευση αναδεικνύει σημαντικά ζητήματα ασφάλειας και ηθικής. Ειδικότερα, υπάρχει ανησυχία σχετικά με την προστασία των προσωπικών δεδομένων των μαθητών και την ευθύνη για τον ασφαλή χειρισμό ευαίσθητων πληροφοριών (Bostrom & Yudkowsky, 2018· Dignum, 2018). Αυτά τα ζητήματα απαιτούν στοχευμένες πολιτικές και διαδικασίες για τη διασφάλιση της ιδιωτικότητας και της ασφάλειας των δεδομένων, καθώς και τη διασφάλιση ότι η χρήση της Τεχνητής Νοημοσύνης στην εκπαίδευση γίνεται με δεοντολογικά και νομικά ασφαλή τρόπο.

3.1.2 Έλλειψη Ανθρώπινης Αλληλεπίδρασης

Η ανάγκη να διατηρηθεί η σημασία της ανθρώπινης καθοδήγησης στην εκπαίδευση αντιμετωπίζει την πρόκληση της μείωσης της άμεσης επαφής και αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Αυτός ο κίνδυνος είναι καίριος και απαιτεί στρατηγικές για τη διατήρηση του ανθρώπινου στοιχείου στην εκπαιδευτική διαδικασία (Jacovi et al., 2021· Glikson & Woolley, 2020). Η Τεχνητή Νοημοσύνη και άλλες τεχνολογίες πρέπει να χρησιμοποιούνται ώστε να ενισχύουν και όχι να αντικαθιστούν την ανθρώπινη διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, προάγοντας έτσι μια ισορροπημένη και πλούσια εκπαιδευτική εμπειρία.

3.1.3 Προσβασιμότητα και Ψηφιακή Ένταξη

Η ανισότητα στην πρόσβαση και στη χρήση της Τεχνητής Νοημοσύνης μεταξύ των μαθητών μπορεί να οδηγήσει σε αυξημένες ψηφιακές ανισότητες, επηρεάζοντας αρνητικά την ισότιμη μαθησιακή εμπειρία (Holmes et al., 2022· Pedro et al., 2019). Αυτό το ζήτημα απαιτεί προσεκτική προσέγγιση και πολιτικές που να διασφαλίζουν την ισότιμη πρόσβαση όλων των μαθητών στην τεχνολογία, λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορετικές ανάγκες και δυνατότητες κάθε μαθητή. Επιπλέον, είναι σημαντικό να εκπονηθούν προγράμματα εκπαίδευσης και υποστήριξης που θα ενισχύουν τον ψηφιακό εγγραμματισμό για όλους τους μαθητές, προκειμένου να μειωθούν οι ανισότητες και να εξασφαλιστεί μια δίκαιη εκπαιδευτική πορεία για όλους.

3.1.4 Κόστος Υλοποίησης

Η υλοποίηση λύσεων Τεχνητής Νοημοσύνης απαιτεί σημαντικές επενδύσεις σε υποδομές, εξοπλισμό και κατάρτιση, γεγονός που αντιμετωπίζουν προκλήσεις ιδιαίτερα τα σχολεία με περιορισμένους πόρους (Schiff, 2021· Owoc et al., 2019). Αυτό το κόστος μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο για την ευρεία υιοθέτηση της Τεχνητής Νοημοσύνης στην εκπαιδευτική διαδικασία, επηρεάζοντας την ικανότητα των σχολείων να προσφέρουν σύγχρονες εκπαιδευτικές εμπειρίες σε όλους τους μαθητές. Είναι σημαντικό να δημιουργηθούν πολιτικές και χρηματοδοτικά προγράμματα που θα υποστηρίζουν την ενσωμάτωση της τεχνολογίας με τρόπο βιώσιμο και δίκαιο για όλα τα σχολεία.

4. Συμπεράσματα και Μελλοντικές Κατευθύνσεις

Βελτιώνοντας την ενσωμάτωση της Τεχνητής Νοημοσύνης (TN) στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, είναι αναγκαίο να επικεντρωθούμε σε πολλές πτυχές της τεχνολογίας και της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η πρόσφατη έρευνα έχει αναδείξει τη δυνατότητα της TN να εξατομικεύει τη μάθηση και να βελτιώνει τη διδασκαλία μέσω προηγμένων τεχνικών ανάλυσης δεδομένων (Hwang et al., 2020). Παράλληλα, προκύπτουν προκλήσεις όπως τα ηθικά ζητήματα και η ανάγκη για ασφάλεια των δεδομένων, καθώς και η διατήρηση της ανθρώπινης διάστασης στη διαδικασία εκπαίδευσης (Ouyang & Jiao, 2021).

Για να υπερβούμε αυτές τις προκλήσεις, είναι απαραίτητη η συνεχή έρευνα που θα εστιάζεται στη βελτίωση των εκπαιδευτικών τεχνολογιών TN και την ανάπτυξη εργαλείων που θα είναι φιλικά προς τους εκπαιδευτικούς και εύκολα προσβάσιμα (Pedro et al., 2019). Αυτό θα ενισχύσει την ικανότητα των σχολείων να υιοθετούν και να ενσωματώνουν αποτελεσματικά την TN στην εκπαιδευτική διαδικασία, εξασφαλίζοντας παράλληλα την ισότιμη πρόσβαση και την ενίσχυση της μάθησης για όλους τους μαθητές.

5. Συζήτηση

Η Τεχνητή Νοημοσύνη είναι πολύ ισχυρή και έχει τη δυνατότητα να διεισδύσει και να προκαλέσει σε μεγάλο βαθμό αλλαγές σε διάφορους τομείς της κοινωνίας, με τον τομέα της εκπαίδευσης να είναι αυτός που είναι πιθανό να έχει επηρεαστεί πιο σημαντικά από αυτήν.

Πράγματι, από τα εν λόγω άρθρα που εξετάστηκαν, είναι προφανές ότι η TN έχει υιοθετηθεί και εφαρμοστεί στον τομέα της εκπαίδευσης, όπου έχει προωθήσει βελτιώσεις σε διάφορους τομείς της. Παρά τις προκλήσεις και τους περιορισμούς που πρέπει να αντιμετωπιστούν, η ενσωμάτωση της TN μπορεί να οδηγήσει σε μια πιο προσαρμοστική, συμμετοχική και ενισχυμένη μαθησιακή εμπειρία για τους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Δεδομένης της ραγδαίας ανάπτυξης της TN, υπάρχει επείγουσα ανάγκη να κατανοήσουμε πως οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν καλύτερα τις τεχνικές TN για την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών. Τα ευρήματα αυτά θα μπορούσαν να αποτελέσουν πολύτιμες αναφορές για εκπαιδευτικούς, ερευνητές, φοιτητές και προγραμματιστές TN που σκοπεύουν να συμβάλουν στις σχετικές μελέτες.

Συνοψίζοντας, η TN έχει τη δυνατότητα να μεταμορφώσει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, παρέχοντας εξατομικευμένη υποστήριξη στους μαθητές και ενισχύοντας τη μαθησιακή διαδικασία. Ωστόσο, η επιτυχής εφαρμογή της απαιτεί την αντιμετώπιση σημαντικών

προκλήσεων και τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων και φορέων εκπαιδευτικής πολιτικής.

Βιβλιογραφία

Alam, A. (2021). Possibilities and apprehensions in the landscape of artificial intelligence in education. In *2021 International Conference on Computational Intelligence and Computing Applications (ICCICA)* (pp. 1-8). IEEE.

Ali, S., Payne, B. H., Williams, R., Park, H. W., & Breazeal, C. (2019). Constructionism, ethics, and creativity: Developing primary and middle school artificial intelligence education. In *International workshop on education in artificial intelligence k-12 (eduai'19)* (Vol. 2, pp. 1-4). mit media lab Palo Alto, California.

Aliyu, M. B. (2017). Efficiency of Boolean search strings for Information retrieval. *American Journal of Engineering Research*, 6(11), 216-222.

Atkinson, L. Z., & Cipriani, A. (2018). How to carry out a literature search for a systematic review: a practical guide. *BJPsych Advances*, 24(2), 74-82.

Bostrom, N., & Yudkowsky, E. (2018). The ethics of artificial intelligence. In *Artificial intelligence safety and security* (pp. 57-69). Chapman and Hall/CRC.

Bramer, W. M., De Jonge, G. B., Rethlefsen, M. L., Mast, F., & Kleijnen, J. (2018). A systematic approach to searching: an efficient and complete method to develop literature searches. *Journal of the Medical Library Association: JMLA*, 106(4), 531.

Chen, X., Zou, D., Xie, H., Cheng, G., & Liu, C. (2022). Two decades of artificial intelligence in education. *Educational Technology & Society*, 25(1), 28-47.

Chigbu, U. E., Atiku, S. O., & Du Plessis, C. C. (2023). The science of literature reviews: Searching, identifying, selecting, and synthesising. *Publications*, 11(1), 2.

Dignum, V. (2018). Ethics in artificial intelligence: introduction to the special issue. *Ethics and Information Technology*, 20(1), 1-3.

Glikson, E., & Woolley, A. W. (2020). Human trust in artificial intelligence: Review of empirical research. *Academy of Management Annals*, 14(2), 627-660.

Goodfellow, I., Pouget-Abadie, J., Mirza, M., Xu, B., Warde-Farley, D., Ozair, S., & Bengio, Y. (2020). Generative adversarial networks. *Communications of the ACM*, 63(11), 139-144.

Gough, D., & Richardson, M. (2018). Systematic reviews. In *Advanced research methods for applied psychology* (pp. 63-75). Routledge.

Gupta, S., Rajiah, P., Middlebrooks, E. H., Baruah, D., Carter, B. W., Burton, K. R., ... & Miller, M. M. (2018). Systematic review of the literature: best practices. *Academic radiology*, 25(11), 1481-1490.

Ho, J. W., Scadding, M., Kong, S. C., Andone, D., Biswas, G., Hoppe, H. U., & Hsu, T. C. (2019, June). Classroom activities for teaching artificial intelligence to primary school students. In *Proceedings of international conference on computational thinking education* (pp. 157-159). The Education University of Hong Kong.

Holmes, W., Persson, J., Chounta, I. A., Wasson, B., & Dimitrova, V. (2022). *Artificial intelligence and education: A critical view through the lens of human rights, democracy and the rule of law*. Council of Europe.

Huang, J., Saleh, S., & Liu, Y. (2021). A review on artificial intelligence in education. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 10(3).

Hwang, G. J., Xie, H., Wah, B. W., & Gašević, D. (2020). Vision, challenges, roles and research issues of Artificial Intelligence in Education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 1.

Jacovi, A., Marasović, A., Miller, T., & Goldberg, Y. (2021, March). Formalizing trust in artificial intelligence: Prerequisites, causes and goals of human trust in AI. In *Proceedings of the 2021 ACM conference on fairness, accountability, and transparency* (pp. 624-635).

Khosravi, H., Shum, S. B., Chen, G., Conati, C., Tsai, Y. S., Kay, J., & Gašević, D. (2022). Explainable artificial intelligence in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3.

Kulik, J. A., & Fletcher, J. D. (2016). Effectiveness of intelligent tutoring systems: a meta-analytic review. *Review of educational research*, 86(1), 42-78.

Lin, P. Y., Chai, C. S., Jong, M. S. Y., Dai, Y., Guo, Y., & Qin, J. (2021). Modeling the structural relationship among primary students' motivation to learn artificial intelligence. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2.

Lu, Y. (2019). Artificial intelligence: a survey on evolution, models, applications and future trends. *Journal of Management Analytics*, 6(1), 1-29.

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). Intelligence unleashed. *An argument for AI in Education*, 18.

Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., & Prisma-P Group. (2015). Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement. *Systematic reviews*, 4, 1-9.

Ouyang, F., & Jiao, P. (2021). Artificial intelligence in education: The three paradigms. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2.

Owoc, M. L., Sawicka, A., & Weichbroth, P. (2019). Artificial intelligence technologies in education: benefits, challenges and strategies of implementation. In *IFIP International Workshop on Artificial Intelligence for Knowledge Management* (pp. 37-58). Cham: Springer International Publishing.

Page, M. J., McKenzie, J. E., & Higgins, J. P. (2018). Tools for assessing risk of reporting biases in studies and syntheses of studies: a systematic review. *BMJ open*, 8(3).

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *bmj*, 372.

Pedro, F., Subosa, M., Rivas, A., & Valverde, P. (2019). Artificial intelligence in education: Challenges and opportunities for sustainable development.

Roll, I., & Wylie, R. (2016). Evolution and revolution in artificial intelligence in education. *International journal of artificial intelligence in education, 26*, 582-599.

Sarkis-Onofre, R., Catalá-López, F., Aromataris, E., & Lockwood, C. (2021). How to properly use the PRISMA Statement. *Systematic Reviews, 10*, 1-3.

Scells, H., Zuccon, G., Koopman, B., & Clark, J. (2020, April). Automatic Boolean query formulation for systematic review literature search. In *Proceedings of the web conference 2020* (pp. 1071-1081).

Schiff, D. (2021). Out of the laboratory and into the classroom: the future of artificial intelligence in education. *AI & society, 36*(1), 331-348.

Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers?: AI and the future of education*. John Wiley & Sons.

Woolf, B. P. (2010). *Building intelligent interactive tutors: Student-centered strategies for revolutionizing e-learning*. Morgan Kaufmann.

Yang, W. (2022). Artificial Intelligence education for young children: Why, what, and how in curriculum design and implementation. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 3*.

Yang, W. (2022). Artificial Intelligence education for young children: Why, what, and how in curriculum design and implementation. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 3*.

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education—where are the educators?. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16*(1), 1-27.

Η προβληματική χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης μεταξύ εφήβων: Ο ρόλος της αποδοχής συνομηλίκων και της σχολικής συνδεσιμότητας

Εμμανουήλ Κυριζάκης, Θάνος Τουλούπης & Στεργιανή Γκιαούρη

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της προβληματικής χρήσης των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στην εφηβεία καθώς και του προβλεπτικού ρόλου των υποδιερευνημένων παραγόντων που αφορούν στην αντιλαμβανόμενη αποδοχή συνομηλίκων και του αισθήματος σχολικής συνδεσιμότητας. Συνολικά, 131 μαθητές και 169 μαθήτριες της Α' (41%), Β' (31%), και Γ' (28%) Γυμνασίου δημόσιων σχολείων των νομών της Φλώρινας και της Καστοριάς, χρήστες μέσων κοινωνικής δικτύωσης, συμπλήρωσαν διαζώσης ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς που περιλάμβανε κλίμακες σχετικές με τις υπό μελέτη μεταβλητές. Βάσει των αποτελεσμάτων, οι μαθητές/ήτριες εκδήλωσαν συμπεριφορές ενδεικτικές της προβληματικής χρήσης των μέσων κοινωνικής δικτύωσης (καταναγκασμό, απόσυρση), με τα κορίτσια να εκδηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό απόσυρσης συγκριτικά με τα αγόρια. Επιπροσθέτως, το αίσθημα σχολικής συνδεσιμότητας βρέθηκε να προβλέπει αρνητικά την απόσυρση και τον καταναγκασμό, ενώ η αντιλαμβανόμενη αποδοχή συνομηλίκων δεν αποδείχθηκε αντίστοιχος σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας. Τα αποτελέσματα, υποδεικνύουν την αναγκαιότητα εντατικοποίησης σχολικών δράσεων μετάδοσης μιας ασφαλούς διαδικτυακής κουλτούρας στην εφηβεία, και ενδυνάμωσης προστατευτικών ψυχολογικών παραγόντων που συνδέονται με το σχολικό πλαίσιο (σχολική συνδεσιμότητα).

Λέξεις-κλειδιά: Προβληματική χρήση μέσων κοινωνικής δικτύωσης, αντιλαμβανόμενη αποδοχή συνομηλίκων, σχολική συνδεσιμότητα, εφηβεία, μαθητές/ήτριες Γυμνασίου

0. Εισαγωγή

Η προβληματική χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης δεν έχει αναγνωριστεί επισήμως ως εθιστική συμπεριφορά (Malaeb et al., 2020). Ωστόσο, από την αρχική της πλαισίωση, έχει συγκαταλεχθεί στις εθιστικές συμπεριφορές (Bányai et al., 2017) και αντανάκλα συμπεριφορές οι οποίες ενισχύουν την κοινωνική απομόνωση και υποδηλώνουν μία καταναγκαστική χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης (Xanidis & Brignell, 2016).

Πλέον, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης χαρακτηρίζονται ως οι εφαρμογές με τη μεγαλύτερη χρήση από εφήβους (Marino et al., 2020a), ενισχύοντας την ανάπτυξη της ταυτότητας και της οικειότητας μεταξύ τους (Michikyan & Suárez-Orozco, 2016). Ωστόσο, η προβληματική χρήση τους εγκυμονεί κινδύνους για την ψυχική ευημερία των εφήβων (Boer et al., 2022). Από την διαθέσιμη σύγχρονη διεθνή βιβλιογραφία προκύπτει ότι η προβληματική χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης κυμαίνεται από 3% έως 10% περίπου (Paakkari et al., 2021· Boer et al., 2020· Marino et al., 2020b). Σε εγχώριο επίπεδο, οι αισθητά πιο περιορισμένες μελέτες (Pantalos et al., 2022) και οι κατά βάση αδημοσίευτες πτυχιακές /διπλωματικές εργασίες αποκαλύπτουν μια αυξητική τάση στα αντίστοιχα ποσοστά των εφήβων που, μετά την πανδημία Covid-19, κυμαίνονται από 13% έως 18.5% περίπου (Σταυροπούλου, 2023·

Θεοδώρου, 2022). Η συγκεκριμένη διαφοροποίηση στο εύρος των ποσοστών προβληματικής χρήσης των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, και ειδικά στη χώρα μας, δεν επιτρέπει τη εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων για τη συγκεκριμένη εφηβική συμπεριφορά, καθιστώντας απαραίτητη την περαιτέρω διερεύνησή της. Κάτι τέτοιο δύναται να αποσαφηνίσει περαιτέρω την έκταση της προβληματικής χρήσης των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στην εφηβεία, αναδεικνύοντας την αναγκαιότητα εντατικοποίησης σχετικών δράσεων πρόληψης.

Ωστόσο, η πρόληψη της προβληματικής χρήσης των μέσων κοινωνικής δικτύωσης προϋποθέτει τον εντοπισμό και των παραγόντων εκείνων που πιθανώς συνδέονται με την εκδήλωσή της. Βάσει της σύγχρονης βιβλιογραφίας, δύο υποδιερευνημένοι παράγοντες που φαίνεται να συμβάλλουν στην εν λόγω συμπεριφορά στην εφηβεία είναι η αντιλαμβανόμενη αποδοχή συνομηλίκων και το αίσθημα σχολικής συνδεσιμότητας.

Η αποδοχή συνομηλίκων αναφέρεται στον βαθμό στον οποίο ένα άτομο είναι κοινωνικά αποδεκτό από τους/τις συμμαθητές/ήτριες του (Cavicchiolo et al., 2019). Οι σχέσεις μεταξύ συνομηλίκων δρουν για τους εφήβους ως βασικό πλαίσιο αναζήτησης της αποδοχής, του αισθήματος του «ανήκειν» (Casper et al., 2020) και της υποστήριξης (Leijse et al., 2023). Στη διεθνή βιβλιογραφία τονίζεται κυρίως ότι η χαμηλή αποδοχή συνομηλίκων συνδέεται με την προβληματική χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης των εφήβων (Marino et al., 2020a· Martínez-Ferrer et al., 2018) ή με ιδιαίτερη ευαλωτότητα στην ανάπτυξη προβληματικής χρήσης με την πάροδο του χρόνου (Su et al., 2022). Από την άλλη, μελέτες διαπιστώνουν ότι η αυξημένη αποδοχή συνομηλίκων στις διαδικτυακές πλατφόρμες, όπως αντανακλάται στην αίσθηση διαδικτυακής κοινωνικής σύνδεσης των εφήβων και της συχνής επαφής τους με συνομηλίκους στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, πυροδοτεί περαιτέρω την προβληματική χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και επισκιάζει τη δια ζώσης αλληλεπίδραση (Lee et al., 2017). Συνεπώς, η ερευνητική πλαισίωση της σχέσης μεταξύ της αποδοχής συνομηλίκων και της προβληματικής χρήσης των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, εκτός από περιορισμένη, δεν είναι ευκρινής, καθιστώντας επιτακτική την περαιτέρω διερεύνησή της.

Ως προς την σχολική συνδεσιμότητα, ένας γενικά αποδεκτός ορισμός αφορά τον βαθμό στον οποίο οι μαθητές/ήτριες εισπράττουν από τα άλλα άτομα του σχολείου (εκπαιδευτικούς, συνομηλίκους) αποδοχή, σεβασμό, και υποστήριξη νιώθοντας ότι αποτελούν «κομμάτι» του σχολικού περιβάλλοντος (Watson et al., 2022). Δομικά φαίνεται ότι αποτελείται από τρεις παράγοντες: τη σύνδεση με τους ενήλικες του σχολείου, τη σύνδεση με τους/τις συνομηλίκους/ες και τη σύνδεση με τον χώρο του σχολείου (Lohmeier & Lee, 2011). Εκτός από την διαπιστωμένη αρνητική σχέση μεταξύ της σχολικής συνδεσιμότητας και της υπερβολικής χρήσης των νέων τεχνολογιών και του διαδικτύου γενικότερα (Sampasa-Kanyinga et al., 2022· Zhai et al., 2020), σύγχρονες μελέτες αναδεικνύουν τον προστατευτικό ρόλο της σχολικής συνδεσιμότητας απέναντι στην προβληματική χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης συγκεκριμένα (Bozzato & Longobardi, 2024· Touloupis & Campbell 2024· Watson et al., 2022· Sampasa-Kanyinga et al., 2019). Εντούτοις, οι συγκεκριμένες μελέτες, εκτός από περιορισμένες, είναι σχεδόν αποκλειστικά διεθνείς, γεγονός που δεν επιτρέπει την ασφαλή γενίκευση της σχέσης μεταξύ των εν λόγω μεταβλητών (σχολική συνδεσιμότητα, προβληματική χρήση μέσων κοινωνικής δικτύωσης) στο ελληνικό πολιτισμικό/εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Αναφορικά με το βάσει φύλου δημογραφικό προφίλ των εφήβων με προβληματική χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, τείνει να καταγράφεται η υπερεκπροσώπηση των κοριτσιών έναντι των αγοριών (Θεοδώρου, 2022· Marino et al., 2020b· Yurdagül et al., 2019·

Bányai et al., 2017). Εντούτοις, αξιοσημειώτες είναι και ορισμένες μελέτες που καταλήγουν ότι η εν λόγω εφηβική συμπεριφορά είναι συχνότερη στα αγόρια (Hanprathet et al., 2015) η ότι δεν διαφοροποιείται σημαντικά βάσει του φύλου των εφήβων (Marino et al., 2021· Paakkari et al., 2021· Andreassen, 2015). Συνεπώς, τα παραπάνω αντιφατικά ευρήματα καθιστούν αναγκαία την περαιτέρω σκιαγράφηση του βάσει φύλου δημογραφικού προφίλ των εφήβων που προβαίνουν σε προβληματική χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Κατι τέτοιο θα επέτρεπε την πιθανή ανάδειξη βάσει φύλου ομάδων κινδύνου για εμπλοκή στη συγκεκριμένη εφηβική συμπεριφορά.

Με βάση την παραπάνω βιβλιογραφική ανασκόπηση, η προβληματική χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης μεταξύ εφήβων καθώς και ο ρόλος της αντιλαμβανόμενης αποδοχής συνομηλίκων και της σχολικής συνδεσιμότητας απέναντι στην εν λόγω χρήση συνιστά ένα πεδίο με αισθητά περιορισμένα αλλά και αντιφατικά ορισμένες φορές ευρήματα. Συνεπώς, σκοπός της παρούσας έρευνας τέθηκε η διερεύνηση της προβληματικής χρήσης των μέσων κοινωνικής δικτύωσης μεταξύ εφήβων, συνεξετάζοντας ταυτόχρονα τον προβλεπτικό ρόλο της αντιλαμβανόμενης αποδοχής συνομηλίκων και της σχολικής συνδεσιμότητας.

Βάσει των διαθέσιμων ερευνών αναμενόταν ότι:

- α) οι έφηβοι εκδηλώνουν προβληματική χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης (απόσυρση, καταναγκασμό) (Υπόθεση 1) (Θεοδώρου, 2022· Paakkari et al., 2021· Boer et al., 2020· Marino et al., 2020b)
- β) η αντιλαμβανόμενη αποδοχή συνομηλίκων προβλέπει αρνητικά την προβληματική χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης (Υπόθεση 2) (Leijse et al., 2023· Su et al., 2022· Martínez-Ferrer et al., 2018)
- γ) η σχολική συνδεσιμότητα των προβλέπει αρνητικά την προβληματική χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης (Υπόθεση 3) (Touloupis & Campbell, 2024· Watson et al., 2022· Sampasa-Kanyinga et al., 2019)
- δ) τα κορίτσια προβαίνουν σε προβληματική χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης σε μεγαλύτερο βαθμό, απ' ότι τα αγόρια (Υπόθεση 4) (Θεοδώρου, 2022· Paakkari et al., 2021· Marino et al., 2020b)

1. Μέθοδος

1.1 Συμμετέχοντες/ουσες

Το δείγμα αποτέλεσαν 300 μαθητές/ήτριες (56% κορίτσια) που φοιτούσαν στην Α' (41%) Β' (31%) και Γ' τάξη (28%) δημόσιων Γυμνασίων από τις πόλεις της Φλώρινας και της Καστοριάς. Στο συνολικό δείγμα συγκαταλέχθηκε και το δείγμα μαθητών/ριών ($N = 20$) της πιλοτικής έρευνας, καθώς δεν ανέδειξε την αναγκαιότητα τροποποίησης του ερωτηματολογίου. Το δείγμα συλλέχθηκε μέσω της δειγματοληψίας ευκολίας (προσέγγιση σχολικών μονάδων οι οποίες δέχτηκαν να συμμετάσχουν και στις οποίες οι ερευνητές είχαν πρόσβαση). Ως προς την ηλικία των μαθητων/ριών, ο μέσος όρος ήταν τα 13 έτη ($T.A. = .92$).

1.2 Ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο, εκτός των δημογραφικών ερωτήσεων (φύλο, ηλικία, τάξη), περιλάμβανε τις παρακάτω τρεις κύριες κλίμακες.

(α) Κλίμακα χρήσης των μέσων κοινωνικής δικτύωσης (Social Media Use Questionnaire - SMUQ· Xanidis & Brignell, 2016): Για τη μέτρηση της χρήσης των μέσων κοινωνικής δικτύωσης αξιοποιήθηκε σχετική κλίμακα των Xanidis και Brignell (2016), η οποία έχει χρησιμοποιηθεί σε ελληνικό εφηβικό πληθυσμό με καλές ψυχομετρικές ιδιότητες (Toulouris & Campbell, 2024). Η εν λόγω κλίμακα περιέχει εννέα προτάσεις που αντανακλούν δύο παράγοντες: την Απόσυρση (5 προτάσεις, π.χ. «Είμαι νευρικός/νευρική όταν δεν έχω τη δυνατότητα να ελέγξω τον λογαριασμό κοινωνικής δικτύωσης»), δηλαδή την κοινωνική απομόνωση κάποιου λόγω της υπερβολικής χρήσης των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και τον Καταναγκασμό (4 προτάσεις, π.χ. «Χάνω την αίσθηση του χρόνου όταν χρησιμοποιώ τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης») που σχετίζεται με την μειωμένη αίσθηση ελέγχου γύρω από τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Η απόσυρση και ο καταναγκασμός δρουν ως δείκτες εξάρτησης. Επομένως, η υψηλή βαθμολογία και στους δύο παράγοντες συνεπάγεται την πιθανή εξάρτηση από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, ενώ η χαμηλή βαθμολογία περιορίζει την πιθανότητα εξάρτησης από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Xanidis & Brignell, 2016). Οι προτάσεις απαντώνται σε μια 4-βαθμη κλίμακα Likert (από 1 = Ποτέ έως 4 = Πάντα).

Η ανάλυση παραγόντων της κλίμακας πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο των κύριων συνιστωσών και περιστροφή τύπου Varimax (KMO = .819, Bartlett Chi-square = 661.528, $p < .001$) αναδεικνύοντας δύο παράγοντες με ιδιοτιμή > 1.0 : Παράγοντας 1 = Απόσυρση, ο οποίος εξηγούσε το 26% της συνολικής διακύμανσης (με φορτίσεις από .47 έως .84) και ο Παράγοντας 2 = Καταναγκασμός, που εξηγούσε το 24% της συνολικής διακύμανσης (φορτίσεις από .42 έως .73). Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach για τον πρώτο παράγοντα είχε την τιμή $\alpha = .752$ και για τον δεύτερο $\alpha = .640$.

(β) Κλίμακα κοινωνικής απομόνωσης από συμμαθητές/ήτριες για εφήβους (The Classmates Social Isolation Questionnaire for Adolescents-CSIQ-A· Cavicchiolo et al., 2019): Για την μέτρηση της αντιλαμβανόμενης αποδοχής συνομηλίκων χρησιμοποιήθηκε η υποκλίμακα της Αποδοχής Συνομηλίκων της παραπάνω κλίμακας κατόπιν ευθείας και αντίστροφης ελληνικής μετάφρασης. Η εν λόγω υποκλίμακα περιλαμβάνει τέσσερις ερωτήσεις αναφορικά με τον αριθμό των συμμαθητών/τριών που ο μαθητής/τρια έχει κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (π.χ., «Με πόσους από τους συμμαθητές ή τις συμμαθήτριές σου συζητάς;»). Οι ερωτήσεις αντανακλούν τον παράγοντα «Αποδοχή συνομηλίκων» και απαντώνται σε μια 5-βαθμη κλίμακα Likert (από 1 = Με κανέναν έως 5 = Με όλους). Η χαμηλότερη ή υψηλότερη δυνατή βαθμολογία υποδηλώνει τις αντίστοιχες αντιλαμβανόμενες κοινωνικές επαφές μεταξύ του ερωτώμενου και ολόκληρης της τάξης (Cavicchiolo et al., 2019).

Η ανάλυση παραγόντων με τη μέθοδο των κύριων συνιστωσών και περιστροφή τύπου Varimax (KMO = .755, Bartlett Chi-square = 327.138, $p < .001$) επιβεβαίωσε την μονοπαραγοντική δομή της οικείας υποκλίμακας (ιδιοτιμή > 1.0): Παράγοντας = Αντιλαμβανόμενη αποδοχή συνομηλίκων, που εξηγούσε το 60% της συνολικής διακύμανσης (με φορτίσεις από .67 έως .84). Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach ήταν $\alpha = .765$.

(γ) Κλίμακα Σχολικής Συνδεσιμότητας (School Connectedness Scale - SCS· Furlong et al., 2011· Resnick et al., 1997): Το αίσθημα σχολικής συνδεσιμότητας μετρήθηκε με την αντίστοιχη κλίμακα των Resnick et al. (1997), η οποία είχε χρησιμοποιηθεί σε ελληνικό εφηβικό πληθυσμό με καλές ψυχομετρικές ιδιότητες (Toulouris, 2022). Η εν λόγω κλίμακα περιλαμβάνει πέντε προτάσεις που μετρούν την ψυχολογική εμπλοκή και το δεσμό που νιώθουν οι μαθητές προς το σχολείο όπου φοιτούν (Furlong et al., 2011) (π.χ., «Οι καθηγητές και οι καθηγήτριες σε αυτό το σχολείο αντιμετωπίζουν δίκαια τους μαθητές και τις

μαθήτριες») και συνιστούν μια μονοπαραγοντική εννοιολογική κατασκευή. Οι ερωτήσεις απαντώνται σε μια 5-βαθμη κλίμακας Likert (από 1 = Διαφωνώ απόλυτα έως 5 = Συμφωνώ απόλυτα), με τις υψηλές βαθμολογίες να υποδηλώνουν υψηλή αντιλαμβανόμενη σχολική συνδεσιμότητα.

Η ανάλυση παραγόντων της κλίμακας με τη μέθοδο των κύριων συνιστωσών και περιστροφή τύπου Varimax (ΚΜΟ = .826, Bartlett Chi-square = 404.317, $p < .001$) επιβεβαίωσε την ύπαρξη ενός στατιστικώς σημαντικού παράγοντα με ιδιοτιμή > 1.0 : Παράγοντας = Σχολική Συνδεσιμότητα, που εξηγούσε το 55% της συνολικής διακύμανσης (φορτίσεις από .62 έως .80). Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach ήταν $\alpha = .782$.

1.3 Διαδικασία

Έπειτα από την εξασφάλιση άδειας από την Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας της Έρευνας (Ε.Η.Δ.Ε.) του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας (Αριθμ. Πρωτ.: 20/2024, 23/10/2023), η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε δια ζώσης (Νοέμβριος 2023 - Μάρτιος 2024). Στα email των επιλεγμένων σχολικών μονάδων κοινοποιήθηκαν το ερωτηματολόγιο, η άδεια της Ε.Η.Δ.Ε. και το έντυπο ενήμερης συγκατάθεσης των γονέων/κηδεμόνων με πληροφορίες για τον στόχο, την εθελοντική φύση της έρευνας και την ανωνυμία των δεδομένων. Κατόπιν της εξασφάλισης των ενυπόγραφων συναινέσεων των γονέων/κηδεμόνων για την συμμετοχή των παιδιών τους στην έρευνα, ένας εκ των ερευνητών επισκεπτόταν την εκάστοτε τάξη με σκοπό να συστηθεί στους/στις μαθητές/ήτριες, να δηλώσει ότι απαραίτητη προϋπόθεση για τη συμμετοχή τους συνιστά η χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης δικών τους ή τρίτων ατόμων και να τονίσει τη δυνατότητα αποχώρησης οποιαδήποτε χρονική στιγμή. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου διαρκούσε περίπου 10 λεπτά.

2. Αποτελέσματα

2.1 Προβληματική χρήση μέσων κοινωνικής δικτύωσης

Δεδομένου του 4-βαθμου απαντητικού συστήματος της κλίμακας για την προβληματική χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, η αυτοαναφερόμενη απόσυρση και καταναγκασμός ως διαστάσεις της εν λόγω χρήσης εκδηλώθηκαν σε βαθμό άνω του μέσου όρου ($M.O. = 2.14$, $T.A. = .68$ και $M.O. = 2.38$, $T.A. = .60$, αντιστοίχως).

2.2 Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών

Βάσει του Πίνακα 1, βρέθηκε στατιστικώς σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της απόσυρσης και καταναγκασμού, καθώς και θετική συσχέτιση μεταξύ της αντιλαμβανόμενης αποδοχής συνομηλίκων και της σχολικής συνδεσιμότητας. Από την άλλη, στατιστικώς σημαντική αρνητική συσχέτιση σημειώθηκε μεταξύ της σχολικής συνδεσιμότητας, από τη μια πλευρά, και της απόσυρσης αλλά και του καταναγκασμού, από την άλλη.

Πίνακας 1: Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών

Μεταβλητές	1	2	3	4
1. Απόσυρση	—			
2. Καταναγκασμός	.55**	—		
3. Αντιλαμβανόμενη Αποδοχή Συνομηλίκων	-.00	-.03	—	
4. Σχολική Συνδεσιμότητα	-.23**	-.15**	.32**	—

Σημείωση: ** $p < .01$.

2.3 Ο ρόλος της αντιλαμβανόμενης αποδοχής συνομηλίκων και της σχολικής συνδεσιμότητας στην προβληματική χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης

Όπως αναδεικνύεται από τα αποτελέσματα της ανάλυσης της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης, μόνο η σχολική συνδεσιμότητα αναδείχθηκε στατιστικώς σημαντικός αρνητικός προβλεπτικός παράγοντας της απόσυρσης και του καταναγκασμού, ως διαστάσεων της προβληματικής χρήσης των μέσων κοινωνικής δικτύωσης (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: Στατιστικώς σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας της προβληματικής χρήσης των μέσων κοινωνικής δικτύωσης

Προβλεπτικός παράγοντας	Προβληματική χρήση μέσων κοινωνικής δικτύωσης							
	Απόσυρση				Καταναγκασμός			
	R^2	$Beta$	t	p	R^2	$Beta$	t	p
Σχολική συνδεσιμότητα	.055	-.234	-4.161	.000	.023	-.153	-2.671	.008

Beta: Τυποποιημένος συντελεστής παλινδρόμησης

2.4 Φύλο και προβληματική χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης

Η πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA) ανέδειξε στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση της προβληματικής χρήσης των μέσων κοινωνικής δικτύωσης βάσει φύλου, Pillai's trace = .028, $F(2, 300) = 4.329$, $p = .014$. Πιο συγκεκριμένα, από τις μονομεταβλητές αναλύσεις διακύμανσης προέκυψε ότι η παραπάνω στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση εντοπίζεται μόνο στην απόσυρση, $F(1, 300) = 8.686$, $p = .003$, η οποία εκφράστηκε σε μεγαλύτερο βαθμό από κορίτσια ($M.O. = 2.24$, $T.A. = .66$) σε σύγκριση με τα αγόρια ($M.O. = 2.01$, $T.A. = .69$).

3. Συζήτηση

Η παρούσα εργασία αποσκοπούσε στη μελέτη της προβληματικής χρήσης των μέσων κοινωνικής δικτύωσης μεταξύ εφήβων και στη διερεύνηση του προβλεπτικού ρόλου της αντιλαμβανόμενης αποδοχής συνομηλίκων και της σχολικής συνδεσιμότητας.

Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν την Υπόθεση 1, με τους/τις μαθητές/ήτριες να εκδηλώνουν προβληματική χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και τις ενδεικτικές συμπεριφορές του καταναγκασμού και της απόσυρσης. Το παρόν εύρημα συμβαδίζει με προγενέστερες έρευνες (Touliouris & Campbell, 2024· Θεοδώρου, 2022) και επιβεβαιώνει τη γενικότερη διαπίστωση ότι η χρήση ψηφιακών συσκευών και μέσων κοινωνικής δικτύωσης αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας των εφήβων (Shannon et al., 2022· Marino et al., 2021). Επίσης, ενισχύει το συμπέρασμα ότι τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης πιθανώς αποτελούν έναν τρόπο με τον οποίο οι έφηβοι καλύπτουν βασικές κοινωνικές ανάγκες τους, όπως διαμόρφωση σχέσεων με συνομηλίκους, διαμοιρασμό απόψεων και απεικονίσεων του εαυτού τους (Boer et al., 2022· Marino et al., 2020a). Επίσης, φέρνει στο προσκήνιο και τον ρόλο της κοινωνικής επιβράβευσης που δέχονται οι έφηβοι από την αλληλεπίδραση τους στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, η οποία μπορεί με τη σειρά της να ενισχύει την αυξανόμενη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης (Meshi & Ellithorpe, 2021). Συνεπώς, η πολύωρη χρήση αυτών των μέσων μπορεί να καταστεί προβληματική, οδηγώντας συχνά σε εθιστική συμπεριφορά (Ευσταθοπούλου & Μπακόπουλος, 2022).

Η ερευνητική Υπόθεση 2, βάσει της οποίας αναμενόταν ότι η αντιλαμβανόμενη αποδοχή των συνομηλίκων προβλέπει αρνητικά την προβληματική χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης δεν επιβεβαιώθηκε. Το εν λόγω εύρημα δε συνάδει με προγενέστερες μελέτες (Su et al., 2022· Marino et al., 2020a· Martínez-Ferrer et al., 2018· Lee et al., 2017) και θα μπορούσε να οφείλεται στη δομή της υποκλίμακας για την αντιλαμβανόμενη αποδοχή συνομηλίκων (Cavicchiolo et al., 2019), η οποία είναι πρόσφατη και αποτελείται από μικρό αριθμό ερωτήσεων, καθιστώντας σημαντικό τον μελλοντικό έλεγχο των ψυχομετρικών της ιδιοτήτων. Πέρα από την παραπάνω μεθοδολογική ερμηνεία, το συγκεκριμένο εύρημα θα μπορούσε να συνδέεται με την χρονική περίοδο διεξαγωγής της έρευνας. Η έρευνα έλαβε χώρα δύο χρόνια περίπου μετά τη λήξη της καραντίνας λόγω της πανδημίας COVID-19, γεγονός που μπορεί να σημαίνει ότι, συγκριτικά με την αντιλαμβανόμενη αποδοχή συνομηλίκων, οι έφηβοι φαίνεται να στερήθηκαν περισσότερο του αισθήματος της σχολικής συνδεσιμότητας, λόγω του εγκλεισμού τους στο σπίτι και της αδυναμίας παρουσίας τους στον φυσικό χώρο του σχολείου (Λουρίδα, 2021· Preston & Rew, 2021). Επομένως, με την επιστροφή τους στο σχολείο, ψυχολογικές μεταβλητές όπως το αίσθημα της σχολικής συνδεσιμότητας θα μπορούσαν να έχουν αποκτήσει μια ισχυρότερη δυναμική, ικανή να επηρεάζει τις συμπεριφορές (δια ζώσης, διαδικτυακές) των εφήβων. Αντιθέτως, το αίσθημα της αποδοχής συνομηλίκων το οποίο δεν εξασθένησε στην περίοδο της καραντίνας, λόγω της διαρκούς διαδικτυακής αλληλεπίδρασης των εφήβων με συνομήλικα άτομα (Geurts et al., 2022· Pantalos et al., 2022· Pellegrino et al., 2022), πιθανώς δεν ενέχει στον ίδιο βαθμό την δυναμική να καθορίσει (τουλάχιστον την τρέχουσα περίοδο) τις συμπεριφορές των εφήβων. Εντούτοις, το συγκεκριμένο εύρημα χρήζει επιβεβαίωσης από μελλοντικές αντίστοιχες έρευνες.

Από την άλλη, η Υπόθεση 3 επιβεβαιώθηκε βάσει των ευρημάτων, καθώς η σχολική συνδεσιμότητα των μαθητών/ριών φάνηκε να προβλέπει αρνητικά την απόσυρση και τον καταναγκασμό, ως ενδεικτικές συμπεριφορές της προβληματικής χρήσης των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Το συγκεκριμένο εύρημα βρίσκεται σε σύμπλευση με προηγούμενα ευρήματα, τα οποία διαπιστώνουν ότι η ενίσχυση της συναισθηματικής σύνδεσης με το σχολείο μπορεί να μειώσει την προβληματική χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, εάν οι θετικές σχέσεις με τα μέλη του σχολείου ωθούν τους εφήβους να αφιερώνουν το χρόνο τους σε συμβατικές σχολικές δραστηριότητες, περιορίζοντας την προβληματική χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης (Zhai et al., 2020). Όπως αναφέρθηκε και στην προηγούμενη

παράγραφο, το αίσθημα της σχολικής συνδεσιμότητας, το οποίο σαφώς ενισχύεται περισσότερο με τη δια ζώσης διεξαγωγή των μαθημάτων (McKellar & Wang, 2023), πιθανώς απέκτησε μια ιδιαίτερη δυναμική με την επάνοδο των μαθητών/ριών στο σχολικό περιβάλλον (περίοδος διεξαγωγής της παρούσας έρευνας). Αυτό θα μπορούσε να δικαιολογεί εν μέρει τη σημαντική προβλεπτική ισχύ του αισθήματος σχολικής συνδεσιμότητας των εφήβων απέναντι στην προβληματική χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Αναμφίβολα, μελλοντικές αντίστοιχες έρευνες χρειάζεται να επιβεβαιώσουν το συγκεκριμένο εύρημα και την αντίστοιχη ερμηνεία του.

Τέλος, επιβεβαιώθηκε σε σημαντικό βαθμό και η Υπόθεση 4, με τα κορίτσια να εκφράζουν απόσυρση σε μεγαλύτερο βαθμό, από τα αγόρια. Για τον καταναγκασμό, δε βρέθηκε στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση βάσει του φύλου των μαθητών/ριών. Το γεγονός ότι τα κορίτσια, λόγω της υπερβολικής χρήσης των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, φάνηκε να προβαίνουν σε απόσυρση, δηλαδή σε κοινωνική απομόνωση, περισσότερο απ' ότι τα αγόρια συμβαδίζει με προηγούμενα ευρήματα (Yurdagül et al., 2019· Bányaí et al., 2017). Παράλληλα, αντανακλά τη γενικότερη τάση των κοριτσιών να εκδηλώνουν προβληματικές συμπεριφορές με περισσότερο εσωτερικευμένα συμπτώματα (Andreopoulou et al., 2020· Raudsepp & Kais, 2019), όπως θα μπορούσε να θεωρηθεί και η απόσυρση. Επιπροσθέτως, το παραπάνω εύρημα θα μπορούσε να σχετίζεται με την γενικότερη τάση των κοριτσιών να εμπλέκονται εντονότερα στη σύναψη διαδικτυακών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων (Marino et al., 2020b), σε σημείο που θα μπορούσε να τα οδηγήσει σε συμπεριφορές ενδεικτικές της κοινωνικής απομόνωσης, σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ότι τα αγόρια. Από την άλλη, η μη σημαντική βάσει φύλου διαφοροποίηση της εκδήλωσης συμπεριφορών καταναγκασμού πιθανώς αποδίδεται στη γενικότερη κοινή τάση και των δύο φύλων να προβαίνουν σε καταναγκαστική χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης (Marino et al., 2021· Paakkari et al., 2021).

Τα παρόντα ευρήματα θα πρέπει να ληφθούν υπόψη με επιφύλαξη λόγω συγκεκριμένων περιορισμών (περιορισμένο αριθμητικά και γεωγραφικά δείγμα, πιθανότητα κοινωνικά αποδεκτών απαντήσεων, περιορισμός στην ποσοτική μεθοδολογία, συγχρονικό σχέδιο έρευνας). Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να διεξαχθούν σε ένα ευρύτερο αριθμητικά και γεωγραφικά δείγμα εφήβων, συνεκτιμώντας και την οπτική των εκπαιδευτικών ή/και γονέων για τις υπο μελέτη μεταβλητές των εφήβων, αξιοποιώντας και ποιοτικά δεδομένα μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων και, τέλος, εξετάζοντας διαχρονικά το υπό μελέτη θέμα προκειμένου να διατυπωθούν ασφαλέστερα συμπεράσματα για τις σχέσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων μεταβλητών.

Παρά τους παραπάνω περιορισμούς, η παρούσα έρευνα εμπλουτίζει τη διεθνή και ιδίως την εγχώρια βιβλιογραφία αναφορικά με την έκταση της προβληματικής χρήσης των μέσων κοινωνικής δικτύωσης μεταξύ Ελλήνων εφήβων καθώς και των παραγόντων που σχετίζονται με το σχολικό πλαίσιο και συνδέονται με την εν λόγω χρήση. Παράλληλα, σκιαγραφεί το βάσει φύλου δημογραφικό προφίλ των εφήβων που τείνουν να εκδηλώνουν την υπό μελέτη συμπεριφορά. Τέλος, η έρευνα συμβάλλει σε εφαρμοσμένο επίπεδο, καθώς αφυπνίζει τη σχολική κοινότητα και αναδεικνύει την αναγκαιότητα εντατικοποίησης σχολικών δράσεων μετάδοσης μιας ασφαλούς διαδικτυακής κουλτούρας στην εφηβεία, και ενδυνάμωσης προστατευτικών ψυχολογικών παραγόντων που συνδέονται με το σχολικό πλαίσιο, όπως η σχολική συνδεσιμότητα.

Βιβλιογραφία

- Andreassen, C. S. (2015). Online social network site addiction: A comprehensive review. *Current Addiction Reports*, 2(2), 175-184. <https://doi.org/10.1007/s40429-015-0056-9>
- Bányai, F., Zsila, Á., Papay, O., Maraz, A., Elekes, Z., Griffiths, M., Schou Andreassen, C., & Demetrovics, Z. (2017). Problematic social media use: Results from a large-scale nationally representative adolescent sample. *Plos one*, 12(1), 1-13. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.4479434.v2>
- Boer, M., Stevens, G. W. J. M., Finkenauer, C., & van den Eijnden, R. J. J. M. (2022). The course of problematic social media use in young adolescents: A latent class growth analysis. *Child Development*, 93(2), 168-187. <https://doi.org/10.1111/cdev.13712>
- Boer, M., Van den Eijnden, R. J. J. M., Boniel-Nissim, M., Wong, S. L., Inchley, J. C., Badura, P., Craig, W. M., Gobina, I., Kleszczewska, D., Klanscek, H. J., & Stevens, G. W. J. M. (2020). Adolescents' intense and problematic social media use and their well-being in 29 Countries. *Journal of Adolescent Health*, 66(6), 89-99. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.02.014>
- Bozzato, P., & Longobardi, C. (2024). School climate and connectedness predict problematic smartphone and social media use in Italian adolescents. *International Journal of School & Educational Psychology*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/21683603.2024.2328833>
- Casper, D. M., Card, N. A., & Barlow, C. (2020). Relational aggression and victimization during adolescence: A meta-analytic review of unique associations with popularity, peer acceptance, rejection, and friendship characteristics. *Journal of Adolescence*, 80(1), 41-52. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.12.012>
- Cavicchiolo, E., Girelli, L., Lucidi, F., Manganelli, S., & Alivernini, F. (2019). The Classmates Social Isolation Questionnaire for Adolescents (CSIQ-A): Validation and invariance across immigrant background, gender and socioeconomic Level. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 19(9), 163-174. <https://doi.org/10.7358/ecps-2019-019-cavi>
- Ευσταθοπούλου, Π. Ν., & Μπακόπουλος, Ν. (2022). Διερευνώντας τη σχέση των Ελλήνων εφήβων με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (2019-2021): Συμπεριφορές και στάσεις. *Μάθηση με τεχνολογίες*, 7, 1-9. Ανακτήθηκε από <https://mag.e-diktyo.eu/diereynontas-ti-schesi-ton-ellinon-efi/>
- Furlong, M. J., O'brennan, L. M., & You, S. (2011). Psychometric properties of the add health school connectedness scale for 18 sociocultural groups. *Psychology in the Schools*, 48(10), 986-997. <https://doi.org/10.1002/pits.20609>
- Geurts, S. M., Koning, I. M., Vossen H. G. M., & van den Eijnden R. J. J. M. (2022). Rules, role models or overall climate at home? Relative associations of different family aspects with adolescents' problematic social media use. *Comprehensive Psychiatry*, 116(2), 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2022.152318>
- Hanprathet, N., Manwong, M., Khumsri, J., Yingyeun, R., & Phanasathit, M. (2015). Facebook addiction and its relationship with mental health among Thai high school students. *Journal of the Medical Association of Thailand*, 98(3), 81-90.
- Lee, E. W. J., Ho, S. S., & Lwin, M. O. (2017). Explicating problematic social network sites use: A review of concepts, theoretical frameworks, and future directions for communication

theorizing. *New Media & Society*, 19(2), 308-326.
<https://doi.org/10.1177/1461444816671891>

Leijse, M. M. L., Koning, I. M., van den Eijnden, R. J. J. M. (2023). The influence of parents and peers on adolescents' problematic social media use revealed. *Computers in Human Behavior*, 143, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.107705>

Lohmeier, J. H., & Lee, S. W. (2011). A school connectedness scale for use with adolescents. *Educational Research and Evaluation*, 17(2), 85-95.
<http://doi.org/10.1080/13803611.2011.597108>

Λουρίδα, Μ. (2021). Διερεύνηση του εθισμού των εφήβων στην χρήση του διαδικτύου και στην χρήση οθόνης κατά την διάρκεια της πανδημίας COVID-19 [Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου]. Αμητός. Ανακτήθηκε από <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/6620>

Malaeb, D., Salameh, P., Barbar, S., Awad, E., Haddad, C., Hallit, R., Sacre, H., Akel, M., Obeid, S., & Hallit, S. (2020). Problematic social media use and mental health (depression, anxiety, and insomnia) among Lebanese adults: Any mediating effect of stress? *Perspectives of Psychiatric Care*, 57(2), 539-549. <https://doi.org/10.1111/ppc.12576>

Marino, C., Canale, N., Melodia, F., Spada, M. M., & Vieno, A. (2021). The overlap between problematic smartphone use and problematic social media use: A systematic review. *Current Addiction Reports* 8(4), 469-480. <https://doi.org/10.1007/s40429-021-00398-0>

Marino, C., Gini, G., Angelini, F., Vieno, A., & Spada, M. M. (2020a). Social norms and e-motions in problematic social media use among adolescents. *Addictive Behaviors Reports*, 11(1), 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.abrep.2020.100250>

Marino, C., Lenzi, M., Canale, N., Pierannunzio, D., Dalmasso, P., Borraccino, A., Cappello, N., Lemma, P., Vieno, A., & the 2018 HBSC-Italia Group (2020b). Problematic social media use: Associations with health complaints among adolescents. *Annali dell'Istituto Superiore di Sanità*, 56(4), 514-521. https://doi.org/10.4415/ANN_20_04_16

McKellar, S. E., & Wang, M. T. (2023). Adolescents' daily sense of school connectedness and academic engagement: Intensive longitudinal mediation study of student differences by remote, hybrid, and in-person learning modality. *Learning and Instruction*, 83, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101659>

Michikyan, M., & Suárez-Orozco, C. (2016). Adolescent Media and Social Media Use. *Journal of Adolescent Research*, 31(4), 411-414. <https://doi.org/10.1177/0743558416643801>

Martínez-Ferrer, B., Moreno, D., & Musitu, G. (2018). Are adolescents engaged in the problematic use of social networking sites more involved in peer aggression and victimization? *Frontiers in Psychology*, 9, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00801>

Meshi, D., & Ellithorpe, M. E. (2021). Problematic social media use and social support received in real-life versus on social media: Associations with depression, anxiety and social isolation. *Addictive Behaviors*, 119(1), 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2021.106949>

Paakkari, L., Tynjälä, J., Lahti, H., Ojala, K., & Lyyra, N. (2021). Problematic social media use and health among adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 1-11. <https://doi.org/10.3390/ijerph18041885>

Pantalos, E., Katsimigas, L., Komninou, A., & Makrysopoulou, P. (2022). Personal relations and social media: The emotional experience on Instagram. *Homo Virtualis*, 5(1), 213-260. <https://doi.org/10.12681/homvir.30342>

Pellegrino, A., Stasi, A., & Bhatiasevi, V. (2022). Research trends in social media addiction and problematic social media use: A bibliometric analysis. *Frontiers in Psychiatry* 13, 1-16. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.1017506>

Preston, A. J., & Rew, L. (2021). Connectedness, self-esteem, and prosocial behaviors protect adolescent mental health following social isolation: A systematic review. *Issues in Mental Health Nursing*, 43(1), 32-41. <https://doi.org/10.1080/01612840.2021.1948642>

Resnick, M. D., Bearman, P. S., Blum, R. W., Bauman, K. E., Harris, K. M., Jones, J., Tabor, J., Beuhring, T., Sieving, R. E., Shew, M., Ireland, M., Bearinger, L. H., & Udry, J. R. (1997). Protecting adolescents from harm: Findings from the national longitudinal study on adolescent health. *Journal of American Medical Association*, 278(10), 823-832. <https://doi.org/10.1001/jama.278.10.823>

Sampasa-Kanyinga, H., Chaput, J. P. & Hamilton, H. A. (2019). Social media use, school connectedness, and academic performance among adolescents. *The Journal of Primary Prevention*, 40(2), 189-211. <https://doi.org/10.1007/s10935-019-00543-6>

Sampasa-Kanyinga, H., Hamilton, H. A., Goldfield, G. S., & Chaput, J. P. (2022). Problem technology use, academic performance, and school connectedness among adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(4), 1-14. <https://doi.org/10.3390/ijerph19042337>

Shannon, H., Bush, K., Villeneuve, P., Hellemans, K., & Guimond, S. (2022). Problematic social media use in adolescents and young adults: Systematic review and meta-analysis. *JMIR Mental Health*, 9(4), 1-12. <https://doi.org/10.2196/33450>

Σταυροπούλου, Ε. (2023). *Η παθολογική χρήση του Διαδικτύου από τους εφήβους: Μία ψυχοκοινωνική προσέγγιση του φαινομένου* [Πτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής]. Ιδρυματικό Αποθετήριο Πολυνόη. Ανακτήθηκε από https://polynoe.lib.uniwa.gr/xmlui/bitstream/handle/11400/4793/Stavropoulou_19671103.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Su, S., Larsen, H., Cousijn, J., Wiers, R. W., & Van Den Eijnden, R. J. J. M. (2022). Problematic smartphone use and the quantity and quality of peer engagement among adolescents: A longitudinal study. *Computers in Human Behavior*, 126, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.107025>

Θεοδώρου, Θ. (2022). *Προβληματική χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης: Η σχέση με την αναζήτηση διέγερσης συναισθημάτων σε μαθητικό πληθυσμό* [Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών]. Πέργαμος. Ανακτήθηκε από <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/object/3260490/file.pdf>

Touloupis, T. (2022). Investigating the relationship among school connectedness, intensity of facebook use and school adaptation in Ukrainian refugee junior high school students. In *15th annual International Conference of Education, Research and Innovation, Seville November 7-9 2022*. ICERI2022 Proceedings. <https://doi.org/10.21125/iceri.2022.2225>

Touloupis, T., & Campbell, M. (2024). The role of academic context-related factors and problematic social media use in academic procrastination: A cross-sectional study of students in elementary, secondary, and tertiary education. *Social Psychology of Education, 27*(1), 175-214. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09817-8>

Watson, J. C., Prosek, E. A., & Giordano, A. L. (2022). Distress among adolescents: An exploration of mattering, social media addiction, and school connectedness. *Journal of Psychoeducational Assessment, 40*(1), 95-107. <https://doi.org/10.1177/07342829211050536>

Xanidis, N., & Brignell, C. M. (2016). The association between the use of social network sites, sleep quality and cognitive function during the day. *Computers in Human Behavior, 55*(1), 121-126. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2015.09.004>

Yurdagül, C., Kircaburun, K., Emirtekin, E., Wang, P., & Griffiths, M. D. (2019). Psychopathological consequences related to problematic Instagram use among adolescents: The mediating role of body image dissatisfaction and moderating role of gender. *International Journal of Mental Health and Addiction, 19*(5), 1385-1397. <https://doi.org/10.1007/s11469-019-00071-8>

Zhai, B., Li, D., Li, X., Liu, Y., Zhang, J., Sun, W., & Wang, Y. (2020). Perceived school climate and problematic internet use among adolescents: Mediating roles of school belonging and depressive symptoms. *Addictive Behaviors, 110*, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2020.106501>

Το βίντεο ως μέσο ανάπτυξης ψηφιακού εγγραμματισμού και δημιουργικής γραφής: Παρουσίαση καλής πρακτικής μέσω ενός συνεργατικού ευρωπαϊκού έργου

Βαρβάρα Ζαντραβέλη

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εστιάζει στους τρόπους που το βίντεο χρησιμοποιείται στη διδακτική πράξη όχι ως ένα απλό εποπτικό μέσο αλλά ως ένα εργαλείο που οδηγεί στην ανάπτυξη ψηφιακού εγγραμματισμού (Digital Literacy) και δημιουργικής γραφής (Creative Writing). Η ανάπτυξη των δύο γραμματισμών με την παράλληλη παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου στη ξένη γλώσσα αποτέλεσε το βασικό στόχο μιας διευρωπαϊκής συνεργασίας στο πλαίσιο του προγράμματος eTwinning με συμμετέχοντα σχολεία από την Ελλάδα (4ο Γυμνάσιο Πρέβεζας- 1ο Γυμνάσιο Ρόδου), την Κροατία, τη Ρουμανία, την Ιταλία, την Πορτογαλία, την Τουρκία, τη Γαλλία και την Γεωργία με το γενικό τίτλο “Short movies, great stories” (<https://school-education.ec.europa.eu/en/etwinning/projects/short-moviegreatstories/twinspace>). Στο έργο που υλοποιήθηκε το σχολικό έτος 2023-24 συμμετείχαν 31 εκπαιδευτικοί και 174 μαθητές στοχεύοντας στη χρήση του βίντεο στην τάξη ως μέσον αύξησης της περιέργειας των μαθητών για κάποιο θέμα ή της εμπάθουσας σε αυτό ώστε να παράξουν στη συνέχεια τη δική τους ιστορία. Οι δραστηριότητες ενσωματώθηκαν στη διδασκαλία της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας και του μαθήματος της Πληροφορικής. Ο κοινός προγραμματισμός όλων των δραστηριοτήτων αποσκοπούσε στην καλλιέργεια των γλωσσικών και ψηφιακών δεξιοτήτων τους, με το βίντεο να αποτελεί μια πολύ πρακτική υποστήριξη για την επεξήγηση ορισμένων εννοιών ή την ανάπτυξη μια ιδέας ώστε να βελτιώσουν τις δεξιότητες τους και να ανακαλύψουν τα πλεονεκτήματά του ως μέσον μάθησης και έναυσμα παραγωγής λόγου (πολυμεσικού).

Λέξεις-κλειδιά: βίντεο, ψηφιακός εγγραμματισμός, δημιουργική γραφή, eTwinning

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Ο όρος εγγραμματισμός (ή γραμματισμός) είναι σχετικά νέος στο ελληνικό λεξιλόγιο και αποτελεί μετάφραση μιας έννοιας που στην αγγλική γλώσσα αποδίδεται ως literacy. Σε κάποιο βαθμό ο όρος αυτός είναι συγκρίσιμος με τον όρο αλφαβητισμός που χρησιμοποιούνταν παλαιότερα και προσδιόριζε τον στόχο της γλωσσικής διδασκαλίας στη βασική εκπαίδευση και ο οποίος δεν αναφέρεται απλά στην ικανότητα για ανάγνωση και γραφή. Ο όρος εγγραμματισμός δε σημαίνει μόνο την ικανότητα του ατόμου να διαβάζει και να κατανοεί ένα γραπτό κείμενο, αλλά και την ικανότητα να κατανοεί, να ερμηνεύει και να αντιμετωπίζει κριτικά τους διάφορους τύπους λόγου, να είναι σε θέση να παράγει πολλά είδη λόγου και, γενικά, να είναι σε θέση να λειτουργεί σε διάφορες επικοινωνιακές συνθήκες χρησιμοποιώντας γραπτό και προφορικό λόγο ([http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/02Analitiko Programma/aggelopoulos/aggelopoulos.pdf](http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/02Analitiko%20Programma/aggelopoulos/aggelopoulos.pdf)). Ο ψηφιακός γραμματισμός αντίστοιχα μπορεί να θεωρηθεί ένας γενικότερος όρος, ο οποίος εμπεριέχει τους υπόλοιπους γραμματισμούς ή αλφαβητισμούς, που αναδύονται στην «Εποχή της Πληροφορίας μιας Δικτυωμένης Κοινωνίας» (Castells, 1996). Πιο συγκεκριμένα

αρχικά, έως τις αρχές του 2000, ο Ψηφιακός Γραμματισμός αφορούσε ένα μέρος του Γραμματισμού στα Μέσα, ωστόσο, στη συνέχεια, καθώς οι ψηφιακές τεχνολογίες κυριαρχούν όλο και περισσότερο στην καθημερινότητα του 21ου αιώνα, αντιστρέφεται αυτή η προσέγγιση. Ο Γραμματισμός στα Μέσα επεκτείνεται σε ψηφιακά περιβάλλοντα και αποτελεί πλέον ένα υποσύνολο/μέρος των ψηφιακών γραμματισμών, όπου εμπεριέχονται ακόμα όροι, όπως ο πληροφοριακός γραμματισμός, ο γραμματισμός στις ΤΠΕ, η ψηφιακή πολιτειότητα, η ψηφιακή ασφάλεια, η ψηφιακή ταυτότητα κ.ά. (JISC, JRC, Συμβούλιο της Ευρώπης) και ψηφιακή νοημοσύνη (DQI) (Παπαδημητρίου 2021). Ο ευρύς όρος «Νέα Μέσα» ή «Ψηφιακά Μέσα» ή απλά «Μέσα» (Media) χρησιμοποιείται, σήμερα, στη βιβλιογραφία και αποτελεί έναν όρο-ομπρέλα, η οποία συμπεριλαμβάνει τις έννοιες των ΤΠΕ, της ηλεκτρονικής μάθησης (e-learning), των οπτικοακουστικών Μέσων, των διαδραστικών Μέσων, των εφαρμογών Web2.0 και των διαδικτυακών περιβαλλόντων μάθησης “Communication on Media Literacy in the Digital Environment, (EC, 2007·2009). Ιδιαίτερη σημασία παρουσιάζει η ανακοίνωση της Επιτροπής, σχετικά με την πραγμάτωση μιας ευρωπαϊκής περιοχής δια βίου μάθησης (COM, 2001: 10), η οποία δείχνει ότι «το μάκρο-κοινωνικό επίπεδο αποτελεί το υπόβαθρο των σημερινών τάσεων για την προώθηση των διαδικτυακών περιβαλλόντων μάθησης σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης» (Σοφός, 2014).

Το eTwinning είναι η δράση του προγράμματος Erasmus +, στο πλαίσιο της οποίας, Ευρωπαϊκά σχολεία συνεργάζονται κάνοντας χρήση των ΤΠΕ, ώστε να αποκομίσουν παιδαγωγικά, κοινωνικά και πολιτισμικά οφέλη. Προάγει και καλλιεργεί έμπρακτα τον ψηφιακό γραμματισμό εκπαιδευτικών και μαθητών. Για την εμπλοκή στη δράση απαιτείται η εγγραφή του σχολείου στην Ευρωπαϊκή Πλατφόρμα ESEP (<https://school-education.ec.europa.eu/en>) και ειδικότερα σε αυτήν (<https://school-education.ec.europa.eu/en/etwinning>). Παρέχει τη δυνατότητα δημιουργίας ή συμμετοχής σε έργο ή δωρεάν online επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα παιδαγωγικά ή που άπτονται των ΤΠΕ. Οι στόχοι της συνοψίζονται στους εξής:

- ανάπτυξη κοινής Ευρωπαϊκής ταυτότητας, μέσω συνεργατικών δραστηριοτήτων, κάνοντας χρήση των ΤΠΕ.
- πειραματισμό με νέες τεχνολογίες και νέες μεθόδους διδασκαλίας, ώστε να βελτιωθεί η ακαδημαϊκή και ψυχοκοινωνική πρόοδος των μαθητών/τριών.
- παροχή on-line επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που προάγει την τυπική και μη άτυπη μάθηση (Ελληνική Υπηρεσία Στήριξης, Κεντρική Υπηρεσία Στήριξης).

Προσδιορίζονται, έτσι, κοινές πρακτικές εκπαιδευτικής διαχείρισης, περιλαμβάνοντας θέματα όπως: α) τα οφέλη της διεξαγωγής ενός συνεργατικού Ευρωπαϊκού έργου για μαθητές και εκπαιδευτικούς, β) τη χρήση των ΤΠΕ μέσα στην τάξη με αναλύσεις κοινών ιδεών και μεθόδων γ) αποτελέσματα συνεργασίας, δ) την επιρροή των συνεργατικών έργων στα προγράμματα σπουδών ή ε) πρακτικά ζητήματα που προκύπτουν στα eTwinning έργα (Crawley, et all, 2010). Κυρίαρχο ρόλο στην υλοποίηση όλων των ευκαιριών της δράσης είναι η ανάπτυξη ψηφιακού γραμματισμού για μαθητές και εκπαιδευτικούς, καθώς είναι αναγκαία η χρήση των ψηφιακών μέσων εξ ορισμού σε αυτήν.

Στο έργο που θα παρουσιαστεί στη συνέχεια οι ΤΠΕ εντάχθηκαν λειτουργικά στη διαδικασία υλοποίησης του, συντελώντας στην αξιοποίηση αυθεντικών πηγών υλικού και καταστάσεων, σε μια προσπάθεια απομάκρυνσης από την εργαλειακή, βιβλιο-κεντρική λογική. Ενισχύθηκε η συνειδητή σύνδεση της χρήσης των υπολογιστών με την κοινωνική πραγματικότητα που

τους δημιουργεί (Κουτσογιάννης, 2014) και τούτο πέτυχε χάρη στη δημιουργία μιας κοινότητας δημιουργικής μάθησης σε συνθήκες ανοικτής τάξης η οποία αναπτύσσεται στο ψηφιακό περιβάλλον του twinspace.

Κυρίαρχο ψηφιακό μέσο που αξιοποιήθηκε ήταν το βίντεο όχι ως απλό εποπτικό μέσο διδασκαλίας αλλά ως κίνητρο ανάπτυξης της δημιουργικότητας των μαθητών και παραγωγής πολυμεσικών κειμένων ως προϊόν εργασίας σε ομάδες. Σύμφωνα με τον Λιοναράκη (1998:175), το βίντεο «όταν είναι κατάλληλα σχεδιασμένο και ανταποκρίνεται στις ανάγκες του εκπαιδευτικού υλικού, μπορεί να ενεργοποιήσει μια σειρά από μηχανισμούς μάθησης και να αποτελέσει ένα σημαντικό εργαλείο» για την εξΑΕ ευχάριστο, εύχρηστο και ελκυστικό. Πιο συγκεκριμένα, ο συνδυασμός εικόνας και ήχου ζωντανεύει τον λόγο, προσελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών, βοηθάει σε διάφορες δραστηριότητες ανάπτυξης δεξιοτήτων, επιτρέπει την ανάκληση και την ανατροφοδότηση προηγούμενων εμπειριών και γνώσεων και δίνει τη δυνατότητα να δραματοποιεί ιστορίες μέσα από κατάλληλα σχεδιασμένους διαλόγους (Λιοναράκης, 1998). Μεταξύ των άλλων χρησιμοποιήθηκε για την καλλιέργεια κριτικής σκέψης και αυτενέργειας προωθώντας όλες τις δεξιότητες του 21ου αι. και παράγοντας το τελικό προϊόν σε ομάδες.

2. Διαδικασία υλοποίησης

2.1 Γενική περιγραφή του έργου

Το έργο είχε τον τίτλο 'Shortmovies, greatstories' (<https://sites.google.com/emajorana.org/shortmoviesgreatstories/home>) και συμμετείχαν 2 σχολεία από την Ελλάδα (4ο Γυμνάσιο Πρέβεζας- 1ο Γυμνάσιο Ρόδου), καθώς και άλλα 9 σχολεία από την Κροατία, τη Ρουμανία, την Ιταλία, την Πορτογαλία, την Τουρκία, τη Γαλλία και τη Γεωργία αντίστοιχα. Υλοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2022-23 και συμμετείχαν 31 εκπαιδευτικοί και 174 μαθητές σε αυτό.

Είχε ως βασικούς στόχους τη χρήση του βίντεο στην τάξη ως μέσον ανάπτυξης οπτικού και γλωσσικού γραμματισμού των μαθητών σε διάφορες θεματικές, τη συνεργατική δημιουργική γραφή, την παραγωγή πρωτότυπης ιστορίας και τη μετατροπή της σε δημιουργία μαθητικής ταινίας/βίντεο. Οι σχεδιασμένες δραστηριότητες αποσκοπούσαν στο να προωθήσουν το πάθος των μαθητών για την ανάγνωση και τη γραφή, να διεγείρουν τη φαντασία και τη δημιουργική σκέψη τους, να αναπτύξουν δεξιότητες συνεργασίας και κριτικής σκέψης, να βελτιώσουν τις δεξιότητες γραφής και ομιλίας στα Αγγλικά, να ενθαρρύνουν τους μαθητές να αναπτύξουν τα καλλιτεχνικά τους ταλέντα και να εξερευνήσουν άλλους πολιτισμούς. Επίσης, μέσω της διαπολιτισμικής διδασκαλίας, να εξερευνήσουν τη χρήση του βίντεο στη διδασκαλία και τη μάθηση, να χρησιμοποιήσουν τις ΤΠΕ για επικοινωνία, συνεργασία και δημιουργία αποτελεσμάτων έργου, καθώς και να βελτιώσουν τις ψηφιακές δεξιότητες. Επίσης σχετιζόταν στενά με τα περιεχόμενα του προγράμματος σπουδών και τα αναλυτικά προγράμματα του μαθήματος της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας και της Πληροφορικής, καθώς οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να συνεργαστούν με μαθητές από άλλα ευρωπαϊκά σχολεία προκειμένου να εξασκήσουν τα Αγγλικά ως ξένη γλώσσα και τις ψηφιακές τους δεξιότητες.

2.2 Παιδαγωγική καινοτομία

Οι μαθητές εισήχθησαν στο έργο στην αρχή του σχολικού έτους και συμφώνησαν εθελοντικά να συμμετάσχουν.

Εικόνα 1: Σύμφωνο ορθής ψηφιακής επικοινωνίας



Οι δραστηριότητες ήταν ποικίλες, και έγιναν μέσω ατομικής ή ομαδικής μεθόδου εργασίας. Ενσωματώθηκαν στα προγράμματα σπουδών των Αγγλικών και της Πληροφορικής, όπου ενθαρρύνθηκαν οι μαθητές να δημιουργήσουν το δικό τους κώδικα δεοντολογίας με κανόνες αποδεκτούς από όλους τους εταίρους αναφορικά με τη διαδικτυακή τους επικοινωνία (netiquette creation) ώστε να συμπεριφέρονται υπεύθυνα στο διαδίκτυο, και να συνεργάζονται αρμονικά με εταίρους από τα άλλα σχολεία ανταλλάσσοντας ιδέες και πληροφορίες και αναπτύσσοντας τη δημιουργικότητά τους (<https://view.genially.com/6349a5ed30a8e100191502bf/presentation-etwinning-project-netiquette>).

Κατά την υλοποίηση όλων των δραστηριοτήτων βελτιώθηκαν οι δεξιότητες παραγωγής και κατανόησης προφορικού και γραπτού λόγου στην Αγγλική Γλώσσα ενώ υιοθετήθηκε η παιδαγωγική μέθοδος μάθησης βάσει έργου (Project –Based learning) ως καινοτόμος που διαφοροποιείται από τη συνήθη δασκαλοκεντρική μέθοδο. Βάσει αυτής οι ίδιοι οι μαθητές σχεδίασαν τα στάδια ώστε να επικεντρωθεί το βάρος στη χρήση του βίντεο στην τάξη, στην δημιουργικότητα, στη συνεργασία καθώς και στην ασφάλεια στο εικονικό κόσμο. Με αφόρμηση κομβικά ερευνητικά ερωτήματα προέβησαν σε έρευνα που θα τους βοηθούσε να βρουν απαντήσεις και να εξερευνήσουν θέματα που σχετίζονται με τις δραστηριότητες, να παρουσιάσουν την έρευνά τους και μετά από τη σχετική αλληλεπίδραση στην ομάδα τελικά να καταλήξουν σε χρήσιμα συμπεράσματα και να αποκτήσουν νέες γνώσεις για τους τρόπους χρήσης του βίντεο στη μάθηση και να τα διαδώσουν στο ευρύτερο κοινό. Ενώ μέσω της συνεργατικής μάθησης σε μικρότερες ομάδες δημιουργήθηκε μια αίσθηση κοινότητας και μια πιο θετική ατμόσφαιρα στην τάξη. Μέσω της συνεργασίας με τα άλλα σχολεία, παρουσιάζοντας το δικό τους έργο και παρατηρώντας το έργο των εταίρων, οι μαθητές ανέπτυξαν μια κριτική στάση απέναντι στο δικό τους και το έργο των άλλων και συμμετείχαν σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης των δραστηριοτήτων που πραγματοποιήθηκαν.

2.3 Ενσωμάτωση του έργου στο πρόγραμμα σπουδών

Σύμφωνα με το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες (ΕΠΣ-ΞΓ) που αφορά τις γλώσσες που περιλαμβάνονται στα ισχύοντα ωρολόγια προγράμματα και συγκεκριμένα την Αγγλική (ΦΕΚ /Α.Φ. 2871 /09-09-2016/Τ.2^ο) η διδασκαλία και η μάθηση έχει ως στόχο την κοινωνικά προσδιορισμένη χρήση της ξένης γλώσσας με σκοπό την ανάπτυξη ικανοτήτων κατανόησης και παραγωγής νοημάτων όπως αυτά δηλώνονται στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο παραγωγής τους, σε γραπτά και προφορικά κείμενα διαφορετικών ειδών λόγου. Προδιαγράφει τους προσδοκώμενους στόχους και οργανώνει τη γλωσσική ύλη κατά επίπεδο γλωσσομάθειας, με βάση την εξάβαθμη κλίμακα του Συμβουλίου της Ευρώπης. Στόχος είναι οι μαθητές/τριες να αναπτύξουν επικοινωνιακή ικανότητα, γλωσσική επίγνωση, διαπολιτισμική συνείδηση και διαμεσολαβητική ικανότητα. Επειδή σημαντικό κομμάτι της επικοινωνίας των νέων σήμερα γίνεται με τη χρήση των νέων τεχνολογιών και η καθημερινή τους πραγματικότητα τους επιτρέπει να έρχονται σε επαφή με περισσότερα κείμενα σε οθόνη παρά σε χαρτί, επιχειρεί να συνδέσει την επικοινωνιακή επάρκεια στην ξένη γλώσσα με τον ψηφιακό εγγραμματισμό των μαθητών/τριών (ΦΕΚ /Α.Φ. 2871 /09-09-2016/Τ.2ο).

Με γνώμονα τις επιταγές αυτές όλες οι δραστηριότητες του έργου εντάχθηκαν στο ετήσιο πρόγραμμα για το μάθημα των Αγγλικών ως ξένης γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα ενσωματώθηκαν οι δεξιότητες Κατανόησης, Ανάγνωσης και Ακρόασης: κατανόηση σύντομων γραπτών και προφορικών κειμένων, Παραγωγή Προφορικού λόγου: ικανότητα να εκφράζονται σε σύντομη ομιλία για γνωστά θέματα, συμμετοχή σε απλή συνομιλία για γνωστά θέματα, Παραγωγή Συγγραφής: συγγραφή σύντομου δομημένου κειμένου, σύγκριση και αναφορά με διαφορετικούς πολιτισμούς. Ενώ βάσει του Ευρωπαϊκού πλαισίου Ψηφιακού γραμματισμού (The Digital Competence Framework for Citizens –DigComp-, https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcomp_en) αναπτύχθηκαν μέσω των συνεργατικών δραστηριοτήτων η δημιουργική και κριτική σκέψη, η επικοινωνία, η συνεργασία, η εξερεύνηση θεμάτων από διάφορες πηγές και η χρήση κατάλληλων ψηφιακών εργαλείων για παρουσίαση. Παράλληλα βάσει της διαθεματικής προσέγγισης που υιοθετήθηκε οι μαθητές εργάστηκαν στα παρακάτω μέρη του προγράμματος σπουδών πληροφορικής: 1. Κριτική αξιολόγηση της ακρίβειας, συχνότητας, σχετικότητας και αξιοπιστίας των πληροφοριών και των πηγών τους (ξέρει πώς να εξάγει τα καλύτερα από μια πληθώρα πληροφοριών και εκπαιδευτικών πυλών, εγκυκλοπαίδειες, βιβλιοθήκες και εκπαιδευτικά προγράμματα υπολογιστών), 2. Ανεξάρτητη εύρεση πληροφοριών και προγραμμάτων, επιλογή κατάλληλων πηγών πληροφοριών και επεξεργασία, δημιουργία, δημοσίευση και κοινοποίηση ψηφιακού περιεχομένου, 3. Σχεδίαση, ανάπτυξη, δημοσίευση και παρουσίαση έργων χρησιμοποιώντας εργαλεία τεχνολογίας πληροφοριών και επικοινωνίας μέσω συνεργατικών δραστηριοτήτων, 4. Δημιουργία, δημοσίευση και παρουσίαση ψηφιακού περιεχομένου χρησιμοποιώντας online και/ή offline πρόγραμμα, σεβόμενος τους όρους χρήσης και τις ρυθμίσεις απορρήτου του προγράμματος, 5. Χρήση online αποθήκευσης δεδομένων και κατάλληλων προγραμμάτων ως υποστήριξη για τη μάθηση, την έρευνα και τη συνεργασία, 6. Συνεργασία με άλλους μαθητές στη δημιουργία online περιεχομένου και εξήγηση του ρόλου και της σημασίας των ψηφιακών αποτυπωμάτων, δημιουργώντας θετικά ψηφιακά αποτυπώματα.

2.4 Οι δραστηριότητες του έργου

Η δομή και η αλληλουχία των δραστηριοτήτων του έργου συν-αποφασίστηκαν από τις παιδαγωγικές ομάδες και αντιπροσώπους των μαθητικών ομάδων. Ήταν αναρτημένες στον ψηφιακό χώρο του twinspace και εμπλουτίζονταν καθόλη τη διάρκεια του. Αναλυτικά συμπεριελάμβαναν:

2.4.1 Αρχική αξιολόγηση με διακριτά ερωτηματολόγια

Εικόνα 2: Έντυπα αρχικής αξιολόγησης για εκπαιδευτικούς

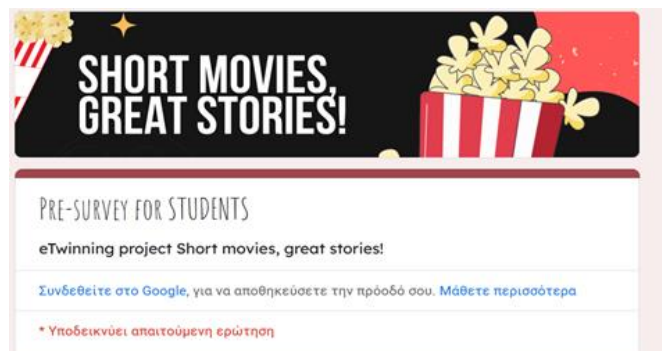


SHORT MOVIES,
GREAT STORIES!

PRE-SURVEY FOR TEACHERS

eTwinning project Short movies, great stories!

Εικόνα 3: Έντυπα αρχικής αξιολόγησης για μαθητές



SHORT MOVIES,
GREAT STORIES!

PRE-SURVEY FOR STUDENTS

eTwinning project Short movies, great stories!

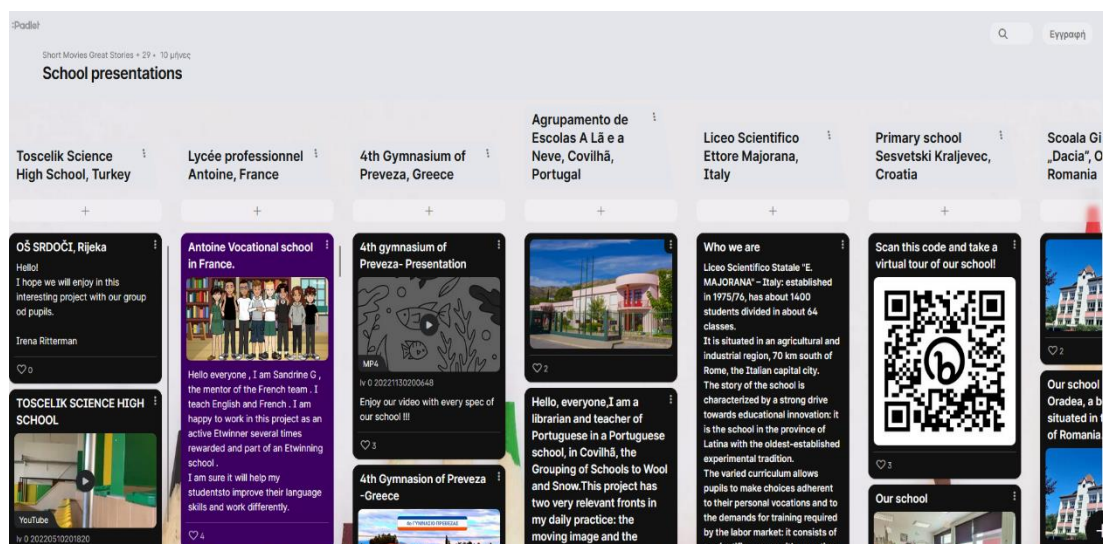
[Συνδεθείτε στο Google](#), για να αποθηκεύσετε την πρόοδό σου. [Μάθετε περισσότερα](#)

* Υποδεικνύει απαιτούμενη ερώτηση

Οι ερωτήσεις αποσκοπούσαν στη κατάθεση προσωπικών στοιχείων και ανίχνευση αναγκών προς εκπαιδευτικούς και μαθητές και ήταν σχεδιασμένα από την ιδρύτρια και την συν-ιδρύτρια του έργου. Τα αποτελέσματα τους ήταν κρίσιμα για την διαμόρφωση και τη διάρθρωση των δραστηριοτήτων.

2.4.2 Παρουσιάσεις σχολείων (Έντυπο συναίνεσης γονέων, σύνταξη συμφώνου ψηφιακής επικοινωνίας) <https://padlet.com/shortmoviesgreatstories/schoolpresentationsjoa8rxf2b8sv2h9q>

Εικόνα 4: Ηλεκτρονικός συνεργατικός πίνακας παρουσιάσεων

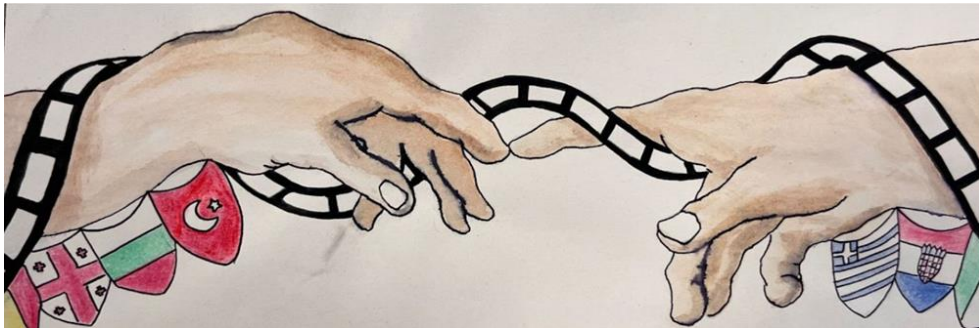


Αφού τα συμβαλλόμενα μέρη, μαθητές και εκπαιδευτικοί συμφώνησαν για τους κανόνες καλής διαδικτυακής επικοινωνίας, το σχετικό σύμφωνο καταρτίστηκε και αναρτήθηκε στον twinspace, ενώ είχε διασφαλιστεί η γονική συναίνεση και οι ομάδες ήταν έτοιμες να γνωριστούν σε κοινό διακρατικό ηλεκτρονικό πίνακα και να αλληλεπιδράσουν με παιγνιώδη τρόπο ή παραθέτοντας ερωταπαντήσεις και παρουσιάσεις των διαφόρων σχολείων και εκπαιδευτικών συστημάτων.

2.4.3 Διαγωνισμός Λογοτύπου- Παρουσίαση λογοτύπων

Οι μαθητικές ομάδες εκλήθησαν να δημιουργήσουν με ψηφιακά εργαλεία ή να σχεδιάσουν με συμβατικό τρόπο το λογότυπο του προγράμματος. Έγιναν οι σχετικές παρουσιάσεις όλων των λογοτύπων στις σχολικές ιστοσελίδες, στον ιστότοπο του προγράμματος στα κοινωνικά δίκτυα και μετά από διαγωνισμό που ήταν ανοικτός σε ευρύτερο κοινό (<https://forms.gle/o5F2xVG6hFchnYgw8y>) επελέγη το επικρατέστερο.

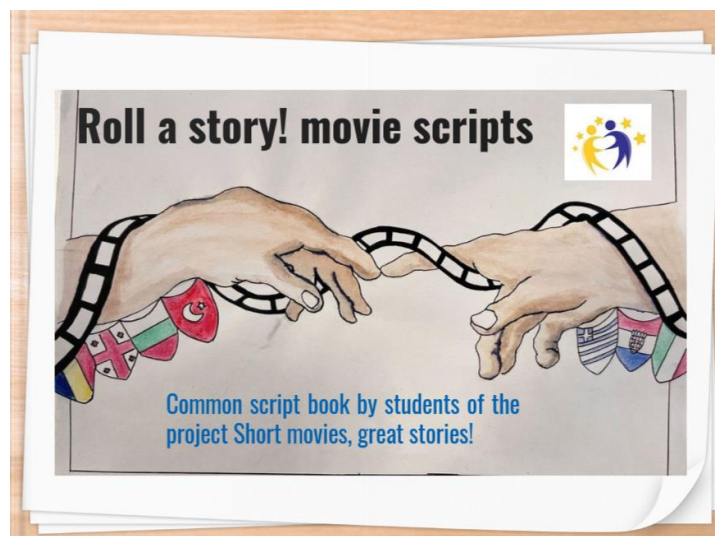
Εικόνα 5 : Το επιλεγέν λογότυπο



2.4.4 Γυρίστε ένα σενάριο! Δραστηριότητα δημιουργικής γραφής -Roll a script! writing activity

Η συγγραφική αυτή δραστηριότητα αφορούσε τη δημιουργία ενός σεναρίου για μια ταινία μικρού μήκους ή μια σκηνή με δημιουργικό τρόπο χρησιμοποιώντας story cubes . Όλες οι οδηγίες βρίσκονταν αναρτημένες στο twinspace και οι διαφορετικές ομάδες έπρεπε να τις ακολουθήσουν (<https://www.canva.com/design/DAFProfEKck/gKdG3HoUcCUX5Vm4weVsA/viw>." Οι κύβοι για την ιστορία" ήταν χάρτινοι κύβοι με γραμμένες διαφορετικές λέξεις στις 6 πλευρές τους. Οι μαθητές έπρεπε να 'κυλήσουν τους κύβους της ιστορίας'- roll the story cubes- και να πάρουν οκτώ ή περισσότερες λέξεις από διαφορετικά λεξικά σύνολα με τις οποίες να φτιάξουν ένα σενάριο. Η δραστηριότητα ήταν σχεδιασμένη ώστε να προωθήσει την ομαδική εργασία, τη δημιουργικότητα και τη 'σκέψη έξω από το κουτί' (thinking out of the box). Εμπλούτισε το λεξιλόγιο και τη δεξιότητα γραπτού λόγου των μαθητών, ενώ παράλληλα ενίσχυσε δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας τροφοδοτώντας τη φαντασία τους. Μετά τη συγγραφή του σεναρίου τους ανατέθηκε να το στείλουν σε ένα άλλο συνεργαζόμενο σχολείο προκειμένου να αξιοποιηθεί από την αντίστοιχη διακρατική ομάδα. Όλα τα έτοιμα σενάρια ήταν στη διάθεση όλων για μελέτη και αξιοποίηση με το ψηφιακό εργαλείο book creator. Με αυτό τον τρόπο ένα συνεργατικό βιβλίο, μια συλλογή πρωτότυπων σεναρίων, το πρώτο τελικό προϊόν αποτέλεσμα δημιουργικής γραφής στα Αγγλικά παρήχθη.

Εικόνα 6: Η συνεργατική συλλογή σεναρίων



Εικόνα 7: Το σενάριο μας και η ιστορία μας

LOVE STORY WITH A TWIST
BY: ALIUSTIS, SYLLA, ARTEMIS

4TH GYMNASION OF PREVEZA, GREECE
TEACHER: BARBARA ZADRANELI

Once upon a time there was a princess and one day she decided to go and watch a performance to the theater with her unicorn.
But then something went wrong, suddenly as she was watching the movie a witch popped out with her broom from a submarine which was a part of the scene and started hunting her and then a handsome firefighter went and grabbed her from her hand and took her out saving her life.
Then it started raining, the firefighter took his umbrella and opened it order to protect her from the rain. After that they left together in a hug with the unicorn following them.
But while they were leaving the witch saw them and started following them hidden behind the bushes. She followed them until they arrived at the princess castle and kidnapped her unicorn. Then she took the unicorn to her magical house in the forest and transformed it to a bat.

When the princess found out that her unicorn is missing she and the firefighter started look for it in the whole city, suddenly they found some of unicorns footprints. They followed them and they lead them to the forest. In the end of the footprints they saw a weird house. They rang the bell and the witch opened the door. Both sides were shocked, the princess and the firefighter because they saw the witch again and the witch because they found her. The firefighter grabbed and trapped the witch and the princess entered the house. The witch was screaming to the firefighter to let her go and the princess was searching for the unicorn. She searched the whole house but she didn't find anything, then she asked the witch where is the unicorn and she told her that the unicorn was a bat now. She panicked and screamed at her to transform it to its form.

Then the witch transformed it back to a unicorn and the princess took it and ran out of the house. The firefighter killed the witch and followed the princess. They arrived at the castle and the firefighter kissed the princess... Then he moved with her in the castle for ever.

2.4.5 Δημιουργία αφίσας για τα έτοιμα σενάρια-επικείμενες ταινίες

Ως συνέχεια της προηγούμενης δραστηριότητας οι μαθητικές ομάδες έπρεπε να επιλέξουν τυχαία κάποιο σενάριο από διαφορετικό σχολείο και να φιλοτεχνήσουν την αφίσα προώθησης της ταινίας. Στόχος της δραστηριότητας η παραγωγή γραπτού λόγου με την κατάλληλη υποστήριξη εικόνας (πολυμεσικός λόγος: εικόνα και κείμενο). Το δεύτερο τελικό προϊόν ήταν η δημιουργία ψηφιακής έκθεσης όλων των πόστερς (αφίσες) που δημιουργήθηκαν για το σκοπό αυτό, https://docs.google.com/presentation/d/1OjOTdy99n8lVrHuQtr_5y1de7NYswkslgPfzeS687Ws/edit#slide=id.g073618e60_0_16.

2.4.6 Δημιουργία ταινίας παραγωγή video

Αφού γράφτηκαν οι ιστορίες με τη χρήση ηλεκτρονικού εργαλείου, randomizer, ανατέθηκε σε διαφορετικές σχολικές ομάδες μια ιστορία για να δουλέψουν πάνω σε αυτήν και να δημιουργήσουν τη δική τους ταινία μικρού μήκους. Στους μαθητές του 4ου Γυμνασίου Πρέβεζας ανατέθηκε να ασχοληθούν με την «ιστορία του Στοιχειωμένου Σπιτιού» που γράφτηκε από τους μαθητές του Ρουμανικού σχολείου Scuola Gimnasiala, “Dacia”, Oradea, Romania χρησιμοποιώντας τη φαντασία τους και ανταλλάσσοντας ιδέες σε ομάδες. Ως αποτέλεσμα κατέληξαν να παράξουν ένα ολόκληρο βίντεο, αναλαμβάνοντας διαφορετικούς ρόλους ο καθένας: τον ρόλο του σκηνοθέτη, του ενδυματολόγου, του μουσικού, του μακιγιέρ, των ηθοποιών, του τεχνίτη στο μοντάζ, καταλήγοντας σε αυτό το απίστευτο αποτέλεσμα: https://youtu.be/imZ_ukr0L08 με τη δημιουργία της ταινίας: «Η Αμέλεια και η μηχανή του χρόνου», “Amelia and the time machine”, διαφοροποιώντας λίγο τον αρχικό τίτλο του σεναρίου, «Το στοιχειωμένο σπίτι».

Εικόνα 8 : Η ταινία μας

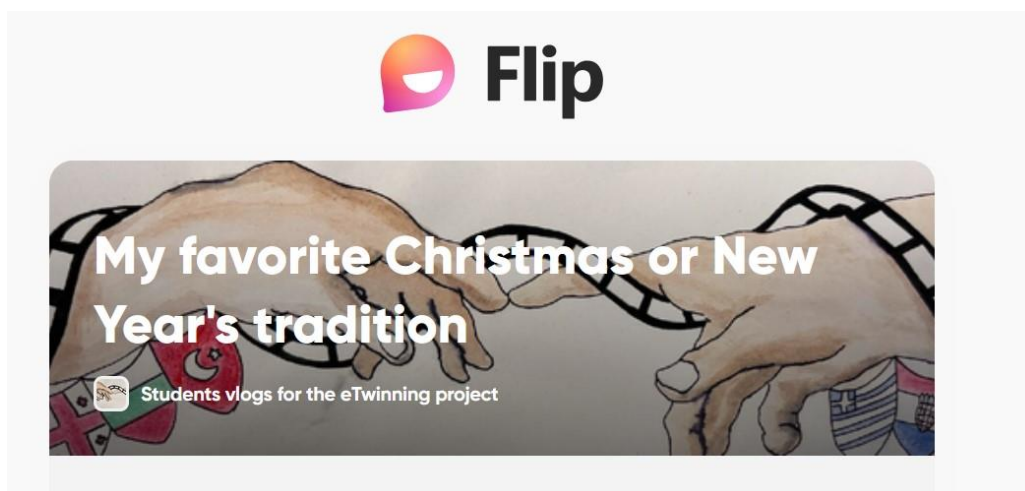


4th Gymnasium of Preveza eTwinning project Short Movies great Stories " Amelia and the machine"

2.4.7 Δημιουργία μικρών video – vlogs creation

Η δραστηριότητα αυτή σχεδιάστηκε με στόχο την παραγωγή προφορικού λόγου στην Αγγλική Γλώσσα από τους μαθητές. Αφορούσε τη δημιουργία vlogs – σύντομα βιντεάκια – όπου θα έπρεπε να περιγράψουν μια αγαπημένη παραδοσιακή συνταγή ή ένα έθιμο της χώρας του ο καθένας ενόψει του ερχομού των Χριστουγέννων ή της Πρωτοχρονιάς. Τα βιντεάκια αναρτήθηκαν σε κοινή συλλογή μέσω του εργαλείου flipgrid (<https://flip.com/b78f880d>) και υπήρχε η δυνατότητα διάδρασης ώστε να μπορούν να κάνουν like ή να σχολιάσουν τα vlog των άλλων μαθητών. Εξάσκησαν με τον τρόπο αυτό τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες στη χρήση της Αγγλικής γλώσσας καθώς και τις ψηφιακές και διαπολιτισμικές τους ικανότητες.

Εικόνα 9: Δημιουργία vlogs



2.4.8 Video challenges- Δραστηριότητα αξιοποίησης βίντεο στην τάξη

Σε αυτήν τη δραστηριότητα οι μαθητές ανά συνεργαζόμενο σχολείο είχαν το καθήκον να παρακολουθήσουν κάθε βίντεο και να κάνουν τις δραστηριότητες που τους είχαν ανατεθεί ξεχωριστά, σε ζευγάρια ή σε ομάδες. Μετά από αυτό, θα έπρεπε να μοιραστούν την εργασία

στον κοινό ηλεκτρονικό πίνακα Padlet και να σχολιάσουν τις εργασίες των άλλων μαθητών. Μπορείτε να δείτε τις εργασίες εδώ: <https://padlet.com/anitadamjanovic007/video-challenges-j3fi3g5dq1agefjy>.

2.4.9 Reader's Theatre- «Το Θέατρο των αναγνωστών»

Το Reader's Theatre είναι μια στρατηγική για την ανάπτυξη της αναγνωστικής ευχέρειας και της δεξιότητας παραγωγής προφορικού λόγου στην ξένη γλώσσα. Οι μαθητές δεν χρειάζεται να απομνημονεύσουν τα λόγια τους, απλώς να τα διαβάζουν ξανά και ξανά μέχρι να ικανοποιηθούν με την ευχέρεια τους και την απόδοση της εκφοράς του λόγου στην ξένη γλώσσα. Οι οδηγίες για την υλοποίηση της δραστηριότητας προέβλεπαν να χωριστούν σε διακρατικές ομάδες τουλάχιστον ανά τρεις. Κάθε ομάδα θα έπρεπε να επιλέξει έναν διάσημο διάλογο ταινίας, να αναθέσει τα μέρη και τον ρόλο στα μέλη της και να παίξει τον διάλογο. Ο τελικός στόχος ήταν για την κάθε ομάδα να δημιουργήσει ένα podcast όπου τα μέλη της να διαβάζουν και να παίζουν τους ρόλους από τη διάσημη ταινία και τη συγκεκριμένη σκηνή και να το δημοσιεύσουν στη σχετική παρουσίαση. Οι διάσημες και αγαπημένες ταινίες που οι μαθητές μας επέλεξαν ήταν: α) Harry Potter, β) Pirates of the Caribbean, γ) Spiderman, δ) Frozen, ε) Guardians of the Galaxy. Μπορείτε να δείτε τα τελικά προϊόντα της δραστηριότητας εδώ : https://www.canva.com/design/DAFcXC0_j74/0QYZubfXQB-rbRa_CjNDyQ/edit.

Εικόνα 10 : The Readers' Theater



Εικόνα 11: Ταινίες και ανάθεση ρόλων στις διακρατικές ομάδες

Pirates of the Caribbean



NUMBER OF STUDENTS NEEDED: 5

THE ROLE	STUDENT/MENTOR	SCHOOL/COUNTRY
NARRATOR & PINTEL	Ivana Anja/Anita Damjanović Marianna/Barbara Zadraveli	Sesvetski Kraljevec CRO 4th Gymnasion Prevezas GR
ELIZABETH SWAN	Malena/ Barbara Zadraveli	4th Gymnasion Prevezas GR
JACK SPARROW	Beqa/ Natia Narsavidze Chistos/Barbara Zadraveli	LEPL Dmanisi N3 public school/Georgia 4th Gymnasion Prevezas GR
GIBBS		
NORRINGTON	Vlad/Raluca Sarca-Crisan	Dacia Secondary School Oradea/Romania

2.4.10 Συλλογή από Σχέδια μαθήματος με το βίντεο ως μέσον κινητροδότησης για δημιουργικότητα και παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου στην Αγγλική Γλώσσα

Ως τελικό προϊόν του έργου συγκροτήθηκε μια συλλογή από σχέδια μαθημάτων βασισμένα σε βίντεο που δημιουργήθηκαν και δοκιμάστηκαν από τους εκπαιδευτικούς συντονιστές της κάθε παιδαγωγικής ομάδας στις τάξεις τους. Τα βίντεο που χρησιμοποιούνται στα σχέδια μαθήματος μπορούν να προορίζονται ως ποικίλα μέσα ανάπτυξης του μαθήματος: για κίνητρα, ως έναυσμα συζήτησης, για την απεικόνιση ενός σημείου, για παιχνιδιοποίηση του μαθήματος ή για οποιονδήποτε άλλο εκπαιδευτικό σκοπό. Στη συνέχεια, τα σχέδια μαθημάτων ανταλλάχτηκαν μεταξύ των εταίρων και δοκιμάστηκαν στις αντίστοιχες τάξεις τους ώστε να παραχθεί η σχετική ανατροφοδότηση. Τέλος, αυτή η δέσμη δημιουργικών και ελκυστικών σχεδίων μαθήματος προωθήθηκε σε άλλες διδακτικές κοινότητες ως μέρος του σχεδίου διάδοσής και ελπίζουμε να χρησιμοποιηθεί από άλλους εκπαιδευτικούς.

3. Καταληκτικές επισημάνσεις-Συμπεράσματα

Η ενσωμάτωση στο αναλυτικό πρόγραμμα, η ευόδωση των στόχων του μαθήματος, οι δεξιότητες που καλλιεργήθηκαν, η αξιολόγηση και η ανατροφοδότησή ήταν τα σημαντικότερα συστατικά στοιχεία που αποτέλεσαν τα δυνατά σημεία της υλοποίησης του έργου. Οι μαθητές, όπως και οι ίδιοι αποτύπωσαν στα έντυπα της αξιολόγησης που συμπληρώθηκαν με το πέρας του έργου αισθάνθηκαν πιο δημιουργικοί και εξασκήθηκαν στη χρήση διάφορων εργαλείων ΤΠΕ αξιοποιώντας τα παιδαγωγικά για τη μάθησή τους. Εξέφρασαν τις απόψεις τους στον προφορικό και γραπτό λόγο, αντάλλαξαν εμπειρίες με μαθητές από άλλα σχολεία μέσω βιντεοκλήσεων και δημιουργώντας ποικίλα ψηφιακά προϊόντα. Τέλος ανέπτυξαν ψηφιακές δεξιότητες πληροφορικής, επικοινωνίας και συνεργασίας, δημιουργίας ψηφιακού περιεχομένου, ασφάλειας, επίλυσης προβλημάτων καθώς και άλλες δεξιότητες, όπως η μάθηση πώς να μαθαίνουν, η κονεκτιβιστική σκέψη, η ανάπτυξη δεξιοτήτων παρατήρησης και σύγκρισης, η ανεξάρτητη και πρωτότυπη εργασία. Οι εκπαιδευτικοί αντίστοιχα πειραματίστηκαν και δοκίμασαν να αξιοποιήσουν το βίντεο ως

έναυσμα δημιουργικότητας, να ανταλλάξουν υλικά, εμπειρίες και ιδέες με τους ομοτίμους τους και να δοκιμάσουν καινοτόμες μεθόδους καθιστώντας τους μαθητές πρωταγωνιστές της διδακτικής πράξης.

Βιβλιογραφία

Αγγελόπουλος, Π. (2007). Σχολικός εγγραμματισμός, αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και νέα σχολικά εγχειρίδια. Στα *Πρακτικά του 2ου εκπαιδευτικού συνεδρίου «Γλώσσα, Σκέψη Και Πράξη Στην Εκπαίδευση»* 19 - 21 Οκτ 2007 Ιωάννινα. Ανασύρθηκε από <http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/02AnalitikoProgramma/aggelopoulos/aggelopoulos.pdf>.

Κουτσογιάννης, Δ. (2014). ΤΠΕ και γραμματισμός. Στο *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης. Τεύχος 3 (έκδοση Γ' αναθεωρημένη): Κλάδος ΠΕ02 Ειδικό Μέρος*. Πάτρα: ΙΤΥ.

Λιοναράκης, Α. (1998). Το Βίντεο στην εκπαίδευση. Στο Α. Κόκκος, Α. Λιοναράκης & Χ. Ματραλής (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Το εκπαιδευτικό υλικό και οι νέες τεχνολογίες* (Τόμος Γ) (σσ. 171-185). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Παπαδημητρίου, Σ. (2021). Ψηφιακός Γραμματισμός και Γραμματισμός στα Μέσα: Ενδυνάμωση των Ψηφιακών Δεξιοτήτων των Πολιτών. Στο *MusEd – Museum School Education, Issue 6, 2021*. Ανακτήθηκε από <file:///C:/Users/pline/Downloads/4220-8461-1-SM.pdf>, 02/07/2024 .

Σοφός, Α. (2014). Ψηφιακός γραμματισμός ως κατηγορία του μιντιακού γραμματισμού και ικανότητας. Αναλυτική προσέγγιση θεωρητικών προσεγγίσεων για την ένταξη της εκπαίδευσης στα Μέσα στην εκπαίδευση. Στο Α. Σοφός & Κ. Castells, Μ. (1996). *The Information Age: Economy, society and culture: The rise of the networked society (Vol. 1)*. Oxford, UK: Blackwell.

Crawley, C., Gerhard, P., Gilleran, A., & Joyce, A. (2010). Μτφρ. Georgia Drakakis *eTwinning 2.0. Χτίζοντας την κοινότητα για τα σχολεία στην Ευρώπη*. Βρυξέλλες: Κεντρική Υπηρεσία Στήριξης για το eTwinning (ΚΥΣ).

EC. (2007). *Παιδεία στα μέσα επικοινωνίας της ψηφιακής εποχής*. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=URISERV:l24112&from=EL> .

Gilleran & Kearney, (2014). *Ανάπτυξη των ικανοτήτων των μαθητών μέσω του eTwinning*. Brussels: Κεντρική Υπηρεσία Υποστήριξης του eTwinning: European Schoolnet.

JISC. (2012). *Developing Digital Literacies*. http://digitalfuturesoer3.pbworks.com/w/file/55659432/JISC%20Developing_Digital_Literacies%20June%202012.pdf

Καταβίβασμός τόνου: Η διδασκαλία του τονισμού των ουσιαστικών την εποχή του ChatGPT

Ηλίας Μήττας

Περίληψη

Η νέα ελληνική συνιστά μια γλώσσα στην οποία η θέση του τόνου δεν είναι προβλέψιμη και χαρακτηρίζεται από μεγάλη ελευθερία. Η εν λόγω ελευθερία παρατηρείται ιδιαίτερα κατά την ονοματική κλίση στο πλαίσιο της οποίας είναι αρκετά σύνηθες το φαινόμενο του καταβίβασμού του τόνου, το οποίο είναι λεξικά καθορισμένο. Συνεπώς, η διδασκαλία του τονισμού κατά την κλίση ουσιαστικών ποικίλων κλιτικών τάξεων σε μαθητές/τριες Δημοτικού δεν δύναται να γίνει μέσω εκμάθησης κανόνων. Αντίθετα, ενδείκνυται η έκθεση των μαθητών/τριών στην κλίση διαφόρων κατηγοριών ουσιαστικών προκειμένου να εξοικειωθούν με το φαινόμενο της εναλλαγής της θέσης του τόνου κατά το κλιτικό παράδειγμα. Η παρούσα εργασία πραγματεύεται το ζήτημα της διδασκαλίας του τονισμού με την αξιοποίηση καινοτόμων δραστηριοτήτων σε μαθητές/τριες Β' Δημοτικού. Προκειμένου να διερευνηθεί ποιες είναι οι κατηγορίες ουσιαστικών με τις οποίες έχουν έρθει ή θα έρθουν σε περισσότερη επαφή οι μαθητές/τριες αυτής της τάξης, ώστε το επίπεδο δυσκολίας να ανταποκρίνεται στο υπόβαθρό τους, αξιοποιήθηκε επίσης και η διαδικτυακή βάση δεδομένων *HelexKids* (Terzopoulos et al., 2017). Ακολούθησε η συλλογή των ουσιαστικών που αξιοποιήθηκαν για τις δραστηριότητες τονισμού, τα οποία συμπεριελάμβαναν και ψευδολέξεις. Η επιλογή ψευδο-ουσιαστικών, βασίστηκε στην υπόθεση ότι η εμπειρική εξοικείωση και σταδιακή κατάκτηση των κανόνων τονισμού, ενδεχομένως, συνεπάγεται την εφαρμογή τους και σε άγνωστες λέξεις. Τέλος, αξιοποιήθηκε η εφαρμογή τεχνητής νοημοσύνης, *ChatGPT*, από την οποία ζητήθηκε να προτείνει δημιουργικές δραστηριότητες για την εκμάθηση του φαινομένου καταβίβασμού του τόνου κατά την κλίση ουσιαστικών της ελληνικής σε μαθητές/-τριες της Β' Δημοτικού.

Λέξεις-κλειδιά: τονισμός, διδασκαλία, ουσιαστικά, ChatGPT

1. Ο τονισμός διαγλωσσικά

Ο τονισμός συνιστά ένα βασικό χαρακτηριστικό των ανθρώπινων γλωσσών και ανάγεται στη φωνολογική γραμματική των ομιλητών κάθε γλώσσας. Η εν λόγω φωνολογική γνώση μπορεί να κωδικοποιείται είτε φωνολογικά είτε λεξικά, γεγονός που ερμηνεύει τις τυπολογικές διαφορές ανάμεσα στα τονικά συστήματα διαγλωσσικά. Με τη σειρά τους, αυτές οι διαφορές μεταξύ των επιμέρους τονικών συστημάτων, συνδέονται με τον διαφορετικό τρόπο αντίληψης και κατάκτησης του φαινομένου του τονισμού από τους ομιλητές της εκάστοτε γλώσσας (Pererkamp & Duroux, 2002· Αποστολούδα, 2018· Duroux et al., 1997).

Λαμβάνοντας κατά βάση υπόψη το κριτήριο της σταθερότητας και της προβλεψιμότητας της θέσης του λεξικού τόνου οι γλώσσες ταξινομούνται σε δύο βασικές κατηγορίες τονικών

συστημάτων. Πρόκειται για τα συστήματα με *σταθερό τονισμό (fixed stress systems)*¹ και τα συστήματα με *ελεύθερο τονισμό (free stress systems)* (Hayes, 1995). Τα γλωσσικά συστήματα που ανήκουν στην πρώτη κατηγορία χαρακτηρίζονται από σταθερό τονισμό, δηλαδή, ο τόνος στεγάζεται συστηματικά και με υψηλή προβλεψιμότητα στην ίδια συλλαβή στο σύνολο του λεξιλογίου της γλώσσας. Η θέση του τόνου καθορίζεται από φωνολογικά κριτήρια (*rule-based*) (Hayes, 1995) όπως η ποσότητα της συλλαβής και το άκρο της λέξης. Αντίθετα, στα γλωσσικά συστήματα με ελεύθερο τονισμό, η θέση του τόνου δεν είναι προβλέψιμη, καθώς δεν εξαρτάται από αμιγώς φωνολογικές παραμέτρους, αλλά καθορίζεται από την μορφολογική δομή των λέξεων και από τις εγγενείς τονικές ιδιότητες που φέρουν τα εκάστοτε μορφήματα (Inkelas, 1999· Halle & Idsardi, 1995· Idsardi, 1992· Kirarsky, 1973). Φυσικά, είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί ότι ο παραπάνω διττός τυπολογικός διαχωρισμός δεν μεταφράζεται ακολούθως σε δύο απόλυτα διακριτές κατηγορίες. Θα ήταν πιο ορθό να θεωρηθεί ότι οι δύο προαναφερθέντες τύποι τονικών συστημάτων αντιπροσωπεύουν τα άκρα μιας διαβαθμιζόμενης κλίμακας, στο ενδιάμεσο της οποίας δύναται να τοποθετηθούν ποικίλα τονικά συστήματα, τα οποία φέρουν μεικτά χαρακτηριστικά, δηλαδή η θέση του τόνου δεν είναι αυστηρά και σε κάθε περίπτωση είτε σταθερή και προβλέψιμη, είτε ελεύθερη (Αποστολούδα, 2018· Yates, 2017)².

1.1 Ο τονισμός στην ελληνική

Βάσει της τυπολογικής διάκρισης που αναφέρθηκε παραπάνω, η ελληνική γλώσσα συνιστά σύστημα ελεύθερου τονισμού. Όπως ήδη σημειώθηκε, σε αυτά τα συστήματα δεν είναι προβλέψιμη η θέση του τόνου βάσει φωνολογικών παραμέτρων. Αντίθετα, ο τόνος θεωρείται λεξικά καθορισμένος δεδομένου ότι οι τονικές ιδιότητες των μορφημάτων είναι κωδικοποιημένες στις λεξικές τους αναπαραστάσεις (Αποστολούδα, 2018). Γι' αυτό τον λόγο, εξάλλου, τα εν λόγω τονικά συστήματα ονομάζονται εναλλακτικά *συστήματα λεξικού τονισμού (lexical accent systems)* (Revithiadou, 1999) ή *συστήματα μορφολογικά καθορισμένου τονισμού (morphology-controlled accent systems)* (Alderete, 1999). Βέβαια, παρότι στην ελληνική η θέση του τόνου καθορίζεται σε λεξικό επίπεδο είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι, όπως και στις υπόλοιπες γλώσσες με αυτή την τυπολογία, υπάρχει ένας φωνολογικός περιορισμός αναφορικά με τις πιθανές θέσεις στις οποίες είναι δυνατό να εναλλάσσεται ελεύθερα ο τόνος. Πρόκειται για τον φωνολογικό κανόνα της *τρισυλλαβίας* σύμφωνα με τον οποίο ο τόνος στην ελληνική μπορεί να στεγάζεται αποκλειστικά σε μία εκ των τριών τελευταίων συλλαβών μιας λέξης, δηλαδή τη λήγουσα, την παραλήγουσα και την προπαραλήγουσα. Μάλιστα, απόρροια του συγκεκριμένου φωνολογικού κανόνα είναι σε έναν βαθμό ο *ουδέτερος* ή *βασικός τόνος (default stress)* στα ελληνικά, ο οποίος εντοπίζεται στην προπαραλήγουσα καθώς η εν λόγω θέση σηματοδοτεί το πεδίο μέσα στο οποίο μπορεί να εδράζεται ο τόνος σε μια λέξη (Drachman & Malikouti-Drachman, 1999· Revithiadou, 1999· Malikouti-Drachman & Drachman, 1989).

¹¹ Χαρακτηριστικό παράδειγμα γλώσσας που ανήκει σε αυτή την κατηγορία είναι η γαλλική με τον τόνο να εδράζεται σταθερά στην τελευταία συλλαβή της λέξης, τη λήγουσα.

² Αξίζει να σημειωθεί ότι σύμφωνα με τον Hayes (1995), είναι διαγλωσσικά σπάνια τα τονικά συστήματα που είναι αμιγώς φωνολογικά ή αμιγώς μορφολογικά, δεδομένου ότι σε κάθε περίπτωση υπάρχει μια διεπίδραση μεταξύ των επιπέδων της φωνολογίας και της μορφολογίας μέσω της οποίας διαμορφώνεται και το σύστημα τονισμού για την εκάστοτε γλώσσα.

Βάσει και της τελευταίας διαπίστωσης καθίσταται σαφές ότι ο ουδέτερος τόνος στην ελληνική δεν είναι λεξικά προσδιορισμένος. Αντίθετα, είναι φωνολογικής φύσης και εμφανίζεται όταν τα μορφήματα που εμπλέκονται στη σύνθεση μιας λέξης δεν διαθέτουν εγγενείς τονικές πληροφορίες. Ωστόσο, πέραν από τον ουδέτερο τόνο για τον οποίο υπάρχει ομοφωνία από μια ποικιλία σχετικών ερευνών, προκύπτει το κρίσιμο ζήτημα του τονισμού μιας λέξης όταν η μορφολογική δομή της τελευταίας φέρει μορφολογικά συστατικά με κωδικοποιημένες τονικές ιδιότητες.

Σε αυτό το πλαίσιο η παρούσα εργασία υιοθετεί τη θεωρητική ανάλυση της Revithiadou (1999), η οποία εντάσσεται στο πλαίσιο της *Θεωρίας του Βέλτιστου (Optimality Theory)* (Prince & Smolensky, 1993) και διατείνεται ότι η θέση του τόνου διαμορφώνεται στο διεπίπεδο φωνολογίας και μορφολογίας (*interface systems*). Ειδικότερα, στην εν λόγω ανάλυση καθοριστικό ρόλο για τη θέση του τόνου διαδραματίζουν οι τονικές πληροφορίες που φέρουν εγγενώς τα μορφήματα μιας γραμματικής λέξης, αλλά και ποια είναι η ισχύς αυτών των μορφολογικών τεμαχίων στην ιεραρχία αυτής της λέξης. Αρχικά, υπό το πρίσμα των τονικών τους ιδιοτήτων τα εν λόγω μορφήματα διακρίνονται σε τέσσερις κατηγορίες: α) άτονα (π.χ. *ανθρωπ-*, *-os*), β) τονικά (π.χ. *σταφίδ-*, *-ύλ-*), γ) προτονικά (π.χ. *'-u*, *'-us*) και δ) μετατονικά (π.χ. *υραν-'*, *αγορ-'*). Βαρύνουσας, φυσικά, σημασίας είναι τι συμβαίνει στις περιπτώσεις κατά τις οποίες περισσότερα από ένα εμπλεκόμενα στην κατασκευή μιας λέξης μορφήματα είναι φορείς σχετικών πληροφοριών. Σε αυτή την περίπτωση, βάσει της Revithiadou (1999), ο παράγοντας που καθορίζει τη θέση του τόνου είναι η σημαντικότητα του κάθε μορφήματος στην εσωτερική δομή της λέξης. Η σημαντικότητα αυτή έγκειται στις μορφοσυντακτικές πληροφορίες που φέρει το εκάστοτε μορφολογικό τεμάχιο. Όταν ένα μόρφωμα καθορίζει τη μορφοσυντακτική κατηγορία μιας λέξης, τότε θεωρείται κεφαλή της και κατ' επέκταση θα υπερισχύσει η δική του τονική πληροφορία έναντι των υπολοίπων. Στην ελληνική, δεδομένου ότι τα παραγωγικά επιθήματα φέρουν τις περισσότερες μορφοσυντακτικές πληροφορίες, συνιστούν την κεφαλή της λέξης στην οποία εμπεριέχονται κι έτσι θεωρούνται κατηγορικοί δείκτες ως προς την τονική αναπαράσταση της λέξης (π.χ. *σταφίδ-* + *-ύλ-* → *σταφιδύλα*)³. Βέβαια, στις περιπτώσεις μη παράγωγων λέξεων η μορφολογική κεφαλή μιας λέξης δεν μπορεί να είναι κάποιο παραγωγικό πρόσφυμα κι έτσι το θέμα αναλαμβάνει τον συγκεκριμένο ρόλο (π.χ. *υραν-'* + *-os* → *υρανός*). Εφόσον, φυσικά, στην τελευταία περίπτωση το θέμα στερείται εγγενούς τονικής πληροφορίας, τότε θα επικρατήσει ο τόνος του επόμενου στην ιεραρχία μορφήματος, ακόμα κι αν αυτό δεν καθορίζει τη μορφοσυντακτική κατηγορία της λέξης. Για την ελληνική, αυτό το μόρφωμα είναι το κλιτικό επίθημα (π.χ. *ανθρωπ-* + *'-u* → *ανθρώρου*). Συνολικά, σύμφωνα με τη Revithiadou (1999) διαμορφώνεται ο ακόλουθος αλγόριθμος τονισμού: Λεξικός τόνος κεφαλής > Λεξικός τόνος μη κεφαλής > Προβλέψιμος τόνος στην προπαραλήγουσα.

1.1.1 Ο τονισμός των ουσιαστικών στην ελληνική

Ένα αν μη τι άλλο ενδιαφέρον χαρακτηριστικό του τονικού συστήματος της ελληνικής είναι ότι αυτό διακρίνεται μεταξύ των ουσιαστικών και επιθέτων από τη μία πλευρά και των ρημάτων από την άλλη. Η συγκεκριμένη διάκριση έγκειται στο ότι οι ονοματικές βάσεις

³ Αξίζει να σημειωθεί ότι, σε περίπτωση συνύπαρξης περισσότερων του ενός παραγωγικού επιθήματος σε μια λέξη, τότε θα υπερισχύσει η δεξιότερα κείμενη κεφαλή, δηλαδή η τονική ιδιότητα του πιο δεξιού κείμενου παραγωγικού επιθήματος (π.χ. *οxt-* + *-άδ-* + *-ik'* + *-os* → *οxtαδικός*) (Revithiadou & Spyropoulos, 2016).

δύνανται να είναι φορείς εγγενών τονικών ιδιοτήτων σε αντίθεση με τις ρηματικές, οι οποίες είναι πάντα άτονες (Revithiadou & Spyrgoroulos, 2016). Συνεπώς, στη δεύτερη περίπτωση, ένα ρήμα τονίζεται αποκλειστικά βάσει της τονικής πληροφορίας του κλιτικού επιθέματος που προσκολλάται στη βάση του, ενώ, σε περίπτωση που κι αυτό δεν φέρει τονική πληροφορία, τότε αναδύεται ο ουδέτερος τόνος στην προπαραλήγουσα. Αντίθετα, στην περίπτωση του ονοματικού συστήματος της ελληνικής ο αλγόριθμος τονισμού είναι σαφώς πιο σύνθετος και στην εν λόγω εργασία, υιοθετείται, όπως προαναφέρθηκε, η σχετική ανάλυση της Revithiadou (1999).

Είναι, βέβαια, σημαντικό να αναφερθεί ότι μια σαφής διαφοροποίηση υπάρχει και μεταξύ των ουσιαστικών και των επιθέτων. Ειδικότερα, τα επίθετα χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερο βαθμό σταθερότητας ως προς τη θέση του τόνου συγκριτικά με τα ουσιαστικά, με την πλειοψηφία τους να αναδεικνύουν τον ουδέτερο τόνο στην προπαραλήγουσα σύμφωνα με τους Malikouti-Drachman & Drachman (1989). Επιπλέον, τα επίθετα χαρακτηρίζονται από σταθερότητα ως επί το πλείστον και κατά το κλιτικό τους παράδειγμα, φαινόμενο που δεν υφίσταται στο κλιτικό παράδειγμα των ουσιαστικών. Εν ολίγοις, η μορφολογική κατηγορία των ουσιαστικών παρουσιάζει τη μεγαλύτερη ποικιλότητα ως προς το φαινόμενο του τονισμού, ενώ παράλληλα χαρακτηρίζεται από αυξημένη κινητικότητα κατά την κλίση και την παραγωγή (Αποστολούδα, 2018· Revithiadou, 1999).

Έτσι, με αφορμή την ιδιαίτερα εμφανή ποικιλότητα και πολυπλοκότητα που συνδέεται με τη θέση του τόνου στα ουσιαστικά, θεωρήθηκε αν μη τι άλλο χρήσιμο η εν λόγω εργασία να εστιάσει σε αυτή τη μορφολογική κατηγορία. Προκειμένου, μάλιστα, να δοθεί μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα του τονισμού των ουσιαστικών στην ελληνική, είναι σημαντικό να αναφερθούν μερικά πιο απτά στοιχεία, τα οποία δικαιολογούν την ποικιλότητα και πολυπλοκότητά του, όπως προαναφέρθηκε. Αρχικά, λαμβάνοντας υπόψη τη διάκριση των ουσιαστικών σε επιμέρους κατηγορίες βάσει της κλιτικής τάξης που ανήκουν, παρατηρούνται διαφορετικά τονικά σχήματα μεταξύ αυτών των κλιτικών τάξεων (π.χ. *ο κλέφτης, το ρεθί*). Ωστόσο, διακριτά τονικά σχήματα είναι εξίσου δυνατό να παρατηρηθούν και μεταξύ ουσιαστικών της ίδιας κατηγορίας (π.χ. *ο ουρανός, ο άνθρωπος, ο φανδάρος*). Επιπλέον, όπως υπαινίχθηκε παραπάνω, η θέση του τόνου των ουσιαστικών δεν παραμένει σταθερή σε όλες τις πτώσεις κατά το κλιτικό παράδειγμα, καθώς ο τόνος μπορεί να μετατοπιστεί ανάλογα με την πτώση και τον αριθμό, ενώ στην πλειονότητα των περιπτώσεων η εν λόγω μετακίνηση δεν μπορεί να ερμηνευθεί βάσει του φωνολογικού περιορισμού της τρισυλλαβίας (π.χ. *ο άνθρωπος - tu ανθρώπου, η θάλασα, τον θαλάσση*) (Αποστολούδα, 2018). Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι η κατεύθυνση της μετατόπισης του τόνου είναι συστηματικά καθοδική, με τις συχνότερες μεταπτώσεις να συναντώνται σε προπαραροξύτονα ουσιαστικά.

2. Η διδασκαλία του τονισμού των ουσιαστικών

Βάσει όσων αναλύθηκαν παραπάνω είναι σαφές ότι στο πλαίσιο της διδασκαλίας του φαινομένου του τονισμού και ειδικότερα της συνθετότερης εκδοχής του που αφορά τον καταβιβασμό του, η πιο απαιτητική μορφολογική κατηγορία είναι αυτή των ουσιαστικών. Συνεπώς, η διδασκαλία του καταβιβασμού του τόνου κατά το κλιτικό παράδειγμα ουσιαστικών ποικίλων κλιτικών κατηγοριών χρήζει ιδιαίτερης προσοχής από τους εκπαιδευτικούς. Φυσικά, είναι προφανές ότι η διδασκαλία του εν λόγω φαινομένου σε μαθητές/-τριες δεν είναι δυνατόν να βασιστεί στην εκμάθηση φωνολογικών θεωρητικών προσεγγίσεων επί του θέματος. Αντίθετα, ενδείκνυται η έκθεση των μαθητών/τριών στην

κλίση διαφόρων κατηγοριών ουσιαστικών μέσω δημιουργικών δραστηριοτήτων προκειμένου να εξοικειωθούν με το φαινόμενο της εναλλαγής της θέσης του τόνου κατά το κλιτικό παράδειγμα και εν τέλει, μέσω της βοήθειας από την εκπαιδευτική διαδικασία, να διευκολυνθούν στην κατάκτησή του ως φυσικοί ομιλητές της ελληνικής.

Στη συγκεκριμένη εργασία η διδασκαλία του προαναφερθέντος φαινομένου εστιάζει στους μαθητές/-τριες της Β' τάξης Δημοτικού. Αυτή η επιλογή βασίστηκε στο γεγονός ότι στη συγκεκριμένη τάξη ξεκινάει η πιο συστηματική εκμάθηση κλίσης των ουσιαστικών βάσει του εγχειριδίου της Γλώσσας και κατ' επέκταση αυξάνεται έμμεσα η τριβή με το φαινόμενο της μετατόπισης του τόνου κατά το ονοματικό κλιτικό παράδειγμα.

2.1 Συλλογή δεδομένων για τη σύνθεση δραστηριοτήτων

Αρχικά, με βάση το σχολικό εγχειρίδιο του μαθήματος της Γλώσσας των μαθητών/-τριών της Β' τάξης Δημοτικού διερευνήθηκε ποιες είναι οι κατηγορίες ουσιαστικών με τις οποίες έχουν έρθει ή θα έρθουν σε περισσότερη επαφή οι μαθητές/τριες αυτής της τάξης, ώστε, στο πλαίσιο της σύνθεσης δραστηριοτήτων τονισμού κατά το ονοματικό κλιτικό παράδειγμα, το επίπεδο δυσκολίας να ανταποκρίνεται στο υπόβαθρό τους. Από τη συγκεκριμένη αναζήτηση προέκυψε ότι οι μαθητές/-τριες αυτής της τάξης έχουν έρθει ή θα έρθουν σε επαφή με ουσιαστικά που λήγουν σε *-ας* (αρσενικά), *-ης* (αρσενικά), *-ος* (αρσενικά), *-α* (θηλυκά), *-η* (θηλυκά) και *-ου* (θηλυκά).

Ωστόσο, στο πλαίσιο της αναζήτησης των κατηγοριών ουσιαστικών με τις οποίες είναι περισσότερο εξοικειωμένοι/-ες οι μαθητές/-τριες της Β' τάξης Δημοτικού, πέραν από το σχολικό βιβλίο της Γλώσσας, αξιοποιήθηκε η ελεύθερης πρόσβασης διαδικτυακή βάση δεδομένων *HelixKids* (Terzopoulos et al., 2017). Πρόκειται για την πρώτη διαδικτυακή βάση δεδομένων, η οποία παρέχει ποσοτικά δεδομένα σχετικά με τη συχνότητα χρήσης γραπτών λέξεων από τους/τις μαθητές/-τριες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε Ελλάδα και Κύπρο. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο για ερευνητικούς σκοπούς στο πεδίο της ψυχολογίας όσο και για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Για τη δημιουργία του αξιοποιήθηκαν και τα 116 σχολικά βιβλία των τάξεων του Δημοτικού, συμπεριλαμβανομένων όλων των αντικειμένων όπως Γλώσσα, Μαθηματικά, Θρησκευτικά κ.ά. Συνολικά συγκεντρώθηκαν 1.355.265 λέξεις (*tokens*) εκ των οποίων οι 68.692 είναι διαφορετικές λέξεις (*types*). Αυτός ο αριθμός λέξεων αφορά όλες τις τάξεις του Δημοτικού, ενώ για κάθε τάξη υπάρχει ένα ξεχωριστό λεξικό, καθώς και αθροιστικά για τις τάξεις Α' και Β', Α' έως Γ' κ.λπ. Για καθένα από αυτά τα λεξικά διατίθενται 10 δείκτες μετρήσεων, ωστόσο στο πλαίσιο αυτής της εργασίας αξιοποιήθηκε μόνο ο δείκτης *Frequency Counts (F)* που ουσιαστικά υπολογίζει τον συνολικό αριθμό φορών που εμφανίζεται μια λέξη στα σχολικά εγχειρίδια (Terzopoulos et al., 2017). Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τη Β' τάξη Δημοτικού συγκεντρώθηκαν από τα σχολικά βιβλία όλων των αντικειμένων συνολικά 11.715 λέξεις (*tokens*) κι από αυτές, στο πλαίσιο της εν λόγω εργασίας, επιλέχθηκαν οι 1.000 πιο συχνόχρηστες λέξεις. Έπειτα, απομονώθηκαν όσες ανήκαν στη μορφολογική κατηγορία των ουσιαστικών, τα οποία στη συνέχεια κατηγοριοποιήθηκαν σε 9 κλιτικές τάξεις. Πρόκειται για ουσιαστικά που κυμαίνονται ως προς το μέγεθός τους στις 2-3 συλλαβές και λήγουν σε *-α* (θηλυκά), *-η* (θηλυκά), *-ο* (ουδέτερα), *-ι* (ουδέτερα), *-ος* (αρσενικά), *-μα* (ουδέτερα), *-ας* (αρσενικά), *-ος* (ουδέτερα) και *-ης* (αρσενικά). Ακολουθεί ένας ενδεικτικός πίνακας στον οποίο αποτυπώνονται τα ποσοστά εμφάνισης των ουσιαστικών των επιμέρους κλιτικών κατηγοριών (βλ. Πίνακα 1):

Πίνακας 1. Ποσοστό εμφάνισης κλιτικών τάξεων

Κλιτική τάξη	Ποσοστό (%)
Ουσιαστικά σε -α	24%
Ουσιαστικά σε -η	21,7%
Ουσιαστικά σε -ο	19,4%
Ουσιαστικά σε -ι	11,8%
Ουσιαστικά σε -ος	8,4%
Ουσιαστικά σε -μα	5,7%
Ουσιαστικά σε -ας	4,2%
Ουσιαστικά σε -ος (ουδέτερο)	2,3%
Ουσιαστικά σε -ης	1,5%

Στη συνέχεια, επιλέχθηκαν συνδυαστικά βάσει του σχολικού εγχειριδίου του μαθήματος της Γλώσσας και της διαδικτυακής βάσης δεδομένων HelexKids 8 κλιτικές τάξεις ουσιαστικών. Πρόκειται για τα ουσιαστικά με κατάληξη -α (θηλυκά), -η (θηλυκά), -ο (ουδέτερα), -ι (ουδέτερα), -ος (αρσενικά), -μα (ουδέτερα), -ας (αρσενικά) και -ης (αρσενικά). Δεν συμπεριλήφθηκε η κλιτική τάξη σε -ου (θηλυκά), δεδομένου ότι αφορά ουσιαστικά που τονίζονται συστηματικά και σταθερά στη λήγουσα και συνεπώς δεν εξυπηρετούν τον σκοπό αυτής της εργασίας⁴, καθώς και η κλιτική τάξη σε -ος (ουδέτερα), καθώς δεν υφίσταται ρητή διδασκαλία αυτών των ουσιαστικών στο σχετικό σχολικό βιβλίο, ενώ παράλληλα δεν συνιστά ιδιαίτερα συχνόχρηστη κατηγορία, όπως φαίνεται και στον παραπάνω πίνακα. Παρατηρείται, επίσης, ότι πέραν των κλιτικών κατηγοριών που διδάσκονται στο σχολικό βιβλίο του μαθήματος της Γλώσσας προστέθηκαν οι τρεις κατηγορίες ουδέτερων ουσιαστικών, καθώς με βάση το HelexKids είναι αν μη τι άλλο συχνόχρηστες από τους/τις μαθητές/-τριες της Β' τάξης Δημοτικού.

Έπειτα, αφού έγινε η επιλογή των κλιτικών τάξεων που αξιοποιήθηκαν στο πλαίσιο σύνθεσης δημιουργικών δραστηριοτήτων για τον καταβιβασμό του τόνου, επιλέχθηκαν ουσιαστικά που ανήκουν σε αυτές τις κατηγορίες. Σημαντική παράμετρος κατά την επιλογή των εν λόγω ουσιαστικών αποτέλεσε το μέγεθός τους, καθώς αυτό περιορίστηκε στις 2-3 συλλαβές. Αυτή η οριοθέτηση προέκυψε από τα δεδομένα της βάσης HelexKids, σύμφωνα με τα οποία σε αυτό τον αριθμό συλλαβών κυμαίνονταν τα πιο συχνόχρηστα ουσιαστικά των μαθητών/-τριών της Β' τάξης Δημοτικού και ακολούθως με αυτό το μέγεθος λέξεων είναι περισσότερο εξοικειωμένοι/-ες. Φυσικά, τα ουσιαστικά που επιλέχθηκαν αντλήθηκαν τόσο από το βιβλίο

⁴ Τα θηλυκά ουσιαστικά σε -ου είναι πάντοτε οξύτονα και κατ' επέκταση δεν τίθεται ζήτημα μετάπτωσης του τόνου κατά το κλιτικό τους παράδειγμα.

της Γλώσσας όσο και από τη βάση HelexKids. Ακολουθεί πίνακας με παραδείγματα ουσιαστικών που αντιστοιχούν στις επιμέρους κλιτικές τάξεις (βλ. Πίνακα 2):

Πίνακας 2: Παραδείγματα ουσιαστικών

Κλιτική τάξη	Παράδειγμα
Ουσιαστικά σε -α	η ιδέα
Ουσιαστικά σε -η	η κίνηση
Ουσιαστικά σε -ο	το κείμενο
Ουσιαστικά σε -ι	το ψάρι
Ουσιαστικά σε -ος	ο πρόεδρος
Ουσιαστικά σε -μα	το σχήμα
Ουσιαστικά σε -ας	ο αγώνας
Ουσιαστικά σε -ης	ο παίκτης

Τέλος, στο πλαίσιο της σύνθεσης των σχετικών δραστηριοτήτων κρίθηκε ιδιαίτερα ενδιαφέρον, πέραν από υπαρκτά ουσιαστικά, να συμπεριληφθούν και *ψευδο-ουσιαστικά* (*pseudo-nouns*), τα οποία, φυσικά, αντιστοιχούν στις προαναφερθείσες κλιτικές καταλήξεις, πληρώντας παράλληλα τις προϋποθέσεις ως προς τον αριθμό των συλλαβών τους, κατά αντιστοιχία με τα υπαρκτά ουσιαστικά. Οι κατασκευασμένες αυτές λέξεις, γνωστές και ως *ψευδολέξεις* (*pseudowords*), είναι, ασφαλώς, προσαρμοσμένες στο μορφοφωνολογικό σύστημα της ελληνικής και αντλήθηκαν από την Αποστολούδα (2018). Δεδομένου, μάλιστα, ότι στερούνται λεξικών αναπαραστάσεων, δύνανται να αποκαλύψουν την υπόρρητη γνώση των μαθητών/-τριών που σχετίζεται με τον καταβιβασμό του τόνου κατά το κλιτικό παράδειγμα και να τη γενικεύσουν σε μη υπαρκτά ουσιαστικά που έχουν, ωστόσο, ομοιότητα με τα υπαρκτά τόσο σε φωνοτακτικό επίπεδο όσο και στην κατάληξη. Ενδεικτικά παραδείγματα ψευδο-ουσιαστικών⁵ που αξιοποιήθηκαν στο πλαίσιο της σύνθεσης των δραστηριοτήτων ακολουθούν στον παρακάτω πίνακα (βλ. Πίνακα 3):

Πίνακας 3: Παραδείγματα ψευδο-ουσιαστικών

Κλιτική τάξη	Παράδειγμα
Ψευδο-ουσιαστικά σε -α	η βρουπα
Ψευδο-ουσιαστικά σε -η	η ζηθρωμη
Ψευδο-ουσιαστικά σε -ο	το σκαριβο

⁵ Στα παραδείγματα ψευδο-ουσιαστικών που αντλήθηκαν από την Αποστολούδα (2018) απουσιάζει το διακριτικό σημάδι του τόνου (´), καθώς η θέση του τόνου κρίνεται βάσει της γλωσσικής διαίσθησης του/της εκάστοτε ομιλητή/-τριας.

Ψευδο-ουσιαστικά σε -ι	το μιβρι
Ψευδο-ουσιαστικά σε -ος	ο κλεμασος
Ψευδο-ουσιαστικά σε -μα	το εκουμα
Ψευδο-ουσιαστικά σε -ης	ο τουγης

3. ChatGPT: Σύνθεση δραστηριοτήτων για τον καταβιβασμό του τόνου

Για τη σύνθεση δραστηριοτήτων που πραγματεύονται τον καταβιβασμό του τόνου κατά το κλιτικό παράδειγμα ουσιαστικών και απευθύνονται σε μαθητές/-τριες της Β΄ τάξης Δημοτικού αξιοποιήθηκε το *ChatGPT*. Το *ChatGPT* κυκλοφόρησε από την *OpenAI* τον Νοέμβριο του 2022 και συνιστά μια προηγμένη εφαρμογή τεχνητής νοημοσύνης, βασισμένη στην οικογένεια μεγάλων γλωσσικών μοντέλων *GPT (Generative Pre-trained Transformer)*. Δίνει τη δυνατότητα διαλόγου σε φυσική ανθρώπινη γλώσσα προσφέροντας απαντήσεις και λύσεις σε ποικίλα ζητήματα, όπως είναι κι αυτά εκπαιδευτικής φύσης, ενισχύοντας την αυτοματοποιημένη εργασία. Αυτές οι εξαιρετικά χρήσιμες δυνατότητες δίνονται καθώς είναι εκπαιδευμένο σε πολύ μεγάλο όγκο διαδικτυακών δεδομένων (Βαρτιάν, 2023· Γαβριηλίδου, 2024).

Έτσι, δεδομένων των εξελιγμένων προαναφερθεισών δυνατοτήτων που προσφέρει η συγκεκριμένη εφαρμογή, θεωρήθηκε ότι θα μπορούσε να ενισχύσει την εκπαιδευτική διαδικασία, προσφέροντας πιο σύγχρονες και δημιουργικότερες λύσεις. Αναφορικά με το θέμα της εν λόγω εργασίας, ζητήθηκε από το *ChatGPT* να μας παραθέσει δημιουργικές δραστηριότητες στο πλαίσιο εκμάθησης του τονισμού και της μετακίνησής του κατά την κλίση ουσιαστικών της ελληνικής σε μαθητές/τριες της Β΄ τάξης Δημοτικού. Στη συνέχεια, αφού πρότεινε έναν περιορισμένο αριθμό σχετικών δραστηριοτήτων, δόθηκε η δυνατότητα για περισσότερες επιλογές, προτείνοντας κι άλλες δραστηριότητες εκ νέου. Εντέλει, από το σύνολο αυτών που προτάθηκαν, επιλέχθηκαν οι πιο δημιουργικές δραστηριότητες για τις οποίες θεωρήθηκε παράλληλα ότι ήταν εφικτό να εφαρμοστούν σε μια σχολική τάξη βάσει της κρίσης εκπαιδευτικού. Φυσικά, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι στις προτάσεις που έκανε το *ChatGPT* χρειάστηκε η παρέμβαση από το μέρος του εκπαιδευτικού σε ορισμένες περιπτώσεις, καθώς ενίοτε οι δραστηριότητες που προτάθηκαν ήταν μεν τονισμού αλλά δεν ήταν στοχευμένες, δεν εστίαζαν, δηλαδή, στο φαινόμενο του καταβιβασμού του τόνου, όπως ζητήθηκε από την εφαρμογή, κάτι που θα μπορούσε, βέβαια, να θεωρηθεί ως ένας σαφής περιορισμός της. Τέλος, αφού έγινε η τελική επιλογή των δραστηριοτήτων που πρότεινε το *ChatGPT*, στη συνέχεια ενσωματώθηκαν τα ουσιαστικά και ψευδο-ουσιαστικά που επιλέχθηκαν στην προηγούμενη φάση. Ακολουθεί ένας συγκεντρωτικός πίνακας με τις δραστηριότητες εκμάθησης του καταβιβασμού του τόνου κατά το ονοματικό κλιτικό (βλ. Πίνακα 4):

Πίνακας 4: Δραστηριότητες τονισμού από το ChatGPT

Δραστηριότητα	Περιγραφή	Υλικά	Παράδειγμα
Ταξινόμηση Τονισμού	Δώστε ένα σύνολο (ψευδο)ουσιαστικών στην ονομαστική ενικού και ζητήστε από τα παιδιά να τα ταξινομήσουν σε ομάδες με βάση τη θέση του τόνου (οξύτονα, παροξύτονα, προπαροξύτονα), αφού τα μεταφέρουν πρώτα σε άλλες πτώσεις, π.χ. γενική ενικού	Κάρτες με (ψευδο)ουσιαστικά	Ταξινόμηση του ουσιαστικού ο <i>άνθρωπος</i> όταν βρίσκεται στη γενική ενικού σε μία από τις τρεις ομάδες τονισμού
Τέντωμα Συλλαβών	Τα παιδιά τεντώνουν ένα λαστιχάκι ή τα χέρια τους καθώς λένε κάθε συλλαβή ενός (ψευδο)ουσιαστικού. Τεντώνουν το λαστιχάκι περισσότερο ή κάνουν μεγαλύτερη κίνηση στη συλλαβή με τον τόνο	Λαστιχάκι	Για το ουσιαστικό <i>των χαρτών</i> θα τεντώσουν περισσότερο στη συλλαβή <i>-τών</i>
Χειροκρότημα	Πείτε ένα (ψευδο)ουσιαστικό στην ονομαστική ενικού και ζητήστε από τα παιδιά να χειροκροτήσουν για κάθε συλλαβή όταν αυτό μεταφέρεται σε μια άλλη πτώση. Να χειροκροτήσουν δύο φορές στη συλλαβή με τον τόνο	-	Για το ουσιαστικό <i>το ταξίδι</i> θα χειροκροτήσουν δύο φορές στη συλλαβή <i>-διών</i> όταν αυτό μεταφέρεται στην γενική πληθυντικού (<i>των ταξιδιών</i>)
Πίνακας Κίνησης Τόνου	Δημιουργήστε έναν πίνακα με στήλες για τον τόνο στην πρώτη, δεύτερη και τρίτη συλλαβή από το τέλος. Δώστε στα παιδιά μια λίστα με (ψευδο)ουσιαστικά και ζητήστε τους να τοποθετήσουν κάθε (ψευδο)ουσιαστικό στη σωστή στήλη με βάση τη θέση του τόνου αφού πρώτα τα μεταφέρουν σε μια διαφορετική πτώση	Πίνακας με στήλες που αντιπροσωπεύουν διαφορετικές συλλαβές	Το ουσιαστικό <i>η κάρτα</i> θα πάει στην στήλη με τις οξύτονες λέξεις όταν μεταφέρεται στη γενική πληθυντικού (<i>των καρτών</i>)

<p>Μουσικές Καρέκλες Τονισμού</p>	<p>Τοποθετήστε τις καρέκλες σε κύκλο, καθεμία με μια κάρτα που περιέχει ένα (ψευδο)ουσιαστικό. Παίξτε μουσική και αφήστε τα παιδιά να περπατήσουν γύρω από τις καρέκλες. Όταν σταματήσει η μουσική, κάθονται και διαβάζουν τη(ν) (ψευδο)λέξη στην καρέκλα τους, προφέροντας με έμφαση την τονισμένη συλλαβή. Αλλάξτε τακτικά τον τόνο των (ψευδο)ουσιαστικών στις κάρτες για να εξασκηθούν στην κίνηση του τόνου</p>	<p>Καρέκλες, μουσική, κάρτες με (ψευδο)ουσιαστικά</p>	<p>Όταν σταματήσει η μουσική τα παιδιά κάθονται και διαβάζουν από την κάρτα το ουσιαστικό των ιδεών προφέροντας με έμφαση τη συλλαβή -ών</p>
--	--	---	--

4. Συμπεράσματα

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, εξάγεται, αρχικά, το συμπέρασμα ότι η διδασκαλία του φαινομένου καταβιβασμού του τόνου κατά την ονοματική κλίση συνδέεται με το λεξιλογικό υπόβαθρο των μαθητών/τριών. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι μαθητές/-τριες εξοικειώνονται με αυτό το φαινόμενο μέσα από την κλίση ουσιαστικών και, συνεπώς, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο ποια ουσιαστικά χρησιμοποιούν συχνότερα και κατ' επέκταση με ποιες κλιτικές τάξεις έρχονται σε μεγαλύτερη επαφή. Η γνώση του λεξιλογικού υποβάθρου, εν ολίγοις, μπορεί να αποτελέσει μια σημαντική βάση για τη διδασκαλία αυτού του φαινομένου. Πληροφορίες σχετικές με το λεξιλογικό υπόβαθρο των μαθητών/-τριών τόσο της Β' όσο και όλων των τάξεων του Δημοτικού μπορούν να αντληθούν από τη βάση δεδομένων HelexKids. Στη συνέχεια, μάλιστα, μπορούν να αξιοποιηθούν αυτές οι πληροφορίες για την ενημερωμένη δημιουργία δραστηριοτήτων με τη βοήθεια του ChatGPT, το οποίο, όντας ένα ισχυρό πληροφοριακό εργαλείο, μπορεί να προσφέρει αν μη τι άλλο και προτάσεις εκπαιδευτικής φύσης. Συνολικά, γίνεται αντιληπτό ότι τη σημερινή εποχή τα διαδικτυακά εργαλεία μπορούν να διαδραματίσουν κεντρικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, προσφέροντας άλλες οπτικές και υπογραμμίζοντας παράλληλα έμμεσα την εξαιρετικά μεγάλη σημασία του ψηφιακού γραμματισμού.

Βιβλιογραφία

- Αποστολούδα, Β. Χ. (2018). *Πειραματικές διερευνήσεις στον τονισμό της Ελληνικής*. Doctoral dissertation. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. <https://doi.org/10.26262/heal.auth.ir.301479>
- Βαρτιάν, Α. (2023). *Αυτόματη περιγραφή οπτικοακουστικών σκηνών με χρήση βαθέων νευρωνικών δικτύων*. Master's thesis. Πανεπιστήμιο Πειραιώς. http://dx.doi.org/10.26267/unipi_dione/3591

Γαβριηλίδου, Ζ. (2024). *Διδάσκοντας και μαθαίνοντας γλώσσα με το ChatGPT*. Εκδόσεις Κριτική.

Alderete, J. (1999). *Morphologically Governed Accent in Optimality Theory*. Doctoral dissertation. University of Massachusetts, Amherst.

Drachman, G. & Malikouti-Drachman, A. (1999). Greek word accent. In H. van der Hulst (ed.), *Word Prosodic Systems in the Languages of Europe* (pp.897–945). Berlin & New York: Mouton de Gruyter.

Dupoux, E., Pallier, C., Sebastian, N., & Mehler, J. (1997). A destressing “deafness” in French?. *Journal of memory and language*, 36(3), 406-421. <https://doi.org/10.1006/jmla.1996.2500>

Halle, M., & Idsardi, W. (1995). General properties of stress and metrical structure. In John Goldsmith(ed.). *The handbook of phonological theory* (pp. 403–443).

Hayes, B. (1995). *Metrical stress theory: Principles and case studies*. University of Chicago Press.

Idsardi, W. (1992). *The Computation of Prosody*, unpublished Doctoral dissertation. *Massachusetts Institute of Technology, Cambridge*.

Kiparsky, P. (1973). The Inflectional Accent in Indo-European. *Language*, 49 (4), 794–849. <https://doi.org/10.2307/412064>

Malikouti-Drachman, A., & Drachman, G. (1989). Stress in Greek. *Studies in Greek Linguistics* 9, 127-143. Thessaloniki: Aristotle University of Thessaloniki.

Peperkamp, S., & Dupoux, E. (2002). A typological study of stress ‘deafness’. *Laboratory phonology*, 7(2000), 203-240.

Prince, A., & Smolensky, P. (1993/2004). Optimality Theory: Constraint interaction in generative grammar. *Optimality Theory in phonology: A reader*, 1-71. <https://doi.org/10.1002/9780470756171>

Revithiadou, A. (1999). *Headmost accent wins*. Doctoral dissertation. The Hague: HAG. <https://doi.org/doi:10.7282/T3MS3RJ1>

Revithiadou, A. (2007). Chapter 7 Colored turbid accents and containment: A case study from lexical stress. In S. Blaho, P. Bye & M. Krämer (Ed.), *Freedom of Analysis?* (pp. 149-174). Berlin, New York: De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110198591.149>

Revithiadou, A., & Spyropoulos, V. (2016). Stress at the interface: Phases, accents and dominance. *Linguistic Analysis*, 41(IKEEART-2020-648), 3-74.

Terzopoulos, A. R., Duncan, L. G., Wilson, M. A., Niolaki, G. Z., & Masterson, J. (2017). HelixKids: A word frequency database for Greek and Cypriot primary school children. *Behavior Research Methods*, 49, 83-96. <https://doi.org/10.3758/s13428-015-0698-5>

Yates, A. D. (2017). *Lexical Accent in Cupeño, Hittite, and Indo-European*. University of California, Los Angeles.

Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης

Εργαστήριο Κοινωνικών Επιστημών και Εκπαίδευσης: Οι δράσεις και η προσφορά του στην κοινότητα

Σουζάννα-Μαρία Νικολάου

0. Εισαγωγή

Το Εργαστήριο Κοινωνικών Επιστημών και Εκπαίδευσης στεγάζεται στο κτίριο του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, σε έναν αυτόνομο χώρο τριάντα (30) περίπου τ.μ. και διαθέτει σχετικό εξοπλισμό αναγνωστηρίου και έρευνας (έπιπλα, οθόνη προβολών, φορητό προβολικό, cd player, ηλεκτρονικούς υπολογιστές, τηλεόραση, webcam, εκτυπωτές, φωτοτυπικά και βιβλία των αντίστοιχων γνωστικών πεδίων).

Το Εργαστήριο και τα μέλη του συμβάλλουν στην ανάπτυξη της διδακτικής δραστηριότητας και έρευνας, σύμφωνα με τον χαρακτήρα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης. Δραστηριοποιούμαστε στους εξής άξονες:

- Φροντίζουμε να συμβάλλουμε στην έρευνα με την παραγωγή σύγχρονου, τεκμηριωμένου και αξιόπιστου επιστημονικού έργου στα πεδία της Επιστημολογίας και ιδιαίτερα της Εκπαιδευτικής Επιστημολογίας και της Φιλοσοφίας της Παιδείας, της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, της Κοινωνιολογίας των Μέσων Επικοινωνίας, της Δημοκρατίας και των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και στα πεδία της Ιστορίας της Εκπαίδευσης, της Διδακτικής της Ιστορίας, καθώς και της Εκπαιδευτικής Διοίκησης και Πολιτικής και της Λαογραφίας – Εθνογραφίας .
- Στη θεωρητική και πρακτική κατάρτιση προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών στα παραπάνω πεδία και στην υποστήριξη ερευνητών και υποψήφιων διδασκάλων για την υλοποίηση των διατριβών τους.
- Στην παροχή υπηρεσιών προς τρίτους και ειδικά:
 - α. παροχή επιστημονικής γνώσης για κατάρτιση και επιμόρφωση,
 - β. παραγωγή και προώθηση επιστημονικής γνώσης για την αντιμετώπιση προβλημάτων που ανακύπτουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και τους εκπαιδευτικούς θεσμούς.

Μέλη του Εργαστηρίου είναι καθηγήτριες και καθηγητές του Τμήματος ήτοι:

1. Μαρία Πουρνάρη, Καθηγήτρια, Διευθύντρια του Εργαστηρίου (2011-2022)
2. Σουζάννα-Μαρία Νικολάου, Καθηγήτρια, Διευθύντρια του Εργαστηρίου (2022--)
3. Χρήστος Παπακώστας, Αναπληρωτής Καθηγητής, μέλος
4. Ελένη Αποστολίδου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, μέλος
5. Χρύσα Ταμίσογλου, Ε.Δ.Ι.Π., μέλος

Εγχειρίδια σχετικά με τις Κοινωνικές Επιστήμες και την Εκπαίδευση είναι διαθέσιμα για τους φοιτητές/τριες στη μικρή βιβλιοθήκη του Εργαστηρίου.

1. Ερευνητικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες του Εργαστηρίου

Το Εργαστήριο πραγματοποιεί Ημερίδες με παρουσιάσεις των διδακτορικών διατριβών Υποψηφίων Διδασκόντων και των μεταπτυχιακών διπλωματικών εργασιών Μεταπτυχιακών Φοιτητών.

Στον χώρο του Εργαστηρίου υλοποιούνται ερευνητικά προγράμματα σε συνεργασία με σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Ηπείρου και άλλους φορείς και διεξάγονται ερευνητικές εκπαιδευτικές δράσεις με τη συνεργασία των υποψήφιων διδασκόντων, μεταπτυχιακών φοιτητών/τριών και των Καθηγητών/τριών – μελών του. Ακόμη, οργανώνει διαλέξεις μελών ΔΕΠ άλλων Σχολών και Πανεπιστημίων, καθώς και ερευνητών.

Από τις πιο πρόσφατες ερευνητικές δράσεις του Εργαστηρίου, η οποία κρίνεται και πολύ σημαντική είναι η Εκπόνηση Προγράμματος Σπουδών (ΦΕΚ202 τεύχος Β /19-01-2023) Σ.-Μ. Νικολάου & Π. Μητελούδης 2021), *Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή (Γυμνάσιο)*, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής [ΦΕΚ Αρ. Φύλλου 5287/Β' Τεύχος, Απόφ. Αριθμ. 141415/Δ2] με έργο: Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Και Υποστηρικτικό Υλικό (Οδηγός Εκπαιδευτικού) – (MIS:5035542), Τεχνικές Προδιαγραφές Εκπαιδευτικού Πακέτου (βιβλίο μαθητή, βιβλίο καθηγητή) για τα Νέα Προγράμματα Σπουδών, Επιμορφωτικό Υλικό για τα Νέα Προγράμματα Σπουδών –(MIS: 5035543), Οδηγός Μελέτης Επιμορφούμενου ΚΠΑ Γυμνασίου, Οδηγός Μελέτης Επιμορφωτή ΚΠΑ Γυμνασίου

Εξίσου σημαντική κρίνεται η σύνδεση της έρευνας με την εκπαιδευτική δράση των προπτυχιακών φοιτητών/τριών.

Στο πλαίσιο της θεωρητικής και πρακτικής κατάρτισης εισάγουμε τους φοιτητές-τριες μας στα προπτυχιακά μαθήματα στη διαδικασία εκπόνησης ερευνητικών εργασιών, άλλοτε μικρών και πιλοτικών και άλλοτε μεγαλύτερων αναλόγως των απαιτήσεων. Οι εργασίες είναι συνεργατικές και το Εργαστήριο χρησιμοποιείται ως χώρος υλοποίησης και διεξαγωγής των. Οι εργασίες είναι προαιρετικές, η συμμετοχή αγγίζει το 60-70% και παρουσιάζονται στο Εργαστήριο στο τέλος κάθε εξαμήνου. Όταν είναι αρκετά ώριμες κοινωνούμε την παραγόμενη γνώση και σε συνέδρια ελληνικά και διεθνή. Πιο συγκεκριμένα αναφέρουμε παραδειγματικά τις παρακάτω δράσεις:

- ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ 1: Οι μεταπτυχιακές φοιτήτριες Αικατερίνη Παππά, Άννα-Μαρία Παφίλα παρουσίασαν την εισήγηση με τίτλο: «Εκπαίδευση και Κοινωνική δικαιοσύνη: Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης» στο ΙΣΤ Διεθνές Συνέδριο «Το σχολείο στη δημοκρατία. Η δημοκρατία στο σχολείο», Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, ΠΠΕ 29-30 Δεκεμβρίου 2019
- ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ 2: Οι μεταπτυχιακές φοιτήτριες Μαρία Καμπέρη, Αικατερίνη Παππά, Άννα-Μαρία Παφίλα και Μαρία-Βασιλική Τασούλη και ο μεταπτυχιακός φοιτητής Ιωάννης Κρομμύδας επιμελήθηκαν και συντόνισαν εργαστήριο για εκπαιδευτικούς α/βαθμιας και β/βαθμιας εκπαίδευσης με τίτλο: *«Τολμάς να διαφωνείς!» Ένα βιωματικό εργαστήριο για τη διαχείριση συγκρουσιακών ζητημάτων στη σχολική τάξη*. Η δράση παρουσιάστηκε στο 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Σχολείο και Πολιτισμός» το οποίο διοργανώθηκε από το Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ, την Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος και το Κολλέγιο Αθηνών στις 10-12 Μαΐου 2019 στην Αθήνα.

- Ο μεταδιδακτορικός ερευνητής Δρ. Θεόδωρος Βαβίτσας εργάστηκε στο θέμα «Παιδαγωγικές διαστάσεις της διαπολιτισμικότητας στα σχολικά εγχειρίδια της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής του Δημοτικού σχολείου» και ολοκλήρωσε και παρουσίασε με επιτυχία τη μεταδιδακτορική του έρευνα στις 10 Νοεμβρίου 2022.

Παράλληλα, στο Εργαστήριο φιλοξενούνται ερευνητικές ομάδες φοιτητών/τριών που δημιουργούνται κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Πιο συγκεκριμένα:

- Το έτος 2018 συγκροτήθηκε Ομάδα Μαθητείας στην Ιστορία (Ο.Μ.Ι) με σκοπό την εμπάθυνση στην ιστορική έρευνα και την αξιοποίησή της στη διδακτική πρακτική. Την ομάδα, η οποία εξακολουθεί να λειτουργεί, απαρτίζουν προπτυχιακοί, μεταπτυχιακοί φοιτητές/τριες και απόφοιτοι/τες του Τμήματος και σε ετήσια βάση σχεδιάζει εκπαιδευτικές δράσεις που σχετίζονται με τη διδασκαλία της Ιστορίας.

Σκοπός της προτεινόμενης δράσης είναι οι μαθητές/ μαθήτριες να έρθουν σε στενότερη επαφή -ώστε τελικά να γνωρίσουν, να οικειοποιηθούν και τελικά να αγαπήσουν- τόσο την ιστορία και τον πολιτισμό του τόπου τους, όσο και τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις της ιστορικής επιστήμης με ταυτόχρονη ενίσχυση της δημιουργικότητας μέσω Μάθησης με Βάση Ερευνητικές Εργασίες (Project-Based) που απαιτεί από τους μαθητές/τριες να ασχοληθούν ενεργά με ουσιώδη, υφιστάμενα προβλήματα για εκτενές χρονικό διάστημα, ελέγχοντας την ορθότητα των ιδεών τους μόνοι τους.

- Το ίδιο έτος 2018 εκπονήθηκε πρόγραμμα Τοπικής Ιστορίας το οποίο βασίστηκε στη προσέγγιση της ιστορίας των Ιωαννίνων από τους/τις ίδιους/ιες τους φοιτητές/τριες μέσω της αναζήτησης σε πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές. Σε ένα δεύτερο επίπεδο τα αποτελέσματα της έρευνας των φοιτητών/τριών μετατράπηκαν σε διδακτικά σενάρια με στόχο την εφαρμογή τους στη σχολική τάξη. Παράλληλα, τα διδακτικά σενάρια εφαρμόστηκαν σε σχολικές μονάδες οι οποίες επισκέφθηκαν την πόλη των Ιωαννίνων και αξιολογήθηκε η αποτελεσματικότητά τους και η εφαρμόγότητά τους στο καθημερινό εκπαιδευτικό πλαίσιο.

- Το επόμενο έτος (2019-2020) η Ομάδα Μαθητείας Ιστορίας ασχολήθηκε με τα δημόσια γλυπτά της Ελλάδας και της Κύπρου, τη σχέση τους με την Ιστορία και τη συλλογική μνήμη. Πρόκειται για ένα πρόγραμμα χαρτογράφησης των δημοσίων γλυπτών με στόχο την ανίχνευση της σημασίας της συλλογικής μνήμης στη δημόσια σφαίρα. Για το όλο πρόγραμμα δημιουργήθηκε ιστότοπος, ο οποίος είναι προσβάσιμος στη διεύθυνση www.digitalglyptothèque.gr, και περιγράφει αναλυτικά το έργο των φοιτητών/τριών. Ακουστικές ξεναγήσεις στα δημόσια γλυπτά της πόλης των Ιωαννίνων με πληροφορίες για κάθε δημόσιο γλυπτό ιστορικού ενδιαφέροντος, δημιούργησαν την ακουστική γλυπτοθήκη. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού, χαραχτηκαν διαδρομές ξενάγησης σε σημεία της πόλης, τα οποία παρουσιάζουν σημαντική συγκέντρωση δημοσίων γλυπτών. Το όλο εγχείρημα παρουσιάστηκε στο 6^ο Διεθνές Συνέδριο του Ινστιτούτου Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών με τίτλο «Επικοινωνία, πληροφόρηση, ενημέρωση και εκπαίδευση στην ύστερη νεωτερικότητα», 10-12 Ιουλίου 2020, Ηράκλειο Κρήτης, με τίτλο «Συλλογική μνήμη και δημόσια γλυπτά: ένα πρόγραμμα χαρτογράφησης των δημοσίων γλυπτών και ανάδειξης της τοπικής συλλογικής μνήμης» και δημοσιεύτηκε στα πρακτικά του Συνεδρίου. Παράλληλα συμμετείχε και στο διαγωνιστικό μέρος του Συνεδρίου και απέσπασε το 1^ο βραβείο της καινοτομίας και πρωτότυπης προπτυχιακής εργασίας.

- Για το ακαδημαϊκό έτος 2023-24, η Ομάδα συμμετέχει στο Δίκτυο Σχολείων της πόλης των Ιωαννίνων το οποίο εκπονεί το πρόγραμμα με τίτλο: “Ιωάννινα-γνωρίζω τα μνημεία της πόλης μου!”. Στο Δίκτυο Σχολείων συμμετέχουν η Στ΄ τάξη οκτώ δημοτικών σχολείων της πόλης και εμπλέκονται συνολικά 19 εκπαιδευτικοί και πάνω από 180 μαθητές/τριες.

Το Εργαστήριο πραγματοποιεί επίσης ανοιχτές Ημερίδες με παρουσιάσεις των διδακτορικών διατριβών Υποψηφίων Διδακτόρων και των μεταπτυχιακών διπλωματικών εργασιών Φοιτητών-τριών τις οποίες παρακολουθούν και προπτυχιακοί φοιτητές-τριες.

Στο ίδιο μοτίβο το Εργαστήριο διοργανώνει και φιλοξενεί ανοικτές εκδηλώσεις-παραουσιάσεις όπως παραδειγματικά:

Στο πλαίσιο της δράσης Ενσώματη Γνώση, Χορογραφία & Αρχιτεκτονική με τίτλο: «Palimpsest’ + Decode: Mnemonic in Motion’ – Solo & Ensemble» η Vicky Spanovangelis, παρουσίασε μέρος της διδακτορικής έρευνας, η οποία εκπονείται στο Πανεπιστήμιο του Winchester (UK) σε συνεργασία με το Εργαστήριο Κοινωνικών Επιστημών & Εκπαίδευσης του Π.Τ.Δ.Ε. Παρουσιάστηκαν ζητήματα Ενσώματης Γνώσης, Χορογραφίας και Αρχιτεκτονικής διερευνώντας τη σχέση του σώματος με τον χώρο, την κίνηση και με το κοινωνικό περιβάλλον.

2. Συμβολή του Εργαστηρίου στην έρευνα και στην εξωστρέφεια του Τμήματος

Το Εργαστήριο Κοινωνικών Επιστημών και Εκπαίδευσης συμβάλλει με εκδηλώσεις που πραγματοποιεί στην εξωστρέφεια του Τμήματος, όπως έγινε με την Εκδήλωση σε συνεργασία με το Europe Direct Θέμα: «Οι πολιτικές της ΕΕ για την Εκπαίδευση» (2009).

Σε συνεργασία με τον Πνευματικό Κέντρο του Δήμου Ιωαννιτών οι φοιτητές-τριες πραγματοποιούν επισκέψεις στο Κέντρο Δημιουργικής Απασχόλησης ΡΟΔΑ και υλοποιούν μικρά Project, διδακτικά σενάρια, τα οποία έχουν συνταχθεί και διαμορφωθεί στο πλαίσιο ενός μαθήματος στο Εργαστήριο.

Σε συνεργασία με το νορβηγικό κέντρο The European Wergelang Center διοργάνωσε εντατικό βιωματικό εργαστήριο με το Κέντρο προάσπισης Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (ΚΕΠΑΔ) με τίτλο “Σπασε τα δεσμά του φόβου: Πες όχι στο μίσος: εκστρατεία ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης για το ρητορική του μίσους» (2016)

Το Εργαστήριο πραγματοποιεί, επίσης, πιλοτικά ερευνητικά προγράμματα σε συνεργασία με σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Ηπείρου και ερευνητικές εκπαιδευτικές δράσεις με τη συνεργασία των προπτυχιακών μεταπτυχιακών φοιτητών/τριών και των Καθηγητών – μελών του. Ορισμένες δράσεις του αναφέρονται παρακάτω:

- 2018-2019 «Ο ΔΙΚΑΙΟΠΟΛΙΣ ΚΑΙ ΟΙ ΦΙΛΟΙ ΤΟΥ». Μια εκπαιδευτική δράση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, που διεξήχθη στο πλαίσιο του μαθήματος «Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή» της ΣΤ΄ τάξης Δημοτικού Σχολείου με τη συμμετοχή προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών/τριών. Στο πλαίσιο αυτό αξιοποιήθηκε ειδικά σχεδιασμένος εικονικός κόσμος, ο οποίος δημιουργήθηκε με το ηλεκτρονικό παιχνίδι Minecraft: Education Edition. Στον εικονικό κόσμο του παιχνιδιού προσομοιώνονται σενάρια πραγματικής ζωής που παρουσιάζουν παραβιάσεις των δικαιωμάτων του

παιδιού. Οι στόχοι της εκπαιδευτικής δράσης ήταν οι μαθητές να γνωρίσουν τα βασικά δικαιώματα που έχουν ως παιδιά, καθώς και να ευαισθητοποιηθούν απέναντι σε κάθε περίπτωση παραβίασής τους. Στην εκπαιδευτική δράση συμμετείχαν δημοτικά σχολεία της πόλης των Ιωαννίνων, καθώς και ένα δημοτικό σχολείο του νομού Άρτας. Οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να πλοηγηθούν στον εικονικό κόσμο κατάλληλα σχεδιασμένου ηλεκτρονικού παιχνιδιού και να βοηθήσουν τους ήρωες του παιχνιδιού που βρίσκονταν σε ανάγκη.

- 2018-2019: Σχεδιασμός και ανάπτυξη εκπαιδευτικού και επιμορφωτικού υλικού Από τους Σ.-Μ. Νικολάου, Ι. Κρομμύδας, σε συν. Α.Μ. Παφίλα, Κ. Παπά (2018-2019), δημιουργήθηκε διδακτικό υλικό με θέμα τη Η διδασκαλία των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων με τη χρήση ηλεκτρονικού εκπαιδευτικού παιχνιδιού, το οποίο χρησιμοποιείται σε εργασίες από τους/τις φοιτητές/τριές μας (Εργαστήριο Κοινωνικών Επιστημών).
- 2023: Αξίζει να επισημανθεί η συνεργασία με το Europe Direct το οποίο συνέβαλλε καθοριστικά στην πραγματοποίηση συνάντησης/συζήτησης μεταξύ εθελοντών φοιτητών/τριών με απεσταλμένους εκπροσώπους των κρατών-μελών για τη διάγνωση των προβλημάτων της περιφέρειας Ιωαννίνων στο πλαίσιο του σχεδίου «Η ΕΕ σε χρειάζεται» στις 15 Ιουνίου του 2023.
- 2023: Το Εργαστήριο πραγματοποίησε εκπαιδευτική δράση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και τα δικαιώματα του παιδιού σε συνεργασία με το Αρσάκειο Δημοτικό Σχολείο Ιωαννίνων στις 30 Νοεμβρίου 2023 στον χώρο του Εργαστηρίου.
- 2023: Το Εργαστήριο διοργάνωσε Διαδικτυακή Διάλεξη του Anthony Shay, PhD, Καθηγητή του Τμήματος Χορού του Pomona College, California με θέμα: «Μπαλέτα Μοϊσέγιεφ. Χορευτική Διπλωματία, Αισθητική & Εκπαίδευση» με τον κριτικό σχολιασμό του Δρ. Filip Petkovski, (μελετητής χορού, χορογράφος).
- 2024: Σε συνεργασία με το Εργαστήριο Γλώσσας, Γλωσσικής Διδασκαλίας & Πολιτισμού διοργανώθηκε η ακαδημαϊκή δράση: «Σταυροδρόμια: Λαϊκός Πολιτισμός, Χορός και Εκπαίδευση» με διάλεξη του Simon Bronner, PhD, Καθηγητή Λαογραφίας του University of Wisconsin-Milwaukee με τίτλο: *"What and How Do Youth Learn with Tradition? The Folklore and Ethnology of Education"* (26/04/2024) "Τι και πώς μαθαίνουν οι νέοι με την παράδοση; Η Λαογραφία και η Εθνολογία της Εκπαίδευσης με κριτικό σχολιασμό από την κ. Μ. Καπλάνογλου, Καθηγήτρια Ε.Κ.Π.Α και τον κ. Γ. Κατσαδώρα, Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου. Τον συντονισμό όλη της δράσης ανέλαβε ο κ. Χ. Παπακώστας, Αναπληρωτής καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Από το 2022 και μετά, η κα Πουρνάρη, Καθηγήτρια, πρώην Διευθύντρια του Εργαστηρίου, και σήμερα Πρόεδρος της Επιτροπής Ισότητας Φύλων του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων εμπλέκει στις δράσεις της Επιτροπής (π.χ. Ημέρας της Γυναίκας) σε κάθε εξάμηνο από το 2022 που ιδρύθηκε η Επιτροπή φοιτητές και φοιτήτριες/μεταπτυχιακούς/ές στις δράσεις της ΕΙΦ, οι οποίες/οι συμμετέχουν σε οργανωτικό επίπεδο και αποκτούν γνώσεις λειτουργίας της Επιτροπής.
- 2023: Το Εργαστήριο Κοινωνικών Επιστημών διοργανώνει διαλέξεις μελών ΔΕΠ άλλων πανεπιστημίων και τους φιλοξενεί στον χώρο του. Στις 24/4/2023 η κ. Τζίνα Γιωτάκη, Επίκουρη Καθηγήτρια στο Τμήμα Παραστατικών και Ψηφιακών Τεχνών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου διοργάνωσε σε συνεργασία με το Εργαστήριο και τον καθηγητή Παπακώστα Βιωματικό Εργαστήριο – Ανοικτό Μάθημα. Ενσώματη Μάθηση-Χορός με θέμα «Ενσωματες Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις Παιδαγωγική του

Χορού & Πολιτισμική Εκπαίδευση στη Διδακτική Πράξη». Η θεματολογία του βιωματικού σεμιναρίου εστιάστηκε σε ζητήματα Ενσώματης Μάθησης.

Θεωρούμε δε μεγάλη τιμή για το Εργαστήριό μας τη διοργάνωση του 1^{ου} Πανελληνίου Μαθητικού Συνεδρίου Κοινωνικών Επιστημών με θέμα: «Ενεργός Πολιτειότητα - Πολίτης στο Σχολείο Πολίτης του κόσμου», στις 5-7 Απριλίου 2024 στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, με τη σύμπραξη Πρωτοβάθμιας, Δευτεροβάθμιας και Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο Συνέδριο συμμετείχαν η Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Π.Ε. & Δ.Ε. Ηπείρου, το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων-Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης-Εργαστήριο Κοινωνικών Επιστημών & Εκπαίδευσης, τους Συμβούλους Εκπαίδευσης Κοινωνικών Επιστημών, τους Συμβούλους Εκπαίδευσης Π.Ε. & Δ.Ε. Ηπείρου και σε συνεργασία με τις Δ.Π.Ε. και Δ.Δ.Ε. Ιωαννίνων, Άρτας, Θεσπρωτίας. Πρέβεζας.

Το Μαθητικό Συνέδριο διεξήχθη σύμφωνα με την υπ' αριθμ. Φ15.1/145338/Δ2/8-12-2023 έγκριση του Υ.ΠΑΙ.Θ.Α., από 5 έως 7 Απριλίου 2024 στα Ιωάννινα. Είχε πολύ μεγάλη απήχηση. Στις εργασίες του Συνεδρίου συμμετείχαν 1600 και πλέον εισηγητές και σύνεδροι, 200 σχολικές μονάδες από διάφορα μέρη της Ελλάδας και πλήθος εκπαιδευτικών και γονέων, οι οποίοι είχαν την ευκαιρία να παρακολουθήσουν 450 πρωτότυπες εργασίες, εργαστήρια, συζητήσεις στρογγυλού τραπέζιου και εικαστικές δημιουργίες μαθητών/μαθητριών.

Όλο το συνέδριο διεκπεραιώθηκε με τη συνδρομή των φοιτητών/τριών μας και δεν θα είχε την ίδια επιτυχία αν όλοι/ες δεν ήταν μαζί μας και τους ευχαριστούμε από καρδιάς.

Στο πλαίσιο όλων αυτών των δράσεων που παραδειγματικά αναφέρονται στο παρόν κείμενο αλλά και από τις δυνατότητες που προσφέρει το Εργαστήριο Κοινωνικών Επιστημών προέκυψαν και ανακοινώσεις και δημοσιεύσεις σε Συνέδρια προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών/τριών από τις ερευνητικές ομάδες εργασίας που δημιουργήθηκαν . Αναφέρουμε ορισμένες από αυτές:

- Diamanti, K., Barmparousis, Ch. & Nikolaou, S.-M. (2022), Friendship and Socialization in the Days of the Covid-19 Pandemic Crisis. Research Analysis and Suggestions, In *Journal of Social Science Studies* Vol. 8, No. 2, 177-187.
- Vavitsas, T., & Nikolaou, S.-M. (2021), Social Sciences and Intercultural Education in the Greek Primary School: The case of Social and Political Education, In H. Rucheva Tasev (Ed.), *Proceedings of the International Virtual Academic Conference "Education and Social Sciences - Business and Economics"* (pp. 61-69), 28 January 2021 & 17 February 2021, International Academic Institute, Skopje, Republic of N. Macedonia. (ISSN: 2671-3179).
- Μπαρμπαρούσης, Χ. & Νικολάου, Σ.-Μ. (2019), Κοινωνική και Πολιτική Εκπαίδευση στην εποχή της τεχνολογίας: Διδάσκοντας για τους «Πρόσφυγες-Μετανάστες», στο: *i-Teacher* 18, 73-85
- Κρομμύδας, Ι. & Νικολάου, Σ.-Μ. (2019), Καινοτόμες δράσεις στην Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή: Η αξιοποίηση ενός ηλεκτρονικού εκπαιδευτικού παιχνιδιού, στο: Σπ. Πανταζής et al. (επιμ.), *Πρακτικά 5ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου «Η διεπιστημονικότητα ως γνωστική, εκπαιδευτική και κοινωνική πρόκληση»*, Τόμος Α', (σσ 435-444), Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Ηράκλειο Κρήτης
- Ανακοίνωση της Ομάδας Μαθητείας στην Ιστορία «ΣΥΛΛΟΓΙΚΗ ΜΝΗΜΗ ΚΑΙ ΔΗΜΟΣΙΑ ΓΛΥΠΤΑ: ΕΝΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΧΑΡΤΟΓΡΑΦΗΣΗΣ ΤΩΝ ΔΗΜΟΣΙΩΝ ΓΛΥΠΤΩΝ ΚΑΙ ΑΝΑΔΕΙΞΗΣ ΤΗΣ ΤΟΠΙΚΗΣ ΣΥΛΛΟΓΙΚΗΣ ΜΝΗΜΗΣ» στο 6ο Διεθνές Συνέδριο του

Ινστιτούτου Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών με τίτλο «Επικοινωνία, πληροφόρηση, ενημέρωση και εκπαίδευση στην ύστερη νεωτερικότητα», 10-12 Ιουλίου 2020, Ηράκλειο Κρήτης

- Nikolaou, S.-M., Krommyda, E. Barmpra, V. & Papageorgiou, N. (2018), The impact of school excursions from Greece to other member countries of the E.U. on the formation of European Identity, In: D. Karakatsani, J. Spinthourakis & V. Zorbas, 17th CiCea & Jean Monnet CiCe Network International Conference Proceedings "Identity in Times of Crisis, Globalization and Diversity: Practice and Research Trends", (pp. 330-338), 3-5 September, University of Peloponnese, University of Patras and CiCea, Corinth GR, Patras GR and Huddersfield, UK
- Κουτούπη, Μ. Κονταξή, Ε. & Νικολάου Σ.-Μ. (2018), Οι επιδόσεις των Ελλήνων μαθητών στο PISA: Κοινωνιολογική ανάλυση των αποτελεσμάτων, στο: Σπ. Πανταζής et al. (επιμ.), Πρακτικά 4ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου «Δημοκρατία, δικαιώματα και ανισότητες στην εποχή της κρίσης. Προκλήσεις στον χώρο της έρευνας και της εκπαίδευσης». Τόμος Α', (σσ. 527-534), ΙΑΚΕ, Ηράκλειο Κρήτης
- Νικολάου, Σ.-Μ., Παπαγεωργίου, Ν., Κρομμύδα, Ε., Γκλέζου, Ν. & Χειλάκη, Α. (2017), Η αναπαράσταση της οικονομικής κρίσης στις ημερήσιες εφημερίδες της πόλης των Ιωαννίνων, στο: Χ. Κωνσταντοπούλου, Αφηγήσεις της κρίσης. Μύθοι και πραγματικότητες της σύγχρονης κοινωνίας, (narratives of crisis), (σσ. 41-59), Αθήνα: Παπαζήση
- Δασκάλου, Β., Τζίμα, Θ.-Ν. & Νικολάου, Σ.-Μ. (2016), Διαμορφώνοντας τον ενεργό δημοκρατικό πολίτη. Σύνδεση τυπικής και βιωματικής μάθησης στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, στο: Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Πρόγραμμα Σπουδών-Σχολικά Εγχειρίδια: Από το παρελθόν στο παρόν και το μέλλον», Τόμος Α', (σσ. 472-481), επιμ. Στ. Γρόσδος, ΕΚΕΔΙΣΥ, Κολλέγιο Pierce, ΠΕΕ, Αθήνα.
- Νικολάου, Σ.-Μ. & Ζιώγας, Η. (2015). Βιωματικές κοινωνικές παραστάσεις και αναπαραστάσεις – Αξιοποίηση της βιωματικής μάθησης στα προγράμματα της ΕΕ. (σσ. 986-1000), Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015.
- Pournari, M. (2007), The distinction between epistemic and non-epistemic values in the natural sciences", *Science & Education*, 10.2007/s11191-007-9101-y.
- Πουρνάρη, Μ. (2002), Η Μετάβαση από την «Παραδοσιακή» στην «Εικονική» Εκπαίδευση, *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, No 15 σσ. 185-98.

Θα πρέπει να σημειώσουμε ότι το Εργαστήριο έχει υποβάλει δυο ερευνητικές προτάσεις με πρόθεση εμπλοκής και προπτυχιακών φοιτητών-τριών. Το έτος 2019 στο πλαίσιο της Πράξης «Υποστήριξη ερευνητών με έμφαση στους νέους ερευνητές – κύκλος Β'» Επιχειρησιακού Προγράμματος «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση», ΕΣΠΑ 2014-2020 με την ερευνητική πρόταση: *Σχεδιασμός, υλοποίηση και αξιολόγηση προγράμματος αγωγής υγείας με έμφαση στην πρόληψη έναρξης καπνίσματος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (δύο τελευταίες τάξεις δημοτικού) και το έτος 2020 στην 3η Προκήρυξη Δράσης "Επιστήμη και Κοινωνία" "Κόμβοι Έρευνας, Καινοτομίας και Διάχυσης" Θεματική Περιοχή Θεματική 1: Κόμβοι Έρευνας & Καινοτομίας στην Εκπαίδευση με την ερευνητική πρόταση «Ενίσχυση γνώσεων και ανάπτυξη ικανοτήτων των μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με την αξιοποίηση των Μαζικών*

Ανοιχτών Διαδικτυακών Μαθημάτων (MOOCs)», οι οποίες όμως δεν ευδοκίμησαν και ευελπιστούμε ότι μελλοντικά με νέες προτάσεις θα είμαστε περισσότεροι έτοιμοι για τον ανταγωνισμό.

Οραματιζόμενοι /ες το μέλλον τόσο τα μέλη του Εργαστηρίου όσο και οι φοιτητές/τριες και συνεργάτες στοχεύουμε α) σε περισσότερο ερευνητικό έργο / επιστημονική γνώση που θα παράγεται στο Εργαστήριο και περισσότερες δημοσιεύσεις (Συνέδρια, Ημερίδες, επιστημονικά Περιοδικά), β) στην ίδρυση νέου Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών συναφές με τα επιστημονικά πεδία των ερευνών που διεξάγονται στο Εργαστήριο και με τον χαρακτήρα του Τμήματος και γ) στην ανανέωση του εξοπλισμού του Εργαστηρίου για να γίνει πιο ελκυστικό στους/στις φοιτητές/τριες.

Οι απόψεις των μαθητών/τριων για την Ευρώπη: το παράδειγμα του νομού Ιωαννίνων

Βασιλική Διαμάντη

Περίληψη

Το σχολείο είναι ο θεσμός ο οποίος συμβάλει στην ένταξη των μαθητών στη σύγχρονη κοινωνία. Μέσω αυτού διαμορφώνονται η ταυτότητα, οι αξίες, οι αντιλήψεις και οι κανόνες μιας κοινωνίας. Στην παρούσα εργασία ερευνάται κυρίως η έκφραση της εθνικής και ευρωπαϊκής ταυτότητας των μαθητών της Ε΄ και ΣΤ΄ του δημοτικού σχολείου. Η εκπαίδευση είναι ένας σημαντικός παράγοντας που διαμορφώνει το κοινωνικοπολιτικό «γίνεσθαι». Οι συνεχόμενες μεταβολές που συντελούνται σήμερα, όπως είναι η παγκοσμιοποίηση και η ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας, οδηγούν τις κοινωνίες σε μεταρρυθμίσεις της οργάνωσής τους και κατ' επέκταση των εκπαιδευτικών συστημάτων τους. Ειδικότερα, είναι σημαντικό οι νέοι να έχουν επίγνωση της ταυτότητάς τους, καθώς κινούνται στο ευρωπαϊκό χώρο. Η έννοια της ευρωπαϊκής ιδέας και της ευρωπαϊκής ταυτότητας απασχολεί όλο και περισσότερο κατά τις τελευταίες δεκαετίες την εκπαιδευτική κοινότητα. Έχουν αξιοποιηθεί, μέσω των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών, στρατηγικές με στόχο την ενίσχυση τόσο της εθνικής όσο και της ευρωπαϊκής διάστασης. Συνεπώς, έχει ενδιαφέρον να διερευνηθούν οι απόψεις των μαθητών σχετικά με τη διαμόρφωση της εθνικής και ευρωπαϊκής ταυτότητας, στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Τα συμπεράσματα που προέκυψαν, μετά την ανάλυση του περιεχομένου, είναι ότι οι μαθητές έχουν αναπτύξει ως ένα βαθμό την ευρωπαϊκή ταυτότητα, ωστόσο αυτή χρειάζεται να ενισχυθεί ακόμα περισσότερο μέσα από συνεχή ενημέρωση και εκπαίδευση σχετικά με θέματα που αφορούν την Ευρώπη, τόσο στο σχολείο όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο.

Λέξεις-κλειδιά: Ευρωπαϊκή Ένωση, Εκπαίδευση, Σχολικά Εγχειρίδια

1. Η ίδρυση της Ε.Ε. Σκοπός και πρακτικές

Τα στάδια της ίδρυσης της Ε. Ε. ξεκινούν από το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου, ενώ η ίδρυσή της ολοκληρώνεται μετά από κάποιες δεκαετίες. Από την ίδρυσή της μέχρι σήμερα, η Ε. Ε. έχει διευρυνθεί, καθώς εισάγονται σε αυτή όλο και περισσότερα κράτη- μέλη. Η ίδρυσή της πραγματοποιήθηκε ώστε να εξυπηρετήσει συγκεκριμένους σκοπούς, κοινωνικούς, πολιτικούς και πολιτισμικούς, ενώ, για την επίτευξή τους, χρησιμοποιεί συγκεκριμένες πρακτικές, στην εφαρμογή των οποίων θα πρέπει να συμμετέχουν όλα τα κράτη- μέλη. Στην παρούσα ενότητα, περιγράφεται η διαδικασία της ίδρυσης και της ανάπτυξης της Ε.Ε., οι σημαντικότεροι στόχοι και οι πρακτικές τις οποίες υιοθετεί. Η ιστορία της Ε. Ε. ξεκινά, στην ουσία, από το 1951, όταν έξι ευρωπαϊκά κράτη προέβησαν στην ίδρυση της Ευρωπαϊκής Κοινότητας Άνθρακα και Χάλυβα (ΕΚΑΧ). Τα κράτη αυτά ήταν η Γαλλία, η Γερμανία, η Ιταλία, το Βέλγιο, το Λουξεμβούργο και η Ολλανδία. Η ΕΚΕΧ υπήρξε πρόδρομος (Ε.Ο.Κ.) και άρχισαν να συμμετέχουν σε αυτή όλο και περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες. Το της Ε. Ε., ενώ αργότερα, το 1958, μετονομάστηκε σε Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα 1993 η κοινότητα μετονομάστηκε σε Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.), ενώ σήμερα, τα κράτη- μέλη της είναι 27. Το 2020, η Μεγάλη Βρετανία αποχώρησε από την κοινότητα, ένα γεγονός το οποίο

έγινε διεθνώς γνωστό ως Brexit (https://europeanunion.europa.eu/index_el). Ένας από τους βασικούς σκοπούς της Ε. Ε. είναι η διαμόρφωση ενός «Χώρου Ελευθερίας, Ασφάλειας και Δικαιοσύνης», εντός του οποίου τα κράτη- μέλη της θα έχουν στενή συνεργασία ως προς τις γενικές πολιτικές, τον έλεγχο των εσωτερικών και εξωτερικών συνόρων, το άσυλο, τη μετανάστευση, τη λειτουργία της αστυνομίας και της δικαιοσύνης (https://europeanunion.europa.eu/index_el). Η Ε. Ε., όπως έχει ήδη προαναφερθεί, εκτός από πολιτικές και οικονομικές, υιοθετεί διάφορες πρακτικές και σε άλλους τομείς. Ένας από τους τομείς αυτούς είναι η εκπαίδευση. Κάποιες από τις πρακτικές που υιοθετεί στο χώρο αυτό είναι η ανταλλαγή φοιτητών μέσα από το πρόγραμμα Erasmus, η ενθάρρυνση των μαθητών να μαθαίνουν ξένες γλώσσες και η κινητικότητα εκπαιδευτικού κεφαλαίου μεταξύ των κρατών – μελών της. Επίσης, δραστηριοποιείται στο χώρο του πολιτισμού, μέσα από την οργάνωση διάφορων πολιτιστικών προγραμμάτων και δράσεων. Άλλος τομέας δραστηριοποίησης της Ε. Ε. είναι η προστασία του περιβάλλοντος, στο πλαίσιο της οποίας προωθεί τις εναλλακτικές μορφές ενέργειας (https://european-union.europa.eu/index_el). Εξίσου σημαντικός σκοπός για την Ε.Ε, ο οποίος προωθείται εδώ και δεκαετίες τη διαμόρφωση της ευρωπαϊκής ταυτότητας για τους πολίτες των κρατών μελών της κοινότητας. Η ευρωπαϊκή ταυτότητα είναι μία συλλογική ταυτότητα η οποία αφορά σε πολλά κοινά στοιχεία, τα οποία μοιράζονται οι Ευρωπαίοι πολίτες. Η ταυτότητα αυτή προωθείται με διάφορους τρόπους και, κυρίως, μέσα από την πολιτική και οικονομική δράση, αλλά και την εκπαίδευση (European Communities, 1973). Μεγάλη είναι η σημασία που δίνει η Ε. Ε. στην εκπαίδευση και, για το λόγο αυτό, ακολουθεί συγκεκριμένες πολιτικές. Κατά τα τελευταία χρόνια, γίνεται μεγάλη συζήτηση για την αποτελεσματικότητα των πολιτικών αυτών, ενώ αναδεικνύεται η ανάγκη μεταλλαγής και εκσυγχρονισμού τους, ώστε να ανταποκρίνονται στις σύγχρονες συνθήκες και ανάγκες της κοινότητας. Κάποιοι από τους λόγους που επιβάλλουν την αναθεώρηση των εκπαιδευτικών συστημάτων είναι οι εξής: Οι πληθυσμιακές και δημογραφικές αλλαγές Η είσοδος όλο και περισσότερων γυναικών στην αγορά εργασίας και σε όλο και περισσότερους επαγγελματικούς τομείς Η ραγδαία τεχνολογική ανάπτυξη και η έλευση της κοινωνίας της πληροφορίας και της γνώσης (Μωυσίδου, 2013).

2. Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα των μελών της Ε. Ε

Η συμμετοχή των κρατών- μελών στην Ε. Ε., καθώς και η κοινή τους δράση σε διάφορα ζητήματα, έχει σταδιακά διαμορφώσει μία ενιαία κοινωνική και πολιτισμική ταυτότητα, την ευρωπαϊκή. Αντίστοιχα, οι κάτοικοι των κρατών-μελών της Ε. Ε., εκτός από πολίτες της χώρας τους, είναι -και είναι σημαντικό να αισθάνονται- και Ευρωπαίοι πολίτες, οι οποίοι ανήκουν σε μία ενιαία κοινότητα, εντός της οποίας έχουν ίσα δικαιώματα, αλλά και υποχρεώσεις. Η κατάσταση αυτή έχει πολλά οφέλη για τα κράτη- μέλη, αλλά και για τους πολίτες τους, ωστόσο, θα πρέπει, εκτός από αυτά, στο κεφάλαιο αυτό, να διατυπωθούν προβληματισμοί σχετικά με τις συνέπειες της διαμόρφωσης μιας κοινής ευρωπαϊκής ταυτότητας και της ιδιότητας του Ευρωπαίου πολίτη.

3. Προβληματισμοί αναφορικά με τη λειτουργία και τη χρησιμότητα της Ένωσης

Σήμερα, φαίνεται πως πολλοί Ευρωπαίοι πολίτες διατηρούν μία αρνητική στάση απέναντι στην Ε.Ε., γεγονός το οποίο αναδεικνύει τα αδύναμα σημεία της κοινότητας, καθώς και ανεπάρκειες και λάθη στις πολιτικές της. Το φαινόμενο αυτό παρατηρείται σε μεγάλο βαθμό και στη χώρα μας, καθώς η στάση των Ελλήνων μεταβάλλεται ραγδαία, δίνοντας το μήνυμα

στις πολιτικές ηγεσίες, εθνικές και ευρωπαϊκές. Η αρνητική στάση θα μπορούσε να αντανakλά την άποψη ότι η Ε. Ε. δεν είναι πλέον ικανή να εγγυηθεί την ευημερία και την ανάπτυξη για τους πολίτες της (Nanou & Verney, 2013). Μία τέτοια αρνητική στάση είναι δυνατό να εξηγηθεί με βάση κάποιες συνθήκες που επικρατούν σήμερα στους κόλπους της ευρωπαϊκής κοινότητας. Κάποιες από τις συνθήκες αυτές αφορούν στην καταπιεστική πολιτική που ασκούν τα ισχυρότερα κράτη στα πιο αδύναμα, σε πολιτικό και σε οικονομικό επίπεδο, ενώ ακόμη, φαίνεται ότι, σε πολλές περιπτώσεις, διακρίνεται έλλειμμα δημοκρατίας στο πλαίσιο της πολιτικής της Ε. Ε. Επίσης, σε κάποιες περιπτώσεις, είναι δυνατόν να διαφαίνονται συγκεκριμένα μειονεκτήματα από την επικράτηση της ευρωπαϊκής ταυτότητας. Ένα από αυτά είναι η ανάπτυξη της ευρωπαϊκής ταυτότητας εις βάρος άλλων συλλογικών ταυτοτήτων, όπως η εθνική ή οι ταυτότητες οι οποίες αναπτύσσονται σε τοπικό ή περιφερειακό επίπεδο. Πάντως, μία τέτοια διαπίστωση, θα μπορούσε να έχει θετικό αντίκτυπο, αν μεταβληθούν κάποιες συνθήκες και εφόσον οι πολίτες απαιτούν να συμμετέχουν πιο ενεργά στις δράσεις, τις διαδικασίες και τις συζητήσεις της κοινότητας, προωθώντας την ισότητα και την αλληλεγγύη. Ένας παράγοντας ο οποίος έχει κλονίσει την εμπιστοσύνη των Ελλήνων πολιτών προς την Ευρωπαϊκή Ένωση και τα θεσμικά της όργανα είναι η πρόσφατη κρίση. Ο κλονισμός αυτής της εμπιστοσύνης έχει οδηγήσει σε μεγάλους προβληματισμούς για το πώς πρέπει να λειτουργεί η Ε. Ε., ώστε οι Έλληνες να συνεχίσουν να θέλουν να είναι μέλη της κοινότητας (Nanou & Verney, 2013).

4. Η έννοια της ευρωπαϊκής ταυτότητας

Η έννοια της ευρωπαϊκής ταυτότητας συνυπάρχει για τα κράτη-μέλη της Ε. Ε. με εκείνη της εθνικής ταυτότητας. Αυτό σημαίνει ότι οι κάτοικοι των κρατών αυτών, πέραν της ταυτότητας της εθνότητάς τους, διαμορφώνουν ακόμη μία συλλογική ταυτότητα, η οποία είναι ευρωπαϊκή και κοινή για όλους τους πολίτες της Ε.Ε. Η ευρωπαϊκή ταυτότητα αποτελεί μία μορφή κοινωνικής συνείδησης και περιλαμβάνει ένα ευρύτατο φάσμα παραγόντων και στοιχείων που έχουν την αφετηρία τους σε όλα τα στάδια της πορείας της Ε.Ε. Τα στοιχεία αυτά έχουν συντελέσει στη διαμόρφωση μίας ευρωπαϊκής κουλτούρας, η οποία, σε συνδυασμό με την πολυπολιτισμικότητα, οικοδομούν την ευρωπαϊκή ταυτότητα. Κάποιοι από τους σημαντικότερους παράγοντες οι οποίοι παίζουν ρόλο στη διαμόρφωση και την εξέλιξη της ταυτότητας αυτής είναι οι ιστορικές και πολιτισμικές καταβολές, η γεωπολιτική κατάσταση και οι πολιτικές συνθήκες. Η ευρωπαϊκή ταυτότητα επιβάλλεται να συνυπάρχει με τις διάφορες εθνικές ταυτότητες των κρατών- μελών, τα οποία, άλλωστε, είναι αυτά που διατηρούν τη σταθερότητα της κοινότητας (Χαρχαρού, 2018). Η ενοποίηση της Ευρώπης έχει εισαγάγει έμμεσα ή άμεσα σημαντικές αλλαγές στην αντίληψη των ατόμων σχετικά με τη συλλογική τους ταυτότητα. Οι πολίτες των ευρωπαϊκών χωρών καλούνται να υιοθετήσουν άλλοτε την τοπική, άλλοτε την εθνική, άλλοτε την ευρωπαϊκή τους ταυτότητα και άλλοτε όλες αυτές μαζί. Για την εξυπηρέτηση του σκοπού αυτού, υπάρχουν ποικίλες δομές, διαφορετικές σε κάθε χώρα, αλλά και σε επίπεδο Ε. Ε., οι οποίες με διαφορετικό τρόπο προωθούν τη διαμόρφωση ταυτοτήτων. Η γλώσσα, η θρησκεία, η εκπαίδευση, η χρήση συμβόλων, η οικονομία, η πολιτιστική κληρονομιά είναι δυνατόν να εκφράσουν τη συλλογική ταυτότητα των Ευρωπαίων. Μεταξύ αυτών, η εκπαίδευση καθορίζει σε πολύ μεγάλο βαθμό τη διαμόρφωση της ταυτότητας των μαθητών, ενώ σημαντικό πεδίο έκφρασης αυτής της ταυτότητας αποτελεί ο χώρος του σχολείου (Σίμογλου, 2013). Η Ελλάδα, ως αναπόσπαστο μέρος της Ευρώπης, εντάσσεται στο παραπάνω πλαίσιο, ενώ η ύπαρξη συλλογικής ταυτότητας από τους πολίτες διαμορφώνεται ανάλογα με το πλαίσιο αναφοράς που

εκάστοτε θέτουν οι ίδιοι. Αναλόγως, στο χώρο της εκπαίδευσης, οι μαθητές για πρώτη φορά έρχονται σε επαφή με την ταυτότητα αυτή, ώστε να την αναγνωρίζουν και να μπορούν να την υιοθετούν. Έτσι, παρά το γεγονός ότι ανήκουν σε διαφορετικές ομάδες με ακούσιο ίσως τρόπο, αναπτύσσουν συλλογικές ταυτότητες με τις οποίες και ταυτίζονται (Σίμογλου, 2013). Στη διαμόρφωση της ευρωπαϊκής ταυτότητας, ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία που διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο είναι ο πολιτισμός και η κοινή ευρωπαϊκή κουλτούρα, η οποία έχει την αφετηρία της σε άλλες εποχές. Η υιοθέτηση, ωστόσο, της ευρωπαϊκής ταυτότητας δε λειτουργεί ανταγωνιστικά ως προς την υιοθέτηση της εθνικής ταυτότητας, αλλά το στοιχείο που κάνει τη διαφορά είναι η διάθεση των ατόμων και η ετοιμότητά τους προς την υιοθέτηση της μίας ή της άλλης ταυτότητας, καθώς και η στάση την οποία διατηρούν απέναντι σε αυτή (Σίμογλου, 2013). Η ευρωπαϊκή ταυτότητα αφορά σε διάφορα στοιχεία τα οποία εντοπίζουν οι αρμόδιοι της Ε. Ε. και επιχειρούν να προωθήσουν στους πολίτες. Τα σημαντικότερα από αυτά είναι τα εξής (European Communities, 1973): στην αναθεώρηση της κοινής κληρονομιάς, των συμφερόντων και των ειδικών υποχρεώσεων στο βαθμό ενότητας που υπάρχει εντός της κοινότητας στην αξιολόγηση της ενότητας των Ευρωπαίων πολιτών και της συλλογικής τους ταυτότητας σε σχέση με τις χώρες εκτός Ε. Ε. , κυρίως σε πολιτιστικό επίπεδο στο να λαμβάνεται υπόψη η δυναμική φύση της ευρωπαϊκής ενοποίησης. Κατά τα τελευταία χρόνια, η έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής με τίτλο Euroidentities αναδεικνύει την ύπαρξη σχέσης πρώτου βαθμού με άτομα από άλλες περιοχές της Ευρώπης ως έναν από τα σημαντικότερα αίτια που καθιστούν τους πολίτες να νιώθουν Ευρωπαίοι και πολυπολιτισμικοί. Η ίδια έκθεση επισημαίνει ότι αυτές οι σχέσεις αποτελούν το υπόβαθρο για τη μετακίνηση ή/ και την εγκατάσταση των ατόμων σε κάποια άλλη χώρα, ενώ η σχέση με κάποιο άτομο από κάποια άλλη χώρα έπαιξε καθοριστικό βαθμό στη διαμόρφωση της ευρωπαϊκής ταυτότητας, περισσότερο μάλιστα από την εκπαίδευση ή την εργασία σε κάποια άλλη χώρα (European Commission, 2012:16). Η διαμόρφωση της ευρωπαϊκής ταυτότητας, αποτελεί ένα στοιχείο που έχει πολλά θετικά αποτελέσματα για τους πολίτες της Ε. Ε. και, γενικότερα, για τη σταθερή δομή και την οργάνωση της κοινότητας. Οι λαοί της Ευρώπης, παρά τα πολυάριθμα κοινά χαρακτηριστικά τα οποία μοιράζονται, διακρίνονται και από ιδιαιτερότητες, πολιτισμικές, κοινωνικές και πολιτικές. Η υποβάθμιση των ιδιαιτεροτήτων αυτών έναντι της κοινής ευρωπαϊκής ταυτότητας είναι δυνατόν να τις υπονομεύσει και, μακροπρόθεσμα να τις αλλοιώσει ή να τις εξαφανίσει. Κάτι τέτοιο είναι δυνατόν να συμβεί σε πολλούς τομείς της ανθρώπινης δράσης, όπως είναι η γλώσσα, η τέχνη, τα ήθη και τα έθιμα και, γενικότερα σε ό, τι έχει σχέση με την πολιτισμική ταυτότητα. Παρά το γεγονός ότι η ίδια η Ε. Ε. δεν αποσκοπεί στην εξαφάνιση άλλων συλλογικών ταυτοτήτων των πολιτών της, στην πραγματικότητα, αυτό αποτελεί έναν υπαρκτό κίνδυνο, ο οποίος οφείλεται στο γεγονός ότι κάποια κράτη- μέλη της έχουν μεγαλύτερη επιρροή και πολιτική και οικονομική ισχύ από άλλα και, έτσι, προωθούν συγκεκριμένα πολιτιστικά στοιχεία.

5. Η Ευρώπη μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής στην Ελλάδα

Σήμερα, εγείρονται προβληματισμοί όσον αφορά στις στάσεις των μαθητών απέναντι στην Ευρώπη και στην άποψη την οποία έχουν για αυτή, ενώ γεννώνται απορίες όσον αφορά το βαθμό στον οποίον οι στάσεις και η άποψη που έχουν επηρεάζονται από τον τρόπο με τον οποίον η Ευρώπη παρουσιάζεται μέσα από το χώρο της εκπαίδευσης. Τα σχολικά εγχειρίδια ωστόσο, αντανakλούν το ευρύτερο πολιτικό κλίμα που επικρατεί στην εκάστοτε χώρα σχετικά με την Ευρώπη, όμως παρατηρούνται ερευνητικά κενά σχετικά με τις απόψεις των

ίδιων των μαθητών. Από γνωστικά αντικείμενα του σχολείου που μεγαλύτερη σχέση έχουν με τη διαμόρφωση της ανθρώπινης κοινωνικής και πολιτικής συμπεριφοράς είναι αυτό της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. Το μάθημα διδάσκεται στην Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη του Δημοτικού σχολείου, καθώς και στο Γυμνάσιο. Τα σχολικά εγχειρίδια της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής χρησιμοποιούνται για τη διαμόρφωση της κοινωνικής και πολιτικής ταυτότητας των μαθητών, ενώ είναι σε θέση να συμβάλουν σε μία διαδικασία κοινωνικοποίησης των νέων και διαμόρφωσης των συλλογικών τους ταυτοτήτων (Brown et al., 2020). Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η Ευρώπη κατέχει σημαντικό ρόλο ως οντότητα και ως κοινότητα στην οποία ανήκουν και οι Έλληνες μέσα, κυρίως από τα σχολικά εγχειρίδια της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής που διδάσκονται στα σχολεία. Στα εγχειρίδια αυτά, αποτυπώνονται οι αρχές της Ε. Ε., η δομή και ο τρόπος λειτουργίας της, οι δράσεις της και τα δικαιώματα των Ευρωπαίων πολιτών. Μέσα από τη μελέτη των συγκεκριμένων εγχειριδίων, σκοπός είναι οι μαθητές όχι μόνο να ενημερώνονται σχετικά με την Ευρωπαϊκή Ένωση, αλλά και να καλλιεργήσουν σταδιακά την ευρωπαϊκή συλλογική ταυτότητα. Το ίδιο συμβαίνει και στα εκπαιδευτικά συστήματα και των άλλων κρατών- μελών, παρά τις εκάστοτε διαφοροποιήσεις που μπορεί να παρατηρούνται. Η εθνική εκπαιδευτική πολιτική των κρατών- μελών της Ε.Ε., καλείται να συμβάλει στην ενίσχυση αξιών, που διακατέχουν τα διαφορετικά προγράμματα εκπαίδευσης αποτυπώνοντας όλες τις νέες ανάγκες που έχουν δημιουργηθεί κατά τα τελευταία χρόνια, με σκοπό τη διαμόρφωση υπεύθυνων κι ενεργών πολιτών, καθώς και την προσαρμογή τους σε συνεχώς μεταβαλλόμενο και πολύπλοκο κοινωνικό περιβάλλον. Κατά την προσπάθεια αυτή, διακρίνεται μια τάση ενίσχυσης και ανάδειξης διάφορων προσεγγίσεων των αξιών σε διδακτικό επίπεδο, με τρόπο ώστε να ενισχύονται και οι διαδικασίες επίτευξης στόχων, όπως αυτές αναπτύσσονται στην εκπαιδευτική πολιτική της Ε. Ε. και αντικατοπτρίζονται στα εθνικά αναλυτικά προγράμματα (Βούκανου, 2007). Τις εν λόγω τάσεις τις εκπαίδευσης είναι δυνατόν να παρατηρήσει κανείς και στα εγχειρίδια της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Ε΄ και της Στ΄ Δημοτικού. Όσον αφορά το ευρύτερο πολιτικό κλίμα, είναι δυνατόν να παρουσιάζονται διαφοροποιήσεις από τη μία χώρα στην άλλη. Για παράδειγμα, η έρευνα των Brown et al. (2020), η οποία εξέτασε την εικόνα της Ευρώπης η οποία διαγράφεται μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια των κοινωνικών και πολιτικών επιστημών στη Γερμανία και την Αγγλία, έδειξε ότι εκείνα της Γερμανίας παρουσιάζουν περισσότερες λεπτομέρειες για την Ε. Ε. μία πιο θετική εικόνα σε σχέση με εκείνα της Αγγλίας. Το γεγονός αυτό εξηγείται από το γενικότερο κλίμα και την πολιτική στάση των χωρών αυτών απέναντι στην Ε. Ε. Έτσι, η Γερμανία η οποία έχει ηγετική θέση μέσα στην κοινότητα, κρατά θετική στάση απέναντι σε αυτή και επιχειρεί να διαμορφώσει με τον τρόπο αυτό, την ευρωπαϊκή κοινότητα των νέων. Από την άλλη πλευρά, η Αγγλία, παρά το γεγονός ότι υπήρξε σημαντικό κράτος μέλος της Ε. Ε., είχε πάντοτε μία διάσταση από αυτή και μία πολιτική που αναπτυσσόταν περισσότερο σε επίπεδο εθνικό, ενώ, μάλιστα, το 2020 αποχώρησε από την κοινότητα. Σύμφωνα με την έρευνα της Μπακάλη (2017), ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά τα οποία προωθούν συγκεκριμένες αρχές στα εγχειρίδια της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Στ΄ Δημοτικού είναι το εικονογραφικό υλικό και τα πολυτροπικά κείμενα. Το βιβλίο αυτό αφιερώνει μάλιστα, πολλά κεφάλαια σε θέματα τα οποία αφορούν στην Ε. Ε., ώστε οι μαθητές να έρχονται σε επαφή με όλο και περισσότερα θέματα. Παρά το γεγονός ότι η γνωστική ανταπόκριση των μαθητών πραγματοποιείται κυρίως από το γλωσσικό κείμενο του μαθήματος, ωστόσο, οι εικόνες συντελούν στην κατανόηση, αλλά και στην εμπέδωση της γνώσης.

6. Η έρευνα

Ο χώρος του σχολείου και ειδικότερα στο δημοτικό θεωρείται από τους πιο σημαντικούς στην συγκρότηση της συλλογικής ταυτότητας και ειδικότερα της εθνικής και ευρωπαϊκής ταυτότητας. Έγινε επιλογή του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, το οποίο παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση ταυτότητας στο δημοτικό σχολείο και επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζεται η Ευρώπη μέσα στο σχολικό εγχειρίδιο. Εξετάστηκαν τα σχολικά εγχειρίδια της Ε' και ΣΤ' δημοτικού, καθώς επίσης και τα αντίστοιχα αναλυτικά προγράμματα που έχουν οριστεί από το Υπουργείο Παιδείας. Με βάση τα σχολικά εγχειρίδια και τη διδασκαλία των όρων που χρησιμοποιούνται σε αυτά προέκυψε η ανάγκη για διανομή ερωτηματολογίων στους μαθητές ώστε να διερευνηθεί η αντίληψη των μαθητών για την Ευρώπη.

7. Υποθέσεις και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να ανιχνευτούν τα στοιχεία εκείνα που οι μαθητές υιοθετούν για την ανάπτυξη της τοπικής και ευρωπαϊκής ταυτότητας. Στην εργασία αυτή θα ελεγχθούν οι ερευνητικές υποθέσεις:

- Εάν οι Έλληνες μαθητές γνωρίζουν τι είναι η Ευρώπη και πώς ωφελείται η Ελλάδα από τη συμμετοχή της.
- Εάν γνωρίζουν τι είναι ο Ευρωπαίος πολίτης.
- Εάν πιστεύουν ότι εκτός από την εθνική κατέχουν και την ευρωπαϊκή ταυτότητα.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

- Οι μαθητές έχουν αρκετή ενημέρωση σχετικά με την Ευρωπαϊκή Ένωση;
- Από πού ενημερώνονται περισσότερο σχετικά με την Ευρωπαϊκή Ένωση;
- Οι μαθητές θεωρούν τον εαυτό τους Έλληνα πολίτη καθώς και Ευρωπαίο πολίτη;
- Θεωρούν ότι είναι ενημερωμένοι σχετικά με τα Ευρωπαϊκά θέματα;
- Ποιο είναι κατά την άποψή τους το πιο σημαντικό όφελος για την Ελλάδα από τη συμμετοχή της στην Ευρωπαϊκή Ένωση;

8. Παρουσίαση ερευνητικής μεθόδου

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα με τη σύνταξη ενός δομημένου ερωτηματολογίου που απευθύνεται σε μαθητές Ε' και ΣΤ' δημοτικού σχολείου. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου διαμορφώθηκαν στη βάση της διερεύνησης που έγινε στα σχολικά εγχειρίδια της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής των τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου και πιο συγκεκριμένα των κεφαλαίων που εξετάζουν ζητήματα σχετικά με την Ευρωπαϊκή Ένωση. Έγινε διανομή των ερωτηματολογίων μετά από συγκατάθεση των γονέων και των μαθητών στα σχολεία που επιλέχθηκαν για την έρευνα. Συγκεκριμένα η έρευνα διεξήχθη σε πέντε σχολεία, από τα οποία τα δύο ήταν σχολεία του κέντρου των Ιωαννίνων, δύο περιφερειακά και ένα ιδιωτικό. Για να συμπληρωθούν τα ερωτηματολόγια παραχωρήθηκε μία διδακτική ώρα σε κάθε τμήμα του κάθε σχολείου. Ενημερώθηκαν πρώτα οι μαθητές για τη διαδικασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσης τους η ερευνήτρια ήταν παρούσα για να επιλύσει τυχόν απορίες που είχαν οι μαθητές. Μετά τη συλλογή των ερωτηματολογίων. Η μέθοδος

ανάλυσης των δεδομένων, ήταν η περιγραφική στατιστική και οι έλεγχοι συσχετίσεων Cg-square test και Spearman που πραγματοποιήθηκαν με την αξιοποίηση του διαδεδομένου προγράμματος στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων με το στατιστικό πακέτο SPSS.

Δειγματοληπτικό πλαίσιο

Η επιλογή του δείγματος της έρευνας, ως προς τη συγκεκριμένη ηλικία, έγινε μετά από τα ευρήματα που ανέκυψαν από τη βιβλιογραφία. Η ηλικία μεταξύ 8-14 ετών είναι αρκετά σημαντική για τα παιδιά που αναπτύσσουν το αίσθημα του ανήκειν σε μία ομάδα (Jamieson, 2005). Έχουν γίνει λίγες σχετικές έρευνες που αφορούν τον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι μαθητές την ευρωπαϊκή ταυτότητα τους. Σε σχετικές έρευνες που έχουν διεξαχθεί κυρίως σε νέους ηλικίας 18-24 σε χώρες της Ευρώπης όπως Αυστρία, Γερμανία, Αγγλία, κατέδειξαν πως η Ευρωπαϊκή ταυτότητα είναι λιγότερο σημαντική από την εθνική τους ταυτότητα και τη θρησκεία (Boehnke, Fuss, 2008). Η πόλη των Ιωαννίνων κρίθηκε κατάλληλη για την υλοποίηση της έρευνας γιατί είναι μια περιφερειακή πόλη, με αρκετές ευρωπαϊκές επιχορηγήσεις για τον τουρισμό, τον αγροτικό τομέα, την εκπαίδευση, αλλά και κυρίως γιατί εντάσσεται από την Ευρωπαϊκή Ένωση στις φτωχότερες περιφέρειες της Ευρώπης σύμφωνα με το την στατιστική έκθεση της ευρωπαϊκής υπηρεσίας Eurostat. (<https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SEL45/->).

9. Συμμετέχοντες στην έρευνα

Το δείγμα στην παρούσα έρευνα αποτελείται από 160 μαθητές των Ε' και ΣΤ' τάξεων Δημοτικού Σχολείου. Τα σχολεία που φοιτούν οι μαθητές βρίσκονται στο νομό Ιωαννίνων. Ειδικότερα όπως φαίνεται και από τον Πίνακα 1, το δείγμα αποτελείται από 83(51,9%) κορίτσια και 77(48,1%) αγόρια.

10. Αποτελέσματα έρευνας

Στο ερώτημα αν πιστεύουν ότι έχουν αρκετή ενημέρωση σχετικά με τη Ευρωπαϊκή Ένωση, 70 (44,6 %) μαθητές έχουν αρκετή ενημέρωση σχετικά με την Ευρωπαϊκή ένωση ενώ 87 (55,4 %) όχι.

Πίνακας 4: Ενημέρωση σχετικά με την Ε.Ε.



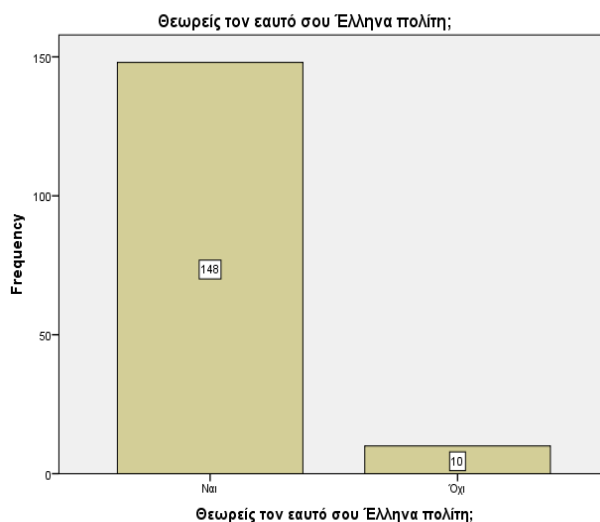
Στην ερώτηση αν ενημερώνονται σχετικά με την Ευρωπαϊκή Ένωση από το σχολείο: Η πλειοψηφία των μαθητών (60 %) πιστεύει ότι ενημερώνεται αρκετά σχετικά με την Ευρωπαϊκή ένωση από το σχολείο. Οι περισσότεροι μαθητές (51 %) πιστεύουν ότι ενημερώνονται αρκετά σχετικά με την Ευρωπαϊκή ένωση από την οικογένεια, (41,2 %) μαθητές πιστεύουν ότι ενημερώνονται σχετικά με την Ευρωπαϊκή Ένωση από τα βιβλία, το (45,4 %) πιστεύουν ότι ενημερώνονται πάρα πολύ σχετικά με την Ευρωπαϊκή Ένωση από την τηλεόραση, 45,8 %) πιστεύουν ότι ενημερώνονται πάρα πολύ σχετικά με την Ευρωπαϊκή Ένωση από το ίντερνετ, (61,1 %) πιστεύουν ότι ενημερώνονται σχετικά με την Ευρωπαϊκή Ένωση από συζητήσεις με φίλους και τέλος το (3,1%) ενημερώνεται από άλλες πηγές.

Πίνακας 5: Από που ενημερώνονται σχετικά με την Ε.Ε.

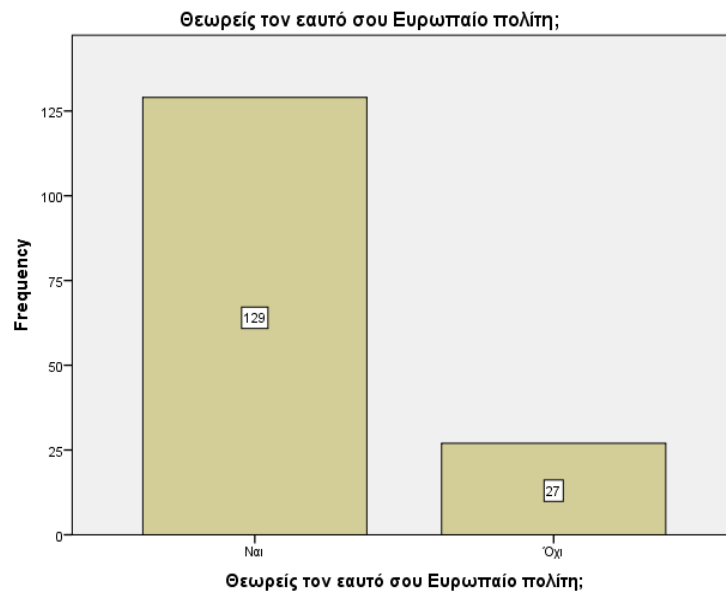
Από πού ενημερώνεσαι για την Ε.Ε.;	
Σχολείο	60%
Φίλους	61,1%
Οικογένεια	51%
Βιβλία	41,2%
Τηλεόραση	45,4%
Internet	45,8%
Άλλες πηγές	3,1%

Στο ερώτημα αν θεωρούν τον εαυτό τους Έλληνα πολίτη οι 148 (93,7 %) οι μαθητές θεωρούν το εαυτό τους Έλληνα πολίτη ενώ 10 (6,3 %) όχι.

Πίνακας 6: Θεωρείς τον εαυτό σου Έλληνα πολίτη

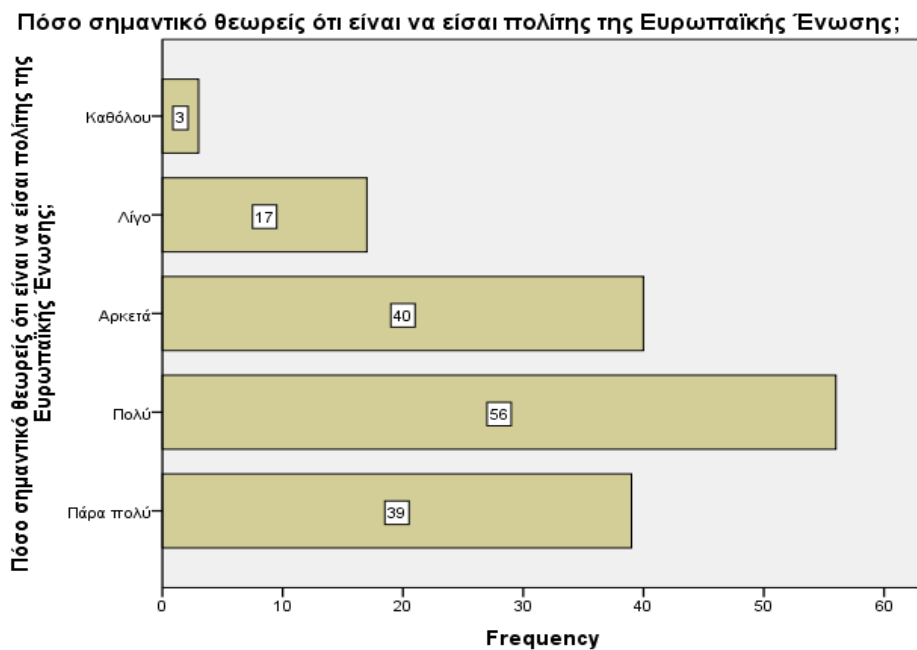


Πίνακας 7: Θεωρείς τον εαυτό σου Ευρωπαίο πολίτη



Αμέσως μετά, στο ερώτημα αν θεωρούν τον εαυτό τους Ευρωπαίο πολίτη οι 129 (82,7 %) μαθητές θεωρούν το εαυτό τους Ευρωπαίο πολίτη ενώ 27 (17,3 %) όχι.

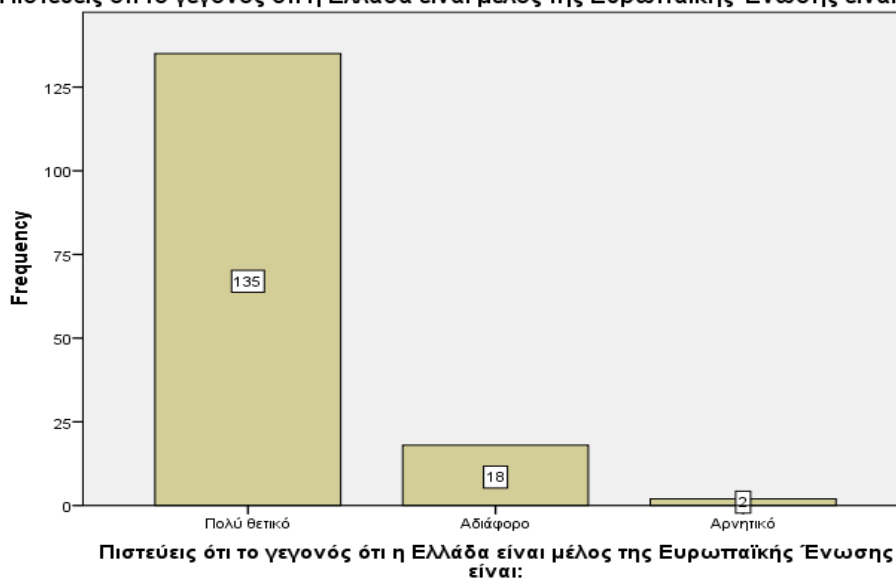
Πίνακας 8: Πόσο σημαντικό είναι να είσαι Ευρωπαίος πολίτης



Στο ερώτημα αν θεωρούν πολύ σημαντικό να είσαι πολίτης της Ευρωπαϊκής ένωσης, οι περισσότεροι 56(35%), θεωρούν πολύ, 40(25%)αρκετά, 39(24,4%) πάρα πολύ, 17(10,6%)λίγο και 3(1,9%) καθόλου σημαντικό.

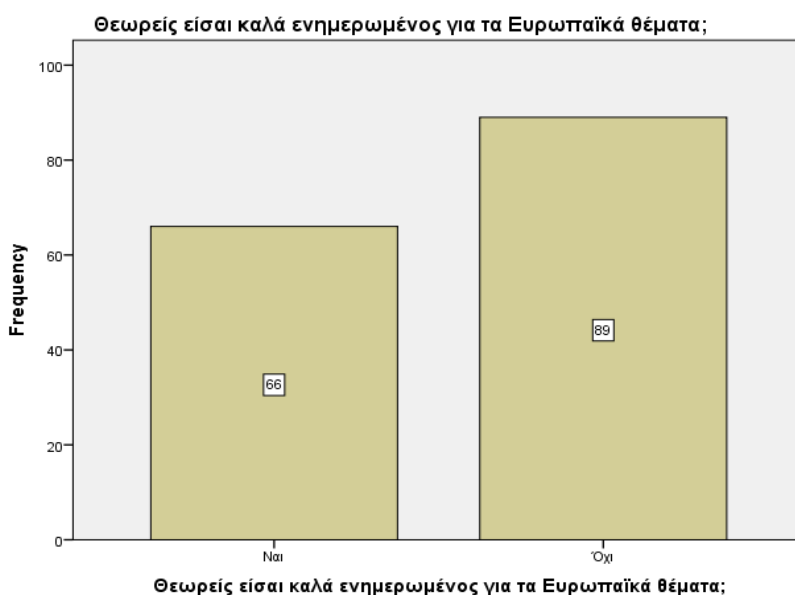
Πίνακας 9: Κατά πόσο είναι θετικό που Ελλάδα είναι μέλος της Ε.Ε.

Πιστεύεις ότι το γεγονός ότι η Ελλάδα είναι μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι:



Στην ερώτηση αν πιστεύουν ότι είναι πολύ θετικό να είναι η Ελλάδα μέλος της Ευρωπαϊκής ένωσης, Οι περισσότεροι μαθητές 135(87,1 %) θεωρούν είναι πολύ θετικό, 18(11,3%) αδιάφορο και μόλις 2(1,3) αρνητικό.

Πίνακας 10: Ενημέρωση σχετικά με τα ευρωπαϊκά θέματα



Στην ερώτηση αν οι μαθητές είναι καλά ενημερωμένοι για Ευρωπαϊκά θέματα, οι 66 (42,6 %) μαθητές είναι καλά ενημερωμένοι για Ευρωπαϊκά θέματα, ενώ 89 (57,4 %) όχι.

Πίνακας 11: Όφελος της Ελλάδας από την Ε.Ε.

Ποιο κατά την άποψή σου είναι το πιο σημαντικό όφελος για την Ελλάδα από τη συμμετοχή της στην Ευρωπαϊκή Ένωση;	
Η ειρήνη	20,0%
Η δημοκρατία	13,6%
Η προστασία του φυσικού περιβάλλοντος	12,0%
Η ισότητα	12,6%
Η καλύτερη προστασία της υγείας	11,4%
Η ελεύθερη μετακίνηση των πολιτών	10,6%
Η οικονομική ενίσχυση προς τα μέλη της	9,3%
Η ευρωπαϊκή νομοθεσία	5,9%
Οι ανταλλαγές μαθητών	4,0%

Στην ερώτηση για τα οφέλη της Ελλάδας από τη συμμετοχή της στην Ευρωπαϊκή Ένωση 35 (5,9 %) μαθητές απάντησαν ότι το πιο σημαντικό όφελος για την Ελλάδα από τη συμμετοχή της στην Ευρωπαϊκή Ένωση είναι η ευρωπαϊκή νομοθεσία, 55 (9,3 %) η οικονομική ενίσχυση προς τα μέλη της, 71 (12 %) η προστασία του φυσικού περιβάλλοντος, 68 (11,4 %) η καλύτερη προστασία της υγείας, 63 (10,6 %) η ελεύθερη μετακίνηση των πολιτών, 81 (13,6 %) η δημοκρατία, 119 (20 %) η ειρήνη, 24 (4 %) οι ανταλλαγές μαθητών, 75 (12,6 %) η ισότητα και 3 (0,5 %) άλλα οφέλη.

11. Συζήτηση αποτελεσμάτων

Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας το δείγμα των μαθητών προέρχεται από κεντρικά σχολεία των Ιωαννίνων καθώς και περιφερειακά. Όσον αφορά την ενημέρωση σχετικά την Ευρωπαϊκή Ένωση οι μαθητές στην πλειοψηφία τους ενημερώνονται κυρίως: από το σχολείο(60%), τους φίλους (61,1%), το ιντερνέτ(45,%) και λιγότερο από τους γονείς(51%), τα βιβλία(41,2%) και την τηλεόραση (45,5%). Επίσης, δείχνουν σε μεγάλο βαθμό πως θα ήθελαν να διδάσκονται περισσότερα πράγματα στο σχολείο σχετικά με την Ευρωπαϊκή Ένωση (62,2%). Τα παραπάνω συνδέονται άμεσα με τις προτεραιότητες της Ε.Ε. για την ενδυνάμωση της ευρωπαϊκής ταυτότητας. Η επιθυμία των μαθητών για μελέτη της ιστορίας, του πολιτισμού, των εθίμων κάθε χώρας είναι μερικοί από τους στόχους που αναπτύσσει η ευρωπαϊκή πολιτική και αντικατοπτρίζεται στα εθνικά αναλυτικά προγράμματα (Βούκανου, 2007). Επιπλέον, τα σχολικά εγχειρίδια της Κοινωνικής και πολιτικής αγωγής

χρησιμοποιούνται για τη διαδικασία κοινωνικοποίησης των νέων και τη διαμόρφωση συλλογικών ταυτοτήτων (Brown et al., 2020).

Για το αίσθημα της ταυτότητας οι μαθητές σχεδόν όλοι θεωρούν τον εαυτό τους κυρίως Έλληνα πολίτη (93,7%), αλλά και Ευρωπαϊό πολίτη (82,7%). Βέβαια, είναι μικρότερο το ποσοστό που δεν θεωρούν τον εαυτό Ευρωπαϊό πολίτη (17,3%). Ωστόσο είναι σημαντικό για όλους ότι η χώρα μας βρίσκεται μέσα στην Ευρωπαϊκή Ένωση (54%). Η ενοποίηση της Ευρώπης έχει εισάγει έμμεσα και άμεσα σημαντικές αλλαγές στην αντίληψη των ατόμων σχετικά με τη συλλογική τους ταυτότητα. Οι πολίτες της Ευρώπης καλούνται να υιοθετήσουν την τοπική, την εθνική και ευρωπαϊκή τους ταυτότητα. (Σίμογλου, 2013). Η Ελλάδα ως αναπόσπαστο μέρος της Ευρώπης, εντάσσεται στο παραπάνω πλαίσιο. Οι μαθητές μέσω της εκπαίδευσης αναπτύσσουν συλλογικές ταυτότητες με τις οποίες ταυτίζονται (Σίμογλου, 2013). Από την άλλη πλευρά, η έρευνα έδειξε πως οι μαθητές δεν είναι καλά ενημερωμένοι για τα Ευρωπαϊκά θέματα (57,4%), κάτι που έρχεται σε αντίθεση με τις έρευνες οι οποίες αναφέρουν πως στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η Ευρώπη κατέχει σημαντικό ρόλο στα εγχειρίδια που διδάσκονται (Brown et al., 2020). Βέβαια υπάρχουν διαφοροποιήσεις από τη μία χώρα στην άλλη. Η έρευνα των Brown et al., (2020) εξέτασε την εικόνα της Ευρώπης όπως παρουσιάζεται μέσα στα σχολικά εγχειρίδια των κοινωνικών και πολιτικών επιστημών μεγάλων χωρών της Ευρώπης. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι οικονομικά ισχυρές χώρες, όπως η Γερμανία παρουσιάζει περισσότερες λεπτομέρειες και μία πιο θετική στάση απέναντι στην Ε.Ε..

Όσον αφορά τα οφέλη που οι μαθητές θεωρούν πως υπάρχουν από την ένταξη της Ελλάδας στην Ευρώπη είναι αρχικά η ειρήνη μεταξύ των κρατών-μελών (20%) στη συνέχεια η οικονομική ενίσχυση που παρέχεται στην χώρα (9,3%), έπειτα η ελεύθερη μετακίνηση των πολιτών από χώρα σε χώρα (10,6%), η συμμετοχή της Ελλάδας στην ευρωπαϊκή νομοθεσία (5,9%), οι ανταλλαγές μαθητών σε σχολεία της Ευρώπης (12,6%), η προστασία του φυσικού περιβάλλοντος (12%) και τέλος η ισότητα μεταξύ των χωρών (0,5%). Αυτά είναι μερικά από τα θετικά στοιχεία που όλοι οι Ευρωπαίοι πολίτες έχουν αναπτύξει. Όλοι οι πολίτες έχουν ίσα δικαιώματα και υποχρεώσεις, τα κράτη μέλη είναι δομημένα με δημοκρατικό τρόπο και οι πολίτες της Ε.Ε. έχουν το δικαίωμα να ταξιδεύουν ελεύθερα σε άλλα κράτη της Ευρώπης, να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά, πολιτιστικά και άλλα ευρωπαϊκά προγράμματα. Καλλιεργείται έτσι, μία κοινή ευρωπαϊκή ταυτότητα και αναπτύσσεται ο αλληλοσεβασμός και αλληλεγγύη Nanou & Verney (2013).

Βιβλιογραφία

Βούκανου, Μ. (2009). *Ευρωπαϊκή διάσταση και πρόγραμμα σπουδών. Η διερεύνηση της εισαγωγής των ευρωπαϊκών αξιών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Διδακτορική Διατριβή. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Boehnke, K., Fuss, D. (2008). What Part does Europe Play in the Identity Building of Young European Adults. *Perspectives on European Politics and Society*, 9(4), 466–79 στο Agirdag,

Brown, E., Reed, B.S., Ross, A., Davis, I. & Bengsh, G. (2020). *Constructing Europe and the European Union through Education: contrasts and congruence within and between Germany and England*. European Union.

Byram, M., Gribkova, B., Starkey, H. (2002). Developing the intercultural dimension. In *Language teaching*. Ed. Council of Europe.

Δημητρίου, Μ. (2007). *Κριτική ανάλυση περιεχομένου του εγχειριδίου «Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή» της Ε΄ Δημοτικού*. Διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.

European Commission. (2012). *The Development of European Identity / Identities: Unfinished Business, A policy review*, Brussels: Directorate-General for Research and Innovation Socio-economic sciences and humanities.

European Communities. (1973). *Declaration on European Identity*, Bulletin of the European Communities, 12, 118-122.

Jamieson, L. (2005). Theorizing Identity, Nationality and Citizenship: Implications for European Citizenship Identity στο Jamieson L. (Ed.), *Orientations of Young Men and Women to Citizenship and European Identity*, Eindhoven: Department of Sociology, Eindhoven University στο Agirdag,

Huyst, O. P., & Van Houtte, M. (2012) Determinants of the Formation of a European Identity among Children: Individual - and School - Level Influences, *Journal of Common Market Studies*, 50(2), 198-213.

Καλογρίδη, Σ., & Μαρκόπουλος, Σ. (2003) Η ευρωπαϊκή διάσταση στα βιβλία της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής στο Δημοτικό Σχολείο. Στο Μπαγάκης Γ. (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 203-210.

Μουσένα, Ε. (2004). *Η πολιτική αγωγή στην πρωτοβάθμιας εκπαίδευση (νηπιαγωγείο και δημοτικό) μεταπολεμικά στην Ελλάδα*. Διδακτορική Διατριβή. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Μπακάλη, Ε. (2017). *Ψυχολογική ανάλυση της εικονογράφησης του σχολικού εγχειριδίου «Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή» της Στ Δημοτικού. Γνωστική και συναισθηματική ανταπόκριση των μαθητών*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Μωυσίδου, Τ. (2013). *Η εκπαιδευτική πολιτική στην ευρωπαϊκή Ένωση*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Εκπαίδευση για τη Δημοκρατική Ιδιότητα του Πολίτη: Διδακτικές Προτάσεις για το Μάθημα της Αγγλικής Γλώσσας

Μαριαλένα Δάλλα & Αικατερίνη Ζιάβρου

Περίληψη

Αφού οι κοινωνίες και, ως συνέπεια, οι σχολικές τάξεις γίνονται όλο και πιο πολυπολιτισμικές, οι μαθητές καλούνται να έρθουν σε επαφή και να συνυπάρξουν με άτομα από διαφορετικούς πολιτισμούς και κουλτούρες. Αυτό αναδεικνύει την ανάγκη καλλιέργειας δημοκρατικών αξιών εντός του σχολικού περιβάλλοντος, ώστε η συνύπαρξη μαθητών από ποικίλες χώρες να είναι γόνιμη και αρμονική. Στην παρούσα έρευνα παρουσιάζονται τέσσερις δραστηριότητες και ένα διδακτικό σενάριο ως διδακτικές προτάσεις για την καλλιέργεια τόσο της δημοκρατικής ιδιότητας του πολίτη όσο και βασικών δεξιοτήτων στην αγγλική γλώσσα. Οι εν λόγω δραστηριότητες έχουν δημιουργηθεί με βάση το Πλαίσιο Αναφοράς Ικανοτήτων για Δημοκρατικό Πολιτισμό που καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν και να εφαρμόσουν εκπαιδευτικό υλικό μέσω μοντέλων ικανοτήτων και αντίστοιχων περιγραφικών δεικτών. Η εφαρμογή τους πραγματοποιήθηκε με επιτυχία σε δημοτικά σχολεία στην περιοχή της Αττικής, στοχεύοντας στην καλλιέργεια δημοκρατικών αξιών, στάσεων, δεξιοτήτων, γνώσης και κριτικής κατανόησης. Συγκεκριμένα, βασικοί στόχοι των δραστηριοτήτων και του διδακτικού σεναρίου ήταν η εκμάθηση της αποδοχής της διαφορετικότητας και της πολιτισμικής ετερότητας, η απόδοση αξίας στην πολιτισμική πολυμορφία, ο σεβασμός, οι δεξιότητες συνεργασίας, οι γλωσσικές, επικοινωνιακές και πολυγλωσσικές δεξιότητες και η γνώση και κριτική κατανόηση της γλώσσας και της επικοινωνίας. Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των προτεινόμενων δραστηριοτήτων έγινε μέσω της διενέργειας μιας σύντομης συνέντευξης με την καθηγήτρια Αγγλικής γλώσσας του κάθε τμήματος, ενώ οι μαθητές κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα φύλλο αυτοαξιολόγησης μετά την εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης. Οι προτάσεις της παρούσας έρευνας ενθαρρύνουν την εκπαίδευση για τη δημοκρατία και την πολιτισμική ετερότητα και ενισχύουν τη συνεργατική μάθηση και την κριτική σκέψη, καθώς οι μαθητές αποκτούν τις ικανότητες που χρειάζονται για να συμμετέχουν ενεργά στη δημοκρατική διαδικασία. Μέσω της σταθερής εφαρμογής εκπαιδευτικών προσεγγίσεων με προσανατολισμό τη δημοκρατική εκπαίδευση, η εκπαιδευτική κοινότητα επιδεικνύει τη δέσμευσή της για την προαγωγή ενός δημοκρατικού περιβάλλοντος τόσο στα σχολεία όσο και πέρα από αυτά.

Λέξεις-κλειδιά: δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη, διδακτικές προτάσεις, αγγλική γλώσσα

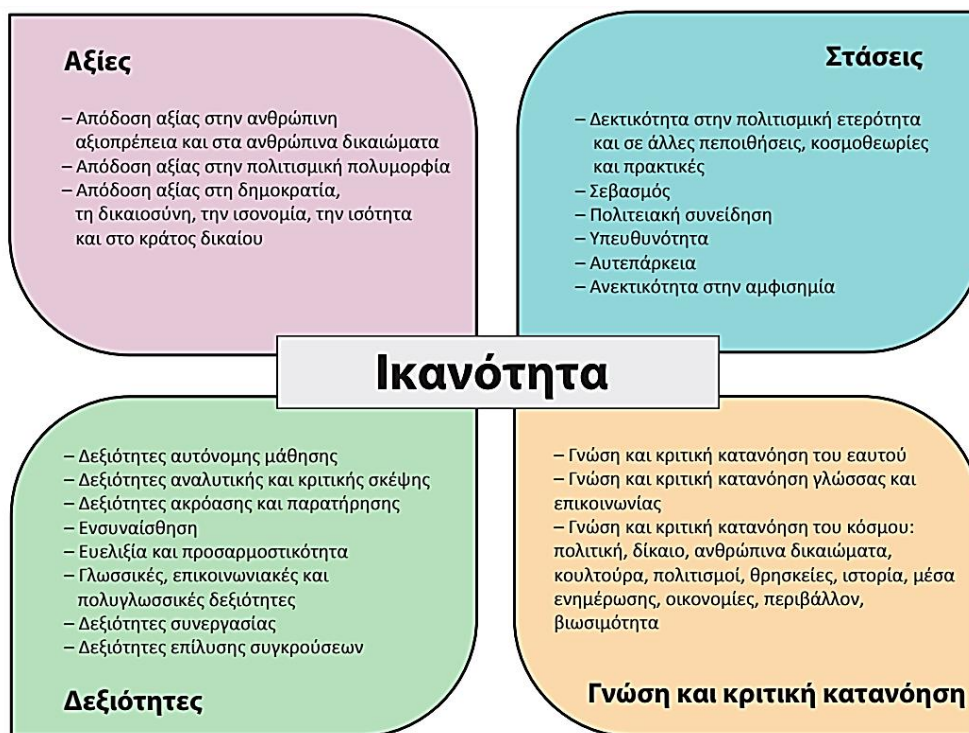
1. Θεωρητικό Πλαίσιο

1.1 Πλαίσιο Αναφοράς Ικανοτήτων για Δημοκρατικό Πολιτισμό

Η έννοια της δημοκρατίας δεν αφορά μόνο τον τρόπο διακυβέρνησης ή το πολιτικό σύστημα, αλλά περιλαμβάνει και άλλα χαρακτηριστικά, όπως τις δημοκρατικές αντιλήψεις και ικανότητες των ίδιων των πολιτών. Η βασική ιδέα ήταν η δημιουργία ενός πλαισίου αναφοράς, ένα μοντέλο, ώστε τα άτομα και οι κοινωνίες να αναπτύσσουν τις δικές τους πολιτικές προς μια δημοκρατικότερη κοινωνία (Rautiainen, 2019). Έτσι, το Συμβούλιο της

Ευρώπης δημοσίευσε το *Πλαίσιο Αναφοράς Ικανοτήτων για Δημοκρατικό Πολιτισμό*, το οποίο αποτελείται από τρεις τόμους: Πλαίσιο Αναφοράς Ικανοτήτων για Δημοκρατικό Πολιτισμό: Τόμος 1. Περιεχόμενο, έννοιες και μοντέλο (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2018α), Πλαίσιο Αναφοράς Ικανοτήτων για Δημοκρατικό Πολιτισμό: Τόμος 2. Περιγραφικοί δείκτες ικανοτήτων για δημοκρατικό πολιτισμό (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2018β) και Πλαίσιο Αναφοράς Ικανοτήτων για Δημοκρατικό Πολιτισμό: Τόμος 3. Οδηγός εφαρμογής (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2018γ). Η εφαρμογή του μπορεί να γίνει από την προσχολική έως την τριτοβάθμια εκπαίδευση, την εκπαίδευση ενηλίκων και την επαγγελματική εκπαίδευση, παρέχοντας συστηματική προσέγγιση στον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2018α). Βασικός του στόχος αποτελεί η προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, του κράτους δικαίου και της δημοκρατίας μέσα από μια δημοκρατική και ολιστική εκπαίδευση που να προετοιμάζει τα άτομα να ζουν ως ενεργοί πολίτες δημοκρατικών κοινωνιών (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2018α).

Εικόνα 1: Ικανότητες του Πλαισίου Αναφοράς Ικανοτήτων για Δημοκρατικό Πολιτισμό



Το Πλαίσιο αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς ώστε να εξοπλίσουν τους μαθητές με τις απαραίτητες ικανότητες για τη συμμετοχή τους σε μια δημοκρατική κουλτούρα και έναν διαπολιτισμικό διάλογο (Barrett, 2020). Ο όρος *ικανότητες* αναφέρεται σε συγκεκριμένες αξίες, στάσεις, δεξιότητες και γνώση και κριτική κατανόηση που χρειάζεται το άτομο να κινητοποιήσει προκειμένου να αντιμετωπίσει με επιτυχία τις δυσκολίες, τις ευκαιρίες και τις απαιτήσεις της σύγχρονης πολυπολιτισμικής και δημοκρατικής κοινωνίας (Barrett, 2016). Το Πλαίσιο έχει καθορίσει 20 ικανότητες, οι οποίες, όπως φαίνεται και στην Εικόνα 1, ανήκουν σε τέσσερις διακριτές κατηγορίες: τις Αξίες, τις Στάσεις, τις Δεξιότητες και τη Γνώση και Κριτική Κατανόηση. Κάθε ικανότητα συνοδεύεται από ορισμένους περιγραφικούς δείκτες ικανοτήτων για δημοκρατικό πολιτισμό, οι οποίοι, με τη σειρά τους,

κατατάσσονται σε τρία επίπεδα: Βασικό, Μεσαίο και Προχωρημένο (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2018β), ανάλογα με το επίπεδο επάρκειας των εκπαιδευόμενων σε καθεμία από τις ικανότητες. Οι ικανότητες για δημοκρατικό πολιτισμό δεν αναπτύσσονται τόσο εύκολα μεμονωμένα, αλλά χρησιμοποιούνται ευέλικτα ανάλογα με τις ιδιαίτερες συνθήκες που προκύπτουν κάθε φορά (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2018γ). Για τον σχεδιασμό ενός προγράμματος σπουδών κρίνεται απαραίτητη η δημιουργία «συμπλεγμάτων» (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2018γ, 19) ώστε οι ικανότητες αυτές να συνδέονται με τη θεματική του κάθε μαθήματος, ακόμα και όταν αυτό δεν αφορά καθαρά την αγωγή του πολίτη, όπως είναι η ξενόγλωσση εκπαίδευση, και συγκεκριμένα το μάθημα των αγγλικών στο οποίο επικεντρώνεται το παρόν άρθρο.

1.2 Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες

Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες: Μάθηση, Διδασκαλία, Αξιολόγηση (ΚΕΠΑ) δημιουργήθηκε με σκοπό να βοηθήσει τον σχεδιασμό της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης και να προωθήσει τη διαφάνεια και τη συνοχή στην εκμάθηση, διδασκαλία και αξιολόγηση των ξένων γλωσσών σε όλες τις χώρες (Council of Europe, 2020). Ο ρόλος του ΚΕΠΑ είναι κυρίως περιγραφικός, από τη στιγμή που βοηθά στην ανάλυση των αναγκών του κάθε μαθητή, στον προσδιορισμό των στόχων της μαθησιακής διαδικασίας, στην ανάπτυξη μαθησιακού υλικού και στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων (Council of Europe, 2020). Δημιουργήθηκε από το Συμβούλιο της Ευρώπης, αλλά χρησιμοποιείται σε παγκόσμιο πλέον επίπεδο για να περιγράψει τη γλωσσική ικανότητα των μαθητών με βάση έξι επίπεδα στον προφορικό και γραπτό λόγο, στην ακουστική ικανότητα και στην κατανόηση κειμένου. Αποτελεί ένα περιγραφικό εργαλείο που αναλύει τις ανάγκες των μαθητών, προσδιορίζει τους μαθησιακούς στόχους και βοηθά στον προσανατολισμό και την ανάπτυξη του μαθησιακού υλικού και της αξιολόγησης (En-abilities consortium, 2020).

Το ΚΕΠΑ μπορεί να είναι ένα χρήσιμο εργαλείο που καθοδηγεί την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς οι περιγραφικοί δείκτες του βοηθούν στον καθορισμό στόχων και την αξιολόγηση της προόδου των μαθητών μέσω του καθορισμού συγκεκριμένων δεξιοτήτων και ικανοτήτων για κάθε κοινό επίπεδο αναφοράς. Για παράδειγμα, για έναν αρχάριο χρήστη επιπέδου A2, το οποίο είναι κατά κύριο λόγο το επίπεδο αγγλικών των μαθητών του δημοτικού όπου εφαρμόστηκαν οι δραστηριότητες της παρούσας εργασίας, προβλέπεται ότι μπορεί να συμμετέχει ενεργά σε συζήτηση χρησιμοποιώντας απλές και συχνά χρησιμοποιούμενες εκφράσεις, εφόσον τους παρέχεται κάποια βοήθεια, αλλά και να επικοινωνούν σε απλές, καθημερινές, συνεργατικές εργασίες για οικεία θέματα και να δημιουργούν απλούς, ήδη προετοιμασμένους μονολόγους, αιτιολογώντας τις απόψεις τους (Council of Europe, 2020).

1.3 Διαμεσολάβηση

Από κοινωνικο-πολιτική πλευρά, η μάθηση επιτυγχάνεται μέσω των κοινωνικών επαφών σε διάφορα περιβάλλοντα (Sundari, 2020). Ένα πολύ σημαντικό κομμάτι της επικοινωνίας αποτελεί και η διαμεσολάβηση, μια ικανότητα που οι πολίτες της σύγχρονης πολυγλωσσικής και πολυπολιτισμικής κοινωνίας οφείλουν να κατακτήσουν. Η διαμεσολάβηση είναι μια διαδικασία διαγλωσσικής επικοινωνίας, που σημαίνει ότι το άτομο θα πρέπει να επικοινωνήσει αποτελεσματικά με παράλληλη χρήση δύο ή και περισσότερων γλωσσών (Σταθοπούλου, 2020). Σε επίπεδο γλωσσομάθειας, σκοπός της διαμεσολάβησης είναι η

διευκόλυνση της επικοινωνίας μέσω της κατανόησης και του συμβιβασμού (Corbett, 2020). Ο εκπαιδευτικός ξένης γλώσσας αναλαμβάνει να δημιουργήσει εκπαιδευτικό υλικό κατάλληλο για να επιτύχει τόσο τους γλωσσικούς όσο και τους διαπολιτισμικούς στόχους του κάθε μαθήματος (Corbett, 2020). Συγκεκριμένα, όπως θα δούμε και στη συνέχεια με ορισμένα παραδείγματα ασκήσεων, η διαγλωσσική διαμεσολάβηση στοχεύει στην αναπαραγωγή μηνυμάτων στη γλώσσα-στόχο, τα οποία είναι διατυπωμένα στη γλώσσα πηγή ώστε να επιτευχθεί αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ ατόμων με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο (Σταθοπούλου, 2020).

2. Εφαρμογή

Με βάση τα πρότυπα του ΚΕΠΑ και του Πλαισίου Αναφοράς Ικανοτήτων για Δημοκρατικό Πολιτισμό, δημιουργήθηκαν τέσσερις δραστηριότητες και ένα σχέδιο μαθήματος, τα οποία εφαρμόστηκαν κατά το σχολικό έτος 2021-2022 σε δύο δημοτικά σχολεία της Αττικής, το 99^ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών και το 3^ο Δημοτικό Σχολείο Ζωγράφου.

3. Διδακτικές Προτάσεις

3.1 Δραστηριότητες Διαμεσολάβησης

3.1.1 Δημιουργία Κόμικ: Το Μυστήριο των Κλεμμένων Πινάκων Ζωγραφικής

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα διαμεσολάβησης απευθύνεται σε 18 μαθητές της πέμπτης τάξης δημοτικού (10-11 ετών) και έχει ως θέμα τη «Δημιουργία Κόμικ: Το Μυστήριο των Κλεμμένων Πινάκων Ζωγραφικής». Το επίπεδο των μαθητών με βάση το ΚΕΠΑ είναι το Α2 και στη συγκεκριμένη δραστηριότητα καλούνται να εφαρμόσουν τους κανόνες του Αορίστου χρόνου στα αγγλικά, τον οποίο είχαν διδαχθεί στα δύο προηγούμενα μαθήματα. Οι μαθητές δουλεύουν σε 6 ομάδες των 3 ατόμων και καλούνται να κάνουν χρήση των υπολογιστών στο εργαστήριο πληροφορικής του σχολείου. Αρχικά, διαβάζουν το ελληνικό κείμενο της σελίδας 82 του σχολικού βιβλίου Αγγλικών “Activity Book” και κάνουν μια μικρή συζήτηση με την εκπαιδευτικό σχετικά με την πλοκή και τη δομή του.

Εικόνα 2: Ενδεικτικές Απαντήσεις Μαθητών στο Κόμικ



Στη συνέχεια ακολουθούν τον παρακάτω σύνδεσμο: <https://view.genial.ly/62459cecf062c300185bfca5>, ώστε να δημιουργήσουν τα δικά τους κόμικ στα αγγλικά με βάση την ιστορία και τις εικόνες που τους δίνονται. Η κάθε σελίδα περιλαμβάνει διαφορετικές σκηνές της ιστορίας και εικόνες, ώστε οι μαθητές να διαλέξουν και να μεταφράσουν το σωστό κομμάτι. Οι ήρωες και το φόντο έχουν δημιουργηθεί με τη χρήση των *bitmoji* (<https://www.bitmoji.com/>), flickr (<https://www.flickr.com/>) και Εικόνων Google (<https://www.google.com/imghp?hl=el>). Οι μαθητές έχουν πρόσβαση σε διαδικτυακό λεξικό (<https://www.collinsdictionary.com/translator>) για να βρουν τη μετάφραση κάθε άγνωστης λέξης και μπορούν να συμβουλευτούν τον πίνακα στη σελίδα 162 του Βιβλίου του Μαθητή για να βρουν τον κατάλληλο τύπο Αορίστου χρόνου. Στις Εικόνες 2 και 3, παρουσιάζονται ορισμένα παραδείγματα από τις απαντήσεις των μαθητών στο συγκεκριμένο κόμικ.

Εικόνα 3: Ενδεικτικές Απαντήσεις Μαθητών στο Κόμικ



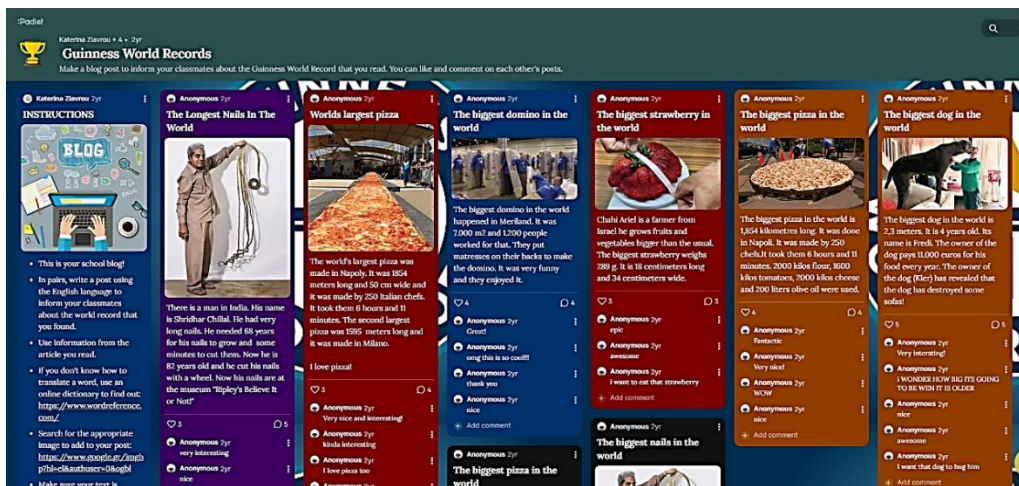
3.1.2 Παγκόσμια Ρεκόρ

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα εφαρμόστηκε σε 17 μαθητές της πέμπτης τάξης του δημοτικού και έχει ως θέμα τα 'Παγκόσμια Ρεκόρ', όπως το Μάθημα 2 της Ενότητας 6 του σχολικού βιβλίου αγγλικών. Το επίπεδο αγγλικών των μαθητών είναι κατά μέσο όρο A2, σύμφωνα με το ΚΕΠΑ, χωρίς να εξαιρούνται βέβαια και οι πιο αδύναμοι μαθητές, ειδικά στο κομμάτι του γραπτού λόγου. Οι τελευταίοι φτιάχνουν ζευγάρια με πιο δυνατούς μαθητές, ώστε με τη βοήθειά τους να καταφέρουν να ολοκληρώσουν επιτυχώς την άσκηση. Το υλικό της δραστηριότητας είναι συμπληρωματικό του σχολικού βιβλίου και προσδίδει κάποιες επιπλέον γνώσεις στις ήδη υπάρχουσες.

Οι μαθητές δουλεύουν σε επτά ζευγάρια και μια ομάδα τριών ατόμων στο εργαστήριο υπολογιστών, καθώς η δραστηριότητα απαιτεί τη χρήση της ηλεκτρονικής πλατφόρμας *Padlet*. Η εκπαιδευτικός μοιράζει τυχαία σε κάθε ομάδα μια φωτοτυπία ενός αυθεντικού άρθρου ελληνικής εφημερίδας, το οποίο εξηγεί συνοπτικά στη μητρική γλώσσα των μαθητών ένα από τα ακόλουθα πέντε Παγκόσμια Ρεκόρ Γκίνες: τα μακρύτερα νύχια, η μεγαλύτερη φράουλα, ο ψηλότερος σκύλος, η μακρύτερη πίτσα και το μεγαλύτερο ανθρώπινο ντόμινο.

Χρησιμοποιώντας πληροφορίες από τα εν λόγω άρθρα, και χωρίς να κάνουν ακριβή μετάφραση του κειμένου, οι μαθητές, όπως φαίνεται και στην Εικόνα 4, γράφουν μια ανάρτηση στο Padlet (<https://padlet.com/worldrecords/2rnyu5z94ga2vxn8>), εξηγώντας με δικά τους λόγια στην αγγλική γλώσσα το κάθε ρεκόρ. Σε αυτό το σημείο, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να συμβουλευτούν κάποιο ηλεκτρονικό λεξικό ώστε να βρουν τις λέξεις που ενδεχομένως δεν γνωρίζουν στην αγγλική γλώσσα. Έπειτα, έχουν την ευκαιρία να προσθέσουν χρώματα και εικόνες στις δημοσιεύσεις τους και, τέλος, μπορούν να διαβάσουν, να πατήσουν «μου αρέσει», αλλά και να σχολιάσουν τις αναρτήσεις των συμμαθητών τους.

Εικόνα 4: Απαντήσεις Μαθητών στο Padlet

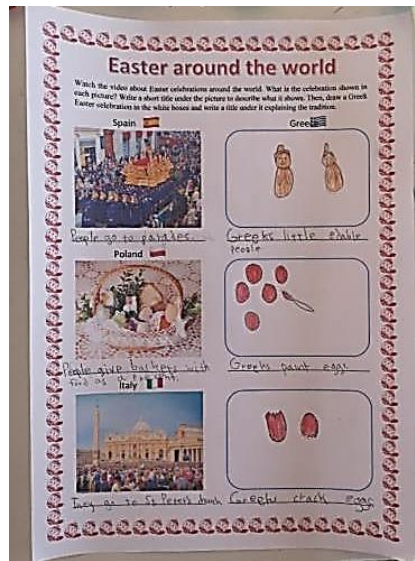


3.2 Πολιτισμικές Δραστηριότητες

3.2.1 Βίντεο με Πασχαλινές Γιορτές ανά τον Κόσμο

Η δραστηριότητα αυτή εφαρμόστηκε σε μια τάξη της τετάρτης δημοτικού, την οποία παρακολουθούν 17 μαθητές, των οποίων το επίπεδο αγγλικών είναι A1+, σύμφωνα με το ΚΕΠΑ. Οι μαθητές είναι κατά βάση Έλληνες από διάφορα μέρη της χώρας, αλλά στο τμήμα εντάσσονται και παιδιά με καταγωγή από άλλες χώρες, συγκεκριμένα από την Αλβανία και τη Ρωσία. Οι μαθητές παρακολουθούν ένα βίντεο με διάρκεια 1 λεπτό και 40 δευτερόλεπτα (https://www.youtube.com/watch?v=-KVXRa6Lkx&ab_channel=Yogotars-EducationalVideos), στο οποίο παρουσιάζονται πασχαλινά έθιμα από τις χώρες της Ισπανίας, της Πολωνίας και της Ιταλίας. Κατά τη διάρκεια της πρώτης προβολής, η εκπαιδευτικός σταματάει το βίντεο στα σημαντικότερα σημεία ώστε να γίνει μια συζήτηση πάνω στις γνώσεις και τις εμπειρίες των ίδιων των μαθητών για τον εορτασμό του Πάσχα. Ακολουθεί μια δεύτερη προβολή χωρίς παύσεις, και στη συνέχεια οι μαθητές συμπληρώνουν ένα φύλλο εργασίας (Εικόνα 5) με εικόνες από τα έθιμα των χωρών που παρακολούθησαν για τα οποία καλούνται να γράψουν έναν αντιπροσωπευτικό τίτλο κάτω από κάθε εικόνα. Στη συνέχεια, οι μαθητές ζωγραφίζουν τρεις ελληνικές παραδόσεις του Πάσχα, συνοδεύοντάς τις από έναν τίτλο ή μια σύντομη πρόταση. Έτσι, έχουν την ευκαιρία να συγκρίνουν τις παραδόσεις της Ελλάδας με εκείνες των άλλων χωρών, βρίσκοντας ομοιότητες και διαφορές μεταξύ τους.

Εικόνα 5: Φύλλο Εργασίας με Ενδεικτικές Απαντήσεις Μαθητών

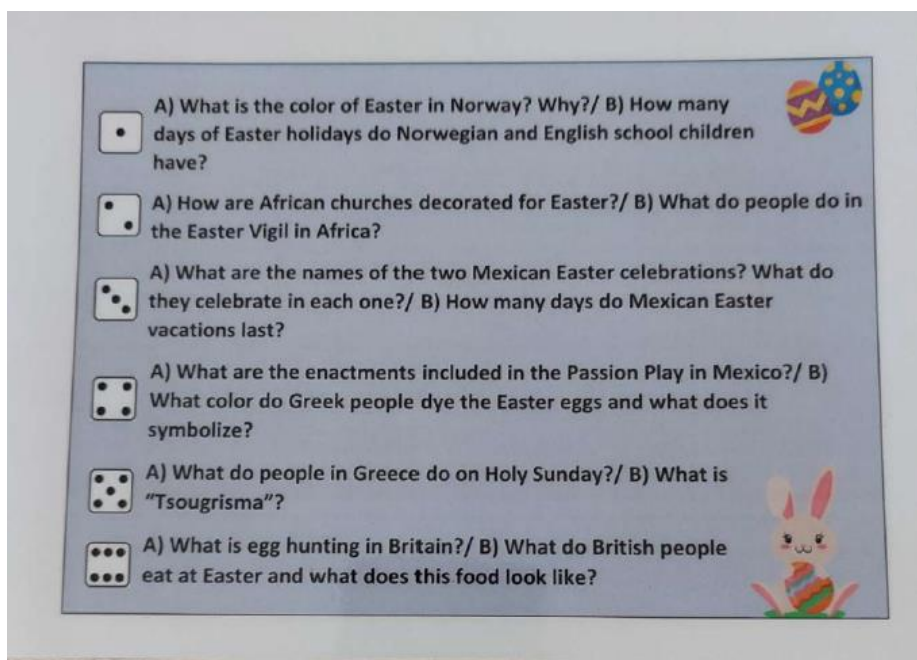


3.2.2 Κείμενα με Πασχαλινές Γιορτές ανά τον Κόσμο

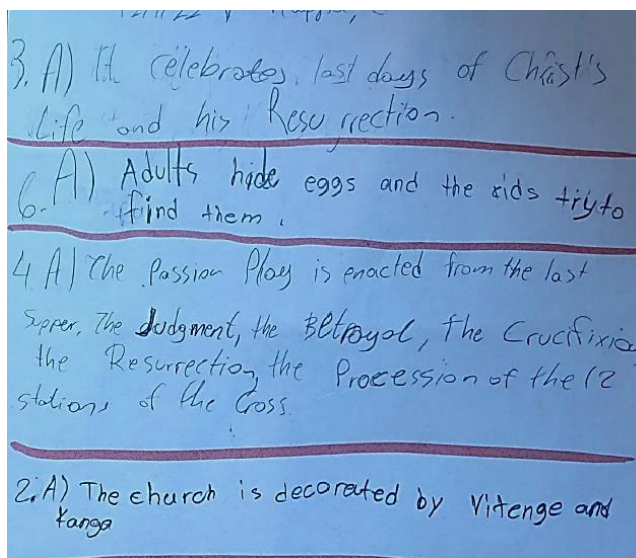
Πρόκειται για μια δραστηριότητα εξάσκησης των αναγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών στην αγγλική γλώσσα, μέσω της επαφής με αυθεντικά κείμενα για τις παραδόσεις του Πάσχα σε διάφορες χώρες. Αρχικά, οι 16 μαθητές της πέμπτης τάξης του δημοτικού χωρίζονται σε ομάδες των 4 ατόμων και διαβάζουν με τη σειρά κάποια κείμενα του βιβλίου αγγλικών (σελ. 146-148), καθώς και κείμενα από διαδικτυακά μπλόγκ (<https://multiculturalkidblogs.com/2017/03/31/celebrating-pascha-greek-orthodox-eastertraditions/?fbclid=IwAR00eflciDieS8uzKP5TGor0NYr1SzggoHxaYd5ZalcEyB25evSe3J1CRZo> και https://www.finddigs.co.uk/2018/02/5-english-easter-traditions/?fbclid=IwAR1W7beZ1YO78SrwMOE-DQ_SeA6OKjNd5YRJ0NTrr8GuXvGxhqbw0ivN5M), τα οποία έχουν προσαρμοστεί από την εκπαιδευτικό για να ανταποκρίνονται στο επίπεδό τους.

Αφού οι μαθητές διαβάσουν τα κείμενα συμμετέχουν σε ένα παιχνίδι αναγνωστικής κατανόησης με ζάρια (Εικόνα 6). Κάθε αριθμός του ζαριού αντιστοιχεί σε μια ερώτηση. Οι μαθητές απαντούν εναλλάξ στις ερωτήσεις και τις γράφουν σε ένα χαρτί, όπως παρουσιάζεται και το παράδειγμα στην Εικόνα 7. Κερδίζουν έναν πόντο για κάθε σωστή απάντηση. Αν δεν γνωρίζουν την απάντηση, μπορούν να κοιτάξουν το κείμενο ή να ζητήσουν βοήθεια από τους συμμαθητές τους. Σε αυτή την περίπτωση, δεν προστίθεται κανένας πόντος στην ομάδα. Κάθε αριθμός αποτελείται από δύο ερωτήσεις A & B, σε περίπτωση που οι μαθητές τύχουν τον ίδιο αριθμό δύο φορές. Στο τέλος, οι μαθητές δημιουργούν μια πασχαλινή κάρτα με ευχές γραμμένες στη γλώσσα προέλευσής τους, δεδομένου ότι στο συγκεκριμένο τμήμα υπήρχαν πολλοί μαθητές με διαφορετικές χώρες προέλευσης (π.χ. Γεωργία, Ρουμανία, Πακιστάν, κλπ.).

Εικόνα 6: Παιχνίδι Ζαριού



Εικόνα 7: Ενδεικτικές Απαντήσεις Μαθητών από το Παιχνίδι Ζαριού

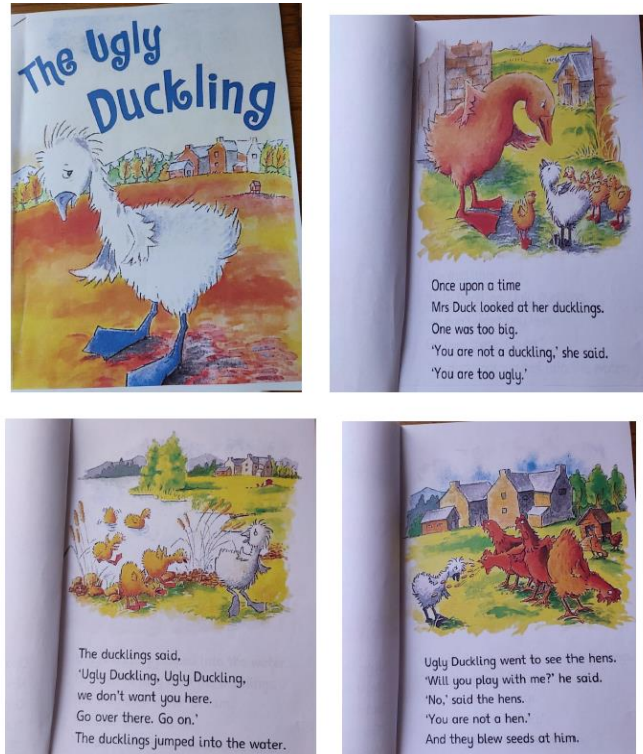


3.3 Σχέδιο Μαθήματος

Το συγκεκριμένο μάθημα βασίζεται στο αγγλικό παραμύθι «Το Ασχημόπαπο» και απευθύνεται σε 12 μαθητές (8-9 ετών), που φοιτούν στην 3η τάξη του δημοτικού, Α1 επιπέδου βάσει ΚΕΠΑ. Το θέμα της ιστορίας «Το ασχημόπαπο» (<https://fliphtml5.com/zjmox/bcku>) αφορά τον σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας και ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα των μαθητών, αφού είναι ήδη εξοικειωμένοι με την ιστορία στην μητρική τους γλώσσα. Επομένως, μπορούν να κάνουν συσχετισμούς και να εξαγάγουν νόημα εύκολα, ενισχύοντας την κατανόησή τους (Vlachos,

2021). Η προσέγγιση εκμάθησης της γλώσσας που ακολουθήθηκε στο συγκεκριμένο μάθημα είναι η μεθοδολογία Pre-, While-, Post-Listening, η οποία σύμφωνα με τον Hedge (2000) διευκολύνει τους μαθητές να προσεγγίσουν και να κατανοήσουν το κείμενο με διαδοχικό τρόπο.

Εικόνα 4: Αποσπάσματα της Ιστορίας



Το πρώτο στάδιο στοχεύει στην εισαγωγή του θέματος του μαθήματος, ενεργοποιώντας τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών, προκειμένου να προετοιμαστούν για το επόμενο στάδιο. Οι μαθητές παρατηρούν εικόνες γνωστών ηρώων της Disney ή άλλων κινουμένων σχεδίων με διάφορες αναπηρίες και κάνουν μια συζήτηση γύρω από τη διαφορετικότητα. Επίσης, εισάγονται νέα λεξιλογικά στοιχεία (duck, ducklings, hen, seeds, turkey, straw, fence, shed, swan, pond) και επαναλαμβανόμενες φράσεις της ιστορίας ("Go over there. Go on", The Ugly Duckling went to see the...", "Will you play with me?", "No, you are not a..."), μέσω εκπαιδευτικών καρτών. Η εκπαιδευτικός προφέρει τις λέξεις και τις φράσεις και οι μαθητές επαναλαμβάνουν, κοιτάζοντας την αντίστοιχη εικόνα για να κατανοήσουν το νόημά της.

Στο επόμενο στάδιο (while-listening), η εκπαιδευτικός αφηγείται την ιστορία, παρουσιάζοντάς την ταυτόχρονα στον διαδραστικό πίνακα, ώστε οι μαθητές να μπορούν να παρακολουθούν την εικονογράφηση (Εικόνα 8). Σκοπός σε αυτό το στάδιο είναι η ανάπτυξη των ακουστικών δεξιοτήτων των μαθητών (listening skills). Συγκεκριμένα, ακούγοντας την ιστορία, οι μαθητές εξασκούνται στην ικανότητα να διατηρούν στο μυαλό τους το νόημα ενός εκτεταμένου προφορικού λόγου (Cameron, 2001). Επιπρόσθετα στο στάδιο αυτό, οι μαθητές εξασκούν και τις γνωστικές τους δεξιότητες, καθώς η εκπαιδευτικός σταματά σε διάφορα σημεία-κλειδιά και ζητά από τους μαθητές να προβλέψουν τη συνέχεια. Ακόμη, στη δεύτερη αφήγηση, γίνεται η διδασκαλία λεξιλογίου και βασικών, επαναλαμβανόμενων εκφράσεων, μέσω της προφορικής αναπαραγωγής τους, ύστερα από υπόδειξη της εκπαιδευτικού.

Εικόνα 5: Δραστηριότητα Αλληλουχίας



Το στάδιο μετά την ακρόαση (post-listening) στοχεύει στη διδασκαλία δεξιοτήτων ομιλίας, ακρόασης και κοινωνικών δεξιοτήτων και στην προώθηση της δημιουργικότητας των μαθητών. Οι δραστηριότητες αλληλουχίας και παιχνιδιού ρόλων χαρακτηρίζονται ως επικοινωνιακές δραστηριότητες, καθώς προωθούν την αλληλεπίδραση των μαθητών και δημιουργούν έναν σκοπό στη μαθησιακή διαδικασία. Ο Richards (2006), τονίζει ότι οι δραστηριότητες αυτές εμπλέκουν τους μαθητές σε ομαδική εργασία, προωθώντας τη συνεργατική μάθηση. Στη δραστηριότητα αλληλουχίας (Εικόνα 9), δίνονται στους μαθητές εικόνες από την ιστορία και τους ζητείται να τοποθετήσουν τα γεγονότα στη σειρά, ενώ στο παιχνίδι ρόλων αναπαριστούν την αγαπημένη τους σκηνή σε ομάδες των τριών, με τη χρήση μασκών που δημιούργησαν οι ίδιοι/ες (Εικόνα 10).

Εικόνα 6: Χειροποίητες Μάσκες για το Παιχνίδι Ρόλων



Όσον αφορά τις δημοκρατικές ικανότητες, το παιχνίδι ρόλων προωθεί τη βιωματική μάθηση, προάγοντας τη συμμετοχή και τη συνεργατική δράση (Karavas & Vlachos, 2021). Δεδομένου ότι οι μαθητές προέρχονται από διαφορετικές εθνικότητες, η μεταξύ τους συνεργασία για την αποτελεσματική ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων προάγει την επικοινωνιακή επικοινωνία μεταξύ τους και καλλιεργεί θετικές στάσεις απαλλαγμένες από προκαταλήψεις. Οι μάσκες που χρησιμοποιούν οι μαθητές τους κάνουν να ταυτίζονται με τους ήρωες και να εκφράζουν τη συμπαράστασή τους για τα δεινά που βλέπουν να συμβαίνουν σε άλλους. Τα παιδιά συχνά μπορούν να εκφραστούν ευκολότερα αν μιλάνε σε έναν ήρωα ή προσποιούνται ότι είναι ο ήρωας με τη χρήση μάσκας (Harmer, 2015). Ως αποτέλεσμα, αναπτύσσουν τη συναισθηματική τους νοημοσύνη και καλλιεργούν συναισθήματα σεβασμού, αποδοχής και ισότητας. Η ιστορία έχει ένα ηθικό δίδαγμα που συζητείται στο τέλος του μαθήματος «Δεν κρίνουμε κανέναν από την εξωτερική του εμφάνιση και αποδεχόμαστε τη διαφορετικότητα». Το ηθικό αυτό δίδαγμα ευαισθητοποιεί τους μαθητές απέναντι στη διαφορετικότητα και τους ενθαρρύνει να βλέπουν όλους τους ανθρώπους ως ίσους παρά την εξωτερική εμφάνιση, τη φυλή ή το χρώμα τους.

4. Μαθησιακά Αποτελέσματα

Τα μαθησιακά αποτελέσματα που αφορούν τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη έχουν καθοριστεί για τις παραπάνω δραστηριότητες με βάση τους περιγραφικούς δείκτες του Πλαισίου Αναφοράς Ικανοτήτων για Δημοκρατικό Πολιτισμό (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2018β). Ειδικότερα, οι Αξίες που απέκτησαν οι μαθητές περιλαμβάνουν την απόδοση αξίας στην ανθρώπινη αξιοπρέπεια και στα ανθρώπινα δικαιώματα, αφού έμαθαν να υποστηρίζουν ότι τα ανθρώπινα δικαιώματα θα πρέπει πάντοτε να τυγχάνουν προστασίας και σεβασμού. Ακόμα, περιλαμβάνουν την απόδοση αξίας στην πολιτισμική πολυμορφία, αφού οι μαθητές μπορούν να προάγουν την άποψη ότι θα πρέπει να είμαστε ανεκτικοί με τις διαφορετικές πεποιθήσεις των άλλων στην κοινωνία, καθώς και την άποψη ότι θα πρέπει πάντοτε να επιδιώκουμε την αμοιβαία κατανόηση και τον ουσιαστικό διάλογο ανάμεσα σε ανθρώπους και ομάδες που θεωρείται ότι «διαφέρουν» μεταξύ τους (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2018β). Οι αξίες αυτές σχετίζονται κατά κύριο λόγο με το σχέδιο μαθήματος που εφαρμόστηκε, το οποίο περιλαμβάνει την ιστορία του ασχημόπαπου. Μέσα από αυτήν την ιστορία, οι μαθητές αναπτύσσουν αισθήματα ενσυναίσθησης και συμπαράστασης για το διαφορετικό, κάτι που τους επιτρέπει να καταλάβουν ότι τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι πανανθρώπινα και παγκόσμια.

Όσον αφορά τις Στάσεις, οι μαθητές αύξησαν τη δεκτικότητα στην πολιτισμική ετερότητα, αφού ενδιαφέρονται να μαθαίνουν για τις πεποιθήσεις, τις αξίες, τις παραδόσεις και τις κοσμοθεωρίες άλλων ανθρώπων (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2018β), κάτι το οποίο επιτεύχθηκε από τις πολιτισμικές δραστηριότητες με θέμα το Πάσχα, καθώς οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να μάθουν τα ήθη και τα έθιμα των άλλων χωρών. Επιπλέον, μέσα από το παραμύθι με το ασχημόπαπο, έμαθαν να αντιμετωπίζουν όλους τους ανθρώπους με σεβασμό ανεξαρτήτως του πολιτισμικού τους υπόβαθρου (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2018β). Παράλληλα, δεδομένου ότι σχεδόν όλες οι δραστηριότητες πραγματοποιήθηκαν σε ζευγάρια ή ομάδες, οι μαθητές ανέπτυξαν την πολιτειακή τους συνείδηση, αφού έμαθαν να εκφράζουν προθυμία να συνεργαστούν και να δουλέψουν με άλλους και κατάφεραν να συνεργάζονται με άλλους για κοινούς σκοπούς και ενδιαφέροντα (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2018β).

Οι Δεξιότητες που απέκτησαν οι μαθητές αφορούν, αρχικά, τις δεξιότητες αναλυτικής και κριτικής σκέψης, και συγκεκριμένα την αναγνώριση των ομοιοτήτων και των διαφορών ανάμεσα στις καινούργιες πληροφορίες και σε όσα είναι ήδη γνωστά (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2018β). Πράγματι, οι δραστηριότητες με θέμα το Πάσχα προέβαλαν νέες, άγνωστες για τους μαθητές πολιτισμικές πρακτικές, τις οποίες έπρεπε να επεξεργαστούν και να συγκρίνουν με τις υπάρχουσες γνώσεις και τις εμπειρίες τους από τα δικά τους πασχαλινά έθιμα. Επιπρόσθετα, απέκτησαν και δεξιότητες ακρόασης και παρατήρησης, δεδομένου ότι έμαθαν να ακούνε προσεκτικά τις διαφορετικές απόψεις και να εκφράζουν συμπαράσταση για τα δεινά που βλέπουν να συμβαίνουν σε άλλους (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2018β), μέσα από την ταύτισή τους με τον ήρωα της ιστορίας του ασχημόπαπου. Κατάλαβαν ότι δεν πρέπει να κάνουν διακρίσεις ενάντια σε άτομα που είναι φαινομενικά 'διαφορετικά' από τους ίδιους, αλλά πρέπει να είναι ανοιχτοί στη διαφορετικότητα και να σέβονται τα δικαιώματα όλων των ατόμων ανεξαιρέτως. Ακόμα, με τις ομαδικές δραστηριότητες, οι μαθητές ανέπτυξαν δεξιότητες συνεργασίας, καθώς οικοδόμησαν θετικές σχέσεις με άλλους ανθρώπους σε μια ομάδα (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2018β).

Εκτός από αυτά, η Γνώση και Κριτική Κατανόησή τους ενισχύθηκε, και ιδιαίτερα η γνώση και κριτική κατανόηση του εαυτού, αφού έμαθαν να περιγράφουν τους τρόπους με τους οποίους οι σκέψεις και τα συναισθήματά τους επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους. Αυτό το πέτυχαν με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου αυτοαξιολόγησης, το οποίο επιτρέπει την παρακολούθηση της ατομικής τους προόδου, τον στοχασμό των ικανοτήτων και των ατομικών τους τρόπων και συλ μάθησης, αλλά και τη στοχοθεσία (Ιοαννου-Georgiou & Ρανίου, 2003). Ταυτόχρονα, ανέπτυξαν και τη γνώση και κριτική κατανόηση του κόσμου. Μέσα από το παραμύθι του ασχημόπαπου, έμαθαν να εξηγούν γιατί ο καθένας έχει ευθύνη/οφείλει να σέβεται τα ανθρώπινα δικαιώματα των άλλων. Τέλος, έμαθαν να περιγράφουν τις βασικές πολιτισμικές πρακτικές σε έναν άλλο πολιτισμό (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2018β), αφού οι δραστηριότητες με θεματική το Πάσχα καλούσαν τους μαθητές να εξηγήσουν με δικά τους λόγια τα έθιμα και τις παραδόσεις των άλλων χωρών.

5. Αξιολόγηση




5.1 Αξιολόγηση μαθητών

Η αξιολόγηση των γνώσεων και των ικανοτήτων των μαθητών στο μάθημα έγινε μέσω μιας φόρμας αυτο-αξιολόγησης που ακολουθεί την τριβάθμια κλίμακα Lickert από «Πολύ Καλά» ως «Χρειάζομαι ακόμη δουλειά», ώστε οι μαθητές να βάλουν τικ στο κουτάκι που αντιστοιχεί στο συναίσθημά τους από την εμπειρία και τη γνώση τους εκείνη τη χρονική στιγμή (Εικόνα 11). Μέσω της αυτό-αξιολόγησης, οι μαθητές επιτυγχάνουν υψηλότερες σχολικές επιδόσεις και βαθύτερη μάθηση, εντοπίζοντας οι ίδιοι τα δυνατά και αδύναμά τους σημεία. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν το γνωστικό επίπεδο κάθε μαθητή και μπορούν να βελτιώσουν τις στρατηγικές διδασκαλίας τους, ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των μαθητών μέσω των μαθημάτων τους (Kniffin & Baert, 2015). Επιπρόσθετα, η μέθοδος της αυτο-αξιολόγησης προωθεί την ανάπτυξη των μεταγνωστικών στρατηγικών των μαθητών, καθώς και την αυτονομία τους. Οι μαθητές «μαθαίνουν πως να μαθαίνουν» (learn-how-to-learn) και φιλτράρουν κριτικά τις γνώσεις που τους παρέχονται (Siegesmund, 2017). Έτσι, γίνονται οι ίδιοι υπεύθυνοι των γνώσεών τους και αποκτούν μεγαλύτερη αυτογνωσία και κριτική ικανότητα. Τέλος, η αυτοαξιολόγηση θεωρείται πολύ σημαντική συνιστώσα της μάθησης, καθώς ο αυτοπροσδιορισμός της μαθησιακής προόδου θα παρακινήσει τον

μαθητή για περαιτέρω μάθηση. Επιπλέον, η περαιτέρω μάθηση είναι δυνατή μόνο αφού συνειδητοποιήσει σε τι υστερεί και τι πρέπει να μάθει ακόμη (Sharma et al., 2016). Έτσι, θα ξέρει που να εστιάσει και με ποιον τρόπο να πετύχει τους εκπαιδευτικούς του στόχους.

Εικόνα 11: Ρουμπρίκα Αυτό-αξιολόγησης

Self-Assessment Form

Criteria	 Very Good	 Good	Still need work 
I can look at pictures and say the words that my teacher shows me			
I can look at pictures and understand the story my teacher is reading to me			
I like listening to stories			
I can imagine what happens next to the story and use the pictures to help me guess			
I can repeat some phrases of the story after my teacher			
I can find out what a word means by the pictures or other words close to it			
I like speaking in English to answer questions			
I can work with my friends to put the pictures in the correct order			
I can role-play the story and use past simple or present simple and "Once upon a time..."			

5.2 Αξιολόγηση από εκπαιδευτικούς

Η αξιολόγηση του μαθήματος ολοκληρώθηκε με μια συνέντευξη εγκυρότητας, μέσω ερωτήσεων ανοικτού τύπου στην εκπαιδευτικό αγγλικής γλώσσας (ΠΕ06) της τάξης. Οι ερωτήσεις ήταν οι εξής και συνοδεύονται από ενδεικτικές απαντήσεις της εκπαιδευτικού:

1. Πιστεύετε πως το συγκεκριμένο μάθημα βοήθησε τους μαθητές να κατανοήσουν την αξία του σεβασμού στη διαφορετικότητα;

Η ιστορία είναι ιδανική για τη συγκεκριμένη ηλικία και το παιχνίδι ρόλων σίγουρα βοήθησε στην κατανόηση της διαφορετικότητας με βιωματικό τρόπο.

2. Πιστεύετε πως το συγκεκριμένο μάθημα ενθάρρυνε την ομαδικότητα και προώθησε τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών;

Η ομαδικότητα προωθείται μέσω των ομαδο-συνεργατικών δραστηριοτήτων του μαθήματος όπως το παιχνίδι ρόλων και η τοποθέτηση της ιστορίας στη σωστή σειρά.

3. Πιστεύετε πως οι μαθητές αντιμετώπισαν με ενθουσιασμό και προσοχή το συγκεκριμένο μάθημα;

Η εικονογράφηση και η αρχική δραστηριότητα με τους ήρωες ενθουσίασε τους μαθητές και η προσοχή τους διατηρήθηκε λόγω της καλής ροής του μαθήματος.

4. Πιστεύετε πως το συγκεκριμένο μάθημα μπορεί να εφαρμοστεί εύκολα σε μια σχολική τάξη; Βρήκατε κάποιο από τα απαιτούμενα υλικά (μάσκες, εκπαιδευτικές κάρτες, κλπ.) δύσκολα προς τη χρήση;

Τα εκπαιδευτικά υλικά δεν είναι δύσκολα προς τη χρήση, όμως ίσως είναι δύσκολη η εκτύπωση τόσο μεγάλου όγκου υλικού σε καθημερινή βάση. Η δομή του μαθήματος ήταν εύκολη και μπορεί να εφαρμοστεί μελλοντικά.

5. Θεωρείτε πως πρέπει να πραγματοποιηθούν αλλαγές ή προσαρμογές στο συγκεκριμένο μάθημα;

Θα μπορούσε να χωριστεί σε δύο μαθήματα ώστε να διδαχθεί και κάποιο γραμματικό φαινόμενο.

Από τις απαντήσεις φάνηκε πως το συγκεκριμένο μάθημα είναι κατάλληλο για μαθητές με τη συγκεκριμένη ηλικία και γλωσσικό επίπεδο και οδήγησε στην απόκτηση ικανοτήτων για δημοκρατικό πολιτισμό, κάτι που αποτέλεσε βασικό στόχο. Οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, ενώ τα εκπαιδευτικά υλικά που αξιοποιήθηκαν κράτησαν αμείωτο το ενδιαφέρον τους καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας. Μελλοντικά το συγκεκριμένο μάθημα θα μπορούσε να εφαρμοστεί με ευκολία, ακόμη και σε μεγαλύτερες τάξεις με μικρές προσαρμογές στους στόχους.

6. Συμπεράσματα

Στις σημερινές τάξεις, εκτός από ακαδημαϊκές δεξιότητες, είναι ιδιαίτερως σημαντικό οι μαθητές να αποκτούν κοινωνικές και δημοκρατικές αξίες, οι οποίες διευκολύνουν τη γόνιμη και αρμονική συνύπαρξη μαθητών διαφορετικών κοινωνικο-πολιτισμικών υποβάθρων. Η εκπαίδευση στην ιδιότητα του πολίτη εστιάζει στη δημοκρατία, τα πολιτικά δικαιώματα και υποχρεώσεις, τα ανθρώπινα δικαιώματα, την πολιτισμική διαφορετικότητα, την αλληλεγγύη, την κοινωνική συνοχή και τις διαδικασίες συμμετοχής (Τσιούμης & Βασιλειάδης, 2019). Το μάθημα των αγγλικών προσφέρει πολλές ευκαιρίες για επαφή με άλλους πολιτισμούς, καθώς οι θεματικές ενότητες των βιβλίων ενθαρρύνουν την επαφή των μαθητών με τον αγγλικό, αλλά και άλλους πολιτισμούς και προσφέρουν ευκαιρίες για ομαδικές και συνεργατικές δραστηριότητες. Ως εκπαιδευτικοί, δεν πρέπει να ξεχνάμε πως κύριο μέλημά μας είναι η διαμόρφωση κριτικών, ενεργών και υπεύθυνων πολιτών, με γνώση των δικαιωμάτων τους αλλά και σεβασμό απέναντι στους συνανθρώπους τους. Επομένως, πρέπει να υιοθετούμε τις κατάλληλες εκπαιδευτικές πρακτικές, οι οποίες προωθούν την καλλιέργεια του δημοκρατικού πνεύματος των πολιτών, μέσω ενεργούς συμμετοχής όλων ανεξαιρέτως των μαθητών.

Βιβλιογραφία

Barrett, M. (2016). Competences for Democratic Culture and Intercultural Dialogue. In *Theoretical Problems of Ethnic and Cross-Cultural Psychology* (pp. 7-15). Smolensk: Smolensk University of Humanities.

Barrett, M. (2020). The Council of Europe's "Reference Framework of Competences for Democratic Culture": Policy Context, Content and Impact. *London Review of Education*, 18(1), 1-17.

- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge University Press.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment-Companion Volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Available at: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- En-abilities consortium. (2020b). *Handbook of Teaching and Learning foreign languages for people with Special Needs*. Available at: <https://epale.ec.europa.eu/en/resource-centre/content/handbook-teaching-and-learning-foreign-languages-people-special-needs>
- Harmer, J. (2015). *The Practice of English Language Teaching* (5th ed.). Pearson Education ESL.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. 1st ed. Oxford University Press.
- Ioannou-Georgiou, S. and Pavlou, P. (2003). *Assessing Young Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Karavas E. and Vlachos K. (2021) 'Intercultural education and intercultural competence.' Online module 2. Competences for Democratic Culture in TESOL Workshop.
- Kniffin, K.M., & Baert, H. (2015). Maximizing Learning through Assessment in Middle and High School Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 86(4), 7–16. <https://doi.org/10.1080/07303084.2015.1009203>
- Rautiainen, M. (2019). Towards a better democracy: Council of Europe's competences for democratic culture in education and teaching. Jyväskylä: University of Jyväskylä. Retrieved from: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/63745/978-951-39-7734-4.pdf>
- Richards, J. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. New York: Oxford University Press.
- Sharma, R., Jain, A., Gupta, N., Garg, S., Batta, M., & Dhir, S. K. (2016). Impact of self-assessment by students on their learning. *International Journal of Applied and Basic Medical Research/International Journal of Applied & Basic Medical Research*, 6(3), 226. <https://doi.org/10.4103/2229-516x.186961>
- Siegesmund, A. (2017). Using self-assessment to develop metacognition and self-regulated learners. *FEMS Microbiology Letters*, 364(11). <https://doi.org/10.1093/femsle/fnx096>
- Σταθοπούλου, Μ. (2020). Η Σημασία της Διαγλωσσικής Διαμεσολάβησης στο Πλαίσιο Πολυγλωσσικών Πολιτικών στην Ευρώπη: Η περίπτωση του ΚΕΠΑ. Στο Β. Μητσοικοπούλου & Ε. Καραβά (Επιμ.), *Ο Πολιτικός και Παιδαγωγικός Λόγος για την Ξενόγλωσση Εκπαίδευση* (σσ. 93-114). Αθήνα: Πεδίο.
- Συμβούλιο της Ευρώπης (2018α). *Πλαίσιο Αναφοράς Ικανοτήτων για Δημοκρατικό Πολιτισμό: Τόμος 1. Περιεχόμενο, έννοιες και μοντέλο*. Στρασβούργο: Εκδόσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης. Ανακτήθηκε από: <https://rm.coe.int/rfcdc-greek-volume-1/1680a3bf15>
- Συμβούλιο της Ευρώπης (2018β). *Πλαίσιο Αναφοράς Ικανοτήτων για Δημοκρατικό Πολιτισμό: Τόμος 2. Περιγραφικοί δείκτες ικανοτήτων για δημοκρατικό πολιτισμό*. Στρασβούργο: Εκδόσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης. Ανακτήθηκε από: <https://rm.coe.int/rfcdc-greek-volume-2/1680a3bf13>

Συμβούλιο της Ευρώπης (2018γ). *Πλαίσιο Αναφοράς Ικανοτήτων για Δημοκρατικό Πολιτισμό: Τόμος 3. Οδηγός εφαρμογής*. Στρασβούργο: Εκδόσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης. Ανακτήθηκε από: <https://rm.coe.int/rfcdc-greek-volume-3/1680a3bf14>

Sundari, H. (2020). The features of mediation in EFL classroom interaction: Teacher perspectives. *Indonesian EFL Journal*, 6(1), 35-44. doi: 10.25134/ieflij.v6i1.2636.

Τσίουμης, Κ., & Βασιλειάδης, Κ. (2019). Εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη, εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα και αγωγή για τη δημοκρατία. Όψεις της ελληνικής εμπειρίας. Στο Θ. Ελευθεράκης & Β. Οικονομίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγική και Κοινωνιολογία της Δημοκρατίας και των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων* (σσ. 159-184). Αθήνα: Διάδραση.

Vlachos, K. (2021). *Topic-theme based & story-based teaching in the YL's classroom*. [PowerPoint Slides]. Retrieved from <https://eclass.uoa.gr/courses/ENL420/>. University of Athens.

<http://eportfolio.enl.uoa.gr/artefact/file/blocktype/pdf/viewer.php?editing=&ingroup=&file=63690&lang=en&view=17064>

Μια ιστορική αναδρομή στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. Παρουσίαση του θεσμού της οικογένειας μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια

Βασιλική Δασκάλου

Περίληψη

Η ιστορία του σχολικού εγχειριδίου της *Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής* αποτελούσε και αποτελεί μέρος της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής του ελληνικού κράτους. Η πολιτική διαπαιδαγώγηση των μαθητών στο σχολείο, το περιεχόμενο καθώς και οι σκοποί του ειδικού αυτού μαθήματος αποτελούσαν ανέκαθεν αντικείμενο έντονων προβληματισμών και αντιπαραθέσεων ανάμεσα στους εκπροσώπους των διαφορετικών τάσεων της πολιτικής και της παιδαγωγικής σκέψης στον ελλαδικό χώρο (Καρακατσάνη, 2003). Μέσα από την ερευνητική μελέτη των σχολικών εγχειριδίων της «Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής» των ετών 1882 – 2010 αναδεικνύεται, παρά τις όποιες αλλαγές, ότι η οικογένεια παραμένει κοινό σημείο αναφοράς όλων των ανθρώπινων κοινωνιών λόγω της αναντικατάστατης σπουδαιότητάς της στην εξελικτική πορεία του ανθρώπου. Η οικογένεια ως κοινωνικός θεσμός επηρεάζεται από όλες τις κοινωνικές μεταβολές και καλύπτει μεταβαλλόμενες κοινωνικές, οικονομικές, πολιτιστικές και πολιτικές ανάγκες. Οι μεταβολές και η διαχρονικότητα του θεσμού της αποτυπώνονται και στα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. Το εν λόγω μάθημα από το 1956, λίγο μετά το τέλος του Εμφυλίου Πολέμου, εντάσσεται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, στο πλαίσιο των πατριδογνωστικών μαθημάτων. Τα σχολικά εγχειρίδια που εκδίδονται από τότε ως και σήμερα εκφράζουν την επικρατούσα, κάθε φορά, πολιτική και κοινωνική κατάσταση και στοχεύουν στην ενδυνάμωση της σχέσης του ατόμου με το έθνος, την πατρίδα και τον ελληνοχριστιανικό πολιτισμό, τονίζοντας, παράλληλα, τα περισσότερα από αυτά, την αξία της οικογένειας, σηματοδοτώντας τη ως «κύτταρο της κοινωνίας».

Λέξεις-κλειδιά: Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, σχολικό εγχειρίδιο, οικογένεια, ιστορική αναδρομή

1. Η οικογένεια μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια της «Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής»

1.1 Η ιστορική πορεία ως την ένταξη της «Αγωγής του Πολίτου» στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Η ιστορία του σχολικού εγχειριδίου της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής αποτελεί μέρος της εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας. Παρακολουθώντας κανείς τις πολιτικές μεταβολές των συντηρητικών και φιλελεύθερων κυβερνήσεων στη χώρα μας, διαπιστώνει ότι η επιλογή των περιεχομένων του μαθήματος καθρεφτίζει τις κοινωνικοπολιτικές τάσεις που επικρατούν κάθε φορά και διαμορφώνεται σύμφωνα με αυτές (Τότσικας, 2015). Μέσα από μια σύντομη ιστορική αναδρομή στην περιρρέουσα οικονομική, κοινωνική και πολιτική κατάσταση της χώρας διαφαίνεται η σπουδαιότητα της ένταξης ενός ειδικού μαθήματος πολιτικής αγωγής στα αναλυτικά προγράμματα της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Με τη άφιξη του Καποδίστρια στην Ελλάδα το 1828 επιχειρείται μια προσπάθεια επανόρθωσης της χώρας. Το 1829 ο Καποδίστριας διακήρυξε στην Εθνοσυνέλευση ότι βασικό χρέος της κυβέρνησης είναι η διαμόρφωση «ηθικών πολιτών» μέσα από τη θρησκεία και την παιδεία (Μαυροσκούφης, στο

Μπουζάκης, 2011:73). Την περίοδο από το 1880 ως το 1957 λαμβάνουν χώρα αλλαγές που θα επηρεάσουν την πορεία της Πολιτικής Αγωγής. Στόχος του σχολείου είναι η ηθική ανάπτυξη και μόρφωση όλων των παιδιών κάθε κοινωνικής τάξης. Το 1882 κυκλοφορεί το εγχειρίδιο «Ο μικρός πολίτης» του J. Simon μεταφρασμένο από τον Ε. Γαλάνη που προορίζεται για ανάγνωση κατ' οίκον σύμφωνα με το οποίο το παιδί «επιβάλλεται εξαρχής να διδαχθεί τις απαραίτητες γνώσεις για το κράτος και την κοινωνία» (Καρακατσάνη, 2003: 112· Κουλούρη, 1988). Αναφορικά με την οικογένεια, επισημαίνει ότι «είνε το αγιώτερον και ενώπιον του Θεού και ενώπιον των ανθρώπων» σημειώνοντας ότι σχηματίζεται μόνο όταν το ζευγάρι παντρεύεται με θρησκευτικό γάμο από αμοιβαία αγάπη (37 – 38).

Κατά το σχολικό έτος 1895 – 1896 εμφανίστηκαν τα πρώτα στοιχεία Πολιτικής Αγωγής όπου με νόμο ΒΤΓ' «Περί εγκρίσεως διδακτικών βιβλίων» προκηρύχθηκε τον Δεκέμβριο του 1895 διαγωνισμός για τη συγγραφή διδακτικών βιβλίων για τη δημοτική εκπαίδευση (Ζευλάς, 1999: 12). Το 1896 εγκρίθηκε με νόμο το βιβλίο «Ο Έλλην Πολίτης» του Θ. Αποστολόπουλου, αναγνωστικό για την Δ' Δημοτικού με έμφαση στον πατριωτισμό και τα καθήκοντα των νέων, ένα από τα πρώτα παιδαγωγικά εγχειρίδια του 20^{ου} αιώνα (Καρακατσάνη, 2003: 112 – 113· Ζευλάς, 1999: 13). Η ανάγκη εθνικής αγωγής του πολίτη πυκνώνει με το πέρασμα των ετών γεγονός που επιβεβαιώνεται το 1898 από την έκδοση του βιβλίου «Αι φιλοσοφικά και παιδαγωγικά δοξασίου του Πολύβιου» από τον Χ. Παπαμάρκο με στόχο την καλλιέργεια του κοινωνικού πνεύματος και της πολιτικής ζωής (Καρακατσάνη, 2003: 112).

1.2 Αρχές του 20^{ου} αιώνα

Το 1900 εκδίδεται το φυλλάδιο του Εμ. Λυκούδη «Τα καθήκοντα και τα δικαιώματα του πολίτου» προβάλλοντας επιτακτική την ανάγκη ένταξης της Πολιτικής Αγωγής ως αυτόνομο μάθημα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Καρακατσάνη, 2003: 113). Για αυτήν την περίοδο ορόσημο αποτελεί το Πρώτο Ελληνικό εκπαιδευτικό Συνέδριο το 1904 όπου προτείνεται η εισαγωγή του μαθήματος «Περί δικαιωμάτων και καθηκόντων του Έλληνος πολίτου και εθνικής κατηχήσεως». Το 1907 εκδόθηκε το εγχειρίδιο «Μητρός υποθήκαι. Αναγνωσματάριον» Α. Παπαδοπούλου αφιερωμένο στην πατρίδα, στην εργασία και την αρετή, στοιχεία που χαρακτηρίζουν έναν σωστό πολίτη. Ωστόσο, μια μικρή αναφορά υπάρχει στην οικογένεια σχετικά με τη σπουδαιότητα της μητέρας στο 2^ο κεφάλαιο (Καρακατσάνη, 2003:113· Παπαδοπούλου, 1907). Τα επόμενα χρόνια, συγκεκριμένα το 1911 εκδίδεται το εγχειρίδιο «Αγωγή του Πολίτου» από τον Μ. Βολονάκη στην Κύπρο με αρκετές επανεκδόσεις με στόχο τη διαπαιδαγώγηση του πολίτη ενός εθνικού κράτους (Καρακατσάνη, 2003: 113· Ζευλάς, 1999: 16).

Στο συγκεκριμένο εγχειρίδιο, γίνεται μικρή αναφορά στην οικογένεια στο 3^ο μέρος του βιβλίου προτάσσοντας ως υποχρέωση του ατόμου να προστατεύει την οικογένεια, πυρήνα της κοινωνίας. Τονίζει, ακόμη, τη θέση του πατέρα, που «φέρει τα βάρη του γάμου και της οικογένειας» (Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας). Την περίοδο από το 1915 ως το 1922 δεν υπήρξε καμία Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση εξαιτίας του Εθνικού Διχασμού και της Μικρασιατικής Καταστροφής. Λίγους μήνες πριν τη δικτατορία του Πάγκαλου, τον Απρίλη του 1925, στο Εθνικό Συνέδριο προτείνεται η διδασκαλία των «Υποχρεώσεων και των Δικαιωμάτων του πολίτου» (Καρακατσάνη, 2003: 114).

Το 1929, ψηφίζονται στη Βουλή, επί κυβέρνησης Βενιζέλου και υπουργού Παιδείας τον Γοντίκα, μια σειρά νόμων που αποτελούν την πρώτη ολοκληρωμένη μεταρρύθμιση στην

νεοελληνική εκπαίδευση ως το 1964. Με τον Νόμο 4397/ 24-08-1929 γίνεται για πρώτη φορά αναφορά στην πολιτική εκπαίδευση όπου σκοπός των δημοτικών σχολείων είναι [...] η παροχή εις αυτούς των απαραίτητων προς μόρφωσιν χρηστού πολίτου στοιχείων». Για πρώτη φορά ο σκοπός του δημοτικού σχολείου καθίσταται αποκλειστικά πρακτικός και κοινωνικός (Ζευλάς, 1999: 50). Από 1936, τη δικτατορία του Μεταξά ως το 1949 το τέλος του Εμφυλίου Πολέμου δεν γίνεται καμία αναφορά για το μάθημα της Πολιτικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ωστόσο, τον Οκτώβριο του 1949 στο Συνέδριο των Επιθεωρητών Εκπαίδευσης, με θέμα «Αγωγή του Πολίτου» προτάθηκε η εισαγωγή του μαθήματος «Αγωγή του Πολίτου» στο δημοτικό. Σκοπός του μαθήματος ήταν να εφοδιάσει τους μαθητές με τις απαραίτητες γνώσεις και δυνάμεις μέσω των οποίων θα κατανοούν και θα λύνουν τα προβλήματα της κοινωνικής ζωής καθώς και να αποκτήσουν την αυτοτέλεια της γνώμης και το συναίσθημα της ευθύνης απέναντι στο κράτος και την κοινωνία (Καρακατσάνη, 2003: 116· Ανδρέου, 2003). Στις 16/11/1956 με Ν.Δ 3628 (ΦΕΚ 278/16/11/1956) κατοχυρώνεται η διδασκαλία της Πολιτικής Αγωγής στα Δημοτικά σχολεία, όπου εντάσσεται στα πατριδογνωστικά μαθήματα και διδάσκεται στην Ε΄ - ΣΤ΄ τάξη για μια διδακτική ώρα με την ονομασία «Αγωγή του Πολίτου» (Καρακατσάνη, 2003: 117· Παπαμανώλης, 1995). Τα εγχειρίδια που διδάχθηκαν ήταν κατά χρονολογική σειρά τα παρακάτω:

- 1957 : « Αγωγή του Πολίτου» Ν. Λαζαρίδη για την Ε΄ και την Στ΄ τάξη.

Αναφορικά με τον θεσμό της οικογένειας στο εγχειρίδιο της Στ΄ γίνεται μικρή μνεία στο οικογενειακό άσυλο στο 7^ο από τα 9 κεφάλαια του εγχειριδίου ως δικαίωμα του πολίτη. Βασικός στόχος είναι η διαμόρφωση ενός ενάρετου πολίτη ως προς το κράτος.

- 1962 : « Αγωγή του Πολίτου» Ν. Λαζαρίδη για την Ε΄ τάξη

Στο παρόν εγχειρίδιο το 3^ο από τα 10 κεφάλαια του βιβλίου τονίζει ότι ο άνθρωπος «[...] ομοιάζει με το μικρόν και αδύνατον δένδρον» που χρειάζεται τη στήριξη της οικογένειας για να ευτυχήσει. Αναφέρεται στην αδελφική αγάπη, στη συμπεριφορά των παιδιών απέναντι στους γονείς, στους συγγενείς ως μέλη της οικογένειας και στις υποχρεώσεις των μελών της και κυρίως της μητέρας.

1.3 Η περίοδος 1957 - 1963

Τη χρονική περίοδο από το 1957 ως το 1963 κυκλοφορούν πολλά εγχειρίδια «Αγωγής του Πολίτου» από ιδιωτικούς εκδοτικούς οίκους που εγκρίνονταν από το υπουργείο ως βοηθητικά στο έργο των διδασκόντων (Καρακατσάνη, 2003: 117· Καρακατσάνη, 1998: 35). Συγκεκριμένα, κυκλοφόρησαν συνολικά 16 εγχειρίδια Πολιτικής Αγωγής από ιδιωτικούς εκδοτικούς οίκους και μόλις 4 από αυτά είχαν την επίσημη έγκριση του Υπουργείου Παιδείας (Καρακατσάνη, 1998: 143). Σε μια περίοδο, στην οποία κυριαρχούσε η προσπάθεια ανασυγκρότησης του κράτους και συγχρόνως η καλλιέργεια του «εθνικού φρονήματος», η έννοια του έθνους αποκτά ιδιαίτερο βάρος, προωθώντας εθνικά ιδεώδη. Στόχος της «Αγωγής του Πολίτου» ήταν ο μαθητής να γίνει ένας καλός Έλληνας πολίτης με υψηλό το «εθνικό φρόνημα» (Καρακατσάνη, 2003: 117 – 118). Κάποια από τα βιβλία που κυκλοφόρησαν ήταν τα εξής:

- «Η Αγωγή του Πολίτου» Σ. Λυγκώνη, Ι. Κουκουράκη, Π. Ζαφαράνα για την ΣΤ΄ τάξη που εστιάζει μόνο στα καθήκοντα του πολίτη απέναντι στην πατρίδα «[...] πρώτο και

βασικόν καθήκον του ανθρώπου[...]». Η οικογένεια αναφέρεται μόνο «[...] ως φυτώριον που ο άνθρωπος γεννιέται και αναπτύσσεται».

- «Η Αγωγή του Πολίτου» (1957) Γ. Μαχαίρα, Γ. Παπαγιαννοπούλου, Γ. Παπανδρέου για την ΣΤ΄ τάξη κάνει ιδιαίτερη αναφορά στα καθήκοντα και στα δικαιώματα του πολίτη καθώς και στην αγάπη για την πατρίδα. Στην οικογένεια αφιερώνει μόνο μια σελίδα του βιβλίου στο 1^ο κεφάλαιο του σημειώνοντας ότι «η οικογένεια είναι η πρώτη αρχή, το κύτταρον της κοινωνίας», ενώ τονίζει την υποχρέωση των γονέων να προσέχουν τα παιδιά τους.
- «Αγωγή του Πολίτου» Γ. Παπαϊωάννου για την Ε΄ τάξη (1^η εκδ. 1962, 2^η εκδ. 1966) όπου προβάλλει ως ιερότερο καθήκον την αγάπη και προστασία της πατρίδας. Μόνο στη 2^η έκδοση αναφέρεται στο θεσμό της οικογένειας στο 3^ο κεφάλαιο του βιβλίου του όπου τονίζει τις υποχρεώσεις των μελών της οικογένειας, την αδελφική αγάπη, ενώ νοθετεί τα παιδιά «ως προς την καλή διαγωγή και την συμπεριφορά» προς τους γονείς για να γίνουν καλοί άνθρωποι.

2. Η Πολιτική Αγωγή από τη μεταρρύθμιση του 1964 ως τα Αναλυτικά Προγράμματα του 1969

Μετά τις εκλογές του 1964, η κυβέρνηση της Ένωσης Κέντρου, με πρωθυπουργό και υπουργό παιδείας τον Γ. Παπανδρέου και Γενικό Γραμματέα τον Ε. Α. Παπανούτσο επιχειρεί μια ρηξικέλευθη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση ψηφίζοντας το νομοσχέδιο 4379/1964 γνωστό ως «Νόμος της Μεταρρύθμισης Παπανδρέου- Παπανούτσου». Εγκαινιάζεται έτσι μια νέα περίοδο στην εκπαίδευση όπου καθιερώνεται η δωρεάν παιδεία, η υποχρεωτική εκπαίδευση 9 ετών, ιδρύεται το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και γίνεται προσπάθεια καθιέρωσης της δημοτικής σε όλες τις βαθμίδες αλλά καταργείται «Η Αγωγή του Πολίτου» στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Δημαράς, 1990: 268 - 270 – 272· Δημαράς, 1999: 23· Γκλαβάς, 2010). Εκδίδεται τότε «Το πιο σωστό» από τις εκδόσεις Ατλαντίς- Πεχλιβανίδης, ένα εκλαϊκευμένο εύχρηστο εγχειρίδιο, διασκευή του βιβλίου «Fair Play» του Munroe Leaf. Το συγκεκριμένο διαφέρει από τα προηγούμενα εγχειρίδια στον τρόπο γραφής, στην εικονογράφηση, στη γλώσσα και γενικότερα στη δομή του βιβλίου ενώ η θεματολογία αφορά ζητήματα της κοινωνίας και του κράτους. Αξιοσημείωτο είναι ότι δεν αναφέρεται καθόλου στην οικογένεια, ενώ στόχος του είναι η διαμόρφωση ενός «νέου τύπου Έλληνα».

2.1 Εκπαιδευτική Αντιμεταρρύθμιση του 1967

Στα χρόνια της δικτατορίας οι περισσότερες από τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις του 1964 καταργούνται εκτός από τη δωρεάν παιδεία. Με τηλεγραφική διαταγή αναστέλλεται η διδασκαλία του μαθήματος «Αγωγή του Πολίτη». Το 1969 όμως επανέρχεται το μάθημα για 1 ώρα στην Στ΄ τάξη όπου ο σκοπός του μαθήματος ήταν σε απόλυτη αντιστοιχία με το καθεστώς (Καρακατσάνη, 2008: 118· Ανδρέου, 2003· Κουρνιας, 1973). Την περίοδο αυτή εκδίδεται «Η Αγωγή του Πολίτου» (1969) από τον Ι. Τσιρίμπα για την Στ΄ τάξη, όπου αποτυπώνονται κυρίως οι απόψεις του καθεστώτος των συνταγματαρχών. Το 2^ο Κεφάλαιο του εγχειριδίου αναφέρεται στον θεσμό της οικογένειας ως «κύτταρον» και «εργαστήριο» της κοινωνίας στην εξέλιξή της μορφής της και στις σχέσεις των μελών της, όπου ο άντρας είναι η κεφαλή και η σύζυγος η βοηθός. Το 1970 κυκλοφορεί η «Πολιτική Αγωγή» Θ.

Παπακωνσταντίνου, ο οποίος γράφει ότι «το έργο απευθύνεται προς όλους τους Έλληνες και όχι μόνο προς τους σπουδάζοντες νέους». Στην οικογένεια αναφέρεται ελάχιστα (μόνο στη σ. 300 του βιβλίου) όπου παρουσιάζει ως προσωπικό καθήκον του ατόμου την εκπλήρωση της αποστολής του ως γονέα. Το εγχειρίδιο θα χρησιμοποιηθεί στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως το 1974. Το 1973 εκδίδεται «Αγωγή του Πολίτου» από τον Ι. Καμπανά για την Στ' τάξη όπου τονίζει ότι ο «αυριανός και χρήσιμος πολίτης [...] θα πρέπει να έχει σαφή γνώσις της έννοιας, της λειτουργίας και των θεσμών της σύγχρονης κοινωνίας και των δικών μας σχέσεων μ' αυτήν [...]». Στην οικογένεια αναφέρεται ως «φυσική κοινότητα» που εντάσσεται ο άνθρωπος από την πρώτη στιγμή της γέννησής του. Ως θεσμός, η οικογένεια είναι «ευλογημένος από το Θεό» και «κύτταρο της κοινωνίας», το οποίο εργάζεται για την πρόοδο και την ευημερία της. Οι γονείς χαρακτηρίζονται «μεγάλοι ευεργέτες» με έμφαση στην αυτοθυσία τους.

3. Η «Πολιτική Αγωγή» από τη Μεταπολίτευση ως σήμερα

Η πτώση του δικτατορικού καθεστώτος το 1974 θα αλλάξει ριζικά το πολιτικό τοπίο της χώρας, δίνοντας τη θέση της σε ένα νέο ιστορικό κύκλο, τη μεταπολίτευση συμβάλλοντας στην καθιέρωση μιας άγνωστης, ως το 1974, πολιτικής κουλτούρας (Χαραλάμπους, στο Μπουζάκης, 2011: 254). Με ΠΔ 1034/12 Νοεμβρίου 1977, ΦΕΚ 347, άρθρο 3 επαναφέρεται το μάθημα της Πολιτικής Αγωγής στο δημοτικό σχολείο με το εγχειρίδιο «Θέλουμε να τα μάθωμε όλα : Αγωγή του Πολίτη» της Α. Ρουσοπούλου, για την Στ' τάξη. Το συγκεκριμένο εγχειρίδιο δεν αναφέρεται καθόλου στον θεσμό της οικογένειας αλλά εστιάζει στα καθήκοντα του πολίτη, στις αρχές του δημοκρατικού πολιτεύματος, στη λειτουργία των θεσμών και νόμων και στο να δημιουργήσει πολίτες με υψηλό εθνικό φρόνημα (Καρακατσάνη, 2003: 119 – 120). Το 1980 εκδίδεται από τον ΟΕΔΒ το σχολικό εγχειρίδιο «Αγωγή του Πολίτη» του Α. Σαφαρίκα, για την Ε' τάξη, ένα εγχειρίδιο που έρχεται σε αντιδιαστολή με το προηγούμενο σχετικά με τον θεσμό της οικογένειας. Για πρώτη φορά εκδίδεται εγχειρίδιο που εξαίρει την αξία του θεσμού της οικογένειας (αναφορά στο 1^ο κεφάλαιο). Τονίζει επίσης το ρόλο της μητέρας «[...]είναι η καρδιά του σπιτιού [...]» και παρατίθενται ποιήματα γι' αυτήν, ενώ ο πατέρας είναι ο «προστάτης».

Το δεύτερο εξάμηνο του σχολικού έτους 1983 -1984 κυκλοφορούν τα σχολικά εγχειρίδια της «Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής» για την Ε' και Στ' τάξη του δημοτικού σχολείου (Π.Δ 168, 3/5/1984, ΦΕΚ 56) με τα αντίστοιχα βιβλία για τον δάσκαλο από τη συγγραφική ομάδα των Γ. Κονταξάκη, Α. Λαμπρινίδη, Γ. Περπιράκη, Γ. Τζάννη (Παπαθανασίου, 1988). Η αλλαγή της ονομασίας από «Αγωγή του Πολίτου» σε «Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή» δηλώνει μια προσπάθεια αποδέσμευσης από την τυπική διδασκαλία που δεν αποτελεί βασικό παράγοντα για την πολιτική κοινωνικοποίηση του ατόμου (Καρακατσάνη, 2003: 120· Β.Δ, ΣΤ', 1986: 5). Το εγχειρίδιο αυτό δεν γράφτηκε για να αποστηθίζεται από τον μαθητή αλλά για να τον τοποθετεί μπροστά σε προβληματικές καταστάσεις και να τον παρακινεί να σκεφτεί. Αναφορικά με τον θεσμό της οικογένειας στο σχολικό εγχειρίδιο της Ε' τάξης δίνεται ιδιαίτερη αναφορά στο θεσμό της οικογένειας ως «θεμέλιο» της Κοινωνίας (2^ο κεφάλαιο) στην εξέλιξή της, στις ανάγκες της, στη σχέση των μελών της ενώ στο σχολικό εγχειρίδιο της Στ' τάξης γίνεται ελάχιστη αναφορά στις πρώτες σελίδες ως επανάληψη της Ε' τάξης. Το 2009 ο ΟΕΔΒ εκδίδει τα νέα βιβλία της «Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής» για την Ε και Στ τάξη του Δημοτικού Σχολείου. Το εγχειρίδιο της Ε τάξης με συγγραφείς τους Δ. Φλώρου, Ν. Στεφανόπουλο, Ε. Χριστοπούλου αναφέρεται ελάχιστα στην οικογένεια στο 1^ο κεφάλαιο (σε

μία σελίδα) ως «η πρώτη ομάδα που ανήκει ο άνθρωπος με τη γέννηση του». Συνοπτικά δίνει τον ορισμό της και συζητά με τα παιδιά για τα δικαιώματα, τις υποχρεώσεις και τα καθήκοντα των μελών της.

Σε αντιπαραβολή με το εγχειρίδιο της Ε΄ τάξης είναι το εγχειρίδιο της Στ΄ τάξης από τη συγγραφική ομάδα Σ.Μ. Νικολάου, Α. Βασιτίση, Ν. Μ. Δανιηλίδου, Β. Πασχαλιώρη όπου γίνεται ιδιαίτερη μνεία στην οικογένεια από το 1^ο Μέρος της 1^{ης} θεματικής ενότητας «Το άτομο και η κοινωνία». Για πρώτη φορά δίνεται σχεδιάγραμμα σχετικά με έναν διαφορετικό ορισμό της οικογένειας, τις σχέσεις των μελών της, τις μορφές της, τις ανάγκες της αλλά και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει. Επισημαίνεται ότι μέσα από το πλαίσιο των οικογενειακών σχέσεων το άτομο «[...] εντάσσεται ομαλά στην κοινωνία» και εμφανίζονται για πρώτη φορά οι όροι του «Οικογενειακού Δικαίου» και του «Οικογενειακού Συμβούλου».

Εν κατακλείδι, το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο διδάσκεται στις δυο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού, καταλαμβάνοντας μια σταθερή θέση στα ωρολόγια προγράμματα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (1 ώρα την εβδομάδα) εδώ και αρκετά χρόνια. Μέσα από τη βίωση καταστάσεων, στο πλαίσιο του σχολείου, με την κοινωνική και πολιτική εκπαίδευση επιδιώκεται η προώθηση της εκμάθησης των αρχών της κοινωνικής και πολιτικής ζωής αναδεικνύοντας συγχρόνως την σπουδαιότητα της οικογένειας στην εξελικτική πορεία της ζωής του ατόμου.

Βιβλιογραφία

Ανδρέου, Α. (2003). *Τα αναλυτικά Προγράμματα του Δημοτικού Σχολείου (1881 – 1981)*. Ανακτήθηκε από <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/andreou.htm> στις 22.6.2016

Αποστολόπουλος, Θ. (1915). *Ο Έλλην Πολίτης Αναγνωστικόν τετάρτης τάξεως*. Αθήνα: Τύποις Αποστολόπουλος.

Βολονάκης, Μ. (1914)(1911¹). *Αγωγή του Πολίτου, Δευτέρα έκδοσις μετά πλείστων βελτιώσεων και προσθηκών*. Αθήνα: Εκ των καταστημάτων Μιχαήλ Μαντζεβελάκη.

Γκλαβάς, Σ. (2010). *Επισκόπηση της Ιστορίας της Εκπαίδευσης στο Νεοελληνικό κράτος*. Ανακτήθηκε από www.pischools.gr/prog_r_spondon_1899_1999/episkopisi.pdf

Δημαράς, Α. (1990). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε (Τεκμήρια Ιστορίας)*, τομ. Α΄-Β΄ (1821 – 1894). Αθήνα: Ερμής.

Δημαράς, Α. (1999). Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. *Καθημερινή, Επτά Ημέρες*, 23.

Ζευλάς, Π. (1999). *Η φιλοσοφία της Πολιτικής Αγωγής στην Ελληνική εκπαίδευση (1929 – 1989)*, ΔΔ. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο

Καμπανάς, Ι. (1973). *Αγωγή του Πολίτου, ΣΤ΄ τάξεως των δημοτικών σχολείων*. Αθήνα: Καμπανάς.

Καρακατσάνη, Δ. (1998). Το μάθημα πολιτικής διαπαιδαγώγησης στη Μεταπολεμική Ελλάδα: Η «Αγωγή του Πολίτου». *Μνήμων*, τχ. 20, 133 – 150

- Καρακατσάνη, Δ. (2003). *Εκπαίδευση και πολιτική διαπαιδαγώγηση: γνώσεις, αξίες, πρακτικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κονταξάκης, Γ. Λαμπρινίδης, Α. Περπιράκης, Γ. Τζάννης, Γ. (1983). *Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Ε΄ Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ (με το αντίστοιχο βιβλίο για τον δάσκαλο).
- Κονταξάκης, Γ. Λαμπρινίδης, Α. Περπιράκης, Γ. Τζάννης, Γ. (1983). *Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Στ΄ Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ (με το αντίστοιχο βιβλίο για τον δάσκαλο).
- Κουλούρη, Χ. (1988). *Ιστορία και γεωγραφία στα ελληνικά σχολεία (1834 – 1914)*. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας.
- Κουρνιας, Κ. (1973). *Τα εκπαιδευτικά ιδεώδη: Το σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό ιδεώδες*. Αθήναι.
- Λαζαρίδης, Ν.Α. (1962). *Αγωγή του πολίτου, δια τους μαθητάς της ΣΤ΄ τάξεως των δημοτικών σχολείων*. Αθήναι: Πολυβίου Χ. Αλεξάκη.
- Λαζαρίδης, Ν.Α. (1962). *Αγωγή του πολίτου, δια τους μαθητάς της Ε΄ τάξεως των δημοτικών σχολείων*. Αθήναι: Πολυβίου Χ. Αλεξάκη.
- Leaf, M. (1939). *Το πιο σωστό*. Αθήναι: Ατλαντίς-Πεχλιβανίδης.
- Λυγκώνη, Σπ., Ζαφαράνας, Π., Κουκουράκης, Ι. *Αγωγή του Πολίτου, Τάξις ΣΤ*. Αθήναι: Προμηθεύς.
- Μαχαίρα, Γ., Παπαγιαννόπουλου, Γ., Παπανδρέου, Γ. (1961). *Αγωγή του Πολίτου, Στ΄ Δημοτικού*. Αθήναι: Ατλαντίς.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2011). Προσπάθειες για τη θεμελίωση του εκπαιδευτικού συστήματος στα χρόνια του Αγώνα και του Καποδίστρια, 1821 – 1832: συνέχειες και ασυνέχειες. Στο: Μπουζάκης, Σ., *Πανόραμα της Ιστορίας της Εκπαίδευσης. Όψεις και Απόψεις. Νεοελληνική Εκπαίδευση 1821 – 2010*. τ. Β΄ (σσ. 241 – 245). Αθήνα: Gutenberg,
- Μπουζάκης, Σ., *Πανόραμα της Ιστορίας της Εκπαίδευσης. Όψεις και Απόψεις. Νεοελληνική Εκπαίδευση 1821 – 2010*. τ. Β΄. Αθήνα: Gutenberg.
- Νικολάου, Σ.Μ., Βασιτίση, Α., Δανιηλίδου Ν.Μ., Πασχαλιώρη, Β. (2009). *Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Στ Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ (με το αντίστοιχο βιβλίο για τον δάσκαλο).
- Παπαδοπούλου, Α. (1907 5η έκδοση). *Μητρός Υποθήκαι "Αναγνωσματάριον"*. Εν Αθήναις: Εστία.
- Παπαϊωάννου, Γ. Δ. (1966). *Αγωγή του Πολίτου, προς χρήση των μαθητών της Ε΄ τάξεως των δημοτικών σχολείων*. Αθήναι: Ιδίου.
- Παπαθανασίου, Σ. (1988). Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή στο Δημοτικό Σχολείο: Κοινωνική και πολιτική χειραγώγηση. Στο: *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. χ. 40, Μάιος – Ιούνιος, 82 – 94.
- Παπακωνσταντίνου, Θ. (1970²). *Πολιτική Αγωγή*. Αθήναι: Kabanias Hellas.
- Παπαμανώλης, Κ. (1995). Πολιτική Αγωγή και γλώσσα στο Δημοτικό Σχολείο: Απόψεις για τον συνδυασμό της διδασκαλίας τους. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, τ.χ 11, 36 – 40.
- Παπαμάρκος, Χ. (1898). *Αι Φιλοσοφικά και Παιδαγωγικά Δοξασία του Πολύβιου*. Αθήνησιν: Αδελφοί Περρή.

Ρουσοπούλου, Α. (1976). *Αγωγή του Πολίτη. Θέλομε να τα μάθωμε όλα*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Σαφαρίκα, Α. (1981). *Αγωγή του Πολίτη Ε΄ Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Simon, J. (1882). *Ο Μικρός Πολίτης*. Εκ του γαλλικού υπό Εμμανουήλ Γαλάνη, Αθήνα: Το Τυπογραφείο της Ενώσεως

Τότσικας, Α. (2015). Αργολική Αρχαική Βιβλιοθήκη Ιστορίας και Πολιτισμού. Η ιστορία του σχολικού βιβλίου – Σχολικά βιβλία και κοινωνικός έλεγχος. Ανακτήθηκε από www.argolikivivliothiki.gr στις 18.8.2016

Τσιρίμπα, Α. (1969). *Αγωγή του Πολίτου, Στ΄ Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Τσιρίμπα, Α. (1969). *Αγωγή του Πολίτου, Στ΄ Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Φλώρου, Δ., Στεφανόπουλος, Ν., Χριστοπούλου Ε. (2009). *Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Ε΄ τάξη*. Αθήνα: ΟΕΔΒ (με το αντίστοιχο βιβλίο για τον δάσκαλο).

Φιλοσοφία & Επιστημολογία

Ο ιδεολογικός χαρακτήρας της ημιμόρφωσης στον Adorno

Άλκης Νικολακέας

Περίληψη

Η *Θεωρία της ημιμόρφωσης* του T. Adorno αποτελεί μια κριτική στην προβληματική της ημιμόρφωσης ως μορφή κοινωνικής συνείδησης. Ο στρεβλός ή ιδεολογικός της χαρακτήρας τίθεται στο επίκεντρο σε σχέση με την κατηγορία της μόρφωσης (ή παιδεία: Bildung). Η δεδομένη διάδοση και ευρεία κοινωνικοποίηση, που χαρακτηρίζει την μόρφωση στη νεωτερικότητα, δεν φαίνεται να απελευθερώνει, αλλά αντίθετα να εμπλέκει την ανθρωπότητα σε νέους ιδεολογικούς δρόμους. Πόρρω απέχοντας από το να θέσει την μόρφωση ως κάποια αυταξία στην οποία οφείλει η νεωτερικότητα να προσαρμοστεί ή από το να καταδείξει κάποιο σχέδιο μαζικής αποχαύνωσης των σύγχρονων αστικών υποκειμένων, το εγχείρημα του Adorno πραγματεύεται την ημιμόρφωση ως μια μορφή πραγμάτωσης της συνείδησης με συγκεκριμένη ιστορικότητα. Αυτό σημαίνει πως οι ίδιες οι δομικές, εξουσιαστικές και εν τέλει αλλοτριωμένες κοινωνικές σχέσεις συγκροτούν τη συνείδηση της ημιμόρφωσης. Η διαδικασία αυτή καθιστά την ημιμόρφωση μια ιδεολογική μορφή συνείδησης, καθώς αποκρύπτονται οι όροι που θα μπορούσαν να θέσουν την ανθρωπότητα σε τροχιά κοινωνικής χειραφέτησης. Τα κεντρικά ερωτήματα του κειμένου που ακολουθεί είναι τα εξής: α) ποια είναι η σχέση της ημιμόρφωσης και της πολιτιστικής βιομηχανίας, κατά την οποία η πρώτη παράγεται και αναπαράγεται ως νεωτερική μορφή συνείδησης, και β) πως θεματοποιείται το πρόβλημα της κοινωνικής χειραφέτησης στο εγχείρημα του Adorno.

Λέξεις-κλειδιά: Adorno, Κριτική Θεωρία, θεωρία ημιμόρφωσης, κριτική της ιδεολογίας

0. Εισαγωγή

Κύρια αναφορά του κειμένου που ακολουθεί αποτελεί ένα κείμενο που παρουσιάζεται για πρώτη φορά από τον T. Adorno το 1959. Η *Θεωρία της Ημιμόρφωσης* [Theorie der Halbbildung] αποτελεί ένα μικρό αλλά πυκνό σε περιεχόμενα κείμενο, το οποίο αναπτύσσει την έννοια της «ημιμόρφωσης» [Halbbildung],⁶ ενώ πραγματεύεται και τον ιδεολογικό της χαρακτήρα. Η θεωρητική προϋπόθεση για την κατανόηση του αντορνικού επιχειρήματος φαίνεται να είναι μόρφωση [Bildung], η οποία θεματοποιείται μέσω δύο διαφορετικών όψεων. Πρώτον, δείχνοντας ότι η ανάπτυξη της «ημιμόρφωσης» αποτελεί τη στρεβλή συνθήκη αυτού που μπορεί να κατανοηθεί ως μόρφωση (Neuhaus, 2021: 118-125). Έτσι, αυτό το οποίο επιχειρείται από το κείμενο δεν είναι η ανάπτυξη ενός επιχειρήματος μέσω του οποίου το «ημί-» που χαρακτηρίζει την μόρφωση θα θεωρηθεί η μισή απόσταση ή το μισό περιεχόμενο της μόρφωσης, αλλά ο στρεβλός και ιδεολογικός της χαρακτήρας (Adorno, 1989: 64). Με αυτόν τον τρόπο η «ημιμόρφωση» εκτίθεται ως μια μορφή συνείδησης αντίθετη (ή αντεστραμμένη) από το περιεχόμενο και τις δυνατότητες που χαρακτηρίζουν την

⁶ Το έργο του Adorno με τίτλο *Θεωρία της Ημιμόρφωσης*, παρά το γεγονός πως πρόκειται για ένα αρκετά δημοφιλές κείμενο, δεν έχει απασχολήσει τη βιβλιογραφία συγκριτικά με άλλα κείμενα του ίδιου. Παρόλα αυτά μπορεί κανείς να αναφέρει ενδεικτικά τις προσπάθειες των H. Bierbaum (2003), P. Bulthaupt (2007), D. Yacek (2016), και T. Neuhaus (2021).

μόρφωση ως διαρκή ιστορική κίνηση. Η δεύτερη όψη θα έλεγε κανείς πως είναι η εμμενής δυνατότητα που παρουσιάζει η ίδια η μόρφωση εντός της στρεβλής συνθήκης. Δηλαδή, το πως ο εκτροχιασμός της μόρφωσης σε ημιμόρφωση διατηρεί και δεν αποκλείει το σύνολο των στοιχείων μέσω των οποίων το χειραφετικό περιεχόμενο της μόρφωσης υπάρχει ως δυνατότητα.

Η ανασυγκρότηση που ακολουθεί, και επιχειρεί να ασχοληθεί με ορισμένα μόνο στοιχεία της έννοιας της «ημιμόρφωσης», λαμβάνει υπόψιν της πως θεωρητική αφητηρία της προβληματικής αυτής αποτελεί το κείμενο του Adorno με τίτλο *Η Πολιτιστική Βιομηχανία* (Adorno & Horkheimer, 1996: 201-276). Κάτι τέτοιο φαίνεται και από τις ρητές (Adorno, 1989: 46,62), αλλά και από κάποιες άρρητες (Adorno, 1989: 38,42,69) αναφορές του ίδιου. Αυτό που μπορεί να γίνει επίσης σαφές από το κείμενο είναι το γεγονός πως η ημιμόρφωση δεν αποτελεί ένα επιμέρους πεδίο της πολιτιστικής βιομηχανίας, αλλά τη μορφή που χαρακτηρίζει την ιστορική κίνηση της συνείδησης, ως μια στρεβλή και αλλοτριωμένη μορφή σε αυτή την περίπτωση, και διαπερνά το σύνολο των επιμέρους πεδίων. Έτσι, θα επιχειρηθεί α) η κατάδειξη των βασικών στοιχείων της κριτικής του Adorno στο κείμενο για την *Ημιμόρφωση*, και β) η σκιαγράφηση των στοιχείων, εντός του κειμένου, που ενδεχομένως παρουσιάζουν τις δυνατότητες για την ιστορική υπέρβαση της ημιμόρφωσης με όρους κοινωνικής χειραφέτησης.

2. Για την θεωρία της ημιμόρφωσης

Το πρόβλημα της ημιμόρφωσης, όπως αναφέραμε εισαγωγικά, μπορεί να γίνει κατανοητό διαμέσου της κατηγορίας της μόρφωσης. Η γερμανική έννοια της *Bildung*, η οποία μπορεί κάλλιστα να αποδοθεί ως μόρφωση, παιδεία, διαμόρφωση/διάπλαση κ.ά. αποτελεί εργαλείο κριτικής για την γερμανική φιλοσοφία αρκετές παραδόσεις πριν από αυτή της Κριτικής Θεωρίας της Σχολής της Φρανκφούρτης. Πιο συγκεκριμένα, η φιλοσοφική επεξεργασία του όρου έλκει το ενδιαφέρον της από το *Bildungsroman* [μυθιστορήματα ενηλικίωσης], όπου παρακολουθείται η προοδευτική ανάπτυξη/μορφοποίηση του κεντρικού πρωταγωνιστή (Τσιαμπάση, 2017). Η ενηλικίωση ως διαπαιδαγωγική διαδικασία, ως μια διαδικασία διαμόρφωσης του ήρωα, μετασχηματίζει την κατηγορία της *Bildung* σε κοινωνική κριτική. Μια συστηματική χρήση του όρου στη νεότερη φιλοσοφική παράδοση, όπου αναπτύσσεται η προοδευτική – λογική και ιστορική – κίνηση της συνείδησης, μπορεί κανείς να δει στην *Φαινομενολογία του Πνεύματος* του G.W.F. Hegel (Έγγελος, 2007· Saeverot, 2024).

Όσον αφορά την περίπτωση του Adorno, μπορεί κανείς να κατανοήσει την μόρφωση – άρα και την ημιμόρφωση ως αλλοτριωμένη εκδοχή της – ως κατηγορία που αναπτύσσεται στο πλαίσιο του πολιτισμού/της κουλτούρας. Η τελευταία παρουσιάζεται με δύο όψεις. Αυτές, σύμφωνα και με τις αναπτύξεις του Adorno, είναι οι εξής: α) η πνευματική καλλιέργεια, δηλαδή η θεωρητική και αισθητική μόρφωση, και β) η ανάπτυξη ενός τεχνικού πολιτισμού, υπό την έννοια της ανάπτυξη των επιστημών και της κυριαρχία επί της φύσης (Αναγνώστου, 1989: 11). Η κουλτούρα αποτελεί την υλική προϋπόθεση για την έκθεση του συνολικού επιχειρήματος της ημιμόρφωσης, καθώς φαίνεται πως στην ανάπτυξη των παραπάνω όρων μπορεί να στηριχθεί το αντορνικό επιχείρημα της ιδεολογικής πραγμάτωσης της μόρφωσης. Επίσης, εντός του κειμένου, δεν φαίνεται ο Adorno να ιεραρχεί μια από τις δύο παραπάνω όψεις του πολιτισμού. Αντίθετα φαίνεται πως εμπλέκονται εξίσου στο πρόβλημα της «ημιμόρφωσης».

Η παραγωγή της ημιμόρφωσης σχετίζεται με την αντεστραμμένη πραγμάτωση του πνευματικού και του τεχνικού πολιτισμού. Η αντιστροφή αυτή απαντάται στο ότι αντί να προωθούνται οι δυνατότητες που προσφέρει η μόρφωση για ελευθερία, προωθούνται οι υφιστάμενες κοινωνικές σχέσεις με το συγκεκριμένο εξουσιαστικό περιεχόμενο (Adorno, 1989: 33), όπως απαντώνται στον νεωτερικό ιστορικό ορίζοντα.⁷ Έτσι, αυτό που είναι σημαντικό να κατανοήσει κανείς για το εγχείρημα του Adorno είναι αυτό που χαρακτηρίζει κάθε κριτικό εγχείρημα που αναπτύσσεται με όρους εμμενούς κριτικής. Ότι δηλαδή η ιδεολογική μορφή συνείδησης δεν αποτελεί κάποιο άνωθεν σχέδιο, ενώ δεν αποτελεί σχέδιο ούτε κάποιας εξωτερικής της κοινωνίας δύναμης ούτε όμως και πολιτικό/εξουσιαστικό σχέδιο της κυρίαρχης τάξης. Το πρόβλημα της στρεβλής συνείδησης διαπερνά το σύνολο της κοινωνίας και έχει καθολικό/κοινωνικό χαρακτήρα. Συνεπώς, οι εξουσιαστικές σχέσεις που προκύπτουν και συγκροτούνται ως ημιμόρφωση αφορμώνται από την ιδεολογική πραγμάτωση και αναπαραγωγή μιας πραγματικής δυναμικής εντός των κοινωνικών σχέσεων, αυτής της μόρφωσης.

Το επιχείρημα του Adorno εκκινεί από μια σημαντική αντίφαση. Ο ίδιος θα σημειώσει: «Η μόρφωση έγινε κοινωνικοποιημένη ημιμόρφωση, η απανταχού απουσία του αλλοτριωμένου πνεύματος. Γενετικά και νοητικά η τελευταία δεν προηγείται την μόρφωσης, αλλά τη διαδέχεται» (Adorno, 1989: 26). Γιατί, όμως, η κοινωνικοποίηση συμβάλει στην αλλοτρίωση του πολιτισμού αντί να τον καθιστά ισχυρότερο; Ο Adorno εκθέτει ένα θεωρητικό σχήμα (Adorno, 1989: 27-28· Bierbaum, 2003: 7-12) σύμφωνα με το οποίο η κουλτούρα διαμεσολαβεί ανάμεσα στην κοινωνία και την ημιμόρφωση. Έτσι, η κουλτούρα, με την κυρίαρχη μορφή που πραγματώνεται, παράγεται και αναπαράγεται με όρους κοινωνικούς. Η κίνηση που παρουσιάζεται είναι διπλή: Αρχικά, η μόρφωση, η οποία όμως χαρακτηρίζεται από έναν υποκειμενικό χαρακτήρα κατά την απόκτησή της, παράγεται από την υποταγμένη στο κοινωνικό γίνεσθαι κουλτούρα και στη συνέχεια μέσω της κουλτούρας επιστρέφει πίσω στην κοινωνία με ένα ιδεολογικό περιεχόμενο το οποίο μάλιστα φαίνεται να έχει αναδιπλασιαστεί. Η λογική διάσταση του επιχειρήματος για έναν επιπλέον αναδιπλασιασμό, ο οποίος καθιστά την ημιμόρφωση μια αντεστραμμένη συνείδηση, μπορεί να στηριχθεί σε αυτόν τον «διττό χαρακτήρα» της κουλτούρας. Η κατανόηση του ρόλου της κουλτούρας, κατά τη διαδικασία εξάπλωσης του φαινομένου της ημιμόρφωσης, μπορεί να εξεταστεί και μέσω της «αρχή[ς] της ανταλλαγής ισοδυνάμων» (Adorno, 1989: 55), δηλαδή μέσω της σφαίρας της κυκλοφορίας, όπως αυτή περιγράφεται στη μαρξική κριτική της πολιτικής οικονομίας.

Το αντορνικό επιχείρημα αναπτύσσεται ασκώντας κριτική τόσο σε θεωρήσεις που θέλουν τη μόρφωση ως αυτοσκοπό όσο και σε θεωρήσεις που την αντιμετωπίζουν με στατικό τρόπο (Adorno, 1989: 29). Δηλαδή αναπτύσσεται με όρους που αντιτίθενται στις ισχύουσες σχέσεις εξουσίας. Ακόμα και ο περιορισμός της μόρφωσης μέσω στατικών διαχωρισμών, πχ. «σωματικής και πνευματικής εργασίας», ενισχύουν την εκτίμηση του ίδιου πως «η προσαρμογή [...] είναι το άμεσο σχήμα της συνεχιζόμενης κυριαρχίας» (Adorno, 1989: 32). Η μόρφωση, παρά το γεγονός πως γίνεται κατανοητή ως μια καθολική κατηγορία, έχει ένα ατομικό/ιδιαιτέρο περιεχόμενο που χαρακτηρίζει τη διαδικασία πρόσληψης και ανάπτυξης

⁷ Πιο συγκεκριμένα, δύο βασικές αιτίες παραγωγής της ημιμόρφωσης στη νεωτερικότητα είναι η αποκοπή της μόρφωσης από τους σκοπούς της (Adorno, 1989: 34) και η ιστορική αδυναμία αντικατάστασης του ιδεολογικού χαρακτήρα της πίστης από τον Λόγο, ζήτημα το οποίο προωθεί την εξαφάνιση του «πνευματικού ανθρώπου» (Adorno, 1989: 51).

της, δηλαδή απαιτείται ένα ατομικό και ενσώματο πρόσωπο ως προϋπόθεσή της.⁸ Αυτό για τον Adorno είναι ένα θεωρητικό πρόβλημα το οποίο γίνεται κατανοητό όταν ο ιστορικός χαρακτήρας της μόρφωσης λαμβάνει την ισχύ της «υποκειμενικής αυταπάτης» (Adorno, 1989: 33), η οποία αγνοεί την προσαρμογή που υφίσταται η μόρφωση. Αυτό είναι ένα παράδειγμα για την καλύτερη κατανόηση του ιστορικού χαρακτήρα της ιδεολογικής συνθήκης της ημιμόρφωσης. Δηλαδή, η νομική αναγνώριση του ατόμου και των δικαιωμάτων που χαρακτηρίζουν την κοινωνική του ύπαρξη, αποτελεί προϋπόθεση, αλλά και θεωρητική αντίφαση, για την ανάπτυξη και διεύρυνση της ημιμόρφωσης. Στο ίδιο πλαίσιο, μπορεί κανείς να δει πως εξαιτίας του γεγονότος πως η μόρφωση γίνεται κοινωνικά ισχυρή μέσω της κοινωνικής «υποδούλωσης της φύσης»⁹, συγχρόνως η ίδια πραγματώνεται με στρεβλό τρόπο και λαμβάνει το status της «μαγείας και της πίστης». Η μόρφωση λοιπόν τείνει να αναζητά μεγάλες και σταθερές, μη προοδευτικές και σε διαρκή κίνηση, αλήθειες. Ο περιορισμός της έννοιας της *Bildung* και η προσαρμογή της εντός ενός στατικού κοινωνικού πλαισίου αποτελεί διαστρέβλωση των ελευθεριακών της δυνατοτήτων. Έτσι, η ημιμόρφωση περιορίζει τη μόρφωση σε υποκειμενιστικά καλούπια και ο Adorno κάνει λόγο για «ψευδορθολογισμό χωρίς έννοιες» και για μια «ψευδή συνείδηση» που «αυτοπαραγνωρίζεται ως ελευθερία» (Adorno, 1989: 33).

Ας δούμε ορισμένες προεκτάσεις που παρουσιάζει το κείμενο πιο συγκεκριμένα. Η μόρφωση, σύμφωνα με τον Adorno, παρέχεται πλέον με μαζικό τρόπο, και μάλιστα σε κοινωνικές τάξεις που έως κάποια χρονική περίοδο στερούνταν το προνόμιο της μορφωτικής καλλιέργειας. Παρόλα αυτά, ο μαζικός της χαρακτήρας συνοδεύεται από το γεγονός πως η μόρφωση αυτή παρέχεται «απολιθωμένα». Η μόρφωση αυτού του τύπου, με τη μορφή της μαζικής πληροφορίας, δεν ανταποκρίνεται στην αρχική της στόχευση (Adorno, 1989: 40-41). Η μόρφωση, στην παραδοσιακή εκδοχή της, έχει συνδυαστεί με την ενίσχυση της ελευθερίας ή/και της «αυτονομίας». Αντίθετα, η μόρφωση στην περίοδο της πολιτιστικής βιομηχανίας μπορεί να γίνει κατανοητή μέσω της παρακάτω αναφοράς: «Στο κλίμα της ημιμόρφωσης επιζούν τα εμπορευματικά αντικειμενοποιημένα πραγματολογικά περιεχόμενα της μόρφωσης σε βάρος της περιεκτικότητάς τους σε αλήθεια και της ζωντανής τους σχέσης προς ζωντανά υποκείμενα» (Adorno, 1989: 45). Το κείμενο για την ημιμόρφωση προϋποθέτει τις αναπτύξεις του Adorno στο δημοφιλές έργο του με τίτλο *Πολιτιστική βιομηχανία. Ο διαφωτισμός ως μαζική κουλτούρα*. Η πραγματοποίηση, ως μορφή που παραπέμπει στις αναπτύξεις του G. Lukács (2006) και διαπερνά το επιχείρημα του Adorno, βασίζεται στην εμπορευματική μορφή και στην διόγκωση της σφαίρας της κυκλοφορίας, καθιστώντας τη μορφωτική/παιδαγωγική διαδικασία ένα πράγμα περιορισμένο, αναλλοίωτο και ανταλλάξιμο.¹⁰ Σύμφωνα με τα προαναφερθέντα ο Adorno, στο ίδιο σημείο, συμπληρώνει πως η ημιμόρφωση είναι ένας «πολιτισμός για εκείνους που ο πολιτισμός απέκλεισε» (Adorno, 1989: 46). Η αναφορά αυτή δείχνει πως η μαζική κουλτούρα, και η ημιμόρφωση ως μορφή που τη διαπερνά, αναπαράγει έναν πολιτισμό που είναι, παρά τις μορφές που λαμβάνει, μη πολιτισμός. Ένας πολιτισμός που έρχεται να αντικαταστήσει την κοινωνική

⁸ «Διότι η μόρφωση δεν είναι τίποτε άλλο παρά η κουλτούρα από τη μεριά της υποκειμενικής απόκτησής της» (Adorno, 1989: 27).

⁹ Μια σημαντική διευκρίνιση που μπορεί να γίνει στο σημείο αυτό είναι πως όταν μιλάει κανείς για υποδούλωση της φύσης εννοεί είτε τη συνολική κατανόηση της φύσης είτε τον τεχνικό της έλεγχο. Δηλαδή τις δύο όψεις κουλτούρας, όπως αναφέρθηκαν παραπάνω.

¹⁰ Βλ. επίσης τις αναφορές του Adorno (1989: 41-42), όπου οι σχέσεις ανταλλαγής προωθούν, στη βάση της πραγματοποίησης, μια ταύτιση ως κάποιου τύπου κοινωνική (και συγχρόνως ιδεολογική) ενοποίηση μεταξύ των ισχυρών και των ανίσχυρων.

ανελευθερία μέσω της μαζικής κουλτούρας που χαρακτηρίζει τον νεωτερικό ορίζοντα της πολιτιστικής βιομηχανίας.

Τι φαίνεται να θέλει να τονίσει ο Adorno μέσω των αναφορών αυτών; Η δυνατότητα του θεωρητικού εντοπισμού της μόρφωσης στην νεωτερικότητα της πολιτιστικής βιομηχανίας βρίσκεται ακριβώς στο γεγονός πως η μόρφωση διαπερνά το σύνολο των διαφορετικών πεδίων. Εάν στο περιεχόμενο της μόρφωσης αναγνωρίσει κανείς την ιστορική πορεία της ανθρωπότητας με όρους παιδαγωγικούς, τότε φαίνεται πως η ανθρωπότητα συλλαμβάνεται εγκλωβισμένη στα δικά της δημιουργήματα. Ο ιδεολογικός χαρακτήρας της ημιμόρφωσης μπορεί να γίνει διακριτός μόνο στην ιστορική συγκυρία της αστικής κοινωνίας, δηλαδή μόνο στην κοινωνία των απρόσωπων σχέσεων και της πραγματοποίησης. Η κριτική του Adorno παρατηρεί το πρόβλημα της ημιμόρφωσης εντός μιας ημιμορφωμένης κοινωνίας, που σημαίνει εντός μιας κοινωνίας που οι δυνατότητες είναι αντεστραμμένες. Φαίνεται να βλέπουμε με άλλους όρους αυτό που ο Adorno παρατηρεί, από κοινού με τον Horkheimer, στο έργο τους *Η Διαλεκτική του Διαφωτισμού*: «η ανθρωπότητα, αντί να περάσει σε μια αληθινά ανθρώπινη κατάσταση, βουλιάζει σε ένα νέο είδος βαρβαρότητας» (Adorno & Horkheimer, 1996: 19). Με άλλα λόγια, η μόρφωση πραγματώνεται με όρους ημιμόρφωσης αντί να οδηγήσει την ανθρωπότητα σε μια «αληθινά ανθρώπινη κατάσταση», δηλαδή σε μια κατάσταση ελευθερίας.

Η ημιμόρφωση, όπως επιχειρεί σε πολλά σημεία του έργου να δείξει ο Adorno, αποτελεί μια επικίνδυνη για την ανθρωπότητα και την ελευθερία της μορφή συνείδησης και επ' ουδενί δεν πρόκειται για κάποιου είδους αμορφωσιά (Adorno, 1989: 49). Η τελευταία μπορεί, όπως σημειώνει, να «μετεξελιχθεί σε κριτική συνείδηση χάρη στο δυναμικό της σε σκεπτικισμό, χιούμορ και ειρωνεία», διότι φαίνεται πως υπάρχει χώρος για διαμόρφωση του υποκειμένου με όρους χειραφέτησης. Εδώ παρατηρούμε ένα σχήμα κριτικής σύμφωνα με το οποίο η συνείδηση πραγματώνεται με όρους ανελευθερίας και όχι απλώς την κριτική μιας μορφής η οποία χαρακτηρίζεται από έλλειψη ελευθερίας. Η συνείδηση της πολιτιστικής βιομηχανίας είναι μια συνείδηση η οποία στηρίχθηκε στην άρση των ελευθεριακών όρων. Πιο συγκεκριμένα, η έλευση της νεωτερικότητας συνδυάστηκε από μια «απουσία εικόνων» και μια «ερήμωση του πνεύματος» (Adorno, 1989: 50). Η αυθεντία του προνεωτερικού κόσμου περιορίστηκε μέσω των αναγκάων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, αλλά μαζί της περιορίστηκε και η «εσωτερικοποίηση της πνευματικότητας». Η τελευταία, ως το θεμέλιο της ελευθερίας, περιορίστηκε μέσω του «μηχανικού χαρακτήρα» της μόρφωσης (μέσω πχ. της αποστήθισης). Η δήθεν έλλειψη καταναγκασμού οδηγεί στον μαρασμό της ελευθερίας, διότι η πειθάρχηση, εξαιτίας της ευρείας κοινωνικοποίησης που γνώρισε η μόρφωση, δεν είναι εμφανής. Η εξαφάνιση του πνευματικού ανθρώπου και της κοπιώδους γνώσης αντικαταστάθηκε από ένα μοντέλο γνώσης υποταγμένο σε έναν δογματικό τρόπο σκέψης. Η μόρφωση που ελέγχεται δεν είναι μόρφωση, αλλά η «φλυαρία του πωλητή», όπως σημειώνει ο Adorno (Adorno, 1989: 53). Αυτό σημαίνει πως παρέχεται ως τυποποιημένο εμπόρευμα και όχι ως δυνατότητα καλλιέργειας και ελευθερίας. Η μόρφωση είναι εγκλωβισμένη στην εργαλειακή ορθολογικότητα της πολιτιστικής βιομηχανίας και της πληροφορίας που καταναλώνεται χωρίς πραγματική κατανόηση του περιεχομένου της.

Αυτό το τελευταίο ζήτημα σχετίζεται με αυτό που ο Adorno παρατηρεί για τη σχέση ημιμόρφωσης και «αισθητικής ζωής». Η έλλειψη μόρφωσης οδηγεί στην παραγωγή και αναπαραγωγή έργων τέχνης με αγοραίους όρους, οι οποίοι συνοδεύονται μάλιστα από ένα κοινωνικό status το οποίο αντικαθιστά την έλλειψη αυτή. Η αύξηση του βιοτικού επιπέδου οδηγεί στην παραίτηση από την απαίτηση της μόρφωσης και στην ιεράρχηση της δυναμικής

που παρέχει η ανάγκη για ταύτιση με τα κυρίαρχα πρότυπα (Adorno, 1989: 61). Η μόρφωση που αναπαράγεται στην σφαίρα της κυκλοφορίας των εμπορευμάτων είναι η «εξόντωση» της πραγματικής μόρφωσης. Η ιδέα του αντορνικού κειμένου στο σημείο αυτό φαίνεται να στηρίζεται στην αντίθεση μεταξύ της κοινωνικής αναγκαιότητας για μόρφωση και στην στρεβλή μορφή μέσω της οποίας η ανάγκη αυτή πραγματώνεται. Η αντίθεση αυτή μπορεί να γίνει κατανοητή μόνο διαμέσου της κατανόησης της μόρφωσης με όρους ελευθερίας. Εάν η μόρφωση αποτελεί ένα ζήτημα του ατομικού βίου ή μια δήθεν ατομική ελευθερία, τότε θα μπορούσε κανείς να πει η ημιμόρφωση ταυτίζεται με την αμορφωσιά. Το αξιακό βάρος και περιεχόμενο όμως της έννοιας της *Bildung* φέρει διαρκώς τη δυνατότητα για ελευθερία. Δείχνει πως η μόρφωση είναι μια κοινωνική κατηγορία, πως επηρεάζεται από τους ευρύτερους καταναγκασμούς και πως υπερβαίνει τόσο τη συζήτηση για τις διάφορες παιδαγωγικές μεταρρυθμίσεις όσο και ιδεολογήματα περί ατομικών/απομονωμένων δρόμων της γνώσης. Η κατάδειξη της ελευθερίας στο εσωτερικό της μόρφωσης μπορεί μάλλον να πραγματοποιηθεί μέσω μιας ανάγνωσης που θα καταδείξει τον ανελεύθερο χαρακτήρα της ημιμόρφωσης. Αυτό θα επιχειρηθεί έως έναν βαθμό παρακάτω.

3. Η ημιμόρφωση και το πρόβλημα της χειραφέτησης

Η κοινωνική χειραφέτηση στο υπό εξέταση έργο παρουσιάζεται περισσότερο ως πρόβλημα. Αυτό σημαίνει ότι ενώ δεν σχηματίζεται, με όρους θεωρίας, ένα καθαρό αίτημα κοινωνικής χειραφέτησης, το κείμενο επιτρέπει την ανασυγκρότηση της προβληματικής μέσα από στοιχεία τα οποία σκιαγραφούνται ως εν δυνάμει χειραφετικά.

Η ημιμόρφωση φαίνεται πως αποτελεί μιας μορφής εγκλωβισμό και περιορισμό της ανθρώπινης προόδου. Με αυτόν τον τρόπο μπορεί κανείς να καταλάβει τη ρητή αναφορά του Adorno πως η ημιμόρφωση ισοδυναμεί με «κονφορμισμό» (Adorno, 1989: 71) εξαιτίας της έλλειψης κριτικής και εναντίωσης. Η φαινομενική μόρφωση, σύμφωνα με τον ίδιο, ισοδυναμεί με πονηριά που αποσκοπεί στην κοινωνική αναρρίχηση. Η κοπιώδης διαδικασία της μόρφωσης αντικαθίσταται από εναλλασσόμενες πληροφορίες, οι οποίες δεν έχουν καμία γνωσιακή ισχύ. Η ημιμόρφωση αναδεικνύεται ως εμπόρευμα προς κατανάλωση, το οποίο συνοδεύεται από ένα κοινωνικό status που όμως ουδεμία σχέση έχει με τους ελευθεριακούς σκοπούς της μόρφωσης. Στο ίδιο πλαίσιο ο Adorno αναφέρει την αντικατάσταση της «έννοιας» από «έτοιμα κλισέ», τα οποία ελλείψει κριτικού ελέγχου παρουσιάζονται με τον χαρακτήρα του δογματικού και «αναντίρρητου 'αυτό είναι'» (Adorno, 1989: 73). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι εξουσιαστικές κοινωνικές σχέσεις να επηρεάζουν τη γνωσιακή διαδικασία και οτιδήποτε παρουσιάζεται ως «αδιαπέραστο», με όρους γνωσιακούς, να κατανοείται και ως αμετάβλητο. Η ημιμόρφωση είναι στενά συνδεδεμένη με ένα επιχείρημα περί αναπαραγωγής των υφιστάμενων σχέσεων κυριαρχίας και υποτέλειας. Και το σημαντικότερο: καλλιεργεί στους ημιμορφωμένους την ψευδαίσθηση πως ανήκουν στους «σωθέντες». Η περαιτέρω όξυνση του προβλήματος της ημιμόρφωσης φαίνεται πως δημιουργεί τους όρους της αναπαραγωγής του: δηλαδή το γεγονός πως «οι ημιμορφωμένοι είναι συμμορφωμένοι» (Αναγνώστου, 1989: 19). Με άλλα λόγια, το πρόβλημα της ημιμόρφωσης ενισχύει την ιδεολογική απόκρυψη της υποταγής στις υφιστάμενες κοινωνικές σχέσεις.

Ας δούμε ορισμένες προεκτάσεις αυτού του προβλήματος. Ο Adorno αναφέρει: «Η ημιμόρφωση είναι το πνεύμα που έχει καταληφθεί από τον φετιχιστικό χαρακτήρα του εμπορεύματος», ενώ παρακάτω συνεχίζει λέγοντας πως «τα σεβάσματα κερδοσκοπικά

κίνητρα της μόρφωσης υπερκάλυψαν σαν μούχλα ολόκληρη του κουλτούρα» (Adorno, 1989: 57-58). Ο ολοκληρωτικός χαρακτήρας της ημιμόρφωσης, η επιρροή σε κάθε πεδίο του κοινωνικού γίνεσθαι και η κατανόηση της ιδεολογικής συσκότισης ως πρόβλημα της – κεφαλαιοκρατικά διαμεσολαβημένης – κουλτούρας φαίνεται να αποτελούν τις κύριες στιγμές της αντορνικής κριτικής. Εάν, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η κουλτούρα αποτελεί την υλική βάση για την παραγωγή και την αναπαραγωγή της ημιμόρφωσης, τότε ενδεχομένως να μπορεί να αποτελέσει και την βάση για την κατάδειξη των δυνατοτήτων του απεγκλωβισμού. Το παρόν εγχείρημα, πόρρω απέχοντας από μια τέτοια προσπάθεια, επιθυμεί μονάχα να τονίσει τις δυνατότητες αυτές. Η δυνατότητα απεγκλωβισμού από τη μορφή συνείδησης της ημιμόρφωσης παρουσιάζεται περισσότερο ως διαδικασία ελέγχου και συνειδητού περιορισμού του προβλήματος. Ο περιορισμός αυτός μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο διαμέσου της επιστράτευσης των ελευθεριακών στοιχείων της μόρφωσης:

«Η αμετάκλητη αυτονόμηση του πνεύματος απέναντι στην κοινωνία, η επαγγελία της ελευθερίας, είναι η ίδια εξίσου κοινωνική όσο και η ενότητα αυτών των δύο. Όταν απλώς αρνείται κανείς αυτή την αυτονόμηση, το πνεύμα καταπιέζεται και προσφέρει στο κρατούν την ιδεολογία, όσο και όταν σφετερίζεται ιδεολογικά την απολυτότητα. Πέρα από το φετιχισμό του πολιτισμού, πολιτιστικό μπορεί να ονομάζεται χωρίς αίσχος μόνο ό,τι πραγματώνεται χάρη στην ακεραιότητα της δικής του πνευματικής μορφής και μόνο διαμεσολαβούμενο, μέσα από αυτή την ακεραιότητα, επαναδρά στην κοινωνία, όχι με την άμεση προσαρμογή στις επιταγές της» (Adorno, 1989: 83).

Έτσι, ο Adorno, συνεπής στο επιχείρημά του πως η στρέβλωση της συνείδησης είναι κοινωνικού χαρακτήρα, αναφέρει πως η επίγνωση του προβλήματος που λέγεται ημιμόρφωση δεν συνεπάγεται με την επίλυσή του. Είναι σαφές από το κείμενο, πως η κίνηση του πνεύματος σε καμία περίπτωση δεν είναι ζήτημα που αφορά μια μεμονωμένη συνείδηση. Επίσης, η επίγνωση δεν κατανοείται ως μια συνθήκη σύμφωνα με την οποία το ίδιο υποκείμενο έχει υπερβεί την ιδεολογική συνείδηση της ημιμόρφωσης (Adorno, 1989: 81). Κάθε διαδικασία συνειδητοποίησης έχει κοινωνική αναφορά και δεν καθορίζεται από κάποιο μεμονωμένο υποκείμενο. Παρόλα αυτά, η επίγνωση της στρέβλωσης μπορεί να συμβάλλει σε μια επιμέρους αντίστασή της απέναντι στην ημιμόρφωση και αυτό διότι, όπως αναφέρθηκε ήδη, μια εκ των βασικών προϋποθέσεων της μόρφωσης είναι πως παράγεται, σε έναν βαθμό, από ένα μεμονωμένο πρόσωπο. Έτσι κάθε έργο του πολιτισμού, της θεωρίας και της τέχνης, μπορεί να προβάλλει τις ελευθεριακές δυνατότητες της μόρφωσης σε αντίθεση με τον στατικό χαρακτήρα της ημιμόρφωσης. Για τον ίδιο η παιδεία εμπλέκεται σε μια αντινομία (Adorno, 1989: 79-81) καθώς, όπως αναφέρεται, «ο αδιάκοπος λόγος περί κουλτούρας είναι απόκοσμος και ιδεολογικός μπροστά στην τάση διάλυσής της, που εκδηλώνεται αντικειμενικά και πέρα από όλα τα όρια των πολιτικών συστημάτων». Η άνευ περιεχομένου κουλτούρα δεν έχει κανένα διαπαιδαγωγικό περιεχόμενο, ούτε μπορεί να καταστεί «αυταξία». Έτσι, η απάντηση στην ημιμόρφωση μπορεί να είναι η μόρφωση που δεν αντιτίθεται απλώς στην ημιμόρφωση, αλλά θέτει τους όρους για την υπέρβαση του μεταξύ τους διαχωρισμού (Adorno, 1989: 82).

4. Συμπεράσματα

Το έργο *Θεωρία της Ημιμόρφωσης* αποτελεί ένα επίκαιρο κριτικό εγχείρημα, το οποίο επιδιώκει να θέσει στη συζήτηση το πρόβλημα της μόρφωσης. Για τον Adorno, ύστερα από

τις ναζιστικές θηριωδίες, η εκπαιδευτική διαδικασία δεν μπορεί να είναι ποτέ ξανά η ίδια (Αντόρνο, 2017). Αυτό το οποίο θα μπορούσε κανείς να σημειώσει σχετικά με την προβληματική της εκπαίδευσης και της μόρφωσης στη σκέψη του Adorno είναι πως στόχος του είναι μια εκπαίδευση χειραφετική για την ανθρωπότητα και τους όρους αναπαραγωγής του ανθρώπινου πολιτισμού. Χωρίς να αρκείται στην υπόδειξη ορισμένων μεταρρυθμιστικών αρχών, ο ίδιος φαίνεται να αναγνωρίζει στην κατηγορία της *Bildung* τόσο τις ανελεύθερες συνθήκες πραγμάτωσης της ανθρώπινης συνείδησης όσο και τις δυνατότητες υπέρβασής τους.

Βιβλιογραφία

- Adorno, T. (1989). *Θεωρία της ημιμόρφωσης*. Λ. Αναγνώστου (Μτφ.). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Adorno, T. & Horkheimer, M. (1996). *Η Διαλεκτική του Διαφωτισμού*. Λ. Αναγνώστου (Μτφ.). Αθήνα: Νήσος.
- Αναγνώστου, Λ. (1989). Εισαγωγή. Στο Τ. Adorno. *Θεωρία της ημιμόρφωσης* (σσ. 7-23). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Αντόρνο, Τ. (2017). *Η εκπαίδευση μετά το Άουσβιτς*. Αθήνα: Νήσος.
- Έγκελος. (2007). *Φαινομενολογία του Νου*. Γ. Φαράκλας (Μτφ.). Αθήνα: Βιβλιοπωλείο της Εστίας.
- Bierbaum, H. (2003). Die Theorie der Halbbildung Adornos -- ein soziologischer Text. Στο R. Schmiede (Επιμ.), *Hausarbeit im Rahmen des Seminars „Texte zur Gesellschaftstheorie Adornos“*. TU Darmstad.
- Bulthaup, P. (2007). Einige Überlegungen zu Adornos Theorie der Halbbildung. *Pädagogische Korrespondenz*, 36, 60-66.
- Lukács, G. (2006). *Η πραγμοποίηση και η συνείδηση του προλεταριάτου*. Κ. Καβουλάκος (Μτφ.). Αθήνα: Εκκρεμές.
- Neuhaus, T. (2021). Theodor W. Adorno's Criticism of the German Concept of Bildung. *Thesis*, 10 (1), 111-133.
- Saeverot, H. (2024). Hegel's Phenomenology of Spirit as Bildungsroman. *Studies in Philosophy and Education*, 43, 1-13.
- Τσιαμπάση, Φ. (2017). *Bildungsroman και εξελικτικό μυθιστόρημα*. Αθήνα: Αιώρα.
- Yacek, D. (2016). Dialectics of Education: Adorno on the Possibility of Bildung in Consumer Society. *Philosophy of Education*, 72, 204-213.

Η αλήθεια, η εξουσία και η γνώση: Παρατηρήσεις στον Michel Foucault

Παναγιώτης Ηλιόπουλος

Περίληψη

Στην παρούσα ανακοίνωση θα εξεταστεί η έννοια της εξουσίας και ο τρόπος με τον οποίο συνδέεται με τη γνώση και τα καθεστώτα αλήθειας. Σύμφωνα με τον Foucault, θα πρέπει να αντιληφθούμε την εξουσία ως ένα άκεντρο και κινούμενο δίκτυο, αποτελούμενο από πολλαπλές εξουσιαστικές σχέσεις, το οποίο δεν διευθύνεται από κανέναν. Οι σχέσεις εξουσίας που κυριαρχούν στη βάση της κοινωνίας είναι αυτές που επιτρέπουν την αποκρυστάλλωση της εξουσίας σε δομές ή θεσμούς. Κατά την άποψη του, η γνώση συνιστά εξουσία εις βάρος των άλλων, η γνώση συνεπώς είναι η εξουσία να καθορίζουμε τους άλλους. Δεν είναι δυνατόν να υπάρξει καμία σχέση εξουσίας χωρίς την εγκαθίδρυση κάποιου πεδίου γνώσης. Κάθε κοινωνία έχει και το καθεστώς αλήθειας της, δέχεται ορισμένους τύπους λόγου και τους καθιστά αληθείς. Το κάθε καθεστώς αλήθειας είναι πολύ σημαντικό για τη δομή και τον τρόπο λειτουργίας της εκάστοτε κοινωνίας. Οι άνθρωποι είναι υποταγμένοι στην παραγωγή της αλήθειας μέσω της εξουσίας και δεν μπορούν να ασκήσουν εξουσία παρά μόνο μέσω της παραγωγής της αλήθειας. Στο περίγραμμα μιας αναγωγής, καθώς και μιας διέκτασης των παραπάνω επιχειρημάτων, η παιδεία δεν στέκεται απρόσβλητη σε μια τέτοια καταλυτική επιρροή.

Λέξεις-κλειδιά: Αλήθεια, Εξουσία, Γνώση, Παιδεία, Foucault

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Στην παρούσα ανακοίνωση θα εξεταστεί η έννοια της εξουσίας σύμφωνα με τον Foucault και ο τρόπος με τον οποίο συνδέεται με τη γνώση και τα καθεστώτα αλήθειας. Όταν αναφερόμαστε στον όρο «εξουσία», συνήθως στον νου μας αναδύονται οι έννοιες: κράτος, νόμος, καταστολή, βία, δίκαιο και απαγόρευση (Taylor, 2011). Ο Foucault (1987, 24) όμως προτρέπει να απομακρυνθούμε από μια τέτοιου είδους προσέγγιση ή αλλιώς «να κόψουμε το κεφάλι του βασιλιά» προκειμένου για τη μελέτη και κατανόηση του εξουσιαστικού φαινομένου. Με άλλα λόγια, προχωρεί σε αποσύνδεση της εξουσίας τόσο από τη μαρξιστική όσο και την φιλελεύθερη εννοιολόγηση. Τούτο σημαίνει ότι την αποσυνδέει από το σώμα του Κράτους ή του Δικαίου αντίστοιχα, καθώς επισημαίνει ότι «η δεξιά θέτει το πρόβλημα της εξουσίας με όρους συντάγματος, ανώτατης αρχής κτλ., δηλαδή με όρους νομικούς, η μαρξιστική πλευρά το έθετε με όρους κρατικού μηχανισμού» (Foucault, 1987, 18). Για τον Foucault η εξουσία δεν διαθέτει κεντρικό σημείο (δηλ. ένα θεσμικό «κεφάλι») από το οποίο εκφύεται, δεν εκπηγάει από ένα κέντρο (π.χ. το κράτος) από το οποίο διαχέεται με φορά από πάνω προς τα κάτω, αλλά ενυπάρχει και εκπορεύεται από παντού. Όπου εμφανίζεται σχέση μεταξύ σημείων (άτομα, ομάδες), εκεί ενδημεί και μια σχέση δυνάμεων. Σε τούτο το σημείο, για τον Γάλλο φιλόσοφο είναι ενδιαφέρον να παραχωρήσει συνοπτικά μια περιγραφή της ύπαρξης της εξουσίας στο επίπεδο της μικροφυσικής της διάστασης. Υπάρχει όμως και η μακροφυσική διάσταση της εξουσίας που, σύμφωνα με τον ίδιο, «η εξουσία δεν είναι θεσμός, δεν είναι δομή, δεν είναι κάποια δύναμη με την οποία κάποιοι θα είχαν

προικιστεί· είναι το όνομα που αποδίδουμε σε μια σύνθετη στρατηγική κατάσταση εντός μιας δεδομένης κοινωνίας» (Foucault, 2011, 110).

Ο Foucault τείνει να αποδίδει μεγαλύτερη σημασία για τη λειτουργία της εξουσίας σε αυτό που δημιουργεί, παρά σε αυτό που καταστέλλει. Η παραδοσιακή θέση έγκειται στην παραδοχή ότι η εξουσία λειτουργεί κατά κύριο λόγο αποτρεπτικά. Έτσι αναγνωρίζεται στο κράτος η κεντρική θέση του και στην εξουσία ο κατασταλτικός ρόλος της. Εξετάζοντας ωστόσο πιο προσεκτικά τις καθημερινές πρακτικές και αναζητώντας, αντί για το ποιος ασκεί την εξουσία, το πώς και πού αυτή εμφανίζεται, ο χαρακτήρας της εξουσίας μεταβάλλεται. Αυτό δεν σημαίνει ότι ο Foucault αρνείται την ύπαρξη κατασταλτικής εξουσίας ή το ρόλο του κράτους σε αυτή, αλλά ότι συνήθως οι αποτελεσματικότερες μορφές εξουσίας προέρχονται από τις καθημερινές πρακτικές και όχι από το κράτος, δηλαδή περισσότερο από κάτω παρά από πάνω (May, 152-153).

Επομένως, η εξεικόνιση του εξουσιαστικού φαινομένου, δεν αφορά την αντίθεση ανάμεσα στους εξουσιαστές από τη μία και τους εξουσιαζόμενους από την άλλη. Τουναντίον, θα πρέπει να αντιληφθούμε την εξουσία ως ένα άκεντρο και κινούμενο δίκτυο, αποτελούμενο από πολλαπλές εξουσιαστικές σχέσεις, το οποίο δεν διευθύνεται από κανέναν. Ο Γάλλος διανοητής υποστηρίζει μετά επιτάσεως το συγκεκριμένο σημείο καθώς ισχυρίζεται πως «ούτε η κάστα που κυβερνάει, ούτε οι ομάδες που ελέγχουν τους κρατικούς μηχανισμούς, ούτε εκείνοι που παίρνουν τις πιο σημαντικές οικονομικές αποφάσεις διαχειρίζονται ολόκληρο το δίκτυο της εξουσίας που λειτουργεί μέσα σε μια κοινωνία» (Foucault, 1987, 118).

Βέβαια ένας τέτοιος ισχυρισμός δεν συνεπάγεται απαξίωση της κρατικής ισχύος αλλά ισοδυναμεί με την υπενθύμιση ότι η αναζήτηση των σχέσεων εξουσίας δεν περιορίζεται μόνο στο κεντρικό επίπεδο, καθώς και ότι οι σχέσεις εξουσίας που κυριαρχούν στη βάση της κοινωνίας είναι εκείνες που επιτρέπουν την αποκρυστάλλωση της εξουσίας σε δομές ή θεσμούς. Με άλλα λόγια, η εξουσία καταλήγει στο κράτος και δεν αποτελεί την πηγή της και, κατά συνέπεια, οφείλουμε να εξετάσουμε την εξουσία από τα κάτω προς τα πάνω ή, αλλιώς, να αρχίσουμε από το μικροεπίπεδο και όχι από τις καθολικές μορφές κυριαρχίας. Ο Foucault (1987, 25) αναφέρει ότι «το κράτος είναι υπερδομικό σε σχέση με μια ολόκληρη σειρά πλέγματα εξουσίας που καλύπτουν το σώμα, τη σεξουαλικότητα, την οικογένεια, τη συγγένεια, τη γνώση, την τεχνολογία κτλ» και προτείνει να εστιάσουμε στο πλέγμα των εξουσιαστικών σχέσεων που παρεισδύουν στην καθημερινή μας ζωή, δηλαδή στις σχέσεις μεταξύ των φύλων, των ερωτικών συντρόφων, των μελών μιας οικογένειας, στις σχέσεις που αναπτύσσονται στα σχολεία, τα εργοστάσια, τα νοσοκομεία, τις φυλακές, τους στρατώνες, και τέλος σε εκείνες που αφορούν την τηλεοπτική πραγματικότητα, τις διαφημίσεις, την εικόνα, και το διαδίκτυο.

Το εύλογο ερώτημα εδώ είναι: εφόσον η εξουσία εισβάλλει από παντού, υπάρχει κάποιος τρόπος να την αντιμετωπίσουμε, να αντισταθούμε στην επιρροή της; Ο Foucault (1991, 119) απαντά πως όπου υπάρχει εξουσία, υπάρχει αντίσταση, η οποία αποτελεί «τον άλλο όρο στις σχέσεις εξουσίας». Η αντίσταση όμως δεν πρέπει να ιδωθεί ως μια κεντρικά οργανωμένη πρακτική αλλά ως μια δράση διάχυτη στην κοινωνία, η οποία ασκείται σε κάθε κοινωνικό χώρο όπου λαμβάνουν χώρα σχέσεις εξουσίας. Άρα λοιπόν όπως άλλωστε και στην περίπτωση της εξουσίας όπου δεν υπάρχει ένα και μοναδικό υποκείμενο αντίστασης (το κόμμα ή η εργατική τάξη), ομοιοτρόπως και η αντίσταση δεν υπόκειται σε οργανωτικές αρχές, δεν διαθέτει ηγεσία και δεν χαρακτηρίζεται από κάποια ολιστική και μακροπρόθεσμη

στρατηγική μετασχηματισμού της κοινωνίας. Η κατάληψη της κρατικής εξουσίας συνιστά αντίφαση εξ ορισμού, αφού η εξουσία δεν βρίσκεται συγκεντρωμένη στον κρατικό μηχανισμό και δεν αποτελεί «πράγμα» ή «ιδιοκτησία» που έχει τη δυνατότητα να κατακτηθεί ή να μεταβιβασθεί. Συνεπώς, οι αγώνες ενάντια στην εξουσία διαθέτουν χαρακτήρα τοπικό και δεν στοχεύουν να ανατρέψουν μια τάξη ή μια ελίτ, αλλά να επιτεθούν «σε μια ιδιαίτερη τεχνική, σε μια μορφή εξουσίας» (Foucault, 1991, 81). Εξάλλου, η προοπτική μιας μη εξουσιαστικής τάξης πραγμάτων, δηλαδή μιας κοινωνίας χωρίς σχέσεις εξουσίας, για τον Foucault (1991, 95), αποτελεί μια αφαίρεση και εφόσον η υπέρβασή τους μοιάζει να είναι αδύνατη, προτείνει την κριτική αμφισβήτηση των σχέσεων αυτών ως ένα «αδιάκοπο πολιτικό καθήκον».

Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι στην περίπτωση της εξουσίας, πρόκειται για κατάσταση που άλλοτε παίρνει τη μορφή του πολέμου και άλλοτε της πολιτικής (Oksala, 2012). Όπως σημειώνει ο ίδιος (Foucault, 1987, 17) στη συνέντευξή του το 1977 με τους A. Fontana και P. Pasquino: «Απ' αυτό προκύπτει μια απόρριψη των αναλύσεων που διατυπώνονται με τους όρους του συμβολικού πεδίου ή της περιοχής των σημειωσών δομών, και μια προσφυγή σε αναλύσεις που διατυπώνονται με τους όρους της γενεαλογίας των σχέσεων εξουσίας, των στρατηγικών αναπτύξεων και της τακτικής. Εδώ πιστεύω ότι το σημείο αναφοράς μας δεν πρέπει να είναι στο μεγάλο μοντέλο της γλώσσας και των σημείων αλλά στο μοντέλο του πολέμου και της μάχης».

Στην πραγματικότητα, πρόκειται για απόρριψη ως ακατάλληλων των μεθοδολογικών εργαλείων του δομισμού, του μαρξισμού και της σημειολογίας. Αντί αυτών έχουμε τη γενεαλογική μέθοδο, την οποία ο ίδιος (Foucault, 1987, 19) ορίζει ως εξής: «μια μορφή ιστορίας που μπορεί να εξηγήσει τη συγκρότηση των γνώσεων, των λόγων, των περιοχών αντικειμένων κτλ χωρίς να είναι υποχρεωμένη να αναφερθεί σε ένα υποκείμενο που είναι είτε υπερβατικό σε σχέση με το πεδίο των συμβάντων είτε διατρέχει, με την κενή του ομοιότητα με τον εαυτό του, όλο το φάσμα της ιστορίας».

Ο Foucault, προκειμένου να πραγματευτεί τη σχέση ανάμεσα στη γνώση και την αλήθεια, αποφεύγει στις αναλύσεις του να αναζητήσει απαντήσεις στον χώρο της ιδεολογίας, έτσι καταφεύγει στην ανάλυση των θεσμών της εξουσίας και στο πρόβλημα εξουσίας - γνώσης. Στις *Λέξεις και τα Πράγματα* (Foucault, 1987, 14) θέτει το ερώτημα (όσον αφορά στη σχέση γνώσης και εξουσίας): «πώς γίνεται και σε ορισμένες στιγμές και σε ορισμένες τάξεις γνώσης (orders of knowledge) υπάρχουν αυτές οι ξαφνικές απογειώσεις, αυτές οι επιταχύνσεις της εξέλιξης, αυτοί οι μετασχηματισμοί που δεν ανταποκρίνονται στην ήρεμη συνεχιστική εικόνα που γίνεται δεκτή συνήθως;». Για παράδειγμα, πώς είναι δυνατόν κάποια στιγμή στη φάση της εξέλιξης μιας επιστήμης να δημιουργείται ένας ραγδαίος μετασχηματισμός στο εσωτερικό της, από τον οποίο θα προκύψει ένα νέο καθεστώς λόγου και μορφών γνώσης, που θα έρθει εν τέλει σε ρήξη με τις προηγούμενες αληθείς προτάσεις; Ο Foucault εξηγεί πως δεν έχει τόσο σημασία πόσο γρήγορα συμβαίνουν αυτές οι αλλαγές ούτε το περιεχόμενο των καινούριων αποφάνσεων, αλλά οι κανόνες που καθιστούν τις καινούριες αποφάνσεις των επιστημών αληθείς. Τούτο σημαίνει ότι το ενδιαφέρον μας πρέπει να στραφεί στο καθεστώς εξουσίας ανάμεσα στις παλιές και στις καινούριες αποφάνσεις καθώς και στο γιατί και πώς υφίστανται τροποποιήσεις τα καθεστώτα.

Ο Foucault επιχειρεί να αναιρέσει την επικρατούσα άποψη για τη σχέση εξουσίας και γνώσης, σύμφωνα με την οποία η γνώση μας παρέχει τη δυνατότητα και την εξουσία να κάνουμε πράγματα που, σε άλλη περίπτωση, δε θα μπορούσαμε να κάνουμε. Έτσι κατά την

άποψή του, η γνώση συνιστά εξουσία εις βάρος των άλλων, η γνώση είναι η εξουσία να καθορίζουμε τους άλλους. Επομένως, η γνώση παύει να οδηγεί στην απελευθέρωση, αλλά αντίθετα θεωρείται ότι οδηγεί σε υποδούλωση, διότι γνωρίζοντας ελέγχουμε καλύτερα (Craib, 2000, 377). Η εξουσία που ασκείται μέσω των διάφορων μηχανισμών όχι μόνο δεν αναχαιτίζει τη γνώση, αλλά παράγει, οργανώνει, και θέτει σε κυκλοφορία μία γνώση ή συστήματα γνώσης. Δεν είναι δυνατόν να υπάρξει καμία σχέση εξουσίας χωρίς την εγκαθίδρυση κάποιου πεδίου γνώσης (Foucault, 1991, 77, 111/ πρβ. Gutting, 2008). Το παράδειγμά του αντλεί μέσα από την ιστορία της σεξουαλικότητας. Η συζήτηση για το σεξ που άνθισε μετά τη βικτωριανή εποχή οδήγησε στην υποδούλωση της ίδιας της σεξουαλικότητας. Η συζήτηση αυτή προέκυψε μέσα από τις εξερευνήσεις της σεξουαλικότητας στο πλαίσιο διαφόρων επιστημών, όπως για παράδειγμα η ψυχιατρική, για τις οποίες η ανθρώπινη σεξουαλικότητα αποτέλεσε πρόβλημα και ως εκ τούτου υποβλήθηκε σε ενδελεχή γνωστικό έλεγχο. Έγινε, με λίγα λόγια, ένα αντικείμενο εξουσίας (Craib, 2000, 377-378).

Σχετικά με το ζήτημα της αλήθειας σε σχέση με την εξουσία, ο Foucault ενδιαφέρεται να απαντήσει σε ερωτήματα όπως: ποια είναι η ιστορία της αλήθειας (δηλαδή της εξουσίας των λόγων που γίνονται αποδεκτοί ως αληθινοί), πώς παράγεται, πώς διαπλέκεται με τις σχέσεις εξουσίας, ποια είναι τα αποτελέσματά της και ποιος τύπος εξουσίας δύναται να παράγει λόγους αλήθειας στη σημερινή κοινωνία; Στέκεται αρκετά καχύποπτος απέναντι στις παραδοχές των καθολικών αληθειών υποστηρίζοντας ότι δεν υπάρχει μια εξωτερική θέση που να ορίζει μια βεβαιότητα, δεν υπάρχει μία καθολική κατανόηση για τα πράγματα που να βρίσκεται εκτός ιστορίας και κοινωνίας (Rabinow, 1986, 4). Ορίζει την αλήθεια ως (Foucault, 1987, 35-36): «το σύνολο των κανόνων σύμφωνα με τους οποίους χωρίζεται το αληθές από το ψευδές και αποδίδονται ειδικά αποτελέσματα εξουσίας στο αληθές. [...] Πρέπει να εννοηθεί σαν ένα σύστημα τακτοποιημένων τρόπων ενέργειας για την παραγωγή, ρύθμιση, διανομή, κυκλοφορία και λειτουργία των αποφάνσεων». Κατά συνέπεια, σύμφωνα με τη θέση του Foucault (1987, 34), «[...] η αλήθεια δεν βρίσκεται έξω από την εξουσία ούτε της λείπει η εξουσία», αποτελεί προϊόν πολλών καταναγκασμών και ταυτόχρονα παράγει εξουσία.

Κατά τον ίδιο (Foucault, 1987, 34-36): «Κάθε κοινωνία έχει το καθεστώς αλήθειας της, τη 'γενική πολιτική' της αλήθειας: δηλαδή τους τύπους λόγου τους οποίους δέχεται και τους κάνει να λειτουργούν σαν αληθείς, τους μηχανισμούς και τις βαθμίδες που επιτρέπουν σε κάποιον να ξεχωρίσει τις αληθείς από τις ψευδείς αποφάνσεις, τα μέσα με τα οποία καθοσιώνονται, τις τεχνικές και τις μεθόδους που αποδίδουν αξία στην απόκτηση της αλήθειας, τη θέση (status) εκείνων που είναι επιφορτισμένοι να λένε τι πρέπει να θεωρείται αληθές».

Κάθε κοινωνία διαθέτει και το καθεστώς αλήθειας της, δέχεται ορισμένους τύπους λόγου και τους καθιστά αληθείς. Το κάθε καθεστώς αλήθειας είναι πολύ σημαντικό για τη δομή και τον τρόπο λειτουργίας της εκάστοτε κοινωνίας. Αναφορικά με τις σύγχρονες κοινωνίες ο Foucault θα πει ότι βαδίζουν ολοένα και πιο πολύ προς την αλήθεια, δηλαδή παράγουν και διαδίδουν λόγους, οι οποίοι τελικά παγώνονται ως αληθείς που διαθέτουν ιδιαίτερες εξουσίες και που μετατρέπονται συνεχώς. Ο Γάλλος διανοητής παρατηρεί το γεγονός ότι σε κάθε σύγχρονη κοινωνία υφίστανται σχέσεις εξουσίας που τη διαπερνούν και οι οποίες συνιστούν τελικά το κοινωνικό σώμα καθώς και ότι δεν μπορούν να εδραιωθούν και να τεθούν σε ισχύ από μόνες τους, οπότε για να παγιωθούν και να επικρατήσουν χρειάζεται η παραγωγή και λειτουργία ενός λόγου αλήθειας. Κατά συνέπεια, οι άνθρωποι είναι υποταγμένοι στην

παραγωγή της αλήθειας μέσω της εξουσίας και δεν μπορούν να ασκήσουν εξουσία παρά μόνο μέσω της παραγωγής της αλήθειας. Επιπλέον θεωρεί ότι είμαστε σχεδόν αναγκασμένοι να παράγουμε την αλήθεια της εξουσίας που εμφανίζεται ως απαίτηση για την εύρυθμη λειτουργία της κοινωνίας μας (Foucault, 1991, 101-102). «Πρέπει να λέμε την αλήθεια. Είμαστε αναγκασμένοι ή καταδικασμένοι να ομολογούμε ή να ανακαλύπτουμε την αλήθεια μας» (Foucault, 1991, 102).

Στο σημείο αυτό, οφείλει να επισημανθεί ότι η αλήθεια για τον Foucault (1987, 37) είναι με μια έννοια απορροφημένη από την εξουσία και επομένως αυτό που μας παροτρύνει να μας απασχολήσει ως πολιτικό ζήτημα «...δεν είναι η πλάνη, η ψευδαίσθηση, η αλλοτριωμένη συνείδηση ή η ιδεολογία, είναι η ίδια η αλήθεια». Προδήλως εδώ διαφαίνεται η επιρροή του από τον Nietzsche, ο οποίος χωρίς να απαξιώνει ή να μειώνει την σημασία της αλήθειας, διδάσκει τη μερικότητα των απόψεων και το ενδεχόμενο του λάθους (Λοϊζου, 2015, 147-148). Σύμφωνα με τον Nietzsche οφείλουμε να αναζητούμε για την 'αλήθεια', έχοντας όμως επίγνωση ότι κινούμαστε μέσα στην 'ψευδαίσθησή' της προοπτικής μας (Νίτσε, 2015, 34-35). Επιπροσθέτως οφείλουμε να αναρωτιόμαστε και να στεκόμαστε κριτικά απέναντι στις θεμελιακές άρρητες ερμηνείες που δεχόμαστε λόγω συνθηκών και εποχής (κοινωνικό-πολιτικό- πολιτιστικό πλαίσιο), διότι αυτές δεν είναι παρά ακριβώς ερμηνείες.

Σε μια προσπάθεια να συνοψίσουμε τη σχέση αλήθειας και εξουσίας, θα αναφέραμε ως επιλεγόμενον ότι ο Foucault διατυπώνει μια σειρά επιγραμματικών υποθέσεων που χρήζουν ελέγχου. Αναφέρει λοιπόν (Foucault, 1987, 37) ότι η αλήθεια αποτελεί ένα σύνολο διαδικασιών που οργανώνουν «την παραγωγή, ρύθμιση, διανομή, κυκλοφορία και λειτουργία των αποφάνσεων» και βρίσκεται σε «μια κυκλική σχέση με τα συστήματα εξουσίας». Ειδικότερα, αυτά τα συστήματα είναι που την παράγουν και υποστηρίζουν και εκείνη επιφέρει τα αποτελέσματά τους, τα οποία την επεκτείνουν, εφόσον το καθεστώς της αλήθειας δεν αποτελεί απλώς μια ιδεολογική υπερδομή αλλά μια «συνθήκη για τον σχηματισμό και την ανάπτυξη του καπιταλισμού» (Foucault, 1987, 36). Η ταύτιση της αλήθειας με τα συστήματα εξουσίας δεν επιτρέπει τη χειραφέτησή της από εκείνα, «αυτό θα ήταν χίμαιρα, γιατί η αλήθεια είναι η ίδια εξουσία» (Foucault, 1987, 36-37), και ως εκ τούτου, η εναλλακτική πρόταση που θα μπορούσε να διατυπωθεί είναι σύμφωνα με τον Foucault (1987, 37): «να αποσυνδέσουμε την εξουσία της αλήθειας από τις μορφές της κοινωνικής, οικονομικής και πολιτιστικής ηγεμονίας μέσα στις οποίες λειτουργεί την παρούσα στιγμή».

Στο σημείο ακριβώς αυτό είναι που υπεισέρχεται ο ρόλος του διανοούμενου. Σύμφωνα με τον Foucault, ο διανοούμενος προσδιοριζόταν παραδοσιακά, μέχρι και την εποχή του γαλλικού Μάη του '68, από δύο αλληλένδετες όψεις της δράσης του, δηλαδή, κατά πρώτον μέσα από τη θέση του στον καπιταλιστικό μηχανισμό παραγωγής και την ιδεολογική αντιμετώπιση που του επιφύλασσε το σύστημα και κατά δεύτερον μέσα από έναν λόγο που αποκάλυπτε την αλήθεια γι' αυτό, μιλώντας εξ ονόματος όσων δεν μπορούσαν να πουν την αλήθεια σε όσους δεν την γνώριζαν ακόμα (Foucault, 2008, 29). Όμως για τον διανοούμενο το πολιτικό ζητούμενο πλέον δεν είναι «να ασκήσει κριτική στα ιδεολογικά περιεχόμενα που συνδέονται με την επιστήμη» (Foucault, 1987, 36) ή να προβεί σε ένα είδους εγγύησης, ότι ο τρόπος που την ασκεί ο ίδιος συνοδεύεται από μια δίκαιη ιδεολογία, αλλά η συγκρότηση «μιας νέας πολιτικής της αλήθειας» (Foucault, 1987, 36). Εν κατακλείδι για τον Foucault (1987, 36) αυτό που οφείλουμε να απασχολεί και προβληματίζει όλους μας «είναι το πολιτικό, οικονομικό, θεσμικό καθεστώς της παραγωγής της αλήθειας» και όχι το να «αλλάξουν οι συνειδήσεις των ανθρώπων –ή ό,τι έχουν μέσα στα κεφάλια τους».

Βιβλιογραφία

- Craib, I. (2000). *Σύγχρονη κοινωνική θεωρία: από τον Πάρσονς στον Χάμπερμας*. Μτφ. Μ. Τζιαντζή – Π. Λέκκας, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Foucault, M. (1987). *Εξουσία, γνώση και ηθική*. Μτφ. Ζ. Σαρίκας, Αθήνα: Ύψιλον.
- Foucault, M. (1991). *Η μικροφυσική της εξουσίας*. Μτφ. Λ. Τρουλίνου, Αθήνα: Ύψιλον.
- Foucault, M. (2008). *Το μάτι της εξουσίας*. Μτφ. Τ. Μπέτζελος, Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Foucault, M. (2011). *Επιτήρηση και τιμωρία. Η γέννηση της φυλακής*. Μτφ. Τάσος Μπέτζελος, Αθήνα: Πλέθρον.
- Gutting, G. (2008). *Michel Foucault*. Ανακτήθηκε από: Stanford Encyclopedia of Philosophy <http://plato.stanford.edu/entries/foucault/#3.2>
- Λοΐζου, Ε. (2015). *Η έννοια του υποκείμενου στο έργο του Μισέλ Φουκώ*. Πανεπιστήμιο Κύπρου, Τμήμα Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Διδακτορική Διατριβή, Λευκωσία.
- May, T. (2019). *Εισαγωγή στον Μισέλ Φουκώ*. Μτφ. Α. Ματσάγγος. Αθήνα: Oposito.
- Nietzsche, F. (2015). *Το Πάθος για την Αλήθεια*. Μτφ. Β. Δουβαλέρης, Αθήνα: Gutenberg.
- Oksala, J. (2012). *Foucault, Politics, and Violence*. Evanston: Northwestern University Press.
- Rabinow, P. (Ed.) (1986). *The Foucault Reader: An Introduction to Foucault's Thought*, Penguin Books.
- Taylor, D. (Ed.) (2011). *Michel Foucault: Key Concepts*. Durham: Acumen.

Διαπολιτισμική εκπαίδευση & Διδασκαλία της Ελληνικής ως
δεύτερης/ξένης γλώσσας

Η Πολιτισμική Ιστορία στα νέα Προγράμματα Σπουδών του Δημοτικού Σχολείου

Θωμάς Θεοχάρης & Θεμιστοκλής Γκόγκας

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη πραγματεύεται το ζήτημα της συμπερίληψης της Πολιτισμικής Ιστορίας στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών του δημοτικού σχολείου. Τα νέα Προγράμματα Σπουδών ήρθαν να αντικαταστήσουν τα κατά αρκετά χρόνια παλαιότερα, με την υπόσχεση η αναβάθμισή τους αυτή να αντικατοπτρίζει τις εξελίξεις στην επιστήμη, την κοινωνία και την πολιτισμική ποικιλομορφία. Αυτό σημαίνει πως η ενσωμάτωση των νέων θεωριών θα πρέπει να οδηγεί σε αναθεωρημένες διδακτικές προσεγγίσεις. Πριν ακόμη δημοσιοποιηθούν τα νέα σχολικά εγχειρίδια, που θα υλοποιήσουν τις επιταγές των Προγραμμάτων σε διδακτικές προτάσεις, είναι απαραίτητο να εξεταστεί σε βάθος το περιεχόμενό τους. Η συμπερίληψη πολιτισμικών και διαπολιτισμικών προσεγγίσεων στην εκπαιδευτική ρουτίνα είναι ουσιώδους σημασίας, αφού σχετίζεται τόσο με την προώθηση της κατανόησης και του σεβασμού προς τις διάφορες κουλτούρες και πολιτισμούς, όσο και με την κατανόηση του παρελθόντος και των κοινωνιών εν γένει. Βάση της μελέτης αποτελούν οι θέσεις του Burke για την «Πολιτισμική Ιστορία», όπως και οι θέσεις της Σχολής των Annales ως προς την ιστορική μελέτη. Χρησιμοποιώντας την ανάλυση περιεχομένου ερευνάται η κατεύθυνση που δίνουν τα Προγράμματα Σπουδών στην εξέταση της Πολιτισμικής Ιστορίας, πριν ακόμη αυτά μετουσιωθούν σε σχολικά εγχειρίδια. Καταληκτικά, χωρίς να αγνοείται η σπουδαιότητα της συνεχούς ενημέρωσης και προσαρμογής των Προγραμμάτων Σπουδών, κρίνεται απαραίτητη η διερεύνηση του τρόπου που αποτυπώνονται οι προτεινόμενες αλλαγές.

Λέξεις-κλειδιά: Πολιτισμική Ιστορία, Πρόγραμμα Σπουδών, Διδασκαλία Ιστορίας, Δημοτικό Σχολείο

1. Πολιτισμικές και Εθνοκεντρικές Ιστορίες

Διαβάζοντας κανείς το “The Europeans” του Orlando Figes (2019) νιώθει ότι ταξιδεύει νοερά στον 19ο αιώνα. Η πλοκή του βιβλίου περιστρέφεται γύρω από τις πραγματικές ιστορίες τριών προσώπων, του Ρώσου συγγραφέα Ιβάν Τουργκένιεφ (1818-1883), της πριμαντόνας και συνθέτιδας Πωλίν Βιαρντό (1821-1910) και του κριτικού τέχνης και συζύγου της Πωλίν, Λουί Βιαρντό (1800-1883). Θα περίμενε κανείς ότι οι περιπέτειες των τριών ηρώων συνθέτουν ένα ρομάντζο της εποχής, με τα πάθη, τους έρωτες και τις ίντριγκες. Εν μέρει σωστά, καθώς στις περιγραφές του βιβλίου βλέπουμε τις τεμνόμενες ζωές των τριών ηρώων, τις σχέσεις που αναπτύσσονται, τις συνθήκες υπό τις οποίες συναντώνται, ακόμη και την ανιαρή καθημερινότητα της κατ’ οίκον φυλάκισης του Τουργκένιεφ, στο εξοχικό του, νότια της Μόσχας. Ωστόσο, η βαθιά ιστορική γνώση του συγγραφέα μας δίνει το όλο κοινωνικό, πολιτικό, πολιτισμικό και οικονομικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο ο 19ος αιώνας διαμορφώνει τις ζωές των ανθρώπων και ταυτόχρονα διαμορφώνεται απ’ αυτές. Χαρακτηριστικό του βιβλίου είναι πως οι 3 πρώτες σελίδες κειμένου (x-xii) εστιάζουν στο χρέμα της εποχής, δίνοντάς μας πληροφορίες για τις ισοτιμίες των νομισμάτων, τις αξίες τους στη διαχρονία του 19ου αιώνα, καθώς και μια επιφανειακή αναγωγή σε σημερινές τιμές. Η μικρή, αλλά

σημαντική ενότητα μας βοηθά να κατανοήσουμε το «χρηματιστήριο της τέχνης», όπου οι αμοιβές των τραγουδιστών της όπερας εκτοξεύονται μέσα σε λίγα χρόνια, τα πνευματικά δικαιώματα -ανύπαρκτα στις αρχές του αιώνα- βαθμιαία κατοχυρώνονται, καθώς η μία μετά την άλλη οι χώρες της Ευρώπης θεσπίζουν τη σχετική νομοθεσία, οι τιμές των έργων τέχνης αυξάνονται εκθετικά και οι Ευρωπαίοι απολαμβάνουν τα αγαθά του διανοητικού πολιτισμού. Παράλληλα, η τεχνική πρόοδος κάνει άλματα. Ο σιδηρόδρομος δεν μεταφέρει μόνον επιβάτες και εμπορεύματα, αλλά και εφημερίδες, περιοδικά και βιβλία, παρτιτούρες και λιμπρέτα, πίνακες ζωγραφικής ή έργα γλυπτικής, ακόμη και ολόκληρες ορχήστρες ή θιάσους. Και ακόμη μεταφέρει ιδέες, φυλλάδια και προκηρύξεις, που πυροδοτούν επαναστάσεις ή -αντίθετα- οδηγούν στην επιβολή λογοκρισίας και στην εφαρμογή κατασταλτικών μέτρων εκ μέρους αυταρχικών κυβερνήσεων.

Μέσα στις 483 σελίδες του κειμένου ξεδιπλώνεται ολόκληρος ο 19ος αιώνας, καθώς, παράλληλα με τις περιπέτειες των ηρώων, εκδιπλώνεται κάθε πτυχή της καθημερινότητας των λαών της Ευρώπης για πολλές δεκαετίες.

Παραδόξως, η λέξη πόλεμος εμφανίζεται ελάχιστες φορές κι αυτές για να τονιστεί ότι με το τέλος του πολέμου η ζωή ξαναγυρίζει στην κανονικότητά της. Είτε πρόκειται για τους Ναπολεόντειους πολέμους, είτε για τον Γαλλο-Πρωσικό πόλεμο του 1870, ο Figes δεν στέκεται στις συγκρούσεις· προσπερνά με ταχύτητα και επαναφέρει τον αναγνώστη στην normalite. Ίσως και μόνη η ανάγνωση ενός τέτοιου βιβλίου θα επαρκούσε για να κατανοήσουμε μια κοσμοϊστορικής σημασίας περίοδο της Ευρωπαϊκής ιστορίας.

Στο ίδιο σημείο καταλήγει κανείς διαβάζοντας την «Πολιτιστική Ζωή στην Ευρώπη» του Dugast (2020). Μάλλον συνοπτικό και κάπως περιορισμένο αναφορικά με τη θεματολογία, δεν παύει όμως να είναι μια διεισδυτική ματιά σε έναν σημαντικό αιώνα, που διαμόρφωσε την εξέλιξη του πολιτισμού μεταγενέστερα. Το κέρδος από την ανάγνωση των παραπάνω έργων είναι σημαντικό: πρόκειται για την κατανόηση του παρελθόντος, της καθημερινότητας σε όλες τις εκφάνσεις της: από το δαιτολόγιο μέχρι το ρεπερτόριο των θεάτρων. Και δεν στεκόμαστε μόνο στη γνώση των πραγματολογικών συνθηκών. Το σημαντικότερο κέρδος βρίσκεται στις αντανάκλασεις του παρελθόντος στο παρόν και στην κατανόηση του παρόντος με ερμηνευτικά κλειδιά το παρελθόν. Ένα κοινό στοιχείο των παραπάνω βιβλίων είναι η μικρή (αν όχι ασήμαντη) παρουσία της γεγονοτικής ιστορίας. Στα καθ' ημάς ένα τέτοιο ενδεικτικό παράδειγμα αποτελεί το βιβλίο του Ασδραχά (1988) «Ελληνική Κοινωνία και Οικονομία». Το βιβλίο βρίσκεται στο σημείο επαφής μεταξύ της ιστορίας και των λοιπών κοινωνικών επιστημών, όπως τονίζεται στο εισαγωγικό σημείωμα του συγγραφέα. Παρά το ότι περιορίζεται στο στενό εύρος των κοινωνικών συνθηκών και στην οργάνωση του συστήματος παραγωγής, ο Ασδραχάς παρέχει το πλαίσιο κατανόησης δύο αιώνων με όσες μεταβολές επήλθαν στους τομείς που αναλύει. Αναμφίβολα πρόκειται για βιβλία πολιτισμικής ιστορίας, στα οποία ενδεικτικά αναφερόμαστε, για να τονίσουμε τη σημασία της ιστορίας της κανονικότητας έναντι της «ιστορίας μάχης» (Thuillier & Tulard, 1992:53). Η κυριαρχία της πρώτης στο ιστοριογραφικό πεδίο τοποθετείται μετά τα μέσα του 20ου αιώνα και οι πρώτες προσπάθειες συγγραφής μιας πολιτισμικής ιστορίας ανάγονται στα μέσα του 19ου αιώνα. Όταν το 1860 δημοσιεύεται το έργο του Jakob Burckhardt *Kultur der Renaissance in Italien* γνωρίζει μια μάλλον εκδοτική αποτυχία, καθώς αντιβαίνει στις αρχές συγγραφής της ιστορίας σύμφωνα με τις απόψεις του Leopold von Ranke (χαρισματική προσωπικότητα, κερηκτικό γεγονός και μεταφυσικό ή τυχαίο συμβάν) και δεν εκπληροί το στόχο της οικοδόμησης του κράτους, (Burke, 2009, 49).

Στα αυτά όρια κινείται και η ιστοριογραφία στην Ελλάδα των πρώτων δεκαετιών του 19ου αιώνα όπου κυριαρχεί η ιστοριογραφική γραμμή του von Ranke μέσα από τα έργα των Παπαρρηγόπουλου και Ζαμπέλιου (Γκόγκας, 2006, 2 κ.εξ.). Η εθνοκεντρική ματιά με την οποία καταγράφουν στο παρελθόν είναι κατανοητή και ερμηνεύσιμη. Ο ελληνικός αλυτρωτισμός δεν βασίζεται αποκλειστικά στο μεγαλοϊδεατικό πλαίσιο αλλά χρειάζεται και την ιστορική του νομιμοποίηση. Ο Βελουδής (1982, 16) σημειώνει σχετικά πως βάση των μελετών του παρελθόντος είναι η εθνικοποιημένη αρχαιοελληνική ιστορία. Αναπόδραστα, το εθνοκεντρικό πλαίσιο της ιστοριογραφίας λειτουργεί διττά: αφενός δεν επιτρέπει την έκφανση στοιχείων πολιτισμικής ιστορίας, καθώς κάτι τέτοιο θα σήμαινε την ανάδειξη στοιχείων ετερότητας. Επί παραδείγματι η λατινική φύση του ανατολικού ρωμαϊκού κράτους αποκρύπτεται επιμελώς πίσω από τον ορθόδοξο χαρακτήρα της πίστης. Ομοίως, ο υψηλός βαθμός αφομοίωσης των στοιχείων της ενετικής κουλτούρας στα Επτάνησα, χάνεται μέσα στον ορυμαγδό του απελευθερωτικού αγώνα (1821-1828). Έτσι απόπειρες πολιτισμικής προσέγγισης της ιστοριογραφίας όπως το έργο του Μ. Ρενιέρη «Φιλοσοφία της Ιστορίας» (Αθήνα, 1841) κινείται έξω από τη σχηματοποιημένη εθνοκεντρική θεώρηση του παρελθόντος και -αναπόφευκτα- βρίσκει ελάχιστη αποδοχή (Βελουδής, 1982, 16). Εφόσον αυτό είναι το ισχύον ιστοριογραφικό πλαίσιο δεν προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι η σχολική ιστορία συμμορφώνεται ανάλογα. Το κυρίαρχο πολιτικό και ιδεολογικό δόγμα απαιτεί από τη σχολική ιστορία να διαμορφώσει καλούς Έλληνες. Δεν μπορούμε να γνωρίζουμε αν η επενέργεια της παρεχόμενης γνώσης του παρελθόντος δημιούργησε όντως καλούς Έλληνες. Βλέποντας, όμως, το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων διαπιστώνει κανείς μια έντονη υποκειμενική θέαση του παρελθόντος, διαμορφωμένη στο δίπολο ταυτότητα - ετερότητα. Γύρω από τα χαρακτηριστικά της ταυτότητας -γλώσσα θρησκεία και καταγωγή- διαμορφώνονται σε ομόκεντρους κύκλους οι ιστορικές περίοδοι, με κομβικό σημείο την έλευση του χριστιανισμού. Αυτά τα χαρακτηριστικά αποτελούν και τα δομικά στοιχεία της ταυτότητας, η απουσία των οποίων διαμορφώνει την ετερότητα.

Ακόμη και μετά την αποεδαφικοποίηση της μεγάλης ιδέας το 1922 ο εθνοκεντρικός χαρακτήρας της σχολικής ιστορίας παραμένει αναλλοίωτος, καθώς οι ταραχώδεις δεκαετίες του Μεσοπολέμου και ολόκληρη η μετεμφυλιακή περίοδος επέβαλαν εκ νέου την προβολή των εθνικών προτύπων.

Δεν χρειάζεται να επιμείνουμε στις ιστορικές καταβολές του εθνοκεντρικού χαρακτήρα της σχολικής ιστορίας, ούτε απαιτείται περαιτέρω ανάλυση προκειμένου να γίνει κατανοητός ο εξοβελισμός της πολιτισμικής ιστορίας από το σχολείο. Ωστόσο δεν μπορούμε να μην σταθούμε στο παράδοξο: από τη μεταπολίτευση μέχρι σήμερα παρήλθε μισός αιώνας, χρονικό διάστημα αρκετά μεγάλο για αναστοχασμό και αναθεώρηση. Φαίνεται όμως ότι τα 150 χρόνια που προηγήθηκαν, διαμόρφωσαν μια συλλογική νοοτροπία και μια αντίστοιχη κουλτούρα ως προς τη θέαση του παρελθόντος. Όπως και να το κάνουμε, η λάμψη του ελληνικού πολιτισμού ασκεί μια γοητεία που ξεπερνά τα όρια της Ελλάδας. Ποιου πολιτισμού όμως; Αρκεί άραγε μια απλή μνεία στο έργο του Αριστοτέλη ή μια επιδερμική περιγραφή του Παρθενώνα για να θεωρήσουμε ότι στο σχολείο δίνουμε έμφαση στον πολιτισμό; Απεναντίας, μάλλον είναι τα μυθικά κατορθώματα του Αχιλλέα, ο στρατηλάτης Μεγαλέξανδρος και ο θρύλος των κλεφταρματωλών που γοητεύει και όχι τα επιτεύγματα του διανοητικού πολιτισμού. Και αυτό (υπερ)προβάλλεται μέσα από τις σελίδες των εγχειριδίων της σχολικής ιστορίας, δεδομένου ότι εξυπηρετεί το εθνικό αφήγημα και, ταυτόχρονα, ασκεί τη γοητεία της αφηγηματικής ιστορίας.

2. Βιβλιογραφική Κριτική

Για τα προγενέστερα βιβλία έχουν γραφεί αρκετά σχόλια αναφορικά με τον εθνοκεντρικό τους χαρακτήρα. Θα ανέμενε κανείς ότι οι γεωπολιτικές συνθήκες στην ευρύτερη περιοχή και οι κοινωνικές μεταβολές των τελευταίων δεκαετιών θα προκαλούσαν κάποια αλλαγή στο δόγμα της σχολικής ιστορίας. Αναζητήσαμε τα ίχνη της πολιτισμικής ιστορίας στο νεοεκδοθέν πρόγραμμα σπουδών στο προοίμιο του οποίου αναγράφεται πως «επιδιώκεται ο αναπροσανατολισμός της σχολικής εκπαίδευσης με βάση τις επιστημονικές εξελίξεις και τις αναδυόμενες απαιτήσεις της κοινωνίας του μέλλοντος» (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, χ.χ.). Ποιες είναι, όμως, αυτές οι «επιστημονικές εξελίξεις»; Είναι ουσιώδους σημασίας το Πρόγραμμα Σπουδών να κάνει σαφείς αναφορές στα ερευνητικά δεδομένα στα οποία στηρίχθηκε. Ωστόσο, ένα τέτοιο κείμενο δεν φαίνεται να υπάρχει, παρά την ύπαρξη ενός σύντομου κειμένου στην εισαγωγή ιστοσελίδα όπου αναρτήθηκαν τα Προγράμματα Σπουδών από το Ι.Ε.Π. (Γρόλλιος, 2023) και της γενικόλογης διατύπωσης περί της αναγκαιότητας αναβάθμισής τους με σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα.

Αλλά αυτό δεν είναι το μοναδικό πρόβλημα. Ο Φερεντίνος (2017, 113) θεωρεί ως σημαντική παράμετρο την ύπαρξη προγραμμάτων σπουδών «μικρής έκτασης, ανοικτά και ευέλικτα ώστε να επιτρέπουν την υλοποίησή τους μέσω πολλών βιβλίων (πολλαπλό βιβλίο), καθώς και άλλων προσεγγίσεων». Ο Φούκας (2023, 26) διαπιστώνει πως το πολλαπλό βιβλίο δεν είναι ικανό από μόνο του να επιλύσει τα υπάρχοντα προβλήματα. Αυτό που απαιτείται είναι η απόκτηση της γνώσης «μέσω της ανακάλυψης και μέσω της πράξης».

Παράλληλα, σε μία ιστορική εκπαίδευση, που ενσωματώνει τις σύγχρονες επιστημονικές γνώσεις στα προγράμματα σπουδών, είναι αναγκαίο τα ερευνητικά ερωτήματα για τη μελέτη του παρελθόντος να τίθενται από τους ίδιους τους μαθητές (Κουσερή, 2021). Η Σούνουλου (2024) επισημαίνει πως δεν μπορεί να απουσιάζει σήμερα από ένα πρόγραμμα σπουδών η συνεξέταση του πολιτισμικού υποβάθρου των παιδιών που συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία, ενώ οι Έλληνα-Σιαηλή & Ρέππα (2020) αναδεικνύουν την αναγκαιότητα της συμπερίληψης σε αυτά των διαστάσεων του ενεργού πολίτη και της διαπολιτισμικότητας. Εξ άλλου ο Γκόγκας (2006) υπογραμμίζει πως το πολυπολιτισμικό υπόβαθρο των σημερινών σχολικών μονάδων αποτελεί ικανή συνθήκη για την μετακίνηση πέρα από τις εθνοκεντρικές θεάσεις του παρελθόντος. Επιτυγχάνονται αυτά, τελικά, από το νέο πρόγραμμα σπουδών;

Παράλληλα, θα πρέπει να συνυπολογιστεί πως τα οφέλη από τις αλλαγές που επιφέρουν τα νέα προγράμματα σπουδών θα μπορούσαν να περιοριστούν από την αντίσταση των εκπαιδευτικών στις εκάστοτε εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, ζήτημα με το οποίο ασχολείται ο Γκρίλης (2020). Ως προς το θέμα των εκπαιδευτικών ο Αθανασιάδης (2023, 65) υποστηρίζει πως «τα σχολεία και οι δάσκαλοι συγκροτούν και αναπαράγουν το έθνος στις νεωτερικές κοινωνίες». Κι αν στις νεωτερικές κοινωνίες μπορούμε να θεωρήσουμε αναγκαία την «ανα-παραγωγή» αυτή, άραγε είναι εξίσου απαραίτητη σήμερα, ακόμη περισσότερο που η προβαλλόμενη οπτική θέλει τον φορέα του ελληνικού πολιτισμού να αναλαμβάνει ρόλο εκπολιτιστή των άλλων λαών;

Ο Γρόλλιος (2022) παρατηρεί πως στα νέα προγράμματα σπουδών αντί των διδακτικών στόχων χρησιμοποιούνται τα «προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα». Μάλιστα, παρά την αλλαγή αυτή οι διδακτικοί στόχοι παραμένουν εξαιρετικά αναλυτικοί, ως βάση του κάθε βήματος της μαθησιακής διαδικασίας. Από την άλλη η αλλαγή του τίτλου των «Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών» σε «Προγράμματα Σπουδών» (Π.Σ.), αρχικά προδιαθέτουν προς μία τάση για περισσότερο «ανοιχτά» προγράμματα. Εντούτοις η πρόθεση αυτή αναιρείται

εάν αυτά συνεχίσουν να καθορίζουν το κάθε μάθημα με λεπτομερή τρόπο, όπως συμβαίνει στην ιστορία που η κάθε διδακτική ώρα συνδέεται με ένα συγκεκριμένο κεφάλαιο.

Ο Μαυροσκούφης (2022) αναφέρει ότι στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών η Ιστορία εμφανίζεται ως φυσική συνέχεια της Μυθολογίας, καθώς η δεύτερη προτάσσεται στην ύλη. Αναφέρεται στην απουσία σύνδεσης μεταξύ σκοπών, στόχων, δραστηριοτήτων και αξιολόγησης, για άτακτη ανάμειξη ιστορικών εννοιών, αλλά και για «υπαγωγή της ιστορικής σκέψης στην ιστορική (εθνοκεντρική) συνείδηση, [...] γραμμική αντίληψη του ιστορικού χρόνου, ώστε να υπηρετείται το παπαρρηγοπούλειο σχήμα» (2022, 21). Καταλήγει χαρακτηρίζοντας τα νέα Προγράμματα ως « “Frankenstein Curricula”, μια και προέρχονται από την άτεχνη συρραφή μελών από προηγούμενα προγράμματα» (2022, 21).

Ο εθνοκεντρικός χαρακτήρας του Π.Σ. εντοπίζεται και από την Φαρδή (2022). Υπογραμμίζει πως είναι εμφανής «η εξαφάνιση της Ιστορίας ή της μυθολογίας του «άλλου», η επιμονή στην προβολή των ηρώων και του ηρωικού παρελθόντος, η συστηματική αναφορά σε μάχες και η προβολή της ιστορίας από την πλευρά το νικητή, η υποστήριξη με σθένος της ιδέας του ενιαίου αδιάσπαστου ελληνικού πολιτισμού από την προϊστορία, την αρχαία εποχή μέχρι σήμερα [...]» (2022, 41-42).

3. Το Πρόγραμμα Σπουδών στην Πολιτισμική του Διάσταση

3.1 Οι Πολιτισμοί

Το Πρόγραμμα Σπουδών (Ι.Ε.Π., 2022) θέτει από την αρχή τη γενική σκοποθεσία, αφιερώνοντας μια παράγραφο. Παρά το ότι ο άξονας εξέτασης του πολιτισμού είναι ο εθνικός [«να γνωρίσουν την πολιτιστική και εθνική κληρονομιά [...] να ενδυναμώσουν τα θετικά συναισθήματα, π.χ. αγάπη για τη χώρα τους και εθνική συνείδηση [...]» (σελ. 5)] εν τούτοις, σημειώνονται έννοιες όπως η συνεργασία και η συνύπαρξη [«η διάθεση ειρηνικής συνύπαρξης, συνεργασίας και αλληλοκατανόησης με τους γειτονικούς λαούς και με άλλους λαούς που ανήκουν στην παγκόσμια κοινότητα» (σελ. 5)]. Εδώ συναντούμε μια περίπτωση συνεξέτασης ζητημάτων σε μη εθνικό επίπεδο και εν προκειμένω της αντιμετώπισης προβλημάτων από κοινού με άλλους λαούς [«να διαμορφώνουν προσωπική άποψη και υπεύθυνη στάση για τα κοινωνικά, πολιτικά, πολιτιστικά, εθνικά, ευρωπαϊκά και παγκόσμια θέματα και προβλήματα» (σελ. 5)].

Στη συνέχεια στο Πρόγραμμα Σπουδών παρατίθενται οι ειδικότεροι στόχοι του μαθήματος ανά τάξη. Έτσι, οι στόχοι της Γ' τάξης, που σχετίζονται με τη μελέτη του πολιτισμού, αφορούν την ελληνική μυθολογία [«να αναπτύξουν το ενδιαφέρον και τη φαντασία τους για την ελληνική μυθολογία» (σελ. 6)] και την πρόοδο του ανθρώπου [«να προβληματιστούν για τη σχέση του ανθρώπου με το φυσικό περιβάλλον και τον αγώνα του για πρόοδο» (σελ. 6)].

Ός προς την ειδική στοχοθεσία της Δ' τάξης αξίζει να αναφερθεί πως οι περισσότεροι από τους στόχους αφορούν τη μελέτη του πολιτισμού. Στην τάξη αυτή τίθεται και ο στόχος που δίνει έμφαση στην αλληλεπίδραση μεταξύ πολιτισμών [«να γνωρίσουν σημαντικά γεγονότα και φαινόμενα της Αρχαίας Ελληνικής Ιστορίας (πολιτικά, κοινωνικά, πολιτισμικά, θρησκευτικά), στοιχεία της Αρχαίας Ιστορίας άλλων λαών και να κατανοήσουν την αλληλεξάρτηση των λαών και τη συνεισφορά όλων στο παγκόσμιο γίνεσθαι» (σελ. 6)]. Είναι η πρώτη φορά που η μελέτη άλλων πολιτισμών τίθεται ισότιμα έναντι του ελληνικού.

Και στην Ε΄ τάξη οι δύο από τους τρεις ειδικούς στόχους σχετίζονται με το πολιτισμικό περιεχόμενο [«να εκτιμήσουν τα πολιτισμικά επιτεύγματα των Βυζαντινών και την προσφορά τους στον παγκόσμιο πολιτισμό, σεβόμενοι/ες την πολιτισμική παρουσία των λαών με τους οποίους το Βυζάντιο ήρθε σε επαφή [...] να κατανοήσουν ότι τα δημοτικά τραγούδια και η δημοτική ποίηση αποτελούν έναν λαογραφικό και γλωσσικό θησαυρό και μαρτυρίες της συλλογικής μνήμης» (σελ. 6)]. Οι στόχοι, μεταξύ άλλων, αναφέρονται στην προσφορά των Βυζαντινών στον παγκόσμιο πολιτισμό και ταυτόχρονα συνδέουν τα δημοτικά τραγούδια με τη συλλογική μνήμη.

Τέλος, υπάρχει ειδική στοχοθεσία για τη μελέτη της Τοπικής Ιστορίας. Στους δύο ειδικούς στόχους [«[...] να συνδέσουν τα μνημεία της κάθε περιόδου, που σώζονται στον τόπο τους [...]» (σελ. 6-7), «να εξοικειωθούν με τη διερεύνηση της ιστορίας του τόπου τους και να συνειδητοποιήσουν τη συμβολή του άμεσου περιβάλλοντός τους στη γενική ιστορία, διαμορφώνοντας ολοκληρωμένη προσωπική, κοινωνική και εθνική ιστορική ταυτότητα» (σελ. 6)] συμπεριλαμβάνονται τα μνημεία του τόπου αφενός και η τοπική ιστορία αντιστοιχεί ως μέσον για την προσέγγιση της εθνικής ιστορίας.

3.2 Ο Πολιτισμός ως πρόοδος ή «Η Ιστορία ως Πρόοδος»;

Δανειζόμαστε το δεύτερο μέρος του τίτλου της παρούσας ενότητας από τον τίτλο του 5^{ου} Κεφαλαίου “History as Progress” του βιβλίου του Ε.Η. Carr “What is History?” (1990, 109). Εκεί ο Carr αναφέρει ότι για τους ιστορικούς της κλασικής αρχαιότητας, όπως λ.χ. ο Θουκυδίδης, οι πολιτισμοί είναι αν-ιστορικοί (unhistorical), σαν να μην έχουν παρελθόν και κατ’επέκταση να μην αποτελεί ο ένας τη συνέχεια του άλλου. Αυτό ανατράπηκε μερικώς αιώνες αργότερα, μέσα από το έργο του Braudel. Ειδικά στη *Γραμματική των Πολιτισμών* (2001) αφιερώνει ένα κεφάλαιο στο συγκεκριμένο ζήτημα, κάτω από τον εύγλωττο τίτλο: «Οι Πολιτισμοί είναι Συνέχειες». Στο Π.Σ. εντοπίζονται διδακτικοί στόχοι, όπου ο πολιτισμός παρουσιάζεται με την έννοια της προόδου και ως προϊόν αλληλεπίδρασης με άλλους πολιτισμούς. Έτσι, διατυπώνονται στόχοι όπως:

- [Γ΄] «Να προσδιορίζουν τις δραστηριότητες και τα επιτεύγματα των ανθρώπων με έμφαση στην ανάπτυξη της ναυσιπλοΐας, τη δημιουργία οικισμών και την εντατική χρήση νέων πρώτων υλών (μέταλλα)» (σελ. 19)
- [Γ΄] «Να κατανοούν την έννοια της προόδου του πολιτισμού» (σελ. 24)
- [Στ΄] «Να γνωρίζουν τη σημασία της εφεύρεσης της τυπογραφίας στην ανάπτυξη του πολιτισμού και της παιδείας» (σελ. 58)
- [Στ΄] «Να κατανοούν τη συμβολή της περιόδου της Αναγέννησης στην καλλιτεχνική και επιστημονική πρόοδο» (σελ. 58)

Σε κάποιες από τις τάξεις υπάρχουν στόχοι που σχετίζονται με τις πολιτισμικές επαφές. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει η απόχρωση που δίνεται στις επαφές αυτές, αφού αποδίδεται ένας χαρακτήρας μεταφοράς πολιτισμικών στοιχείων προς τους άλλους λαούς και όχι το αντίστροφο. Έτσι:

- [Γ΄] «Να αναγνωρίζουν τα χαρακτηριστικά του ήρωα εκπολιτιστή στο πρόσωπο του Θησέα» (σελ. 13)
- [Γ΄] «Να κατανοούν ότι ο μυκηναϊκός πολιτισμός είχε στενές επαφές με τον μινωικό πολιτισμό και επηρεάστηκε από αυτόν» (σελ. 25)

- [Γ'] «Να προσδιορίζουν τις ομοιότητες της μυκηναϊκής τέχνης με τη μινωική» (σελ. 29)
- [Δ'] «Να γνωρίζουν τις πιθανές αιτίες της μετακίνησης των πληθυσμών [στην Ελλάδα και στις ακτές της Μικράς Ασίας] και τις συνέπειές της στη διασταύρωση των πολιτισμών και την καλλιέργεια νέων μορφωμάτων ζωής και πολιτισμού» (σελ. 30)
- [Ε'] «Να γνωρίζουν βασικά επιτεύγματα του αραβικού πολιτισμού και να κατανοούν την πολιτιστική αλληλεπίδραση μεταξύ του αραβικού κόσμου, του Βυζαντίου και της δυτικής Ευρώπης» (σελ. 47)
- [Ε'] «Να γνωρίζουν τον πολυπολιτισμικό και πολυεθνικό χαρακτήρα της Ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας» (σελ. 41)

Ωστόσο στις προτεινόμενες δραστηριότητες προτείνεται οι μαθητές/τριες «να παρατηρήσουν σε φωτογραφία το ισλαμικό Ιερό του Βράχου της Ιερουσαλήμ (7ος αι.) και να επισημάνουν τα ίχνη της βυζαντινής επίδρασης» και «να συμπληρώσουν άσκηση ακροστιχίδας με τα βασικά επιτεύγματα του αραβικού πολιτισμού στον χώρο των επιστημών, των γραμμάτων και των τεχνών» (σελ. 47). Εδώ, όμως, προκύπτουν ερωτήματα, όπως: η επίδραση ήταν μόνο από την πλευρά του Βυζαντίου; Η αλληλεπίδραση με τον αραβικό κόσμο περιορίζεται στη συμπλήρωση μιας ακροστιχίδας; Τι «εκπολίτισε» ο Θησέας;

3.3 Έμφυλες διαστάσεις

Η μη συμπερίληψη γνωστών γυναικών δεν σημαίνει πως αγνοείται παντελώς η παρουσία τους στην ιστορία. Έχει, όμως, σημασία να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο προσεγγίζεται η διάσταση αυτή. Ιστορία του σώματος και ιστορία του φύλου έρχονται στην επιφάνεια στα τέλη του 20ου αιώνα. Έτσι, ήρθαν στην επιφάνεια πτυχές που αποσιωπούσε η παραδοσιακή ιστοριογραφία, οδηγώντας σταδιακά στον παραμερισμό των αντρικών στερεοτυπικών θέσεων (Burke, 2009, 107-153).

Γίνεται, λοιπόν, σαφές πως είναι σημαντικό όχι μόνο να τίθεται ως θεματολογία το ζήτημα του φύλου, αλλά έχει σημασία ο τρόπος που συντελείται η μελέτη αυτή. Μάλιστα, ο Burke (2009, 137) σχολιάζει το θέμα της μνήμης με τη φράση «Άνδρες και γυναίκες [...] μάλλον δεν θυμούνται το παρελθόν με τον ίδιο τρόπο». Οι έμφυλοι κοινωνικοί ρόλοι, οι κοινωνικές προσδοκίες για τους ρόλους αυτούς ή οι διαφορετικές εμπειρίες και αντιλήψεις σχετίζονται με διαφορετικές οπτικές της μνημονικής αναπαράστασης. Το ίδιο συμβαίνει με τις εμπειρίες και αντιλήψεις που πηγάζουν από το διαφορετικό πολιτικό, κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό περιβάλλον και τις μεταξύ τους διαστάσεις στις νεότερες και παλαιότερες γενιές.

Η μελέτη του φύλου με όρους «επινόησης», (Burke, 2009, 153) αναγνωρίζει ότι οι ταυτότητες και οι έμφυλοι ρόλοι δεν είναι αμετάβλητοι, αλλά δομούνται κοινωνικά και πολιτισμικά. Οι αντιλήψεις για το τι σημαίνει να είναι κάποιος άνδρας ή γυναίκα δεν είναι εγγενείς, αλλά δημιουργούνται και διατηρούνται μέσω κοινωνικών διαδικασιών και θεσμών. Υπό αυτή την οπτική αίρονται τα εμπόδια για την αμφισβήτηση των παραδοσιακών αντιλήψεων των φύλων και των ρόλων που συνδέονται με αυτά, επιτρέποντα διεύρυνση του τρόπου μελέτης τους.

Παραδείγματα:

- [Γ'] «Να κρίνουν τη στάση της Πηνελόπης ως προτύπου συζυγικής πίστης και αφοσίωσης» (σελ. 16)

- [Δ'] «Να γνωρίζουν τον τρόπο ζωής στο πλαίσιο της σπαρτιατικής πόλης-κράτους με έμφαση στην ολιγαρχική οργάνωση, στον ρόλο των περιοίκων και των ειλωτών και στη θέση της γυναίκας» (σελ. 33)
- [Δ'] «Να γνωρίζουν στοιχεία καθημερινού βίου και πολιτισμού των αρχαίων Αθηναίων, αγωγή των νέων, καθημερινές ασχολίες των κοινωνικών ομάδων, θέση της γυναίκας, ανάπτυξη πολιτικού βίου» (σελ. 36)
- [Ε'] «Να κρίνουν τη θέση της γυναίκας στο Βυζάντιο» (σελ. 55)
- [Ε'] «Να διερευνούν τον ρόλο της γυναίκας στη βυζαντινή κοινωνία και να γνωρίζουν τη μέριμνα του Βυζαντινού νομοθέτη γι' αυτήν» (σελ. 55-56)

Θεωρούμε ότι είναι πολύ θετικό το γεγονός της αναφοράς στο ρόλο της γυναίκας στην ιστορία, αν και δεν μπορούμε να μη σταθούμε στην «πατριαρχική» αντίληψη, όπου η Πηνελόπη θεωρείται ως το πρότυπο πιστής συζύγου, ενώ αποσιωπάται διπλωματικά ότι ο Οδυσσεύς δεν θα μπορούσε να αποτελέσει κάποιο τέτοιου είδους πρότυπο...

4. Η Εθνοκεντρική Διάσταση

Αμέσως παραπάνω είδαμε την αντιστοίχιση των ειδικών στόχων της Γ', Δ' και Ε' τάξης που αναφέρονται στους πολιτισμούς. Με έκπληξη διαπιστώνεται πως στους τρεις ειδικούς στόχους της Στ' τάξης δεν γίνεται καμία ρητή αναφορά στη μελέτη πολιτισμικών στοιχείων και πως οι ενότητες μια ολόκληρης τάξης θυμίζουν την «ιστορία-μάχη».

Αλλά και στις προηγούμενες τάξεις, παρά τον φαινομενικό χαρακτήρα μιας ιστορίας που προσομοιάζει την πολιτισμική, ή -έστω- αποστασιοποιείται από την εθνοκεντρική, το όλο πλαίσιο είναι αποτρεπτικό. Επί παραδείγματι, αναφερθήκαμε πιο πάνω στη γενική σκοποθεσία, όπου προβάλλεται η συνύπαρξη, συνεργασία και αλληλοκατανόηση με τους γειτονικούς λαούς. Μόνο που δεν δίνεται καμία απολύτως ένδειξη για μελέτη του πολιτισμικού υποβάθρου των λαών αυτών. Και ακόμη, στους άλλους δύο στόχους τονίζεται: [«να επεξεργαστούν τα όρια και τις συνεπαγωγές της εξάπλωσης των αρχαίων Ελλήνων και του ελληνικού πολιτισμού» (Ι.Ε.Π., 2022, 6), «να γνωρίσουν τα πολιτιστικά επιτεύγματα των αρχαίων Ελλήνων» (Ι.Ε.Π., 2022, 6)], μεταφέρεται η αντίληψη πως ο ελληνικός πολιτισμός επηρέασε άλλους, αλλά ότι δεν επηρεάστηκε καθόλου. Παράλληλα γίνεται λόγος μόνο για επιτεύγματα, οπότε προβάλλεται μία μόνο όψη του παρελθόντος και την ίδια στιγμή αποσιωπώνται άλλες, για τις οποίες μοιάζει να μην είμαστε περήφανοι, οπότε σαφώς αποκόπτονται ιστορικά στοιχεία. Σκοπός είναι η προσέγγιση του παρελθόντος ή μόνο του ένδοξου παρελθόντος;

4.1 Οι Χαρισματικές Προσωπικότητες

Στην πολιτισμική ιστορία η αφήγηση έστρεψε το ενδιαφέρον από τους «μεγάλους άνδρες» στους καθημερινούς ανθρώπους (Burke, 2009, 217-227). Αυτό φαίνεται ότι δεν ισχύει για τη σχολική ιστορία. Παρατηρήθηκε ένας αριθμός στόχων οι οποίοι εστιάζουν σε σημαντικά πρόσωπα και στον τρόπο δράσης τους. Σίγουρα δεν πρέπει να αγνοείται η συμβολή τους στη διαμόρφωση του παρελθόντος, ωστόσο απουσιάζει η οποιαδήποτε στόχευση για μελέτη των καθημερινών ανθρώπων, θέτοντας στο περιθώριο ή υποβαθμίζοντας τις διάφορες κοινωνικές ομάδες και τον τρόπο που με τη δράση τους καθόρισαν την ιστορική εξέλιξη. Για παράδειγμα:

- [Γ'] «Να αναγνωρίζουν τα χαρακτηριστικά του ήρωα εκπολιτιστή στο πρόσωπο του Θησέα» (σελ. 13)
- [Γ'] «Να ανιχνεύουν, να κατανοούν και να αξιολογούν τις ανώτερες αρετές που διακρίνουν έναν ηγέτη (θάρρος, γενναιότητα, αυταπάρνηση και αφοσίωση στον ανώτερο σκοπό της σωτηρίας της πόλης)» (σελ. 13-14)
- [Δ'] «Να γνωρίζουν σημαντικούς ανθρώπους των γραμμάτων για τους οποίους γίνεται λόγος ακόμα και σήμερα» (σελ. 36)
- [Δ'] «Να γνωρίζουν για τον λοιμό της Αθήνας, για τον ρόλο του Περικλή, του Αλκιβιάδη και του Νικία, καθώς και για την έκβαση του πολέμου και τις καταστροφικές συνέπειές του» (σελ. 36-37)
- [Δ'] «Να αποτιμούν την προσωπικότητα του Φιλίππου Β' ως προτύπου του χαρισματικού ηγέτη» (σελ. 37)
- [Δ'] «Να αξιολογούν την προσωπικότητα του Μ. Αλεξάνδρου» (σελ. 37)
- [Δ'] «Να κατανοούν τη συμβολή του Μ. Αλεξάνδρου στην ιστορία, την τέχνη, τη γλώσσα, τον πολιτισμό, την οικονομία, σε Ευρώπη, Αφρική και Ασία» (σελ. 37)
- [Ε'] «Να κρίνουν τη προσωπικότητα του Ηρακλείου ως στρατηγού-αυτοκράτορα» (σελ. 45)
- [Ε'] «Να γνωρίζουν σημαντικές πνευματικές προσωπικότητες του Βυζαντίου» (σελ. 51)

Η άλλη πτυχή που αναδύεται από την παραπάνω στοχοθεσία είναι η έμφυλη. Παρατηρείται πως η στοχοθεσία περιορίζεται στους γνωστούς άνδρες, παραμερίζοντας προσωπικότητες γυναικών που διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο κατά το παρελθόν. Η μοναδική αναφορά σχετίζεται με τη μυθική Πηνελόπη.

4.2 Πολιτισμός και παράδοση

«Η κουλτούρα ως ιδέα ενέχει την έννοια της παράδοσης [...]», σημειώνει ο Burke (2009, 74). Ωστόσο δεν ταυτίζει τις δύο αυτές έννοιες. Από την οπτική της πολιτισμικής ιστορίας κάνει λόγο για «πολλαπλές» παραδόσεις, που μπορούν να υπάρχουν παράλληλα σε μία κοινωνία, οπότε και περιορίζονται από τις ιδέες περί ομοιογένειας της κάθε εποχής. Αναφέρει πως κατά τη διαδικασία της μετάδοσης των πολιτισμικών αξιών και πρακτικών στις νεότερες γενιές, παρατηρούνται αλλαγές και προσαρμογές. Αρκετά συχνά χρησιμοποιεί το έργο του Hobsbawm (2004) για την «επινόηση της παράδοσης», σύμφωνα με το οποίο οι παραδόσεις, αν και παρουσιάζονται να προέρχονται αναλλοίωτες από το παρελθόν, εντούτοις μπορεί να είναι από πρόσφατες έως και επινοημένες.

Η ομοιογένεια θα μπορούσε -ίσως- να υπάρχει σε ορισμένους τομείς μιας κοινωνίας ή μιας κοινότητας. Οι κοινωνίες συνήθως είναι πολυδιάστατες, με πολλαπλές παραδόσεις, αξίες και πρακτικές που συνυπάρχουν ταυτόχρονα, στοιχείο που περιπλέκει τον καθορισμό μιας εποχής με σαφήνεια. Έτσι, η έννοια της «εποχής» πρέπει να γίνει αντιληπτή ως μια δυναμική και πολυδιάστατη πραγματικότητα, που αντικατοπτρίζει την ποικιλομορφία και την πολυπλοκότητα της ανθρώπινης δράσης. Παραδείγματα για τη σχέση πολιτισμού και παράδοσης θα μπορούσαν να είναι:

- [Γ'] «Να γνωρίσουν για τις επιβιώσεις των μύθων της «Οδύσσειας» στην ελληνική παράδοση» (σελ. 15)

- [Δ'] «Να γνωρίζουν τη διάσταση που έλαβαν οι Περσικοί Πόλεμοι στις παραδόσεις του αρχαίου ελληνικού κόσμου» (σελ. 35)
- [Ε'] «Να ερευνούν κείμενα, θρύλους και παραδόσεις που αναφέρονται στην Άλωση της Κωνσταντινούπολης» (σελ. 54)
- [Ε'] «Να γνωρίζουν ότι η επιρροή της πολιτισμικής κληρονομιάς του Βυζαντίου υπερβαίνει τα χρονικά όρια της ύπαρξης του βυζαντινού κράτους και συνεχίζεται ως τις μέρες μας» (σελ. 55).

5. Επιλογικά Σχόλια

Το μάθημα της ιστορίας συμπληρώνει σύντομα τον 2^ο αιώνα της ...ιστορίας του και -κατά τα φαινόμενα- έχει αποστασιοποιηθεί ελάχιστα από το αρχικό πλαίσιο θεσμοθέτησής του. Είναι αλήθεια ότι ο εθνοκεντρικός χαρακτήρας, που αρχικά επέβαλε ένα άκαμπτο Αναλυτικό Πρόγραμμα, δεν είναι πλέον τόσο εμφανής. Μια πρόχειρη σύγκριση του Π.Σ. με τα στοιχεία που παραθέτει η Κουλούρη (1988) το αποδεικνύει. Ωστόσο, δεν παύει η σχολική ιστορία να αποτελεί ένα πεδίο, όπου οι αρχές του L.v. Ranke βρίσκουν εφαρμογή. Σαφώς και ακόμη υπάρχει μεγάλη απόσταση να διανυθεί, ωστόσο δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι αναφερόμαστε στο κατ' εξοχήν μάθημα, όπου ακόμη και στο πρόσφατο παρελθόν χρησιμοποιήθηκε για την εγχάραξη της εθνικής ιδεολογίας.

Βιβλιογραφία

Αθανασιάδης, Χ. (2023). Διδάσκοντας το έθνος, Τα Διακόσια Χρόνια του Ελληνικού Κράτους. Δομές και Θεσμοί. τόμος 10: *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική*, (σσ. 65-80), Αθήνα: Τράπεζα Πειραιώς & Ε.Κ.Π.Α.

Ασδραχάς, Σ.Ι. (1988). *Ελληνική Κοινωνία και Οικονομία ιη' και ιθ' αι.* Αθήνα: Ερμής.

Βελουδής, Γ. (1982.) *Ο Jacob Philip Fallmerayer και η Γένεση του Ελληνικού Ιστορισμού.* Αθήνα: Ε.Μ.Ν.Ε. – Μνήμων.

Braudel, F. (2001). *Γραμματική των Πολιτισμών*, μετ. Α. Αλέξάκης, Αθήνα: Μ.Ι.Ε.Τ.

Burke, P. (2009). *Τι είναι πολιτισμική ιστορία;* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γκόγκας, Θ. (2006). Ιστορία και Διαπολιτισμικότητα. Στο: *Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Το Ελληνικό Σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας*, Ιωάννινα, 12-14 Μαΐου 2006, Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου, <http://epirus.sch.gr/educonf-1/html/08.html>

Γρόλλιος, Γ. (2022). Η οπτική του σχεδιασμού των νέων Προγραμμάτων Σπουδών. *Σελιδοδείκτης για την Εκπαίδευση και την Κοινωνία*, 16, 10-15

Γρόλλιος, Γ. (2023). Στόχοι και τρόποι διδασκαλίας στα νέα Προγράμματα Σπουδών. *Κριτική Εκπαίδευση*, 4, 24-45

Γκρίλης, Γ. (2020). Αντιστέκονται οι εκπαιδευτικοί στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις; Η περίπτωση των Θεολόγων και τα νέα Προγράμματα Σπουδών των Θρησκευτικών. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων*, 19, 12-25.

Carr, E.H. (1990). *What is History?*. London: Penguin.

Dugast, J. (2020). *Η Πολιτιστική Ζωή στην Ευρώπη (τέλη 19ου αι. – αρχές 20ου αι.)*. μετ. Α. Νεστοροπούλου, Αθήνα: Gutenberg.

Έλληνα-Σιαηλή, Χ., Ρέππα, Α.-Α. (2020). Αναγκαιότητα προγραμμάτων σπουδών που διαπνέονται από τις βασικές αρχές της ενεργού πολιτότητας και της διαπολιτισμικότητας. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων*, 17, 87-96.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (χ.χ.). Γιατί νέα προγράμματα σπουδών; <https://iep.edu.gr/el/nea-programmata-spoudon-arghiki-selida>

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2022). *Πρόγραμμα Σπουδών για το Μάθημα της Ιστορίας στις Γ', Δ', Ε' και Στ' Τάξεις Δημοτικού*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Κουλούρη, Χ. (1988). *Ιστορία και Γεωγραφία στα Ελληνικά Σχολεία (1834-1914)*, Αθήνα: Ι.Α.Ε.Ν.

Κουσερή, Γ. (2021). Σύγχρονες απόψεις για τη σχολική ιστορική εκπαίδευση και το παιδαγωγικό της πλαίσιο. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων*, 22, 4-48.

Μαυροσκούφης, Δ. (2022). Το Frankenstein Curriculum του Μαθήματος της Ιστορίας. *Νέα Παιδεία*, 181, 13-26.

Σούννογλου, Μ. (2024). Αναλυτικά Προγράμματα και κοινωνική αποτελεσματικότητα: Κριτική προσέγγιση του νέου Προγράμματος Σπουδών (2023) Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής Ε' και Στ' Δημοτικού. *Κριτική Εκπαίδευση*, 5, 125-138.

Thuillier, G. & Tulard, J. (1992). *Οι Ιστορικές Σχολές*. μετ. Κ. Καψαμπέλη, Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Φαρδή, Κ. (2022). Κριτική ανάγνωση του νέου Προγράμματος Σπουδών για την Ιστορία (ΠΣΙ Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ΦΕΚ 1963/14-5-2021). *Νέα Παιδεία*, 181, 34-36.

Φερεντίνος, Σ. (2017). Η Αγία Τριάδα της εκπαίδευσης: Ένα σχολείο, ένα αναλυτικό πρόγραμμα, ένα βιβλίο. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων*, 13, 103-114.

Φούκας, Β. (2023). Πολιτικοϊδεολογικές συνθήκες και διαδικασίες παραγωγής των εν χρήσει σχολικών βιβλίων Ιστορίας του Γυμνασίου: Ο «λόγος» των συγγραφέων. *Κείμενα Παιδείας*, 5, 1-29, 10.12681/keimena-paideias.31566.

Figs, O. (2019). *The Europeans*. London: Penguin.

Hobsbawm, E. & Ranger, T. (2004). *Η Επινόηση της Παράδοσης*, μετ. Θ. Αθανασίου, Αθήνα: Θεμέλιο.

Κοινότητα των Ρομά και η διεκδίκηση του δικαιώματος πρόσβασης των νέων στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Σχέσεις παράδοσης, εξουσίας και Ταυτότητας

Χαρούλα Αδαμοπούλου & Στάθης Μπάλιας

Περίληψη

Η Κοινότητα αποτελεί τον πυρήνα αξιών για τους Ρομά, εντός της οποίας τα παιδιά καλλιεργούν, αναπτύσσουν και μαθαίνουν όλες τις δεξιότητες ζωής που θεωρούνται απαραίτητες για την ευημερία του οίκου τους. Η εκπαίδευση δεν είναι στις προτεραιότητες της οικογένειας Ρομά. Το ελάχιστο δείγμα των Ρομά που επιτυγχάνει την αποφοίτησή του από το πανεπιστήμιο, κατά κανόνα, έρχεται αντιμέτωπο με συγκρούσεις ταυτότητας. Σημαντικό ποσοστό δεν επιδιώκει την αναθέρμανση των σχέσεών του με την Κοινότητα, καθώς η νέα ταυτότητα που αποκτούν μέσω των πανεπιστημιακών σπουδών τους, αντιτίθεται στις νόρμες και στις αξίες της κολлекτιβιστικής τους ταυτότητας. Η πλειοψηφία αυτών δεν διατηρεί τα περισσότερα ήθη και τα έθιμα της Κοινότητας, όπως οι πρώιμοι γάμοι, η απόκτηση μεγάλης οικογένειας, η αποκλειστική διαπαιδαγώγηση των παιδιών εντός του οίκου κ.ά. Τα κορίτσια συνεχίζουν να διατηρούν ορισμένα μόνο από αυτά, όπως του χορού, της μουσικής, το έθιμο του σταχιού κατά την Άνοιξη κ. ά, ενώ αποκρύπτουν, συχνά τη ρομική τους ταυτότητα, συγκριτικά με τους άνδρες. Οι απόφοιτοι δηλώνουν υπερήφανοι για την απόφασή τους να σπουδάσουν, παρόλο που συνεχίζουν να βιώνουν συγκρούσεις ταυτότητας, καθώς η νέα υβριδική ταυτότητά τους, θεωρείται από την Κοινότητα των Ρομά φθαρμένη, κατακερματισμένη, ίσως και «χαλασμένη ταυτότητα», σύμφωνα με την ορολογία του Goffman.

Λέξεις-κλειδιά: Ρομά, Κοινότητα των Ρομά, Ανώτατη Εκπαίδευση, πολιτισμική ταυτότητα, πολιτισμική απώλεια

0. Εισαγωγή

Η Κοινότητα είναι το θεμελιώδες χαρακτηριστικό της πολιτισμικής ταυτότητας των Ρομά (Majtényi & Majtényi, 2016). Η ατομική ταυτότητα κάθε Ρομά, θεωρείται ζωτικό και αναπόσπαστο μέρος της συλλογικής ταυτότητας, της ταυτότητας της Κοινότητας και δεν διακρίνεται από αυτή. Ο πολιτισμός των Ρομά είναι γνωστός με την έννοια του Romanipen, όπου περιλαμβάνει τους βασικούς κανόνες, αξίες και νόρμες της κολлекτιβιστικής ταυτότητας των Ρομά όπως ο σεβασμός για τους ηλικιωμένους και η αξία της δημιουργίας οικογένειας, χαρακτηριστικά τα οποία είναι καθολικές αξίες σε αρκετούς πολιτισμούς σε όλη την ανθρωπότητα (Marushiakova-Popova & Popov, 2016). Κομβική αξία στον κώδικα αξιών των Ρομά αποτελεί η έννοια της ενότητας στο πλαίσιο της κοινότητάς τους.

Οι έννοιες οικογένεια και Κοινότητα είναι ταυτόσημες για τους Ρομά. Η οικογένεια αποτελεί τη σημαντικότερη αξία για την Κοινότητα των Ρομά. Η οικογένεια αποτελεί προτεραιότητα του βίου τους (Walsh & Krieg, 2007). Η Κοινότητα των Ρομά ως μια εκτεταμένη οικογένεια υποδηλώνει την αλληλεγγύη και την κοινή ευθύνη, τον αυτοσεβασμό αλλά και τον αμοιβαίο σεβασμό, για όλα τα μέλη της Κοινότητας προς όλα τα μέλη της Κοινότητας των Ρομά, αξίες που εκδηλώνονται μέσω εθίμων και τελετουργικών (Council of Europe, 2015). Η δομή της οικογένειάς τους παραδοσιακά, είναι πατριαρχική, καθώς το αντρικό φύλο είναι το κυρίαρχο

του οίκου (O' Sullivan et al., 2022). Οι ρόλοι των δύο φύλων στην οικογένεια Ρομά είναι διαχωρισμένοι με τον άντρα να αναλαμβάνει την οικονομική κατάσταση του οίκου και τη μητέρα να αναλαμβάνει το νοικοκυριό και τα παιδιά (UNICEF, 2016, 8).

Η εκπαίδευση δεν αποτελεί προτεραιότητα για την Οικογένεια Ρομά (Council of Europe, 2006). Μόνο το 20 % των Ευρωπαίων Ρομά εκτιμάται ότι έχει αποκτήσει εκπαίδευση πέραν της Πρωτοβάθμιας (Želinský et al., 2021), ενώ το ποσοστό των νέων που αποφοιτά από το πανεπιστήμιο είναι μικρότερο από 1% στα κράτη μέλη της ΕΕ (Hinton-Smith & Padilla-Carmona, 2021). Ένα από τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι Ρομά και Σίντι που έχουν αποφοιτήσει από την Ανώτατη Εκπαίδευση είναι ότι συχνά κρύβουν την ταυτότητά τους (EU, 2011, 27). Μια από τις υποθέσεις που επικρατούν σχετικά με την εκπαιδευτική περιθωριοποίηση των Ρομά, είναι ότι αυτή οφείλεται εν μέρει στην έλλειψη φιλοδοξιών, ενώ η Ανώτατη Εκπαίδευση είναι κάτι που πρέπει να αποφεύγεται, σύμφωνα με τους ίδιους τους Ρομά, για να μη βιώσουν την πολιτισμική απώλεια (FRA, 2012, 50). Ρομά που τελειώνουν το πανεπιστήμιο συνήθως δεν επιστρέφουν στην Κοινότητα των Ρομά ενώ μεγάλος αριθμός αυτών επιλέγει να ζει μεταξύ μη Ρομά πολιτών (Brüggemann, 2012).

1. Μεθοδολογία έρευνας

Σκοπός του άρθρου αποτελεί η διερεύνηση των ρήξεων ταυτότητας που αντιμετωπίζουν οι Ρομά απόφοιτοι ελληνικών πανεπιστημίων σε σχέση με την Κοινότητά τους με τη ρόμική τους ταυτότητα και τις σχέσεις παράδοσης, εξουσίας και ταυτότητας, στο πλαίσιο ανασυγκρότησης της νέας ταυτότητας που αποκτούν με τις πανεπιστημιακές τους σπουδές. Επιλέχθηκε η ποιοτική μεθοδολογία έρευνας για να διερευνηθούν μέσω του εργαλείου της, τη συνέντευξη οι συγκρούσεις ταυτότητας που βιώνουν οι απόφοιτοι σε σχέση με την Κοινότητά τους στο πλαίσιο διαμόρφωσης της νέας ταυτότητας που απέκτησαν με την αποφοίτησή τους από το πανεπιστήμιο. Το ερευνητικό ερώτημα της ποιοτικής έρευνας είναι το ακόλουθο: Με ποιους τρόπους διαμορφώνεται η νέα ταυτότητα των αποφοίτων σε σχέση με την Κοινότητά τους όσον αφορά τη σύγκρουση ή τη ρήξη με την παραδοσιακή τους ταυτότητα; Δείγμα της ποιοτικής έρευνας αποτέλεσαν 20 (είκοσι) Ρομά απόφοιτοι ελληνικών Πανεπιστημίων, 12 γυναίκες και 7 άνδρες. Το δείγμα των αποφοίτων είχε ηλικία έως 35 ετών και προερχόταν από διαφορετικές Κοινότητες Ρομά της Ελλάδας: από την Αθήνα, τη Θεσσαλονίκη, την Πάτρα, τα Ιωάννινα, την Καρδίτσα, την Αικατερίνη, την Καβάλα, την Κέρκυρα, τη Ρόδο και τις Σέρρες.

Η απομαγνητοφώνηση των είκοσι (20) συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε με το πρόγραμμα online Voice Recorder. Οι συνεντεύξεις με τους συμμετέχοντες/ουσες πραγματοποιήθηκαν 6 δια ζώσης, 10 τηλεφωνικώς και 4 μέσω Skype. Το χρονικό διάστημα υλοποίησης της έρευνας ήταν από τον Ιούλιο του 2023 έως και τον Απρίλιο του 2024. Δεν υπάρχει επίσημη βάση δεδομένων σχετικά με τον αριθμό των Ρομά που αποφοιτούν από την Ελληνική Ανώτατη Εκπαίδευση. Έτσι, πραγματοποιήθηκε έρευνα σε δημόσιες και ιδιωτικές δομές που υλοποιούν προγράμματα και πολιτικές στο πεδίο της Εκπαίδευσης των Ρομά στην Ελλάδα και επιλέχθηκε σκόπιμα από την ερευνήτρια το δείγμα με βάση κριτήρια που σχετίζονται με το ερευνητικό ερώτημα (σκόπιμη δειγματοληψία), ενώ σε κάποιες περιπτώσεις χρησιμοποιήθηκε και η δειγματοληψία χιονοστιβάδας από Ρομά αποφοίτους.

Περιορισμό στην έρευνα αποτέλεσε η καταγωγή των αποφοίτων από διαφορετικές Κοινότητες Ρομά της Ελληνικής επικράτειας, όπου ισχύουν διαφορετικά ήθη και έθιμα των

Ρομά. ωστόσο ο πυρήνας των παραδόσεων και των εθίμων της πολιτισμικής τους ταυτότητας παραμένει ο ίδιος. Αν και κάθε Κοινότητα Ρομά έχει τα δικά της ήθη και έθιμα και τις παραδόσεις, ωστόσο οι έννοιες της συλλογικής ταυτότητας και της αίσθησης του ανήκειν ενυπάρχουν σε κάθε μια από αυτές ακόμη και αν είναι ετερογενείς. Έτσι η ετερογένεια του δείγματος τηρεί την ομοιογένεια ως προς τον κοινό πυρήνα της πολιτισμικής τους ταυτότητας, με αποτέλεσμα να μην κλονίζεται η αξιοπιστία και η εγκυρότητα του δείγματος. Η ανάλυση των δεδομένων ακολούθησε τη θεματική ανάλυση με τα στάδια της απομαγνητοφώνησης, της κωδικοποίησης, της ανάπτυξης θεμάτων και της παρουσίασης των ευρημάτων (Τσιώλης, 2018). Τέλος, το έντυπο ενημέρωσης δόθηκε σε όλους/ες τους συμμετέχοντες/ουσες, όπου ενημερώθηκαν για το σκοπό και τους στόχους, τις μεθόδους, τους κινδύνους και τα οφέλη της έρευνας πριν δώσουν τη συγκατάθεσή τους, με σεβασμό στην αυτονομία, στην εθελοντική συμμετοχή, στην εμπιστευτικότητα, στην ανωνυμία, στην ίση μεταχείριση και διαφάνεια των ερευνητών.

2. Κοινότητα των Ρομά & η νέα ταυτότητα των νέων απόφοιτων Πανεπιστημίου

Με την πρόσβαση των νέων Ρομά στην ΑΕ υπάρχει μετατόπιση των αξιών της πολιτισμικής τους ταυτότητας, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται η διατήρηση των ηθών και των εθίμων της Κοινότητάς τους (Varga et al., 2021). Οι ατομικές τους φιλοδοξίες συναντούν τη συλλογική ευθύνη της Κοινότητας (Hinton-Smith et al., 2018) και μέσω της πρόσβασής τους στην ΑΕ, συνειδητοποιούν ότι μπορούν να σπάσουν τους παραδοσιακούς ρόλους των φύλων (Mózes et al., 2022). Έρευνες αναφέρουν τη διαπραγμάτευση των προσδοκιών των αποφοίτων και τη συμμόρφωσή τους με τις κοινωνικές προσδοκίες που αναδύονται με την επιτυχή πρόσβασή τους σε μια νέα πραγματικότητα, όπως είναι εκείνη του πανεπιστημίου (Pantea, 2015). Οι νέοι Ρομά απόφοιτοι διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διατήρηση της ηθικής και των εθίμων της κοινότητας, ενώ διαμορφώνουν μια νέα ταυτότητα που συχνά συγκρούεται με τις νόρμες και τις αξίες της Κολλεκτιβιστικής ταυτότητας των Ρομά. Οι γυναίκες, κυρίως, διαδραματίζουν καίριο ρόλο στη διατήρηση των παραδόσεων και την κοινωνικοποίηση των νεότερων γενεών εντός της Κοινότητας (Csoba & Maszlag, 2019), με αποτέλεσμα να βιώνουν πιο έντονες συγκρούσεις (Council of Europe, 2022), καθώς εξερευνούν τη νέα τους ταυτότητα με την πρόσβαση και αποφοίτησή τους από το πανεπιστήμιο. Οι γυναίκες Ρομά φιλοδοξούν με την αποφοίτησή τους στο πανεπιστήμιο να δημιουργήσουν μια ταυτότητα επιλογής, όπως αναφέρει ο Pantea (2015), όπου δεν αφορά αποκλειστικά το νοικοκυριό και την ανατροφή των παιδιών όπως ορίζουν οι άγραφοι εθιμοτυπικοί κανόνες της Κοινότητας των Ρομά.

Η αλλοίωση της παραδοσιακής ταυτότητας των Ρομά στην ΑΕ αναφέρεται σε έρευνες (McDonagh et al, 2022), εντείνοντας τα συναισθήματα ανεπάρκειας και κατακερματισμένου εαυτού για τους αποφοίτους (Morgan et al., 2023). Το δίλημμα μεταξύ ένταξης η αφομοίωσης υφίστανται για αρκετούς στα κράτη μέλη της ΕΕ. Οι νέοι Ρομά υιοθετούν διαφορετικά μοντέλα συμπεριφοράς και δράσης στο πανεπιστήμιο που περιλαμβάνουν είτε την άρνηση υιοθέτησης της κουλτούρας του πανεπιστημίου είτε της πλήρους αφομοίωσης και παράλληλης διατήρησης ορισμένων μόνο εθνοτικών παραδόσεων της πολιτισμικής ταυτότητας των Ρομά. Ορισμένοι απόφοιτοι επιλέγουν να αγκαλιάσουν με υπερηφάνεια τη ρομική τους ταυτότητα, ενώ ενσωματώνονται παράλληλα στην κυρίαρχη κοινωνία, ένα φαινόμενο γνωστό ως «μειονοτική κουλτούρα κινητικότητας», χωρίς βέβαια να

καταφέρνουν πάντα την επαγγελματική αποκατάσταση και την οικονομική πρόοδο που επιθυμούν (Durst et al., 2021).

3. Αποτελέσματα έρευνας: Ρομά απόφοιτοι ελληνικών πανεπιστημίων: Ακροβατώντας ανάμεσα σε δύο ταυτότητες

Η πλειονότητα των Ρομά απόφοιτων σύμφωνα με τα ποιοτικά δεδομένα ανέφερε συγκρούσεις αξιών, ηθών και εθίμων μεταξύ της παραδοσιακής ρομικής τους ταυτότητας και της ταυτότητας του πανεπιστημίου (Σ1: *Γιατί μπαίνουν άλλα πράγματα σε προτεραιότητα, όπως είναι η δημιουργία της οικογένειας, η υποστήριξη γενικότερα του οικογενειακού θεσμού*). Οι παραδοσιακοί ρόλοι των αποφοίτων, κυρίως των γυναικών, συγκρούονται με τους νέους ρόλους που καλούνται να αναλάβουν μετά την αποφοίτησή τους, ενώ συχνά οι ίδιοι αμφισβητούν τις πατροπαράδοτες αξίες της Φυλής τους, καθώς αντικαθίστανται με νέες (Σ1: *Προσπάθησα να συνδυάσω πράγματα και αξίες με τις οποίες μεγάλωσα, αξίες με τις οποίες γαλουχήθηκα αργότερα και στο πανεπιστήμιο και ίσως αξίες που από την Κοινότητα μπορεί να μην κατανοούν πλήρως, όπως για παράδειγμα η αγάπη για την εκπαίδευση, η αναζήτηση νέων ευκαιριών, η συμμετοχή στα κοινά, τέτοια πράγματα*), (Σ2: *Έκανα την επανάστασή μου δεν παντρεύτηκα! Παρόλο που όλη η Κοινότητα των Ρομά ήταν εναντίον μου, τα κατάφερα! Μπήκα στο πανεπιστήμιο με πολύ προσπάθεια*). Η προσαρμογή σε ένα περιβάλλον όπου κυριαρχούν νέες αξίες και πρότυπα συμβάλλει στην ενίσχυση των συγκρούσεων ταυτότητας που βιώνουν οι απόφοιτοι, οδηγώντας σε μια κατακερματισμένη αίσθηση του εαυτού (Σ3: *Αφού αποφοίτησα από την Ανώτατη Εκπαίδευση αποφάσισα να υιοθετήσω ένα πιο ανεξάρτητο τρόπο ζωής, δεν είχα ιδιαίτερες επαφές... Κυρίως μετά, όταν αποφοίτησα*).

Κάποιες Κοινότητες επιβραβεύουν την πρόσβαση των νέων τους στο πανεπιστήμιο, όπως στην περίπτωση του συνεντευξιαζόμενου 19 (Σ19: *Ήμουν πρότυπο για την Κοινότητά μου, ήμουν αυτό που ήθελαν, για αυτό και λειτούργησα ως πρότυπο σε αυτή, ώστε και άλλοι από την Κοινότητα να ακολουθήσουν*). Άλλες Κοινότητες θεωρούν την πρόσβαση στο πανεπιστήμιο ταυτόσημη με την άρνηση των παραδόσεων της Φυλής (Σ4: *Κάποιοι από την Κοινότητα των Ρομά δεν το επιβράβευσαν...ήταν μεγάλη η σύγκρουση, γιατί ο πατέρας μου και η μητέρα μου πρώτα σπούδασαν την αδερφή μου*).

Οι συγκρούσεις μεταξύ Κοινότητας και αποφοίτων είναι πιο έντονες για τις γυναίκες (Σ7: *Τα περισσότερα προβλήματα τα είχα από την Κοινότητα, γιατί στην Κοινότητά μουέπρεπε ένα κορίτσι να παντρευτεί. Εγώ μετά τα δεκατρία έπρεπε να παντρευτώ... οπότε εγώ αντιστάθηκα σε αυτό*). Οι εμπειρίες των γυναικών αποφοίτων διαφέρουν από εκείνες των ανδρών, καθώς αντιμετωπίζουν επιπλέον προκλήσεις που σχετίζονται με τους ρόλους των φύλων και τις κοινωνικές προσδοκίες (Σ20: *Για αυτούς ήμουν η ανήθικη που ακολούθησα την εκπαίδευση και ήξερα ότι από τη στιγμή που θα ακολουθήσω αυτό το δρόμο δεν θα υπήρχε επιστροφή στην Κοινότητα. Δεν θα με έβλεπαν όπως πριν*). Η ρήξη με τους παραδοσιακούς ρόλους που καλούνται τόσο οι άνδρες Ρομά και ειδικά οι γυναίκες Ρομά να αναλάβουν συνεπάγονται το σπάσιμο των δεσμών με την Κοινότητά τους, καθώς μέσα από τη μη εφαρμογή των εθίμων της Κοινότητας δεν επικύρωναν πια την πολιτισμική τους ταυτότητα.

Για την Κοινότητα των Ρομά η μόρφωση και η ακαδημαϊκή καριέρα δεν θεωρούνται τόσο σημαντικές, οδηγώντας σε αμφισβήτηση ή υποτίμηση των επιτευγμάτων των αποφοίτων (Σ20: *Από το σημείο εκείνο και μετά με θεωρούσαν εμένα και την οικογένειά μου Γκαντζό-Μη Ρομά*). Ορισμένες Κοινότητες Ρομά θεωρούν ξένους τους Ρομά απόφοιτους από τη στιγμή που επέλεξαν τη διεκδίκηση μιας θέσης στο πανεπιστήμιο, υιοθετώντας ένα νέο

περιβάλλον αναφοράς και δράσης (Σ3: *Η Κοινότητα των Ρομά, τουλάχιστον για εμένα, έτσι όπως με είχε αντιμετωπίσει, για πολλά χρόνια μου είχε, κατά κάποιον τρόπο, αφαιρέσει την ταυτότητα του Ρομ, επειδή ακολούθησα το σχολικό περιβάλλον και αυτό αποτέλεσε ένα εφαλτήριο, στο να απομακρυνθώ κάπως από αυτούς και να αποτελέσω περισσότερο μέρος της ευρύτερης μη Ρομά Κοινότητας θα έλεγα).*

Παρόμοια στάση απέναντι στους αποφοίτους υιοθετούν και οι συνομήλικοί τους Ρομά, με ορισμένους μόνο από αυτούς να τους αντικρύζουν ως πρότυπο προς μίμηση (Σ3: *Δεν ήταν τόσο η σύγκρουση ταυτότητας. Όσο οι συζητήσεις που είχαμε και μου έλεγαν πάρα πολύ καλά έκανες που έφυγες από την κοινότητά μας. Μερικές φορές με βλέπανε και μου λέγανε συμπεριφέρεσαι σαν Γκαντζό). Η συνειδητοποίηση της υιοθέτησης διαφορετικών αξιών τους προκαλεί εσωτερική σύγκρουση, κοινωνική πίεση και ένα αίσθημα αποξένωσης (Σ11: *Δεν ήξερα αν ζήλευαν ή αν όντως μου εναντιώθηκαν επειδή πίστεψα σε άλλες αξίες).**

Η δυσκολία ισορροπίας ανάμεσα στην ακαδημαϊκή και κοινωνική ζωή των αποφοίτων ενισχύει την εσωτερική τους πίεση για συμμόρφωση στις προσδοκίες και των δύο ομάδων, της Κοινότητας των Ρομά και της κυρίαρχης κοινωνίας (Σ12: *Ακόμη κι όταν οι γονείς μου ανακοίνωσαν στους συγγενείς μου και στα υπόλοιπα μέλη ότι το παιδί θα σπουδάσει, προσπαθούσαν με κάθε τρόπο να μη σπάσει η λογοδοσία με επιχειρήματα για την τιμή της οικογένειας. Ευτυχώς ο πατέρας μου λόγω του επαγγέλματός του (μουσικός) εκτιμούσε την αξία της μόρφωσης και ήξερε πόσο ψηλά μπορεί να μας πάει και δεν τους άφησε). Η τοπική απομάκρυνση των από την Κοινότητα σε ορισμένες περιπτώσεις αποφοίτων, είχε ήδη συντελεστεί με πρωτοβουλία της οικογένειάς τους πριν ξεκινήσουν ακόμη τη φοίτησή τους στο Πανεπιστήμιο και συνέβαλλε και στην πολιτισμική τους απομάκρυνση σταδιακά από αυτή.*

Η απόκρυψη της ρομικής ταυτότητας συνηθίζεται από τους νέους Ρομά απόφοιτους, συχνά, κατά τη φοίτησή τους στο πανεπιστήμιο, όσο και μετά από αυτό (Σ2: *Υπάρχουν πολλά παιδιά Ρομά που έχουν τελειώσει πανεπιστήμιο αλλά δεν θα πουν ποτέ ότι είναι Ρομά... οπότε όλα αυτά τα πρότυπα που λέω εγώ ότι δεν έχουμε...χάνονται. Κάποιες φορές δεν αναγνωρίζεται συνειδησιακά από τους ίδιους, μεγαλώνοντας το χάσμα των δυο ταυτοτήτων). Η σύγκρουση κάποιων αποφοίτων ανάμεσα στην πολιτισμική και νέα τους ταυτότητα υφίσταται αλλά δεν αναγνωρίζεται εσωτερικά από τους ίδιους, καθώς οι ίδιοι αισθάνονται αβέβαιοι ακόμη για την επιλογή τους (Σ15: *Δεν είναι ότι το απέκρυψα αλλά δεν με ρώτησαν και δεν το είπα...).**

Ορισμένοι απόφοιτοι εκφράζουν την ανάγκη για την αναθέρμανση των σχέσεών τους με την Κοινότητα των Ρομά (Σ7: *Αφού κατάφερα το όνειρό μου σπούδασα και κατάφερα και να το κάνω επάγγελμα και πιστεύω ότι μέσα από το επάγγελμά μου προσπαθώ και βοηθώ τους δικούς μου). Ωστόσο η νέα ταυτότητα που αποκτούν οι Ρομά με την αποφοίτησή τους από το Πανεπιστήμιο, ενισχύει τις συγκρούσεις των δικών τους νέων αξιών με τις πατροπαράδοτες αξίες της Φυλής τους (Σ6: *Το έθιμο ας πούμε ότι πρέπει να παντρεύονται τα παιδιά από μικρή ηλικία...δεν το δέχομαι και προσπαθώ και εγώ να τους το αλλάξω αυτό, να το αλλάξω στην κοινότητά μου...αλλά είναι πολύ δύσκολο). Αν και οι ίδιοι οι απόφοιτοι δεν νιώθουν συχνά την ανάγκη να τηρήσουν ήθη και έθιμα της Φυλής τους, υποκινούνται από την οικογένειά τους να τα αναβιώσουν, παρόλο που οι αξίες των εθίμων αυτών δεν έχουν κάποια θέση στο δικό τους αξιακό χάρτη (Σ9: *Αναγκαστικά θα κάνω γάμο αν παντρευτώ... Ενώ εγώ δεν ήθελα... κάποια έθιμα πρέπει να τα κάνω αναγκαστικά γιατί θέλουν οι γονείς μου ...έχουνε και φίλους).***

Σύμφωνα με τα ποιοτικά δεδομένα οι Ρομά απόφοιτοι στην πλειονότητά τους τηρούν ορισμένα μόνο από τα ήθη και τα έθιμα της Φυλής τους, όπως η αξία της οικογένειας (ωστόσο το μεγαλύτερο ποσοστό δήλωσε άγαμος ή άγαμη όσον αφορά την οικογενειακή τους κατάσταση, το σεβασμό προς τους πρεσβύτερους, τα έθιμα του χορού και της μουσικής στα σημαντικότερα ορόσημα της ζωής, γέννηση, γάμος και θάνατος και τη σημασία της θρησκείας (Σ5: *Ο ρυθμός και η μουσική κυλάει στο αίμα μας, οπότε ένα έθιμο που δεν θα εγκαταλείψω ποτέ είναι ο χορός και η μουσική*).

Για αρκετές γυναίκες του δείγματος η ανώτατη εκπαίδευση ήταν η αποκλειστική οδός για να δραπετεύσουν από ένα γάμο που είχε συναφθεί με λογοδοσία (Σ4: *Όταν έχεις μια ευκαιρία να πας να σπουδάσεις και να γνωρίσεις νέο κόσμο και να ανοίξουν νέοι ορίζοντες...το να παντρευτείς σου κλείνει όλες τις πόρτες...όλες τις πόρτες...*). Στην περίπτωση αυτή οι απόφοιτες τονίζουν ότι δεν υπήρξε θρήνος όσον αφορά την απώλεια ή αλλοίωση της πολιτισμικής τους ταυτότητας. Σπάνια, ο δρόμος της αυτοπραγμάτωσης αμφισβητείται στη συνείδηση των αποφοίτων και αμφιβάλλουν για την επιλογή τους να τον διεκδικήσουν μέσω της ΑΕ, ενώ ο θρήνος για την απώλεια της πολιτισμικής τους ταυτότητας δεν εκφράζεται (Σ15: *Δεν ξέρω τι κατάφερα τώρα σε σχέση με πριν...τι έχασα και τι κέρδισα. Σας παρακαλώ δεν θα ήθελα να απαντήσω σε αυτή την ερώτηση*). Σχεδόν το σύνολο του δείγματος με εξαίρεση τρεις απόφοιτους, ανέφεραν ότι διατηρούν και συνεχίζουν να μιλούν τη γλώσσα των Ρομά, τη Ρομανί, παρόλο που μια συμμετέχουσα δήλωσε ότι θα ήταν ενάντια στους κανόνες του μη Ρομά συζύγου της (Σ2: *Ο μπαμπάς μου την Πρωτομαγιά έκοβε σιτάρι από το χωράφι και μας το έδινε για να το βάζουμε στο κρεββάτι μας για να μεγαλώσουμε σαν το σιτάρι. Έχω κρατήσει πράγματα και θέλω να τα κρατήσω ώστε αύριο, μεθαύριο όταν κάνω παιδιά να τους μάθω και τη γλώσσα...αν και σε αυτό είναι αντίθετος ο σύζυγος εγώ θα το κάνω*). Το μοναδικό πολιτισμικό στοιχείο που αναφέρουν οι απόφοιτοι ότι συνεχίζουν να τηρούν, όχι όλοι, εκφράζοντας κάποιες ανησυχίες για την απώλειά του είναι η γλώσσα Ρομανί (Σ8: *Το μόνο έθιμο που έχει μείνει είναι η γλώσσα... η οποία χάνεται σιγά σιγά*). Οι άνδρες κυρίως απόφοιτοι απαντούν ότι η αξία της Οικογένειας και όλων των εθίμων γύρω από αυτή, συνεχίζεται να διατηρείται από τους ίδιους (Σ10: *Έθιμα που επιλέγω να κρατάω από την οικογένειά μου είναι η οικογένεια*), (Σ11: *Ο θεσμός της Οικογένειας*).

Ορισμένοι Ρομά δηλώνουν ρήξη με την πολιτισμική τους ταυτότητα, θεωρώντας ότι η μετάβαση τους στο πανεπιστήμιο ήταν η δημιουργία μιας νέας ταυτότητας, όπου νέες αξίες, στάσεις και πεποιθήσεις καθόριζαν πλέον το βίο τους (Σ8: *Όχι δεν τηρώ κάποιο έθιμο. Το μόνο έθιμο που έχει μείνει είναι η γλώσσα, η οποία χάνεται σιγά σιγά σιγά*), (Σ16: *Νομίζω ότι όταν άρχισα να εξοικειώνομαι με το χώρο του πανεπιστημίου και όλο αυτό το νέο περιβάλλον, άλλαξε ο κόσμος μου όλος...άρχισα να λέω από μέσα μου ότι αυτό ήταν, δεν θα επέστρεφα*).

Για ορισμένους Ρομά η σύγκρουση έγινε οριστική ρήξη (Σ9: *Να μην ξαναγυρίσουν πίσω... Να μην κάνουν βήματα προς τα πίσω...Αφού κατάφεραν να το κάνουν...γιατί για να το κάνουν σημαίνει ότι όντως άξιζαν να το κάνουν και διάβασαν και τα κατάφεραν να πάνε στη σχολή, κατάφεραν να την τελειώσουν .. όπως ο κάθε ένας μας δηλαδή καλό είναι να το συνεχίσουν έτσι και να μην το παρατήσουν και γυρίσουν στο σπίτι πίσω*). Για τους τελευταίους κάθε προσπάθεια αναθέρμανσης με την Κοινότητα αποτελεί μια ακύρωση της διαδρομής τους, της πορείας τους για τη διεκδίκηση μιας θέσης στο πανεπιστήμιο, δεν δύναται να συμφιλιώσει τις δύο ταυτότητές τους, την παραδοσιακή ταυτότητά των Ρομά και τη νέα τους ταυτότητα.

Η σύγκρουση μεταξύ ατομικής και κολεκτιβιστικής ταυτότητας στη συνείδηση των Ρομά συνεχίζεται σύμφωνα με τους ίδιους και μετά την αποφοίτησή τους από το πανεπιστήμιο. Αρκετές Κοινότητες δεν διάκεινται ευνοϊκά στην απόφαση των νέων να διεκδικήσουν μια πορεία στο πανεπιστήμιο, καθώς αντιτίθεται στις αξίες και στα πρότυπα της Κοινότητας (Σ14: *Νομίζω ότι η μεγαλύτερη πρόκληση είναι να τους δεχτεί η Κοινότητά τους...Γιατί λένε ω και σπουδάζει αυτή και κοίτα τι κάνει και δεν είναι σωστό αυτό.. Ξέρεις έχουν όλο αυτό γιατί ακόμη ζουν σε κλειστές Κοινωνίες*). Η ισορροπία μεταξύ της ταυτότητας των Ρομά και της ακαδημαϊκής τους ταυτότητας αποτελεί μια συνεχή πρόκληση για τους αποφοίτους, καθώς οι συγκρούσεις που βιώνουν οι απόφοιτοι επεκτείνονται και απέναντι στις οικογένειές τους από την Κοινότητα των Ρομά, με αποτέλεσμα να βιώνουν και εκείνοι τις συνέπειες αυτής της σύγκρουσης ή της ρήξης (Σ4: *Ήμασταν από τα πρώτα παιδιά που μπήκαμε σε σχολή στο Πανεπιστήμιο. Υπήρξε μια σύγκρουση, μια ρήξη, μια ζήλια, απέναντι στους γονείς μου, απέναντι την οικογένειά μου. Πολλοί φίλοι τους σταματήσανε να τους μιλάνε*).

4. Συμπεράσματα-Προτάσεις

Η παγκοσμιοποίηση και ο σύγχρονος τρόπος ζωής έχουν μεταβάλλει τον τρόπο ζωής των Ρομά όσον αφορά τους τρόπους της κοινωνικής ένταξης των παραδοσιακών Κοινοτήτων με τον τρόπο που ο πολιτισμός μεταφέρεται και κοινωνικοποιείται, προσθέτοντας παράλληλα νέο περιεχόμενο στην έκφραση του πολιτισμού των Ρομά, της ταυτότητας αλλά και των κοινοτικών αξιών τους (Csoba & Maszlag, 2019). Η πρόσβαση και αποφοίτηση των νέων Ρομά από το ελληνικό Πανεπιστήμιο συνεχίζει να θεωρείται από την Κοινότητα ως αλλοίωση ή και φθορά της πολιτισμικής τους ταυτότητας. Αναδιαμορφώνουν νέους ρόλους, απαιτούν δυναμικές αλλαγές στον πυρήνα των ηθών και των εθίμων της φυλής. Από την πλευρά των αποφοίτων, η ύπαρξη προκαταλήψεων, διακρίσεων και του κοινωνικού στιγματισμού επηρεάζει αρνητικά την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθησή των αποφοίτων ενώ η απουσία προτύπων από την Κοινότητα, τους δυσκολεύει να οραματιστούν και να διεκδικήσουν ένα μέλλον πέρα από τις παραδοσιακές προσδοκίες της Κοινότητά τους.

Η πλειοψηφία των νέων, κυρίως μετά την αποφοίτησή τους, δεν διατηρεί τα ήθη και τα έθιμα της Κοινότητας. Ωστόσο οι περισσότεροι απόφοιτοι αναφέρουν τη διατήρηση των εθίμων της οικογένειας, του χορού και της μουσικής αλλά και των τελετών του γάμου- όχι του πρώιμου. Η πρόσβαση των Ρομά στην Ανώτατη Εκπαίδευση εγείρει ενστάσεις στους παραδοσιακούς ρόλους των δύο φύλων έτσι όπως ενσαρκώνονται στην Κοινότητα των Ρομά. Για ορισμένες γυναίκες απόφοιτες η σύγκρουση έλαβε το χαρακτήρα ρήξης, καθώς αναδύθηκαν θέματα τιμής και ηθικότητας για αυτές άρα και για την Οικογένειά τους στο πλαίσιο της Κοινότητας. Για αυτούς τους αποφοίτους η ρήξη με την πολιτισμική τους ταυτότητα είναι οριστική, όπως οι ίδιοι ανέφεραν ενώ, συχνά, αφομοιώνονται στον κοινωνικό ιστό. Η συνέχιση της σχολικής φοίτησης και η πρόσβαση των νέων στο Πανεπιστήμιο σηματοδοτεί για την Κοινότητα των Ρομά την άρνηση της Ρομικής ταυτότητας. Για την Κοινότητα των Ρομά ή πρόσβαση στο Πανεπιστήμιο συγκρούεται με τις νόρμες και τις αξίες της κολεκτιβιστικής τους ταυτότητας, οπότε η υιοθέτηση της μιας ταυτότητας, απαιτεί την κατάργηση της άλλης. Ο εξοστρακισμός των απόφοιτων από την Κοινότητα υπογραμμίζεται από τη μη χρήση της Ρομανί γλώσσας κατά την επικοινωνία τους με τους αποφοίτους. Ορισμένοι απόφοιτοι υποστηρίζουν τη δυνατότητα σύμπλευσης των αξιακών προτύπων της Κοινότητας με τη νέα ταυτότητα που αποκτούν οι απόφοιτοι και δεν διστάζουν να λειτουργήσουν ως πρότυπα και μέντορες στην Κοινότητα για τα παιδιά Ρομά.

Η σχέση των αποφοίτων Ρομά με την Κοινότητά τους αποτελεί κρίσιμο ζήτημα για την κοινωνική ενδυνάμωση των Ρομά. Η αξιοποίηση της γνώσης και της εμπειρίας των αποφοίτων μπορεί να ωφελήσει σημαντικά την ανάπτυξη της Κοινότητας. Η δημιουργία δικτύων των αποφοίτων με την Κοινότητα των Ρομά μπορούν να λειτουργήσουν ως γέφυρα επικοινωνίας. Η ανάπτυξη δικτύων υποστήριξης και συνεργασίας μεταξύ απόφοιτων Ρομά ως πρότυπα και μέντορες δύναται να ενισχύσει το αίσθημα της πολιτισμικής τους σύνδεσης με την Κοινότητά τους. Η προώθηση επαγγελματικών ευκαιριών των νέων αποφοίτων εντός της Κοινότητας, μπορεί να ενθαρρύνει την παραμονή τους σε αυτή. Ακόμη, η ενεργή συμμετοχή των αποφοίτων στη διατήρηση και προώθηση της πολιτισμικής κληρονομιάς των Ρομά, μπορεί να ενισχύσει την ταυτότητα και την αίσθηση ευθύνης των νέων με την Κοινότητά των Ρομα.

Προϋποθέσεις επιτυχίας για την αναθέρμανση των σχέσεων των αποφοίτων με την Κοινότητα των Ρομά οφείλουν να αποτελέσουν η υλοποίηση προγραμμάτων με σεβασμό στην παράδοση, η συνεργασία μεταξύ αποφοίτων, Κοινότητας και τοπικής Κοινωνίας πολιτών, η ενθάρρυνση της αυτονομίας και της λήψης αποφάσεων από τους ίδιους τους απόφοιτους και η τακτική αξιολόγηση των προγραμμάτων και η προσαρμογή τους στις εκάστοτε ανάγκες.

Η διαμόρφωση των σχέσεων παράδοσης, εξουσίας και ταυτότητας ανάμεσα στην Κοινότητα των Ρομά και τους απόφοιτους είναι ένα σύνθετο ζήτημα με πολλές πτυχές, καθώς διαμορφώνονται με περίπλοκο τρόπο όταν η γνώση και οι εμπειρίες τους από τον ακαδημαϊκό κόσμο συναντούν τις παραδοσιακές δομές εξουσίας στην Κοινότητα. Η γνώση και η εμπειρία των Ρομά φέρνει δυναμικές που μπορούν να θέσουν σε αμφισβήτηση την αυθεντία των παραδοσιακών ηγετών και ιεραρχιών στην Κοινότητα. Ήδη η έκθεση των Ρομά αποφοίτων σε ένα νέο μοντέλο σκέψης, που καλλιεργείται μέσω της ΑΕ, ωθεί την πλειονότητα, κυρίως τις γυναίκες απόφοιτες να αμφισβητήσουν εθιμοτυπίες και κανόνες που θεωρούνται δεδομένες στην Κοινότητα. Η κριτική σκέψη και η ικανότητα ανάλυσης που καλλιεργούνται στο πανεπιστήμιο οδηγούν σε υπαρξιακά ερωτήματα και σε αμφισβήτηση των παραδοσιακών δομών εξουσίας, εντείνοντας τις εσωτερικές συγκρούσεις.

Η εσωτερική δυναμική της Κοινότητας Ρομά (πολιτισμική, κοινωνική και πολιτική), οφείλει να λαμβάνεται υπόψη προκειμένου να υλοποιηθούν αποτελεσματικές πολιτικές μέσω της Εκπαίδευσης (ΕΥ, 2011). Η ανάγκη για ισορροπία μεταξύ της ακαδημαϊκής και της παραδοσιακής ταυτότητας των Ρομά, μπορεί να αποτελέσει πρόκληση για τους απόφοιτους. Η αναθέρμανση των σχέσεων των αποφοίτων με την Κοινότητά τους μπορεί να φέρει δυνατότητες για αλλαγή, πρόοδο αλλά και προκλήσεις που οφείλουν να αντιμετωπιστούν με ευαισθησία, αλληλοκατανόηση & διαπολιτισμικό διάλογο. Άλλωστε ο θρήνος για κάποιους απόφοιτους ταυτίστηκε με μια διαδικασία αναγέννησης μιας νέας ταυτότητας όπου η ατομικότητα συνυπάρχει με τη συλλογικότητα, με όρους ένταξης για κάποιους και όρους αφομοίωσης για ορισμένους αποφοίτους.

Η αποδοχή και η ενθάρρυνση των μελών της Κοινότητας είναι απαραίτητες για την αξιοποίηση της δυνατότητας που προσφέρουν οι απόφοιτοι. Μόνο τότε οι απόφοιτοι πανεπιστημίων Ρομά μπορούν να λειτουργήσουν ως παράγοντες αλλαγής, επηρεάζοντας τη στάση της Κοινότητας και προωθώντας την ένταξη.

Βιβλιογραφία

Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (επιμ.). *Ερευνητικές Διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές Μεθοδολογικές Συμβουλές και Μελέτες Περίπτωσης*. Πανεπιστήμιο Κρήτης. Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας.

Brüggemann, C. (2012). Roma Education in Comparative Perspective. Analysis of the UNDP/World Bank/EC Regional Roma Survey 2011. Roma Inclusion Working Papers. Bratislava: United Nations Development Programme & European Union. <https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/migration/eurasia/Roma-education-in-comparative-perspective.pdf>.

Brüggemann, C. (2015). Romani culture and academic success: arguments against the belief in a contradiction. *Intercultural Education*, 25 (6), 439-452. doi.org/10.1080/14675986.2014.990229

Csoba, J., & Maszlag, F. (2019). *Preserving traditions and modernization: identity patterns of three generations of Romani women*. Belvedere Meridionale.

Council of Europe (2022). 8th International Roma women's conference Protecting the human rights and dignity of Roma and Traveller women in times of crises. Council of Europe Publications. <https://edoc.coe.int/en/roma-and-travellers/11305-8th-international-roma-womens-conference.html>.

Council of Europe (2015). Education for Change - Change for Education. Council of Europe Publications. <https://edoc.coe.int/en/teacher-education/6733-eduquer-au-changement-changer-leducation.html>.

Council of Europe. (2006). Education of Roma children in Europe: texts and activities of the council of Europe concerning Education. Council of Europe Publications. <https://rm.coe.int/education-of-roma-children-in-europe-texts-and-activities-of-the-counc/16808b3dff>.

Durst, J., & Bereményi, Á. (2021). "I felt I arrived home": The minority trajectory of mobility for first-in-family Hungarian Roma graduates. *Social and Economic Vulnerability of Roma People*, 229.

European Union (2011). Roma: A European Minority. The challenge of diversity. European Union. Group of the Progressive. https://www.socialistsanddemocrats.eu/sites/default/files/3693_EN_SD_Roma_book_0.pdf.

FRA—European Union Agency and Fundamental Rights. (2023). Roma in 10 European Countries. Results. Roma Survey 2021 – Main results. Publications Office of the European Union. <https://fra.europa.eu/en/publication/2022/roma-survey-findings>.

FRA—European Union Agency for Fundamental Rights. (2012). The situation of Roma in 11 EU Member States Survey results at a glance. Publications Office of the European Union. <https://fra.europa.eu/en/publication/2012/situation-roma-11-eu-member-states-survey-results-glance>.

FRA—European Union Agency for Fundamental Rights. (2006). Roma and Travellers in Public Education An overview of the situation in the EU Member States. Publications Office of the European Union. <https://fra.europa.eu/en/publication/2006/roma-and-travellers-public-education>.

Garaz, S., & Torotcoi, S. (2017). Increasing access to higher education and the reproduction of social inequalities: the case of roma university students in eastern and southeastern europe. *European Education*, 49(1), 10-35.

Hinton-Smith, T., & Padilla-Carmona, M. T. (2021). Roma university students in Spain and Central and Eastern Europe: Exploring participation and identity in contrasting international contexts. *European Journal of Education*, 56(3), 454-467.

O’Sullivan, A., Rooney, D., O’Gorman, C. S., & Murphy, A. M. (2022). Irish Roma: a literature review. *Irish Journal of Medical Science (1971-)*, 1-8.

Pantea, M. C. (2015). Persuading others: Young Roma women negotiating access to university. *Education as Change*, 19(3), 91-112.

Majtényi, G., & Majtényi, B. (2016). A contemporary history of exclusion: The Roma issue in Hungary from 1945 to 2015. New York: Central European University Press. <https://www.torrossa.com/en/catalog/preview/5525315>.

Marushiakova-Popova, E. A., & Popov, V. (2016). Roma culture: Myths and realities. Lincom GmbH.

McDonagh, C., & Fonseca, J. (2022). The minority within the minority: The survival strategies of Gypsy and Traveller students in Higher Education. *International Journal of Roma Studies*, 4(2), 150-171.

Morgan, J., McDonagh, C., & Acton, T. (2023). Outsider status, and racialised habitus: the experiences of Gypsy, Roma, and Traveller students in higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 44(3), 485-503.

United Nations Children’s Fund (UNICEF). (2016). Research on the Social Norms Which Prevent Roma Girls from Access to Education. United Nations Children’s Fund (UNICEF): Sofia, Bulgaria.

Varga, A., Trendl, F., & Vitéz, K. (2021). Strengthening Identity and Social Responsibility among Roma University Students. *Pedagogical Quarterly/Kwartalnik Pedagogiczny*, 66(4).

Walsh, C., & Krieg, B. (2007). Roma identity: Contrasting constructions. *Canadian Ethnic Studies*, 39(1-2), 169-186.

Želinský, T., Gorard, S., & Siddiqui, N. (2021). Increasing understanding of the aspirations and expectations of Roma students. *British Journal of Sociology of Education*, 42(4), 588-606.

Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων¹

Αλεξάνδρα Γαλάνη

Περίληψη

Το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, μέσα από τις δράσεις των μελών του Εργαστηρίου Γλώσσας, Γλωσσικής Διδασκαλίας και Πολιτισμού, έχει αναπτύξει αξιολογικό εκπαιδευτικό και ερευνητικό έργο, αναφορικά με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι να καταγραφεί και να αναδειχθεί η προσφορά του Εργαστηρίου και του Τμήματος στο εν λόγω αντικείμενο. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται αναφορά αφενός στο εκπαιδευτικό υλικό που έχει παραχθεί και αφετέρου σε επιμορφωτικά σεμινάρια, εκπαιδευτικά προγράμματα και μαθήματα που έχουν υλοποιηθεί. Στο πλαίσιο αυτών των δράσεων, τα μέλη του Εργαστηρίου έχουν συνεργαστεί συχνά και με άλλους φορείς και άλλα ιδρύματα, γεγονός που συμβάλλει στην εξωστρέφεια τόσο του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης όσο και του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων σε ευρύτερο εθνικό και διεθνές επίπεδο.

Λέξεις-κλειδιά: διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

0. Εισαγωγή

Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας αποτελεί ένα αντικείμενο, για το οποίο παρατηρείται ολοένα και πιο έντονο ενδιαφέρον κατά τις τελευταίες δεκαετίες. Αφενός ο αριθμός αυτών που επιθυμούν να μάθουν την ελληνική γλώσσα αυξάνεται διαρκώς και αφετέρου οι επιστημονικές μελέτες τόσο σε θέματα εκμάθησης όσο και σε θέματα διδασκαλίας έχουν συστηματοποιηθεί, προκειμένου να μελετηθεί ένα μεγάλο πλήθος σύγχρονων ερευνητικών ερωτημάτων (ενδεικτικά, Χατζηπαναγιωτίδου & Σεχίδου, 2006-Γρίβα κ.ά., 2023). Επιπλέον, έμφαση έχει δοθεί και στον σχεδιασμό εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο παρήχθη στο πλαίσιο ερευνητικών προγραμμάτων, που υλοποιήθηκαν από διάφορα ιδρύματα της χώρας, συχνά σε συνεργασία με άλλους φορείς και διατίθεται δωρεάν, όπως, ενδεικτικά, αναφέρουμε το υλικό για την Προσχολική Αγωγή, την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση του Κέντρου Διαπολιτισμικής Αγωγής² του Τμήματος Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών, καθώς και το υλικό του Εργαστηρίου Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών³ του Πανεπιστημίου Κρήτης (Πρόγραμμα «Παιδεία Ομογενών, Πρόγραμμα «Ελληνόγλωσση διαπολιτισμική εκπαίδευση στο εξωτερικό»). Σαφώς, οι παραπάνω αναφορές δεν είναι ούτε εξαντλητικές, ούτε

¹ Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον κ. Γεώργιο Δ. Καψάλη, Ομότιμο Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων για τις σημαντικές πληροφορίες που μου παρείχε σχετικά με έργα και δράσεις που υλοποιήθηκαν από το Εργαστήριο Γλώσσας, Γλωσσικής Διδασκαλίας και Πολιτισμού.

² <https://www.keda.uoa.gr/materials.php>

³ <https://ediamme.edc.uoc.gr/>

σκιαγραφούν το πλήθος των ερευνών και του πλούσιου διαθέσιμου εκπαιδευτικού/διδασκτικού υλικού (δωρεάν και μη) (βλέπε ενδεικτικά, Σπυρόπουλος & Τσαγγαλίδης 2005· Αντωνοπούλου, 2006), καθώς το συγκεκριμένο θέμα δεν αποτελεί, εξάλλου, αντικείμενο της παρούσας μελέτης.

Στόχος της εργασίας είναι να καταγραφεί σε ένα βαθμό και να αναδειχθεί το έργο που επιτελείται στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων αναφορικά με την ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα, μέσα από τις κυριότερες δράσεις και τα κυριότερα έργα που έχουν υλοποιηθεί από τα μέλη του Εργαστηρίου Γλώσσας, Γλωσσικής Διδασκαλίας και Πολιτισμού – συχνά σε συνεργασία και με άλλους φορείς – υπογραμμίζοντας με αυτόν τον τρόπο και τους αντίστοιχους τομείς ερευνητικού και εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος στο αντικείμενο αυτό. Η εργασία έχει την εξής δομή: στην ενότητα 1, παρουσιάζεται συνοπτικά το Εργαστήριο Γλώσσας, Γλωσσικής Διδασκαλίας και Πολιτισμού του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Στην ενότητα 2, περιγράφονται οι κυριότερες δράσεις των μελών του Εργαστηρίου σε σχέση με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Τέλος, στην ενότητα 3, αναφέρονται επιγραμματικά πιθανοί μελλοντικοί άξονες και δράσεις ερευνητικού ή και εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος.

1. Το Εργαστήριο Γλώσσας, Γλωσσικής Διδασκαλίας και Πολιτισμού στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Το Εργαστήριο Γλώσσας, Γλωσσικής Διδασκαλίας και Πολιτισμού στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων έχει ήδη διαγράψει μία πορεία είκοσι τεσσάρων ετών από την ίδρυσή του (ΦΕΚ 269/15.12.2000). Ιδρύθηκε με πρωτοβουλία του κ. Γεωργίου Καψάλη (Ομότιμου Καθηγητή) που διετέλεσε Διευθυντής του Εργαστηρίου έως το έτος 2021.⁴ Σήμερα, Διευθύντρια είναι η κ. Ουρανία Καραχάλιου (Επίκουρη Καθηγήτρια) και μέλη του ο κ. Χρήστος Παπακώστας (Αναπληρωτής Καθηγητής), η κ. Αλεξάνδρα Γαλάνη (ΕΕΠ), η κ. Ελένη Καρασαββίδου (ΕΔΙΠ) και η κ. Μεταξούλα Μανικάρου (ΕΔΙΠ).

«Θέματα που αφορούν τη μεθοδολογία και την παραγωγή γλωσσικού υλικού» τόσο για τον ελληνισμό της διασποράς» όσο και για όσους «ενδιαφέρονται να μάθουν την ελληνική γλώσσα», όπως επίσης και η «εφαρμογή νέων πρωτοπόρων μεθόδων διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας ως μητρικής, δεύτερης ή ξένης» είναι, μεταξύ άλλων, δύο από τους κύριους άξονες δράσης του Εργαστηρίου (<https://ptde.uoi.gr/ergastirio-glossas-glossikis-didaskalias-kai-politismoy/>). Καθώς μια αναλυτική παρουσίαση των τομέων, στους οποίους δραστηριοποιείται το Εργαστήριο δεν είναι εφικτή, στο πλαίσιο της συγκεκριμένης εργασίας, οι σχετικές πληροφορίες μπορούν να αντληθούν από την ιστοσελίδα (<https://langlab.ptde.uoi.gr/profile/>) του Εργαστηρίου Γλώσσας, Γλωσσικής Διδασκαλίας και Πολιτισμού.

⁴ Έκτοτε τη Διεύθυνση ανέλαβαν η κ. Σμαράγδα Παπαδοπούλου (Καθηγήτρια στο Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην πρώιμη παιδική ηλικία του Διεθνούς Πανεπιστημίου της Ελλάδας από το 2022) και ο κ. Σπυρίδων-Γεώργιος Σούλης (Καθηγητής).

2. Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ξένης στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, και ειδικότερα τα μέλη του Εργαστηρίου Γλώσσας, Γλωσσικής Διδασκαλίας και Πολιτισμού, συμβάλλουν ποικιλοτρόπως στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Στις επόμενες ενότητες, θα γίνει αναφορά στο εκπαιδευτικό υλικό και τα λεξικά που έχουν σχεδιαστεί, όπως, επίσης, σε επιμορφωτικά σεμινάρια, εκπαιδευτικά προγράμματα και μαθήματα που έχουν υλοποιηθεί.

2.1 Εκπαιδευτικό υλικό – Λεξικά

Η παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, για το οποίο λαμβάνονται υπόψη σύγχρονες γλωσσολογικές αναλύσεις και το οποίο στοχεύει στην κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των εκάστοτε ομάδων-στόχου, αποτελεί κεντρική στόχευση στη διδασκαλία μιας γλώσσας, είτε ως μητρικής είτε ως δεύτερης/ξένης. Προς αυτή την κατεύθυνση, μέλη του Εργαστηρίου Γλώσσας, Γλωσσικής Διδασκαλίας και Πολιτισμού του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων έχουν επιμεληθεί και έχουν αναλάβει την έκδοση σχολικών εγχειριδίων, λεξικών και βοηθητικού γλωσσικού υλικού.

Πιο συγκεκριμένα, στο πλαίσιο του προγράμματος «Ελληνόγλωσση Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση», που υλοποιήθηκε από το Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών του Πανεπιστημίου Κρήτης σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, στο Υποέργο 3 «Παραγωγή συμπληρωματικού-βοηθητικού υλικού για τα σχολεία της ελληνικής μειονότητας της Αλβανίας», με επιστημονικά υπεύθυνο τον κ. Γεώργιο Δ. Καψάλη, η ομάδα⁵ ολοκλήρωσε τη συγγραφή των σχολικών βιβλίων *Η Γλώσσα μας* (2014) για το μάθημα της ελληνικής γλώσσας. Η σειρά αποτελείται από 12 εγχειρίδια (Εικόνα 1 α, β: τόμοι 1-9 και Εικόνα 2: 3 τόμοι για την Α', Β' και Γ' Λυκείου) και 3 βιβλία για τον εκπαιδευτικό (Εικόνα 3).

Εικόνα 1α: *Η Γλώσσα μας* (τόμοι 1-9)

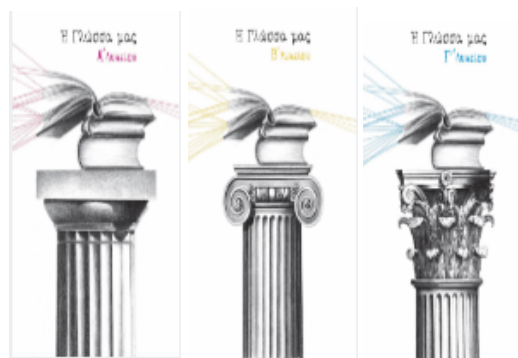


⁵ Συγγραφή: Γουλής Δημήτριος, Γρόσδος Σταύρος, Ντάγιου Ευγενία, Παπαδοπούλου Σμαράγδα (τόμοι 1-9), Μανικάρου Μεταξούλα (τόμοι Α', Γ' Λυκείου) Μανικάρου Μεταξούλα, Τζημαγιώργη Δήμητρα (τόμος Β' Λυκείου). Επεξεργασία κειμένου: Γεώργιος Δ. Καψάλης. Συντονισμός-οργάνωση συγγραφής: Μπάης Κωνσταντίνος, Μπουκουβάλα Βιβή, Παππάς Παντελής, Παπαγιαννόπουλος Δημήτριος, Φάκος Γεώργιος (τόμοι 1-9), Ευαγγέλου Φίλιππος, Κάτσηνου Λευκοθέα, Μπάης Κωνσταντίνος, Τζημαγιώργη Δήμητρα (τόμοι Α', Γ' Λυκείου), Ευαγγέλου Φίλιππος, Κάτσηνου Λευκοθέα, Μπάης Κωνσταντίνος (τόμος Β' Λυκείου). Εικονογράφηση-Εκδοτική επιμέλεια: Γκοντού Ελένη, Κέλλης Αντώνιος.

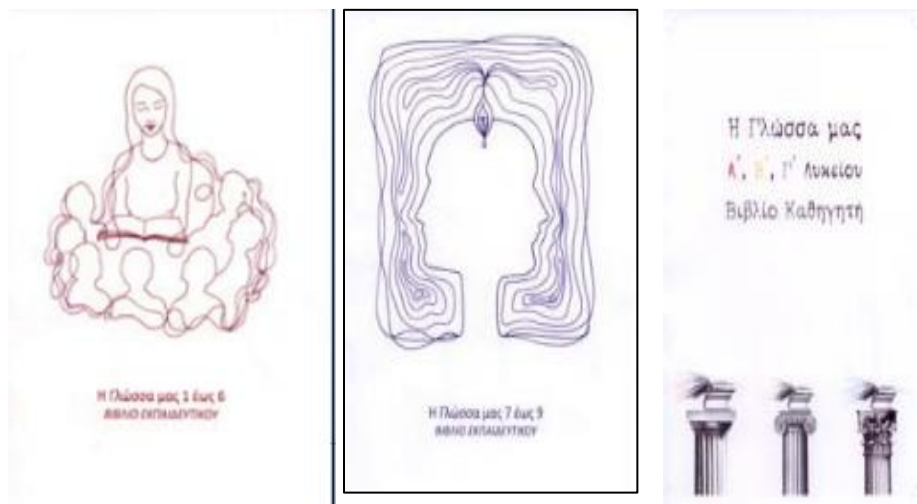
Εικόνα 1β: Η Γλώσσα μας (τόμοι 1-9)



Εικόνα 2: Η Γλώσσα μας (τόμοι Α', Β', Γ' Λυκείου)



Εικόνα 3: Η Γλώσσα μας (βιβλία για τον εκπαιδευτικό)



Τα βιβλία διανέμονται δωρεάν στα ελληνικά σχολεία της Αλβανίας και είναι διαθέσιμα και ηλεκτρονικά με ελεύθερη πρόσβαση στην ιστοσελίδα <https://ediamme.edc.uoc.gr/ellinoglossi/index.php/el/2014-03-26-19-26-42/2014-05-10-15-30-19>.

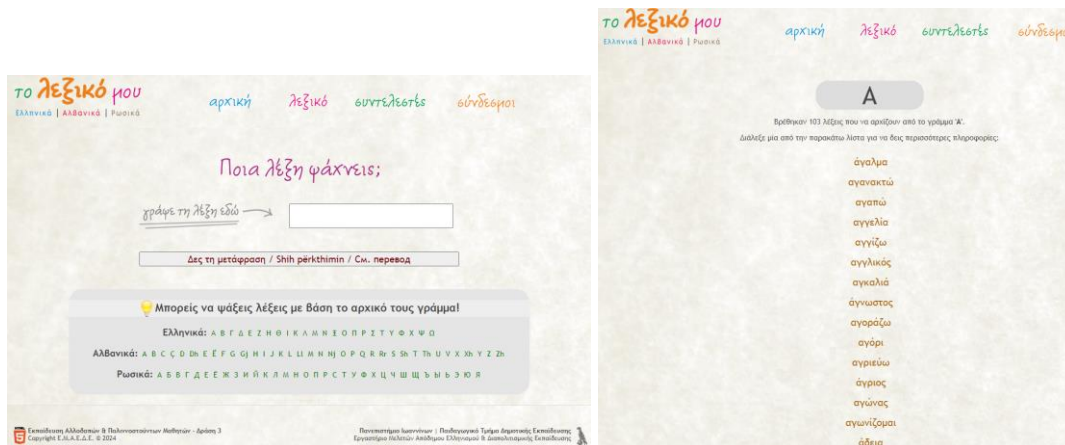
Επίσης, στο πλαίσιο του προγράμματος «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούτων Μαθητών», στη Δράση 3 «Καλλιέργεια κλίματος διαπολιτισμικής επικοινωνίας σε επίπεδο σχολείου», που ανέλαβε το Εργαστήριο Μελετών Απόδημου Ελληνισμού και Διαπολιτισμικής

Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, η επιστημονική ομάδα που αποτελούνταν από τους κ.κ. Γεώργιο Νικολάου, Γεώργιο Καψάλη και Αναστάσιο Μικρόπουλο, Καθηγητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, ανέπτυξε *Το λεξικό μου*, ένα διαδικτυακό λεξικό που συμπεριλαμβάνει 1192 καθημερινές λέξεις της ελληνικής γλώσσας και τις αντίστοιχες στην αλβανική και τη ρωσική (Εικόνα 4).

Εικόνα 4: Το λεξικό μου (λέξεις στα ελληνικά, αλβανικά, ρωσικά)



Εικόνα 5: Το λεξικό μου (αναζήτηση λέξεων)

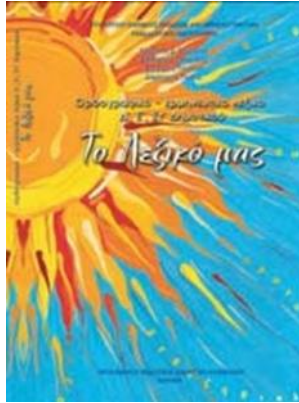


Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να βρουν τη λέξη μέσω αναζήτησης είτε αλφαβητικά είτε στον κατάλογο λέξεων (Εικόνα 5). Η αναζήτηση επιστρέφει τις εξής πληροφορίες στις τρεις γλώσσες: τη λέξη, τη γραμματική κατηγορία, τους τύπους, καθώς επίσης και παραδείγματα χρήσης της. Τόσο η λέξη όσο και τα παραδείγματα αποτυπώνονται και ηχητικά (Εικόνα 4). Το ηλεκτρονικό λεξικό διατίθεται δωρεάν στην ιστοσελίδα <http://diapolis.auth.gr/d3/lexis/index.php>.

Συνεχίζοντας την αναφορά στο έργο του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης στον τομέα της λεξικολογίας/λεξικογραφίας, αξίζει να αναδειχθούν ακόμη δύο έργα. Το ένα είναι το *Λεξικό μας: Ορθογραφικό-ερμηνευτικό λεξικό Δ', Ε', Στ' Δημοτικού* με συγγραφείς τους Γεώργιο Δ. Καψάλη, Αθανάσιο Πασχάλη, Στέφανο Τσιάλο και Δημήτριο Γουλή (Εικόνα

6), το οποίο είναι διαθέσιμο (δωρεάν) στην ιστοσελίδα http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2354/Orthografiko-Lexiko_D-E-ST-Dimotikou_html-apli/.

Εικόνα 6: Λεξικό μας: Ορθογραφικό-ερμηνευτικό λεξικό Δ', Ε', Στ' Δημοτικού



Το τρίτο είναι το *Αλβανο-ελληνικό λεξικό*, Νίκος Γκίνης (1998), που εκδόθηκε από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και την επιμέλειά του ανέλαβε ο κ. Γεώργιος Δ. Καψάλης (Εικόνα 7). Το έργο αυτό αποτελεί ακόμη και σήμερα το πληρέστερο Αλβανο-ελληνικό λεξικό, σύμφωνα με μαρτυρίες διδασκόντων της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας στην Αλβανία.

Εικόνα 7: Αλβανο-ελληνικό λεξικό, Νίκος Γκίνης



Η γλωσσική αξιολόγηση είναι μία σύνθετη διαδικασία και, συνεπώς, η παραγωγή υλικού που περιλαμβάνει γλωσσικές δοκιμασίες που στοχεύουν στην αξιολόγηση και των τεσσάρων δεξιοτήτων –στην κατανόηση και την παραγωγή του γραπτού και του προφορικού λόγου– δεν αποτελεί εύκολο έργο, λόγω της έλλειψης είτε πόρων είτε χρόνου που μπορεί συχνά να οδηγήσουν και σε έλλειψη γραμματισμού αξιολόγησης. Επίσης, όσον αφορά την ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα, οι διαθέσιμες πηγές από τις οποίες οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να αντλήσουν το σχετικό υλικό –ειδικά με ελεύθερη πρόσβαση– θα μπορούσαν να διευρυνθούν, κάτι που θα ήταν προς όφελος τόσο των διδασκόντων και των διδασκομένων όσο και της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η πολυετής συνεργασία του κ. Γεωργίου Καψάλη και

της κ. Αλεξάνδρας Γαλάνη⁶ με το Κέντρο Διδασκαλίας Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και τους ωρομίσθιους διδάσκοντές του αποτυπώνεται, μεταξύ άλλων, και στον σχεδιασμό βοηθητικού γλωσσικού υλικού, 154 σελίδων, με τίτλο *Γλωσσικές δραστηριότητες για την ελληνική ως ξένη/δεύτερη γλώσσα* (2020) (Εικόνα 8). Το υλικό σχεδιάστηκε με βάση το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2001) και το αναλυτικό εξεταστικό πρόγραμμα (Αντωνοπούλου κ.ά., 2013).

Εικόνα 8: Γλωσσικές δραστηριότητες για την ελληνική ως ξένη/δεύτερη γλώσσα



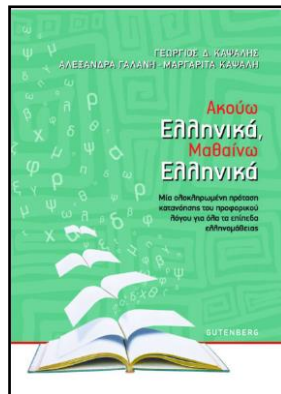
Ο τόμος έχει την εξής δομή: 5 κεφάλαια, 2 παραρτήματα με τις λύσεις των ασκήσεων και τα κείμενα των ακουστικών, καθώς και το αντίστοιχο ηχητικό υλικό. Προσφέρει δυνατότητες αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης και στα έξι επίπεδα και στις τέσσερις δεξιότητες μέσα από ένα σύνολο 106 ασκήσεων. Είναι ο πρώτος συλλογικός τόμος που εκδίδεται από το Κέντρο Διδασκαλίας Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, για τον οποίο μάλιστα η δεκαμελής συντακτική ομάδα εργάστηκε αφιλοκερδώς. Το υλικό έχει διατεθεί δωρεάν στο Κέντρο Διδασκαλίας Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού του Πανεπιστημίου, προκειμένου να χρησιμοποιείται –με ελεύθερη πρόσβαση– από όσους διδάσκουν αλλά και διδάσκονται την ελληνική γλώσσα (βλ. επίσης Γαλάνη & Καψάλη (υπό έκδοση)).

Τέλος, η κατανόηση του προφορικού λόγου αποτελεί μία δεξιότητα με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, αλλά και δυσκολίες, που δεν αφορούν μόνο την καλλιέργειά της κατά τη διαδικασία εκμάθησης μιας γλώσσας ως δεύτερης/ξένης. Μια κοινή διαπίστωση όλων όσοι ασχολούμαστε με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας είναι ότι η εύρεση κατάλληλων πόρων και δραστηριοτήτων δεν είναι καθόλου εύκολη, το διαθέσιμο υλικό δεν επαρκεί για την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών σε όλα τα γλωσσικά επίπεδα και η παραγωγή υλικού είναι δύσκολη, μιας και βασική προϋπόθεση είναι η ύπαρξη ηχογραφημένων κειμένων. Επίσης, οι ίδιοι οι διδασκόμενοι εκφράζουν συχνά την επιθυμία για υλοποίηση περισσότερων δραστηριοτήτων κατανόησης προφορικού λόγου. Το

⁶ Ο κ. Γεώργιος Καψάλης διετέλεσε Πρόεδρος του Κέντρου Διδασκαλίας Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (2010-2018), ενώ η κ. Αλεξάνδρα Γαλάνη υπηρέτησε ως μέλος ΕΕΠ (2012-2019). Στο πλαίσιο αυτό ανέλαβαν την οργάνωση και υλοποίηση ποικίλων δράσεων. Για την προσφορά του Κέντρου Διδασκαλίας Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, βλ. ενδεικτικά Καψάλης & Γαλάνη, 2013· 2014).

εγχειρίδιο *Ακούω Ελληνικά, Μαθαίνω Ελληνικά: Μια ολοκληρωμένη πρόταση κατανόησης του προφορικού λόγου για όλα τα επίπεδα ελληνομάθειας* (2021) σχεδιάστηκε από τον Γεώργιο Δ. Καψάλη, την Αλεξάνδρα Γαλάνη και τη Μαργαρίτα Καψάλη, για να καλύψει αυτό το κενό (Εικόνα 9).

Εικόνα 9: *Ακούω Ελληνικά, Μαθαίνω Ελληνικά: Μια ολοκληρωμένη πρόταση κατανόησης του προφορικού λόγου για όλα τα επίπεδα ελληνομάθειας*



Μέσα από 207 δραστηριότητες που ακολουθούν διαφορετική τυπολογία ασκήσεων καλύπτονται τα έξι επίπεδα ελληνομάθειας (Α1-Γ2) και οι αντίστοιχες θεματικές, όπως αυτά ορίζονται με βάση το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2001) και το αναλυτικό εξεταστικό πρόγραμμα (Αντωνοπούλου κ.ά., 2013). Ο πολυσέλιδος τόμος περιλαμβάνει τις ασκήσεις, τα κείμενα των ακουστικών, τις λύσεις και το αντίστοιχο ηχητικό υλικό. Επίσης, τα κείμενα πλακισώνονται από έγχρωμο φωτογραφικό υλικό, που επιτρέπει την πολύπλευρη αξιοποίησή του για την καλλιέργεια και των υπολοίπων γλωσσικών δεξιοτήτων (βλ. επίσης Γαλάνη & Καψάλη (υπό έκδοση)).

2.2 Επιμορφωτικά σεμινάρια

Ένας άλλος τομέας στον οποίο το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων έχει αναπτύξει πολυετή δράση και προσφορά είναι η διοργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, όπως το πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών ελληνικής καταγωγής από την Αλβανία (1992, 1993, 1994), το πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και φοιτητών ελληνικής καταγωγής από την Αλβανία (1995), το πρόγραμμα «Επανεκπαίδευσης εκπαιδευτικών πτυχιούχων εξωτερικού» (1996-1997), με επιστημονικό υπεύθυνο τον κ. Γεώργιο Δ. Καψάλη (βλ., επίσης, <https://langlab.ptde.uoi.gr/projects/>).

Σε αυτό το σημείο, όμως, θα ήθελα να αναφερθώ στην 1η εβδομάδα επιμόρφωσης διδακτικού προσωπικού στο πλαίσιο του προγράμματος Erasmus+, με τίτλο «Η ελληνική γλώσσα και η διδασκαλία της: Τάσεις και εξελίξεις», που υλοποιήθηκε στο Κέντρο Διδασκαλίας Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων το 2015, καθώς είναι η πρώτη φορά που διοργανώνεται μια τέτοια εβδομάδα σε αυτό το πλαίσιο, εξ όσων γνωρίζουμε.⁷ Στη δράση συμμετείχαν διδάσκοντες της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης

⁷ Επιστημονικός υπεύθυνος: Γεώργιος Δ. Καψάλης. Υπεύθυνη οργάνωσης: Αλεξάνδρα Γαλάνη.

γλώσσας από την Κύπρο, τη Γερμανία, την Ιταλία και τη Λιθουανία, οι οποίοι επιμορφώθηκαν σε θέματα που αφορούσαν τάσεις και εξελίξεις στην ελληνική γλώσσα, τη διδακτική της γλώσσας, την τεχνολογία στην εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική διδασκαλία και το εκπαιδευτικό υλικό. Τα επόμενα έτη (2016-2018), η δράση αυτή εμπλουτίστηκε και πραγματοποιήθηκαν εβδομάδες επιμόρφωσης διδακτικού προσωπικού στο πλαίσιο του προγράμματος Erasmus+ όχι μόνο για διδάσκοντες της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας αλλά και για διδάσκοντες άλλων ξένων γλωσσών. Οι εβδομάδες διοργανώθηκαν από το Κέντρο Διδασκαλίας Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού και το Κέντρο Ξένων Γλωσσών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.⁸

Παράλληλα, στο πλαίσιο ενίσχυσης του έργου των διδασκόντων, αλλά και της κάλυψης των αναγκών των διδασκομένων, αναφορικά με τη διδασκαλία και την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, η συμμετοχή στο πρόγραμμα της Διεθνούς Κινητικότητας Erasmus+ από το 2018 έως και σήμερα έδωσε νέα ώθηση στις διεθνείς συνεργασίες και πιο συγκεκριμένα στη συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Τιράνων στην Αλβανία. Εξάλλου, η συνεργασία του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με το Πανεπιστήμιο Τιράνων είναι πολυετής και τα δύο ιδρύματα έχουν συνεργαστεί, μεταξύ άλλων, για τη διοργάνωση διεθνούς επιστημονικού συνεδρίου με τίτλο «2ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο «Διάλογος μεταξύ Βαλκανικών Γλωσσών και Πολιτισμών»», που πραγματοποιήθηκε το 2012 στα Τίρανα. Στο πλαίσιο του Προγράμματος της Διεθνούς Κινητικότητας Erasmus+, με εισηγήτρια της συνεργασίας την κ. Αλεξάνδρα Γαλάνη, πραγματοποιήθηκαν ανταλλαγές διδακτικού προσωπικού και φοιτητών ανάμεσα στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων (Κέντρο Διδασκαλίας Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού και Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης) και το Τμήμα Ελληνικής Γλώσσας του Πανεπιστημίου Τιράνων, με σκοπό τη διδασκαλία, την επιμόρφωση και τις σπουδές των φοιτητών. Αυτές οι δράσεις επιπλέον ενισχύουν την εξωστρέφεια τόσο του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης όσο και του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Τέλος, πέραν της οργάνωσης επιμορφωτικών σεμιναρίων, τα μέλη του Εργαστηρίου έχουν συμμετάσχει και συμμετέχουν ως επιμορφωτές σε σεμινάρια και ημερίδες, η θεματολογία των οποίων είναι η ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα (βλ., ενδεικτικά, <https://langlab.ptde.uoi.gr/talks/>).

2.3 Εκπαιδευτικά προγράμματα – Μαθήματα

Το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων έχει διοργανώσει πλήθος εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας (Καψάλης & Γαλάνη, 2013· 2014), αναπτύσσοντας συνεργασίες και με ιδρύματα του εξωτερικού (βλ., π.χ., Καψάλης & Βαρτζιώτη, 2011).

Μια συνεργασία, όμως, στην οποία αξίζει να γίνει ιδιαίτερη μνεία είναι αυτή με το Πανεπιστήμιο Ξένων Σπουδών του Πεκίνου. Αφτηρία στάθηκε η υλοποίηση του προγράμματος ελληνικής γλώσσας για φοιτητές του Πανεπιστημίου Ξένων Σπουδών του Πεκίνου από το 2015 έως το 2017 στο Κέντρο Διδασκαλίας Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Μέλη της επιτροπής συντονισμού από την πλευρά του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων ήταν ο κ. Γεώργιος Δ. Καψάλης και η κ. Αλεξάνδρα

⁸ Επιστημονικός υπεύθυνος: Γεώργιος Δ. Καψάλης. Υπεύθυνες οργάνωσης: Αλεξάνδρα Γαλάνη, Θεοδώρα Τσελίγκα. See Galani & Tseligka (2019), Tseligka & Galani (2021).

Γαλάνη. Σημειωτέον ότι είναι η πρώτη φορά παγκοσμίως που όλοι οι φοιτητές ενός τμήματος κινέζικου ιδρύματος πραγματοποιούν περίοδο φοίτησης δύο ετών σε ίδρυμα του εξωτερικού, ως μέρος του προγράμματος σπουδών τους (για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με το πρόγραμμα και τη δομή του, βλ. Καψάλης & Γαλάνη, 2019). Η στενή επαφή με τους εταίρους και η επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων του προγράμματος οδήγησαν στη συνέχιση της συνεργασίας: α) πραγματοποιήθηκε εκπαιδευτική επίσκεψη των δύο μελών της συντονιστικής επιτροπής του προγράμματος από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων στην Κίνα, β) ο κ. Γεώργιος Καψάλης ορίστηκε μέλος της ακαδημαϊκής επιτροπής του Κέντρου Ελληνικών Σπουδών στο κινέζικο πανεπιστήμιο, ενώ γ) η κ. Αλεξάνδρα Γαλάνη αποδέχθηκε πρόσκληση για διδασκαλία και πραγματοποίησε επίσκεψη –διάρκειας 7 εβδομάδων– στο Τμήμα Ελληνικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Ξένων Σπουδών του Πεκίνου. Τέλος, επισφράγισμα αποτελεί η συνέχιση της συνεργασίας των δύο Ιδρυμάτων και μέσω του προγράμματος της Διεθνούς Κινητικότητας Erasmus+, από το 2018 μέχρι σήμερα, με εισηγήτρια της συνεργασίας την κ. Αλεξάνδρα Γαλάνη (Κέντρο Διδασκαλίας Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού και Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης).

Το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης στέκεται αρωγός και στους εισερχόμενους φοιτητές Erasmus που φοιτούν στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και παρακολουθούν μαθήματα ελληνικής γλώσσας στο Κέντρο Διδασκαλίας Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού, τη διδασκαλία των οποίων αναλαμβάνει το μέλος ΕΕΠ του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Το μάθημα προσφέρεται τόσο στο χειμερινό όσο και το εαρινό εξάμηνο, αντιστοιχεί σε 5 ECTS ανά εξάμηνο και μπορούν να το παρακολουθήσουν όσοι εισερχόμενοι φοιτητές Erasmus το επιθυμούν.

Επιπροσθέτως, τα τελευταία χρόνια έχει αναπτυχθεί και μια ακόμη δράση συνεργασίας και επαφής ανάμεσα στους φοιτητές Erasmus που παρακολουθούν τα γλωσσικά μαθήματα στο Κέντρο Διδασκαλίας Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού και στους προπτυχιακούς φοιτητές που παρακολουθούν το μάθημα στο εν λόγω αντικείμενο στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο του προπτυχιακού μαθήματος, οι εισερχόμενοι φοιτητές Erasmus επισκέπτονται το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης και υλοποιείται διδασκαλία από τους προπτυχιακούς φοιτητές με πολλαπλά οφέλη και για τις δύο πλευρές: οι φοιτητές έρχονται σε διαπολιτισμική επαφή, στους προπτυχιακούς φοιτητές δίνεται η δυνατότητα πρακτικής εξάσκησης και απόκτησης –μικρής κλίμακας– εμπειρίας στο αντικείμενο της διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας, ενώ οι φοιτητές Erasmus συνομιλούν με φυσικούς ομιλητές της ελληνικής σε αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας. Είναι σημαντικό ότι τη δράση αυτή την έχουν αγκαλιάσει τόσο οι προπτυχιακοί φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης όσο και οι φοιτητές Erasmus του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

3. Επίλογος

Το έργο που επιτελείται στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, σαφώς, δεν περιορίζεται στους προαναφερθέντες άξονες, δηλαδή στον σχεδιασμό εκπαιδευτικού υλικού, συμπεριλαμβανομένων και των λεξικών, στα επιμορφωτικά σεμινάρια, τα εκπαιδευτικά προγράμματα και τα μαθήματα ελληνικής γλώσσας. Η πολυετής προσφορά του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης στη διδασκαλία και την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας αποτυπώνεται,

επίσης, σε επιστημονικές δημοσιεύσεις σε διεθνή και ελληνικά περιοδικά (βλ., ενδεικτικά, <https://langlab.ptde.uoi.gr/>).

Ένα στοιχείο που αναδεικνύεται στο σύνολο του έργου είναι η εξωστρέφεια των μελών του Τμήματος, όπως περιγράφεται ανωτέρω. Προς αυτήν την κατεύθυνση, πλούσια, επίσης, είναι η δράση των μελών του Εργαστηρίου Γλώσσας, Γλωσσικής Διδασκαλίας και Πολιτισμού του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και αναφορικά με τη διοργάνωση εκδηλώσεων, ανοιχτές στο κοινό της πόλης των Ιωαννίνων, στις οποίες συμμετείχαν σπουδαστές του Κέντρου Διδασκαλίας Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και οι οποίες πραγματοποιήθηκαν στην πόλη των Ιωαννίνων. Ενδεικτικά, αναφέρονται οι εξής: Παραμύθια και μουσικές του κόσμου⁹ (2015), Βραδιά όμορφων λέξεων¹⁰ (2016), Φέρνοντας πιο κοντά την Κίνα¹¹ (2017) (Εικόνα 10).

Εικόνα 10: Εκδηλώσεις



Οι εκδηλώσεις αυτές έδωσαν περαιτέρω ευκαιρίες στους σπουδαστές να χρησιμοποιήσουν την ελληνική γλώσσα σε περιστάσεις επικοινωνίας πέρα από το πλαίσιο της τάξης ή της καθημερινής τους ζωής, αφού συμμετείχαν ενεργά στη διοργάνωση. Επίσης, προέβαλαν το έργο που επιτελείται στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και έδωσαν την ευκαιρία στους κατοίκους να έρθουν σε επαφή με στοιχεία άλλων πολιτισμών.

Η βιβλιοθήκη του Εργαστηρίου Γλώσσας, Γλωσσικής Διδασκαλίας και Πολιτισμού του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, χάρη στη γενναιόδωρη προσφορά του κ.

⁹ Επιτροπή εκδήλωσης: Γεώργιος Δ. Καψάλης, Σμαράγδα Παπαδοπούλου (Επιμέλεια οργάνωσης εκδήλωσης), Αλεξάνδρα Γαλάνη (Συντονισμός-παρουσίαση εκδήλωσης), Αλεξάνδρα Γαλάνη, Άννα Δούβαλη, Μαργαρίτα Καψάλη (Υπεύθυνες διδασκαλίας ελληνικών-εμπύχωσης αφηγήσεων), Αντώνιος Καρασταμάτης (Μουσική Επιμέλεια). Γιάννα Κούλα (Αφηγήσεις ελληνικών παραδόσεων).

¹⁰ Επιτροπή εκδήλωσης: Γεώργιος Δ. Καψάλης, Σμαράγδα Παπαδοπούλου (Επιμέλεια οργάνωσης εκδήλωσης), Αλεξάνδρα Γαλάνη (Συντονισμός-παρουσίαση εκδήλωσης). Συμμετοχή της Χορωδίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων/Διεύθυνση χορωδίας: Ειρήνη Νικολάου.

¹¹ Επιτροπή εκδήλωσης: Γεώργιος Δ. Καψάλης, Αλεξάνδρα Γαλάνη (Επιμέλεια οργάνωσης εκδήλωσης-παρουσίαση), Αλεξάνδρα Γαλάνη, Άννα Δούβαλη, Μαργαρίτα Καψάλη, Κατερίνα Κοντοπανάγου, Κωσταντινιά Ντίνα, Βασιλική Παπαστεφάνου, Θεοδώρα Τσελίγκα, Ηρώ Τζίμα (Συντονισμός εκδήλωσης).

Γεωργίου Δ. Καψάλη, διαθέτει έναν θησαυρό σχολικών εγχειριδίων που δεν είναι άλλα από τα μεταπολεμικά αναγνωστικά της ελληνικής μειονότητας της Αλβανίας, βιβλία τα οποία είναι σχεδόν αδύνατον να τα βρει κανείς πλέον.

Κλείνοντας, θα ήθελα να επισημάνω ότι το πολυσχιδές έργο των μελών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων επιτάσσει όχι μόνο τη συνέχιση του στους προαναφερθέντες άξονες δράσης αλλά και τη διεύρυνση του σε τομείς, όπως η χαρτογράφηση των αναγκών και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών εστιών μάθησης της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης στο εξωτερικό, η ελληνική ως γλώσσα πολιτισμικής κληρονομιάς, εφαρμοσμένη γενετική προσέγγιση στην εκμάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας, μεταξύ άλλων.

Βιβλιογραφία

Αντωνοπούλου, Ν. (2006). (Επιμ.). *Σχολιασμένη βιβλιογραφία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας*. (Σ. Α. Μοσχονάς, Επ. Επιμέλεια. Μ. Καρακύργιου, Β. Παναγιωτίδου, Μ Τσιλιμίγκα, Συντ. Ομάδα). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκης.

Αντωνοπούλου, Ν., Βογιατζίδου, Σ. & Τσαγγαλίδης, Α. (2013). *Πιστοποίηση επάρκειας της ελληνομάθειας: Νέο Αναλυτικό εξεταστικό πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Γαλάνη, Α. & Καψάλη, Μ. (υπό έκδοση). Το έργο και η συμβολή του Γεωργίου Δ. Καψάλη στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας: Γλωσσικά εγχειρίδια. Στο Κ. Μαλαφάντης, Δ. Γουλής & Α. Γαλάνη (Επιμ.), *Δώρημα τιμής και φιλίας: Τιμητικός τόμος για τον Καθηγητή Γεώργιο Δ. Καψάλη*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Galani, A. & Tseligka, T. (Eds.) (2019). *New pathways in foreign language teaching and learning in Higher Education* (v1). Ioannina: University of Ioannina.

Γρίβα, Ε., Βλάχος, Γ. & Γιαννακοπούλου, Α. (2023). *Ψηφιακός τόμος Σύγχρονες πρακτικές στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας ΠΑ.Κ.Ε.Κ. «Τήμενος».

Η Γλώσσα μας. (2014). <https://ediamme.edc.uoc.gr/ellinoglossi/index.php/el/2014-03-26-19-26-42/2014-05-10-15-30-19>

Καψάλης, Γ. Δ. (Επιμ.). (1998). *Αλβανο-ελληνικό λεξικό, Νίκος Γκίνης*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Καψάλης Γ. Δ. & Βαρτζιώτη Ο. (2011). Η ελληνική γλώσσα ως αντικείμενο Διεθνών Προγραμμάτων Σπουδών: Συνεργασία Πανεπιστημίου Ιωαννίνων & University of Washington (2002-2011), τα δεδομένα και οι προοπτικές της. *6^ο Επιστημονικό συνέδριο ιστορίας εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή, Ελληνική γλώσσα και εκπαίδευση*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Καψάλης, Γ. Δ. & Γαλάνη, Α. (2013). Η προσφορά του Κέντρου Διδασκαλίας Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων στην πόλη των Ιωαννίνων. Στο Τ. Α. Δ. Αλμπάνης και Γ. Δ. Καψάλης (Επιμ.), *Πρακτικά συνεδρίου «Το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και τα Γιάννενα»* (σσ. 425-432). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Καψάλης, Γ. Δ. & Γαλάνη, Α. (2014). Διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας στο Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Στο *Proceedings of the 2nd International Scientific Conference "Dialogue between Balkan Languages, Cultures and Civilisations"* (σσ. 9-15). Τίρανα: Πανεπιστήμιο Τιράνων.

Καψάλης, Γ. Δ. & Γαλάνη, Α. (2019). Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως ξένης σε διεθνή προγράμματα σπουδών: Η συνεργασία του Κέντρου Διδασκαλίας Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με το Πανεπιστήμιο Ξένων Σπουδών του Πεκίνου. *Kathedra of Byzantine and Modern Greek Studies*, 4: 63-79.

Καψάλης, Γ. Δ. & Γαλάνη, Α. (Επιμ.). (2020). *Γλωσσικές δραστηριότητες για την ελληνική ως ξένη/δεύτερη γλώσσα*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Καψάλης, Γ. Δ., Γαλάνη, Α. & Καψάλη, Μ. (2021). *Ακούω Ελληνικά, Μαθαίνω Ελληνικά: Μια ολοκληρωμένη πρόταση κατανόησης του προφορικού λόγου για όλα τα επίπεδα ελληνομάθειας*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Καψάλης, Γ. Δ., Πασχάλης, Α., Τσιάλος, Σ. & Γουλή, Δ. (2007). *Λεξικό μας: Ορθογραφικό-ερμηνευτικό λεξικό Δ', Ε', Στ' Δημοτικού*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Ινστιτούτο Τεχνολογίας, Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

Σπυρόπουλος, Β. & Τσαγγαλίδης, Α. (2005). *Η γραμματική στη διδασκαλία: Σύγκριση εγχειριδίων για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας* (Σ. Α. Μοσχονάς, Επ. Επιμέλεια). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκης.

Συμβούλιο της Ευρώπης. (2001). *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (ΚΕΠΑ)*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://rm.coe.int/1680459f97>

Το λεξικό μου. (2024). <http://diapolis.auth.gr/d3/lexis/index.php>

Tseligka, T. & Galani, A. (Eds.) (2021). *New pathways in foreign language teaching and learning in Higher Education* (v2). Ioannina: University of Ioannina.

Χατζηπαναγιωτίδη, Ά., & Σεχίδου, Ε. (2006). *Διδακτική της Ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ξένης... νέες τάσεις: Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου*. Αθήνα: University Studio Press.

Διδασκαλία ανάγνωσης σε δίγλωσσα παιδιά

Γαρυφαλιά Παπασωτήρη & Βικτωρία Δάλλα

Περίληψη

Η παγκοσμιοποίηση αύξησε τις μεταναστευτικές ροές στις περισσότερες χώρες του κόσμου και πλέον ο αριθμός των δίγλωσσων παιδιών στο σχολείο αυξάνεται σταθερά κάθε χρόνο. Μία από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι δίγλωσσοι μαθητές κατά την απόκτηση της δεύτερης γλώσσας είναι οι δεξιότητες ανάγνωσης, καθώς δεν μπορούν να διαβάσουν τα κείμενα της δεύτερης γλώσσας για διάφορους λόγους και δεν μπορούν να καταλάβουν τι διαβάζουν. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται και αναλύονται οι έννοιες της ανάγνωσης και της διγλωσσίας. Παράλληλα τονίζεται ο ρόλος του σχολείου και τα μοντέλα δίγλωσσης εκπαίδευσης στην Ελλάδα και το εξωτερικό ενώ η εργασία ολοκληρώνεται με αναφορά σε παραδείγματα, στη χρήση στρατηγικών και μεθόδων διδασκαλίας της ανάγνωσης στους δίγλωσσους μαθητές.

Λέξεις-κλειδιά: Ανάγνωση, Διγλωσσία, Διδασκαλία

0. Εισαγωγή

Η εκμάθηση μιας καινούριας γλώσσας είναι μία εντελώς διαφορετική εμπειρία για όλους ανεξαρτήτως της ηλικίας τους. Καθώς τα παιδιά είναι ιδιαίτερα δεκτικά στην εκμάθηση γλωσσών σε μικρή ηλικία, οι γλωσσικές ικανότητες και η πολύγλωσση εκπαίδευση θα πρέπει να εφαρμόζονται στα νηπιαγωγεία. Η διγλωσσία, η οποία είναι απαραίτητο και αναπόσπαστο μέρος της ανθρώπινης ζωής για πολλούς ανθρώπους σήμερα (Marshall & Gomari, 2013), μερικές φορές είναι αναπόφευκτη και υποχρεωτική. Οι άνθρωποι που ζουν σε πολύγλωσσες κοινωνίες και πολιτισμούς μπορεί να χρειαστεί να μάθουν και να μιλούν την επίσημη/κυρίαρχη γλώσσα ενώ μιλούν και διατηρούν τη μητρική τους γλώσσα. Επειδή η ανάγνωση είναι αναμφισβήτητα μία από τις πιο σημαντικές νευρογνωστικές δεξιότητες που μαθαίνουν τα παιδιά (Whitford & Joannis, 2018), η ακαδημαϊκή αποτυχία θα είναι αναπόφευκτη όταν η δεύτερη γλώσσα δεν κατακτηθεί επαρκώς. Αυτό το πρόβλημα θα κάνει τα δίγλωσσα παιδιά να εγκαταλείψουν πρόωρα το σχολείο. Οι Levey, Langdon και Rhein (2012) επέστησαν την προσοχή σε αυτή τη δυσκολία και δήλωσαν ότι τα προβλήματα εστιάζουν στη φωνολογική επίγνωση και στο λεξιλόγιο (Heinlein & Williams, 2012). Επομένως, είναι σημαντικό να παρακινηθούν οι δίγλωσσοι μαθητές να διαβάσουν ή να συζητήσουν τους λόγους που μειώνουν τα κίνητρά τους για την ανάγνωση. Το αναγνωστικό κίνητρο, που ορίζεται ως οι θετικές και αρνητικές ιδέες και συναισθήματα των μαθητών για την ανάγνωση (Guthrie, Wigfield & VonSecker, 2000), είναι σημαντικό για την αύξηση των δεξιοτήτων ανάγνωσης καθώς επηρεάζει τα επίπεδα αναγνωστικής κατανόησης των δίγλωσσων μαθητών και σοβαρά την ακαδημαϊκή τους επιτυχία. Η έρευνα των Kirchner & Mostert (2017) παρουσιάζει τη σχέση μεταξύ του αναγνωστικού κινήτρου, της αναγνωστικής κατανόησης και της ακαδημαϊκής επιτυχίας. Το αν τα αποτελέσματα είναι θετικά ή αρνητικά εξαρτάται από τα μέτρα που λαμβάνονται. Σύμφωνα με τους Day & Bamford (1998), είναι απαραίτητο να αυξήσουμε το κίνητρο για ανάγνωση σε μια δεύτερη γλώσσα με περιεκτικές αναγνώσεις σε αξιόλογα, προσβάσιμα και κατανοητά κείμενα και ανάπτυξη ολοκληρωμένων

προγραμμάτων ανάγνωσης που περιέχουν πλούσιο, εύκολο, ποικίλο, ζωντανό, συναρπαστικό υλικό ανάγνωσης. Τι είναι όμως η ανάγνωση;

1. Ανάγνωση- Ορισμοί-Μέθοδοι Ανάγνωσης

Ένας από τους πρωταρχικούς στόχους του αλφαριθμητισμού είναι η κατάκτηση της ανάγνωσης γραπτών κειμένων. Μέσω των γραπτών κειμένων οι άνθρωποι μπορούν να επικοινωνούν εκμηδενίζοντας την απόσταση και τον χρόνο που τους χωρίζει. Επίσης, μπορούν να εκφράζουν τις σκέψεις τους και τις απόψεις τους καθιστώντας τες αναλλοίωτες στον χρόνο. Για να επιτευχθεί επικοινωνία απαιτείται η παραγωγή του γραπτού λόγου από τον πομπό και η αποκωδικοποίηση και η κατανόησή του από τον δέκτη μέσω της ανάγνωσης. Η ανάγνωση είναι μια σύνθετη, κοπιώδης γνωστική διαδικασία που απαιτεί διδασκαλία για να κατακτηθεί από τον κάθε άνθρωπο. Μάλιστα, η διδασκαλία της στα πρώτα στάδια εκπαίδευσης του μαθητή, δηλαδή στο Δημοτικό, είναι τόσο καθοριστική, ώστε οι Sloat, Beswick και Willms (2007) υποστηρίζουν ότι αν αποτύχει, είναι δύσκολο να αποκτήσει ο μαθητής καλές δεξιότητες στην ανάγνωση κατά τη Δευτεροβάθμια ή την Τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Οι τρεις κύριες συνιστώσες της ανάγνωσης είναι: α) η ακρίβεια, β) η ευχέρεια και γ) η αναγνωστική κατανόηση. Η ακρίβεια είναι η ορθότητα κατά την αποκωδικοποίηση, η ευχέρεια είναι η αυτόματη, γρήγορη και ομαλή ανάγνωση (Meyer & Felton, 1999) ενώ, τέλος, η αναγνωστική κατανόηση ορίζεται ως η ερμηνεία του κειμένου και η κατασκευή νοήματος (Anderson, Hiebert, Scott & Wilkinson, 1985). Επειδή η εκμάθηση της ανάγνωσης είναι μια σύνθετη διαδικασία με ασαφή όρια, έχουν προταθεί διάφορες μέθοδοι εκμάθησης της ανάγνωσης. Οι τρεις επικρατέστερες μέθοδοι είναι η φωνημική συνειδητοποίηση (phonics), η ολική προσέγγιση (whole language) και ο ισορροπημένος γραμματισμός. Αυτές οι μέθοδοι αφορούν τα αλφαριθμητικά γλωσσικά συστήματα, όπως το ελληνικό. Σε γλώσσες που αποτελούν άλλο γλωσσικό σύστημα, όπως τα κινεζικά, οι μέθοδοι διαφέρουν.

Σύμφωνα με την πρώτη μέθοδο, για την επίτευξή της ανάγνωσης πραγματοποιούνται δυο γνωστικές λειτουργίες, η αποκωδικοποίηση και η κατανόηση. Η αποκωδικοποίηση πραγματοποιείται μέσω της φωνημικής επίγνωσης, δηλαδή της γνώσης της αντιστοιχίας των γραπτών συμβόλων με τα αντίστοιχα φωνήματα. Συνεπώς, ο αναγνώστης, κατά την ανάγνωση, αναγνωρίζει τα γραπτά σύμβολα και τα αντιστοιχεί στα φωνήματά τους (Πόρποδας, 2002). Αφού αντιστοιχίσει τα γραφήματα (γραπτά σύμβολα) σε φωνήματα, αποκτά πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη για την κατανόηση της σημασίας της λέξης. Η δεύτερη προσέγγιση, η ολική μέθοδος, υποστηρίζει ότι η ανάγνωση επιτελείται μέσω της ανάσυρσης της έννοιας κυρίως από τα συμφραζόμενα ολόκληρου του κειμένου και όχι από την ακριβή αποκωδικοποίηση της κάθε λέξης. Ο αναγνώστης μαθαίνει ανάγνωση αντιμετωπίζοντας τις λέξεις που συναντά συνολικά σαν εικόνες και δεν τις αποκωδικοποιεί γράφημα προς γράφημα. Συγκεκριμένα, απαιτείται η ύπαρξη ενός νοητικού λεξικού αποθηκευμένου στη μακρόχρονη μνήμη, ώστε να επιτευχθεί η οπτική ανάσυρση της λέξης (Siegler, 2002). Τέλος, ο ισορροπημένος γραμματισμός συνδυάζει διδασκαλία γραφοφωνημικών αντιστοιχιών, κανόνων και διαδικασιών σε πλαίσιο ολιστικής προσέγγισης. Περιλαμβάνει στοιχεία ασκήσεων πάνω στη λέξη, κατευθυνόμενη ανάγνωση, σιωπηρή ανάγνωση, διαδραστική γραφή, κανόνες γραμματικής και ορθογραφίας (Παντελιάδου, 2000).

2. Η έννοια της διγλωσσίας-Θεωρητική προσέγγιση

Δίγλωσσο θεωρείται ένα άτομο που χρησιμοποιεί τουλάχιστον δύο γλώσσες με κάποιο βαθμό επάρκειας. Η διγλωσσία δεν συνεπάγεται πάντοτε ένα εξίσου υψηλό επίπεδο επάρκειας και στις δύο γλώσσες. Αν και ένα δίγλωσσο άτομο θεωρείται συνήθως ένα άτομο που μπορεί να μιλήσει, να αλληλοεπιδράσει, να διαβάσει ή να κατανοήσει δύο γλώσσες εξίσου καλά, υπάρχουν περιπτώσεις που συνήθως τα δίγλωσσα άτομα έχουν καλύτερη γνώση μιας γλώσσας σε σχέση με μια άλλη (Baker & Hornberger, 2001). Ανάμεσα στους αναρίθμητους ορισμούς της διγλωσσίας είναι εμφανής η αξιολόγηση των χαρακτηριστικών της διγλωσσίας, τα οποία μπορεί να είναι είτε γλωσσολογικά (βαθμός κατοχής της κάθε γλώσσας) είτε κοινωνιολογικά (πότε, που και γιατί χρησιμοποιείται μία γλώσσα) (Φθενάκης, 1981). Το κοινό χαρακτηριστικό όλων των ορισμών είναι η ικανότητα ενός ανθρώπου να γνωρίζει και να μπορεί να χρησιμοποιεί περισσότερες από μία γλώσσες (Saunders, 1984). Ο πρώτος ορισμός, χρονικά, είναι του Bloomfield (1933), σύμφωνα με τον οποίο, η διγλωσσία ορίζεται ως η «άριστη» γνώση και χρήση δυο διαφορετικών γλωσσών, σε βαθμό τέτοιο, όπου ο ομιλητής των γλωσσών να μη ξεχωρίζει από τους φυσικούς ομιλητές των γλωσσών που ομιλεί. Μετά το τέλος του Παγκοσμίου Πολέμου όπου παρατηρήθηκαν έντονα μεταναστευτικά κύματα προς όλες τις «δυτικές» κατευθύνσεις, υπήρξε η ανάγκη ενός ορισμού ανεξάρτητα από το θέμα της ικανότητας, επικεντρωμένου στη χρήση της γλώσσας. Ο Weinrich ορίζει τη διγλωσσία ως εναλλακτική χρήση δύο γλωσσών από το ίδιο άτομο. Ο ομιλητής που έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσει εναλλακτικά τις γλώσσες του θεωρείται δίγλωσσος (Weinrich, 1953). Στο μεσοπόλεμο ο Haugen (1956) πέρασε στο άλλο άκρο υποστηρίζοντας ότι είναι αρκετή η στοιχειώδης γνώση μιας δεύτερης γλώσσας ώστε να θεωρηθεί κάποιος δίγλωσσος. Σύμφωνα με την Τσοκαλίδου (2000) η διγλωσσία ορίζεται ως ένας ενδιάμεσος γλωσσικός όρος, που αποτελείται από δύο ξεχωριστές γλώσσες. Για τους Brutt-Griffler & Varghese (2004) η διγλωσσία μπορεί να προσδιοριστεί ως ο ενδιάμεσος γλωσσικός χώρος, ο οποίος γίνεται παραδοσιακά αντιληπτός ως αποτελούμενος από διακριτές οντότητες, δύο ξεχωριστές γλώσσες ενώ σύμφωνα με την Σκούρτου (2011) η διγλωσσία ορίζεται ως η εναλλακτική ή συνδυαστική χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών από το ίδιο άτομο.

Δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός για τη διγλωσσία. Μάλλον, η διγλωσσία ως φαινόμενο μπορεί να γίνει καλύτερα κατανοητό αν θεωρηθεί ότι λαμβάνει χώρα σε ένα συνεχές στο ένα άκρο του οποίου είναι ο μονόγλωσσος ομιλητής, ενώ στο άλλο άκρο βρίσκεται το άτομο που έχει αποκτήσει και τις δύο γλώσσες κατά την παιδική ηλικία και το οποίο μιλάει και τις δύο γλώσσες, όπως την εθνοτική. Κατά μήκος του συνεχούς εντοπίζονται εκείνα τα άτομα που εμφανίζουν μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό διγλωσσίας (Armon-Lotem & Meir, 2016). Παράλληλα έχει επιχειρηθεί η ταξινόμηση των δίγλωσσων παιδιών με βάση το βαθμό ευχέρειας και της ικανότητας, που έχουν στις γλώσσες που ομιλούνται με βάση το φύλο, την ηλικία ή τον τρόπο απόκτησης των γλωσσών (πρώιμος/καθυστερημένος ομιλητής, ταυτόχρονος/διαδοχικός ομιλητής, κ.α.) (Moradi, 2016). Σε κάθε περίπτωση η ποιότητα των μεθόδων που υιοθετούνται από το περιβάλλον του ατόμου, καθορίζουν την αποτελεσματική ή όχι κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας. Κρίνεται λοιπόν επιτακτική η διερεύνηση του ρόλου του σχολείου και η ανάγκη της ομαλής ένταξης των δίγλωσσων παιδιών στην εκπαιδευτική κοινότητα (Κοιλιάρη, 2005) όπως θα δούμε στην επόμενη ενότητα.

2.1 Ο ρόλος του σχολείου απέναντι στους δίγλωσσους μαθητές.

Η βιβλιογραφία αναφέρει πως η τεράστια πολιτιστική κληρονομιά, οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι ικανότητες των παιδιών, κυρίως, των μεταναστών στα σχολεία συνήθως παραβλέπονται ή θεωρούνται χωρίς αξία από τους εκπαιδευτικούς (Thomas & Collier, 1999· Cummins, 1996· 2000· 2001). Οι εκπαιδευτικοί σύμφωνα με τη Σκούρτου (2011), ανάλογα με την προσωπική αντίληψη που έχει ο κάθε ένας για τη διγλωσσία, μπορούν να την εκλάβουν στο πλαίσιο του σχολείου είτε ως «πρόβλημα», είτε ως «δικαίωμα», είτε ως «πηγή εμπλουτισμού». Οι μαθησιακές, όμως, δυσκολίες που παρουσιάζουν οι δίγλωσσοι μαθητές στο σχολείο δεν πρέπει να αποδίδονται μόνο σε γλωσσικούς παράγοντες, αλλά και σε παρανοήσεις που αφορούν στη γλώσσα εκ μέρους των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα να συμβάλλουν σαφώς στην αύξηση της δυσκολίας των μαθητών αυτών (Cummins, 2003). Όπως τονίζει ο Cummins (2003) οι σχέσεις εξουσίας που αναπτύσσονται ανάμεσα στον κυρίαρχο πληθυσμό με κάθε πολιτιστική ή γλωσσική μειονότητα ευθύνονται σε πολύ μεγάλο βαθμό για τις προκαταλήψεις επιτυχίας και αποτυχίας των δίγλωσσων μαθητών στο σχολείο. Όταν γίνεται εμφανές το παραπάνω φαινόμενο ο δάσκαλος οφείλει να κάνει μια επιλογή: ή να αποδεχθεί την παρούσα κατάσταση και να αναπαράγει ηθελημένα ή όχι τις υπάρχουσες εξουσιαστικές σχέσεις που ασκεί η κυρίαρχη κοινωνία ή να τις αμφισβητήσει (Cummins & Swain, 1986). Κατά συνέπεια η ανάγκη τροποποίησης των εσφαλμένων αντιλήψεων των εκπαιδευτικών καθώς και η τροποποίηση του προγράμματος σπουδών του σχολείου όπου τα γλωσσικά κέρδη από την πρώτη γλώσσα θα μεταφέρονται και στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας και η αποδοχή της κουλτούρας του μαθητή θα είναι εμφανής, θα αποτελέσουν το όχημα για την ισχυρή γνωστική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη των παιδιών όπως θα διαπιστώσουμε σε συγκεκριμένα μοντέλα και στρατηγικές διδασκαλίας δίγλωσσων μαθητών στην επόμενη ενότητα.

3. Γλωσσική εκπαίδευση

3.1 Μοντέλα-Προγράμματα Σπουδών στην Ελλάδα και στο εξωτερικό

Τα τελευταία χρόνια και στην Ελλάδα, η αύξηση των μεταναστευτικών ροών καθιστούν πλέον το φαινόμενο της διγλωσσίας μια πραγματικότητα η οποία έχει αναγνωριστεί καθώς η ύπαρξη μαθητών στα σχολεία που μιλούν τουλάχιστον μία γλώσσα διαφορετική από την Ελληνική δεν μπορεί να αμφισβητηθεί. Η μοναδική περίπτωση που φαίνεται να έχει εφαρμοστεί ρύθμιση για την εκπαίδευση δίγλωσσων παιδιών στην Ελλάδα είναι η περίπτωση των μειονοτικών σχολείων στη Θράκη. Τα παιδιά αυτά έρχονται σε άμεση επαφή με τη μητρική τους γλώσσα μέσα από προγράμματα διδασκαλίας της τουρκικής γλώσσας στο σχολείο. Δεν ισχύει όμως το ίδιο με τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών πχ. από την Αλβανία ή τη Βουλγαρία παρόλη την αντίστοιχη νομοθεσία (Ν. 2413 του 1996 , με την εξέλιξή του το 2016 με το Ν. 4415) όπου για πρώτη φορά αναγνωρίζεται η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας και καθιερώνεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ο νόμος περιέχει αντιφάσεις και ασάφειες και δημιουργεί σύγχυση καθώς αναφέρεται σε ξεχωριστά σχολεία, τάξεις ή τμήματα και σε δραστηριότητες που αφορούν στους μαθητές με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και όχι σε όλα τα παιδιά μιας σχολικής μονάδας που αποτελεί τη βασική παραδοχή της διαπολιτισμικής προσέγγισης. Οι άνθρωποι πρέπει να ζουν μαζί και όχι παράλληλα (Tsaliki, 2016) και με δεδομένο το σημαντικό ρόλο του νηπιαγωγείου στην ανάπτυξη της γλώσσας των παιδιών, ο Οδηγός Νηπιαγωγού (Πεντέρη, κ.ά, 2021β) προτείνει τη δημιουργία μιας

βάσης δεδομένων με γνώσεις και πληροφορίες που αφορούν κοινωνικές ομάδες που προέρχονται από πολιτισμικά διαφορετικές/-ούς μαθήτριες-μαθητές και τις οικογένειές τους, και η οποία γνώση ενσωματώνεται στα Προγράμματα Σπουδών και, όπου είναι δυνατόν, τροφοδοτεί το μαθησιακό περιβάλλον της τάξης και καθοδηγεί την ανάπτυξη δραστηριοτήτων. Παράλληλα το σχολικό έτος 2020-21 εισήχθη πιλοτικά σε ορισμένα νηπιαγωγεία της χώρας η αγγλική γλώσσα με ενώ σύμφωνα με το ΦΕΚ/3311-26/07/21 από το σχολικό έτος 2021-22 η αγγλική γλώσσα εισάγεται υποχρεωτικά στο πρωινό πρόγραμμα όλων των νηπιαγωγείων μέσω δραστηριοτήτων με βιωματικό χαρακτήρα. Σύμφωνα με πολλούς ερευνητές (Parekh, 2000· Yule, 2017· Alexiou, 2020) όσο νωρίτερα πραγματοποιηθεί η εισαγωγή της δεύτερης γλώσσας τόσο περισσότερες γλωσσικές πληροφορίες θα καταχωρηθούν στον παιδικό εγκέφαλο οδηγώντας με τον τρόπο αυτό σε υψηλά επίπεδα επάρκειας στην ξένη γλώσσα. Η ποιοτική εκπαίδευση στην πρώτη γλώσσα, η ενθάρρυνση, η διευκόλυνση της επαφής των παιδιών με την κουλτούρα και τις ρίζες τους οδηγεί άλλους ερευνητές (Krashen, 1997· Collier & Thomas, 2007· Cummins, 2005) στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά που φτάνουν με καλή εκπαίδευση στη βασική τους γλώσσα έχουν αποκτήσει ήδη δύο από τους τρεις στόχους ενός καλού προγράμματος δίγλωσσης εκπαίδευσης: Αλφαριθμητικό και Γνώση Θεμάτων (Rios & Casillon, 2018). Σε κάθε περίπτωση τα παραπάνω προϋποθέτουν υποστηρικτικές και με βάση τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών στρατηγικές διδασκαλίας όπως θα δούμε στην επόμενη ενότητα.

3.2 Στρατηγικές και παραδείγματα διδασκαλίας δίγλωσσων μαθητών

Οι μαθητές που μαθαίνουν να διαβάζουν τόσο στην πρώτη όσο και στη δεύτερη γλώσσα αναπτύσσουν σημαντικές δεξιότητες που παρέχουν τα θεμέλια της ακαδημαϊκής επιτυχίας. Οι Levey, Langdon & Rhein (2012) τονίζουν πως αν η δεύτερη γλώσσα δεν κατακτηθεί επαρκώς, αν δεν λυθούν τα προβλήματα που εστιάζουν στο λεξιλόγιο και τη φωνολογική επίγνωση, θα αποτελέσουν σημαντικό παράγοντα εγκατάλειψης του σχολείου. Είναι σημαντικό να παρακινηθούν οι δίγλωσσοι μαθητές να διαβάσουν ή να αναζητήσουν του λόγους που, αυτό που ονομάζουμε, αναγνωστικό κίνητρο μειώνεται. Το αναγνωστικό κίνητρο, που, όπως προαναφέραμε, ορίζεται ως οι θετικές ή οι αρνητικές ιδέες των μαθητών για την ανάγνωση, είναι σημαντικό για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων της ανάγνωσης. Η αίσθηση της περιέργειας, η προθυμία της συμμετοχής, και οι αναγνωστικές προτιμήσεις του μαθητή αποτελούν εσωτερικούς παράγοντες που επηρεάζουν το αναγνωστικό κίνητρο. Παράλληλα παράγοντες όπως η προσέλευση της προσοχής στην τάξη, η ηλικία, το φύλο, η οικογένεια, η γλώσσα παίζουν σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση του αναγνωστικού κινήτρου ιδιαίτερα για τους δίγλωσσους μαθητές (Kiziltas, 2022). Για να αυξηθεί το αναγνωστικό κίνητρο έχει μεγάλη σημασία η προετοιμασία πλούσιου αναγνωστικού υλικού, η παροχή αξιόλογων, προσβάσιμων και κατανοητών κειμένων και η ανάπτυξη ολοκληρωμένων προγραμμάτων ανάγνωσης. Ο μαθητής θα πρέπει να είναι ελεύθερος να επιλέξει το υλικό ανάγνωσης που θέλει καθώς είναι απαραίτητο να διαβάζει για ευχαρίστηση ή/και για πληροφορίες ή/και για κατανόηση (Kirchner & Mostert, 2017; Abdulah & Yunus, 2019).

Σύμφωνα με τον Cummins (2003) αν γίνει ένας σωστός σχεδιασμός, κάθε φορά, εκπαιδευτικής πολιτικής για δίγλωσσους μαθητές σε τελείως διαφορετικά κοινωνικοπολιτικά περιβάλλοντα, τότε υπάρχουν αποτελέσματα για τα οποία μπορούμε να είμαστε σίγουροι, ανεξαρτήτως περιβάλλοντος. Η έκθεση σε ενδιαφέρον αναγνωστικό υλικό και στις δύο γλώσσες υποστηρίζει την ανάπτυξη του δίγλωσσικού γραμματισμού. Η χρήση δίγλωσσων,

υψηλής ποιότητας, βιβλίων για διαφορετικές ηλικίες και θέματα βοηθά τους μαθητές να απολαμβάνουν την ανάγνωση τόσο στην πρώτη όσο και στη δεύτερη γλώσσα. Εάν οι μαθητές βρίσκουν ευχαρίστηση στο διάβασμα θα έχουν περισσότερες πιθανότητες να πετύχουν στο σχολείο. Ο Krashen (1997) τονίζει τη μεγάλη σημασία της διαθεσιμότητας λογοτεχνικών πόρων τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι. Η διαθεσιμότητα βιβλίων στην πρώτη αλλά και στη δεύτερη γλώσσα επιτρέπει την εθελοντική ανάγνωση που μπορεί να βοηθήσει όλα τα στοιχεία της δίγλωσσης εκπαίδευσης (Rios & Castillon, 2018). Παράλληλα οι στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης της δεύτερης γλώσσας έχουν ταξινομηθεί από πολλούς ερευνητές σε διάφορες κατηγορίες με σημαντικότερη την ταξινομία που βασίζεται στο θεωρητικό μοντέλο των O'Malley και Chamot (1990), και αποτελεί μέχρι σήμερα πρότυπο ταξινόμησης. Οι στρατηγικές χωρίζονται στις εξής κατηγορίες: γνωστικές, μεταγνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές. Γνωστικές είναι οι στρατηγικές που αναφέρονται σε συγκεκριμένες μαθησιακές δραστηριότητες ή τεχνικές επεξεργασίας πληροφοριών που ακολουθούν τα άτομα για να αλληλεπιδράσουν με το κείμενο και να πραγματώσουν την κατανόησή του (Μαστροθανάσης, 2019). Οι μεταγνωστικές στρατηγικές βοηθούν τον αναγνώστη να ελέγχει και να ρυθμίζει τις γνωστικές στρατηγικές που χρησιμοποιεί. Προϋποθέτουν γνώση της διαδικασίας μάθησης και έλεγχο της, και απαιτούν νοητικές διεργασίες υψηλού χαρακτήρα. Οι κοινωνικές στρατηγικές αναφέρονται στην αλληλεπίδραση και τη συνεργασία με άλλα άτομα για την επίτευξη του στόχου κατά την ανάγνωση. Τέλος, οι συναισθηματικές στρατηγικές περιλαμβάνουν συναισθηματικές διεργασίες του αναγνώστη για την ενίσχυση του εαυτού του και της απόδοσής του (Μαστροθανάσης, 2019).

Πολλοί ερευνητές (Paradita, 2018· Jones, 2009· Griffin & Farran, 2021) εφιστούν την προσοχή στο ρόλο του δασκάλου και στις δραστηριότητες που θα επιλέξει προκειμένου να εμπλέξει τα δίγλωσσα παιδιά στη διαδικασία της ανάγνωσης. Ο δάσκαλος πρέπει να ενθαρρύνει το δίγλωσσο μαθητή να συμμετέχει σε οποιαδήποτε δραστηριότητα θεωρεί πως θα αυξήσει το αναγνωστικό του κίνητρο, σε ένα μαθησιακό περιβάλλον με ταυτότητα, ενδιαφέρον και διασκεδαστικό. Παιδικά εικονογραφημένα βιβλία, βιβλία που υποστηρίζονται από εικαστικά κατάλληλα στο επίπεδο και την κουλτούρα του δίγλωσσου μαθητή, στρατηγικές ανάπτυξης λεξιλογίου, διδασκαλία μητρικής γλώσσας με την υποστήριξη της οικογένειας, εκπαιδευτικά παιχνίδια και ψηφιακές πλατφόρμες βρίσκονται στο προσκήνιο. Ειδικότερα όσον αφορά τα ψηφιακά εργαλεία αρκετοί ερευνητές (Arisa, 2017· Tuszmagambert, 2020· Arias, 2021) θεωρούν πως η τεχνολογία, με τη μορφή ψηφιακών πλατφόρμων, smartphones, μέσω κοινωνικής δικτύωσης ή ηχητικών βιβλίων, είναι αποτελεσματική στην αύξηση του αναγνωστικού κινήτρου των δίγλωσσων μαθητών. Ομοίως όταν οι δάσκαλοι χρησιμοποιούν ενισχύσεις (πχ. βραβεία) συμβάλλουν στην ακρόαση και στην απόλαυση της ανάγνωσης.

Μεταξύ των παιδαγωγικών μεθοδολογιών για τη διδασκαλία της ανάγνωσης σε δίγλωσσους μαθητές, που έχουν εφαρμοστεί με επιτυχία, αναφέρουμε αρχικά τα προγράμματα διπλής γλώσσας όπου οι μαθητές διδάσκονται σε ακαδημαϊκό περιεχόμενο τόσο την πρώτη όσο και τη δεύτερη γλώσσα. Τα προγράμματα αυτά δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να συνεχίσουν να αποκτούν γνώσεις περιεχομένου στην κύρια γλώσσα, να διαβάζουν για ακαδημαϊκούς σκοπούς αλλά και για ευχαρίστηση ενώ παράλληλα μαθαίνουν και τη νέα γλώσσα (Thomas & Collier, 2011· Kibler, Salerno & Hardigree, 2014). Το πρόγραμμα- μοντέλο ζεύγους γραμματισμού «Literacy Squared» υποστηρίζει τα οφέλη της ταυτόχρονης ανάπτυξης γραμματισμού, ανάγνωσης και γραφής και στις δύο γλώσσες, ενώ η εφαρμογή της προσέγγισης «The Bridge» δίνει τη δυνατότητα στο δάσκαλο να βοηθήσει τους μαθητές έτσι ώστε να κατανοήσουν τις διαφορές και τις ομοιότητες ανάμεσα στην πρώτη και δεύτερη γλώσσα και τις μεταγλωσσικές συνδέσεις (Soltero-Gonzalez, et al., 2016).

Η χρήση των στρατηγικών αυτορυθμιζόμενης μάθησης μελετήθηκαν κατά τη χρησιμοποίησή τους από δίγλωσσους μαθητές δημοτικού σχολείου στο Χονγκ Κονγκ. Οι στρατηγικές αυτές είναι μια ενεργή και επικοινωνιακή διαδικασία όπου οι εκπαιδευόμενοι θέτουν στόχους, επιλέγουν ποιες στρατηγικές θα χρησιμοποιήσουν στην ανάγνωση, σχεδιάζουν σταδιακά τα βήματα για την ανάγνωση, συνειδητοποιούν τις πιθανές δυσκολίες, αξιολογούν κριτικά την αναγνωστική τους ικανότητα και αποφασίζουν να ξεκινήσουν μια νέα φάση ανάγνωσης. Οι δάσκαλοι φροντίζουν να παρέχουν στους δίγλωσσους μαθητές αρκετές ευκαιρίες χρησιμοποίησης των στρατηγικών αυτών σε διαφορετικά μαθησιακά πλαίσια (Shek, Lin & Rex Hung, 2022).

Διαδραστικές δραστηριότητες με την τεχνική της σκαλωσιάς κατά τη διάρκεια ενός κύκλου διδασκαλίας-μάθησης πραγματοποιήθηκαν και σε μελέτη που αφορούσε μαθητές πρώτης τάξης ενός δημοτικού σχολείου σε μια αστική περιοχή στις Νοτιοανατολικές Ηνωμένες Πολιτείες. Ο κύκλος ξεκινά με λεπτομερή ανάγνωση και προσεκτική επιλογή σύντομων αποσπασμάτων από κείμενα και με την καθοδήγηση των δίγλωσσων μαθητών να διαβάσουν πρόταση πρόταση. Στην επόμενη φάση οι δάσκαλοι εισάγουν κείμενα από ένα συγκεκριμένο είδος στο οποίο οι μαθητές αναμένεται να διαβάσουν. Παράλληλα διευκολύνεται η συζήτηση όλης της τάξης υπογραμμίζοντας γλωσσικά χαρακτηριστικά των κειμένων και προωθώντας την κατανόηση της γλώσσα και του περιεχομένου. Στην επόμενη φάση της κοινής κατασκευής δάσκαλοι και μαθητές συν-κατασκευάζουν ένα νέο κείμενο ενώ στις δύο τελευταίες φάσεις οι μαθητές εφαρμόζουν ό,τι έμαθαν στις προηγούμενες φάσεις και εξασκούνται στη σύνταξη και την ανάγνωση ενός κειμένου, μια δραστηριότητα που πραγματοποιείται αυτή τη φορά σε ζευγάρια ή μικρές ομάδες και όχι με ολόκληρη την τάξη (De Oliveira et al., 2023).

Άλλοι ερευνητές (Avila-Lopez & Espejo-Mohedano, 2022) εστιάζουν στον τρόπο με τον οποίο η μουσική εκπαίδευση θεωρείται καθοριστικός παράγοντας στην εκμάθηση των γλωσσών. Οι μουσικοί έχουν ένα πλεονέκτημα σε διάφορες γνωστικές ικανότητες όπως η λεκτική μνήμη, οι οπτικοχωρικές ικανότητες και οι εκτελεστικές λειτουργίες. Η παροχή ενός ηχητικού συστήματος για το γραπτό μήνυμα είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάγνωση μουσικών ή λεκτικών κειμένων. Η προσωδία παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάγνωση και τα γραφήματα που αποκρυπτογραφεί το μάτι, υποστηρίζονται από ήχους, προφορά, ρυθμό ή τονισμό διευκολύνοντας την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας.

Το συνδυασμό όλων των παραπάνω μεθόδων και στρατηγικών υιοθετεί η μελέτη του Ajayi (2015) σε γυμνάσιο στην κομητεία της Νότιας Καλιφόρνια, παραθέτοντας μια ποικιλία διδακτικών στρατηγικών ανάπτυξης και γνώσης λεξιλογίου που θεωρείται απαραίτητη για την επιτυχία των δίγλωσσων μαθητών ως αναγνώστες. Οι στρατηγικές, που χρησιμοποιήθηκαν καθημερινά σε ολόκληρη την τάξη, σε μικρές ομάδες αλλά και ατομικά είναι οι εξής:

- Ανάλυση λέξεων, χωρίζοντας τις άγνωστες λέξεις σε συλλαβές με νόημα ή προσθέτοντας νέα μέρη για να κατανοήσουν τη νέα σημασία των λέξεων. Οι μαθητές κλήθηκαν να χρησιμοποιήσουν τις υπάρχουσες γλωσσικές γνώσεις στην πρώτη γλώσσα για να αποκρυπτογραφήσουν τις έννοιες των νέων λέξεων στη δεύτερη γλώσσα.
- Μάθηση σε ένα υποστηρικτικό και μη εκφοβιστικό περιβάλλον
- Αναζήτηση εννοιών, συνωνύμων, μερών του λόγου, προτάσεων, μεταφράσεων στο διαδικτυακό λεξικό

- Οπτική απεικόνιση για την αναπαράσταση λέξεων και προτάσεων.
- Χρήση της τεχνολογίας-Λογισμικό εννοιολογικής χαρτογράφησης
- Χρήση διαδικτυακών παιχνιδιών λεξιλογίου.

Όλα τα παραπάνω εφαρμόζονται σε ένα καθημερινό μαθησιακό πλαίσιο με τη χρήση ρητών οδηγιών έτσι ώστε οι δίγλωσσοι μαθητές που έρχονται αντιμέτωποι με περίπλοκο νόημα λέξεων να καταλαβαίνουν τι διαβάζουν και να γίνουν ικανοί αναγνώστες και συγγραφείς.

4. Συμπεράσματα-Συζήτηση

Στην Ελλάδα υπάρχει μεγάλος αριθμός μεταναστών, κι επομένως υπάρχει παρουσία στο σχολείο αλλόγλωσσων μαθητών. Το φαινόμενο της πολυγλωσσίας είναι μια πραγματικότητα η οποία οφείλει να αναγνωριστεί καθώς η ύπαρξη μαθητών στις τάξεις που μιλούν γλώσσες διαφορετικές της ελληνικής είναι αδιαμφισβήτητη. Με αυτά τα δεδομένα απαιτούνται πλέον αφενός μεταρρυθμιστικές κινήσεις, όσον αφορά το σχολικό σύστημα και αφετέρου δημιουργία πρακτικών εντός τάξης, οι οποίες να αντιμετωπίζουν το εν λόγω εκπαιδευτικό ζήτημα. Η παρούσα εργασία εστίασε στη σημασία της ανάγνωσης και τη σχέση της με την αποκωδικοποίηση και την κατανόηση, την έννοια της διγλωσσίας και τον τρόπο με τον οποίο το σχολείο αντιμετωπίζει τη διγλωσσία ενώ παράλληλα παρουσίασε καλές πρακτικές στρατηγικών διδασκαλίας ανάγνωσης σε δίγλωσσους μαθητές. Διαπιστώσαμε πως ο δίγλωσσος αλφαριθμητισμός είναι ένα πλεονέκτημα και θα πρέπει να υποστηρίζεται και να ενθαρρύνεται. Απαιτείται όμως ένα σχολικό περιβάλλον, ένας εκπαιδευτικός και διαθέσιμοι πόροι μάθησης που δεν θα αποκλείουν τη γλώσσα και την κουλτούρα του σπιτιού των παιδιών. Όταν οι μαθητές λαμβάνουν ποιοτική εκπαίδευση στην πρώτη γλώσσα, τα γλωσσικά κέρδη μεταφέρονται και στη δεύτερη γλώσσα. Οι δραστηριότητες ανάγνωσης θα πρέπει να πραγματοποιούνται σε ένα πλαίσιο ολοκληρωμένης και χωρίς αποκλεισμούς διδασκαλίας γλωσσών έτσι ώστε να αυξηθεί το αναγνωστικό κίνητρο και να μειωθεί το αναγνωστικό άγχος των δίγλωσσων μαθητών.

Βιβλιογραφία

Abdullah, M. M., & Yunus, A. N. (2019). Students' reading motivation across gender and the Teachers' perception in Malaysian primary classroom. *Modern Journal of Language Teaching Methods (MJLTM)*, 4(3), 1-10.

Ajayi, L. (2015). Vocabulary instruction and Mexican–American bilingual students: how two high school teachers integrate multiple strategies to build word consciousness in English language arts classrooms, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(4), 463-484, DOI: 10.1080/13670050.2014.924475.

Alexiou, T. (2020). Introducing EFL in Preschools: Facts and Fictions. In Zoghbor, W., & T. Alexiou. (Eds.) *Advancing English Language Education*. 61-74. UAE: Zayed Publication. (Διαθέσιμο στο: https://www.researchgate.net/publication/342570599_Introducing_EFL_in_Preschools_Facts_and_Fictions).

Anderson, R. C., Hiebert, E. H., Scott, J. A., & Wilkinson, I. A. (1985). *Becoming a nation of readers. A report of the Commission on Reading*. National Academy of Education.

Arias, R. S. (2021). The role of mobile phones in developing motivation through reading activities in English language learners. *Gist Education and Learning Research Journal*, 22, 7-19.

Armon-Lotem, S., & Meir, N. (2016). Diagnostic accuracy of repetition tasks for the identification of Specific Language Impairment (SLI) in bilingual children: evidence from Russian and Hebrew. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 51, 715–731. doi: 10.1111/1460-6984.12242

Ávila-López, J., & Espejo-Mohedano, R. (2022). Second language reading and self-efficacy in bilingual and musical instruction. A study of reading ability, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(8), 3084-3097, DOI:10.1080/13670050.2021.2005530

Bloomfield, L. (1933). *Language*. Holt.

Brutt, N. Griffier, C., & Varghese, A. (2004). *Bilingualism and Language Pedagogy*. Cremento.

Collier, V., & Thomas, W.P. (2007). Predicting Second Language Academic Success in English Using the Prism Model, In *International Handbook of English Language Teaching* (pp.333-348).

Cummins, J., & Swain, M. (1986). *Bilingualism in education: Aspects of theory, research, and practice*. Longman.

Cummins, J. (1996). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. California Association for Bilingual Education.

Cummins, J. (2000). The two faces of language proficiency. In J. Noel (Ed.), *Notable selections in multicultural education* (pp. 244-252). Guilford, CT: Dushkin/McGraw-Hill.

Cummins, J. (2001). Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education? *Sprogforum: Journal of Language and Culture Pedagogies*, 7 (19), 15-20.

Cummins, J. (2005). Reading and the bilingual student: Fact and friction. In G. Garcia (Ed.), *English learners reaching the highest level of English*. (pp. 2-33). Upper Saddle River, NJ: Pearson/MerrilPrentice Hall.

Day, R., & Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge University Press.

De Oliveira, L.C., Jones, L., & Smith, S.L. (2023). Interactional scaffolding in a first-grade classroom through the teaching–learning cycle. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 26(3), 270-288. DOI: 10.1080/13670050.2020.1798867

Griffin, R. A., & Farran, L. K. (2021). Reconsidering the reading motivation of adolescent Latinx multilingual learners. *The Reading Professor*, 44(1), 1-20.

Guthrie, J. T., Wigfield, A., & VonSecker, C. (2000). Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 331–341. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.331>

Haugen, E. (1956). *Bilingualism in the Americas*. American Dialect Society.

Heinlein, K. B., & Williams, C. L. (2013). Bilingualism in the early years: What the science says. *Learn Landsc.*, 7(1), 95-112.

Hornberger, N. H., & Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilinualism*. 4η έκδοση United States of America.

Jones, B. D. (2009). Motivating students to engage in learning: The MUSIC model of academic motivation. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21(2), 272-285.

Kibler, A., Salerno, A., & Hardigree, C. (2014). More than being in a class: Adolescents'ethnolinguistic insights in a Two-Way Dual-Language program. *Language and Education*, 28(3), 251-275.

Kirchner, E., & Mostert, M.L. (2017) Aspects of the reading motivation and reading activity of Namibian primary school readers, *Cogent Education*, 4:1, 1411036, DOI: 10.1080/2331186X.2017.1411036

Kiziltas, Y.(2022). Reading Motivation Levels of Bilingual Primary School Students: Suggestions for Increasing Reading Motivation, *International Journal of Curriculum and Instruction*, 14 (3), 2459-2489.

Κουλιάρη, Α. (2005). *Πολυγλωσσία και Γλωσσική Εκπαίδευση: Μια Κοινωνιογλωσσολογική Προσέγγιση*. Βάνιας

Krashen, S.(1997). *Foreign language education: The easy way*. Language Education Associates.

Levey, S., Langdon, H. W., & Rhein, D. (2012). Bilingual Spanish/English: Speaking children's sentence reading comprehension. *Perspectives on Communication Disorders and Sciences in Culturally and Linguistically Diverse (CLD) Populations*, 19(2), 58-65.<https://doi.org/10.1044/cds19.2.58>

Marshall, D., & Gomari, H. (2013). Age related differences in language usage and reading between English monolinguals and bilinguals. *27th Pacific Asia Conference on Language, Information, and Computation* (pp. 190-198). Department of English, National Chengchi University.

Μαστροθανάσης, Κ. (2019). Ανάπτυξη και ψυχομετρική επικύρωση κλίμακας αυτοαναφοράς στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης για δίγλωσσους μαθητές. *Preschool and Primary Education*, 7(2), 116-138.

McNamara, D. S., Ozuru, Y., & Floyd, R. G. (2011). Comprehension challenges in the fourth grade: The roles of text cohesion, text genre, and readers' prior knowledge. *International electronic journal of elementary education*, 4(1), 229-257.

Meyer, M. S., & Felton, R. H. (1999). Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new directions. *Annals of Dyslexia*, 49, 283-306.

Moradi, H. (2016). An Investigation through Different Types of Bilinguals and Bilingualism. *International Journal of Humanities & Social Science Studies*, 1(2), 107-112. doi: 10.1073/pnas.1532872100.

Παντελιάδου, Σ.(2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη-Τι και γιατί*. Ελληνικά Γράμματα:Αθήνα.

Paradita, L. I. (2018). Motivating students in L2 reading through dialogue journal: An Investigation on students' perception. *Journal of Foreign Language Teaching & Learning*, 3(2), 105-122. DOI: <https://doi.org/10.18196/ftl.3233>.

Parekh, B. (2000). *Rethinking multiculturalism: cultural diversity and political theory*. Macmillan Press.

Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2021β). Οδηγός νηπιαγωγού -Υποστηρικτικό υλικό. Πυξίδα: Θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο. Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» " του ΙΕΠ με MIS5035542.

Πόρποδας, Κ. (2002). *Η ανάγνωση*. Κωνσταντίνος Πόρποδας

Ríos, C., & Castellón, C. (2018). Bilingual Literacy Development: Trends and Critical Issues, *International Research and Review*, 7(2), 85-96.

Saunders, G. (1984). *Bilingual Children: Guidance for the Family*. Multilingual Matters. LTD. Bank House.

Shek Kam Tse., Lin Lin., & Rex Hung Wai Ng. (2022) Self-Regulated learning strategies and reading comprehension among bilingual primary school students in Hong Kong, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25 (9), 3258-3273, DOI:10.1080/13670050.2022.2049686.

Siegler, R. (2002). *Πώς σκέφτονται τα παιδιά* (επιμ. Στ. Βοσνιάδου). Gutenberg.

Σκούρτου, Ε. (2011). *Η Διγλωσσία στο Σχολείο*. Gutenberg.

Sloat, E. A., Beswick, J. F., & Willms, J. D. (2007). Using early monitoring to prevent reading failure. *The Phi Delta Kappan*, 88(7), 523-529.

Soltero-González, L., Sparrow, W., Butvilofsky, S., Escamilla, K., & Hopewell, S. (2016). Effects of a paired literacy program on emerging bilingual children's biliteracy outcomes in third grade. *Journal of Literacy Research*, 48(1), 80-104. DOI:10.1177/1086296X16653842.

Thomas, W., & Collier, V. (2011). Drs. Thomas and Collier share the educational implications of their research on dual language programs. *ESL Globe*, 8(1), 1-2. Raleigh, NC: North Carolina State University. <http://www.thomasandcollier.com/>

Tsaliki, E. (2016). Presentation of the intercultural schools in Greece: Promoting intercultural and citizenship issues? *Journal Plus Education*, 14(1), 357-374.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2000). Η εναλλαγή κωδίκων, Μια δυναμική και πολυδιάστατη διγλωσσική πρακτική, στο: Σκούρτου, Ε., (Επιμ.), (2000β): *Τετράδια εργασίας Νάξου, Διγλωσσία*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου (σελ. 35-50).

Tusmagambet, B. (2020). Effects of audiobooks on EFL learners' reading development: Focus on Fluency and motivation, *English Teaching* 75(2), 41-67.

Φθενάκης, Β.(1981). Bilingualismus - Bikulturalismus in der fruehen Kindheit. Στο βιβλίο *Bildungswirklichkeit - Bildungsforschung - Bildungsplanung*, (σελ. 33 – 82). Εκδ.Auer, Donauwoerth.

Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact*. Mouton.

Whitford, V., & Joanisse, M. (2018). Do eye movements reveal differences between monolingual and bilingual children's first and second language reading? Emphasis on word frequency effects. *Journal of Experimental Child Psychology*, 173, 318-337.

Yule, G. (2017). *The study of language. Sixth Edition*. Cambridge University press.

Φωνολογικά λάθη και διδακτικές προτάσεις στη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας

Βασιλική Αποστολούδα

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εστιάζει στον εντοπισμό των συχνότερων φωνολογικών λαθών που εντοπίζονται στον λόγο αλβανόφωνων μαθητών που διδάσκονται την ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα. Για τον σκοπό αυτό, πραγματοποιήθηκε έρευνα σε ένα σώμα κειμένων, το οποίο αποτελείται από δείγματα γραπτού και προφορικού λόγου που παρήγαγαν μαθητές εκπαιδευτικών ιδρυμάτων της Αλβανίας, επιπέδου A2-B1. Από το σύνολο των κειμένων εντοπίστηκαν τα φωνολογικά λάθη, τα οποία στη συνέχεια διερευνήθηκαν ως προς τον τύπο τους, ώστε να προκύψουν επιμέρους κατηγοριοποιήσεις (π.χ. τονικά και φωνολογικά λάθη). Ακολούθησε η ανάλυση των λαθών, εστιάζοντας, κυρίως, σε όσα μπορούν να ερμηνευθούν με βάση το φωνολογικό σύστημα της μητρικής γλώσσας. Τέλος, αφού διαπιστώθηκε ότι τα λάθη στον τονισμό είναι η πιο συχνή κατηγορία λαθών, προτείνεται μια σειρά διδακτικών δραστηριοτήτων που εστιάζουν στο συγκεκριμένο φαινόμενο, στις οποίες προτείνεται η χρήση των ίδιων των σωματίων κειμένων των μαθητών αλλά και του ChatGPT.

Λέξεις-κλειδιά: φωνολογικά λάθη, δεύτερη γλώσσα, σώμα κειμένων, διδακτικές δραστηριότητες, ChatGPT

0. Εισαγωγή

Τα φωνολογικά λάθη αποτυπώνονται στην προφορά των ομιλητών της δεύτερης γλώσσας και αφορούν την πραγμάτωση τεμαχιακών και υπερτεμαχιακών στοιχείων. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στο επίπεδο της φωνολογίας διαμορφώνονται από ποικίλες παραμέτρους που απορρέουν είτε από τα ατομικά χαρακτηριστικά του εκάστοτε ομιλητή, είτε από το ίδιο το γλωσσικό σύστημα της πρώτης και της δεύτερης γλώσσας. Ιδιαίτερη αναφορά έχει γίνει από τη βιβλιογραφία στην παράμετρο της ηλικίας, καθώς φαίνεται ότι η έκθεση στη δεύτερη γλώσσα μετά την παιδική ηλικία συνδέεται με αυξημένες δυσκολίες στο φωνολογικό επίπεδο (Flege et al., 1999). Επιπλέον, στο φωνολογικό επίπεδο παρατηρείται έντονα το φαινόμενο της απολίθωσης, ακόμα και σε ομιλητές που βρίσκονται σε προχωρημένο επίπεδο γλωσσομάθειας αναφορικά με άλλες πτυχές της γραμματικής, όπως η μορφολογία και η σύνταξη.

Η απολίθωση αποκαλύπτεται μέσα από τα επαναλαμβανόμενα λάθη στην προφορά των ομιλητών, τα οποία συχνά προκύπτουν από επίδραση της μητρικής γλώσσας στα πρώιμα στάδια εκμάθησης (Selinker, 1972). Ωστόσο, όπως επισημαίνεται από τη βιβλιογραφία, τα λάθη αυτά είναι δύσκολο να εξαλειφθούν σε μεταγενέστερα στάδια, αν δεν εφαρμοστούν στοχευμένες διδακτικές παρεμβάσεις κι αν δεν αναπτυχθούν οι κατάλληλες στρατηγικές εκμάθησης (Selinker, 1972· Wei, 2008· Gilakjani, 2012). Παρόλα αυτά, κατά τη διδασκαλία δίνεται πολύ μεγαλύτερη έμφαση σε άλλα γραμματικά επίπεδα, όπως η μορφολογία και η σύνταξη, εις βάρος της φωνολογίας, γεγονός που αποτυπώνεται και στο περιεχόμενο πολλών διδακτικών εγχειριδίων της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη

κ.ά., 2010). Ως αποτέλεσμα, τα λάθη στην προφορά εμμένουν ακόμα και σε προχωρημένα επίπεδα γλωσσομάθειας και πολύ συχνά περνούν και στον προφορικό λόγο ως ορθογραφικά λάθη (Cutler, 2015).

Στην παρούσα εργασία εξετάζονται τα φωνολογικά λάθη που εντοπίζονται στον λόγο αλβανόφωνων μαθητών της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, μέσω ενός σώματος κειμένων που αποτελείται από γραπτές και προφορικές παραγωγές. Παράλληλα, προτείνονται κάποιες διδακτικές δραστηριότητες για την αντιμετώπιση των λαθών στον τονισμό, την κατηγορία που συγκεντρώνει την υψηλότερη συχνότητα εμφάνισης, στις οποίες αξιοποιούνται τα σώματα κειμένων και το ChatGPT.

1. Ανάλυση λαθών

Η σημασία των λαθών στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας επισημάνθηκε αρχικά στο πλαίσιο της Αντιπαραβολικής Ανάλυσης (Lado, 1957), η οποία ερμηνεύει τα λάθη ως αποτέλεσμα μεταφοράς συνηθειών που έχει αποκτήσει ο ομιλητής από τη μητρική του γλώσσα στην δεύτερη. Επομένως, θεωρείται ότι οι κοινές γλωσσικές δομές μεταξύ της μητρικής και της δεύτερης γλώσσας θα κατακτηθούν με ευκολία, ενώ οι δομικές διαφορές θα οδηγήσουν σε αρνητική μεταφορά από τη μητρική στη δεύτερη γλώσσα, με τη μορφή λαθών. Η Ανάλυση Λαθών (Corder, 1967) αντιμετωπίζει τα λάθη ως αυτόνομο συστατικό της γλωσσικής κατάκτησης, το οποίο δεν εξαρτάται αποκλειστικά από τις δομικές διαφορές μεταξύ της μητρικής και της δεύτερης γλώσσας. Ο ρόλος της μητρικής γλώσσας στην διαμόρφωση των λαθών οδήγησε σε μια βασική κατηγοριοποίηση των λαθών σε διαγλωσσικά και ενδογλωσσικά. Τα διαγλωσσικά λάθη προκύπτουν από παρεμβολή της μητρικής γλώσσας (Selinker, 1988), ενώ τα ενδογλωσσικά προκύπτουν κατά την ανάπτυξη της διαγλώσσας από ενδοσυστημικές δυσκολίες της γλώσσας-στόχου (Richards, 1971).

Τα τελευταία χρόνια, για τον εντοπισμό και την ανάλυση των λαθών αξιοποιούνται συστηματικά τα σώματα κειμένων μαθητών. Τα σώματα κειμένων ενδείκνυνται για την ποσοτική και την ποιοτική εξέταση των λαθών, καθώς παρέχουν μεγάλο όγκο δεδομένων από προφορικά και γραπτά κείμενα ποικίλων ειδών τα οποία είναι επισημειωμένα ως προς τα γλωσσικά λάθη και διαμορφώνονται βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων (π.χ. μητρική γλώσσα, επίπεδο γλωσσομάθειας) (Tantos & Papadopoulou, 2014). Η παρούσα εργασία βασίζεται σε ένα σώμα κειμένων που περιέχει γλωσσικά δεδομένα από αλβανόφωνους που διδάσκονται την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, το προφίλ των οποίων παρουσιάζει ομοιομορφία ως προς τη μητρική γλώσσα, το πλαίσιο διδασκαλίας και το επίπεδο ελληνομάθειας.

2. Μεθοδολογία συλλογής δεδομένων

Το σώμα κειμένων που συστάθηκε στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, αποτελείται από 45 γραπτά κείμενα, προερχόμενα από μαθητές ιδιωτικών εκπαιδευτηρίων της Αλβανίας, στα οποία η ελληνική διδάσκεται ως δεύτερη/ξένη γλώσσα. Εκτός από τα γραπτά κείμενα, συγκεντρώθηκαν 10 προφορικά κείμενα, τα οποία στην παρούσα φάση της έρευνας αξιοποιήθηκαν ως ελεγκτικό μέτρο, ώστε να διαπιστώσουμε εάν τα λάθη που εντοπίζονται στον γραπτό λόγο αποτυπώνονται και στον προφορικό. Τα γραπτά κείμενα αντιστοιχούν σε αφηγήσεις κοινής θεματικής, ενώ τα προφορικά σε προσωπικές συνεντεύξεις και σε κείμενα

περιγραφής και επιχειρηματολογίας. Τα κείμενα που αξιοποιηθήκαν στην παρούσα έρευνα είναι μέρος ενός υπό διαμόρφωση σώματος γραπτών και προφορικών κειμένων, που προέρχεται από διδασκόμενους την ελληνική στην Αλβανία, και θα αξιοποιηθεί μελλοντικά για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς από διδάσκοντες την ελληνική στον συγκεκριμένο πληθυσμό.

Όσον αφορά την προέλευση του δείγματος, τα κείμενα συγκεντρώθηκαν από μαθητές τριών γυμνασίων της Κορυτσάς, του Αργυρόκαστρου και των Τιράνων, ηλικίας 15-18 ετών, καθώς και από φοιτητές Πανεπιστημιακών Τμημάτων με έδρα τα Τίρανα, ηλικίας 18-23 ετών. Στα συγκεκριμένα εκπαιδευτικά ιδρύματα, τα οποία είναι ιδιωτικά και λειτουργούν υπό την αιγίδα της Ορθόδοξης Αυτοκέφαλής Εκκλησίας της Αλβανίας, η ελληνική διδάσκεται ως δεύτερη γλώσσα από 3 έως 6 ώρες την εβδομάδα. Η μητρική γλώσσα της πλειοψηφίας του δείγματος είναι η αλβανική ($N=41$), ενώ από ένα μικρό ποσοστό δηλώθηκε διγλωσσία στην αλβανική και στην ελληνική ($N=4$). Το επίπεδο ελληνομάθειας του δείγματος κυμαίνεται μεταξύ Α2-Β1.

Τα γραπτά κείμενα που συγκεντρώθηκαν αποτελούν μέρος μιας ευρύτερης δοκιμασίας που στόχο είχε τη διάγνωση του επιπέδου ελληνομάθειας, χωρίς όμως αντίκτυπο στη βαθμολογία του γλωσσικού μαθήματος. Σε αυτήν την γραπτή δοκιμασία, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να παραγάγουν ένα αφηγηματικό κείμενο με θέμα «γράφω ένα email στον φίλο ή στη φίλη μου για το πώς πέρασα το σαββατοκύριακο» (80 λέξεις). Η δοκιμασία χορηγήθηκε στην τάξη κατά τη διάρκεια της διδακτικής ώρας με συγκεκριμένο χρονικό όριο για το σύνολο των δραστηριοτήτων. Για πρακτικούς λόγους που αφορούν κυρίως την έλλειψη χώρου και χρόνου δεν ήταν εφικτή η συλλογή προφορικού λόγου από το σύνολο των μαθητών. Για τον λόγο αυτόν, συλλέχθηκαν δειγματοληπτικά προφορικές παραγωγές από 10 μαθητές, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν μετά την ολοκλήρωση της γραπτής δοκιμασίας. Η δομή και το περιεχόμενο της δοκιμασίας προφορικού λόγου ακολουθεί τα πρότυπα της αντίστοιχης δοκιμασίας, όπως πραγματοποιείται στις εξετάσεις ελληνομάθειας του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας. Αρχικά διεξάγεται μια προσωπική συνέντευξη και στη συνέχεια ακολουθεί η περιγραφή δύο εικόνων και ερωτήσεις που οδηγούν σε επιχειρηματολογία από την πλευρά του μαθητή, πάνω σε θεματική που απορρέει από το περιεχόμενο των εικόνων.

Παράλληλα με τα γλωσσικά δεδομένα, συλλέχθηκαν από τους μαθητές κάποια μεταδεδομένα μέσω ερωτηματολογίων, στα οποία τους ζητήθηκε να συμπληρώσουν κάποια συγκεκριμένα στοιχεία (μητρική γλώσσα, χρόνος εκμάθησης ελληνικής, κατοχή πιστοποιητικού ελληνομάθειας, χρόνος παραμονής στην Ελλάδα, χρήση ελληνικής εκτός σχολείου, οικογένεια, φίλοι, τηλεόραση, μουσική, μέσα κοινωνικής δικτύωσης). Αφού ολοκληρώθηκε η διαδικασία συλλογής των δεδομένων και των μεταδεδομένων, τα γραπτά και τα προφορικά κείμενα ψηφιοποιήθηκαν ώστε να καταστεί δυνατή η επεξεργασία τους, καθώς και ο εντοπισμός και η επισημείωση των λαθών.

3. Ερευνητικά δεδομένα

Συνολικά συγκεντρώθηκαν 55 κείμενα των 7481 λέξεων, τα οποία αντιστοιχούν σε 45 γραπτά κείμενα των 3241 λέξεων και 10 προφορικά κείμενα των 4320 λέξεων. Για την ανάλυση αξιοποιήθηκαν τα 45 γραπτά κείμενα, ενώ τα 10 προφορικά κείμενα λειτούργησαν ως μέσο ελέγχου, ώστε να διαπιστωθεί εάν τα φωνολογικά λάθη του γραπτού λόγου αντιστοιχούν σε

εσφαλμένες προφορικές πραγματώσεις. Στη συνέχεια, καταγράφηκαν και ομαδοποιήθηκαν τα φωνολογικά λάθη σε δύο επιμέρους κατηγορίες: (α) τονικά και (β) φωνολογικά.

Τα τονικά λάθη, που αφορούν, πρωτίστως, λάθη στον τονισμό της λέξης, είναι ο συχνότερος τύπος λαθών, όχι μόνο στην κατηγορία των φωνολογικών λαθών, αλλά στο σύνολο των λαθών του σώματος κειμένων (π.χ. συγκριτικά με μορφολογικά, συντακτικά λάθη). Μάλιστα, παρατηρήθηκε ότι πολλά από αυτά είναι εμφανή και στον προφορικό λόγο, όπως προέκυψε από το δείγμα της έρευνας. Η υψηλή συχνότητα εμφάνισης των τονικών λαθών επισημαίνεται και από άλλες έρευνες, που εξετάζουν τα λάθη μαθητών με ποικίλες μητρικές γλώσσες σε γραπτά σώματα κειμένων (Παπαδοπούλου & Τζιμώκας, 2015· Τάντος κ.ά., 2015) αλλά και σε προφορικά δεδομένα (Ρεβυθιάδου & Τζακώστα, 2007). Στα παραδείγματα (1α)-(1δ), παρουσιάζονται τα πιο συνηθισμένα λάθη που παρατηρούνται.

(1) Τονισμός

- α. παράλειψη τόνου *πηγαμε, λιγο, εκει*
- β. λανθασμένη θέση τόνου *μενώ, βραδί, εστιατορία, περάσα*
- γ. επιπλέον τόνος *φάγητό, σάββατοκύριακο*
- δ. παράλειψη εγκλιτικού τόνου *αυτοκίνητο του, οικογένεια σου*

Στη συγκεκριμένη κατηγορία λαθών, μεγάλο μέρος τους μπορούμε να το αποδώσουμε σε παρεμβολή από τη μητρική γλώσσα, την αλβανική, καθώς τα τονικά συστήματα των δύο γλωσσών διαφέρουν τυπολογικά (Ρεβυθιάδου & Σπυρόπουλος 2013). Στην αλβανική, η θέση του τόνου εντοπίζεται, κυρίως, στις δύο τελευταίες συλλαβές, με αποτέλεσμα να προκύπτουν συχνά δυσκολίες στην πραγμάτωση του τόνου στην προπαραλήγουσα κατά την εκμάθηση της ελληνικής (π.χ. *περάσα, εστιατορία*). Παράλληλα, ο τόνος στην αλβανική είναι σταθερός κατά την κλίση, σε αντίθεση με την ελληνική, όπου, κυρίως στα ουσιαστικά, υπάρχει έντονη τονική κινητικότητα. Ως αποτέλεσμα, παρατηρείται μια τάση για μη μετακίνηση του τόνου από τους αλβανόφωνους που μαθαίνουν την ελληνική (π.χ. *πληροφορίων*). Τα συγκεκριμένα λάθη προβλέπονται και από θεωρητικές μελέτες που εξετάζουν αντιπαραβολικά τα συστήματα της αλβανικής και της ελληνικής (Σπύρου, 2003· Ρεβυθιάδου & Σπυρόπουλος, 2013).

Τα φωνολογικά λάθη επιφέρουν αλλαγές στην προφορά της λέξης και αλλοιώνουν τη φωνολογική της ταυτότητα. Αν και η συχνότητα εμφάνισής τους είναι μικρότερη συγκριτικά με τα τονικά αλλά και τα γραφηματικά (τα οποία δεν θα εξεταστούν στην παρούσα έρευνα, καθώς δεν εντοπίζονται συστηματικά στον προφορικό λόγο), ωστόσο, θεωρούνται πολύ σημαντικά, γιατί σε μεγάλο βαθμό συσχετίζονται με προβληματικές πραγματώσεις στον προφορικό λόγο. Τα συχνότερα είδη λαθών παρουσιάζονται στα ακόλουθα παραδείγματα.

(2) Φωνολογικά λάθη

- α. αντικατάσταση συμφώνων *θαίνονταν (=φαινονταν), σκολείο (=σχολείο)*
- β. αντικατάσταση φωνηέντων *ελληνικά (=ελληνικά), καιμήθηκα (=κοιμήθηκα)*
- γ. μετάθεση φθόγγων *αφερή (=αδερφή)*

- δ. παράλειψη συλλαβών *χρησιμοπω (=χρησιμοποιώ)*
ε. παράλειψη φθόγγων *εσει (=εσεις), παπούδε (=παππούδες)*

Στα φωνολογικά λάθη παρατηρούμε συστηματικά κάποια διαγλωσσικά λάθη που έχουν επισημανθεί ευρέως από τη βιβλιογραφία, όπως, για παράδειγμα, η αντικατάσταση του /x/ από το /k/ (*σκολείο* αντί *σχολείο*) και η αντικατάσταση του /γ/ από το /g/ (*πράγματα* αντί *πράγματα*), λόγω απουσίας των τριβόμενων υπερικών φθόγγων /x/ και /γ/ από το φθονγικό σύστημα της αλβανικής (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη κ.ά., 2008· Ρεβυθιάδου & Σπυρόπουλος, 2013). Συχνό λάθος αποτελεί και η λανθασμένη χρήση των φθόγγων /f/ και /θ/, τόσο στον γραπτό λόγο, αλλά και, με πιο περιορισμένη συχνότητα, στον προφορικό λόγο. Το συγκεκριμένο λάθος δεν προβλέπεται από τις θεωρητικές αντιπαραβολικές αναλύσεις της ελληνικής και της αλβανικής ώστε να το κατατάξουμε στα διαγλωσσικά λάθη. Ωστόσο, επισημαίνεται από έρευνες σε σώματα κειμένων ως λάθος μαθητών με άλλες μητρικές γλώσσες, όπως η ρωσική (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη κ.ά., 2008). Παράλληλα, στον γραπτό και στον προφορικό λόγο, παρατηρείται μια τάση απλοποίησης των συμφωνικών συμπλεγμάτων, κυρίως με παράλειψη φθόγγων (*επικεφτήκαμε* αντί *επισκεφτήκαμε*), αλλά και, λιγότερα συχνά, με προσθήκη φθόγγων (*σκίχουρος* αντί *σκίουρος*). Η τάση αυτή δεν μπορεί να αποδοθεί άμεσα στο φωνολογικό σύστημα της αλβανικής, η οποία περιέχει εξίσου σύνθετες συλλαβικές δομές με την ελληνική (Κάππα, 2013). Πιθανότατα, συνδέεται με το συγκεκριμένο στάδιο της διαγλώσσας στο οποίο βρίσκονται οι συμμετέχοντες, στο οποίο αδυνατούν να παράγουν πιο σύνθετες φωνολογικές δομές στη δεύτερη γλώσσα (Carlisle, 2001).

4. Διδακτική πρόταση

Αφού επισημάνθηκαν τα πιο συχνά φωνολογικά λάθη που εμφανίστηκαν στον γραπτό λόγο, αλλά παρατηρούνται και στον προφορικό, προτείνεται μια σειρά από δραστηριότητες που εστιάζουν στο φαινόμενο του τονισμού, γύρω από το οποίο συγκεντρώνεται το μεγαλύτερο ποσοστό λαθών. Οι δραστηριότητες στοχεύουν τόσο στην παραγωγή όσο και στην κατανόηση, καθώς οι λανθασμένες πραγματώσεις είναι μεν εμφανείς κατά την παραγωγή, αλλά μπορούν να οφείλονται και σε προβλήματα κατά την πρόσληψη (Λέγγερης, 2013).

Οι δραστηριότητες απευθύνονται σε μαθητές της ελληνικής ως δεύτερης-ξένης, επιπέδου A2-B1, και αξιοποιούν ως υλικό τα ίδια τα σώματα κειμένων των μαθητών. Στο πλαίσιο αυτό, μπορούν να ενσωματωθούν στο πλαίσιο διαφόρων προσεγγίσεων, όπως η *Εστίαση στον Τύπο* (Long, 1991) και η *Μάθηση μέσω Δεδομένων* (Aston, 1997). Τα σωματίων κειμένων μαθητών μπορούν, μεν, να αξιοποιηθούν κατά τη διδασκαλία για την κατασκευή του κατάλληλου γλωσσοδιδακτικού υλικού, αλλά μπορούν να αποτελέσουν και αυτούσιο διδακτικό υλικό, δίνοντας στους μαθητές τη δυνατότητα να διερευνήσουν μόνοι τους, μέσω αυθεντικών δεδομένων, συστηματικότητας, αποκλίσεις από την γραμματική ορθότητα, αλλά και γλωσσικούς κανόνες (Παπαδοπούλου & Τάντος, 2014). Στο πλαίσιο αυτό, η αυτόνομη μάθηση μπορεί να ενισχυθεί ακόμα περισσότερο, συνδυάζοντας αυθεντικά γλωσσικά κείμενα με ένα καινοτόμο ψηφιακό μέσο, το ChatGPT της Open AI, βασικό χαρακτηριστικό του οποίου αποτελεί η δυνατότητα που παρέχει για εξατομικευμένη μάθηση. Το ChatGPT, μεταξύ των πολλαπλών δυνατοτήτων του, μπορεί να αποτελέσει ένα πολύτιμο βοήθημα για τον διδάσκοντα και τον μαθητή κατά τη διδασκαλία της γλώσσας, ενισχύοντας την αυτονομία

της μάθησης, μέσω της εστίασης στις ατομικές ανάγκες του μαθητή, αλλά και της άμεσης ανατροφοδότησης (Han, 2024· Kohnke et al., 2023· Γαβριηλίδου, 2024). Αν και η έρευνα σχετικά με τη χρήση του ChatGPT στη διδασκαλία της ελληνικής είναι σε πρώιμο στάδιο, υπάρχουν ενδείξεις ότι μπορεί να επιφέρει σημαντικά γλωσσικά οφέλη, όπως για παράδειγμα η ενίσχυση της μορφοφωнологικής επίγνωσης (Soula Korouli et al., 2024). Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, προτείνουμε μια σειρά ενδεικτικών δραστηριοτήτων, στις οποίες αξιοποιούνται τα σώματα κειμένων, με σκοπό την ενίσχυση της φωнологικής επίγνωσης των μαθητών πάνω στον τονισμό, ανακαλύπτοντας οι ίδιοι τις σωστές και λανθασμένες πραγματώσεις, με τη βοήθεια του ChatGPT.

4.1 Δραστηριότητα 1

Στην 1^η δραστηριότητα χορηγούνται στους μαθητές δείγματα από το σώμα κειμένων και καλούνται να εντοπίσουν τα λάθη σχετικά με τον τονισμό στον γραπτό λόγο. Ακολουθεί ένα ενδεικτικό απόσπασμα στο παράδειγμα (3).

Πίνακας 1: Δείγμα γραπτού κειμένου

«...Μετα γύρισα σπίτι με την φίλη μου. Την Κυριακή ξύπνησα άργα γιατί ήμουν πολύ κουρασμένη από την προηγούμενη μέρα. Το μεσημέρι, πήγαμε βόλτα με τους γονείς μου, όπου συνάντησα και τους παπούδες μου. Πέρασα πολύ καλά! Εσυ πως πέρασες τα σαββατοκύριακα;»

4.2 Δραστηριότητα 2

Στη συνέχεια, αφού εντοπίσουν τα λάθη με βάση το γραπτό κείμενο, ακούνε το δείγμα μέσω της εφαρμογής *Μετατροπής Κειμένου σε Ήχο* που παρέχει το ChatGPT και καλούνται να εντοπίσουν τα λάθη που αγνόησαν στην γραπτή μορφή του κειμένου. Με τον τρόπο αυτό, θα ενισχυθούν οι δεξιότητες πρόσληψης και θα συνειδητοποιήσουν τη συσχέτιση της σωστής προφοράς με την κατάλληλη θέση του του τονικού συμβόλου στον γραπτό λόγο. Ο διδάσκοντας μπορεί να καθοδηγήσει μέσω των κατάλληλων επισημάνσεων στην συνειδητοποίηση αυτής της σύνδεσης, φέρνοντας και άλλα παραδείγματα.

4.3 Δραστηριότητα 3

Αφού οι μαθητές εντοπίσουν όσα περισσότερα λάθη μπορούν βάσει και της προηγούμενης δραστηριότητας, στη συνέχεια υποβάλλουμε το κείμενο στο ChatGPT, με την εντολή να διορθώσει τα υπάρχοντα λάθη στο παρακάτω κείμενο της ελληνικής.

Πίνακας 2: Απάντηση ChatGPT

ChatGPT (Απρίλιος 2024): Η πρόταση χρειάζεται κάποιες διορθώσεις για να είναι σωστή. Ακολουθεί η διορθωμένη εκδοχή:

"Μετά γύρισα σπίτι με τη φίλη μου. Την Κυριακή ξύπνησα αργά γιατί ήμουν πολύ κουρασμένη από την προηγούμενη μέρα. Το μεσημέρι, πήγαμε βόλτα με τους γονείς μου, όπου συνάντησα και τους παππούδες μου. Πέρασα πολύ καλά! Εσύ πώς περνάς τα σαββατοκύριακα;"

Διορθώσεις που έγιναν:

"Μετά" αντί "Μετα".

"τη φίλη μου" αντί "την φίλη μου" (επειδή ακολουθεί λέξη που ξεκινά με σύμφωνο).

"αργά" αντί "άργα".

"παππούδες" αντί "παπούδς".

"Πέρασα" αντί "περάσα".

"πώς" αντί "πως" (για ερωτηματική αντωνυμία).

"περνάς" αντί "πέρνας".

Στη συνέχεια, ελέγχουμε τις απαντήσεις του ChatGPT ως προς την ορθότητά τους και σχολιάζουμε τυχόν λανθασμένες ή αμφιλεγόμενες απαντήσεις (π.χ. την εξήγηση που δίνει για την ορθή χρήση του τελικού -ν στη φράση «την φίλη μου»). Επίσης, ελέγχουμε εάν εντόπισε όλα τα λάθη και επισημαίνουμε και τα υπόλοιπα.

4.4 Δραστηριότητα 4

Σε συνέχεια της 3^{ης} δραστηριότητας, ρωτάμε το ChatGPT ποια από τα λάθη που εντόπισε αφορούν τον τονισμό. Με αφορμή τις απαντήσεις του, μπορούμε να εστιάσουμε στη διατύπωση κάποιων κανόνων, όπως για παράδειγμα τον τονισμό του «πώς» όταν εισάγει ερώτηση. Παράλληλα, μπορούμε με την ευκαιρία αυτή να εστιάσουμε και σε γενικότερους κανόνες τονισμού και να ακολουθήσει ρητή διδασκαλία.

Πίνακας 3: Απάντηση ChatGPT

ChatGPT (Απρίλιος 2024): Τα λάθη που αφορούν τον τονισμό στην πρότασή σου είναι τα εξής:

1. **"Μετα"** → **"Μετά"**: προσθήκη τόνου στο "α".
2. **"καλα"** → **"καλά"**: προσθήκη τόνου στο "α".
3. **"Εσυ"** → **"Εσύ"**: προσθήκη τόνου στο "υ".
4. **"πως"** → **"πώς"**: προσθήκη τόνου στο "ω" (όταν χρησιμοποιείται ως ερωτηματική αντωνυμία).

Επομένως, τα λάθη τονισμού στην αρχική σου πρόταση είναι τέσσερα.

4.5 Δραστηριότητα 5

Τέλος, δίνουμε στο ChatGPT την εντολή να δημιουργήσει και να διαβάσει ένα κείμενο για να εξασκηθούμε στα λάθη που εμφανίστηκαν στις προηγούμενες δραστηριότητες. Με αυτόν τον τρόπο, θα ελέγξουμε το αποτέλεσμα της διδασκαλίας και θα διαπιστώσουμε εάν οι μαθητές έχουν κατανοήσει τη λειτουργία του τονισμού στον προφορικό λόγο και του τονικού σημαδιού στον γραπτό, καθώς και τους κανόνες που επισημάνθηκαν κατά την πορεία της διδασκαλίας.

Πίνακας 4: Απάντηση ChatGPT

ChatGPT (Απρίλιος 2024):

«Χθες βραδυ, πήγαμε για φαγητό με την μαμα και τον παπα μου. Ηταν μια ωραιο βραδια, και φαγαμε πολύ νοστιμα πιατα. Μετα, επιστρέψαμε στο σπιτι και καθίσαμε στο σαλονι για να δούμε μια ταινία. Κατα τις δωδεκα, πηγα να κοιμηθώ γιατί την επομενη μερα ειχα σχολείο. Το πρωί, ξύπνησα αργα και ετρεξα να προλάβω το λεωφορείο. Στο σχολειο, ειχαμε ένα διαγωνισμα στα μαθηματικα, και πιστευω πως τα πηγα καλά. Εσυ πως περνας τις καθημερινες;»

5. Συζήτηση

Στην παρούσα εργασία διερευνήθηκαν μέσω ενός σώματος κειμένων τα πιο συχνά λάθη που εντοπίζονται στον γραπτό λόγο των αλβανόφωνων μαθητών που μαθαίνουν την ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα. Διαπιστώθηκε ότι πολλά από τα λάθη που εντοπίζονται έχουν επισημανθεί από προηγούμενες έρευνες σε σώματα κειμένων, ενώ προβλέπονται και από τις αντιπαραβολικές μελέτες που εξετάζουν τα γραμματικά συστήματα της ελληνικής και της αλβανικής. Μελλοντικός στόχος της παρούσας έρευνας είναι να διευρυνθεί το σώμα κειμένων των μαθητών, ώστε να διαπιστώσουμε με μεγαλύτερη ακρίβεια το εύρος των λαθών και τη συστηματικότητά τους, αλλά και να προχωρήσουμε σε πιο ενδελεχή ανάλυσή τους, λαμβάνοντας υπόψη την επίδραση της αλβανικής γλώσσας.

Παράλληλα, προτάθηκε μια σειρά δραστηριοτήτων που περιλαμβάνουν ως υλικό αυθεντικά δείγματα από το σώμα κειμένων και αξιοποιούν τις δυνατότητες του ChatGPT. Οι δραστηριότητες στοχεύουν στον τονισμό, όπου παρατηρείται ο μεγαλύτερος αριθμός λαθών. Ωστόσο, μπορούν να αξιοποιηθούν και για την αντιμετώπιση άλλων λαθών, όπως για παράδειγμα, η διάκριση φθόγγων. Καθώς η αποτελεσματικότητα της χρήσης του ChatGPT στη γλωσσική διδασκαλία αποτελεί ένα ανερχόμενο πεδίο έρευνας, μελλοντικός στόχος είναι η εφαρμογή δραστηριοτήτων για τη διδασκαλία ποικίλων φωνολογικών δομών, ώστε να διευρυνθεί συστηματικά η επίδρασή του στη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας.

Βιβλιογραφία

Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Ά., Αι. Ζουραβλιόβα, Μ. Μητσιάκη & Γ. Φωτιάδου (2010). Τα φωνολογικά λάθη στη διαγλώσσα των ρωσόφωνων μαθητών της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Στο *14th International Conference: Advances in Research on Language Acquisition and Teaching—Selected Papers* (No. IKECONF-2024-102, pp. 53-64). Aristotle University of Thessaloniki.

Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Ά. Μ. Μητσιάκη & Ε. Βλέτς (2008). Φωνητικά, φωνολογικά και μορφολογικά θέματα για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλιννοστούτων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο), Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*, Θεσσαλονίκη.

Aston, G. (1997). Small and large corpora in language learning. In ed. by B. Lewandowska-Tomaszczyk & J. Melia (Ed.), *Practical applications in language corpora*, (pp. 51-62). Lodz, Poland: Lodz University Press.

Γαβριηλίδου, Ζ. (2024). *Διδάσκοντας και μαθαίνοντας γλώσσα με το ChatGPT*. Εκδόσεις Κριτική.

Carlisle, R. (2001). Syllable structure universals and second language acquisition. *International Journal of English Studies*, 1(1), 1-19.

Corder S.P. (1967). The significance of learners' errors. In J.C. Richards (Ed.), *Error analysis: Perspectives on second language acquisition*, (pp. 19-27). London: Longman.

Cutler, A. (2015). Representation of second language phonology. *Applied Psycholinguistics*, 36, 115 - 128.

Flege, J. E. (1999). Age of learning and second language speech. In D. Birdsong (Ed.), *Second language acquisition and the Critical Period Hypothesis* (pp. 101–131). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Gilakjani, A. (2012). A study of factors affecting EFL learners' English pronunciation learning and the strategies for instruction. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(3), 119-128.

Han, Z. (2024). ChatGPT in and for second language acquisition: a call for systematic research. *Studies in Second Language Acquisition*, 1-6.

Κάππα, Ι. (2013). Συλλαβική δομή: Συλλαβική δομή της Αλβανικής. Στο Α. Ρεβυθιάδου & Β. Σπυρόπουλος (επιμ.), *Αντιπαραβολική Μελέτη Γραμματικών Δομών Ρωσικής-Ελληνικής, Συλλαβική δομή της Αλβανικής* (59-63). Πρόγραμμα Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούτων Μαθητών, Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση (ΕΣΠΑ 2007-2013). Εκδόσεις Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ειδικός Λογαριασμός Κονδυλίων Έρευνας (Ε.Λ.Κ.Ε.), Θεσσαλονίκη.

Kohnke, L., Moorhouse, B. L., & Zou, D. (2023). ChatGPT for language teaching and learning. *Relc Journal*, 54(2), 537-550.

Λέγγερης, Άγγελος. (2013). Φωνητική. Στο Α. Ρεβυθιάδου & Β. Σπυρόπουλος (επιμ.), *Αντιπαραβολική Μελέτη Γραμματικών Δομών Ρωσικής-Ελληνικής, Φωνητική*, (1-61). Πρόγραμμα Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούτων Μαθητών, Επιχειρησιακό

Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση (ΕΣΠΑ 2007-2013). Εκδόσεις Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ειδικός Λογαριασμός Κονδυλίων Έρευνας (Ε.Λ.Κ.Ε.), Θεσσαλονίκη.

Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Long, M.H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. DeBot, R. Ginsberg, & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in crosscultural perspective* (pp. 39-52). Amsterdam: John Benjamins.

Παπαδοπούλου, Δ., & Τζιμώκας, Δ. (2015). Λάθη: είδη και αντιμετώπισή τους. *Διαδρομές για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης / δεύτερης γλώσσας*. ΚΕΓ.

Παπαδοπούλου, Δ., & Τάντος, Α. (2014). Η διδακτική αξιοποίηση των σωμάτων κειμένων μαθητών στην ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα. Στο Ζ. Γαβριηλίδου & Α. Ρεβυθιάδου (επιμ.), *Μελέτες Αφιερωμένες στην Ομότιμη Καθηγήτρια Α.Π.Θ. Άννα Αναστασιάδη-Συμεωνίδη*, 246-262. Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα.

Ρεβυθιάδου, Α., & Σπυρόπουλος, Β. (2013). *Αντιπαραβολική Μελέτη Γραμματικών Δομών Αλβανικής-Ελληνικής*. Πρόγραμμα Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών, Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση (ΕΣΠΑ 2007-2013). Εκδόσεις Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ειδικός Λογαριασμός Κονδυλίων Έρευνας (Ε.Λ.Κ.Ε.), Θεσσαλονίκη.

Ρεβυθιάδου, Α., & Τζακώστα, Μ. (2007). *Η φωνολογία στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας*. Αθήνα: Πατάκης.

Richards, J. (1971). A Non-Contrastive Approach to Error Analysis. *English Language Teaching Journal*, 25, 204-219.

Selinker, L. (1988). Papers in Interlanguage. Occasional papers No.44: 30. Southeast Asian Ministers of Education Organization, Regional Language Centre.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL*, 10(2), 209-231.

Soukalopoulou, M., Apostolouda, V., & Revithiadou, A. (2024). The contribution of ChatGPT to the enhancement of morphophonological awareness in courses on Phonology and Morphology in tertiary education. In *Language, Education and Artificial Intelligence Conference*, University of Crete, University of Western Macedonia, Hellenic Open University, May 10-12, 2024.

Σπύρου, Α. (2003). *Αλβανική και Νεοελληνική-Προβλήματα των αλβανοφώνων κατά την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας*. Διαπολιτισμική Αγωγή-Σειρά Θεωρητικών και Πρακτικών Μελετών, Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. ΙΙΙ, Ε.Κ.Π.Α., ΚΕ.Δ.Α.

Τάντος, Α., Αλεξανδρή, Κ., Δόση, Ι., Πούλιου, Κ., Σαββίδου, Π., & Φωτιάδου, Γ. (2015). Ανάλυση λαθών στο ελληνικό σώμα κειμένων μαθητών (ΕΣΚΕΙΜΑΘ): πρώτα ευρήματα. Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 35, 719-732. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.

Tantos A., & D. Papadopoulou. (2014). Stand-off Annotation in Learner Corpora: Compiling the Greek Learner Corpus (GLC). In A. D. Negrillo and F. J. D. Pérez (eds) *Specialisation and Variation in Language Corpora. Linguistic Insights* 179. Bern: Peter Lang.

Wei, X. (2008). Implication of IL fossilization in second language acquisition. *English Language Teaching, 1.1*, 127-131.

Γλώσσα/ Λογοτεχνία/ Ιστορία

Διδακτικό σενάριο σε κείμενο αρχαίας ελληνικής λογοτεχνίας από μετάφραση (Ομήρου Οδύσσεια, ραψωδία Ω, στίχοι 219-360, μτφρ. Δ. Ν. Μαρωνίτη)

Κωνσταντίνος Δημόπουλος

Περίληψη

Η στρατηγική που θα ακολουθηθεί για τη διδασκαλία του κειμένου που αντιστοιχεί στους στίχους 219-360 της ραψωδίας Ω από το σπουδαίο έργο του Ομήρου «Οδύσσεια» σε μετάφραση του Δ.Ν. Μαρωνίτη (2006), θα βασιστεί σε έναν συνδυασμό μεθόδων. Πρώτα από όλα, θεωρείται ως αυτονόητη μέθοδος η πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία μέσα στη σχολική αίθουσα, η οποία θα συνδυαστεί σαφώς με τη στρατηγική της συμμετοχικής μάθησης, εφόσον οι μαθητές καλούνται να συμβάλλουν στην ομαλή εξέλιξη της μαθησιακής διεργασίας μέσω της ενεργητικής τους εμπλοκής και της πρακτικής αξιοποίησης όλων όσων μαθαίνουν σε θεωρητικό επίπεδο. Εξάλλου, ένας από τους στόχους είναι να συμβάλει στη μεγαλύτερη μαθησιακή αυτονομία των μαθητών (βλ. το σχετικό θεωρητικό πλαίσιο στο Μαυροειδής, Γκιόσος & Κουτσούμπα, 2014). Επιπλέον, θα εφαρμοστεί και ο συνδυασμός της μεθόδου των ερωταποκρίσεων με τη διερευνητική μέθοδο αλλά και τη μέθοδο της ανακάλυψης.

Λέξεις-κλειδιά: συνδυασμό μεθόδων, εκμάθηση βασικών τεχνικών αφήγησης

1. Διδακτικοί Στόχοι

Σε ό,τι αφορά τους διδακτικούς στόχους, αυτοί συνοψίζονται στο να μεταδοθούν νέες γνώσεις προς τους μαθητές που άπτονται αφενός του περιεχομένου του κειμένου αναφορικά με την περιγραφή των γεγονότων, αφετέρου, όμως, μείζονος σημασίας στόχο αποτελεί και η εκμάθηση των βασικών τεχνικών αφήγησης που ακολουθούνται από τον Όμηρο στο συγκεκριμένο κεφάλαιο της «Οδύσσειας» (Rutherford, 1986), όπως είναι η ραψωδία Ω, στίχοι 219-360.

Πιο συγκεκριμένα, οι βασικότεροι διδακτικοί στόχοι που σχετίζονται με το περιεχόμενο, δηλαδή με την ίδια την ιστορία, είναι οι εξής κάτωθι:

1. Η επιστροφή του Οδυσσέα στην πατρίδα του την Ιθάκη.
2. Η ανάγκη του Οδυσσέα να επιβεβαιώσει μέσα από μία σειρά διερευνητικών ερωτήσεων πως έχει βρεθεί, πράγματι, στο νησί του την Ιθάκη.
3. Η πρώτη στιγμή της συνάντησης του Οδυσσέα με τον πατέρα του Λαέρτη στο περιβόλι, όπου εκείνος δούλευε με όψη και αμφίεση δούλου.
4. Ο έμμεσος τρόπος του Οδυσσέα, μέσω της αφήγησης μιας πλαστής ιστορίας, να διερευνήσει τα συναισθήματα και τις σκέψεις του πατέρα του για εκείνον, έπειτα από το πέρας τόσων πολλών ετών.
5. Η βαθμιαία κλιμάκωση της στιγμής της αναγνώρισης του Οδυσσέα από τον πατέρα του τον Λαέρτη και ο τρόπος με τον οποίο τον υποδέχτηκε.
6. Η ανάπτυξη και η απόκτηση νέων γνώσεων, μεταγνώσεων, δεξιοτήτων και αξιών, τις οποίες οι μαθητές να δύνανται να αξιοποιούν σε συνδυασμό με τις ήδη κερτημένες για την καλύτερη δυνατή κατανόηση της εν λόγω διδακτικής ενότητας.

7. Η απόκτηση νέων γνώσεων αναφορικά με τις αφηγηματικές τεχνικές που χρησιμοποιεί ο Όμηρος, όπως συγκεκριμένα είναι η χρήση της εικόνας, δηλαδή εκείνη η περιγραφική μέθοδος, η οποία δημιουργεί την εντύπωση στον αναγνώστη πως βρίσκεται ενώπιον όλων όσων διαβάζει, μετουσιώνοντας το γραπτό κείμενο σε σκηνή-εικόνα.
8. Η επιμόρφωση των μαθητών σε ό,τι αφορά τις διαφορές ανάμεσα στον μύθο και την πλοκή μέσα από την αφηγηματική τεχνική του Ομήρου στο εν λόγω απόσπασμα από τη ραψωδία Ω της «Οδύσσειας» (στίχοι 219-360).

2. Αφόρμηση

Το σχολικό εγχειρίδιο που προσφέρεται από το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας για τη διδασκαλία της «Οδύσσειας», είναι εξαιρετικά καλά δομημένο, ούτως ώστε να συμβάλει σημαντικά στη μεθόδευση της διδασκαλίας της εν λόγω ενότητας, αποτελώντας, τοιουτοτρόπως, την αφόρμηση για την προετοιμασία και την οργάνωση της ύλης (Ξωχέλλης, 2005). Με αυτόν τον τρόπο, μάλιστα, παρέχεται η ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να προβεί στη διαφοροποίηση της διδακτικής μεθόδου αλλά και στην αξιολόγηση του βαθμού πρόσκτησης των επιθυμητών στόχων, δηλαδή γνώσεων και δεξιοτήτων, αντίστοιχα, από τους μαθητές (Μπονίδης, 2012).

Ειδικότερα, λοιπόν, σε ό,τι αφορά την πορεία της διδασκαλίας των στίχων 219-360 της ραψωδίας Ω, η προβληματοποίηση και η αφόρμηση των μαθητών θα πραγματοποιηθεί μέσα από τη χρήση φωτογραφικού υλικού, προκειμένου να έχουν μία σαφή εικόνα των γεγονότων που περιγράφονται από τον Όμηρο σε αυτό το απόσπασμα. Εξάλλου, για την προβληματοποίηση και την αφόρμηση, μία εικόνα, η οποία συμπληρώνεται από το μεταφρασμένο κείμενο, ενώ συνάμα συνδυάζεται με μία καλοδιατυπωμένη και λεπτομερώς οργανωμένη συζήτηση, είναι καθόλα απαραίτητη και καθιστά τη διδασκαλία συναρπαστική. Επιπρόσθετα, μέσω των εικόνων, τα συναισθήματα των μαθητών πολλαπλασιάζονται, οι γνώσεις εμπλουτίζονται, και γενικότερα, τα κίνητρα για παρακολούθηση βρίσκονται σε ανώτατα επίπεδα. Οι μαθητές, ακόμα και οι πλέον συνεσταλμένοι, αρέσκονται σε τέτοιου είδους κοινές δραστηριότητες, καθώς αφενός διαμορφώνεται μία ευχάριστη ατμόσφαιρα, και αφετέρου ενθαρρύνεται ακόμα περισσότερο η ενεργή συμμετοχή μέσα από τη διακριτική συμμετοχή και σχετική καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό.

Συνεπώς, μία αφόρμηση θα είναι η εξής κάτωθι εικόνα από τη σκηνή της συνάντησης του Οδυσσέα με τον πατέρα του Λαέρτη στο περιβόλι, η οποία εμπεριέχεται μέσα στο διδακτικό εγχειρίδιο των μαθητών.

Επιπλέον, εκτός από τη δεδομένη εικόνα που ήδη υπάρχει μέσα στο ίδιο το βιβλίο των μαθητών, αφόρμηση θα αποτελέσει και το άρθρο με τίτλο «Η ΟΔΥΣΣΕΙΑ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΤΕΧΝΗ» (<http://kleio2012.blogspot.gr/2013/01/blog-post.html>), το οποίο θα μοιραστεί σε όλους τους μαθητές με τη μορφή των φωτοτυπιών. Στο εν λόγω άρθρο εμπεριέχονται εικόνες μονάχα από τη σκηνή που παρουσιάζεται στους στίχους 219-360 της ραψωδίας Ω.

3. Αναλυτική αποτύπωση της διδακτικής πορείας για 2 από τους 8 διδακτικούς στόχους

Σε ό,τι αφορά την πορεία της διδασκαλίας των στίχων 219-360 της ραψωδίας Ω από την «Οδύσσεια» του Ομήρου, σύμφωνα με τους διδακτικούς στόχους που αναφέρθηκαν σε

παραπάνω ενότητα, θα διέλθει, εν γένει, μέσα από τέσσερις διαφορετικές φάσεις. Πρώτα από όλα, το αρχικό σημείο εκκίνησης θα αποτελέσει η προβληματοποίηση ή/και η αφόρμηση μέσω της χρήσης των εικόνων. Εν συνεχεία, θα ακολουθήσει το στάδιο της πρόσκτησης των γνώσεων από τους μαθητές. Το τρίτο στάδιο θα είναι αυτό της επεξεργασίας των νέων γνώσεων και τέλος, το τέταρτο και τελευταίο στάδιο θα είναι αυτό που οι μαθητές θα έχουν τη δυνατότητα να εκφραστούν και να αποδείξουν τις γνώσεις που απέκτησαν σχετικά με όλα όσα διδάχτηκαν και σχετίζονται με το κείμενο αυτό.

Ειδικότερα, αναφορικά με την επίτευξη του διδακτικού στόχου της σκηνής της αναγνώρισης του Οδυσσέα από τον πατέρα του τον Λαέρτη (Sels, 2013), η αφόρμηση θα γίνει μέσα από τη μελέτη των εικόνων που οι μαθητές θα έχουν στη διάθεσή τους σε μορφή φωτοτυπίας. Η αφόρμηση δεν θα διαρκέσει περισσότερο από δέκα λεπτά. Η σημαντικότητα της χρήσης των εικόνων έγκειται στο ότι η εικόνα συμβάλλει στην αύξηση του ενδιαφέροντος για την ανάγνωση, την παρουσίαση, το σχολιασμό του κειμένου αλλά και για ό,τι άλλο ενδέχεται να ακολουθήσει. Εξάλλου, ο κατάλληλος λεπτομερής και, για κάποιες περιπτώσεις, μακρόχρονος σχολιασμός της εικόνας, συμβάλλει στη μετάδοση πληροφοριών, οι οποίες καθώς ανταλλάσσονται και μοιράζονται, με τη σωστή καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, αναδύουν λανθάνουσες γνώσεις και διεργασίες, οι οποίες θέτουν τα θεμέλια της μετέπειτα επιτυχημένης σχολικής απόδοσης (Barthes, 1977, 152-163).

Συνεπώς, έπειτα από το στάδιο της αφόρμησης, θα ακολουθήσει η ανάγνωση του κειμένου. Αρχικά, το κείμενο θα διαβαστεί από τον εκπαιδευτικό κι έπειτα, από τους μαθητές. Αμέσως μετά, οι μαθητές θα κληθούν να αποδώσουν το νόημα που αποκαλύπτεται από το περιεχόμενο του κειμένου στους στίχους 219-360 της ραψωδίας Ω, δίνοντας τους έτσι την ευκαιρία να σκέφτονται και να επεξεργάζονται περαιτέρω λεπτομέρειες. Το τελευταίο στάδιο της έκφρασης θα πραγματοποιηθεί μέσα από τη διαδικασία των ερωτήσεων από τον εκπαιδευτικό και των απαντήσεων από τους μαθητές.

Σε ό,τι αφορά τη διδακτική πορεία που θα ακολουθηθεί για την επιμόρφωση των μαθητών σχετικά τις διαφορές ανάμεσα στον μύθο και την πλοκή μέσα από την αφηγηματική τεχνική του Ομήρου στους στίχους 219-360 της εν λόγω ραψωδίας Ω της «Οδύσσειας», θα είναι η τυπική διαδικασία που προσφέρεται μέσω του σχολικού εγχειριδίου. Ειδικότερα, έπειτα από την ολοκλήρωση όλων των διδακτικών στόχων που άπτονται του περιεχομένου, ο εκπαιδευτικός θα αναφερθεί στα βασικά θεωρητικά χαρακτηριστικά του μύθου και της πλοκής, αντίστοιχα. Αυτό συνεπάγεται πως, πρώτα από όλα, οι μαθητές θα μάθουν πως ο μύθος αποτελεί τη βασική υπόθεση του έργου και παρουσιάζει τα γεγονότα με τη χρονολογική σειρά που συνέβησαν, ενώ η πλοκή είναι ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζεται ο μύθος, που ενδεχομένως να αλλάζει τη χρονολογική σειρά των συμβάντων που περιγράφονται ή/και να τα εμπλουτίζει και να προσθέτει νέες σκηνές, αντίστοιχα.

Ως εκ τούτου, αφού θα έχουν καταστεί σαφείς οι θεωρητικές παράμετροι που καθορίζουν τις δύο αυτές βασικές αφηγηματικές τεχνικές που υιοθετούνται από τον Όμηρο τόσο σε ολόκληρο το έργο της «Οδύσσειας» όσο και εστιασμένα στο υπό μελέτη απόσπασμα, οι μαθητές θα πρέπει να εντοπίσουν και να επισημάνουν στο κείμενο τεχνικές μύθου και πλοκής, αντίστοιχα. Επιπλέον, θα ζητηθεί από τους μαθητές, να σημειώσουν επάνω στο ίδιο το μεταφρασμένο κείμενο τα κομμάτια εκείνα που ανήκουν στην τριτοπρόσωπη αφήγηση από τον ποιητή, στον διάλογο αλλά και στον μονόλογο, όπως, για παράδειγμα, είναι οι στίχοι 219-242 (τριτοπρόσωπη αφήγηση από τον Όμηρο), οι στίχοι 243-300 (διάλογος ανάμεσα στον Οδυσσέα και τον Λαέρτη) και 302-313 (μονόλογος του Οδυσσέα).

Παράδειγμα Τριπρόσωπης Αφήγησης:

«Είπε και τ' άρματ' έδωκε των δούλων κι ενώ κείνοι
στο δώμα μέσα επήγαιναν, αυτός μέσα στον κήπον
πολύδενδρον, την δοκιμή να κάμει, προχωρούσε.

.....

και το φυτόν ο γέροντας ξελάκκιζε σκυμμένος·
στο πλάγι τον προσφώνησεν ο ένδοξος υιός του.»

Παράδειγμα Διαλόγου:

«Ω γέρε, δεν είσ' άτεχνος καλλιεργητής του κήπου·
περιποιείσ' όλα καλά· στο κλείσμ' αυτό δεν είναι
ένα δενδρούλι, μια συκιά, κλήμ' ένα, μι' ελαιά,
μί' απιδιά, μία θραγιά, μη περιποιημένη.

.....

Και προς αυτόν δακρύζοντας απάντησε ο πατέρας·
«Ω ξέν', ευρίσκεσαι στην γην, σπ' ερωτάς να μάθεις,
και άνδρες αυθάδεις, ασεβείς, παράνομοι, την έχουν·

.....

μη τάχα εις ξένο πλοίο
ήσο επιβάτης κι έφυγαν εκείνοι αφού σε βγάλαν;»

Παράδειγμα Μονολόγου:

«Εγώ μ' αλήθεια θα σου ειπώ τούτ' όλ' όσ' ερωτάς με·
του Αλύβαντ' είμαι κάτοικος, σπ' έχω το παλάτι·

.....

κι έφευγε κείνος με χαρά' κι ελπίδ' είχαμε πάλι
να σμίξουμε και με λαμπρά να φιλευθούμε δώρα».

4. Διατύπωση Ερωτήσεων

Όπως ήδη αναφέρθηκε παραπάνω, ένα μείζονος σημασίας στάδιο της διδακτικής διαδικασίας αποτελεί η διατύπωση ερωτήσεων από τον εκπαιδευτικό προς τους μαθητές τόσο σε ό,τι αφορά το περιεχόμενο όσο, όμως, σε ό,τι αφορά και τις αφηγηματικές τεχνικές που χρησιμοποιεί ο Όμηρος.

Πιο συγκεκριμένα, λοιπόν, ορισμένες εξ αυτών των ερωτήσεων που θα τεθούν υπό συζήτηση και οι οποίες αφορούν το περιεχόμενο των στίχων 219-360 της ραψωδίας Ω της «Οδύσσειας» του Ομήρου, είναι:

- Με ποιον τρόπο γίνεται η περιγραφή της εικόνας του Λαέρτη στο περιβόλι, όταν πηγαίνει για να τον συναντήσει για πρώτη φορά μετά από τόσα χρόνια απουσίας ο πολύπαθος Οδυσσέας; Αλλάζει αυτή η παρουσίαση της εικόνας του κατά τη συνοδή σύγκρουση που έπεται ανάμεσα στους δύο άντρες; Πιστεύετε πως η εξωτερική εικόνα επηρέασε τον Οδυσσέα στην πρώτη αντίδρασή του, μόλις είδε τον πατέρα του;
- Όταν ο Οδυσσέας αποκάλυψε στον πατέρα του πως είναι, πράγματι, ο γιος του που αγνοούταν όλα αυτά τα χρόνια, όντας βαθιά συγκινημένος από την εικόνα αλλά και το θρήνο του Λαέρτη στο περιβόλι, τότε ο Λαέρτης πως αντέδρασε; Θεωρείτε πως ήταν λογική και κατανοητή η αντίδρασή του αυτή; Τεκμηριώστε την απάντησή σας.

Έπειτα από την πλήρη συζήτηση, επεξεργασία, ανάλυση και κατανόηση του περιεχομένου του συγκεκριμένου χωρίου από την «Οδύσσεια», θα ακολουθήσουν άλλες ερωτήσεις αναφορικά με την αφηγηματική τεχνική. Δύο ενδεικτικές ερωτήσεις θα μπορούσαν να είναι και οι εξής παρακάτω:

- Στο απόσπασμα που ακολουθεί (στίχοι 321-348, ραψωδία Ω), ποιο ή ποια είδη αφήγησης διακρίνονται;

«Εγώ 'μαι αυτός, που αναζητείς, ιδού, πατέρα, εμπρός σου·

τον χρόνον έφθασα εικοστόν στην γην την πατρική μου.

αλλά παύσε τα κλάυματα και το παράπονό σου,

ν' ακούσεις ό,τι θα σου ειπώ· πολύ μας βιάζ' η ανάγκη·

.....

Είπε· κείνου τα γόνατα κοπήκαν κι η καρδιά,

άμα του είπε ασάλευτα γνωρίσματ' ο Οδυσσέας,

και το παιδί του αγκάλιασε· και, ως ολιγοψυχούσε,

στην αγκαλιά τον έλαβεν ο θείος Οδυσσέας.»

- Ποιον τρόπο χρησιμοποιεί ο Όμηρος για να παρουσιάσει τον μύθο στους εν λόγω στίχους 219-360 της ραψωδίας Ω; Τεκμηριώστε την απάντησή σας με αποσπάσματα μέσα από το κείμενο.

Ακόμα, μία άλλη ερώτηση που θα μπορούσε να τεθεί προς απάντηση από τους μαθητές, θα είναι διαθεματική και θα αναζητά έναν συνδυασμό από χαρακτηριστικά στοιχεία και πληροφορίες που αφορούν τόσο το περιεχόμενο και την κατανόησή του όσο, όμως, και τις τεχνικές αφήγησης του ποιητή. Μία τέτοια ερώτηση είναι και αυτή που παρουσιάζεται παρακάτω, η οποία εμπεριέχει και όλες τις σημαντικές έννοιες-κλειδιά του χωρίου εστίασης.

- Πόσα και ποια πρόσωπα αναφέρονται στους στίχους 219-360, ραψωδία Ω; Πόσοι είναι θνητοί και πόσοι έχουν θεϊκή δύναμη και με ποιον τρόπο εμφανίζονται; Υπάρχει διαφορά στον μεταξύ τους τρόπο παρουσιάσής τους από τον Όμηρο, δηλαδή παρουσιάζονται μέσω της αφηγηματικής στρατηγικής της τριτοπρόσωπης αφήγησης,

του διαλόγου ή/και του μονολόγου, κι αν ναι, αναφερθείτε αναλυτικά σε αυτές, τεκμηριώνοντας τις απαντήσεις σας με συγκεκριμένους στίχους από το απόσπασμα.

Βιβλιογραφία

Barthes, R. (1977). *Image-Music-Text*. London: Fontana.

Rutherford, R. B. (1986). The philosophy of the Odyssey. *The Journal of Hellenic Studies*, 106, 145-162.

Sels, N. (2013). The untold death of Laertes. Revaluating Odysseus's meeting with his father. *Mnemosyne*, 66(2), 181-205.

Μαυροειδής, Η., Γκίσος, Ι., & Κουτσούμπα, Μ. (2014). Επισκόπηση θεωρητικών εννοιών στην εκπαίδευση από απόσταση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 10(1), 88-100.

Μπονίδης, Κ. (2012). *Προδιαγραφές της Εκπαιδευτικής Διαδικασίας: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις «Γράφημα».

Ξωχέλλης, Π. (2015). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη Α.Ε..

Ομήρου (μτφρ. Δ.Ν. Μαρωνίτη) (2006). *Οδύσσεια*. Θεσσαλονίκη: ΟΕΔΒ, ραψωδία Ω: στίχοι 219-360.

Θ. Βαλτινού, *Ανάπλους*: "μυθιστόρημα μαθητείας"; Ο έφηβος "μαθητεύει" και "εκπαιδεύεται"

Όλγα Κοταρέλα

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη πραγματεύεται την πορεία διαμόρφωσης του έφηβου ήρωα όπως παρουσιάζεται στο κείμενο του Θανάση Βαλτινού *Ανάπλους*. Για τη διερεύνηση του ζητήματος του ανδρισμού στην εφηβεία και τη μύηση του εφήβου στο κυρίαρχο στερεότυπο της εποχής θεωρήθηκε πρόσφορη η τυπολογία του *Bildungsroman*, συγκεκριμένα του υποείδους του *Künstlerroman*. Ο έφηβος εξετάζεται στα συγκεκριμένα ιστορικά συμφραζόμενα και παρουσιάζεται ο τρόπος αξιοποίησης αυτού του θέματος από τον Βαλτινό. Διαμορφωτικοί παράγοντες αναδεικνύονται: το γονεϊκό και συγγενικό περιβάλλον, ο φιλικός κύκλος, το σχολείο και η ζωή στη φύση. Κυρίαρχη και καθοριστική αναδεικνύεται η θεματική της σεξουαλικότητας. Με βάση τη διερεύνηση της αναπαράστασης στο κείμενο στερεοτυπικής ή μη εικόνας των φύλων και τη διαμόρφωση της συγγραφικής προσωπικότητας, καταδεικνύεται πώς αυτά τα στοιχεία συνηγορούν με τις ρηζικέλευθες αφηγηματικές μορφές που προτείνει ο Βαλτινός. Υπό τον μανδύα του μυθιστορήματος διάπλασης και του ειδολογικού προσδιορισμού 'μυθιστόρημα' ο συγγραφέας εισάγει τον αναγνώστη σε μια αναδρομική παρουσίαση του έργου και της ζωής του από τον ίδιο, επιμένοντας σε περιστατικά που έχουν αφήσει το στίγμα τους στα παιδικά και εφηβικά του χρόνια.

Λέξεις-κλειδιά: έφηβος, ανδρισμός, *Bildungsroman* (*Künstlerroman*), αυτοβιογραφικό στοιχείο

0. Εισαγωγή

Στην παρούσα μελέτη γίνεται προσπάθεια προσέγγισης του *Ανάπλου* υπό το πρίσμα των σπουδών ανδρισμού. Συγκεκριμένα η εστίαση γίνεται στην περίοδο της εφηβείας. Ο κεντρικός χαρακτήρας του έργου διάγει την παιδική και εφηβική ηλικία και παρακολουθούμε την εξέλιξή του. Συστηματικά διερευνάται το πώς παρουσιάζεται ο έφηβος, ποια χαρακτηριστικά διαθέτει, ποια μοτίβα συνδέονται με το θέμα της εφηβείας, πώς το θέμα αποκαλύπτει στοιχεία της ποιητικής του Βαλτινού και πώς συνδέεται ο έφηβος με το λογοτεχνικό είδος *Bildungsroman*. Η προσέγγιση του έργου συμβαίνει στο πλαίσιο που έχει οριστεί από τη σύγχρονη λογοτεχνική θεωρία για το είδος του *Bildungsroman*¹ ως ευρύτερου

¹ *Bildungsroman*: είναι το μυθιστορηματικό είδος που αναφέρεται στη μαθητεία που βιώνει ένας ήρωας για να βρει την ταυτότητά του στην κοινωνία και να γνωρίσει τον εαυτό του. Άνθησε στη Γερμανία τον 18^ο και 19^ο αιώνα. Αν και στην ελληνική ο όρος αποδόθηκε κατά καιρούς ως «μυθιστόρημα ενηλικίωσης», «μυθιστόρημα μαθητείας», «μυθιστόρημα μύησης» ή «εξελικτικό μυθιστόρημα», ωστόσο επικράτησε ο γερμανικός όρος όπως συμβαίνει και παγκοσμίως. Βασικός ορισμός για το είδος είναι του Dilthey (1985: 272): «εξιστόρηση της πορείας ενός νεαρού με το πώς εισέρχεται στη ζωή [...] συναντά τη φίλια και τον έρωτα [...] ωριμάζει μέσω ποικίλων εμπειριών, βρίσκει τον εαυτό του». Το *Künstlerroman* «μυθιστόρημα καλλιτεχνικής ωρίμανσης ή διάπλασης του καλλιτέχνη» θεωρείται υποείδος του *Bildungsroman* και οι θεωρητικοί υποστηρίζουν πως οι μεταξύ τους διαφορές είναι ασήμαντες. Πληροφορίες για το είδος : Abrams, M. (2020). *Λεξικό Λογοτεχνικών*

τύπου δόμησης. Δηλαδή η κειμενική ανάλυση αντλεί από τα μεθοδολογικά εργαλεία που έχουν εφαρμοστεί σε αυτό το είδος. Αυτού του είδους τα έργα αποτυπώνουν την πορεία εξέλιξης του ήρωα πρωταγωνιστή από κάποιο αρχικό στάδιο ωριμότητας ως ένα άλλο, που αν δεν είναι αυτό της ωρίμανσης, τουλάχιστον παρατηρείται κάποιου είδους μεταβολή στον χαρακτήρα και στις αντιληπτικές του δυνατότητες. Η ανάλυση που ακολουθείται είναι κειμενοκεντρική: η βασική δεξαμενή τεκμηρίων και αποδεικτικών στοιχείων είναι τα ίδια τα κείμενα, τα οποία συμπεριλαμβάνουν αφενός το λογοτεχνικό διακείμενο και αφετέρου το πολιτισμικό συγκείμενο. Η έννοια 'κείμενο' δηλαδή, εκτός από τις τυπωμένες λέξεις, συμπεριλαμβάνει και άρρητα ή υπόρρητα παρεπόμενα τα οποία παρέχουν οδηγούς για τον τρόπο ανάγνωσής τους.

Ο Θανάσης Βαλτινός συγκαταλέγεται στους πιο σημαντικούς Έλληνες λογοτέχνες. Είναι ο σπουδαιότερος, εν ζωή, πεζογράφος της μεταπολεμικής γενιάς και εκπροσωπεί μια πολύ μεγάλη μεταπολεμική παράδοση που συνεχίζει τη μεσοπολεμική. Μέσω του συγγραφικού του έργου ανανέωσε αυτή την παράδοση αφού υιοθέτησε μια ριζικά διαφορετική αφηγηματική οπτική από εκείνη που είχαν οι προγενέστεροί του συγγραφείς και κατατάσσεται στους βασικούς της ανατροπής της παράδοσης.

Το 2012 ο Βαλτινός εκδίδει το έργο του *Ανάπλους* που φέρει τον ειδολογικό προσδιορισμό μυθιστόρημα. Σε αυτό το έργο ανασκαλεύει τις αναμνήσεις του που, κατά το πλείστον, οριοθετούνται στην περίοδο του Β' Παγκοσμίου Πολέμου και του Εμφυλίου. Ένα παιδί που έζησε τον Πόλεμο, την Κατοχή και τον Εμφύλιο, εκκινώντας από το Καστρί Κυνουρίας και κινούμενο στην περιοχή μεταξύ Σπάρτης, Γυθείου και Τρίπολης, τώρα αναγνωρισμένος στην ελληνική λογοτεχνική σκηνή, ανασύρει τις καθοριστικές μνήμες και τις παρουσιάζει «μέσα από τα μάτια ενός παιδιού που επρόκειτο να εξελιχθεί σε συγγραφέα» (Αν.: 9).²

Οι μνήμες από αυτά τα χρόνια εκμαιεύονται μέσω ενός μυθοπλαστικού στρατηγήματος, μιας προσωπικής συνέντευξης. Πρόκειται για μια, εν μέρει, επινοημένη³ συνέντευξη με τον εαυτό του που στοχεύει στην πραγμάτωση του μυθιστορηματικού παιχνιδιού ανάκτησης της προΐστορίας του συγγραφέα. Το περιεχόμενο αυτής της με λογοτεχνικό τρόπο δοσμένης συνέντευξης, που παραχώρησε ο συγγραφέας σε μια διδακτορική φοιτήτρια φαίνεται να συνεχίζει μια πραγματική, γραπτή, την οποία παραχώρησε ο συγγραφέας το 2004 στην Ευγενία Φακίνου και ο συγγραφέας καταφέρνει να καταστήσει τη φοιτήτρια μέρος του μυθιστορηματός του αφού λειτουργεί ως προσωπίο του.⁴ Άρα θα λέγαμε ότι είναι ένας

Όρων. Αθήνα: Πατάκης, Bakhtin, M. (2002). *The Bildungsroman and its Significance in the History of Realism (1936-38)*. In Caryl E. Michael (ed), *Bakhtin M. M. speech Genres and Other Essays*. Austin: University of Texas Press, 10-59, Buckley, J. H. (1974). *Season of Youth: The Bildungsroman from Dickens to Golding*. Cambridge, Mass: Harvard UP, Dilthey, W. (1985). *Poetry and experience*. Princeton: Princeton University Press, Τσιαμπάση, Φ. (2012). *Η αναγνωστική διαδικασία υπό το πρίσμα της θεωρίας της αισθητικής ανταπόκρισης στο σύγχρονο ελληνικό εξελικτικό μυθιστόρημα (Bildungsroman) της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους*. Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

² Οι σελίδες αναφέρονται στη δεύτερη έκδοση του *Ανάπλου* από το Βιβλιοπωλείον της Εστίας τον Ιούνιο του 2012. Στο εξής οι σελίδες θα παραπέμπουν σε αυτή την έκδοση.

³ Για το θέμα της συνέντευξης ο Δημητρακάκης σημειώνει ότι «εάν εξαιρέσουμε τις πρώτες δεκαοχτώ ερωταποκρίσεις που απαρτίζουν, με ελάχιστες αλλαγές, τη συνέντευξη που ο Βαλτινός είχε παραχωρήσει το 2004 στην Ευγενία Φακίνου, η συνέντευξη του *Ανάπλου* δεν δόθηκε ποτέ. Την αρχική πραγματική συνέντευξη επεκτείνει μια πλασματική συνέντευξη» (2016).

⁴ Η Χρυσομάλλη – Henrich θεωρεί τη φοιτήτρια το alter ego του αφηγητή που «υφέρπει στον ρόλο του ενήλικου αφηγομένου εγώ δημιουργώντας σημαντικές διαθλάσεις» (2020: 111). Στο ίδιο μήκος

διάλογος του ήρωα αφηγητή με τον εαυτό του, μια ευκαιρία να εκφράσει μέσω αυτού του σχήματος τους προβληματισμούς του, τις ανησυχίες του, να προλάβει αμφιβολίες ή ενστάσεις για τα λεγόμενα ή να δει κάποια θέματα από διαφορετικές οπτικές.

1. Η «μαθητεία» και η «εκπαίδευση» του εφήβου

Ο έφηβος που έζησε τη δεκαετία του 1940 έμελλε να γίνει συγγραφέας και να αναλάβει το χρέος να αποτυπώσει όλες τις εικόνες που πέρασαν μπροστά στα ίδια του τα μάτια. Σε αυτό το τοπίο διαμορφώνεται το συγγραφικό εγώ και δίνεται όλο το φορτίο που κουβαλάει κανείς από τον χρόνο που φέρει μέσα του, με την ελπίδα να ανακουφιστεί μέσω της γραφής. Σε αυτό το μυθιστόρημα μαθητείας οι παράγοντες που συντελούν στη διαμόρφωση του ήρωα αφηγητή είναι η φύση, η οικογένεια, το σχολείο, ο φιλικός περίγυρος και η Ιστορία, καθώς ο ήρωας είναι πρόσωπο εν δυνάμει και όχι εν ενεργεία, αφού δεν έχει πραγματωθεί πλήρως ως υποκείμενο.

Αυτοί οι παράγοντες συμβάλλουν σημαντικά και στη διαμόρφωση των έμφυλων ταυτοτήτων κατά την εφηβεία (Kehily, 2001) και βρίσκονται σε διαρκή αλληλεπίδραση (Pascoe, 2007: 17), που οδηγεί τον τρόπο βίωσης των υπαρχόντων ανδρισμών ή οι διαπροσωπικές εργασίες κατά την εκμάθηση των διαθέσιμων πολιτισμικών πόρων να μπορούν να αποστασιοποιηθούν, να διαπραγματευτούν ή να απορρίψουν τα πρότυπα (Connell, 2005). Βέβαια, οι πρακτικές ανδρισμού αλλάζουν μέσω της ιστορίας και του πολιτισμού (Bourdieu, 2015).

1.1 Η «μαθητεία» στη φύση

Η φύση, όπως τη ζει ένας άνθρωπος του αγροτικού κόσμου, με την αμεσότητα των εκδηλώσεών της, συχνά συνοδευόμενη από βιαιότητα, έχει διαμορφώσει τη συνείδηση του ήρωα αφηγητή και την παρατηρητικότητα του. Στην πρώτη ερώτηση της συνέντευξης που αφορά τον χώρο της παιδικής ηλικίας, η απάντηση στηρίζεται σε ένα «βαθύ αίσθημα αρμονίας» (Αν.: 14) που προκύπτει μέσα σε ένα πετρώδες τοπίο με «σκληρή βλάστηση. Πρίνους και αγραπιδιές. [...] Γκορτσιές» (Αν.: 13), στην κοιλάδα του Τάνου ποταμού. Αυτό το άνυδρο τοπίο καίγεται από τον ήλιο τον οποίο προσπάθησε να πολεμήσει: «προσχολική ηλικία. Πλησιάζω τις δύο κυψέλες, οι τσίγκινες στέγες τους αντανακλούν τον ήλιο. Τις χτυπάω με τις γροθιές μου, χτυπάω το φως» (Αν.: 15). Σαν να ήθελε το παιδί να διώξει το καθαρό διάφανο φως που αισθανόταν ως απροσδιόριστη απειλή.

Τα στοιχεία της φύσης συνυπάρχουν αρμονικά και αυτό προσλαμβάνεται χωρίς περιττές επεξηγήσεις, όπως είναι και το ύφος της γραφής του Βαλτινού, η οποία είναι γυμνή χωρίς καλλωπιστικές παρεμβάσεις. Αυτό είναι το μυστήριο της ζωής, της άγριας ζωής, μέρος της οποίας αποτελούσε ο νεαρός αφηγητής και έτσι τα παιδιά της εποχής δεν είχαν ποτέ απορίες για τον κύκλο της ζωής ούτε για τη «γενετήσια διαδικασία, στην ευρύτερη διάστασή της» (Αν.: 23).

Οστόσο, η φύση και η ζωή κοντά της προσφέρει και στιγμές απόλαυσης και ευχαρίστησης, όπως το κολύμπι στα νερά του Ευρώτα ποταμού, καθώς ο αφηγητής διένυε την εποχή της άγνοιας και ο κόσμος ήταν για αυτόν «ένας αναπεπταμένος λειμώνας» (Αν.: 43). Ο κόσμος της φύσης, όμως, κατοικείται και από άλογα στοιχεία και υπερφυσικές δυνάμεις,

κύματος η Ροδοσθένους – Μπαλάφα κάνει λόγο για «περσόνα του συγγραφέα» (2018: 482). Και ο Δημητρακάκης χαρακτηρίζει την Κρύστα «πλασματικό πρόσωπο» (2016).

φαντάσματα και νεράιδες. Αυτά τα στοιχειά ξαφνιάζουν και δημιουργούν φόβο, αλλά οι νέοι μαθαίνουν να μην τα προκαλούν. Οι νεράιδες για τον έφηβο της εποχής εκείνης ήταν μια νοητική κατασκευή που προέκυψε στην επαρχία που ζούσαν από τις αφηγήσεις των μεγαλύτερων. Στα κείμενα του Βαλτινού εμφανίζονται ως ενσάρκωση του πόθου για το θηλυκό. Μέσα στην αφέλεια της εφηβείας φαντάζουν αληθινές σε συνάρτηση με τον ειδυλλιακό χώρο που συμβαίνει το άγριο ζύπνημα της σεξουαλικότητας, ωστόσο συμβολίζουν και αισθητοποιούν το αντικείμενο του πόθου, όπως η εφηβική φαντασία το έχει διαπλάσει.

1.2 Πρόσωπα του οικογενειακού περιβάλλοντος: η μορφή του πατέρα και της μητέρας

Σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση ταυτοτήτων, των έμφυλων συμπεριλαμβανομένων, την περίοδο της εφηβείας, έχει το γονεϊκό περιβάλλον. Η διαμόρφωση του ανθρώπου γίνεται καταρχάς μέσα στην οικογένεια. Ο Βαλτινός έχει πει σε συνέντευξή του ότι στην πνευματική του συγκρότηση βασικός ήταν ο ρόλος της μητέρας του: «η γιαγιά μου έλεγε ότι το παιδί το κάνει η μάνα, όχι ότι το γεννάει αλλά ότι το διαμορφώνει. [...] Προσωπικά χρωστάω πολλά στη μάνα μου» (Βαλτινός, 2020: 330). Τα στοιχεία του χαρακτήρα της που διαπιστώνει ο ενήλικος πια αφηγητής ότι του έχει κληροδοτήσει η μητέρα του είναι η «δική της εύθραυστη ευαισθησία» και, όπως τονίζει χαρακτηριστικά, η «εξίσου εύθραυστη αβεβαιότητα για τη ζωή» (Αν.: 15). Αυτή η αβεβαιότητα δεν έχει σχέση με το αίσθημα του φόβου.

Οι Armengol & Jackson, (2008: 21) σε μελέτη τους επισημαίνουν πως ο πατέρας έχει σημαντικό ρόλο στη ζωή των παιδιών και αντίκτυπο στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους καθώς αποτελεί πρότυπο, ιδιαίτερα για τα αγόρια, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση της ταυτότητας φύλου. Παραδοσιακά ο ρόλος του πατέρα ήταν να παρέχει τα υλικά αγαθά και να προσφέρει ασφάλεια στην οικογένεια. Για τα αγόρια αποτελεί το κυρίαρχο ανδρικό πρότυπο.

Σε πολλά κείμενα του Βαλτινού επανέρχεται η μορφή του πατέρα. Είναι ο άνθρωπος της υπαίθρου με μια ανόθευτη λαϊκή αντίληψη για το σωστό. Η συνέπεια και η αυστηρότητα στην οργάνωση του βίου του, η αντίληψη για το δίκαιο τον κάνει να φέρει χαρακτηριστικά από ήρωες του δημοτικού τραγουδιού, μένοντας όμως ρεαλιστικός ανθρώπινος τύπος. Ο πατέρας παρουσιάζεται σαν μια βιβλική μορφή: «όχι άσπρη γενειάδα και τέτοια. Ξυριζόταν δυο φορές τη βδομάδα. Ήταν οστεώδης και έπαιρνε τις αποφάσεις μόνος του» (Αν.: 35). Και φυσικά ήταν έτοιμος και μπορούσε να αντιμετωπίσει και τις συνέπειες των αποφάσεων.

Οι τρυφερές σχέσεις στοργής και αγάπης με τους γονείς του αφηγητή αποκαλύπτονται στη σκηνή του χορού στο πανηγύρι του χωριού που γινόταν σε χώρο δίπλα στο νεκροταφείο: «αυτό το ανακάτεμα ζωντανό – πεθαμένοι έδενε μια χαρά» (Αν.: 24), θα σχολιάσει ο ενήλικας αφηγητής. Ο περιπλανώμενος μικρός μένει άλαλος από τον φόβο όταν, ξεμακραίνοντας από τους γονείς του, βρίσκεται στο οστεοφυλάκιο του χωριού και τρομαγμένος έτρεξε στη μάνα του που έσερνε τον χορό με τον πατέρα του. Η μητέρα σταματά, αγκαλιάζει τον πεντάχρονο τρυφερά και ο πατέρας τον παίρνει αγκαλιά χαμογελώντας του καθησυχαστικά με αγάπη. Σε αυτή τη σκηνή η μητέρα έσκυψε και προφύλαξε τον μικρό με τρυφερότητα που καταγράφεται από τον αφηγητή ως εξής: «με αγκάλιασε και με κράτησε ανάμεσα στα πόδια της. Ανάμεσα στις μεταξωτές της κάλτσες» (Αν.: 26). Είναι η περίοδος που το αγόρι, σταδιακά και αργά, διαφοροποιείται από τη

μητέρα.⁵ Η υιοθέτηση των κανόνων της αρρενωπότητας, η οποία κατασκευάζεται υποσυνείδητα κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του αγοριού, απαιτεί την απώθηση του πόθου της μητρικής φροντίδας. Το ξέσπασμα γίνεται την περίοδο της εφηβείας, οπότε ο φόβος της εκθήλυνσης και της παθητικότητας αρχίζουν να γίνονται πρόδηλοι (Badinter, 1994: 80). Αυτή η σκηνή θεωρεί ο αφηγητής ότι του αποκάλυψε τη συγγραφική του μοίρα.

Ακόμη και όταν τα παιδιά μεγάλωσαν και ξέφυγαν από την άμεση προστασία των γονέων, αυτή εξακολουθούσε να υπάρχει, όπως φαίνεται από το φυλαχτό, καρφίτσωμένο με παραμάννα από τη μητέρα στο φανελάκι, για το οποίο δηλώνει: «κουβαλούσε την αγάπη της και με φυλούσε από κάθε κακό» (Αν.: 57). Το ιδιαίτερο του χαρακτήρα του και η αμίλητη αγάπη του πατέρα φαίνεται στο ότι για χρόνια κράταγε στο πορτοφόλι του τη συνταγή για ένα καταπραϋντικό από έναν πρακτικό γιατρό που επισκέφθηκαν, για την αντιμετώπιση των κρίσεων δύσπνοιας που ταλαιπώρησαν τον αφηγητή σε ηλικία τεσσάρων ετών. Κράταγε ως το θάνατό του αυτή τη συνταγή. Αργότερα, εξομολογείται: «βρήκα στο πορτοφόλι του τη φθαρμένη ταυτότητά του και πίσω από αυτήν τη συνταγή του γιατρού Παχωπού. Διπλωμένη στα τέσσερα, φθαρμένη επίσης και μισοσβησμένη» (Αν.: 18). Αγωνία και ετοιμότητα μήπως τη χρειαστεί το παιδί κάποια μέρα.

Αυτοί οι άνθρωποι, οι γονείς, όσο και αν διέφεραν ως ιδιοσυγκρασίες, κατάφερναν να δημιουργήσουν στα παιδιά τους εκτός από το αίσθημα ασφάλειας και ένα κλίμα αρμονίας και συνεργασίας μεταξύ τους, όσες δυσκολίες και αν προέκυπταν. Εξοικειωμένο και ευπροσάρμοστο στις αλλαγές χαρακτηρίζει τον πατέρα, ενώ, αντίθετα, η μητέρα πιστεύει πως «υπέφερε όταν άλλαζε συνήθειες». Ωστόσο, «ήταν μαθημένη να ακολουθεί τον άντρα της χωρίς βαρυγκώμια» (Αν.: 42). Είναι η λογική της παραδοσιακής οικογένειας πατριαρχικού τύπου.

1.3 Άλλα πρόσωπα που συμβάλλουν στη διαμόρφωση του ήρωα

Στον *Ανάπλου* αναφέρονται και άλλα πρόσωπα, αρχικά του οικογενειακού κύκλου και μετά του ευρύτερου φιλικού, που αφήνουν το αποτύπωμά τους στην προσωπικότητα του ήρωα αφηγητή. Η γιαγιά Μάρθα, καθημερινός φύλακας, πάντα περιποιητική. Για το άνοιγμα των ματιών από τον πονόματο της άνοιξης απαιτούνταν υπομονετικό ξετσιμπλιασμα. Το έργο αναλάμβανε η γιαγιά Μάρθα κάθε πρωί και η δουλειά αυτή απαιτούσε ώρες και ιδιαίτερη προσοχή. Έτσι αυτό το επίπονο άνοιγμα των ματιών στον κόσμο παρουσιάζεται ως αρχή της γραφής. Εξομολογείται στον *Ανάπλου*, εκ των υστέρων όμως: «θα ισχυριστώ τώρα ότι ήταν στη διάρκεια εκείνης της τελετουργίας, ακολουθούμενης πάντα από ένα διάχυτο αίσθημα πανικού, που ασύνειδα άρχισε να αργοσαλεύει μέσα μου το συγγραφικό εγώ. Εξίσου τυφλό.» (Αν.: 24). Σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του συγγραφικού εγώ είχε η αγράμματη θεία Σταυρούλα που, ωστόσο, του έμαθε να πλησιάζει προσεκτικά τις λέξεις (*Ανάπλους*: 28-

⁵ Η Badinter, διερευνώντας τη σχέση μητέρας και αγοριού, υποστηρίζει ότι η διαμόρφωση του αρσενικού εξαρτάται από την ιδιαιτερότητα του αγοριού να δέχεται σωματική και ψυχική τροφή από άτομο του αντίθετου φύλου. Αυτό προσδιορίζει τη μοίρα του αγοριού, ιδίως στο πατριαρχικό σύστημα που κυριαρχεί σήμερα στον κόσμο, όπου η ριζική διαφορά των ρόλων και των ταυτοτήτων είναι πολύ σημαντική. Κατά τους εννέα μήνες της κύησης το παιδί αποτελεί ένα σώμα μαζί με τη μητέρα του. Κατά τους πρώτους μήνες η στενή σχέση συνεχίζεται, καθώς το παιδί εξαρτάται απόλυτα από τη μητέρα και διαφοροποιείται από αυτή με πολύ αργό ρυθμό ως την εφηβεία. Σε αυτό το διάστημα θα απωθήσει τους παθητικούς ρόλους και θα απελευθερωθεί από τη μητρική καταπίεση (Badinter, 1994: 66-94).

29). Είχε το χάρισμα «με τις 800 λέξεις της, στην πλέον κοινή, καθημερινή τους χρήση, (να) πολλαπλασιάζε(ι) το μέγεθος του κόσμου της»⁶ (Αν.: 29).

Από το οικογενειακό δέντρο ξεχωριστή είναι η μορφή του θείου φαρμακοποιού από το Γύθειο, του Κώστα Μάγγα (Αν.: 36). Ο ρόλος του θα μπορούσε να θεωρηθεί αυτός του μέντορα, καθώς ο ήρωας έζησε κοντά του ένα ικανό χρονικό διάστημα στην εφηβεία του. Ο χώρος του φαρμακείου απέβη σημαντικός για τη διαπαιδαγώγηση του μελλοντικού συγγραφέα. Οι λόγιοι άνθρωποι που σύχναζαν εκεί και είχαν φιλολογικά ενδιαφέροντα και οι λογοτεχνικές ανησυχίες του ίδιου του φαρμακοποιού δημιούργησαν το κατάλληλο περιβάλλον ώστε να γεννηθεί το ενδιαφέρον του εφήβου για το διάβασμα αρχικά (Αν.: 92). Η αρχή γίνεται από τα επιστημονικά βιβλία του θείου για να ικανοποιήσει αυτή την ανάγκη που είχε μετατραπεί σε ένα είδος εθισμού, εξάρτησης. Εύστοχα χαρακτηρίζει αυτή την αναγνωστική αδηφαγία νοσηρή (Αν.: 27).

Στην εφηβεία, αυτόν τον διάμεσο χώρο ζωής που ο χαρακτήρας είναι ακόμη ασταθής, καθοριστικό ρόλο αποκτούν ο φιλικός και ο κοινωνικός περίγυρος, καθώς πολλά στοιχεία της προσωπικότητας του ατόμου βρίσκονται υπό επεξεργασία και διαπραγμάτευση. Οι γυναικείες μορφές, τις οποίες απαντά σε διάφορες περιόδους, έχουν τον δικό τους ξεχωριστό ρόλο η καθεμιά στην πορεία του ήρωα. Είναι η Τασία, η υπηρέτρια των αφεντικών του κτήματος στον Καραβά. Η συνομήλικη Πόπη, το κορίτσι για τα θελήματα στο φαρμακείο του θείου στο Γύθειο (Αν.: 52-54). Η συμμαθήτρια Πιπίνα, με την οποία ήταν «τσιμπημένος» στο Γυμνάσιο. Η γλυκιά Χρύσα, η δασκάλα που έμενε στο διπλανό δωμάτιο στην Τρίπολη (Αν.: 121-124). Οι δίδυμες αδελφές του φίλου του Κώστα Φαραζή στην Τρίπολη, τόσο όμορφες που ακόμα «και όταν υπήρχε συννεφιά έφεγγαν οι δρόμοι» (Αν.: 145). Είναι τόσο αντιφατική αυτή η ηλικιακή περίοδος που οδηγεί προς την εξιδανίκευση των πάντων. Οι παρέες των συνομηλίκων είναι καθοριστικές στο μεταβατικό στάδιο της εφηβείας κατά το οποίο ανεξαρτητοποιούνται από την οικογένεια. Με κάποιους από αυτούς συγκατοικούσε, τρέφονταν άσχημα τρώγοντας στο πόδι και ξεχύνονταν στις γειτονιές. Η μοναδική διασκέδαση τότε στην επαρχία ήταν το σινεμά.

Ένα βράδυ βρέθηκαν στο στρατοδικείο της Τρίπολης που δούλευε ολονυκτίως: «με τον Τάκη Ζερβουλάκο. Πλατεία Άρεως. Ήσαν μια δεκαριά οι κατηγορούμενοι. Ένας έφαγε δις εις θάνατον. Ακουγόταν τόσο παράδοξο. «Τους τουφεκάνε και ύστερα τους ξαναστήνουν στον τοίχο και τους τουφεκάνε δεύτερη φορά» είπε ο Τάκης» (Αν.: 152-153). Λίγα χρόνια μετά αυτός ο φίλος αυτοκτόνησε «χωρίς εμφανή λόγο», με αποτέλεσμα να χαραχθεί «το πρώτο ράγισμα στη βεβαιότητα της αθανασίας» τους. Ωστόσο, για τους τότε εφήβους που σηματοδεύτηκαν στην αλκή των χρόνων τους από αυτά τα γεγονότα, τη σκέψη τους απασχολούσε η έκρηξη της λαγνείας. Τα γεγονότα τα θεωρούσαν αποφασισμένα από άλλους.

⁶ Στο κείμενο «Φτάνοντας στην ποίηση πεζή» εμφανίζεται η μορφή της θείας Σταυρούλας ως υπεύθυνη για τη μύηση στην τέχνη της ποίησης, αν και αγράμματη, τονίζοντας ότι: «ονόμαζε τα πράγματα, και τα πράγματα υπήρχαν. Στιβαρά, ολόκληρα και ταυτοχρόνως έξω και πάνω από την τραχιά καθημερινή της πραγματικότητα. Είναι σαφές ότι δεν περιέγραφε –με τη νομική έννοια- τη ζωή της, δεν την πλαστογραφούσε. Την υπερέβαινε ενστικτωδώς» (Κρασί: 90-92).

2. Μύηση στη σεξουαλικότητα

Τις τελευταίες τάξεις του οκταταξίου ο Βαλτινός τις παρακολουθεί στην Τρίπολη κατά τα έτη 1947, 1948 και 1949. Είναι η περίοδος της κορύφωσης του Εμφυλίου και η ατμόσφαιρα στην πόλη θυμίζει πολιορκία. Αυτά τα γεγονότα είναι συνεχή, μια ρουτίνα, με αποτέλεσμα η ζωή να φαίνεται φυσιολογική περίπου. Ο έφηβος της εποχής έχει να αντιπαλέψει, όπως παρατηρεί ο Παπαγγελής (2013: 147) τα αλληπάλληλα «φουσκωμένα κύματα της Ιστορίας» τα οποία συναντώνται με την «ορμονική φουσκονεριά της εφηβείας». Άρα δύο στοιχεία είναι καθοριστικά για τον έφηβο του *Ανάπλου*: η βία και η λαγνεία. Ως προς το πρώτο στοιχείο, ο ήρωας με τους υπόλοιπους ομηλικούς του μαθητεύουν στη φύση, όπου η βία είναι κάτι καθημερινό και φυσικό.

Η Αρκαδία και η Λακωνία οριοθετούν τη λογοτεχνική γεωγραφία που πλημμυρίζει, πέρα από γαλήνιες και άγριες εικόνες της φύσης, και από ερωτικά ξυπνήματα. Ο έφηβος βασανίζεται σε αυτή την ηλικία όντας «έρμαιο των αλλαγών που γίνονται μέσα του» (Αν.: 52). Ένα πραγματικό μαρτύριο όπως το παρουσιάζει: «η αίσθηση του ανδρισμού, της απώλειάς του, κυριαρχούν μέσα μου. [...] όλη η αγωνία μου μεταφερόταν εκεί. Αυτός ο σκοτεινός κόσμος. Τι είναι, πώς είναι» (Αν.: 124-125). Ό,τι άλλο συμβαίνει γύρω του αποτελεί το σκηνικό μέσα στο οποίο ζει. Το «πρόωρο ξύπνημα της λαγνείας» είναι ισχυρότατο, «μαρτυρική καταδρομή» (Αν.: 20). Στον *Ανάπλου* ανασύρονται αρκετές μνήμες που αναφέρονται σε αυτό το θέμα. Η πρώτη είναι από τα χρόνια της Κατοχής, στον Καραβά, όταν ο αφηγητής διένυε το πρώτο στάδιο της εφηβείας. Η πρώτη σεξουαλική εμπειρία με την αρκετά μεγαλύτερη υπηρέτρια του υποστατικού στο οποίο διέμεναν.

Αργότερα, στην Τρίπολη, στη μέση πλέον εφηβεία, αρχίζουν οι επισκέψεις στα πορνεία. Σε αυτή την ηλικία, ανεξάρτητος από τον οικογενειακό περίγυρο, με τους συνομηλικούς είχαν μάθει όλο το αυστηρό τελετουργικό του μπορντέλου: «το τραπεζάκι στη μέση, ένα μεγάλο μπολ με νερό για τα αποσιίγαρα, καθίσματα γύρω. Και οι κυρίες να βγαίνουν από τα δωμάτια, με τα κοντά μισοφοράκια τους, να χάνονται για λίγο, να επιστρέφουν» (Αν.: 57). Η εμπειρία από αυτή την επίσκεψη χαρακτηρίζεται απογοήτευση, καθώς όλη η διαδικασία ήταν, όπως την αποτιμά εκ των υστέρων: «μια διεκπεραίωση τελείως μηχανική, σύμφωνα με όσα είχα φροντίσει να μάθω. Με ένταση. Σαν να έδινα εξετάσεις» (Αν.: 126).

Το πόση σημασία δίνει στην παράμετρο της σεξουαλικότητας και των σχετικών εφηβικών εμπειριών προκύπτει από το ότι στο τέλος του *Ανάπλου*, όταν η φοιτήτρια που κάνει τη συνέντευξη αφήνει τον συγγραφέα να κλείσει τη συζήτηση, αυτός επιλέγει να μιλήσει για τη σκηνή που, ενήλικας, πια, ξαναεπισκέπτεται τη Ζαΐρα. Τίποτα δεν είναι το ίδιο με τις μνήμες από το τελετουργικό των εφηβικών του χρόνων. Η ίδια απογοητεύτηκε και δημιουργήθηκε ένα μικρό χάσμα όταν της είπε ότι απλά ήθελε να του πει τον καφέ, τίποτα παραπάνω.

3. Ο *Ανάπλου* ως *Künstlerroman*

Ο *Ανάπλου* στην παρούσα μελέτη εξετάζεται ως *Künstlerroman*, κατά πόσο δηλαδή παρουσιάζεται η πορεία του καλλιτέχνη –εν προκειμένω συγγραφέα– από την παιδική ηλικία ως το στάδιο της ωριμότητας, οπότε και αναγνωρίζεται το ταλέντο του στη συγγραφή. Γραμμικά παρουσιάζεται η εξέλιξή του ως την ενηλικίωση και, σύμφωνα με τους θεωρητικούς, εντοπίζονται κάποια χαρακτηριστικά του είδους: παρακολουθούμε τη γνωριμία με τον έρωτα, με τις δυο του μορφές, ως σαρκική και ως ιδεατή πλατωνική αγάπη. Τη διαδρομή του ήρωα αφηγητή στα διάφορα σχολεία. Τον τρόπο που διαμορφώθηκε

σταδιακά το καλλιτεχνικό αισθητήριο, αρχής γενομένης από τις εφηβικές ανησυχίες, αναζητήσεις και συζητήσεις για τη λογοτεχνία και διάφορα καλλιτεχνικά ρεύματα. Το τέλος είναι ανοιχτό, όπως στα έργα του είδους, καθώς η επιτυχή κατάληξη δεν αναφέρεται στο κείμενο, αλλά υπονοείται ως υπόσχεση της διαδρομής και του ταξιδιού που περιγράφεται.

Στον *Ανάπλου* ο αφηγητής ξεκινά από μια ασαφή και ανώριμη αίσθηση του εαυτού, όπως οι ήρωες του Bildungsroman και της υποκατηγορίας του Künstlerroman. Σε ερώτηση για το αν γεννιέται κάποιος συγγραφέας η απάντηση που έρχεται δείχνει μια διαδικασία διαμόρφωσης του καλλιτέχνη: «γεννιέται, αλλά αυτό ο ίδιος δεν το ξέρει. Κι ως εκ τούτου αμέσως μετά πρέπει να γίνει» (Αν.: 30). Ο αφηγητής εντοπίζει δύο γεγονότα της παιδικής και εφηβικής ηλικίας στα οποία ενδεχομένως βρίσκεται η ρίζα της συγγραφικής ταυτότητας. Το πρώτο, το αντιλαμβάνεται ως διαφορετικότητα, που εκδηλώνεται αλλιώς, ως σταυρός. Πρόκειται για παρατεταμένες κρίσεις δύσπνοιας, οι οποίες είναι αιτία απομόνωσης από τα άλλα παιδιά. Ήταν για τον ίδιο μια πρώιμη εμπειρία θανάτου (Αν.: 16-18). Το άλλο περιστατικό που σχετίζεται με τη συγγραφική ιδιότητα εντοπίζεται στην εφηβεία στο Γύθειο. Ασυνειδήτως έπαιρνε σπουδαίο μάθημα για το επιτήδευμα που αργότερα άσκησε από την τέχνη της κυρίας Λουίζας, της καφετζούς: «δεν εψεύδετο. Κοίταζε το φλιτζάνι της θείας μου και χανόταν μέσα του. Οι ανοιχτοί δρόμοι, οι μαυρίλες που σκόρπαγαν, οι μεγάλες πόρτες. Οι ουρανοί. Ήταν ποιήτρια» (Αν.: 109-110).

Οι επιδόσεις του στο σχολείο δεν οφείλονταν στο συστηματικό και επίμονο διάβασμα, αλλά, όπως λέει ο ίδιος, «εκμεταλλευόμουν την ευχέρειά μου να γράφω εκθέσεις με πολλά επίθετα. Οι φιλόλογοί μας αγαπούσαν τα επίθετα. Έτσι διακρίθηκα. Μου έβαζαν εικοσάρια. Αυτό συμπαρέσυρε και τα άλλα μαθήματα» (Αν.: 116). Καθοριστικό ρόλο έπαιξαν τα εκτός σχολείου αναγνώσματα. Η σχέση με τη λογοτεχνία αρχίζει όταν έφηβος μένει μόνος στην Τρίπολη και εξομολογείται: «τυχαία αγόρασα τον *Ζορμπά* του Καζαντζάκη. Και κάποιος μου χάρισε την *Εροίκα* του Κοσμά Πολίτη [...] Με μάγεψαν τα δύο βιβλία»⁷ (Αν.: 28).

Η αισθητική αγωγή αυτή την περίοδο συμπληρώνεται στα σινεμά της Τρίπολης. Εκεί είχε την ευκαιρία να παρακολουθήσει τις πρώτες ταινίες-κολοσσούς, μιας και ο κινηματογράφος τον συνάρπαζε, όπως: «'Λαίλαψ στην Μπούρμπα'. 'Αίμα και άμμος', 'Γκίλντα', 'Ταρζάν'. Επίσης, 'Ζορό'» (Αν.: 112 και 115).

Αυτές οι παρέες εκείνων των χρόνων δημιούργησαν τις φιλίες των επίδοξων διανοούμενων που προσπαθούσαν να οριοθετήσουν έναν χώρο δικό τους, «ολομόναχοι και αβοήθητοι» (Αν.: 30). Μέσα σε αυτό το κλίμα αδέσποτα και τυχαία, όπως συγκροτήθηκε η παρέα, άρχισαν και οι πρώτες επαφές και συζητήσεις για τη λογοτεχνία, για το νόημα της ζωής, για τις ανησυχίες τους και άρχισαν να φιλοσοφούν. Αυτή η παρέα των γυμνασιοπαίδων είχε

⁷ Σε ερώτηση για τα εφηβικά διαβάσματα που του τέθηκε σε συνέντευξη το 1985 ο Βαλτινός απάντησε: «από τα βιβλία που με κολλήσανε στον τοίχο στην κυριολεξία ήταν ο *Ζορμπάς* του Καζαντζάκη, τον οποίο διάβασα όταν ήμουν στην πέμπτη οκτατάξιου. Αγόρασα το βιβλίο εντελώς συμπτωματικά, πήγα να τ' αλλάξω, δε μου τ' αλλάζανε, το άνοιξα, δεν το ξανάκλεισα μέχρι που τελείωσα. Μετά το έδωσα σε διάφορους φίλους, με αποτέλεσμα να έχει υπογραμμιστεί όλο το βιβλίο. Είχα υπογραμμίσει εγώ τις μεγάλες φράσεις, αυτές τις μεγαλόστομες φράσεις του Καζαντζάκη. Οι υπόλοιποι ο καθένας υπογράμμιζε ό,τι θεωρούσε επίσης μεγάλο ή ό,τι είχε απομείνει ελεύθερο να υπογραμμιστεί. Βρήκα την *Ασκητική* του έπειτα, άλλη ιστορία αυτή και άλλη ταραχή. Ακόμα ήταν η *Αληθινή Απολογία του Σωκράτη* του Κώστα Βάρναλη και η *Εροίκα* του Κοσμά Πολίτη, την οποία διάβασα ίσως λίγο αργότερα, ή ίσως λίγο πριν, δεν θυμάμαι και με είχε γοητεύσει. Ήξερα σελίδες απ' έξω χωρίς να έχω κάνει καμιά προσπάθεια. Αρνήθηκα έκτοτε να την ξαναδιαβάσω γιατί φοβήθηκα ότι θα ήτανε μια άλλη απογοήτευση κοντά στις τόσες από βιβλία που λάτρεψα» (Βαλτινός, 2020: 35).

προχωρήσει στην έκδοση του ενός και μοναδικού τεύχους του περιοδικού *Φοίβος*, το οποίο ο γυμνασιάρχης απαγόρευσε να κυκλοφορήσει μέσα στο σχολείο, τη στιγμή που δεν τον συμβουλευτήκαν. Η τύχη του περιοδικού ήταν άδοξη. Έγινε χωνάκια για στραγάλια. Για τους νεότερους και πρωτοπόρους ποιητές ούτε λέξη στο σχολείο και έτσι η λειψή ενημέρωση για λογοτεχνικά κινήματα προερχόταν από άλλες πηγές. Όπως ένας της παρέας, μεγαλύτερος και ανταποκριτής σε αθηναϊκές εφημερίδες, τους απήγγειλε την «Πορτοκαλένια» του Οδυσσέα Ελύτη. Τον μόνο που γνώριζαν οι μαθητές του Γυμνασίου της Τρίπολης ήταν ο ελάσσων χριστιανός ποιητής Γ. Βερίτης, όπως και κάποιους διδακτικούς στίχους από τις «Θερμοπύλες» του Καβάφη.⁸

Σε ένα *Künstlerroman* το αυτοβιογραφικό στοιχείο είναι βασικό συστατικό καθώς οι συγγραφείς φανερά αντλούν από τις ζωές τους. Η κριτική έχει εντοπίσει στον *Ανάπλου* την αυτοβιογραφική παράμετρο χαρακτηρίζοντάς το «ιδιότυπη αυτοβιογραφία».⁹ Η ιδιοτυπία έγκειται και στο ότι αφιερώνει μεγάλο μέρος για να μιλήσει για τα έργα του. Άρα πρόκειται για αυτοεργοβιογραφία¹⁰ και ο χειρισμός του υλικού του είναι ειρωνικός με την ετικέτα μυθιστόρημα. Η αφήγηση είναι σε πρώτο πρόσωπο το οποίο μεταβάλλει την εστίαση, πότε μέσω του αφηγομένου και πότε μέσω του βιωματικού εγώ. Η εστίαση μέσω του βιωματικού εαυτού χρησιμοποιείται για τα γεγονότα της παιδικής ηλικίας αφού αυτή την περίοδο οι αναμνήσεις συνδέονται στενά με τις αισθήσεις. Είναι εικόνες, ήχοι, μυρωδιές. Πολλές φορές είναι αποσπασματικές και στην αναπαράστασή τους κυριαρχεί η νοσταλγική αναπόληση.

Με αυτούς τους τρόπους επιχειρεί να ανασυνθέσει καταστάσεις της παιδικής και εφηβικής ηλικίας που αποτελούν το περιεχόμενο του *Ανάπλου* και που οριοθετεί τις παραμέτρους του επιγραμματικά ως εξής: «ο θάνατος –και η λαγνεία εκείνων των χρόνων. Ρετάλια μνήμης. Σπαράγματα» (Αν.: 102). Το σύνολο των αποσπασματικών εικόνων με τις οποίες αποτυπώθηκε μέσα του εκείνη η εποχή.

Βιβλιογραφία

Βαλτινός, Θ. (2012). *Ανάπλους*. Αθήνα: Εστία.

Βαλτινός, Θ. (2020). *Όπως ο Έρωτας*. Αθήνα: Εστία.

Armengol, A. & Jackson, M. (2008). Like father, like son: social network externalities and parent-child correlation in behavior. *American Economic Journal: Microeconomics*, 34(1), 1-29.

Bakhtin, M. (2002). The Bildungsroman and its Significance in the History of Realism (1936-38). In Caryl E. Michael (ed), Bakhtin M. M. *speech Genres and Other Essays*. Austin: University of Texas Press, 10-59.

⁸ Ο Δημητρακάκης για τη σχέση του έφηβου συγγραφέα με τη λογοτεχνία σχολιάζει: «είναι προφανές ότι στα χρόνια της εφηβείας του συγγραφέα οι κοινωνικοί και πολιτικοί καταναγκασμοί διαμορφώνουν μια ασφυκτική ατμόσφαιρα στη σχολική εκπαίδευση» (2016: 5).

⁹ Ο χαρακτηρισμός ανήκει στη Χρυσομάλλη – Ηενrich η οποία θεωρεί ότι ο Βαλτινός καταβάλλει ενδελεχή προσπάθεια προκειμένου «να αναιρεθεί για το κείμενο ο χαρακτηρισμός της αυτοβιογραφίας». Άλλωστε «δεν θα έπρεπε να περιμένουμε από τον Βαλτινό μια καθαυτό αυτοβιογραφία με όλους τους εγγενείς κινδύνους μιας συγκινησιακής φόρτισης» (2020: 106).

¹⁰ Βλ. σχετικά Ροδοσθένους – Μπαλάφα 2018: 482.

Badinter, E. (1994). *ΧΥ Η ανδρική ταυτότητα*. Αθήνα: Κάτοπτρο.

Bourdieu, Π. (2015). *Η ανδρική κυριαρχία*. Αθήνα: Πατάκης.

Δανόπουλος, Κ. (2013). *Βιβλιογραφία Θανάση Βαλτινού (1958-2004). Με συμπλήρωμα ως το 2013 για τις αυτοτελείς εκδόσεις*. Αθήνα: Εστία.

Θεοδοσοπούλου, Μ. (2012). Ο Εμφύλιος μόνο ως μυθιστόρημα, Θανάσης Βαλτινός, Ανάπλους, εφημ. Η Εποχή, 15/7/2012. http://maritheodo.blogspot.com/2012/07/blog-post_21.html Τελευταία πρόσβαση 7/3/2020.

Kehily, M. (2001). Bodies in School: Young Men, embodiment and Heterosexual Masculinities. *Men and Masculinities*, 4, 173-185.

Κιοσσές, Σ. (2008). *Το γυναικείο Bildungsroman στη νεοελληνική λογοτεχνία: παραδειγματικές αφηγηματικές δομές διαμόρφωσης της μυθοπλαστικής ηρωίδας κατά την πρώτη μεταπολεμική περίοδο*. Διδακτορική Διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Μαγκλίνης, Η. (2012). *Θανάσης Βαλτινός, Ανάπλους: Μια ζωή κόντρα στο ρεύμα*, Καθημερινή, 16/05/2012.

Πάγκαλος, Ι. (2005). Αρρενωπότητα και Bildungsroman: ένα παράδειγμα συγκριτικής ανάλυσης (Johann Wolfgang Goethe "Wilhelm Meisters Lehrjahre" και Στρατής Τσίρκας «Ακυβέρνητες Πολιτείες»), Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Φιλολογίας.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1984). *Εξελικτική Ψυχολογία*. Εφηβική ηλικία, τόμος, Δ'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Pascoe, C. (2007). *'Dude you're a fag': masculinity and sexuality in high school*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.

Χρυσομάλλη – Henrich, Κ. (2020). *Προσεγγίσεις στη σύγχρονη ελληνική πεζογραφία*. Θεωρητικές και ερμηνευτικές. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Ορφέας και Ευρυδίκη. Μια εκπαιδευτική πρόταση θεατρικής διερεύνησης

Σίμος Παπαδόπουλος & Λίνα Μπασούκου

Περίληψη

Η εργασία εστιάζει στη δραματική διερεύνηση του αρχαιοελληνικού μύθου του Ορφέα και της Ευρυδίκης σε εκπαιδευτικό περιβάλλον. Η πρόταση που παρουσιάζεται εφαρμόστηκε σε ομάδα φοιτητών του δεύτερου έτους του Προγράμματος Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού στο Πανεπιστημιακό Κολέγιο ΛΟΓΟΣ (Τίρανα, Αλβανία), στο πλαίσιο βιωματικών δραστηριοτήτων του μαθήματος «Θεατρική Παιδεία». Ο μύθος του Ορφέα και της Ευρυδίκης διερευνήθηκε σε περιοχές και θέματα που αφορούν την ίδια τη ζωή, όπως είναι: η δύναμη της αγάπης, η σχέση της φύσης με τον άνθρωπο, η δύναμη της μουσικής, η απώλεια, η συμφιλίωση του ανθρώπου με το θάνατο. Με την αξιοποίηση της μεθόδου της διερευνητικής δραματοποίησης σε εκπαιδευτικό πλαίσιο, οι μύθοι απεικονίζονται σκηνικά, με την έκφραση και τη διαλογική επικοινωνία των συμμετεχόντων να αποτελεί δομικό και λειτουργικό μέσο. Ο μύθος στοιχειοθετεί ένα συμπαγές πληροφοριακά και ισχυρό βιωματικά συγκείμενο, ώστε να αναπτυχθεί η κριτική και η κριτικο-στοχαστική σκέψη. Τα νοήματα και οι έννοιες των μύθων, οι πράξεις και οι σκέψεις, τα αίτια και τα κίνητρα των ηρώων αναδεικνύονται πολύπλευρα καθώς οι εμπλεκόμενοι δρουν σκηνικά και αναστοχάζονται σχετικά με τη δράση. Τέλος, εμπλουτίζεται ο πολιτισμικός γραμματισμός των μαθητών, καθώς αυτοί έρχονται σε επαφή με τον ανθρωποκεντρικό πυρήνα της ελληνικής παράδοσης.

Λέξεις-κλειδιά: Ορφέας και Ευρυδίκη, μύθος, διερευνητική δραματοποίηση, θεατρικές τεχνικές

1. Ο μύθος ως πολιτισμική αναπαράσταση

Συγκροτώντας ένα πρώιμο παράδειγμα διεπιστημονικής θεώρησης, στις διαλέξεις του για τη Φιλοσοφία της Μυθολογίας το 1842, ο Γερμανός φιλόσοφος F.W.J.Schelling (2008) υποστηρίζει πως, μέσα στα πλαίσια της μυθικής αφήγησης, αναπτύσσονται ενιαία τα φιλοσοφικά συστήματα, η ανθρώπινη γλώσσα, η ιστορία, οι αρχαίες μορφές τέχνης και η θρησκευτική σκέψη.

Ως παραδοσιακή αφήγηση με συμβολική λειτουργία, ο μύθος αναφέρεται σε γεγονότα και καταστάσεις που τοποθετούνται στις απαρχές της ανθρώπινης ιστορίας (Ricoeur, 1950). Μέσω αυτού, ο πρωτόγονος άνθρωπος προσλαμβάνει, κατανοεί και επιχειρεί να ερμηνεύσει την γύρω του πραγματικότητα, τις κοσμικές οντότητες και τη δημιουργία του κόσμου, μορφοποιεί κοινωνικές έννοιες, νοηματοδοτεί την ανθρώπινη ύπαρξη και δραστηριότητα (Eliade, 1963), ικανοποιεί τις θρησκευτικές του ανάγκες και τις ηθικές του αναζητήσεις (Eliade, 1957) και κωδικοποιεί τις ιερές τελετουργίες. Με τον μύθο, η πρωτόγονη κοινωνία ενοποιεί τα φαινόμενα (Rudhart, 1977) και συνθέτει «μια σφαιρική γνώση ικανή να περιλάβει όλη την ύπαρξη, αληθινή έκφραση κάθε αυθεντικότητας» (Servier, 1978: 14).

Ως όχημα σημασίας που υφίσταται δομικούς, μορφικούς και θεματικούς μετασχηματισμούς ανάλογα με τα ιστορικά και κοινωνικά συμφραζόμενα στα οποία τοποθετείται και με το πλαίσιο αναφοράς στο οποίο κάθε φορά νοηματοδοτείται (Γραμματάς, 2013), ο μύθος

συνιστά ένα πολύπλευρο εργαλείο και διάμεσο (επαν)ανάγνωσης του κόσμου για τον σύγχρονο άνθρωπο (Bricout, 2007), καθώς συνδέεται με την ανάδυση της ανθρώπινης υποκειμενικότητας, διατυπώνει βαθιές διαισθητικές αλήθειες και αποτυπώνει το ιστορικό παρελθόν της πολιτισμικής εμπειρίας. Ανεξάντλητη δεξαμενή εικόνων, ιδεών, αλληγοριών και θεμάτων, διαπερνά τα λογοτεχνικά είδη και επιχειρεί να απαντήσει σε ερωτήματα που σχετίζονται με τη μεταφυσική, τη φιλοσοφία, την ηθική, την ψυχολογία, την αισθητική, την ιστορία, την κοινωνιολογία (Vernant, 1974).

Όπως παρατηρεί η Bricout (2007:12), «Πού βρίσκεται σήμερα [ο μύθος]; Είναι πανταχού παρών και όμως λαθρόβιος: στον δαίδαλο των δρόμων, στους εκκωφαντικούς θορύβους των πόλεων, στους τοίχους του μετρό, στο πλακόστρωτο των αυλών, στις φωνές της αγοράς και στη βουή της ημέρας, στις χειρονομίες και στις συνήθειές μας, στα όνειρα και τις φαντασιώσεις μας».

2. Ο μύθος του Ορφέα

Γιος της μούσας Καλλιόπης, προστάτιδας της επικής ποίησης, και του βασιλιά της Θράκης Οίαγρου, ο Ορφέας μαθήτευσε κοντά στον Απόλλωνα (από τον οποίο πήρε ως δώρο τη λύρα) και μέσω αυτού γνώρισε την τέχνη της μουσικής και της ποίησης. Όχι τυχαία, ο Πίνδαρος τον χαρακτηρίζει «πατέρα των αοιδών» στη λυρική περιγραφή της αργοναυτικής εκστρατείας (Οικονομίδης, 2000). Ως κελουστής, έδινε τον ρυθμό στους κωπηλάτες. Με τη δύναμη της μουσικής του διέκοψε την περιοδική κίνηση στις Συμπληγάδες Πέτρες, για να μπορέσουν οι Αργοναύτες να διαβούν το πέρασμα. Το τραγούδι του ξεπέρασε σε γλυκύτητα και χάρη ακόμη και εκείνο των Σειρήνων, ώστε οι σύντροφοί του να μην πέσουν στη θανάσιμη παγίδα που караδοκούσε, αν αφήνονταν στη γοητεία τους (Brunel, 1988). Ωστόσο ο ρόλος του στην εκστρατεία ήταν κυρίως θρησκευτικός (Grimal, 1991·Guthrie, 2000) καθώς προσέφερε θυσίες στους θεούς πριν, κατά τη διάρκεια και μετά το πέρασ της.

Όλα τα πλάσματα της φύσης, και οι Νύμφες, γοητεύονταν από το τραγούδι του. Ο Ορφέας αγαπήθηκε έντονα κι αρμονικά με μία από αυτές, την Ευρυδίκη, που έπεσε νεκρή μη προλαβαίνοντας να χαρεί τον γάμο της. Ο Ορφέας κατάφερε με τη βοήθεια της λύρας του, με τη μελωδική του φωνή και την απέραντη αγάπη του για την Ευρυδίκη να σαγηνεύσει τους χθόνιους θεούς, να σταματήσει παροδικά την κίνηση του Κάτω Κόσμου (ο Τάνταλος μπόρεσε επιτέλους να πιει νερό, ο Σίσυφος να ξεκουραστεί λίγο από το μαρτυρικό έργο του, καθώς διέκοψε την κύλιση του βράχου του), να λυγίσει τον Χάροντα και τον Κέρβερο και να πείσει τον Πλούτωνα και την Περσεφόνη να του δώσουν πίσω την πολυαγαπημένη του, ώστε να επιστρέψει μαζί της στη χώρα των ζωντανών. Ωστόσο, η αναζήτηση για επανένωση είναι συνυφασμένη με μια γνωσιακή προϋπόθεση: ο Ορφέας πρέπει να αντισταθεί στην παρόρμηση να γυρίσει πίσω και να κοιτάξει την Ευρυδίκη μέχρι να φτάσουν και οι δύο στον πάνω κόσμο και να βγουν στο φως του ήλιου- πρόκειται για τον όρο που θέτει ο Πλούτωνας, προκειμένου να ικανοποιηθεί η επιθυμία του Ορφέα. Ο Ορφέας δυστυχώς δεν άντεξε μέχρι το τέλος της διαδρομής να μη δει την Ευρυδίκη. Σε μια στιγμή έντονης συναισθηματικής και γνωστικής αδυναμίας, γύρισε πίσω να τη δει και την έχασε για δεύτερη φορά.

Το πρόσωπο του Ορφέα απαντά σε πλήθος ιστοριών και θρύλων. Γύρω από αυτό οργανώθηκε η μυστηριακή θρησκευτική τάση του «ορφισμού», επίσης αναπτύχθηκαν λατρείες συνυφασμένες με τον θάνατο και την αναγέννηση, όπως είναι τα Διονυσιακά Μυστήρια, μετεξέλιξη ή ριζικός μετασχηματισμός των οποίων θεωρούνται τα Ορφικά

(Edmonds, 2011). Η διδασκαλία του ορφισμού, ως φιλοσοφικού συστήματος, επηρέασε τον νεοπλατωνισμό και μέσω αυτού άσκησε σαφή επίδραση στη χριστιανική σκέψη (Boulangier, 2004). Ακόμη, η ίδια η μορφή του Ορφέα υπήρξε πρότυπο για την αναπαράσταση του Χριστού στην πρώιμη χριστιανική εικονογραφία.

Σε εκπαιδευτικό πλαίσιο, ο μύθος του Ορφέα αποτελεί αφορμή για την αξιοποίηση της διακειμενικότητας και της πολυτροπικότητας (Paradourou & Parakosta, 2023), αφού έχει χρησιμοποιηθεί ως καμβάς πάνω στον οποίο καλλιτέχνες έχουν αποτυπώσει τη δική τους οπτική και άποψη. Ήδη από την αρχαιότητα, οι θεματικοί πυρήνες που δεσπόζουν στον ορφικό μύθο, δηλαδή η μαγική εμβέλεια της τέχνης- η δύναμη της μουσικής που ο ήρωας εκπροσωπεί μέσω της εφεύρεσης και της τελειοποίησης της τραγουδιστικής τέχνης και της λύρας, ο επεισοδιακός έρωτας με την Ευρυδίκη και η κατάβαση στον Άδη, τέλος ο φρικιαστικός του θάνατος¹ τροφοδοτούν με γόνιμη έμπνευση τους δημιουργούς. Ανοιχτή σε διαφορετικές σημασιοδοτήσεις, η μυθική αφήγηση γύρω από τον Ορφέα ως συμβολικής μορφής και αρχέτυπου του καλλιτέχνη αναπαράγεται πολυπρισματικά, στη λογοτεχνία, τις εικαστικές τέχνες, το θέατρο, τον κινηματογράφο και τη μουσική συνάδοντας με τα δεδομένα των νέων καλλιτεχνικών και λογοτεχνικών δημιουργιών (Σιαφλέκης, 2000).

3. Σκοπός και στόχοι της πρότασης

Η πρόταση αποσκοπεί στη σκηνική απεικόνιση του μύθου του Ορφέα και της Ευρυδίκης. Ο παραπάνω σκοπός επιμερίζεται στους ακόλουθους στόχους:

- Να γνωρίσουν οι συμμετέχοντες πολύπλευρα τα νοήματα και τις έννοιες των μύθων, τις πράξεις και τις σκέψεις, τα αίτια και τα κίνητρα των ηρώων μέσω της σκηνικής δράσης και του αναστοχασμού γύρω από αυτήν.
- Να εμπλουτίσουν τον πολιτισμικό γραμματισμό τους ερχόμενοι σε επαφή με τον ανθρωποκεντρικό πυρήνα της ελληνικής παράδοσης.
- Να αναπτύξουν τη φαντασία, την ευαισθησία και την επινοητικότητά τους, να επεκτείνουν τους διαισθητικούς τους ορίζοντες, να διευρύνουν και να μετασχηματίσουν τις αντιλήψεις τους.
- Να εξερευνήσουν τον συναισθηματικό τους κόσμο.
- Να ασκήσουν τις επικοινωνιακές και συνεργατικές τους δεξιότητες στο πλαίσιο του θεατρικού εργαστηρίου.
- Να ασκήσουν τις δημιουργικές και γλωσσικές δεξιότητες και να αναπτύξουν τη συγγραφική τους ικανότητα.

¹ Στις μυθικές εξιστορήσεις υπάρχουν διάφορες εκδοχές για τον θάνατο του Ορφέα. Κατά την πιο διαδεδομένη από αυτές, το τέλος του ομοιάζει με εκείνο του Πενθέα στις Βάκχες: Οι Μαινάδες (οι Βασσαρίδες στη Θράκη) τον κομματιάζουν έπειτα από παραίνεση του Διονύσου, επειδή ο ήρωας δεν υπήρξε πιστός στη λατρεία του θεού, και σφηνώνουν το κεφάλι του στη λύρα του. Αυτό ταξιδεύει στο Αιγαίο τραγουδώντας και λέγοντας χρησμούς για να φτάσει τελικά στη Λέσβο, όπου, αφού το περισυλλέξουν, οι Μούσες το ενταφιάζουν στα Λείβηθρα της Πιερίας (Αρμάος, 2010).

4. Μέθοδος

Η πρόταση που παρουσιάζεται εδώ αφορά στις δυνατότητες θεατρικής διερεύνησης του μύθου του Ορφέα σε σχέση με την Ευρυδίκη και την κάθοδο στον Άδη, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πράξης. Εφαρμόστηκε σε ομάδα 6 φοιτητών του δεύτερου έτους του Προγράμματος Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού στο Πανεπιστημιακό Κολέγιο ΛΟΓΟΣ (Τίρανα, Αλβανία), στο πλαίσιο βιωματικών δραστηριοτήτων του μαθήματος «Θεατρική Παιδεία». Αξιοποιήθηκε η μέθοδος της διερευνητικής δραματοποίησης (Inquiry Drama), με την έκφραση και τη διαλογική επικοινωνία των συμμετεχόντων να αποτελεί δομικό και λειτουργικό μέσο. Ο μύθος διερευνήθηκε σε περιοχές και θέματα που αφορούν την ίδια τη ζωή, όπως είναι: η δύναμη της αγάπης, η σχέση της φύσης με τον άνθρωπο, η δύναμη της μουσικής, η απώλεια, η συμφιλίωση του ανθρώπου με το θάνατο. Η διάρκεια της δραματικής επεξεργασίας ήταν 4 ώρες.

Η διερευνητική δραματοποίηση εισάγει τα παιδιά στη διαθεματική προσέγγιση της μάθησής τους, καθώς δημιουργεί ένα περιβάλλον κατεξοχήν ολιστικό, ευέλικτο και μαθητοκεντρικό, όπου ο μαθητής εμπλέκεται σε ανακαλυπτικές διαδικασίες για να οδηγηθεί στη μάθηση (Brunner, 1966). Στο περιβάλλον αυτό, η μάθηση προκύπτει μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση (Vygotsky, 1978) και η ενιαιοποιημένη γνώση διερευνάται στην ομάδα. Σε θεατρικό ρόλο οι μαθητές ερευνούν κοινωνικά θέματα και προβλήματα που αντλούν από ποικίλα γνωστικά πεδία. Επιπλέον, η σφαιρική ματιά διευρύνει την ικανότητά τους να σχηματίζουν μια συνολική άποψη για τις καταστάσεις.

Στην ‘καρδιά’ της διερευνητικής δραματοποίησης βρίσκεται η δημιουργική ανάπλαση και εξέλιξη μιας ιστορίας με βάση ένα αρχικό κείμενο- ερέθισμα, που μπορεί να συνιστά «κάθε πηγή που μπορεί να μας πληροφορήσει για έναν πιθανό κόσμο και να αποτελέσει τη βάση για περαιτέρω διερεύνηση. Αυτά τα κείμενα μπορεί να έχουν γραπτή, προφορική, οπτική και ηχητική μορφή» (Παπαδόπουλος, 2010:123). Η διερευνητική δραματοποίηση εννοείται επομένως ως η «θεατρική διερεύνηση μιας ιστορίας που συνδέεται με την εμπειρία των παιδιών και τα καλεί να διεξέλθουν ένα ζήτημα, αυτοσχεδιάζοντας στιγμιότυπα και σκηνές από κοινωνικά προβλήματα, προσωπικές ιστορίες, την πολιτική πραγματικότητα, ιστορικά γεγονότα, φαντασιακές καταστάσεις» (Παπαδόπουλος, 2010:121).

4.1 Συνοπτική απεικόνιση των σταδίων ανάπτυξης της Διερευνητικής Δραματοποίησης

1. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΑΤΜΟΣΦΑΙΡΑΣ ΟΜΑΔΑΣ	
<ul style="list-style-type: none"> ● προσωπική έκφραση (σωματική, φωνητική, λεκτική) ● πηγαία διερεύνηση βασικών εννοιών του υπό διερεύνηση θέματος ● επικοινωνία στην ομάδα <p>με ποικιλία παιχνιδιών και ασκήσεων (σωματικής έκφρασης, γνωριμίας, παρατήρησης, κλπ.)</p>	
2. ΓΝΩΡΙΜΙΑ ΜΕ ΤΟ ΑΡΧΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ	
δάσκαλος σε ρόλο ή εκτός ρόλου – παιδιά εκτός ρόλου	
● ΕΠΑΦΗ ΜΕ ΤΟ ΕΡΓΟ	● ΕΠΑΦΗ ΜΕ ΤΟ ΚΙΝΗΤΡΟ - ΕΡΕΘΙΣΜΑ

<p>ακρόαση / ανάγνωση λογοτεχνικού-μουσικού έργου, ακρόαση /ανάγνωση στίχων τραγουδιού, ανάγνωση θεατρικού έργου / παρακολούθηση παράστασης θεατρικής, όπερας, χορού, κινηματογραφικού έργου- ντοκιμαντέρ, εικαστικού έργου</p>	<p>παρακολούθηση/ ακρόαση/ ανάγνωση έννοιας, χρηστικού κειμένου, μαρτυρίας, προφορικής αφήγησης, οπτικού - ηχητικού εικαστικού ερεθίσματος ή συνδυασμού αυτών</p>
<p>3. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ - ΝΕΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ΠΡΩΤΕΣ ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ <p>συζήτηση εκτός θεατρικού ρόλου για το δραματικό περιβάλλον</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ – ΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΣΕ ΘΕΑΤΡΙΚΟ ΡΟΛΟ <p>αυτοσχέδιες δράσεις - αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών / στοχασμός σε ρόλο</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ΔΙΑΜΟΡΦΩΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ I <p>αξιολόγηση της δράσης που οδηγεί σε κατανόηση και τροφοδοτεί με νέα δράση (ερωτήσεις, εκδοχές, παρατηρήσεις για το περιεχόμενο και τη διαδικασία)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ <p>διαμόρφωση επεισοδίων εκτός ρόλου με ενδιάμεσες αυτοσχέδιες δράσεις, εργαστήρι δημιουργικής γραφής – μεταγραφή αφηγηματικού σε δραματικό</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ΔΙΑΜΟΡΦΩΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ II <p>παρουσίαση στην ολομέλεια της ομάδας - ανατροφοδότηση</p>	
<p>4. ΣΚΗΝΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΝΕΟΥ ΔΡΑΜΑΤΙΚΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ</p> <p>απλή χωρίς ιδιαίτερη προετοιμασία ή οργανωμένη ως προς τα σημεία της όψης θεατρική παράσταση / θεατρικό αναλόγιο</p>	
<p>5. ΤΕΛΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ</p> <p>αξιολόγηση της δράσης που οδηγεί σε κατανόηση και τροφοδοτεί με νέα δράση</p>	

(Παπαδόπουλος, 2021: 70-71)

5. Στάδια θεατρικού εργαστηρίου

5.1 Απελευθέρωση- Δημιουργία ατμόσφαιρας ομάδας

Στο εισαγωγικό αυτό στάδιο, οι ψυχοκοινωνικού και ψυχοκινητικού χαρακτήρα δραστηριότητες στοχεύουν στην ενδυνάμωση των διαπροσωπικών σχέσεων της ομάδας αλλά και στο ξεδίπλωμα και την καλλιέργεια της σωματικής έκφρασης, καθώς ενεργοποιούνται νευροφυσιολογικές- αισθητηριακές λειτουργίες. Καθώς η ψυχοδιανοητική εξωτερίκευση επιτυγχάνεται με αναπαραστατικούς μηχανισμούς που έχουν να κάνουν με το

σωματικό σχήμα, όσο πιο ευαισθητοποιημένο και σμιλευμένο είναι αυτό, τόσο πιο ορατά και συγκεκριμένα γίνονται τα σήματα που εκπέμπει. Ταυτόχρονα, με την εστίαση στον κινησιολογικό και στον φωνητικό κώδικα της υποκριτικής οι συμμετέχοντες αποκτούν σταδιακά ικανότητα ελέγχου των εκφραστικών τους μέσων.

Η εμπυχωτρία θέτει στους συμμετέχοντες το ακόλουθο ερώτημα διερεύνησης ατομικής συνθήκης: «Πώς αισθάνομαι σήμερα και πώς θέλω να υπάρξω μέσα στην ομάδα;». Κάθε μέλος της ομάδας στοχάζεται αν προτιμά να συμμετάσχει σε κινητικές δραστηριότητες στο πλαίσιο καθοδηγημένης φαντασίας («Δρω – Αντιδρώ») ή αν θέλει να συμμετάσχει στο μυθοπλαστικό περιβάλλον χωρίς έμφαση στην κίνηση («Συγκεντρώνομαι - Παρατηρώ - Σκέφτομαι – Θυμάμαι - Φαντάζομαι - Εποικοδομώ την καθημερινότητά μου με δομικά υλικά φαντασίας»).

5.1.1 Εξοικείωση με το περιβάλλον του μύθου (δάσος, ανθρώπινες σχέσεις)

Περπατάμε σε διάφορους ρυθμούς, καθώς βρισκόμαστε σε εκδρομή στην εξοχή. Στην αρχή έχει ήλιο, αλλά μετά βρέχει. Αναζητούμε υπόστεγο για να προστατευτούμε. Όταν σταματήσει η βροχή, συνεχίζουμε τον περίπατο. Τότε όμως συνειδητοποιούμε ότι δεν έχουμε πει τα ονόματά μας. Χαιρετιόμαστε λοιπόν και συστηνόμαστε με διαφορετικό τρόπο από τον συνηθισμένο. Ανάλογα με το κινητικό λεξιλόγιο του χαιρετισμού, παίρνουμε και όνομα διαφορετικό από το πραγματικό. Τώρα που διευρύναμε την ταυτότητά μας, είμαστε πολύ χαρούμενοι. Κινούμαστε στον χώρο με ηχητικό υπόβαθρο το τραγούδι «Κι όμως υπάρχει χαρά», σε στίχους και μουσική του Σπ. Μεντή και με πρώτη ερμηνεύτρια τη Γιοβάννα στο Φεστιβάλ Ελαφρού Τραγουδιού της Θεσσαλονίκης το 1962, το οποίο συνδέεται με τους θεματικούς άξονες του έρωτα και της αγάπης του μύθου του Ορφέα και της Ευρυδίκης. Μετά, καθένας διαλέγει μια λέξη από τους στίχους του τραγουδιού. Διαλέγουμε τις λέξεις *χαρά, καρδιά, τραγούδι, χαμόγελο, αγάπη, τρυφερότητα* και τις εκφωνούμε με τέσσερις εντάσεις: χαμηλά, μέτρια, δυνατά, πολύ δυνατά, με την προϋπόθεση η διάθεσή μας να γίνεται κάθε φορά εντονότερη και να τροφοδοτεί την αλλαγή στην ένταση. Συνεχίζουμε να περπατάμε στο στο δάσος. Είναι δύσκολο να περπατήσεις ανάμεσα σε κορμούς δέντρων που έχουν σπάσει στα δύο. Το έδαφος έχει πολλά δύσκολα σημεία. Ο ένας χρειάζεται τη βοήθεια του άλλου. Καθώς προσπαθούμε να διασχίσουμε το δάσος, ακούμε τα πουλιά και συμμετέχουμε και εμείς στους ήχους τους. Καθένας βρίσκει τον δικό του ήχο πουλιού.

5.2 Γνωριμία με το αρχικό περιβάλλον

Στην προετοιμασία για την ανίχνευση, την αναπαράσταση και τη βιωματική κατανόηση των νοημάτων του μύθου, η ομάδα καταλήγει σε μια ταβέρνα μέσα στο δάσος, όπου κατά τη διάρκεια του φαγητού η εμπυχωτρία διηγείται μια ιστορία, για ένα ζευγάρι στα παλιά χρόνια που η σχέση τους είχε άδοξο τέλος, λόγω χτυπήματος της μοίρας, και η κοπέλα πέθανε πρόωρα. Ως αφετηριακό οπτικό ερέθισμα, προβάλλεται στον βιντεοπροβολέα το εικαστικό έργο «Κοπέλα στο παράθυρο» του Γ. Άβλιχου (1877) που ανήκει στη συλλογή της Εθνικής Πινακοθήκης. Ακολουθούν διερευνητικές ερωτήσεις με στόχο την αφύπνιση του ορίζοντα προσδοκιών: *Άραγε πόσων χρόνων ήταν η κοπέλα; Τι αγναντεύει; Τι σκέφτεται; Τι χαρακτήρα είχε; Πώς γνωρίστηκε με τον αγαπημένο της; Ποια ήταν η αιτία του θανάτου της; Ο αέρας σκορπάει τα πέταλα του κόκκινου τριαντάφυλλου στα μαλλιά της. Μήπως το σημείο αυτό λειτουργεί συμβολικά για τη νιότη που φεύγει με τον χρόνο; Τέλος, προβάλλεται το βίντεο*

«Το κεφάλι του Ορφέα» (<https://www.youtube.com/watch?v=oRGuzTf4pms>) σε αφήγηση του Διονύση Σαββόπουλου, όπου ο μύθος παρουσιάζεται στο σύνολό του. Συμπληρωματικά, διαβάζουμε το κείμενο «Ορφέας και Ευρυδίκη» του Ρ. Γουώρνερ (Γουώρνερ, 1960).

5.3 Δημιουργία θεατρικού- νέου περιβάλλοντος

Διαχειριζόμαστε το υλικό του μύθου για να αναλυθεί το περιεχόμενό του και να προχωρήσουμε στη δραματική του διερεύνηση, μέσα από τα ακόλουθα ερωτήματα: *Πιστεύετε πως μπορεί να χαθεί η αγάπη από ένα λάθος; Υπάρχουν λάθη που δεν διορθώνονται με τίποτα; Άραγε είναι δυνατό από τη λαχτάρα και την επιθυμία μας για κάποιον να επιφέρουμε αρνητικό αποτέλεσμα; Γενικά, είναι εύκολο να χάσουμε τους κοντινούς μας ανθρώπους λόγω παρεξηγήσεων; Πώς νιώθουμε όταν σκεφτόμαστε ότι έτσι κι αλλιώς κάποτε θα έρθει το τέλος του βίου για όλους;*

Στη συνέχεια, σε μια σειρά αυτοσχέδιων δράσεων αξιοποιούνται θεατρικές τεχνικές εικονικής-εκφραστικής αναπαράστασης, στοχαστικής διερεύνησης, έρευνας και αυτοσχεδιασμού, που συμβάλλουν στο χτίσιμο του δραματικού περιβάλλοντος, στην αφηγηματική δομή και στη στοχαστική διερεύνηση (Neelands, 1990). Αναφέρουμε ενδεικτικά τον ημιδομημένο αυτοσχεδιασμό, όπου ο Ορφέας συναντά τον Πλούτωνα και για τον εξευμενίσει, γράφει και τραγουδά ένα ποίημα (γραφή σε ρόλο)²:

Βασιλιά μου μεγαλόχαρε,

άδειος από απόλαυση ο κόσμος σου κι αν είναι,

όσοι νεκροί σου περπατούν εδώ,

τόσες οι χαρές σου ας είναι!

Μέσω της τεχνικής της παγωμένης εικόνας, αναπαρίστανται τρία στιγμιότυπα του μύθου (ο Ορφέας με την Ευρυδίκη όταν συναντιούνται και αναπτύσσεται αμοιβαίος έρωτας- ο Ορφέας όταν βρίσκεται ανάμεσα στους νεκρούς στον Άδη- ο Ορφέας και η Ευρυδίκη όταν αυτός κάνει το λάθος να αντικρίσει την αγαπημένη του πριν ακόμη βγουν στο φως). Στο πλαίσιο της ανίχνευσης της σκέψης, όπου οι χαρακτήρες εκδιπλώνουν τις εσωτερικές σκέψεις, αγωνίες και επιθυμίες τους, εξυφαίνοντας και αποκαλύπτοντας το υπόγειο κείμενο (subtext) της ιστορίας, αυτά που υπάρχουν χωρίς να εκφωνούνται (Somers, 1994), διατυπώνονται οι ακόλουθες ερωτήσεις της εμπυχωτριάς α) προς τον Ορφέα: *Πώς ένιωσες όταν πρωτοείδες αυτή τη γυναίκα; Περίμενες ποτέ ότι ο Άδης θα έδινε τη συγκατάθεσή του για να επιστρέψεις στον κόσμο των ζωντανών; Πώς θα είναι η ζωή σου χωρίς αυτήν;* β) προς την Ευρυδίκη: *Πώς ένιωσες όταν πρωτοάκουσες τη μουσική του; Είχες την ελπίδα ότι θα ξαναγυρνούσες στη ζωή; Τι σκέφτεσαι τώρα που εξαιτίας του αγαπημένου σου χάθηκε για πάντα η δεύτερη ευκαιρία σου στη ζωή;*

Με την τεχνική του περιγράμματος του χαρακτήρα, η αλληλεπιδραστική δύναμη των φράσεων ενισχύει τη διλημματική και στοχαστική κατάσταση.

² Η βιωματική δράση δεν είναι οπωσδήποτε ενσώματη, αλλά συνδέεται με τη συνειδητοποίηση του ενεργήματος, που μπορεί να έχει γραπτή μορφή.

5.3.1 Δημιουργία δραματικού κειμένου. Διακείμενα και δημιουργική-θεατρική γραφή

Η εμπυχωτρία συζητάει με την ομάδα και παράγεται τροφή για σκέψη, ώστε οι συμμετέχοντες να σκεφτούν, να ανταλλάξουν απόψεις και να τις αναθεωρήσουν. Με στόχο τη διαμόρφωση κι αναπαράσταση της ιστορίας σε ένα ενιαίο όλον, αξιοποιούμε τη φαντασιακή μας πραγματικότητα και ενεργούμε ως σκηνοθέτες, συγγραφείς, ηθοποιοί.³ Διερευνούμε τα ακόλουθα ερωτήματα:

- Ποιο είναι το θέμα της ιστορίας μας; Ποια είναι η οπτική της; Αναζητούμε το εστιακό κέντρο.
- Ποια είναι τα δρώντα πρόσωπα; Οι σχέσεις ανάμεσά τους; Το παρελθόν τους και οι βιωμένες εμπειρίες τους; Οι προσδοκίες του μέλλοντος;
- Ποια θα είναι η διάρθρωση της πλοκής και οι ενότητες της δράσης;
- Αναζητούμε τους τρόπους γένεσης και ανάπτυξης της δραματικής έντασης.
- Πώς η χρήση των εκφραστικών μέσων υπηρετεί το προφίλ κάθε χαρακτήρα;

Οι συμμετέχοντες χωρίζουν την ιστορία σε σκηνές, συγγράφουν διαλόγους και τους ενσωματώνουν λειτουργικά στους σκηνικούς αυτοσχεδιασμούς αξιοποιώντας τον ιστότοπο *Ψηφιακοί Πόροι για την Ελληνική Γλώσσα* (greek-language.gr). Ακολουθούν την πορεία αναζήτησης: *Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία-Σώματα κειμένων-Νόστος: Αρχαιόθεμη λογοτεχνία- Μυθικές μορφές* όπου αναζητούν το λήμμα «Ευρυδίκη». Εκεί, εντοπίζουν τα ποιήματα «Ευρυδίκη» της Ζ. Καρέλλη και «Αναίρεση» της Α. Μαρωνίτη. Μεταγράφουν τον μύθο σε διαλογική μορφή, επιλέγοντας εικόνες και θεματικούς άξονες από τα ανωτέρω κείμενα. Παραθέτουμε μικρό απόσπασμα από το θεατρικό κείμενο που δημιούργησαν:

Ευρυδίκη: Ήξερα πως θα έρθεις, και πως με τη μελωδία της φωνής σου θα μαλάκωνες μέχρι και τη μαυρίλα και τη σκληρότητα του Κάτω Κόσμου. Μα άθελά σου, με σκότωσες. Ο πόθος γέννησε φόνο. Κατά βάθος το ήξερα, πως δεν θα ήμασταν ποτέ ξανά μαζί στη ζωή. Έλα, αγαπημένε μου, να ζήσουμε στον δικό μας φανταστικό κόσμο. Ο υλικός κόσμος είναι μάταιος και κενός. Η αγάπη μας δεν ήταν γραφτό να υπάρξει στην πραγματικότητα.

Ορφέας: Κάπου εδώ το ταξίδι της δικής μου ζωής κόπηκε. Περνάνε οι αναμνήσεις μπροστά στα μάτια μου σαν μια ταινία. Ξεψύχησε, έφυγε από τα χέρια μου, την έχασα τόσο, μα τόσο άδικα. Τα αναίρεσα όλα, μα στην ουσία αναίρεσα εμένα τον ίδιο. Κι όση ζωή μου μένει, θα την περάσω κοιτάζοντας πίσω, όπως τότε.

Κατά την εξέλιξη της διερεύνησης, οι συμμετέχοντες στοχάζονται μέσα κι έξω από θεατρικό ρόλο, προκειμένου να αξιολογήσουν τις δράσεις τους. Διατυπώνουν ερωτήσεις, αναζητούν εκδοχές, κάνουν παρατηρήσεις για το περιεχόμενο και τη διαδικασία. Οδηγούνται σε κατανόηση γεγονότων και συμπεριφορών και ανατροφοδοτούνται για νέα αυτοσχέδια σκηνική δράση.

³ Κατά τον P. Slade, δύο είναι τα βασικά χαρακτηριστικά της δραματικής εμπειρίας: η απορρόφηση, ως η “πλήρης συγκέντρωση” σε ό,τι συμβαίνει, και η ειλικρίνεια, ως η “απόλυτη πίστη” στο αναπαριστώμενο.

5.4 Σκηνική παρουσίαση νέου δραματικού κειμένου

Η ομάδα δοκιμάζει να εμπλουτίσει το σκηνικό της εγχείρημα με θεατρικούς κώδικες (κοστούμια, σκηνικά αντικείμενα, μουσική) και το παρουσιάζει στην αυτοσχέδια σκηνή του μαθήματος.

5.5 Τελική αξιολόγηση

Η τελική αξιολόγηση αποσκοπεί στην αποτίμηση της συνολικής διερεύνησης. Τα μέλη της ομάδας διατυπώνουν την κρίση τους, καταθέτουν τη συγκίνηση και τον στοχασμό τους για όσα βίωσαν στο θεατρικό εργαστήριο και για τις διαπροσωπικές σχέσεις, ενώ σχολιάζουν την ανταπόκρισή τους στα όσα συνέβησαν. Η αξιολόγηση μπορεί να αποτυπωθεί ως αναδημιουργία προγενέστερων δράσεων σε νέες μορφές (διαθεματικά και ψηφιακά περιβάλλοντα, διακειμενικές συνθέσεις, άλλες τέχνες κ.ά.). Έτσι, μπορεί να επιτευχθεί πολυτροπικά, με γλωσσικές (προφορικές-γραπτές), εικαστικές, μουσικές, ψηφιακές κ.ά. απεικονίσεις.

Οι συμμετέχοντες δημιουργούν σπονδυλωτό κείμενο (ο ένας συνεχίζει τη σκέψη του άλλου) με βάση την προηγούμενη εμπειρία και κατανόηση:

Μια μικρή περιήγηση άρχισε στο δάσος εκείνο το πρωινό.

Τα απρόοπτα αρχίζουν τώρα.

Με πλούσιους μεζέδες και τρελές βόλτες στα ρυάκια.

Βαδίζαμε στα δύσκολα. Οι δυσκολίες έχουν και τις ομορφιές τους!!!

Ξαναβλέπουμε τις χαμένες αγάπες αλλά ξαναχανόμαστε οριστικά!

Οι μεγάλες αγάπες ποτέ δε χάνονται!

Η υπομονή είναι πικρή αλλά τα φρούτα της γλυκά!

Η αγάπη όταν χάνεται γίνεται το λουλούδι της μνήμης!

6. Επίλογος

Από τα αρχαία χρόνια, ο μύθος αποτελούσε πολύτιμο εργαλείο της ηθικής διάπλασης των ανθρώπων. Καθώς οι μύθοι αποτελούν σπουδή της ανθρώπινης φύσης, η εργαστηριακή τους ψηλάφηση διευρύνει τους διαισθητικούς ορίζοντες των συμμετεχόντων, οι οποίοι, καθώς συνυπάρχουν θεατρικά, επεκτείνουν και βελτιώνουν την κοινωνική τους αντίληψη (Κοντάκος, 2003). Μέσω της διαμεσολάβησης από τις θεατρικές τεχνικές, η ποιητική φύση και η πλούσια εικονοποιία των μύθων ανασηματοδοτούν την εμπειρική πραγματικότητα των μαθητών και ενισχύουν τις αισθητικές τους προσλαμβάνουσες. Ειδικότερα, στην περίπτωση του μύθου του Ορφέα και της Ευρυδίκης, οι συμμετέχοντες αποκτούν ανθρωπολογική γνώση για τον συναισθηματικά ευάλωτο χαρακτήρα της ανθρώπινης ύπαρξης, για τη δοκιμασία, για τη συμφιλίωση με την απώλεια και τον θάνατο, καθώς οι παραπάνω έννοιες διερευνώνται με όχημα τη δημιουργική διάθεση και την επινοητικότητα των μελών της ομάδας.

Μέσα από τη διερευνητική δραματοποίηση, είναι δυνατή η διερεύνηση της διαδικασίας παραγωγής και επεξεργασίας αυθεντικών γλωσσικών δεδομένων, προφορικών και γραπτών κειμένων (Παπαδόπουλος, 2015). Η πρωταρχική ανάγκη του ανθρώπου να κατανοήσει τον κόσμο αποτέλεσε και αποτελεί αφετηρία για δημιουργία και αφήγηση ιστοριών. Στην εκπαιδευτική πράξη, η αφήγηση συνιστά θεμελιώδη μέθοδο επικοινωνίας και βασικό εργαλείο μάθησης. Οι μαθητές ασκούνται στην αφήγηση του μύθου, σε μορφή παραμυθιού, γίνονται ενεργοί ακροατές, αναγνώστες και δημιουργοί ιστοριών και παράγουν αφηγήσεις σε ποικίλες επικοινωνιακές περιστάσεις. Με τον τρόπο αυτόν, καλλιεργείται η αφηγηματική τους νοημοσύνη, που ορίζεται ως ικανότητα οργάνωσης της εμπειρίας σε αφηγηματική μορφή και νοηματοδότησης του εξωτερικού κόσμου μέσω της ιεράρχησης των εκδηλώσεών του και της αφομοίωσής τους στο πλαίσιο αφηγήσεων (Mateas & Sengers, 2003). Ενισχύεται, επομένως, ο αφηγηματικός γραμματισμός, δηλαδή η δεξιότητα για λειτουργική και κριτική πρόσληψη και σύνθεση αφηγήσεων σε διαφορετικά επικοινωνιακά περιεχόμενα (Κιοσσές, 2021). Κατά τον Peck (1989), μέσω της αλληλεπίδρασης και της αλληλοκατανόησης μεταξύ αφηγητή και ακροατή, οξύνεται η δημιουργικότητα των μαθητών.

Επίσης, μέσα στο διαλεκτικό περιβάλλον της διερευνητικής δραματοποίησης, οι κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες των παιδιών αναπτύσσονται τόσο εντός κι εκτός ρόλου, όσο και κατά την αξιολόγηση της εμπειρίας τους (Bolton, 1998).

Συνοψίζοντας, τα πλεονεκτήματα μιας δραστηριότητας διερευνητικής δραματοποίησης με άξονα τον αρχαιοελληνικό μύθο του Ορφέα και της Ευρυδίκης είναι ποικίλα, καθώς επιτρέπουν τη γνωριμία με τον αρχαιοελληνικό μύθο σε ένα δυναμικό περιβάλλον συνεργασίας και ανάληψης πρωτοβουλιών, συντελούν στην επίτευξη στόχων στον νοητικό, συναισθηματικό και τον ψυχοκινητικό τομέα κατά την ταξινόμια του Bloom (Bloom et al., 1956) και συμβάλλουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα (επικοινωνία-συνεργασία-δημιουργικότητα-κριτική σκέψη) (Binkley et al., 2012).

Τέλος, στο πολυπολιτισμικό περιβάλλον της σύγχρονης σχολικής τάξης, ο αρχαιοελληνικός μύθος μπορεί να αξιοποιηθεί θεατρικά στη διαμόρφωση πρακτικών διαπολιτισμικής επικοινωνίας, στην ανάπτυξη συλλογικών βιωμάτων, στη δημιουργία κλίματος διαλόγου ανάμεσα σε μαθητές με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή, όπου μεταδίδονται αξίες και μηνύματα και όλες οι εμπειρίες συναλλάσσονται ισότιμα σε περιβάλλον ενσυναίσθησης.

7. Προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση

Με στόχο την ανάπτυξη διαθεματικών δραστηριοτήτων σε πλαίσιο συνεργατικής μάθησης (Αναστασιάδης, 2018), η μαθησιακή εμπειρία μπορεί να διευρυνθεί με τη δημιουργία και τη διαμοίραση μηνυμάτων σε ποικίλους σημειωτικούς κώδικες μέσω διαδραστικών τρόπων επικοινωνίας που αναπτύσσονται σε παιγνιώδη και ψηφιακά μαθησιακά περιβάλλοντα (Cope & Kalantzis, 2000). Έτσι, τα μέλη της ομάδας μπορούν να αξιοποιήσουν τα τα σύγχρονα εκπαιδευτικά εργαλεία με χρήση των νέων τεχνολογιών (Miller, 2010). Μπορούν να επιλέξουν όσες από τις σκηνές του μύθου τούς έκαναν εντονότερη εντύπωση και να δημιουργήσουν ψηφιακό βιβλίο στην εφαρμογή bookwidgets, να κατασκευάσουν τη δική τους διαδραστική ιστορία στο περιβάλλον προγραμματισμού Scratch, να ηχογραφήσουν στο δωρεάν λογισμικό εγγραφής ήχου Apeaksoft κάποιους από τους διαλόγους που παρήχθησαν στη φάση της δημιουργίας δραματικού κειμένου-εργαστηρίου γραφής και να

αναπτύξουν έτσι δεξιότητες άρθρωσης λόγου και επικοινωνίας στο πλαίσιο του θεατρικού αναλογίου.

Βιβλιογραφία

Άβλιχος, Γ. (1877). *Κοπέλα στο παράθυρο*. Λάδι σε μουσαμά, 63,5 x 50,2 εκ. Αθήνα: Εθνική Πινακοθήκη.

Αναστασιάδης, Π. Σ. (Επιμ.), (2018). *ΤΠΕ και Συνεργατική Δημιουργικότητα στο Σύγχρονο Σχολείο*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εργαστήριο Δια Βίου και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.

Αρμάος, Δ. (2010). «Η ομιλούσα κεφαλή στην έξοδο του ορφικού μύθου. Ενατένιση μιας πτυχής από τη λογοτεχνική τύχη του Ορφέα σε συνάρτηση με κάποιες από τις εικαστικές της αποτυπώσεις στους νεότερους κυρίως χρόνους». *Σύγκριση*, 21, 5-33.

Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining Twenty-First Century Skills. Στο P. Griffin, B. McGaw, & E. Care (Eds.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (σσ. 17-66). Dordrecht: Springer.

Bloom, B. S.; Engelhart, M. D.; Furst, E. J.; Hill, W. H.; Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Handbook I: Cognitive domain. New York: David McKay Company.

Bolton, G. (1998). *Acting in Classroom Drama. A Critical Analysis*. Stoke on Trent: Trentham Books.

Boulanger, A. (2004). *Ορφέας- σχέσεις ορφισμού και χριστιανισμού*, (μτφρ. Τ. Ραπαντζίκος). Αθήνα: Εκάτη.

Bricout, B. (Επιμ.), (2007). *Το βλέμμα του Ορφέα. Οι λογοτεχνικοί μύθοι της Δύσης*, (μτφρ. Αριστέα Κομνηνέλλη). Αθήνα: Σοκόλης.

Brunel, P. (1988). *Dictionnaire des mythes littéraires*. Monaco: Éditions du Rocher.

Bruner, S. J. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge: Harvard University Press.

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

Γουώρνερ, Ρ. (1960). Ορφέας και Ευρυδίκη, (μτφρ. Εμμ. Γ. Στεργιόπουλος). *Νέα Εστία*, 797, 1233-1234.

Γραμματάς, Θ. (2013). *Ο μύθος από την πρωτόγονη αφήγηση στη λογοτεχνική/δραματική μετάπλαση*. Ανακτήθηκε από <https://theodoregrammatas.com/> στις 30/05/2024.

Edmonds, R. (2011). Orphic Mythology. Στο K. Dowden, N. Livingsotne (Eds.), *A Companion to Greek Mythology* (σσ. 73-106). New York: Wiley-Blackwell.

Eliade, M. (1957). *Mythes, rêves et mystères*. Paris : Gallimard.

Eliade, M. (1963). *Aspects du mythe*. Paris: Callimard.

Grimal, P. (1991). *Λεξικό της ελληνικής και ρωμαϊκής μυθολογίας*, (μτφρ. Β. Άτσαλος). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Guthrie, W. K. C. (2000). *Ο Ορφείας και η αρχαία ελληνική θρησκεία*. Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου-Καρδαμίτσα.

Καρέλλη, Ζ. (1973). *Τα ποιήματα της Ζωής Καρέλλη* (Τόμ. Α' 1940–1955). Αθήνα: Οι Εκδόσεις των Φίλων.

Κιοσσές Σ. (2021). Η αφηγηματική νοημοσύνη: εννοιολογικός προσδιορισμός και αξιοποίηση στην εκπαιδευτική διαδικασία. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 10(1), 20–39.

Κοντάκος, Α. (2003). *Μύθοι και Εκπαίδευση: Προτάσεις για μια παιδαγωγική του Μύθου*. Αθήνα: Ατραπός.

Μαρωνίτη, Α. (2000). *Ο ρυθμός ζεστός*. Αθήνα: Άγρα.

Mateas, M., & Sengers, P. (2003). Narrative Intelligence. Στο M. Mateas, & Ph. Sengers (Eds.), *Narrative intelligence* (σσ. 1-25). Amsterdam: J. Benjamins Publishing Company.

Μεντής, Σπ. (1962). *Κι όμως υπάρχει χαρά*. <https://www.youtube.com/watch?v=gEw6mXUKMqM>.

Miller, L. C. (2010). *Make me a story: Teaching writing through digital storytelling*. Portland, ME: Stenhouse Publishers.

Neelands, J. (1990). *Structuring Drama Work: A Handbook of Available Forms in Theatre and Drama*. Cambridge: Cambridge University Press.

Οικονομίδης, Γ. (2000). *Πινδάρου "Επίνικοι"*. τ. Α', (μτφρ. Γ.Οικονομίδης), εισαγωγή & σχόλια: Δανιήλ Ιακώβ. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Παπαδόπουλος, Σ. (2015). Για μια διερευνητική 'εν θεάτρω' γλωσσική διδασκαλία και μάθηση. Στο Γ. Ανδρουλάκης (επιμ.), *Γλωσσική Παιδεία* (σσ. 475-488). Αθήνα: Gutenberg.

Παπαδόπουλος, Σ. (2021). *Θέατρο στην εκπαίδευση και αρχαία ελληνική σκέψη*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Papadopoulos, S. & Papakosta, A. (2023). Exploring the myth of "Orpheus and Eurydice" in the classroom with the use of Inquiry Drama Method. *Epistēmēs Metron Logos*, 10, 48-59.

Peck, J. (1989). Using storytelling to promote language and literacy development. *The Reading Teacher*, 43(2), 138–141.

Ricoeur, P. (1950). *Finitude et culpabilité II : La Symbolique du mal*. Paris: Montaigne.

Rudhardt, J. (1977). La fonction du mythe dans la pensée religieuse de la Grèce. Στο *Il mito greco* (σσ. 307-320). Roma: Dell' Ateneo-Bizzani.

Σαββόπουλος, Δ. (2011). *Το κεφάλι του Ορφέα*. Στο *Μυθολογία 2*. Αθήνα: ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ. (<https://www.youtube.com/watch?v=oRGuzTf4pms>).

Schelling, F.W.J. (2007). *Historical-critical Introduction to the Philosophy of Mythology*. Mason Richey, Markus Zisselsberger (transl). Foreword by Jason M. Wirth. New York: State University of New York Press.

Servier, J. (1978). Signification du mythe dans les civilisations traditionnelles. Στο *Problèmes du mythe et de son interprétation* (σσ. 13-26). Paris: Les Belles Lettres.

Σιαφλέκης, Ζ.Ι. (2000). «Ο μύθος του Ορφέα: από τις μεταμορφώσεις της μυθικής αφήγησης στη ρητορική των λογοτεχνικών γενών». *Σύγκριση* 11, 76-83.

Slade, P. (1968). *Experience of spontaneity*. London: Longman.

Somers, J. (1994). *Drama in the Curriculum*. London: Cassell.

Vernant, J. P. (1974). *Mythe et société en Grèce ancienne*. Paris: La Découverte.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. London: Harvard University Press

Η Αναφορά στον Γκρέκο του Νίκου Καζαντζάκη. Πρόταση εφαρμογής σε εκπαιδευτικό περιβάλλον με την αξιοποίηση της διερευνητικής δραματοποίησης

Σίμος Παπαδόπουλος & Λίνα Μπασούκου

Περίληψη

Το άρθρο αφορά στην αξιοποίηση της Διερευνητικής Δραματοποίησης, υπό το πρίσμα του επιστημονικού κλάδου της Παιδαγωγικής του Θεάτρου, ως βιωματικής και αποτελεσματικής διδακτικής μεθόδου, συνδεδεμένης με τη διδασκαλία της Νεοελληνικής λογοτεχνίας, με στόχο την αναδημιουργία του αφηγηματικού λόγου (συγκεκριμένα, χωρίων από την Αναφορά στον Γκρέκο του Καζαντζάκη). Έπειτα από την παρουσίαση του λογοτεχνικού έργου και τη συνοπτική ανάλυση του θεωρητικού πλαισίου, περιγράφονται η δομή και τα επιμέρους στάδια της Μεθόδου της Διερευνητικής Δραματοποίησης για την οργάνωση ενός ενδεικτικού θεατρικού εργαστηρίου με ερέθισμα το συγκεκριμένο έργο, αποδίδονται το περιεχόμενο, ο σκοπός και η λειτουργικότητα των Τεχνικών του εργαστηρίου και προτείνεται η λειτουργική ένταξή του στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Στη σύγχρονη προβληματική της εκπαίδευσης, η προώθηση της αυτενέργειας του μαθητή και η βελτίωση της δημιουργικής και στοχαστικοκριτικής σκέψης συνιστούν βασικά ζητούμενα. Ο ρόλος των τεχνών και ιδιαίτερα της δραματικής τέχνης στα Προγράμματα Σπουδών καθίσταται κομβικός, καθώς οι τέχνες σχετίζονται άμεσα με την καλλιέργεια της δημιουργικότητας.

Λέξεις-κλειδιά: Καζαντζάκης, Αναφορά στον Γκρέκο, Νεοελληνική Λογοτεχνία, Διερευνητική Δραματοποίηση, Νέα Ελληνική Γλώσσα

1. Αναφορά στον Γκρέκο. Γενικό περίγραμμα

Το έργο του Νίκου Καζαντζάκη κατέχει ιδιαίτερη θέση στον αναγνωστικό ορίζοντα των Ελλήνων, χάρη στην εξαιρετικά ευρεία αποδοχή του από αυτούς. Αντίστοιχη ήταν και είναι η διεθνής εμβέλειά του, σε επίπεδο ανάγνωσης, μελέτης, επιστημονικής διερεύνησης, καθώς και ως αφετηρία καλλιτεχνικής δημιουργίας. Στις μέρες μας, η κριτική αποτίμηση των λογοτεχνικών γνωρισμάτων ενός έργου που εκτείνεται σε πολλά εκφραστικά πεδία του έντεχνου λόγου εμπλουτίζεται με ανανεωτικές αναγνώσεις, στο πλαίσιο των οποίων εντοπίζονται μεταξύ άλλων μοντερνιστικά και μετα - μοντερνιστικά στοιχεία στα μυθιστορήματά του (Μπήτον, 2009). Η ειδολογική, υφολογική και εννοιολογική κατηγοριοποίηση του έργου του σε μια μόνο συγκεκριμένη κατηγορία δημιουργού φαίνεται μάλλον αδύνατη, αφού η σκέψη και η δημιουργία του ξεπερνούν τα όρια των καθιερωμένων μορφών και ειδών του γραπτού λόγου (Γραμματάς, 1992). Όπως επισημαίνει ο Δ. Δημηρούλης (2004:296), πέρα από τις ιδιαιτερότητες της λογοτεχνικής του παραγωγής, «Ως φαινόμενο [ο Καζαντζάκης] άσκησε τεράστια επίδραση, γιατί δεν περιορίστηκε στη λογοτεχνία (μυθιστόρημα, θέατρο, ποίηση, ταξιδιωτική αφήγηση, μεταφράσεις), αλλά ενσωμάτωσε πολιτικές θέσεις, φιλοσοφικές αντιλήψεις και ιδιοσυγκρασιακές απόψεις σε μια αντιφατική, αλλά εξόχως ελκυστική για το ευρύ κοινό, και ιδιαίτερα για τους νέους, 'βιοθεωρία'. Το φαινόμενο Καζαντζάκης δεν μπορεί επομένως να αντιμετωπιστεί με τις

συμβατικές φιλολογικές μεθόδους ούτε με τις καθιερωμένες κριτικές προσεγγίσεις». Έτσι, η πολύτροπη πορεία του ως πνευματικού ανθρώπου και ως λογοτέχνη, οι φιλοσοφικές του θέσεις, οι θεολογικοί του προβληματισμοί, τα μεταφυσικά του ερωτήματα, η βιοθεωρία του, το περιεχόμενο του στοχασμού του εξακολουθούν να μελετώνται, ενώ ανοίγονται νέες κατευθύνσεις σε ζητήματα σχετικά με την κατανόηση του έργου του και επαναπροσδιορίζεται η παρουσία του στα νεοελληνικά γράμματα.

Η Αναφορά στον Γκρέκο αποτελεί την πνευματική διαθήκη του Καζαντζάκη, μια που αυτή συγκεφαλαιώνει τις εμπειρίες που τον οδήγησαν στη σύνταξη της Οδύσσειας, του έργου στο οποίο αποκρυσταλλώνεται με τον πιο μνημειακό, εμβληματικό τρόπο η κοσμοθεωρία του (Καραλής, 2003). Αποτελεί ακόμη τον απολογισμό ενός ακάματου στρατιώτη προς τον ανώτερό του. Ο Δομήνικος Θεοτοκόπουλος, τον οποίο ο συγγραφέας θεωρεί αρχηγό της κρητικής γενιάς του, είναι ο ενδοκειμενικός αποδέκτης της περιπλάνησής του στη γεωγραφία των τόπων και των ιδεών: «στην αναφορά στον Greco κάνω την εξομολόγησή μου στο γέρο μας Παππού» (Καζαντζάκης & Πρεβελάκης, 1984: 715). Στο σύνολό του, το έργο αποτυπώνει μια συγκινητική μαρτυρία αυτοσυνείδησης, δηλαδή εμπεριέχει την κριτική ενδοσκοπική ματιά του συγγραφέα απέναντι στην προσπάθειά του να κατακτήσει το εγώ και τον κόσμο κατανοώντας τα (Μπην, 2007).¹ Παρακολουθούμε τη ρηματική χαρτογράφηση ενός τεράστιου βιωματικού ταξιδιού, με τα σκιρτήματα και με τα στάδια διαμόρφωσης μιας ιδιοσυγκρασιακής μοναδικότητας: Ο αδιάλειπτος παλμός της συνείδησης και η μάχη της ψυχής δεν βολεύονται πουθενά. Η ίδια η λογοτεχνική παραγωγή θα μπορούσε να προσδιοριστεί ως σωτήριο κανάλι διοχέτευσης της προσωπικότητας του δημιουργού, ως επικοινωνιακή οδός που οδηγεί στην κάθαρση (Γραμματάς, 1992). Η διανοητική του ζύμωση είναι ακαταπρόσβλητη, η υπαρξιακή του αναζήτηση αδάμαστη, τυραννική. Κατά συνέπεια διαρκώς ανασχηματίζεται και αναμορφώνεται η πνευματική του προσωπικότητα. Εναγκαλίζεται διαφορετικά φιλοσοφικά συστήματα σε έναν δρόμο ανηφορικό, γεμάτο αυτοαναιρέσεις, χωρίς να εφησυχάζει ποτέ, εφόσον καθοριστική επίδραση στη σκέψη του άσκησε η μπερξονική φιλοσοφία, η οποία άλλωστε εγγράφεται στην προσωπικότητα των μυθιστορηματικών του προσώπων (Αθανασοπούλου, 2008· Μουτσόπουλος, 1977). Το έlan vital, η ζωτική ορμή δηλαδή, η συνεχής κίνηση κι η εξέλιξη οφείλουν να κυβερνούν την ανθρώπινη ύπαρξη, που με τη σειρά της πρέπει να αποσχιστεί από τις επουσιώδεις έγνοιες της καθημερινότητας και να «επιστρατευτεί» στον αγώνα για όλο και μεγαλύτερους στόχους και για υπέρβαση των ορίων της.

Η Αναφορά αποτελεί ένα κείμενο με υβριδική φύση, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να καθοριστεί με ακρίβεια η γενετική του ταυτότητα. Το αυτοβιογραφικό στοιχείο, είτε εμφανές είτε έμμεσα εξερευνησίμο στο έργο του, αποτελεί πολύτιμη συνιστώσα του λογοτεχνικού του υλικού (Ντουνιά, 2011), απουσιάζει όμως η πρόθεση να αφηγηθεί τη ζωή του. Αντίθετα, το ενδιαφέρον του επικεντρώνεται στη σημασιολόγησή της, στο πλαίσιο της ενατένισης του 'μέσα' και του 'έξω' κόσμου με βάση τους οικογενειακούς και συγγενικούς δεσμούς, την ερωτική συνθήκη και τις θρησκευτικές και ιδεολογικές ανησυχίες (Γρηγοροπούλου, 2011). Σκοπός του λοιπόν είναι «να παρουσιάσει μια συναρμογή όλου του βίου η οποία θα δίνει νόημα και ταυτότητα στα γεγονότα, τις εμπειρίες και τις ιδέες που συναπαρτίζουν αυτό που ονομάζει 'η ζωή η προσωπική μου' (Ντουνιά, ό.π.: 550). Στη συνέχεια του προλόγου,

¹ Όπως παρατηρεί ο ίδιος μελετητής, στα γηρατειά ο Καζαντζάκης ομολογεί την νεανική του αυτή αλαζονεία, την ξεπερνάει αλλά δεν μετανιώνει γι' αυτή. Σε όλη του τη ζωή δεν προσπαθούσε μόνο να κατανοήσει, αλλά και να εκφράσει και να κατανοήσει την ίδια του την αδυναμία να κατανοήσει τα πράγματα.

άλλωστε, διαβάζουμε: «η ζωή μου η προσωπική για μένα μονάχα έχει κάποια, πολύ σχετική, αξία, για κανέναν άλλον· η μόνη αξία που της αναγνωρίζω είναι ετούτη: ο αγώνας της ν' ανέβει [...] στην κορφή που αυθαίρετα ονομάτισα Κρητική Ματιά. [...] τον ανήφορο αυτόν θα 'θελα εδώ, με αλήθεια μαζί και φαντασία, να παραστήσω· και τις κόκκινες πατημασιές που αφήκε το ανηφόρισμά μου» (Καζαντζάκης, 1965: 15 - 16).

Βλέπουμε επομένως να μην τηρείται η πραγματική χρονολογική σειρά των γεγονότων παρά μόνο στα πρώτα κεφάλαια. Επίσης καθώς η πραγματικότητα βρίσκεται σε διάδραση με τη φαντασία, τα γεγονότα παραλείπονται, παραμορφώνονται και μυθοποιούνται. Πρόσωπα που διαδραμάτισαν κείμενο ρόλο στη ζωή του Καζαντζάκη «είτε παραλείπονται εντελώς είτε περιβάλλονται από μια ονειρική αχλύ που απαλείφει τις γραμμές των φυσιογνωμιών», κατά τη διατύπωση του Ρόντερικ Μπήτον (Μπήτον, 2011: ιθ).

Στο ανακάλυμμα αυτό του βιωμένου χωρο - χρόνου συμπλέκονται η φιλοσοφική εμβρίθεια και η ποιητική υφή του λόγου, οι φωνές του γενέθλιου τόπου και η ευρύτητα της οικουμενικής ματιάς. Από μόνη της η γραφή του Καζαντζάκη, με το ξεχωριστό, ιδιότυπο σημαίνον της και το παφλάζον σημαϊνόμενο παρασύρει τον αναγνώστη να εμπλακεί βιωματικά στην περιπέτεια της ανάγνωσης, να αφουγκραστεί την αναπνοή και το βουητό των λέξεων.

Τα πρώτα κεφάλαια της Αναφοράς στον Γκρέκο είναι δυνατό να αντιμετωπιστούν ως ζώσα, δυνάμει δραματική ύλη, κατάλληλη να ανιχνευτεί υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής του Θεάτρου.

2. Θέατρο και εκπαίδευση. Θέατρο και λογοτεχνία. Βασικές επισημάνσεις

Στη σύγχρονη προβληματική της εκπαίδευσης, η προώθηση της αυτενέργειας του μαθητή και η βελτίωση της δημιουργικής και κριτικής σκέψης συνιστούν βασικά ζητούμενα. Ο ρόλος των τεχνών και ιδιαίτερα της δραματικής τέχνης στα Προγράμματα Σπουδών καθίσταται κομβικός, καθώς οι τέχνες σχετίζονται άμεσα με την καλλιέργεια της δημιουργικότητας. Το Θέατρο στην Εκπαίδευση αποτελεί ένα ερευνητικό πεδίο διαρκώς διευρυνόμενο, που αποδίδει καρπούς τόσο στο θεωρητικό μέρος όσο και στην έμπρακτη υπόστασή του. Εδώ και αρκετές δεκαετίες έχει ενταχθεί στην εκπαιδευτική πραγματικότητα των Ηνωμένων Πολιτειών, του Καναδά και της Αυστραλίας αλλά και πολλών χωρών της Ευρώπης, με Προγράμματα Σπουδών που επιδιώκουν να οριοθετήσουν δυναμικά περιβάλλοντα μάθησης και εμφανίζεται υπό διττό πρίσμα: είτε ως αυτοτελές μάθημα (που είναι η Θεατρική Αγωγή) είτε ως μεθοδολογική βάση που διατρέχει το σύνολο των γνωστικών αντικειμένων του σχολείου. Στην καθιέρωση του θεάτρου στο εκπαιδευτικό σύστημα συνέβαλαν οι κοινωνικές επιστήμες, η ερευνητική εμπειρία του θεάτρου καθώς και οι επιστήμες της Παιδαγωγικής και της Ψυχολογίας, από τις αρχές του 20ου αιώνα ως σήμερα. ως σήμερα (Παπαδόπουλος, 2007).

Η μέθοδος της δραματοποίησης αναπτύσσεται με δύο διαφορετικές προσεγγίσεις. Η πρώτη αφορά στη θεατρική μεταγραφή ενός μη θεατρικού κειμένου, με στόχο την εικονοποίηση και τη σκηνική αναπαράστασή του. Η δεύτερη υιοθετεί μια αντίληψη με πυρήνα βαθύτερα δημιουργικό. Στη διερευνητική δραματοποίηση, ένα ερέθισμα ή ένα κείμενο (λογοτεχνικό ή μη) γίνεται η βάση για εμβάθυνση σε θέματα αντλημένα από την κοινωνική πραγματικότητα. Μέσω της χρησιμοποίησης αυτοσχεδιαστικών δραστηριοτήτων και θεατρικών τεχνικών, οι

συμμετέχοντες ερμηνεύουν και ερευνούν, με καινούργιο βλέμμα, στάσεις και γεγονότα μέσα σ' ένα δραματικό περιβάλλον (Γραμματάς, 1999· Παπαδόπουλος, 2010).

Είναι γνωστό πως το Θέατρο εξορύσσει υλικό από την τεράστια δεξαμενή της ανθρώπινης εμπειρίας. Συνδέεται με την ανάγκη των ανθρώπων να πουν ιστορίες για τους εαυτούς τους και αποτελεί κλειδί ερμηνείας του πολιτισμικού γίνεσθαι, όπως και του τρόπου με τον οποίο ο άνθρωπος βλέπει τον εαυτό του και τις σχέσεις του με τους άλλους. Χάρη στη διαδικασία της Θεατρικής Παιδείας οι νέοι στέκονται αντιμέτωποι με τον καθημερινό κόσμο και την πραγματικότητα, εκφράζονται με μια συμβολική γλώσσα φαντασιακού χαρακτήρα και κατασκευάζουν μια δική τους πραγματικότητα, μεταμορφώνοντας το πραγματικό σε φανταστικό και αντίστροφα. Η συναισθηματική τους ζωή αποκτά οντότητα, ενώ παράλληλα η αίσθηση της προσωπικής δημιουργίας στους κόλπους της ομάδας ομάδα τους σπλίζει με πίστη στον εαυτό τους, με αυτογνωσία και με επικοινωνιακή δύναμη.

Ενισχύοντας το βασικό διδακτικό πλαίσιο του Προγράμματος Σπουδών (Πρόγραμμα Σπουδών Θεατρικής Αγωγής Δημοτικού / ΦΕΚ 614B / 09.02.2023.), η εφαρμογή θεατρικών τεχνικών κατά τη διδασκαλία ενεργοποιεί λειτουργίες βιωματικής διάδρασης με το αντικείμενο της μάθησης, διευκολύνει τη διεύρυνση των γνωστικών οριζόντων των διδασκομένων και αποσκοπεί στη δημιουργία νέας κατανόησης (Μουδατσάκης, 2005).

Ειδικότερα, κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας, μέσω της χρησιμοποίησης αυτοσχεδιαστικών δραστηριοτήτων και θεατρικών τεχνικών, ο λόγος του συγγραφέα εξελίσσεται σε σκηνικό δοκίμιο. Ο ανοιχτός χαρακτήρας του λογοτεχνικού κειμένου δεν αποκαλύπτεται πουθενά αλλού παρά στη σχέση του με τον αναγνώστη, ο οποίος μέσω της προσληπτικής διαδικασίας εισέρχεται στην ενδοχώρα του κειμένου για να διαμορφώσει τη δική του ερμηνευτική πρόταση. Η διερευνητική δραματοποίηση στοχεύει ακριβώς στην ενίσχυση της συνάντησης αυτής, χάρη στη βιωματική δυναμική που αναδύεται μέσα στο δραματικό περιβάλλον. Οι μαθητές - συμμετέχοντες του εργαστηρίου αναπαριστούν πράξεις, εξελίσσουν τις σκηνές, εξετάζουν διεξοδικά τη συμπεριφορά των χαρακτήρων και καταλήγουν να αποτιμήσουν το λογοτεχνικό προϊόν με κριτήρια ωριμότερα από πριν. Όπως άλλωστε καταδεικνύει η ερευνητική δραστηριότητα στο χώρο της Παιδαγωγικής, η σύνδεση διερευνητικής δραματοποίησης και δημιουργικής έκφρασης στη μαθησιακή - διδακτική πράξη, και συγκεκριμένα στη διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων, κομίζει ιδιαίτερα οφέλη στην εξέλιξη της αποκλίνουσας δημιουργικής έκφρασης (Παπαδόπουλος, Κούσουλας & Σιούτης, 2014).

3. Εργαστήριο Διερευνητικής Δραματοποίησης με βάση την Αναφορά στον Γκρέκο

Το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο, οι μέθοδοι και οι τεχνικές μπορούν να αξιοποιηθούν στο κεφάλαιο «Δημοτικό σκολεϊό» της Αναφοράς στον Γκρέκο. Αντί για το γνώριμο μεταφυσικό βάθος του Καζαντζάκη, συναντάμε σε αυτό μια αίσθηση του εμπράγματος της ζωής. Αντίστοιχα, ο πληθωρικός λόγος υποχωρεί για χάρη μιας αισθητικής τάξης περισσότερο ευπρόσιτης και χαμηλότερης. Το πρωτογενές συναίσθημα της παιδικής ηλικίας, η ικμάδα και η ευφορία της ενσταλάσσονται στη γραπτή όραση των μορφών της: «Στορώ με λεπτομέρειες την παιδική μου ηλικία, όχι γιατί είναι μεγάλη η γοητεία από τις πρώτες θύμησης, παρά γιατί στην ηλικία αυτή, όπως και στα ονείρατα, ένα ασήμαντο φαινομενικά περιστατικό ξεσκεπάζει, όσο καμιά αργότερα ψυχολογική ανάλυση, χωρίς φτιασίδια, το αληθινό πρόσωπο της ψυχής. Κι επειδή τα εκφραστικά μέσα στην παιδική ηλικία ή στ' όνειρο είναι

πολύ απλά, γι' αυτό και το πιο πολύπλοκο εσωτερικό πλούτος απαλλάσσεται απ' όλα τα περιττά κι απομένει μονάχα η ουσία» (Καζαντζάκης, 1965: 53).

Η εργαστηριακή εφαρμογή της διερευνητικής δραματοποίησης αναπτύσσεται σε πέντε στάδια: στη δημιουργία ατμόσφαιρας ομάδας, στη γνωριμία με το αρχικό περιβάλλον, στη δημιουργία θεατρικού- νέου περιβάλλοντος, στη σκηνική παρουσίαση του νέου δραματικού κειμένου και στην τελική αξιολόγηση (Παπαδόπουλος, 2021).

Στο πρώτο στάδιο διεξαγωγής του εργαστηρίου, με την καθοδήγηση του εμπυχωτή, τα παιδιά παίζουν σύντομα παιχνίδια γνωριμίας, φαντασίας, παρατήρησης και σωματικής έκφρασης, με σκοπό να ξεδιπλώσουν σε πρώτη φάση την ικανότητά τους για έκφραση και ταυτόχρονα να χαλαρώσουν και να αναπτύξουν την εμπιστοσύνη τους στους άλλους και τη διάθεση για συνεργασία.

Στη συνέχεια, αν και έχει προηγηθεί το διάβασμα του κειμένου κατά μόνας στο σπίτι, στο περιβάλλον της ομάδας συντελείται εκ νέου η γνωριμία των μαθητών με το λογοτεχνικό υλικό. Ο δάσκαλος χρησιμοποιεί κατάλληλες ερωτήσεις ώστε οι μαθητές εκτός θεατρικού ρόλου να ανταλλάξουν πληροφορίες και υποθέσεις για τον μύθο και να σκιαγραφήσουν την ταυτότητα των χαρακτήρων.

Στον πυρήνα του εργαστηρίου βρίσκεται η δόμηση του θεατρικού περιβάλλοντος. Ο δάσκαλος - εμπυχωτής καλεί τους μαθητές - ηθοποιούς να εμπλακούν σε αυτοσχεδιαστικές δραστηριότητες σωματικής έκφρασης, διαλόγου και γραφής, όπου εκείνοι θα αναπαραστήσουν, θα βιώσουν και θα κατανοήσουν τα γεγονότα από τη δική τους οπτική, εντός και εκτός ρόλων. Για την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων αυτών, ο δάσκαλος εισάγει σε οργανική ροή κατάλληλες θεατρικές τεχνικές, ορισμένες από τις οποίες θα αναφερθούν στη συνέχεια, και εξηγεί τον τρόπο εφαρμογής τους.

Η σκηνική παρουσίαση νέου δραματικού κειμένου αφορά είτε στην απλή χωρίς ιδιαίτερη προετοιμασία είτε στην οργανωμένη θεατρική παράσταση/ θεατρικό αναλόγιο.²

Η αξιολόγηση κάθε δράσης μετά την ολοκλήρωσή της, ώστε να υποστηριχθεί και να ανατροφοδοτηθεί μια νέα δράση, αποτελεί ένα ακόμη σημαντικό στάδιο της δημιουργίας στο πλαίσιο του εργαστηρίου, το οποίο μπορεί να περιλαμβάνει τέλος την παρουσίαση σε κοινό.

4. Τεχνικές Διερευνητικής Δραματοποίησης³

4.1 Παγωμένη εικόνα (Still image)

Πρόκειται για μια αφαιρετική και δυναμικά ενεργή εικόνα, όπου οι συμμετέχοντες ακίνητοι και χωρίς λεκτική έκφραση αποτυπώνουν μια κρίσιμη στιγμή του δραματικού μύθου ή ένα ξεχωριστό στιγμιότυπο από τη ζωή ενός χαρακτήρα. Φωτίζονται οι λεπτομέρειες στην ιστορία αλλά και στις διαθέσεις των ρόλων. Ως προς την πρόσληψή της από τους θεατές, η τεχνική χαρακτηρίζεται από την επικοινωνιακή της δύναμη, καθώς προ(σ)καλεί τους θεατές να αναγνώσουν την εικόνα, να ασκήσουν τις κριτικές και στοχαστικές τους ικανότητες και να

² Πρόκειται για την εκφορά θεατρικών ή μη θεατρικών κειμένων με τη μορφή σκηνοθετημένης ανάγνωσης των έργων με κριτήρια θεατρικότητας, χωροταξίας, ακουστικής (Καμαρούδης & Μπασούκου, 2022).

³ Βλ. Fleming, 1994· Neelands, 2002· Ο' Neill, 1995, Παπαδόπουλος, 2010, Somers, 1994.

αποκωδικοποιήσουν το περιεχόμενό της, ώστε να εμβαθύνουν, με τον τρόπο αυτόν, στα σκηνικά τεκταινόμενα.

4.2 Ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης (Thought-tracking)

Ενώ οι συμμετέχοντες έχουν ήδη συνθέσει με τα σώματά τους την παγωμένη εικόνα και βρίσκονται εντός θεατρικού ρόλου, απαντούν σε ερωτήσεις του εμπυχωτή ή και των θεατών, εκφέροντας λέξεις, φράσεις ή και σύντομους μονολόγους σχετικά με την ψυχοκοινωνική κατάσταση των ρόλων, συχνά με τη συνοδεία χειρονομιών. Κάθε συμμετέχων αποκαλύπτει τα κίνητρα, τις προθέσεις, τις αντιλήψεις του, ελέγχει τη σκέψη του ρόλου του, επαναπροσδιορίζει τη στάση του για την προϊστορία του και ανιχνεύει τα όνειρά του για το μέλλον, ενώ οι θεατές εμπλέκονται ακόμη περισσότερο στη δράση και διευρύνουν την πρόσληψή τους.

4.3 Σκηνική δράση – Αυτοσχεδιασμός (Improvisation)

Στον αυτοσχεδιασμό τα παιδιά παράγουν αυθόρμητα λόγο, προσαρμόζουν το ύφος, τον λόγο και την κίνησή τους στην εκάστοτε επικοινωνιακή περίσταση και στην εξέλιξη της δράσης. Η ύπαρξη δραματικού κειμένου δεν αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση. Ωστόσο, συχνά η οριοθέτηση του δραματικού πλαισίου ως προς το χώρο, τον χρόνο, τους ρόλους και τις καταστάσεις διευκολύνει τον προσανατολισμό της δράσης, στο είδος του δομημένου αυτοσχεδιασμού, ενώ σημαντικό ρόλο μπορεί να διαδραματίσει η χρήση των αντικειμένων.

4.4 Το περίγραμμα του χαρακτήρα (Role on the wall)

Τα παιδιά σχεδιάζουν σε χαρτόνι, σε πραγματικές διαστάσεις, το περίγραμμα κάποιου από τους χαρακτήρες της ιστορίας. Έξω από το περίγραμμα γράφουν τα πράγματα που σκέφτονται και αισθάνονται οι ίδιοι για τους ήρωες (γνώμες, οδηγίες, παραινέσεις), ενώ μέσα στο περίγραμμα αποτυπώνουν τις ίδιες τις σκέψεις που νομίζουν ότι φέρουν οι ήρωες. Μέσω της τεχνικής αυτής συντελείται μια διαδικασία στοχαστικής γραφής, η οποία επιτρέπει την ενσυναίσθηση, την έκφραση αισθημάτων αλληλεγγύης, αλλά και την κριτική των παιδιών απέναντι σε συμπεριφορές με τις οποίες δεν συμφωνούν.

4.5 Η καρέκλα των αποκαλύψεων

Κάποιος από τους συμμετέχοντες, σε θεατρικό ρόλο, βρίσκεται μπροστά στα άλλα μέλη της ομάδας, που του θέτουν ερωτήματα σχετικά με τη ζωή του ως χαρακτήρα, τα κίνητρα και τη συμπεριφορά του. Καθώς οι ερωτήσεις δεν είναι προσχεδιασμένες εκ των προτέρων, αλλά προκύπτουν φυσικά από τη ροή των ερωτήσεων και από την ανατροφοδότηση από τις προηγούμενες απαντήσεις, διαμορφώνεται ένα δραματικό περιβάλλον, όπου οι πληροφορίες έρχονται απροσδόκητα, δίνοντας στην ομάδα αλλά και στους θεατές τη δυνατότητα να διεισδύσουν στην ψυχρόσυνθεση του χαρακτήρα. Οι τελευταίοι θέτουν τα ερωτήματά τους με διαλεκτική χαρά και δίχως ανακριτική διάθεση.

4.6 Συλλογικός χαρακτήρας (Collective character)

Διάφορα δρώντα πρόσωπα (ηθοποιοί) εκφωνούν τις σκέψεις του ίδιου δραματικού ήρωα. Μπορούν να τοποθετούνται στον χώρο μετωπικά αλλά και σε σχήμα κύκλου ή ημικυκλίου, επομένως ο λόγος ακολουθεί είτε ευθύγραμμη είτε κυματοειδή πορεία, σε μονολογική αλλά και σε διαλογική μορφή. Με τον τρόπο αυτόν, ερευνάται η πολλαπλότητα του χαρακτήρα, οι διαφορετικές και συχνά αντίθετες οπτικές του, με το γνωστικό, ηθικό και συναισθηματικό περιεχόμενό τους.

5. Προτεινόμενες δράσεις

Αποχαιρετώντας την ασφάλεια του σπιτιού και τη στοργή της μητρικής αγκαλιάς στο κεφάλαιο «Δημοτικό Σκολεϊό», ο γιος πηγαίνει πρώτη μέρα στο σχολείο και πραγματοποιεί τη γνωριμία του με έναν κόσμο άγνωστο, ο οποίος άλλοτε προκαλεί ενδιαφέρον και εξάπτει την παιδική φαντασία, άλλοτε προκαλεί φόβο. Το πληροφοριακό υλικό του κειμένου μάς κατατοπίζει με σαφήνεια για τη συναισθηματική κατάσταση των προσώπων, ώστε η σκηνή να μπορεί να αποδοθεί αυτοσχεδιαστικά. Η οδηγία από τον εμπυχωτή προς τους συμμετέχοντες είναι *Φαντάσου ότι πηγαίνεις εσύ πρώτη μέρα στο σχολείο*. Το βιωματικό υλικό που φέρει κάθε συμμετέχων μπορεί να αποτελέσει την απαραίτητη εσωτερική αφετηρία, ώστε η ομάδα να προσεγγίσει τις συναισθηματικές αντιδράσεις που συναντάμε στο κείμενο, δηλαδή τη χαρά, την ανυπομονησία αλλά και τον φόβο για την καινούργια εμπειρία, όπως και την προστασία και τη στήριξη που γεννά η αφή της παλάμης του πατέρα.

Οι τέσσερις δάσκαλοι, ο Πατερόπουλος στην Πρώτη τάξη, ο Τίτυρος στη Δευτέρα, ο Περίανδρος Κρασιάκης στην Τρίτη και ο διευθυντής του δημοτικού στην Τετάρτη, περιγράφονται με ακρίβεια ως προς τα φυσιολογικά τους χαρακτηριστικά, ως προς τις ιδιαιτερότητες στη συμπεριφορά καθενός αλλά και ως προς τον κοινό παρονομαστή, που είναι οι εντελώς ξεπερασμένες πια νοοτροπίες και πρακτικές, σύμφυτες με την απόλυτα δασκαλοκεντρική θεώρηση της διδασκαλίας. Είναι αναμενόμενο η παρουσίαση αυτών των προσώπων, φορέων απηρχαιωμένων παιδαγωγικών αντιλήψεων, να προκαλέσει την αντίδραση των συμμετεχόντων, δηλαδή σε πρώτη φάση τη διάθεσή τους να εκφράσουν τις απόψεις τους για τις σχέσεις δασκάλου-μαθητή άλλοτε και τώρα.

Κατάλληλη τεχνική η οποία μπορεί να ακολουθήσει έπειτα από μια τέτοια συζήτηση και να ενθαρρύνει την κριτική και στοχαστική σκέψη είναι το περίγραμμα του χαρακτήρα. Με βάση τα δεδομένα του κειμένου, οι συμμετέχοντες φαντάζονται τόσο αυτά που σκέφτεται και κρίνει καθένας από τους τέσσερις δασκάλους όσο και τα συναισθήματα του μικρού Καζαντζάκη και των συμμαθητών του. Ύστερα ζωγραφίζουν τέσσερα περιγράμματα, δηλαδή ένα για κάθε δάσκαλο. Μέσα στο περίγραμμα γράφουν τον μονόλογο και τις σκέψεις του δασκάλου και έξω από αυτό γράφουν τα λόγια που οι τότε μαθητές θα ήθελαν να πουν σε καθέναν από αυτούς τους δασκάλους που τους καταπίεζαν, αλλά φυσικά δεν τολμούσαν να το κάνουν. Έτσι, δίνεται η δυνατότητα να φωτιστούν οι δύο εκ διαμέτρου αντίθετες οπτικές γωνίες.

Ερευνώντας τις έννοιες *ανελευθερία* και *τιμωρία*, οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε ομάδες και επιλέγουν ελεύθερα ένα στιγμιότυπο του κεφαλαίου. Έπειτα από προετοιμασία δέκα περίπου λεπτών κάθε ομάδα παρουσιάζει το δικό της στιγμιότυπο στις υπόλοιπες, με όποιο τρόπο θέλει, με λόγια ή χωρίς, καταλήγοντας όμως σε παγωμένη εικόνα. Στη συνέχεια ο

εμπυχωτής ή και οι υπόλοιποι συμμετέχοντες μπορούν να παρέμβουν, εφαρμόζοντας την τεχνική της ανίχνευσης της σκέψης.

Στην Τρίτη τάξη, οι ανοιξιάτικες μυρωδιές των δέντρων, η επιθυμία των μαθητών να βγουν έξω να παίξουν πετροπόλεμο και το πουλί που κελαηδάει στο πλατάνι της αυλής του σχολείου γίνονται πόλοι έλξης της προσοχής τους πολύ περισσότερο από τη γραμματική, που ματαιώς μοχθεί να διδάξει ο δάσκαλος Κρασάκης. Η ψυχοκινητική δράση μπορεί να αρχίσει με την τεχνική της καθοδηγημένης φαντασίας. Τα παιδιά περπατούν στο χώρο ενώ ο εμπυχωτής επαναλαμβάνει με διαφορετικές ποιότητες τις φράσεις *Ο νους μας ήταν στον ήλιο και στον πετροπόλεμο και Το μυαλό μας είχε γίνει κι αυτό μια ανθισμένη μανταρινιά*. Έπειτα, με την τεχνική του ημι-δομημένου αυτοσχεδιασμού κάποιος μπορεί να υποδύεται τον δάσκαλο, ένας άλλος να μιμείται το κελάηδημα του πουλιού κι οι υπόλοιποι συμμετέχοντες να εκφράζουν λεκτικά τις σκέψεις των μαθητών, μέχρι το σημείο που ένας από αυτούς φτάνει να αρθρώσει τη γεμάτη με συμπυκνωμένη ενέργεια φράση *Σώπα, δάσκαλε, ν' ακούσουμε το πουλί!*, την οποία στο κείμενο εκφωνεί ο Νικολιός.

Ένα χρόνο αργότερα, στην Τετάρτη, ο διευθυντής του δημοτικού εξηγεί στους μαθητές την προδοσία του Χριστού από τον Ιούδα. Σύμφωνα με τις επιταγές της Νέας Παιδαγωγικής, όπως σχολιάζει ειρωνικά ο αφηγητής, πρέπει να αναζητηθεί το ζωντανό παράδειγμα του Ιούδα και να αποδοθεί έτσι χειροπιαστά το περιεχόμενο του μαθήματος. Προχωρώντας απειλητικά ανάμεσα στα θρανία, με το δείκτη του χεριού τεντωμένο, ο δάσκαλος δείχνει τον φτωχοντυμένο και κοκκινομάλλη Νικολιό, για να τον παρομοιάσει με τον Ιούδα. Εκείνος βάζει τα κλάματα κι ο διευθυντής αισθάνεται ικανοποιημένος με την επιτυχία (κατά τη γνώμη του) της παιδαγωγικής του επιλογής. Τα παιδιά προπηλακίζουν, κυνηγάνε, φτύνουν και δέρνουν τον Νικολιό - αποδιοπομπαίο τράγο, ο οποίος εγκαταλείπει τελικά το σχολείο.

Με την καρέκλα των αποκαλύψεων μπορούν να ανιχνευθούν τα συναισθήματα του Νικολιού ύστερα από την άδικη στοχοποίησή του από τον διευθυντή και τον εκφοβισμό που του ασκούν τα παιδιά. Με την τεχνική του συλλογικού χαρακτήρα αναδεικνύονται οι σκέψεις των παιδιών αφού πια ο συμμαθητής τους έχει αναγκαστεί να αφήσει το σχολείο. Ο διάλογος μεταξύ του συγγραφέα και του Νικολιού τριάντα χρόνια αργότερα, όταν συναντιούνται τυχαία στην Κρήτη, μπορεί να αναπτυχθεί με μέσο τον ημι-δομημένο αυτοσχεδιασμό.

Κάθε διαδικασία αξιολόγησης, αναστοχασμού και κριτικής σκέψης ξεκινά από ερωτήματα. Αφού ολοκληρωθεί το εργαστήριο, ο εμπυχωτής θέτει ξανά στους συμμετέχοντες τα ερωτήματα που συζητήθηκαν στην αρχή, εμπλουτίζοντάς τα: *Γιατί οι δάσκαλοι στο δημοτικό σχολείο του Καζαντζάκη συμπεριφέρονται έτσι; Τι νομίζεις ότι σκέφτονται; Τι αποκόμισες από αυτήν την εμπειρία; Πώς θα ένιωθες αν ήσουν στη θέση των μαθητών; Πώς θα ενεργούσες αν είχες να αντιμετωπίσεις παρόμοιες καταστάσεις στην δική σου πραγματική σχολική ζωή;*

6. Προτάσεις για περαιτέρω εφαρμογές

Στις επικοινωνιακές συνθήκες της ομαδικής εργασίας, στο πλαίσιο της καλλιτεχνικής αγωγής, ανοίγεται επίσης ο δρόμος προς την γνώση και την κατανόηση του διαφορετικού, προς την γνωριμία με εναλλακτικές θεωρήσεις των πτυχών της πραγματικότητας και γενικότερων θεμάτων που απασχολούν την ομάδα και ταυτόχρονα προς την αποδοχή της υποκειμενικότητας των άλλων (Οδηγός εκπαιδευτικού, 2021). Βασικός όρος για την επιτέλεση της επικοινωνίας και της κοινωνικοποίησης είναι η ενσυναίσθηση, δηλαδή η ικανότητα να νιώσουμε πώς αισθάνεται ο άλλος, να αναγνωρίσουμε τα συναισθήματά του

και να τον κατανοήσουμε σε βάθος. Δουλεύοντας πάνω σε ρόλους στη δραματοποίηση, τα παιδιά καλλιεργούν την ενσυναίσθηση, αφού έρχονται σε επαφή με την ετερότητα και τοποθετούν τους εαυτούς τους στη θέση του Άλλου, ενισχύοντας έτσι τη διαπροσωπική τους νοημοσύνη (Gardner, 1993).

Οι προτάσεις που αναπτύχθηκαν εδώ θα μπορούσαν να εφαρμοστούν τόσο σε εφήβους μαθητές με μητρική γλώσσα την ελληνική όσο και σε μαθητές και φοιτητές οι οποίοι διδάσκονται την ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, και βρίσκονται σε επίπεδο προχωρημένης ελληνομάθειας, καθώς η επεξεργασία λογοτεχνικών κειμένων αποτελεί ενδεδειγμένη πρακτική στη διδακτική των ξένων γλωσσών, και μάλιστα όχι μόνο στα ανώτερα επίπεδα γλωσσομάθειας (Carter, 1999· Duruy, 1997· Hanauer, 2001· Ρουμπής, 2019).

Το έργο του Καζαντζάκη αναπόφευκτα τοποθετείται στα συμφραζόμενα μιας διαφορετικής αναγνωστικής συνείδησης στο πλαίσιο του ψηφιακού πολιτισμού και των νέων μορφών επικοινωνίας και τέχνης (Δημηρούλης, 2006), ενώ ταυτόχρονα ανοίγονται νέες κατευθύνσεις στην παιδαγωγική και την εκπαιδευτική του αξιοποίηση. Στα αρχικά κεφάλαια της *Αναφοράς* μεταγράφονται πολιτισμικές παραστάσεις της Κρήτης του τέλους του 19^{ου} αιώνα, κοινωνικές και οικογενειακές αξίες. Ειδικά στην περίπτωση διδασκαλίας του κειμένου σε ξενόγλωσσους σπουδαστές, το όφελος που αυτοί είναι δυνατό να αποκομίσουν έγκειται κατ' αρχάς στη δημιουργική πρόσληψη του πολιτισμικού περιεχόμενου του έργου, στην ουσιαστικότερη κατ' επέκταση επαφή με τον πολιτισμό της γλώσσας - στόχου, καθώς βέβαια και στην ενίσχυση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας (Αργυροπούλου, 2007).

Ωστόσο, πέρα από το επίπεδο της πολιτισμικής ευαισθητοποίησης, θα πρέπει ακόμη να επισημανθεί ότι, μέσω της πολυμορφίας τους, οι θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες μπορούν να συμβάλουν στην άσκηση στις δημιουργικές και γλωσσικές δεξιότητες και στην ανάπτυξη της συγγραφικής ικανότητας. Ενώ οι συμμετέχοντες δημιουργούν κείμενα μέσω των θεατρικών τεχνικών και προσαρμόζουν τον λόγο τους στο περιβάλλον του λογοτεχνικού κειμένου, συνειδητοποιούν βιωματικά τη λειτουργία των κριτηρίων κειμενικότητας (συνοχή, συνεκτικότητα, πληροφορητικότητα, προθετικότητα, διακειμενικότητα, περιστασιακότητα, αποδεκτότητα) (Beaugrande & Dressler, 1981), την οργάνωση των πληροφοριών και τους συνοχικούς μηχανισμούς μέσα στο μήνυμα και μεταξύ μηνυμάτων (Αρχάκης, 2019).

Θα μπορούσε, βέβαια, να διατυπωθεί η άποψη ότι η ανοικειωτική ιδιόλεκτος του Καζαντζάκη με την ιδιόρρυθμη δημοτική και το μεγαλόπνοο ύφος με το στοιχείο του λεκτικού πληθωρισμού και της υπερβολής δυσχεραίνουν την πρόσληψη του έργου του από τον σημερινό αναγνώστη. Επιπλέον, το έργο του βρίθει από ιδιωματισμούς που συχνά γίνονται εκφραστικά στοιχεία προσωπικά συνδεδεμένα με τον συγκεκριμένο συγγραφέα (Γραμματάς, 1992). Παράλληλα, όμως, ο Καζαντζάκης με την τολμηρή του γραφή γεφυρώνει το χάσμα ανάμεσα στην κοινή και την ιδιωματική γλώσσα (Χαραλαμπίκης, 2010). Η δημοτική του δεν είναι μόνο ιδιόρρυθμη. Είναι ταυτόχρονα ζωντανή, ρωμαλέα, νευρώδης. Προσφέρει έτσι μια μοναδική δυνατότητα για την ανάπτυξη της γλωσσικής δημιουργικότητας των διδασκομένων. Επιπλέον, μπορεί να αξιοποιηθεί ως ένα ελκυστικό μέσο γνωριμίας με το διακειμενικό λαϊκό λόγο και με παλαιότερες μορφές της γλώσσας.

Είναι συχνά δύσκολο να επιτευχθεί η παραγωγή αυθεντικού λόγου, εφόσον αυτή δεν μπορεί παρά να συνδέεται με πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας. Όταν οι τελευταίες απουσιάζουν, τότε το πλαίσιο άσκησης γίνονται οι υποθετικές καταστάσεις. Καθώς λοιπόν ο λόγος προσαρμόζεται στο περιβάλλον του κειμένου, οι λειτουργίες του εμπλουτίζονται και

καθίσταται γνήσιος, μια που ο θεατρικός λόγος από τη φύση του έχει τη δύναμη να αρθρώνεται με αυθεντικό τρόπο. Καθώς αξιοποιεί τη γραμματική του συγκείμενου, του περιβάλλοντος, είναι εμφανές ότι συνάδει κατεξοχήν με την επικοινωνιακή μέθοδο ως προς τη γλωσσική διδασκαλία.

Βιβλιογραφία

Αθανασοπούλου, Α. (2008). Come l' uomo s'eterna. Για μια τυπολογία των ηρώων της καζαντζακικής μυθολογίας. *Φιλολόγος*, 131, 55 – 71.

Αργυροπούλου, Χ. (2007). Η αξιοποίηση του έργου του Καζαντζάκη στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Ελληνικής Γλώσσας ως ξένης. Στα Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου: *Η διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας σε χώρες της Δυτικής Ευρώπης*. Διαθέσιμο στο <http://www.slideshare.net/filolak/ss-13003946>.

Αρχάκης, Α. (2019). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης.

Beaugrande, R., & Dressler, W. (1981). *Introduction to textlinguistics*. London: Longman.

Carter, R. (1999). Common language: corpus, creativity and cognition. *Language and literature* 8/3, 195-216. Sage Publication.

Γραμματάς, Θ. (1992). *Κρητική ματιά. Σπουδή στο έργο του Νίκου Καζαντζάκη*. Αθήνα: Αφοί Τολίδη.

Γραμματάς, Θ. (1999). *Fantasyland. Θέατρο για Παιδικό και Νεανικό Κοινό*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Γρηγοροπούλου, Μ. (2011). Η Αναφορά στον Γκρέκο του Νίκου Καζαντζάκη: Ένα έργο αναζητά γενετική ταυτότητα. Στο Θ. Αγάθος & Έ. Σταυροπούλου (επιμ.), *Νίκος Καζαντζάκης: παραμορφώσεις, παραλείψεις, μυθοποιήσεις*. Αθήνα: Γκοβόστης.

Δημηρούλης, Δ. (2006). Ο Καζαντζάκης ενόψει του 21ου αιώνα. Στα Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου: *Νίκος Καζαντζάκης – Το έργο και η πρόσληψή του*. (σσ. 295-302). Ηράκλειο: Κέντρο Κρητικής Λογοτεχνίας.

Dupuy, B. (1997). Literature circles: An alternative framework for increasing intermediate FL students' comprehension of texts in the target language. *Mosaic* 5(1), 13-16.

Fleming, M. (1994). *Starting Drama Teaching*. London: David Fulton Publishers.

Hanauer, D. I. (2001). The task of poetry reading and second language learning. *Applied Linguistics* 22(3), 295-323. Oxford University Press.

Gardner, H. (1993). *Frames Of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

Καζαντζάκης, Ν. (1965). *Αναφορά στον Γκρέκο*. Αθήνα: Εκδόσεις Καζαντζάκη.

Καζαντζάκης, Ν. & Πρεβελάκης, Π. (1984). *Τετρακόσια γράμματα του Καζαντζάκη στον Πρεβελάκη*. Αθήνα: Εκδόσεις Καζαντζάκη.

Καμαρούδης, Σ. & Μπασούκου, Λ. (2022). Από τους μαραθωνίους ανάγνωσης στα θεατρικά αναλόγια, σε ελληνική ή άλλη γλώσσα. Ανάγνωση θεάτρου-Αναγνώσεως θέατρο. Στο Π.

Γεωργογιάννης (Επιμ.): *Αξιολόγηση και Παραγωγή Εκπαιδευτικού Υλικού, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. (σσ. 249-262). Πάτρα: Ινστιτούτο Πολιτισμού, Δημοκρατίας και Εκπαίδευσης.

Καραλής, Β. (2003). Ο μύθος της γραφής στην Αναφορά στον Γκρέκο του Νίκου Καζαντζάκη. Στα Πρακτικά συμποσίου οργανωμένου από τη Διεθνή Εταιρεία Φίλων Νίκου Καζαντζάκη: *Το μυθιστορηματικό έργο του Νίκου Καζαντζάκη*. (σσ. 121 – 131). Αθήνα: Εταιρεία Φίλων Νίκου Καζαντζάκη, Ελληνικό Τμήμα.

Μουδατσάκης, Τ. (2005). *Το θέατρο ως πρακτική τέχνη στην εκπαίδευση. Από τον Stanislavsky, τον Brecht και τον Grotowski στο σκηνικό δοκίμιο*. Αθήνα: Εξάντας.

Μουτσόπουλος, Ε. (1977). Οι προεκτάσεις του Μπεργκσονισμού στο έργο του Καζαντζάκη. *Νέα Εστία* 1211, 26 – 27.

Μπην, Π. (2007). *Οκτώ κεφάλαια για τον Νίκο Καζαντζάκη*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Μπήτον, Ρ. (2009). *Ο Καζαντζάκης μοντερνιστής και μεταμοντέρνος*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Neelands, J. (2002). *Making sense of Drama: A guide to classroom practice*. Oxford: Heinemann Educational Publishers.

Ντουνιά, Χ. (2011). Με αλήθεια και φαντασία. Ο Καζαντζάκης αυτοβιογραφούμενος. Στο R.Beaton (επιμ.), *Εισαγωγή στο έργο του Καζαντζάκη. Επιλογή κριτικών κειμένων* (σσ. 545-562). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Ο' Neill, C. (1995). *Drama worlds*. Portsmouth: Heinemann.

Παπαδόπουλος, Σ. (2007). *Με τη γλώσσα του θεάτρου. Η διερευνητική δραματοποίηση στη διδασκαλία της γλώσσας*. Αθήνα: Κέδρος.

Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Παπαδόπουλος, Σ., Κούσουλας, Φ. & Σιούτης, Α. (2014). Διερευνητική Δραματοποίηση και δημιουργική έκφραση στο πλαίσιο της μαθησιακής - διδακτικής πράξης: Αποτελέσματα εμπειρικής έρευνας. *Νέα Παιδεία*, 152, 111 – 126.

Πρόγραμμα Σπουδών Θεατρικής Αγωγής Δημοτικού / ΦΕΚ 614B / 09.02.2023. *Οδηγός Εκπαιδευτικού Θεατρικής Αγωγής Δημοτικού (2022)*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Ρουμπής, Ν. (2019). Η αξιοποίηση της νεοελληνικής λογοτεχνίας στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Δημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Διαθέσιμο στο <https://freader.ekt.gr/eadd/index.php?doc=45648&lang=el>.

Somers, J. (1994). *Drama in the Curriculum*. London: Cassell.

Χαραλαμπίκης, Χ. (2010). Το γλωσσικό ύφος του Νίκου Καζαντζάκη. *Πρακτικά ημερίδας για τον Νίκο Καζαντζάκη*. Αθήνα: Ακαδημία Αθηνών.

Η Διδασκαλία λογοτεχνικών έργων μέσα από graphic novels ως μέσο αισθητικής προσέγγισης και διάυλος επικοινωνίας μεταξύ δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης

Βάσω Τσιρέβελου

Περίληψη

Η αξιοποίηση των graphic novels στην εκπαίδευση σχετίζεται με την προσαρμογή και τους τρόπους μεταφοράς του εκάστοτε λογοτεχνικού έργου, τη σύνδεση εικόνας και λέξεων και μπορεί να ανταποκρίνεται σε ένα ευρύτερο αναγνωστικό κοινό. Η μορφή τους είναι πιο απλή, καθίστανται πιο προσιτά για μαθητές, φοιτητές, εξαιτίας των εικόνων, και η ανάγνωσή τους είναι πιο εύκολη και ευχάριστη. Παραδείγματα στα οποία θα αναφερθούμε είναι ο *Ζητιάνος* του Α. Καρκαβίτσα, η *Μεγάλη Βδομάδα του Πρεζάκη* του Μ. Καραγάτση, το *Παραρλάμα* του Δ. Βουτυρά και ο *Θησαυρός της Βαγίας* της Ζ. Σαρή. Ζητήματα που θίγονται με την προσαρμογή των παραπάνω λογοτεχνικών είναι η ερμηνευτική διάσταση, η εξέταση πολιτισμικών, ιστορικών θεμάτων όπως προκύπτουν από τη σύνθεση με τις εικόνες, η απόδοση των χαρακτήρων στα καρέ, μοτίβα των έργων (όπως φτώχεια, περιθώριο, σκηνές βίας) καθώς και ίχνη εξουσίας. Σε ποια σημεία της δράσης δίνεται έμφαση στο graphic novel, ποια στοιχεία λειτουργούν αφαιρετικά και πώς αποδίδονται οι μορφές. Παράλληλα, προτείνουμε δημιουργικές ασκήσεις για να μπορέσουν οι μαθητές να αυτενεργήσουν, να χρησιμοποιήσουν τη δημιουργική τους φαντασία. Οι μαθητές, καθαυτό τον τρόπο διατηρούν το ενδιαφέρον τους, λόγω της απλής μορφής, της εικαστικής αναπαράστασης, του κωμικού στοιχείου, ενώ συνδυάζεται η μαθησιακή διαδικασία με την αισθητική απόλαυση.

Λέξεις-κλειδιά: Graphic novel, διδασκαλία λογοτεχνίας, εικόνα, προσαρμογή, λογοτεχνικά ρεύματα

0. Εισαγωγή

Η διδασκαλία της λογοτεχνίας παραμένει ένα πολυδιάστατο αντικείμενο, καθώς οι μαθητές καλούνται να κατανοήσουν τη μεταφορικότητα και ερμητικότητα του λόγου, να ανασυνθέσουν σε πεζά κείμενα, πλοκή, αφηγηματικά στοιχεία, χαρακτήρες. Ακόμη, πρέπει να κατανοήσουν μια ολόκληρη εποχή, κοινωνιολογικά και ιστορικά, ενώ, ανασταλτικό παράγοντα αποτελεί το γεγονός ότι, διαβάζοντας ένα «παλιό» χρονολογικά, ή μεγάλο σε έκταση, συνήθως κείμενο, τίθεται θέμα διατήρησης του ενδιαφέροντος των παιδιών και μεταφοράς θεμάτων που θίγει στο σύγχρονο προβληματισμό και χρονικό παρόν.

Η δική μας διδακτική πρόταση, χωρίς να θέλει να αντικαταστήσει το πρωτότυπο, αλλά θέλοντας να λειτουργήσει παράλληλα, ξεκινάει από την ανάγνωση ή συν-ανάγνωση και διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων μέσα από τη μεταφορά τους σε graphic novels, γεγονός που προσδίδει ένα νέο ανοικειωτικό χαρακτηριστικό στη λειτουργία τους. Επιδίωξή μας είναι οι μαθητές να γνωρίσουν τη νεοελληνική λογοτεχνία παλαιότερης περιόδου, να έρθουν σε επαφή με λογοτεχνικά έργα ιδιάζουσας γλώσσας και να επιτευχθεί μια προ-ανάγνωση, προετοιμασία για την ανάγνωση μυθιστορημάτων ή διηγημάτων της νεοελληνικής λογοτεχνίας. Η μέθοδος που χρησιμοποιούμε για τη διδακτική αξιοποίηση είναι συνθετική,

περιλαμβάνει τη φιλολογική ερμηνεία(ανάλυση πλοκής, χαρακτήρων, κυριότερων σημείων, σύγκριση λογοτεχνικών ρευμάτων),την ανάλυση κωδίκων των graphic novel, δίνοντας έμφαση στη σύγκριση πρωτοτύπου και graphic novel με κυριότερους άξονες την ύπαρξη πιστότητας, την προσαρμογή σε διάφορα σημεία και την παράλειψη ορισμένων στοιχείων του πρωτοτύπου(Hutcheon:2004),τον τρόπο αναπαράστασης σκηνών της δράσης, την ανάδειξη των πολιτισμικών στοιχείων και την ανάλυση του μέσου των εικόνων (απεικόνιση προσώπων, χαρακτήρων).

1. Η επιρροή των κόμικς και ο ρόλος των Graphic Novels

Τα comics συνιστούν μια ξεχωριστή κατηγορία και αποτελούν τα νέα μέσα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Kron & Αλιβίζος, 2007). Η κατηγορία των κόμικς έχει ευρεία απήχηση στον κόσμο, καθώς αποτελεί ένα δημοφιλές(popular) αντικείμενο που έχει ως χαρακτηριστικό τη σύνθεση δύο μέσων, της εικόνας και του λόγου, όπου μέσα από panels (καρέ) παρουσιάζονται σκηνές συντομευμένες, όπου και προστίθενται τα λόγια μέσα σε bubbles (συννεφάκια) (Mac Cloud, 2006). Όπως είναι ήδη γνωστό, η εικόνα έχει μεγάλη δύναμη ως μέσο έκφρασης, ενώ τα λόγια προσθέτουν στα καρέ σύντομα ότι θέλει να δείξει ή υπονοεί η εικόνα. Υπάρχουν και οι αντίθετες απόψεις, όπου τα κόμικς επικρίνονται αρνητικά, γιατί μελετητές πιστεύουν ότι με την απλότητα και την αναγνωστική ευκολία που προσφέρουν, εμποδίζουν δυνατότητες ανάγνωσης πιο «δύσκολων» βιβλίων, δεν επιτρέπουν τη φαντασία να αναπτυχθεί, καθώς προσφέρουν την σχηματοποίηση και έτοιμες εικόνες, ένα εύπεπτο υλικό προς σκέψη.

Το graphic novel προσεγγίζει την έννοια του μυθιστορήματος, απευθύνεται σε ενήλικες και αποτελεί ένα νέο είδος κόμικς. Πρόκειται για αφήγηση μυθοπλασίας (novel) υψηλής αισθητικής μορφής, έχει μεγαλύτερη έκταση από τα comics, ενώ συχνά σχετίζεται με τη μεταφορά ενός λογοτεχνικού βιβλίου. Οι λέξεις, το αισθητικό αποτέλεσμα που προσφέρουν οι εικόνες ενώνονται σε μια καινούργια δημιουργία, όπου το αποτέλεσμα συναντά και την τελική αντίδραση και πρόσληψη της εμπειρίας του αναγνώστη (Kidnie, 2009, 12, 32). Η εικόνα αποτελεί συμπύκνωση του λόγου και για να δημιουργηθεί πετυχημένο αποτέλεσμα είναι σημαντική η σχέση μεταξύ εικόνας και κειμένου, αφήγησης και σύνθεσης (Baetens & Frey, 2015, 107)ενώ, όταν πρόκειται για μεταφορά λογοτεχνικού βιβλίου, το βασικότερο χαρακτηριστικό της μεταφοράς είναι η προσαρμογή και έμφαση σε σημεία του κειμένου, λόγω της πύκνωσης που υφίσταται το πρωτότυπο κείμενο. Η πιο διαδεδομένη λύση είναι η εκδοχή της πιστότητας, η προσπάθεια να ακολουθήσει το πρωτότυπο κείμενο και να επιλέξει.

1.1 Παιδαγωγική αξιοποίηση

Η διδακτική αξιοποίηση ξεκινάει από την ερμηνευτική του πρωτοτύπου κειμένου σε σύγκριση με τη μεταφορά του σε graphic novel. Πρωταρχικά, προβαίνουμε σε ερμηνευτική ανάλυση και σύγκριση του πρωτοτύπου και του graphic novel, δίνοντας έμφαση σε κεντρικά σημεία της αφήγησης, τα οποία ξεκλειδώνουν την πλοκή. Η ερμηνευτική ανάλυση δίνεται μέσα από ερωταποκρίσεις που απευθύνουμε στους μαθητές, εντάσσοντάς τους στο παιχνίδι της γνώσης και ωθώντας τους στην ανακαλυπτική μάθηση, καθώς ο εκπαιδευτικός έχει ρόλο διαμεσολαβητή με την κατάλληλες διδακτικές ενέργειες που προτείνει(Brunner:1966). Καθ'αυτό τον τρόπο, μπορεί να γίνει επιλογή ενός ήρωα και αφού σχολιάσουν τον χαρακτήρα

του, όπως διαφαίνεται στο πρωτότυπο, να συγκρίνουν τον τρόπο που απεικονίζεται ως ήρωας στις εικόνες του graphic novel και τα μηνύματα που φέρει. Οι κώδικες των κόμικς αναλύονται μέσα από τις γωνίες θέασης που επιλέγονται στα καρτέ, τον τρόπο που παρουσιάζεται ο χαρακτήρας, την αναπαράσταση των χώρων, αν το πλάνο είναι κοντινό, πολύ κοντινό, μεσαίο, μακρινό (Μαρτινίδης, 1990). Ακόμη, οι συμβολισμοί των εικόνων περιλαμβάνουν την ανάλυση των χώρων, του ντυσίματος, των εκφράσεων, των χρωμάτων που επιλέγει ο δημιουργός. Κάθε δημιουργός σχεδιάζει με το δικό του ξεχωριστό τρόπο και δρα με εκφραστική ελευθερία κατά τη μεταφορά του έργου σε graphic novel. Ανάλογα με την οπτική γωνία που επιλέγει, τη στάση των σωμάτων, τις χειρονομίες, τις γραμμές έκφρασης αποκαλύπτονται οι χαρακτήρες και η ύπαρξη ρεαλισμού (Mc Cloud, 1994, 129-134). Περαιτέρω ασκήσεις με βάση την εικόνα, ποια άποψη σχηματίζουν οι μαθητές για τον κεντρικό ήρωα, ποιες διαφορές μεταξύ λογοτεχνικού χαρακτήρα και της απόδοσής του στο graphic novel; (Schwarz, 2006). Ακόμη, μια δημιουργική άσκηση είναι η απόδοση σκηνών του πρωτοτύπου με τον δικό τους εικαστικό τρόπο, ή ενός χαρακτήρα ή η δημιουργία περιγραφών που αναφέρονται σε τοπία της επαρχίας ή του τρόπου ζωής (ηθογραφία ή αστικό περιβάλλον).

Παράλληλα, στις ασκήσεις αξιοποιούμε το graphic novel, εκτυπώνοντας σε φωτοτυπία μια σκηνή του έργου, όπου κόβουμε, ανακατεύουμε καρτέ και τα μοιράζουμε, ώστε οι μαθητές να προσπαθήσουν να τα βάλουν σε σωστή σειρά. Άλλη άσκηση μπορεί να αφορά εικόνες (panels) που μοιράζουμε, με κενά συννεφάκια (bubbles) των διαλόγων. Έτσι, ζητούμε από τους μαθητές, ανά ομάδες τριών, να προσθέσουν διαλόγους με βάση την καθεμιά εικόνα ξεχωριστά που βλέπουν.

Οι στόχοι σχετίζονται με τη βελτίωση της κατανόησης και ερμηνείας έργων της πεζογραφίας, ιδίως έργων που ανήκουν σε απώτερο συγγραφικό παρελθόν, τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου μέσα από τη γνωριμία με την ιδιόζουσα γλώσσα λογοτεχνικών έργων, αλλά και ενίσχυση της φαντασίας μέσω των εικόνων και της κριτικής ικανότητας και αντίληψης των μαθητών.

Μέσα από τη σύγκριση των έργων με τα graphic novel, δραστηριότητα που προτείνεται ως προεργασία και προετοιμασία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ή και την τριτοβάθμια εκπαίδευση (Ανθρωπιστικές σπουδές) οι μαθητές, αρχικά, μαθαίνουν μέσα από τις εικόνες και με βάση τα χρονικά σημεία των έργων την υπαρκτή κοινωνική πραγματικότητα της εποχής. Στη συνέχεια, δίνουμε έμφαση στη μελέτη των ιδιαίτερων ιστορικών, κοινωνικών στοιχείων, στερεοτύπων, εθιμοτυπιών, των προκαταλήψεων και δεισιδαιμονιών. Στόχος παραμένει η καλλιέργεια της αναγνωστικής ικανότητας και η αισθητική απόλαυση της λογοτεχνίας.

1.2 Γενικοί διδακτικοί στόχοι

Σημαντικότεροι στόχοι για τους οποίους επιλέγουμε τη διδασκαλία της λογοτεχνίας μέσα από graphic novels είναι η ανάγνωση, ερμηνευτική πρόσληψη του λογοτεχνικού κειμένου, καθώς επιλέγονται και επισημαίνονται τα κυριότερα σημεία και μέσα από την απόδοση προσεγγίζεται νοηματικά το κείμενο. Έπειτα, ολοκληρώνεται η κάλυψη αισθητικών αναγκών και της απόλαυσης ενός κειμένου και η βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας. Ακόμη, η επιλογή της λογοτεχνίας μέσω graphic novels συμβάλλει στη βελτίωση της γλωσσικής διδασκαλίας, καλύτερη κατανόηση και εμβάθυνση του κειμένου, ενώ μέσα από την

προσαρμογή τους σε κόμικς επιτυγχάνεται η «ανανέωση», ανοικείωση παλιότερων λογοτεχνικών που μοιάζουν ξένα στο νεότερο κοινό.

Ειδικότεροι διδακτικοί στόχοι στη λογοτεχνία μέσω graphic novels είναι η καλλιέργεια κριτικού οπτικού γραμματισμού (Pagliaro, 2014), η γνωστική καλλιέργεια, η καλλιέργεια της οπτικής και νοητικής κριτικής αντίληψης (Krusemark, 2015), η επίτευξη της διαφοροποιημένης μάθησης μέσω εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων (Tomlinson:2010) και, πιο συγκεκριμένα εδώ των εικόνων, η ανάπτυξη της φαντασίας μέσα από τη σύνθεση δύο μέσων. Δηλαδή, αποτελούν οι συγκεκριμένες δραστηριότητες μια μορφή καλλιτεχνικής έκφρασης των μαθητών καθώς και ανάπτυξης της συνεργασίας.

2. Περιγραφή/Διδακτική υλοποίηση

2.1 Ο Ζητιάνος του Α. Καρκαβίτσα

Ο Ζητιάνος του Α. Καρκαβίτσα μεταφέρθηκε σε graphic novel από τον Κανέλλο Cob στις εκδόσεις Polaris το 2019. Αρχικά, με βάση τον τίτλο και την εικόνα ζητούμε από τους μαθητές να σκεφτούν ποιο μπορεί να είναι το θέμα και ποια η υπόθεση του έργου. Η ερώτηση πλαισιώνεται γύρω από το αν θεωρούν ότι πρόκειται για ένα σύγχρονο ή παλιότερο έργο; Σχολιάζουμε τις απαντήσεις των μαθητών και έπειτα σηματοδοτούμε τη χρονολογία δημοσίευσης του έργου (1896) και το μέρος που ξετυλίγεται η υπόθεσή του, τα Κράβαρα της ορεινής Ναυπακτίας. Προβαίνουμε σε ιστορικές αναφορές, ή ωθούμε τους μαθητές να αναζητήσουν με ιστό-εξερεύνηση λίγα στοιχεία για το έργο και το ιστορικό υπόβαθρο της εποχής (κοινωνικό-οικονομική κατάσταση της Ελλάδας) και να εντοπίσουν σε χάρτη τον τόπο διεξαγωγής του.

Προχωρούμε στην ανάγνωση του έργου, μέσα στην τάξη, τα οποία χωρίζουμε σε 1-2 επεισόδια κάθε φορά. Το μυθιστόρημα Ζητιάνος αποτελεί το κορυφαίο έργο της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, ως εισαγωγή στο Νατουραλισμό, με την πίστη στην επιστημονική ερμηνεία που ακολουθεί, δείχνοντας αιτίες της συμπεριφοράς των ανθρώπων, με βάση τις κοινωνικό-οικονομικές συνθήκες, ζωώδη ένστικτα και τις εκάστοτε περιστάσεις. Το περιβάλλον του έργου είναι ρεαλιστικό, αλλά οι σκοτεινές όψεις των χαρακτήρων αποδίδονται νατουραλιστικά.

Οι άξονες διδασκαλίας είναι η σύγκριση του πρωτοτύπου μυθιστορήματος με το graphic novel, οι απεικονίσεις των χαρακτήρων και ο τρόπος απόδοσης των σκηνών (π.χ. χρώματα) με τους συμβολισμούς και τις κωδικοποιήσεις τους και ποια γεγονότα ή περιγραφές της αφήγησης του μυθιστορήματος παραλείπονται. Η πλοκή συνειδητά συντομεύεται. Η προσαρμογή αποκτάει πολιτισμική αξία, αφού η μεταφορά του λογοτεχνικού έργου αναλύεται μέσα από κώδικες (κοινωνικούς, πολιτισμικούς, γλωσσικούς), ενώ σημασία έχει να δούμε την αξία της, τους τρόπους μεταφοράς και τη διάθεση πιστότητας.

Η εικόνα αποτελεί ένα μέσο οπτικής μάθησης και διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Στο Graphic novel ξετυλίγεται με μέσο την εικόνα, η ιστορική αναπαράσταση της εποχής, προβάλλοντας τη θεσσαλική ηθογραφία και δίνοντας αφορμή να ασχοληθούμε με την αναπαράσταση και σύγκρισή του με το πρωτότυπο. Όσον αφορά την αναπαράσταση του τόπου αξιοποιεί την ανάλυση της δυναμικής της εικόνας, των χρωμάτων, καθώς αποκαλύπτει στοιχεία για τους χαρακτήρες που ζουν εκεί και την πλοκή.

Στη συγκεκριμένη προσαρμογή του έργου σε graphic novel η δράση παρουσιάζεται συνήθως σε 5-6 μεσαίου μεγέθους καρτέ, ενώ η εστίαση είναι κοντινή, όταν θέλει να δώσει έμφαση σε λεπτομέρειες και εκφράσεις των προσώπων ή σε συναισθήματα και χειρονομίες. Η αποτύπωση χώρων γίνεται σε μεγάλα ορθογώνια καρτέ ή σε ολοσέλιδες εικόνες, αποδίδοντας την αίσθηση του βάθους στο χώρο και συμπληρώνοντας με λεζάντες επεξήγησης του αφηγητή. Μεγεθυμένες διαστάσεις κατέχουν εικόνες που σχετίζονται με προκαταλήψεις, υπερφυσικά στοιχεία και στερεότυπα στη ζωή των ανθρώπων και ειδικότερα των γυναικών(ανδροκρατούμενη κοινωνία, βρυκόλακας, αρσενικό παιδί, βοτάνια). Οι σκηνές βίας, η διάσταση της γυναικείας καταπίεσης που υπάρχουν στο πρωτότυπο αποτυπώνονται εκφραστικά με συναισθήματα προσώπου, όπως φόβος, τύψεις, ενοχές (Καρκαβίτσας, 2012, 90, 102), ενώ χρησιμοποιούνται και απομιμήσεις των ήχων για τις ανάλογες σκηνές βίας. Αναθέτουμε στους μαθητές να δημιουργήσουν μια σκηνή, όπου θα αποδίδουν μια διαφορετική οπτική γωνία ενός προσώπου του έργου, όπως η απόδοση των συναισθημάτων του Ζητιάνου την ώρα που εκμεταλλεύεται τους χωριανούς του ή τις βαθύτερες σκέψεις των γυναικών του χωριού που υφίστανται καταπίεση από την ανδρική εξουσία.

Συνάμα, παρουσιάζεται η κοινωνική ατμόσφαιρα της εποχής, όπως στη σκηνή όπου οι χωρικοί κάτοικοι συνομιλούν μεταξύ τους και στους διαλόγους φανερώνεται η διάσταση του εθνικισμού, μέσα από τη διαμάχη και σύγκρουση εξουσίας Ελλήνων και Τούρκων. Ο Α. Καρκαβίτσας ήταν υπέρμαχος της δημοτικής. Τα καλά graphic novels δίνουν έμφαση στην οπτική κατανόηση, μέσα από εκφραστικούς χαρακτήρες και χρήση της αυθεντικής γλώσσας. Στο μεγαλύτερο μέρος του graphic novel διατηρούνται σημεία και ιδιωματικές λέξεις του πρωτοτύπου(λαϊκή, ακραιφνής δημοτική), γεγονός που αποτελεί μια άσκηση για την εξεύρεση ετυμολογίας, συνωνύμων και λέξεων που χρησιμοποιούνται μέχρι σήμερα.

Η αναπαράσταση του τόπου προσεγγίζει ακριβώς το επαρχιακό τοπίο, με τις περιγραφές των αγροτόσπιτων, τους συμβολισμούς των εικόνων, την αποτύπωση των συνθηκών φτώχειας(σπίτια, παλιά ρούχα, κακή υγιεινή), ενώ εστιάζει στα πρόσωπα(χωριάτες)και τις εκφράσεις τους (αγριάδα, κακία λόγω άγνοιας). Πρόθεσή μας να δούμε πώς αποδίδονται οι χαρακτήρες, με κυριότερο τον πρωταγωνιστή Ζητιάνο, ποια ηθογραφικά και πολιτισμικά στοιχεία αναδύονται, πώς αποδίδονται τα υπερφυσικά και φανταστικά στοιχεία μέσα από την εικόνα, κυρίως τα σημεία που αφορούν τη μυθική δημιουργία του τόπου(Τα μυστήρια της Ζητιανιάς)Κράβαρα και τη μυθική προϊστορία της ζητιανιάς(Καρκαβίτσας, 2012, 17-20).

Ακόμη, αποδίδεται η στερεοτυπική εικόνα του χωροφύλακα(υποτιμητικός, αλαζονικός), ενώ τώρα η κεντρική μορφή του Ζητιάνου αποδίδεται μέσα από μια εμφάνιση ενός μεσήλικα αγύρτη(κάπα, μαστούνι, απεριποίητος),επιμελώς ατημέλητου, με τις εκφράσεις του προσώπου, τα χαρακτηριστικά του(όπως μύτη γαμπή) και τη γλώσσα του σώματος(επιδέξεις κινήσεις)να αποδίδουν την πονηράδα του (Καρκαβίτσας, 2012, 15, 49).

Οι περιγραφές των χαρακτήρων είναι νατουραλιστικές, καθώς ο Καρκαβίτσας ως γιατρός στο επάγγελμα περιγράφει με επιστημονικό λεξιλόγιο και μεταφέρει, μέσα από τη χρήση της γλώσσας, το θετικιστικό πνεύμα του Νατουραλισμού δίνοντας έμφαση στο ανθρώπινο σώμα και όχι στη ψυχή. Ακόμη, στο πρωτότυπο κείμενο φαίνεται η επίδραση του φυσικού, κοινωνικού και ατομικού περιβάλλοντος στη διαμόρφωση των χαρακτήρων, καθώς ως ανατόμος της κοινωνίας ορίζει τα ανθρώπινα κληρονομημένα πάθη, τα ένστικτα με επίδραση του περιβάλλοντος και τις κοινωνικές συνθήκες που, μέσα από τις πιέσεις της στιγμής, οδηγούν σε εκρήξεις (Furst & Skrine, 1981). Μέσα από στοχευμένες ερωτήσεις εκμαιεύουμε απαντήσεις για το θεωρητικό πλαίσιο και το περιεχόμενο του κειμένου, όπως: Ποια η

αντίληψη που σχηματίζουμε απέναντι στις προλήψεις, τις δεισιδαιμονίες και τη νέα επιστήμη; Πώς φαίνεται, μέσα από το λεξιλόγιο, το θετικό πνεύμα του Νατουραλισμού; Μια από τις απαντήσεις του μυθιστορήματος του Καρκαβίτσα που εντοπίσαμε, όπως φαίνεται στο παρακάτω απόσπασμα μέσα από τη φωνή του αφηγητή: «*Τρεις δυνάμεις απειλούσαν τώρα τον τελωνοφύλακα η θρησκεία, η δεισιδαιμονία και η αγυρτεία. Τρεις φοβερές δυνάμεις αγριοπρόσωπες και φιδοπλόκαμες σαν τις Ερινύες του αρχαίου ελληνικού κόσμου, μεταφερμένες στη νεότερη κοινωνία με όλη τη φρίκη και την αηδία του*» (Καρκαβίτσα, 1984, 142).

Το υλικό της συγγραφής είναι λαογραφικό, παρουσιάζονται ηθογραφικά στοιχεία και στερεοτυπικά έθιμα. Πρώτα ερωτήματα που θέτουμε είναι ποια τα πολιτισμικά και λαογραφικά στοιχεία που παρουσιάζονται είτε στην αφήγηση είτε μέσα από το graphic novel και πώς παρουσιάζονται περιγραφές και εκφράσεις προσώπων και χαρακτήρων του έργου. Τα στοιχεία που αναδεικνύονται είναι ηθογραφικά με βάση την εμφάνιση, το μοτίβο της φτώχειας στις απεικονίσεις των χωρικών, των κατοικιών τους, στις περιγραφές του ντυσίματος της γυναίκας, με τον κεφαλόδεσμο, «*βαρύ γκαμαμπράνι με φτωχική αλατζένια φορεσιά και τη μάλλινη φουστανοποδιά, ξυπόλητες/.../*»(Καρκαβίτσα, 1984), όπου με βάση την εικόνα πετυχαίνει τη νοηματική ισοδυναμία.

Ακόμη, αναδεικνύουμε μέσα από τα καρέ του graphic novel το ιστορικό παρελθόν, όπως ονομασίες, αποκύημα της Τουρκοκρατίας, που σχετίζονται με τη διοίκηση της Τουρκοκρατημένης Θεσσαλίας(Αγάς, Γαλήπ αγάς, Ντεμίς Αγάς, Κονάκι).Επίσης, ιχνηλατείτε με έξοχο τρόπο η αρχιτεκτονική του χώρου, κτίσματα της εποχής της συγγραφής, της περιγραφής του κонаκιού (Καρκαβίτσα, 1984, 148,169), και παραδοσιακών μερών του νεοελληνικού σπιτιού, όπως ανδρωνίτης, γυναικωνίτης, που ανάγονται στη δόμηση της κατοικίας και του τρόπου ζωής κατά τον περασμένο αιώνα. Η πολυχρωμία που χρησιμοποιείται στα καρέ των τοπίων κάνει ρεαλιστικότερη την αναπαράσταση, όπως έχει επισημάνει ο Μαρτινίδης (1990).

Όσον αφορά τη δομή πρωτοτύπου και graphic novel, όπως προκύπτει από τη σύγκριση, ο κομικογράφος μεταφέρει ένα μεγάλο μέρος των σκηνών και επεισοδίων του πρωτότυπου έργου, διατηρώντας τη δομή και αφηγηματική ροή του πρωτοτύπου. Κυριαρχεί η *ligne claire* (καθαρή γραμμή),η χρωματική διάσταση της περιγραφής των χώρων στα καρέ και οι ρεαλιστικοί τόνοι, αφού, όπως επισημαίνει ο Mc Cloud (2006) έχουμε ρεαλισμό στα graphic novel όταν αποτυπώνεται η εμφάνιση των χαρακτήρων και οι εκφράσεις με ρεαλιστικές αποχρώσεις. Σκηνές που απουσιάζουν από το κόμικς, κυρίως για λόγους προσαρμογής και σύντηξης της πλοκής, είναι περιγραφές προσώπων, η ιστορία του παραγιού του Ζητιάνου, του Μουντζούρη (Καρκαβίτσα, 1984, 72-74) τόπων και του ποταμού Πηνειού (Καρκαβίτσα, 1984, 112-113), ονόματα ανθρώπων που μετέχουν στη δράση, οι οποίες στο πρωτότυπο προσδίδουν μια πιο σφαιρική ματιά και ευρύτερη αντίληψη του χώρου και της ιστορικότητας. Οι λόγοι είναι, πρώτα από όλα, γιατί απαιτείται συντόμευση των σκηνών του πρωτοτύπου και επιλογή των κυριότερων στη μεταφορά στα αφηγηματικά καρέ.

Ένα παράδειγμα αποτελεί η συμμετοχή των γυναικών της εποχής σε αγροτικές εργασίες, όπου στο μυθιστόρημα δίνεται με αναλυτική περιγραφή, όπως στο παρακάτω απόσπασμα: «*κρατούσε έναν αραποσιτόκωνο και ταραγμένη, ολότρεμη, σπασμωδικά εκομμάτιαζε στα δάχτυλά της τη μεταξωτή φούντα του, έτριβε ένα ένα τα ξερά του φύλλα, ετσάκιζε το κοτσάνι του/.../*» (Καρκαβίτσα: 1984, 75-84), ενώ στο graphic novel η σκηνή αποδίδεται σε ένα μακρόστενο ορθογώνιο καρέ. Τα πολιτισμικά στοιχεία μεταφέρονται αυτούσια στο graphic

novel, παρουσιάζοντας την κοσμοαντίληψη και κοσμοθεωρία των Καραγκούνηδων, τον απλό και ταπεινό τρόπο ζωής που φτάνει ως την εσωτερική τους πληρότητα και αυτάρκεια. Ορισμένα πολιτιστικά στοιχεία που παρουσιάζονται είναι ο θεσμός της προίκας, ο οποίος εδώ φαντάζει κάπως απαρχαιωμένος, καθώς πιστεύουν ότι η γυναίκα είναι άξια και «αξιώτερη» από τον άνδρα, αφού εργάζεται πέρα από το σπίτι και στο χωράφι. Έθιμα του λαϊκού πολιτισμού που καταγράφει ο συγγραφέας για τους Καραγκούνηδες, η απουσία μοιρολογιών, η φιλοσοφική ενατένηση του θανάτου, μετά από τη συναναστροφή και επιρροή από τους Τούρκους. Η διαχείριση του πένθους με την εκδήλωση φιλοσοφικής απάθειας, η απουσία μαύρων ρούχων ως προς ένδειξη πένθους και το ότι δεν βάζουν τους νεκρούς βράδυ στο σπίτι για να ξενυχτήσουν.

2.2 Η Μεγάλη Βδομάδα του Πρεζάκη

Το έργο *Η Μεγάλη Βδομάδα του Πρεζάκη* του Μ. Καραγάτση, κατά κόσμον Δ. Ροδόπουλου (Καραγάτσης, 1952), με πρωταγωνιστή τον Χρήστο Νεζερίτη, ο οποίος αποτελεί ένα προσωπίδιο του συγγραφέα. Εμπεριέχει στοιχεία νατουραλιστικά, η ατμόσφαιρα είναι ρεαλιστική, καθώς ρεαλισμός και νατουραλισμός προέρχονται από την ίδια κοινή μήτρα. Στο αλληγορικό διήγημα του Μ. Καραγάτση προβαίνοντας σε μεταφορική σύνδεση με τα γεγονότα της Μεγάλης Βδομάδας και τον ήρωα, τα οποία χρησιμοποιεί προσαρμοσμένα στη ζωή του αντιήρωα. Αναφέρεται στην προσωπική ιστορία του, αλλά χαρτογραφεί ένα κοινωνικό ζήτημα, το πρόβλημα των ναρκωτικών σε νέους ανθρώπους, φανερώνοντας τη κατάσταση παρακμής, το κοινωνικό στιγματισμό, το προσωπικό αδιέξοδο του ήρωα και τον αυτό-εγκλεισμό του μέσα στη λαίλαπα των ναρκωτικών. Σχολιάζουμε, αρχικά, τον τίτλο δίνοντας έμφαση στην αμφισημία που υπάρχει. Ρωτούμε τους μαθητές, ποια είναι η αντίφαση που υπάρχει στον τίτλο, ποια η ειρωνεία; Όπως είναι φανερό και από τον τίτλο πρόκειται για μια σάτιρα, με έκδηλο το φαινόμενο της κοινωνικής κριτικής, καθώς ο συγγραφέας συγκρίνει το δράμα της Μεγάλης Εβδομάδας με τον κόσμο του περιθωρίου και το τέλμα των ναρκωτικών, αναδεικνύοντας το σκληρό κόσμο του εθισμού και της κοινωνικής αδιαφορίας που επισύρει. Επόμενο στάδιο είναι να διαβάσουμε το διήγημα και να αναζητήσουμε τα νατουραλιστικά στοιχεία που εμφανίζονται στον ήρωα, όπως ποια τα πάθη (κληρονομικότητα), τα ένστικτα, οι περιστάσεις και συγκυρίες του περιβάλλοντος που οδηγούν στην κοινωνική αρρώστια, ενώ η τύχη του ορίζεται ως προδιαγεγραμμένη, καθώς δεν μπορεί να ξεφύγει από τη φύση του. Αντίστοιχα, δίνουμε έμφαση στην ατμόσφαιρα, το περιβάλλον του graphic novel που έχει ρεαλιστικό τόνο, καθώς αποδίδεται έξοχα η μοίρα των κατώτερων λαϊκών ανθρώπων και η διάθεση «ξοδέματος» της ζωής από τους απόκληρους (τεκέδες, ταβέρνες). Ερώτημα που προσπαθούμε να απαντήσουμε μαζί με τους μαθητές είναι ποιο είναι το σκηνικό και ποιος ο ρόλος της ταβέρνας και πώς αποτυπώνεται; Ο χώρος της ταβέρνας κατέχει σημαντική θέση στο graphic novel, καθώς απεικονίζεται με ρεαλισμό το κατεξοχήν μέρος διασκέδασης των λαϊκών στρωμάτων, ενώ σαν χώρος δίνεται μέσα σε υπόγεια ή ισόγεια κτισμάτων (Πίττας, 2009), όπου συναντιούνται απλοί άνθρωποι και ανταλλάσσουν απόψεις, σε ένα πλαίσιο κοινωνικότητας.

Το graphic novel εστιάζει σε μοναχικά πλάνα στον κεντρικό ήρωα Χρ. Νεζερίτη, ο οποίος παρουσιάζεται αγαθός, με τις εκφράσεις του προσώπου του να τονίζουν την αφέλειά του, το αθώο ύφος και τα μάτια του όπου αποτυπώνεται η ευαισθησία του (μεγάλα, υγρά), ενώ με μεγάλα καρέ που καταλαμβάνουν σελίδες δείχνει την κατάπτωσή του, το αδιέξόδο του, τον στιγματισμό του (κατάντια, απαξίωση), μέσα από τη μορφή κοινωνικής σάτιρας. Η επόμενη

άσκηση περιλαμβάνει την έμφαση στο χαρακτήρα του ήρωα μέσα από την ανίχνευση των συναισθημάτων στο πρόσωπό του και των γεγονότων που οδήγησαν τον ήρωα σε αδιέξοδο. Έτσι, στο graphic novel εστιάζει στην εσωτερική ζωή του Πρεζάκη, τη μοναχική ζωή, τις συνθήκες ζωής και εργασίας, το γεγονός που τον ώθησε σε αυτή την κατάσταση, δίνοντας έμφαση στην αδύναμη και ευάλωτη προσωπικότητά του. Παρατηρούμε ότι, επειδή στο graphic novel όλη η ιστορία ξετυλίγεται γύρω από έναν κεντρικό ήρωα, σε πολλά καρέ εμφανίζεται μόνος του, ή σε «γκρο-πλαν» (κοντινό πλάνο) το πρόσωπο, χωρίς λόγια, δείχνοντας με τις συμβολικές εκφράσεις (λύπη, απόγνωση, απογοήτευση, εξάρτηση) τα συναισθήματά του και τη συμπεριφορά του.

Σε διαδοχικά καρέ παρουσιάζονται σκηνές που υποδηλώνουν τη δράση του έργου και σε μεγάλα πάνελ τις ονειροφантаσίες του, τις παραισθήσεις που δημιουργούνται λόγω της εξάρτησής του (όραμα με το χταπόδι και τα πλοκάμια του), αλλά και η αλληγορική σύνδεση με τα Πάθη του Χριστού και η απόδοση του μεταφυσικού χώρου της Κόλασης, αποδίδοντας ένα ακριβώς σύνθετο αποτέλεσμα που κινείται μεταξύ πραγματικότητας και φανταστικού.

2.3 Παραρτάμα και άλλες ιστορίες, Δ. Βουτυράς

Το έργο του Δ. Βουτυρά αποτελεί μια σύνθεση κατηγοριών που περιλαμβάνουν μοντερνιστικά χαρακτηριστικά, ρεαλιστικά αλλά και φανταστικά στοιχεία, νατουραλιστικά ένστικτα, την απεικόνιση του κοινωνικού περιθωρίου μέσα από τις άσχημες εργασιακές συνθήκες. Ο Δ. Βουτυράς θεωρήθηκε υπέρμαχος του κοινωνικού περιθωρίου, κάνοντας χρήση του εσωτερικού μονολόγου, χαρακτηριστικό στοιχείο του Μοντερνισμού (Βουτυράς, 1999), ενώ δε παραλείπεται στο Παραρτάμα η σύνδεση με την παθητικοποίηση του ατόμου λόγω της μηχανής και της βιομηχανικής επανάστασης και η συμβολιστική αντιστοίχιση της επιπόνησης της ακατανόητης λέξης από το μύθο του Βαρτασάρ. Επιλέξαμε να ασχοληθούμε με παρατηρήσεις για τη βασική ιστορία που δίνει τον τίτλο στο graphic novel, και απόσπασμά του υπάρχει στο σχολικό βιβλίο της Β Λυκείου και συνοπτικά με τα υπόλοιπα διηγήματα. Μεταφέρεται από το δίδυμο Βανέλη–Πέτρου και δίνεται έμφαση σε λεπτομέρειες απεικόνισης των χώρων εργασίας, όπου εκτυλίσσεται η υπόθεση. Ζητούμε από τους μαθητές να παρατηρήσουν το ξεκίνημα της αφήγησης του Βουτυρά και την πρώτη σελίδα του graphic novel και να τις συγκρίνουν. Αναφέρουμε ενδεικτικά ότι υπάρχει διαφορετικό ξεκίνημα στην εισαγωγή με προσαρμογή του διηγήματος, καθώς το διήγημα ξεκινάει με αναφορά του αφηγητή στα κενά μνήμης του πρωταγωνιστή εξαιτίας του εθισμού του ποτού (Βουτυράς, 1999, 138), ενώ το graphic novel δίνει έμφαση στους χώρους με τρία μακρόστενα ορθογώνια καρέ, στις άσχημες συνθήκες του εργοστασίου (εστιάζοντας στη μηχανοποίηση, την αυτοματοποίηση, την εικόνα της ρουτίνας και επανάληψης), το καφενείο αλλά και στο φτωχικό χώρο του δωματίου του. Επόμενη ερώτηση που απευθύνουμε είναι τι σημαίνει η εμφατική παρουσίαση του χώρου στο graphic novel, αλλά και η προσπάθεια συσχέτισης με το ρεύμα του νατουραλισμού μέσα από την αναλυτική περιγραφή των χαρακτήρων. Έξι καρέ στα γεγονότα της δράσης, με απουσία λεπτομερειών, καθώς δεν ακολουθεί σε σημεία πιστά την αφήγηση. Το γεγονός ότι εστιάζουν οι δημιουργοί στην απεικόνιση του χώρου (κατοικίας, εργασίας) παίζει καθοριστικό ρόλο για την ανάδειξη της κατάστασης του ήρωα (εξαθλίωση, άσχημες συνθήκες εργασίας) και της έμμεσης αντίδρασής του με την επιπόνηση της ακατανόητης λέξης Παραρτάμα με την οποία εκδικείται για την άσχημη κατάσταση. Ο ήρωας παρουσιάζεται στα σκίτσα με χρήση του στοιχείου της υπερβολής, σαν καρικατούρα, καθώς έχει παραμορφωμένα μέρη του προσώπου, όπως το πιγούνι του, η μύτη του, ενώ

εμφανίζεται σκυθρωπός και κατσούφης, φανερώνοντας ακριβώς την ηλικία του (μεσήλικας) και τη δεινή εργασιακή κατάσταση (περιθώριο) στην οποία έχει βρεθεί. Αναφέρω ενδεικτικά ορισμένα νατουραλιστικά στοιχεία που απεικονίζουν οι δημιουργοί είναι οι άσχημες συνθήκες εργασίας που τον ωθούν στην εξαθλίωση, η ρουτίνα της επανάληψης και η αίσθηση της κοινωνικής αδικίας (Furst and Skrine, 1972, 69) που τον οδηγούν στην επιτέλεση της «εκδικητικής» φράσης Παραρλάμα. Ακόμη, τονίζεται η συνήθεια του ποτού που τον συνοδεύει, ωθώντας τον στην παραίτησή του από οποιαδήποτε δραστηριότητα ή ανάμνηση, αλλά και την επίδραση του περιβάλλοντος (κοινωνικός αποκλεισμός, φτώχεια, παρακμή, ρουτίνα, αδιέξοδος). Στο *Ερημόσπιτο* (1910) έχουμε την απεικόνιση του χώρου σε μία εικόνα, ένα μακρόστενο καρέ, όμως στην αφήγηση του συγγραφέα κατέχει θέση πιο εκτεταμένη, μιάμιση σελίδα. Ο χώρος στο graphic novel δε σχεδιάζεται τόσο ρεαλιστικά και με αληθοφάνεια, με αποτέλεσμα να προιδεάζει τον αναγνώστη για κάτι κακό, φρικτό που θα ακολουθήσει και να επιτυγχάνεται η αίσθηση του μυστηρίου, καθώς παραλείπονται οι εισαγωγικές πληροφορίες της αφήγησης, όπως στο σημείο «Ο οδηγός χάθηκε σε λίγο και αυτός, παίρνοντας τον ίδιο δρόμο που ήρθαμε...» (Βουτυράς, 1999, 151). Ακόμη, τονίζονται στις σκηνές τα χαμερπή ένστικτα, η ερωτική αντιζηλία, το ερωτικό πάθος, στοιχεία του νατουραλισμού, ενώ στο τέλος με την εικόνα του πλοίου-φάντασμα μας μεταφέρουν μέσα από το στοιχείο του θρύλου-μύθου τον μεταφυσικό τρόπο. Στα υπόλοιπα διηγήματα επικρατούν κοινωνικά στοιχεία (φτώχεια, κατατρεγμός), τα οποία αποδίδονται μέσα από τις αναπαραστάσεις των χώρων (δωμάτια σπιτιού, εργασία, καφενεία, πλοίο), αλλά και φανταστικά στοιχεία (Το τραγούδι του Κρεμασμένου, Η επανάσταση των ζώων), τα οποία προσφέρονται για εικονοποίηση. Αποδίδεται έξοχα και στα υπόλοιπα διηγήματα η αίσθηση του χιούμορ, το στοιχείο του εσωτερικού μονολόγου) που κυριαρχεί στον δημιουργικό κόσμο του Βουτυρά, αλλά και η σύνθεση των διαφορετικών χαρακτηριστικών, γεγονός που προτείνετε ως άσκηση, η αναζήτηση χαρακτηριστικών χιουμοριστικών ή στοιχείων των λογοτεχνικών ρευμάτων σε καθένα από τα διηγήματα που προαναφέραμε.

2.4 Το μυστικό της Βαγίας, Ζ. Σαρή

Το εφηβικό μυθιστόρημα της Σαρή εκτυλίσσεται στην Αίγινα και αφορά την υπόθεση της εξιχνίασης ενός χαμένου μικρού θησαυρού (λίρες) που κλάπηκαν από τον Γερμανό Σουλτς και την επίλυση του μυστηρίου από μια ομάδα παιδιών που συναντιέται για κοινές διακοπές. Η ανάλαφρη ατμόσφαιρα, το χιούμορ, οι περιπέτειες χαρακτηρίζουν το παιδικό βιβλίο και με βάση το κίνημα της ιστορίας στην απεικόνιση των παραστάσεων, την εικονογράφηση των προσώπων, του ντυσίματος μεταφέρονται και στο graphic novel προσδίδοντας ανεμελιά και την αίσθηση της αθωότητας. Επειδή απευθύνεται σε παιδικό, κυρίως, κοινό οι κώδικες αφορούν μικρά παιδιά, για αυτό και ο σχεδιασμός των παιδιών θυμίζει κινούμενα σχέδια, με τα χαρακτηριστικά και τις εκφράσεις των προσώπων τους να έχουν μια παιδικότητα, φανερώνοντας συναισθηματικά απλοποιημένα πρόσωπα και όχι με τόσο ρεαλιστικούς τόνους. Τώρα, όσον αφορά τη προσαρμογή του μυθιστορήματος σε κόμικς παρατηρούμε ότι συντομεύεται η πλοκή του πρωτοτύπου σε 136 σελίδες από 150, ενώ τα περισσότερα κεφάλαια τηρούνται και μόνο δύο συντομεύονται και παρουσιάζονται ενωμένα. Ασκήσεις που μπορούν να δοθούν είναι ασκήσεις περιγραφής και αφήγησης (με βάση τη Γλώσσα, Α Γυμνασίου) σε διάφορα κεφάλαια του κειμένου, επιτρέποντας την εκμάθηση των ειδών με ένα ευχάριστο και καλοκαιρινό κείμενο. Χαρακτηριστικό στοιχείο η παρουσίαση ιστορικών μνημείων και σημείων της Αίγινας (Ελλάνιον όρος, Ναός της Αφαίας, Αιάκειον) και η αναπαραγωγή των χώρων σε μεγάλα ολοσέλιδα καρέ. Απουσιάζει, σε ορισμένες

περιπτώσεις, η ακριβής αναπαράσταση των χώρων(κτιρίων) περιγραφών της Σαρή ως προς το μέγεθος, το σχήμα και την μορφή. Ένα παράδειγμα αποτελεί το σημείο που φτάνει στο λιμάνι με τίτλο «Ο Πορτοκαλής ήλιος έμπαινες στο λιμάνι, ανάμεσα στο κάτασπρο εκκλησάκι του Άϊ Νικόλα και το κεντράκι του μόλου με τις πάνινες, πολύχρωμες πολυθρόνες. Στην προκυμαία, δίπατα σπίτια με καφενεία στο ισόγειο και καταστήματα με εγχώρια προϊόντα. Δεξιά, η Παναγιά με το καμπαναριό της αριστερά. Ο λόφος με την αρχαία κολόνα από το ναό του Απόλλωνα/.../»(Σαρή, 1992, 17).Από το graphic novel απουσιάζει η λεπτομερής περιγραφή του χώρου, καθώς απλοποιείται η εικόνα με την απεικόνιση του πλοίου, δίνοντας έμφαση στην έννοια της άφιξης και όχι στην παρουσίαση της εισόδου στο νησί. Πολύ ενδιαφέρον σημείο αξιοποίησης μπορεί να αποτελέσει η σύνδεση με την ιστορία της Κατοχικής Ελλάδας και τη συμπεριφορά των Γερμανών. Χρησιμοποιούνται τεχνικές του κινηματογράφου, όπως ντεκουπάζ, μοντάζ, όπου λειτουργεί ο δημιουργός πρώτα συνθετικά και αφαιρετικά, ενώνοντας σειρές από εικόνες που έχει επιλέξει να συντομεύσει.

3. Σύνοψη

Τα graphic novel συνδυάζουν, όπως είδαμε, κείμενο και εικόνα ως αφηγηματικό μέσο. Η αφηγηματική αλληλουχία επιτυγχάνεται μέσα από τα καρέ(panel),τα μπαλονάκια(bubbles) με τις λέξεις, τις λεζάντες με προσθήκη σχολίων του αφηγητή. Βασική τεχνική που εφαρμόζουν οι δημιουργοί στα έργα που ασχοληθήκαμε είναι η διατήρηση της πιστότητας του πρωτοτύπου, η προσαρμογή και πύκνωση, καθώς επιλέγουν τι θα διατηρήσουν και τι θα αφήσουν εκτός. Διαφοροποιούνται, ως προς τις τεχνικές (μοντάζ), τα ευρήματα, τα γεγονότα και τους κώδικες που δίνουν έμφαση, ενισχύοντας μηνύματα και νοήματα που έχουμε σχηματίσει για το βιβλίο ή δημιουργώντας νέα. Συνδυάζουν κινηματογραφικές τεχνικές (μοντάζ), ταξινόμηση σκηνών σε διαφορετική σειρά, σχεδίαση των εικόνων σε διαφορετικού μεγέθους καρέ, λεκτικά μηνύματα, ηχοποιήσεις(επιφωνήματα, κραυγές) για να αποδώσουν μια σκηνή ή επεισόδιο και να πετύχουν το προσδοκώμενο αισθητικό αποτέλεσμα.

Ολοκληρώνοντας, επισημαίνουμε ότι η διδασκαλία graphic novels που προέρχονται από νεοελληνικά λογοτεχνικά έργα μέσα από τη σύγκρισή τους με τα πρωτότυπα και την ενασχόληση με δημιουργικές, ερμηνευτικές ασκήσεις δίνει ώθηση στους μαθητές να δουν με καινούρια ματιά τα κείμενα και τους φέρνει σε επαφή με κοινωνιολογικά, ιστορικά, λαογραφικά και πολιτισμικά στοιχεία. Καθαυτό τον τρόπο, βελτιώνουμε την κριτική τους σκέψη, οξύνουμε την αντίληψή και φαντασία τους και ωθούμε να προβούν σε εμβάθυνση μέσα από νέα μέσα που παρουσιάζονται αισθητικά άρτια.

Βιβλιογραφία

Baetens J. & Frey H., (2015). *The Graphic Novel: An introduction*. New York: Cambridge university Press.

Βουτυράς Δ. (1999) *Άπαντα*, τόμος Α. Εισαγωγή-επιμέλεια Β. Τσοκόπουλος. Αθήνα: Εκ. Δελφίνι.

Brunner J. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, Mass:Harvard University Press.

Furst L. & Skrine P. (1981). *Νατουραλισμός*. Μτφρ. Λ. Μεγάλου, Αθήνα: Ερμής.

Hutcheon L. (2004). On the Art of Adaptation. *Daedalus*, 133 (2), 108-111. Ανακτήθηκε από <https://www.jstor.org/action/doBasicSearch?Query=hutcheon+linda+on+the+art+of+adaptation&so=rel>

Καραγάτσης Μ., (1952). *Το μεγάλο Συναξάρι*. Αθήνα: Αετός.

Καρκαβίτσας Α., (1984), *Ο Ζητιάνος*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείο της Εστίας.

Καρκαβίτσας Α.,(2019), *Ο Ζητιάνος του Α. Καρκαβίτσα*, graphic novel (Κανέλλος Cob). Αθήνα: εκ.Polaris.

Kidnie, M. J. (2009). *Shakespeare and the problem of Adaptation*. New York: Routledge.

Kron Fr. & Αλιβίζος Σ. (2007). *Διδακτική των Μέσων*. Αθήνα: Gutenberg.

Krusemark, K. (2015). The role of Critical thinking in reader Perceptions of Leadership in Comics books. *Sane Journal*, 2 (1), 1-25. Ανακτήθηκε από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1167194.pdf>

Μαρτινίδης Π. (1990). *Η τέχνη και οι τεχνικές της εικονογράφησης*. Θεσσαλονίκη: Α.Σ.Ε.Α.Ε.

Mc Cloud (1994). *Understanding comics, the Invisible Art*. New York: Harper Perennial.

Mc Cloud. (2006). *Making comics. Storytelling secrets of comics and graphic novels. A history of comic art*. London: Phaidon Press.

Pagliari M. (2014). Is a Picture worth a thousand words? *The English Journal*, 103 (4), 31-45 ανακτήθηκε από <https://www.proquest.com/docview/1508781134>

Πέτρου Θ. & Βανέλλης Δ. (2015). *Η Μεγάλη Βδομάδα του Πρεζάκη, Από το ομότιτλο έργο του Μ. Καραγάτση*. Αθήνα: Τόπος.

Πέτρου Θ. & Βανέλλης Δ. (2011). *Παραρλάμα και άλλες Ιστορίες του Δημοσθένη Βουτυρά*. Αθήνα: Τόπος.

Πίττας Γ. (2009). *Η αθηναϊκή ταβέρνα*. Αθήνα: Ίνδικτος.

Σαρή Ζ. (1992). *Ο Θησαυρός της Βαγίας*. Αθήνα: Πατάκης.

Σαρή Ζ. (2022). *Ο Θησαυρός της Βαγίας*, graphic novel (Κανέλλος Cob). Αθήνα: Πατάκης.

Schwarz Gr. (2006). Expanding Literacies through Graphic Novels. *The English Journal*, 95 (6) 58-64. ανακτήθηκε από https://www.jstor.org/stable/30046629?readnow=1&seq=1#page_scan_tab_contes

Tomlinson C.A. (2010). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας*. Μτφρ. Χρ. Θεοφιλίδης & Δ. Μαρτίνου Φόρσιε. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρης.

Κάνοντας Ιστορία στην πόλη για την πόλη

Χρύσα Ταμίσογλου

Περίληψη

Η διδακτική επάρκεια των εκπαιδευτικών που διδάσκουν ιστορία έχει απασχολήσει έντονα τη θεωρητική σκέψη αλλά και τους ερευνητές. Καθοριστική συμβολή στο πεδίο της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της ιστορίας φαίνεται να συνιστά το μοντέλο γνώσεων που πρότεινε ο Sculman. Σύμφωνα με τον Αμερικανό ψυχολόγο, απαραίτητη κρίνεται η καλλιέργεια των παιδαγωγικών γνώσεων περιεχομένου, η οποία αποτελεί το αμάλγαμα των γνώσεων περιεχομένων και των γενικότερων παιδαγωγικών γνώσεων. Στο μοντέλο που ανέπτυξε ο Sculman, θεωρητικοί της διδασκαλίας της ιστορίας αναπτύσσουν διάφορα μοντέλα τα οποία επισημάνουν την απαραίτητη εκπαίδευση των (μελλοντικών) εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη ειδικών παιδαγωγικών γνώσεων που εξειδικεύονται στη διδασκαλία της Ιστορίας. Βασισμένο στις παραπάνω θεωρητικές προσεγγίσεις, το παρόν άρθρο αποτελεί μία επισκόπηση των δράσεων που έλαβαν χώρα στο Εργαστήριο Κοινωνικών Επιστημών και Εκπαίδευσης του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και στις οποίες συμμετείχαν προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές και φοιτήτριες του Τμήματος. Ο στόχος των δράσεων ήταν διττός: η απόκτηση ιστορικών γνώσεων για το παρελθόν της πόλης των Ιωαννίνων και η παιδαγωγική αξιοποίηση και ο μετασχηματισμός αυτών σε πρωτότυπες βιωματικές δράσεις και δραστηριότητες για μαθητές/μαθήτριες του Δημοτικού Σχολείου. Η πραγματοποίηση επιτόπιων επισκέψεων, η μετουσίωσή τους σε βιωματικές ξεναγήσεις για παιδιά των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού, η εστίαση στα δημόσια γλυπτά ιστορικού ενδιαφέροντος της πόλης των Ιωαννίνων και άλλων πόλεων της Ελλάδος και το πώς θα μπορούσαν να αποτελέσουν τα γλυπτά εκπαιδευτικό υλικό για ενήλικους και παιδιά, η σημασία του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, η δημιουργία επιτραπέζιων εκπαιδευτικών παιχνιδιών και βιωματικές δράσεις με τη μορφή κυνηγού θησαυρού σε ιστορικής σημασίας σημεία της πόλης, αποτελούν τις θεματικές με τις οποίες επιχειρήθηκε η καλλιέργεια των παιδαγωγικών γνώσεων περιεχομένου των φοιτητών/τριών και οι οποίες περιγράφονται στο παρόν άρθρο. Οι παραπάνω δράσεις συνδέθηκαν με ερευνητική διαδικασία, προκειμένου να υπάρξει ανατροφοδότηση επί αυτών από παιδιά, εκπαιδευτικούς και γονείς. Ανάλογη έρευνα διεξήχθη και για τα οφέλη που αποκόμισαν οι φοιτητές/τριες από τις δράσεις. Τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων τονίζουν τη σημασία της πρακτικής εφαρμογής των παιδαγωγικών γνώσεων περιεχομένου σε πραγματικά σχολικά περιβάλλοντα για την ενδυνάμωση της διδακτικής επάρκειας των (μελλοντικών) εκπαιδευτικών ώστε να είναι σε θέση να «κάνουν ιστορία στην πόλη για την πόλη».

Λέξεις-κλειδιά: Διδασκαλία της Ιστορίας, Ιστορική Εκπαίδευση, Διδακτική της Ιστορίας, Σχολική Ιστορία, Τοπική Ιστορία/History Teaching, History Education, History Didactics, School History, Local History

0. Εισαγωγή

Ένα από τα ζητήματα που απασχολεί διαχρονικά την παιδαγωγική-εκπαιδευτική σκέψη σχετίζεται με το πώς επιτυγχάνεται μία 'καλή' διδασκαλία. Σε επίπεδο εκπαίδευσης

μελλοντικών εκπαιδευτικών, το παραπάνω ζήτημα δύναται να διατυπωθεί ως εξής: «Τι πραγματικά θα πρέπει ένα άτομο να γνωρίζει, όπως ο εκπαιδευτικός, ώστε να είναι ικανό να κάνει κάτι;» (Thünemann, 2016:44 στο Huer et al., 2017:27-28). Στο πεδίο της διδασκαλίας της Ιστορίας, το ερώτημα μπορεί να προσδιοριστεί ως εξής: «Τι απαιτείται για να διδάξει ένα εκπαιδευτικός Ιστορία καλά και αποτελεσματικά;» (Husbands, 2011: 84) ή «Τι χρειάζεται ο εκπαιδευτικός που διδάσκει ιστορία να γνωρίζει για να τη διδάξει;» (Huer et al., 2017: 27). Συναφείς με τα ερωτήματα αυτά είναι και τα ακόλουθα: «Η καλή γνώση του γνωστικού αντικείμενου- της Ιστορίας εν προκειμένου-αρκεί για να εγγυηθεί μια 'καλή' διδασκαλία της Ιστορίας;», «Ένας εκπαιδευτικός ο οποίος είναι παιδαγωγικά καταρτισμένος, από άποψη παιδαγωγικών και διδακτικών προσεγγίσεων, καθίσταται αυτομάτως ικανός για να διδάξει Ιστορία;». Η σχετική βιβλιογραφία συστήνει ότι χρειάζεται κάτι παραπάνω από την ειδίκευση στο αντικείμενο (της Ιστορίας) και κάτι παραπάνω από τη γενική παιδαγωγική επάρκεια, προτείνοντας διάφορα μοντέλα. Βασιζόμενο στη θεωρητική συζήτηση πάνω στην διδακτική επάρκεια του εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας, το παρόν άρθρο παρουσιάζει σύντομα δράσεις που πραγματοποιήθηκαν με μελλοντικούς εκπαιδευτικούς της α/βαθμιας εκπαίδευσης προκειμένου να ενισχυθεί η διδακτική τους επάρκεια για το μάθημα της Ιστορίας.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Στον πυρήνα των θεωρήσεων, οι οποίες ασχολήθηκαν με τον καθορισμό των χαρακτηριστικών και των ποιοτήτων τα οποία μπορούν να εξασφαλίσουν σε έναν εκπαιδευτικό την επάρκεια (competence) για την διδασκαλία (της Ιστορίας), βρίσκεται έννοια της γνώσης (knowledge). Ο Schulman (1986), ο οποίος ασχολήθηκε επισταμένως με τη φύση της διδακτικής επάρκειας-ανεξαρτήτως γνωστικού αντικείμενου- που πρέπει να χαρακτηρίζει τους εκπαιδευτικούς, πρότεινε το μοντέλο της «παιδαγωγικής γνώσης του περιεχομένου» (pedagogical content knowledge) (PCK), το οποίο αναφέρεται σε τρία αλληλοεπηρεαζόμενα είδη γνώσεων.

Α. Γνώση περιεχομένου. Φαίνεται να υφίσταται σχετική συμφωνία ότι η γνώση αφορά, σε ένα πρώτο στάδιο, την επαρκή γνώση του διδακτικού αντικείμενου- εν προκειμένου της Ιστορίας. Ο Shulman (1986) αποκαλεί το πεδίο της γνώσης αυτής ως «γνώση περιεχομένου» (content knowledge) (CK). Ο Husbands (2011:84) υποστηρίζει ότι είναι δύσκολο να αντιπαρατεθεί κανείς στην άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν το αντικείμενο το οποίο διδάσκουν. Για να διδάξουν αποτελεσματικά, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι επιστημονικά καταρτισμένοι και καλά πληροφορημένοι για το αντικείμενό τους. Με άλλα λόγια, θα πρέπει κάποιος εκπαιδευτικός να γνωρίζει Ιστορία για να διδάξει Ιστορία. Η γνώση της Ιστορίας αφορά όχι μόνο τη λεπτομερειακή γνώση των ιστορικών γεγονότων αλλά και τον τρόπο που η Ιστορία λειτουργεί ως επιστήμη, το πώς εργάζονται οι ιστορικοί και τη θεωρία για την κατανόηση της ιστορικής επιστήμης (Rüsen, 2013: 254). Αρκεί όμως κάποιος να γνωρίζει καλά Ιστορία για να διδάξει 'καλά' Ιστορία; Οι Foster et al. (2008) επισημαίνουν ότι η ικανότητα του εκπαιδευτικού να παρέχει έναν 'συγκεντρωτικό χάρτη του παρελθόντος', είναι προτιμότερη από την εξοικείωση με τις εξαντλητικές λεπτομέρειες του παρελθόντος. Στο ερώτημα αυτό, αρκετοί θεωρητικοί αντιτάσσουν την άποψη ότι πιο σημαντική είναι η ικανότητα/γνώση των εκπαιδευτικών να κατανοούν, να επικοινωνούν με τους μαθητές/τριες, να γνωρίζουν πώς τα παιδιά μαθαίνουν για να καταστεί μία διδασκαλία 'καλή'. Η άποψη αυτή σηματοδοτεί τη δεύτερη κατηγορία γνώσης.

Β. *Παιδαγωγική γνώση*. Η γνώση αυτή προέρχεται από την ώσμωση παιδαγωγικής και ψυχολογίας και σύμφωνα με τον Shulman (1987) αφορά τη γνώση των κατάλληλων πρακτικών της μάθησης και της διδασκαλίας. Αφορά τη γνώση α) της διαχείρισης της σχολικής τάξης, β) τις διδακτικές μεθόδους, γ) την αξιολόγηση δ) τη γνώση της διαδικασίας μάθησης και ε) την αναγνώριση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών μάθησης του εκάστοτε μαθητή/τριας. Πολλά μοντέλα έχουν αναπτυχθεί προκειμένου να καθορίσουν το περιεχόμενο της παιδαγωγικής γνώσης που οφείλει να κατέχει ο εκπαιδευτικός (Guerrigero, 2014). Δύναται όμως η γενική παιδαγωγική γνώση να καταστεί καταλύτης για την μετάδοση του εκάστοτε γνωστικού αντικειμένου; Οι θεωρητικοί ανταποκρίνονται στο ερώτημα προσθέτοντας ακόμα έναν τύπο γνώσης, αυτό της παιδαγωγικής γνώσης του περιεχομένου (pedagogical content knowledge) (PCK).

Γ. *Παιδαγωγική γνώση του περιεχομένου*. Σε μία απλουστευμένη θεώρηση, ο Shulman (1986· 1987) συστήνει, για μια ‘καλή’ διδασκαλία, ότι είναι απαραίτητη η σύζευξη της γνώσης περιεχομένου και της παιδαγωγικής γνώσης, ώστε να προκύψει η παιδαγωγική γνώση του περιεχομένου (PCK). Εν προκειμένω, η PCK για τη διδασκαλία της Ιστορίας αφορά τη γνώση του πώς τα περιεχόμενα της Ιστορίας ως επιστήμης μπορούν να καταστούν ‘προσβάσιμα’ από τους μαθητές/τριες. Αποτελεί το σύνολο των επιλογών του εκπαιδευτικού που διδάσκει Ιστορία ώστε η γνώση περιεχομένου που κατέχει ο εκπαιδευτικός να μπορεί να μεταβιβαστεί αποτελεσματικά στους μαθητές/τριες, λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της επιστήμης, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών ως σύνολο και ως μονάδες, το προσωπικό επαγγελματικό υπόβαθρο του διδάσκοντα αλλά και το σύνολο των συνθηκών διδασκαλίας (Alashwal, 2019). Η PCK επηρέασε καταλυτικά τη θεωρητική σκέψη στο πεδίο της Ιστορίας, ώστε να αναπτυχθούν διάφορα μοντέλα (π.χ. Heuer et al., 2017·Husbands, 2011). Τα μοντέλα αυτά, παρά τις διαφοροποιήσεις τους, τονίζουν την ανάγκη ιδιαίτερης εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών που διδάσκουν ή πρόκειται να διδάξουν Ιστορία στην «*Ιστορική διδακτική γνώση* (historical didactics knowledge) (HDK)», όπως την χαρακτηρίζουν οι Heuer et al (2017:30).

Αναμένεται, με βάση τα παραπάνω, στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών που θα διδάξουν Ιστορία να υπάρχει ιδιαίτερη μέριμνα για τη συγκρότηση της ιστορικής διδακτικής γνώσης, όχι μόνο σε επίπεδο θεωρητικών γνώσεων αλλά και σε πρακτικό, με άμεση εφαρμογή στο πλαίσιο της σχολικής πραγματικότητας.

2. Δράσεις για την ενίσχυση της Ιστορικής διδακτικής γνώσης

2.1 Γενικά στοιχεία

Οι δράσεις που περιγράφονται στη συνέχεια έλαβαν χώρα στο Εργαστήριο Κοινωνικών Επιστημών και Εκπαίδευσης του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και σε αυτές ενεπλάκησαν προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές/τριες του Τμήματος. Κατά τη διάρκεια των παραδόσεων μαθημάτων, τα οποία σχετίζονται με το γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί, παρόλο που κατείχαν ένα σημαντικό κεφάλαιο *παιδαγωγικών γνώσεων*, όπως ορίστηκαν παραπάνω, παρουσίαζαν αρκετές ελλείψεις τόσο σε *γνώσεις περιεχομένου* όσο και σε *παιδαγωγική γνώση περιεχομένου*. Με άλλα λόγια, γνώριζαν αρκετά για τις γενικές πρακτικές μάθησης και διδασκαλίας ενώ οι γνώσεις τους από την επιστήμη της Ιστορίας περιοριζόταν σε αυτές που μηχανιστικά κατείχαν από τη σχολική τους φοίτηση. Αν και όπως τονίστηκε, η λεπτομερής

γνώση των ιστορικών γεγονότων δεν είναι πάντα το ζητούμενο μιας ‘καλής’ διδασκαλίας, μεγάλη δυσκολία διαπιστώθηκε, όταν σε επίπεδο πρακτικής άσκησης στις σχολικές μονάδες, ακόμα και η περιορισμένη γνώση περιεχομένου και οι στέρεες παιδαγωγικές γνώσεις δεν μπορούσαν να μετασχηματιστούν σε HDK. Με σκοπό την ενίσχυση της HDK, μέσα από βιωματικές προσεκτικά σχεδιασμένες δράσεις, συστάθηκε το 2018 και υφίσταται ως τη στιγμή που συγγράφεται αυτό το άρθρο, σε εθελοντική βάση, η Ομάδα μαθητείας στην Ιστορία (ΟΜΙ) στην οποία συμμετείχαν εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί της α/βαθμιας εκπαίδευσης. Στόχοι της ομάδας είναι: α. ο εμπλουτισμός των γνώσεων περιεχομένου, εν προκειμένω της Ιστορίας, όχι μόνο από την άποψη της γνώσης και αναδιήγησης ιστορικών γεγονότων αλλά κυρίως την επαφή των φοιτητών/τριών με την επιστήμη της Ιστορίας, με τον τρόπο με τον οποίο η επιστήμη της Ιστορίας λειτουργεί ως επιστήμη, με τον τρόπο με τον οποίο εργάζεται ο ιστορικός, με τη θεωρία για την κατανόηση της ιστορικής επιστήμης και με τις σύγχρονες τάσεις που εμφανίζονται στον συγκεκριμένο επιστημονικό χώρο β. η μύησή τους και η βιωματική εξοικείωσή τους με τις αρχές του επιστημονικού χώρου της Διδακτικής της Ιστορίας, των διδακτικών χειρισμών και των προσεγγίσεων με τις οποίες η γνώση της Ιστορίας θα μπορούσε να μεταβιβαστεί, να κατανοηθεί και να εξελιχθεί στους μαθητές/τριες. Με άλλα λόγια, η καλλιέργεια της HDK.

Η ΟΜΙ εργάζεται στο πλαίσιο ενός ακαδημαϊκού έτους και σε κάθε έτος ασχολείται και μία διαφορετική πτυχή/θεματική των σύγχρονων τάσεων της Ιστορίας και της Διδακτικής της, δομώντας την επόμενη στη βάση της προηγούμενης. Η ενασχόληση αυτή και των προϊόντων που παράγονται, όπως περιγράφονται παρακάτω, ενσωματώνονται σε πραγματικές σχολικές συνθήκες (εφαρμογή στη σχολική τάξη) και τα συμπεράσματα που εξάγονται ‘επενδύονται’ για βελτιώσεις στις δράσεις και για ανατροφοδότηση του βαθμού επιτυχίας της εκάστοτε δράσης. Για το σκοπό αυτό, ο σχεδιασμός και η εφαρμογή της εκάστοτε δράσης περιλαμβάνει απαραίτητα και μία μικρής εμβέλειας αξιολόγηση, τόσο σε επίπεδο φοιτητών/τριών όσο και μαθητών/τριών, ώστε να υφίσταται ανατροφοδότηση για την εκπλήρωση των στόχων της ΟΜΙ.

Πεδίο εφαρμογής των δράσεων που υλοποιούνται από την ΟΜΙ αποτελεί η πόλη των Ιωαννίνων, προκειμένου να γίνει κατανοητή, επιπρόσθετα, η σχέση της Τοπικής με τη Γενική Ιστορία και να γίνει κατανοητό το πώς το τοπικό περιβάλλον μπορεί να αποτελέσει ένα εύφορο πεδίο για την ανάπτυξη της ΡΣΚ (Ταμίσιογλου, 2021). Από παιδαγωγικής απόψεως, αξιοποιεί τις παιδαγωγικές γνώσεις των φοιτητών/τριών και ο σχεδιασμός των δράσεων βασίζεται στις σύγχρονες διδακτικές τάσεις όπως π.χ. project-based learning, problem-based learning, game-based learning, οι οποίες συστήνονται και για τη διδασκαλία της Ιστορίας (Joythish, 2021). Τέλος, θα θέλαμε να διευκρινίσουμε ότι χρησιμοποιούμε τον όρο «δράσεις» για να περιγράψουμε το πεδίο ενασχόλησης της ΟΜΙ γιατί η έννοια περιλαμβάνει την ενεργοποίηση, τη δραστηριοποίηση, την κινητοποίηση και την εκδήλωση θέλησης για την επίτευξη ενός σκοπού, χαρακτηριστικά που συνάδουν με το σκοπό της ΟΜΙ.

3. Σύντομη περιγραφή των δράσεων

Δεδομένης της περιορισμένης έκτασης του παρόντος άρθρου προβαίνουμε σε μία σύντομη περιγραφή των δράσεων, την οποία οργανώνουμε με άξονα τις ακαδημαϊκές χρονιές λειτουργίας τη ΟΜΙ, προκειμένου να αναδείξουμε την αλληλουχία και τη δόμηση των δράσεων ανά έτος.

Ακαδημαϊκό έτος 2018-2019. Η εναρκτήρια χρονιά της σύστασης της ΟΜΙ 'επένδυσε' στη γνώση περιεχομένου των φοιτητών/τριών με επιτόπιες επισκέψεις τους, οργανωμένες σε ομάδες, σε διάφορα σημεία ιστορικού ενδιαφέροντος της πόλης (π.χ. μουσεία, ιστορικά κτίρια, ιστορικούς χώρους κτλ.). Οι επιτόπιες επισκέψεις στα διαφορετικά σημεία τοπικού ιστορικού ενδιαφέροντος, πέρα από την εξοικείωση με την Τοπική Ιστορία της πόλης, συνέβαλαν στην προσέγγιση και σημαντικών ιστορικών γεγονότων του ελληνικού κράτους στα οποία εντάσσεται η πρώτη. Για την περαιτέρω ενίσχυση των ιστορικών γνώσεων των εμπλεκόμενων στην ΟΜΙ, οι επισκέψεις συνοδεύτηκαν με αναζήτηση βιβλιογραφίας και αρχειακών πηγών σχετικές με την ιστορία της πόλης και συγκριμένων ιστορικών περιόδων της Ιστορίας της Ελλάδας. Έχοντας κατακτήσει ένα σημαντικό σώμα ιστορικών γνώσεων, οι φοιτητές/τριες κλήθηκαν να τις 'μετουσιώσουν' σε βιωματικές ξεναγήσεις για παιδιά των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού. Έτσι σχεδίασαν και πραγματοποίησαν ξεναγήσεις με ενεργή συμμετοχή των παιδιών, τις οποίες υλοποίησαν με προσκεκλημένους μαθητές/τριες και τους γονείς τους στην πόλη των Ιωαννίνων (Εικ. 1). Κατά την ολοκλήρωση της εν λόγω δράσης, διαπιστώθηκε, όπως δηλώθηκε από τους εμπλεκόμενους, πως «οι μαθητές χρειάζεται να διδάσκονται την ιστορία (και τα υπόλοιπα μαθήματα) με πιο βιωματικό και ευφάνταστο τρόπο από αυτόν που υφίσταται σήμερα». «Τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα και θα υιοθετήσουν κάτι που το βλέπουν να εκτυλίσσεται μπροστά τους, κάτι που το βιώνουν εμπειρικά και πόσο μάλλον κάτι που είναι ενεργά μέλη αυτού και όχι απλά θεατές ή ακροατές μιας απλής εκπαιδευτικής διαδικασίας που πραγματοποιείται μέσα σε μια "κρύα" σχολική τάξη» (Ταμίσογλου, 2020α). Οι ανατροφοδοτήσεις αυτές υπογραμμίζουν την επιτυχία της προσπάθειας για την καλλιέργεια της ΗΣΚ.

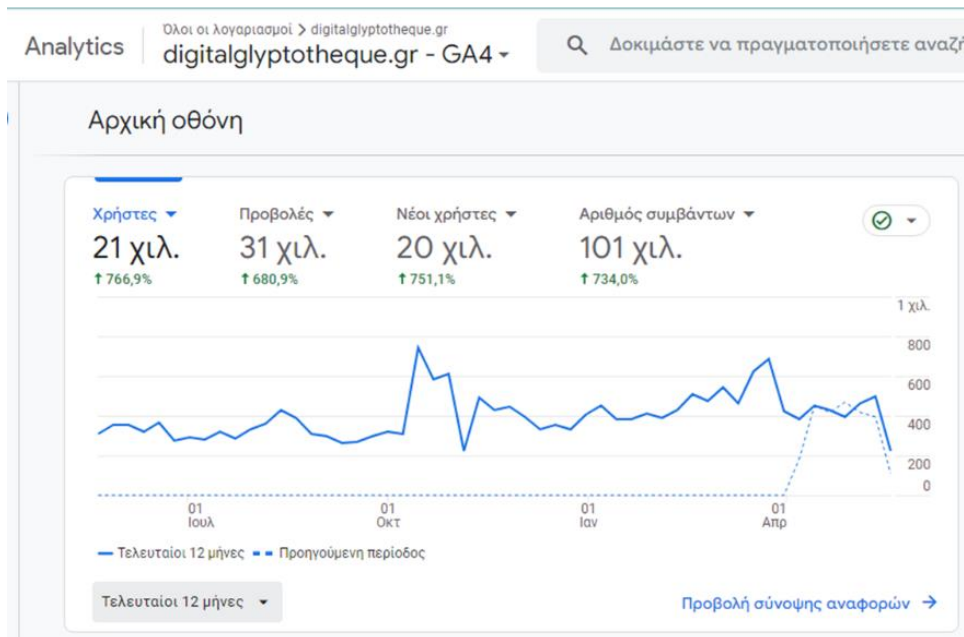
Εικόνα 1: Στιγμιότυπο από τις ξεναγήσεις που οργανώθηκαν από την ΟΜΙ, Ακ. Έτος 2018-2019



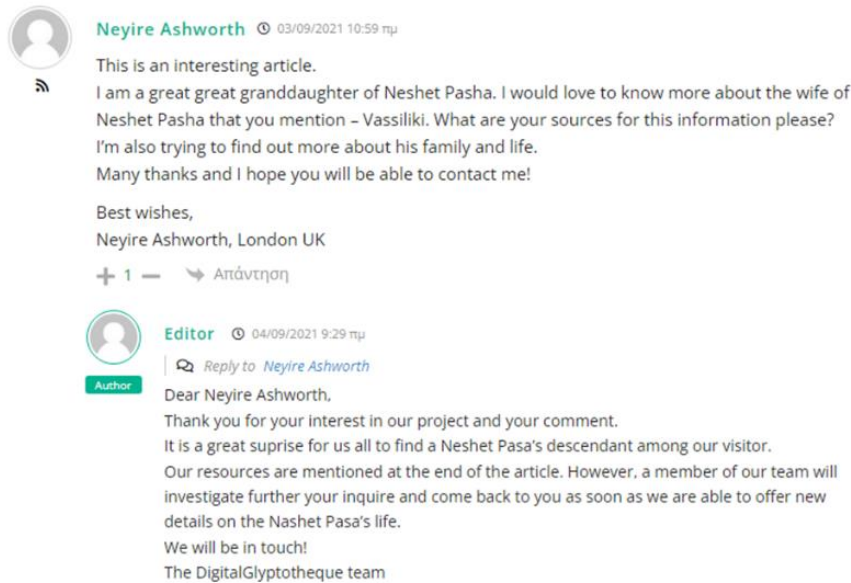
Ακαδημαϊκό έτος 2019-2020. Η επιτόπια επίσκεψη σε σημεία της πόλης, οδήγησε στη διαπίστωση ότι ο πολεοδομικός ιστός της πόλης εγκιβωτίζει πληθώρα δημόσιων γλυπτών ιστορικού ενδιαφέροντος, η ταυτότητα των οποίων ήταν άγνωστη στους φοιτητές/τριες. Επόμενος στόχος της ΟΜΙ αποτέλεσε η ταυτοποίηση των δημόσιων γλυπτών ιστορικού ενδιαφέροντος και τα ιστορικά γεγονότα με τα οποία συνδέονται. Σε ένα πρώτο επίπεδο, καταγράφηκαν και χαρτογραφήθηκαν τα δημόσια γλυπτά δημιουργώντας μία βάση

δεδομένων σε ψηφιακή μορφή, την οποία ονομάσαμε ψηφιακή γλυπτοθήκη (digital glyptotheque). Παράλληλα, η καταγραφή και η χαρτογράφηση επεκτάθηκε και σε άλλες πόλεις της Ελλάδας και της Κύπρου. Μετά το πέρας της ταυτοποίησης των δημόσιων γλυπτών ιστορικού ενδιαφέροντος, δημιουργήθηκε ένας ιστότοπος (www.digitalglyptotheque.gr), ο οποίος φιλοξενεί το πλήθος των καταγραφών ανά περιοχή και στον οποίο ο/η κάθε ενδιαφερόμενος/νη έχει τη δυνατότητα να αναζητήσει ποικίλα στοιχεία (ταυτότητα-δημιουργό-σχέση με την κοινωνία) για δημόσια γλυπτά σε κάθε γεωγραφικό διαμέρισμα της χώρας μας. Η όλη δράση είχε ως απώτερο σκοπό τον εμπλουτισμό των γνώσεων περιεχομένου των συμμετεχόντων αναφορικά με το πώς αναπαρίσταται το παρελθόν στο δημόσιο χώρο, πώς συγκροτείται και διατηρείται η συλλογική μνήμη. Σε ένα δεύτερο επίπεδο στόχος ήταν ο μετασχηματισμός των γνώσεων περιεχομένου που αποκτήθηκαν σε ένα ψηφιακό κανάλι επικοινωνίας τους και η διάχυση τους στο ευρύτερο κοινό μέσα από την κοινωνία της πληροφορίας (Ταμίσιογλου, 2020β). Η επιτυχία και η ανταπόκριση στην όλη δράση διαπιστώνεται από την επισκεψιμότητα του ιστότοπου, ο οποίος για το ημερολογιακό έτος 2023 συγκέντρωσε 21.000 νέους χρήστες από διάφορα μέρη του κόσμου (Εικ.2) ενώ παράλληλα αποτέλεσε ένα κανάλι διάχυσης και προσέλκυσης της προσοχής ενός ευρύτερου κοινού στο θέμα της συλλογικής μνήμης και της αναπαράστασής της στο δημόσιο χώρο (Εικ. 3).

Εικόνα 2: Επισκεψιμότητα του ιστότοπου www.digitalglyptotheque.gr κατά το 2023 που δημιουργήθηκε από τους φοιτητές/τριες



Εικόνα 3: Δείγμα σχολίου στον ιστότοπο της δράσης με το οποίο αναζητούνται οι προγονικές ρίζες της επισκέπτριας του ιστότοπου



Neyire Ashworth 03/09/2021 10:59 πμ

This is an interesting article.
I am a great great granddaughter of Neshet Pasha. I would love to know more about the wife of Neshet Pasha that you mention – Vassiliki. What are your sources for this information please?
I'm also trying to find out more about his family and life.
Many thanks and I hope you will be able to contact me!

Best wishes,
Neyire Ashworth, London UK

+ 1 — → Απάντηση

Editor 04/09/2021 9:29 πμ

Reply to **Neyire Ashworth**

Dear Neyire Ashworth,
Thank you for your interest in our project and your comment.
It is a great surprise for us all to find a Neshet Pasa's descendant among our visitor.
Our resources are mentioned at the end of the article. However, a member of our team will investigate further your inquiry and come back to you as soon as we are able to offer new details on the Neshet Pasa's life.
We will be in touch!
The DigitalGlyptotheque team

Ακαδημαϊκό έτος 2020-21. Η περίοδο της πανδημίας Covid-19 επέβαλε τον κατ' οίκον εγκλεισμό και την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, γεγονός που περιόρισε τις δυνατότητες διαζώσης δράσης της ΟΜΙ. Εντούτοις, η ΟΜΙ ασχολήθηκε με την περαιτέρω αξιοποίηση των γνώσεων περιεχομένου και των παιδαγωγικών γνώσεων της, 'επενδύοντας' στο σχεδιασμό επιτραπέζιων παιχνιδιών βασισμένων στα δημόσια γλυπτά ιστορικού ενδιαφέροντος, στην αξία της ευεργεσίας και στον περιορισμό του βανδαλισμού της ιστορικής κληρονομιάς του τόπου. Εμπνεύμενη από τη θεώρηση για την εκπαίδευση βασισμένη στο παιχνίδι (Game-based education), αξιοποίησε υπάρχοντα διεθνώς γνωστά επιτραπέζια παιχνίδια (π.χ. Monopoly, Gluedo, Guess who) και ανασχεδίασε το σκοπό τους και την εφαρμογή τους, ώστε να προαχθούν οι παραπάνω στόχοι. Δημιουργήθηκαν τέσσερα επιτραπέζια παιχνίδια, τα οποία οι φοιτητές/τριες εμπνεύστηκαν, σχεδίασαν και κατασκεύασαν, σύμφωνα με τον οδηγό του ΕΚΟΜΕ (Κυμιωνής & Λαμπαδά, 2021), εξ ολοκλήρου από την αρχή (στόχος-κανόνες-διάδραση μεταξύ παικτών-πόροι και διαχείρισή τους-δομικά στοιχεία-τρόπος παιξίματος). Από την όλη προσπάθεια, προέκυψαν: η *Glyptopoly* (σε αναλογία με την Monopoly), στόχος της οποίας ήταν οι παίκτες να πάρουν το ρόλο του ευεργέρτη και διακοσμήσουν την πόλη τους με δημόσια γλυπτά, το *Glyptedo* (σε αναλογία με το Gluedo), στόχος του οποίου ήταν η διαλεύκανση ενός βανδαλισμού ενός δημοσίου γλυπτού, οι *Γλυπτομαχίες*- ένα παιχνίδι καρτών στο οποίο ήρωες είναι ιστορικά πρόσωπα και οι προσωπικότητές τους και το *Μάντεψε ποιος* (σε αναλογία με το Guess who), στο οποίο οι παίκτες πρέπει με σειρά ερωτήσεων να ανακαλύψουν την ταυτότητα των ιστορικών προσωπικοτήτων. Όλα τα στοιχεία των παιχνιδιών αναρτήθηκαν στο ιστότοπο για χρήση του εκάστοτε ενδιαφερόμενου, αφού πρώτα παίχτηκαν πιλοτικά από τους ίδιους τους δημιουργούς για να επέλθουν βελτιώσεις αλλά και δοκιμάστηκαν σε συνθήκες σχολικής τάξης, με την υποχώρηση της πανδημίας και την επιστροφή των μαθητών στις σχολικές τάξεις (Εικ. 4 & 5).

Εικόνα 4: Τα παιχνίδια τα οποία δημιουργήθηκαν από την ΟΜΙ



Εικόνα 5: Πιλοτική εφαρμογή των παιχνιδιών σε σχολικό περιβάλλον

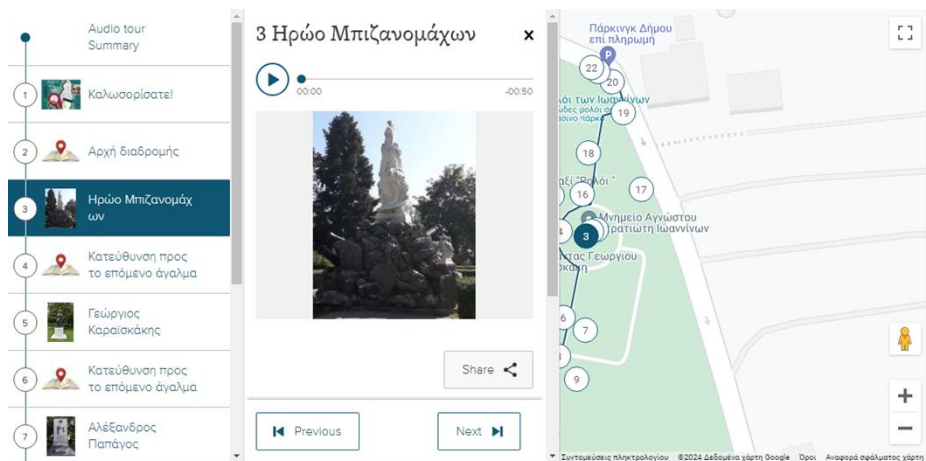


Παράλληλα, τα μέλη της ΟΜΙ ενεπλάκησαν και σε έρευνα σχετικά με το σχεδιασμό εκπαιδευτικού παιχνιδιού και την ενσωμάτωσή του στη διδασκαλία της Ιστορίας. Από τα αποτελέσματα της έρευνας, διαπιστώθηκε ότι το παιχνίδι μπορεί να ενταχθεί αποτελεσματικά στη διδασκαλία της Ιστορίας, ενισχύοντας τη φαρέτρα της ΡΣΚ αλλά ταυτόχρονα και την παιδαγωγική τους γνώση γενικότερα.

Ακαδημαϊκό έτος 2021-2022. Πυρήνας της δράσης που υλοποιήθηκε το συγκεκριμένο έτος αποτέλεσε το δίπολο: mobile learning (μάθηση μέσω κινητών συσκευών) και η digital history pedagogy (παιδαγωγική της ψηφιακής ιστορίας). Πρόκειται για δύο τάσεις οι οποίες κερδίζουν έντονα έδαφος στις μέρες μας. Προκειμένου να ενισχυθεί τόσο η γενικότερη παιδαγωγική γνώση όσο και ΡΣΚ, η ΟΜΙ ασχολήθηκε με το πώς μπορεί να μετασηματιστεί η ιστορική γνώση σε ψηφιακή ιστορική γνώση με τη χρήση έξυπνων ηλεκτρονικών συσκευών. Έτσι δημιούργησε την Ακουστική Γλυπτοθήκη (Audio Glyptothèque) (Tamisoglou, 2022), η οποία αποτελεί σειρά ακουστικών ξεναγήσεων στα δημόσια γλυπτά της πόλης μέσω έξυπνων συσκευών με προδιαγεγραμμένες διαδρομές στην πόλη, τις οποίες μπορεί να ακολουθήσει ο/η ενδιαφερόμενος/νη είτε ψηφιακά, π.χ. από την οθόνη του υπολογιστή του, είτε δια περιπάτου. Οι διαδρομές αυτές, που έχουν μορφή περιπάτου ελεύθερης επιλογής,

σημειώνουν κάθε δημόσιο γλυπτό στο χώρο και παρέχουν για αυτό τις απαραίτητες πληροφορίες ώστε ο περιπατητής να γνωρίσει τη σημασία του αλλά και την ιστορία που το συνοδεύει (Εικ. 6). Η σύσταση του κάθε γλυπτού γίνεται μέσα από μία ακουστική ξενάγηση, η οποία ενσωματώνει και κατευθυντήριες οδηγίες, για τη δημιουργία τις οποίες χρησιμοποιήθηκε η ηλεκτρονική πλατφόρμα izi.travel (πρόσβαση σε όλες τις ξεναγήσεις μέσω του συνδέσμου: <https://izi.travel/nl/search/ioannina?lang=en>). Μέσω τις πλατφόρμας, ο περιπατητής έχει τη δυνατότητα μέσω τις έξυπνη ηλεκτρονικής συσκευής (π.χ. τηλέφωνο) να κατεβάσει την εφαρμογή, να επιλέξει τη διαδρομή που θέλει, να καθοδηγηθεί σε αυτή και να ακούσει τις πληροφορίες για κάθε γλυπτό τη στιγμή που θέλει και όσες φορές το επιθυμεί. Καταβλήθηκε προσπάθεια ώστε οι διαδρομές αυτές να προσφέρονται όχι μόνο για ενήλικες αλλά και για παιδιά. Για το λόγο αυτό, σχεδιάστηκαν διαδρομές προσιτές στην σχολική ηλικία (για παιδιά δημοτικού) και προβλέφθηκαν στοιχεία αλληλεπίδρασης μέσω quiz και δραστηριοτήτων που προσφέρει η πλατφόρμα.

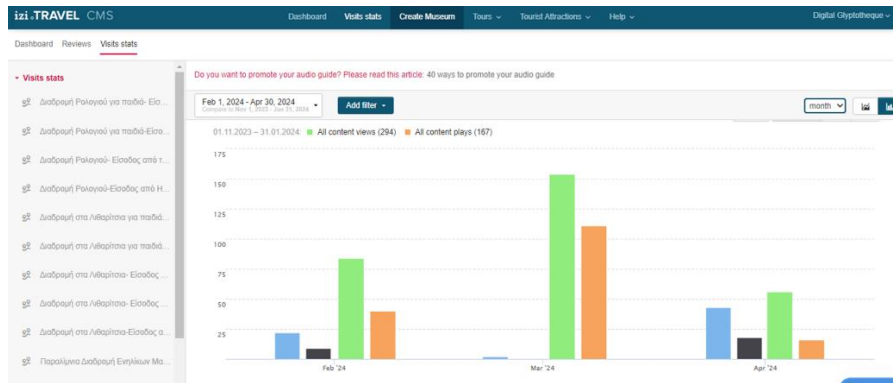
Εικόνα 6: Μέρος της ακουστικής ξενάγησης όπως φαίνεται στην πλατφόρμα izi.travel



Απόδειξη της ανταπόκρισης και της επιτυχία της όλης δράσης, αποτελεί η συχνότητα επίσκεψης και αξιοποίησης των ακουστικών ξεναγήσεων, όπως φαίνεται από την Εικ. 6. Επιπλέον, η αξιολόγηση της όλης δράσης από την ΟΜΙ έδειξε τα οφέλη που αποκόμισαν τα μέλη της. Ενδεικτικά αναφέρουμε την άποψη ενός συμμετέχοντα: «*Η εμπλοκή μου στη δράση αυτή με ώθησε να διεξάγω μία εκτενής έρευνα στα δημόσια γλυπτά, τη σχέση τους με το παρελθόν, την τοπική ιστορία και την ιστορία γενικά*» (Tamisoglou, 2023: 428).

Ακαδημαϊκό έτος 2022-2023. Κατά το έτος αυτό, η ΟΜΙ ασχολήθηκε πιο εμπειριστατωμένα με τα παιχνίδια τα οποία δημιουργήθηκαν κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Οι αδυναμίες που εντοπίστηκαν κατά την πιλοτική εφαρμογή τους οδήγησαν σε βελτιώσεις τους, σε ανασχεδιασμό στοιχείων και στην ευρεία διάχυσή τους στην τοπική σχολική κοινότητα. Τα αποτελέσματα παρέμειναν ιδιαίτερα ενθαρρυντικά και ταυτόσημα με αυτά του προηγούμενου ακαδημαϊκού έτους.

Εικόνα 7: Επισκεψιμότητα και Αξιοποίηση των ακουστικών ξηναγήσεων κατά το α' τρίμηνο του 2024



Ακαδημαϊκό έτος 2023-2024. Η αποδοχή την οποία είχαν τα εκπαιδευτικά παιχνίδια στην σχολική κοινότητα οδήγησαν σε συνεργασία της ΟΜΙ με δίκτυο επτά σχολικών μονάδων της πόλης και σύνολο 160 μαθητών για την εκπόνηση προγράμματος με τίτλο «Ιωάννινα-Γνωρίζω τα μνημεία της πόλης μου» (Εικόνα 8).

Εικόνα 8: Αφίσα του δικτύου σχολείων «Ιωάννινα-Γνωρίζω τα μνημεία της πόλης μου», η οποία φιλοτεχνήθηκε από τα παιδιά και υποστήριξε η ΟΜΙ



Η εμπλοκή της ΟΜΙ κορυφώθηκε με το σχεδιασμό και την υλοποίηση ενός βιωματικού κυνηγιού θησαυρού στην εσωτερική ακρόπολη της πόλης (Ιτς-Καλέ). Σκοπός της εμπλοκής ήταν η εξοικείωση των φοιτητών/τριών με τη place-based learning (μάθηση βασισμένη στο τόπο) και το πώς μπορεί ένας ιστορικός χώρος, όπως η Ακρόπολη του Ιτς Καλέ, να μεταμορφωθεί σε ένα 'ζωντανό και ομιλών' μνημείο του παρελθόντος και να αξιοποιηθεί στη διδασκαλία της Ιστορίας. Το κυνήγι θησαυρού δομήθηκε με βάση τα αρχιτεκτονικά κτίσματα και τα απομεινάρια τους από την οθωμανική και τη σύγχρονη ιστορική περίοδο, προκειμένου τα παιδιά να γνωρίσουν τη δομή της οθωμανικής ακρόπολης του Αλη-Πασά, τη χρήση της και την εξέλιξη της μέσα στο χρόνο. Αφορούσε την επίλυση γρίφων που σχετίζονται με το εκάστοτε κτίσμα ή και το απομεινάρι τους, μέσα όμως από την

πολυπρισματικότητα (multiperspectivity), υπό την έννοια, που ορίζεται από τον Stradling (2003:14) «[...] της ικανότητας και της επιθυμίας να ειδοθεί ένα γεγονός από διαφορετικές οπτικές» Οι γρίφοι, που κλήθηκαν τα παιδιά να λύσουν ώστε να αποκαλύψουν το 'Θησαυρό' της Ακρόπολης, συντάχθηκαν με βάση την εμπλοκή και άλλων οπτικών/επιστημών π.χ. της αρχιτεκτονικής, των μαθηματικών, των καλών τεχνών κτλ., σε μία προσπάθεια το παρελθόν να εξεταστεί πολύ-επίπεδα και πολύ-επιστημονικά και κυρίως μέσα από την προοπτική της πολυπρισματικότητας. Για το σχεδιασμό της δράσης, τα μέλη χρειάστηκε να μελετήσουν σχετική ιστορική βιβλιογραφία, να εντυπώσουν στις αρχές της μάθησης με βάση των τόπο αλλά και πώς η σύζευξη των παραπάνω μπορεί να οδηγήσει σε διδακτική πρακτική στο μάθημα της ιστορίας. Έτσι, η δράση αυτή ενίσχυσε και τα τρία είδη γνώσεων που εξετάστηκαν πρότερα και αποτέλεσε ένα σημαντικό γεγονός στην τοπική κοινωνία (Εικ. 9)

Εικόνα 9: Πρωτοσέλιδα τοπικών εφημερίδων τα οποία αναφέρονται στο κυνήγι θησαυρού που οργάνωσε η ΟΜΙ



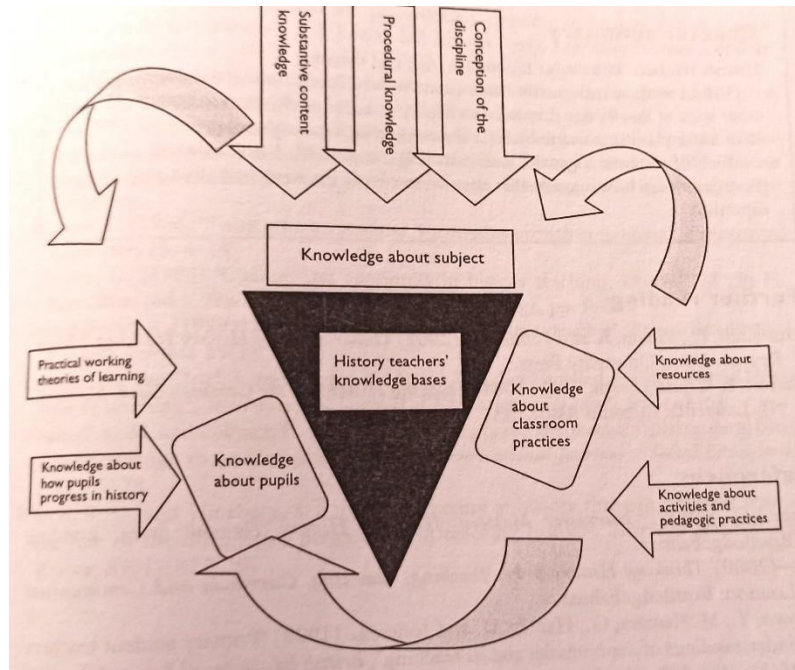
4. Καταληκτικές επισημάνσεις

Στο θεωρητικό πλαίσιο σημειώθηκε ότι η παιδαγωγική σκέψη του Shulman επηρέασε τους θεωρητικούς της διδακτικής της ιστορίας, οι οποίοι δόμησαν μοντέλα για την προαγωγή της παιδαγωγικής γνώσης περιεχομένου με αναφορά τη διδασκαλία της Ιστορίας. Ενδεικτικά παραθέτουμε τις σχηματικές αναπαραστάσεις δύο μοντέλων στα Σχήματα 1 & 2.

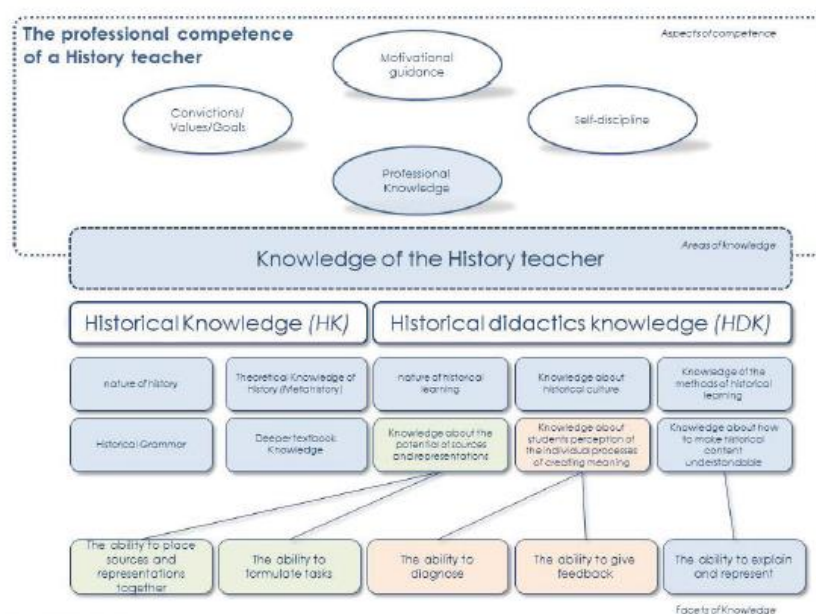
Από τα μοντέλα διαφαίνεται η πολυπλοκότητα και η αλληλεπίδραση διαφόρων ειδών γνώσεων που πρέπει να κατέχουν οι διδάσκοντες/διδάσκουσες της Ιστορίας. Το σύνολο των δράσεων που υλοποιήθηκαν από την ΟΜΙ στόχευαν στην ενίσχυση όλων αυτών των παραμέτρων που καθορίζουν την επάρκεια και αποτελεσματικότητα όσων διδάσκουν ιστορία. Η άμεση εμπλοκή και συνέργεια μαθητών/τριών και φοιτητών/τριών καθώς και η πρακτική εφαρμογή σε πραγματικές σχολικές συνθήκες αποτέλεσαν εκείνη τη συνθήκη η οποία ευνοεί την καλλιέργεια και την ανάπτυξη παιδαγωγικών γνώσεων περιεχομένου. Εκείνο το οποίο συχνά απαντάται είναι η προσέγγιση των εν λόγω γνώσεων σε θεωρητικό

πλαίσιο (π.χ. στο πλαίσιο ενός ακαδημαϊκού μαθήματος διδακτικής της Ιστορίας) χωρίς περαιτέρω ανάπτυξη, εφαρμογή και δοκιμή στην (σχολική) πράξη.

Σχήμα 1: Σχηματική απεικόνιση του μοντέλου του Husbands (2011:93) στο οποίο περιγράφονται οι γνώσεις που πρέπει να κατέχει ένα επαρκές εκπαιδευτικός για τη διδασκαλία της Ιστορίας



Σχήμα 2: Σχηματική απεικόνιση του μοντέλου των Heuer et al. (2017:29) στο οποίο περιγράφονται οι γνώσεις που πρέπει να κατέχει ένα επαρκές εκπαιδευτικός για τη διδασκαλία της Ιστορίας



Οι δράσεις που αναπτύχθηκαν από τη ΟΜΙ και το Εργαστήριο Κοινωνικών Επιστημών και Εκπαίδευσης, τονίζουν την απαραίτητη πρακτική εφαρμογή των θεωρητικών παιδαγωγικών γνώσεων περιεχομένου-της Ιστορίας εν προκειμένω- και τη μακροχρόνια τριβή και εμπειρία με αυτές, όπως υπογραμμίζει και ο Husbands (2011). Η πρακτική εφαρμογή των παιδαγωγικών γνώσεων περιεχομένου λειτουργεί ανατροφοδοτικά και για τις υπόλοιπες κατηγορίες γνώσεων αφού μέσα από την πράξη εντοπίζονται νέες προκλήσεις που αφορούν τόσο τις παιδαγωγικές γνώσεις (κάθε μαθητής/τρια, κάθε ομάδα παιδιών παρουσιάζει διαφορετικές ανάγκες και διαφορετικό τρόπο προσέγγισης της (ιστορικής) γνώσης) αλλά και τις γνώσεις περιεχομένου (ιστορικές γνώσεις), αφού μπορούν να προκύψουν νέα ιστορικά πεδία προς επεξεργασία και νέα ιστορικά ερωτήματα. Καθίσταται επομένως το τρίπτυχο των γνώσεων, που προαναφέρθηκαν, ως μία κυκλική διαδικασία όπως φαίνεται στο Σχήμα 3.

Σχήμα 3: Αλληλεπίδραση των ειδών γνώσεων της επάρκειας των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της Ιστορίας



Ο Shulman ξεκινά το άρθρο του *Those who understand: Knowledge growth in teaching* (1986:4) με τη ρήση του George Bernard Shaw "He who can, does. He who cannot, teaches", αποδίδοντας έναν αφορισμό σε όσους διδάσκουν. Το εμβληματικό του όμως άρθρο με την οργανωμένη συστηματική εξέταση του Sculman των γνώσεων που πρέπει να κατέχει ο εκπαιδευτικός και την σύλληψη και ανάλυση της PCK, που κατόρθωσε να επηρεάσει έντονα την παιδαγωγική σκέψη, οδήγησε τον ίδιο να κλείσει το εν λόγω άρθρο με τη δική του ρήση: «Those who can, do. Those who understand, teach" (14). Εάν μας επιτρέπεται, μέσα από την εμπειρία μας με την ΟΜΙ, θα θέλαμε να προσαρμόσουμε τη ρήση ως εξής: «Αυτοί που μπορούν, πράττουν. Αυτοί που καταλαβαίνουν, διδάσκουν. Αυτοί που εφαρμόζουν, δημιουργούν». Για το λόγο αυτό, σκοπός της ΟΜΙ και του Εργαστηρίου θα συνεχίσει να είναι το να «κάνει ιστορία στην πόλη για την πόλη».

Βιβλιογραφία

Alashwal, M. (2019). Essential Professional Qualities and Skills of an Effective and Modern Teacher. *American Journal of Educational Research*, 7(12), 983-988.

Guerriero, S. (2014). Teachers' Pedagogical Knowledge and the Teaching Profession. *American Education Research Journal*, 47(1), 133-180.

Heuer, C., Resch, M. and Seidenfuß, M. (2017). "What do I have to know to teach history well?" Knowledge and expertise in history teaching— a proposal'. *Yesterday and Today*, 18 (1), 27–41.

Husbands, C. (2011). What do history teachers (need to) know? A framework for understanding and developing practice. Στο I. Davies (Ed.), *Debates in History Teaching* (pp.84-95), NY: Routledge.

Κυμιωνής, Στ. & Λαμπαδά, Δ. (επιμ.) (2021). *Το μάθημα...παιχνίδι*. Αθήνα: ΕΚΟΜΕ.

Rüsen, J. (2013). *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*. Weimar & Wien: Böhlau.

Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.

Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.

Joythish, K. (2021). Teaching Methods in History Learning. *International Journal of Research Publication and Reviews*, 2 (6), 202-208.

Ταμίσογλου, Χ. (2021). *Τοπική Ιστορία Από τις θεωρητικές στις εκπαιδευτικές της εκφάνσεις*. Αθήνα: Gutenberg

Ταμίσογλου Χ. (2020α). Εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο και διδασκαλία της ιστορίας: Παρουσίαση προγράμματος προπτυχιακού επιπέδου. *Νέος Παιδαγωγός*, 20, 379-387.

Ταμίσογλου, Χ. (2020β). Συλλογική μνήμη και Δημόσια γλυπτά: ένα πρόγραμμα χαρτογράφησης των δημόσιων γλυπτών και ανάδειξης της τοπικής συλλογικής μνήμης. Στο Πρακτικά του 6^{ου} Διεθνούς Επιστημονικού Συμποσίου του Ι.Α.Κ.Ε. *Επικοινωνία, πληροφόρηση και εκπαίδευση στην ύστερη νεωτερικότητα*, Ηράκλειο 10-12 Ιουλίου 2020 (σσ. 106-113), Ηράκλειο.

Tamisoglou, C. (2023) "AUDIO GLYPTOTHEQUE": A project of audio guides based on the public historical sculptures of Ioannina City. In S., Soulis, M. Liakopoulou, & A. Galani (Eds), *Challenges and concerns in 21st century education* (pp. 416-430). Newcastle: Cambridge Scholar Publishing.

Η διδακτική αξιοποίηση των μουσειοσκευών για την ανάπτυξη της ιστορικής αντίληψης των παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση

Μαρίνα Μπάντιου

Περίληψη

Με βάση το Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση η διδασκαλία στοιχείων Ιστορίας και Πολιτισμού στοχεύει μεταξύ άλλων στην ανάπτυξη ιστορικής αντίληψης των παιδιών. Το παρόν άρθρο εστιάζει στη διδακτική αξιοποίηση των μουσειοσκευών, κινητά εκπαιδευτικά προγράμματα των μουσείων, για την ανάπτυξη της ιστορικής αντίληψης των παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση. Το κύριο ερευνητικό ερώτημα, που απασχολεί την παρούσα θεωρητική εργασία, είναι πως μπορούν να χρησιμοποιηθούν οι μουσειοσκευές αποτελεσματικά ως εκπαιδευτικά εργαλεία για την προσέγγιση της Ιστορίας στο νηπιαγωγείο. Στόχος είναι να αναδειχθεί ο ρόλος των μουσειοσκευών για την ενίσχυση της ιστορικής αντίληψης των νηπίων και να καταγραφούν οι ανάγκες και οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην ενσωμάτωση των μουσειοσκευών στο μαθησιακό περιβάλλον του νηπιαγωγείου. Με βάση την υπάρχουσα βιβλιογραφία και εκπαιδευτικές θεωρίες, η εργασία χρησιμοποιεί μία συνδυασμένη μεθοδολογία, η οποία περιλαμβάνει συλλογή δεδομένων και ποιοτική ανάλυση επιλεγμένων μουσειοσκευών στον ελληνικό χώρο διερευνώντας την αξιοποίησή τους στην ανάπτυξη ιστορικής αντίληψης, ενώ παράλληλα εξετάζονται μέσω της ανάλυσης περιεχομένου ενδεικτικές εφαρμογές των μουσειοσκευών σε τάξεις νηπιαγωγείου. Το άρθρο αυτό συμβάλει στην ανάδειξη μίας πρακτικής διδασκαλίας της Ιστορίας στο νηπιαγωγείο, η οποία προωθεί τη βιωματική, ενεργητική και συνεργατική μάθηση και ενισχύει τη συνεργασία μεταξύ σχολείου και μουσείου μέσα από την διδακτική αξιοποίηση των μουσειοσκευών. Η ενθάρρυνση της περιέργειας, της ανακάλυψης και της κριτικής σκέψης μέσω των μουσειοσκευών μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη της ιστορικής αντίληψης και της καλλιέργειας της ιστορικής σκέψης στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, ενισχύοντας έτσι την εκπαιδευτική εμπειρία και το ενδιαφέρον τους για τη διερεύνηση του παρελθόντος.

Λέξεις-κλειδιά: μουσειοσκευή, ιστορία, προσχολική εκπαίδευση, μουσείο, νηπιαγωγείο, ιστορική αντίληψη, ιστορική εκπαίδευση

0. Εισαγωγή

Τα παιδιά από την πρώιμη παιδική ηλικία μπορούν να εισαχθούν σε ιστορικές έννοιες με την προϋπόθεση ότι εφαρμόζονται κατάλληλες εκπαιδευτικές μέθοδοι, καθώς η νοητική τους ανάπτυξη συνδέεται με ατομικά χαρακτηριστικά που τονίζουν τη σημαντική επιρροή του ευρύτερου κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος (Vygotsky, 1934/2012). Κατά τον Bruner (1960) κάθε αντικείμενο μπορεί να διδαχθεί αποτελεσματικά σε κάθε παιδί σε οποιοδήποτε στάδιο της ανάπτυξής του, εφόσον η διδασκαλία προσαρμόζεται στις δυνατότητες των παιδιών και παράλληλα σέβεται την ιδιαιτερότητα του εκάστοτε θέματος. Υποστηρίζεται ότι η διδασκαλία της Ιστορίας χρειάζεται να εμπνέει και να εμπλέκει τα μικρά παιδιά, καθώς αυτή η προσέγγιση διευκολύνει τη βαθύτερη κατανόηση σύνθετων και ποικίλων αφηγήσεων για το παρελθόν, και συμβάλλει παράλληλα στο κοινό καλό συνδέοντας τα ιστορικά γεγονότα

με τις σύγχρονες προκλήσεις, καλλιεργώντας με αυτόν τον τρόπο έναν ενημερωμένο και κοινωνικά υπεύθυνο πολίτη (Barton & Levstik, 2004). Η διδασκαλία της Ιστορίας στο νηπιαγωγείο περιλαμβάνει την σταδιακή εξερεύνηση του παρελθόντος από τα μικρά παιδιά, με σημαντικά εργαλεία τις ιστορικές δομικές έννοιες και την αξιοποίηση ποικίλων πηγών, που ενισχύουν την κατανόηση και τη γνώση τους για το παρελθόν, ενθαρρύνοντάς τα να προσεγγίσουν το παρελθόν, οικοδομώντας γνώσεις και κατανοώντας ιστορικές έννοιες (Καραμανώλη, 2019, 164). Με βάση το Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση στην Ελλάδα η διδασκαλία στοιχείων Ιστορίας και Πολιτισμού ανήκει ως υποενότητα στη θεματική ενότητα «Κοινωνικές Επιστήμες» στο Β΄ Θεματικό Πεδίο «Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία» (ΦΕΚ, 10.02.2023). Στόχοι είναι η κατανόηση της ανθρώπινης δράσης, η εξοικείωση των παιδιών με την έννοια του χρόνου, η ανάπτυξη ιστορικής αντίληψης και η γνωριμία των παιδιών με συνήθειες, ήθη, έθιμα και παραδόσεις (ΦΕΚ, 10.02.2023). Σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών, η ιστορική αντίληψη περιλαμβάνει την αναγνώριση κοινών στοιχείων σε σημαντικούς ανθρώπους, σε αντικείμενα και καταστάσεις στη διάρκεια του χρόνου, τη διατύπωση ερωτημάτων και υποθέσεων για ιστορικά γεγονότα, την επεξεργασία πληροφοριών για το παρελθόν, προκειμένου να μάθουν για την ιστορία του τόπου τους και άλλων λαών. Επιπλέον περιλαμβάνει τη διατύπωση υποθέσεων για το τι θα άλλαζε στο παρόν, εάν κάτι γινόταν διαφορετικά στο παρελθόν. Τέλος, η ιστορική αντίληψη αφορά την συνεργασία για την οργάνωση δράσεων, οι οποίες αφορούν αναπαραστάσεις ιστορικών γεγονότων και εορτασμούς (ΦΕΚ, 10.02.2023). Με απαρχή την πρόκληση της φαντασίας των παιδιών, η οποία καθιστά τη διαδικασία ιδιαίτερα ελκυστική για αυτά, μέσα από δραστηριότητες δραματοποίησης και παιχνίδι ρόλων ενισχύεται σημαντικά η διαδικασία μάθησης, ενώ μέσω του διαλόγου τα παιδιά διατυπώνουν ερωτήματα και υποθέσεις, επιτρέποντας μία ομαλή πρώτη επαφή με το παρελθόν (Καραμανώλη, 2019, 164).

Με βάση τα παραπάνω και αναγνωρίζοντας τη σημασία της εισαγωγής των μικρών παιδιών σε ιστορικές έννοιες ήδη από το νηπιαγωγείο, η εργασία δίνει έμφαση στον ρόλο της βιωματικής και ενεργητικής μάθησης για την προσέγγιση του παρελθόντος από τα παιδιά μέσα από τις μουσειοσκευές ή αλλιώς μουσειοβαλίτσες. Οι μουσειοσκευές αποτελούν ένα «οργανωμένο μετακινούμενο εκπαιδευτικό υλικό» σε μορφή βαλίτσας ή κουτιού με συγκεκριμένη θεματική ενότητα, οι οποίες διατίθενται από τα μουσεία σε ομάδες κοινού για δωρεάν δανεισμό και περιλαμβάνουν αντιπροσωπευτικά αντικείμενα από τις συλλογές του μουσείου, οπτικοακουστικό υλικό, ενημερωτικά έντυπα ή βιβλία, μικρογραφίες αντικειμένων, φωτογραφίες, επιτραπέζια παιχνίδια, υλικά για δραστηριότητες κ.ά. παρέχοντας επίσης ενημερωτικό υλικό με προτάσεις δημιουργικών και βιωματικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (Νικονάνου, 2015, 215-218). Τα μουσειακά αντικείμενα, ως υλικές μαρτυρίες του πολιτισμού, ενσωματώνουν κοινωνικά νοήματα και αξίες και προσφέρουν μια άμεση αίσθηση της Ιστορίας στα παιδιά, επιπλέον η εκπαιδευτική χρήση αυτών των αντικειμένων διευκολύνει την καλλιέργεια της ιστορικής γνώσης και την ανάπτυξη της ικανότητας ερμηνείας, ειδικά για τα μικρά παιδιά, λόγω της άμεσης οπτικής και αισθητηριακής τους επαφής με τα αντικείμενα (Νάκου, 2000, 230). Ωστόσο, επισημαίνεται σχετικά με τη χρήση υλικών κατάλοιπων με ιστορικούς όρους στο μάθημα της Ιστορίας ήδη από την προσχολική εκπαίδευση την τήρηση δύο προϋποθέσεων: η αναγνώριση της Ιστορίας ως επιστημονικού πεδίου και ως διδακτικού αντικειμένου, καθώς και ο σεβασμός στις ατομικές και κοινωνικές ανάγκες της μαθησιακής διαδικασίας σε κάθε επίπεδο εκπαίδευσης (Νάκου, 2004, 301).

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Το παρόν άρθρο διερευνά τη χρήση των μουσειοσκευών ως εκπαιδευτικό εργαλείο στην προσχολική εκπαίδευση για την ανάπτυξη ιστορικής αντίληψης σε παιδιά πρώιμης παιδικής ηλικίας. Το κύριο ερευνητικό ερώτημα, που απασχολεί την παρούσα θεωρητική εργασία, είναι πως μπορούν να χρησιμοποιηθούν οι μουσειοσκευές αποτελεσματικά ως εκπαιδευτικά εργαλεία για την προσέγγιση της Ιστορίας στο νηπιαγωγείο και την ανάπτυξη ιστορικής αντίληψης. Στόχος είναι να αναδειχθεί ο ρόλος των μουσειοσκευών για την ενίσχυση της ιστορικής αντίληψης των νηπίων και να διερευνηθούν οι ανάγκες και οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην ενσωμάτωση των μουσειοσκευών στο μαθησιακό περιβάλλον του νηπιαγωγείου. Με βάση την υπάρχουσα βιβλιογραφία και εκπαιδευτικές θεωρίες, η εργασία χρησιμοποιεί μία συνδυασμένη μεθοδολογία, η οποία περιλαμβάνει συλλογή δεδομένων και ποιοτική ανάλυση επιλεγμένων μουσειοσκευών στον ελληνικό χώρο, οι οποίες απευθύνονται σε παιδιά νηπιακής ηλικίας, διερευνώντας την αξιοποίησή τους στην ανάπτυξη ιστορικής αντίληψης. Παράλληλα εξετάζονται μέσω της ανάλυσης περιεχομένου ενδεικτικές εφαρμογές των μουσειοσκευών σε τάξεις νηπιαγωγείου από υπάρχοντα έγκυρα εκπαιδευτικά ιστολόγια του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου (ΠΣΔ). Τα ιστολόγια επιλέχθηκαν με βάση την περιεκτικότητα και την αναλυτικότητα του περιεχομένου σχετικά με το πως χρησιμοποιήσαν τη μουσειοσκευή, δηλαδή την παροχή λεπτομερών περιγραφών των δραστηριοτήτων που πραγματοποιήθηκαν στην τάξη, των μεθόδων και των αποτελεσμάτων. Επίσης τα επιλεγμένα ιστολόγια έπρεπε να περιλαμβάνουν ποικιλία δραστηριοτήτων (δημιουργικές, αισθητηριακές, καλλιτεχνικές, εκπαιδευτικές) σχετιζόμενες με την Ιστορία. Τέλος, τα ιστολόγια, τα οποία περιείχαν φωτογραφίες και βίντεο των δραστηριοτήτων θεωρήθηκαν ιδιαίτερα χρήσιμα, καθώς διευκόλυναν την αξιολόγηση των εφαρμογών. Τα ιστολόγια από εγγεγραμμένα νηπιαγωγεία στο ΠΣΔ θεωρήθηκαν αξιόπιστα και κατάλληλα για την παρούσα μελέτη, καθώς επιτρέπεται η ανάρτηση άρθρων μόνο από πιστοποιημένα μέλη του ΠΣΔ.

Ως προς την εκπαιδευτική επεξεργασία μία μουσειοσκευή παρέχει ποικιλία δραστηριοτήτων προς εφαρμογή, επιτρέποντας στις/στους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν αυτές που ανταποκρίνονται καλύτερα στις ανάγκες της τάξης τους, δημιουργώντας το δικό τους διδακτικό σενάριο (Νικονάνου, 2015, 215-218). Περιλαμβάνονται απτικές δραστηριότητες με χρήση αντικειμένων, βιωματικές δραστηριότητες παραστατικών τεχνών και γραμματισμού, ενθάρρυνση των μαθητριών/των για έρευνα και αναζήτηση πληροφοριών, δραστηριότητες που προσομοιάζουν με τις λειτουργίες του μουσείου και παρότρυνση για επίσκεψη και εξερεύνηση άλλων μουσειακών χώρων (Νικονάνου, 2015, 215-218). Κατά την ενασχόληση με το υλικό της μουσειοσκευής και όταν εφαρμόζονται κατάλληλες δραστηριότητες με ανακαλυπτική, ενεργητική και βιωματική μέθοδο, τα παιδιά υποστηρίζονται στην κατάκτηση γνώσεων για γεγονότα και καταστάσεις, στην αντίληψη της χρονικής ακολουθίας και της ιστορικής εξέλιξης, καθώς δεν βασίζονται στη σειρά απομνημόνευση αλλά παρακολουθούν την εξέλιξη των αντικειμένων μέσα στον χρόνο (Οικονομίδης, 2011, 131). Ωστόσο, η ενσωμάτωση των μουσειοσκευών στο νηπιαγωγείο απαιτεί σχολαστικό σχεδιασμό. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ευθυγραμμίσουν την επιλογή των μουσειοσκευών και των αντίστοιχων δραστηριοτήτων με τους γενικούς στόχους του Προγράμματος Σπουδών και τους συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους που έχουν προσαρμοστεί στις αναπτυξιακές ανάγκες των νηπίων. Τα μουσεία στην Ελλάδα προσφέρουν για δανεισμό ποικιλία μουσειοσκευών διαφόρων θεματικών ανταποκρινόμενα στην αυξανόμενη ζήτηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων από τις σχολικές μονάδες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα το Μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης, το οποίο προσφέρει μουσειοσκευές προσιτές στην πρώιμη

παιδική ηλικία με αντίγραφα από τις μόνιμες εκθέσεις και εκπαιδευτικό υλικό, οι οποίες σχετίζονται με τον Κυκλαδικό πολιτισμό, την αρχαία ελληνική κεραμική, και την καθημερινή ζωή, το ένδυμα, τα παιχνίδια και τη διατροφή στην αρχαία Ελλάδα, φέρνοντας με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά πιο κοντά στον κόσμο του μουσείου (Μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης). Επίσης, αρχαιολογικά μουσεία έχουν σχεδιάσει μουσειοσκευές προσφέροντας εκπαιδευτικό υλικό εναλλακτικής διδασκαλίας για την τάξη, ενδεικτικά αναφέροντας το Μουσείο Ακρόπολης και το Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο, τα οποία παρέχουν μουσειοσκευές για τη γνωριμία των παιδιών με την αρχαία Ελλάδα (ΥΣΜΑ; Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο).

2. Παρουσίαση/Πορεία Δραστηριοτήτων

Ας δούμε πως αξιοποιήθηκαν ενδεικτικά οι εκάστοτε μουσειοσκευές σε νηπιαγωγεία της χώρας και πως εξελίχθηκε μεθοδολογικά η πορεία των δραστηριοτήτων από τις/τους εκπαιδευτικούς διερευνώντας, εάν συνέβαλαν στην ανάπτυξη ιστορικής αντίληψης των παιδιών. Στο πρώτο υπό εξέταση νηπιαγωγείο η προσέγγιση της Ιστορίας ενσωματώνεται με καινοτόμο και δημιουργικό τρόπο μέσω της αξιοποίησης της μουσειοσκευής «Το Δωδεκάθεο» από το Μουσείο Ακρόπολης (4^ο Νηπιαγωγείο Αγίας Βαρβάρας, 2023). Οι θεματικές δραστηριότητες επικεντρώνονται στην παρουσίαση και μελέτη αρχαιολογικών ευρημάτων και πολιτισμικών στοιχείων της αρχαίας Ελλάδας, προσφέροντας στα παιδιά μία βιωματική προσέγγιση. Μέσα από δραστηριότητες όπως η εξερεύνηση και η αναγνώριση των αντικειμένων, τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να ανακαλύψουν τον τρόπο ζωής, πτυχές του πολιτισμού και της τέχνης της αρχαίας Ελλάδας. Μέσω της εξερεύνησης των αντικειμένων της μουσειοσκευής, τα παιδιά μπορούν να εντοπίσουν και να κατανοήσουν ομοιότητες και διαφορές με τα σύγχρονα αντικείμενα και πολιτιστικά στοιχεία, επιτυγχάνοντας την αναγνώριση κοινών χαρακτηριστικών που συνδέουν το παρελθόν με το παρόν. Επιπλέον, μέσα από τη διαδικασία της ανακάλυψης και της συζήτησης για τα αντικείμενα της μουσειοσκευής, τα παιδιά μαθαίνουν να θέτουν ερωτήματα και να διατυπώνουν υποθέσεις. Ακόμη, μέσω της αλληλεπίδρασης με τα αντικείμενα και των δραστηριοτήτων που σχετίζονται με αυτά, τα παιδιά αποκτούν γνώσεις για το παρελθόν και τη σχέση του με το παρόν. Τέλος, η μουσειοσκευή περιλαμβάνει οργανωτικές δράσεις, όπως θεατρικό παιχνίδι με αφορμή την αναπαράσταση εικόνων και παιχνίδι ρόλων, οι οποίες προάγουν την συνεργασία μεταξύ των παιδιών και ενισχύουν την ικανότητά τους να συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες που σχετίζονται με την Ιστορία. Επομένως συνολικά, η χρήση της μουσειοσκευής φαίνεται να ενισχύει την ιστορική αντίληψη των παιδιών, παρέχοντας τους τη δυνατότητα να αναγνωρίσουν, να αναλύσουν και να επεξεργαστούν στοιχεία του παρελθόντος με βιωματικό και διαδραστικό τρόπο.

Μία άλλη περίπτωση αποτελεί ο δανεισμός της μουσειοσκευής του «Κυκλαδικού Πολιτισμού» του Μουσείου Κυκλαδικής Τέχνης, η οποία τοποθετήθηκε στη γωνιά της συζήτησης και αποτέλεσε κέντρο ενδιαφέροντος για τα παιδιά (1^ο Νηπιαγωγείο Μαρκόπουλου, 2014). Αρχικά η τάξη ξεκίνησε με τον εντοπισμό των Κυκλάδων στον χάρτη, βοηθώντας τα παιδιά να κατανοήσουν τη γεωγραφική θέση του πολιτισμού. Στη συνέχεια, τα παιδιά εξερευνώντας μέσω της αφής και παρατηρώντας τα αντίγραφα των κυκλαδικών ειδωλίων, σκευών, και εργαλείων, αναζήτησαν πληροφορίες στα εικονογραφημένα βιβλία της μουσειοσκευής συζητώντας παράλληλα για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Ακολούθησε μίμηση των ειδωλίων και παιχνίδια ρόλων, καταγράφοντας τι μπορεί να σκέφτονται, εμπλουτίζοντας με αυτόν τον τρόπο την φαντασία και την κατανόησή τους για τον Κυκλαδικό πολιτισμό. Τέλος, επισκέφτηκαν το Μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης, όπου

ξεναγήθηκαν στις συλλογές του μουσείου αναγνωρίζοντας, όπως επισημαίνει η εκπαιδευτικός, τα ειδώλια που είχαν μελετήσει. Επομένως, μέσα από την αναγνώριση κοινών στοιχεία σε σημαντικά αντικείμενα του παρελθόντος και τη διατύπωση ερωτημάτων και υποθέσεων για τον Κυκλαδικό πολιτισμό από τα παιδιά, μπορεί να ειπωθεί ότι αυτή η εμπειρία επέτρεψε στα παιδιά να συνδέσουν το παρελθόν με το παρόν αναπτύσσοντας ιστορική αντίληψη.

Με αφορμή την επέτειο των 100 χρόνων από τη Μικρασιατική Καταστροφή, το νηπιαγωγείο Τριανταφυλλιάς Σερρών δανείστηκε τη μουσειοσκευή του Κέντρου Ιστορίας Θεσσαλονίκης με τίτλο «Τα κουλουράκια της γιαγιάς Ερατώ» για να γνωρίσουν τα παιδιά την ιστορία της Μικρασιατικής Καταστροφής, εστιάζοντας στον πολιτισμό που έφεραν μαζί τους οι πρόσφυγες της Μικράς Ασίας (Νηπιαγωγείο Τριανταφυλλιάς Σερρών, 2023). Τα παιδιά παρακολούθησαν ένα ντοκιμαντέρ για το γεγονός, ενώ αξιοποιώντας το κουκλοθέατρο (παρέχεται σκηνικό και σενάριο) και μέσω της κούκλας θεάτρου, η οποία έχει τον ρόλο της «γιαγιάς Ερατώ», ήρθαν σε επαφή με την ιστορία και τη ζωή στη Σμύρνη πριν την καταστροφή καταλήγοντας σε συνταγές του τόπου της. Επίσης, διάβασαν το εικονογραφημένο βιβλίο «Αντίο Σμύρνη» (Μπαμπέτα, 2022), το οποίο αποτέλεσε έναυσμα για να ζωγραφίσουν τα παιδιά σκηνές από τη ζωή των Ελλήνων της Σμύρνης, πριν και μετά την καταστροφή, καθώς και από την εγκατάσταση των προσφύγων από τη Μικρά Ασία, συζητώντας ακόμη για τα συναισθήματα των ανθρώπων της εποχής. Η μουσειοσκευή καλλιεργεί την ιστορική αντίληψη αναγνωρίζοντας κοινά στοιχεία και διαφορές πριν και μετά τη Μικρασιατική καταστροφή, διατυπώνοντας ερωτήματα και υποθέσεις, επεξεργάζοντας πληροφορίες για το παρελθόν και αναπτύσσοντας ενσυναίσθηση. Επιπλέον, η μουσειοσκευή βοηθά τα παιδιά να κατανοήσουν την ιστορική συνέχεια, τη σύνδεση και την εξέλιξη των ιστορικών γεγονότων και πολιτιστικών αλλαγών, δείχνοντάς τους πως το παρελθόν επηρεάζει το παρόν.

Μία ακόμη ενδιαφέρουσα και αποδοτική προσέγγιση αποτελεί η περίπτωση του 29^{ου} Νηπιαγωγείου Σερρών, το οποίο δανείστηκε τη μουσειοσκευή «Παίζοντας στην αρχαία Ελλάδα» του Μουσείου Κυκλαδικής Τέχνης (29^ο Νηπιαγωγείο Σερρών, 2013). Ξεκινώντας την θεματική, υπενθυμίστηκε στα παιδιά η γνωριμία με την Ακρόπολη μέσω ενός φύλλου εργασίας, με έμφαση στην κατανόηση των αρχαίων ελληνικών αρχιτεκτονικών χαρακτηριστικών. Στη συνέχεια, η εκπαιδευτικός διάβασε στα παιδιά το βιβλίο «Παίζοντας στην αρχαία Ελλάδα με τον Λύσιν και την Τιμαρέτην» (Πλατή, 2009), το οποίο περιλαμβανόταν στην μουσειοσκευή, εισάγοντας με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά στα παιχνίδια της αρχαίας Ελλάδας, δίνοντας έμφαση στην πλαγγώνα (πήλινη κούκλα). Μέσα από την αφήγηση, τα νήπια έμαθαν για τον τρόπο κατασκευής τους και τη χρήση τους στην καθημερινή ζωή των αρχαίων Ελλήνων. Η επόμενη δραστηριότητα περιλάμβανε τη σύγκριση των αρχαίων κούκλων με σύγχρονες κούκλες, όπου τα παιδιά παρατήρησαν και συζήτησαν τις ομοιότητες και τις διαφορές μεταξύ τους, εστιάζοντας στα υλικά από τα οποία είναι φτιαγμένες, στον τρόπο κατασκευής και τη χρήση τους. Η νηπιαγωγός οργάνωσε μία δραστηριότητα, η οποία εστίασε στην κατανόηση της ιστορικής συνέχειας και αλλαγής μέσα στον χρόνο μέσω της εξέλιξης των κούκλων. Τα παιδιά κλήθηκαν να τοποθετήσουν τις κούκλες σε σωστή χρονική σειρά, ξεκινώντας από τις πήλινες πλαγγόνες της αρχαίας Ελλάδας, προχωρώντας στις υφασμάτινες και καταλήγοντας στις σύγχρονες. Αυτή η δραστηριότητα ενίσχυσε την κατανόηση των παιδιών για την ιστορική αλλαγή, όπως επίσης ενίσχυσε την ικανότητά τους να αναγνωρίζουν τις συνδέσεις μεταξύ παλαιών και νέων αντικειμένων, παρέχοντας μια σαφή εικόνα της εξέλιξης και της ιστορικής συνέχειας. Έπειτα, τα νήπια κατασκεύασαν τις δικές τους πλαγγόνες, χρησιμοποιώντας το πατρόν που

παρέχεται από τη μουσειοσκευή, επιτρέποντας στα παιδιά να βιώσουν την εμπειρία της δημιουργίας. Μέσα από τη διαδραστική μάθηση μέσω της μουσειοσκευής των παιχνιδιών της Αρχαίας Ελλάδας, τα παιδιά ανέπτυξαν ιστορική αντίληψη, καθώς κατανόησαν την προέλευση και την εξέλιξη διαφόρων παιχνιδιών από την αρχαιότητα έως σήμερα. Συνολικά, η χρήση της μουσειοσκευής αποδείχθηκε αποτελεσματική στην καλλιέργεια της ιστορικής αντίληψης στα νήπια, καθώς τους παρείχε μια βιωματική εμπειρία και ενίσχυσε τη σύνδεση με την Ιστορία μέσω της δημιουργικής και ανακαλυπτικής μάθησης.

Περνώντας σε άλλη θεματική, το 10^ο Νηπιαγωγείο Χίου εκπόνησε ένα περιβαλλοντικό πρόγραμμα με θέμα τη διαδικασία παραγωγής του ψωμιού από το παρελθόν έως σήμερα (10^ο Νηπιαγωγείο Χίου, 2018). Οι προπαρασκευαστικές δραστηριότητες περιλάμβαναν τη φύτευση και παρακολούθηση της ανάπτυξης των σπόρων, την κατανόηση της σημασίας της καλλιέργειας σιταριού και την παρασκευή ψωμιού, τόσο μέσα από το θεατρικό παιχνίδι και τη δραματοποίηση σχετικών ιστοριών όσο και μέσω βιωματικών δραστηριοτήτων. Με αφορμή την ενασχόληση της τάξης με τη συγκεκριμένη θεματική, το νηπιαγωγείο δανείστηκε τη μουσειοσκευή «Ο κύκλος του ψωμιού» από το Ιστορικό Μουσείο Κρήτης. Τα παιδιά ξεκίνησαν ανακαλύπτοντας τα αντικείμενα μέσα στη μουσειοσκευή, μαθαίνοντας για τα παραδοσιακά εργαλεία παραγωγής ψωμιού. Μέσα από την αντιστοίχιση καρτών και εικόνων, την καλλιτεχνική δραστηριότητα, την ανάγνωση και δραματοποίηση ιστοριών, τα παιδιά μπόρεσαν να κατανοήσουν τη διαδικασία της παραγωγής ψωμιού από το σιτάρι. Η μουσειοσκευή προσέφερε επίσης οπτικοακουστικό υλικό για την κατανόηση των εθίμων και των παραδόσεων γύρω από το ψωμί. Η χρήση της μουσειοσκευής καλλιέργησε την ιστορική αντίληψη των παιδιών, καθώς μπόρεσαν εξερευνήσουν τα παραδοσιακά εργαλεία και τις τεχντροπίες παραγωγής ψωμιού, αναγνωρίζοντας τις ομοιότητες και τις διαφορές με τις σύγχρονες μεθόδους.

Στο πλαίσιο υλοποίησης σχεδίου δράσης με θέμα τον Μακεδονικό Αγώνα, τα παιδιά του 3^{ου} νηπιαγωγείου Αλεξάνδρειας Ημαθίας παρέλαβαν στην τάξη τους τη μουσειοσκευή «Ο Μακεδονικός Αγώνας στον βάλτο των Γιαννιτών» του μουσείου Μακεδονικού Αγώνα Θεσσαλονίκης (3^ο Νηπιαγωγείου Αλεξάνδρειας, 2019). Η μουσειοσκευή αποσκοπεί στην εξοικείωση των παιδιών με θέματα καθημερινότητας από τη ζωή των ανθρώπων στη διάρκεια του Μακεδονικού Αγώνα, περιέχει αντικείμενα, παιχνίδια, υφάσματα, κούκλες με παραδοσιακή ενδυμασία και οπτικοακουστικό υλικό, τα οποία βοηθούν τα παιδιά να συνδέσουν την υπάρχουσα γνώση με την ιστορική πραγματικότητα (Μουσείο Μακεδονικού Αγώνα, 2024). Αφότου ανιχνεύθηκαν οι προϋπάρχουσες γνώσεις των παιδιών σχετικά με το θέμα, καταγράφηκαν τα ερωτήματα των παιδιών. Με την καθοδήγηση και την υποστήριξη των νηπιαγωγών τα παιδιά αναζήτησαν πληροφορίες και γνώρισαν σημαντικές προσωπικότητες του Μακεδονικού Αγώνα, κατασκεύασαν ιστοριογραμμή και επεξεργάστηκαν γεωγραφικούς χάρτες παλαιότερων εποχών. Επιπλέον υλοποίησαν δράσεις, όπως κουκλοθέατρο και παρακολούθηση θεάτρου σκιών. Παρατήρησαν το περιεχόμενο της μουσειοσκευής, επεξεργάστηκαν και ασχολήθηκαν με τα παιχνίδια και γνώρισαν τις τοπικές παραδοσιακές ενδυμασίες. Οι εκπαιδευτικοί βοήθησαν επίσης τα παιδιά να εξοικειωθούν με το λογισμικό eShadow για τη δημιουργία ψηφιακού θεάτρου σκιών, δημιουργώντας τις δικές τους φιγούρες και σενάρια με ήρωες του Μακεδονικού Αγώνα. Τέλος, μέσω Skype συνομήλησαν με μαθήτριες/ες άλλων νηπιαγωγείων για την εμπειρία τους, ενισχύοντας την κατανόηση και το ενδιαφέρον τους για την Ιστορία.

3. Αξιολόγηση των δραστηριοτήτων/Αναστοχασμοί μετά την εφαρμογή τους

Μέσω της συγκριτικής ανάλυσης των περιπτώσεων που εξετάστηκαν παραπάνω, καταγράφονται σε αυτό το σημείο καλές πρακτικές και βήματα για την αξιοποίηση των μουσειοσκευών στο νηπιαγωγείο με στόχο την ανάπτυξη ιστορικής αντίληψης. Αρχικά τα νήπια μέσω της βιωματικής και ανακαλυπτικής μάθησης στο πλαίσιο της διερεύνησης και κατανόησης του παρελθόντος, είναι σημαντικό να έρθουν σε άμεση επαφή με τα αντίγραφα των μουσειακών αντικειμένων.

Οι εκπαιδευτικοί απαιτείται να δώσουν τη δυνατότητα σε όλα τα παιδιά να επεξεργαστούν τα αντικείμενα μέσω απτικών δραστηριοτήτων. Αυτή η επαφή διευκολύνει τα παιδιά να εξερευνήσουν αντικείμενα που σχετίζονται με το παρελθόν, επιτρέποντας τους να αναγνωρίσουν κοινά στοιχεία και να συνδέσουν τα αντικείμενα με συγκεκριμένες ιστορικές περιόδους ή πολιτισμούς. Τα παιδιά ανακαλύπτουν στοιχεία του παρελθόντος μέσω ιστορικών πηγών, συγκεκριμένα με τα ιστορικά αντικείμενα να λειτουργούν ως εφαλτήριο για τη διεύρυνση της γνώσης και την κατανόηση των ιστορικών εννοιών, καθώς μέσω της άμεσης επαφής ενθαρρύνουν το ενδιαφέρον των παιδιών, ενισχύουν τη γνωστική τους ανάπτυξη και τα βοηθούν να διακρίνουν τις ομοιότητες και διαφορές μεταξύ παρόντος και παρελθόντος, εκφράζοντας τις σκέψεις τους με ελευθερία και δημιουργικότητα (Σακκής & Τσιλιμένη, 2007, 25).

Ενθαρρύνοντας τα παιδιά να παρατηρήσουν, να εξερευνήσουν και να κατανοήσουν τα αντικείμενα με έναν ενεργητικό τρόπο, ακολουθεί η διατύπωση ερωτημάτων και υποθέσεων από τα παιδιά, σημαντικό σημείο στην ανάπτυξη ιστορικής αντίληψης, τα οποία καταγράφονται σε ιστόγραμμα. Στην επόμενη φάση οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ρωτήσουν τα παιδιά πως θα βρουν απαντήσεις σε αυτά τα ερωτήματα, προτρέποντάς τα να ανατρέξουν σε «πηγές» (συνοδευτικά βιβλία και οπτικοακουστικό υλικό της μουσειοσκευής) και να συζητήσουν έπειτα για τις νέες πληροφορίες στην ολομέλεια. Η συζήτηση επιτρέπει την επεξεργασία των δεδομένων και τη σύνθεση της ιστορικής γνώσης.

Μέσα από την εμπειρία του «κάνω και μαθαίνω» (learning by doing) ικανοποιούνται ταυτόχρονα μαθησιακοί και ψυχαγωγικοί στόχοι. Οι δραστηριότητες συνεχίζονται μέσω της ενεργητικής και βιωματικής μάθησης, εφαρμόζοντας για παράδειγμα παιχνίδια ρόλων, παιχνίδια μίμησης, και θεατρικές αναπαραστάσεις. Αυτές οι δραστηριότητες προωθούν την παρατηρητικότητα, την κριτική σκέψη και τη σύνδεση των ιστορικών αντικειμένων με ανθρώπινες εμπειρίες και συναισθήματα, επιτρέποντας στα παιδιά να κατανοήσουν καλύτερα τη ζωή και τον πολιτισμό των ανθρώπων του παρελθόντος. Επίσης οι δραστηριότητες σύγκρισης αντικειμένων του παρελθόντος με σύγχρονα, όπως η σύγκριση αρχαίων παιχνιδιών με σημερινά, βοηθούν τα παιδιά να αναγνωρίσουν τις συνέχειες και τις αλλαγές στην ιστορία. Αυτό επιτρέπει την κατανόηση της ιστορικής εξέλιξης και της επιρροής του παρελθόντος στο παρόν.

Σημαντικό είναι να δημιουργούνται συνδέσεις με το παρόν, ώστε τα παιδιά να κατανοούν πως τα ιστορικά γεγονότα επηρεάζουν τη σύγχρονη ζωή. Η ενσωμάτωση της τεχνολογίας, όπως η δημιουργία ψηφιακών προβολών ή εικονικών περιηγήσεων, μπορεί να εμπλουτίσει την εμπειρία των παιδιών και να συνδυάσει παραδοσιακές και σύγχρονες μεθόδους μάθησης. Η καλλιτεχνική έκφραση των νηπίων, μέσα από τη ζωγραφική και την κατασκευή των δικών τους αντικειμένων (για παράδειγμα αρχαίων παιχνιδιών ή ειδωλίων από πλαστελίνη και πηλό), επιτρέπει τη δημιουργική έκφραση και την ενσωμάτωση της ιστορικής

γνώσης με έναν δημιουργικό και ελκυστικό τρόπο. Μέσω αυτών των δραστηριοτήτων, τα παιδιά αποκτούν μία πιο βαθιά και βιωματική κατανόηση της Ιστορίας.

Επιπλέον, είναι χρήσιμο οι εκπαιδευτικοί να ενσωματώνουν την ανατροφοδότηση και τις παρατηρήσεις των παιδιών για τη συνεχή προσαρμογή των δραστηριοτήτων και την προώθηση της ενεργής συμμετοχής τους. Τέλος, μέσω της επίσκεψης στο μουσείο, η άμεση επαφή με τα αυθεντικά εκθέματα δύναται να ενισχύσει την ιστορική τους αντίληψη, καθιστώντας την εκπαιδευτική εμπειρία ολοκληρωμένη.

Ωστόσο η χρήση μουσειοσκευών στο νηπιαγωγείο, αν και παρέχει πολυάριθμα εκπαιδευτικά οφέλη, παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς. Αρχικά, το κόστος μεταφοράς των μουσειοσκευών από το μουσείο προς το νηπιαγωγείο, το οποίο καλύπτεται από την εκάστοτε σχολική μονάδα, ενδέχεται να αποθαρρύνει νηπιαγωγεία με περιορισμένους πόρους ή που βρίσκονται σε απομακρυσμένες περιοχές. Επίσης, η διαθεσιμότητα των μουσειοσκευών μπορεί να είναι περιορισμένη λόγω του περιορισμένου αριθμού όσων απευθύνονται σε παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας και της υψηλής ζήτησης. Επιπλέον η προετοιμασία των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική χρήση των μουσειοσκευών είναι κρίσιμη. Η σύνδεση των δραστηριοτήτων, που προτείνονται από τις μουσειοσκευές, με το Πρόγραμμα Σπουδών μπορεί να είναι δύσκολη, είτε λόγω του περιορισμένου χρόνου είτε λόγω της απαιτούμενης προσεκτικής προετοιμασίας από τις/ τους εκπαιδευτικούς, καθώς είναι αναγκαία η προσαρμογή των δραστηριοτήτων στο επίπεδο κατανόησης των νηπίων, κάτι που ενδέχεται να είναι χρονοβόρο και απαιτητικό. Εκτός αυτών, η αποτελεσματικότητα των δραστηριοτήτων μπορεί να περιοριστεί, εάν δεν υπάρχει κατάλληλη καθοδήγηση και σχεδιασμός από τις/τους εκπαιδευτικούς. Χωρίς μία προσεκτική προετοιμασία, οι δραστηριότητες που σχετίζονται με τις μουσειοσκευές ενδέχεται να παραμείνουν επιφανειακές και να μην εμβαθύνουν επαρκώς σε ιστορικές έννοιες και γνώσεις.

4. Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, το παρόν άρθρο καταλήγει στο ότι η χρήση των μουσειοσκευών αποτελεί ένα εξαιρετικό εργαλείο για την εισαγωγή των παιδιών της πρώιμης παιδικής ηλικίας σε ιστορικές έννοιες, συνδυάζοντας βιωματική και ενεργητική μάθηση. Οι μουσειοσκευές, ως οργανωμένα μετακινούμενα εκπαιδευτικά υλικά, διευκολύνουν την κατανόηση ιστορικών γεγονότων και πολιτιστικών στοιχείων με έναν πρακτικό, ενδιαφέροντα και ελκυστικό τρόπο για τα παιδιά. Οι διάφορες προσεγγίσεις ενσωματώνουν στοιχεία που προάγουν την κατανόηση του χρόνου και της ιστορικής συνέχειας και αλλαγής, επιτρέποντας στα παιδιά να αναγνωρίσουν ομοιότητες και διαφορές μέσα στον χρόνο, να διατυπώσουν ερωτήματα και να συνδέουν το παρελθόν με το παρόν. Συνολικά η χρήση των πολυαισθητηριακών μουσειοσκευών και η εμπλοκή των νηπίων σε ποικίλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες δείχνουν, ότι μπορούν να ενισχύσουν την ανάπτυξη ιστορικής αντίληψης των νηπίων, τα οποία απέκτησαν στις συγκεκριμένες εφαρμογές πολυδιάστατη και βιωματική κατανόηση του παρελθόντος, καλλιεργώντας παράλληλα δεξιότητες «ιστορικής έρευνας» σε πρωταρχικό επίπεδο. Το παρόν άρθρο συμβάλει στην ανάδειξη μίας πρακτικής διδασκαλίας της Ιστορίας, η οποία προωθεί τη βιωματική, ενεργητική και συνεργατική μάθηση και ενισχύει τη συνεργασία μεταξύ σχολείου και μουσείου μέσα από την διδακτική αξιοποίηση των μουσειοσκευών. Σε επόμενο στάδιο της παρούσας μελέτης, η έρευνα θα επεκταθεί με παρεμβάσεις σε τάξεις νηπιαγωγείων με συμμετοχική παρατήρηση, ώστε να εφαρμοστούν οι προαναφερθείσες καλές πρακτικές στη χρήση μίας μουσειοσκευής και να αποκτηθούν εμπειρικά δεδομένα προς επεξεργασία και περαιτέρω ανάλυση. Η ενθάρρυνση της

περιέργειας, της ανακάλυψης και της κριτικής σκέψης των παιδιών πρώιμης παιδικής ηλικίας μέσω των μουσειοσκευών, μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη της ιστορικής αντίληψης και την απόκτηση ιστορικής παιδείας, ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο την εκπαιδευτική εμπειρία και το ενδιαφέρον τους για τη διερεύνηση του παρελθόντος.

Βιβλιογραφία

Barton, C. K., & Levstik, S. L. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Bruner, J. (1960). *The Process of Education*. New York: Vintage Books.

Vygotsky, L. (2012). Written: 1934. *Thought and Language* (A. Kozulin, E. Hanfmann, G. Vakar Trans. & Ed.). Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο. *Εκπαίδευση και Σχολικές Ομάδες*. Ανακτήθηκε από www.namuseum.gr/education_category/scholikes-omades.

Καραμανώλη Ε. (2019). Οιονεί χαρτογράφηση εννοιολογικής προσέγγισης της ιστορίας στο νηπιαγωγείο. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 5, 150–167. [www.doi.org/10.12681/dial.20701](https://doi.org/10.12681/dial.20701)

Μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης. *Μουσειοσκευές*. Ανακτήθηκε από www.cycladic.gr/mouseioskeves.

Μουσείο Μακεδονικού Αγώνα, (2024). *Ο Μακεδονικός Αγώνας στον βάλτο των Γιαννιτσών*. Ανακτήθηκε από www.imma.edu.gr/o-makedonikos-agonas-sto-valto.

Μπαμπέτα, Ι. (2022). *Αντίο Σμύρνη*. Αθήνα: Μίνωας.

Νάκου, Ε. (2000). Ιστορική γνώση και μουσείο. *Μνήμων*, 22, 221–237. [www.doi.org/10.12681/mnimon.590](https://doi.org/10.12681/mnimon.590).

Νάκου, Ε. (2004). Διδακτική της Ιστορίας, υλικός πολιτισμός και μουσεία. Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Νάκου (Επιμ.). *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα* (σσ. 279-312). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Νηπιαγωγείο Τριανταφυλλιάς Σερρών (2023). *Η μουσειοσκευή του Κέντρου Ιστορίας Θεσσαλονίκης στο νηπιαγωγείο μας*. Ανακτήθηκε από www.blogs.sch.gr/niptrianta/2023/04/04/i-mouseioskeyi-toy-kentroy-istorias-thessalonikis-sto-nipiagogeio-mas.

Νικονάνου, Ν. (2015). Έξω από το μουσείο: Μουσειοσκευές. Στο Ν. Νικονάνου, Α. Μπούνια, Α. Φιλιππουπολίτη, Α. Χουρμουζιάδη, & Ν. Γιαννούτσου (Επιμ.). *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα* (σσ. 215-218). Προπτυχιακό Εγχειρίδιο. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <https://dx.doi.org/10.57713/kallipos-918>.

Οικονομίδης, Β. (2011). Μουσείο και Νηπιαγωγείο: Διαδρομές τεμνόμενες ή ασύμπτωτες;. Στο Ε. Γαρβριλάκη (Επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου, Η Άνοιξη των μουσείων, Συνάντηση για τα εκπαιδευτικά προγράμματα και τη μουσειακή αγωγή, Ρέθυμνο 8-10 Μαΐου 2009* (σσ. 125-144). Ρέθυμνο: ΚΕ΄ Εφορεία Προϊστορικών και Κλασικών Αρχαιοτήτων, Ιστορική και Λαογραφική Εταιρεία Ρεθύμνου.

Πλατή, Μ. (2009). *Παίζοντας στην αρχαία Ελλάδα με τον Λύσιν και την Τιμαρέτην*. Αθήνα: Ίδρυμα Ν. Π. Γουλανδρή - Μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης.

Σακκής, Δ. & Τσιλιμένη, Τ. (2007), *Ιστορικοί Τόποι και Περιβάλλον*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Υπηρεσία Συντήρησης Μνημείων Ακρόπολης (ΥΣΜΑ). *Μουσειοσκευές*. Ανακτήθηκε από <https://www.ysma.gr/εκπαιδευτικές-δράσεις/εκπαιδευτικό-υλικό/μουσειοσκευές>.

ΦΕΚ, 10.02.2023, αρ. φ. 687.

1^ο Νηπιαγωγείο Μαρκόπουλου (2014). *Μουσειοσκευή “Κυκλαδικός Πολιτισμός”*. Ανακτήθηκε από www.blogs.sch.gr/1nipmark/archives/1533.

3^ο Νηπιαγωγείου Αλεξάνδρειας, (2019). *Project «Ο Μακεδονικός Αγώνας»*. Ανακτήθηκε από www.3nip-alexandr.ima.sch.gr/?p=624.

4^ο Νηπιαγωγείο Αγίας Βαρβάρας (2023). *Αξιοποίηση μουσειοσκευής: Μουσείο Ακρόπολης*. Ανακτήθηκε από www.blogs.sch.gr/4nipagvar/2023/01/26/axiopoisi-mouseioukeyis-mouseiou-akropolis.

10^ο Νηπιαγωγείο Χίου, (2018). *Από το σιτάρι...στο ψωμί. (Σχ. έτος 2017-18, 2ο Τμήμα)*. Ανακτήθηκε από www.blogs.sch.gr/10nipchiou/?p=2581.

29^ο Νηπιαγωγείο Σερρών (2013). *Και το παιχνιδιάρικο ταξίδι μας στην Αρχαία Ελλάδα συνεχίζεται*. Ανακτήθηκε από www.edonipiagogeio.blogspot.com/2013/01/blog-post_15.html & www.blogs.sch.gr/29nipser.

Οι σατιρικοί χάρτες και η εκπαιδευτική τους αξιοποίηση στη διδασκαλία της σχολικής ιστορίας

Αντιγόνη Τοσουνίδου & Χρύσα Ταμίσογλου

Περίληψη

Τα επιστημονικά πεδία της Ιστορίας και της Γεωγραφίας βρίσκονται σε συνεχή αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση. Η γεωγραφία ενός χώρου/τόπου επιδρά στην ανθρώπινη δραστηριότητα μέσα στο χρόνο, ενώ η τελευταία επιδρά στη διαμόρφωση της γεωγραφίας του εκάστοτε τόπου/χώρου. Η Χαρτογραφία, ως κλάδος της Γεωγραφίας, αποτελεί έναν τέτοιο πεδίο συνεύρεσης και οι χάρτες συνιστούν ένα χρήσιμο εργαλείο για τη διδακτική προσέγγιση των επιστημών αυτών σε επίπεδο σχολικής εκπαίδευσης. Οι σατιρικοί χάρτες αποτελούν μία ιδιαίτερη κατηγορία χαρτών, η οποία άνθισε κατά τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αι. Ως είδος, πέρα από την αναπαράσταση του γεωγραφικού χώρου και των μεταβολών του, συμπυκνώνει πλήθος ιστορικών πληροφοριών και γεγονότων μέσα από τη χρήση προσεκτικά επιλεγμένων εικονικών στοιχείων βασισμένων στη σάτιρα και το χιούμορ. Η παρούσα εργασία ασχολείται με την ενσωμάτωση και την αξιοποίηση των σατιρικών χαρτών στο πλαίσιο της διδασκαλίας της σχολικής ιστορίας. Εξετάζει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των συγκεκριμένων χαρτών και τον τρόπο με τον οποίο αυτά θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στη σχολική τάξη για να προάγουν την ιστορική γνώση και την ιστορική συνείδηση, μέσα από μία διδακτική παρέμβαση. Τέλος σχολιάζει τους τρόπους εμπλοκής των μαθητών/τριών με τους σατιρικούς χάρτες, τις απόψεις τους σχετικά με τη χρήση τους στο μάθημα της ιστορίας, και τη συμβολή τους στην κατανόηση ιστορικών γεγονότων και φαινομένων.

Λέξεις-κλειδιά: Διδασκαλία της Ιστορίας, Χαρτογραφία, Σατιρικοί χάρτες, Σχολική Ιστορία/History teaching, Cartography, School History

0. Εισαγωγή

Οι χάρτες, είτε συμβατικοί είτε ψηφιακοί, αποτελούν ένα χρηστικό εργαλείο το οποίο συνοδεύει πολύ συχνά την καθημερινότητά μας. Η επιστήμη της Χαρτογραφίας μας παρέχει πληθώρα χαρτών αναφορικά με το περιεχόμενο, τη φύση και τον τρόπο απεικόνισης ενός τόπου, ανεξαρτήτου μεγέθους και θεματικής. Κλάδος της εν λόγω επιστήμης αποτελεί η Ιστορική Χαρτογραφία, η οποία εστιάζει στη δημιουργία χαρτών με πλούτο ιστορικών στοιχείων και πληροφοριών.

Οι χάρτες, επίσης, κατέχουν περίοπτη θέση σε κάθε σχολική αίθουσα. Ιστορικοί χάρτες μπορούν να εντοπιστούν σε πολλαπλές σχολικές μονάδες· η αξιοποίηση των οποίων επαφίεται στη διάθεση των εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα, αποτελούν αναπόσπαστο μέρος των σχολικών εγχειριδίων, και ειδικότερα αυτών της Ιστορίας. Η παρούσα μελέτη εξετάζει το πώς μπορεί να αξιοποιηθεί ο χάρτης και ειδικότερα, το είδος των σατιρικών χαρτών, στη διδασκαλία της Ιστορίας και να αναδείξει κάποια από τα οφέλη της ενσωμάτωσής τους στη διδασκαλία της.

1. Θεωρητικό μέρος

1.1 Η σχέση της ιστορίας με τη γεωγραφία

Η σχέση ιστορίας και γεωγραφίας έχει απασχολήσει την ανθρώπινη διανόηση από τη στιγμή όπου ο άνθρωπος άρχισε να εξετάζει τη φύση της ανθρώπινης κοινωνίας στην επιφάνεια της γης. Ήδη από τα αρχαία χρόνια, σημαντικοί ιστορικοί, όπως ο Ηρόδοτος και ο Θουκυδίδης, συμπεριέλαβαν στις ιστορικές αφηγήσεις τους γεωγραφικές περιγραφές και παράγοντες.

Οι επιστήμες της Ιστορίας και της Γεωγραφίας αποτελούν διαφορετικούς τρόπους θέασης του κόσμου, οι οποίες ωστόσο βρίσκονται σε τόσο στενή αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση που καμία δε μπορεί να αγνοήσει την ύπαρξη της άλλης. Αμφότερες οι επιστήμες προσφέρουν προοπτικές για τους ανθρώπινους χαρακτήρες, τους τόπους και τις εποχές, με τη διαφορά ότι οι ιστορικοί προσανατολίζονται περισσότερο στους ανθρώπους και τα γεγονότα, ενώ οι γεωγράφοι στον χώρο και στον τόπο των γεγονότων. Ο Voster (1984: 24) αναφέρει: «Η ιστορία δεν υπάρχει χωρίς τον τόπο, η γεωγραφία δεν υπάρχει χωρίς το χρόνο, και καμία από αυτές δεν θα είχε νόημα χωρίς τον κοινό παρονομαστή-TON ΑΝΘΡΩΠΟ» (έμφαση στο πρωτότυπο).

Η κοινή βάση τους έγκειται στο ότι ασχολούνται με κοινά θέματα και πηγές. Η έννοια του χώρου κατέχει τόσο σημαντική θέση στην επιστήμη της Ιστορίας που χωρίς την αναφορά σε αυτόν, η Ιστορία, ως επιστήμη μελέτης της ανθρώπινης συμπεριφοράς στο πέρασμα των αιώνων, δε θα μπορούσε να έχει υπόσταση. Κάθε ιστορικό γεγονός/τάση εξετάζεται σε συγκεκριμένο γεωγραφικό πλαίσιο, το οποίο μας βοηθά να το κατανοήσουμε και να το αντιληφθούμε καλύτερα (Baker, 2003). Έτσι, η Γεωγραφία προσφέρει τη μαρτυρία των φυσικών/γεωγραφικών συνθηκών και του περιβάλλοντος και βοηθά την Ιστορία να ανασυνθέσει το παρελθόν εξιχνιάζοντας τις σχέσεις του ανθρώπου με τον γεωγραφικό χώρο.

Από την άλλη, η Γεωγραφία, προκειμένου να προσφέρει τη μαρτυρία των φυσικών/γεωγραφικών συνθηκών, δεν μπορεί να αμελήσει να εξετάσει την αξιοποίηση αυτών από τις διαδοχικές γενιές των κατοίκων του εκάστοτε γεωγραφικού πλαισίου. Όπως αναφέρεται από τον Dardy (1953:6), ο οποίος εξετάζει την Ιστορία πίσω από την Γεωγραφία, μία γεωγραφική οντότητα δεν αναδύεται απλά από γεωλογικές και κλιματικές συνθήκες. Αναδύεται από τη στιγμή που ο άνθρωπος αρχίζει να 'αποσπά' τον βιοπορισμό του από το χώμα. Άρα ο ανθρώπινος παράγοντας, στο πέρασμα του χρόνου, επηρεάζει καταλυτικά μια γεωγραφική οντότητα. Τα γεωγραφικά σύνορα των χωρών αποτελούν ένα απλό παράδειγμα που αποδεικνύει τον καταλυτικό ρόλο της ανθρώπινης συμπεριφοράς στο φυσικό περιβάλλον (Withers, 2009).

Πεδίο στο οποίο μπορεί να αναγνωριστεί η αλληλεξάρτηση και η αλληλεπίδραση των δύο επιστημονικών χώρων αποτελούν οι χάρτες, στις ποικίλες τους μορφές.

1.2 Χάρτες-Σατιρικοί χάρτες

Ο Thrower ορίζει την έννοια του χάρτη ως «μία αναπαράσταση, συχνά πάνω σε μία επίπεδη επιφάνεια, όλης ή μέρους της επιφάνειας της γης ή κάποιου άλλου σώματος υποδεικνύοντας ένα σύνολο χαρακτηριστικών αναφορικά με το σχετικό τους μέγεθος και θέση» (Thrower, 1996:245). Σύμφωνα με τον Stephens (2002), ο ορισμός αυτός αποτελεί μία συμβατική οπτική της έννοιας του χάρτη, η οποία οδηγεί στη διαπίστωση ότι οι χάρτες αποτελούν καθρέπτες της πραγματικότητας. Για όσους/όσες μελετούν την ιστορία, οι χάρτες ως

αντικατοπτρισμός της πραγματικότητας αποτελούν ιδανικό εργαλείο για την κατανόηση της πραγματικότητας των τόπων/χώρων σε διαφορετικά σημεία μέσα στο χρόνο.

Παρομοίως, ο επίσημος ορισμός που υιοθέτησε η Διεθνής Χαρτογραφική Ένωση (International Cartographic Association, ICA, 2003), δηλώνει ότι «Ο χάρτης αποτελεί συμβολική απεικόνιση της πραγματικότητας, η οποία παρουσιάζει επιλεγμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που προκύπτουν από τη δημιουργική προσπάθεια υλοποίησης των επιλογών του συγγραφέα, και είναι σχεδιασμένος να χρησιμοποιείται όταν οι χωρικές σχέσεις είναι πρωταρχικής σημασίας», τονίζοντας τον συμβολικό χαρακτήρα τους, ο οποίος σε νεότερο ορισμό αντικαταστάθηκε με «την αφηρημένη εικονική αναπαράσταση» (ICA, 2019). Ο συμβολικός τους χαρακτήρας τονίζεται περαιτέρω στην άποψη του Pickles (1992:193): «οι χάρτες έχουν το χαρακτηριστικό να είναι κειμενικοί (*textual*) από την άποψη ότι συνοδεύονται από λέξεις, χρησιμοποιούν ένα σύστημα συμβόλων με δική τους σύνταξη, λειτουργούν ως ένα είδος γραφής (επιγραφής) και εντάσσονται λεκτικά σε ευρύτερα πλαίσια κοινωνικής δράσης και δύναμης». Σύμφωνα με την άποψη αυτή, οι χάρτες συνιστούν μία μορφή συμβολισμού, η οποία υπόκειται σε ένα σύνολο από συμβάσεις οι οποίες στοχεύουν να επικοινωνήσουν μία αίσθηση του τόπου/χώρου. Για την πλήρη κατανόηση τους, οι αναγνώστες θα πρέπει να αποκωδικοποιήσουν τα μηνύματα τους και να τα εντάξουν στα χωρικά, χρονολογικά και κοινωνικά πλαίσια. Υπό την έννοια αυτή, οι χάρτες-ακόμα και οι σύγχρονοι- είναι ιστορικοί, αφού αναπαριστούν έναν τόπο/χώρο σε μία συγκεκριμένη χρονική στιγμή και παρέχουν στον αναγνώστη τους τη δυνατότητα να αποκτήσουν γνώσεις για τη φύση ενός τόπου/χώρου. Συνυπολογίζοντας και τη διάσταση του χρόνου, οι χάρτες παρέχουν τη δυνατότητα σε όσους εξετάζουν ιστορικούς χάρτες να αποκτήσουν γνώσεις για έναν τόπο/χώρο σε μία χρονική στιγμή /περίοδο (Stephens, 2002).

Έντονα συμβολικό χαρακτήρα έχουν οι σατιρικοί χάρτες. Οι σατιρικοί- χιουμοριστικοί χάρτες, γνωστοί και ως χάρτες καρικατούρας, εικονογραφικοί χάρτες ή χαρτογραφικές καρικατούρες, εμφανίστηκαν ως μια δημιουργική απόκλιση από την παραδοσιακή παραγωγή χαρτών. Αναδείχθηκαν σε δημοφιλές μέσο γελοιογραφικού σχολιασμού της πολιτικής επικαιρότητας κατά τον 19ο και 20ο αιώνα, με σημείο καμπής τα γεγονότα του Α΄ Π.Π. (ενδεικτικά βλ. Εικ. 1 & 2).

Όπως διαπιστώνεται και από τις εικόνες, χρησιμοποιούν οπτικά και κειμενικά στοιχεία για να υπερβάλλουν ή να διαστρεβλώσουν γεωγραφικά ή πολιτισμικά χαρακτηριστικά, ιστορικά γεγονότα και πολιτικές καταστάσεις για κωμικό ή σατιρικό αποτέλεσμα. Ως ένα ιδιαίτερο είδος χαρτογραφίας, χρησιμεύουν ως καλλιτεχνικό μέσο για τη μετάδοση κοινωνικών, πολιτικών ή πολιτιστικών σχολίων μέσω της παιγνιώδους υπερβολής και διαστρέβλωσης των γεωγραφικών χαρακτηριστικών. Διακρίνονται από μία πυκνότητα μηνυμάτων τα οποία έχουν στόχο να αποτυπώσουν εύληπτα και συνοπτικά πολύπλοκες σχέσεις (Λιβιεράτος, 2022). Συχνά έχουν έντονα πολιτικό χαρακτήρα και συνοδεύονται από επεξηγηματικά κείμενα που διευκολύνουν την κατανόησή τους. Επενδύουν στην παραμόρφωση, τον εξωραϊσμό και το χιούμορ για να μεταφέρουν μια βαθύτερη αφήγηση για τον κόσμο που αναπαριστούν. Πρωταρχικός σκοπός τους είναι να διασκεδάσουν, να προκαλέσουν σκέψεις και συχνά να επικρίνουν τα επικρατούντα κοινωνικά πρότυπα, τα πολιτικά πρόσωπα ή τα ιστορικά γεγονότα με όχημα τους τη σάτιρα (Σουκάκος, 2019).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω χαρακτηριστικά των σατιρικών χαρτών, μέσω της σάτιρας, του γκροτέσκο, του παράδοξου, του παράλογου, της αντίθεσης και της ειρωνείας, ο αναγνώστης τους μπορεί εύκολα και εύληπτα να διεισδύσει στις κοινωνικο-πολιτικές

συνθήκες της εποχής αντλώντας ποικίλες γνώσεις και συμπεράσματα για την εποχή και τα γεγονότα τα οποία σατιρίζονται. Επομένως, καθίσταται ιδιαίτερα χρήσιμοι για όσους προσεγγίζουν το παρελθόν.

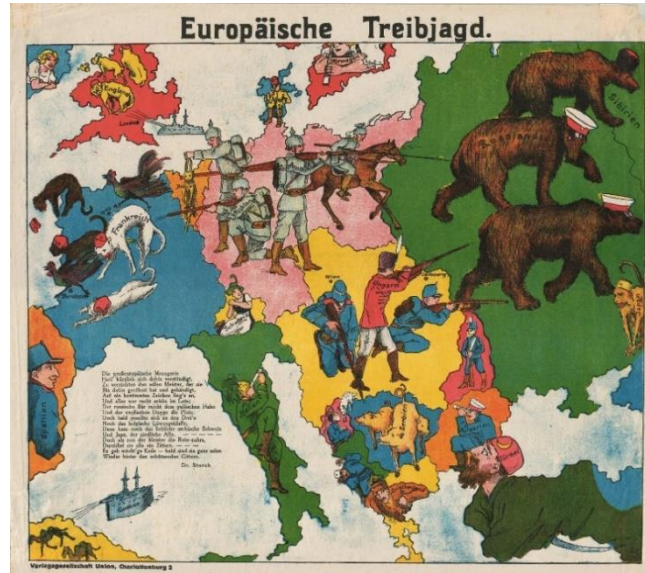
Εικόνα 1: Σατιρικός χάρτης με τίτλο «Comic map of the seat of war with entirely new features», του Thomas Οηωνγ, έκδοση: Rock Brothers & Payne, Λονδίνο 1854. Χρωμολιθογραφία. Σατιρικός χάρτης του θεάτρου του πολέμου. Ο χάρτης είναι από τους παλαιότερους και πλέον δυσεύρετους και κυκλοφόρησε τη χρονιά της έναρξης του Κριμαϊκού πολέμου.

Πηγή: <https://www.lifo.gr/culture/eikastika/aytoi-oi-hartes-ehoyn-hioymor>



Εικόνα 7: Σατιρικός χάρτης με τίτλο « Europäische Keilerei 1914», του Linge, έκδοση Heimatliche Kultur, Willy Holz, Βερολίνο 1914. Η φιλονικία, 1914. Ένα σύμπλεγμα γυναικείων και ανδρικών μορφών σχηματίζει την ευρωπαϊκή ήπειρο και ένα μικρό μέρος της Μικράς Ασίας. Στο κέντρο κυριαρχεί ο Γερμανός στρατιώτης, που πολεμά γενναία σε δύο μέτωπα.

Πηγή: <https://www.lifo.gr/culture/eikastika/aytoi-oi-hartes-ehoyg-hioymor>



1.3 Ο χάρτης στη διδασκαλία της ιστορίας

Η σχέση του χάρτη με τη γνώση του παρελθόντος έχει τονιστεί ήδη από πολύ νωρίς. Ο Johnson (1942:220) υπογραμμίζει ότι «ο πρωταρχικός σκοπός των χαρτών είναι να βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριες να κατανοήσουν τη σχέση του τόπου, ή, για να θέσουμε το θέμα πιο γενικά, να βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριες να διατηρήσουν την ιστορία πάνω στη γη». Σε μία προσπάθεια να εντοπίσει τη Γεωγραφία πίσω από την διδασκαλία της Ιστορίας, ο Vorster (1984) επισημαίνει: α. οι συγγραφείς των σχολικών εγχειριδίων ιστορίας κρίνουν απαραίτητο να συμπεριλάβουν χάρτες στις αφηγήσεις τους ως διδακτικό εργαλείο και ως κίνητρο β. η Ιστορία, ως εξέταση της ανθρώπινης συμπεριφοράς, δεν μπορεί να υφίσταται χωρίς τον τόπο και κάθε ιστορικό γεγονός πρέπει να μελετάτε στο γεωγραφικό του πλαίσιο γ. η λεπτομερής εξέταση ακόμη και ενός μόνο χάρτη μπορεί να αποκαλύψει τόσες γνώσεις όσες πολλαπλές τυπωμένες σελίδες δ. εάν η κατανόηση του ιστορικού παρελθόντος και του σύγχρονου κόσμου είναι το ζητούμενο, τότε θα πρέπει να αξιοποιήσουμε τις δυνατότητες που ένας χάρτης προσφέρει ε. πρέπει να καταβληθεί προσπάθεια ώστε οι μαθητεύοντες/ουσες στην ιστορία να αποκτήσουν μία πνευματική εικόνα του ιστορικού πλαισίου του εκάστοτε παρελθοντικού γεγονότος και στ. οι χάρτες μπορούν να αποτελέσουν ένα εύφορο πεδίο αξιολόγησης των βασικών ιστορικών δεξιοτήτων, από την ανάκληση ιστορικών γνώσεων ως την σύγκριση και την αξιολόγηση πληροφοριών που προσφέρουν οι χάρτες π.χ. την Ευρώπη το 1914 και το 1919.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι χάρτες μπορούν να έχουν ένα διττό ρόλο στην διδασκαλία της Ιστορίας: αφενός την καλλιέργεια της ιστορικής γνώσης, υπό την έννοια της παραδοσιακής προσέγγισης της διδασκαλίας της ιστορίας, αλλά και της καλλιέργειας των «εννοιών της ιστορικής σκέψης» (historical thinking concepts) (Seixas, 2017:597) - όπως η ιστορική σημαντικότητα, η τεκμηρίωση μέσω πρωτογενών πηγών, η συνέχεια και η αλλαγή, η αιτία και η συνέπεια, η ιστορική οπτική, ακόμα και την ηθική διάσταση του παρελθόντος

(Seixas, 2017· Seixas & Morton, 2013). Αφετέρου μπορούν να αξιοποιηθούν για την αξιολόγηση τόσο της καλλιέργειας των εννοιών της ιστορικής σκέψης αλλά και των ιστορικών γνώσεων (Mitchell & Elwood, 2012·Smart, 1998). Στο ίδιο μήκος κύματος, οι Κόκκινος & Γατσωτής (2008) επισημαίνουν ότι η αξιοποίηση των χαρτών συμβάλλει στην κατανόηση της ιστορικής ορολογίας, εφόσον οι χάρτες παρέχουν βασικές πληροφορίες με χρονική και νοηματική αλληλουχία κι αποτελούν μέσο παραστατικής εικονογράφησης και αποτύπωσης του ιστορικού υλικού. Ο επικουρικός ρόλος τους στην ιστορική αφήγηση φανερώνεται από τη χρήση ειδικών συμβόλων και υπομνήματος για να παρουσιαστούν τοπωνύμια, ημερομηνίες, εκστρατείες, συννοριακές γραμμές καθώς και για να γίνουν συγκρίσεις και χρονολογικοί συσχετισμοί μεταξύ γεγονότων. Έτσι, οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να εντοπίζουν σε αυτούς τον ιστορικό χώρο, όπου διαδραματίζονται τα γεγονότα, και να αντιλαμβάνονται τους παράγοντες που επηρέασαν τη λήψη αποφάσεων και την εξέλιξη των γεγονότων.

Όλοι οι παραπάνω τρόποι αξιοποίησης των χαρτών στη διδασκαλία της Ιστορίας, εμφανίζονται εμπεριστατωμένα στις προτάσεις προς του διδάσκοντες της Ιστορίας που διατυπώνει ο Vorster (1984). Έτσι, οι χάρτες μπορούν να αξιοποιηθούν για: 1. *Απομνημόνευση των βασικών ιστορικών γεγονότων*: πέρα από την καλλιέργεια των εννοιών της ιστορικής σκέψης, η γνώση βασικών γεγονότων παραμένει ζητούμενο. 2. *Σύγκριση και αντιπαραβολή χαρτών* για εντοπισμό ομοιοτήτων και διαφορών αναφορικά με το ιστορικό γεγονός 3. *Ταυτοποίηση ενός τόπου και ενός γεγονότος* και η εξαγωγή συμπερασμάτων για την συσχέτισή τους 4. *Αναγνώριση της επίδρασης των γεωγραφικών παραγόντων* στην εμφάνιση και εξέλιξη ενός ιστορικού γεγονότος/φαινομένου 5. *Ενδυνάμωση της έννοιας του χρόνου* με την εξέταση χαρτών διαφορετικών χρονικών περιόδων 6. *Πρώθηση της κατανόησης της αλλαγής των συνόρων* ως αποτέλεσμα της τάσης των ανθρώπινων οντοτήτων να κατακτήσουν γη 7. *Έμφαση σε ένα ιστορικό θέμα* μέσω της εξέτασης πολλαπλών χαρτών που διαπραγματεύονται το ίδιο ιστορικό θέμα 8. *Ανακατασκευή ενός ιστορικού γεγονότος* μέσω της εξέτασης χαρτών διαφόρων ειδών π.χ. πολιτικοί και σατιρικοί χάρτες 9. *Αναγνώριση της ιστορικής αιτιότητας και επίπτωσης (cause/effect)* η οποία αποτελεί μια γενικότερη νοητική ικανότητα 10. *Κατανόηση της παγκοσμιοποίησης* π.χ. μέσω χαρτών της Κοινότητας των Εθνών και των Ηνωμένων Εθνών 11. *Εντοπισμός στερεοτύπων και προπαγάνδας*, σημείο στο οποίο οι σατιρικοί χάρτες μπορούν να συνεισφέρουν 12. *Αναγνώριση και αναστοχασμό των δράσεων και προσπαθειών του ανθρώπινου είδους στο χρόνο* 13. *Κατανόηση του πώς το παρόν ξεπήδησε μέσα από παρελθόν* 14. *Εμπλοκή μαθητών/τριών στη δημιουργία χαρτών* με σκοπό την αξιολόγηση αποκτηθέντων γνώσεων και δεξιοτήτων.

Συνάγεται, επομένως, ότι ο χάρτης αποτελεί ένα άριστο εργαλείο/μέσο για τη διδασκαλία του παρελθόντος και της Ιστορίας, το οποίο μπορεί ποικιλοτρόπως να αξιοποιηθεί στη σχολική τάξη. Η μελέτη αυτή ασχολείται με το να ερευνήσει, μέσω του σχεδιασμού και της υλοποίησης μίας διδακτικής παρέμβασης, εάν και πώς μπορούν οι σατιρικοί χάρτες- ως είδος χαρτών- να αξιοποιηθούν στη διδασκαλία της Ιστορίας στο Δημοτικό σχολείο και ποια συμπεράσματα μπορούν να εξαχθούν.

2. Η διδακτική παρέμβαση

2.1 Σχεδιασμός της διδακτικής παρέμβασης

Ανατρέχοντας στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας του Δημοτικού Σχολείου, διαπιστώνεται ότι περιέχουν σημαντικό αριθμό χαρτών ως υποστηρικτικές πηγές της κειμενικής αφήγησης. Σατιρικό χάρτη εντοπίζουμε στο σχολικό εγχειρίδιο της Στ' τάξης και στο κεφάλαιο 4 «Η Ελλάδα στον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο» στη σελίδα 193, όπως φαίνεται στην Εικόνα 3. Στη λεζάντα του χάρτη αναφέρεται: «Γελοιογραφία που απεικονίζει τις συγκρούσεις και τις αντιπαραθέσεις των ευρωπαϊκών χωρών την περίοδο του Α' Παγκοσμίου Πολέμου». Ενώ στα ερωτήματα τα οποία ακολουθούν προτρέπονται οι μαθητές/τριες να αξιοποιήσουν τόσο τον χάρτη όσο και το υπόλοιπο κειμενικό και οπτικό υλικό προκειμένου να εντοπίζουν εναντίων ποιων και σε ποιες περιοχές πολέμησε ο ελληνικό στρατός στον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο.

Εικόνα 3: Απόσπασμα από το βιβλίο Ιστορίας της Στ' τάξης στο οποίο φαίνεται ο σατιρικός χάρτης τον οποίο καλούνται να επεξεργαστούν τα παιδιά

✓ Η Ελλάδα στον 20^ο αιώνα

Ο Ελευθέριος Βενιζέλος και ο ναύαρχος Πάρις Κουντουριώτης επιθεωρούν ελληνικές στρατιωτικές μονάδες το καλοκαίρι του 1918, Αθήνα, Εθνικό Ιστορικό Μουσείο

Ο πόλεμος των κεραικωμάτων υπήρξε το χαρακτηριστικό γέλιο των συγκρούσεων κατά τον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο.

Τοποιογραφία που απεικονίζει τις συγκρούσεις και τις αντιπαραθέσεις των ευρωπαϊκών χωρών την περίοδο του Α' Παγκοσμίου Πολέμου.

Το Συνέδριο της Ειρήνης, που πραγματοποιήθηκε στο Παρίσι το 1919, ταρμάρισε τον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο.

Ερωτήματα

- Ποια οφέλη αποκόμισε η Ελλάδα από τη συμμετοχή της στον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο; Ποιος από τις επιπτώσεις που απεικονίζονται στο σατιρικό χάρτη στην Ελλάδα;
- Με βάση τα κείμενα των πηγών και το εικονογραφικό υλικό, ενυπάρχουν ποιών και σε ποια γεωγραφικά περιοχές εκδηλώσεως ο ελληνικός στρατός κατά τον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο;

193

Σκοπός της διδακτικής παρέμβασης ήταν η διερεύνηση της αξιοποίησης των χαρτών στη διδασκαλία της ιστορίας στο Δημοτικό σχολείο και ειδικότερα των σατιρικών χαρτών. Σε ένα γενικό επίπεδο, οι στόχοι που τέθηκαν αφορούσαν: το βαθμό εξοικείωσης των μαθητών/τριών με τους χάρτες στο μάθημα της Ιστορίας, το βαθμό της υφιστάμενης αξιοποίησης των χαρτών στη διδασκαλία της ιστορίας από τους εκπαιδευτικούς και κατά πόσο η ενασχόληση με αυτούς μπορεί να επηρεάσει την ενεργή συμμετοχή των παιδιών στο

μάθημα της Ιστορίας. Σε ένα ειδικότερο επίπεδο, η παρέμβαση εστίασε στην χρήση των σατιρικών χαρτών και προσπάθησε να διερευνήσει τα εξής ερωτήματα: Μπορούν οι σατιρικοί χάρτες να ενσωματωθούν και να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο της διδασκαλίας της σχολικής ιστορίας; Ποιες είναι οι απόψεις των μαθητριών/μαθητών σχετικά με τη χρήση των σατιρικών χαρτών στο μάθημα της ιστορίας και τη συμβολή τους στην κατανόηση ιστορικών γεγονότων και φαινομένων; Μπορεί το μάθημα της ιστορίας να γίνει πιο ελκυστικό μέσα από τη χρήση των σατιρικών χαρτών;

Για τη διερεύνηση των παραπάνω ερωτημάτων, σχεδιάστηκε μία διδακτική παρέμβαση διάρκειας δύο διδακτικών ωρών σε δύο σχολικές μέρες (μία ώρα/μέρα) στη Στ' τάξη ενός Δημοτικού Σχολείου της Φλώρινας. Η παρέμβαση υλοποιήθηκε τον Απρίλιο του 2024, σε μία χρονική περίοδο κατά την οποία η εκπαιδευτικός της τάξης επρόκειτο να διδάξει το κεφάλαιο 4, που προαναφέραμε παραπάνω. Η εν λόγω τάξη αποτέλεσε ένα βολικό δείγμα και κριτήρια επιλογής της αποτέλεσαν η προθυμία της εκπαιδευτικού να πραγματοποιηθεί η διδακτική μας παρέμβαση, η προ των θυρών διδασκαλία του εν λόγω κεφαλαίου και τα χαρακτηριστικά της τάξης (επρόκειτο για μία τυπική τάξη μιας επαρχιακής πόλης). Η τάξη απαρτιζόταν από δεκαοκτώ (18) μαθητές ΣΤ' τάξης. Από αυτούς, οκτώ (8) ήταν κορίτσια και δέκα (10) ήταν αγόρια.

Στόχος της διδακτικής παρέμβασης ήταν να γνωρίσουν οι μαθητές/τριες τους συνασπισμούς που αντιπαρατάχθηκαν κατά τον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο και τις συγκρούσεις που είχαν μεταξύ τους, αποκλειστικά μέσα από την αξιοποίηση σατιρικών χαρτών. Θεωρήθηκε δόκιμη η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση και η κατανομή των μαθητών/ μαθητριών σε ομάδες των 4-5 ατόμων προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος.

Η διδακτική παρέμβαση σχεδιάστηκε με τέτοιο τρόπο ώστε να διαρθρωθεί σε τέσσερα στάδια (δύο σε κάθε μέρα). Το πρώτο στάδιο αφορούσε τη διερεύνηση των απόψεων των μαθητριών/μαθητών μέσω ενός διερευνητικού ερωτηματολογίου. Κατά το δεύτερο στάδιο σχεδιάστηκε η εισαγωγή και επεξεργασία σατιρικών χαρτών, που είτε περιέχονται στο σχολικό εγχειρίδιο είτε δόθηκαν επιπλέον, από τις/τους μαθήτριες/μαθητές. Κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας, στόχος ήταν έμφαση να δοθεί στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των σατιρικών χαρτών. Με την έναρξη της δεύτερης ημέρας/ώρας της διδακτικής παρέμβασης, στο πλαίσιο μια διαμορφωτικής αξιολόγησης, προτάθηκε μία ανακεφαλαίωση των όσων προηγήθηκαν πριν τη μετάβαση στο τρίτο στάδιο, το οποίο αφορούσε τη σχεδίαση και δημιουργία σατιρικών χαρτών από τους ίδιους τους/τις μαθητές/τριες, με σκοπό να αξιολογηθούν οι γνώσεις αλλά και τυχόν «έννοιες της ιστορικής σκέψης» που καλλιεργήθηκαν. Ως τελευταίο στάδιο σχεδιάστηκε η τελική αξιολόγηση και επανατροφοδότηση, μέσω του τελικού ερωτηματολογίου των μαθητών/τριών για την εμπειρία που είχαν με τους σατιρικούς χάρτες. Παράλληλα, για μία πιο σφαιρική αξιολόγηση της παρέμβασης, σχεδιάστηκε ο διαμοιρασμός ερωτηματολογίων και στους εκπαιδευτικούς του σχολείου και πραγματοποίηση συνέντευξης με την εκπαιδευτικό της εν λόγω τάξης, η οποία παρακολούθησε την όλη παρέμβαση ως παρατηρητής.

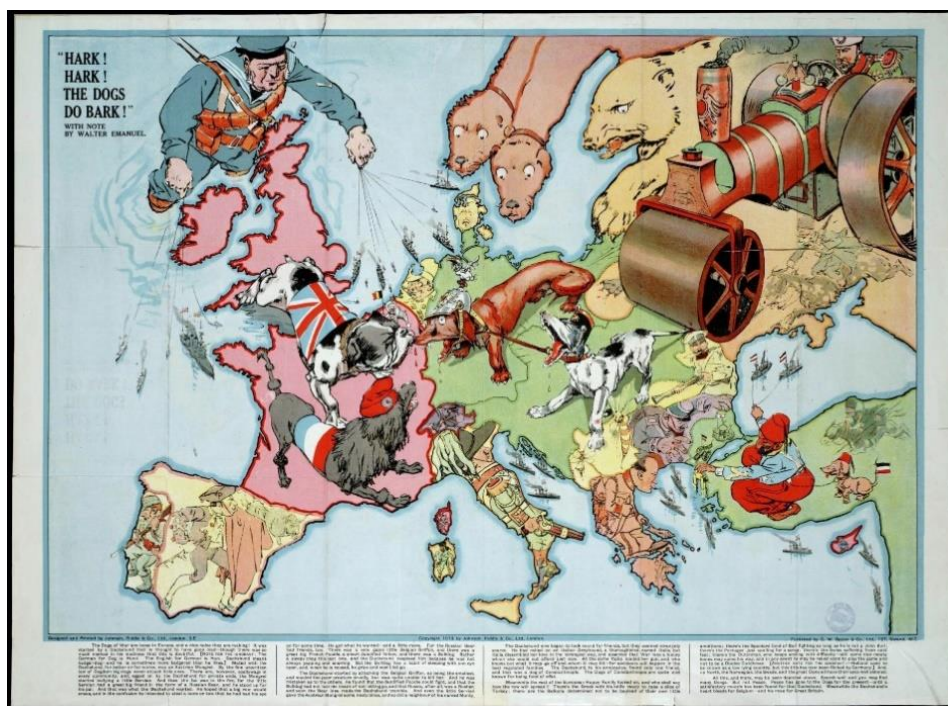
Τα ερευνητικά εργαλεία που προετοιμάστηκαν για την εξαγωγή συμπερασμάτων ήταν τα ερωτηματολόγια για τους/τις μαθητές/τριες, το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών και ένα πρωτόκολλο συνέντευξης για την εκπαιδευτικό της τάξης. Τα ερωτήματα προς τους/τις μαθητές/τριες σταθμίστηκαν με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα της παρέμβασης και οι απαντήσεις με βάση την πεντάβαθμη κλίμακα Likert. Π.χ. «Μπόρεσες να κατανοήσεις καλύτερα τους συνασπισμούς που δημιουργήθηκαν κατά τον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο μέσω

των σατιρικών χαρτών;»- Καθόλου-Λίγο-Αρκετά-Πολύ-Πάρα Πολύ. Ανοικτού τύπου ερωτήσεις, όπως «Χρησιμοποιείτε τους χάρτες κατά τη διδασκαλία της ιστορίας; Εάν ναι, σε ποιο βαθμό και πώς; Εάν όχι, γιατί δεν αξιοποιείτε τους χάρτες κατά τη διδασκαλία της ιστορίας;» προετοιμάστηκαν για τους εκπαιδευτικούς. Ως ερευνητικό εργαλείο σχεδιάστηκε να λειτουργήσει, επίσης, και η παραγωγή σατιρικών χαρτών σε ομάδες από τα παιδιά, αφού τους παρασχεθεί ένα περίγραμμα της Ευρώπης με τα κράτη της εποχής.

2.2 Υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης

Μετά το διαμοιρασμό του διερευνητικού ερωτηματολογίου, ακολούθησε η μελέτη του σατιρικού χάρτη που εμπεριέχεται στο σχολικό εγχειρίδιο, με στόχο α) την παρατήρηση του συγκεκριμένου είδους χαρτών, β) τον σχολιασμό των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που περιέχει, γ) τον εντοπισμό των στοιχείων που κυριαρχούν (σύμβολα, φιγούρες, σχήματα, χρώματα, ζώα, κ.λ.π.), δ) την ανάδειξη των στοιχείων που φανερώνουν τους δύο αντίπαλους συνασπισμούς. Αρχικά, προβλήθηκε ο χάρτης που εμπεριέχεται στο σχολικό εγχειρίδιο (Εικ. 4) και οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να τον παρατηρήσουν προσεκτικά. Ο χάρτης αποτυπώνει τα πρώτα χρόνια του πολέμου και τις συγκρούσεις των κρατών που συμμετείχαν. Επιπλέον, διανεμήθηκε στην κάθε ομάδα, ο ίδιος χάρτης και σε έντυπη μορφή προκειμένου να είναι πιο ευκρινείς οι λεπτομέρειες. Δόθηκε ο απαραίτητος χρόνος παρατήρησής του και ακολούθησε ο σχολιασμός του με κατευθυντήριες ερωτήσεις, στοχεύοντας στην ανάδειξη των δύο αντίπαλων στρατοπέδων του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου.

Εικόνα 4: Ο σατιρικός χάρτης που περιλαμβάνεται στο σχολικό εγχειρίδιο. Τίτλος του: «Hark! Hark! The Dogs Do Bark», του Emanuel Walter, έκδοση Bacon G.W. & Co, Λονδίνο 1914. Χρωμολιθογραφία. «Ακούσατε, ακούσατε! Γαβγίζουν τα σκυλιά!» Οι πολιτικές αντιδικίες της Ευρώπης του Α΄ Παγκοσμίου πολέμου μετατρέπονται σε σκυλομαχίες σε αυτόν το σατιρικό χάρτη που κυκλοφόρησε στην Αγγλία το Νοέμβριο του 1914.



Μετά τον σχολιασμό του πρώτου χάρτη ακολούθησε ο σχολιασμός ενός δεύτερου σατιρικού χάρτη και η σύγκριση του με τον πρώτο. Ο δεύτερος χάρτης (Εικ.5) είναι μεταγενέστερος του αρχικού και η επιλογή του είχε στόχο να δείξει την πορεία των γεγονότων και την αντιπαράθεση του με τον πρώτο.

Εικόνα 5: Σατιρικός χάρτης με τίτλο «Calendar of the year 1918», του S.S. Zluchkin. Περιοδικό Balkanski Paragal, Σόφια 12/1917. Ημερολόγιο του έτους 1918. Πηγή: <https://www.lifo.gr/culture/eikastika/aytoi-oi-hartes-ehoy-n-hioymor>



Οι μαθητές/τριες παρακινήθηκαν να σχολιάσουν και να συγκρίνουν τους δύο χάρτες με στοχευμένες κατευθυντήριες ερωτήσεις ενώ ιδιαίτερη μνεία έγινε στα χαρακτηριστικά/σύμβολα/μορφές και στοιχεία που περιέχουν οι σατιρικοί χάρτες και αναφέρονται στους εμπλεκόμενους λαούς.

Κατά το τρίτο στάδιο της παρέμβασης, δόθηκε στους/στις μαθητές/τριες περίγραμμα του χάρτη της Ευρώπης της εποχής και σε ομάδες κλήθηκαν να σχεδιάσουν τους δικούς τους σατιρικούς χάρτες, με βάση τα όσα διαπίστωσαν και έμαθαν στο προηγούμενο στάδιο. Ενδεικτικά παραθέτουμε δύο από τους σατιρικούς χάρτες που δημιούργησαν οι μαθητές/τριες (Εικ. 6 & 7).

Εικόνα 6: Σατιρικός χάρτης ο οποίος δημιουργήθηκε από τους/τις μαθητές/τριες



Εικόνα 8. Σατιρικός χάρτης ο οποίος δημιουργήθηκε από τους/τις μαθητές/τριες

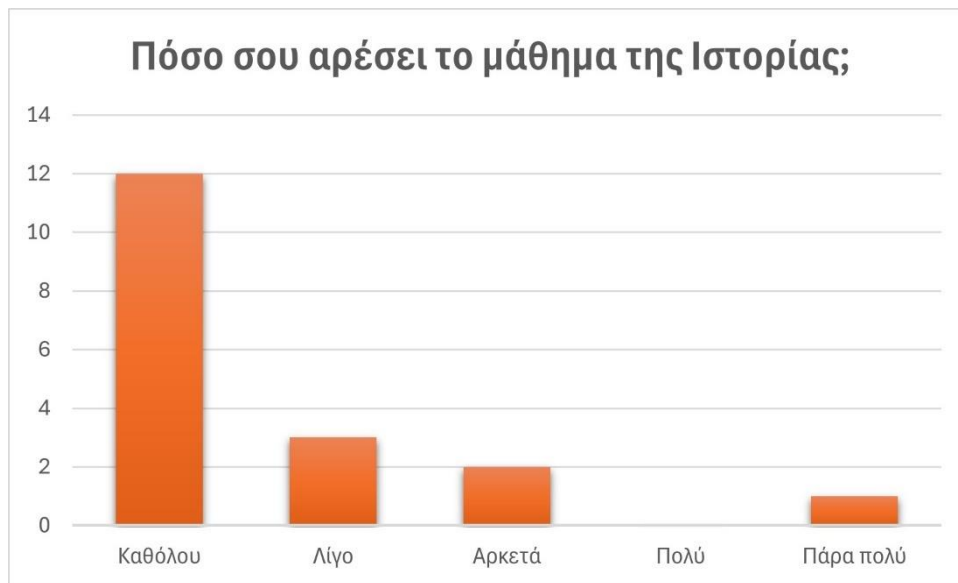


2.3 Αποτελέσματα της διδακτικής παρέμβασης

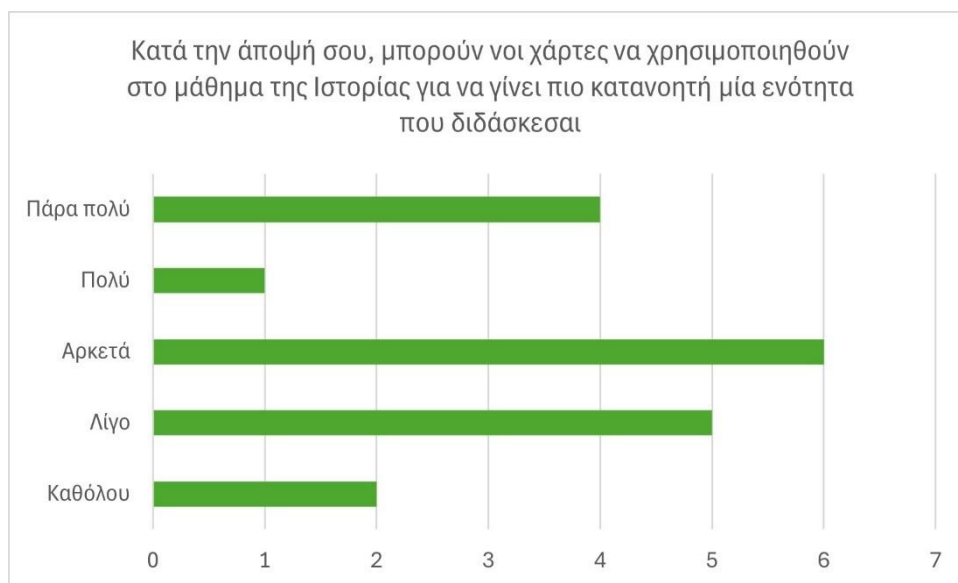
2.3.1 Αναφορικά με τους/τις μαθητές/τριες

Από το διερευνητικό ερωτηματολόγιο διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές/τριες υπόκεινται αρνητικά στο μάθημα της Ιστορίας (Διαγρ. 1) αφού η πλειοψηφία (62,62%) δήλωσε ότι δεν της αρέσει καθόλου το μάθημα, ενώ η πλειοψηφία (33,3%) θεωρεί ότι οι χάρτες μπορούν να συμβάλλουν αρκετά στην κατανόηση του μαθήματος (Διαγρ. 2).

Διάγραμμα 1: Απόψεις μαθητών/τριών για το μάθημα της Ιστορίας



Διάγραμμα 2: Απόψεις μαθητών/τριών για τη χρήση χαρτών στο μάθημα της Ιστορίας



Τα σχόλια των μαθητών/μαθητριών, στο δεύτερο στάδιο, παρατηρώντας και συγκρίνοντας τους δύο χάρτες ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και απροσδόκητα. Σχολίασαν και περιέγραψαν τα σύμβολα, σχήματα, μορφές και στοιχεία που βλέπουν να απεικονίζονται επάνω στους χάρτες. Παρατήρησαν λεπτομέρειες και σημεία τα οποία προκάλεσαν το ενδιαφέρον τους και διέγειραν την περιέργειά τους. Ιδιαίτερη εντύπωση φάνηκε να προκάλεσαν τα χρώματα και τα σύμβολα που χρησιμοποιούνται για την απεικόνιση των διαφορετικών ευρωπαϊκών χωρών και των γεωγραφικών περιοχών που καταλαμβάνουν. Ακόμη τα παιδιά, με καθοδηγητικές ερωτήσεις, μπόρεσαν να αναγνωρίσουν και να ονοματίσουν τα δύο αντίπαλα στρατόπεδα που έλαβαν μέρος στον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και τις μεταξύ τους φιλονικίες. Επίσης αντιλήφθηκαν τόσο τη γεωγραφική όσο και την ιστορική

διάσταση του συγκεκριμένου ιστορικού ζητήματος και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του. Με αυτό τον τρόπο αποκωδικοποίησαν την εικόνα και τα σημεία-μηνύματα που μεταφέρει σε συνδυασμό με τις πληροφορίες που έλαβαν σχετικά με το είδος των σατιρικών χαρτών και των χαρακτηριστικών που περιλαμβάνει.

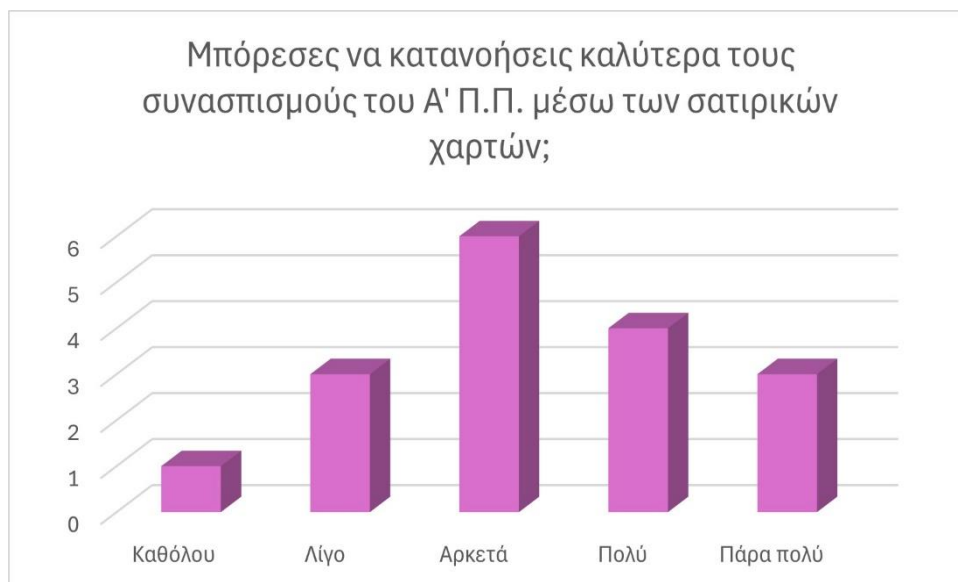
Παρατηρώντας το υλικό που δημιουργήθηκε, διαπιστώνεται ότι η πλειοψηφία των μαθητών/τριών χρησιμοποίησε σχήματα και σύμβολα, που είχαν συζητηθεί κατά το δεύτερο στάδιο, ωστόσο παραλλαγμένα και τροποποιημένα σύμφωνα με τη φαντασία τους. Ας σημειωθεί ότι, λόγω του περιορισμένου χρόνου, οι τελικές σχεδιάσεις και δημιουργίες των παιδιών δεν τελειοποιήθηκαν. Από τις σχεδιάσεις, αντιλαμβανόμαστε ότι η πλειοψηφία των ομάδων έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στην απεικόνιση της Ρωσίας, η οποία καταλαμβάνει και το μεγαλύτερο μέρος της δημιουργίας των μαθητών/τριών. Άλλοτε την αναπαριστούν ως ένα μεγάλο ταγκ το οποίο, εξαπολύει τα βλήματα του προς την υπόλοιπη Ευρώπη και φαίνεται ιδιαίτερα απειλητικό (Εικ.6) , άλλοτε με τα εθνικά σύμβολα, τα οποία τους έκαναν εντύπωση κατά την διδακτική παρέμβαση (μπουκάλι βότκα) (Εικ.7.). Επίσης, τα έντονα χρώματα είναι αξιοπρόσεκτα σε όλες τις δημιουργίες, καθώς κέντρισαν το ενδιαφέρον και τη δημιουργικότητα των παιδιών. Όσον αφορά τις υπόλοιπες χώρες φαίνεται σε κάποιες σχεδιάσεις να μάχονται και σε άλλες να είναι ουδέτερες. Ενδεικτικά, στην Εικ.6 η Αυστροουγγαρία, σε μια ζωόμορφη φιγούρα, ρίχνει τα πυρά της προς την Ρωσία και στην Εικ.7 φαίνονται, με ανθρώπινη μορφή, να μαλώνουν η Γαλλία με τη Γερμανία. Γενικότερα από τα σχέδια, τα σχήματα και τη δύναμη των γραμμών που χρησιμοποίησαν οι ομάδες φαίνεται η ένταση και η δυναμική στις τελικές απεικονίσεις των χαρτών που κλήθηκαν να δημιουργήσουν. Με βάση όσα παρατήρησαν και αντιλήφθηκαν σχετικά με την σατιρική – χιουμοριστική χαρτογραφία, διαπιστώνεται ότι κατανόησαν και αποκωδικοποίησαν τις πληροφορίες που δέχτηκαν.

Από τις απαντήσεις των παιδιών στο τέλος της διδακτικής παρέμβασης, διαπιστώθηκε η ευχαρίστηση των μαθητών, μέσα από την διδακτική παρέμβαση στην οποία συμμετείχαν και ήταν ιδιαίτερα ενεργητικοί και δραστήριοι (Διάγραμ. 3). Η πλειοψηφία διατύπωσε την άποψη ότι οι σατιρικοί χάρτες διευκόλυναν την κατανόηση των συνασπισμών του Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο (Διαγρ. 4) και προτιμούν τη διδασκαλία της Ιστορίας μέσω των σατιρικών χαρτών (Διαγρ. 5).

Διάγραμμα 3: Αποτίμηση του μαθήματος Ιστορίας με τη χρήση σατιρικών χαρτών

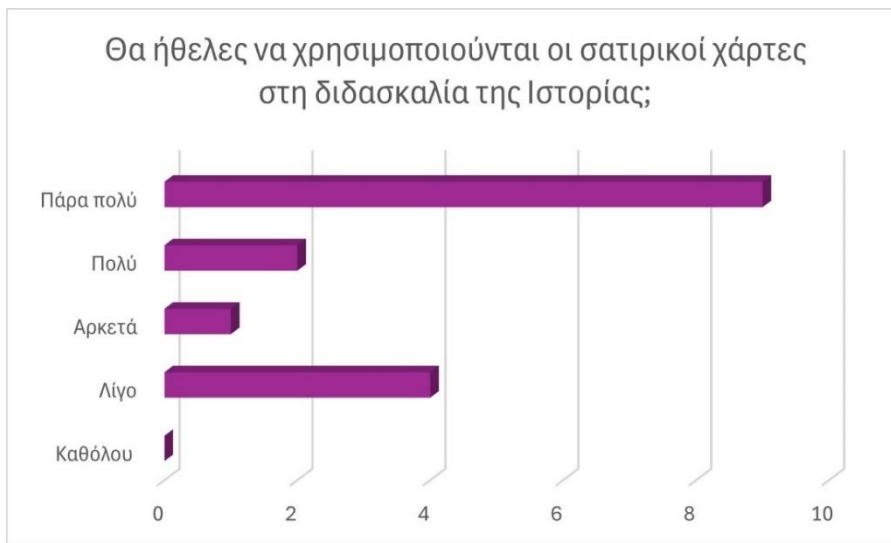


Διάγραμμα 4: Κατανόηση των συνασπισμών του Α' Π.Π. μέσω των σατιρικών χαρτών



Συνοπτικά, από τις απαντήσεις των μαθητών/τριών διαπιστώνεται ότι οι σατιρικοί χάρτες είναι πιο ευκολονόητοι και εύληπτοι για την προσέγγιση εννοιών του μαθήματος της Ιστορίας. Σε αρκετές απαντήσεις διακρίνουμε το αίσθημα ευχαρίστησης που προκαλούν οι χιουμοριστικοί χάρτες, κεντρίζοντας το ενδιαφέρον και οξύνοντας την φαντασία των μαθητών. Διαπιστώνεται ότι το σατιρικό στοιχείο των χαρτών κέντρισε το ενδιαφέρον των μαθητών.

Διάγραμμα 5: Χρήση των σατιρικών χαρτών στη διδασκαλία της Ιστορίας



2.3.2 Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς

Στην τοποθέτησή τους οι εκπαιδευτικοί στο ερώτημα «εάν χρησιμοποιούν τους χάρτες στη διδασκαλία της ιστορίας» διακρίνεται ότι η ολότητα τους αξιοποιεί τους χάρτες, είτε σε φυσική μορφή είτε σε ψηφιακή, θεωρώντας τους απαραίτητο εργαλείο για την καλύτερη κατανόηση των γεγονότων. Με τη βοήθειά τους, οι μαθητές/τριες τοποθετούν γεωγραφικά τα γεγονότα και τις περιοχές που περιλαμβάνονται στο εκάστοτε κεφάλαιο και έχουν οπτική θέση των περιοχών/λαών της εποχής τους. Η πλειοψηφία τους όμως δεν γνωρίζει τους σατιρικούς χάρτες και δεν τους έχει χρησιμοποιήσει ποτέ μέχρι τώρα. Η πλειοψηφία πάλι δήλωσε ότι ενδιαφέρεται να ενημερωθεί και να γνωρίσει το εν λόγω είδος, σχολιάζοντας ότι θα είναι χρήσιμο και ελκυστικό εργαλείο για την διδασκαλία της ιστορίας. Σημαντικό είναι να σημειώσουμε ότι δύο εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι δεν ενδιαφέρονται, θεωρώντας τους σατιρικούς χάρτες ακατάλληλους για τους/τις μαθητές-μαθήτριες του δημοτικού.

Από τη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της τάξης που πραγματοποιήθηκε η παρέμβαση, διαπιστώθηκε ότι η εκπαιδευτικός εντόπισε, από την αρχή της παρέμβασης, το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών, την προσήλωση στο μάθημα, καθώς ο εύστοχος και παιγνιώδης τρόπος διδασκαλίας κέρδισε τα παιδιά, παρόλο που το τμήμα ήταν 'δύσκολο' και 'απαιτητικό', όπως επισήμανε. Οι σατιρικοί χάρτες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που περιείχαν, όπως είναι τα ζώα, τα χρώματα, τα σύμβολα και τα αντικείμενα, βοήθησαν τα παιδιά να κατανοήσουν γεωγραφικά τον χώρο, τις χώρες που εμπλέκονταν μεταξύ τους, τις αντιπαλότητες που δημιουργήθηκαν κατά τον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο. Οι προβλεπόμενοι στόχοι, μαθησιακοί και γνωστικοί, επιτεύχθηκαν και οι μαθητές-τριες ευχαριστήθηκαν όλες τις δραστηριότητες, το μάθημα μετατράπηκε σε παιχνίδι και οι γνώσεις που απέκτησαν διατηρήθηκαν και αργότερα. Επίσης σχολίασε την καταλληλότητα των σατιρικών χαρτών που χρησιμοποιήθηκαν κατά την διδακτική παρέμβαση, όσον αφορά την ηλικιακή ομάδα και το επίπεδο των μαθητών-τριών. Τέλος υποστήριξε ότι οι εικόνες οξύνουν την οπτική αντίληψη και βοηθούν στην απομνημόνευση, καθώς οι εικόνες εντυπώνονται περισσότερο στο μυαλό των παιδιών.

3. Συμπεράσματα-Συζήτηση

Αναφορικά με τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν μπορούμε να εξαγάγουμε τα ακόλουθα συμπεράσματα: Οι σατιρικοί χάρτες δύναται να ενσωματωθούν και να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο της διδασκαλίας της ιστορίας, καθώς συμβάλλουν στην καλλιέργεια και προώθηση της ιστορικής γνώσης και ιστορικής σκέψης. Οι μαθήτριες/μαθητές όπως και οι εκπαιδευτικοί έδειξαν ενδιαφέρον στην προοπτική της ένταξης των σατιρικών χαρτών στο μάθημα της ιστορίας και, απέδειξαν πως μέσω της εμπλοκής τους με αυτούς, τονώθηκε το ενδιαφέρον τους για τα ιστορικά γεγονότα και την κατανόηση τους και η φαντασία τους. Υπήρξαν έντονες ενδείξεις ότι είναι σε θέση οι μαθητές/τριες να αποκωδικοποιήσουν και να 'διαβάσουν' τους (σατιρικούς) χάρτες, καθώς τα εικονικά στοιχεία, τα σύμβολα και οι μορφές κεντρίζουν το ενδιαφέρον τους και τους εμπλέκουν ενεργά στην διδακτική διαδικασία. Παράλληλα, συμβάλλουν στην καλλιέργεια «εννοιών της ιστορικής σκέψης» μέσα από την αποκωδικοποίηση, τη σύγκριση και την επεξεργασία τους. Όπως ισχυρίζονται οι Parellada et al. (2024), δεν μπορούμε να περιμένουμε από τα παιδιά να αντικρίσουν ένα χάρτη και να τον αναπαράγουν. Από την άποψη της ιστορικής σκέψης θα πρέπει να τον αντιμετωπίσουν ως μία σύνθετη πηγή στην οποία θα θέσουν ερωτήματα ώστε να κατανοήσουν καλύτερα το παρελθόν. Η αποκωδικοποίηση, η σύγκριση και η επεξεργασία των (σατιρικών) χαρτών συνέβαλε σε αυτή την κατανόηση. Κατ' αναλογία, και οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι χάρτες μπορούν να συμβάλλουν καταλυτικά στην ενεργοποίηση της συμμετοχής των μαθητών/τριών στο μάθημα της Ιστορίας και να το καταστήσουν ενδιαφέρον καλλιεργώντας την ιστορική σκέψη αλλά και την γεωγραφική αντίληψη. Το συμπέρασμα αυτό είναι σε συμφωνία και με πρότερες διδακτικές παρεμβάσεις. Ενδεικτικά αναφέρουμε την παρέμβαση των Mitchell & Elwood (2012) η οποία ασχολήθηκε με τη δημιουργία χαρτών τοπικού ενδιαφέροντος από παιδιά και οι οποίες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι πέρα από τις ιστορικές και γεωγραφικές δεξιότητες, τα παιδιά αισθάνονται μια πιο άμεση σύνδεση με «τις ιστορίες και τις γεωγραφίες που μελετούν» (156).

Η επεξεργασία και η δημιουργία (σατιρικών) χαρτών, από την άλλη, τόνισε τη σχέση τόπου και ανθρώπινης δράσης. Καλλιέργησε, πέρα από γεω-γραφικές και σχεδιαστικές δεξιότητες, την έκθεση των παιδιών σε διαφορετικά είδη χαρτών και σε διαφορετικές αντιλήψεις, φορείς των οποίων μπορεί να είναι οι χάρτες, όπως και έναν νέο τρόπο 'απεικόνισης' των ιστορικών γεγονότων. Επιβεβαιώθηκε έτσι ο διττός ρόλος που μπορούν να επιτελέσουν οι χάρτες στη διδασκαλία της ιστορίας, ο οποίος υπογραμμίστηκε στο θεωρητικό μέρος και ανέδειξε τη χρήση χαρτών ως ένα εργαλείο αξιολόγησης της ιστορικής σκέψης και γνώσης (Parellada et al., 2024; Darby, 2002).

Θα ήταν παράλειψή μας να μην αναφέρουμε ότι η μελέτη μας υπόκειται στους περιορισμούς του μεγέθους της έρευνας καθώς η διδακτική παρέμβαση ήταν μικρής διάρκειας και εστίασε σε μία τάξη. Πιστεύουμε ότι η έρευνά μας συνέβαλλε ώστε η μελλοντική έρευνα να εξετάσει στο θέμα σε μεγαλύτερη έκταση και βάθος.

Βιβλιογραφία

Baker, A. R. (2003). *Geography and history: bridging the divide*. Cambridge: Cambridge University Press.

Chace, H. (1960). Using Maps In Teaching History. *Journal of Geography*, 59(8), 380–385.

Darby, H.C. (1963) On the Relations of Geography and History. *Transactions and Papers (Institute of British Geographers)*, 19, 1-11.

Darby, H.C. (2002) *The Relations of History and Geography: Studies in England, France and the United States*. Liverpool: Liverpool University Press.

ICA (2003): Strategic Plan 2003-2011. Ανακτήθηκε από https://ica.org/files/documents/reference_docs/ICA_Strategic_Plan_2003-2011.pdf

ICA (2019): Strategic Plan 2019-2027. Ανακτήθηκε από https://icaci.org/files/documents/generalassembly2019/22-ica_strategic_plan_2019-2027.pdf

Κόκκινος, Γ., & Γατσωτής, Π. (2008). Επιστημολογία της Ιστορίας, Διδακτική της Ιστορίας και εκπαιδευτική έρευνα. Στο Ανδρέου, Α. Π. (Επιμ.), *Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η Έρευνα στα Σχολικά Εγχειρίδια* (389-443). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Λιβιεράτος Ε. (2022). Οπτική ρητορική και οπτικοποίηση της ιστορίας. 38. Ανακτήθηκε από <https://www.hartismag.gr/hartis-38/klimakes/optiki-ritoriki-kai-optikopoiisi-tis-istorias>

Mitchell, K., & Elwood, S. (2012). Engaging Students through Mapping Local History. *Journal of Geography*, 111(4), 148-157.

Parellada, C., Rodríguez-Moneo, M. and Carretero, M. (2024). Historical maps as a neglected issue in history education. Students and textbooks representations of territorial changes of Spain and Argentina. *Frontiers in Education*, 8, 1-11.

Pickles, J. (1992). Text, Hermeneutics and Propaganda Maps. In B. & J. Duncan (eds.), *Writing Worlds: Discourse and Metaphor in the Representation of Landscape* (p.193). London: Routledge.

Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Toronto, Canada: Nelson Education.

Seixas, P. (2017). A model of historical thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49, 593–605.

Smart, L. (1998). *Maps, ICT and history: A revolution in learning*. *Teaching History*, 93, 28.

Σουκάκος Α. (2019). *120 Σατιρικοί χάρτες ιστορικές και σατιρικές καταγραφές της Ευρώπης (19^{ος}-21^{ος} αι.)*. Αθήνα: Μίλητος.

Stephens, D. (2002). *Making Sense of Maps, History Matters: The U.S. Survey Course on the Web*. Ανακτήθηκε από <http://historymatters.gmu.edu/mse/maps/>

Thrower, N. (1996). *Maps and Civilization: Cartography in Society*. Chicago: University of Chicago Press.

Vorster, L. W. (1984). *The importance of Maps in History Teaching and Evaluation*. *Y & T*, 8, 28-37.

Withers, Ch. W. J. (2009) *Place and the "Spatial Turn" in Geography and in History*. *Journal of the History of Ideas*, 70 (4), 637-658.

Σχολική Παιδαγωγική

Παιδαγωγική: Μία επιστήμη υπό αμφισβήτηση

Δέσποινα Καρακατσάνη & Παυλίνα Νικολοπούλου

Περίληψη

Η Παιδαγωγική εγκαθιδρύθηκε ως ανεξάρτητος επιστημονικός κλάδος, στην Ελλάδα, στο ακαδημαϊκό πλαίσιο του Πανεπιστημίου Αθηνών, στο τέλος του 19ου αιώνα, για να συμβάλλει στην υλοποίηση ενός φιλόδοξου πολιτικού σχεδίου: την ανάπτυξη και διεύρυνση ενός αστικού ελληνικού έθνους- κράτους. Η ανάδυσή της ως επιστήμης στον ελλαδικό χώρο ήταν κυρίως αποτέλεσμα πολιτικής θέλησης και σε πολύ μικρότερο βαθμό απαίτηση της ακαδημαϊκής κοινότητας ή των επαγγελματιών χώρων. Στενά συνδεδεμένη με πολιτικά διακυβεύματα από την πρώτη στιγμή της ύπαρξής της αντιμετώπισε την αμφισβήτηση της από τον ακαδημαϊκό κόσμο ως αυτόνομος επιστημονικός κλάδος. Από την αρχή σχεδόν της προσπάθειάς της να συγκροτηθεί σε ανεξάρτητο επιστημονικό κλάδο, τέθηκε το ζήτημα της ικανότητας της να παραγάγει έγκυρες και ελέγξιμες από την επιστημονική κοινότητα παιδαγωγικές γνώσεις. Το ζήτημα αυτό παραμένει και σήμερα επίκαιρο. Στην ανακοίνωσή μας θα παρουσιάσουμε τις σημαντικότερες προσπάθειες νομιμοποίησης της Παιδαγωγικής και τις αντιστάσεις που συνάντησαν κατά την διάρκεια του προηγούμενου αιώνα και θα εξετάσουμε την θέση που επιφυλάσσεται σήμερα τόσο από τον κόσμο της διοίκησης και τους επαγγελματικούς κλάδους όσο και από την ακαδημαϊκή κοινότητα στην Παιδαγωγική επιστήμη. Για την ανακοίνωσή μας έχουμε χρησιμοποιήσει πρωτογενείς πηγές που απόκεινται στο Ιστορικό Αρχείο του Πανεπιστημίου Αθηνών, όσο και εκτεταμένη εργογραφία και βιβλιογραφία.

Λέξεις-κλειδιά: Παιδαγωγική, Ιστορία, Επιστήμη

0. Εισαγωγή

Στην παρούσα ανακοίνωση θα παρακολουθήσουμε την διαδικασία εγκαθίδρυσης και συγκρότησης της Παιδαγωγικής ως επιστήμης στον ελλαδικό χώρο, στο πλαίσιο του Πανεπιστημίου Αθηνών, κατά την διάρκεια ενός, περίπου, αιώνα (1877-1967). Παρακολουθούμε τα επιστημονικά ρεύματα που οι καθηγητές της έδρας υιοθέτησαν και ακολούθησαν καθώς και την θέση που επιφυλάχθηκε στην νέα επιστήμη και τις πιέσεις που της ασκήθηκαν εντός του ακαδημαϊκού πλαισίου του Πανεπιστημίου Αθηνών στο οποίο εντάχθηκε. Για την ανακοίνωσή μας έχουμε μελετήσει εκτεταμένο αρχειακό υλικό που απόκειται στο Ιστορικό Αρχείο του Πανεπιστημίου Αθηνών, την εργογραφία των καθηγητών της έδρας καθώς και εκτεταμένη βιβλιογραφία σχετικά με την εποχή που μελετάμε και τα επιστημονικά παιδαγωγικά ρεύματα που κυριαρχούσαν διεθνώς. Επεξεργαστήκαμε το υλικό μας με την βοήθεια της ερμηνευτικής μεθόδου η οποία χρησιμοποιείται στις ανθρωπιστικές και στις κοινωνικές επιστήμες και θεωρείται κατάλληλη για την ερμηνεία και την κατανόηση των ανθρώπινων πράξεων και έργων, τα οποία αντιμετωπίζουμε ως προϊόντα της ιστορικής εξέλιξης.

1. Η ανάδυση μιας επιστήμης

Οι πρώτες απόπειρες εγκαθίδρυσης της Παιδαγωγικής ως επιστήμης στην Ελλάδα, ανιχνεύονται στα τέλη του 19^{ου} αιώνα, όταν στο Πανεπιστήμιο Αθηνών προσφέρθηκαν τα πρώτα μαθήματα Παιδαγωγικής από έδρες Φιλολογίας και Φιλοσοφίας. Η νέα επιστήμη ακολουθώντας πορεία ανάλογη με αυτήν που ακολούθησε ο κλάδος κατά την εισαγωγή του στα ευρωπαϊκά -κυρίως- Πανεπιστήμια την ίδια εποχή, ξεκινάει την πορεία της για την καθιέρωσή της ως αυτόνομου επιστημονικού κλάδου.

Στενά συνδεδεμένη με τη διδακτική πράξη, η οποία άλλωστε προϋπήρξε της επιστήμης, η Παιδαγωγική εισάγεται στο Πανεπιστήμιο κατ' αρχάς για να συμβάλλει στην βελτίωση των διδακτικών μεθόδων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Επί σειρά ετών (1876-1901) διδάχθηκε ως φροντιστηριακό μάθημα στο Φιλολογικό Φροντιστήριο με σκοπό την καλύτερη προετοιμασία των μελλοντικών φιλόλογων για την διδακτική πράξη και αντιμετωπίστηκε λιγότερο ως επιστήμη και περισσότερο ως τεχνική της διδασκαλίας. (Παναζίδης, 1889, κγ') Οι φοιτητές που επιθυμούσαν να εξασκήσουν το διδασκαλικό επάγγελμα όφειλαν να συμμετέχουν σε παιδαγωγικές ασκήσεις για να διδαχθούν πρακτικά τη σωστή μέθοδο διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών και λατινικών, όπως ορίζονταν από τα βασιλικά διατάγματα που καθόριζαν την λειτουργία του φροντιστηρίου.(Δ./15.10.1884) Ο όρος Παιδαγωγική άλλωστε εμφανιζόταν στην βιβλιογραφία της εποχής συχνά αδιαφοροποίητος, να χαρακτηρίζει ταυτόχρονα την επιστήμη αλλά και την τέχνη της εκπαίδευσης.

Την ίδια περίπου εποχή ωστόσο (1878), και η έδρα της Φιλοσοφίας ενέταξε την Παιδαγωγική στα μαθήματα που προσέφερε, αντιμετωπίζοντάς την περισσότερο ως Θεωρία για την Παιδεία και λιγότερο ως εμπειρική επιστήμη. Η Παιδαγωγική, συνδέθηκε στενά με τη Φιλοσοφία και αντιμετωπίστηκε ως μία κανονιστική κυρίως επιστήμη, που προσδιόριζε και τεκμηριώνει τους στόχους και τα περιεχόμενα της εκπαίδευσης. Το φαινόμενο ήταν συνηθισμένο και στην Δυτική Ευρώπη όπου συχνά πριν από το 1890, καθηγητές Φιλοσοφίας ενέτασσαν στα μαθήματά τους και στοιχεία από την Παιδαγωγική. Φιλόσοφοι άλλωστε ήταν και αρκετοί από τους πρώτους καθηγητές εδρών Παιδαγωγικής στα Ευρωπαϊκά πανεπιστήμια. (Gautherin, 2002a, 78-79) Στα τέλη του 19ου αιώνα, ενώ η νέα επιστήμη δεν είχε αποκτήσει ακόμα δική της έδρα στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, στοιχεία της διδάσκονταν από δύο άλλες έδρες ταυτόχρονα. (Πρακτικά Συνεδριάσεων Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Αθηνών, (ΠΣΦΣΠΑ) 1891, 145).

Στα πρώτα του βήματα ο νέος κλάδος αναζήτησε την επιστημονική του νομιμοποίηση στην Ερβαρτιανή Φιλοσοφία και Παιδαγωγική, έτσι όπως την αντιλήφθηκαν και την ανέπτυξαν οι νεοερβαρτιανοί παιδαγωγοί που δραστηριοποιούνταν τότε στα πανεπιστήμια της Δυτικής Ευρώπης και άσκησαν μεγάλη επίδραση στο ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό σύστημα ιδιαίτερα τις τελευταίες δεκαετίες του 19^{ου} αιώνα και τις πρώτες του 20^{ου} . Η σχολική μεθοδολογία που πρότειναν αποτέλεσε την πρώτη σημαντική προσπάθεια για την εφαρμογή επιστημονικών μεθόδων στην εκπαιδευτική πράξη. (Χριστιάς, 2012, 65).

Στην ελληνική περίπτωση ο κάτοχος της έδρας της Φιλοσοφίας, στα τέλη του 19^{ου} αιώνα στην Αθήνα, Χρίστος Παπαδόπουλος, επιχείρησε να θεμελιώσει θεωρητικά την Παιδαγωγική ακολουθώντας τις βασικές κατευθύνσεις της Ερβαρτιανής Παιδαγωγικής, που αναζητούσε στην Ηθική τον ορισμό των σκοπών της αγωγής και στην Ψυχολογία την επιλογή των μέσων που έπρεπε να ακολουθήσει για να τους πετύχει.(Lindner, 1899, 13). Σε αυτήν στηρίχθηκε

και ο Δ. Ζαγγογιάννης, ο κάτοχος της πρώτης έδρας Παιδαγωγικής που ιδρύθηκε στη χώρα ένα χρόνο πριν την δύση του αιώνα (1899). Η Παιδαγωγική είχε πλέον, σύμφωνα με τη δική του προσέγγιση, το δικαίωμα να εισέλθει στο Πανεπιστήμιο, ως αυτόνομη και ισότιμη επιστήμη με τις υπόλοιπες που διδάσκονταν σε αυτό, γιατί είχε αναβαθμιστεί από σύνολο εμπειρικών διδαγμάτων σε επιστημονικό κλάδο, χάρη στην Ερβαρτιανή Φιλοσοφία και Παιδαγωγική, η οποία προσέφερε μία συνολική θεωρία του φαινομένου της αγωγής, ενοποιώντας τις παιδαγωγικές γνώσεις και αντιλήψεις εντός ενός κοινού θεωρητικού πλαισίου και χαρίζοντάς τους την αναγκαία εσωτερική συνοχή. (Ζαγγογιάννης, 1900, 178).

Την εποχή αυτή, τόσο στη χώρα μας όσο και στο ευρωπαϊκό ανάλογο, η πανεπιστημιακή Παιδαγωγική χαρακτηριζόταν, από έναν υψηλό βαθμό αοριστίας και γενικότητας. Προχωρούσε σε ολιστικές θεωρήσεις του πολύμορφου πεδίου της, ως αντικείμενό της έθετε την μελέτη της αδιαίρετης ολότητας του ανθρώπινου πνεύματος και σκοπό της την αόριστη ηθική τελειοποίηση του ατόμου και την επίσης αόριστη εξυπηρέτηση του εθνικού μεγαλείου (Gautherin, 2002a, 95-97· Gautherin, 2002b, 108).

Παρά την αισιοδοξία με την οποία αντιμετωπίστηκε η εγκαθίδρυση της νέας επιστήμης στο Πανεπιστήμιο τα προβλήματα που αντιμετώπισε για να εδραιωθεί στον ελλαδικό χώρο ήταν σημαντικά. Η κατάρνηση της πρώτης έδρας σε συντομότατο χρονικό διάστημα από την ίδρυσή της (1901) (Ζαγγογιάννης, 1901, 111-114) και οι προβληματισμοί που για μία δεκαετία αναπτύχθηκαν σε σχέση με την αναγκαιότητα ή όχι της εγκαθίδρυσής της εντός του ακαδημαϊκού πλαισίου, καταδεικνύουν και το μέτρο της δυσκολίας του εγχειρήματος και των αντιστάσεων που συνάντησε, στην πορεία της για την αυτονόμηση (Πρώτον Ελληνικόν Εκπαιδευτικόν Συνέδριον, 1904, 144-161).

2. Η Παιδαγωγική ως θετική επιστήμη

Όταν τελικά επανιδρύθηκε η έδρα της Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών (Ν.ΓΩΚΕ΄/1911, άρθρο 7, παρ.2) - το 1912- το ζήτημα της επιστημονικής της νομιμοποίησης κάθε άλλο παρά ήταν λυμένο. Είναι επιστήμη η Παιδαγωγική; Το ερώτημα αυτό απασχόλησε ιδιαίτερα τον νέο κάτοχο της έδρας Νικόλαο Εξαρχόπουλο, ο οποίος επιχείρησε να θέσει σε επιστημονικές βάσεις την Παιδαγωγική στην Ελλάδα, κατά την περίοδο του μεσοπολέμου. Το ζήτημα απασχολούσε άλλωστε τους ερευνητές σε όλη την Ευρώπη κατά τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ού} αιώνα, παρά την πρόοδο που είχε συντελεστεί στις παιδαγωγικές σπουδές και παρά τις έδρες που ιδρύονταν με αυξανόμενο ρυθμό στα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια. Το 1922, στην νέα έκδοση του «Λεξικού της Παιδαγωγικής» ο Emile Durkheim έγραφε : «Η επιστήμη της εκπαίδευσης δεν υπάρχει παρά στο επίπεδο του σχεδιασμού» καθώς και «Είναι βέβαιο ότι η επιστήμη της εκπαίδευσης είναι καθ' ολοκληρία εν τω γίνεσθαι.» (Durkheim, 1922/1993,70-81). Σε μία εποχή που οι παιδαγωγοί ασκούσαν οξεία κριτική στο «παλιό σχολείο» και στο σχολικό σύστημα που διαμορφώθηκε υπό την επίδραση των ερβαρτιανών ιδεών, το ζήτημα της επιστημονικότητας των παιδαγωγικών θεωριών τίθετο εκ νέου. Αν η Παιδαγωγική δεν θεμελιωνόταν στην Φιλοσοφία και την Ψυχολογία, όπως το συνέλαβε η ερβαρτιανή σκέψη, από πού αντλούσε την επιστημονική της νομιμοποίηση;

Η επιστημονική προσέγγιση των παιδαγωγικών θεμάτων προϋπέθετε ένα θετικιστικό προσανατολισμό της νέας επιστήμης, υποστήριξε ο Εξαρχόπουλος, υιοθετώντας θέσεις και απόψεις της επιστημονικής εκείνης κίνησης, η οποία στις αρχές του 20^{ού} αιώνα επιχείρησε να θεμελιώσει την Παιδαγωγική στο Θετικισμό, τόσο στην Ευρώπη όσο και στη Βόρεια

Αμερική. Η προσπάθεια του εγγράφεται στο κίνημα της Παιδολογίας, το οποίο επιχείρησε να συνθέσει τις μελέτες για το παιδί που έγιναν σε διάφορους επιστημονικούς κλάδους και να τις ενσωματώσει μέσα σε ένα θετικιστικό επιστημονικό μοντέλο, με στόχο να δημιουργήσει μια ολοκληρωμένη επιστήμη του παιδιού, τμήμα της οποίας θα ήταν και η Παιδαγωγική (Debesse & Mialaret, 1971, 368-369).

Ο Εξαρχόπουλος επεδίωξε να δημιουργήσει στο πανεπιστήμιο Αθηνών μια ολοκληρωμένη επιστήμη της Αγωγής, που θα αντιμετώπιζε και θα μελετούσε τα φαινόμενα που λάμβαναν χώρα στο πεδίο της με ενιαίο τρόπο. Η ενότητα του πεδίου θα προέκυπτε και θα στηριζόταν σε έναν κοινό κανόνα μεθοδολογίας και έρευνας. Υποστήριξε ότι η μέθοδος που οι φυσικές επιστήμες υιοθετούσαν για να μελετήσουν τη φύση, μπορούσε να χρησιμοποιηθεί και από την Παιδαγωγική. Χάρη στις αναλυτικές μεθόδους έρευνας, η νέα επιστήμη θα κατάφερνε να μελετήσει το εξαιρετικά ευρύ πεδίο της παράγοντας γνώσεις έγκυρες, και παρά το γεγονός ότι το πεδίο της επικαλύπτονταν με αυτό άλλων επιστημών, γνώσεις αποκλειστικά δικές της. Η παιδαγωγική γνώση θα καθίστατο επιστημονική γιατί θα παράγονταν με επαγωγικό τρόπο μέσα στο πλαίσιο μιας επιστημονικής έρευνας, που θα χρησιμοποιούσε την παρατήρηση και το πείραμα για να διερευνήσει την «παιδική φύση» και τις συνθήκες της εκπαιδευτικής πράξης, με σκοπό να εξάγει αντικειμενικά και ελέγχιμα συμπεράσματα (Εξαρχόπουλος, 1923, ζ', η').

Μετά τον πρώτο παγκόσμιο πόλεμο το παιδολογικό παράδειγμα απέτυχε και σταδιακά εγκαταλείφθηκε από τους ερευνητές (Landsheere, 1996, 22) η επιθυμία όμως για μία θετικιστική προσέγγιση των παιδαγωγικών φαινομένων δεν εξέλειψε. Ένας νέος κλάδος της Παιδαγωγικής επιστήμης αναπτύχθηκε, η Πειραματική Παιδαγωγική, η οποία θα αποτελέσει τμήμα της και όχι ένα υπερσύνολο που θα την περιλάμβανε όπως φιλοδόχησε να είναι η Παιδολογία (Mialaret, 1954, 11 · Clararède, 1916, 106).

Στο Πανεπιστήμιο Αθηνών ο Εξαρχόπουλος ίδρυσε, στη διάρκεια του μεσοπολέμου τους θεσμούς εκείνους που συνέβαλαν στην θεμελίωση της Πειραματικής Παιδαγωγικής στην Ελλάδα, όπως το Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής (Ν. 2905/1922) και το Πειραματικό Σχολείο. (Ν. 4376/1929, άρθρο 10). Στη διάρκεια τριών περίπου δεκαετιών, πραγματοποίησε σειρά ερευνών με τη χρήση αναλυτικών μεθόδων (Νικολοπούλου, 2022, 205-230) τα συμπεράσματα των οποίων φιλοδόχησε να αποτελέσουν την αρχή ενός σώματος αντικειμενικών παιδαγωγικών γνώσεων, που θα συγκροτούσαν σταδιακά στον ελλαδικό χώρο μια επιστημονική Παιδαγωγική Θεωρία (Εξαρχόπουλος, 1923, ι', 135). Από την έδρα του Πανεπιστημίου Αθηνών αμφισβήτησε την εξάρτηση της Παιδαγωγικής από την Φιλοσοφία και την Ψυχολογία και τόνισε την αυτονομία της ως ανεξάρτητου επιστημονικού κλάδου (Νικολοπούλου, 2022, 258-260).

3. Η Παιδαγωγική ως εφαρμοσμένη Ψυχολογία

Μετά το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο οι εμπειρικές μέθοδοι έρευνας αμφισβητούνται και σταδιακά εγκαταλείπονται στο Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ο διάδοχος του Εξαρχόπουλου στην έδρα, Σπ. Καλλιιάφας θεώρησε περιττό το ερώτημα για την επιστημονικότητα της Παιδαγωγικής (Καλλιιάφας, 1958, 8) Υποστήριξε ότι η παιδαγωγική πράξη, ως αντικειμενικό γεγονός, μπορεί να περιγραφεί, να αναλυθεί, να εξηγηθεί. Προηγείται της όποιας παιδαγωγικής θεωρίας και έρευνας και την καθιστά αναγκαία. Το αναμφισβήτητο και αντικειμενικό γεγονός της ύπαρξης της αγωγής οδηγεί στην αναγκαιότητα για μία «Θεωρία

περί της αγωγής» η οποία, σύμφωνα με τον Καλλιάφα, έχει διττό χαρακτήρα. Περιγράφει και ερμηνεύει τα αντικειμενικά «γεγονότα» που σχετίζονται με το φαινόμενο και ταυτοχρόνως επιδιώκει να καθορίσει το σκοπό τον οποίον πρέπει να υπηρετεί η αγωγή, καθώς και τα μέσα που θα χρησιμοποιηθούν για να τον επιτύχει. Μία επιστήμη της αγωγής έχει ως σκοπό να κατανοήσει, να βελτιώσει και να κατευθύνει αυτό που ήδη υφίσταται στην πράξη. «Κατά τούτα η Παιδαγωγική είναι αμφοτέρα θεωρία και πράξις» (Καλλιάφας, 1958, 8).

Τη νομομοποίηση της η επιστήμη της εκπαίδευσης, την επιστημονική της εγκυρότητα, θεωρούσε ότι την αντλεί από την Ψυχολογία, η οποία αναδύθηκε ως εμπειρική επιστήμη την ίδια περίπου εποχή με αυτή. Η Ψυχολογία αποτελούσε κατ' αυτόν μία από τις τρεις θεμελιώδεις επιστήμες (Φυσική/Χημεία, Βιολογία, Ψυχολογία). Σύμφωνα με την κατάταξη που υιοθετούσε όλες οι επιστήμες, ήταν παράγωγες και εξαρτημένες από μία ή περισσότερες θεμελιώδεις. Οι «πνευματικές» επιστήμες στις οποίες κατέτασσε και την Παιδαγωγική, εξαρτιόνταν όλες από την Ψυχολογία και αποτελούσαν ουσιαστικά εφαρμογές της στα ιδιαίτερα πεδία που μελετούσε η κάθε μία (Καλλιάφας, 1935, 9).

Αντιλαμβανόταν την Παιδαγωγική ως πεδίο έρευνας της Ψυχολογίας, ως εφαρμοσμένη Ψυχολογία στην εκπαιδευτική πράξη. Η Παιδαγωγική «... είναι κατά πρώτον λόγον ψυχολογική επιστήμη». Δεν εξαρτάται από την Ψυχολογία ούτε είναι συγγενής προς αυτήν· είναι τμήμα της (Καλλιάφας, 1958, 9). Η επιστημονικοποίηση της Αγωγής σύμφωνα με τον Καλλιάφα γίνονταν αντιληπτή όπως το έθετε ο Dilthey -την σκέψη του οποίου γνώριζε- και άλλοι πριν και μετά από αυτόν, ως μια επιστήμη που προσδιόριζε τις σταθερές των εκπαιδευτικών επεμβάσεων με βάση τα ψυχολογικά δεδομένα.

Παρ' ότι ο Καλλιάφας θεωρούσε λυμένο το πρόβλημα της αυτονομίας και της επιστημονικότητας της Παιδαγωγικής, παραμένει, κατά τη γνώμη μας, ανοιχτό το ερώτημα: Ποιος είναι ο βαθμός αυτονομίας ενός κλάδου ο οποίος αποτελεί το πεδίο εφαρμογής μίας άλλης επιστήμης; Ένας κλάδος εξαρτώμενος από τα πορίσματα μίας θεμελιώδους επιστήμης, σύμφωνα με την κατάταξή που πρότεινε ο Καλλιάφας, διαθέτει την ίδια επιστημονική εγκυρότητα με αυτήν;

Στην αντίφαση αυτή διαφαίνεται το πρόβλημα που αντιμετώπισε η νέα επιστήμη από την στιγμή που απομακρύνθηκε από τη Φιλοσοφία αναφορικά με τον καθορισμό της ταυτότητά της. Η Παιδαγωγική, στην πορεία αυτονόμησής της από την Φιλοσοφία, βρέθηκε γρήγορα μεταξύ δύο αντιθετικών και πολέμιων μεταξύ τους προσδιορισμών της ως επιστήμης.

Σύμφωνα με την μία οπτική η Παιδαγωγική, που διακονεί ένα εξαιρετικά ευρύ πεδίο αναφοράς, γινόταν αντιληπτή ως μία κανονιστική επιστήμη, σχετικά αδιαφοροποίητη, η οποία ενοποιούταν από το αντικείμενό της και συχνά θεμελιωνόταν πάνω σε θέσεις αόριστες και υπερβολικά γενικές.

Η ευρύτητα του πεδίου έρευνά της όμως, η πολυπλοκότητα του φαινομένου της αγωγής και η πολλαπλότητα των παραγόντων που επιδρούν κατά την εξέλιξή του και την καθορίζουν, είχε ως αποτέλεσμα το φαινόμενο που μελετούσε να εμπίπτει στο πεδίο διερεύνησης και άλλων κλάδων με αποτέλεσμα να δέχεται πιέσεις από παραδοσιακούς και εδραιωμένους στον ακαδημαϊκό χώρο κλάδους. Έτσι, π.χ. από την πρώτη στιγμή της εγκαθίδρυσης της νέας επιστήμης στο Πανεπιστήμιο της Αθήνας, από τις έδρες της Φιλοσοφίας και της Φιλολογίας, συχνά προβάλλονταν θέσεις για την αγωγή και για τα επιστημονικά παιδαγωγικά ρεύματα, αντίθετες από τις θέσεις που υποστήριζε, κατά καιρούς, ο κάτοχος της έδρας της

Παιδαγωγικής. (ΠΣΦΣΠΑ, 1909, 146 Έκθέσεις και πρακτικά εκλογής επικουρικών καθηγητών, 1939, 142).

Κατά μία άλλη οπτική, η Παιδαγωγική έγινε αντιληπτή ως μια εμπειρική επιστήμη που παρήγαγε αντικειμενικές γνώσεις για το φαινόμενο της αγωγής, χρησιμοποιώντας επιστημονική μεθοδολογία έρευνας και επιχειρούσε να οριοθετήσει το ερευνητικό της πεδίο σε σχέση με τις άλλες κοινωνικές επιστήμες, που αναδύθηκαν την ίδια περίπου εποχή με εκείνη, και έστρεφαν την έρευνά τους στην εκπαίδευση.

Από τη μία μεριά η Παιδαγωγική εμφανιζόταν ως μία επιστήμη που «ειδικεύεται» σε συνολικές θεωρήσεις του φαινομένου της Αγωγής και από την άλλη εμφανιζόταν να στηρίζεται στη Ψυχολογία και αργότερα και στην Κοινωνιολογία, για την παραγωγή επιστημονικών γνώσεων σχετικά με την αγωγή, με κίνδυνο να διαχυθεί μέσα σε αυτές.

Μία επιστήμη που αυτονομήθηκε από την Φιλοσοφία πριν από τις περισσότερες κοινωνικές επιστήμες, συνέβαλε για να γίνει γνωστός ο λόγος τους στον ελληνικό χώρο, (Ατζινά, 2004, 21) και τελικά βρέθηκε σε μία ατελείωτη διαμάχη ανάμεσα στους «ειδικούς» κοινωνιολόγους ή ψυχολόγους και στους παιδαγωγούς που δεν θεωρείτο ότι διέθεταν μία συγκεκριμένη εξειδίκευση.

4. Είναι επιστήμη η Παιδαγωγική;

Στις αρχές του 20ού αιώνα ο Ν. Εξαρχόπουλος έθεσε το ερώτημα αν η Παιδαγωγική είναι αυτόνομη επιστήμη και απάντησε θετικά αναπτύσσοντας σειρά επιχειρημάτων, ο διάδοχός του ο Σπυρίδων Καλλιάφας δεν ασχολήθηκε με το ερώτημα θεωρώντας περίπου αυτόνομη την καταφατική απάντηση, ενώ ο τέταρτος σε σειρά καθηγητής της έδρας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, ο Κωνσταντίνος Σπετσιέρης (1958-1968) δεν έθεσε το ερώτημα θεωρώντας εξίσου αυτόνομο ότι η Παιδαγωγική είναι εξαρτώμενη από τη Φιλοσοφία και ότι η τελευταία είναι η μητέρα όλων των επιστημών.

Στη δεύτερη μετεμφυλιακή δεκαετία -γύρω στο 1960- το κέντρο βάρους της επιστημονικής παιδαγωγικής εργασίας στο δυτικοευρωπαϊκό χώρο μετατοπίζεται εκ νέου, από κατευθύνσεις με έντονο φιλοσοφικό ή θρησκευτικό προσανατολισμό προς την εμπειρική πλευρά της Παιδαγωγικής επιστήμης. Η εμπειρική έρευνα επανέρχεται στα πανεπιστήμια της Δύσης με αυξημένη ένταση και σε μεγαλύτερη έκταση σε σχέση με το μεσοπόλεμο, κάτω από την επίδραση της ανάπτυξης των κοινωνικών επιστημών και των εξελίξεων στην μεθοδολογία έρευνάς τους (Reble, 1996, 583-589). Η έδρα της Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Αθηνών δεν θα ακολουθήσει τις επιστημονικές αναζητήσεις του κλάδου την περίοδο αυτή. Ενώ κατά το πρώτο μισό του 20^{ου} αιώνα εμφανίζεται να παρακολουθεί τις εξελίξεις στο ευρωπαϊκό ανάλογο, τόσο ως προς τον χρόνο ανάδυσής της Παιδαγωγικής ως επιστήμης όσο και ως προς τα επιστημονικά ρεύματα που πρόβαλλε και υπηρέτησε, στο δεύτερο μισό η έδρα, εμφανίζεται αποστασιοποιημένη, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, από τους προβληματισμούς που αναπτύσσονταν στη Δύση.

Στις δύο πρώτες μετεμφυλιακές δεκαετίες, κυριάρχησε στη Φιλοσοφική Σχολή της Αθήνας η δυσπιστία στις αναλυτικές μεθόδους έρευνας (Νικολοπούλου, 2022, 500-506). Σε ότι αφορά την επιστήμη της Παιδαγωγικής, ο κάτοχος της έδρας, υποστήριξε ότι το ερευνητικό της πεδίο, ως εμπειρικής επιστήμης, περιορίζεται αποκλειστικά στη μελέτη του μορφωτικού έργου που συντελείται κατά την παιδική ηλικία, στις σχολικές μονάδες, ενώ η συνολική μελέτη του φαινομένου της αγωγής- η Παιδαγωγική όπως την συνέλαβε ως επιστήμη ο

Έρβατος τον 19^ο αιώνα -δεν αφορούσε πλέον στο δεύτερο μισό του 20^{ου},μία εμπειρική επιστήμη. Γι' αυτό προτείνει να αντικατασταθεί ο όρος «Παιδαγωγική» από τον όρο «Θεωρία της Παιδείας» ή «Φιλοσοφία της Παιδείας» (Σπετσιέρης, 1961,13). Προβάλλοντας θέσεις της Ανθρωπολογικής Παιδαγωγικής, τονίζει ότι η βαθύτερη γνώση του ανθρώπου προϋποθέτει την φιλοσοφική σύνθεση των πορισμάτων επιμέρους εμπειρικών επιστημών και θεωρεί απαραίτητη την ενιαία σύλληψη της ανθρώπινης προσωπικότητας, στο σταθερό έδαφος που η Φιλοσοφία προσφέρει (Σπετσιέρης, 1961, 9). Είναι χαρακτηριστικό, της άποψης του Σπετσιέρη για την επιστημονικότητα της Παιδαγωγικής ότι εντάσσει την «Θεωρία της Παιδείας» στη Φιλοσοφία και ως έναν από τους κλάδους της θεωρεί τη «Γενική Παιδαγωγική», την οποία περιορίζει αποκλειστικά στη μελέτη της σχολικής πράξης (Σπετσιέρης, 1961, 5).

Η αγωγή ,σύμφωνα με το Σπετσιέρη, οφείλει να είναι «αγωγή προς ολότητα» να τείνει δηλαδή, χρησιμοποιώντας τις πλέον κατάλληλες μεθόδους, στην δημιουργία πολιτών ικανών να υπερασπίσουν τα κοινά συμφέροντα με κοινές θυσίες, θέτοντας ως σκοπό της την δημιουργία προσωπικοτήτων. Αυτή είναι, υποστηρίζει, η «ελληνική αντίληψη περί αγωγής», που απορρέει από τις ιδέες των αρχαίων Ελλήνων στοχαστών κυρίως του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη (Σπετσιέρης, 1956, 35). Έτσι νοούμενος ο «εκπαιδευτικός Πλατωνισμός» δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως δόγμα, τόνιζε, αλλά ως μία αφετηρία για έρευνα των ομαδικών φαινομένων, με σκοπό την εμβάθυνση στα θέματα της αγωγής και την αρτιότερη αντιμετώπισή τους.

Ο Σπετσιέρης δεν αναφέρεται ρητά στη μέθοδο που, κατά την γνώμη του, θα έπρεπε να χρησιμοποιεί η Παιδαγωγική για να διερευνήσει το αντικείμενο της. Είναι ωστόσο αρνητικός στη χρήση των αναλυτικών μεθόδων. Η μέθοδος των Θετικών επιστημών, τονίζει, στηρίζεται σε ποσοτικές μεθόδους μέτρησης, που δεν είναι δυνατόν να εφαρμόζονται σε μια οντολογική περιοχή, όπως χαρακτηρίζει το χώρο της Παιδείας, όπου αναφαίνονται προβλήματα ποιοτικής και όχι ποσοτικής μορφής (Σπετσιέρης, 1961, 5-6). Οι αναλυτικές μέθοδοι έρευνας, στηρίζονται στο ρεύμα του Θετικισμού και προωθούν μία αντίληψη κατάτμησης των γνώσεων τόσο των απλούστερων όσο και των συνθετότερων. Ήδη όμως από την εποχή που ο Πλάτωνας άρχισε να διαμορφώνει τη «Θεωρία περί Παιδείας», υποστηρίζει, τονίστηκε ιδιαίτερα, η ανάγκη να υπερβούμε το στάδιο του τεμαχισμού των γνώσεων. Η αύξηση των ειδικεύσεων, που είναι αποτέλεσμα της ανάλυσης μεμονωμένων εκπαιδευτικών θεμάτων, οδήγησε σε μια ατελείωτη αύξηση κλάδων, «ενεργειών και μέσων», που τελικά απομάκρυνε τους ερευνητές από μια ενιαία και άρτια θεώρηση του κόσμου και οδήγησε στο σχετικισμό, τον οποίον ο καθηγητής της έδρας, καταδικάζει απερίφραστα. Τα μόνα στέρεα θεμέλια για το χώρο της Παιδείας είναι κατά την άποψή του αυτά της Φιλοσοφίας.

Σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο ο Σπετσιέρης εγκατέλειψε τις ερευνητικές προσπάθειες στο Πειραματικό Εργαστήριο (ΠΣΦΣΠΑ,1959, 405-406) και στράφηκε εξ' ολοκλήρου στην Φιλοσοφία και ιδιαίτερα στον Πλάτωνα, για να θεμελιώσει στο έδαφός της την επιστήμη της Παιδαγωγικής νοούμενης ως «Θεωρία» ή «Φιλοσοφία» της Παιδείας».

Αναμφίβολα οι γνωστικές θεωρίες προσφέρουν στην Παιδαγωγική ένα πλαίσιο αναγκαίο και ικανό εντός του οποίου μπορούν να αναπτυχθούν διδακτικές αντιλήψεις και διδακτικές πρακτικές. Το πλαίσιο αυτό όμως στη δυτική Ευρώπη και στη Βόρεια Αμερική αναζητείται την ίδια εποχή, στην ανάπτυξη των εμπειρικών επιστημών. της Ψυχολογίας, της Ιατρικής, των Κοινωνικών Επιστημών ευρύτερα και όχι στη Φιλοσοφία.

Έναν αιώνα σχεδόν μετά την εμφάνιση των πρώτων παιδαγωγικών μαθημάτων στο Πανεπιστήμιο της Αθήνας και τα βασικά ερωτήματα σε σχέση με την επιστημονικότητα και την αυτονομία της επιστήμης της εκπαίδευσης φαίνεται να παραμένουν αναπάντητα παρά τις διαφορετικές και συχνά αντιμαχόμενες προσεγγίσεις του ζητήματος από τους καθηγητές της έδρας και τις διαφορετικές φιλοσοφικές και επιστημολογικές τους παραδοχές.

5. Ένας κλάδος αβέβαιος και ασταθής

Η Παιδαγωγική εγκαθιδρύθηκε στην Ελλάδα εντός του Πανεπιστημίου Αθηνών, στο τέλος του 19^{ου} αιώνα. για να συμβάλλει στην υλοποίηση ενός φιλόδοξου πολιτικού σχεδίου: την ανάπτυξη και διεύρυνση ενός αστικού ελληνικού έθνους- κράτους (Φραγκουδάκη, 1990, 22). Αναμενόταν από τη νέα επιστήμη να συμβάλλει στην μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος προτείνοντας τρόπους βελτίωσης και τελειοποίησης των εκπαιδευτικών πρακτικών, ώστε να μπορέσει ο εκπαιδευτικός θεσμός να στηρίξει την ανάπτυξη των νέων παραγωγικών σχέσεων στη χώρα και παράλληλα να προετοιμάσει τους πολίτες-στρατιώτες για την πραγμάτωση της Μεγάλης Ιδέας (Αιτιολογική Έκθεση του νομοσχεδίου Περί οργανισμού του πανεπιστημίου, 1899, 1003). Η ανάδυσή της ως επιστήμης στον ελλαδικό χώρο ήταν κυρίως αποτέλεσμα πολιτικής θέλησης και σε πολύ μικρότερο βαθμό απαίτηση της ακαδημαϊκής κοινότητας ή των επαγγελματικών χώρων.

Ενταγμένη στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, το οποίο ως αυτόνομος φορέας ιδεολογίας συνδέθηκε από την πρώτη στιγμή της ύπαρξής του με την καλλιέργεια της εθνικής ιδεολογίας και την δημιουργία της εθνικής ταυτότητας (Δημαράς, 1989,50) η Παιδαγωγική σχετίζεται στενά με την επίτευξη εθνικών επιδιώξεων. Αναπτύσσεται ευθύς εξ' αρχής υπό την πίεση μιας προσπάθειας προσαρμογής στις ανάγκες της πολιτικής, κοινωνικής και ακαδημαϊκής πραγματικότητας από τη μία μεριά και της αναζήτησης επιστημονικής αναγνώρισης ως ενός αυτόνομου επιστημονικού κλάδου από την άλλη. Η στενή σύνδεσή της με πολιτικά κοινωνικά και επαγγελματικά διακυβεύματα είχε ως αποτέλεσμα η ακαδημαϊκή κοινότητα να την αντιμετωπίσει με επιφύλαξη και να δυσκολευτεί να αποκτήσει μια πραγματική επιστημονική νομιμότητα.

Ωστόσο παρ' ότι το επιστημονικό κύρος της αμφισβητήθηκε συχνά στη Φιλοσοφική Σχολή της Αθήνας, η αξία της παραμονής της έδρας της Παιδαγωγικής σε αυτήν δεν αμφισβητήθηκε ποτέ. Η ύπαρξή της επέτρεπε στη Σχολή να προβάλλει την επιστημονική εγκυρότητα των επιχειρημάτων της στη σύγκρουσή της με τις μεταρρυθμιστικές απόπειρες των κυβερνήσεων. Της επέτρεπε επίσης να διατηρεί την επιρροή της στις άλλες δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης και αυτός είναι και ο λόγος που η Φιλοσοφική αντιτάχθηκε σταθερά και σθεναρά στις προτάσεις για δημιουργία ανεξάρτητης Παιδαγωγικής Σχολής πανεπιστημιακού επιπέδου, μέχρι τις τελευταίες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα.

Η ικανότητα του επιστημονικού κλάδου της Παιδαγωγικής, ωστόσο, να ανταποκριθεί στις κοινωνικοπολιτικές ανάγκες και απαιτήσεις καθορίζεται από την ύπαρξη μιας ποιοτικής επιστημονικής έρευνας που θα αναπτύσσεται στο σύνολο του ευρύτατου πεδίου της και δεν θα υπόκειται αποκλειστικά και μόνο σε εξωτερικές επιταγές για αποτελεσματικότητα. Το πρόβλημα μιας ποιοτικής και έγκυρης επιστημονικής παιδαγωγικής έρευνας, που τέθηκε από την αρχή σχεδόν της προσπάθειάς της να συγκροτηθεί σε ανεξάρτητο επιστημονικό κλάδο, παραμένει και σήμερα επίκαιρο.

Το ευρύτατο πεδίο έρευνάς της αφορά τελικά μια επιστήμη της εκπαίδευσης ή το μέλλον ανήκει στον πληθυντικό των επιστημών της εκπαίδευσης;

Η αναγκαιότητα να μελετηθεί το φαινόμενο της αγωγής στις διάφορες διαστάσεις του και σε διαφορετικά επίπεδα α) επιβάλλει την ύπαρξη μιας Παιδαγωγικής επιστήμης που θα συνθέτει τα πορίσματα διαφορετικών κοινωνικών επιστημών προσανατολισμένων στην εκπαίδευση; β) οδηγεί στον οικειοθελή περιορισμό του πεδίου έρευνάς της, στην μελέτη του φαινομένου της αγωγής εντός του σχολικού θεσμού μόνο ή γ) οδηγεί στη συγκρότηση ενός νέου αυτόνομου γνωστικού πεδίου, των Επιστημών της Εκπαίδευσης; Οι Επιστήμες της Εκπαίδευσης που θα συγκροτούνται από όλους τους κλάδους που μελετούν τους όρους ύπαρξης και λειτουργίας του φαινομένου της αγωγής καθώς και τις συνθήκες υπό τις οποίες δρουν και εξελίσσονται τα εκπαιδευτικά συστήματα, θα μπορούσαν άραγε να τύχουν της επιστημονικής νομιμοποίησης την οποία ο ακαδημαϊκός χώρος αρνήθηκε σε μεγάλο βαθμό στην Παιδαγωγική;

Η μορφή και η πορεία που θα ακολουθήσει ο επιστημονικός κλάδος που ασχολείται με το φαινόμενο της αγωγής είναι κατά την άποψη μας βέβαιο πως θα εξαρτηθεί σε μεγάλο βαθμό από τις απαντήσεις που θα προκρίνει η επιστημονική κοινότητα στα ζητήματα που τέθηκαν ήδη από πρώτη στιγμή που αναδύθηκε ως επιστημονικός κλάδος στα τέλη του 19^{ου} αιώνα. Στην προσπάθεια αυτή θεωρούμε επίσης βέβαιο πως θα αξιοποιηθεί η πείρα από τις πετυχημένες και αποτυχημένες απόπειρες να θεμελιωθεί επιστημονικά η Παιδαγωγική ως ανεξάρτητος κλάδος κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα.

Βιβλιογραφία

Αιτιολογική Έκθεση του νομοσχεδίου Περί οργανισμού του πανεπιστημίου, 14/7/1899. Στο *Παράρτημα της εφημερίδος της Βουλής της Α΄ Συνόδου της ΙΕ΄ Βουλευτικής περιόδου* (1899). Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Ατζινά, Λ. (2004). *Η μακρά εισαγωγή της ψυχανάλυσης στην Ελλάδα*. Αθήνα: Εξάντας.

Claparède, Ed. (1916). *Psychologie de l' enfant et Pédagogie expérimentale*. Genève: Albert Kundig.

Debesse, M., & Miallaret, G. (1971). *Traité des sciences pédagogiques*, 2, Paris: Presses Univaircitaires de France.

Δημαράς, Κ.Θ. (1989). *Ιδεολογήματα στην αφετηρία του ελληνικού Πανεπιστημίου*. Στο *Πανεπιστήμιο: Ιδεολογία και Παιδεία, Α΄*. Αθήνα: ΙΑΕΝ.

Διάταγμα περί κανονισμού του Φιλολογικού Φροντιστηρίου, 15/10/1884, άρθρ. 3. Στο Αριστείδης Βαμπάς (επιμ.). (1885). *Οι νόμοι του Εθνικού Πανεπιστημίου* (σσ. 109-113). Αθήνα.

Durkheim, E. (2002a). Στο Gautherin, J. *Une discipline pour la République*. (p. 324). Bern: Peter Lang.

Εξαρχόπουλος, Ν. (1923). *Εισαγωγή εις την Παιδαγωγικήν*. Αθήνα: Δ. και Π. Δημητράκος.

Ζαγγογιάννης, Δ. (1900). Λόγος εισιτήριος εις την Γυμνασιακήν Παιδαγωγικήν. *Αθηνά*, 12, (1,2), 178.

Ζαγγογιάννης, Δ. (1901). *Λόγοι απολύσεως από της εν τω Πανεπιστημίω καθηγεσίας*. Αθήνα: Ακροπόλεως.

Gautherin, J. (2002a). *Une discipline pour la Republique*. Bern: Peter Lang.

Gautherin, J. (2002b). La Science de l' education en France 1883-1914. Στο R. Hofstetter & B. Schneuwly, *Science(s) de l' éducation 19e-20e siècles* (σ.108). Bern: Peter Lang.

Καλλιάφας, Σπ. (1935). *Χαρακτήρες ή Ψυχολογικοί τύποι*. Αθήνα: Δημητράκου.

Καλλιάφας, Σπ. (1958). *Επίτομος Γενική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Π. Δρούκα-Ν. Κονσόλα.

Landsheere, G. (de). *Η εμπειρική έρευνα στην εκπαίδευση*. Μτφ. Γιώργος Δίπλας. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Lindner, G. & Παπαδόπουλος Χ.(1899). *Γενική Παιδαγωγική και Διδακτική*. Αθήνα: Σπ. Κουσουλίνος.

Mialaret, G. (1954). *Nouvelle pédagogie scientifique*. Paris :Presses Universitaires de France.

Ν. ΓΩΚΕ΄/1911, άρθρο 7, παρ. 2, (3825), Περί Καποδιστριακού Πανεπιστημίου, Εφημερίς της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ Α΄ 183/17.7.1911).

Ν. 2905/1922, Περί Οργανισμού του Αθήνησι Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου,(ΦΕΚ Α΄ 127/ 27.7.1922).

Ν. 4376/1929, άρθρο 10, Περί Ιδρύσεως Πειραματικών Σχολείων εν τοις Πανεπιστημίους Αθηνών και Θεσσαλονίκης, (ΦΕΚ. Α΄ 300/ 13(21).8.1929

Νικολοπούλου, Π. (2022). *Συγκρότηση και εξέλιξη της Παιδαγωγικής επιστήμης στην Ελλάδα(19^{ος}-20^{ος} αιώνες): Το Πανεπιστήμιο Αθηνών*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Πανταζίδης, Ι. (1899). *Γυμνασιακή Παιδαγωγική*. Αθήνα: Ανέστης Κωνσταντινίδης.

Πρακτικά Συνεδριάσεων Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Αθηνών, (1891), 7, Συνεδρία 5ης Οκτωβρίου 1891.

ΠΣΦΣΠΑ, (1909),9, Συνεδρία 6.10.1909.

ΠΣΦΣΠΑ, (1939-1940), *Εκθέσεις και πρακτικά εκλογής επικουρικών καθηγητών*, 18, Συνεδρία 28.9.1939.

ΠΣΦΣΠΑ,(1959),30, Συνεδρία 21.12. 1959.

Πρώτον Ελληνικόν Εκπαιδευτικόν Συνέδριον.(1904). Αθήνα: Εστία.

Reble, A.(1996). *Ιστορία της Παιδαγωγικής*. Μτφ. Χατζηστεφανίδης Θεοφάνης, Χατζηστεφανίδη-Πολυζώη Σοφία. Αθήνα: Παπαδήμα.

Σπετσιέρης, Κ. (1956). *Η σχέση ατόμου και κοινωνίας ως ρυθμιστική αρχή της Αγωγής*. Αθήνα: Ν. Σάκκουλας.

Σπετσιέρης, Κ. (1961). *Θεωρία της Παιδείας*. Αθήνα: Μ. Μυρτίδη.

Φραγκουδάκη, Α.(1990). *Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση και Φιλελεύθεροι Διανοούμενοι*. Αθήνα: Κέδρος.

Χριστιάς, Ι. (2012). *Ιστορία της Εκπαίδευσης,(Πανεπιστημιακές σημειώσεις)*. Λεμεσός: Frederick University Cyprus.

Παιδαγωγικά προτάγματα του 21ου αιώνα και οι αποτυπώσεις τους στην αναδυόμενη εκπαιδευτική θεωρία των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών

Ευαγγελία Φρυδάκη & Μαρία Μαμούρα

Περίληψη

Πολλά παιδαγωγικά προτάγματα του 21ου αιώνα εξειδικεύουν και επεκτείνουν τη μαθητοκεντρική στροφή του όψιμου 20ου αιώνα, με έννοιες και τις πρακτικές, όπως του ψηφιακού γραμματισμού, της ενσώματης και διά βίου μάθησης κλπ., ενώ αναπτύσσονται ευρύτερα εκπαιδευτικά ρεύματα (εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη, συμπερίληψη, λογικές του μάνατζμεντ, ψυχολογικοποίηση της εκπαιδευτικής θεωρίας και πρακτικής). Οι υποκείμενοι λόγοι, καθώς και οι σκοποί της εκπαίδευσης που αυτά τα προτάγματα εγγράφουν, είναι συχνά αντικρουόμενοι, και οι εκπαιδευτικοί κατακλύζονται από αμφίσημα μηνύματα σχετικά με τη φύση και τον σκοπό της εκπαίδευσης στον 21ο αιώνα. Η παρούσα έρευνα επιδιώκει να αναδείξει α) αν στον αναστοχαστικό λόγο των τελειόφοιτων εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, μετά την πρακτική τους άσκηση, αναδύεται ή όχι κάποια εκπαιδευτική θεωρία και β) ποια από τα παιδαγωγικά προτάγματα του 21ου αιώνα αποτυπώνονται σ' αυτήν, και με ποιον τρόπο δείχνουν να έχουν σημασιοδοτήσει οι ίδιοι. Για τον σκοπό αυτό, αναλύθηκαν: α) 25 αναστοχαστικά δοκίμια πάνω στην πρακτική άσκηση και β) ο απομαγνητοφωνημένος λόγος 15 φοιτητών (ομάδα εστίασης). Προέκυψαν τέσσερα μοτίβα αναδυόμενης εκπαιδευτικής θεωρίας: α) η αντίσταση στη θεωρία, β) ο εκλεκτικισμός, γ) η ψυχολογικοποίηση της εκπαιδευτικής θεωρίας και δ) η αναστοχαστική ανάδυση μιας ουσιαστικά μαθητοκεντρικής εκπαιδευτικής θεωρίας. Τα αποτελέσματα συζητούνται ως προς τις πιθανές συνέπειές τους στον εκπαιδευτικό ρόλο και το εκπαιδευτικό έργο.

Λέξεις-κλειδιά: Παιδαγωγικά προτάγματα, 21ος αιώνας, Εκπαιδευτική Θεωρία, Εκπαιδευόμενοι Εκπαιδευτικοί

0. Εισαγωγή

Τα μαζικά εκπαιδευτικά συστήματα της βιομηχανικής κοινωνίας υπηρετούσαν συγκεκριμένους στόχους, όπως η ομογενοποίηση της κοινωνίας, η οικοδόμηση των εθνών-κρατών και η διασφάλιση των μηχανισμών της βιομηχανικής κοινωνίας, που απαιτούσε στρατούς πειθαρχημένων εργαζομένων. Η εκπαίδευση όφειλε, λοιπόν, να θεμελιώνεται στην ομοιομορφία, τον έλεγχο και την πειθαρχία, και οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες να υπακούουν στο σχήμα της μονόδρομης μεταφοράς γνώσης -ως πληροφορίας- από τον δάσκαλο στον μαθητή.

Η μεταβιομηχανική κοινωνία κληρονόμησε το μαζικό, γραμμικό και ομοιόμορφο εκπαιδευτικό σύστημα της βιομηχανικής· ένα εκπαιδευτικό παράδειγμα ανεπαρκές για να καλύψει τις ανάγκες του νέου κοινωνικού μοντέλου ή να προετοιμάσει τους νέους για τις μη γραμμικές, διαφοροποιημένες κοινωνίες του μέλλοντος (Robinson, 2011, 9-10). Αναπόφευκτα, λοιπόν, τα εκπαιδευτικά συστήματα του σύγχρονου κόσμου, καθώς και τα προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών μεταμορφώνονται για να ανταποκριθούν στις ανάγκες της μεταβιομηχανικής κοινωνίας. Από την άλλη, οι υποκείμενοι λόγοι που

εγγράφουν τα σύγχρονα παιδαγωγικά προτάγματα, είναι αμφίσημοι, καθώς νοηματοδοτούνται διαφορετικά, ανάλογα με το πώς χρησιμοποιούνται και τι σκοπούς υπηρετούν.

Ποιες είναι οι κύριες πτυχές της μετατόπισης των παιδαγωγικών προταγμάτων του 21ου αιώνα; Οι τοίχοι του σχολείου, η ιεραρχική τακτοποίηση των μαθητών ανά ηλικία, η ιδέα της άκαμπτης ακαδημαϊκής γνώσης, καθώς και οι πρακτικές του συμβατικού σχολείου χάνουν το νόημά τους. Οι πληροφορίες είναι διαθέσιμες οπουδήποτε και ανά πάσα στιγμή. Η εξ αποστάσεως και η ανοιχτή εκπαίδευση προβάλλονται ως πιο ενδεδειγμένες στο νέο συγκείμενο, στο οποίο η ιδέα της γνώσης ως χρήσης αντικαθιστά την ιδέα της γνώσης ως αδιαμφισβήτητης αλήθειας, και η εστίαση μετακινείται από τη διδασκαλία στη μάθηση και στη διά βίου μάθηση.

Η μαθητοκεντρική στροφή του όψιμου 20^{ου} αιώνα επεκτείνεται με τις έννοιες και τις πρακτικές των πολυγραμματισμών, ειδικά του ψηφιακού, της ενσώματης μάθησης, κλπ. Το διαδίκτυο θεωρείται ότι διευκολύνει τον εκδημοκρατισμό της μαθησιακής διαδικασίας (Giddens, 2002), επιτρέποντας στους μαθητές να αντλήσουν από πηγές πληροφοριών πέρα από το σχολικό βιβλίο και τον εκπαιδευτικό, να ανοίγονται σε συνεργασίες και να αξιοποιούν ποικίλες ευκαιρίες μάθησης, ώστε να ζήσουν μια ζωή προσανατολισμένη στη μάθηση εκτός σχολείου (Fischer, 2000). Παράλληλα, έρχονται στο προσκήνιο ηελεύθερη επιλογή στη μάθηση, το στυλ δηλαδή μάθησης όπου τα άτομα έχουν τον έλεγχο του τι, πότε, πού, με ποιον και με τι συμβαίνει η μάθηση (Falk & Dierking, 2002), η ανακαλυπτική και η συνεργατική μάθηση, η δημιουργικότητα στη μάθηση κλπ, καθώς και η εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη και η συμπερίληψη κάθε μορφής διαφορετικότητας. Τέλος, από τα νέα προτάγματα δεν απουσιάζουν οι λογικές του μάνατζμεντ και η ψυχολογικοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής, κυρίως μέσα από την υπερανάπτυξη του ρεύματος της Θετικής Ψυχολογίας.

Πολλά από τα προηγούμενα υπήρξαν και παιδαγωγικά προτάγματα των δεκαετιών του '60 και '70, όταν η Κριτική Παιδαγωγική και το κίνημα της αντιαυταρχικής αγωγής έκαναν την αυτενέργεια, τη δημιουργικότητα και τη φαντασία κεντρικούς άξονες κριτικής στο σχολείο της βιομηχανικής εποχής. Τώρα, όμως, επαναπλαισιώνονται διαφορετικά. Λ.χ., τότε η ομαδική εργασία, που απηχεί το θεμέλιο δόγμα της κοινωνικοπολιτισμικής μάθησης (Vygotsky, 1978), όπως και η δημιουργικότητα, ή η διά βίου μάθηση, επικαλούνταν λόγους και σκοπούς σχετικούς με την ανάπτυξη του ατομικού και κοινωνικού υποκειμένου (Hartlep & Hensley, 2015). Σήμερα για ποιους σκοπούς επιστρατεύονται; Για να διευκολύνουν αυτή την ανάπτυξη, ή για να συνδέσουν την εκπαίδευση με τις αξίες και τις πρακτικές της επιχειρηματικότητας και των αγορών, δηλαδή με αξίες και πρακτικές ολοκληρωτικά προσανατολισμένες στο κέρδος (Bell, 2010· Gutiérrez, 2021· Williamson, 2021);

Το βασικό, λοιπόν, επιχείρημα αυτής της εργασίας είναι ότι, καθώς οι έννοιες διαρκώς μεταμορφώνονται για διάφορες χρήσεις και σκοπούς, τα σύγχρονα παιδαγωγικά προτάγματα εγγράφουν υποκείμενους λόγους, άρα και εκπαιδευτικούς σκοπούς αμφίσημους, και συχνά αντιφατικούς. Οι εκπαιδευτικοί κατακλύζονται και αυτοί από αμφίσημα μηνύματα σχετικά με τη φύση και τον σκοπό της εκπαίδευσης στον 21ο αιώνα, χωρίς ωστόσο να έχουν εξοικειωθεί, στη διάρκεια των σπουδών τους, ούτε με τους παιδαγωγικούς λόγους καθαυτούς ούτε με πολλαπλά συστήματα κριτηρίων, που θα τους επέτρεπαν διαφορετικές αναγνώσεις τους. Αντίθετα, οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί

έχουν, θεωρητικά τουλάχιστον, μια επαρκέστερη εξοικείωση με όλα αυτά μέσα από τα νέα Προγράμματα των Σπουδών τους.

Με το σκεπτικό αυτό, η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση της αναδυόμενης εκπαιδευτικής θεωρίας των τελειόφοιτων εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μετά την πρακτική τους άσκηση, διάρκειας δύο εξαμήνων. Συγκεκριμένα, εστιάζει στο να αναδείξει α) αν στον αναστοχαστικό λόγο που εκφέρουν μετά την πρακτική τους αναδύεται ή όχι κάποια εκπαιδευτική θεωρία και β) ποια από τα παιδαγωγικά προτάγματα του 21ου αιώνα αποτυπώνονται στη θεωρία τους και με ποιον τρόπο δείχνουν να τα έχουν σημασιοδοτήσει οι ίδιοι.

1. Μεθοδολογία

Τα δεδομένα που αναλύθηκαν ήταν τα αναστοχαστικά δοκίμια 25 εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών πάνω στην πρακτική τους άσκηση. Τα δοκίμια αυτά οργανώνονται στους άξονες της περιγραφής και του αναστοχασμού τους πάνω σε δύο διδασκαλίες, που σχεδιάστηκαν και πραγματοποιήθηκαν από τους ίδιους. Αναλύθηκε, επίσης, ο απομαγνητοφωνημένος λόγος 15 φοιτητών/-τριών που συμμετείχαν σε ομάδα εστίασης.

Για την ανάλυση των αναστοχαστικών δοκιμίων και των συνεντεύξεων υιοθετήθηκαν οι αρχές της θεματικής ανάλυσης (Braun & Clarke, 2012), που στοχεύει στον συστηματικό εντοπισμό, στην οργάνωση και την ανάδειξη ενός συνόλου δεδομένων σε μοτίβα νοήματος (θέματα) (Braun & Clarke, 2012, 57). Η ανάλυση ακολούθησε έναν συνδυασμό απαγωγικής και επαγωγικής πορείας, καθώς αντλήσαμε και από θεωρητικές κατασκευές, αλλά κατασκευάσαμε κωδικούς κυρίως μέσα από τα δεδομένα που συγκεντρώσαμε από τις καταθέσεις των συμμετεχόντων (Τσιώλης, 2011, 135). Έτσι, η επεξεργασία της θεωρίας και η εμπειρική διερεύνηση δεν αποτέλεσαν διακριτά στάδια της έρευνας, αλλά «συνομιλούσαν» σε όλη τη διάρκεια της έρευνας διαλεκτικά.

2. Αποτελέσματα

Από την ανάλυση των δεδομένων, προέκυψαν τέσσερα θέματα-μοτίβα που αντιστοιχούν σε τέσσερα προφίλ εκπαιδευόμενων, όσον αφορά την αναδυόμενη εκπαιδευτική τους θεωρία: α) η αντίσταση στη θεωρία, β) ο εκλεκτικισμός, γ) η ψυχολογικοποίηση της εκπαιδευτικής θεωρίας και δ) η αναστοχαστική ανάδυση μιας ουσιαστικά μαθητοκεντρικής εκπαιδευτικής θεωρίας. Θα τα παρουσιάσουμε με σειρά αύξουσας σημασίας, αφού αναφερθούμε σε ένα εύρημα που διαπερνά οριζόντια όλα σχεδόν τα μοτίβα εκπαιδευτικής θεωρίας που αναδείχθηκαν: οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ενστερνίζονται, τουλάχιστον λεκτικά, το μαθητοκεντρικό πρόταγμα: «*Το μάθημα γίνεται για τους μαθητές, για να ενεργοποιηθούν, να ενδιαφερθούν και να μάθουν*».

2.1 Η αντίσταση στη θεωρία

Στη διερεύνηση του «χάσματος θεωρίας-πρακτικής» στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών έχουν επιδοθεί πολλές έρευνες, οι οποίες κόμισαν σημαντικά ευρήματα πολλαπλώς ερμηνευμένα. Η δική μας έρευνα δεν περιλάμβανε στους σκοπούς της να διαπιστώσει αν το χάσμα ισχύει, εφόσον είχε προσανατολιστεί στη διερεύνηση της ανάδυσης συγκεκριμένων

εκπαιδευτικών θεωριών σε σχέση με τα παιδαγωγικά προτάγματα της μεταβιομηχανικής εποχής.

Η συγκεκριμένη κατηγορία προέκυψε από την ανάλυση των δεδομένων, περιλαμβάνει 5 Υποκείμενα Έρευνας και συγκεντρώνει 13 (από τις 70) καταγραφές που αναλύθηκαν. Μαζί με την επόμενη, είναι οι δύο μικρότερες κατηγορίες.

Εδώ οι εκπαιδευόμενοι αντιλαμβάνονται τη θεωρία ως απόμακρο και απειλητικό ακαδημαϊκό αντικείμενο που πρέπει να αποστηθίσουν, ή ως σύνολο απωθητικών κανόνων που πρέπει να εφαρμόσουν. Την «απο-νομιμοποιούν», λοιπόν, στο όνομα διδακτικών αρχετύπων, που βασίζονται στις δικές τους σχολικές εμπειρίες. Ένα ιδιαίτερα ενδιαφέρον εύρημα, που αποτυπώνεται χαρακτηριστικά στον τρόπο με τον οποίο η παρακάτω φοιτήτρια περιγράφει τη συνεργασία της με τον/την μέντορα. Όπως αναφέρει μία φοιτήτρια:

«Η μέντοράς μου με βοήθησε πολύ, της οφείλω την επιτυχία της διδασκαλίας μου. Μου έδωσε υλικό, μου είπε πώς θα κάνω το σχέδιο μαθήματος. Κυρίως όμως μιμήθηκα τον τρόπο διδασκαλίας της, που μου θύμισε αγαπημένη μου φιλόλογο όταν ήμουν μαθήτρια».

Υπάρχουν ανάλογα ευρήματα και σε άλλες έρευνες, οι οποίες ερμηνεύουν την ουδέτερη - έως αρνητική- στάση κάποιων εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών απέναντι στη θεωρία ως απόρροια της προσήλωσής τους στην εμπειρική τους γνώση στο πεδίο, την οποία τονίζουν εμφατικά ως «το καλύτερο μαθησιακό πλαίσιο στην εκπαίδευσή τους» (Hascher et al., 2004). Αυτά τα διδακτικά αρχέτυπα που βασίζονται στις δικές τους σχολικές εμπειρίες και συχνά αναστέλλουν την εμπλοκή τους με τη θεωρία (Sugrue, 1997· McGarr et al., 2017), προέκυψαν και στη δική μας έρευνα:

«Κάτι που μου είπε η μέντορας αλλά το κατάλαβα και γω είναι η απόσταση θεωρίας και διδασκαλίας. Τα παιδιά αντιμετωπίζουν πολλά προβλήματα στο σχολείο. Αυτό απαιτεί άλλους τρόπους αντιμετώπισης. Ενώ στο πανεπιστήμιο μαθαίνουμε ωραία πράγματα, είναι πολύ δύσκολο να εφαρμοστούν».

Γιατί όμως συμβαίνει αυτό; Η έρευνά μας επιβεβαιώνει την εικόνα πολλών εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών που αντιμετωπίζουν την παιδαγωγική ως ακαδημαϊκό κλάδο, κάτι που φαίνεται να καταλήγει συχνά σε υποτίμηση και υποβάθμιση του ρόλου της θεωρίας στην πρακτική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Φρυδάκη, 2011· Sjølie, 2014· Μαμούρα, 2023):

«Εντάξει, όταν είμαστε στο Πανεπιστήμιο, μαθαίνουμε τις διάφορες θεωρίες και δίνουμε εξετάσεις σε αυτές. Αλλά στο σχολείο είδα καθαρά ότι δεν υπάρχουν περιθώρια να τις εφαρμόσεις. Αυτό θέλει και χρόνο και τις κατάλληλες συνθήκες που σπάνια βρίσκονται», δηλώνει αφοπλιστικά ένας φοιτητής στη συνέντευξή του. Σε αυτή την κατηγορία διαφαίνεται η κλασική πλέον διάκριση μεταξύ των πρακτικών θεωριών που σκοπεύουν να τροποποιήσουν ή να οριοθετήσουν την πρακτική και των «καθαρών θεωριών», που σκοπεύουν στην ανάδειξη της ίδιας της νέας γνώσης (Sjølie, 2014). Και ίσως αυτή η διάκριση είναι που κάπως «ακατέργαστα» αποτυπώνεται στον λόγο τους.

2.2 Ο εκλεκτικισμός

«Ποτέ δεν υπήρξε, και πιθανότατα δεν θα υπάρξει ποτέ, μια μέθοδος για όλους» (Nunan, 1991, 228). Πάνω σε αυτό τεκμηριώθηκε και αναπτύχθηκε η ιδέα του εκλεκτικισμού -μια συνειδητή ανάμειξη διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας. Η προσέγγιση αυτή θεωρείται ότι

απελευθερώνει τον εκπαιδευτικό, δίνοντάς του την ευκαιρία να επιλέξει αυτό που λειτουργεί κάθε φορά ανάλογα με τα δυναμικά χαρακτηριστικά του δικού του διδακτικού πλαισίου (Brown, 2002). Εφόσον η επιλογή της μεθόδου περιλαμβάνει συνειδητά σκέψεις και ενέργειες, αναμένεται ότι οι *εκλεκτικιστές εκπαιδευτικοί* θα μπορούν να είναι σε θέση να αιτιολογήσουν τις ενέργειές τους και τη χρονική στιγμή που τις επιλέγουν.

Λειτουργεί όμως πάντα έτσι;

Η συγκεκριμένη κατηγορία προέκυψε από την ανάλυση των δεδομένων, περιλαμβάνει 5 Υποκείμενα Έρευνας και συγκεντρώνει 17 (από τις 70) καταγραφές που αναλύθηκαν.

Στο μοτίβο που αναδείχθηκε όμως εδώ, κυριαρχεί η επιφανειακή, συχνά και μόνο λεκτική, εξοικείωση με μερικά σύγχρονα παιδαγωγικά προτάγματα. Αποκαλύπτεται σε επιλογές όπως:

-Η βιαστική εναλλαγή των διδακτικών πρακτικών, ακόμη και αν αυτές είναι ασύμβατες μεταξύ τους, όταν μια προηγούμενη επιλογή δείχνει να αποτυγχάνει: *«όταν είδα ότι οι μαθητές άρχισαν να βαριούνται με την προβολή του βίντεο, έκανα ανάγνωση του ιστορικού κειμένου και εκείνοι υπογράμμιζαν βασικά σημεία του και έβαζαν πλαγιότιτλους στις παραγράφους».*

-Η επιδίωξη της καλλιέργειας του ψηφιακού γραμματισμού, που νοείται κυρίως ως αναζήτηση πληροφοριών από το διαδίκτυο.

-Η επιδίωξη διερευνητικών διαδικασιών, ενώ οι περισσότερες διδακτικές στρατηγικές, οι εργασίες που αναθέτουν και τα κριτήρια αξιολόγησης που χρησιμοποιούν έχουν γνωστικό προσανατολισμό και προκαθορισμένα μαθησιακά αποτελέσματα: *«Χρησιμοποίησα στοιχεία ερμηνευτικής που μάθαμε στη θεωρία, για να είναι οι μαθητές στο κέντρο της διδασκαλίας και να επιστρατεύουν τις υποκειμενικές τους ανταποκρίσεις στο κείμενο. Μετά, ετοίμασα ένα κριτήριο αξιολόγησης (αντίστοιχο των πανελλαδικών εξετάσεων), ερωτήσεις με μορφή Σωστού-Λάθους [...].*

Εδώ, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι ή δεν μπορούν να μεταφράσουν τα παιδαγωγικά προτάγματα που υιοθετούν σε αντίστοιχες διδακτικές πρακτικές, ή δεν μπορούν να δεσμευτούν στην άσκησή τους, επειδή ενδεχομένως δεν κατανοούν σε βάθος τη φιλοσοφία τους. Πίσω από την επίκληση ή την επιφανειακή και σύντομη εφαρμογή αυτής της «ποικιλίας» παραμένει σχεδόν ανέπαφη η τεχνική και μονοφωνική εκπαιδευτική θεωρία του σχολείου της βιομηχανικής εποχής.

2.3 Η ψυχολογικοποίηση της εκπαιδευτικής θεωρίας

Πρόκειται για τη δεύτερη σε μέγεθος κατηγορία και περιλαμβάνει 7 Υποκείμενα Έρευνας και 18 από τις 70 καταγραφές που αναλύθηκαν.

Κάθε ψυχολογικοποίηση υποκρύπτει, γενικά, την πεποίθηση ότι οι κοινωνικές πραγματικότητες μπορούν να γίνουν καλύτερα κατανοητές όταν οριστούν με όρους της ψυχολογίας, και ότι οι ψυχολογικές αλήθειες μπορούν να λύσουν τα προβλήματα της κοινωνικής και θεσμικής ζωής (DeVos, 2012· Fejes & Dahlstedt, 2012).

Όσον αφορά τη θετική ψυχολογία, είναι το ψυχολογικό ρεύμα που έχει μετατοπίσει την εστίαση από την ενασχόληση με τις αδυναμίες και τα ελλείμματα στην ενίσχυση των θετικών

ατομικών δυνατοτήτων, που καλλιεργούν την αισιοδοξία και ευνοούν την επιτυχία (Meyers & Nastasi, 1999). Η διείσδυση της Θετικής Ψυχολογίας στην Παιδαγωγική και σε άλλες περιοχές, πλην της ψυχοθεραπείας, αλλά και η έχουν προχωρήσει δυναμικά τα τελευταία είκοσι χρόνια.

Αν και σε ένα πρώτο επίπεδο ανάγνωσης, η κατεύθυνση φαίνεται να έχει θετικό πρόσημο, καθώς επαναφέρει το αίτημα της παιδαγωγικής ευαισθησίας, στο υπόστρωμά της υπάρχουν και σκοτεινά σημεία που αξίζει να προβληματοποιηθούν.

Το μοτίβο ορίζεται από δύο δέσμες εννοιών:

Γ1: θετικό/ ευχάριστο/ διασκεδαστικό μαθησιακό περιβάλλον και Γ2: επικοινωνία, άμεση επαφή, θετική σχέση με τους μαθητές, ενίσχυση, ενθάρρυνση.

Η σύνθεσή τους αναδεικνύει τα βασικά υλικά με τα οποία οι συγκεκριμένοι συμμετέχοντες υφαίνουν την εκπαιδευτική τους θεωρία.

«Η μέντορας προσπαθούσε να ενισχύσει όλους τους μαθητές, δυνατούς και αδύναμους. Ήταν πάντα χαμογελαστή και ευδιάθετη [...]. Λειτουργούσε πραγματικά ως εμπνευστής, καθοδηγητής, διαχειριστής λύσης προβλημάτων και συνεργάτης των μαθητών. Αυτό με έκανε να αναρωτηθώ το ποσό μπορεί να έχει δουλέψει η συγκεκριμένη καθηγήτρια με τον εαυτό της [...]».

Το απόσπασμα αυτό απηχεί χαρακτηριστικά τον λόγο της θετικής ψυχολογίας, που έχει μετατοπίσει την εστίαση από την ενασχόληση με τις αδυναμίες και τα ελλείμματα στην ενίσχυση των θετικών ατομικών δυνατοτήτων, που καλλιεργούν την αισιοδοξία και ευνοούν την επιτυχία (Meyers & Nastasi, 1999).

2.4 Η αναστοχαστική ανάδυση μιας ουσιαστικά μαθητοκεντρικής εκπαιδευτικής θεωρίας

Πρόκειται για τη μεγαλύτερη σε αντιπροσώπευση κατηγορία, που περιλαμβάνει 8 Υποκείμενα Έρευνας και συγκεντρώνει 22 (από τις 70) καταγραφές που αναλύθηκαν.

-Το πυρηνικό στοιχείο για την κατηγορία αυτή είναι οι αναστοχαστικές διαδικασίες, που επιπροσθέτως δεν περιορίζονται στις διδακτικές πρακτικές, αλλά περιλαμβάνουν παραδοχές, πεποιθήσεις και αρχές για τη φύση και την αξία της γνώσης, καθώς και για τους σκοπούς της εκπαίδευσης· αρχές που συνδέονται με τα παιδαγωγικά προτάγματα της μεταβιομηχανικής εποχής, στη θετική τους όμως εκδοχή. Από αυτές τις αρχές, όπως λ.χ., η δημοκρατική δέσμευση, οι συμμετέχοντες αντλούν τα κριτήρια για να αναστοχαστούν και να επαναπροσδιορίσουν τις πρακτικές τους (Mirra & Garcia, 2021). Και αυτό είναι που μετασχηματίζει τις απόψεις και τις επιλογές σε εκπαιδευτική θεωρία, έστω και αναδυόμενη:

«Δεν θέλω οι μαθητές να γίνουν υποχείρια ενός μονοσήμαντου κόσμου, μέσα στον οποίο απλά θα πρέπει να αφομοιωθούν. Αυτοί οι μαθητές, σε λίγα χρόνια, θα πάρουν στα χέρια τους το μέλλον, πρέπει να τους προετοιμάσουμε».

Άλλες πτυχές του μοτίβου:

-Αμφισβητούν την άκαμπτη ακαδημαϊκή γνώση του σχολείου της βιομηχανικής εποχής και μετακινούνται στην ιδέα της γνώσης ως χρήσης στην καθημερινή ζωή των μαθητών («Είδα

ότι ο ρόλος μας είναι να μαθαίνει ο μαθητής αυτά που του προκαλούν ενδιαφέρον και έχουν χρησιμότητα στη ζωή του»/ «Αντιλήφθηκα πως η διδασκαλία είναι πολύ σοβαρή υπόθεση [...]. Ίσως γι' αυτό πολλοί προτιμούν το ακαδημαϊκό μοντέλο· είναι πιο εύκολη η διασκεδαστική και ευφάνταστη παρουσίαση μιας κατακτημένης γνώσης, από τη διερεύνηση και την αμφισβήτησή της»). Στον παρακάτω παράδειγμα αποτυπώνεται τόσο αυτή η μετακίνηση όσο και ένας γενικότερος στοχασμός για την αξία και τη χρήση της φιλοσοφίας στην εκπαίδευση:

«Με ενδιέφερε ο 'τόπος' συνάντησης μεταξύ μαθητών και φιλοσοφίας. Η συζήτηση για την αισθητική και την ψηφιακή εικόνα του εαυτού συνέδεσε τη θεωρία με τη ζωή των μαθητών, οι οποίοι στοχάστηκαν πάνω στη ζωή τους, δημιουργώντας ερωτήματα. Έτσι η φιλοσοφία αναδείχθηκε σε χρήσιμο εργαλείο για τη ζωή (π.χ. η αισθητική διαφωνία που οδηγεί σε βία στον αθλητισμό)».

Έχουν ενσωματώσει στη σκέψη και, εν μέρει, στην πρακτική τους το πρόταγμα της εκπαίδευσης για την ιδιότητα του πολίτη, ενός πολίτη που μαθαίνει «να ακούει και να διαλέγεται». Μεθοδολογικά, συνδέουν την εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη με την αλληλεπίδραση με τον Άλλο μέσω του διαλόγου, και με τις διερευνητικές διαδικασίες μάθησης. Λέξεις και εκφράσεις όπως «συλλογική αναγνωστική [ή μαθησιακή] διαδικασία», «κρίσιμα ερωτήματα», «διαπραγμάτευση των υποθέσεων με τους συμμαθητές», «εμπιστοσύνη στους μαθητές» δίνουν ένα ευδιάκριτο, ουσιαστικά μαθητοκεντρικό και δημοκρατικό στίγμα στην υπό διαμόρφωση εκπαιδευτική τους θεωρία.

«Η ζύμωση με τον άλλον μέσα από τον διάλογο είναι ο προθάλαμος της δημοκρατικής μάθησης. Η 'εκτόνωση' στο πεδίο του λόγου μπορεί να αποτρέψει την εκτόνωση στο πεδίο της πράξης: αυτή είναι η ανθρωπολογική μου πεποίθηση».

Όσον αφορά τη σχέση θεωρίας-πράξης, άλλοτε την αντιμετωπίζουν ως οργανωτικό «θεμέλιο» της πράξης (Sjølief, 2014) («δεν χρησιμοποιώ ποτέ τη θεωρία απευθείας για να σχεδιάσω ένα μάθημα, αλλά ως πολύ καλό υπόβαθρο γι' αυτό») και άλλοτε τη συναντούν μέσα από τον δρόμο του αναστοχασμού: καθώς αμφισβητούν τις δικές τους διδακτικές επιλογές και τα δικά τους πλαίσια αναφοράς, η θεωρητική γνώση αφυπνίζεται και γίνεται εργαλείο αναστοχασμού (Φρυδάκη 2011· Μαμούρα, 2023):

«Πίστευα πως είχα αλλάξει, αλλά είδα να βγαίνουν στο φως άτυπες θεωρίες που πίστευα πως είχα 'ξεριζώσει': έγινα παρεμβατική, αναφέροντας η ίδια συγκεκριμένα στοιχεία που 'δεν γινόταν να μην αναφερθούν'. Οι σωστές απαντήσεις που ακόμα και ασυναίσθητα περίμενα, με έκαναν καθοδηγητική». «Έπρεπε να εμπιστευτώ περισσότερο τους μαθητές, χωρίς να καταφεύγω σε μεθόδους που με έκαναν να αισθανθώ ασφάλεια [...]

3. Συμπεράσματα-Συζήτηση

Τι από την μεγάλη στροφή των παιδαγωγικών προταγμάτων, που μεταμορφώνονται για να ανταποκριθούν στις ανάγκες της μεταβιομηχανικής κοινωνίας, αποτυπώνεται στην αναδυόμενη εκπαιδευτική θεωρία των 25 υποψήφιων εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνά μας; Και πώς νοηματοδοτούνται από αυτούς οι αμφίσημοι υποκείμενοι λόγοι και σκοποί τους;

Τα δύο πρώτα προφίλ που ανέδειξε η ανάλυση, μάλλον επιβεβαιώνουν ευρήματα άλλων ερευνών για την αντίσταση στη θεωρία αλλά και τις παρανοήσεις του εκλεκτικισμού στη

διδασκαλία (Weidemann, 2001· Mwanza, 2017). Δεν θα σταθούμε σ' αυτά, καθώς τα μοτίβα που αναδείχθηκαν, φανερώνουν μια περιορισμένη και προβληματική αντίληψη των εκπαιδευόμενων για τα σύγχρονα προτάγματα για την εκπαίδευση.

Άξιο σχολιασμού είναι το προφίλ που διαμορφώνει εκπαιδευτική θεωρία στη βάση μιας ψυχολογικοποιημένης αντίληψης για τον σκοπό της εκπαίδευσης και τον ρόλο του εκπαιδευτικού: ο σκοπός είναι οι μαθητές να νιώθουν καλά και να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση· για να συμβεί αυτό, χρειάζονται ενθάρρυνση και αποδοχή από τους δασκάλους τους, και ένα μαθησιακό περιβάλλον ευχάριστο και διασκεδαστικό. Εδώ αναδύεται πραγματικά μια συνεπής εκπαιδευτική θεωρία που διατρέχει όλη τη γραμμή των συνδέσεων: από τους σκοπούς της εκπαίδευσης περνά στον ρόλο του εκπαιδευτικού -ως εμπυχωτή- και καταλήγει στο μαθησιακό περιβάλλον.

Πού βρίσκεται το πρόβλημα: στο ότι η διαμόρφωση μιας εκπαιδευτικής θεωρίας που προσανατολίζεται στη σύνδεση της μάθησης με την ευεξία, την ενθάρρυνση, την ευχαρίστηση, τη διασκέδαση μπορεί να ενδυναμώνει ψυχοσυναισθηματικά τους μαθητές, αλλά μπορεί και να τους αποδυναμώνει ως δρώντα κοινωνικά υποκείμενα. Συγκεκριμένα, η καθολική υιοθέτηση μιας μεγάλης ψυχολογικής αφήγησης που δηλώνει ότι γνωρίζει τον κόσμο μπορεί να οδηγήσει:

α) στην παθολογικοποίηση κοινωνικών και πολιτισμικών προβλημάτων, τα οποία τείνουν να θεωρούνται ως ατομικές ψυχολογικές «ανεπάρκειες» (ψυχοσυναισθηματική ευαλωτότητα, «αναπτυξιακές ευπάθειες και ανικανότητες» κλπ.) (McLaughlin, 2011· Madsen, 2014· Zembylas, 2016).

β) στην ανάπτυξη ενός καθολικού κριτηρίου για το τι συνιστά «κανονικότητα» και κατ' επέκταση, απόκλιση από αυτήν (Corrock & McGovern, 2014). Αν «κανονικότητα» είναι η ευχάριστη και διασκεδαστική μάθηση, τι είναι οι διανοητικές προκλήσεις ή η χαρά της κριτικής μελέτης; Απόκλιση;

γ) κατά συνέπεια, οδηγεί στην απόκρυψη ποικίλων ανισοτήτων (δομικών, πολιτισμικών και λοιπών), αναστέλλοντας, έτσι, την ανάπτυξη του κοινωνικού, ιδεολογικού και πολιτικού προβληματισμού για τους λόγους διαφορετικής τάξης, που πιθανότατα βρίσκονται πίσω από τις υποτιθέμενες ψυχολογικές «ανεπάρκειες» (Furedi, 2004).

Στο τέταρτο -και τελευταίο- προφίλ συγκεντρώνονται οι συμμετέχοντες που διαμορφώνουν δυναμικά παραδοχές βάθους σε σχέση με τη γνώση και τους σκοπούς της εκπαίδευσης, που εμπνέονται από κάποια παιδαγωγικά προτάγματα της μεταβιομηχανικής εποχής, αλλά όχι για να τα υπηρετήσουν τυφλά. Ο αναστοχασμός τους, θεμελιωμένος σε αρχές, όπως η δημοκρατική δέσμευση, η συνεργασία και η διαπραγμάτευση των υποθέσεων με τους συμμαθητές, προδιαγράφει την ανάπτυξη μιας εκπαιδευτικής θεωρίας η οποία, αν η διαδικασία δεν ανακοπεί στο μέλλον, θα τους μετασχηματίσει σε δρώντα εκπαιδευτικά υποκείμενα, που παίρνουν αποφάσεις και διαμορφώνουν ένα μαθησιακό πλαίσιο, σύγχρονο αλλά προσανατολισμένο κυρίως στη διαμόρφωση χειραφετημένων ατομικών και κοινωνικών υποκειμένων παρά στην εξυπηρέτηση των οικονομικών προτεραιοτήτων των αγορών.

Δύο είναι τα μεγάλα ερωτήματα που ανακύπτουν και χρειάζονται περαιτέρω διερεύνηση:

- α) Τι ευθύνεται γι' αυτή την ανομοιόμορφη εικόνα των τελειόφοιτων φοιτητών των παιδαγωγικών Τμημάτων ως προς την υπό διαμόρφωση εκπαιδευτική τους θεωρία;

Τα κατακερματισμένα Προγράμματα των Σπουδών τους, που εισάγουν ολοένα και πιο σύγχρονα αντικείμενα, αλλά δεν μιλούν ποτέ για τους σκοπούς που αυτά υπηρετούν; Τα σχολεία στα οποία ασκούνται οι φοιτητές και στα οποία οι εκπαιδευτικοί αναγκάζονται να εκπληρώνουν τόσο τις γραφειοκρατικές υποχρεώσεις του σχολείου της βιομηχανικής εποχής όσο και τα προτάγματα του 21^{ου} αιώνα για συνεργασία, εξωστρέφεια, διά βίου εκπαίδευση; Τι άλλο;

- β) Τι θα συντελούσε στην ανατροπή της εικόνας αυτής και στην ενίσχυση των εκπαιδευτικών προφίλ της τέταρτης κατηγορίας, που φαίνεται να είναι οι μόνοι που εγγράφουν μια δυναμική επαναανοηματοδότησης των σκοπών της εκπαίδευσης και του ρόλου του εκπαιδευτικού;

Οι υποθέσεις είναι πολλές, αλλά απαντήσεις μπορεί να δώσει μόνο η έρευνα.

Βιβλιογραφία

Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(2), 39–43. <https://doi.org/10.1080/00098650903505415>.

Brown, H.D. (2002). English Language Teaching in the 'Post-Method' Era: Toward better Diagnosis, Treatment, and Assessment. In J. Richards & W. Renandya (Eds.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice* (pp.9-18). Cambridge: Cambridge University Press.

Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper (Ed.), *APA Handbook of research methods in psychology* (pp. 51-77). Washington, DC: American Psychological Association.

Coppock, V., & McGovern, M. (2014). 'Dangerous minds'? Deconstructing counter-terrorism discourse, radicalisation and the 'psychological vulnerability' of Muslim children and young people in Britain. *Children & Society*, 28(3), 242–256. DOI:10.1111/chso.12060

De Vos, J. (2012). *Psychologization in times of globalization*. London and New York: Routledge.

Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2002). *Lessons without limit: How free-choice learning is transforming education*. New York: AltaMira Press.

Fejes, A., & Dahlstedt, M. (2012). *The confessing society: Foucault, confession and practices of lifelong learning*. London: Routledge.

Fischer, G. (2000). Lifelong learning—More than training. *Journal of Interactive Learning Research*, 11(3), 265–294.

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

Giddens, A. (2002). *Κοινωνιολογία*. Επμ. & Μτφρ.: Δ. Τσαούσης. Αθήνα: Gutenberg.

Gutiérrez, E. J. D. (2021). Ideas and Proposals for the Spanish Education System in a Post-Capitalist Era. *Journal for Critical Education Policy Studies (JCEPS)*, 19(2), 74-104.

Hartlep, N. D. & O. Hensley, B. O. (Eds.) (2015). *Critical Storytelling in Uncritical Times*. Rotterdam: Sense Publishers.

Hascher, T., Cocard, Y., & Moser, P. (2004). Forget about theory—practice is all? Student teachers' learning in practicum. *Teachers and Teaching. Theory and Practice*, 10(6), 623-637. DOI: 10.1080/1354060042000304800.

Madsen, J. (2014). *The therapeutic turn: How psychology altered western culture*. New York: Routledge.

Μαμούρα, Μ. (2023). *Προετοιμάζοντας τον αναστοχαστικό εκπαιδευτικό*. Αθήνα: Κριτική.

McGarr, O., O'Grady, E. and L. Guilfoyle (2017). Exploring the theory-practice gap in initial teacher education: moving beyond questions of relevance to issues of power and authority. *Journal of Education for Teaching*, 43(1), 48–60. DOI: 10.1080/02607476.2017.1256040.

McLaughlin, K. (2011). *Surviving identity: Vulnerability and the psychology of recognition*. London: Routledge.

Meyers, J., & Nastasi, B.K. (1999). Primary prevention in school settings. In T. Gutkin & C. Reynolds (Eds.), *The handbook of school psychology* (3rd ed.) (pp.764–799). New York: Wiley.

Mirra, N. & Garcia, A. (2021). In Search of the Meaning and Purpose of 21st-Century Literacy Learning: A Critical Review of Research and Practice. *Reading Research Quarterly*, 56(3), 463-496. doi:10.1002/rrq.313.

Mwanza David Sani (2017). Teachers' Understanding and Attitudes towards the Eclectic Method to Language Teaching in Zambia. *Journal of Educational and Management Studies*, 7(1), 01-16.

Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology*. Sydney: Prentice Hall.

Robinson, K. (2011). *Out of our minds: Learning to be creative*. Chichester: Capstone Publishing Ltd.

Sjølie, E. (2014). The role of theory in teacher education: Reconsidered from a student teacher perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 46(6), 729-750. DOI: 10.1080/00220272.2013.871754.

Τσιώλης, Γ. (2011). Δευτερογενής ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: μια ερευνητική στρατηγική συμβατή με την ποιοτική προσέγγιση; Στο Γ. Τσιώλης, Ν. Σερντεδάκης, Γ. Κάλλας (Επιμ.), *Ερευνητικές Υποδομές και Δεδομένα στην Εμπειρική Κοινωνική Έρευνα. Ζητήματα καταγραφής, τεκμηρίωσης και ανάλυσης κοινωνικών δεδομένων* (σσ. 129-159). Αθήνα: Νήσος.

Φρυδάκη, Ε. (2011). Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας: οι αντιστάσεις του σχολείου στη σύζευξή τους. Στο Γ. Σπανός & Λ. Δελασσούδας (Επιμ.), *Η χάρη θέλει αντίχαρη: Αφιέρωμα στον Καθηγητή Αντώνιο Κ. Δανασσή- Αφεντάκη* (σσ. 535-548). Αθήνα: ΕΚΠΑ, Τμήμα ΦΠΨ, Τομέας Παιδαγωγικής.

Weidemann, A. (2001). The old and the new: reconsidering eclecticism in language teaching. *Per linguam*, 17(1), 1-13. <https://doi.org/10.5785/17-1-131>.

Williamson, B. (2021). Making markets through digital platforms: Pearson, edu-business, and the (e)valuation of higher education. *Critical Studies in Education*, 62(1), 50–66. DOI: 10.1080/17508487.2020.1737556.

Zembylas, M. (2016). The therapization of social justice as an emotional regime: Towards a politics of vulnerability in critical education. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(4), 286–301. <https://doi.org/10.1108/JPC-05-2016-0015>.

Το προφίλ του/της αποτελεσματικού εκπαιδευτικού: Απόψεις μελλοντικών εκπαιδευτικών

Μαρία-Ελένη Δασούλα & Χρύσα Ταμίσογλου

Περίληψη

Σύμφωνα με την τρέχουσα βιβλιογραφία, ο/η αποτελεσματικός εκπαιδευτικός αποτελεί ζητούμενο για τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και διακρίνεται από ορισμένα χαρακτηριστικά. Αυτά σχετίζονται με την προσωπικότητα, τις γνώσεις και τις ικανότητές του/της. Πιο συγκεκριμένα, ένας/μία αποτελεσματικός/ή εκπαιδευτικός μεταδίδει στους μαθητές/τριες γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες, που μεταβάλλουν τη συμπεριφορά τους. Ο/Η εν λόγω εκπαιδευτικός είναι σε θέση να σχεδιάζει ένα αποτελεσματικό μάθημα, να διευκολύνει τους μαθητές/τριες στη μάθηση, αξιοποιώντας ποικίλα εκπαιδευτικά μέσα και υλικά, να παρέχει εξατομικευμένη υποστήριξη, να παρακινεί και να επιβραβεύει τους μαθητές/τριες και να αξιώνει από όλους/όλες υψηλές προσδοκίες, καλλιεργώντας κλίμα αποδοχής στην τάξη. Στα χαρακτηριστικά του/της αποτελεσματικού/ής εκπαιδευτικού συγκαταλέγονται η ενσυναίσθηση, η ειλικρίνεια, ο σεβασμός, το χιούμορ και η εμπιστοσύνη. Απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η δια βίου μάθηση των εκπαιδευτικών για τη συνεχή επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξή τους, καθώς και η δυνατότητα προσαρμογής στις σύγχρονες προκλήσεις. Τέλος, ο/η αποτελεσματικός/ή εκπαιδευτικός αναμένεται να συνεργάζεται με τους μαθητές/τριες, τους γονείς, την ηγεσία και τον σύλλογο διδασκόντων, ώστε να παράγονται τα μέγιστα μαθησιακά αποτελέσματα. Η συγκεκριμένη έρευνα επικεντρώνεται σε μελλοντικούς εκπαιδευτικούς και συγκεκριμένα σε τελιόφοιτους φοιτητές/τριες του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και του Τμήματος Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Σκοπός είναι: α. να διερευνηθεί πώς αντιλαμβάνονται οι τελιόφοιτοι/τες φοιτητές/τριες το προφίλ του/της αποτελεσματικού/ής εκπαιδευτικού, δεδομένου ότι σύντομα θα στελεχώσουν τις σχολικές μονάδες β. σε ποια σημεία οι απόψεις τους συγκλίνουν ή αποκλίνουν από τις θεωρητικές μελέτες και σε ποιο βαθμό και γ. εάν και πώς οι προπτυχιακές σπουδές επενδύουν στη συγκρότηση ενός/μίας αποτελεσματικού/ής μελλοντικού/ής εκπαιδευτικού. Η συμβολή της έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι μελετά την οπτική γωνία, όχι των ενεργειών εκπαιδευτικών- με την οποία πολλές έρευνες έχουν ασχοληθεί-, αλλά των μελλοντικών εκπαιδευτικών και την ετοιμότητά τους για την άσκηση ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού έργου. Η διερεύνηση και η σύγκριση απόψεων μελλοντικών εκπαιδευτικών, που προορίζονται να απασχοληθούν σε διαφορετικές βαθμίδες εκπαίδευσης, αποτελεί ένα ακόμα σημαντικό σημείο της μελέτης.

Λέξεις- κλειδιά: Αποτελεσματικότητα, Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός, Μελλοντικοί εκπαιδευτικοί, Αποτελεσματικό Σχολείο/ Effectiveness, Effective Educator, Future Educators, Effective School

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1. Αποτελεσματικό σχολείο

Το σχολείο αποτελεί σύνθετο οργανισμό με ποικιλία στόχων, που επηρεάζονται από το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Ορόσημο των ερευνών για το αποτελεσματικό σχολείο υπήρξε η μελέτη του Coleman (1966) κι έπειτα του Jensen (1969), όπου εξεταζόταν ο βαθμός επίδρασης του σχολείου στην αντιμετώπιση των κοινωνικών ανισοτήτων. Από τις μελέτες αυτές διαπιστώθηκε ότι το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών/τριών μπορεί να επηρεάσει τη σχολική επίδοση. Η αποτελεσματικότητα, λοιπόν, απαιτούσε ένα «έθος» κατά το οποίο τα παιδιά και οι νέοι αναμενόταν να επιτύχουν ένα προσωπικό επίπεδο αριστείας (Gallagher & Griffone, 2013). Αργότερα, ο Reynolds (1991) προσθέτει ότι η έννοια της σχολικής αποτελεσματικότητας εστιάζει στην επίδραση, που ασκεί το σχολείο στην ανάπτυξη και των κοινωνικών, αλλά και των συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών (όπως συμμετοχή, συμπεριφορά, στάση και αυτοεκτίμηση). Επομένως, η σχολική αποτελεσματικότητα μελετούσε αρχικά την πρόοδο των μαθητών/τριών σε γνωστικό επίπεδο, λαμβάνοντας υπόψη την οικογενειακή τους κατάσταση και το κοινωνικό-οικονομικό τους υπόβαθρο και αργότερα σε κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο.

Σύμφωνα με τον Lezotte (1989), ένα σχολείο είναι αποτελεσματικό όταν σε αυτό συνυπάρχουν η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, αλλά και οι ίσες ευκαιρίες για όλους τους μαθητές/τριες. Ακόμα, κατά τον Mortimore (1991), αποτελεσματικό χαρακτηρίζεται το σχολείο, στο οποίο οι μαθητές/τριες έχουν μεγαλύτερη απόδοση από αυτή που αναμένεται με βάση τα δεδομένα και τα αποτελέσματα. Ανάλογο ορισμό δίνει και ο Sammons (2007), ο οποίος αναφέρει ότι ένα σχολείο είναι αποτελεσματικό, όταν οι μαθητές/τριές σημειώνουν υψηλές σχολικές επιδόσεις και μάλιστα υψηλότερες από τις προσδοκώμενες. Με τη σειρά τους, οι Creemers & Scheerens (1994) ορίζουν την αποτελεσματικότητα στον χώρο της εκπαίδευσης ως την «επίτευξη του στόχου» (σ. 2), όπως και ο Gaskell (1995) θεωρεί αποτελεσματικό εκείνο το σχολείο, που η επιτυχία του έγκειται στο ότι οι ανάγκες των μαθητών/τριών συνδυάζονται με τους στόχους και το Πρόγραμμα Σπουδών. Επιπρόσθετα, ο Scheerens (1992) αναγνωρίζει τη συναισθηματική, ηθική και κοινωνική διάσταση του σχολείου και παράλληλα ο Sergiovanni (1995) ισχυρίζεται ότι τα παιδιά για να γίνουν ικανοί πολίτες θα πρέπει να συμμετέχουν στα κοινά. Τέλος, ένα αποτελεσματικό σχολείο οφείλει να εφοδιάζει τα παιδιά με πρακτικές γνώσεις για τη ζωή τους και γνώσεις γενικού περιεχομένου, ώστε να διαμορφώσουν την προσωπικότητά τους πολύπλευρα (Χριστοδούλου, 2007: 14-15).

Συνεπώς, η έννοια της σχολικής αποτελεσματικότητας δεν αναφέρεται αποκλειστικά στη σχολική πρόοδο και επίδοση των μαθητών/τριών, που εκτιμάται μέσα από τυπικά τεστ, αλλά εστιάζει στην καλλιέργεια της ολόπλευρης προσωπικότητας του/της μαθητή/τριας, καθώς και στη διαμόρφωση στάσης και συμπεριφοράς του/της, που αποτελούν και τα επιθυμητά αποτελέσματα ενός

σχολείου αποτελεσματικού. Ως έννοια είναι περίπλοκη, καθώς αφορά ένα πλήθος ομάδων, όπως τους γονείς, τους μαθητές/τριες, τους εκπαιδευτικούς, αλλά και όλη την κοινωνία. Τελικός σκοπός, λοιπόν, ενός αποτελεσματικού σχολείου είναι η επιδίωξη της διαρκούς ανάπτυξης των μαθητών/τριών τόσο ακαδημαϊκά όσο και προσωπικά, προετοιμάζοντας τους για επιτυχία στο μέλλον. Απαραίτητη προϋπόθεση όμως για να χαρακτηριστεί ένα σχολείο αποτελεσματικό είναι η στελέχωσή του με αποτελεσματικούς/ές εκπαιδευτικούς, που θα ασκούν το παιδαγωγικό τους έργο αποτελεσματικά, μέσα από μία αποτελεσματική διδασκαλία.

1.2. Αποτελεσματική διδασκαλία

Η έννοια της αποτελεσματικής διδασκαλίας είναι εξίσου πολυδιάστατη και διαφοροποιείται ανάλογα με τις παραμέτρους, με τις οποίες σχετίζεται. Κατά τον Piaget (1964), η αποτελεσματική διδασκαλία περιλαμβάνει διδακτικές μεθόδους, που δημιουργούν περίπλοκες γνωστικές δομές στους μαθητές/τριες, ώστε μόνοι/ες τους να ανακαλύπτουν τη γνώση. Για τον Bruner (1986), η διδασκαλία για να θεωρείται αποτελεσματική θα πρέπει να προσαρμόζεται στο επίπεδο κάθε μαθητή/τριας, ενώ ο Vygotsky (1978) με τη σειρά του ισχυρίζεται ότι η διδασκαλία θα πρέπει να λειτουργεί στη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης του μαθητή/τριας.

Σύμφωνα με τον Cheng (1993), μέσα από μία αποτελεσματική διδασκαλία οι μαθητές/τριες μαθαίνουν να προσαρμόζονται και να αντιμετωπίζουν τυχόν αλλαγές και εμπόδια και αντίστοιχα ο Centra (1993) θεωρεί αποτελεσματική τη διδασκαλία, που ενισχύει τη μάθηση, η οποία ωφελεί τον μαθητή/τρια. Ακόμα, κατά τον Kyriacou (1997), ως αποτελεσματική ορίζεται η διδασκαλία, κατά την οποία ο/η εκπαιδευτικός θέτει τους στόχους του μαθήματος και κατορθώνει να τους πραγματοποιήσει, επιφέροντας τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Στόχος μίας τέτοιας διδασκαλίας για τον Φλουρή (1982) είναι η τροποποίηση της συμπεριφοράς των εκπαιδευομένων.

Κατά τους Reynolds & Teddie (2000), η αποτελεσματική διδασκαλία αποσκοπεί στη μεγιστοποίηση του χρόνου διδασκαλίας και βασικοί παράγοντές της αποτελούν η προετοιμασία, η σωστή διαχείριση του υλικού, η ανακοίνωση των στόχων του μαθήματος στους μαθητές/τριες και η διασφάλιση ότι οι μαθητές/τριες θα αποκτήσουν τις βασικές γνώσεις, που απαιτούνται. Τελικός σκοπός είναι στον διαθέσιμο διδακτικό χρόνο να επέλθει ουσιαστική μάθηση και οι μαθητές/τριες να οδηγηθούν στα μέγιστα δυνατά μαθησιακά αποτελέσματα μέσα από δομημένα σχέδια μαθήματος και παιδευτικές δραστηριότητες (Τσούκας, 2015, στο: Χατζημάρκου, 2017: 90).

Συνεπώς, η αποτελεσματική διδασκαλία βοηθά τους/τις μαθητές/τριες να αποκτήσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες, που χρειάζονται, για να αναπτύξουν την κριτική σκέψη, την αυτονομία και την ικανότητα να επιλύουν προβλήματα. Αυτό συμβάλλει σε ακαδημαϊκή επιτυχία και σε προετοιμασία των μαθητών/τριών για την ένταξή τους στον σύγχρονο κόσμο των προκλήσεων. Για να σχεδιαστεί, όμως, κατάλληλα μία αποτελεσματική διδασκαλία απαιτείται ένας/μία αποτελεσματικός/ή

εκπαιδευτικός, γι' αυτό και οι έννοιες «αποτελεσματική διδασκαλία» και «αποτελεσματικός εκπαιδευτικός» είναι στενά συνδεδεμένες.

1.3. Αποτελεσματικός/ή εκπαιδευτικός

Οι παράγοντες που επιδρούν στην αποτελεσματικότητα του/της εκπαιδευτικού είναι πολλοί και συχνά σχετίζονται με τη φύση της διδασκαλίας, τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς, που επιδεικνύει ο ίδιος ο/η εκπαιδευτικός και τη σχέση που έχει αναπτυχθεί μεταξύ του ίδιου και των μαθητών/τριών. Σύμφωνα με τον Ανδρεαδάκη (2004), αποτελεσματικός χαρακτηρίζεται ο/η εκπαιδευτικός που κατορθώνει να μεταδώσει στους μαθητές/τριες ικανότητες, γνώσεις και δεξιότητες, καθώς και να μεταβάλει τη συμπεριφορά τους. Έτσι, το να γίνει κάποιος/α αποτελεσματικός/ή εκπαιδευτικός είναι αποτέλεσμα τριών συνιστωσών: της ικανότητας, της προσωπικότητας και της γνώσης (Anderson, 2009).

Ο/Η αποτελεσματικός/ή εκπαιδευτικός θα πρέπει να φροντίζει να βελτιστοποιεί τον χρόνο διδασκαλίας, να επιβραβεύει τους/τις μαθητές/τριες καταλλήλως, να χρησιμοποιεί διαδραστικές πρακτικές στη διδασκαλία, να αξιώνει υψηλές προσδοκίες από τους μαθητές/τριες και να αξιοποιεί τους κατάλληλους τύπους διδασκαλίας (Μαλιάρα, 2017: 25). Η αποτελεσματικότητα του/της εξαρτάται ακόμα από την παιδαγωγική του κατάρτιση και την ικανότητά του να μεταλαμπαδεύει γνώσεις και εμπειρίες στους μαθητές/τριες (Κούλη, 2019: 34). Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά του/της αποτελεσματικού/ής εκπαιδευτικού, οι Harris & Hill (1982) τονίζουν ότι θα πρέπει να είναι συστηματικός/ή, φιλικός/ή, ικανός/ή στην προφορική επικοινωνία, ενθουσιώδης, να εξατομικεύει τη διδασκαλία του/της και να χρησιμοποιεί τα σύγχρονα τεχνολογικά μέσα. Πιο γενικά, σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2015) σκοπός του/της εκπαιδευτικού, που δρα αποτελεσματικά, είναι να επιτύχει τόσο τους επαγγελματικούς, όσο και τους εκπαιδευτικούς του/της στόχους.

Ένα άλλο κομμάτι, που καθορίζει την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είναι συγκεκριμένοι παράγοντες, που επιδρούν σε αυτή. Πρώτα- πρώτα, σύμφωνα με τον Rosenshine (1979), οι πιο σημαντικοί από αυτούς τους παράγοντες είναι ο ενθουσιασμός, ο ξεκάθαρος τρόπος διδασκαλίας, η ποικιλία των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, η συνέπεια στο όραμα και στους στόχους, η κινητοποίηση και ενθάρρυνση των μαθητών/τριών, το περιεχόμενο της διδασκαλίας και η αξιοποίηση διαφορετικών μορφών ερωτήσεων. Άλλοι επιδραστικοί παράγοντες είναι οι ικανότητες των μαθητών/τριών, οι εκπαιδευτικές τεχνικές, η διαχείριση της τάξης, τα υλικά, οι μέθοδοι διδασκαλίας, η χρήση της τεχνολογίας, και γενικά οι συνθήκες, που επικρατούν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Λαζανάς, 2019: 13-14). Επιπλέον παράγοντες, που καθιστούν έναν/μία εκπαιδευτικό αποτελεσματικό/ή είναι η γνωστική ικανότητα, τα προσόντα, η εμπειρία και η ηλικία του/της, όπως και ο χρόνος αλληλεπίδρασης των μαθητών/τριών με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης. Ως εκ τούτου, θα βοηθούσε πολύ ένα σχολικό κλίμα, που θα διαπνέεται από τάξη,

πρότυπα, δικαιοσύνη, συμμετοχή των μαθητών/τριών στη διδασκαλία, στήριξη και αίσθημα ασφάλειας (Chevalier, Dolton & Levacic, 2004).

Κατά τους Τσιαπλές & Τυρακίδου (2015: 128-130), υπάρχουν τέσσερις κατηγορίες, σύμφωνα με τις οποίες ένας/μία εκπαιδευτικός χαρακτηρίζεται ως αποτελεσματικός/ή και οι οποίες επιδρούν στη διδακτική πράξη και στην αποτελεσματικότητά της, καθώς και στη σχολική επιτυχία. Αυτές οι κατηγορίες είναι τα προσωπικά γνωρίσματα του/της εκπαιδευτικού, οι οργανωτικές του/της ικανότητες, οι διδακτικές του/της ικανότητες και η σχέση με τους μαθητές/τριες.

Συνεπώς, ένας/μία εκπαιδευτικός για να θεωρείται αποτελεσματικός/ή θα πρέπει να διακατέχεται από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, που αφορούν τον ίδιο και τα οποία μετατρέπουν τη διδασκαλία του/της σε μία αποτελεσματική διαδικασία. Για να γίνουν όμως οι εκπαιδευτικοί αποτελεσματικοί/ές χρειάζεται να επενδύουν στη δια βίου εκπαίδευσή τους, για να βελτιώσουν τις ικανότητές τους. Ως εκ τούτου, τα εκπαιδευτικά συστήματα έχοντας αποτελεσματικούς/ές εκπαιδευτικούς ως πολύτιμους πόρους, θα μπορέσουν να εκπαιδεύσουν μαθητές/τριες με ποιότητα και χαρακτήρα, που θα αντέχουν στις προκλήσεις της παγκόσμιας εποχής.

2. Μεθοδολογία της έρευνας

2.1. Σκοπός και σημασία της έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα επικεντρώθηκε στους/στις μελλοντικούς εκπαιδευτικούς και συγκεκριμένα σε τελιόφοιτους φοιτητές/φοιτήτριες του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και του Τμήματος Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Οι στόχοι της έρευνας ήταν: α. να διερευνηθεί πώς αντιλαμβάνονται οι τελιόφοιτοι/τες φοιτητές/τριες το προφίλ του/της αποτελεσματικού/ής εκπαιδευτικού, δεδομένου ότι σύντομα θα κληθούν να στελεχώσουν τις σχολικές μονάδες β. σε ποια σημεία οι απόψεις τους συγκλίνουν ή αποκλίνουν από τις θεωρητικές μελέτες και σε ποιο βαθμό και γ. εάν και πώς οι προπτυχιακές σπουδές τους επενδύουν στη συγκρότηση ενός/μίας αποτελεσματικού/ής μελλοντικού/ής εκπαιδευτικού. Η συμβολή της έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι μελετά την οπτική γωνία, όχι των εν ενεργεία εκπαιδευτικών- με την οποία πολλές έρευνες έχουν ασχοληθεί-, αλλά των μελλοντικών εκπαιδευτικών και την ετοιμότητά τους για την άσκηση ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού έργου. Η διερεύνηση και η σύγκριση απόψεων μελλοντικών εκπαιδευτικών που προορίζονται να απασχοληθούν σε διαφορετικές βαθμίδες εκπαίδευσης, αποτελεί ένα ακόμα σημαντικό σημείο της μελέτης. Η βιβλιογραφία για τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό είναι πλούσια και ευρεία, ωστόσο δεν αναφέρονται πολλές έρευνες στους/στις μελλοντικούς εκπαιδευτικούς της χώρας, για αυτό και κρίνεται αναγκαία η συγκεκριμένη μελέτη.

2.2. Ερευνητικά Ερωτήματα

Με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και τον ερευνητικό στόχο της εργασίας, τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία θέτονται προς επεξεργασία είναι τα παρακάτω:

- Ποια είναι τα χαρακτηριστικά, που θεωρούν οι φοιτητές και φοιτήτριες του Παιδαγωγικού Τμήματος και του Τμήματος Φιλολογίας, ότι πρέπει να έχει ένας/μία αποτελεσματικός/ή εκπαιδευτικός;
- Ποια είναι τα χαρακτηριστικά, που πρέπει να έχει ένα σχολείο, για να θεωρείται αποτελεσματικό, σύμφωνα με τους φοιτητές και φοιτήτριες του Παιδαγωγικού Τμήματος και του Τμήματος Φιλολογίας;
- Ποια είναι τα χαρακτηριστικά, που πρέπει να έχει μία διδασκαλία, για να θεωρείται αποτελεσματική, σύμφωνα με τους φοιτητές και φοιτήτριες του Παιδαγωγικού Τμήματος και του Τμήματος Φιλολογίας;
- Πού συγκλίνουν και πού αποκλίνουν οι απόψεις των φοιτητών και φοιτητριών των δύο αυτών Τμημάτων;
- Πόσο θεωρούν ότι έχουν προετοιμαστεί οι τελειόφοιτοι φοιτητές και φοιτήτριες από τα Τμήματά τους κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών τους, ώστε να ασκήσουν αποτελεσματικά το εκπαιδευτικό τους έργο;

2.3. Δείγμα έρευνας και Δειγματοληψία

Για την υλοποίηση της συγκεκριμένης έρευνας, ο πληθυσμός που επιλέχθηκε ήταν οι φοιτητές και οι φοιτήτριες δύο Τμημάτων του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και το δείγμα της έρευνας ήταν συνολικά 100 φοιτητές και φοιτήτριες του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και του Τμήματος Φιλολογίας, εκ των οποίων οι 59 προέρχονταν από το Παιδαγωγικό Τμήμα και οι 41 από το Τμήμα Φιλολογίας. Τα κριτήρια επιλογής ήταν τα εξής:

- Να είναι τελειόφοιτοι φοιτητές/ φοιτήτριες του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Να είναι τελειόφοιτοι φοιτητές/ φοιτήτριες του Τμήματος Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Η δειγματοληψία έγινε με τη μέθοδο της χιονοστιβάδας. Η μέθοδος της «χιονοστιβάδας» (snowball sampling) χρησιμοποιείται στην έρευνα για τη συλλογή δεδομένων από δύσκολα προσβάσιμες ομάδες. Η διαδικασία ξεκίνησε με την επιλογή αρχικών συμμετεχόντων, οι οποίοι προσεγγίστηκαν μέσω των κοινωνικών δικτύων. Ύστερα, εκείνοι με τη σειρά τους πρότειναν κι άλλους πιθανούς συμμετέχοντες. Η προσέγγιση των συμμετεχόντων/ουσών και η συμμετοχή τους στην έρευνα έλαβε χώρα τη χρονική περίοδο Μαρτίου-Απριλίου 2024.

2.4. Ερευνητικό εργαλείο

Για την πραγμάτωση της έρευνας και την ικανοποίηση των ερευνητικών της στόχων επιλέχτηκε ένα ποσοτικό εργαλείο και συγκεκριμένα το ερωτηματολόγιο. Ο τρόπος με τον οποίο διαμορφώθηκε ήταν μέσω του Google Forms και διακινήθηκε ηλεκτρονικά. Έτσι, οι συμμετέχοντες/ουσες μπορούσαν να το συμπληρώσουν ανώνυμα, ιδιωτικά και διαδικτυακά σε λίγα μόλις λεπτά. Η δόμηση του ερωτηματολογίου βασίστηκε στη θεωρία και τη σχετική βιβλιογραφία επί του

θέματος. Το ερωτηματολόγιο ήταν δομημένο σε τρεις ενότητες: α. τα δημογραφικά και προσωπικά στοιχεία (φύλο, ηλικία, σχολή), β. την αποτελεσματικότητα του/της εκπαιδευτικού (βασικά χαρακτηριστικά, ικανότητες, ρόλος, προσδοκίες, αξιολόγηση μαθητών, σημασία συνεργασίας με γονείς, σύγχρονες προκλήσεις, στοιχεία αποτελεσματικής διδασκαλίας, διδακτικές μέθοδοι, ρόλος τεχνολογίας, αποτελεσματικό σχολείο, παράγοντες αποτελεσματικότητας), γ. προσωπική εμπειρία (ρόλος πρακτικών ασκήσεων, αίσθημα ετοιμότητας και αποτελεσματικότητας, ρόλος βασικών σπουδών, επιπρόσθετη κατάρτιση, προσωπικά παραδείγματα ως πηγή έμπνευσης).

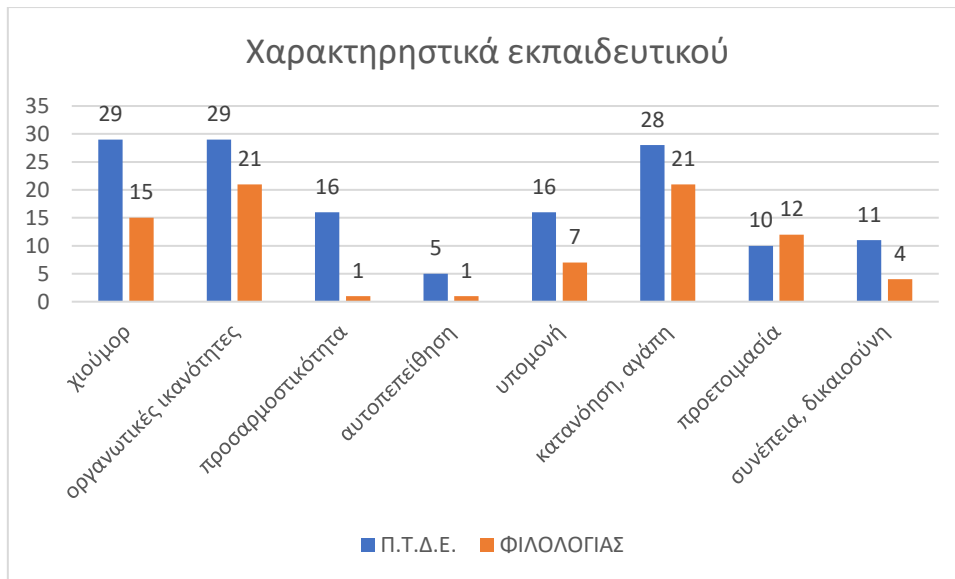
Στη συνέχεια, σχεδιάστηκε μία ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία περιλάμβανε 9 ερωτήσεις, που αναφέρονταν στο προφίλ του/της αποτελεσματικού/ής εκπαιδευτικού, στο αποτελεσματικό σχολείο, στην αποτελεσματική διδασκαλία, καθώς και στα συναισθήματα των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Οι συνεντεύξεις στο σύνολο ήταν 10 και πάρθηκαν από 3 φοιτήτριες και 2 φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και 4 φοιτήτριες και 1 φοιτητή από το Τμήμα Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Ο τρόπος καταγραφής των απαντήσεων έγινε μέσω ηχογράφησης. Το τελικό στάδιο ήταν η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, ο εντοπισμός κοινών και μη κοινών σημείων με τη θεωρία και η εξαγωγή των συμπερασμάτων.

Η επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων του ερωτηματολογίου έγινε μέσω του στατιστικού προγράμματος ανάλυσης του SPSS, έπειτα ακολούθησε η ανάλυσή των αποτελεσμάτων και η παρουσίασή τους μέσω πινάκων, διαγραμμάτων και σχημάτων του SPSS και του excel και τέλος εξήχθησαν τα ανάλογα συμπεράσματα. Για την επεξεργασία των ποιοτικών δεδομένων της συνέντευξης ακολουθήθηκε η ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου των απαντήσεων των συνεντευξιζόμενων, η οποία αποτελεί μέθοδο κατηγοριοποίησης και ερμηνείας του περιεχομένου των απαντήσεων, που παρέχουν οι συνεντευξιζόμενοι, με σκοπό την ανάδειξη ιδεών και αντιλήψεων.

3. Αποτελέσματα

Σύμφωνα με το Γράφημα 1 παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού/ής εκπαιδευτικού, με βάση τις απόψεις των τεταρτοετών Φοιτητών Παιδαγωγικού Τμήματος (ΦΠΤΔΕ) και των Φοιτητών Τμήματος Φιλολογίας (ΦΤΦ). Για τους/τις ΦΠΤΔΕ και τους/τις ΦΤΦ, το χιούμορ (29 και 15 αντίστοιχα), οι οργανωτικές ικανότητες (29 και 21) και η αγάπη προς τους μαθητές/τριες (28 και 21) θεωρούνται τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά για έναν αποτελεσματικό/ή εκπαιδευτικό. Αντίθετα, λιγότερο σημαντική θεωρείται η αυτοπεποίθηση (5 και μόνο 1).

Γράφημα 1: Απόψεις μελλοντικών εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά του/της αποτελεσματικού/ής εκπαιδευτικού



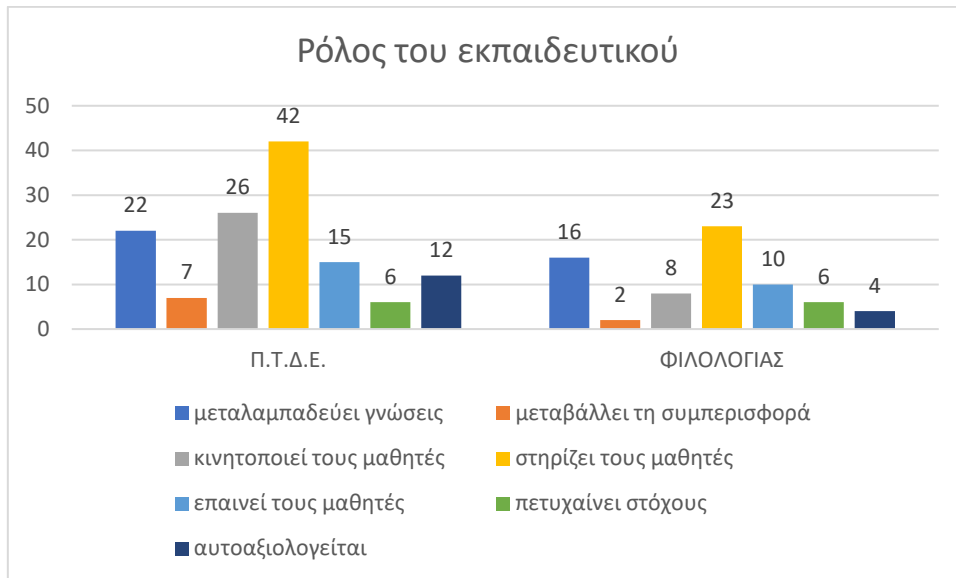
Διαπιστώνεται ότι υπάρχει μεγάλη διαφοροποίηση στις απαντήσεις ως προς την προσαρμοστικότητα, που θα πρέπει να διαθέτει ο/η εκπαιδευτικός (16 ΦΠΤΔΕ, ενώ μόλις 1 ΦΤΦ). Ακόμα, σημαντική διαφοροποίηση παρατηρείται ως προς την υπομονή (16 ΦΠΤΔΕ και 7 ΦΤΦ). Τέλος, σημαντική είναι η διαφορά και ως προς τη συνέπεια του/της εκπαιδευτικού (11 ΦΠΤΔΕ και 4 ΦΤΦ).

Συμπεραίνεται ότι οι διαφοροποιήσεις μπορεί να επηρεάζουν την αντίληψη των μελλοντικών εκπαιδευτικών για το τι κάνει έναν εκπαιδευτικό αποτελεσματικό στη διαδικασία εκπαίδευσης.

Στο Γράφημα 2 παρουσιάζεται ο ρόλος του/της αποτελεσματικού/ής εκπαιδευτικού. Οι ΦΠΤΔΕ (42), όπως και οι ΦΤΦ (23) θεωρούν ως βασικό ρόλο του/της εκπαιδευτικού αυτόν του υποστηρικτή. Ακολούθως, σημαντικό είναι ο/η εκπαιδευτικός να μεταλαμπαδεύει γνώσεις στους μαθητές/τριες (22 ΦΠΤΔΕ και 16 ΦΤΦ). Σύμφωνα με τις συνεντεύξεις, ο/η αποτελεσματικός/ή εκπαιδευτικός οφείλει «να δίνει τον καλύτερό του/της εαυτό» (Σ6 ΦΤΦ), «να προσέχει τα παιδιά και να τα νοιάζεται» (Σ1 ΦΠΤΔΕ), όπως και «να εμπνέει με τις ιδέες του/της, να δημιουργεί μία ευχάριστη ατμόσφαιρα στην τάξη και να κάνει κάθε μαθητή/τρια να αισθάνεται ξεχωριστός/ή» (Σ7 ΦΠΤΔΕ). Αντίθετα, λιγότερο σημαντικό θεωρείται ο/η εκπαιδευτικός να μεταβάλλει τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών (7 ΦΠΤΔΕ, έναντι μόλις 2 ΦΤΦ).

Μεγάλη διαφορά εντοπίζεται ως προς το ότι ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να κινητοποιεί τους μαθητές/τριες, στοιχείο που κρίνεται σημαντικό από 26 ΦΠΤΔΕ, ενώ αναφέρεται κάτι αντίστοιχο μόνο από 8 ΦΤΦ. Όπως αναφέρθηκε σε μία συνέντευξη ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι «δημιουργικός/ή και να βοηθά τα παιδιά να ανακαλύψουν τα ταλέντα τους» (Σ3 ΦΠΤΔΕ). Επίσης, άλλη μία διαφορά που εντοπίζεται σχετίζεται με την ανάγκη αυτοαξιολόγησης του/της εκπαιδευτικού, την οποία 12 ΦΠΤΔΕ κρίνουν ως επιτακτική, ενώ μόνο 4 ΦΤΦ κάνουν λόγο για αυτοαξιολόγηση.

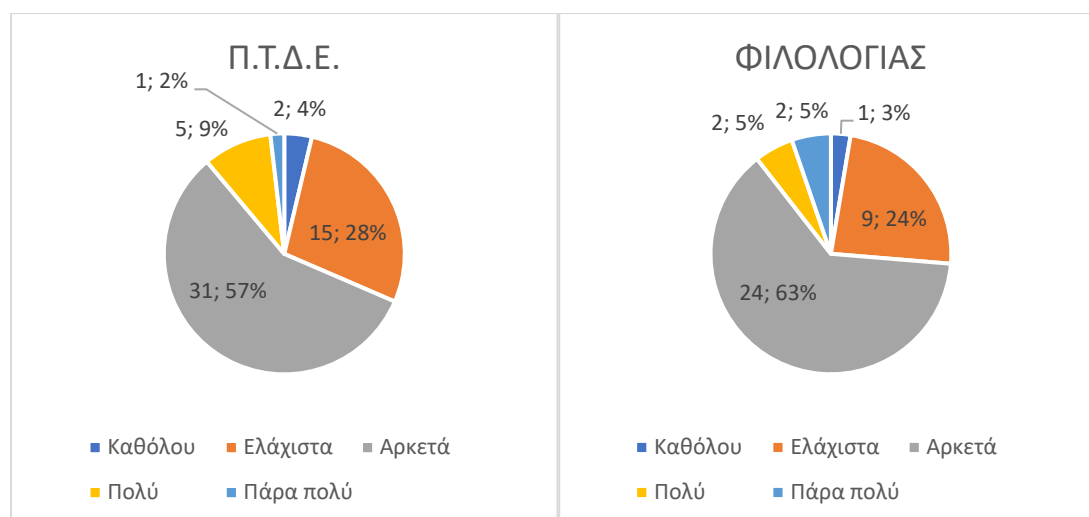
Γράφημα 2: Απόψεις μελλοντικών εκπαιδευτικών για τον ρόλο του/της αποτελεσματικού/ής εκπαιδευτικού



Τα παραπάνω δεδομένα δείχνουν την πολυπλοκότητα του ρόλου του/της εκπαιδευτικού και τη σημασία της ενεργούς εμπλοκής με τους μαθητές/τριες, τη μετάδοση γνώσεων, την έμπνευση και την αυτοαξιολόγηση, που αποτελούν βασικά στοιχεία για την επίτευξη αποτελεσματικής εκπαίδευσης.

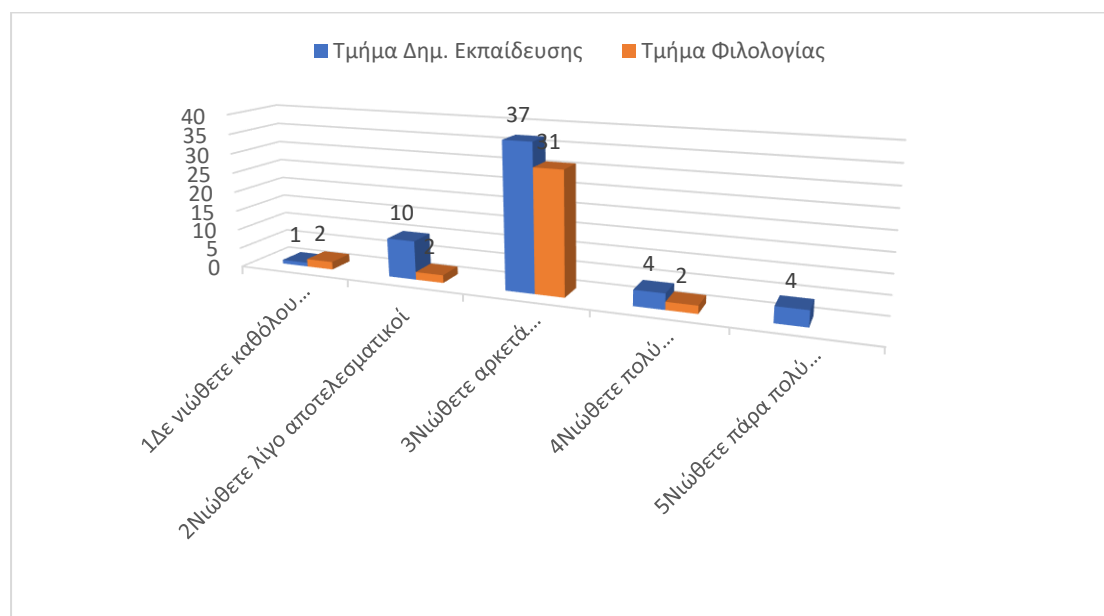
Στο Γράφημα 3 παρουσιάζεται ο βαθμός, σύμφωνα με τον οποίο οι σπουδές προετοιμάζουν τους μελλοντικούς/ές εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις προκλήσεις εντός της τάξης. Η πλειοψηφία των ΦΠΤΔΕ και των ΦΤΦ αναφέρουν ότι είναι αρκετά προετοιμασμένοι να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις προκλήσεις της τάξης. Αντιθέτως, λίγοι είναι αυτοί που νιώθουν πάρα πολύ έτοιμοι, όπως λίγοι είναι κι αυτοί που δε νιώθουν καθόλου έτοιμοι να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της τάξης με αποτελεσματικό τρόπο. Συνεπώς, φαίνεται από την πλειοψηφία των απαντήσεων ότι οι σπουδές προετοιμάζουν καταλλήλως τους/τις μελλοντικούς/ές εκπαιδευτικούς για τον χώρο της εκπαίδευσης, ώστε να ασκήσουν αποτελεσματικά το έργο τους.

Γράφημα 3: Προετοιμασία από τις σπουδές για την αντιμετώπιση των προκλήσεων εντός της τάξης



Στο Γράφημα 4α παρουσιάζεται η ετοιμότητα των ΦΠΤΔΕ και των ΦΤΦ ως προς την οργάνωση της διδασκαλίας. Διαπιστώνεται ότι η συντριπτική πλειοψηφία (37 ΦΠΤΔΕ και 31 ΦΤΦ) νιώθει ότι θα είναι αρκετά αποτελεσματική ως προς την οργάνωση της διδασκαλίας. Παρατηρείται απόκλιση ως προς το ότι 10 ΦΠΤΔΕ νιώθουν ότι θα είναι λίγο αποτελεσματικοί, ενώ μόνο 2 ΦΤΦ απαντούν το αντίστοιχο. Επίσης, 4 ΦΠΤΔΕ νιώθουν ότι θα είναι πάρα πολύ αποτελεσματικοί ως προς την οργάνωση της διδασκαλίας, ενώ κανένας ΦΤΦ δεν απαντά κάτι ανάλογο.

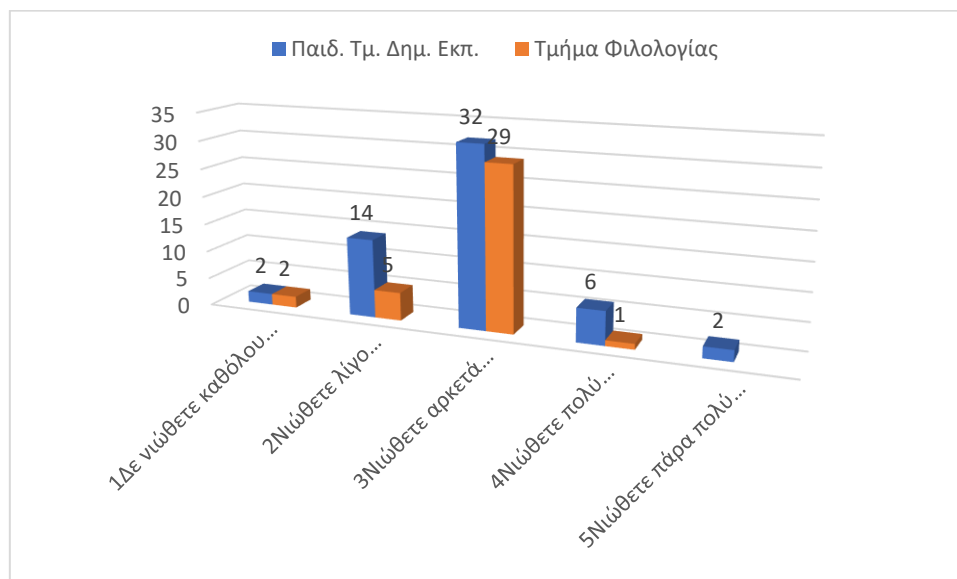
Γράφημα 4α: Ετοιμότητα ως προς την αποτελεσματική οργάνωση της διδασκαλίας



Στο Γράφημα 4β παρουσιάζεται η ετοιμότητα των ΦΠΤΔΕ και των ΦΤΦ ως προς την αποτελεσματική αξιολόγηση των μαθητών/τριών. Διαπιστώνεται ότι η συντριπτική πλειοψηφία (32 ΦΠΤΔΕ και 29 ΦΤΦ) νιώθει ότι θα είναι αρκετά

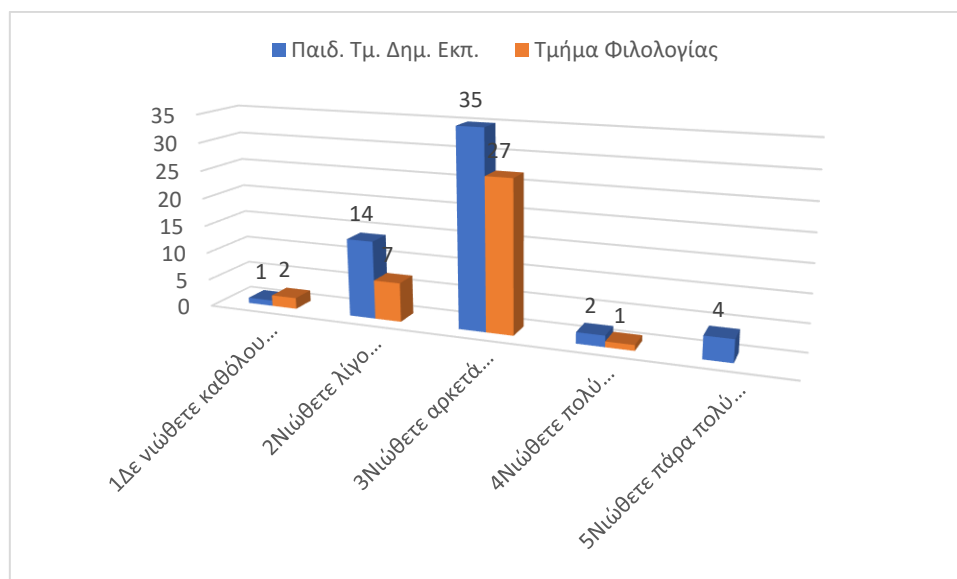
αποτελεσματική ως προς την αξιολόγηση των μαθητών/τριών. Υπάρχει, όμως, και μία μεγάλη διαφοροποίηση, καθώς 14 ΦΠΤΔΕ, έναντι 5 ΦΤΦ νιώθουν ότι θα είναι λίγο αποτελεσματικοί. Επίσης, μόνο 2 ΦΠΤΔΕ απαντούν ότι νιώθουν πως θα είναι πάρα πολύ αποτελεσματικοί, ενώ κανένας ΦΤΦ δεν απαντά κάτι ανάλογο.

Γράφημα 4β: Ετοιμότητα ως προς την αξιολόγηση των μαθητών/τριών



Στο Γράφημα 4γ παρουσιάζεται η ετοιμότητα των φοιτητών/τριών ως προς τη διαχείριση της τάξης. Διαπιστώνεται ότι η συντριπτική πλειοψηφία (35 ΦΠΤΔΕ και 27 ΦΤΦ) νιώθει ότι θα είναι αρκετά αποτελεσματική ως προς την αξιολόγηση των μαθητών/τριών. Παρατηρείται, ωστόσο, διαφορά, καθώς 14 ΦΠΤΔΕ απαντούν ότι νιώθουν πως θα είναι λίγο αποτελεσματικοί στη διαχείριση της τάξης, ενώ 7 ΦΤΦ αναφέρουν το αντίστοιχο. Τέλος, μόνο 4 ΦΠΤΔΕ νιώθουν πως θα είναι πάρα πολύ αποτελεσματικοί και κανένας ΦΤΦ.

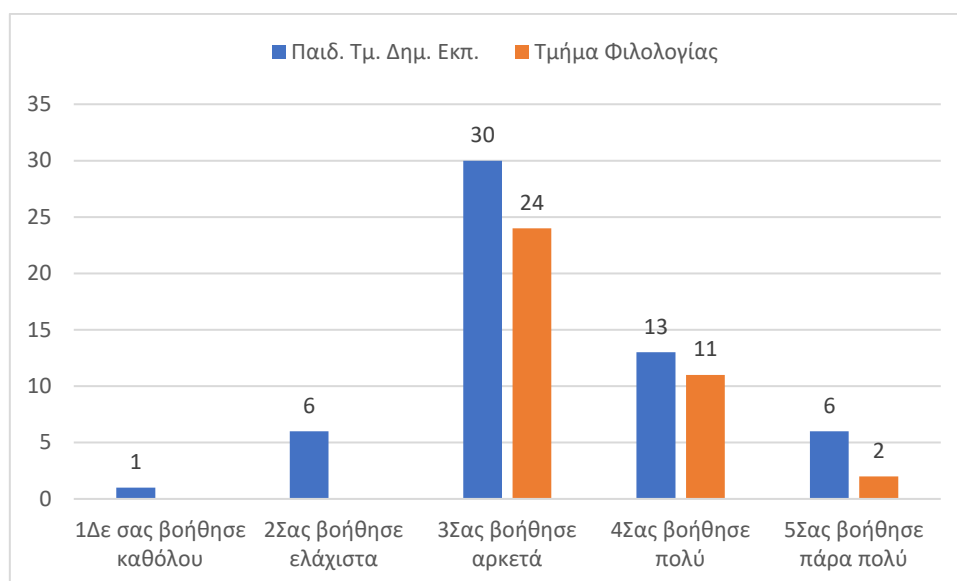
Γράφημα 4γ: Ετοιμότητα ως προς τη διαχείριση της τάξης



Συνεπώς, διαπιστώνεται ότι η πλειοψηφία των μελλοντικών εκπαιδευτικών νιώθει ότι θα είναι αρκετά αποτελεσματική ως προς τις παραπάνω παραμέτρους, της οργάνωσης της διδασκαλίας, της αξιολόγησης των μαθητών/τριών και της διαχείρισης της τάξης, χωρίς όμως να νιώθει ότι θα είναι πλήρως αποτελεσματική.

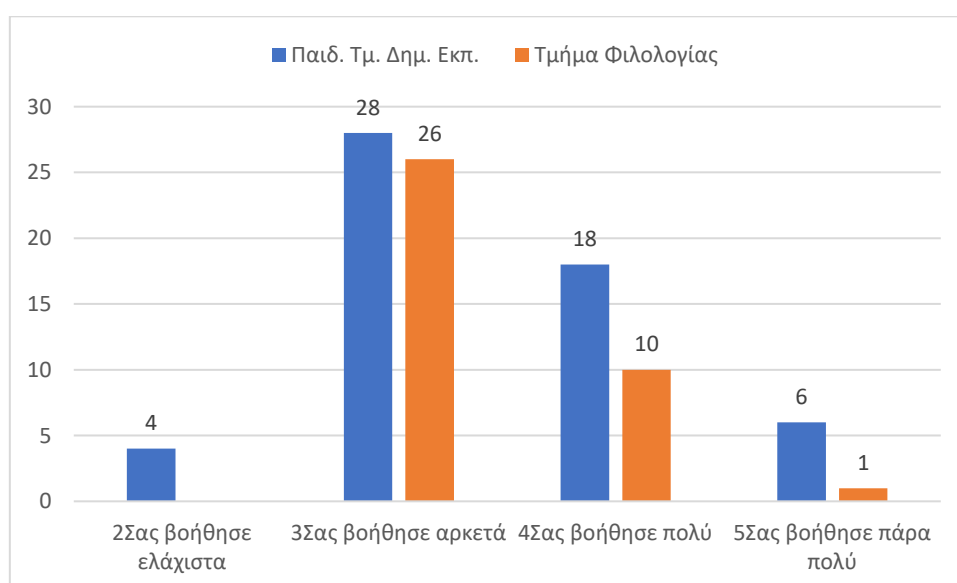
Στο Γράφημα 5α παρουσιάζεται ο βαθμός, στον οποίο η πρακτική άσκηση συνέβαλε στην ανάπτυξη των προσωπικών ικανοτήτων των φοιτητών/τριών. Η πλειοψηφία των φοιτητών/τριών των δύο Τμημάτων (30 και 24) απαντά ότι η πρακτική άσκηση βοήθησε αρκετά στην ανάπτυξη των προσωπικών ικανοτήτων. Μόνο 6 ΦΠΤΔΕ απαντούν ότι τους βοήθησε ελάχιστα και μόνο 1 ΦΠΤΔΕ ότι δεν τον βοήθησε καθόλου, ενώ κανένας ΦΤΦ δε δίνει αντίστοιχες απαντήσεις. Συνεπώς, διαπιστώνεται ότι η πρακτική άσκηση βοηθά αρκετά τους/τις φοιτητές/τριες των συγκεκριμένων Τμημάτων, δίνοντας την ευκαιρία να αναπτύξουν τις προσωπικές τους ικανότητες.

Γράφημα 5α: Συμβολή πρακτικών ασκήσεων ως προς την ανάπτυξη των προσωπικών ικανοτήτων



Στο Γράφημα 5β παρουσιάζεται ο βαθμός, στον οποίο η πρακτική άσκηση συνέβαλε στην ανάπτυξη των επαγγελματικών ικανοτήτων των φοιτητών/τριών. Η πλειοψηφία των φοιτητών/τριών των δύο Τμημάτων (28 ΦΠΤΔΕ και 26 ΦΤΦ) απαντά ότι η πρακτική άσκηση βοήθησε αρκετά στην ανάπτυξη των προσωπικών ικανοτήτων. Μόνο 4 ΦΠΤΔΕ απαντούν ότι τους βοήθησε ελάχιστα και τέλος κανένας ΦΠΤΔΕ και κανένας ΦΤΦ δεν απαντά ότι δεν τον βοήθησε καθόλου η πρακτική άσκηση.

Γράφημα 5β: Συμβολή πρακτικών ασκήσεων ως προς την ανάπτυξη των επαγγελματικών ικανοτήτων



Συνεπώς, διαπιστώνεται ότι η πρακτική άσκηση βοηθά αρκετά τους/τις φοιτητές/τριες των Τμημάτων του Παιδαγωγικού και της Φιλολογίας, δίνοντας την ευκαιρία να αναπτύξουν τις επαγγελματικές τους ικανότητες.

4. Συμπεράσματα

Για την απάντηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος, σχετικά με τα χαρακτηριστικά, που θεωρούν οι φοιτητές και φοιτήτριες του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και του Τμήματος Φιλολογίας, ότι πρέπει να έχει ένας/μία αποτελεσματικός/ή εκπαιδευτικός, εξάγονται τα εξής συμπεράσματα: Ο/Η εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι μία ολοκληρωμένη προσωπικότητα και να διαθέτει ένα σύνολο αξιών, αρχών, όπως και ικανοτήτων, δεξιοτήτων και δυνατοτήτων, άποψη που συμφωνεί και με τους Τσιαπλές & Τυριακίδου (2015) για το ότι ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να διαθέτει προσωπικά γνωρίσματα, διδακτικές ικανότητες και καλή σχέση με τους μαθητές/τριες. Ακόμα, σύμφωνα με τις απόψεις των φοιτητών/τριών, θα πρέπει να είναι επαγγελματίας, ικανός να λάβει αποφάσεις και ευθύνες και έτοιμος ως προς την οργάνωση και τη διδασκαλία του μαθήματος, κάτι που συμπίπτει με την έρευνα του Κωνσταντίνου (2004), για το ότι ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να εκπληρώνει τους εκπαιδευτικούς, αλλά και επαγγελματικούς στόχους. Τέλος, θα πρέπει να νιώθει ότι εκτελεί λειτούργημα, να είναι δημιουργικός, να εμπνέει τους μαθητές/τριες, να έχει χιούμορ και να δείχνει την αγάπη στα παιδιά, στοιχεία που συγκλίνουν με τους Chevalier, Dolton & Levacic (2004), οι οποίοι αναφέρονται στο αίσθημα ασφάλειας που θα πρέπει να νιώθουν οι μαθητές/τριες.

Για την απάντηση του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος σχετικά με τα χαρακτηριστικά, που πρέπει να έχει ένα σχολείο για να θεωρείται αποτελεσματικό, σύμφωνα με τους φοιτητές και φοιτήτριες του Παιδαγωγικού Τμήματος και του Τμήματος Φιλολογίας εξάγονται τα εξής συμπεράσματα: Το σχολείο θα πρέπει να αποτελεί χώρο ασφάλειας για τους/τις μαθητές/τριες και περιβάλλον αποδοχής με ανοιχτό κλίμα, άποψη που συμπίπτει με τη θεωρία του Scheerens για την συναισθηματική, ηθική και κοινωνική διάσταση του σχολείου. Ακόμα, ένα αποτελεσματικό σχολείο μεριμνά για τη διάπλαση ολόπλευρων χαρακτήρων και ως αρωγός ωθεί κάθε μαθητή/τρια να βελτιωθεί σε πολλούς τομείς της ζωής, άποψη που συμφωνεί με τη Χριστοδούλου (2007), η οποία κάνει λόγο για ανάπτυξη πολύπλευρων προσωπικοτήτων στο σχολείο.

Για την απάντηση του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος σχετικά με τα χαρακτηριστικά, που θεωρούν οι φοιτητές και φοιτήτριες του Παιδαγωγικού Τμήματος και του Τμήματος Φιλολογίας, ότι πρέπει να έχει μία διδασκαλία για να θεωρηθεί αποτελεσματική εξάγονται τα εξής συμπεράσματα: Η διδασκαλία θα πρέπει να ικανοποιεί ένα πλήθος συνθηκών, προκειμένου να χαρακτηριστεί αποτελεσματική. Έτσι, θα πρέπει να ενισχύει τη μάθηση, άποψη που εκφράζει και ο Centra (1993), να παρέχει βασικές γνώσεις και να φέρνει τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα, άποψη που αναφέρουν και οι Τσούκας (2015) και Χατζημάρκου

(2017). Επίσης, οφείλει να προσαρμόζεται σε κάθε μαθητή/τρια σύμφωνα και με τον Bruner (1987), να είναι πολύ καλά σχεδιασμένη και να περιλαμβάνει ένα πλήθος δραστηριοτήτων, όπως αναφέρουν και οι Reynolds & Teddie (2000). Εξίσου σημαντικό είναι η διδασκαλία να εμπλέκει όλους τους/τις μαθητές/τριες, να δίνει ίσες ευκαιρίες και να έχει κάποια αξία για τη ζωή των μαθητών/τριών. Τέλος, η αποτελεσματική διδασκαλία προωθεί την αλληλεπίδραση με τον κοινωνικό περίγυρο και προετοιμάζει για την ένταξη στους κόλπους της κοινωνίας. Οι απόψεις των φοιτητών/τριών για τα στοιχεία που προαναφέρθηκαν ως σημαντικά σε μία αποτελεσματική διδασκαλία συμφωνούν με τη μελέτη του Kyriacou (1997), ο οποίος αναφέρεται στην επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας γενικά.

Καταληκτικά, τόσο οι φοιτητές/τριες του Παιδαγωγικού Τμήματος, όσο και του Τμήματος της Φιλολογίας αναγνωρίζουν ότι ο/η εκπαιδευτικός αποτελεί κρίσιμο παράγοντα στην αποτελεσματική εκπαίδευση. Η διαφορετική προσέγγιση των δύο Τμημάτων σε ορισμένα σημεία ως προς την εκπαίδευση σχετίζεται με το αντικείμενο των σπουδών τους. Έτσι, οι φοιτητές του Παιδαγωγικού εστιάζουν περισσότερο στις παιδαγωγικές αρχές και στις μεθόδους διδασκαλίας, που εφαρμόζει ο/η εκπαιδευτικός στην τάξη, ενώ οι φοιτητές της Φιλολογίας στις ακαδημαϊκές γνώσεις, που θα πρέπει να κατακτηθούν από τους/τις μαθητές/τριες. Επιπλέον, φαίνεται ότι τα δύο Τμήματα έχουν συμβάλει ικανοποιητικά στην προετοιμασία των φοιτητών/τριών για την άσκηση του μελλοντικού τους έργου. Σε γενικές γραμμές, τα δύο Τμήματα παρουσιάζουν κοινές απόψεις σε αρκετά σημεία, ενώ οι διαφορές, που υπάρχουν αντανακλούν τις ξεχωριστές γνώσεις και εμπειρίες, που κατέχουν. Τα ευρήματα της έρευνας επιβεβαιώνουν τη θεωρία για τη σχολική αποτελεσματικότητα και αποτελούν σημαντική ενίσχυση για τη διαδικασία εκπαίδευσης και προετοιμασίας των μελλοντικών εκπαιδευτικών.

Τέλος, αναγνωρίζοντας την μικρή εμβέλεια της έρευνας και τους περιορισμούς που αυτή επιβάλλει, θεωρούμε ότι μια πιο ευρεία έρευνα με μεγαλύτερο δείγμα και σε άλλες σχολές που σχετίζονται με την εκπαίδευση θα αποτυπώσουν με μεγαλύτερη σαφήνεια το πώς οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί κατανοούν, εκπαιδεύονται και σχεδιάζουν την εκτέλεση ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού έργου.

Βιβλιογραφία

- Anderson, L. (2004). *Increasing teacher effectiveness*. International Institute for educational Planning.
- Ανδρεαδάκης, Ν. (2004). Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός [Πανεπιστημιακές σημειώσεις, Πανεπιστήμιο Αιγαίου: ΤΕΠΑΕΣ]. *Επιστημονικό Βήμα*, 14.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Centra, J. A. (1993). *Reflective faculty evaluation: Enhancing teaching and determining faculty effectiveness*. Jossey-Bass.

- Cheng, Y.C., & Tsui K.T. (1999). Multimodels of teacher effectiveness: implications for research. *The Journal of Educational Research*, 3, 141-150.
- Chevalier, A., Dolton, P., & Levacic, R. (2004). School quality and effectiveness, 1-37.
- Coleman, J.S., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F., & York, R. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. U.S. Government Printing Office.
- Creemers, B.P.M. (1994). *The effective classroom*. Cassell.
- Gaskell, M. (1995). *School effectiveness: A reassessment of the Evidence*. McGraw-Hill.
- Harris, B. M., & Hill, J. (1982). *Developmental Teacher Evaluation Kit*. Southwest Educational Development Laboratory.
- Jensen, A. R. (1969). How much can we boost IQ and scholastic achievement? *Harvard Educational Review*, 39, 1-123.
- Κούλη, Α. (2019). *Το προφίλ του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού και η επίδρασή του στη στάση του παιδιού απέναντι στο σχολείο καθώς και στις ακαδημαϊκές επιδόσεις του: Αντιλήψεις γονέων μαθητών δημοτικού σχολείου* [Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο].
<https://www.apothesis.eap.gr/archive/item/146945>
- Kyriacou, C. (1997). *Effective teaching in schools: Theory and practice* (3rd ed.). Nelson Thornes.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη. Μια προσέγγιση βασισμένη σε θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα*. Gutenberg.
- Λαζανάς, Ν. (2019). *Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός. Μελέτη των απόψεων γονέων και των εκπαιδευτικών* [Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο].
<https://apothesis.eap.gr/archive/item/86951>
- Lezotte, L. W. (1989). School improvement based on the effective school's research. *International Journal of Educational Research*, 13(7), 815-825.
- Μαλιάρα, Γ. (2017). *Τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού μέσα από την οπτική φοιτητών Παιδαγωγικών Τμημάτων, μαθητών και εκπαιδευτικών* [Πτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας].
<https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/47504/16545.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mortimore, P. (1991). School Effectiveness Research: Which Way at the Crossroads? *School Effectiveness and School Improvement*, 2 (3), 213-229.
- Piaget, J. (1964). Cognitive development in children: Piaget. Development and Learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 2(3), 176-186.
10.1002/tea.3660020306
- Reynolds, D. (1991). School effectiveness in secondary schools. In Riddell, S. & Brown, S. (Eds), *School Effectiveness Research: Messages for School Improvement*. HMSO
- Reynolds, D. & Teddlie, C. (2000). The Processes of School Effectiveness. In Teddlie, C. & Reynolds, D (Eds.), *The International Handbook of School Effectiveness Research* (pp. 134-159). Falmer Press.

Rosenshine, B. (1979). Content, time, and direct instruction. In Peterson P. & Walberg H. (Eds.), *Research on teaching*. MrCuthman Publishing, Berkley Ca.

Sammons, P. (2007). School effectiveness and equity: Making connections. Reading: CfBT.

Scheerens, J. (1992). *Effective schooling: research, theory, and practice*. Cassell.

Sergiovanni, T. J. (1995). Small Schools, Great Expectations. *Educational Leadership*, 53(3), 48- 52.

Τσιαπλές, Ν., & Τυριακίδου, Π. (2015). Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 20, 125-132. https://www.researchgate.net/publication/321319300_Tsiaples_N_Tyriakidou_P_2015_O_apotelesmatikos_ekpaideutikos_Epistemoniko_Bema_tou_Daskalou_t20_125-132

Τσούκας, Γ. (2015). Ο εκπαιδευτικός σε ένα σχολείο που αλλάζει. <http://www.eureka.edu.gr/>

Φλουρής, Γ. (1982). Δάσκαλοι, διδασκαλία και η αποτελεσματικότητά τους. *Νέα παιδεία*, 23.

Χατζημάρκου, Α. (2017). Η συμβολή των Αναλυτικών Προγραμμάτων στην Αποτελεσματική Διδασκαλία. Απόψεις εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης [Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου]. <https://hellanicus.lib.aegean.gr/handle/11610/17465>

Χριστοδούλου, Α. (2007). Η διοίκηση της σχολικής μονάδας από τη σκοπιά του Διευθυντή: αυτοαντίληψη ρόλου [Διπλωματική εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης]. <http://ikee.lib.auth.gr/record/78788/files/gri-2007-751.pdf>

Η παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών καλλιτεχνικών μαθημάτων: Μια συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση

Ρόζα Πλαστήρα

Περίληψη

Ο ρόλος των τεχνών στο σχολείο είναι καθοριστικός για την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών/τριών, εστιάζοντας όχι μόνο στην μεταλαμπάδευση γνώσεων τεχνικής και αισθητικής φύσεως, αλλά και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων όπως η κριτική και δημιουργική σκέψη, και στη διαμόρφωση στάσεων όπως η αποδοχή και ο σεβασμός της διαφορετικότητας. Βασική προϋπόθεση για την επίτευξη των παραπάνω στόχων, είναι η ετοιμότητα του/της εκπαιδευτικού. Η παρούσα μελέτη διερευνά το εύρος της επαγγελματικής γνώσης που οφείλουν να κατέχουν οι εκπαιδευτικοί εικαστικών, προκειμένου να ανταπεξέλθουν με επάρκεια στον ρόλο τους. Για τον εντοπισμό των εν λόγω εφοδίων, πραγματοποιήθηκε μια συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση σε συγκεκριμένες βάσεις δεδομένων για το χρονικό διάστημα 2009-2023. Από τη σύνθεση και συλλογική ανάλυση των 19 ερευνών που αναγνωρίστηκαν, αναδείχθηκε ότι βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών εικαστικών, αποτελεί η πρόσκτηση ενός ευρέος φάσματος ικανοτήτων: α) καλλιτεχνικών-αισθητικών, β) παιδαγωγικών-διδακτικών-μεθοδολογικών, γ) γνωστικών-διανοητικών και δ) κοινωνικών-συναισθηματικών. Ωστόσο, οι διαφορετικές πολιτικές πρόσληψης που υιοθετούνται για την επιλογή των εν λόγω επαγγελματιών, με την έμφαση να δίνεται άλλοτε στην εξειδίκευσή τους στις τέχνες και άλλοτε στην παιδαγωγική επιστήμη, οδηγούν σε μια δυσαρμονία ως προς την απόκτηση όλων των παραπάνω εφοδίων σε επίπεδο αρχικής εκπαίδευσης.

Λέξεις-κλειδιά: Εκπαιδευτικός καλλιτεχνικών, Παιδαγωγική κατάρτιση, Ικανότητες, Επάρκεια, Επαγγελματική ταυτότητα

0. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια ο ρόλος των εκπαιδευτικών γίνεται ολοένα πιο περίπλοκος και απαιτητικός, λόγω της διαφορετικής αντίληψης που υπάρχει για το επάγγελμα (Kogač & Gajić, 2017). Αυτό οφείλεται κυρίως στον γοργά επιταχυνόμενο ρυθμό των αλλαγών που συντελούνται σε κοινωνικό, πολιτιστικό και οικονομικό επίπεδο, καθώς και στη κοινωνία της γνώσης, που δημιουργεί την ανάγκη διαμόρφωσης ενός ισχυρά συγκροτημένου επαγγελματικού προφίλ από πλευράς των εκπαιδευτικών, προκειμένου να είναι στη θέση να συνεισφέρουν ουσιαστικά στην αγωγή των μαθητών/τριών (Conway et al., 2009). Ως εκ τούτου, η άριστη γνώση του αντικειμένου διδασκαλίας δεν θεωρείται πια αρκετή προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να ανταποκριθούν στη συνθετότητα του ρόλου τους, αλλά κρίνεται αναγκαία και η πρόσκτηση ενός ευρέος φάσματος ικανοτήτων ως απόρροια της επαρκούς παιδαγωγικής και διδακτικής τους κατάρτισης (Λιακοπούλου, 2023).

Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών καλλιτεχνικών, οι οποίοι διδάσκουν ένα αντικείμενο, η φύση και οι προσεγγίσεις του οποίου είναι σταθερά διαφοροποιημένες από αυτές των υπόλοιπων γνωστικών πεδίων (καθώς η τέχνη αποτελεί έννοια υποκειμενική ως προς την πρόσληψη), είναι ιδιαίτερα δύσκολο καθοριστεί το σύνολο αυτών των ικανοτήτων. Επί

προσθέτως, η άποψη ότι μια διδακτική των τεχνών δύναται να νομιμοποιηθεί, εμπεριέχοντας ένα ευρύ φάσμα προσεγγίσεων, σχεδιασμών, τεχνικών και μεθόδων (Βάος, 2008), οδήγησε στη συγκρότηση ποικίλων μοντέλων για την παιδαγωγική προσέγγιση του εν λόγω πεδίου (Κούβου, 2010), τα οποία διέφεραν σημαντικά ως προς το περιεχόμενο και τη στοχοθεσία, καθιστώντας ακόμη πιο δύσκολο τον προσδιορισμό του 'επαρκή' εκπαιδευτικού καλλιτεχνικών μαθημάτων.

Άλλο ένα σημαντικό εμπόδιο για τη καταγραφή των ικανοτήτων που αποτελούν προϋπόθεση για την επάρκεια των εν λόγω επαγγελματιών, αποτελεί ο μικρός αριθμός ερευνών που αφορούν γενικά τον τομέα της Καλλιτεχνικής Εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου, δεν υπάρχει σαφής εικόνα για το αν η αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών καλλιτεχνικών τους καθιστά αποτελεσματικούς, για το αν έχουν τις απαραίτητες παιδαγωγικές γνώσεις προκειμένου να ανταποκριθούν στους σύνθετους στόχους της διδασκαλίας των εικαστικών, ή για το πώς αντιλαμβάνονται οι ίδιοι την επαγγελματική τους ταυτότητα. Τα εν λόγω ερευνητικά κενά προσπαθεί να καλύψει η παρούσα συστηματική ανασκόπηση, έχοντας ως σκοπό τη διερεύνηση του εύρους της επαγγελματικής γνώσης που οφείλουν να κατέχουν οι εκπαιδευτικοί καλλιτεχνικών μαθημάτων, προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις που προϋποθέτει ο ρόλος τους.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1 Το περιεχόμενο της παιδαγωγικής κατάρτισης

Η αναζήτηση ενός κοινά αποδεκτού ορισμού των *ικανοτήτων* που οφείλει να έχει ένας/μία εκπαιδευτικός ώστε να ανταπεξέλθει στη συνθετότητα του ρόλου του/της, αποτελεί βασική προτεραιότητα διεθνώς, προκειμένου να δομηθεί ένα πλαίσιο συνεχούς βελτίωσης του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (Ceana, 2014). Το φάσμα αυτών των ικανοτήτων εμπεριέχει ένα σύνολο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων (McDiarmid & Clevenger-Bright, 2008), η καλλιέργεια των οποίων εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα της αρχικής εκπαίδευσης και των αντίστοιχων προγραμμάτων σπουδών (Flores 2016).

Τα αντικείμενα που συνιστούν τον βασικό κορμό της παιδαγωγικής κατάρτισης, μπορούν σχηματικά να περιγραφούν ως εξής: α) *σπουδές στο αντικείμενο διδασκαλίας* (οικείωση με το περιεχόμενο της αντίστοιχης επιστήμης, μεθοδολογία της έρευνας εντός του πεδίου, προσέγγιση της επιστημονικής περιοχής με ερωτήματα που απορρέουν από τη διδακτική πράξη, συνειδητοποίηση της αξίας διδασκαλίας του αντικειμένου κ.α.), β) *γνώση των μαθητών* (αφενός της βιολογικής, κοινωνικής, ψυχολογικής και γνωστικής τους ανάπτυξης και αφετέρου του τρόπου με τον οποίο έχουν συνηθίσει να προσλαμβάνουν τη γνώση, του τρόπου που αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον τους, των αναγκών τους και των κινήτρων μάθησης), γ) *γνώσεις μεθόδευσης της διδασκαλίας* (ως προς τον σχεδιασμό: οργάνωση περιεχομένου, καθορισμός στόχων, προγραμματισμός του χρόνου, αλλά και τη διεξαγωγή: ορθή εφαρμογή μορφών, μεθόδων και μέσων διδασκαλίας καθώς και μεθόδων αξιολόγησης για τον έλεγχο των επιδόσεων), δ) *γνώση του Αναλυτικού Προγράμματος* (των συνθηκών κάτω από τις οποίες διαμορφώθηκε, των σκοπών που υπηρετεί, του τρόπου με τον οποίο συνδέονται όλα τα διδακτικά αντικείμενα σε αυτό, καθώς και των ενεργειών που αποτελούν προϋπόθεση για μια κριτική του προσέγγιση), ε) *γενικές παιδαγωγικές γνώσεις* (όπως η διαχείριση της τάξης, η κινητοποίηση των μαθητών κ.ο.κ.), στ) *γνώση του πλαισίου* (του περιβάλλοντος και των περιστάσεων μέσα στα οποία ο/η εκπαιδευτικός καλείται να ασκήσει

τα καθήκοντά του/της), και ζ) *γνώση του εαυτού* (αυτοαντίληψη των εκπαιδευτικών) (Λιακοπούλου, 2011· Λιακοπούλου, 2010). Τέλος, βασική προϋπόθεση της επαρκούς παιδαγωγικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών είναι η *παιδαγωγική κατανόηση του διδακτικού αντικειμένου* (pedagogical content knowledge), που προτείνει τη σύνδεση όλων των παραπάνω γνώσεων και την αντίληψή τους ως ενιαίο σύνολο.

1.2 Ικανότητες των εκπαιδευτικών καλλιτεχνικών

Προκειμένου να οριοθετηθούν οι γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που οφείλουν να έχουν οι εκπαιδευτικοί καλλιτεχνικών προκειμένου να προσφέρουν υψηλής ποιότητας διδασκαλία στους/στις μαθητές/τριές τους, η Εθνική Ένωση Καλλιτεχνικής Εκπαίδευσης Ηνωμένων Πολιτειών κατέγραψε τα 'επαγγελματικά πρότυπα' για την εν λόγω κατηγορία εκπαιδευτικών (National Art Education Association, 2009a). Σύμφωνα με αυτό το έγγραφο, απαραίτητη –για τους εκπαιδευτικούς εικαστικών- είναι αρχικά η *εις βάθος γνώση του περιεχομένου της τέχνης*. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί εικαστικών οφείλουν να έχουν ανεπτυγμένες τεχνικές δεξιότητες όσον αφορά τη διαδικασία παραγωγής έργων τέχνης, να χειρίζονται με ευχέρεια ποικίλα εικαστικά μέσα, στυλ και τεχνικές, καθώς και να μπορούν να εκφράσουν ιδέες, συναισθήματα και αξίες μέσα από το έργο τους. Επίσης πρέπει να είναι σε θέση να ερμηνεύουν και να κρίνουν τα έργα τέχνης γνωρίζοντας το κοινωνικοπολιτικό και πολιτιστικό πλαίσιο μέσα στο οποίο δημιουργήθηκαν, να συνειδητοποιούν την καλλιτεχνική, αισθητική, φιλοσοφική αλλά και ηθική διάσταση του εικαστικού εγχειρήματος και να αντιλαμβάνονται τη μαθητεία στην τέχνη ως δια βίου διαδικασία και πολύτιμο στοιχείο της ανθρώπινης εμπειρίας.

Εξίσου σημαντική είναι η *γνώση* –από πλευράς των εκπαιδευτικών εικαστικών- των *μαθητών/τριών* τους. Ειδικότερα, οφείλουν να γνωρίζουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, τις ικανότητές τους αλλά και τους τρόπους που έχουν συνηθίσει να προσλαμβάνουν την γνώση, συνειδητοποιώντας ότι η καλλιτεχνική ανάπτυξη αποτελεί μια σύνθετη πολυδιάστατη και μη προβλέψιμη διαδικασία που προϋποθέτει δημιουργική διδασκαλία προκειμένου να ενισχύσει τα κίνητρα των μαθητών/τριών και την πρόδοό τους.

Αναφορικά με τη *διδασκαλία και μάθηση*, οι εκπαιδευτικοί εικαστικών οφείλουν να κάνουν εστιασμένες επιλογές κατά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας τους, λαμβάνοντας υπόψη το πρόγραμμα σπουδών, την πρότερη γνώση των μαθητών/τριών και τις ανάγκες τους. Σημαντικό είναι επίσης να αφήνουν χώρο στους/στις μαθητές/τριες για λήψη πρωτοβουλιών και προσέγγιση θεμάτων που άπτονται του ενδιαφέροντός τους, έχοντας πάντα υψηλές προσδοκίες και προσπαθώντας να προωθήσουν τόσο την ατομική όσο και την ομαδική καλλιτεχνική δημιουργία. Επίσης πρέπει να προσφέρουν μια σειρά από καλλιτεχνικές εμπειρίες καλλιεργώντας όχι μόνο δεξιότητες τεχνικής φύσεως, αλλά και μεταλαμπαδεύοντας γνώσεις γύρω από ποικίλους πολιτισμούς, έργα τέχνης, αλλά και ιστορικές, κριτικές και αισθητικές έννοιες. Τέλος, απαραίτητη είναι η χρήση της τεχνολογίας στα πλαίσια της καλλιτεχνικής διδασκαλίας, παρέχοντας ευκαιρίες δημιουργίας έργων τέχνης με την αξιοποίηση ψηφιακών μέσων.

Όσον αφορά την *αξιολόγηση*, οι εκπαιδευτικοί εικαστικών πρέπει να είναι εξοικειωμένοι με ποικίλες μορφές της (επίσημες και ανεπίσημες, διαμορφωτικές και αθροιστικές) και με μια σειρά από μεθόδους (portfolio, κριτικές, συζητήσεις), καθώς και να προσφέρουν την ευκαιρία στους/στις μαθητές/τριες να αξιολογήσουν οι ίδιοι/ες τις γνώσεις και δεξιότητές

τους. Επίσης, ο αναστοχασμός αποτελεί βασική προϋπόθεση για την βελτίωση των διδακτικών τους πρακτικών.

Τέλος, η *συνεργασία και η επαγγελματική δέσμευση* θεωρούνται απαραίτητα προσόντα για την επάρκεια των εκπαιδευτικών καλλιτεχνικών. Ειδικότερα, οφείλουν να συνεργάζονται με συναδέλφους προάγοντας τη διαθεματική διδασκαλία, να υπηρετούν το σχολείο και την κοινωνία, επιδιώκοντας τη συνεργασία της σχολικής μονάδας με ποικίλους φορείς (γκαλερί, μουσεία, πανεπιστήμια κ.α.), να είναι ενεργά μέλη οργανισμών που συνδέονται με το επάγγελμα και τέλος, να κυνηγούν ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης (σεμινάρια, εργαστήρια, συνέδρια κ.α.) φροντίζοντας να είναι ενήμεροι/ες για την έρευνα στο πεδίο της εκπαίδευσης των τεχνών.

Κλείνοντας, προκειμένου να επιτευχθεί η απόκτηση όλων των παραπάνω εφοδίων, τα προγράμματα προετοιμασίας εκπαιδευτικών εικαστικών πρέπει να εστιάζουν ισόποσα: α) στο *περιεχόμενο των εικαστικών τεχνών*, επιτρέποντας στους/στις φοιτητές/τριες να εμπλέκονται σε καλλιτεχνικές διαδικασίες, δημιουργώντας έργα τέχνης και μελετώντας την ιστορία της τέχνης και β) στη *θεωρία και την πράξη της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης*, δίνοντας έμφαση στην μελέτη των ιστορικών εξελίξεων και των επικρατούσων συνθηκών της εκπαίδευσης των τεχνών, στα φιλοσοφικά και κοινωνικά θεμέλια στα οποία βασίζεται η ένταξη της τέχνης στη γενική εκπαίδευση, και κυρίως σε ένα κορμό γνώσεων – απαραίτητων για μια αποτελεσματική διδασκαλία εικαστικών (National Art Education Association, 2009b). Ειδικότερα, οι καλλιτεχνικές δεξιότητες, η ιστορία της τέχνης, τα στάδια καλλιτεχνικής ανάπτυξης των μαθητών/τριών, το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών των καλλιτεχνικών, η διδακτική των εικαστικών τεχνών και η αξιολόγηση των μαθητών στις τέχνες, συστήνεται να αποτελούν αυτόνομα πεδία μελέτης σε επίπεδο αρχικής εκπαίδευσης για την επαρκή προετοιμασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών εικαστικών (European Commission, 2009).

2. Μεθοδολογία

2.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Η ανασκόπηση διερευνά το εύρος της επαγγελματικής γνώσης που οφείλουν να κατέχουν οι εκπαιδευτικοί καλλιτεχνικών μαθημάτων, προκειμένου να ανταπεξέλθουν με επάρκεια στον ρόλο τους. Ειδικότερα, διατυπώθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα αναφορικά με τους υποψήφιους και εν ενεργεία εκπαιδευτικούς καλλιτεχνικών όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης:

EE1: Ποιες ικανότητες αντιλαμβάνονται ως αναγκαίες προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις που προϋποθέτει ο ρόλος τους;

EE2: Ποια εφόδια εκτιμούν ότι κατέχουν και σε ποιους τομείς πιστεύουν ότι υστερούν;

EE3: Πώς αποτιμούν το περιεχόμενο της αρχικής τους εκπαίδευσης ως προς την παιδαγωγική τους κατάρτιση;

EE4: Πώς αντιλαμβάνονται την επαγγελματική τους ταυτότητα;

2.2 Διαδικασίες

Για την απάντηση στα παραπάνω ερωτήματα, πραγματοποιήθηκε μια συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση σε συγκεκριμένες βάσεις δεδομένων (Scopus, ERIC, Google Scholar) για το χρονικό διάστημα 2009-2023, συνδυάζοντας τις παρακάτω λέξεις-κλειδιά: (*“Fine arts teacher” OR “visual arts teacher” OR “art educator”*) AND (*“pedagogical competence” OR efficacy OR capacity OR competencias OR skills OR qualifications OR “pedagogical content knowledge” OR “professional identity” OR “initial training” OR preparation OR readiness*).

Ως έτος έναρξης της αναζήτησης των μελετών επελέγη το 2009 καθώς, ως ευρωπαϊκό έτος δημιουργικότητας και καινοτομίας, αποτέλεσε εφαλτήριο για την καταγραφή των απαραίτητων ικανοτήτων για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών καλλιτεχνικών σε ευρωπαϊκό επίπεδο (European Commission, 2009). Επίσης, την ίδια χρονιά, από την Ένωση Καλλιτεχνικής Εκπαίδευσης των Ηνωμένων Πολιτειών ορίστηκαν τα ‘επαγγελματικά πρότυπα’ των εκπαιδευτικών καλλιτεχνικών, που αντιπροσωπεύουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που πρέπει να διαθέτουν προκειμένου να παρέχουν υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικό έργο (National Art Education Association, 2009a). Τέλος, από τον ίδιο φορέα στοιχειοθετήθηκαν τα χαρακτηριστικά που οφείλουν να έχουν τα προγράμματα αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών εικαστικών, ώστε να παρέχουν επαρκή παιδαγωγική κατάρτιση (National Art Education Association, 2009b).

Για την επιλογή των ερευνών, ορίστηκαν τα παρακάτω κριτήρια εισδοχής: α) Οι έρευνες έπρεπε να είναι εμπειρικές, β) δημοσιευμένες σε έγκριτα επιστημονικά περιοδικά και γ) γραμμένες στην αγγλική γλώσσα. Επίσης, προτιμήθηκε να αφορούν αποκλειστικά το γνωστικό αντικείμενο των καλλιτεχνικών/εικαστικών και όχι άλλων - συναφών με τις τέχνες κλάδων όπως η μουσική και το θέατρο.

Η αναζήτηση στις βάσεις δεδομένων επέστρεψε συνολικά 1575 αποτελέσματα. Με βάση τις παραπάνω παραμέτρους απομονώθηκαν 77 άρθρα, η διεξοδική μελέτη των οποίων οδήγησε στην επιλογή 19 συνολικά ερευνών οι οποίες συντέθηκαν και αναλύθηκαν συλλογικά.

3. Αποτελέσματα

Αν και από το σύνολο των 19 ερευνών μπορεί να αντλήσει κάποιος απαντήσεις για όλα τα ερευνητικά ερωτήματα, θα μπορούσαμε να πούμε ότι 9 έρευνες εστιάζουν στις ικανότητες που αποτελούν προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα του/της εκπαιδευτικού καλλιτεχνικών (Ibrahim & Yusoff, 2009· Kuster, Bain & Young, 2015· Korać & Gajić, 2017· Ssegantebuka, 2018b· Tomljenovic & Novakovic, 2019· Gemota & Tantoy, 2020· Dadzie, Nantwi & Issah, 2020· Tsekhmiste et al., 2022· Deng & Fernando, 2022), 6 έρευνες επικεντρώνονται στην αρχική τους εκπαίδευση (Sousa, 2011· Ssegantebuka, 2017· Ssegantebuka, 2018a· Cömert, 2019· Hicyilmaz & Aykan, 2020· Ssegantebuka et al, 2021), και 4 έρευνες εστιάζουν σε θέματα ταυτότητας (Heinritz & Krautz, 2012· Kuster, Bain & Young, 2014· Blair & Fitch, 2015· Thomas, 2020). Από το σύνολο των μελετών, 13 ήταν ποιοτικές (μελέτες περίπτωσης, συνεντεύξεις, συζητήσεις, ανάλυση επίσημων εγγράφων), 4 ήταν ποσοτικές (με χρήση ερωτηματολογίου) και 2 ήταν μεικτές, συνδυάζοντας ποιοτικές και ποσοτικές μεθόδους για τη συλλογή των δεδομένων.

Όσον αφορά τους/τις συμμετέχοντες/ουσες αποτελούνταν από α) 24 εκπαιδευτικούς εκπαιδευτικών καλλιτεχνικών, β) 502 φοιτητές/τριες- υποψήφιους/ες εκπαιδευτικούς καλλιτεχνικών, γ) 553 εν ενεργεία εκπαιδευτικούς καλλιτεχνικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δ) 90 εκπαιδευτικούς για τους οποίους σημειώνεται ότι προέρχονται από όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και χωρίς τις απαραίτητες πληροφορίες ως προς την κατανομή ήταν αδύνατο να ενταχθούν σε μια από τις παραπάνω κατηγορίες, ε) 41 υποψήφιους/ες φοιτητές/τριες στο προπτυχιακό πρόγραμμα προετοιμασίας εκπαιδευτικών καλλιτεχνικών (art education), στ) 79 μαθητές/τριες, εκ των οποίων οι 61 φοιτούν σε γυμνάσιο και οι 18 σε επαγγελματικό λύκειο με κατεύθυνση τις τέχνες και ζ) 4 'διοικητικούς', από τους οποίους οι 3 είναι διευθυντές επαγγελματικών λυκείων με κατεύθυνση τις τέχνες και ο 1 εκπρόσωπος της οικείας διεύθυνσης εκπαίδευσης. Δυστυχώς, δε παρέχονταν από όλες τις έρευνες αναλυτικά στοιχεία σχετικά με το προφίλ των συμμετεχόντων, και συνεπώς είναι δύσκολο να αναφερθούμε με ακριβή ποσοστά στο φύλο, την ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας και τις σπουδές τους.

Κλείνοντας, για την απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα έγινε συστηματοποίηση των συναφών με την 'επαγγελματική γνώση' δεδομένων σε κατηγορίες, οι οποίες προέκυψαν από το θεωρητικό πλαίσιο. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται παρακάτω.

3.1 Γνώση του αντικείμενου διδασκαλίας

Οι περισσότεροι από τους/τις εκπαιδευτικούς εκπαιδευτικών υστερούν σε σημαντικές πτυχές της αντίστοιχης με το αντικείμενο διδασκαλίας επιστήμης (ζωγραφική, κατασκευές, η γλυπτική κα.) παρά το γεγονός ότι θεωρούν καθοριστικής σημασίας τις γνώσεις τους γύρω από το αντικείμενο διδασκαλίας, καθώς και το σύγχρονο χαρακτήρα και τη συνάφεια της παρεχόμενης γνώσης (Ssegantebuka, 2017· Ssegantebuka, 2018b· Gemota & Tantoy, 2020· Ssegantebuka et al, 2021). Αντίθετα, εκπαιδευτικοί της υποχρεωτικής εκπαίδευσης συχνά νιώθουν πιο επαρκείς (Tomljenovic & Novakovic, 2019· Tsekhmiste et al., 2022). Έντονη είναι η αίσθηση 'ανεπάρκειας' σε θέματα θεωρίας της τέχνης (ιστορία, φιλοσοφία, αισθητική, κριτική) αλλά και στην επιστημονική έρευνα γύρω από το αντικείμενο διδασκαλίας σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης (Ssegantebuka, 2017· Tomljenovic & Novakovic, 2019· Ssegantebuka et al, 2021). Ενθαρρυντική είναι η 'ιδεαλιστική' άποψη για την αξία διδασκαλίας των εικαστικών, που λειτουργεί ως κίνητρο αυτοβελτίωσης και περεταίρω επιμόρφωσης στο αντικείμενο διδασκαλίας (Sousa, 2011· Heinritz & Krautz, 2012· Tsekhmiste et al., 2022).

3.2 Γνώση των μαθητών

Οι συμμετέχοντες/ουσες υπογράμμισαν τη σημασία γνώσης των μαθητών/τριών τους: της ζωής τους, της καθημερινότητάς τους, των ενδιαφερόντων τους, των πρότερων εμπειριών τους, του τρόπου και χρόνου με τον οποίο έχουν συνηθίσει να μαθαίνουν (Ibrahim & Yusoff, 2009· Kuster, Bain & Young, 2015· Ssegantebuka, 2018b· Dadzie, Nantwi & Issah, 2020· Hicyilmaz & Aykan, 2020· Deng & Fernando, 2022). Αντιλαμβανόμενοι/ες τις σχέσεις τους με τους μαθητές/τριές τους ως κλειδί για την επάρκειά τους, επιδιώκουν να χτίσουν μαζί τους σχέσεις ισότητας και εμπιστοσύνης, παρέχοντας ένα υποστηρικτικό περιβάλλον όπου οι μαθητές/τριες νιώθουν 'ψυχολογικά ασφαλείς' και ελεύθεροι (Heinritz & Krautz, 2012·

Kuster, Bain & Young, 2015· Tomljenovic & Novakovic, 2019· Thomas, 2020· Gemota & Tantoy, 2020· Tsekhmiste et al., 2022).

3.3 Μεθόδευση της διδασκαλίας

Αν και από το σύνολο των μελετών αναδεικνύεται η ανάγκη σχεδιασμού της διδασκαλίας, και εστιασμένων επιλογών κατά τη διδακτική πράξη, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι σε επίπεδο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί εκπαιδευτικών δεν προετοιμάζονται επαρκώς, το υλικό τους δεν ανταποκρίνεται στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, ενώ ταυτόχρονα η διάλεξη κυριαρχεί ως μέθοδος διδασκαλίας και η αξιολόγηση είναι τελική αντί για διαμορφωτική (Ssegantebuka, 2017, 2018a, 2018b· Dadzie, Nantwi & Issah, 2020· Ssegantebuka et al, 2021).

Πιο ενθαρρυντικά είναι τα αποτελέσματα για τους/τις εκπαιδευτικούς καλλιτεχνικών υποχρεωτικής εκπαίδευσης, οι οποίοι/ες σχεδιάζουν επαρκώς τη διδασκαλία τους ενώ οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν αφορούν αποκλειστικά την επιλογή των κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας και αξιολόγησης κατά περίπτωση.

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι οι συμμετέχοντες/ουσες όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης τόνισαν ότι σημαντικό παράγοντα μεθόδευσης της διδασκαλίας τους, αποτελούν οι πρότερες εμπειρίες/αναμνήσεις τους ως μαθητές/τριες (Ibrahim & Yusoff, 2009· Sousa, 2011· Thomas, 2020·)

3.4 Γνώση του Αναλυτικού Προγράμματος

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί καλλιτεχνικών νιώθουν ασφάλεια ακολουθώντας το Αναλυτικό Πρόγραμμα και το θεωρούν ιδιαίτερα χρήσιμο κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας τους. Ωστόσο, φαίνεται να προτιμούν μια πιο κριτική του προσέγγιση (Kuster, Bain & Young, 2015· Tomljenovic & Novakovic, 2019· Cömert, 2019), εντάσσοντας σε αυτό τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα και κάνοντας συνδέσεις με τους/τις μαθητές/τριες, τα άλλα μαθήματα και τη ζωή γενικότερα.

Μη ενθαρρυντικό εύρημα είναι ότι σε αρκετές μελέτες γίνεται λόγος για συμφορημένα προγράμματα σπουδών, τα οποία σε επίπεδο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης δε συμβαδίζουν με το περιεχόμενο των μαθημάτων που θα κληθούν να διδάξουν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί καλλιτεχνικών, δεν προβλέπουν επαρκή χρόνο για πρακτική άσκηση και παρουσιάζουν μια άνιση κατανομή θεωρητικών/πρακτικών μαθημάτων (Ssegantebuka, 2017· Cömert, 2019· Dadzie, Nantwi & Issah, 2020· Ssegantebuka et al, 2021). Τέλος, παρατηρείται μια τάση-επιθυμία να ενταχθεί στο Αναλυτικό πρόγραμμα περισσότερο 'τοπικό περιεχόμενο' καθώς και να δίνεται έμφαση στη σύνδεση της διδασκαλίας των εικαστικών με άλλες τέχνες (Kuster, Bain & Young, 2015· Ssegantebuka et al, 2021· Tsekhmiste et al., 2022).

3.5 Γενικές παιδαγωγικές γνώσεις

Οι εκπαιδευτικοί καλλιτεχνικών φαίνεται να έχουν την ικανότητα κινητοποίησης των μαθητών/τριών τους (Kuster, Bain & Young, 2015· Tomljenovic & Novakovic, 2019· Gemota & Tantoy, 2020), αλλά υστερούν σε ικανότητες ελέγχου στο πλαίσιο της τάξης (Ssegantebuka,

2018a· Cömert, 2019· Dadzie, Nantwi & Issah, 2020· Tsekhmiste et al., 2022). Στην αντιμετώπιση των δυσκολιών αναφορικά με τη διαχείριση της τάξης, φαίνεται να συμβάλει σημαντικά η πρακτική άσκηση. Τέλος, ενθαρρυντικό είναι ότι οι εκπαιδευτικοί εικαστικών αντιλαμβάνονται τις ψυχολογικές προεκτάσεις της διδασκαλίας τους, είναι επαρκώς τεχνολογικά καταρτισμένοι και γνώστες των θεωριών μάθησης (Tomljenovic & Novakovic, 2019· Gemota & Tantoy, 2020· Hicyilmaz & Aykan, 2020).

3.6 Γνώση του πλαισίου

Οι υποψήφιοι/ες εκπαιδευτικοί εικαστικών αναγνωρίζουν, ερμηνεύουν και αξιολογούν το πλαίσιο της διδασκαλίας που λαμβάνουν, αναπτύσσοντας τις παιδαγωγικές τους δεξιότητες. Ειδικότερα, δείχνουν να αντιλαμβάνονται τα μελανά σημεία των διαλέξεων που παρακολουθούν, να αναλύουν κριτικά τις εμπειρίες από τα σχολεία που έκαναν την πρακτική τους άσκηση αλλά και να θεωρούν σημαντικό να γνωρίζουν τα χαρακτηριστικά της κοινότητας στην οποία διδάσκουν (Sousa, 2011· Blair & Fitch, 2015· Cömert, 2019· Ssegantebuka et al, 2021). Ωστόσο, είναι άξιο αναφοράς ότι σε έρευνα που μελέτησε το ρόλο των εν ενεργεία εκπαιδευτικών καλλιτεχνικών στην κοινωνία και το σχολείο, βρέθηκε ότι οι εν λόγω επαγγελματίες δε συμμετέχουν επαρκώς στη σχολική κοινότητα, σε συλλόγους εκπαιδευτικών καλλιτεχνικών ή σε επαγγελματικά σωματεία (Korać & Gajić, 2017). Αυτή η 'αποχή', αποτελεί παρεμποδιστικό παράγοντα ενδελεχούς κατανόησης του πλαισίου.

3.7 Γνώση του εαυτού

Οι εκπαιδευτικοί καλλιτεχνικών μαθημάτων έχουν ισχυρά συγκροτημένες ταυτότητες, ως απόρροια των ισχυρών κινήτρων που έχουν κατά την εισαγωγή τους στο επάγγελμα. Ειδικότερα, δεν αντιμετωπίζουν τη διδασκαλία των τεχνών ως εναλλακτική μιας 'αποτυχημένης καριέρας' ως καλλιτέχνες, αλλά ως τρόπο να έχουν ισχυρή επιρροή στους μαθητές/τριές τους, συμβάλλοντας στην προσωπική και καλλιτεχνική τους ανάπτυξη. Αυτή η ιδεαλιστική θέαση του αντικειμένου διδασκαλίας εξηγεί και τα υψηλά ποσοστά επαγγελματικής τους ικανοποίησης.

Με βάση τα παραπάνω, κατά την άσκηση του έργου τους, η προσωπική και επαγγελματική τους ταυτότητα αλληλεπιδρούν ή αλληλοσυμπληρώνονται (Ibrahim & Yusoff, 2009· Heinritz & Krautz, 2012· Kuster, Bain & Young, 2014· Thomas, 2020). Οι μόνοι που βιώνουν σύγχυση ως προς τη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους, είναι οι φοιτητές/τριες του προπτυχιακού προγράμματος «art education», οι οποίοι εισπράττουν απαξίωση από τους/τις φοιτητές/τριες των καλλιτεχνικών και των παιδαγωγικών τμημάτων αντίστοιχα, φτάνοντας να θεωρούν τις δύο βασικές πτυχές του επαγγέλματος ως αντικρουόμενες (Blair & Fitch, 2015).

Κλείνοντας, οι εκπαιδευτικοί καλλιτεχνικών διακατέχονται από επαγγελματική αφοσίωση στους μαθητές, την κοινωνία, το επάγγελμα, τις αξίες. Γι' αυτό και κυνηγούν ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, όπως και βρίσκονται συνεχώς σε διαδικασία αναστοχασμού των πρακτικών τους (Ibrahim & Yusoff, 2009· Kuster, Bain & Young, 2014, 2015· Hicyilmaz & Aykan, 2020· Tsekhmiste et al., 2022). Ωστόσο, βασική προϋπόθεση των παραπάνω είναι το να νιώθουν ελευθερία και αυτονομία.

3.8 Παιδαγωγική κατανόηση του διδακτικού αντικειμένου

Ανησυχητικό εύρημα αποτελεί ότι μόνο σε 4 εκ των 19 ερευνών έγινε αναφορά στον όρο «παιδαγωγική κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου», που συνιστά τη σύλληψη όλων των προαναφερθέντων γνώσεων ως ενιαίο σύνολο (Ibrahim & Yusoff, 2009· Sousa, 2011· Ssegantebuka, 2017· Dadzie, Nantwi & Issah, 2020). Ωστόσο, στις έρευνες αυτές υπογραμμίστηκε ότι η εν λόγω έννοια αποτελεί καθοριστικό παράγοντα μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας.

4. Συζήτηση – Συμπεράσματα

Η παρούσα συστηματική ανασκόπηση εστίασε στο εύρος της επαγγελματικής γνώσης που οφείλουν να κατέχουν οι εκπαιδευτικοί καλλιτεχνικών, προκειμένου να ανταπεξέλθουν με επάρκεια στον ρόλο τους. Από τα δεδομένα αναδείχθηκε ότι οι ικανότητες που κρίνονται αναγκαίες για την αποτελεσματικότητά τους θα μπορούσαν να κωδικοποιηθούν σε τέσσερις κατηγορίες: α) Καλλιτεχνικές-αισθητικές, β) Παιδαγωγικές- διδακτικές- μεθοδολογικές, γ) Γνωστικές/ διανοητικές, δ) Κοινωνικές- συναισθηματικές.

Όσον αφορά την αυτοαντίληψη των εκπαιδευτικών καλλιτεχνικών ως προς την πρόσκτηση των παραπάνω ικανοτήτων, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων δεν αισθάνονται επαρκώς καταρτισμένοι καλλιτεχνικά-αισθητικά. Ειδικότερα, σημειώνονται ελλείψεις τόσο στις καλλιτεχνικές τους δεξιότητες (ευχέρεια με τεχνικές, μέσα, υλικά κλπ), όσο και στις γνώσεις τους γύρω από την ιστορία της τέχνης και την επιστημονική έρευνα γύρω από το αντικείμενο διδασκαλίας. Κρίνεται λοιπόν αναγκαίο να επανεξεταστούν αφενός το 'προσόντολόγιο' των εκπαιδευτικών που προετοιμάζουν τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς καλλιτεχνικών, και αφετέρου οι προϋποθέσεις 'είσόδου στο επάγγελμα'.

Αναφορικά με τις παιδαγωγικές- διδακτικές- μεθοδολογικές ικανότητες, τα αποτελέσματα διαφοροποιούνται βάσει του προφίλ των συμμετεχόντων. Οι εκπαιδευτικοί καλλιτεχνικών υποχρεωτικής εκπαίδευσης του δείγματος νιώθουν πιο επαρκείς παιδαγωγικά, γεγονός που πιθανότατα οφείλεται στις αρχικές τους σπουδές ως δάσκαλοι/ες. Συνεπώς, για τους/τις εκπαιδευτικούς, των οποίων οι βασικές σπουδές είναι στην τέχνη, συστήνονται επιμορφώσεις κυρίως ως προς τη μεθόδευση της διδασκαλίας, όπου συναντούν τις μεγαλύτερες προκλήσεις.

Ενθαρρυντικό εύρημα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί καλλιτεχνικών έχουν ιδιαίτερα ανεπτυγμένες γνωστικές/διανοητικές ικανότητες, κατανοώντας την αξία διδασκαλίας του αντικειμένου, όντας συνεχώς σε μια διαδικασία αναστοχασμού και αναζητώντας ευκαιρίες αυτοβελτίωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης. Ωστόσο, οι κοινωνικές-συναισθηματικές τους ικανότητες βρίσκονται σε χαμηλό επίπεδο, καθώς οι εκπαιδευτικοί καλλιτεχνικών δεν εμπλέκονται ενεργά στην ευρύτερη κοινότητα και στα ιδρύματα που δραστηριοποιούνται.

Προχωρώντας στην αποτίμηση –από πλευράς των εκπαιδευτικών καλλιτεχνικών- της αρχικής τους εκπαίδευσης, φαίνεται ότι οι απόφοιτοι/ες παιδαγωγικών τμημάτων, είναι –όπως αναμενόταν- πιο κατάλληλα καταρτισμένοι παιδαγωγικά, διδακτικά και μεθοδολογικά. Ωστόσο έχουν ελάχιστη επαφή με το αντικείμενο των καλλιτεχνικών. Αντίθετα, οι απόφοιτοι/ες καλών τεχνών, έχουν πιο ολοκληρωμένες σπουδές στο αντικείμενο διδασκαλίας, αλλά συναντούν δυσκολίες στην παιδαγωγική κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου. Τα παραπάνω ζητήματα πιθανότατα οφείλονται στην άνιση κατανομή

καλλιτεχνικών/παιδαγωγικών αντικειμένων σε επίπεδο αρχικής εκπαίδευσης, γεγονός που συχνά οδηγεί είτε στην καλλιέργεια μιας μόνο πτυχής του επαγγέλματος, είτε στην 'μέτρια' καλλιέργεια τόσο των παιδαγωγικών όσο και των εικαστικών ικανοτήτων.

Ολοκληρώνοντας, όσον αφορά τον προσδιορισμό της επαγγελματικής τους ταυτότητας, οι εκπαιδευτικοί καλλιτεχνικών φάνηκε να έχουν ισχυρά συγκροτημένες ταυτότητες, συγχέοντας τον προσωπικό με τον επαγγελματικό τους εαυτό. Ωστόσο, οι φοιτητές/τριες σε σχολές 'art education', νιώθουν εγκλωβισμένοι σε μια 'ενδιάμεση κατάσταση' μεταξύ τέχνης και εκπαίδευσης. Μια λύση σε αυτό το πρόβλημα θα ήταν η διεξαγωγή -σε επίπεδο αρχικής εκπαίδευσης- βιογραφικού χαρακτήρα ερευνών, ώστε οι φοιτητές -μέσα από τη μελέτη επαγγελματιών εκπαιδευτικών των εικαστικών-, να καταφέρουν να προσδιορίσουν την ταυτότητά τους. Σε κάθε περίπτωση όμως, οι εκπαιδευτικοί καλλιτεχνικών αντιλαμβάνονται ότι υπηρετώντας τη διδασκαλία των τεχνών, υπηρετούν ταυτόχρονα την τέχνη. Γι' αυτό και είναι αφοσιωμένοι στο επάγγελμα, σημειώνοντας υψηλά ποσοστά επαγγελματικής ικανοποίησης.

5. Προτάσεις

Κλείνοντας, η παρούσα μελέτη θα μπορούσε να αποτελέσει εφαλτήριο για περαιτέρω έρευνα. Αρχικά, θα ήταν ενδιαφέρον να μελετηθεί κάθε επιμέρους πτυχή της επάρκειας των εκπαιδευτικών καλλιτεχνικών μεμονωμένα και πιο εστιασμένα ανά βαθμίδα εκπαίδευσης, μέσω συστηματικών ανασκοπήσεων. Επίσης, μια συγκριτική μελέτη των προγραμμάτων κατάρτισης των χωρών της Ε.Ε. αλλά και των διαδικασιών εισόδου στο επάγγελμα των χωρών της Ε.Ε., θα πρόσθετε στη συζήτηση σημαντικά δεδομένα, καθώς οι περισσότερες εκ των ερευνών του δείγματος της παρούσας συστηματικής ανασκόπησης προέρχονται από χώρες λιγότερο αναπτυγμένες ή αναπτυσσόμενες. Επί προσθέτως, θα ήταν χρήσιμη η διεξαγωγή διαχρονικών μελετών για τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών – απόφοιτων διαφορετικού τύπου προγραμμάτων κατάρτισης. Τέλος, υπάρχει ανάγκη και για ποσοτικής φύσεως έρευνες γύρω από τις ικανότητες των εκπαιδευτικών καλλιτεχνικών μαθημάτων, προκειμένου τα δεδομένα αφενός να είναι πιο έγκυρα και γενικεύσιμα, και αφετέρου να αποτελέσουν εφαλτήριο για τη χάραξη εκπαιδευτικών πολιτικών.

Βιβλιογραφία

Βάος, Α. (2008). *Ζητήματα διδακτικής των εικαστικών τεχνών. Το καλλιτεχνικό εγχείρημα ως παιδαγωγική πράξη*. Αθήνα: Τόπος.

Blair, L., & Fitch, S. (2015). Threshold concepts in art education: Negotiating the ambiguity in pre-service teacher identity formation. *International Journal of Education Through Art*, 11(1), 91-102. DOI: 10.1386/eta.11.1.91_1

Caena, F. (2014). Teacher Competence Frameworks in Europe: policy-as-discourse and policy-as-practice. *European Journal of Education*, 49(3), 311–331. DOI: 10.1111/ejed.12088

Cömert, S. A. (2019). Visual arts teacher candidates' views on teaching practice. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 10(36), 581-592.

Conway, P., Murphy, R., Rath, A. & Hall, K. (2009). *Learning to Teach and Its Implications for the Continuum of Teacher Education: A Nine-country Cross-national Study*. Cork: Report Commissioned by the Teaching Council, University College.

Dadzie, I. J. S., Nantwi, W. K., & Issah, S. (2020). Pedagogical perspectives of visual arts education in senior high schools in Ghana. *European Journal of Education Studies*, 7(1), 357-371. DOI: 10.5281/zenodo.372823

Deng, N., & Fernando, M. S. C. (2022). Enhancing teaching competency of art teachers in public elementary school: a case study of one county school in China. *ABAC ODI Journal Vision. Action. Outcome*, 10(1), 220-234.

European Commission, European Education and Culture Executive Agency, Eurydice, (2009). *Arts and cultural education at school in Europe*, Publications Office. DOI: <https://data.europa.eu/doi/10.2797/28436>

Flores, M. A. (2016). Teacher Education Curriculum. In. J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.) *International Handbook of Teacher Education* (pp. 187-230). Dordrecht: Springer Press.

Gemota Jr, M. C., & Tantoy, O. A. (2020). Competencies of Higher Education Art Instructors: Its Implications to College Teaching and Learning. *Liceo Journal of Higher Education Research*, 16(1), 69-85. DOI: 10.7828/ljher.v16i1.1368

Heinritz, C., & Krautz, J. (2012). What Makes Art Teachers Still Enjoy Teaching Art? Summary of results from an empirical action research training project. *RoSE—Research on Steiner Education*, 3(1), 36-40.

Hicyilmaz, Y., & Aykan, A. (2020). A New Approach in the Professional Development of Prospective Visual Arts Teachers: A Lesson Study Model. *International Journal of Progressive Education*, 16(6), 313-324. DOI: 10.29329/ijpe.2020.280.19

Ibrahim, M. N., & Yusoff, S. O. S. (2009). What does good visual art teaching look like in a Malaysian higher education setting?. *The International Journal of Learning: Annual Review*, 16(6), 129-144. DOI: 10.18848/1447-9494/CGP/v16i06/46345

Κούβου, Ο. (2010). Και όμως Διδάσκεται: οκτώ μοντέλα διδασκαλίας της τέχνης. Στο Κανελλόπουλος Π. Α. & Τσαφταρίδης Ν. (Επιμ.), *Τέχνη στην Εκπαίδευση | Εκπαίδευση στην τέχνη: εξερευνηήσεις του δημιουργικού ρόλου της τέχνης στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Νήσος.

Korać, I., & Gajić, O. (2017). Art teachers' competencies in the context of their involvement in school work and proactive role in the society. *Zbornik Instituta za pedagogika istrazivanja*, 49(2), 297-313. DOI: 10.2298/ZIPI1702297K

Kuster, D., Bain, C., & Young, J.R. (2014). Fifth-Year Art Teachers: Constructing a Professional Identity. *Visual Arts Research*, 40(2), 90-99. DOI: 10.5406/visuartsrese.40.2

Kuster, D., Bain, C., & Young, J. R. (2015). Take Five: Fifth-Year Art Teachers' Maturing Understanding of Curriculum. *Studies in Art Education*, 56(4), 369–381. DOI: 10.1080/00393541.2015.11518977

Λιακοπούλου Μ. (2023). Η 'Οδύσσεια' της παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 12(1), 200–223. DOI: 10.12681/hjre.35538

Λιακοπούλου (2010). *Η παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών: προϋποθέσεις και αξιολόγηση*. Ζήτη.

Liakopoulou, M. (2011). The Professional Competence of Teachers: Which qualities, attitudes, skills and knowledge contribute to a teacher's effectiveness. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(21), 66-78.

McDiarmid, G. W., & Clevenger-Bright, M. (2008). Rethinking teacher capacity. In *Handbook of research on teacher education* (pp. 134-156). Routledge.

National Art Education Association (2009a). *Professional standards for visual arts educators*. Reston, VA: National Art Education Association.

National Art Education Association (2009b). *Standards for art teacher preparation*. Reston, VA: National Art Education Association.

Sousa, A. (2011). Building pedagogical content knowledge in visual arts curricular didactic: an empirical study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 11, 136–140. DOI: 10.1016/j.sbspro.2011.01.0

Ssegantebuka, J. (2017). The relevance of the visual arts curriculum in the preparation of pre-service visual arts teachers in Uganda. *Problems of Education in the 21st Century*, 75(4), 394-409.

Ssegantebuka, J. (2018a). Pre-Service Visual Arts Teachers' Perceptions of Their Experiences of School Practice: A Case of National Teachers College in Uganda. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 7(1), 45-55. DOI: 10.2478/ajis-2018-0004

Ssegantebuka, J. (2018b). Tutors' Pedagogical Knowledge and the Preparation of Pre-Service Visual Arts Teachers In Uganda: A Case Of Three Selected National Teachers' Colleges. *International Journal of Arts Humanities and Social Sciences Studies*, 3(1).

Ssegantebuka, J., Sserunjogi, P., Edopu, R., Tebenkana, T., & Kanuge, J. B. (2021). In-Service Teachers' Perceptions Of The Effectiveness Of Their Pre-Service Art Education Program In Uganda. *Problems of Education in the 21st Century*, 79(1), 118.

Thomas, B. A. (2020). Traditional Futures: Prospective Art Teachers' Possible Future Selves. *Art Education*, 73(5), 32–37. DOI: 10.1080/00043125.2020.1766923

Tomljenovic, Z., & Novakovic, S. (2019). Competence of Croatian Student-Teachers and Primary School Teachers in the Visual Arts. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 9(3), 157-177. DOI: 10.26529/cepsj.246

Tsekhmiste, Y., Pak, A., Nosachenko, T., & Daniluk, L. (2022). Content and structure of professional competence of future teachers of fine arts. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 15(34). DOI: 10.20952/revtee.v15i34.17004

Επιπτώσεις στα παιδιά του bullying γονέων κατά εκπαιδευτικών

Θανάσης Διαλεκτόπουλος

Περίληψη

Ένα φαινόμενο που τα τελευταία χρόνια παίρνει διαστάσεις στο χώρο της Εκπαίδευσης είναι το bullying γονέων κατά εκπαιδευτικών. Ευσυνείδητοι δημόσιοι λειτουργοί, παρά τους άψογους υπηρεσιακούς φακέλους τους, είναι έρμια στις διαθέσεις και τις καταγγελίες των γονέων και απροστάτευτοι στη λαίλαπα των πειθαρχικών ελέγχων. Διασύρονται στην εκπαιδευτική κοινότητα και συχνά οδηγούνται στα δικαστήρια για ασήμαντες αφορμές, ικανές όμως να τους θέσουν σε αυτοδίκαιη αργία. Όταν οι γονείς υποβιβάζουν το έργο του σχολείου και ευτελίζουν την υπόσταση του εκπαιδευτικού προιονίζουν το βάθρο στο οποίο εκείνος στέκεται και διδάσκει. Στις περισσότερες περιπτώσεις ο μαθητής γίνεται μάρτυρας των γεγονότων. Αυτό έχει σοβαρές συνέπειες στην ψυχρόσυνθεση του παιδιού και τη σχέση που αναπτύσσει περαιτέρω με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές του. Ο εκπαιδευτικός 'ξεπέφτει' στα μάτια του παιδιού και γκρεμίζεται στη συνείδησή του η εικόνα του εκπαιδευτικού-παιδαγωγού. Αποδομείται ο σεβασμός στο πρόσωπό του. Το παιδί δεν έχει κανένα λόγο να επιδιώξει την αυτόβελτίωσή του αφού ο δάσκαλος, έτσι κι αλλιώς, είναι λάθος και το παιδί νιώθει ότι τελικά όλα είναι πιο εύκολα απ' ό,τι νόμιζε!

Λέξεις-κλειδιά: Bullying γονέων, συγκρούσεις γονέων-μαθητών, συμπεριφορές μαθητών.

0. Εισαγωγή

Η Εκπαίδευση είναι ο κατά εξοχήν θεσμός που μέσα σε αυτόν αντανακλώνται οι ευρύτερες κοινωνικές παθογένειες, τα σύνθετα κοινωνικοοικονομικά προβλήματα που αντιμετωπίζει μια χώρα και η κάθε τοπική κοινωνία ξεχωριστά.

Τα τελευταία χρόνια ένα φαινόμενο που παίρνει διαστάσεις στο χώρο της Εκπαίδευσης είναι οι γονείς οι οποίοι εμφανίζονται στο σχολείο με εριστική ακόμα και επιθετική διάθεση. Δεν εμπιστεύονται και αμφισβητούν το σχολείο σε κάθε του πτυχή και σχεδόν σε καθημερινή βάση δημιουργούν προστριβές με τους εκπαιδευτικούς για άπειρα σημαντικά ή και απολύτως ασήμαντα θέματα. Οι εκπαιδευτικοί γίνονται θύματα εκδήλωσης μορφών εκφοβισμού και θυματοποίησης και εκτίθενται στον κίνδυνο προσαγωγών και συλλήψεων.

Κάποιους απ' αυτούς τους γονείς θα τους συναντήσει κανείς στα διαλείμματα κολλημένους στα κάγκελα του σχολείου παρατηρώντας τις κινήσεις του παιδιού τους. Όταν ψιχαλίζει έρχονται να δουν αν βγήκε το παιδί στην αυλή στο διάλειμμα και αρρωστήσει. Ανησυχούν για τους βαθμούς, για τους σημαιοφόρους, για το αν θα τελειώσουν την ύλη (της Πρώτης δημοτικού), για τις πολλές ή λίγες εργασίες που τους βάζει η δασκάλα, για το ποια δασκάλα θα πάρει την τάξη την επόμενη χρονιά. Η έκφραση 'τι βαθμό πήρες παιδί μου;' που κάποτε ρωτούσαν οι γονείς τα παιδιά, έχει μετατραπεί τώρα σε 'τι βαθμό έβαλες στο παιδί μου', με τον γονέα να απευθύνεται πλέον στον εκπαιδευτικό. Και οπωσδήποτε για το Bullying. Το παιδί τους είναι πάντοτε θύμα, ποτέ θύτης. Αν όλοι λένε το αντίθετο, τότε απλά αυτό έχει στοχοποιηθεί. Με την παραμικρή αφορμή και τις περισσότερες φορές αναίτια και άδικα καταφέρονται σε βάρος των εκπαιδευτικών παραπονούμενοι με έντονο και ιδιαίτερα αγενή

τρόπο, καταλήγοντας τις περισσότερες φορές είτε σε καταγγελίες σε βάρος των εκπαιδευτικών μέσω της υπηρεσίας ή ακόμα χειρότερα σε μηνύσεις. Όλα αυτά συμβαίνουν σε μια εποχή που η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, περισσότερο από άλλες εποχές, διαθέτει ακαδημαϊκές περγαμηνές και πρωτοστατεί σε πολιτιστικές δραστηριότητες.

Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που εκπαιδευτικοί, αλλά και ολόκληροι σύλλογοι διδασκόντων ταλαιπωρούνται επί μακρόν, δαπανώντας πολύτιμο χρόνο για να απαντήσουν σε ανυπόστατες πολυσέλιδες καταγγελίες και ανεδαφικές αιτιάσεις γονέων με αποτέλεσμα να διαταράσσεται η ομαλή διεξαγωγή του εκπαιδευτικού έργου. Όταν τα κίνητρα των γονέων υποκρύπτουν άλλες σκοπιμότητες, προσωπικές, ιδεολογικές ή κοινωνικές, τις οποίες ανεύθυνα επιχειρούν - και καταφέρνουν - να μεταφέρουν στον χώρο του σχολείου τα πράγματα είναι ακόμα χειρότερα. Στη συντριπτική πλειονότητα των περιπτώσεων μιλάμε για απλά καθημερινά θέματα της ζωής του σχολείου, που όμως αρκετές φορές λαμβάνουν ανεξέλεγκτες διαστάσεις και συχνά εκπαιδευτικοί οδηγούνται σε πειθαρχικά όργανα, ακόμη και σε ακροατήρια ποινικών δικαστηρίων. Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται απροστάτευτοι μπροστά στις καταγγελίες και στις εριστικές και επιθετικές διαθέσεις γονιών των μαθητών τους.

1. Ορισμός του bullying γονέων κατά εκπαιδευτικών

Ως 'εκφοβισμό (bullying) γονέα κατά εκπαιδευτικού' μπορούμε να ορίσουμε την ενοχλητική και απειλητική συμπεριφορά που εκδηλώνεται κατ' επανάληψη από γονέα και έχει ως στόχο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό. Περιλαμβάνει την επαναλαμβανόμενη μη συναινετική επικοινωνία ή την προφορική, γραπτή ή σιωπηλή απειλή ή ένα συνδυασμό αυτών που θα μπορούσε να προκαλέσει στον εκπαιδευτικό φόβο και ψυχική εξουθένωση (Πρβλ. Tjaden & Thoennes, 1998). Ως έννοια ο εκφοβισμός κατά εκπαιδευτικού εμπεριέχει στοιχεία ισχύος και ελέγχου όπως είναι η επιβολή της βούλησης και η κυριαρχία. Το θύμα αναστατώνεται και εκδηλώνει τις εσωτερικές ψυχικές εντάσεις με απόσυρση, πόνο, θυμό και κλάμα (Rigby, 1996. Πρβλ. Smith & Sharp, 1994). Οι εκφοβιστικές συμπεριφορές συχνά αναγκάζουν το θύμα να αλλάξει εκπαιδευτικές στρατηγικές ώστε να ικανοποιήσει τον γονέα θύτη.

Η έκπτωση του κύρους του δημόσιου σχολείου, η αντιμετώπιση της Εκπαίδευσης ως 'καταναλωτικό προϊόν' και το νέο πολυπολιτισμικό δημόσιο σχολείο με όλες τις φοβίες που ανασύρει στους σκεπτικιστές γονείς, τους οδηγεί συχνά σε στάσεις 'αγανάκτησης' και βίαιες συμπεριφορές (Λακασάς, 2019). Δεκάδες εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε καθημερινή βάση αντιμέτωποι με πλήθος απαράδεκτων συμπεριφορών, τις οποίες είναι υποχρεωμένοι να υπομένουν αδιαμαρτύρητα, ακόμα κι αν προσβάλλουν την αξιοπρέπειά τους. Δεν γίνεται λόγος για τους γονείς που ανησυχούν πραγματικά για τα παιδιά τους και έρχονται στο σχολείο να συζητήσουν με ενδιαφέρον και κόσμιο τρόπο το πρόβλημα. Πρόκειται για εκείνους που εισβάλλουν στο σχολείο με άγρια διάθεση, που μιλάνε άσχημα, απευθύνουν άκυρες κατηγορίες, χρησιμοποιούν εξουσία και απειλούν ότι θα κάνουν αναφορά. Πρόκειται για τις μανάδες που ωρύονται στο διάδρομο ότι η εκπαιδευτικός είναι ανίκανη, τους πατεράδες που περιμένουν να σκάσουν τα λάστιχα του αυτοκινήτου του εκπαιδευτικού επειδή δεν λειτούργησε η πρωινή ζώνη, για την νταντά που κάθεται απέξω και κουτσομπολεύει μαζί με τις άλλες μανάδες.

Δεν θα αναφερθώ στην προσβολή της ιδιότητας των εκπαιδευτικών γιατί αυτήν εντέχνως μια ολόκληρη κοινωνία τα τελευταία χρόνια, στο πλαίσιο της ενεργοποίησης του κοινωνικού

αυτοματισμού έχει φροντίσει να την υποβαθμίσει αρκετά. Οι εκπαιδευτικοί δέχονται υποδείξεις στο διδακτικό τους έργο, στην παιδαγωγική αντιμετώπιση άλλων παιδιών, εκφράσεις απαρέσκειας για 'κακούς συμμαθητές', δεικτικές παραινέσεις για την εκπαιδευτική τους δράση, ακόμα και προσπάθειες επιβολής ενδυματολογικού κώδικα.

2. Υπερπροστατευτικοί γονείς-‘ελικόπτερα’

Τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότεροι γονείς εκφράζουν μια συμπεριφορά που έχει καταγραφεί διεθνώς ως ‘over-parenting’ (υπερ-γονεϊσμός) ενώ οι ίδιοι χαρακτηρίζονται με τον αγγλοσαξονικό νεολογισμό γονείς-‘ελικόπτερα’ (helicopter parents). Αν και αυτός ο προσδιορισμός δίνεται συνήθως σε γονείς εφήβων ή φοιτητών, οι γονείς-‘ελικόπτερα’ δεν έχουν ηλικία ή όριο (Warner, 2012· Fingerman, 2012).

Ο όρος γονείς-‘ελικόπτερα’ εμφανίστηκε στη διεθνή βιβλιογραφία για πρώτη φορά το 1969 από τον Haim Ginott, ψυχοθεραπευτή, παιδοψυχολόγο και εκπαιδευτή γονέων, στο best seller βιβλίο του *Between Parent and Teenager* (Ginott, 1969). Ο όρος περιγράφει γλαφυρά την στάση των γονέων οι οποίοι σαν ιπτάμενα ραντάρ ‘αιωρούνται’ κάθε στιγμή πάνω και γύρω από τα παιδιά τους και παρεμβαίνουν για να τα ‘σώσουν’ μόλις αυτά αντιμετωπίσουν μια δυσάρεστη κατάσταση ή αβεβαιότητα. Η εμφάνισή τους γίνεται πάντα με θόρυβο, συνήθως σηκώνουν πολλή σκόνη και προσγειώνονται άμεσα και με ταχύτητα δίπλα στα παιδιά (Weber, 2015· Morin, 2018). Μεταξύ αυτών των γονέων μπορεί κανείς να διακρίνει ‘τα ελικόπτερα άμεσης επέμβασης’, ‘τα ελικόπτερα μεταφοράς’ και ‘τα ελικόπτερα διάσωσης’ (Somers & Settle, 2010). Ο όρος σηματοδοτεί ότι οι γονείς-‘ελικόπτερα’ ‘υπερ-ανησυχούν’ και ‘υπερ-παρεμβαίνουν’ στη ζωή των παιδιών τους και είναι υπερβολικά προστατευτικοί και καθοδηγητικοί.

Στο δημοτικό οι γονείς θα επιλέξουν για το παιδί τους φίλους (σαν να κάνουν casting), αθλήματα και δραστηριότητες της αρεσκείας τους, θα διασφαλίσουν ότι έχει το δάσκαλο της αρεσκείας τους και θα του παρέχουν αχρείαστα μεγάλη βοήθεια στο διάβασμα. Ενδιαφέρονται υπερβολικά για τους βαθμούς στα μαθήματα, ενώ πολλές φορές παρεμβαίνουν στις μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης των δασκάλων - συνήθως με σκοπό να διαμαρτυρηθούν (Weber, 2015· Odenweller et al., 2014). Αν το παιδί τσακωθεί με έναν συμμαθητή του κάνουν παράπονα στο δάσκαλο ή στους γονείς του άλλου παιδιού, θεωρώντας ότι το παιδί τους δε θα έκανε ποτέ κάτι κακό. Φτάνουν ακόμα σε σημείο να κάνουν εκείνοι τις εργασίες του παιδιού τους για να είναι σίγουροι για την επιτυχία του. Αν το παιδί αργήσει το πρωί στο σχολείο σπεύδει ο ίδιος ο γονέας να απολογηθεί στον εκπαιδευτικό για την αργοπορία αντί να το αφήσει εκτεθειμένο. Σε περίπτωση που το παιδί αρρωστήσει - ενώ είναι δική του υποχρέωση να ενημερωθεί από τους συμμαθητές του για τις εργασίες που έχει αναθέσει ο καθηγητής - αναλαμβάνει αυτό το καθήκον ο ίδιος ο γονέας εμποδίζοντας το παιδί να αντιληφθεί τις σχολικές του υποχρεώσεις (Luebbe et al., 2016· Bradley-Geist & Olson-Buchanan, 2014). Όποτε πιστεύει ότι το παιδί του αδικείται (δηλαδή σχεδόν πάντα) παρεμβαίνει με επικίνδυνες διαθέσεις στο σχολείο ακόμα και στο πανεπιστήμιο φέρνοντας στο όριο τους εκπαιδευτικούς (Colavecchio-Van Sickler, 2006). Το ίδιο επιδιώκει να κάνει αργότερα και στο χώρο εργασίας του παιδιού του (Shellenbarger, 2006).

3. Έκφραση του bullying κατά εκπαιδευτικών

Κάποιοι γονείς δεν συζητούν πλέον με το δάσκαλο ή με το διευθυντή του σχολείου κάποιο πρόβλημα που παρουσιάζεται στο παιδί τους με σκοπό να βρεθεί κάποια λύση. Κάνουν κατ' ευθείαν καταγγελία και η διοίκηση είναι αναγκασμένη να ακολουθήσει τη διαδικασία τυπικής της διερεύνησης κάνοντας τον εκπαιδευτικό κατηγορούμενο και 'δικαιώνοντας', έστω και πρόσκαιρα, αυτού του τύπου τη συμπεριφορά.

Η κατάσταση αυτή δεν ταλαιπωρεί μόνο κάποιους εκπαιδευτικούς, δημιουργεί ένα τοξικό κλίμα στα σχολεία. Οι δημόσιοι λειτουργεί ασκούν το εκπαιδευτικό τους έργο σε ένα ασφυκτικό περιβάλλον αναφορών και καταγγελιών, νιώθουν ευάλωτοι και απροστάτευτοι νομικά μπροστά σε παράλογες απαιτήσεις και επιθετικές συμπεριφορές μερίδας γονέων.

Η βίαιη συμπεριφορά των γονέων εκδηλώνεται ως εξής:

- Γονείς εισβάλλουν βίαια στο σχολείο και ασκούν λεκτική βία στους δασκάλους
- Γονείς εισβάλλουν βίαια στο σχολείο και ασκούν σωματική βία ή άλλη ανεπιθύμητη σωματική επαφή στους δασκάλους
- Γονείς εισβάλλουν βίαια στο σχολείο και καταστρέφουν περιουσία του σχολείου
- Δάσκαλοι δέχονται δημοσίως απειλητικά ή υβριστικά σχόλια
- Ζημιές σε προσωπική περιουσία των δασκάλων εντός και εκτός σχολείου
- Επαναλαμβανόμενες τηλεφωνικές κλήσεις

Τα περιστατικά της βίας και εκφοβισμού κατά εκπαιδευτικών περικλείουν συχνά και το φαινόμενο της 'παραφύλαξης' ή του 'αθέατου διώκτη' (stalking). Ως 'παραφύλαξη' ορίζεται η ανεπιθύμητη, ενοχλητική και απειλητική συμπεριφορά, που παρουσιάζεται κατ' επανάληψη και απευθύνεται σε συγκεκριμένο άτομο. Περιλαμβάνει την παρακολούθηση, τη σωματική εγγύτητα, την μη συναινετική επικοινωνία ή την προφορική, γραπτή ή σιωπηλή απειλή ή ένα συνδυασμό αυτών που θα μπορούσαν να προκαλέσουν σε ένα άτομο φόβο (Tjaden & Thoennes, 1998). Πολύ συχνά γίνεται από άντρες σε γυναίκες και είναι διακριτή από την απλή ερωτική πρόκληση. Οι συμπεριφορές αυτές μπορεί να εμφανίζονται συστηματικά και πολλές φορές αναγκάζουν το θύμα να αλλάξει τρόπους ζωής, συνήθειες και να επικαλείται τη βοήθεια φιλικών ή άλλων προσώπων (Fox et al., 2011· Kienlen et al., 1997).

Από την χωρίς σοβαρή αιτία απαξιωτική και επιθετική συμπεριφορά παρεμβατικών γονέων οι οποίοι κατά τη γνώμη τους ξέρουν ποιο είναι το σωστό και το λάθος, ανακατεύονται συνεχώς με υποδείξεις για το πως πρέπει ο εκπαιδευτικός να κάνει την δουλειά του, τον αμφισβητούν και μειώνουν το κύρος του μπροστά στα μάτια των παιδιών, τον αντιμετωπίζουν ως 'σάκο τους μπόξ' χωρίς να υπολογίζουν καθόλου την προσπάθειά του και τη θέση του στη ζωή των μαθητών, δημιουργούνται οι προϋποθέσεις αποδόμησης του εκπαιδευτικού λειτουργήματος και τότε κάπου το παιχνίδι χάνεται.

4. Επιπτώσεις στα παιδιά του bullying γονέων κατά εκπαιδευτικών

Είναι αναμενόμενο πως κάποιος βαθμός αντιπαράθεσης μεταξύ γονέων και διδακτικού προσωπικού στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι της σχολικής μονάδας αποτελεί μέρος της σχολικής ζωής. Όμως τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του κάθε γονέα δεν θα πρέπει να

οδηγούν υποχρεωτικά σε καταπιεστική συμπεριφορά και εκφοβισμό προς τους εκπαιδευτικούς διότι δίχως οι ίδιοι οι γονείς να το αντιλαμβάνονται ο τελικός αποδέκτης της απρεπούς συμπεριφοράς τους, με πολλά δυσάρεστα επακόλουθα, γίνεται το ίδιο το παιδί.

Πολλοί εκπαιδευτικοί φτάνουν στο σημείο να διστάζουν να επιβληθούν στα παιδιά με παραβατική συμπεριφορά αναλογιζόμενοι τις επιπτώσεις από τους γονείς καθώς ο ισχυρισμός τους είναι σχεδόν πάντα ότι ο δάσκαλος στιγματίζει το παιδί και τιμωρεί συστηματικά μόνο αυτό. Τείνουν οι εκπαιδευτικοί να καταργήσουν κάθε μορφή συνέπειας από φόβο μήπως η μέθοδός τους δεν αρέσει στους γονείς. Έτσι το μήνυμα που περνάει στο παιδί είναι: *Ο δάσκαλος δεν έχει καμία εξουσία, εσύ παιδί μου συνέχισε, είσαι φανταστικός και εγώ είμαι εδώ να 'καθαρίζω' για σένα.*

Κατά κανόνα παραπονιούνται για τους βαθμούς του παιδιού τους, ότι αξίζει κάτι καλύτερο αλλά αδικείται. *Καλά, πήρες 8 στην Ιστορία; Δεν είμαστε καλά! Αύριο θα έρθω στο σχολείο και θα δεις τι θα γίνει*, λέει η μάνα στο παιδί της που μόλις έχει πάρει τον έλεγχο του πρώτου τριμήνου. Το παιδί ακούει σιωπώντας. Η μάνα συνεχίζει το παραλήρημα. *Ακούς, 8! Δεν ξέρει τι του γίνεται*, αναφερόμενη στον δάσκαλο και τον στολίζει με ένα σωρό κοσμητικά επίθετα. Δεν της περνά απ' το μυαλό ότι το 8 που έβαλε ο δάσκαλος αντιπροσωπεύει επακριβώς την εικόνα του παιδιού της. Δίνει το δικαίωμα στο παιδί να διαδίδει στο σχολείο πόσο γενναίους γονείς έχει και πόσο λάθος είναι ο δάσκαλός του (Βρεττού, 2016).

Η μονόπλευρη κόντρα της μητέρας με τον δάσκαλο καταγράφεται στο μυαλό του παιδιού και του δημιουργεί μια συναισθηματική σύγκρουση. Νομίζει ότι αδικείται, υποτιμά και δημιουργεί αρνητική εικόνα για το δάσκαλο. Έχει τις πλάτες της μητέρας του και νιώθει ικανοποίηση που ο βαθμός στο επόμενο τρίμηνο θα διορθωθεί, έτσι απλά, χωρίς κόπο. Κατά συνέπεια παροπλίζεται και χάνει την εκτίμηση που είχε στον δάσκαλό του. Ενδέχεται να γίνει και ανάγωγος, δεν το πειράζει όμως γιατί οι γονείς του 'θα καθαρίσουν'.

Το σθένος που δείχνουν οι παρεμβατικοί γονείς επιδρά όχι μόνο στη σχολική συμπεριφορά των παιδιών αλλά και στην ευρύτερη κοινωνική τους ζωή. Εκείνα συνεχίζουν το σχολείο περνούν από την μια τάξη στην άλλη έχοντας στο νου ότι στην πορεία τους θα συναντήσουν δασκάλους και καθηγητές οι οποίοι θα τα αδικήσουν. Συχνά τα ακούμε να λένε: *Αυτός με έχει πάρει με κακό μάτι, δεν με χωνεύει*. Και οι γονείς συνειδητά ή ασυνειδητά συνεχίζουν να αμαυρώνουν την εικόνα του εκπαιδευτικού. Στην ουσία δεν το κάνουν για να ανεβάσουν την ψυχολογία του παιδιού αλλά για να θρέψουν το Εγώ τους. Ο εγωισμός δεν τους αφήνει να δεχτούν ότι το παιδί τους δεν είναι μια διάνοια. Ποτίζουν τον εγωισμό τους ρίχνοντας λάσπη στον δάσκαλο που τόλμησε να μην βάλει καλό βαθμό.

Η απαξίωση από τους γονείς του ρόλου του δασκάλου ή ακόμα κι ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος δημιουργεί μελλοντικούς ενήλικες που δεν θα εμπιστεύονται και δεν θα σέβονται κανέναν. Η καταστροφή είναι τεράστια καθώς το παιδί χτίζει χαρακτήρα σε σαθρές βάσεις: μαθαίνει να αμφισβητεί τους μέντορές του, δεν πειθαρχεί και δεν μπορεί να ζήσει μέσα σε κανόνες. Με λίγα λόγια γίνεται ένας 'ανάπηρος' ενήλικας που δεν γνωρίζει τι σημαίνει επί της ουσίας 'τα αγαθά κόποις κτώνται', ενώ με τη σειρά του θα προκαλεί κι αυτός προβλήματα στους άλλους. Άραγε στο Πανεπιστήμιο αργότερα οι γονείς θα παραπονεθούν στον Πρύτανη για τους βαθμούς του παιδιού τους; Στην εταιρία θα ζητήσουν τον λόγο για την απόλυση; Κάποιοι θα απαντήσουν ευλόγως: *Τα παιδιά είναι μικρά και πρέπει να τα υποστηρίξουμε. Όταν μεγαλώσουν θα βγάλουν μόνα τους το φίδι από την τρύπα!*

Αποκτώντας το παιδί έλλειψη εμπιστοσύνης προς τον δάσκαλό του δυσκολεύει εξαιρετικά το έργο του εκπαιδευτικού αλλά παράλληλα και η συμπεριφορά και οριοθέτησή του μαθητή μέσα στο μικρόκοσμο του σχολείου. Αντιμετωπίζει προβλήματα προσαρμογής και συνύπαρξης στο σχολικό περιβάλλον καθώς νομίζει ότι είναι το κέντρο του κόσμου και δημιουργεί διαρκώς θέματα με τους συμμαθητές του και τους εκπαιδευτικούς. Μεγαλώνει μπερδεμένο χωρίς σωστά πρότυπα, που δεν γνωρίζει να πειθαρχεί και να τηρεί κανόνες. Στο τέλος απογοητεύεται καθώς βλέπει ότι τα πράγματα δεν είναι όπως το ίδιο επιθυμεί. Μέσα σε τέτοιο κλίμα η ίδια η εκπαιδευτική διαδικασία καθίσταται προβληματική.

Γράφει η μητέρα κάποιου μαθητή για τον αντίκτυπο που είχαν οι πράξεις βίας και εκφοβισμού ενός πατέρα στο σχολείο: «*Το συγκεκριμένο θέμα λύθηκε μετά από πολύ καιρό με την παρέμβαση του διευθυντή που δεν σήκωνε και πολλά. Το παιδί δεν ξαναδημιούργησε ιδιαίτερα προβλήματα μέσα στην τάξη αλλά μετέφερε την βία που έκρυβε μέσα του στο προαύλιο στα άλλα παιδιά και γενικά υπήρξε μια μεγάλη πληγή για όλους μας εκείνη τη σχολική χρονιά*» (Δρακάκη, 2018).

Στις περισσότερες περιπτώσεις εκφοβισμού κατά εκπαιδευτικών από γονείς γίνεται και ο μαθητής μάρτυρας των γεγονότων. Αυτό έχει σοβαρές συνέπειες στην ψυχοσύνθεση του παιδιού και τη σχέση που αναπτύσσει περαιτέρω με τον δάσκαλο και τους συμμαθητές του. Είναι προφανές πως αν η έλλειψη εμπιστοσύνης προς το δάσκαλο μεταφερθεί στο παιδί δυσκολεύει εξαιρετικά το έργο της εκπαίδευσής του αλλά και η οριοθέτησή του μέσα στην κοινωνία του σχολείου. Γκρεμίζεται η εικόνα του εκπαιδευτικού-παιδαγωγού στα μάτια του παιδιού και αποδομείται ο σεβασμός στο πρόσωπό του με αποτέλεσμα το παιδί να μην έχει λόγο να προσπαθήσει να βελτιωθεί.

Τα παραπάνω πιστοποιούνται από προηγούμενη μελέτη μας (Διαλεκτόπουλος 2017) με ερευνητικά υποκείμενα εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο ερώτημα σχετικά με τη συμπεριφορά-στάση του μαθητή στο σχολείο μετά από περιστατικό εκφοβισμού του γονέα του προς τον εκπαιδευτικό ποσοστό 66% δήλωσε πως η συμπεριφορά του μαθητή 'παρέμεινε ίδια', ποσοστό 24% δήλωσε πως 'επιδεινώθηκε' και μόνο ποσοστό 10% δήλωσε πως 'βελτιώθηκε'. Όταν ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να εξηγήσουν την απάντησή τους, ορισμένοι σημείωσαν τα εξής:

- *Θεωρούσε ο ίδιος [ο μαθητής] πως δεν υπόκειται σε κανόνες και έλεγχο όπως τα υπόλοιπα παιδιά και εφόσον είχε την υποστήριξη του γονιού του μπορούσε να κάνει οτιδήποτε ήθελε.*
- *Θεωρούσε [ο μαθητής] ότι η μάνα του κάνει κουμάντο στην τάξη.*
- *Θεωρούσε πλέον [ο μαθητής] ότι η συμπεριφορά του ήταν σωστή και αποδεκτή από άλλους και ότι με την παρέμβαση των γονέων του μπορούσε να πετύχει ό,τι ήθελε.*
- *Η στάση του συγκεκριμένου μαθητή έγινε πιο αλαζονική και επιδεικτική και απέναντί μου και απέναντι προς τα άλλα παιδιά γιατί ένιωθε την υποστήριξη του πατέρα του.*
- *Σίγουρα δε βελτιώθηκε η συμπεριφορά-στάση του παιδιού γιατί θεωρούσε ότι αποτελούσε δύναμη μέσω του γονέα του.*

Πώς απαιτούμε οι μαθητές να επιδείξουν σεβασμό απέναντι στους εκπαιδευτικούς, όταν κατακλύζονται στο σπίτι από απαξιωτικές κουβέντες για εκείνους; Πώς ένα παιδί δεν θα είναι προκατειλημμένο απέναντι στον δάσκαλό του; Μήπως ο γονέας προσπαθεί να αποποιηθεί τις ευθύνες του σχετικά με την λανθασμένη ανατροφή του παιδιού του και τις 'φορτώνει' σε

κάποιο εύκολο εξιλαστήριο θύμα που είναι ο δάσκαλος; (Καραντώνη, 2020). Είναι γεγονός πως γονείς οι οποίοι δημιουργούν συγκρουσιακές καταστάσεις με το σχολείο προσπαθούν να πάρουν με το μέρος τους και γονείς άλλων μαθητών με αποτέλεσμα να διαταράσσεται η εμπιστοσύνη και εκείνων προς το σχολείο (Lawson, 2003). Ιστορίες σύγκρουσης ή δυσαρέσκειας γίνονται το θέμα συζήτησης μεταξύ των γονέων και αναπόφευκτα σπιλώνεται η φήμη του σχολείου.

Σε έγγραφό του ο Σύλλογος Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αμαρουσίου αναφέρει για την άσχημη κατάσταση που δημιουργείται σε πολλές σχολικές μονάδες ολόκληρης της χώρας αναφορικά με τις καθημερινές και συνεχείς αναίτιες και άδικες επιθέσεις γονέων σε βάρος εκπαιδευτικών: «Δυστυχώς το κλίμα αυτό περνά από τους γονείς και στα παιδιά τους με αποτέλεσμα να παρατηρούνται έντονα φαινόμενα παραβατικής συμπεριφοράς από τους μικρούς μαθητές μας μέσα στα σχολεία που τις περισσότερες φορές καταλήγουν να έχουν ως αποτέλεσμα την εκδήλωση άσχημων συμπεριφορών και έντονης απαξίωσης από τους μαθητές για τους δασκάλους τους δημόσια με ό,τι αυτό συνεπάγεται για τη διασάλευση του ήρεμου παιδαγωγικού κλίματος που έχει ανάγκη το σχολείο για να λειτουργήσει... Η απαξίωση μέχρι του σημείου να ασκείται λεκτική ή σωματική βία από τους μαθητές προς τους εκπαιδευτικούς, χωρίς να έχει ο εκπαιδευτικός το δικαίωμα να υψώσει έστω τον τόνο της φωνής του, αποτελεί το χειρότερο παράδειγμα για τους υπόλοιπους μαθητές που γίνονται μάρτυρες τέτοιων συμπεριφορών μέσα ή έξω από τις σχολικές τάξεις τους... Η έλλειψη κάθε είδους επιπτώσεων για την άσχημη ή παραβατική συμπεριφορά των μαθητών σε βάρος των εκπαιδευτικών-δασκάλων τους ή των συμμαθητών τους και η αχαρακτήριστα ανεκτική συμπεριφορά των υπηρεσιών του ΥΠΑΙΘ στις αστήρικτες-άδικες και τις περισσότερες φορές συκοφαντικές καταγγελίες από γονείς σε βάρος των εκπαιδευτικών των παιδιών τους συμβάλουν αρνητικά στις όποιες προσπάθειες εξομάλυνσης των έντονων προβλημάτων παραβατικής συμπεριφοράς μαθητών μέσα στα Δημόσια σχολεία...» (Alfavita, 2020a).

Παρόμοια παράπονα εκφράζει σε επιστολή του ο Σύλλογος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ο Περικλής, για τις ενέργειες γονέων μαθητών ενός δημοτικού σχολείου του Χολαργού: «Πρωτίστως [οι γονείς] με τη στάση τους αυτή συμβάλλουν στην προσπάθεια απαξίωσης των εκπαιδευτικών και του σχολείου στα μάτια των παιδιών που συστηματικά και μεθοδευμένα επιχειρείται, λειτουργώντας αντιπαιδαγωγικά απέναντι στα ίδια τα παιδιά τους. Φέρουν κατά συνέπεια σοβαρή ευθύνη για τη διάρρηξη της σχέσης εμπιστοσύνης μεταξύ γονέων, μαθητών και εκπαιδευτικών. Ταυτόχρονα καταλήγουν να αποτελούν ένα ακόμα φορέα πίεσης απέναντι στους εκπαιδευτικούς που καθιστά την καθημερινότητα του σχολείου ακόμα πιο δύσκολη και ψυχοφθόρα, ανασταλτική για την ανάπτυξη μιας δημιουργικής και χαρούμενης παιδαγωγικής σχέσης ανάμεσα στους δασκάλους και τα παιδιά...» (Alfavita, 2020β).

Ιδιαίτερα οδυνηρό είναι όταν οι μαθητές γίνονται μάρτυρες βίαιων επεισοδίων από γονείς στο χώρο του σχολείου. Μπορεί να τους προκληθούν ακόμα και ψυχολογικά τραύματα. Ο Σύλλογος Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Χανίων κατήγγειλε απερίφραστα την απροκάλυπτη δολοφονική επίθεση προς εκπαιδευτικό που σημειώθηκε από πατέρα μαθητή στον προαύλιο χώρο του σχολείου: «...Οποιαδήποτε επιθετική συμπεριφορά είναι κατακριτέα πόσο μάλλον όταν συμβαίνει εντός του σχολικού περιβάλλοντος και με παρουσία μαθητών. Μια τέτοια επίθεση προφανώς και επηρεάζει αρνητικά και ανεπανόρθωτα τους μαθητές. Διαταράσσει το ειρηνικό κλίμα του σχολικού περιβάλλοντος, δημιουργεί ανασφάλεια και διασπείρει το φόβο στους μαθητές και τους γονείς τους. Όλοι μπορούν να

φανταστούν τον τρόπο των μαθητών, οι οποίοι αντικρίζουν την εικόνα της τραυματισμένης από τον τραμπούκο πατέρα, δασκάλας τους» (Flashnews, 2019).

H DUO Education Research, ειδική στον τομέα της εκπαιδευτικής έρευνας, διεξήγαγε μελέτη στην Ολλανδία μεταξύ εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το βαθμό κατά τον οποίο οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με σωματική ή/και λεκτική τη βία, και για τις συνέπειες αυτής της βίας. Εκπαιδευτικοί των οποίων η αλληλεπίδραση με τον μαθητή έχει διαταραχθεί εξαιτίας της λεκτικής βίας του γονέα του (28% πρωτοβάθμια εκπαίδευση, 36% δευτεροβάθμια εκπαίδευση), έδωσαν μια σύντομη εξήγηση για το γεγονός. Οι δηλώσεις τους μπορούν να συνοψιστούν στα εξής:

- Η στάση του μαθητή επηρεάζεται (με αρνητική έννοια) από τη 'μιμητική' συμπεριφορά του προς τον γονέα του, με αποτέλεσμα ο δάσκαλος να ελέγχει τον μαθητή λιγότερο συχνά για τη συμπεριφορά του.
- Εξαφανίζεται η βάση της εμπιστοσύνης με τον μαθητή.
- Ο δάσκαλος κρατά μεγαλύτερη απόσταση από τον μαθητή.
- Ο δάσκαλος είναι πιο προσεκτικός στην αντιμετώπιση του μαθητή (Grinsven & Woud, 2015).

Είναι προφανές πως οι δυσλειτουργικές συγκρούσεις έχουν αρνητικές επιπτώσεις στο ψυχολογικό τομέα εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων, μπορούν να προκαλέσουν αύξηση του επιπέδου άγχους και έντασης, και συναισθήματα λύπης, θυμού, αγανάκτησης, πικρίας, ψυχικής απόστασης κλπ. (Βακόλα & Νικολάου, 2012· Lasater, 2016). Από τη σκοπιά των συνεπειών στους γονείς μπορεί να αποφέρουν άγχος στην οικογένειά τους το οποίο είναι πιθανό να εκδηλωθεί στις οικογενειακές αλληλεπιδράσεις τους (Fish, 1990). Σε όλους τους εμπλεκόμενους μπορεί να εκδηλωθεί μειωμένη αποδοτικότητα στην εργασία τους, γενικευμένη δυσαρέσκεια, μείωση ή έλλειψη εμπιστοσύνης, παρακώλυση της επικοινωνίας ένεκα δυσπιστίας ή καχυποψίας, ψυχική απόσταση, εμφάνιση δυσλειτουργιών λόγω έλλειψης συνεργασίας, μείωση του ηθικού εξαιτίας συναισθημάτων ήττας κλπ. (Βακόλα & Νικολάου, 2012· Robbins & Judge, 2012· Σαΐτης, 2002).

5. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Ο εγωκεντρισμός που χαρακτηρίζει τις κοινωνίες της μεταμοντέρνας σημερινής εποχής με την οικονομική κρίση να αποτελεί την εύκολη δικαιολογία της διαφαινόμενης ηθικής κατάπτωσης σε όλα τα επίπεδα, είναι δυστυχώς φαινόμενα που καταδεικνύουν έλλειψη ήθους και σεβασμού και τείνουν να αποτελούν τον κανόνα κι όχι την εξαίρεση. Οι συγκρούσεις στο σχολικό χώρο δεν είναι πάντα αποτέλεσμα ατομικής παθολογίας αλλά μέρος του κοινωνικού περιγυρου στον οποίο εμφανίζονται.

Είναι αναγκαίο οι γονείς να διατηρήσουν τη σύγκρουση με εκπαιδευτικούς συνειδητά ιδιωτική και μακριά από τα παιδιά τους – ακόμη κι όταν έχουν σημαντικές ενστάσεις για κάποια πράγματα – διότι με τον απρεπή τρόπο τους ακυρώνουν και αμαυρώνουν τον ρόλο του εκπαιδευτικού (Lasater, 2016). Τον σπιλώνουν χωρίς να σκεφτούν ότι με αυτόν τα παιδιά περνούν ένα μεγάλο μέρος της ζωής τους. Όταν οι γονείς υποβιβάζουν το έργο του σχολείου και ευτελίζουν την υπόσταση του εκπαιδευτικού προιόνιζον το βάθρο στο οποίο εκείνος στέκεται και διδάσκει. Ως αποτέλεσμα 'ξεπέφτει' στα μάτια των μαθητών και γκρεμίζεται στη συνείδησή τους η εικόνα του εκπαιδευτικού-παιδαγωγού. Αποδομείται ο σεβασμός στο

πρόσωπό του. Το παιδί δεν έχει κανένα λόγο να επιδιώξει την αυτόβελτίωσή του αφού ο εκπαιδευτικός, έτσι κι αλλιώς, είναι λάθος και το παιδί νιώθει ότι τελικά όλα είναι πιο εύκολα απ' ό,τι νόμιζε!

Με ποια ψυχικά εφόδια ο εκπαιδευτικός να τα βάλει με την αμετροέπεια αυτού του είδους των γονέων όταν οι υποστηρικτικοί μηχανισμοί που παρέχει το σύστημα είναι ελλειπείς και η γραφειοκρατία περισσεύει; Είναι πολύ πιθανό ο δάσκαλος όταν βρίσκεται υπό αμφισβήτηση από γονείς να ακολουθεί την πεπατημένη, δηλαδή να προχωρά στην μετάδοση των γνώσεων και στην παράδοση των μαθημάτων που του ορίζει η διδακτέα ύλη, να συμπληρώνει τα στήλες που του ζητάει το υπουργείο και να διεκπεραιώνει απλά μόνο το τυπικό σκέλος της δουλειάς του.

Το ζητούμενο για την πρόληψη των συγκρούσεων είναι κατά πόσο οι γονείς είναι πρόθυμοι να συνεργαστούν. Γράφει η Άννα Τιρικανίδου: «Στα εννιά χρόνια που ασκώ καθήκοντα διευθύντριας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση έχω συμβουλέψει περίπου 50 γονείς μαθητών να επισκεφθούν ειδικό (κοινωνικό λειτουργό ή ψυχολόγο) προκειμένου να βοηθηθούν τα παιδιά τους. Το έκανα, αφού εξάντλησα όλα τα περιθώρια παρέμβασης από την πλευρά του Συλλόγου Καθηγητών... Από τους 50 γονείς, μόνο δύο ακολούθησαν τη συμβουλή μου. Περίπου 30 γονείς με εξύβρισαν χυδαία και με απείλησαν με αναφορά στην προϊσταμένη αρχή μου. Οι υπόλοιποι 15 απλά διαφώνησαν, γέλασαν ή μου είπαν ότι χρειάζομαι εγώ ψυχολόγο, για την ακρίβεια ψυχίατρο...» (Τιρικανίδου, 2020).

Επειδή στη χώρα μας έχουμε συνηθίσει να κινητοποιούμαστε μόνον όταν οι καταστάσεις φτάσουν στο απροχώρητο, θα ήταν καλό οι ιθύνοντες να ενδιαφερθούν και να ασχοληθούν πιο συστηματικά με το φαινόμενο του εκφοβισμού εκπαιδευτικών πριν τα γεγονότα πάρουν εκρηκτικές διαστάσεις. Φαινόμενα αυτού του είδους θα πρέπει να αντιμετωπίζονται με περισσότερη προσοχή ως σημαντικά κοινωνικά προβλήματα που δεν αφορούν μόνον τους εμπλεκόμενους γονείς και εκπαιδευτικούς, αλλά ολόκληρο το σχολικό σύστημα. Απαιτείται έμπρακτη θεσμική θωράκιση των εκπαιδευτικών όπως και του Σχολείου ως θεσμού. Αυτό σημαίνει στιβαρή παιδαγωγική εξάρτηση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα αξιολογούνται με αυστηρότητα για τη δουλειά τους. Δεν είναι δουλειά του γονέα να αξιολογεί τον εκπαιδευτικό, αλλά του υπουργείου. Φυσικά όπως σε όλα τα επαγγέλματα, μπορεί υπάρχουν οι 'καλοί' και οι 'λιγότερο καλοί' εκπαιδευτικοί. Σίγουρα οι γονείς έχουν το δικαίωμα εύκολα να επισκεφτούν το σχολείο και να συζητήσουν με δημοκρατικό τρόπο το πρόβλημά τους ώστε να υπάρξουν λύσεις.

Βιβλιογραφία

Alfavita (2020α). *Εδώ και τώρα προστασία των εκπαιδευτικών από άδικες και συκοφαντικές επιθέσεις*. Ανακτήθηκε από https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/312506_edo-kai-tora-prostasia-ton-ekpaideytikon-apo-adikes-kai-sykofantikes-epitheseis?

Alfavita (2020β). *Απαράδεκτη παρέμβαση γονέων σε δημοτικό σχολείο του Χολαργού*. Ανακτήθηκε από https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/anakoinoseis/170501_aparadekti-parembasi-goneon-se-dimotiko-sholeio-toy-holargoy

Βακόλα, Μ. & Νικολάου, Ι. (2012). *Οργανωσιακή ψυχολογία και συμπεριφορά*. Αθήνα: Rosili.

Bradley-Geist, J.C. & Olson-Buchanan, J.B. (2014). Helicopter parents: An examination of the correlates of over-parenting of college students. *Education and Training*, 56(4), 314-328. doi.org/10.1108/ET-10-2012-0096.

Βρεττού, Τ. (2016). *Μη μιλάς άσχημα για το δάσκαλο μπροστά στο παιδί*. Ανακτήθηκε από <https://www.themamagers.gr/sta-thrania/mi-milas-ashima-gia-ton-daskalo-brosta-sto-pedi-sou/>

Grinsven van, L. & Woud van der, L. (2015). *Rapportage Geweld tegen leraren. DUO Onderwijsonderzoek*, Utrecht.

Colavecchio-Van Sickler, S. (2006b). *But professor, my daughter deserves an A!* Tampa Bay Times. Ανακτήθηκε από <https://www.tampabay.com/archive/2006/06/19/but-professor-my-daughter-deserves-an-a/>

Διαλεκτόπουλος, Θ. (2017). Εκφοβισμός (Bullying) κατά εκπαιδευτικών από γονείς. Στο Γ. Αλεξανδράτος, Τ. Αρβανίτη-Παπαδοπούλου & Ι. Γεωργόπουλος (Επιμ.), Πρακτικά Εισηγήσεων του 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Πανελληνίας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων με θέμα *Το Σχολείο ως οργανισμός και κοινότητα μάθησης*, Ιωάννινα 9-10 Δεκεμβρίου 2017, Τόμος Β΄ (σσ. 981-990). Αθήνα: ΠΕΣΣ.

Δρακάκη, Φ. (2018). *Οι νταήδες γονείς – Ξέρεις ρε ποιος είμαι εγώ;* Ανακτήθηκε από http://drapetsini.blogspot.com/2017/01/blog-post_4.html

Fingerman, K.L., Cheng, Y-P., Wesselmann, E.D., Zarit, S., Furstenberg, F. & Birditt, K.S. (2012). Helicopter parents and landing pad kids: Intense parental support of grown children. *Journal of Marriage and Family*, 74(4), 880-896.

Fish, M.C. (1990). Family-school conflict: implications for the family. *Journal of Reading, Writing, and Learning Disabilities International*, 6(1), 71-79. doi.org/10.1080/0748763900060109

Flashnews (2019). *Χανιά: Γονείς θα κλείσουν το 14 δημοτικό Χανίων με αφορμή τη επίθεση γονέα σε δασκάλα*. Ανακτήθηκε από <https://flashnews.gr/post/405022/xania-goneis-tha-kleisoyn-to-14-dhmotiko-xaniwn-me-aformh-th-epithesh-gonea-se-daskala/>

Fox, K., Nobles, M. & Akers, R.L. (2011). Is stalking a learned phenomenon? An empirical test of social learning theory. *Journal of Criminal Justice*, 39(1), 39-47. doi: 10.1016/j.jcrimjus.2010.10.002

Ginott, H. (1969). *Between Parent and Teenager*. London: The Macmillan Company.

Καραντώνη, Μ. (2020). *Γονείς μην απαξιώνετε τους δασκάλους, βάλτε όρια – Κυρία Υπουργέ κάντε το χρέος σας ως Πολιτεία*. Ανακτήθηκε από <https://www.ipaidia.gr/paideia/goneis-min-apaksionete-tous-daskalous-valte-oria-kiria-ipourge-kante-to-xreos-sas-os-politeia/>

Kienlen, K., Birmingham, D., Solberg, K., O'Regan, J. & Melody, J.R. (1997). A comparative study of psychotic and non-psychotic stalking. *Journal of the American Academy of Psychiatry Law*, 25(3), 317-334.

Λακασάς, Α. (2019). *Μια άγρια τάξη γονέων*. Από <https://www.kathimerini.gr/opinion/1048578/mia-agria-taxi-goneon/>

Lasater, K. (2016). Parent-Teacher Conflict Related to Student Abilities: The Impact on Students and the Family-School Partnership. *School Community Journal*, 26(2), 237-262.

Lawson, M.A. (2003). School-family relations in context: Parent and Teacher Perceptions of Parent Involvement. *Urban education*, 38(1), 77-133. doi: 10.1177/0042085902238687

Luebbe, A., Mancini, K.J., Kiel, E. & Spangler, B.R (2016). Dimensionality of Helicopter Parenting and Relations to Emotional, Decision-Making, and Academic Functioning in Emerging Adults. *SAGE Journals*. Ανακτήθηκε από <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1073191116665907>

Morin, A. (2018). *Five Problems Kids With Overprotective Parents Are Likely to Experience in Adulthood, According to Science*. Ανακτήθηκε από <https://www.inc.com/amy-morin/long-term-studies-say-kids-of-helicopter-parents-struggle-with-these-5-issues-in-adulthood.html>

Odenweller, K.G., Booth-Butterfield, M. & Weber, K. (2014). Investigating Helicopter Parenting, Family Environments and Relational Outcomes for Millennials. *Communication Studies*, 65(4), 407-425. doi: 10.1080/10510974.2013.811434

Rigby, K. (1996). *Bulling in Schools: and what to do about it*. London & Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Robbins, S.P. & Judge, T.A. (2012). *Οργανωσιακή συμπεριφορά: Βασικές έννοιες και σύγχρονες*

Προσεγγίσεις (μτφρ. Α. Πλατάκη). Αθήνα: εκδ. Κριτική.

Σαϊτίης, Χ.Α. (2002). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο : από τη θεωρία στην πράξη* (2η έκδ.). Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Shellenbarger, S. (2006). *Helicopter parents go to work: Moms and dads are now hovering at the office*. *Wall Street Journal*, p. D1. Ανακτήθηκε από <https://www.wsj.com/articles/SB114246499616999404> στις 3-2-2022.

Smith, P.K. & Sharp, S. (1994). "The problem of school bullying". In P.K. Smith & S. Sharp (Eds.), *School Bullying: insights and perspectives*. London / New York: Routledge.

Somers, P. & Settle, J. (2010). The helicopter parent: Research toward a typology. *College and University: The Journal of the American Association of Collegiate Registrars*, 86(1), 18-27. <https://www.proquest.com/docview/755285216>.

Τιρικανίδου, Α. (2020). *Πικρές αλήθειες για την απαράδεκτη συμπεριφορά μαθητή – Τα παιδιά μεγαλώνουν χωρίς όρια*. Ανακτήθηκε από <https://www.greekteachers.gr/>

Tjaden, P. & Thoennes, N. (1998). *Stalking in America: Findings from the Violence Against Women Survey, Research in Brief*. Washington, D. C.: Department of Justice, National Institute of Justice.

Warner, J. (2012). How to Raise a Child. *The New York Times Book Review*. Ανακτήθηκε από <https://www.nytimes.com/2012/07/29/books/review/teach-your-children-well-by-madeline-levine.html>

Weber, J. (2015). *Helicopter Parenting*. *Healthy Living Magazine*. Ανακτήθηκε από <http://www.healthylivingmagazine.us/Articles/641/>.

Ο ρόλος της Ηγεσίας της Σχολικής Μονάδας στη Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου

Ευθυμία Γεωργακοπούλου

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα εξετάζει τις αντιλήψεις των διευθυντών/ντριών και προϊσταμένων σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και τον ρόλο της ηγεσίας στην υλοποίησή της. Η αυτοαξιολόγηση θεωρείται κρίσιμο εργαλείο για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η έρευνα, χρησιμοποιώντας ποσοτική μεθοδολογία και δειγματοληψία 92 διευθυντών/ντριων και προϊσταμένων, δείχνει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες/ουσες αναγνωρίζουν την αυτοαξιολόγηση ως μέσο βελτίωσης της διδασκαλίας και της μάθησης, ενώ παράλληλα υπογραμμίζουν την ανάγκη για σαφή καθοδήγηση, υποστήριξη, και διαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, επισημαίνονται προκλήσεις όπως η γραφειοκρατία και η έλλειψη κατάλληλων εργαλείων και πόρων. Οι διευθυντές/ντριες με λιγότερη προϋπηρεσία εμφανίζονται πιο ενθουσιώδεις απέναντι στην αυτοαξιολόγηση σε σύγκριση με τους πιο έμπειρους. Τονίζεται η σημασία της διαφάνειας και της συμμετοχικότητας στη διαδικασία, καθώς και η ανάγκη για καλύτερη χρηματοδότηση από την πολιτεία. Συνολικά, η επιτυχής υλοποίηση της αυτοαξιολόγησης απαιτεί συνεργασία, συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και επαρκή υποστήριξη, προκειμένου να ενισχυθεί η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου.

Λέξεις-κλειδιά: αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου, ηγεσία σχολικής μονάδας

0. Εισαγωγή

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί έναν από τους βασικούς μηχανισμούς για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών οργανισμών και, κατά συνέπεια, του συνολικού εκπαιδευτικού συστήματος. Σύμφωνα με τους Κωνσταντίνου και Κωνσταντίνου (2017), η αξιολόγηση εφαρμόζεται σε όλες τις πτυχές του εκπαιδευτικού πεδίου, το οποίο χαρακτηρίζεται από πολυπαραγοντικότητα και πολυπλοκότητα (Δάρρα, 2018). Η εκπαιδευτική αξιολόγηση μπορεί να υιοθετήσει διάφορα μοντέλα και μορφές, ανάλογα με τις συνθήκες και τους στόχους της. Για παράδειγμα, η αυτοαξιολόγηση, όπως αναφέρει ο Σολομών (1999), ενισχύει το κλίμα συλλογικότητας στις σχολικές μονάδες, καθώς εφαρμόζεται από τους άμεσα εμπλεκόμενους στη μαθησιακή διαδικασία. Παρά την αναγνωρισμένη βελτιωτική της λειτουργία, η αυτοαξιολόγηση απουσίαζε από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα για πολλά χρόνια.

Η αξιολόγηση ως διαδικασία μπορεί να περιλαμβάνει τόσο ανεπίσημες μορφές, όπως η απλή κριτική, όσο και επίσημες μορφές, όπως η απολογιστική διαδικασία σε καθορισμένο πλαίσιο με συγκεκριμένα κριτήρια (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017). Πρόκειται για μια πολυδιάστατη και πολυεπίπεδη έννοια, με σημαντικές διαφορές στις απόψεις των ερευνητών και των θεωρητικών σχετικά με τον ορισμό και το περιεχόμενό της (Δάρα, 2019). Στην απλούστερη μορφή της, η αξιολόγηση αναφέρεται ως η διαδικασία μέσω της οποίας διαμορφώνεται η εκτίμηση της αξίας ενός έργου ή μιας εργασίας (Παπασταμάτης, 2015).

Ειδικότερα στην εκπαίδευση, η αξιολόγηση είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένη με το σύνολο των λειτουργιών του εκπαιδευτικού συστήματος (Mac Beath & Mortimore, 2001). Μπορεί να επηρεάσει σημαντικά την εκπαιδευτική διαδικασία και να συμβάλλει στη συνεχή βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006).

Η αξιολογική διαδικασία ως διοικητική λειτουργία περιλαμβάνει τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τον έλεγχο και την αποτίμηση μέσω της ερμηνείας των αποτελεσμάτων, που οδηγεί στην ανατροφοδότηση (Γκανάκας, 2005). Η ανατροφοδότηση μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό οργανισμό να ενισχύσει την αποτελεσματικότητα των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών (Ζουγανέλη et al., 2007).

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση δεν είναι στατική, αλλά υπόκειται σε συνεχείς μεταβολές και προσαρμογές ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες, τις κοινωνικο-πολιτικές επιρροές και τις τεχνολογικές καινοτομίες. Διάφορα μοντέλα αξιολόγησης έχουν εξελιχθεί με την πάροδο του χρόνου, ανταποκρινόμενα στις αλλαγές και στις ανάγκες του εκπαιδευτικού πεδίου. Τα παραδοσιακά μοντέλα αξιολόγησης, όπως τα άτομο-κεντρικά και τα διαδικαστικά μοντέλα, έχουν χρησιμοποιηθεί ευρέως στις εκπαιδευτικές μονάδες (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Πιο σύγχρονες προσεγγίσεις, όπως τα συστημικά και ολιστικά μοντέλα, επιχειρούν να ενσωματώσουν την αξιολόγηση σε όλες τις διαστάσεις της εκπαιδευτικής δραστηριότητας (Κωνσταντίνου, 2007).

Δύο κύρια μοντέλα αξιολόγησης κυριαρχούν στο εκπαιδευτικό πεδίο: το «τεχνοκρατικό» και το «ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό» μοντέλο (Μαντάς et al., 2009; Χατζηγεωργίου, 2004). Το τεχνοκρατικό μοντέλο ακολουθεί την ποσοτική προσέγγιση και εστιάζει στο αποτέλεσμα και στον βαθμό επίτευξης των καθορισμένων στόχων (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Ωστόσο, αυτό το μοντέλο παρουσιάζει εγγενείς αδυναμίες, καθώς δεν μπορεί να παρέχει ποιοτικά δεδομένα που είναι ουσιώδη για την εκπαιδευτική αξιολόγηση (Καρατζιά-Σταυλιώτη, 1999).

Αντίθετα, το ανθρωπιστικό μοντέλο χρησιμοποιεί ποιοτική προσέγγιση και δίνει έμφαση στην ερμηνεία της κάθε εκπαιδευτικής συνθήκης και των ιδιαιτεροτήτων της (Μαντάς et al., 2009). Αυτό το μοντέλο τοποθετεί την αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων στο κέντρο της αξιολογικής διαδικασίας, αναγνωρίζοντας τη γνώση τους για τα προβλήματα και τις αδυναμίες που υπάρχουν (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Ο χρόνος διενέργειας της αξιολογικής διαδικασίας αποτελεί επίσης σημαντική παράμετρο καθορισμού της και, με βάση αυτό, η αξιολόγηση διακρίνεται σε «προκαταρκτική ή διαγνωστική», «ενδιάμεση ή διαμορφωτική» και «τελική ή αθροιστική ή απολογιστική» (Κουτούζης, 2008; Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Η αυτοαξιολόγηση θεωρείται κρίσιμο εργαλείο για τη συνεχή βελτίωση των σχολικών μονάδων και την ενίσχυση της εκπαιδευτικής απόδοσης, επιτρέποντας την εσωτερική ανάλυση και ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών πρακτικών (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017; Δάρρα, 2018). Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης περιλαμβάνει τη συλλογή και ανάλυση δεδομένων, την αναγνώριση των δυνατών και αδύνατων σημείων και την ανάπτυξη σχεδίων δράσης για τη βελτίωση (Δάρρα, 2018). Η αυτοαξιολόγηση επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν μια κουλτούρα συνεχούς βελτίωσης και να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Ιστορικά, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα έχει περάσει από διάφορες φάσεις και έχει επηρεαστεί από πολλούς παράγοντες, όπως οι πολιτικές εξελίξεις και οι αντιδράσεις των συνδικαλιστικών οργανώσεων (Ευθυμίου, 2021). Οι αντιδράσεις αυτές

συνήθως σχετίζονται με τις ανησυχίες για την αντικειμενικότητα και τις συνέπειες της αξιολόγησης, καθώς και με την έλλειψη κατάλληλων υποστηρικτικών μέτρων για την υλοποίησή της (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Η ηγεσία της σχολικής μονάδας διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Οι ηγέτες των σχολικών μονάδων συμβάλλουν σημαντικά στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του σχολείου, επηρεάζοντας όλες τις διαδικασίες και δράσεις που υλοποιούνται (Robinson, 2007). Μέσω της συλλογής και ανάλυσης δεδομένων, της αναγνώρισης των δυνατών και αδύνατων σημείων και της ανάπτυξης σχεδίων δράσης, οι διευθυντές/ντρίες ενισχύουν την εκπαιδευτική απόδοση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Bush, 2011).

1. Θεωρητικό Πλαίσιο

1.1 Θεμελιώδεις Έννοιες και Διαστάσεις της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Η αξιολόγηση θεωρείται ως θεμελιώδης μηχανισμός για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών οργανισμών και κατ' επέκταση του εκπαιδευτικού συστήματος (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017). Ειδικότερα, η αξιολόγηση εφαρμόζεται σε όλες τις λειτουργίες του εκπαιδευτικού πεδίου, το οποίο χαρακτηρίζεται από πολυπαραγοντικότητα και πολυπλοκότητα (Δάρρα, 2018).

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση μπορεί να υιοθετήσει διάφορα μοντέλα και μορφές, ανάλογα με τις συνθήκες και τους στόχους της. Σύμφωνα με τον Σολομών (1999), η αυτοαξιολόγηση ενισχύει το κλίμα συλλογικότητας στις σχολικές μονάδες, καθώς εφαρμόζεται από τους άμεσα εμπλεκόμενους στη μαθησιακή διαδικασία. Παρά την αναγνωρισμένη βελτιωτική της λειτουργία, η αυτοαξιολόγηση απουσίαζε από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα για πολλά χρόνια.

Η αξιολόγηση ως διαδικασία περιλαμβάνει τόσο ανεπίσημες μορφές, όπως η απλή κριτική, όσο και επίσημες μορφές, όπως η απολογιστική διαδικασία σε καθορισμένο πλαίσιο με συγκεκριμένα κριτήρια (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017). Είναι μια πολυδιάστατη και πολυεπίπεδη έννοια, με σημαντικές διαφορές στις απόψεις των ερευνητών και των θεωρητικών σχετικά με τον ορισμό και το περιεχόμενό της (Δάρρα, 2019). Η αξιολόγηση, στην απλούστερη μορφή της, αναφέρεται ως η διαδικασία μέσω της οποίας διαμορφώνεται η εκτίμηση της αξίας ενός έργου ή μιας εργασίας (Παπασταμάτης, 2015).

Ειδικότερα στην εκπαίδευση, η αξιολόγηση είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένη με το σύνολο των λειτουργιών του εκπαιδευτικού συστήματος (Mac Beath & Mortimore, 2001). Η αξιολόγηση μπορεί να επηρεάσει σημαντικά την εκπαιδευτική διαδικασία και να συμβάλλει στη συνεχή βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006).

Η αξιολογική διαδικασία ως διοικητική λειτουργία περιλαμβάνει τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τον έλεγχο και την αποτίμηση μέσω της ερμηνείας των αποτελεσμάτων που οδηγεί στην ανατροφοδότηση (Γκανάκας, 2005). Η ανατροφοδότηση μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό οργανισμό να ενισχύσει την αποτελεσματικότητα των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών (Ζουγανέλη et al., 2007).

1.2 Μορφές – Μοντέλα Αξιολόγησης

Η αξιολόγηση δεν είναι στατική, αλλά υπόκειται σε συνεχείς μεταβολές και προσαρμογές ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες, τις κοινωνικο-πολιτικές επιρροές και τις τεχνολογικές καινοτομίες. Το κεφάλαιο εξετάζει την εξέλιξη διαφόρων μοντέλων αξιολόγησης, καθώς και τις προκλήσεις και τα οφέλη που συνδέονται με την εφαρμογή τους.

Αρχικά, εξετάζονται τα παραδοσιακά μοντέλα αξιολόγησης, όπως τα άτομο-κεντρικά και τα διαδικαστικά μοντέλα, τα οποία έχουν χρησιμοποιηθεί ευρέως στις εκπαιδευτικές μονάδες (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Στη συνέχεια, παρουσιάζονται πιο σύγχρονες προσεγγίσεις, όπως τα συστημικά και ολιστικά μοντέλα, που επιχειρούν να ενσωματώσουν την αξιολόγηση σε όλες τις διαστάσεις της εκπαιδευτικής δραστηριότητας (Κωνσταντίνου, 2007).

Δύο κύρια μοντέλα αξιολόγησης κυριαρχούν στο εκπαιδευτικό πεδίο: το «τεχνοκρατικό» και το «ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό» μοντέλο (Μαντάς et al., 2009; Χατζηγεωργίου, 2004). Το τεχνοκρατικό μοντέλο ακολουθεί την ποσοτική προσέγγιση και εστιάζει στο αποτέλεσμα και στον βαθμό επίτευξης των καθορισμένων στόχων (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Ωστόσο, αυτό το μοντέλο παρουσιάζει εγγενείς αδυναμίες, καθώς δεν μπορεί να παρέχει ποιοτικά δεδομένα που είναι ουσιώδη για την εκπαιδευτική αξιολόγηση (Καρατζιά-Σταυλιώτη, 1999).

Αντίθετα, το ανθρωπιστικό μοντέλο χρησιμοποιεί ποιοτική προσέγγιση και δίνει έμφαση στην ερμηνεία της κάθε εκπαιδευτικής συνθήκης και των ιδιαιτεροτήτων της (Μαντάς et al., 2009). Αυτό το μοντέλο τοποθετεί την αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων στο κέντρο της αξιολογικής διαδικασίας, αναγνωρίζοντας τη γνώση τους για τα προβλήματα και τις αδυναμίες που υπάρχουν (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Ο χρόνος διενέργειας της αξιολογικής διαδικασίας αποτελεί επίσης σημαντική παράμετρο καθορισμού της και, με βάση αυτό, η αξιολόγηση διακρίνεται σε «προκαταρκτική ή διαγνωστική», «ενδιάμεση ή διαμορφωτική» και «τελική ή αθροιστική ή απολογιστική» (Κουτούζης, 2008; Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

1.3 Αυτοαξιολόγηση

Η αυτοαξιολόγηση θεωρείται κρίσιμο εργαλείο για τη συνεχή βελτίωση των σχολικών μονάδων και την ενίσχυση της εκπαιδευτικής απόδοσης, επιτρέποντας την εσωτερική ανάλυση και ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών πρακτικών (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017; Δάρρα, 2018).

Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης περιλαμβάνει τη συλλογή και ανάλυση δεδομένων, την αναγνώριση των δυνατών και αδύνατων σημείων και την ανάπτυξη σχεδίων δράσης για τη βελτίωση (Δάρρα, 2018). Η αυτοαξιολόγηση επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν μια κουλτούρα συνεχούς βελτίωσης και να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Ιστορικά, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα έχει περάσει από διάφορες φάσεις και έχει επηρεαστεί από πολλούς παράγοντες, όπως οι πολιτικές εξελίξεις και οι αντιδράσεις των συνδικαλιστικών οργανώσεων (Ευθυμίου, 2021). Οι αντιδράσεις αυτές συνήθως σχετίζονται με τις ανησυχίες για την αντικειμενικότητα και τις συνέπειες της αξιολόγησης, καθώς και με την έλλειψη κατάλληλων υποστηρικτικών μέτρων για την υλοποίησή της (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

1.4 Ηγεσία Σχολικής Μονάδας

Το τέταρτο κεφάλαιο ασχολείται με την ηγεσία της σχολικής μονάδας, περιλαμβάνοντας τα μοντέλα ηγεσίας και τον ρόλο του ηγέτη/τιδας τόσο στη σχολική μονάδα όσο και στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Η ηγεσία διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών πρακτικών και στην εν γένει λειτουργία της σχολικής μονάδας (Bush, 2011).

Ο διευθυντής/ντρια ενός σχολείου συμβάλλει σημαντικά στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητάς του, επηρεάζοντας όλες τις διαδικασίες και δράσεις που υλοποιούνται (Robinson, 2007). Ο ηγέτης της σχολικής μονάδας διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στην προώθηση του οράματος και των στόχων του σχολείου, καλλιεργώντας μια κουλτούρα συνεργασίας και διαρκούς βελτίωσης (Bush, 2011).

Ο ρόλος του/της διευθυντή/ντριας στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης είναι κρίσιμος, καθώς η ηγεσία του/της επηρεάζει άμεσα την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας (Robinson, 2007). Μέσω της συλλογής και ανάλυσης δεδομένων, της αναγνώρισης των δυνατών και αδύνατων σημείων και της ανάπτυξης σχεδίων δράσης, ο διευθυντής/ντρια ενισχύει την εκπαιδευτική απόδοση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Bush, 2011).

2. Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αποτυπώσει τις αντιλήψεις των διευθυντών/ντριών και προϊσταμένων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τον ρόλο της ηγεσίας στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Για την επίτευξη του παραπάνω σκοπού, διατυπώθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των διευθυντών/ντριών και προϊσταμένων των σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου;
2. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των διευθυντών/ντριών και προϊσταμένων των σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη διαδικασία της υλοποίησης της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου;

3. Μεθοδολογία

3.1 Μεθοδολογία της Έρευνας

Η επιλογή της κατάλληλης μεθοδολογικής προσέγγισης θεωρείται κρίσιμη για την επίτευξη των στόχων της έρευνας. Η παρούσα έρευνα υιοθετεί την ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση, η οποία επιτρέπει τη συστηματική διερεύνηση με τη χρήση στατιστικών αναλύσεων και αριθμητικών δεδομένων. Η ποσοτική μέθοδος επιλέχθηκε για την καταγραφή και την ανάλυση των αντιλήψεων των διευθυντών/ντριών και προϊσταμένων σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και τον ρόλο της ηγεσίας στη διαδικασία αυτή.

3.2 Μέθοδος Συλλογής Δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η δειγματοληπτική μέθοδος, η οποία θεωρείται η πλέον ενδεδειγμένη για τη συσχέτιση ενός συγκεκριμένου αριθμού μεταβλητών σε μία μοναδική χρονική στιγμή. Η μέθοδος αυτή επιτρέπει τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων που είναι απαραίτητα για την ανάλυση και ερμηνεία των ερευνητικών αποτελεσμάτων.

3.3 Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Η διαδικασία συλλογής δεδομένων περιλάμβανε τη χρήση ενός ηλεκτρονικού αυτοσυμπληρούμενου ερωτηματολογίου, το οποίο αποστάλθηκε στους συμμετέχοντες μέσω email. Το ερωτηματολόγιο περιείχε ερωτήσεις κλειστού τύπου, οι οποίες σχεδιάστηκαν για να καταγράψουν τις απόψεις και τις αντιλήψεις των διευθυντών/ντριών και προϊσταμένων σχετικά με την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και τις στρατηγικές ηγεσίας που εφαρμόζονται κατά τη διαδικασία αυτή.

3.4 Δείγμα – Συμμετέχοντες/ουσες

Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 92 διευθυντές/ντριες και προϊσταμένους/ες σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η δειγματοληψία έγινε με βολική μέθοδο, εξασφαλίζοντας τη συμμετοχή ατόμων με άμεση εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη δυνατότητα να παρέχουν αξιόπιστες και έγκυρες πληροφορίες για το θέμα της έρευνας.

3.5 Εργαλείο Συλλογής Δεδομένων

Το εργαλείο συλλογής δεδομένων ήταν το ερωτηματολόγιο, το οποίο περιλάμβανε ερωτήσεις σχεδιασμένες να διερευνήσουν τις αντιλήψεις και τις πρακτικές των διευθυντών/ντριών και προϊσταμένων σχολείων σε σχέση με την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου επιτρέπουν τη συστηματική ανάλυση και τη σύγκριση των δεδομένων που συλλέχθηκαν.

3.6 Ζητήματα Δεοντολογίας

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή σε ζητήματα δεοντολογίας. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τον σκοπό της έρευνας, διασφαλίστηκε η ανωνυμία και η εμπιστευτικότητα των απαντήσεών τους, και εξασφαλίστηκε η εθελοντική τους συμμετοχή χωρίς καμία πίεση ή υποχρέωση.

3.7 Αξιοπιστία και Εγκυρότητα της Έρευνας

Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της έρευνας διασφαλίστηκαν μέσω της προσεκτικής σχεδίασης του ερωτηματολογίου, της πιλοτικής δοκιμής του εργαλείου συλλογής δεδομένων και της χρήσης κατάλληλων στατιστικών μεθόδων για την ανάλυση των δεδομένων. Η

πιλοτική δοκιμή επέτρεψε την αναγνώριση και τη διόρθωση πιθανών προβλημάτων στο ερωτηματολόγιο πριν από την κύρια φάση συλλογής δεδομένων.

3.8 Στατιστική Ανάλυση των Δεδομένων

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση προγραμμάτων στατιστικής ανάλυσης (SPSS), τα οποία επέτρεψαν τη συσχέτιση των μεταβλητών και την εξαγωγή συμπερασμάτων. Χρησιμοποιήθηκαν περιγραφικές στατιστικές, καθώς και αναλύσεις διακύμανσης και συσχέτισης για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων και τη διατύπωση των συμπερασμάτων της έρευνας.

4. Αποτελέσματα

Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι οι διευθυντές/ντρίες και οι προϊστάμενοι των σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα της αυτοαξιολόγησης ως εργαλείο βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου. Οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται την αυτοαξιολόγηση ως μια διαδικασία που ενισχύει την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης, επιτρέποντας τον εντοπισμό των δυνατών και αδύνατων σημείων του εκπαιδευτικού έργου. Παράλληλα, οι διευθυντές/ντρίες θεωρούν ότι η αυτοαξιολόγηση συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθώς τους προσφέρει την ευκαιρία να αναστοχαστούν τις πρακτικές τους και να λάβουν τεκμηριωμένες αποφάσεις για τη βελτίωσή τους.

Σχετικά με τη διαδικασία υλοποίησης της αυτοαξιολόγησης, οι διευθυντές/ντρίες και οι προϊστάμενοι σχολείων εκφράζουν ποικίλες απόψεις. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων θεωρεί ότι η επιτυχής υλοποίηση της αυτοαξιολόγησης απαιτεί σαφή καθοδήγηση και υποστήριξη από την ηγεσία της σχολικής μονάδας, καθώς και επαρκή επιμόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Επίσης, αναφέρουν ότι η διαδικασία πρέπει να είναι διαφανής και συμμετοχική, επιτρέποντας τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων μερών, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων.

5. Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι οι διευθυντές/ντρίες και προϊστάμενοι/ες των σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης έχουν θετική άποψη για την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Η αυτοαξιολόγηση θεωρείται από τους περισσότερους συμμετέχοντες ως ένα πολύτιμο εργαλείο για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, η αυτοαξιολόγηση προσφέρει μια σαφή εικόνα των δυνατών και αδύνατων σημείων της σχολικής μονάδας, επιτρέποντας την ανάπτυξη στοχευμένων δράσεων για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών (Bush, 2011; Robinson, 2007).

Ωστόσο, παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στις απόψεις των συμμετεχόντων, ανάλογα με την ηλικία και την προϋπηρεσία τους. Οι νεότεροι διευθυντές/ντρίες και αυτοί με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας τείνουν να είναι πιο ενθουσιώδεις σχετικά με την αυτοαξιολόγηση. Αυτό μπορεί να αποδοθεί στην μεγαλύτερη εξοικείωση των νεότερων διευθυντών με σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές και τεχνολογίες, καθώς και στην ενδεχόμενη απογοήτευση των

παλαιότερων διευθυντών από προηγούμενες προσπάθειες αξιολόγησης που δεν απέδωσαν τα αναμενόμενα αποτελέσματα (Katzenmeyer & Moller, 2001).

Επιπλέον, οι συμμετέχοντες υπογράμμισαν ότι η αυτοαξιολόγηση ενισχύει την αίσθηση της αυτονομίας και της υπευθυνότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών, προάγοντας μια κουλτούρα συνεργασίας και συνεχούς βελτίωσης. Οι διευθυντές/ντρίες επισημαίνουν ότι η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας κοινής κατανόησης των στόχων και των προτεραιοτήτων της σχολικής μονάδας (Fullan, 2007).

Σχετικά με τη διαδικασία υλοποίησης της αυτοαξιολόγησης, οι απόψεις των διευθυντών/ντριών και προϊσταμένων είναι επίσης θετικές, αλλά με κάποιες επιφυλάξεις. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες συμφωνούν ότι η αυτοαξιολόγηση πρέπει να είναι μια συστηματική και διαρκής διαδικασία, ενσωματωμένη στην καθημερινή λειτουργία της σχολικής μονάδας. Οι διευθυντές/ντρίες τονίζουν την ανάγκη για σαφή καθορισμό των στόχων και των κριτηρίων αξιολόγησης, καθώς και για επαρκή υποστήριξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ώστε να μπορούν να συμμετέχουν αποτελεσματικά στη διαδικασία (Hargreaves & Fullan, 2012).

Παρά τις θετικές απόψεις, αναφέρονται επίσης προκλήσεις και δυσκολίες στην υλοποίηση της αυτοαξιολόγησης. Μια από τις σημαντικότερες προκλήσεις είναι ο μεγάλος όγκος γραφειοκρατικής εργασίας που απαιτείται, ο οποίος μπορεί να αποθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς από τη συμμετοχή. Η έλλειψη κατάλληλων εργαλείων και υποστηρικτικών μέσων αναφέρεται επίσης ως ένας παράγοντας που δυσχεραίνει τη διαδικασία. Οι συμμετέχοντες τονίζουν την ανάγκη για καλύτερη χρηματοδότηση και υποστήριξη από την πολιτεία, προκειμένου να εξασφαλιστεί η επιτυχής υλοποίηση της αυτοαξιολόγησης (Schildkamp, Visscher, & Luyten, 2009).

Επιπλέον, η ανάγκη για διαρκή επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται ως ένας κρίσιμος παράγοντας για την αποτελεσματική υλοποίηση της αυτοαξιολόγησης. Οι διευθυντές/ντρίες επισημαίνουν ότι η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε νέες μεθόδους και πρακτικές αξιολόγησης είναι απαραίτητη για την επιτυχία της διαδικασίας (Day, Sammons, Hopkins, Harris, & Leithwood, 2011).

Συνοψίζοντας, οι διευθυντές/ντρίες και προϊστάμενοι/ες αναγνωρίζουν τη σημασία και την αξία της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, αλλά υπογραμμίζουν την ανάγκη για αποτελεσματική υποστήριξη και βελτιώσεις στη διαδικασία υλοποίησης για να επιτευχθούν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Η συνεργασία, η χρηματοδότηση και η συνεχής επιμόρφωση αποτελούν κρίσιμα στοιχεία για την επιτυχή εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης στα σχολεία.

6. Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα διερεύνησε τις αντιλήψεις των διευθυντών/ντριών και προϊσταμένων σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και τον ρόλο της ηγεσίας στην υλοποίηση αυτής της διαδικασίας. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν τη σημασία της αυτοαξιολόγησης ως εργαλείου βελτίωσης της εκπαιδευτικής ποιότητας και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Οι διευθυντές/ντριες και προϊστάμενοι/ες των σχολείων αντιλαμβάνονται την αυτοαξιολόγηση ως μια διαδικασία που ενισχύει την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης, επιτρέποντας τον εντοπισμό των δυνατών και αδύνατων σημείων του εκπαιδευτικού έργου. Η αυτοαξιολόγηση θεωρείται κρίσιμη για την αναγνώριση των περιοχών που χρειάζονται βελτίωση και για την ενίσχυση της αυτονομίας και της υπευθυνότητας των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων διαφέρουν ανάλογα με την ηλικία και την προϋπηρεσία τους. Οι νεότεροι διευθυντές/ντριες είναι πιο θετικοί απέναντι στην αυτοαξιολόγηση, ενώ οι πιο έμπειροι δείχνουν επιφυλακτικότητα, πιθανόν λόγω απογοητεύσεων από προηγούμενες προσπάθειες αξιολόγησης που δεν είχαν τα αναμενόμενα αποτελέσματα.

Σχετικά με τη διαδικασία υλοποίησης της αυτοαξιολόγησης, οι απόψεις των διευθυντών/ντριών και προϊσταμένων είναι γενικά θετικές, αν και υπάρχουν κάποιες επιφυλάξεις. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες συμφωνούν ότι η αυτοαξιολόγηση πρέπει να είναι μια συστηματική και διαρκής διαδικασία, ενσωματωμένη στην καθημερινή λειτουργία της σχολικής μονάδας. Ωστόσο, αναφέρονται προκλήσεις όπως ο μεγάλος όγκος γραφειοκρατικής εργασίας και η έλλειψη κατάλληλων εργαλείων και υποστηρικτικών μέσων. Οι διευθυντές/ντριες επισημαίνουν την ανάγκη για καλύτερη χρηματοδότηση και επαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την επιτυχή υλοποίηση της αυτοαξιολόγησης. Επίσης, τονίζεται η ανάγκη για διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών για την επιτυχία της διαδικασίας.

Συνοψίζοντας, τα ευρήματα της έρευνας καταδεικνύουν τη σημασία της αυτοαξιολόγησης για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, επισημαίνονται και οι προκλήσεις που πρέπει να αντιμετωπιστούν, όπως η γραφειοκρατία και η ανάγκη για επαρκή υποστήριξη και επιμόρφωση. Η επιτυχής υλοποίηση της αυτοαξιολόγησης απαιτεί συνεργασία, χρηματοδότηση και συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη, στοιχεία που είναι κρίσιμα για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

7. Περιορισμοί

Η έρευνα αυτή αναγνωρίζει ορισμένους περιορισμούς:

1. **Περιορισμένος χρόνος:** Ο χρόνος συλλογής και ανάλυσης δεδομένων μπορεί να ήταν περιορισμένος, επηρεάζοντας την αναλυτική εμβάθυνση ορισμένων θεμάτων.
2. **Αντίσταση συμμετεχόντων:** Η αντίσταση ορισμένων εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση μπορεί να επηρέασε την ειλικρίνεια και την πληρότητα των απαντήσεων.

Παρά τους περιορισμούς αυτούς, η πολυδιάστατη μεθοδολογική προσέγγιση επέτρεψε τη συλλογή πλούσιων δεδομένων και την εξαγωγή σημαντικών συμπερασμάτων για την αυτοαξιολόγηση στις ελληνικές σχολικές μονάδες.

8. Προτάσεις

Για την ενίσχυση της εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης, προτείνονται οι εξής στρατηγικές:

1. **Δημιουργία κεντρικής στρατηγικής:** Ανάπτυξη μιας εθνικής στρατηγικής για την αυτοαξιολόγηση που να παρέχει σαφείς κατευθυντήριες γραμμές και υποστήριξη στις σχολικές μονάδες (OECD, 2017).
2. **Ενίσχυση της Εμπιστοσύνης:** Δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης και διαφάνειας μέσω της ανοιχτής επικοινωνίας και της εμπλοκής των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Pashiardis, 2004).
3. **Παροχή πόρων και υποστήριξης:** Εξασφάλιση επαρκών πόρων και υποστήριξης για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την ανάπτυξη των απαραίτητων υποδομών για την αυτοαξιολόγηση (Koutsouzis, 2008).

Βιβλιογραφία

- Barber, M. (1996). *The learning game: Arguments for an education revolution*. Victor Gollancz.
- Bryman, A. (2003). *Social research methods*. Oxford University Press.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4th ed.). Oxford University Press.
- Bryman, A. (2017). *Social research methods* (5th ed.). Oxford University Press.
- Bush, T. (2011). *Theories of educational leadership and management*. Sage Publications.
- Chapman, C., & Sammons, P. (2013). *School self-evaluation for school improvement: What works and why?* CfBT Education Trust.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2016). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., & Leithwood, K. (2011). *Successful school leadership: Linking with learning and achievement*. Open University Press.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The SAGE handbook of qualitative research* (4th ed.). Sage Publications.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Γκανάκας, Ν. (2005). *Διοίκηση και εκπαιδευτική αξιολόγηση*. Εκδόσεις Παπαζήση.
- Δάρα, Ε. (2019). *Θεωρητικές προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής αξιολόγησης*. Εκδόσεις Παπαζήση.

Δάρρα, Α. (2018). *Αυτοαξιολόγηση και βελτίωση της εκπαιδευτικής απόδοσης*. Εκδόσεις Gutenberg.

Ευθυμίου, Δ. (2021). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα: Ιστορική αναδρομή και προοπτικές*. Εκδόσεις Κριτική.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2005). *Educational administration: Theory, research, and practice*. McGraw-Hill.

Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2001). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders*. Corwin Press.

Koutsouzis, M. (2008). The role of school evaluation in school effectiveness. *Review of Educational Research*, 78(4), 1113-1161.

Κασσωτάκης, Μ., & Φλουρής, Γ. (2006). *Η συμβολή της αξιολόγησης στη βελτίωση της εκπαίδευσης*. Εκδόσεις Παπαζήση.

Κωνσταντίνου, Γ., & Κωνσταντίνου, Ν. (2017). *Η εκπαιδευτική αξιολόγηση στην πράξη*. Εκδόσεις Παπαζήση.

Κουτούζης, Μ. (2008). *Η αξιολόγηση στο εκπαιδευτικό σύστημα*. Εκδόσεις Παπαζήση.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201-227.

MacBeath, J. (1999). *Schools must speak for themselves: The case for school self-evaluation*. Routledge.

Mac Beath, J., & Mortimore, P. (2001). *Η αξιολόγηση στο εκπαιδευτικό σύστημα*. Εκδόσεις Παπαζήση.

Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). McGraw-Hill.

OECD. (2017). *Education at a glance 2017: OECD indicators*. OECD Publishing.

Pashiardis, P. (2004). Democracy and leadership in the educational system of Cyprus. In P. Begley & O. Johansson (Eds.), *The ethical dimensions of school leadership* (pp. 123-148). Springer.

Παπαγεωργίου, Ν. (2014). *Μεθοδολογία της έρευνας στην εκπαίδευση*. Εκδόσεις Πατάκη.

Παπαδημητρίου, Γ., Φλώρου, Ε., & Αναστασιάδου, Σ. (2001). *Κοινωνική έρευνα: Μεθοδολογία και στατιστική ανάλυση*. Εκδόσεις Gutenberg.

Παπασταμάτης, Α. (2015). *Η αξία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης*. Εκδόσεις Παπαζήση.

Robinson, V. (2007). School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. *Australian Council for Educational Research*.

Robson, C. (2010). *Real world research* (3rd ed.). Wiley.

Robson, C. (2011). *Real world research* (3rd ed.). Wiley.

Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus* (4th ed.). Sage.

Schildkamp, K., Visscher, A., & Luyten, H. (2009). The effects of the use of a school self-evaluation instrument. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(1), 69-88.

Solomon, D. (1999). The role of school leaders in self-evaluation: A case study. *Journal of Educational Administration*, 37(4), 334-348.

Σολομών, Γ. (1999). *Συλλογική δράση και αυτοαξιολόγηση στη σχολική κοινότητα*. Εκδόσεις Παπαζήση.

Τσιώλης, Γ. (2014). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία της κοινωνικής έρευνας*. Εκδόσεις Κριτική.

Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). Sage Publications.

Yukl, G. (1994). *Leadership in organizations*. Prentice Hall.

Ζουγανέλη, Α., Παπαδοπούλου, Κ., & Σπυροπούλου, Μ. (2007). *Ανατροφοδότηση και εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα*. Εκδόσεις Παπαζήση.

Zouganeli, K., Kafetzopoulos, D., Sofou, A., & Tsafos, V. (2007). School self-evaluation: Greek and international perspectives. *Pedagogical Institute*.

Διδασκαλία και αποτελεσματικότητα: μια συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση

Ευγενία Παππά

Περίληψη

Οι παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα της μάθησης στο πλαίσιο της τάξης διακρίνονται στον χρόνο που αφιερώνεται στην εκπαιδευτική διαδικασία, στις ευκαιρίες μάθησης που προσφέρονται και στη ποιότητα της διδασκαλίας ως απόρροια του Αναλυτικού Προγράμματος και των διδακτικών επιλογών και ικανοτήτων του εκπαιδευτικού. Ερευνώντας τις διδακτικές επιλογές του κατά την διάρκεια της διδασκαλίας, ανακλύπτουν τόσο οι παράγοντες οι οποίοι τον καθιστούν αποτελεσματικό εκπαιδευτικό όσο και οι παράγοντες που τον δυσχεραίνουν. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των πρακτικών διδασκαλίας εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο πλαίσιο της τάξης με τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα: α. Ποιες διδακτικές πρακτικές υιοθετούν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, β. Γιατί οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν αυτές τις διδακτικές πρακτικές, γ. Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της σχολικής αίθουσας προκειμένου να είναι αποτελεσματικοί στο έργο τους και δ. Πως αποτιμούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί τις πρακτικές τους ως προς την αποτελεσματικότητά τους. Για τον σκοπό διεξήχθη συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση με εκτενή έρευνα στην ακαδημαϊκή βάση δεδομένων Scopus και Taylor and Francis για το χρονικό διάστημα 2019 - 2024. Στα ευρήματα της έρευνας αναδύθηκαν παραδείγματα αποτελεσματικών ποιοτικών πρακτικών, συμπεριλαμβανομένων μεταξύ άλλων τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, τη συνεργατική μάθηση και τη συσχέτιση τους με τα επιτεύγματα των μαθητών μέσω της ατομικής αξιολόγησης.

Λέξεις-κλειδιά: ρόλος εκπαιδευτικού, αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές, σχολική τάξη, αποτελεσματικό σχολείο, ποιοτική εκπαίδευση

0. Εισαγωγή

Η εκπαίδευση αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο για την βελτίωση όλων των πτυχών της ζωής του ατόμου (Kyriakides, Creemers, & Charalambous, 2018). Για να συνεχίζει να διακρίνεται από αυτό το χαρακτηριστικό θα πρέπει να είναι αποτελεσματική, προκειμένου οι μαθητές συνεχώς να εξελίσσονται. Επιπλέον, δύναται να διαχωρισθεί σε τυπική και άτυπη, στο πλαίσιο του σχολείου συναντάται κυρίως με την τυπική μορφή της, χωρίς βέβαια να απορρίπτεται και η έτερη μορφή της. Στην τυπική μορφή της αξιολογούνται μεταξύ άλλων και οι ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών οι οποίες σαφώς επηρεάζονται και από το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον από το οποίο προέρχονται, από τα ιδιαίτερα ταλέντα τους και την γενικότερη προσωπικότητά τους ωστόσο υψηλή επιρροή διαδραματίζουν οι παράγοντες που αφορούν το σχολείο και την σχολική τάξη. Κοινή συνισταμένη των προηγούμενων είναι η παραδοχή ότι η αποτελεσματικότητα του σχολείου διαμορφώνεται από πολλούς παράγοντες: α. οι μαθητές, β. οι εκπαιδευτικοί, γ. η διδασκαλία και το κλίμα της σχολικής τάξης, δ. η υποδομή και ε. η οργάνωση και η διοίκηση της σχολικής μονάδας (Λιακοπούλου, 2020). Η ερευνητική εστίαση στην τάξη είναι πολύ σημαντική γιατί είναι ο

χώρος όπου διαδραματίζεται η μαθησιακή αλληλεπίδραση των μαθητών με τον εκπαιδευτικό, του οποίου οι διδακτικές πρακτικές είναι κρίσιμης σημασίας για την βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου.

1. Διδασκαλία και μάθηση

Η μάθηση είναι μια ευρεία έννοια, θεωρητικοί από πολλές επιστήμες (ψυχολογία, φιλοσοφία, γλωσσολογία, νευροφυσιολογία) έχουν διατυπώσει τις απόψεις τους αναφορικά με το πως πραγματοποιείται, όλοι όμως συγκλίνουν ότι η μάθηση είναι σημαντική. Σύμφωνα με τον Gredler (οπ. αναφ. στο Ellis V., 2007), θεωρείται κρίσιμη γιατί: είναι σημαντική για το κάθε άτομο, καλλιεργεί ικανότητες σε πληθώρα ακαδημαϊκών αντικειμένων, βοηθά στην κατάκτηση δεξιοτήτων, αξιών, και τρόπους κοινωνικής αλληλεπίδρασης, αναπτύσσει την ικανότητα για δια βίου μάθηση, βοηθά στη διατήρηση πολιτιστικών αξιών και παραδόσεων και ενισχύει τις νέες ανακαλύψεις και εφευρέσεις. Η έννοια της “μάθησης” σηματοδοτεί εκείνη της “αλλαγής”. Δηλαδή, η ίδια η μάθηση θεωρείται μια αλλαγή, η οποία επέρχεται στους μαθητές και έχει μόνιμο χαρακτήρα εφόσον ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τεχνικές για την καλλιέργεια συγκεκριμένων δεξιοτήτων, στάσεων και αντιλήψεων, και για την κατανόηση συγκεκριμένων ακαδημαϊκών αντικειμένων στο σχολικό – μαθησιακό περιβάλλον (Munna, & Kalam, 2021, Ellis V., 2007).

Η μάθηση συνδέεται άρρηκτα με την διδασκαλία. Η πιο απλουστευμένη μορφή ερμηνείας της διδασκαλίας είναι εκείνη της διαδικασίας μεταφοράς πληροφοριών από ένα άτομο (τον εκπαιδευτικό) προς ένα άλλο (τον μαθητή). Σε αυτή την πρωταρχική ερμηνεία η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας εξαρτάται πρωτίστως από το πόσο ικανός είναι ο εκπαιδευτικός να οργανώνει τις πληροφορίες με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι εύκολο στον μαθητή να τις κατανοήσει (Killen & O’ Toole, 2023). Οι πρακτικές της διδασκαλίας διαχωρίζονται σε δυο μεγάλες κατηγορίες ανάλογα της προσέγγισης που ακολουθείται: η μαθητοκεντρική προσέγγιση και η δασκαλοκεντρική προσέγγιση. Η μαθητοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας, δέχεται επιρροές από την κονστрукτιβιστική θεωρία, σύμφωνα με την οποία τα παιδιά θεωρούνται ενεργοί κατασκευαστές της γνώσης και ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι, κυρίως, να διευκολύνει την μάθησή τους στην τάξη. Αντίθετα, η δασκαλοκεντρική προσέγγιση ή η κατευθυνόμενη από τον δάσκαλο προσέγγιση έχει τις ρίζες της στην παραδοσιακή θεωρία και διδακτική μάθηση, σύμφωνα με την οποία οι βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες αποκτώνται μέσω της άμεσης διδασκαλίας και πρακτικής. Οι πρακτικές του εκπαιδευτικού διαφοροποιούνται ως προς την ποσότητα και το είδος διδασκαλίας που επιλέγει, τις πρακτικές διαχείρισης της τάξης και το ποσοστό της κοινωνικό – συναισθηματικής υποστήριξης που καλλιεργεί στους μαθητές του. Τέλος, αναφορικά με την διαφοροποίηση των προσεγγίσεων ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός καθώς εξαρτάται από τον βαθμό κατά τον οποίο ο ίδιος διευκολύνει την μάθηση με τέτοιο τρόπο ώστε να ενθαρρύνει την ενεργό εξερεύνηση και οικοδόμηση της γνώσης των παιδιών, την ενεργό εμπλοκή τους, με την συχνή συμμετοχή τους και την λήψη αποφάσεων, όπως και να δημιουργεί θετικό μαθησιακό και κοινωνικό κλίμα στην τάξη (Lerkkanen et al., 2016).

Ωστόσο, καμία από τις δυο προσεγγίσεις δεν μπορεί να θεωρηθεί πανάκεια για την καθημερινή διδακτική πρακτική των εκπαιδευτικών και αυτό γιατί τόσο η μαθητοκεντρική όσο και η δασκαλοκεντρική προσέγγιση έχουν και πλεονεκτήματα αλλά και μειονεκτήματα. Συγκεκριμένα η μαθητοκεντρική προσέγγιση της εκπαίδευσης μπορεί να είναι πιο ενδιαφέρουσα, να ενθαρρύνει υψηλότερα κίνητρα και να οδηγεί σε βαθύτερη μάθηση και

διατήρηση πληροφοριών, ενώ η δασκαλοκεντρική εκπαίδευση μπορεί να είναι χρήσιμη για τη μεταβίβαση θεμελιωδών γνώσεων και δεξιοτήτων. Ο εκπαιδευτικός κρίνοντας βασιζόμενος στο μαθησιακό περιβάλλον, στο ακαδημαϊκό επίπεδο της τάξης του, στους στόχους που θέτει για κάθε μαθητή αλλά και το σύνολο αυτών, θα κληθεί να επιλέξει την καλύτερη στρατηγική για να οργανώσει και να εκπονήσει το εκπαιδευτικό του πλάνο. Μια πιο αποτελεσματική εκπαιδευτική προσέγγιση θα μπορούσε να προκύψει από τον συνδυασμό των δυο προαναφερθέντων στρατηγικών που επικεντρώνονται τόσο στον εκπαιδευτικό όσο και στον μαθητή. Με αυτή την επιλογή οι μαθητές ενθαρρύνονται να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαίδευσή τους, ενώ ταυτόχρονα τους προσφέρεται ένα δομημένο μαθησιακό περιβάλλον. Η συνδυαστική αυτή μέθοδος μπορεί να υποστηρίξει την ανάπτυξη των ικανοτήτων συνεργασίας και κριτικής σκέψης, ενώ παράλληλα προωθεί τις διαφορετικές απαιτήσεις όλων των μαθητών. Επιπλέον, θα βοηθήσει τους μαθητές να μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά, καθώς η συστηματική μάθηση όχι μόνο θα ενισχύσει ένα θετικό μαθησιακό περιβάλλον αλλά και θα τους επιτρέψει να αναπτύξουν τις δεξιότητες που χρειάζονται για τη μελλοντική τους επιτυχία (Ghafar, 2023).

Επομένως, η πρόκληση που κλίνονται οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν συναντάται στον τρόπο με τον οποίο θα ενεργήσουν στην σχολική αίθουσα ώστε οι μαθητές τους να αλλάξουν με τέτοιο τρόπο ώστε να αποκτήσουν με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο όλα τα εφόδια με τα οποία θα ενεργήσουν μελλοντικά ως “ικανοί αυριανοί πολίτες”. Ο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει ανάμεσα σε πλειάδα διδακτικών στρατηγικών για την καθημερινή του διδασκαλία, όμως όσο μεγαλύτερο μαθησιακό εύρος έχουν οι διδακτικές πρακτικές που επιλέγει τόσο πιο αποτελεσματικός θα είναι στην τάξη. Κάποιες από τις διδακτικές πρακτικές, που μπορούν να αξιοποιήσουν στην τάξη τους οι εκπαιδευτικοί είναι: η άμεση διδασκαλία, η συζήτηση σε όλη την τάξη (ολομέλεια), η εργασία σε μικρές ομάδες, η συνεργατική μάθηση, η επίλυση προβλημάτων, η διερεύνηση, η μελέτη περίπτωσης, το παιχνίδι ρόλων, η γραπτή έκφραση. Στρατηγικές οι οποίες ενθαρρύνουν τη διανοητική ικανότητα, την υποστήριξη των μαθητών και την σύνδεση των νέων γνώσεων με την καθημερινή ζωή των μαθητών είναι πιο πιθανό να είναι αποτελεσματικές. Σαφώς, οι εκπαιδευτικοί δεν δύναται σε κάθε μαθησιακό αντικείμενο και σε κάθε διδακτική ώρα να δίνουν την ίδια βαρύτητα σε όλα τα παραπάνω, ωστόσο πρέπει να επιλέξουν την στρατηγική εκείνη που είναι πιο πιθανό να βοηθήσει τους μαθητές μιας συγκεκριμένης τάξης να επιτύχουν τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα (Killen & O’ Toole, 2023).

2. Αποτελεσματικότητα

Η έννοια της “αποτελεσματικότητας” του σχολείου επιδέχεται πολλές ερμηνείες και προσεγγίσεις. Μια από τις προσεγγίσεις είναι εκείνη του Sheerens (2000), σύμφωνα με την οποία, ανάλογα της οπτικής, διαφοροποιούνται και τα κριτήρια βάσει των οποίων ένα σχολείο αξιολογείται ως αποτελεσματικό έναντι κάποιου άλλου. Διακρίνει λοιπόν, α. την οικονομική προσέγγιση, β. την προσέγγιση του σχολείου ως οργανισμό, γ. την προσέγγιση των ανθρώπινων σχέσεων, δ. την γραφειοκρατική προσέγγιση και ε. την πολιτική προσέγγιση. Επομένως, τα κριτήρια της αποτελεσματικότητας μιας σχολικής μονάδας είναι πολλαπλά και κανένα δεν μπορεί να απορριφθεί έναντι κάποιου άλλου. Ωστόσο, σημαντικό κριτήριο της αποτελεσματικότητας ενός σχολείου είναι οι επιδράσεις που έχει στα επιτεύγματα των μαθητών που φοιτούν σε αυτό. Τα επιτεύγματα που παρουσιάζουν οι μαθητές η Sammons (2007, σ. 18) τα κατηγοριοποιεί στις ακαδημαϊκές επιδόσεις τους, στην

ολότητα των ακαδημαϊκών μαθημάτων, στην συμπεριφορά και στην κοινωνικοποίηση τους. Επίσης, αναφέρει ότι ο βαθμός προόδου που παρουσιάζουν οι μαθητές κοινωνικά και συναισθηματικά (π.χ., τα κίνητρα, η αυτοεκτίμηση, η στάση για το σχολείο κ.α.) μπορούν να θεωρηθούν ως ενδιάμεσα αποτελέσματα, τα οποία επηρεάζουν τους μαθητές αλλά και τα συνολικά τους επιτεύγματα (Λιακοπούλου, 2020).

Οι παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα του σχολείου είναι πολλαπλοί και έχουν την τάση όχι μόνο να επιδρούν γραμμικά στα αποτελέσματα αλλά να αλληλοεπιδρούν και μεταξύ τους (Λιακοπούλου 2020, σ. 23). Ενδεικτικά ο Sheerens (2000) θέτει ως κριτήριο αποτελεσματικότητας του σχολείου τις επιδόσεις των μαθητών και τη συνοχή στον ρυθμό παρακολούθησης με απώτερο στόχο να βελτιωθούν τα αποτελέσματα στην εργασία. Οι επιδόσεις, σύμφωνα με τον ίδιο επηρεάζονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα, το κλίμα του σχολείου και την οργάνωση του, τα οποία με την σειρά τους επηρεάζονται ποιοτικά από τους εκπαιδευτικούς και τα προσόντα τους (που αποτελούν τμήμα των “εισρών” του σχολείου). Το 1994 ο Creemers εισηγείται ένα πολυεπίπεδο μοντέλο με σκοπό την βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Τα επίπεδα του διακρίνονται: α. τα χαρακτηριστικά του μαθητή, β. η σχολική τάξη, γ. η σχολική μονάδα, και δ. το εκπαιδευτικό σύστημα. Το κάθε επίπεδο επιδρά στα υπόλοιπα αλλά ταυτόχρονα συνδέεται με τις συνολικές επιδόσεις των μαθητών. Αυτή η βιβλιογραφική ανασκόπηση εστιάζει στον παράγοντα της σχολικής τάξης, ως ένας από τους παράγοντες που επιδρούν στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα οι παράγοντες που εμπεριέχονται στο επίπεδο της σχολικής αίθουσας είναι: ο χρόνος που αφιερώνει ο εκπαιδευτικός στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι ευκαιρίες μάθησης που προσφέρει προς όλους τους μαθητές, και η ποιότητα της διδασκαλίας, ως απόρροια του Αναλυτικού Προγράμματος, των διδακτικών επιλογών και των προσωπικών ικανοτήτων του (Creemers, 1994).

Εξέλιξη του μοντέλου αποτελεσματικότητας που εισηγήθηκε ο Creemers αποτελεί το *Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας*, σύμφωνα με το οποίο περιγράφονται οι παράγοντες, οι οποίοι περιγράφουν τον εκπαιδευτικό ρόλο των εκπαιδευτικών και επιδρούν στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών. Συγκεκριμένα, περιλαμβάνονται οι εξής οχτώ παράγοντες: ο προσανατολισμός, η δόμηση, η αμφισβήτηση, η μοντελοποίηση της διδασκαλίας, η εφαρμογή, η διαχείριση του χρόνου, ο ρόλος που διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός για τη μετατροπή της τάξης σε κατάλληλο περιβάλλον μάθησης και η αξιολόγηση στην τάξη. Σημαντικό είναι να τονιστεί ότι οι παράγοντες αυτοί αναφέρονται στην παρατηρήσιμη διδακτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών στην τάξη και όχι στην προσπάθεια αιτιολόγησης – εξήγησης μιας ανάλογης συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού (π.χ., στάσεις και πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού), (Kyriakides & Panayiotou, 2023).

Συνοψίζοντας το παραπάνω θεωρητικό υπόβαθρο, προκειμένου να βελτιωθούν τα επιτεύγματα των μαθητών θα πρέπει να στραφεί το ερευνητικό ενδιαφέρον στην αλλαγή των διδακτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών ώστε να επιδρούν αποτελεσματικά στην ολόπλευρη πρόοδο των μαθητών.

3. Σκοπός έρευνας

Η παρούσα έρευνα είναι μια συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση που στοχεύει να εντοπίσει τις διδακτικές πρακτικές τις οποίες επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί για την διδασκαλία τους στην σχολική αίθουσα, καθώς και το αποτύπωμα τους αναφορικά με την αποτελεσματικότητά τους. Ακόμη, καταγράφονται οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά το διδακτικό τους έργο. Τα ευρήματα αυτής της ανασκόπησης βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να εντοπίσουν κατάλληλες διδακτικές πρακτικές στοχεύοντας στην αποτελεσματικότητά τους, λαμβάνοντας ωστόσο υπόψη τις διαφορές που παρουσιάζει η τάξη τους. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν για την διερεύνηση του σκοπού είναι τα εξής: α. ποιες διδακτικές πρακτικές υιοθετούν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, β. γιατί οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν αυτές τις διδακτικές πρακτικές, γ. ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της σχολικής αίθουσας προκειμένου να είναι αποτελεσματικοί στο έργο τους και δ. πως αποτιμούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί τις πρακτικές τους ως προς την αποτελεσματικότητά τους.

4. Μεθοδολογία

Η μέθοδος που ακολουθήθηκε για την διερεύνηση του σκοπού είναι η συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση καθώς ως μέθοδος επιτρέπει την αναζήτηση και τη σύνθεση των δεδομένων των εμπειρικών μελετών που μελετήθηκαν στοχεύοντας είτε στην ενημέρωση πολιτικής – λήψης αποφάσεων είτε στην αποκάλυψη προτύπων – τάσεων που υπάρχουν μεταξύ των υπό διερεύνηση μελετών (Grand & Booth, 2009). Για την διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήθηκε εκτενή έρευνα στην ακαδημαϊκή βάση δεδομένων *Scopus* και *Taylor and Francis* για το χρονικό διάστημα 2019 – 2024, προκειμένου να είναι πρόσφατες. Κατά την αναζήτηση χρησιμοποιήθηκαν οι εξής λέξεις – κλειδιά ή και ο συνδυασμός τους: “teaching and practices”, “teaching and method”, “elementary”, “or primary and class”, “or instruction and classroom”, “or student and engagement”, “or class management”, “research document”, “effectiveness”.

5. Κριτήρια επιλογής & περιορισμού

Η αναζητήσεις που πραγματοποιήθηκαν στις ακαδημαϊκές βάσεις δεδομένων επέστρεψαν συνολικά 180 εγγραφές. Από αυτές αφαιρέθηκαν αρχικά οι διπλότυπες και εν συνεχεία μελετήθηκε ο τίτλος και η περίληψη τους ώστε να προκύψει ο τελικός αριθμός των επιλέξιμων εργασιών. Οι εργασίες που επιλέχθηκαν για την ανασκόπηση έπρεπε να περιλαμβάνουν διδακτικές ή παιδαγωγικές πρακτικές εκπαιδευτικών στη σχολική αίθουσα να είναι εμπειρικές μελέτες, γραμμένες στην αγγλική γλώσσα, χωρίς αναφορά στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, στην διαδικτυακή εκπαίδευση (e-learning, on - line), στο χρονικό διάστημα της πανδημίας λόγω του covid -19. Η ανασκόπηση δεν περιλάμβανε ερευνητικές εργασίες ανασκόπησης ή μετά- ανάλυσης και εργασίες δημοσιευμένες εκτός άρθρων περιοδικών. Βάσει της παραπάνω διαδικασίας επιλογής έγιναν δεκτές 12 μελέτες.

6. Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται είναι σύμφωνα με τον ερευνητικό σχεδιασμό των εμπειρικών μελετών που τελικά συμπεριελήφθησαν στην συστηματική ανασκόπηση. Συνολικά υπήρξαν εμπειρικές μελέτες με: ποιοτική μεθοδολογία (n=4), ποσοτική μεθοδολογία (n=1), μεικτό ερευνητικό σχεδιασμό (n=4), εφαρμογή ερευνητικής παρέμβασης (n=3).

6.1 Γλώσσα

Η Hoadlay (2024) υιοθέτησε ένα σχεδιασμό μεικτής μεθόδου και εφάρμοσε παρατήρηση σε 188 μαθήματα σε τάξεις της Λιβερίας και της Ουγκάντα με την ταυτόχρονη εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης αναφορικά με την διδασκαλία του γραμματισμού με εστίαση κυρίως στην διδασκαλία της ανάγνωσης, μέσω κατάρτισης και καθοδήγησης των δασκάλων. Οι εκπαιδευτικοί τόσο στις τάξεις εφαρμογής της παρέμβασης όσο και στις τάξεις ελέγχου δεν διαφοροποιήθηκαν ιδιαίτερα στον τρόπο με τον οποίο αντιμετώπισαν την διδασκαλία της ανάγνωσης. Παράδειγμα διδακτικής πρακτικής αποτέλεσε η επαναλαμβανόμενη φωνητική ανάγνωση με κατευθυντήριες οδηγίες μόνο από τον εκπαιδευτικό. Ωστόσο, δεν φάνηκε να είναι ένας ιδιαίτερα αποτελεσματικός τρόπος διδασκαλίας της ανάγνωσης καθώς οι μαθητές περισσότερο απομνημόνευσαν το κείμενο παρά απέκτησαν ευχέρεια στην ανάγνωση του. Την ίδια χρονιά η ερευνητική ομάδα της Pekarinen, εξέτασε τις διδακτικές πρακτικές της Α' τάξης σε δύο διαφορετικά πολιτιστικά και εκπαιδευτικά πλαίσια, τη Φινλανδία και την Ιαπωνία. Σε αντίθεση με την προηγούμενη έρευνα οι εκπαιδευτικοί (n= 6) χρησιμοποίησαν ποικιλία δραστηριοτήτων στο μάθημα του γραμματισμού με την χρήση μεταξύ άλλων και οπτικών μέσων προκειμένου να ενισχύσουν τις οδηγίες τους (π.χ., σχέδιο και σχήματα εκτός των προφορικών οδηγιών) αλλά και για να καλλιεργήσουν την εννοιολογική κατανόηση των παιδιών, με αυτό τον τρόπο οι επιδόσεις των μαθητών αυξήθηκαν (Pekarinen et. al., 2024). Την ίδια προσέγγιση αλλά με την ενίσχυση ηχητικών μέσων ακολούθησαν οι Dewulf et al., (2021) όπου αναδύθηκε η αποτελεσματική πρακτική της σύνδεσης ηχητικών ακουσμάτων με στοιχεία κειμένου. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές κλήθηκαν να αιτιολογήσουν την απάντησή τους και ενθαρρύνθηκαν από τον εκπαιδευτικό να εφαρμόσουν τις νέες πληροφορίες σε δικά τους παραδείγματα λεξιλογίου.

Οι Ukumo & Berlie (2024), συλλέξανε τα δεδομένα για αυτή τη μελέτη μέσω τεστ αξιολόγησης γνώσεων, λίστας ελέγχου δομημένης παρατήρησης στην τάξη και ημι-δομημένης συνέντευξης με 30 εκπαιδευτικούς. Τα ευρήματα αυτής της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν χρησιμοποιούσαν ποικίλες εκπαιδευτικές στρατηγικές για την φωνητική επίγνωση (λεξιλόγιο, ανάγνωση, κατανόηση). Παραδείγματα διδακτικών πρακτικών που έδειξαν να μην τις επιλέγουν οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς είναι: η χρήση των νέων λέξεων που έχουν μάθει οι μαθητές στην καθημερινή ζωή (λεξιλόγιο), η χρήση της μεθόδου της μοντελοποίησης είτε με τον εκπαιδευτικό ως πρότυπο είτε με άλλους μαθητές που αναγινώσκουν με ευχέρεια έναντι άλλων (ανάγνωση) και η παρακίνηση των μαθητών να συσχετίζουν το κείμενο με την εικονογράφηση, τους χαρακτήρες και τα διάφορα γεγονότα της πλοκής του κειμένου (κατανόηση). Λόγω της μη συχνής χρήσης παρόμοιων διδακτικών αποτελεσματικών η διδασκαλία τους δεν ήταν αποτελεσματική καθώς οι μαθητές έδειξαν να δυσκολεύονται να αναγνώσουν κείμενα και να κάνουν χρήση του λεξιλογίου. Αντίθετα, το 2019 οι Kosmas & Zaphiris, με την διεξαγωγή έρευνας παρέμβασης στόχευσαν να ενισχύσουν το λεξιλόγιο και τη κατάκτηση της γλώσσας μαθητών Α' και Β' Δημοτικού με την ενεργή

σωματική εμπλοκή και την κίνηση και φάνηκε να το πετυχαίνουν καθώς οι μαθητές βελτίωσαν σημαντικά τα ακαδημαϊκά τους κέρδη και συνδέθηκαν συναισθηματικά .

Η Annamária Kótaý-Nagy (2023) διεξήγαγε ποιοτική έρευνα με τη χρήση ημι- δομημένων συνεντεύξεων προκειμένου να διερευνήσει τις πρακτικές διδασκαλίας, υπό το πρίσμα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, Ούγγρων εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας. Οι πρακτικές τις οποίες οι εκπαιδευτικοί κοινοποίησαν, συνδέονταν με την εστίαση της διαφοροποίησης στο επίπεδο ετοιμότητας κάθε μαθητή. Συγκεκριμένα, ανέφεραν την παιχνιδοποίηση (gamification) ως μια αποτελεσματική πρακτική η οποία επιτρέπει στους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά και να παρακολουθούν την ατομική τους πρόοδο καλύτερα (π.χ., παιχνίδι αξιολόγησης γνώσης με τη χρήση ενός παιχνιδιού με συλλογή πόντων), ακόμη την στρατηγική κλιμάκωσης, βάσει της οποίας ανέθεταν εργασίες ανάλογα τον βαθμό δυσκολίας στους μαθητές και το μαθησιακό τους επίπεδο.

6.2 Θετικές επιστήμες

Η ερευνητική ομάδα του Zahedi (2023) διεξήγαγε μια μελέτη παρέμβασης μεικτής μάθησης (blended learning) για το ακαδημαϊκό περιεχόμενο των μαθηματικών και τον αντίκτυπο που θα είχε στα αποτελέσματα της επίδοσης των μαθητών Β' Τάξης στην Βομβάη της Ινδίας. Οι μαθητές που συμμετείχαν στην πειραματική ομάδα διδάχθηκαν περισσότερο μέσω διδακτικών με επίκεντρο τον μαθητή με πρακτικές όπως η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η ακριβή και έγκαιρη ανατροφοδότηση και την ενεργή συμμετοχή τους. Ιδιαίτερη σημασία σε αυτή την έρευνα είχε η μορφή αξιολόγησης των μαθητών, καθώς χρησιμοποιήθηκε μια ψηφιακή πλατφόρμα όπου κάθε μαθητής απαντούσε ατομικά και σε πραγματικό χρόνο ο εκπαιδευτικός είχε την δυνατότητα να παρακολουθήσει την εξέλιξη της προόδου του, ειδικά για πολυπληθή σχολεία, όπως εκείνα της Ινδίας, είναι ένα εύρημα που ενισχύει την αποτελεσματικότητα της μάθησης. Αντίστοιχα για το μάθημα των μαθηματικών το 2019 οι Pakarinen και Kikas εξέτασαν τις συσχετίσεις μεταξύ των διδακτικών πρακτικών στην τάξη στο μάθημα των μαθηματικών και τις μαθηματικές δεξιότητες τις οποίες αποκόμιζαν τα παιδιά. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι οι παιδοκεντρικές πρακτικές διδασκαλίας θα πρέπει να είναι η προτιμώμενη προσέγγιση στην αρχή της σχολικής σταδιοδρομίας των παιδιών όταν προσπαθούν να βελτιώσουν τις δεξιότητες υπολογισμού και επίλυσης προβλημάτων. Αυτό το είδος συναισθηματικά και διδακτικά υποστηρικτικής, αποτελεσματικής διδασκαλίας περιλαμβάνει την εναρμόνιση με τα ατομικά ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τις δεξιότητες των μαθητών και τη διδασκαλία με τρόπο και ρυθμό που ευνοεί τη μάθησή τους.

Ο Salleh και η ομάδα του (2022) εντοπίζοντας ότι οι περισσότερες τάξεις διακατέχονται από μαθησιακή ανομοιομορφία (mixed ability) διεξήγαγαν ποιοτική έρευνα εστιάζοντας στις διδακτικές στρατηγικές τους για την διδασκαλία τους σε αυτή τη μαθητική ομάδα. Προκειμένου να προσελκύσουν το ενδιαφέρον όλων των μαθητών επέλεξαν δραστηριότητες στην τάξη οι οποίες προάγουν τη συμμετοχή των μαθητών με έμφαση στην ομαδική εργασία, παράδειγμα αποτέλεσε η μαθησιακή προσέγγιση βασισμένη στον 21^ο αιώνα με την χρήση της συνεργασίας σε μαθησιακούς σταθμούς (gallery walk). Επιπλέον, χρησιμοποίησαν οπτικά βοηθήματα (π.χ., animations) και πολλαπλό μαθησιακό υλικό ενώ για την αξιολόγηση των μαθητών έλαβαν υπόψη τους την πρότερη γνώση τους και εφάρμοσαν διαμορφωτική αξιολόγηση για την παρακολούθησή τους, παράδειγμα αυτής της μορφής της αξιολόγησης είναι η προτροπή των μαθητών να βελτιώσουν τα λάθη τους/αυτό διόρθωση τους.

Οι δυσκολίες των εκπαιδευτικών απαντώνται στην καλά εδραιωμένη στάση τους σχετικά με την ιεραρχία της τάξης και με την εδραίωση αποκλειστικά σε συλλογικό κλίμα κατά την διδασκαλία λόγω κοινωνικών -πολιτισμικών αντιλήψεων έναντι της απαραίτητης διαφοροποίησης για την ατομική εξέλιξη κάθε μαθητή (Hoadlay, 2024). Επιπλέον αναφορικά με την διδασκαλία της ανάγνωσης όπως και του λεξιλογίου στην έρευνα των Ukumo & Barlie (2024) οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να δυσκολεύονται λόγω του περιορισμού γνώσεων που είχαν οι ίδιοι για την διδασκαλία φωνητικής επίγνωσης. Περιορισμένη γνώση, αντίστοιχα για την εφαρμογή πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας, εξέφρασαν και οι εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας στην έρευνα της Kótay-Nagy (2023).

Πίνακας 1: Συγκεντρικά ευρήματα αποτελεσματικών διδακτικών πρακτικών

Μελέτη	Συμμετέχοντες – δείγμα	Ακαδημαϊκό περιεχόμενο, αξίες/ικανότητες	Ευρήματα αποτελεσματικών διδακτικών πρακτικών
Hoadlay, (2024)	n= 118	γλώσσα (ανάγνωση)	ανατροφοδότηση, διαφοροποιημένη διδασκαλία, συνεργατική μάθηση
Pakarinen et al., (2024)	n= 6	γλώσσα & μαθηματικά	επίλυση προβλημάτων, αυτοανατροφοδότηση, ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, παιχνίδι ρόλων, συζήτηση στην ολομέλεια
Ukumo & Berlie, (2024)	n= 30	γλώσσα (φωνητική επίγνωση)	ανατροφοδότηση, αξιολόγηση αναγνωστικής προόδου
Zahedi et al., (2023)	n= 221	μαθηματικά	ανατροφοδότηση, μεικτή μάθηση, χρήση νέων τεχνολογιών
Kótay-Nagy, (2023)	n= 8	γλώσσα	διαφοροποιημένη διδασκαλία, παιχνιδοποίηση, συνεργασία σε ομάδες, λήψη αποφάσεων από τους μαθητές
Salleh et al., (2022)	n= 12	χημεία	παιγνιώδης τρόπος διδασκαλίας, ομαδική εργασία, χρήση νέων τεχνολογιών

Van Loon et al., (2021)	n= 21	ικανότητα αυτό – ελέγχου, ρύθμιση μελέτης, μαθησιακή απόδοση	οδηγίες από τον εκπαιδευτικό, ενθάρρυνση υποστηρικτικών ερωτήσεων, προτροπή μαθητών
Dewulf et al., (2021)	n= 22	γλώσσα (ανάγνωση)	διαφοροποιημένη διδασκαλία, ανάληψη ρόλου εκπαιδευτικού από τους μαθητές
Hatch & Clark, (2021)	n= 5	σύνολο ακαδημαϊκού περιεχομένου	ανατροφοδότηση, ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, επεξήγηση νέας πληροφορίας, συνεργατική αλληλεπίδραση μαθητών
Francisco & Celon, (2020)	n=55	σύνολο ακαδημαϊκού περιεχομένου	ατομική ενεργοποίηση κάθε μαθητή, συνεργατική μάθηση, αξιολόγηση μαθητών προς βελτίωση
Pakarinen & Kikas, (2019)	n=523	μαθηματικά	υποστηρικτικός ρόλος εκπαιδευτικού, μη αυστηρή δόμηση μαθήματος - ευελιξία, ενθάρρυνση εμπλοκής μαθητών, παροχή αυτονομίας
Kosmas & Zaphiris, (2019)	n=6	γλώσσα (λεξιλόγιο)	διδασκαλία με κίνηση, βιωματική μάθηση

7. Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, η παρούσα συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση ανέδειξε τις διδακτικές πρακτικές τις οποίες επιλέγουν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε συσχέτιση με την αποτελεσματικότητα τους βάσει των επιτευγμάτων των μαθητών. Τα ευρήματα ανέδειξαν ιδιαίτερα την διαφοροποιημένη διδασκαλία, η οποία βασίζεται στην παραδοχή ότι η μάθηση συντελείται όταν οι μαθητές δημιουργούν τη δική τους κατανόηση αξιοποιώντας αυτά που ήδη γνωρίζουν και στοχεύει να προσφέρει στους μαθητές διαφορετικούς τρόπους απόκτησης της νέας γνώσης, της επεξεργασίας της και της κατανόησης της προκειμένου κάθε μαθητής να μπορεί να μάθει αποτελεσματικά βάσει των ατομικών του διαφορών (Kótya-Nagy, 2023). Επιπλέον, αναδύθηκε η διαμορφωτική αξιολόγηση με την ανατροφοδότηση των μαθητών με σκοπό την προσωπική βελτίωση και

πρόοδο τους και την ενθάρρυνση της ενεργής συμμετοχής τους καθώς με αυτόν τον τρόπο ενεργοποιείται η διάθεση για ερωτήσεις από πλευράς τους και οδηγούνται σε υποθέσεις και εφαρμογή της νέας γνώσης στην καθημερινότητα τους (Dean & Hubbell, 2012).

Από τις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών που προέκυψαν στα ευρήματα της έρευνας υποδηλώνεται ότι προτιμάται η μαθητοκεντρική προσέγγιση έναντι της δασκαλοκεντρικής, καθώς τα μαθησιακά επιτεύγματα των μαθητών βελτιώνονται. Ωστόσο, καμία από τις δυο διδακτικές προσεγγίσεις δεν δύναται να εφαρμόζεται αποκλειστικά, ιδιαίτερα στις μικρές ηλικιακές ομάδες μαθητών φαίνεται η δασκαλοκεντρική προσέγγιση με επίκεντρο τον μαθητή να είναι προτιμότερη προκειμένου οι μαθητές να αποκτήσουν τις πρώτες μαθησιακές τους έννοιες. Βέβαια, σε ορισμένες περιπτώσεις μελετών κυρίως στις μη ευρωπαϊκές χώρες δεν συμβαίνει συχνά, καθώς αντιτίθεται στα κοινωνικό – πολιτισμικά πρότυπα. Ωστόσο, η διερεύνηση, η δόμηση και η εφαρμογή αποτελεσματικών διδακτικών πρακτικών σε αυτές τις περιοχές κρίνεται ελπιδοφόρα καθώς οι μαθητικοί πληθυσμοί χαμηλού κοινωνικοοικονομικού στρώματος μπορούν να ενισχυθούν περαιτέρω με την παροχή εκπαίδευσης που προάγει τόσο την ποιότητα όσο και την ισότητα.

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εκπαιδευτούν κατάλληλα προκειμένου να ξεπεράσουν τις δυσκολίες που προκύπτουν ώστε να είναι αποτελεσματικοί στην διδασκαλία τους και να διακρίνονται από επάρκεια γνώσεων ώστε να είναι σε θέση να αντιληφθούν τις προγενέστερες γνώσεις και ικανότητες των μαθητών και να σχεδιάζουν τις διδακτικές πρακτικές τους με τρόπο προσανατολισμένο στο κάθε παιδί και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα (Veraksa et. al., 2023). Επιπλέον, λαμβάνοντας την κατάλληλη ακαδημαϊκή εκπαίδευση η διδακτική τους θα διακρίνεται από αποτελεσματικότητα καθώς θα δημιουργούν το κατάλληλο κλίμα στην τάξη ώστε να ενθαρρύνουν την μάθηση, θα έχουν σαφή τρόπο με τον οποίο θα παρουσιάζουν το θέμα της διδασκαλίας τους, θα υποβάλουν ερωτήματα στους μαθητές με σαφή μαθησιακό στόχο και θα επιλέγουν την ανατροφοδότηση των μαθητών για να εξακριβώνουν εάν έχουν κατακτήσει την νέα γνώση και μπορούν να την εφαρμόσουν (Μαμούρα, 2023). Οι πρακτικές της διδασκαλίας δεν θα πρέπει ωστόσο να είναι δομημένες με τέτοιο τρόπο ώστε να ενισχύουν μόνο τα μαθησιακά επιτεύγματα. Αντίθετα για να είναι αποτελεσματικές, οι μαθητές θα πρέπει να έχουν θετική εξέλιξη στην συμπεριφορά και στην κοινωνικοποίηση τους, στις ικανότητες και στις αξίες τους και να εμπλέκονται συναισθηματικά. Επιπλέον, κρίνεται απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να διακρίνει κατά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας του ποια πρακτική είναι κατάλληλη σύμφωνα με το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών τους και τις ευρύτερες συνθήκες που επικρατούν στην σχολική μονάδα (π.χ., οικονομικοί πόροι, διοίκηση).

Εν κατακλείδι, η αποτελεσματικότητα του σχολείου είναι μια έννοια πολυπαραγοντική, ένας από τους παράγοντες που επιδρούν σε αυτή είναι η σχολική τάξη και ο ρόλος του εκπαιδευτικού και της παρεχόμενης ποιοτικής διδασκαλίας, η οποία δέχεται επιρροές από τις γνώσεις του, τα κίνητρα του, τις στάσεις του, και της διοίκησης του σχολείου. Στην προσπάθεια βελτίωσης της αποτελεσματικότητας του σχολείου είναι αναγκαίο να οριοθετηθεί ρεαλιστικά τόσο σε εθνικό όσο και σχολικό επίπεδο ώστε να γίνουν ξεκάθαροι οι στόχοι που τίθενται.

8. Περιορισμοί & Προτάσεις

Η παρούσα συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση εξέτασε μικρό αριθμό ($n=12$) εμπειρικών μελετών σε περιορισμένο αριθμό ακαδημαϊκών βάσεων δεδομένων ενώ

περαιτέρω αναζήτηση σε περισσότερες βάσεις δεδομένων να επέφεραν περισσότερα αποτελέσματα. Επιπλέον, περιορισμός ήταν η μελέτη ερευνών γραμμένων μόνο στην αγγλική γλώσσα. Ως μελλοντική έρευνα προτείνεται η διερεύνηση στο πεδίο για την αναζήτηση πρωτογενών ευρημάτων.

Βιβλιογραφία

Creemers, B. P. (1994). Effective instruction: An empirical basis for a theory of educational effectiveness. In *Advances in school effectiveness research and practice* (pp. 189-205). Pergamon.

Dean, C. B., & Hubbell, E. R. (2012). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*. Ascd.

Dewulf, L., van Braak, J., & Van Houtte, M. (2022). Quality of teaching in segregated low SES classes: A mixed-methods study. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 27(2), 103-126.

Ellis, V. (2007). *Learning and teaching in secondary schools*. Third edition. Learning Matters Ltd.

Francisco, C. D. C., & Celon, L. C. (2020). Teachers' Instructional Practices and Its Effects on Students' Academic Performance. *Online Submission*, 6(7), 64-71.

Ghfar, Z. N. (2023). The Teacher-Centered and the Student-Centered: A Comparison of Two Approaches. *International Journal of Arts and Humanities*, 1(1), 18-23.

Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health information & libraries journal*, 26(2), 91-108.

Hatch, L., & Clark, S. K. (2021). A study of the instructional decisions and lesson planning strategies of highly effective rural elementary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 108, 103505.

Hoadley, U. (2024). How do structured pedagogy programmes affect reading instruction in African early grade classrooms?. *International Journal of Educational Development*, 107, 103023.

Killen, R., & O'Toole, M. (2023). *Effective teaching strategies 8e*. Cengage AU.

Kosmas, P., & Zaphiris, P. (2020). Words in action: investigating students' language acquisition and emotional performance through embodied learning. *Innovation in language learning and teaching*, 14(4), 317-332.

Kótya-Nagy, A. (2023). Differentiated instruction in the EFL classroom: An interview study on Hungarian primary and secondary school EFL teachers' views and self-reported practices. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, 6(1), 33-46.

Kyriakides, L., Creemers, B., & Charalambous, E. (2018). *Equity and quality dimensions in educational effectiveness* (Vol. 8). Springer.

Kyriakides, L., & Panayiotou, A. (2023). Using Educational Effectiveness Research for Promoting Quality of Teaching: The Dynamic Approach to Teacher and School

Improvement. *Effective Teaching Around the World: Theoretical, Empirical, Methodological and Practical Insights*, 7-27.

Lerkkanen, M. K., Kiuru, N., Pakarinen, E., Poikkeus, A. M., Rasku-Puttonen, H., Siekkinen, M., & Nurmi, J. E. (2016). Child-centered versus teacher-directed teaching practices: Associations with the development of academic skills in the first grade at school. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 145-156.

Λιακοπούλου, Μ. (2020). *Βελτιώνοντας την αποτελεσματικότητα του σχολείου, από την θεωρία και την έρευνα στην εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Μαμούρα, Μ. (2023). *Προετοιμάζοντας τον αναστοχαστικό εκπαιδευτικό*. Αθήνα: Κριτική.

Munna, A. S., & Kalam, M. A. (2021). Teaching and learning process to enhance teaching effectiveness: a literature review. *International Journal of Humanities and Innovation (IJHI)*, 4(1), 1-4.

Pakarinen, E., Imai-Matsumura, K., Yada, A., Yada, T., Leppänen, A., & Lerkkanen, M. K. (2024). Child-Centered and Teacher-Directed Practices in Two Different Countries: A Descriptive Case Study in Finnish and Japanese Grade 1 Classrooms. *Journal of Research in Childhood Education*, 38(1), 30-49.

Pakarinen, E., & Kikas, E. (2019). Child-centered and teacher-directed practices in relation to calculation and word problem solving skills. *Learning and Individual Differences*, 70, 76-85.

Salleh, M. F. M., Rauf, R. A. A., Saat, R. M., & Ismail, M. H. (2022). Novice Chemistry teachers' instructional strategies in teaching mixed-ability classrooms. *Asian Journal of University Education*, 18(2), 510-525

Sammons, P. (2007). School effectiveness and equity: Making connections. *Reading: CfBT*, 1-22.

Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness*. UNESCO International Institute for Educational Planning.

Ukumo, E. Y., & Berlie, A. D. (2024). Primary school English teachers' practice of teaching early grade reading. *Social Sciences & Humanities Open*, 9, 100840.

van Loon, M. H., Bayard, N. S., Steiner, M., & Roebbers, C. M. (2021). Connecting teachers' classroom instructions with children's metacognition and learning in elementary school. *Metacognition and learning*, 16(3), 623-650.

Veraksa, N., Sheridan, S., & Colliver, Y. (2023). Balancing child-centred with teacher-directed approaches to early education: incorporating young children's perspectives. *Pedagogy, Culture & Society*, 31(5), 915-932.

Zahedi, S., Bryant, C. L., Iyer, A., & Jaffer, R. (2023). The use of blended learning to promote learner-centered pedagogy in elementary math classrooms. *Educational Research for Policy and Practice*, 22(3), 389-408.

Ενεργά ανοιχτή σκέψη σε παιδιά δημοτικού

Χριστίνα Ντάγκα

Περίληψη

Η ύπαρξη της ενεργά ανοιχτής σκέψης (actively open-minded thinking, AOT), έχει συσχετιστεί με καλύτερες επιδόσεις σε δραστηριότητες που αφορούν την κριτική σκέψη όπως αξιολόγηση επιχειρημάτων, αποφυγή ευρετικών και προκαταλήψεων, ενισχυμένα κίνητρα για επιπλέον εξέταση θεμάτων, επιστημική εμπάθεια, αναφέροντας λίγα από αυτά. Οι περισσότερες μελέτες πάνω στον ενεργά ανοιχτό τρόπο σκέψης βασίζονται στην ανίχνευση του με κλίμακες αυτοαναφοράς και ερωτήσεις πολλαπλών απαντήσεων που απευθύνονται κυρίως σε ενήλικες. Η έρευνα αυτή είναι έρευνα δράσης σε ένα ελληνικό δημοτικό σχολείο, σε μία ομάδα 14 παιδιών Ε΄ Τάξης. Έγινε προσπάθεια να εξερευνηθεί αν τα παιδιά παρουσιάζουν ενεργά ανοιχτό τρόπο σκέψης και αν μπορεί να ενεργοποιηθεί και ενισχυθεί. Είναι μεικτής μεθόδου με κλίμακες αυτοαναφοράς και σενάρια για την μέτρηση της AOT. Εφαρμόστηκαν δραστηριότητες οι οποίες στόχευαν στην ανάπτυξη των επιμέρους γνωστικών δεξιοτήτων που αποτελούν την AOT. Η έρευνα βρίσκεται σε εξέλιξη και τα ευρήματα αναμένονται. Από τις αρχικές παρατηρήσεις προκύπτει ότι υπήρχε υψηλότερο σκορ στο ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς σε αντίθεση με αυτό που παρουσιάστηκε στα σενάρια και στην επίδοση και συμπεριφορά των μαθητών στις δραστηριότητες. Παρατηρήθηκε αλλαγή στην επίδοση και στις στάσεις των μαθητών δείχνοντας απόκτηση χαρακτηριστικών της AOT. Προκαταλήψεις και πλάνες όπως αυτό της επιβεβαίωσης (confirmation bias, myside bias) δεν επηρεάστηκαν.

Λέξεις-κλειδιά: ενεργά ανοιχτή σκέψη, AOT, ευρετικές και προκαταλήψεις

0. Εισαγωγή

Ο τρόπος με τον οποίο σκέφτονται οι μαθητές ήταν και ακόμα είναι ένα κεντρικό στοιχείο των σκοπών της εκπαιδευτικής πολιτικής και κατά συνέπεια της διδασκαλίας. Ανάλογα με τις προτεραιότητες στον τρόπο σκέψης και τον ιδιαίτερο σκοπό που θα εξυπηρετήσει έχει ονόματα όπως κριτική σκέψη, δημιουργική σκέψη, αναστοχαστική σκέψη. Οι κατηγορίες αυτές έχουν κοινά σημεία όπως το να μοιράζονται δεξιότητες οι οποίες είναι απαραίτητο να καλλιεργηθούν για να μπορέσει να υπάρξει ο συγκεκριμένος τρόπος σκέψης μέσα στο επιστημικό υποκείμενο (Baron, 1981-1993). Ο Baron (1993), ανφερόμενος στον Dewey, μιλά για εκπαίδευση που θα καλλιεργεί ενσυνείδητα τον τρόπο σκέψης μέσα από τα μαθήματα και όχι για μία εκπαίδευση που θα διδάσκει απλά αρχαία και μαθηματικά. Ο Dewey είχε γράψει για αυτόν τον ρόλο της εκπαίδευσης μέσα στα πλαίσια καλλιέργειας ενεργών πολιτών μέσα σε ένα δημοκρατικό περιβάλλον οι οποίοι οφείλουν να είναι ενημερωμένοι και να βγάζουν όσον το δυνατόν υγιή συμπεράσματα. Οι πληροφορίες πλέον είναι πάρα πολλές, η διαμόρφωση άποψης πιο πολύπλοκη (Baron, 1993).

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1 Τι είναι η σκέψη

Η σκέψη είναι ο τρόπος με τον οποίο διαχειριζόμαστε πληροφορίες και νοητικές αναπαραστάσεις για να διαμορφώσουμε πεποιθήσεις εμπλέκοντας γνωστικές διαδικασίες που αφορούν την αντίληψη, την μνήμη, την συγκέντρωση, την γλώσσα και την μάθηση. Μορφές σκέψης είναι η λύση προβλημάτων, διαδικασία όπου μέσα από λογικά βήματα γίνεται προσπάθεια εύρεσης λύσης σε μία κατάσταση που έχει αναγνωριστεί ως πρόβλημα, η λήψη αποφάσεων, που αφορά την επιλογή ανάμεσα σε διαθέσιμες πιθανότητες με συνέπειες για αυτόν που παίρνει την απόφαση, η διαμόρφωση κρίσης, που είναι ο υπολογισμός της πιθανότητας πραγματοποίησης ενδεχόμενων περιπτώσεων, ο παραγωγικός συλλογισμός, που είναι η εξαγωγή συμπερασμάτων αξιολογώντας την αλήθεια των πεποιθήσεων που οδηγούν στο συμπέρασμα, ο επαγωγικός συλλογισμός που αφορά την αποδοχή υποθέσεων με την αξιολόγηση των διαθέσιμων πληροφοριών, και ο άτυπος συλλογισμός που αφορά την αξιολόγηση επιχειρημάτων βάση των εμπειριών και των γνώσεων του υποκειμένου. Ο τρόπος με τον οποίο σκεφτόμαστε έχει άμεση σχέση με την συμπεριφορά μας χωρίς απαραίτητα να είναι και ο μόνος παράγοντας που την επηρεάζει (Eysenck & Keane, 2020).

1.2 Ευρετικές και πλάνες

Αυτό που είναι αξιοσημείωτο είναι ότι αρκετές φορές μία πράξη που μπορεί εκ των υστέρων να χαρακτηριστεί ως λάθος μπορεί να έχει προέλθει από λάθη στον τρόπο σκέψης. Οι ευρετικές μοιάζουν με γνωστικούς αλγόριθμους όπου ο εγκέφαλος εκτελεί γρήγορα μία λογική διαδικασία για να λύσει ένα πρόβλημα. Τα πλεονεκτήματα των ευρετικών είναι ότι δεν απασχολούν τις εγκεφαλικές λειτουργίες σε μεγάλο βαθμό, είναι γρήγορες, επιτρέπουν την ταυτόχρονη επεξεργασία άλλων πληροφοριών και την εκτέλεση άλλων λειτουργιών και οδηγεί συνήθως στη λύση του προβλήματος (Eysenck & Keane, 2020). Η χρήση των ευρετικών είναι απαραίτητη για το πως επιλύουμε καταστάσεις στην καθημερινή μας ζωή. Είναι όμως και περιπτώσεις που υπεισέρχονται στον τρόπο σκέψης μας σε τέτοιο βαθμό που μπορεί να μας οδηγούν σε λάθος συμπεράσματα ή να έχουν γίνει ο κύριος τρόπος αξιολόγησης της πραγματικότητας. Αρκετοί θεωρητικοί προτείνουν την θεωρία του διπλού συστήματος επεξεργασίας πληροφοριών. Διακρίνονται δύο βασικές διαδικασίες το σύστημα 1 που είναι γρήγορο, δεν έχουμε μεγάλο γνωστικό έλεγχο πάνω του και δεν καταναλώνει γνωστικούς πόρους και το σύστημα 2 το οποίο εμπλέκει αναστοχαστικές διαδικασίες που χρειάζονται χρόνο, συγκέντρωση, προσπάθεια και είναι ελεγχόμενη διαδικασία. Σύμφωνα με αυτήν την θεωρία υπάρχει το φαινόμενο της γνωστικής «τσιγκουνιάς» (cognitive miserliness) όπου γίνεται οικονομία στην διαχείριση των γνωστικών πόρων (Kahneman, 2011· Stanovich, 2013·2020). Τα άτομα αυτά προτιμούν να απαντούν σύντομα δίνοντας λύσεις που δεν είναι οι βέλτιστες. Υπάρχει διαφορά από το πώς οι περιορισμοί που μας επιβάλλει η ανθρώπινη φύση μας οδηγεί στο να χρησιμοποιούμε ευρετικές (διαδικασίες του συστήματος 1) και πώς η γνωστική αυτή τάση για «οικονομία» κάνει τα άτομα να μην επιθυμούν να χρησιμοποιήσουν διαδικασίες του συστήματος 2 (Eysenck & Keane, 2020). Το πιο γνωστό τεστ που ανιχνεύει αυτό το φαινόμενο είναι το CRT (cognitive reflection test). Η προσπάθεια να απαντήσει κανείς μερικές από τις ερωτήσεις αυτές μπορεί να δείξει ότι αρκετοί έχουν αυτό το γνωστικό προφίλ καθώς το τεστ αυτό παρουσιάζει περίπου 25% επιτυχία (Frederick,

2005). Τα συστηματικά λάθη που προκύπτουν από την χρήση των ευρετικών ονομάζονται γνωστικές πλάνες ή προκαταλήψεις (cognitive biases) (Eysenck & Keane, 2020).

Μία λάθος απάντηση σε κάποια προβλήματα, κυρίως μαθηματικής φύσης όπως είναι το CRT, μπορεί να μην φαίνεται ως κάτι σημαντικό. Για τους Tversky και Kahneman (1974) μπορεί να επηρεάσει σημαντικά τις επιλογές και τις αποφάσεις των ατόμων. Υποστηρίζουν ότι τα περισσότερα άτομα όταν καλούνται να πάρουν αποφάσεις χρησιμοποιούν ευρετικές που τις ορίζουν ως στρατηγικές που λειτουργούν επιλεκτικά όσον αφορά τις πληροφορίες που χρησιμοποιούνται για την εύρεση λύσης ή λήψη απόφασης για να γίνει σύντομα και ταυτόχρονα αποτελεσματικά. Μερικές από τις στρατηγικές που αναφέρουν είναι η αντιπροσωπευτική πλάνη όπου ένα αντικείμενο, άτομο, περίπτωση κρίνεται από το άτομο ότι ανήκει σε μία κατηγορία επειδή φαίνεται να ανήκει εκεί και όχι γιατί υπάρχουν αποδείξεις ότι ανήκει εκεί (representativeness heuristic). Άλλη πλάνη είναι της σύζευξης (conjunction fallacy), όπου η πιθανότητα να συμβούν δύο γεγονότα μαζί φαίνεται μεγαλύτερη από την πιθανότητα να συμβεί μόνο το ένα, της διαθεσιμότητας (availability heuristic), όπου η ευκολία με την οποία μία πεποίθηση έρχεται στο μυαλό καθορίζει την πιθανότητα να ισχύει. Η χρήση των συναισθημάτων (affect bias) επίσης είναι μία στρατηγική για να πάρει κανείς γρήγορες αποφάσεις. Άμεσα σχετιζόμενη με τα στοιχεία που αποτελούν την ΑΟΤ είναι η πλάνη της επιβεβαίωσης (confirmation bias) όπου σε περιπτώσεις ελέγχου υποθέσεων γίνεται αναζήτηση αποδείξεων που επιβεβαιώνουν τις υπάρχουσες πεποιθήσεις καθώς έχει κοινά σημεία με την πλάνη της «δικής μου πλευράς» (myside bias) (Eysenck & Keane, 2020· Kahneman, 2011).

Ο Baron (1993) προβληματίζεται με το τι είναι ένας καλός τρόπος σκέψης και καταλήγει σε μία ομάδα χαρακτηριστικών που καθορίζουν το τι δεν είναι όπως η αποτυχία αλλά ταυτόχρονα και η απροθυμία της έρευνας για πιθανότητες και αποδείξεις σε σχέση με τους σκοπούς πέραν από αυτά που είναι ήδη διαθέσιμα στο πεποιθησιακό περιβάλλον του υποκειμένου. Ονόμασε αυτά τα χαρακτηριστικά ως η πλάνης της δικής μου πλευράς (myside bias)(Baron et al., 2016). Η συγκεκριμένη λογική πλάνη έχει την τάση να επιλέγει και να υποστηρίζει υποθέσεις, συμπεράσματα, πεποιθήσεις, πιθανότητες που συγκλίνουν με τις απόψεις που ήδη έχει το επιστημικό υποκείμενο. Η πλάνη δεν ωφελεί πάντα το υποκείμενο που την φέρει όπως στην περίπτωση ατόμων που πάσχουν από κατάθλιψη. Μία άλλη πλάνη, παραπλήσια με την παραπάνω, είναι η πλάνη της επιβεβαίωσης (confirmation bias). Σε περιπτώσεις που χρειάζεται η συλλογή δεδομένων και αποδείξεων τα επιστημικά υποκείμενα τείνουν να επιλέγουν αυτά που ενισχύουν την άποψη που υποστηρίζουν ή που συμφωνούν με αυτό που αυτό που είναι διαθέσιμο στην μνήμη ή που σχετίζεται με πεποιθήσεις δεμένες με επιθυμίες (Baron, 1993).

1.3 Ενεργά ανοιχτή σκέψη

Είναι φυσικό να υπάρχει προβληματισμός για το τι στοιχεία μπορεί να αποτελούν έναν επιθυμητό τρόπο σκέψης. Η ΑΟΤ θα μπορούσε να είναι ένα βασικό στοιχείο της καλής σκέψης. Το πλαίσιο έρευνας της ΑΟΤ βρίσκεται εντός της μελέτης του εργαλειακού και επιστημικού ορθολογισμού από την γνωστική επιστήμη. Ο εργαλειακός ορθολογισμός αφορά τον τρόπο συμπεριφοράς που θα οδηγήσει στην απόκτηση του επιθυμητού στόχου με τα διαθέσιμα μέσα. Ο επιστημικός ορθολογισμός αντίστοιχα αφορά το πόσο καλά οι πεποιθήσεις που έχει υιοθετήσει το άτομο σχετίζονται με την πραγματικότητα. Το ένα είναι απαραίτητο για το άλλο. Στον εκπαιδευτικό τομέα φαίνονται κυρίως μέσα από την ανάπτυξη

της κριτικής σκέψης (Rizeq et al., 2021). Οι δείκτες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την μέτρηση του βαθμού της ορθολογικότητας στα άτομα έχει άμεση σχέση με τις διαδικασίες των διπλών συστημάτων που αναφέρθηκαν πιο πάνω και μπορούν να οργανωθούν σε δύο κατηγορίες, τις έμμεσες και άμεσες. Οι έμμεσες αφορούν μετρήσεις που ανιχνεύουν την αντίσταση στην γνωστική «οικονομία» (cognitive miserliness) όπως το CRT τεστ. Ακολουθούν έρευνες που ασχολούνται με κατηγορίες γνώσεων που μπορούν να στηρίξουν την ορθολογικότητα όπως οι στατιστική γνώση και η λογική και με κατηγορίες γνώσεων που έχουν αντίθετα αποτελέσματα, όπως μετρήσεις αποδοχής στις θεωρίες συνωμοσίας. Σημαντική θέση έχουν οι έρευνες που διερευνούν τις ατομικές διαφορές όπως διαφαίνονται μέσα από τα γνωστικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας όπως είναι η ΑΟΤ και τα γνωστικά στυλ. Στους άμεσους δείκτες έχουμε έρευνες που ζητούν από τους συμμετέχοντες να ασχοληθούν με δραστηριότητες των οποίων η επίδοση δείχνει στοιχεία του τρόπου σκέψης (Rizeq et al., 2021).

Μία διάσταση που αφορά τις ατομικές διαφορές είναι ο ενεργά ανοιχτός τρόπος σκέψης (Baron et al., 2016). Είναι ένα μόνιμο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, μία προδιάθεση (disposition) που τείνει να δίνει ευκαιρίες σε διαφορετικά συμπεράσματα και πεποιθήσεις να εξεταστούν ακόμα και αν αυτά δεν συμφωνούν με τις ισχύουσες πεποιθήσεις του επιστημικού υποκειμένου. Η ΑΟΤ είναι ένα σετ προδιαθέσεων και χαρακτηρίζεται από τις εξής χαρακτηριστικά-διαστάσεις: α) προθυμία να εξεταστούν εναλλακτικές απόψεις και επιθυμία ανάλυσης αποδείξεων, β) δυνατότητα αποπλαισίωσης, δηλαδή εντοπισμός των μη κοινών σημείων με τις απόψεις των άλλων, γ) δυνατότητα αλλαγής προοπτικής, επιστημική εμπάθεια και δ)επιστημολογική ευελιξία και αποφυγή απόλυτων θέσεων. Οι διαστάσεις αυτές δεν είναι μόνο διανοητικές δεξιότητες αλλά χαρακτηρίζονται και από το συναισθηματικό στοιχείο της επιθυμίας για ενασχόληση με αυτά (Baron, 2017· Metz et al., 2020).

Ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας θα μπορούσε να επιδέχεται έναν βαθμό ελέγχου από το υποκείμενο που την φέρει και να χρησιμοποιηθεί για την προστασία από λογικά λάθη. Τα άτομα που κατέχουν σε υψηλό βαθμό τέτοιου είδους χαρακτηριστικά είναι πιο πιθανό να επιθυμούν να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο και γνωστικούς πόρους για διαδικασίες του συστήματος 2. Η ΑΟΤ διαφέρει από άλλα είδη σκέψης όπως η αναστοχαστική σκέψη στο ότι η δράση της αφορά όχι μόνο το βάθος -αναστοχαστική σκέψη- αλλά επεκτείνεται προς διαφορετικές κατευθύνσεις όπου μπορούν να βρεθούν αντεπιχειρήματα ή άλλου είδους πιθανότητες και αποδείξεις. Η ύπαρξη της ΑΟΤ προσφέρει την πιθανότητα ενός βελτιωμένου τρόπου σκέψης γιατί δε φτάνει μόνο να μπορούμε να σκεφτούμε σε βάθος αν η σκέψη μας είναι επηρεασμένη από προσωπικές προκαταλήψεις και πλάνες αλλά χρειάζεται να μετακινηθούμε και σε άλλες γνωστικές περιοχές (Baron et al., 2016).

Όσον αφορά τις συσχετίσεις που έχουν γίνει ερευνητικά με την ΑΟΤ και την μέτρησή της έχει βρεθεί ότι συσχετίζεται ήπια με την αξιολόγηση επιχειρημάτων, με μία πληθώρα ευρετικών και λογικών λαθών, με την υιοθέτηση της θεωρίας της εξέλιξης, με τον εντοπισμό των fake news, με την σωστή πρόβλεψη (εκτίμηση πιθανοτήτων), με τις στάσεις προς την θρησκεία, ιδεολογία, εναλλακτική ιατρική, με την υιοθέτηση αειφορικών περιβαλλοντικών στάσεων, με την μείωση της υπερβολικής εμπιστοσύνης σε αυτά που ξέρουμε και με την ύπαρξη ικανοτήτων κριτικής σκέψης (Stanovich & Toplak, 2023).

1.4 Μέτρηση της ΑΟΤ

Η ΑΟΤ ως μόνιμο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας θεωρείται μία ψυχολογική κατασκευή (construct). Χρειάζεται προσοχή στα συμπεράσματα που αφορούν κάτι τέτοιο γιατί υπάρχουν αρκετές μεταβλητές που μπορεί να θεωρηθούν συγχυτικοί παράγοντες και εδώ είναι κυρίως στοιχεία που αφορούν την γνωστική ικανότητα (cognitive capacity) και την γενική εφύια (general intelligence)(Stanovich & Toplak, 2023). Παρόλο που οι συσχετίσεις της ΑΟΤ με άλλους είδους μετρήσεις σχετικών εννοιών χρειάζονται περαιτέρω έρευνα, οι συσχετίσεις ανάμεσα στην ΑΟΤ και άλλα είδη μετρήσεων δείχνουν πως πολιτισμικοί και εκπαιδευτικοί παράγοντες έχουν την δυνατότητα να επηρεάσουν την ΑΟΤ και κατά συνέπεια και τα είδη των μετρήσεων αυτών. Η ανάπτυξη της ΑΟΤ αναφέρεται στα αποτελέσματα της εκπαίδευσης που μπορεί να προωθήσει την καλλιέργειά της ως έναν τρόπο αποτροπής των λαθών στον τρόπο σκέψης (Baron et al., 2016).

Τα εργαλεία μέτρησης της ΑΟΤ είναι άμεσου τύπου συνήθως ζητώντας από τα υποκείμενα της έρευνας να ασχοληθούν με κάποια δραστηριότητα και να αξιολογηθεί στην πορεία κάποιες από τις διαστάσεις της ΑΟΤ ή η ύπαρξη κάποιας πλάνης. Παρόμοια μέτρηση γίνεται με δραστηριότητες αξιολόγησης επιχειρημάτων. Τα συγκεκριμένα τεστ έχουν δυσκολίες καθώς οι καταστάσεις που επιλέγονται δεν έχουν κάποια πρακτική εφαρμογή ή δεν εξυπηρετούν κάποιον πραγματικό σκοπό στην ζωή των ερωτώμενων. Παρόλα αυτά γίνεται προσπάθεια για επιλογή γνωστών θεμάτων όπου κάποιος μπορεί να τοποθετηθεί σχετικά εύκολα και δεν χρειάζονται περισσότερες γνώσεις για αυτό (Baron, 2017· Rizeq et al., 2021).

Οι Stanovich και West (1997· 1998) δημιούργησαν μία αξιολόγηση επιχειρημάτων για να μετρήσουν την πλάνη της δικής μου πλευράς σε ενήλικες. Χρησιμοποιούν 23 περιπτώσεις που αφορούσαν κυρίως κοινωνικά θέματα και είχαν φανταστικά υποκείμενα. Στην ίδια κατηγορία της άμεσης μέτρησης κινήθηκε και ο Baron (2009) ζητώντας από ενήλικες συμμετέχοντες να αξιολογήσουν ζητήματα πολιτικής ζωής κάποια από τα οποία ήταν ηθικής φύσης. Οι Baron et al. (1993) ερευνήσαν την ΑΟΤ σε μαθητές δημοτικού από 5 έως 12 χρονών με ερωτήσεις που περιέγραφαν ένα σενάριο με περιπτώσεις οικείες για τα παιδιά και τους ζητούσαν να επιλέξουν από ένα σετ επιλογών τι θα αποφάσιζαν να κάνουν.

Η άλλη κατηγορία εργαλείων ελέγχουν την ΑΟΤ έμμεσα με ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς. Το πιο γνωστό και πιο χρησιμοποιημένο στις έρευνες είναι των Stanovich και West (2007) οι οποίοι κατασκεύασαν ένα ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιεί πεποιθήσεις για τον τρόπο που σκέφτεται κάποιος για μετρήσει την ΑΟΤ. Μερικά παραδείγματα είναι αν κάποιος πρέπει να λάβει υπόψη του τις απόψεις των άλλων ή αν πιστεύει πώς το να αλλάζει κανείς την γνώμη του είναι σημάδι αδυναμίας. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο περιέχει 41 φράσεις – στοιχεία με θετικά και αρνητικά πρόσημα για την μέτρηση της ΑΟΤ. Έχοντας αυτό ως βάση σχεδιάστηκαν και άλλα παρόμοια με περισσότερες ή λιγότερες φράσεις και η εγκυρότητά τους συνήθως σχετίζεται με την ικανότητά τους να προβλέπουν βελτίωση σε άλλους τομείς όπως είναι ικανότητες που εξετάζει το CRT (cognitive reflection test). Υπάρχουν συντομευμένες εκδοχές του ερωτηματολογίου με τους Stanovich και Toplak (2023) να προωθούν ένα 13 στοιχείων. Οι Haran et al. (2013) χρησιμοποίησαν ένα με 7 στοιχεία και οι Baron et al. (2015) κατασκεύασαν ένα με 8 στοιχεία.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η μέθοδος μέτρησης της ΑΟΤ των Metz et al. (2020) που έχει χρησιμοποιηθεί στην παρούσα έρευνα. Συμπεριλαμβάνει ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς (έμμεση μέτρηση) και μικρά σενάρια όπου τα παιδιά καλούνται να πάρουν θέση. Η συγκεκριμένη κλίμακα μέτρησης της ΑΟΤ απευθύνεται σε εφήβους (AAOT –

Adolescent actively open-minded thinking scale). Έγινε στάθμιση σε ομάδα εφήβων για την εξασφάλιση της κατανόησης από τους εφήβους. Συμπληρωματικά στην κλίμακα ΑΑΟΤ χρησιμοποιούνται σενάρια με απαντήσεις πολλαπλής επιλογής όπου τα παιδιά δηλώνουν το πώς θα σκεφτόντουσαν στις συγκεκριμένες περιπτώσεις. Οι σκέψεις που ήταν διαθέσιμες ως απαντήσεις προέκυψαν ρωτώντας 92 άτομα στην πλατφόρμα mTurk το τι σκέψεις έχουν κατά την διάρκεια καταστάσεων όπου χρειάζονται επιχειρήματα. Οι απαντήσεις αυτές κωδικοποιήθηκαν σε δύο κατηγορίες, αυτές που υποδεικνύουν την ύπαρξη της ΑΟΤ και αυτές που υποδηλώνουν την έλλειψή της. Για παράδειγμα απαντήσεις όπως «προσπαθώ να καταλάβω τι σκέφτεται το άλλο άτομο» ή «αναρωτιέμαι γιατί να το είπαν αυτό» ανήκουν στην πρώτη κατηγορία ενώ απαντήσεις όπως «Ξέρω ότι έχω δίκιο» ή «θα τους αποδείξω ότι κάνουν λάθος» ανήκουν στην δεύτερη. Το σκορ των σεναρίων μετρήθηκε αφαιρώντας το σύνολο των απαντήσεων της χαμηλής ΑΟΤ από το σύνολο των απαντήσεων της υψηλής ΑΟΤ. Στην μέτρηση συμπεριλαμβάνονται επίσης που εξετάζουν τις γνωστικές προτεραιότητες των εφήβων. Εκφράζονται με ερωτήσεις τύπου «Τι θα προτιμούσες;» και δίνονται δύο επιλογές. Η μέτρηση της ΑΟΤ από τους Metz et al. (2020) εξετάστηκε και ποιοτικά με συνεντεύξεις στους μαθητές- εφήβους που εξετάζαν τις εξής διαστάσεις της ΑΟΤ: την έρευνα για πληροφορίες, την ανοχή στις διαφωνίες, την επιστημονική επιχειρηματολογία και την επιστημική εμπάθεια. Προέκυψε ότι οι έφηβοι έχουν την ικανότητα να αντιλαμβάνονται διαφορετικές προοπτικές οι οποίες μπορεί να αποκλίνουν αρκετά από τις δικές τους προτιμήσεις. Πραγματοποιήθηκαν επίσης συνεντεύξεις με το διδακτικό προσωπικό που σχετίζονταν με τους μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα. Η κλίμακα αυτοαναφοράς μπόρεσε να προβλέψει την ΑΟΤ από τα σενάρια επιχειρηματολογίας και από τις ερωτήσεις γνωστικών προτεραιοτήτων καθώς επίσης και από την ΑΟΤ που δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές τους. Παρόλα αυτά δεν μπόρεσε να προβλέψει την ΑΟΤ που προέκυψε από τις συνεντεύξεις των μαθητών. Οι Baron et al. (2016) θεωρούν ότι αυτό οφείλεται στο ότι η κλίμακα δεν διερευνάει την γνωστική ικανότητα ή τα κίνητρα που συντελούν στην πιο σχολαστική ενασχόληση με τους συλλογισμούς. Ένας άλλος λόγος είναι ότι οι συμμετέχοντες σε μετρήσεις με κλίμακα αυτοαναφοράς έχουν την τάση να επιλέγουν απαντήσεις με βάση αυτό που είναι το κοινωνικά αποδεκτό. Οι μαθητές έχουν την τάση να αναγνωρίζουν τι είναι το σωστό ή αυτό που θα ήθελε ο/η εκπαιδευτικός να απαντήσουν χωρίς απαραίτητα να έχει σχέση με αυτό που πιστεύουν τα ίδια (Metz et al., 2020). Οι συνεντεύξεις θεωρούνται πιο αξιόπιστες στην μέτρηση της ΑΟΤ από ότι η κλίμακα αυτοαναφοράς.

2. Η έρευνα δράσης

Η συγκεκριμένη έρευνα δράσης ξεκίνησε με σκοπό την διερεύνηση των στάσεων, των αξιών και των γνωστικών συμπεριφορών και προτεραιοτήτων των μαθητών όσον αφορά τον ενεργά ανοιχτό τρόπο σκέψης. Έγινε προσπάθεια να εξερευνηθεί αν τα παιδιά προεφηβικής ηλικίας παρουσιάζουν δείγματα αυτού του τρόπου σκέψης και με ποιον τρόπο και αν μπορεί να ενισχυθεί ο τρόπος αυτός μέσα από τη διδασκαλία. Αρχικά για την διαδικασία οργάνωσης της έρευνας είχε επιλεγεί ένα μοντέλο με ξεκάθαρη δομή για αρχή υπήρχε η ανάγκη σταθερής οργάνωσης. Παρόλα αυτά οι πρώτες απόπειρες έδειξαν από νωρίς ότι η δυναμική φύση της εκπαιδευτικής διαδικασίας επέβαλε ένα μοντέλο με περισσότερη ευελιξία όπως αυτό της McNiff (McNiff & Whitehead, 2002).

Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα είναι ιδιαίτερα σημαντικοί παράγοντες για τον σχεδιασμό της έρευνας δράσης λόγω των εμποδίων και περιορισμών που προκύπτουν από την φύση της

ίδιας της έρευνας σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον το οποίο δεν είναι πειραματικό – ελεγχόμενο. Χρειάζεται χρόνος και κόπος για την συλλογή, ανάλυση και έλεγχο της εγκυρότητας των στοιχείων. Το πιο σημαντικό είναι ο ερευνητής χρειάζεται να αποδείξει ότι παρόλο που εμπλέκεται άμεσα στην ερευνητική διαδικασία ως κομμάτι του συνόλου διατηρεί ταυτόχρονα αποστασιοποιημένη και αμερόληπτη στάση και δράση και να αποδείξει ότι γνωρίζει τις παιδαγωγικές του παραδοχές και το πώς εμφανίζονται στις πρακτικές που χρησιμοποιεί. Χρειάζεται να αποδείξει ότι γνωρίζει τις αδυναμίες της έρευνάς του με συγκρίσεις των ευρημάτων και με τη χρήση διάφορων μεθόδων. Είναι σημαντικό να αναγνωρίζουμε τα εμπόδια που υπάρχουν σε αυτό και ένα είναι οι προκαταλήψεις που οι εκπαιδευτικοί έχουμε μέσα μας. Μερικές φορές όπως συγκεκριμένες κουλτούρες και περιβάλλοντα αποθαρρύνουν την έρευνα ή τις εναλλακτικές απόψεις. Εμείς οι εκπαιδευτικοί θεωρώντας αρκετές φορές το σωστό να είναι ένα δεν δεχόμαστε εύκολα κάτι που μπορεί να είναι σωστό παράλληλα με αυτό που διδάσκουμε (Baron et al., 2016)

Οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν για την συγκεκριμένη έρευνα είναι μεικτοί. Στις ποσοτικές μεθόδους ανήκει το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς για την μέτρηση της ύπαρξης της ΑΟΤ στο δείγμα και στην ομάδα ελέγχου. Στις ποιοτικές ανήκουν οι συζητήσεις σε ομάδες εργασίας, οι λίστες ελέγχου, το ημερολόγιο του εκπαιδευτικού - αναστοχασμός, η τριγωνοποίηση, τα ερωτηματολόγια αυτοαξιολόγησης των μαθητών. Τα παραπάνω πραγματοποιήθηκαν μέσα στα πλαίσια δραστηριοτήτων, οι οποίες είχαν ως στόχο την ανάδειξη του τρόπου σκέψης των παιδιών και των γνωστικών τους προτεραιοτήτων καθώς και την ενεργοποίηση και ενίσχυση του τρόπου αυτού. Οι φάσεις της διαδικασίας εφαρμογής της έρευνας είχαν ως εξής:

- αρχική μέτρηση της ΑΟΤ στο δείγμα και στην ομάδα ελέγχου
- εφαρμογή πρώτης δραστηριότητας, αναστοχασμός, ομάδες εργασίας με στοχευμένες ερωτήσεις και συζήτηση, αναστοχασμός, ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης, αναστοχασμός
- αναδιοργάνωση (εφόσον χρειαζόταν) και εφαρμογή δεύτερης δραστηριότητας, αναστοχασμός, ομάδες εργασίας με συζήτηση, αναστοχασμός, ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης, αναστοχασμός
- η ίδια ακολουθία ισχύει για την τρίτη και τέταρτη δραστηριότητα με αλλαγές και επεκτάσεις ανάλογα με τα δεδομένα
- τελική μέτρηση της ΑΟΤ στο δείγμα και στην ομάδα ελέγχου

2.1 Το ερωτηματολόγιο μέτρησης της ΑΟΤ

Η έρευνα αυτή ξεκινάει με μία αρχική μέτρηση της ΑΟΤ στα παιδιά, συνεχίζει με την πραγματοποίηση δραστηριοτήτων που ως στόχο έχουν την ανάπτυξη, καλλιέργεια, ενθάρρυνση της ΑΟΤ ως τρόπου σκέψης σε συνδυασμό με ομάδες εστίασης σε κάθε δραστηριότητα και συζητήσεις με ομάδες μαθητών για τον τρόπο που σκέφτηκαν. Στο τέλος δίνεται το αρχικό εργαλείο ξανά για παρατήρηση τυχόν αλλαγών στάσεων.

Για την μέτρηση της ΑΟΤ έχουν αναπτυχθεί αρκετά εργαλεία όπως έχει αναπτυχθεί λεπτομερώς σε προηγούμενο μέρος της εργασίας. Για την συγκεκριμένη έρευνα δράσης έχει επιλεγεί το ερωτηματολόγιο ΑΑΟΤ με τα 8 στοιχεία των Metz et al. (2020). Επειδή τα

περισσότερα εργαλεία είχαν εφαρμογή σε ενήλικες, το συγκεκριμένο εργαλείο έχει σχεδιαστεί, σταθμιστεί και εφαρμοστεί σε ομάδες εφήβων ηλικίας 13-14 ετών που είναι πιο κοντά στην ηλικία των μαθητών που συμμετέχουν στην συγκεκριμένη έρευνα δράσης. Η κλίμακα αυτή είναι τύπου αυτοαναφοράς και περιέχει 8 στοιχεία που καλύπτουν τις διαστάσεις της ΑΟΤ με χαρακτηρισμούς από 1 έως 6 ανάλογα με τον βαθμό που ισχύει η φράση του κάθε στοιχείου για αυτόν που την διαβάζει. Οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν αυτό το σύντομο ερωτηματολόγιο μία φορά στην αρχή, πριν την εφαρμογή των δραστηριοτήτων και μία φορά στο τέλος για την ανίχνευση τυχόν διαφορετικού επιπέδου εκδήλωσης της ΑΟΤ.

Οι Metz et al.(2020) θεωρούν ότι το ερωτηματολόγιο έχει περιορισμούς. Λόγω της ηλικίας τους τα παιδιά ενδέχεται να μην έχουν αντίληψη του προσωπικού γνωστικού τους στυλ ή να συμφωνήσουν με εκφράσεις που είναι γενικά αποδεκτές, να συμφωνήσουν με αυτό που είναι πολιτικά σωστό ή με αυτό που είναι πιο σύνηθες στις ομάδες των συνομηλίκων τους. Επισημαίνεται επίσης ότι οι έφηβοι βρίσκονται σε ηλικία όπου το να είναι ανοιχτοί σε άλλες απόψεις και το να επιδεικνύουν συμπεριφορές ανάλογες με αυτές των διαστάσεων της ΑΟΤ είναι τυπικό της αναπτυξιακής φάσης στην οποία βρίσκονται. Ένα υψηλό αρχικό σκορ στο ερωτηματολόγιο δεν εξασφαλίζει τα πραγματικά επίπεδα της ΑΟΤ. Για το λόγο αυτό κομμάτι της μέτρησης αποτελούν και κάποια σενάρια σκέψεων που εξερευνούν το αν οι αρχικές αντιδράσεις σε αυτά φανερώνουν συμπεριφορές ΑΟΤ (Metz et al., 2020). Τα σενάρια δίνονται και στην τελική μέτρηση.

2.2 Δραστηριότητες

Από την βιβλιογραφία φαίνεται ότι όταν υπάρχουν παρεμβάσεις που καλλιεργούν τα επιμέρους χαρακτηριστικά της ΑΟΤ τα αποτελέσματα είναι ενθαρρυντικά. Για παράδειγμα η διδασκαλία συγκρουσιακών ζητημάτων μπορεί να προωθήσει την κατανόηση άλλων οπτικών σε ένα θέμα και να ενεργοποιήσει ένα ενδιαφέρον για την εξερεύνηση της ύπαρξης άλλων οπτικών (Perkins, 2019). Μία άλλη προσέγγιση θα μπορούσε να είναι η ενίσχυση του γνωστικού στυλ των μαθητών μέσα από στοχευμένες δραστηριότητες, συζητήσεις και ανατροφοδότηση. Αποτελεσματικές φαίνονται να είναι και οι παρεμβάσεις που ξεκινούν με το τι είναι η ΑΟΤ, ποιες προκαταλήψεις μπορούν να επηρεάσουν τον τρόπο σκέψης ή το πώς η πλάνη της δικής μου πλευράς μπορεί να αποφευχθεί και ακολουθεί πρακτική με δραστηριότητες που ελέγχουν την κατανόηση και ενθαρρύνουν την εφαρμογή της (Gurcay-Morris, 2016). Ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων βασίστηκε σε αναφορές στην βιβλιογραφία όπως αναφέρεται παραπάνω. Επιπλέον έγινε με στόχο την ανάπτυξη των επιμέρους διαστάσεων της ΑΟΤ και πραγματοποιήθηκε εντός του πλαισίου του αναλυτικού προγράμματος με δραστηριότητες προσαρμοσμένες στην ύλη που μελετούσαν οι μαθητές.

Οι δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν στα πλαίσια των παρεμβάσεων ενεργοποίησης και καλλιέργειας της ΑΟΤ ήταν δραστηριότητες αναγνώρισης και αξιολόγησης αξιοπιστίας αποδείξεων και πηγών, δραστηριότητες και παιχνίδια ρόλων πάνω σε συγκρουσιακά θέματα, ανάπτυξη επιχειρηματολογίας και διδασκαλία για το τι είναι η ΑΟΤ με εφαρμογές με διαλόγους και σενάρια πάνω σε αυτό.

2.3 Ομάδες εργασίας

Μέσα στα πλαίσια της τριγωνοποίησης κατά τη διάρκεια της εφαρμογής των δραστηριοτήτων δημιουργήθηκαν ομάδες εστίασης με ερωτήσεις όπου διερευνήθηκε περισσότερο ο τρόπος σκέψης των παιδιών και καταγράφονται αλλαγές κατά τη διάρκεια της εφαρμογής. Στο τέλος πραγματοποιήθηκαν ομάδες εργασίας με συγκεκριμένες ερωτήσεις ξεχωριστά από τις δραστηριότητες. Οι ερωτήσεις αποσκοπούν στην διερεύνηση των διαστάσεων στις οποίες αναλύεται η ΑΟΤ.

2.4 Ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης

Στο τέλος κάθε δραστηριότητας και μετά από την συζήτηση σε ομάδες εργασίας όπου τα παιδιά προβληματίζονται για τους λόγους που έκαναν κάποιες επιλογές κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας δίνεται ένα ερωτηματολόγιο αξιολόγησης σε κλίμακα Lickert. Οι ερωτήσεις είναι εκφράσεις και οι μαθητές δηλώνουν κατά πόσο συμφωνούν ή όχι με το περιεχόμενο. Το ερωτηματολόγιο δίνεται σε διαφορετική ημέρα από την ημέρα της συζήτησης, συνήθως στο επόμενο μάθημα για να είναι πρόσφατη η συζήτηση στη μνήμη τους. Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε με βάση αυτά που ειπώθηκαν στην συζήτηση και με βάση τις διαστάσεις που διερευνούσε η δραστηριότητα.

2.5 Αναστοχασμός

Ο εκπαιδευτικός τήρησε αναστοχαστικό ημερολόγιο όπου έγινε καταγραφή των αντιδράσεων και οι παρατηρήσεων των μαθητών καθώς και του εκπαιδευτικού. Επίσης σε κάποια σημεία της έρευνας έγιναν και λίστες ελέγχου.

3. Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τον Baron (2017) η ΑΟΤ είναι ένα σύνολο δεξιοτήτων που μπορεί να διδαχθεί στο σχολείο. Φάνηκε στην πορεία της εξέλιξης των δραστηριοτήτων ότι οι μαθητές είχαν μεγαλύτερη ευελιξία στην αποδοχή ύπαρξης άλλων απόψεων. Ενώ στην αρχή δεν ήθελαν να υποχωρήσουν όσον αφορά την αρχική τους θέση αναπτύχθηκε μία εκτίμηση σε εναλλακτικά επιχειρήματα που αξιολογήθηκαν από τους μαθητές ως καλά. Ενώ στην αρχή οι συζητήσεις μπορεί να κλιμακώνονταν με έντονες αντιφάσεις και την ανάγκη υπέρσχυσης μίας άποψης αναπτύχθηκε μία επιθυμία για κατανόηση για τις άλλες απόψεις. Δεν ήταν απαραίτητο να κλείσει η συζήτηση με μία άποψη ως σωστή. Παρατηρήθηκε μεγαλύτερη άνεση στην εύρεση κοινών και διαφορετικών σημείων στη θέση των άλλων. Η επιθυμία για εύρεση αποδείξεων δεν είχε μεγάλη αλλαγή. Είναι κάτι που εξαρτάται από το γνωστικό στυλ και αυτό δεν παρουσίασε μεγάλες μεταβολές. Κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων επιχειρηματολογίας διαπιστώθηκε ότι από τις αποδείξεις που είχαν στη διάθεσή τους επέλεξαν αυτές που ταίριαζαν με την άποψη που ήθελαν να υποστηρίξουν. Τέτοιου είδους ασκήσεις μπορεί να έχουν αντίθετα αποτελέσματα. Η παρουσία της πλάνης της δικής μου πλευράς (myside bias) ήταν έντονη και παρόλο που άλλα στοιχεία έδειχναν την ύπαρξη ΑΟΤ η συγκεκριμένη πλάνη ήταν δύσκολο να μετριαστεί. Πεποιθήσεις αγαπημένες, στενά δεμένες με συνήθειες ή με ασχολίες και εμπειρίες που τροφοδοτούν την ταυτότητα των μαθητών ήταν πολύ δύσκολο να παραμεριστούν για να εξετασθούν άλλες απόψεις. Στις αρχικές μετρήσεις της ΑΟΤ

παρουσιάστηκε υψηλότερη AOT στο ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς σε σχέση με τα σενάρια και τις ερωτήσεις γνωστικών προτεραιοτήτων. Η ερμηνεία των δεδομένων βρίσκεται σε εξέλιξη και η πλήρης εικόνα των ευρημάτων αναμένεται.

Βιβλιογραφία

Baron, J. (1981). Reflective thinking as a goal of education. *Intelligence*, 5(4), 291-309. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0160-2896\(81\)90021-0](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0160-2896(81)90021-0)

Baron, J. (1993). Why teach thinking?-an essay. *Applied Psychology*, 42(3), 191-214. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1993.tb00731.x>

Baron, J. (2009). Belief overkill in political judgments. Available at SSRN 1427862.

Baron, J. (2017). Assessment of actively open-minded thinking.

Baron, J., Granato, L., Spranca, M., & Teubal, E. (1993). Decision-making biases in children and early adolescents: Exploratory studies. *Merrill-Palmer Quarterly*, 39(1), 22-46. <http://www.jstor.org/stable/23087299>

Baron, J., Gürçay, B., & Emlen Metz, S. (2016). Reflective thought and actively open-minded thinking. In *Individual differences in judgement and decision-making: A developmental perspective* (pp. 107-126). <https://doi.org/10.4324/9781315636535>

Baron, J., Scott, S., Fincher, K., & Metz, S. E. (2015). Why does the cognitive reflection test (sometimes) predict utilitarian moral judgment (and other things)? *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 4(3), 265-284.

Eysenck, M., & Keane, M. (2020). *Cognitive psychology* (8th ed.). Psychology Press. <https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9781351058513>

Frederick, S. (2005). Cognitive reflection and decision making. *Journal of Economic perspectives*, 19(4), 25-42.

Gurcay-Morris, B. (2016). The use of alternative reasons in probabilistic judgment. University of Pennsylvania.

Haran, U., Ritov, I., & Mellers, B. (2013). The role of actively open-minded thinking in information acquisition, accuracy, and calibration. *Judgment and decision making*, 8, 188-201. <https://doi.org/10.1017/S1930297500005921>

Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. macmillan.

McNiff, J., & Whitehead, J. (2002). *Action research: Principles and practice* (2nd ed.). RoutledgeFalmer.

Metz, S., Baelen, R., & Yu, A. (2020). Actively open-minded thinking in american adolescents. *Review of education*, 8 (3), 768-799. In.

Perkins, D. (2019). Learning to reason: The influence of instruction, prompts and scaffolding, metacognitive knowledge, and general intelligence on informal reasoning about everyday social and political issues. *Judgment and decision making*, 14(6), 624-643. <https://doi.org/10.1017/S1930297500005350>

Rizeq, J., Flora, D. B., & Toplak, M. E. (2021). An examination of the underlying dimensional structure of three domains of contaminated mindware: Paranormal beliefs, conspiracy beliefs, and anti-science attitudes. *Thinking & Reasoning*, 27(2), 187-211. <https://doi.org/10.1080/13546783.2020.1759688>

Stanovich, K. E. (2013). Why humans are (sometimes) less rational than other animals: Cognitive complexity and the axioms of rational choice. *Thinking & Reasoning*, 19(1), 1-26. <https://doi.org/10.1080/13546783.2012.713178>

Stanovich, K. E. (2020). Why humans are cognitive misers and what it means for the great rationality debate. In R. Viale (Ed.), *Routledge handbook of bounded rationality* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9781315658353>

Stanovich, K. E., & Toplak, M. E. (2023). Actively open-minded thinking and its measurement. *Journal of Intelligence*, 11(2), 27. <https://www.mdpi.com/2079-3200/11/2/27>

Stanovich, K. E., & West, R. F. (1997). Reasoning independently of prior belief and individual differences in actively open-minded thinking. *Journal of educational psychology*, 89(2), 342.

Stanovich, K. E., & West, R. F. (1998). Individual differences in rational thought. *Journal of experimental psychology: general*, 127(2), 161.

Stanovich, K. E., & West, R. F. (2007). Natural myside bias is independent of cognitive ability. *Thinking & Reasoning*, 13(3), 225-247. <https://doi.org/10.1080/13546780600780796>

Tversky, A., & Kahneman, D. (1974). Judgment under uncertainty: Heuristics and biases: Biases in judgments reveal some heuristics of thinking under uncertainty. *Science*, 185(4157), 1124-1131.

Απόψεις εκπαιδευτικών για την εφαρμογή προγραμμάτων σχολικής διαμεσολάβησης

Γεώργιος Λαδιάς & Χρήστος Ζάγκος

Περίληψη

Καθώς η ενδοσχολική βία αποτελεί δυσάρεστη πραγματικότητα για το σύγχρονο σχολείο, προβάλλεται η αναγκαιότητα να εφαρμοστούν πρακτικές επανορθωτικής δικαιοσύνης που θα στοχεύουν στο περιορισμό της αλλά και στην διαμόρφωση συνθηκών θετικού κλίματος για τους μαθητές. Η διαδικασία της διαμεσολάβησης αποτελεί διαδεδομένη πρακτική επίλυσης συγκρούσεων κοινωνικού χαρακτήρα, βασισμένη στα πλαίσια της επανορθωτικής δικαιοσύνης, του διαλόγου, της ισότητας και του σεβασμού των διαφορετικών απόψεων. Καθοριστικός είναι ο ρόλος και η συμβολή του διαμεσολαβητή εκπαιδευτικού. Η παρούσα έρευνα επιδιώκει να καταγράψει τις απόψεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε Γενικά Λύκεια (ΓΕΛ) της περιφέρειας Ηπείρου για την διαδικασία της διαμεσολάβησης, αφενός σε ό,τι αφορά στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων και τον περιορισμό του σχολικού εκφοβισμού και αφετέρου στη δημιουργία θετικού και συνεργατικού κλίματος εντός του σχολείου. Επισκοπώντας την σχετική βιβλιογραφία, διαμορφώθηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας πλέγμα ερωτήσεων και διενεργήθηκε ημιδομημένη συνέντευξη σε δέκα (10) εκπαιδευτικούς Γενικών Λυκείων στην περιφέρεια Ηπείρου, που έχουν διατελέσει σε ρόλο διαμεσολαβητή. Όπως καταδεικνύεται από τα αποτελέσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η διαδικασία της διαμεσολάβησης αποτελεί θετική πρακτική για τον περιορισμό της ενδοσχολικής βίας καθώς και για τη βελτίωση του σχολικού κλίματος, αποκαλύπτει ταυτόχρονα κάποιες από τις αδυναμίες και δυσκολίες κατά την εφαρμογή της αλλά και τις προκλήσεις που καλείται να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός.

Λέξεις-κλειδιά: σχολική διαμεσολάβηση, επανορθωτική δικαιοσύνη, σχολικός εκφοβισμός, θετικό κλίμα, επίλυση συγκρούσεων

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Η διαμεσολάβηση αποτελεί «...ευρέως διαδεδομένη πρακτική επίλυσης των συγκρούσεων, κοινωνικού αλλά και νομικού χαρακτήρα» (Wall et al. στο Θάνος, 2017:70). Η σχολική διαμεσολάβηση αποτελεί μια μορφή κοινωνικής διαμεσολάβησης στο πλαίσιο της επανορθωτικής δικαιοσύνης (Noaks & Noaks στο Θάνος, 2017:112), η οποία λαμβάνει χώρα εντός του σχολείου και συνιστά πρακτική ειρηνικής αντιμετώπισης συγκρούσεων. Εφαρμόζεται στα πλαίσια του σχολείου και επιδιώκει να αντικαταστήσει τις παραδοσιακές πειθαρχικές και τιμωρητικές πρακτικές (Θάνος, 2017). Η σχολική διαμεσολάβηση συνιστά εναλλακτική μορφή ειρηνικής επίλυσης των διαφορών και των συγκρούσεων που προκύπτουν ανάμεσα σε μαθητές (Θάνος, 2017· Αρτινοπούλου, 2010). Στοχεύει στην επίλυση συγκρούσεων που προκύπτουν μεταξύ αντίθετων πλευρών και ταυτόχρονα στην αποκατάσταση της σχέσης τους. Ως διαμεσολάβηση συνομηλίκων (peer mediation) ή σχολική διαμεσολάβηση (school-based mediation) προσδιορίζεται ως «... η διαδικασία ειρηνικής επίλυσης μιας σύγκρουσης, στο πλαίσιο της σχολικής ζωής, μεταξύ δυο ή περισσότερων διαφωνούντων μαθητών, με τη βοήθεια ενός τρίτου ουδέτερου -του διαμεσολαβητή- μέσα

από μια δομημένη διαδικασία, με σαφή όρια, ενεργητική συμμετοχή και άμεση επικοινωνία των μερών και με σκοπό μια εποικοδομητική επίλυση της διαφωνίας» (Αρτινοπούλου, 2010· Θάνος, 2017). Η Liebmann ορίζει την διαμεσολάβηση ως «διαδικασία με την οποία ένας αμερόληπτος τρίτος βοηθάει δυο ή περισσότερα αντιμαχόμενα μέρη να βρουν τρόπο για το πώς μπορούν να επιλύσουν μια σύγκρουση. Τα αντιμαχόμενα μέρη αποφασίζουν τους όρους οποιασδήποτε συμφωνίας επιτευχθεί» (Liebmann, 2000).

Η διαδικασία της διαμεσολάβησης εφαρμόζεται στο σχολείο συνήθως από έναν μαθητή ή/και έναν εκπαιδευτικό, που έχει λάβει αντίστοιχη εκπαίδευση και συνιστά πρακτική επανορθωτικής ή αποκαταστατικής δικαιοσύνης (Θάνος, 2017). Οι πρακτικές αποκαταστατικής ή επανορθωτικής δικαιοσύνης -ως εκ τούτου και η διαμεσολάβηση-, αποσκοπούν στον περιορισμό των συγκρούσεων και στη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο. Οι προσπάθειες να διατυπωθεί ένας κοινά αποδεκτός ορισμός για τις πρακτικές αποκαταστατικής ή επανορθωτικής δικαιοσύνης, βρέθηκαν αντιμέτωπες με μια σύγχυση (Θάνος, 2017). Στην διεθνή βιβλιογραφία έχουν διατυπωθεί μεταξύ άλλων ορισμοί όπως «mediation» ή «reconciliation» αλλά έχει κυριαρχήσει ο όρος «restorative justice». Αντίστοιχα, στην ελληνική βιβλιογραφία αναφέρεται ως «επανορθωτική δικαιοσύνη» ή «αποκαταστατική δικαιοσύνη» (Αρτινοπούλου, 2010· Θάνος, 2017). Ο Θάνος (2017) αναφέρει πως ο ορισμός που συναντάται συχνότερα στην βιβλιογραφία, διατυπώθηκε από τον Marshall και περιγράφει ότι «...η αποκαταστατική δικαιοσύνη αποτελεί μια διαδικασία μέσω της οποίας τα ενδιαφερόμενα μέρη μιας συγκεκριμένης παραβίασης συγκεντρώνονται, ώστε να αντιμετωπίσουν συλλογικά όσα επακολουθούν της παραβίασης και τις συνέπειές της για το μέλλον». Όπως ειπώθηκε προηγουμένως, σκοπό της αποκαταστατικής δικαιοσύνης συνιστά η επανόρθωση της κατάστασης που δημιουργήθηκε από τη σύγκρουση και όχι η τιμωρία. Επιδιώκει την συνολική αντιμετώπιση του προβλήματος, μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο και τις ιδιαίτερες κοινωνικές συνθήκες που εμφανίζονται αναζητώντας τις αιτίες, εστιάζοντας στις συνέπειες αλλά και στα εμπλεκόμενα πρόσωπα. Μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες δίνεται η δυνατότητα τόσο στα θύματα όσο και στους θύτες να μιλήσουν ανοιχτά, να ακούσουν και να ακουστούν, επιλύοντας έτσι την όποια διαφορά. Απότοκο αυτής της διαδικασίας είναι το αίσθημα απόδοσης δικαιοσύνης και ηθικής αποκατάστασης της βλάβης (Θάνος, 2017).

Σύμφωνα με τον Θάνο (2017) η διαδικασία της διαμεσολάβησης επιδιώκει (α) την πρόληψη, την μείωση και την επίλυση των διαφορών και των συγκρούσεων, (β) την ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης συγκρούσεων αλλά και (γ) την ανάπτυξη στρατηγικών για την μελλοντική διαχείριση προβλημάτων. Ακόμη, η διαδικασία της σχολικής διαμεσολάβησης ως πρακτική επανορθωτικής δικαιοσύνης στοχεύει στην (δ) εύρεση αποδεκτών και δίκαιων λύσεων για τις διαφορές (ε) το αίσθημα απόδοσης δικαιοσύνης και (στ) τον περιορισμό των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων που μπορεί να εκφράζονται από τους μαθητές. Ακόμη, μέσα από αυτές τις διαδικασίες το σχολείο επιδιώκει (ζ) να μειώσει την παραβατικότητα των μαθητών αλλά και (η) την επιβολή ποινών όπως είναι οι αποβολές και η αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος (Αρτινοπούλου, 2010). Έτσι, οι πρακτικές επανορθωτικής δικαιοσύνης και ειδικά η διαδικασία της διαμεσολάβησης (θ) συμβάλλουν στην ανάπτυξη και στην ενίσχυση θετικού κλίματος συνεργασίας μεταξύ των μαθητών, (ι) στην ενίσχυση της ισότητας, οδηγώντας με αυτό το τρόπο στη βελτίωση της ποιότητας της σχολικής καθημερινότητας. Ακόμη (ια) περιορίζουν το ρολό της 'ασυνόμευσης' από πλευράς των εκπαιδευτικών (Θάνος, 2017· Αρτινοπούλου, 2010).

Ο ρόλος του διαμεσολαβητή, ως τρίτο πρόσωπο, είναι να συνδράμει στην επίλυση της διαφοράς διευκολύνοντας και καθοδηγώντας την επικοινωνία μέσα από στοχευμένες ερωτήσεις. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, τον ρόλο του διαμεσολαβητή αναλαμβάνει είτε κάποιος από τους μαθητές είτε κάποιος εκπαιδευτικός, ακόμη και μέλος του προσωπικού του σχολείου υπό την προϋπόθεση ότι έχει λάβει αντίστοιχη εκπαίδευση. Βασικά γνωρίσματα του διαμεσολαβητή είναι η αντικειμενικότητα, η αμεροληψία, η εμπιστοσύνη στις ικανότητες, τις δεξιότητες και τις γνώσεις του, η εχεμύθεια και ο σεβασμός (Θάνος, 2017· Αρτινοπούλου, 2010).

Αναζητώντας μελέτες που επικεντρώνονται στις πρακτικές επανορθωτικής δικαιοσύνης και στην διαδικασία της διαμεσολάβησης, φάνηκε ότι το θέμα στην Ελλάδα είναι εξαιρετικά υποερευνώμενο, γεγονός που αποτέλεσε και έναυσμα για αυτή την προσπάθεια. Στον διεθνή χώρο, οι Bonell et al. (2018) και οι Green et al. (2019) στις μελέτες τους ισχυρίζονται ότι οι επανορθωτικές πρακτικές και τα προγράμματα διαμεσολάβησης επιφέρουν θετικά αποτελέσματα στην διαχείριση των προβλημάτων που σχετίζονται με την συμπεριφορά των μαθητών, την σχολική πειθαρχία και την τήρηση των κανόνων. Στα σχολεία όπου εφαρμόζονται πρακτικές επανορθωτικής δικαιοσύνης παρουσιάζονται λιγότερες παραβατικές συμπεριφορές των μαθητών (Gilzene, 2021) μειώνονται τα ήπια περιστατικά σωματικής βίας (Warren et al., 2019) και τραυματισμών και περιορίζονται τα ποσοστά των αποβολών και των πειθαρχικών κυρώσεων, οδηγώντας κατ' επέκτασιν στην μείωση της ανάγκης για λήψη τιμωρητικών μέτρων (Gregory et al., 2021). Οι πρακτικές της επανορθωτικής δικαιοσύνης που εφαρμόζονται στο σχολικό πλαίσιο κρίνονται αποτελεσματικές στην αντιμετώπιση διαφόρων τύπων συγκρούσεων μεταξύ μαθητών, μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικών και γονέων. Οι Green και συν. (2019) ισχυρίζονται ότι η εφαρμογή επανορθωτικών πρακτικών στο σχολείο και κυρίως η διαμεσολάβηση, ευνοούν την ανάπτυξη εναλλακτικών στρατηγικών και μεθόδων διαχείρισης και ειρηνικής επίλυσης συγκρούσεων (Parker & Bickmore, 2020· Skrzypek et al. 2020· Reimer, 2020). Οι μελέτες αυτές καταδεικνύουν πως οι πρακτικές επανορθωτικής δικαιοσύνης στο σχολείο συμβάλουν θετικά στην πρόληψη των συγκρούσεων και στην επίλυση τους.

Ο Reimer (2020) υποστηρίζει ότι οι επανορθωτικές πρακτικές και η διαμεσολάβηση δημιούργησαν στους μαθητές αίσθημα ευημερίας κατά την παρουσία τους στο σχολείο ενώ πριν από αυτούς, οι Warren et al. (2018) είχαν παρουσιάσει θετικά αποτελέσματα σε ό,τι αφορά το ψυχολογικό κλίμα για όλους τους μαθητές συμβάλλοντας συνολικά στο θετικό σχολικό κλίμα. Επιπλέον, η μελέτη των Todić et al. (2020) ισχυρίζεται ότι στα σχολεία που έχουν εφαρμοστεί πρακτικές επανορθωτικής δικαιοσύνης, οι μαθητές απουσιάζουν λιγότερο, επικαλούμενοι λόγους υγείας ενώ παρατηρείται επίσης μείωση των ποσοστών άγχους και κατάθλιψης των μαθητών (Keĥoe et al. 2018).

Προς αυτή την κατεύθυνση και οι Warren et al. (2019) αλλά και οι González et al. (2018) ανέδειξαν την συνεισφορά της διαμεσολάβησης όσον αφορά τα γνωστικά αποτελέσματα. Εξηγούν πως οι επανορθωτικές πρακτικές μπορούν επιπλέον να οδηγήσουν σε υψηλότερη γνωστική εμπλοκή των μαθητών στην εκπαίδευση όσο και σε μείωση των σχολικών απουσιών (Weaver & Swang, 2020· Todić et al. 2020). Οι μελέτες αυτές έδειξαν βελτιώσεις στις ακαδημαϊκές επιδόσεις και χαμηλότερα επίπεδα μαθητικών απουσιών.

Οι Acosta et al. (2019) και οι Bonell et al. (2018) υπογράμμισαν ότι οι επανορθωτικές πρακτικές προωθούν και καλλιεργούν ευρύτερα κοινωνικές δεξιότητες όπως η διεκδίκηση

και η επίλυση προβλημάτων. Η χρήση της διαμεσολάβησης και των επανορθωτικών πρακτικών στα σχολεία ενδυναμώνει την δεξιότητα της ενσυναίσθησης των μαθητών (Gonzalez et al., 2018), καθώς εκφράζουν τα συναισθήματά τους, ακούν και κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων, τις σκέψεις και τις πράξεις τους (Kehoe et al., 2018). Ως εκ τούτου, οι μελέτες αυτές ανέδειξαν την ανάπτυξη διαπροσωπικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων (Lustick et al., 2020; Kehoe et al., 2018) αλλά και επικοινωνιακών δεξιοτήτων μέσω της συμμετοχής σε διάλογο (Skrzyprek et al., 2020). Η μελέτη των González et al., (2018) διαπίστωσε ότι η διαμεσολάβηση και ο διάλογος δημιουργούν ευκαιρίες για την αύξηση της επικοινωνίας και της κοινωνικοσυναισθηματικής ακρόασης.

Η επιτυχία των επανορθωτικών πρακτικών και της διαμεσολάβησης εξαρτώνται σημαντικά από τις δεξιότητες του διαμεσολαβητή. Οι Bonell et al. (2018) σημειώνουν πως η κατάρτιση σχετικά με τις επανορθωτικές πρακτικές και την διαμεσολάβηση ενισχύει τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες του διαμεσολαβητή διαδραματίζοντας σπουδαίο ρόλο.

2. Αντικείμενο και μεθοδολογία της έρευνας

Αντικείμενο της παρούσας έρευνας αποτελεί η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή πρακτικών επανορθωτικής δικαιοσύνης στα σχολεία και ειδικότερα την εφαρμογή της σχολικής διαμεσολάβησης. Η ερευνητική προσπάθεια εξετάζει τις απόψεις διευθυντών και εκπαιδευτικών που φέρουν ρόλο διαμεσολαβητή στα Γενικά Λύκεια της Περιφέρειας Ηπείρου συμβάλλοντας γόνιμα στον επιστημονικό διάλογο σχετικά με την διαχείριση των συγκρούσεων, την ειρηνική τους επίλυση αλλά και την διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο. Η παρούσα έρευνα θέτει ως κύριους στόχους: α) να σκιαγραφηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε Γενικά Λύκεια (ΓΕΛ) της Περιφέρειας Ηπείρου για την διαδικασία της διαμεσολάβησης, αφενός σε ό,τι αφορά στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων και τον περιορισμό του σχολικού εκφοβισμού και αφετέρου στη δημιουργία θετικού και συνεργατικού κλίματος εντός του σχολείου. β) να διερευνηθεί τόσο τις προκλήσεις όσο και τους παράγοντες που αποτελούν τροχοπέδη στην εφαρμογή και στην αποτελεσματικότητα πρακτικών επανορθωτικής δικαιοσύνης και σχολικής διαμεσολάβησης στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

1. Ποιο ρόλο διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός στη διαμεσολάβηση των συγκρούσεων στα Γενικά Λύκεια της περιφέρειας Ηπείρου;
2. Ποιες προκλήσεις και εμπόδια συναντά η εφαρμογή της διαδικασίας της σχολικής διαμεσολάβησης στην πράξη;
3. Επιτυγχάνει η σχολική διαμεσολάβηση τη βελτίωση του σχολικού κλίματος και της σχολικής κοινότητας;

Η μεθοδολογία της έρευνας περιλαμβάνει τόσο βιβλιογραφική επισκόπηση από τον διεθνή χώρο αλλά και σε εθνικό επίπεδο για να αποσαφηνιστούν όψεις της επανορθωτικής δικαιοσύνης και της εφαρμογής της σχολικής διαμεσολάβησης, όσο και έρευνα πεδίου με ποιοτικές μεθόδους συλλογής δεδομένων (χρήση ημι-δομημένης συνέντευξης) (Bryman, 2017). Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με την μέθοδο της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου. Χρησιμοποιήθηκε η μορφή της «βολικής δειγματοληψίας» και το δείγμα αποτέλεσαν δέκα (10) διευθυντές και εκπαιδευτικοί Γενικών Λυκείων της Περιφέρειας Ηπείρου που φέρουν ρόλο διαμεσολαβητή.

3. Ευρήματα της έρευνας

3.1 Ρόλος εκπαιδευτικού ως διαμεσολαβητή

Αρχικά, επιδιώχθηκε να καταγραφεί ο ρόλος που διαδραματίζει ο/η εκπαιδευτικός σε πρακτικές επανορθωτικής δικαιοσύνης και στην διαμεσολάβηση. Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν σχετικά με το πρόσωπο που αναλαμβάνει το ρόλο του διαμεσολαβητή στα δικά τους σχολεία. Όλοι ανεξαιρέτως δήλωσαν πως εκπαιδεύονται τόσο οι ίδιοι όσο και οι μαθητές προκειμένου να αναλάβουν το ρόλο του διαμεσολαβητή. Παρόλα αυτά, η πράξη διαφέρει καθώς το ρόλο του διαμεσολαβητή αναλαμβάνει σχεδόν αποκλειστικά είτε ο διευθυντής είτε κάποιος εκπαιδευτικός του σχολείου, σε πολλές περιπτώσεις με τη σύμφωνη γνώμη του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων αλλά και του συλλόγου των καθηγητών. Το σύνολο των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών δηλώνει πως η παρουσία του εκπαιδευτικού ως διαμεσολαβητή αποτελεί ισχυρή απαίτηση των μαθητών αλλά και του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων. Ενδεικτική είναι η ακόλουθη δήλωση:

«οι μαθητές θέλουν, ζητούν επίμονα στις περισσότερες περιπτώσεις, επιδιώκουν να συζητούν τα προβλήματά τους παρουσία κάποιου εκπαιδευτικού. Δεν δείχνουν τη διάθεση να βρεθούν μονάχα μεταξύ συνομηλίκων» (Υποκείμενο 2)

αλλά και η άποψη ότι

«...οι μαθητές προτείνουν ως διαμεσολαβητές συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς...».
(Υποκείμενο 5)

Στη συνέχεια, η επόμενη ερώτηση αφορούσε στον ρόλο που διαδραματίζει η παρουσία του εκπαιδευτικού ως προς την διαμεσολάβηση. Οι απαντήσεις επικεντρώνονται στο γεγονός πως η παρουσία του ως διαμεσολαβητή συμβάλλει στη δημιουργία και τη διατήρηση ασφαλούς και ενθαρρυντικού περιβάλλοντος ώστε οι μαθητές να παρακινηθούν και να μιλήσουν ανοιχτά. Με άλλα λόγια, η παρουσία του εκπαιδευτικού ως διαμεσολαβητή διαμορφώνει αίσθημα ασφάλειας και κλίμα σεβασμού και συνεργασίας μεταξύ των μαθητών. Ακόμη οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως η ικανότητά του διαμεσολαβητή να αναγνωρίζει τους τύπους των συγκρούσεων αλλά και η έγκαιρη αντίδραση του είναι στοιχεία που επιζητούνται από τους μαθητές. Είναι χαρακτηριστικές οι δηλώσεις ότι

«...όσο βρίσκεται ο εκπαιδευτικός κοντά τους και τα ίδια τα παιδιά νιώθουν σιγουριά να πουν όσα σκέπτονται και όσα έχουν γίνει. Η παρουσία του μειώνει τον φόβο...»
(Υποκείμενο 3)

«... ο εκπαιδευτικός ξέρει και καταλαβαίνει τι αφορά και για ποιους λόγους γίνεται μια σύγκρουση. Ξέρει αντίστοιχα πώς να την προλάβει...» (Υποκείμενο 7)

Σε ό,τι αφορά την ερώτηση σχετικά με τους τρόπους που οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να προετοιμαστούν για το ρόλο του διαμεσολαβητή, οι περισσότεροι απάντησαν πως η διαρκής επιμόρφωση, η συνεχής υποστήριξη αλλά και η επαγγελματική ανάπτυξη κάθε εκπαιδευτικού αποτελούν απαραίτητες προϋποθέσεις ώστε να αποκτήσει τις γνώσεις και τα κατάλληλα εφόδια για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις αυτού του ρόλου. Δηλώνουν μάλιστα πως αυτό επιτυγχάνεται καλύτερα μέσα από παρακολούθηση σεμιναρίων, βιωματικών εργαστηρίων και εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Ενδεικτικά ισχυρίζονται πως

«...η συμμετοχή σε πρακτικές δραστηριότητες, δραστηριότητες αναπαράστασης περιπτώσεων διαμεσολάβησης, θα παρέχουν στον εκπαιδευτικό την κατάλληλη καθοδήγηση...». (Υποκείμενο 8)

Αξιοσημείωτη είναι η εξής παρατήρηση: οι 7 στους 10 εκπαιδευτικοί που φέρουν ρόλο διαμεσολαβητή εξέφρασαν την άποψη ότι η επιμόρφωση είναι μεν αναγκαία ωστόσο λειτουργεί υποστηρικτικά στο έργο του διαμεσολαβητή, χωρίς να την αξιολογούν ως προτεραιότητα. Αντίθετα, κρίνουν πως η προσωπικότητα, τα στοιχεία του χαρακτήρα του, οι επικοινωνιακές και ψυχοσυναισθηματικές δεξιότητες του εκπαιδευτικού συμβάλλουν αποτελεσματικότερα στο έργο της διαμεσολάβησης. Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί κρίνουν πως η διαμεσολάβηση αποτελεί προσωποκεντρική διαδικασία και εξαρτάται τόσο από το χαρακτήρα και την στάση του εκπαιδευτικού όσο και την συνολική προσωπικότητα του εκάστοτε διαμεσολαβητή. Με λίγα λόγια, θεωρούν ότι η αποτελεσματικότητα της διαμεσολάβησης αποτελεί προϊόν των διαπροσωπικών δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού. Χαρακτηριστικά ειπώθηκε ότι

«... είναι αποτέλεσμα της συνολικής κουλτούρας και στάσης ζωής, εντοπίζεται στην επικοινωνιακή του ικανότητα. Είναι στο σύνολο η δύναμη του να γεφυρώνει τις αντιθέσεις...» (Υποκείμενο 7)

αλλά και

«...Ο διαμεσολαβητής οφείλει να χαιρεί της εμπιστευτικότητας, της εκτίμησης και του σεβασμού των μαθητών. Αλλιώς δεν μπορεί να πετύχει το ρόλο του...». (Υποκείμενο 10)

Οι ερωτηθέντες θεωρούν πως απαιτούνται συγκεκριμένες δεξιότητες για την αποτελεσματικότητα της διαμεσολάβησης. Στην κορυφή των απαντήσεων τους βρίσκονται οι επικοινωνιακές και διαπροσωπικές δεξιότητες. Συγκεκριμένα ανέφεραν πως η ειλικρίνεια και η διαφάνεια του ρόλου τους αποτελούν σημαντικά χαρακτηριστικά ώστε να επιτευχθεί ουσιαστική επικοινωνία με όλους τους μαθητές. Θεωρούν ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να κατανοεί τις ανάγκες των μαθητών, να αντιμετωπίζει με ορθολογιστικό τρόπο τις συναισθηματικές τους αντιδράσεις και να χαρακτηρίζεται από ενσυναίσθηση. Μάλιστα εκφράζουν πως αυτά τα χαρακτηριστικά οφείλει να τα μεταλαμπαδεύσει και στους μαθητές. Πέραν αυτών, εκφράζουν την άποψη πως θα πρέπει να έχει την ετοιμότητα να ανιχνεύει τις ανάγκες των μαθητών και να διαχειρίζεται με ειρηνικό τρόπο τις συγκρούσεις. Απαραίτητα γνωρίσματα του διαμεσολαβητή θεωρούν τη συνεργατικότητα του με τρίτους για την επίλυση των προβλημάτων και την δημιουργικότητα για την ανάπτυξη καινοτόμων λύσεων. Τονίζουν ακόμη πως θα πρέπει να συμπεριφέρεται με ευαισθησία και σεβασμό στη διαφορετικότητα και την πολυπολιτισμικότητα, εμπιστευόμενος τις διαπραγματευτικές του ικανότητες.

Οι συγκρούσεις που καλούνται να διαχειριστούν οι εκπαιδευτικοί ως διαμεσολαβητές αφορούν κατά κύριο λόγο συγκρούσεις μεταξύ συμμαθητών. Πρόκειται δηλαδή για προσωπικές διαφωνίες των μαθητών, καβγάδες που προέρχονται από διάδοση κάποιας φήμης αλλά και περιστατικά ήπιας σωματικής βίας. Ακόμη, αναφέρονται συγκρούσεις στο πλαίσιο των ομάδων ή των κοινοτήτων των μαθητών όπως ενδεικτικά αναφέρουν

«...πρόκειται για διαφωνίες διαφορετικών ομάδων μαθητών, που ισχυρίζονται ότι έχουν αντίθετα ενδιαφέροντα ή ανήκουν σε αντίπαλες αθλητικές ομάδες και σωματεία...». (Υποκείμενο 1)

Σε μικρότερο βαθμό οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως οι συγκρούσεις μπορούν να αφορούν ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς, ειδικά όταν σχετίζονται με αποφάσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την αξιολόγηση ή και τη συμπεριφορά των μαθητών. Σε σημαντικά μικρότερο βαθμό αναφέρονται και περιστατικά διαμεσολάβησης ανάμεσα σε μαθητές και στους γονείς τους που αφορούν ωστόσο ζητήματα όπως επιλογή κατεύθυνσης σπουδών, την συμπεριφορά του μαθητή στο σχολικό χώρο ή στις προσδοκίες τους από το σχολείο.

3.2 Η διαμεσολάβηση ως παράγοντας του σχολικού κλίματος

Κεντρικό ζητούμενο αυτής της έρευνας αποτέλεσε το ερώτημα εάν η σχολική διαμεσολάβηση επιτυγχάνει τη βελτίωση του σχολικού κλίματος. Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως σε κάθε περίπτωση βοηθάει στην επίλυση των συγκρούσεων και των διαφορών με ειρηνικό τρόπο. Οι πρακτικές της επανορθωτικής δικαιοσύνης ενισχύουν την αίσθηση ευημερίας και ασφάλειας στο σχολικό περιβάλλον αλλά και τις δεξιότητες κοινωνικής συνεργασίας των μαθητών μεταξύ τους αλλά και των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η διαμεσολάβηση διδάσκει στους μαθητές την ανοιχτή επικοινωνία και τον σεβασμό στη διαφορετική άποψη. Τέλος, εκτιμούν πως συνδράμει στην πρόληψη περιστατικών εκφοβισμού. Χαρακτηριστική είναι η άποψη ότι

«...η διαμεσολάβηση προάγει το αίσθημα της αλληλεγγύης, μαθαίνει στα παιδιά να ακούν και να ακούγονται και να σέβονται το συνομιλητή τους...» . (Υποκείμενο 9)

Σε ό,τι αφορά τη σχέση του σχολείου με τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την άποψη πως η συνεργασία αυτή αποτελεί αναγκαιότητα. Εκτιμάται πως οι γονείς αποτελούν σημαντικούς εταίρους στην αντιμετώπιση των προβλημάτων, αντιμετωπίζοντας έτσι από κοινού τις όποιες συγκρούσεις και εντάσεις μπορούν να προκληθούν στο χώρο του σχολείου. Η άποψη του εκπαιδευτικού ότι

«...η υποστήριξη και η συμμετοχή των γονέων μπορεί να ενισχύσει την συναισθηματική ευημερία των μαθητών προάγοντας αίσθημα ασφάλειας...»
(Υποκείμενο. 4)

ανταποκρίνεται σε αυτή την απαίτηση. Ακόμη, δηλώνουν πως η συμμετοχή των γονέων στο διάλογο προσφέρει επιπρόσθετες προοπτικές και ιδέες για την ειρηνική επίλυση συγκρούσεων, ενισχύοντας έτσι την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας.

3.3 Προκλήσεις και δυσκολίες κατά την εφαρμογή της διαμεσολάβησης

Ακολούθως, η συζήτηση οδηγήθηκε στις πιθανές προκλήσεις και δυσκολίες που φέρει η διαδικασία της διαμεσολάβησης κατά την εφαρμογή της. Η πρώτη αντίδραση των εκπαιδευτικών σχετιζόταν με το οικογενειακό περιβάλλον και κυρίως την εμπλοκή των γονέων. Συγκεκριμένα, ανέφεραν ότι οι γονείς σε πολλές περιπτώσεις εκφράζουν αντίσταση, γεγονός που το αποδίδουν στην ελλιπή εμπειρία, τις προκαταλήψεις αλλά και τον φόβο. Φαίνεται πως το πολιτισμικό και αξιακό υπόβαθρο της οικογένειας προσκρούει στην προσπάθεια επίλυσης των συγκρούσεων. Αξιοσημείωτο γεγονός αποτελεί η αναφορά ενός κοινού παραδείγματος. Αν και παρατίθενται τα ακριβή λόγια ενός μόνο εκπαιδευτικού, όλα τα υποκείμενα της έρευνας αναφέρθηκαν στο ίδιο παράδειγμα:

«...τα παιδιά που δημιουργούν εκφοβισμό σε μαθητές με ομόφυλο σεξουαλικό προσανατολισμό, συνήθως εκφράζουν τη βιαιότητα της ρητορικής που πιστεύει η οικογένεια. Σε αυτές τις περιπτώσεις η συμπεριφορά αυτή γίνεται αποδεκτή ή ακόμα και επιβραβεύεται από κάποιους γονείς. Κάθε προσπάθεια διαμεσολάβησης ή διαλόγου από πλευράς του σχολείου, όχι απλά πέφτει στο κενό αλλά προκαλεί μεγαλύτερη ένταση...». (Υποκείμενο 2)

Σε αυτό το σημείο ιδιαίτερη αναφορά οφείλει να γίνει και σε ό,τι αφορά τη γονική συμμετοχή. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως η απόλυτη πλειοψηφία των γονέων που απευθύνονται στο σχολείο επιζητώντας βοήθεια, αφορά μαθητές που έχουν υπάρξει θύματα. Κανένας γονιός δεν ζήτησε βοήθεια και στήριξη από το σχολείο ώστε να περιορίσει την αυταρχική και βίαιη συμπεριφορά του παιδιού του.

Ιδιαίτερο εύρημα της παρούσας έρευνας αποτελεί το γεγονός ότι η διαμεσολάβηση συμβάλλει στην καθολική αποκάλυψη του προβλήματος. Αυτό σημαίνει πως το αρχικό γεγονός που οδήγησε τους μαθητές στην αναζήτηση στήριξης και καθοδήγησης, αποτελεί μονάχα ένα μέρος του προβλήματος. Μέσα από τις διαδικασίες της διαμεσολάβησης έρχονται στο φως πολύ διαφορετικά στοιχεία από εκείνα που δηλώνονται αρχικά. Με λίγα λόγια, η αρχική τους δήλωση συνιστά την κορυφή ενός παγόβουνου προβλημάτων, που δεν είναι άμεσα ορατά όμως είναι αναγκαίο να επιλυθούν. Μέσα από την συζήτηση και τον διάλογο αναδεικνύονται διαφορετικές διαστάσεις και προεκτάσεις του ζητήματος. Η δήλωση ότι

«...όταν οι μαθητές απευθύνονται στον εκπαιδευτικό για διαμεσολάβηση αποκαλύπτουν ένα μονάχα μέρος των αρχικών προβλημάτων τους. Αποτελεί πρόκληση για τον εκπαιδευτικό να ανακαλύψει ολόκληρη την αλήθεια...» (Υποκείμενο 5)

δείχνει σπουδαιότητα της διαδικασίας. Ακόμη, οι απόψεις ότι

«...το σχολείο οφείλει να διαχειριστεί με προτεραιότητα εκείνους τους μαθητές έχουν ηγετικό και αρχηγικό ρόλο στη διαμόρφωση παραγόντων που οδηγούν σε συγκρούσεις...» (Υποκείμενο 6)

αλλά και η άποψη πως

«...η αντιμετώπιση των πιο σκληροπυρηνικών καταστάσεων αποτελεί λύση και για πιο ήπιες...» (Υποκείμενο 3)

αναδεικνύει ακόμη μια πρόκληση που καλείται να διαχειριστεί συνολικά το σχολείο στην επιλογή των κρίσιμων περιστατικών που θα οδηγηθούν άμεσα προς διαμεσολάβηση.

4. Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα κατέδειξε σημαντικά αποτελέσματα σε ό,τι αφορά το ρόλο του εκπαιδευτικού ως διαμεσολαβητή. Σύμφωνα με το Θάνο (2017) και την Αρτινοπούλου (2010) το ρόλο του διαμεσολαβητή αναλαμβάνει κάποιος μαθητής ή κάποιος εκπαιδευτικός. Ωστόσο, η παρούσα έρευνα αποκαλύπτει πως στα Γενικά Λύκεια της περιφέρειας Ηπείρου ο ρόλος αυτός επιτελείται μονάχα από τον εκπαιδευτικό, δεν υπάρχει καμία αναφορά ανάληψης του ρόλου του διαμεσολαβητή από κάποιον μαθητή. Μάλιστα, είναι σαφές ότι η παρουσία εκπαιδευτικού και η συμμετοχή του ως διαμεσολαβητή αποτελεί απαίτηση τόσο

των μαθητών όσο και του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων καθώς συμβάλλει στην διατήρηση αισθήματος ασφάλειας, σεβασμού και συνεργασίας μεταξύ των μαθητών, εύρημα που συμφωνεί με την έρευνα του Reimer (2020). Ακόμη, ο εκπαιδευτικός ως διαμεσολαβητής φαίνεται να συμβάλλει σημαντικά στην διαμόρφωση και διατήρηση κλίματος σεβασμού και συνεργασίας, γεγονός που δηλώνεται και στη μελέτη των Warren et al. (2018).

Οι μαθητές που συμμετέχουν σε διαδικασίες διαμεσολάβησης ωφελούνται πολλαπλώς. Αναπτύσσουν δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων (Bonell, 2018) ενισχύοντας ταυτόχρονα τις επικοινωνιακές και διαπροσωπικές τους δεξιότητες όπως είναι η διαλλακτικότητα, η ανεκτικότητα, η συνεργασία και η ενσυναίσθηση, εύρημα που ευθυγραμμίζεται με τους Acosta et al. (2019) και Gonzalez et al. (2018).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον προκάλεσε το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντική μεν την συμβολή της επιμόρφωσης και της συνεχούς υποστήριξης μέσα από την παρακολούθηση σεμιναρίων και εκπαιδευτικών προγραμμάτων ωστόσο κρίνουν πως λειτουργεί επικουρικά στο έργο τους. Θεωρούν πως η αποτελεσματικότητα της διαμεσολάβησης έγκειται στην εκάστοτε προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και στην ικανότητα του να αναγνωρίζει τα προβλήματα, να ανιχνεύει τις ανάγκες των μαθητών, παρέχοντας καινοτόμες λύσεις και διεξόδους.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας βρίσκονται σε συμφωνία με τους Reimer (2020) και τους Warren et al. (2018) σε ό,τι αφορά την βελτίωση του σχολικού κλίματος, μέσα από την ενίσχυση του αισθήματος ευημερίας και ασφάλειας στο σχολείο. Αρχικά, συμφωνεί με τους Lustick et al. (2020) ότι βοηθάει στην εκτόνωση των εντάσεων, την επίλυση των συγκρούσεων και διαφορών με ειρηνικό τρόπο ενώ ταυτόχρονα διδάσκει την ανοιχτή επικοινωνία και τον διάλογο όπως εξηγείται και στην έρευνα των Skryzpek et al. (2020). Ο διάλογος και οι πρακτικές επανορθωτικής δικαιοσύνης συμβάλλουν στην αποκλιμάκωση των εντάσεων και στην άμεση ψυχολογική εκτόνωση των μαθητών. Οι μαθητές βιώνουν αίσθημα απόδοσης δικαιοσύνης και παράλληλα αποκαλύπτονται παθογένειες που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο.

Η διαμεσολάβηση ευνοεί καλύτερες συνθήκες επικοινωνίας, ανεκτικότητας και συνεργασίας μεταξύ των μαθητών και φαίνεται να μειώνεται κατά αυτόν τον τρόπο η αναγκαιότητα επιβολής αυστηρών ποινών, εύρημα που επιβεβαιώνει την μελέτη των Gregory et al. (2021). Τέλος η θετική έκβαση περιστατικών δείχνει να οδηγεί και άλλους μαθητές στην αναζήτηση αρμονικής επίλυσης των διαφορών τους. Η εφαρμογή της διαμεσολάβησης φαίνεται να συμβάλλει στη μείωση των συγκρούσεων στα σχολεία, συμφωνώντας με Gilzene (2021) και ενισχύει τη συμμετοχή τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών στη διαδικασία επίλυσης των εντάσεων, μειώνοντας την ανάγκη για πειθαρχικές ποινές.

5. Περιορισμοί της έρευνας

Αξίζει να επισημανθούν ορισμένοι περιορισμοί της παρούσας έρευνας, όπως είναι το μικρό δείγμα των εκπαιδευτικών που συγκεντρώθηκε μόνο από μια περιοχή της Ελλάδας -την περιφέρεια της Ηπείρου- εμποδίζοντας την ασφαλή γενίκευση των αποτελεσμάτων.

Βιβλιογραφία

Acosta, J., Chinman, M., Ebener, P., Malone, P. S., Phillips, A., & Wilks, A. (2019). Evaluation of a whole-school change intervention: Findings from a two-year cluster-randomized trial of the restorative practices intervention. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(5), 876–890.

Αρτινοπούλου, Β., (2010). *Η σχολική διαμεσολάβηση. Εκπαιδεύοντας τους μαθητές στην διαχείριση τη βίας και του εκφοβισμού*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Bonell, C., Allen, E., Warren, E., McGowan, J., Bevilacqua, L., Jamal, F., Legood, R., Wiggins, M., Opondo, C., Mathiot, A., & others. (2018). Effects of the Learning Together intervention on bullying and aggression in English secondary schools (INCLUSIVE): A cluster randomized controlled trial. *Lancet*, 392(10163), 2452–2464.

Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford: University Press.

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

Gilzene, A. A. (2021). Disciplinary dissent: The troubled implementation of a restorative justice program at E.C. Johnson High School. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 24(1), 46–63.

González, T., Sattler, H., & Buth, A. J. (2018). New directions in whole-school restorative justice implementation. *Conflict Resolution Quarterly*, 36(3), 207–220.

Green, A. E., Willging, C. E., Zamarin, K., Dehaiman, L. M., & Ruiloba, P. (2019). Cultivating healing by implementing restorative practices for youth: Protocol for a cluster randomized trial. *International Journal of Educational Research*, 93, 168–176.

Gregory, A., Ward-Seidel, A. R., & Carter, K. V. (2021). Twelve indicators of restorative practices implementation: A framework for educational leaders. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 31(2), 147–179.

Hashim, A. K., Strunk, K. O., & Dhaliwal, T. K. (2018). Justice for all? Suspension bans and restorative justice programs in the Los Angeles Unified School District. *Peabody Journal of Education*, 93(2), 174–189.

Kehoe, M., Bourke-Taylor, H., & Broderick, D. (2018). Developing student social skills using restorative practices: A new framework called HEART. *Social Psychology of Education*, 21(1), 189–207.

Kehoe, M., Bourke-Taylor, H., & Broderick, D. (2018). Developing student social skills using restorative practices: A new framework called HEART. *Social Psychology of Education*, 21(1), 189–207.

Liebmann, M., (2000). *Mediation in context*. Jessica Kingsley Publishers. United Kingdom.

Lustick, H., Norton, C., Lopez, S. R., & Greene-Rooks, J. H. (2020). Restorative practices for empowerment: A social work lens. *Children & Schools*, 42(2), 89–97.

Parker, C., & Bickmore, K. (2020). Classroom peace circles: Teachers' professional learning and implementation of restorative dialogue. *Teaching and Teacher Education*, 95, 103-129.

Peurača, B., & Vejmelka, L. (2015). Non-violent conflict resolution in peer interactions: Croatian experience of peer mediation in schools. *Revija za Socijalnu Politiku*, 22(4), 379–395.

Reimer, K. E. (2020). “Here, it’s like you don’t have to leave the classroom to solve a problem”: How restorative justice in schools contributes to students’ individual and collective sense of coherence. *Social Justice Research*, 33(4), 406–427.

Sandwick, T., Hahn, J. W., & Ayoub, L. H. (2019). Fostering community, sharing power: Lessons for building restorative justice school cultures. *Education Policy Analysis Archives*, 27(145).

Skrzypek, C., Bascug, E. W., Ball, A., Kim, W., & Elze, D. (2020). In their own words: Student perceptions of restorative practices. *Children & Schools*, 42(4), 245–253.

Todic, J., Cubbin, C., Armour, M., Rountree, M., & Gonzalez, T. (2020). Reframing school-based restorative justice as a structural population health intervention. *Health & Place*, 62, 102289.

Warren, E., Bevilacqua, L., Opondo, C., Allen, E., Mathiot, A., West, G., Jamal, F., Viner, R., & Bonell, C. (2019). Action groups as a participative strategy for leading whole-school health promotion: Results on implementation from the INCLUSIVE trial in English secondary schools. *British Educational Research Journal*, 45(5), 979–1000.

Weaver, J. L., & Swank, J. M. (2020). A case study of the implementation of restorative justice in a middle school. *RMLE Online*, 43(1), 1–9.

Καινοτομίες στην εκπαίδευση: Τα οφέλη της υλοποίησης ευρωπαϊκών προγραμμάτων Erasmus+ στο δημοτικό σχολείο

Όλγα Βλάχου, Κωνσταντίνος Γεωργόπουλος & Βασιλική Λατσίνου

Περίληψη

Ο ρόλος της εκπαίδευσης στη σύγχρονη πραγματικότητα έχει αλλάξει ριζικά. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να προετοιμάσουν τους μαθητές/τριες για ένα αβέβαιο μέλλον με κύρια χαρακτηριστικά την κλιματική αλλαγή, τον ραγδαίο ρυθμό ανάπτυξης της τεχνολογίας και τις υγειονομικές και προσφυγικές κρίσεις. Συνεπώς η εκπαίδευση οφείλει να εφοδιάσει τους μαθητές/τριες με δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα, όπως οι ήπιες, ψηφιακές και κοινωνικές δεξιότητες που απαιτούνται για να ανταπεξέλθουν στις νέες προκλήσεις και να λειτουργήσουν ως μελλοντικοί Ευρωπαίοι πολίτες. Η εργασία αυτή φιλοδοξεί να αναδείξει τον τρόπο με τον οποίο οι καινοτόμες δράσεις και συγκεκριμένα τα προγράμματα Erasmus+ συμβάλλουν στον μετασχηματισμό της εκπαίδευσης. Μέσα από τη μελέτη περίπτωσης του 13^{ου} Δημοτικού Σχολείου Πατρών προσπαθεί να καταδείξει τα πολυεπίπεδα οφέλη που προκύπτουν από την εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων και την ενσωμάτωση καινοτόμων μεθόδων και εργαλείων στην καθημερινή διδακτική πρακτική τόσο για τους/τις εκπαιδευτικούς, όσο και για το μαθητικό δυναμικό, αλλά και την σχολική κοινότητα συνολικά.

Λέξεις-κλειδιά: Erasmus+, ευρωπαϊκά, προγράμματα, καινοτομίες, εκπαίδευση

0. Εισαγωγή

Οι κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις σε παγκόσμιο επίπεδο, όπως η κλιματική αλλαγή και η ενεργειακή κρίση, ο αλματώδης μετασχηματισμός της τεχνολογίας με την είσοδο της τεχνητής νοημοσύνης, η υγειονομική κρίση λόγω της πανδημίας, οι αυξημένες προσφυγικές ροές και οι βίαιες μετατοπίσεις πληθυσμών, έχουν δημιουργήσει μια πρωτόγνωρη ιστορική συγκυρία που έχει επηρεάσει βαθύτατα όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας και κατά συνέπεια και την εκπαίδευση. Βρισκόμαστε, λοιπόν, στο κατώφλι μιας νέας εποχής στην οποία το σχολείο καλείται να μετασχηματιστεί, ώστε να παρέχει τα κατάλληλα εφόδια στους μαθητές και τις μαθήτριες για να αντιμετωπίσουν τις νέες αυτές προκλήσεις ενός μέλλοντος, για το οποίο δεν μπορούμε να κάνουμε ασφαλείς προβλέψεις.

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού έχει αλλάξει ριζικά, καθώς δεν περιορίζεται πλέον στο να παρέχει τη γνώση, αφού αυτή είναι πια διαθέσιμη μέσω διάφορων πηγών και καναλιών, αλλά οφείλει να προετοιμάσει τους μαθητές και τις μαθήτριες για τον ρόλο τους ως μελλοντικοί πολίτες μιας παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο είναι αδιαμφισβήτητη ανάγκη πλέον στο σύγχρονο σχολείο να υλοποιούνται καινοτόμα προγράμματα που να εφοδιάζουν τους μαθητές/-τριες με τις κατάλληλες γνώσεις, στάσεις, δεξιότητες, ώστε να μπορούν να αξιοποιήσουν στο έπακρο τις προσφερόμενες ευκαιρίες και να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις του μέλλοντος. Μέσα από αυτές τις δράσεις καλλιεργούνται δεξιότητες, όπως η συνεργατικότητα, η ευελιξία, η δημιουργικότητα, το

κριτικό πνεύμα, η προσαρμοστικότητα και η ψυχική ανθεκτικότητα. Ο/η εκπαιδευτικός καλείται αξιοποιώντας σύγχρονα ψηφιακά εργαλεία και παιδαγωγικές στρατηγικές να δημιουργήσει ένα μαθησιακό περιβάλλον, που να προάγει την ενεργό συμμετοχή, την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλο το μαθητικό δυναμικό, τη συμπερίληψη, τη συνεργατική μάθηση, την αλληλεπίδραση και την αυτονομία των μαθητών/-τριών. Έτσι παρατηρείται αύξηση της κινητροδότησης, που οδηγεί στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, στην καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων και στην προώθηση της έννοιας της πολιτειότητας.

Σημαντικό τροφοδότη καινοτομίας στην εκπαίδευση αποτελούν τα ευρωπαϊκά προγράμματα Erasmus+, που τα τελευταία χρόνια υλοποιούνται ευρέως από τα σχολεία ενώ κάθε χρόνο παρατηρείται αύξηση του ενδιαφέροντος, καθώς όλο και περισσότεροι εκπαιδευτικοί και μαθητές/-τριες συμμετέχουν σε κινητικότητες, συνεργασίες με σχολεία από διαφορετικές χώρες και από κοινού δράσεις. Με την υλοποίηση τέτοιων προγραμμάτων επικαιροποιούνται οι γνώσεις και δεξιότητες των εκπαιδευτικών, προωθούνται μη τυπικές μέθοδοι μάθησης, δίνοντας έμφαση σε ψηφιακά εργαλεία και ταυτόχρονα ενισχύεται η κουλτούρα συνεργατικότητας ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας. Επίσης, ενισχύεται η έννοια της δια βίου μάθησης και διευκολύνεται η δικτύωση με ευρωπαίους ομολόγους για την ανταλλαγή καλών πρακτικών. Έτσι, υιοθετείται μια προοπτική που βασίζεται στις αρχές που διέπουν την Ευρωπαϊκή Ένωση.

1. Ιστορική αναδρομή των ευρωπαϊκών προγραμμάτων

Το πρόγραμμα Erasmus ξεκίνησε το 1987 ως μια πρωτοβουλία για την προώθηση των φοιτητικών ανταλλαγών και τη διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών για τη συνεργασία μεταξύ ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Από το πρώτο έτος της λειτουργίας του, όπου συμμετείχαν 3.200 φοιτητές από 11 ευρωπαϊκές χώρες (Βέλγιο, Δανία, Γερμανία, Ελλάδα, Γαλλία, Ιρλανδία, Ιταλία, Κάτω Χώρες, Πορτογαλία, Ισπανία και Ηνωμένο Βασίλειο), το πρόγραμμα εξελίσσεται συνεχώς (European Commission, n.d.).

Το πρόγραμμα Erasmus+ δημιουργήθηκε μέσα στο πλαίσιο της Ανοιχτής Μεθόδου Συντονισμού η οποία, σύμφωνα με το EUR-Lex (n.d.), το επίσημο λεξικό νομικής ορολογίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αποτελεί «μια μορφή μη δεσμευτικού δικαίου. Πρόκειται για μια μορφή διαμόρφωσης διακυβερνητικής πολιτικής που δε βασίζεται σε δεσμευτικά νομοθετικά μέτρα της ΕΕ και δεν απαιτεί από τις χώρες μέλη να θεσπίσουν ή να τροποποιήσουν τη νομοθεσία τους. Καθιερώθηκε ως εργαλείο της Στρατηγικής της Λισαβόνας το 2000 και προσέφερε ένα νέο πλαίσιο συνεργασίας μεταξύ των χωρών της ΕΕ, επιτρέποντας στις εθνικές πολιτικές τους να κατευθυνθούν προς συγκεκριμένους κοινούς στόχους».

Παλαιότερα προγράμματα που απευθύνονταν σε συγκεκριμένους τομείς εκπαίδευσης, όπως το Leonardo DaVinci (επαγγελματική εκπαίδευση), το Grundtvig (εκπαίδευση ενηλίκων), το Comenius (σχολική εκπαίδευση), το Erasmus (ανώτατη εκπαίδευση) και το Erasmus Mundus (διεθνής εκπαίδευση) έχουν ενσωματωθεί στον τίτλο “ομπρέλα” Erasmus+ που πλέον περιλαμβάνει όλες τις παραπάνω εξειδικευμένες κατηγορίες, αλλά και άλλες που υπάγονται στους τομείς της εκπαίδευσης, της κατάρτισης, της νεολαίας και του αθλητισμού.

Σύμφωνα με τον επίσημο οδηγό του Προγράμματος και το ιδρυτικό έγγραφο «Συμπεράσματα του συμβουλίου της 12ης Μαΐου 2009 σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο

για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης» (EUR-Lex, n.d.), οι στόχοι του Προγράμματος περιλαμβάνουν την προώθηση της δια βίου μάθησης για την επαγγελματική ανάπτυξη όλων των Ευρωπαίων πολιτών, την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επίγνωσης και του διαλόγου, του πολιτισμικού πλουραλισμού, του σεβασμού της διαφορετικότητας, της ισότητας και της παροχής ίσων ευκαιριών για όλους, ιδίως για όσους ανήκουν σε ευάλωτες και μειονεκτούσες ομάδες. Επίσης, προωθεί τις αξίες της πολιτειότητας, της δημιουργικότητας, της καινοτομίας και της επιχειρηματικότητας, δημιουργώντας διεθνή δίκτυα ανταλλαγής πρακτικών, γνώσεων και εμπειριών. Ενθαρρύνει τις συμπράξεις και τις συνεργασίες μεταξύ ιδρυμάτων και φορέων, με στόχο τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης και την προετοιμασία των μελλοντικών Ευρωπαίων πολιτών για μια πολύπλευρη ανάπτυξη σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο, συμβάλλοντας έτσι στην οικοδόμηση της ενιαίας Ευρώπης.

Σήμερα, το Erasmus+ προσφέρει ένα ευρύ φάσμα ευκαιριών στους τομείς της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, της σχολικής εκπαίδευσης, της εκπαίδευσης ενηλίκων, της νεολαίας και του αθλητισμού. Στα τελευταία τριάντα πέντε χρόνια, το πρόγραμμα έχει δώσει σε περισσότερα από 13 εκατομμύρια άτομα την ευκαιρία να σπουδάσουν, να καταρτιστούν, να κάνουν εθελοντική εργασία ή να αποκτήσουν εμπειρία στο εξωτερικό.

Τα προγράμματα κινητικότητας και συνεργασίας του Erasmus+ υποστηρίζουν την πράσινη και ψηφιακή μετάβαση, ενώ παράλληλα ενθαρρύνουν την ενεργή συμμετοχή στα κοινά και την ενίσχυση της συμμετοχής στον δημοκρατικό βίο. Η ένταξη παραμένει κεντρική αρχή του προγράμματος, διασφαλίζοντας ότι περισσότεροι άνθρωποι έχουν πρόσβαση σε μαθησιακές ευκαιρίες και μπορούν να συμμετέχουν σε διεθνή έργα, ιδιαίτερα τα άτομα με λιγότερες ευκαιρίες (European Commission, n.d.).

2. Η συνεισφορά των καινοτόμων δράσεων στην εκπαίδευση

Σύμφωνα με τον Parekh (1986) η εκπαίδευση γενικά δεν είναι πολιτισμικά ουδέτερη. Μέσα σε ένα σχολείο που χαρακτηρίζεται πλέον από πολυπολιτισμικότητα, οι καθιερωμένες εκπαιδευτικές πρακτικές είναι καταδικασμένες να αποτύχουν καθώς αγνοούν παντελώς τη διαφορετικότητα στα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών και παραβλέπουν την εκάστοτε κοινωνικοοικονομική πραγματικότητα. Περιορίζουν την καλλιέργεια της φαντασίας και της κριτικής σκέψης και οδηγούν στη σχολική αποτυχία ή την πρόωρη εγκατάλειψη.

Ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του '90, το διεθνές περιβάλλον έθετε το επιτακτικό αίτημα του εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης, προκαλώντας αλλαγές τόσο στα βασικά οργανωτικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος κάθε χώρας όσο και στη βάση του, δηλαδή τη σχολική μονάδα (Fullan, 1993). Προκειμένου, λοιπόν, το σχολείο να ανταποκριθεί στις τεχνολογικές εξελίξεις και στις ποικίλες προκλήσεις και απαιτήσεις κάθε εποχής κατέφυγε στην αναζήτηση και υιοθέτηση καινοτόμων ιδεών και προγραμμάτων, τα οποία κρίνονταν ως κατάλληλα για ένα δεδομένο χωροχρονικό πλαίσιο απέναντι σε παιδαγωγικά, διδακτικά, πολιτισμικά θέματα (Σπυροπούλου κ.ά., 2008).

Σύμφωνα με τον Μπάκα (2009) οι πιο σημαντικοί τομείς στους οποίους μπορούν να παρατηρηθούν εκπαιδευτικές καινοτομίες είναι τα θέματα που σχετίζονται με την αξιολόγηση, τη μέθοδο διδασκαλίας, το σχολικό περιβάλλον και τις μορφές οργάνωσής του, καθώς και της οργάνωσης της σχολικής τάξης προκειμένου να μεγιστοποιηθεί η απόδοση

των μαθητών/τριών. Η σχολική κουλτούρα, η εκπαιδευτική ηγεσία και το κλίμα συνεργασίας και αλληλεγγύης μεταξύ των εκπαιδευτικών στο σχολείο αποτελούν σημαντικούς παράγοντες για την επιτυχία των καινοτόμων δράσεων (Hargreaves & Shirley, 2009).

Μέσω της υλοποίησης των καινοτόμων δράσεων, δημιουργείται ένα θετικό κλίμα που δίνει στους/στις μαθητές/τριες την ευκαιρία να συνεργαστούν, να ανταλλάξουν απόψεις ως ισότιμα μέλη και να κοινωνικοποιηθούν. Διαμορφώνεται ένα ασφαλές και έμπιστο περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσουν συλλογικές μορφές σκέψης, ξεπερνώντας τα στενά ατομικά και, ταυτόχρονα, εγωκεντρικά όρια σκέψης (Ματσαγγούρας, 2003). Ταυτόχρονα γίνεται ευκολότερη η κοινωνική ενσωμάτωση των παιδιών που προέρχονται από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες καθώς εμφανίζουν μικρότερο ποσοστό σχολικού άγχους και υψηλότερη αυτοεκτίμηση (Johnson & Ahlgren, 1976).

Το κυριότερο χαρακτηριστικό των καινοτόμων δράσεων είναι η βιωματικότητα. Μέσα από τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων, τα παιχνίδια ρόλων, τη δραματοποίηση, τον καταϊγισμό ιδεών, τη μελέτη περίπτωσης, το debate κλπ. (Καμαρινού, 1998) προωθούνται εμπειρίες που ενισχύουν «τις ενδοψυχικές διεργασίες και διαμόρφωσης του ψυχικού κόσμου, της προσωπικότητας και των επιθυμιών, αναγκών, κινήτρων, ενδιαφερόντων» (Μπακιρτζής, 2000). Η αμεσότητα και ο αυθορμητισμός που τις διέπει αποτελούν μία μοναδική εμπειρία μάθησης που βοηθά στη διασύνδεση της γνώσης με την πραγματικότητα. Ακόμα και οι πιο συνεσταλμένοι μαθητές/τριες αρχίζουν να απελευθερώνονται και τολμούν να δοκιμάσουν νέα πράγματα, κάτι που είναι αδύνατο μέσω της παραδοσιακής διδασκαλίας. Με λίγα λόγια επιτυγχάνεται η ολόπλευρη ανάπτυξη του χαρακτήρα των παιδιών κάνοντας τους περισσότερο ευαίσθητοποιημένους σε θέματα που έχουν να κάνουν με το περιβάλλον, την οικολογία και τα ανθρώπινα δικαιώματα.

Από την άλλη οι καινοτόμες δράσεις αποτελούν ένα χρήσιμο εργαλείο για τους/τις εκπαιδευτικούς καθώς τους δίνεται η δυνατότητα να επιλέξουν θέματα σχετικά με τα ενδιαφέροντα αλλά και την κουλτούρα των μαθητών/τριών. Μπορούν να τροποποιούν το περιεχόμενο για να επιτυγχάνουν ευκολότερα τους διδακτικούς τους στόχους ενώ παράλληλα γίνονται πιο δημιουργικοί και αποτελεσματικοί. Έχει παρατηρηθεί πως όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν τον έλεγχο της διαδικασίας των αλλαγών, η αποδοχή και η συναισθηματική εμπλοκή τους έχουν πολύ καλύτερα αποτελέσματα (Hargreaves, 2004).

Σημαντική επίδραση στην υποστήριξη καινοτομιών, βέβαια, έχουν οι ατομικοί παράγοντες των εκπαιδευτικών, όπως η προσωπικότητα, οι βασικές αξίες και οι ικανότητες (Day et al., 2007), η εμπιστοσύνη (Louis, 2007) και η αξιοπιστία (Schmidt & Prawat, 2006). Η τάση για υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων τους οδηγεί στο κυνήγι της επαγγελματικής ανάπτυξης ώστε να είναι σε θέση να υποστηρίξουν τα σχέδια που οργανώνουν. Μέσα από παρακολουθήσεις επιμορφωτικών σεμιναρίων και συμμετοχή σε δίκτυα ανταλλαγής καλών πρακτικών γίνονται ικανότεροι στη διάγνωση των αναγκών και δυσκολιών των μαθητών/τριών, σχεδιάζουν διαθεματικά και δυναμικά εξελισσόμενα projects και αξιοποιούν στο έπακρο τις νέες τεχνολογίες.

Τέλος, η υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων συντελεί στη βελτίωση της εικόνας του σχολείου στην κοινωνία. Οι φορείς και τα άτομα που το περιβάλλουν το αντιμετωπίζουν ως έναν οργανισμό που λειτουργεί με υψηλά ποιοτικά κριτήρια και παρέχει πολλά παραπάνω από την κλασική αποστειρωμένη γνώση. Το βλέπουν σαν μία ζωντανή κυψέλη που εισακούει τις ανάγκες των μελών της και τροποποιεί το Πρόγραμμα Σπουδών της, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες αυτές.

3. Παρουσίαση των ευρωπαϊκών προγραμμάτων

Τα ευρωπαϊκά προγράμματα Erasmus+ αποτελούν την κορωνίδα των καινοτόμων δράσεων. Προσφέρουν κινητικότητα εκπαιδευτικών σε φορείς υποδοχής σε διάφορες ευρωπαϊκές χώρες, οι οποίοι οργανώνουν βραχυπρόθεσμα μαθήματα κατάρτισης με ποικίλες θεματικές βασισμένες στα κριτήρια ποιότητας που έχει θέσει η Ευρωπαϊκή Κοινότητα, καθώς και στις σύγχρονες παιδαγωγικές και διδακτικές ανάγκες της εκπαίδευσης. Δίνουν επίσης τη δυνατότητα σε εκπαιδευτικούς μέσω του «job shadowing» να επισκεφτούν σχολικές μονάδες του εξωτερικού και να παρακολουθήσουν τη μαθησιακή διαδικασία μέσα σε ένα διαφορετικό εκπαιδευτικό σύστημα. Τέλος, σημαντικό κομμάτι των ευρωπαϊκών προγραμμάτων είναι η μετακίνηση μαθητών/τριών σε άλλες σχολικές μονάδες του εξωτερικού, όπου μέσα από το πρόγραμμα που παρακολουθούν διευρύνουν τους ορίζοντες, αποκτούν μοναδικές εμπειρίες και εκπαιδεύονται σε διαφορετικές συνθήκες από αυτές που έχουν συνηθίσει.

Το σχολείο μας, το 13^ο Δημοτικό Σχολείο Πατρών, τα τελευταία χρόνια υλοποιεί με επιτυχία ευρωπαϊκά προγράμματα Erasmus+, σχεδιασμένα με κριτήριο τις εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητικού δυναμικού και των εκπαιδευτικών μας. Το σχολείο μας θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως πολυπολιτισμικό, καθώς αποτελείται από μαθητές/τριες διαφορετικών εθνοτήτων και κοινωνικών ομάδων. Πιο συγκεκριμένα, περίπου το 40% των μαθητών/τριών μας είναι ελληνικής καταγωγής, το 25% είναι αλβανικής ή άλλης βαλκανικής καταγωγής, το 25% είναι Ρομά, ενώ το υπόλοιπο 10% είναι πρόσφυγες από την Ουκρανία. Οι ανάγκες των μαθητών/τριών αυτών δεν περιορίζονται μόνο στην απόκτηση γνώσεων αλλά και στην ενσωμάτωσή τους στην κοινωνία. Ταυτόχρονα οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μας τα τελευταία χρόνια έχουν έρθει αντιμέτωποι με μια νέα πραγματικότητα που τους κάνει να αισθάνονται μη επαρκείς σε θέματα διαχείρισης των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών καταστάσεων, ενώ ταυτόχρονα βιώνουν συναισθήματα παραίτησης και επαγγελματικής εξουθένωσης.

Για την αντιμετώπιση της νέας πραγματικότητας του σχολείου μας αποφασίστηκε η αναζήτηση καινοτόμων πρακτικών και δράσεων, οι οποίες θα προσέφεραν γνώσεις, στρατηγικές, τεχνικές και θα βοηθούσαν ουσιαστικά τους εκπαιδευτικούς στην αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και στη διαχείριση των αρνητικών τους συναισθημάτων. Ύστερα από αναζήτηση και δίνοντας έμφαση στα θετικά αποτελέσματα των ευρωπαϊκών προγραμμάτων αποφασίστηκε η συμμετοχή μας σε πρόγραμμα Erasmus+ KA1.

Έτσι, τα τελευταία 6 χρόνια υλοποιήθηκαν δύο ευρωπαϊκά προγράμματα Erasmus+ KA1 με θεματικές σχεδιασμένες να ανταποκρίνονται στις ανάγκες μας. Το 1^ο Σχέδιο είχε τίτλο «*Our School, a Hug for All: Effective Teaching Strategies for Our Multicultural Classrooms*». Στόχος του Σχεδίου ήταν η απόκτηση κατάλληλων στρατηγικών και μεθόδων, με σκοπό τη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού σχολείου που διέπεται από τις αξίες της δημοκρατίας, της ισότητας, του σεβασμού στη διαφορετικότητα και της ενσυναίσθησης. Ταυτόχρονα ενισχύθηκε ο ψηφιακός γραμματισμός των εκπαιδευτικών δίνοντάς τους την ευκαιρία να εξοικειωθούν με ηλεκτρονικά εργαλεία Web 2.0 και ψηφιακές εκπαιδευτικές πλατφόρμες, καθώς και να ενημερωθούν για τις τελευταίες τεχνολογικές εξελίξεις όπως η ανάπτυξη της τεχνητής νοημοσύνης.

Το 2^ο Σχέδιο είχε τίτλο «*Psychological Empowerment of our Teachers: Coping with New Challenges and Professional Burn-out*». Στόχος του 2^{ου} Σχεδίου μας ήταν η ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών με σκοπό να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις

δυσκολίες του επαγγέλματος. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί μέσα από ποικίλες βιωματικές δραστηριότητες αναζήτησαν την αυτογνωσία σχετικά με τον ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί, με στόχο τη μείωση του στρες, την υιοθέτηση μίας ισορροπημένης σχέσης εργασίας και προσωπικής ζωής και την απόκτηση ικανοποίησης από τις χαρές του επαγγέλματός τους. Ταυτόχρονα εφοδιάστηκαν με εναλλακτικές εκπαιδευτικές στρατηγικές, όπως η αντεστραμμένη τάξη (flipped classroom), η μάθηση μέσω σχεδίων δράσης (project-based learning) ή μέσω ανάθεσης εργασιών (task based learning), η μέθοδος jigsaw και το μοντέλο station rotation, εργαλεία που μετατρέπουν την τάξη σε ένα ευχάριστο και αποτελεσματικό χώρο μάθησης, όπου οι μαθητές/τριες αναλαμβάνουν πιο ενεργό ρόλο.

4. Δράσεις του Προγράμματος

Στην προσπάθεια ενσωμάτωσης των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των εμπειριών που αποκτήθηκαν από τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις επιμορφωτικές κινητικότητες Erasmus+, υλοποιήθηκαν ποικίλες δράσεις με διαθεματικό χαρακτήρα. Στις δράσεις αυτές συμπεριελήφθησαν βιωματικές, παιγνιώδεις και υπαίθριες δραστηριότητες, καθώς επίσης και δραστηριότητες με τη χρήση ψηφιακών μέσων, οι οποίες προάγουν την πολυαισθητηριακή μάθηση, τη συνεργατικότητα, την ανάληψη πρωτοβουλιών και την αλληλεπίδραση των μαθητών και μαθητριών. Με αφορμή την Παγκόσμια Ημέρα Μητρικής Γλώσσας, την Παγκόσμια Ημέρα Ελληνικής Γλώσσας, την Πανελλήνια Ημέρα κατά της Σχολικής Βίας, την Παγκόσμια Ημέρα Παιδικού Βιβλίου και άλλες ευκαιρίες διοργανώθηκαν στο σχολείο μας εκδηλώσεις από το σύνολο των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών εφαρμόζοντας ψηφιακά εργαλεία (όπως Kahoot!, Plickers, Menti, Quizlet, κ.ά.) και σύγχρονες διδακτικές μεθόδους (όπως Gallery Walk, Jigsaw method, project, flipped classroom). Επιπλέον, το σχολείο μας συμμετείχε σε προγράμματα που απευθύνονται σε μαθητές πρόσφυγες και μετανάστες που δε γνωρίζουν καλά ή γνωρίζουν ελάχιστα την ελληνική γλώσσα και τους δόθηκε η δυνατότητα μέσω διαφοροποιημένης διδασκαλίας με τη χρήση εναλλακτικών εργαλείων διδασκαλίας όπως τάμπλετ και ειδικών λογισμικών, να αναπτύξουν τις δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν στην ένταξή τους τόσο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα όσο και στην κοινωνία.

Ταυτόχρονα, η αύξηση της συμμετοχής σε καινοτόμες δράσεις με την υλοποίηση περιβαλλοντικών και πολιτιστικών προγραμμάτων καθώς και προγραμμάτων αγωγής υγείας ενεργοποίησε τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές/τριες καθιστώντας τους πιο υπεύθυνους και ευαισθητοποιημένους πολίτες με προσανατολισμό στην οικολογία, την αειφορία, τον εθελοντισμό και τη συμμετοχή στα κοινά.

Σημαντική παρακαταθήκη των κινητικότητων στο εξωτερικό ήταν ο τρόπος σχεδιασμού και υλοποίησης των εκπαιδευτικών εκδρομών και επισκέψεων της σχολικής μονάδας, οι οποίες βασίζονταν στα πρότυπα των κινητικότητων και διέπονταν από σαφή στοχοθεσία, οργάνωση και ανατροφοδότηση. Επίσης η ανανέωση του υλικοτεχνικού εξοπλισμού του σχολείου με διαδραστικούς πίνακες και βιντεοπροβολείς, τάμπλετ και νέους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, ο καλλωπισμός των αιθουσών και η αξιοποίηση ανεκμετάλλευτων χώρων και πόρων επέφεραν μια αίσθηση αναβάθμισης του σχολείου, που οδήγησε και στην αλλαγή διάθεσης των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών.

Ένας ακόμα σημαντικός πυλώνας των δράσεων που υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο των ευρωπαϊκών προγραμμάτων μας ήταν η διάχυση των αποτελεσμάτων σε ενδοσχολικό

επίπεδο, στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα και στην τοπική κοινωνία. Συγκεκριμένα, μετά από κάθε επιμορφωτική κινητικότητα στο εξωτερικό διοργανώνονταν Ημερίδες Ενδοσχολικής Επιμόρφωσης με σκοπό τη διάχυση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των εμπειριών που αποκτήθηκαν κατά τη διάρκεια των σεμιναρίων. Στις ημερίδες αυτές συμμετείχε το σύνολο των μελών του Συλλόγου Διδασκόντων, με τους οποίους οι συμμετέχοντες στις κινητικότητες εκπαιδευτικοί μοιράστηκαν τις καλές πρακτικές και γνώσεις που απέκτησαν. Επιπλέον, πραγματοποιήθηκαν υποδειγματικές διδασκαλίες από τους εκπαιδευτικούς που πήραν μέρος στις κινητικότητες, ώστε να διαπιστωθεί ο τρόπος εφαρμογής των τεχνικών και μεθόδων μάθησης καθώς και των ψηφιακών εργαλείων στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική.

Σημαντικό εργαλείο διάχυσης των αποτελεσμάτων στους μαθητές/τριες, στους γονείς αλλά και στην ευρύτερη κοινωνία ήταν η ιστοσελίδα του σχολείου. Με αναρτήσεις που περιείχαν εικόνες και υλικό κοινοποιήθηκε η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις εκπαιδευτικές κινητικότητες στο εξωτερικό. Επιπροσθέτως στην ιστοσελίδα μας βρίσκονται αναρτημένες όλες οι σχολικές εκδηλώσεις, στις οποίες συμμετείχαν οι μαθητές/τριες μας κατά τη διάρκεια της χρονιάς.

Για τη δημοσίευση των θετικών αποτελεσμάτων των Σχεδίων μας η υπεύθυνη παιδαγωγική ομάδα του Erasmus+ συμμετείχε με εισηγήσεις και παρουσιάσεις σε μια σειρά από ημερίδες και παιδαγωγικά συνέδρια που διοργανώθηκαν από το ΙΚΥ και το ΠΕΚΕΣ Δυτικής Ελλάδας καθώς και άλλους πανεπιστημιακούς φορείς, προκειμένου να μοιραστούν την εμπειρία τους με συναδέλφους από άλλα σχολεία. Καθώς στο σχολείο μας απονεμήθηκε το Ευρωπαϊκό Βραβείο Καινοτόμου Διδασκαλίας 2023 (EITA 2023) από το ΙΚΥ και την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, τύχαμε ευρείας δημοσιότητας στα τοπικά μέσα ενημέρωσης. Ως αποτέλεσμα της ευρωπαϊκής διάκρισης αποσπάσαμε ακόμα ένα βραβείο στην τελετή "Πρόσωπα της Χρονιάς 2023" που διοργάνωσε η εφημερίδα "Πελοπόννησος" στον τομέα της Εκπαίδευσης. Αναδείχθηκε έτσι το έργο μας στα τοπικά έντυπα και ψηφιακά μέσα ενημέρωσης και η ευρύτερη κοινωνία ενημερώθηκε για τις δράσεις που υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο του προγράμματος και τα οφέλη που αποκόμισε η σχολική μας κοινότητα.

5. Αποτελέσματα-Συμπεράσματα

5.1 Τα οφέλη για τους εκπαιδευτικούς

Μέσα από την υλοποίηση ευρωπαϊκών προγραμμάτων οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί επικαιροποιούν τις γνώσεις τους σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο σε θέματα παιδαγωγικής και διδακτικής και εμπλουτίζουν τις διδακτικές μεθόδους. Η απόκτηση ήπιων δεξιοτήτων και άλλων διδακτικών στρατηγικών τους βοηθούν να γίνουν πιο καινοτόμοι και δημιουργικοί και να κάνουν τις τάξεις τους πιο ελκυστικές για τους μαθητές και τις μαθήτριες. Με την απόκτηση ψηφιακών δεξιοτήτων μπορούν πλέον να εκμεταλλεύονται τις ψηφιακές πλατφόρμες, να δημιουργούν ψηφιακό υλικό και να χρησιμοποιούν πολυμέσα για να βελτιώνουν τη μαθησιακή εμπειρία. Ταυτόχρονα γίνονται πιο δημιουργικοί στο να σχεδιάζουν προγράμματα που ξεφεύγουν από τη νόρμα και χαρακτηρίζονται από πρωτοτυπία και φαντασία.

Παράλληλα έχουν εξοικειωθεί με σύγχρονες τεχνικές συμπερίληψης ώστε να μπορούν να διαχειρίζονται προβλήματα και κρίσεις που προκύπτουν μέσα σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον προσφέροντας ίσες ευκαιρίες μάθησης προς όλους. Δημιουργούν έτσι ένα

περιβάλλον ασφάλειας και αποδοχής στο οποίο οι μαθητές/τριες αισθάνονται ότι είναι ισότιμα μέλη και ότι τους παρέχονται όλα τα εχέγγυα που χρειάζονται για να αναπτυχθούν ολόπλευρα ως προσωπικότητες. Μέσα από τις στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας με τις οποίες ήρθαν σε επαφή κατά τη διάρκεια των κινητικότητων είναι πλέον σε θέση να οργανώνουν τη διδασκαλία τους λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών που προέρχονται από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες ή ομάδες με λιγότερες ευκαιρίες.

Στον τομέα της προσωπικής ανάπτυξης μέσα από τα ευρωπαϊκά προγράμματα αισθάνονται πια πιο ενδυναμωμένοι, πιο σίγουροι και με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση. Χρησιμοποιώντας τις τεχνικές αυτογνωσίας και αυτοελέγχου στις οποίες εκπαιδεύτηκαν, μπορούν να καταπολεμήσουν τα συναισθήματα της αποξένωσης, της έλλειψης κινήτρων και της ψυχολογικής και σωματικής εξάντλησης. Έτσι αντλούν μια βαθιά αίσθηση ικανοποίησης από τη δουλειά τους και μπορούν να παρακινήσουν και να εμπνεύσουν με τη σειρά τους τους/τις μαθητές/τριες να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητές τους.

Τέλος, σημαντικό όφελος για τους εκπαιδευτικούς αποτελεί η ανάπτυξη διάθεσης συνεργασίας και αλληλεπίδρασης με εκπαιδευτικούς από άλλες χώρες, ενώ παράλληλα τους δίνεται η ευκαιρία να αναδείξουν τις προσωπικές τους δεξιότητες και ταλέντα. Μέσα από τα προγράμματα αυτά μοιράζονται όχι μόνο τις εμπειρίες τους αλλά και τις ανησυχίες τους με άλλους εκπαιδευτικούς από διαφορετικές χώρες, ανταλλάσσουν καλές πρακτικές και ανοίγουν διαύλους επικοινωνίας για μελλοντικές συνεργασίες. Μέσω των συζητήσεων και των εκμυστηρεύσεων οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν αποτελεσματικές στρατηγικές επικοινωνίας και νιώθουν ότι αποτελούν μέλη μιας ευρωπαϊκής κοινότητας με κοινές ανησυχίες και προβληματισμούς.

5.2 Τα οφέλη για τους/τις μαθητές/τριες

Η υλοποίηση ευρωπαϊκών προγραμμάτων Erasmus+ είχε θετικό αντίκτυπο και στο μαθητικό δυναμικό του σχολείου. Οι μαθητές/τριες αισθάνονται ότι βρίσκονται σε ένα περιβάλλον που τους προσφέρει ασφάλεια και τους βοηθά να αναδείξουν τα ταλέντα και τις ιδιαίτερες κλίσεις τους. Νιώθουν ότι αποτελούν μέρος μιας ευρύτερης ομάδας κι αντιμετωπίζονται ισότιμα τόσο από τους/τις εκπαιδευτικούς όσο και από τους/τις συμμαθητές/τριες.

Μέσα από την εφαρμογή καινοτόμων δράσεων και σύγχρονων στρατηγικών διδασκαλίας παρατηρείται βελτίωση των μαθησιακών επιδόσεων. Οι μαθητές/τριες δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τα διδακτικά αντικείμενα, καθώς έχει αυξηθεί η κινητροδότησή τους, κάτι που γίνεται φανερό τόσο μέσα από τα ποσοτικά δεδομένα (βαθμολογίες) όσο και από τα ποιοτικά, όπως η διάθεση για συμμετοχή στην τάξη και η επιθυμία για βελτίωση των γνωστικών αποτελεσμάτων τους. Οι μαθητές/τριες είναι πλέον σε θέση να αξιολογούν το βαθμό στον οποίο κατέκτησαν τη γνώση, τα δυνατά τους σημεία και τα σημεία στα οποία χρειάζεται να βελτιωθούν.

Παράλληλα έχει αυξηθεί η εμπλοκή τους σε εξωσχολικά και διαθεματικά εκπαιδευτικά προγράμματα. Δείχνουν πλέον μεγαλύτερη διάθεση για συμμετοχή κι απόκτηση ενεργού ρόλου σε δράσεις μη τυπικής και άτυπης μάθησης, υπαίθριες και παιγνιώδεις δραστηριότητες και δραστηριότητες που υλοποιούνται με την χρήση διαδραστικών ψηφιακών εργαλείων.

Επιπλέον, οι μαθητές/τριες έχουν αναπτύξει ήπιες και κοινωνικές δεξιότητες, όπως η συλλογική υπευθυνότητα και η κοινωνική ενσυναίσθηση, δείχνοντας κατανόηση και προθυμία για βοήθεια στους συμμαθητές/τριες. Έχει βελτιωθεί η καθημερινή αλληλεπίδραση μεταξύ τους τόσο μέσα στην τάξη όσο και στη διάρκεια των διαλειμμάτων, όπως φαίνεται από την μείωση του αριθμού των συγκρουσιακών καταστάσεων. Διαχειρίζονται τα αρνητικά τους συναισθήματα και αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα του αυτοελέγχου. Έχει τονωθεί η αυτοπεποίθηση και η αυτοεκτίμηση τους και αναπτύσσοντας πρωτοβουλίες μέσα στο πλαίσιο της ομάδας είναι πιο αυτόνομοι/ες. Μέσα από τις ομαδικές δράσεις αναπτύσσεται ευκολότερα πνεύμα συνεργασίας και ευγενούς άμιλλας. Καλλιεργείται, επίσης, η πολιτειότητα και η κοινωνική ευθύνη προσεγγίζοντας θέματα που απασχολούν τη σύγχρονη κοινωνία, όπως η αποδοχή της διαφορετικότητας, η συμμετοχή σε δημοκρατικές διαδικασίες, ο σεβασμός προς το περιβάλλον κτλ.

Τέλος, οι μαθητές/τριες έχουν καλλιεργήσει ένα σύνολο δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για τον 21^ο αιώνα, όπως η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα και η επικοινωνία, που τους επιτρέπουν να προσαρμόζονται στις σύγχρονες απαιτήσεις της κοινωνίας και να ανταπεξέρχονται στις μεταβολές του κοινωνικοπολιτικού γίγνεσθαι. Έχουν ενισχυθεί οι ψηφιακές τους δεξιότητες, καθιστώντας τους έτσι ικανότερους να αναζητούν την πληροφορία μέσα σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο τεχνολογικό περιβάλλον, να την αξιολογούν και να την μετασχηματίζουν. Επίσης, χρησιμοποιούν πλέον διαφορετικούς τύπους συλλογισμού προκειμένου να αναλύσουν και να συνθέσουν πληροφορίες για να εξάγουν συμπεράσματα και να οδηγηθούν στην επίλυση προβλημάτων.

5.3 Τα οφέλη για τη σχολική κοινότητα

Οι σχολικές μονάδες που υλοποιούν ευρωπαϊκά προγράμματα χρησιμοποιούν την εμπειρία των συμμετεχόντων για να ανοιχτούν στην κοινωνία και να γίνουν πιο δημοκρατικά παρέχοντας ίσες ευκαιρίες και πρόσβαση σε εκπαίδευση υψηλής ποιότητας για όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες ανεξάρτητα από το κοινωνικο-πολιτισμικό και οικονομικό τους υπόβαθρο. Επιτυγχάνεται έτσι η καταπολέμηση σημαντικών παθογενειών των σύγχρονων ελληνικών σχολείων, όπως η πρόωγη εγκατάλειψη του σχολείου, οι συγκρουσιακές καταστάσεις και τα φαινόμενα σχολικής βίας, η αδιαφορία και η έλλειψη κινήτρου.

Πιο συγκεκριμένα, με την εφαρμογή των καινοτόμων δράσεων στην καθημερινή πρακτική, η σχολική μονάδα προσφέρει σε όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες περισσότερες ευκαιρίες στη μάθηση εφαρμόζοντας διαφοροποιημένες προσεγγίσεις στη γνώση και προωθώντας την ισότητα και τον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης. Παρατηρείται η αίσθηση της καλλιέργειας ενός θετικού κλίματος μέσα στην τάξη, το οποίο ενισχύει τη δημιουργικότητα, τη διάθεση για συνεργασία και φυσικά τη γενικότερη ευημερία της σχολικής κοινότητας.

Ο ψηφιακός μετασχηματισμός της εκπαίδευσης είναι ένας από τους παράγοντες που συμβάλλουν στην προσφορά ελεύθερης πρόσβασης στην πληροφορία σε όλους. Μέσα από τις γνώσεις που αποκτούν οι εκπαιδευτικοί στα δομημένα σεμινάρια του προγράμματος Erasmus+ γίνονται ικανοί να εκμεταλλεύονται στο έπακρο τα σύγχρονα ψηφιακά εργαλεία στην καθημερινή διδακτική τους πρακτική κάνοντας σημαντικά βήματα προς την κατεύθυνση προώθησης της αυτόνομης μάθησης και της πολυαισθητηριακής ανακάλυψης της γνώσης.

Διαμορφώνεται, επίσης, ένα προφίλ πιο ανοιχτό στην κοινωνία με κύριο χαρακτηριστικό την εντατικοποίηση της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης μεταξύ όλων των μελών της

σχολικής κοινότητας με στόχο την καλλιέργεια μιας κουλτούρας συνεργατικότητας και συλλογικότητας για την αποτελεσματικότερη επίλυση προβλημάτων. Ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων, ο Δήμος καθώς και τοπικοί φορείς γίνονται αρωγοί και υποστηρικτές των προσπαθειών του σχολείου για τη βελτίωση των συνθηκών μάθησης και συνεισφέρουν με κάθε πρόσφορο μέσο στη διαμόρφωση ενός σύγχρονου οργανισμού που ανταποκρίνεται πλήρως στις ανάγκες των μαθητών/τριών. Ταυτόχρονα, ανοίγουν δίαυλοι επικοινωνίας με ομολόγους από άλλα σχολεία για την ανταλλαγή καλών πρακτικών και για τη δημιουργία δικτύων μέσα από τα οποία προωθείται η συνεργασία. Αναπτύσσεται η εξωστρέφεια και αναβαθμίζεται ο ρόλος του σχολείου τόσο στην τοπική κοινωνία όσο και ευρύτερα στην εκπαιδευτική κοινότητα. Συνέπεια των παραπάνω είναι η βελτίωση της εικόνας του σχολείου και η αλλαγή στάσεων και αντιλήψεων απέναντι στους εκπαιδευτικούς αλλά και τη σχολική μονάδα.

Τέλος, η ύπαρξη ενός ευχάριστου και ελκυστικού σχολικού περιβάλλοντος που βάζει στο επίκεντρο τον μαθητή και τις ανάγκες του οδηγεί στη δημιουργία κινήτρων προκειμένου να φοιτούν τακτικά μαθητές/τριες που εμφάνιζαν σποραδική φοίτηση. Το περιεχόμενο των δράσεων με γνώμονα την αντιμετώπιση των κοινωνικών ανισοτήτων και την ανάδειξη των ιδιαίτερων πολιτισμικών χαρακτηριστικών των ευπαθών κοινωνικών ομάδων αποτελούν σημαντικό παράγοντα για τη μείωση της σχολικής διαρροής αυξάνοντας την επιθυμία των μαθητών/τριών να παρευρίσκονται στο σχολείο και να συμμετέχουν στη μαθητική ζωή.

Βιβλιογραφία

Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A., & Gu, Q. (2007). *Teachers matter: Connecting work, lives and effectiveness*. Berkshire: Open University Press.

European Commission. (n.d.). *Celebrating 35 years of the Erasmus programme*. Ανακτήθηκε από https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/ip_22_5648

European Commission. (n.d.). *From Erasmus to Erasmus+: A story of 30 years*. Ανακτήθηκε από https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/MEMO_17_83

EUR-Lex. (n.d.). *Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020)*. Ανακτήθηκε από [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:52009XG0528\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:52009XG0528(01))

EUR-Lex. (n.d.). *Open method of coordination*. Ανακτήθηκε από <https://eur-lex.europa.eu/EN/legal-content/glossary/open-method-of-coordination.html>

Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. London: Palmer Press.

Hargreaves, A. (2004). Inclusive and exclusive educational change: Emotional responses of teachers and implications for leadership. *School Leadership & Management*, 24(3), 287-309.

Hargreaves, A., & Shirley, D. (2009). *The fourth way: The inspiring future for educational change*. CA: Corwin.

Johnson, D. W., & Ahlgren, A. (1976). Relationship between student attitudes about cooperation and competition and attitudes toward schooling. *Journal of Educational Psychology*, 68(1), 92-102.

- Καμαρινού, Δ. (1998). *Βιωματική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Paper Graph.
- Λούις, Κ. Σ. (2007). Trust and improvement in schools. *Journal of Educational Change*, 8, 1-24.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπάκας, Θ. (2009). Οι αλλαγές και οι αντιστάσεις στην εκπαίδευση. *Παιδαγωγική- Θεωρία και Πράξη*, 3, 47-56.
- Μπακιρτζής, Κ. (2000). Βιωματική εμπειρία και κίνητρα μάθησης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 30, 87-109.
- Parekh, B. (1986). The concept of multi-cultural education. In S. Modgil, G. Verna, K. Mallick, & C. Modgil (Eds.), *Multicultural education: The interminable debate*. Philadelphia: The Falmer Press.
- Schmidt, W. H., & Prawat, R. S. (2006). Curriculum coherence and national control of education: Issue or non-issue? *Journal of Curriculum Studies*, 38(6), 641-658.
- Σπυροπούλου, Δ., Αναστασάκη, Α., Δεληγιάννη, Δ., Κούτρα, Χ., & Μπούρας, Σ. (2008). Τα καινοτόμα προγράμματα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Λειτουργική διεισδυτικότητα και βιωσιμότητα. Ανακτήθηκε από <https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/374/109.pdf>

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αποτελεσματικότητα του Ολοήμερου Σχολείου

Νεφέλη Σπυριδούλα Σούκερα, Μαρία-Ανθή Σαλτάρη, Ραφαέλα Κάκου, Γεωργία
Μυριούνη, Παρασκευή Παντελή, Όλγα Ράγγου & Ξένη Κατσούλα

Περίληψη

Το Ολοήμερο πρόγραμμα αποτελεί έναν θεμελιώδη σχολικό θεσμό, ο οποίος χαρακτηρίζεται για τη διττή κοινωνική και παιδαγωγική του λειτουργία -φύλαξη των μαθητών και παιδαγωγική στόχευση αντίστοιχα. Το Ολοήμερο σχολείο εισήχθη ως καινοτομία στην ελληνική πραγματικότητα με στόχο να διασφαλίσει εκείνες τις προϋποθέσεις που θα συνέβαλαν στην ανανέωση του παλαιού σχολείου, στην προσαρμογή των συνθηκών λειτουργίας του σχολείου στις νέες εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες, στη γενικότερη βελτίωση του παρεχόμενου παιδαγωγικού και διδακτικού έργου (Πυργιωτάκης κ.ά., 2001). Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της σχολικής πραγματικότητας και επομένως της αποτελεσματικότητας του σχολικού και ολοήμερου προγράμματος. Αναγνωρίζοντας το ρόλο των εν ενεργεία εκπαιδευτικών ως έναν από τους βασικότερους παράγοντες εκπαιδευτικής αλλαγής, προτάσσεται η ανάγκη αξιοποίησης των απόψεών τους στην εκπαιδευτική έρευνα. Η παρούσα μελέτη έχει σκοπό να εξετάσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αναφορικά με την αποτελεσματικότητα και τους τρόπους βελτίωσης του ολοήμερου προγράμματος. Ως επιμέρους στόχοι, ορίζονται: η διερεύνηση των επιθυμητών από τους εκπαιδευτικούς χαρακτηριστικών του ολοήμερου προγράμματος, ο εντοπισμός των αδυναμιών και των δυσλειτουργιών του θεσμού, αλλά και των καθοριστικών στοιχείων που θα συμβάλλουν στη βελτίωσή του. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 150 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Κατάλληλη ερευνητική μέθοδος κρίθηκε η ποσοτική μελέτη, με τη χρήση του ερωτηματολογίου (ηλεκτρονικής/έντυπης μορφής) ως ερευνητικό εργαλείο. Σε αυτό περιλαμβάνονταν δύο τύποι ερωτήσεων: α) ερωτήσεις ατομικών στοιχείων, β) ερωτήσεις διερεύνησης των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις εμπειρίες, τις πρακτικές, τις δυσκολίες, τους προβληματισμούς και τις προτάσεις τους για την εύρυθμη λειτουργία του ολοήμερου. Δεδομένου ότι, η σύγχρονη κοινωνία αλλάζει συνεχώς και εξελίσσεται με ταχύτατους ρυθμούς, το ολοήμερο σχολείο, οφείλει να αναπροσαρμόζεται στις εκάστοτε ανάγκες της. Παρότι δεν υπάρχει «συνταγή» σχολικής επιτυχίας, με τη παρούσα έρευνα καθίσταται δυνατή η «χαρτογράφηση» των απόψεων των εκπαιδευτικών, αποβλέποντας οι τελευταίες να ληφθούν υπόψη στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής ενός αποτελεσματικότερου Ολοήμερου σχολείου.

Λέξεις-κλειδιά: σχολική αποτελεσματικότητα, εκπαιδευτικοί, Ολοήμερο σχολείο

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1 Ορισμός και στόχοι Ολοήμερου Σχολείου

Το ολοήμερο σχολείο δεν αποτελεί μια χρονική επιμήκυνση του ωραρίου του παραδοσιακού σχολείου. Είναι μια εναλλακτική λύση και μια μεταρρυθμιστική πρόταση ανανέωσης και βελτίωσης του σχολείου με σαφή παιδαγωγικό προσανατολισμό και με επικέντρωση στον

κοινωνικό και πολιτισμικό του ρόλο. Προσφέρεται μεσημεριανό φαγητό, αλλά και πρόγραμμα μαθημάτων - δραστηριοτήτων (πρώτου και δεύτερου κύκλου), που παρουσιάζει συνάφεια και εναλλαγή μαθημάτων – δραστηριοτήτων (καλλιτεχνικών, πολιτιστικών, αθλητικών). Βασική επιδίωξη το ολοήμερο σχολείου είναι να αναπτύξει την ολόπλευρη προσωπικότητα του κάθε μαθητή και ακολούθως να μεριμνήσει για την αγωγή και την μάθηση (Μπουζάκης 1995).

Οι παιδαγωγικοί στόχοι και σκοποί τους οποίους εξυπηρετεί είναι οι εξής:

- Υποστηρικτική βοήθεια σε αδύναμους μαθητές στην Ελληνική Γλώσσα και τα Μαθηματικά.
- Παιδαγωγική αξιοποίηση του απογευματινού χρόνου που παραμένουν οι μαθητές στο σχολείο. Ο χρόνος εμπλουτίζεται με νέα διδακτικά αντικείμενα που στόχο έχουν να δραστηριοποιήσουν τους μαθητές.
- Ανάπτυξη της υπευθυνότητας των μαθητών, αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου τους, ανάπτυξη των κλίσεων και των ενδιαφερόντων τους και παροχή κινήτρων μάθησης (Δεμίρογλου, 2005).
- Προσέγγιση της γνώσης με διεπιστημονικό τρόπο (Αρκίτσαίος, 2005).
- Συνδυασμός της γνώσης με τη μάθηση και το παιχνίδι.

Οι κοινωνικοί στόχοι και σκοποί τους οποίους εξυπηρετεί είναι οι εξής:

- Βοήθεια στους εργαζόμενους γονείς σε μια εποχή στην οποία και οι μητέρες έχουν αναγκαστεί να βγουν στην αγορά εργασίας.
- Ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών όσο και μεταξύ των δασκάλων και των μαθητών.
- Περιορισμός της παραπαιδείας.
- Καταπολέμηση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων.

1.2 Θεσμικό Πλαίσιο για το Ολοήμερο Σχολείο στην Ελλάδα:

Σύμφωνα με τον Νόμο 2525/Φ.Ε.Κ.188/23-9-1997 και της υπουργικής απόφασης με αριθμό πρωτοκόλλου Φ.13.1/767/Γ1/884/3-9-1998 και τη υπουργική απόφαση με αριθμό πρωτοκόλλου Φ.13.1/767/Γ1/884/3-9-1998, οι βασικότεροι στόχοι του ολοήμερου σχολείου είναι :

- α. η υποχρεωτική εφαρμογή του οικείου προγράμματος διδασκαλίας μαθημάτων,
- β. η προαιρετική εφαρμογή προγραμμάτων μελέτης των μαθημάτων της επόμενης ημέρας και των προγραμμάτων δημιουργικής απασχόλησης και
- γ. η προαιρετική εφαρμογή προγραμμάτων ενισχυτικής διδασκαλίας σε μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες.

1.3 Ορισμός αποτελεσματικότητας Ολοήμερου Σχολείου:

Ο ορισμός της αποτελεσματικότητας του ολοήμερου σχολείου αναφέρεται στην ικανότητά του να επιτυγχάνει τους εκπαιδευτικούς και αναπτυξιακούς στόχους που έχουν τεθεί. Συγκεκριμένα, η αποτελεσματικότητα αυτή μπορεί να μετρηθεί βάσει των εξής παραγόντων:

1. Ακαδημαϊκή Επίδοση: Οι μαθητές παρουσιάζουν βελτίωση στις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις σε διάφορα μαθήματα.
2. Κοινωνική Ανάπτυξη: Οι μαθητές αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες και ικανότητες συνεργασίας.
3. Ψυχολογική Ευεξία: Οι μαθητές αισθάνονται ψυχολογικά υγιείς και ισορροπημένοι, με μειωμένα επίπεδα άγχους και στρες.
4. Ποιοτικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα: Το σχολείο παρέχει υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικά προγράμματα και δραστηριότητες που προάγουν τη δημιουργική και κριτική σκέψη.
5. Συμμετοχή και Ενσωμάτωση: Οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στις σχολικές δραστηριότητες και ενσωματώνονται πλήρως στην εκπαιδευτική κοινότητα.
6. Υποστήριξη Γονέων και Κοινότητας: Υπάρχει ενεργή υποστήριξη και συνεργασία με τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα, ενισχύοντας έτσι το συνολικό εκπαιδευτικό έργο.

Η μέτρηση της αποτελεσματικότητας γίνεται συνήθως με τη χρήση διάφορων εργαλείων αξιολόγησης, όπως τεστ, ερωτηματολόγια και παρατηρήσεις, τα οποία παρέχουν δεδομένα για την επίδοση και την ανάπτυξη των μαθητών.

2. Μεθοδολογία της έρευνας

2.1 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας είναι τα εξής:

- 1) Ποια είναι τα επιθυμητά χαρακτηριστικά του ολοήμερου προγράμματος;
- 2) Ποιες είναι οι αδυναμίες και οι δυσλειτουργίες του συγκεκριμένου θεσμού;
- 3) Ποια είναι τα στοιχεία εκείνα που θα συμβάλλουν στη βελτίωση του ολοήμερου προγράμματος;

2.2 Ερευνητική στρατηγική

Η στρατηγική που ακολουθήθηκε για την διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας είναι νατουραλιστική, διότι δεν δημιουργήθηκαν ιδιαίτερες συνθήκες για την πραγματοποίησή της. Επιπλέον, η ερευνητική στρατηγική είναι διερευνητική – περιγραφική, καθώς τα πρόσωπα που ερευνώνται, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ερευνώνται στο φυσικό τους περιβάλλον που είναι το σχολείο. Επομένως, μιλάμε για μία μονομεταβλητή θεώρηση, η οποία αποτελεί και την πιο απλή μορφή επιστημονικής έρευνας.

2.3 Ερευνητικό εργαλείο

Ως κατάλληλη ερευνητική μέθοδος κρίθηκε η ποσοτική μελέτη και το ερευνητικό εργαλείο που αξιοποιήθηκε για την συλλογή των δεδομένων ήταν το ερωτηματολόγιο. Πιο συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο αξιοποιήθηκε σε δύο μορφές του, 62 έντυπα ερωτηματολόγια και 88 σε ηλεκτρονική μορφή. Επομένως, αυτό χρησιμοποιήθηκε ως μέσο επικοινωνίας ανάμεσα στις ερευνήτριες και τους ερωτώμενους, οι οποίοι κλήθηκαν να

απαντήσουν σε ένα σύνολο ερωτήσεων, ώστε να συλλεχθούν οι απαραίτητες πληροφορίες για την έρευνα.

Στο ερωτηματολόγιο περιλαμβάνονταν δύο τύποι ερωτήσεων: α) ερωτήσεις ατομικών/δημογραφικών στοιχείων, β) ερωτήσεις διερεύνησης των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τις εμπειρίες, τις πρακτικές, τις δυσκολίες, τους προβληματισμούς και τις προτάσεις τους για την εύρυθμη λειτουργία του ολοήμερου σχολείου. Τέλος, το εργαλείο ανάλυσης που αξιοποιήθηκε ήταν το Λογισμικό IBM SPSS STATISTICS 28.

3. Ερευνητικά δεδομένα

3.1 Δείγμα έρευνας

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν 150 Εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όλων των ειδικοτήτων, που την σχολική χρονιά 2023 – 2024 υπηρετούσαν σε Δημοτικά σχολεία από διάφορες περιοχές όλης της Ελλάδας, όπως Ιωάννινα, Κέρκυρα, Αθήνα, Φιλιππιάδα, Πάτρα, Κοζάνη, Πρέβεζα και Αρκαδία. Αναγνωρίζοντας τον ρόλο των εν ενεργεία εκπαιδευτικών ως έναν από τους βασικότερους παράγοντες εκπαιδευτικής αλλαγής, προτάσσεται η ανάγκη αξιοποίησης των απόψεών τους στην εκπαιδευτική έρευνα και ειδικότερα αναφορικά με τον θεσμό και τη λειτουργία του ολοήμερου σχολείου.

Για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας χρησιμοποιήθηκε η απλή τυχαία δειγματοληψία, η οποία είναι η πιο διαδεδομένη μέθοδος, καθώς κάθε άτομο στον πληθυσμό έχει την ίδια πιθανότητα να επιλεγεί στο δείγμα. Ακόμη, η έρευνα υλοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα Απρίλιος – Μάιος 2024. Έπειτα από επικοινωνία των ερευνητριών με τα δημοτικά σχολεία και επαφή με τους/τις εκπαιδευτικούς για την διεξαγωγή της έρευνας, ακολούθησε η συλλογή των πληροφοριών και η επεξεργασία τους. Γενικότερα, η διεξαγωγή της έρευνας εξελίχθηκε ομαλά, χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες, με κυρίαρχη την καλή διάθεση και τη συνεργασία όλων των συμμετεχόντων της έρευνας.

3.2 Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων

Από τα 150 υποκείμενα τα οποία αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνάς μας, η πλειοψηφία αποτελούνται από γυναίκες. Όσον αφορά την ηλικία των συμμετεχόντων, οι 39 εκπαιδευτικοί, 26% του δείγματος, ήταν έως 35 ετών, οι 35, το 23,3% του δείγματος 36 – 45 ετών, οι 40, το 26,7% του δείγματος 46 – 55 ετών, ενώ οι 36, δηλαδή το 24% του δείγματος ήταν πάνω από 56 ετών.

Σχετικά με τις βασικές σπουδές τους, 117 εκπαιδευτικοί, δηλαδή το 78% του δείγματος δήλωσαν ότι έχουν σπουδάσει σε Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΠΕ70), ενώ οι υπόλοιποι είχαν διάφορες ειδικότητες, όπως νηπιαγωγών, θεολόγων, μαθηματικών καλλιτεχνικών μαθήματων κλπ.

Σε ερώτηση που τους τέθηκε για το εάν έχουν πραγματοποιήσει άλλες σπουδές, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα οι 64 από αυτούς, δηλαδή το 42,7% του δείγματος, δήλωσε ότι έχει κάνει μεταπτυχιακό. 13 εκπαιδευτικοί, δηλαδή το 8,7% του δείγματος έχουν λάβει δεύτερο πτυχίο, οι 2 από αυτούς, δηλαδή το 1,3% του δείγματος έχει κάνει διδακτορικό, 12 εκπαιδευτικοί, δηλαδή το 8% του δείγματος έχουν λάβει

μετεκπαίδευση, οι 57 από αυτούς, το 38% του δείγματος δεν έχει πραγματοποιήσει επιπλέον σπουδές, ένας εκπαιδευτικός, 0,7% του δείγματος, έχει πραγματοποιήσει μουσικές σπουδές σε ωδείο και ένας σπουδές στο τμήμα Φυσικών Επιστημών.

Σε ερώτηση που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς αναφορικά με το εάν έχουν πραγματοποιήσει σπουδές για την παραλαβή δεύτερου πτυχίου και από ποιο τμήμα αποφοίτησαν, οι 20 από τους 150 απάντησαν θετικά, δηλαδή το 13,3% του δείγματος και αυτές είναι οι σχολές από τις οποίες αποφοίτησαν: Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας, Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας, Τμήμα Φιλολογίας, Τμήμα Ξένων Γλωσσών Μετάφρασης και Διερμηνείας στο Ιόνιο Πανεπιστήμιο, Νομικό Τμήμα, Τμήμα Οικονομικών και Πολιτικών Επιστημών του ΕΚΠΑ, Τεχνολόγος Ιατρικών Εργαστηρίων, ΠΤΔΕ, ΦΠΨ, Τμήμα Ψυχολογίας, Ειδικής Αγωγής.

Πίνακας 1: Προφίλ συμμετεχόντων (%)

Φύλο		Ηλικία		Βασικές σπουδές		Άλλες σπουδές	
		Άνδρας	28,2	Έως 35	26,0	Νηπιαγωγών	2,7
Γυναίκα	71,8	36-45	23,3	Δασκάλων	80,7	Μεταπτυχιακό	42,0
		46-55	26,7	Ξένων γλωσσών	5,3	Διδακτορικό	1,3
		56+	24,0	Φυσικής Αγωγής	3,3	Μετεκπαίδευση	7,3
				Καλλιτεχνικών	2,0	Όχι	40,7
				Λοιπά	6,0		

Σε ερώτηση αναφορικά με τα χρόνια υπηρεσίας τους στην εκπαίδευση 52 από τους 150 εκπαιδευτικούς, δηλαδή το 34,7% έχουν πάνω από 21 χρόνια προϋπηρεσίας, 37 εκπαιδευτικοί, το 24,7% του δείγματος έχουν 1-5 χρόνια προϋπηρεσίας, 34 εκπαιδευτικοί, δηλαδή το 22,7% του δείγματος έχουν 16-20 χρόνια, 17 δάσκαλοι, το 11,3% του δείγματος έχουν 11-15 χρόνια προϋπηρεσίας και τέλος 10 εκπαιδευτικοί, το 6,7% του δείγματος έχουν 6-10 χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση.

Στην τελευταία ερώτηση σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών, τα υποκείμενα της έρευνας διερωτήθηκαν για το εάν αυτή τη στιγμή είναι διευθυντές στο σχολείο τους, με την συντριπτική πλειοψηφία του 97,3%, δηλαδή 146 εκπαιδευτικοί να απαντούν αρνητικά, επομένως μόνο 4 εκπαιδευτικοί, δηλαδή το 2,7% του δείγματος αυτή τη στιγμή υπηρετούν ως διευθυντές/ριες στο σχολείο τους.

Πίνακας 2: Προφίλ συμμετεχόντων (%)

Χρόνια υπηρεσίας		Διευθυντής/Διευθύντρια	
1-5	24,7	ΝΑΙ	2,7
6-10	6,7	ΟΧΙ	97,3
11-15	11,3		
16-20	22,7		
21 +	34,7		

**Πίνακας 3: Αξιοπιστία των μεταβλητών
(Cronbachalpha)**

Ερώτηση	Cronbach alpha
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι με τη θεσμοθέτηση του ολοήμερου σχολείου επιτυγχάνονται τα παρακάτω...	0,893
Κατά πόσο έχετε έρθει αντιμέτωποι με τις ακόλουθες δυσκολίες αναφορικά με την λειτουργία του ολοήμερου προγράμματος...	0,753
Κατά πόσο συμφωνείτε με τις ακόλουθες αλλαγές αναφορικά με την ομαλότερη λειτουργία του ολοήμερου προγράμματος...	0,729

4. Αποτελέσματα της έρευνας

4.1 Απόψεις εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που επιτυγχάνονται μέσα από τη θεσμοθέτηση του ολοήμερου σχολείου

Σχετικά με τη βιωσιμότητα και την επίδραση των αλλαγών στο ολοήμερο σχολείο, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερώτηση σχετικά με το τι επιτυγχάνεται μέσα από την θεσμοθέτηση του συγκεκριμένου προγράμματος. Πιο συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι ο θεσμός του ολοήμερου σχολείου καλύπτει κατά πολύ τις ανάγκες των εργαζόμενων γονέων με την φύλαξη των μαθητών πέρα των ωρών του παραδοσιακού σχολείου. Επιπρόσθετα, η πλειοψηφία δηλώνει ότι διασφαλίζεται κατά πολύ η υπεύθυνη και εποικοδομητική επίβλεψη των μαθητών/ριών, ενώ ταυτόχρονα προετοιμάζονται κατάλληλα για την επόμενη ημέρα του σχολείου.

Ακόμη, δήλωσαν ότι η συνεργασία δασκάλου-μαθητών βελτιώνεται μέτρια, ενώ περιορίζεται κατά πολύ η παραπαιδεία. Επίσης, θεωρούν μέτρια τη διευκόλυνση της διεπιστημονικής προσέγγισης των γνωστικών αντικειμένων και την επικοινωνία μαθητών διαφορετικών κοινωνικών στρωμάτων.

Πίνακας 4: Συχνότητες για την βιωσιμότητα και την επίδραση των αλλαγών στο ολοήμερο σχολείο

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι με τη θεσμοθέτηση του ολοήμερου σχολείου επιτυγχάνονται τα παρακάτω...	Πολύ λίγο	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Καλύπτονται οι ανάγκες των εργαζόμενων γονέων	3,3	2,00	10,7	37,3	40,7
Διασφαλίζεται η υπεύθυνη και εποικοδομητική επίβλεψη των μαθητών	2,7	2,7	18,7	50,00	24,7
Επιτυγχάνεται η ολοκλήρωση της μαθησιακής διαδικασίας και της σχολικής προετοιμασίας στα πλαίσια του σχολείου	4,00	9,3	29,3	34,7	20,7
Βελτιώνεται η συνεργασία δασκάλου-μαθητών	8,00	10,00	32,0	32,00	16,7

Περιορίζεται η παραπαιδεία και ανακουφίζονται οικονομικά ιδιαίτερα το χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα	10,00	19,3	22,7	30,00	14,7
Διευκολύνεται η διεπιστημονική προσέγγιση των γνωστικών αντικειμένων	15,3	22,7	30,00	20,00	10,7
Πρωθείται η ουσιαστική διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ των μαθητών και η αποδοχή της ετερότητας	6,00	10,00	30,00	41,3	10,7
Συμβάλλει στην καταπολέμηση των ανισοτήτων και του κοινωνικού αποκλεισμού	7,3	15,3	30,00	35,3	10,00
Εμπλουτίζεται το αναλυτικό πρόγραμμα με τη διδασκαλία επιπρόσθετων γνωστικών αντικειμένων και δραστηριοτήτων	17,3	21,3	34,0	18,7	8,7
Περιορίζεται η εκπαιδευτική ανισότητα με προσφορά νέων γνωστικών αντικειμένων και περισσότερη ενίσχυση των αδύνατων μαθητών	11,3	17,3	36,7	23,3	8,7
Συμβάλλει στην ενεργοποίηση των γονέων	15,3	23,3	30,00	22,00	8,00
Συμβάλλει στην ενεργοποίηση της τοπικής αυτοδιοίκησης, ώστε το σχολείο να τεθεί στο επίκεντρο της ζωής των τοπικών κοινωνιών	18,7	20,7	31,3	20,00	6,7

Πίνακας 5: Βιωσιμότητα και επίδραση των αλλαγών στο ολοήμερο σχολείο (Μέσος όρος και Τυπική απόκλιση)

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι με τη θεσμοθέτηση του ολοήμερου σχολείου επιτυγχάνονται τα παρακάτω...	Μέσος όρος (Mean)	Τυπική απόκλιση (Std. Deviation)
Καλύπτονται οι ανάγκες των εργαζόμενων γονέων	4,28	1,031
Διασφαλίζεται η υπεύθυνη και εποικοδομητική επίβλεψη των μαθητών	3,95	0,915
Επιτυγχάνεται η ολοκλήρωση της μαθησιακής διαδικασίας και της σχολικής προετοιμασίας στα πλαίσια του σχολείου	3,65	1,094
Πρωθείται η ουσιαστική διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ των μαθητών και η αποδοχή της ετερότητας	3,47	1,072

Βελτιώνεται η συνεργασία δασκάλου-μαθητών	3,43	1,161
Συμβάλλει στην καταπολέμηση των ανισοτήτων και του κοινωνικού αποκλεισμού	3,31	1,136
Περιορίζεται η παραπαιδεία και ανακουφίζονται οικονομικά ιδιαίτερα τα χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα	3,30	1,304
Περιορίζεται η εκπαιδευτική ανισότητα με προσφορά νέων γνωστικών αντικειμένων και περισσότερη ενίσχυση των αδύνατων μαθητών	3,09	1,204
Διευκολύνεται η διεπιστημονική προσέγγιση των γνωστικών αντικειμένων	2,92	1,261
Συμβάλλει στην ενεργοποίηση των γονέων	2,88	1,226
Συμβάλλει στην ενεργοποίηση της τοπικής αυτοδιοίκησης, ώστε το σχολείο να τεθεί στο επίκεντρο της ζωής των τοπικών κοινωνιών	2,83	1,282
Εμπλουτίζεται το αναλυτικό πρόγραμμα με τη διδασκαλία επιπρόσθετων γνωστικών αντικειμένων και δραστηριοτήτων	2,80	1,187

4.2 Απόψεις εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν αναφορικά με τη λειτουργία του ολοήμερου προγράμματος

Σχετικά με τις δυσκολίες που έχουν αντιμετωπίσει οι εκπαιδευτικοί κατά την θητεία τους στη λειτουργία του ολοήμερου σχολείου, η πλειοψηφία αυτών δηλώνει ως τα σημαντικότερα ζητήματα την έλλειψη χώρου για ύπνο και κτιριακής υποδομής, καθώς επίσης τα προβλήματα υγειονομικής κάλυψης. Ακόμη, μέσω του ολοήμερου προγράμματος δίνεται περισσότερη έμφαση στην ακαδημαϊκή διδασκαλία και όχι τόσο σε αναπτυξιακές, δημιουργικές και κοινωνικές δραστηριότητες. Επιπρόσθετα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι το ολοήμερο κουράζει κατά πολύ τα παιδιά, ενώ τα οφέλη του δεν είναι μόνιμα.

Πίνακας 6: Συχνότητες για τις δυσκολίες κατά την λειτουργία του ολοήμερου σχολείου

Κατά πόσο έχετε έρθει αντιμέτωποι με τις ακόλουθες δυσκολίες αναφορικά με την λειτουργία του ολοήμερου προγράμματος;	Πολύ λίγο	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Έλλειψη χώρου για ύπνο.	4,00	2,7	17,3	21,3	46,7

Έλλειψη κτιριακής υποδομής.	8,00	7,3	20,7	20,7	37,3
Προβλήματα υγειονομικής κάλυψης.	5,3	7,3	18,7	25,3	34,0
Δίνεται έμφαση στην ακαδημαϊκή διδασκαλία και λιγότερο σε αναπτυξιακά προγράμματα.	4,0	8,7	26,7	34,7	20,0
Το Ολοήμερο κουράζει τα παιδιά.	4,0	10,0	30,0	33,3	18,0
Τα οφέλη του Ολοήμερου δεν είναι μόνιμα.	6,00	9,3	28,00	30,7	15,3
Το Ολοήμερο στοιχίζει περισσότερο σε προσωπικό, σε χώρο και σε υλικοτεχνική υποδομή.	22,7	12,7	30,7	16,7	8,00
Το Ολοήμερο δεν συμβάλλει σημαντικά στην κοινωνικοποίηση των μαθητών.	23,3	15,3	36,00	18,7	4,00

Πίνακας 7: Δυσκολίες κατά την λειτουργία του ολοήμερου σχολείου (Μέσος όρος και Τυπική απόκλιση)

Κατά πόσο έχετε έρθει αντιμέτωποι με τις ακόλουθες δυσκολίες αναφορικά με την λειτουργία του ολοήμερου προγράμματος;	Μέσος όρος (Mean)	Τυπική απόκλιση (Std. Deviation)
Έλλειψη χώρου για ύπνο.	4,28	1,165
Προβλήματα υγειονομικής κάλυψης.	4,03	1,297
Έλλειψη κτιριακής υποδομής.	3,90	1,355
Δίνεται έμφαση στην ακαδημαϊκή διδασκαλία και λιγότερο σε αναπτυξιακά προγράμματα.	3,76	1,168
Τα οφέλη του Ολοήμερου δεν είναι μόνιμα.	3,72	1,306
Το Ολοήμερο κουράζει τα παιδιά.	3,65	1,147
Το Ολοήμερο στοιχίζει περισσότερο σε προσωπικό, σε χώρο και σε υλικοτεχνική υποδομή.	3,03	1,541
Το Ολοήμερο δεν συμβάλλει σημαντικά στην κοινωνικοποίηση των μαθητών.	2,73	1,269

4.3 Απόψεις εκπαιδευτικών για τις αλλαγές που θα συμβάλλουν στην ομαλότερη λειτουργία του ολοήμερου σχολείου

Αναφορικά με τις αλλαγές που προτείνουν οι εκπαιδευτικοί για την ομαλότερη και εύρυθμη λειτουργία του ολοήμερου σχολείου, η πλειοψηφία αυτών δηλώνει ως πιο σημαντικό τον εξοπλισμό αιθουσών με εποπτικό υλικό, την ύπαρξη ειδικού χώρου σίτισης και ελεύθερου χρόνου για ανάπαυση των μαθητών μετά το φαγητό. Απαραίτητη θεωρούν, επίσης, την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού που στελεχώνει το ολοήμερο πρόγραμμα και την ύπαρξη δράσεων δημιουργίας και πολιτισμού. Τέλος, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι η επιλογή των εκπαιδευτικών του ολοήμερου με αξιολογικά κριτήρια θα συμβάλλει μέτρια στην βελτίωσή του.

Πίνακας 8: Συχνότητες για τις αλλαγές του ολοήμερου σχολείου

Κατά πόσο συμφωνείτε με τις ακόλουθες αλλαγές αναφορικά με την ομαλότερη λειτουργία του ολοήμερου προγράμματος;	Λίγο	Πολύ λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Να είναι εξοπλισμένες οι αίθουσες με εποπτικό υλικό, και να υπάρχουν αίθουσες διαθέσιμες για τα ειδικά μαθήματα.	2,00	2,7	8,1	24,8	61,7
Ύπαρξη ειδικού χώρου σίτισης.	4,00	3,3	7,3	27,3	56,00
Να υπάρχει μετά το φαγητό χρόνος ελεύθερος για να αναπαύονται τα παιδιά ή να ασχολούνται με όποια δραστηριότητα θέλουν (π.χ. παιχνίδι).	2,7	2,7	10,00	27,3	56,00
Επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού.	2,7	3,3	15,3	24,7	53,3
Ύπαρξη δράσεων δημιουργίας και πολιτισμού (π.χ. προετοιμασία για τις σχολικές εορτές, χορωδίες, θεατρικές παραστάσεις και άλλες δημιουργικές δραστηριότητες).	2,7	2,00	18,7	24,00	50,7
Οι μαθητές να ασχολούνται περισσότερες ώρες με δημιουργικές δραστηριότητες (θέατρο, χορό, ζωγραφική, μουσική και αγγλικά ώστε να μην χρειάζεται να πηγαίνουν φροντιστήριο).	2,7	2,7	18,7	40,7	34,7
Η επιλογή των εκπαιδευτικών του Ολοήμερου να γίνεται με αξιολογικά κριτήρια.	13,00	5,5	28,1	22,6	30,1

Περισσότερη προετοιμασία μαθητών για τις εργασίες που τους έχουν ανατεθεί, αντί για άλλες δραστηριότητες.	15,3	12,7	36,7	23,3	12,0
---	------	------	------	------	------

Πίνακας 9: Αλλαγές ολοήμερου σχολείου (Μέσος όρος και Τυπική απόκλιση)

Κατά πόσο συμφωνείτε με τις ακόλουθες αλλαγές αναφορικά με την ομαλότερη λειτουργία του ολοήμερου προγράμματος;	Μέσος όρος (Mean)	Τυπική απόκλιση (Std. Deviation)
Να υπάρχει μετά το φαγητό χρόνος ελεύθερος για να αναπαύονται τα παιδιά ή να ασχολούνται με όποια δραστηριότητα θέλουν (π.χ. παιχνίδι).	4,46	1,080
Να είναι εξοπλισμένες οι αίθουσες με εποπτικό υλικό, και να υπάρχουν αίθουσες διαθέσιμες για τα ειδικά μαθήματα.	4,39	0,974
Επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού.	4,21	1,075
Ύπαρξη ειδικού χώρου σίτισης.	4,20	1,20
Ύπαρξη δράσεων δημιουργίας και πολιτισμού (π.χ. προετοιμασία για τις σχολικές εορτές, χορωδίες, θεατρικές παραστάσεις και άλλες δημιουργικές δραστηριότητες).	4,12	1,166
Οι μαθητές να ασχολούνται περισσότερες ώρες με δημιουργικές δραστηριότητες (θέατρο, χορό, ζωγραφική, μουσική και αγγλικά ώστε να μην χρειάζεται να πηγαίνουν φροντιστήριο).	4,01	1,010
Η επιλογή των εκπαιδευτικών του Ολοήμερου να γίνεται με αξιολογικά κριτήρια.	3,51	1,344
Περισσότερη προετοιμασία μαθητών για τις εργασίες που τους έχουν ανατεθεί, αντί για άλλες δραστηριότητες.	3,03	1,213

5. Συμπεράσματα

5.1 Συμπεράσματα της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων και των εμπειριών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αναφορικά με τον θεσμό του ολοήμερου σχολείου, τη βιωσιμότητά του, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την λειτουργία του, καθώς και τις αλλαγές εκείνες που θα συμβάλλουν στη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς του.

Από την ανάλυση περιεχομένου των ερωτηματολογίων προέκυψε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ενισχύει την μία από τις δύο λειτουργίες του ολοήμερου θεσμού, υποστηρίζοντας πως μέσω της λειτουργίας του καλύπτονται οι ανάγκες των εργαζόμενων γονέων, καθώς διασφαλίζεται η υπεύθυνη και εποικοδομητική επίβλεψη των μαθητών πέρα των ωρών του παραδοσιακού σχολείου. Δηλαδή, φαίνεται να απαξιώνουν την παιδαγωγική λειτουργία του ολοήμερου σχολείου. Επιπλέον, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι μέσω του ολοήμερου προγράμματος επιτυγχάνεται η ολοκλήρωση της μαθησιακής διαδικασίας και της σχολικής προετοιμασίας των μαθητών στα πλαίσια του σχολείου. Ακόμη, σχετικά με την βιωσιμότητα του συγκεκριμένου θεσμού, αναδεικνύονται στάσεις που σχετίζονται με την καταπολέμηση των ανισοτήτων και του κοινωνικού αποκλεισμού, ενώ η ενεργοποίηση και η συμβολή των γονέων και της τοπικής αυτοδιοίκησης στις δράσεις του ολοήμερου σχολείου θεωρούν ότι είναι μέτρια έως ανύπαρκτη.

Σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη λειτουργία του θεσμού του ολοήμερου σχολείου, ως πιο σημαντική σημειώνουν την έλλειψη κτιριακής υποδομής και χώρου για ύπνο των μαθητών. Παράλληλα, υποστηρίζουν ότι το ολοήμερο κουράζει τα παιδιά, καθώς δίνεται έμφαση στην ακαδημαϊκή διδασκαλία και λιγότερο σε αναπτυξιακά προγράμματα, ενώ τα οφέλη του δεν είναι μόνιμα.

Αναφορικά με τις αλλαγές εκείνες που θα συμβάλλουν στην βελτίωση της αποτελεσματικότητας του ολοήμερου σχολείου, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών καταδεικνύει ως πιο σημαντική την ύπαρξη ειδικού χώρου σίτισης, την δυνατότητα των μαθητών να ασχολούνται περισσότερες ώρες με δημιουργικές δραστηριότητες. Επιπρόσθετα, οι αίθουσες διδασκαλίας πρέπει να είναι κατάλληλα εξοπλισμένες με εποπτικό υλικό και το εκπαιδευτικό προσωπικό που πλαισιώνει τον συγκεκριμένο θεσμό να επιμορφώνεται συνεχώς προκειμένου να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του προγράμματος και όλων των μαθητών.

5.2 Περιορισμοί της έρευνας

Αναμφίβολα, ο μικρός αριθμός του δείγματος των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Επίσης, δεν τέθηκαν κριτήρια επιλογής των συμμετεχόντων, δηλαδή τα δημογραφικά στοιχεία ποίκιλλαν, οπότε η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων ελέγχεται. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ήταν διαφορετικής ηλικίας, με διαφορετικό γνωστικό και μορφωτικό επίπεδο μεταξύ τους, επομένως οι εμπειρίες, οι απόψεις και οι γνώσεις τους διέφεραν πάνω στο κομμάτι της αποτελεσματικότητας του ολοήμερου σχολείου.

Επιπλέον, επιλέχθηκε ένα βολικό δείγμα που θα εξυπηρετούσε την διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας, δηλαδή επιλέχθηκαν εκπαιδευτικοί οι οποίοι βρίσκονταν σε μέρη που οι ερευνήτριες είχαν εύκολη πρόσβαση, όπως ο τόπος σπουδών τους και μόνιμης κατοικίας τους. Παράλληλα, τα 2/3 του δείγματος αποτελούνται από γυναίκες, επομένως παραμερίζονται οι απόψεις των ανδρών εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματικότητα του ολοήμερου σχολείου για την ενδελεχή διερεύνηση του ζητήματος.

Ακόμη, υπήρχε ένας χρονικός περιορισμός ως προς την ολοκλήρωση της συγκεκριμένης ερευνητικής μελέτης (περίπου 2 μήνες), γεγονός που δεν μας έδωσε την δυνατότητα ενός πιο διευρυμένου ερευνητικού δείγματος. Τέλος, η συγκεκριμένη έρευνα αποσκοπούσε στην διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματικότητα του

ολοήμερου σχολείου, γεγονός που δεν συμπεριλαμβάνει τις απόψεις των άλλων δύο πτυχών του συγκεκριμένου τρίπτυχου εκπαιδευτικοί – γονείς – μαθητές. Τέλος, τα αποτελέσματα της παρούσας ερευνητικής εργασίας δεν έχουν παντοτινή ισχύ, αλλά υπόκεινται σε αλλαγές που προσδιορίζονται από τον παράγοντα «άνθρωπος».

Βιβλιογραφία

Αναγνωστοπούλου, Μ., Αρβανίτη, Ι., Βασιλά, Β., Κοπτσής, Α., Κουτσουπιάς, Φ., Μαρτίδου, Ρ., Μπάτσιος, Γ., Ξανθίδου, Π., Παρασκευάς, Π., Ταμβάκης, Π., Τσιπούρας, Σ. (2013). «*Το Ολοήμερο σχολείο στην Ελλάδα. Μελέτη προβληματισμοί και προτάσεις για ένα διαφορετικό σχολείο*». Θεσσαλονίκη Διαθέσιμο στο: <http://kmaked.pde.sch.gr/site/attachments/article/490/oloimeroprotasi2.doc>

Αρβανίτη, Ι. (2006). *Η θεσμοθέτηση και η εξέλιξη του ολοήμερου σχολείου στην Ελλάδα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Αρκιτσαίος, Κ. (2005). *Περιεχόμενο και σκοπός του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου*. Στο: Β. Σακκάς (επιμ.), *Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία: Όραμα και Πραγματικότητα, Λειτουργία και Προβλήματα, Προσανατολισμοί και Προσδοκίες*. Αθήνα: Ατραπός.

Appel, M., & Rutz, D. (1998). *All-Day Schools in the United States and Germany: Structures and Characteristics*. WestEd.

Βιτσιλάκη, Χ. (2001). «*Το ολοήμερο σχολείο: μια συνοπτική πρόταση για την εφαρμογή του στην πράξη*». Στο: Πυργιωτάκης, Ι. (επιμ.) *Ολοήμερο Σχολείο, Λειτουργία και Προοπτικές*. Αθήνα: Υπ.Ε.Π.Θ.

Βρεττός, Γ., Ταρατόρη, Ε., Χατζηδήμου, Δ. (2001), «*Το πρόβλημα των εργασιών των μαθητών και η αντιμετώπισή του*», στο: *Ολοήμερο Σχολείο – Λειτουργία και προοπτικές* (επιμ. Ι. Πυργιωτάκη), Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων, σσ. 141-157.

Βρεττός, Ι. Ε., (2002). *Οι απαιτήσεις και οι υποσχέσεις του για Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση*. Στο: Ι. Ε. Πυργιωτάκης (επιμ), *Ολοήμερο Σχολείο - Λειτουργία και Προοπτικές*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Γαλανάκη, Ε. (2003). Ο δάσκαλος και η μοναξιά. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*. Αθήνα: Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος. τ.2 β. 55-64.

Γερμανός, Δ. & Κλιάπης, Π., (2000). *Οι στάσεις των εκπαιδευτικών του πιλοτικού προγράμματος 'Ολοήμερο Σχολείο' για την εισαγωγή των υπολογιστών στο σχολείο τους, στα πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου, με τίτλο Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Τόμος Β, Αθήνα*.

Γερμανός, Δ. (2006). *Αλλαγές στον σχολικό χώρο για αναβάθμιση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στο Ολοήμερο Σχολείο*. Στο: Α.Γ. Κυρίδης, Ε. Τσακιρίδου & Ι.Κ. Αρβανίτη (Επιμ.), *Το Ολοήμερο δημοτικό σχολείο στην Ελλάδα. Ερευνητικές και Θεωρητικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός

Darling-Hammond, L. (2000). *Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence*. Education Policy Analysis Archives, 8(1).

Δεμίρογλου, Π. (2005). *Η λειτουργία του ολοήμερου δημοτικού σχολείου στη χώρα μας Θεσσαλονίκη*: Αδελφοί Κυριακίδη.

Δεμίρογλου Π. (2010). *Το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο: Πλαίσιο λειτουργίας, χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). *A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents*. *American Journal of Community Psychology*, 45(3-4), 294-309.

Epstein, J. L. (2011). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder, CO: Westview Press.

Ζαρμακούπη, Ε. & Λιάπης, Χ. (2016). *Το Ολοήμερο Σχολείο στην Ελλάδα – Θεωρία και έρευνα*. (Διπλωματική Εργασία). Ανακτήθηκε από το Ιδρυματικό Αποθετήριο του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης. [file:///C:/Users/nefso/Downloads/ZarmakoupiE.LiapisCh%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/nefso/Downloads/ZarmakoupiE.LiapisCh%20(3).pdf)

Ζωγόπουλος, Ε. (2012). *Σχολική Μονάδα και Διοίκηση Ολικής Ποιότητας. Τα Εκπαιδευτικά*, τ. 101-102 (Ιανουάριος-Ιούνιος 2012).

Θωίδης, Ι. & Χνιωτάκης, Ν. (2012). *Ολοήμερο Σχολείο. Παιδαγωγικές και Κοινωνικές διαστάσεις*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.

Ιωακειμίδης, Δ. (2011). *Η εξέλιξη του ολοήμερου σχολείου στην Ελλάδα: Θεσμοί και πρακτικές*. Εκδόσεις Gutenberg.

Kyriakides, L., Creemers, B. P. M., & Antoniou, P. (2009). *Teacher behavior and student outcomes: Suggestions for research on teacher training and professional development*. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 12-23.

Κυρίδης, Α., Τσακιρίδου, Ε. & Αρβανίτη, Ι. (2006). *Το ολοήμερο δημοτικό σχολείο στην Ελλάδα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Λαζαρίδης, Ι. (2013). Εισήγηση για Ολοήμερο Σχολείο Διαθέσιμο: <https://www.dropbox.com/s/juqjksrpolp3g50/%CE%95%CE%B9%CF%83%CE%AE%CE%B3%CE%B7%CF%83%CE%B7%20%CE%B3%CE%B9%CE%B1%20%CE%9F%CE%BB%CE%BF%CE%AE%CE%BC%CE%B5%CF%81%CE%BF2013.pdf?e=1>

Λιακοπούλου, Μ. (2024). *Σχολείο και αλλαγή: Ακούγοντας αυτούς που κάνουν την αλλαγή να συμβεί*. Αθήνα. Gutenberg.

Λινάρδος, Ε. (2005). Ο παιδαγωγικός ρόλος του εκπαιδευτικού του Δημοτικού Σχολείου. Στο: Β. Σακκάς (επιμ.), *Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία: Όραμα και Πραγματικότητα, Λειτουργία και Προβλήματα, Προσανατολισμοί και Προσδοκίες*. Αθήνα: Ατραπός.

Λουκέρης, Δ. και Ταβουλάρη, Ζ. (2005). «*Ποιότητα σχολικής εκπαίδευσης και Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο*», στο Δ. Λουκέρης (επιμ.), *Ολοήμερο Σχολείο: θεωρία, πράξη και αξιολόγηση*, Αθήνα: Πατάκης.

- Ματσαγγούρας, Ηλ. (2000). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπάκας, Ν. & Σιμένη, Π., (2000). «*Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο- Σχολείο διευρυμένου ωραρίου*», στα πρακτικά του 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου, με τίτλο *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, Τόμος Β, Αθήνα.
- Μπελαδάκης, Δ. Μ. (2007). *Καινοτομίες στην εκπαίδευση «έννοια, εφαρμογή, διαχείριση, αξιολόγηση, εμπειρική προσέγγιση: «η περίπτωση του ολοήμερου δημοτικού σχολείου»*. Αθήνα: Μετασπουδή.
- Μπουζάκης, Σ. (1995). *Το Ολοήμερο Σχολείο: Θεωρία και πράξη – σύγχρονες τάσεις*. Στο: Το Ολοήμερο Σχολείο. Πρακτικά 9ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Δδασκάλων – Νηπιαγωγών (Πάφος, 26 – 27 Απριλίου 1995). Λευκωσία: ΠΟΕΔ.
- Παπαναούμ - Τζίκα, Ζ. (2004). Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού : Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση. Αθήνα : Τυπωθήτω.
- Παπαπέτρου, Μ. & Σουσαμίδου-Καραμπέρη, Α. (2004). *Ολοήμερο σχολείο*. Μια νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα. Θεσσαλονίκη: UniversityStudioPress.
- Παπαχρήστου, Μ. (2022). *Το ολοήμερο δημοτικό σχολείο. Κριτική αποτίμηση ενός θεσμού*. Κοινωνική Πολιτική, 16, 30–42.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2001). *Ολοήμερο Σχολείο: Μια πρώτη προσπάθεια εφαρμογής του στην Ελλάδα*. Στο: Δ. Χατζηδημού (επιμ.), Παιδαγωγική και Εκπαίδευση: Τιμητικός τόμος για τα 65 χρόνια του Καθηγητή Παναγιώτη Δ. Ξωχέλλη. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Πυργιωτάκης, Ι.Ε, Χανιωτάκης, Ν. & Θωΐδης, Ι. (2001). «*Ολοήμερο Σχολείο: Νέες απαιτήσεις για τον ρόλο του εκπαιδευτικού*», στο: Ι. Ε. Πυργιωτάκης (Επιμ.). *Ολοήμερο Σχολείο – Λειτουργία και προοπτικές* (σσ.117-124). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2002). *Διεθνείς εξελίξεις και η ελληνική περίπτωση*. Στο: Ι. Ε. Πυργιωτάκης (επιμ.), *Ολοήμερο Σχολείο - Λειτουργία και Προοπτικές*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2004). «*Ολοήμερο σχολείο: Η περιπέτεια ενός θεσμού*», Μακεδόν, 12.
- Πυργιωτάκης, Ι., Χανιωτάκης, Ν. & Θωΐδης, Ι. (2002). *Ολοήμερο Σχολείο: Νέες απαιτήσεις για το ρόλο του εκπαιδευτικού*. Στο Ι.Ε. Πυργιωτάκη (Επιμ.), *Ολοήμερο Σχολείο – Λειτουργία και Προοπτικές*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Ρήγας, Α. (2000). *Σύγχρονα Ρεύματα στην Επιστήμη της Αγωγής*. Αθήνα.
- Σαμπάνη, Π. Ι. (2007). *Αναποτελεσματικότητα Σχολικών Μονάδων – Προσέγγιση του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου και προτάσεις βελτίωσης*. (Διπλωματική Εργασία). Διαθέσιμο από: Ιδρυματικό Αποθετήριο Πανεπιστημίου Αιγαίου.
- Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness*. (Fundamentals of Educational Planning; No. 68). Unesco International Institute for Educational Planning.
- Tang, S. Y. F. & Cheng, M. M.H. (2021). *Preparing high quality teacher education graduates in an Era of unprecedented uncertainties: the case of Hon Kong*. In: D. Mayer (Eds.), *Teacher Education Policy and Research. Global Perspectives*, Springer, Netherlands.

Τσουρέκης, Δ. (1991). *Τα σχολεία Αττικής. Συνθήκες λειτουργίας, καταπόνηση των μαθητών, μορφωτικά αποτελέσματα, κρίση του σχολικού θεσμού: Πειραματική έρευνα*. Ιδιωτική έκδοση.

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say?* New York: Teachers College Press.

Η δημιουργία, δράση, διάλυση της Εκπαιδευτικής Επιτροπής και ο ρόλος της στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1917 και 1923 στην Ελλάδα

Στέλλα Χαντζή

Περίληψη

Η συγκρότηση της εκπαιδευτικής επιτροπής (ΕΕ) απαντά στην ανάγκη συντονισμού της δράσης των τριών συνεργατών Γληνού, Δελμούζου και Τριανταφυλλίδη προκειμένου να υλοποιήσουν τη γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση με την ολοφάνερη έγκριση του Βενιζέλου και γίνεται με πράξη με υπογραφή του σχετικού συμβολαίου των τριών μελών με τον Αθανασάκη τον Ιούνιο του 1916. Το Πρόγραμμα της ΕΕ περιλαμβάνει την αναμόρφωση των ΑΠΣ, τη συγγραφή νέων βιβλίων, τη μόρφωση των δασκάλων. Υπάρχει αρχείο πρακτικών συνεδριάσεων των μελών που δείχνει την ασυνέπεια και μεγάλα κενά. Η ΕΕ αποφασίζει, προωθεί τις αποφάσεις της στο εκπαιδευτικό συμβούλιο προς νομική κατοχύρωση. Έργο της: υπόμνημα για τα νέα αναγνωστικά, εισαγωγή της δημοτικής, σύνταξη γραμματικής από τον Τριανταφυλλίδη, επιθεωρήσεις κλπ. Η εργασία εφαρμόζει την ερμηνευτική ιστορική μέθοδο ανάλυσης αρχειακού υλικού πρωτογενούς και δευτερογενούς, από διάφορα ιστορικά αρχεία: ΑΣΚΣΑ στην Αθήνα, Δημοτική Βιβλιοθήκη της Άμφισσας, ηλεκτρονικό υλικό από το αρχείο Γληνού, Τριανταφυλλίδη κα. Εφαρμόζεται δηλαδή η μέθοδος ερμηνείας των ιστορικών κειμένων (αρχεία του Εκπαιδευτικού Ομίλου) (ΕΟ) με στόχο την κατά το δυνατό *πληρέστερη και βαθύτερη κατανόησή τους* (Πηγιάκη, 2004, 141) διότι υποβάλλει τα ιστορικά κείμενα και τον δημιουργό τους σε μια ένδον εξέταση μέσω της ιστορικότητάς τους.

Λέξεις-κλειδιά: Εκπαιδευτική Επιτροπή, Εκπαιδευτικός Όμιλος, γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση, Βενιζέλος

0. Εισαγωγή: η συγκρότηση της (ΕΕ) και ο ρόλος της

Η συζήτηση για τη σύσταση μιας ομάδας δράσης με μέλη τους τρεις τους, βρίσκεται σε εξέλιξη ήδη τον Ιούλιο του 1916 κατά την έναρξη της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Ο Τριανταφυλλίδης γράφει ότι ετοιμάζει ένα σχέδιο με τους εξής τομείς δράσης: μελέτη των όρων εφαρμογής του εκπαιδευτικού προγράμματος, πραγματοποίησή του στη δημοτική εκπαίδευση και με δεδομένη τη σημαντική ανεξαρτησία στο εκπαιδευτικό συμβούλιο. Προβλέπει τη συμμετοχή των τριών ως μέλη, τη μόνιμη εκπροσώπηση της επιτροπής στο συμβούλιο μέσω του Γληνού, εκτός αν είναι ανάγκη να παρίσταται ολόκληρη. Αποφαίνεται αρνητικά σχετικά με την πιθανή ανάληψη από μέρος τους της θέσης των Γενικών Επιθεωρητών διότι *παρουσιάζει δικαιοδοσία και δικαιώματα ακαθόριστα, δεν τονίζει αρκετά την εργασία που αναλαβαίνουμε μέσα στο κράτος, σαν ομάδα, αφού μας χωρίζει από τον Γληνό και δεν ορίζει την θέση μας στο Συμβούλιο*. Το κλίμα αποδοχής του παραπάνω σχεδίου στο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο δεν είναι απόλυτα θετικό και αλλά, η υπάρχουσα ασυμφωνία κατασιγάται από τον Γληνό, ήδη μέλος του (19η Επιστολή Τριανταφυλλίδη προς τον Δελμούζο στις 27 Ιουλίου 1916, 20η Επιστολή αχρονολόγητη, Φ. 2, Αρχείο Δελμούζου).

Η σύνταξη του πρώτου υπομνήματος του Δελμούζου προς τον Βενιζέλο τον Ιούλιο του 1917 και η ανάγκη συντονισμού του έργου της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης πείθει τον Βενιζέλο για την ιδέα συγκρότησης της επιτροπής, ενός θεσμικού οργάνου που θα ασχολείται συστηματικά με επιμέρους θέματα πρόωθησης των μέσων εντατικοποίησης της

προσπάθειας αναμόρφωσης της παιδείας: τη μελέτη εκπαιδευτικών πραγμάτων, τον διαφωτισμό των δασκάλων και της κοινωνίας με την έκδοση κατάλληλων διδακτικών βιβλίων και ομιλιών και οτιδήποτε άλλο χρήσιμο. (Τζήκας, 2011, 325). Ο Τερζής αναφέρει ότι η ιδέα της δημιουργίας μιας εκπαιδευτικής επιτροπής ανήκει στη μουσικολόγο Μέλπω Λογοθέτη Μερλιέ (Μουσόπουλος, 8) που μέσω της Δέλτα, προτείνει να τεθεί στη διάθεση των τριών πρωτεργατών του ΕΟ ένα χρηματικό ποσό που έχει στην διάθεσή του ο Αθανασάκης (Τερζής, 1993, 112-113) από τον Βενιζέλο. Ο Αθανασάκης κάνει μια κατάθεση ομολογιών στην εθνική τράπεζα των 60000 δρχ. το χρόνο, κατά πάσα πιθανότητα, από τον Βενιζέλο, με σκοπό να χρησιμοποιηθεί από την συσταθείσα ΕΕ (Τερζής, 1993, 107-108 και Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995, 53). Στις 8 Ιουνίου 1916 λαμβάνει χώρα η σύναψη συμβολαίου με αριθ. 42691 ενώπιον δυο συμβολαιογράφων των Οικονομόπουλου και Μητζόπουλου, ανάμεσα στον Αθανασάκη και τα μέλη που πρόκειται να συγκροτήσουν την εκπαιδευτική επιτροπή (ΕΕ) (Γληνός, Τριανταφυλλίδης, Δελμούζος), όπου αναφέρονται και οι αρμοδιότητές της και συγκροτείται η (ΕΕ), με μέλη τους ιδίους, δηλαδή την τριανδρία του ΕΟ.

Οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν την ανάγκη σύντονης και συστηματικής προσπάθειας αναμόρφωσης της παιδείας, με τη μελέτη των εκπαιδευτικών πραγμάτων, τον διαφωτισμό των δασκάλων και την επικοινωνία μαζί τους, και κυρίως με την προπαρασκευή και την έκδοση κατάλληλων διδακτικών βιβλίων και όποιου άλλου μέσου. Αναγνωρίζουν ως βασικό καθήκον τους την ανάληψη συγκεκριμένης εκπαιδευτικής εργασίας, με αποκλειστική αφοσίωση και μετά από κανονισμό του είδους και της σειράς εργασιών μεταξύ τους. Αναγράφεται η συνδρομή του ποσού των 156 ομολογιών εθνικής τραπέζης του εθνικού δανείου των 500 εκατομμυρίων του 1914, που αποφέρουν εισόδημα των τριών χιλιάδων εννιακοσίων δραχμών/χρόνο, ως κατάθεση των συμβαλλόντων της ΕΕ, εφόσον αυτή υφίσταται. Σε περίπτωση διάλυσης της ΕΕ, προβλέπεται η κατάθεση του ποσού στην εθνική τράπεζα υπέρ ιδρύματος που θα υποδειχθεί (Χειρόγραφο (αντίγραφο) εγγράφου για τη σύσταση της Εκπαιδευτικής Επιτροπής. Σειρά: Β. Γλωσσοεκπαιδευτικό Αρχείο, φάκελος Β 14 Όμιλος και Εκπαιδευτική επιτροπή, υποφάκελος Β 2. Πρακτικά Εκπαιδευτικής Επιτροπής. Καταστατικό, Συνεδρίες, Προγράμματα Εργασιών Εκπαιδευτικού Ομίλου, 1910-1920, Αρχείο Τριανταφυλλίδη).

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1 Ο κανονισμός για την αμοιβή των μελών της ΕΕ

Στις 20 Οκτωβρίου 1916 υπογράφεται (από τα τρία μέλη της) ο *κανονισμός για την αμοιβή των μελών* της ΕΕ για την πνευματική εργασία τους στο περιοδικό του ΕΟ (ΔΕΟ), τις διαλέξεις και τα μαθήματα και τα βιβλία. Καθορίζονται οι αμοιβές των μελών της ΕΕ για την πνευματική εργασία στο ΔΕΟ, όπως και οι άλλοι συνεργάτες του Δελτίου, δηλαδή 3 δρχ. /σελίδα με την υποχρέωση παροχής τριών τυπογραφικών φύλλων δωρεάν υπέρ της ΕΕ. Για τις διαλέξεις και ομιλίες και τα βιβλία που τυπώνονται με έξοδα της επιτροπής δικαιούνται το 60% της καθαρής εισπραξης, ενώ το υπόλοιπο πηγαίνει στο ταμείο της ΕΕ. Μετά την πάροδο δέκα ετών, ο συγγραφέας κατέχει όλα τα νόμιμα συγγραφικά δικαιώματα και το δικαίωμα όλων των καθαρών εισπράξεων. Όσα μέλη έχουν τακτικό μισθό κάτω των 400 δρχ. το μήνα εισπράττουν το σύνολο των καθαρών εισπράξεων για κάθε πνευματικό τους έργο και αίρεται η υποχρέωση παραχώρησης τριών έργων δωρεάν. Το ταμείο της ΕΕ από τις κάθε είδους εισπράξεις του διαθέτει κατά προτίμηση το αναγκαίο ποσό, για την εξίσωση της μισθοδοσίας των μελών της, ώστε να φτάσει κατά προτεραιότητα ο μισθός του Γληνού το ποσό των 400

δρχ. το μήνα και έπειτα ο μισθός των δυο άλλων μελών της (Κανονισμός αμοιβής μελών ΕΕ, στις 20 Οκτωβρίου 1916. Χειρόγραφες σημειώσεις με θέματα της εκπαιδευτικής επιτροπής, Αρχείο Τριανταφυλλίδη).

1.2 Σχέση της ΕΕ με τον ΕΟ

Η λειτουργία της ΕΕ απασχολεί τον Γληνό και τους πρωτεργάτες του ομίλου και από την πρώτη συνεδρίαση της ΕΕ επιχειρείται να οριοθετηθεί. Ο Γληνός θεωρεί ότι είναι πρωταρχικό καθήκον τους να συζητηθεί στην πρώτη συνέλευση του Νοεμβρίου του 1916 μαζί με δύο ακόμη σοβαρά ζητήματα: τον ορισμό του προγράμματος της ΕΕ και των αναγκών εργασιών. Για την ομαλή διασύνδεσή τους προγραμματίζει την παραίτηση δυο μελών ή των αναπληρωματικών από τη ΔΕ και την εκλογή του ιδίου ή κάπου άλλου (Τριανταφυλλίδη) για να υπάρχει δυνατότητα ομοφωνίας στις κινήσεις του ΕΟ και της ΕΕ. Ο ίδιος εκφράζει τη βούλησή του για να προχωρήσει στην έκδοση, εκτός του ΔΕΟ, σειράς βιβλίων διδακτικών, σχολικών, διαφωτιστικών και θέτει το ζήτημα διαχείρισης του ταμείου και των δωρεών. Τέλος αναφέρει την (πιθανή) πρόβλεψη ειδικής δαπάνης για τα όργανα του ΕΟ (Τεκμήριο ΜΑ271Α, Ατζέντα σημειώσεων για την ΕΕ, Ίδρυμα Γληνού). Από τα διαθέσιμα στοιχεία δεν φαίνεται η πραγματοποίηση συζήτησης σε επίπεδο ΓΣ και διευθέτηση των σχέσεων με τον Όμιλο εξαντλείται στα όρια της ΔΕ.

1.3 Πρόγραμμα της ΕΕ

Το πρόγραμμα της ΕΕ για την προσεχή εκπαιδευτική πολιτική, παρουσιάζεται κατά τη συνεδρία των μελών της την 23^η Σεπτεμβρίου με βασικό πρόταγμα την αλλαγή των ΑΠΣ και των σχολικών βιβλίων και τη μόρφωση των δασκάλων (Νούτσος, 1990, 120). Τα μέλη της ΕΕ συντάσσουν επιστολή της ΕΕ, με σκοπό την αποστολή σε συγκεκριμένους παραλήπτες και πιθανούς οικονομικούς χορηγούς της ΕΕ και την συνδρομή, όσων μπορούν και επιθυμούν, όπου αναλύουν το πρόγραμμά της το 1917-18, για την ελληνική παιδεία.

Το Πρόγραμμα εργασιών της ΕΕ περιλαμβάνει τρεις βασικούς τομείς: προφορική εργασία με μαθήματα για κοινό ακροατήριο και ειδικό ακροατήριο φοιτητών, δασκάλων, διαλέξεις, για ζητήματα ιστορίας της ελληνικής παιδείας, λογοτεχνίας, παιδαγωγικής και με προοπτική επέκτασης στις μεγαλύτερες πόλεις, γραπτή εργασία (έκδοση του ΔΕΟ, παιδικού περιοδικού και βιβλίων για την επάνδρωση διαφόρων τομέων της βιβλιοθήκης όπως παιδικό, επιστημονικό, σχολικό, διαφωτιστικό), και μέριμνα για τα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Ειδικότερα προβλέπεται η έκδοση ενός παιδικού περιοδικού στο μέλλον, η σύνταξη αναγνωστικών των έξι τάξεων του δημοτικού σχολείου, του βιβλίου γραμματικής της νέας ελληνικής γλώσσας για τον μαθητή και τον δάσκαλο, και σύνταξη βοηθημάτων των κυριότερων μαθημάτων. Επίσης αναφέρεται η διενέργεια συμβουλευτικής εργασίας και συμμετοχής στην ίδρυση κοινωφελών έργων όπως αναγνωστήρια, βιβλιοθήκες για τους μαθητές, επαγγελματικές σχολές κα. Γίνεται μνεία και στην πιθανότητα ίδρυσης Πρότυπου Δημοτικού Σχολείου, αν επιτρέψουν οι συνθήκες Ο Αθανασάκης στο συνοπτικό πρόγραμμα για την ΕΕ που γράφει ο ίδιος, επισημαίνει, ότι *σε γενικές γραμμές το πρόγραμμα της μεταρρύθμισης περιλαμβάνεται στο καταστατικό του ΕΟ και στο δελτίο του*. Σκοπός της ΕΕ είναι η συμβολή της στην αναγέννηση της ελληνικής παιδείας, με βασικούς άξονες την αναγνώριση της ελληνικής ομιλούμενης γλώσσας, ως μέσου πνευματικής επικοινωνίας των

Ελλήνων, και ως βάση της εκπαίδευσης (Χειρόγραφες σημειώσεις με το πρόγραμμα εργασιών της εκπαιδευτικής επιτροπής, Αρχείο Τριανταφυλλίδη).

Ως μέσα αναφέρονται τα βιβλία παιδικά, παιδαγωγικά, επιστημονικά, εξειδικευμένα και μη μαθήματα για δασκάλους και άλλους ενδιαφερόμενους, διαλέξεις συστηματικές και γίνεται λόγος για την ίδρυση εκπαιδευτικών ιδρυμάτων πχ Πρότυπο Σχολείο και τη λειτουργία αναγνωστηρίων, μαθητικών βιβλιοθηκών, επαγγελματικών σχολών κλπ (Συνοπτικό πρόγραμμα για τις εργασίες της Εκπαιδευτικής Επιτροπής. Αρχείο Τριανταφυλλίδη). Είναι προφανής η ταύτιση του σκοπού της ΕΕ με τον σκοπό σύστασης του ΕΟ, όπως το ομολογεί και ο Τριανταφυλλίδης (Χειρόγραφο (αντίγραφο) εγγράφου για τη σύσταση του Εκπαιδευτικού Ομίλου, Αρχείο Τριανταφυλλίδη). Τόσο το περιεχόμενο του γράμματος, όσο του προγράμματος της ΕΕ συμπίπτει με το πρόγραμμα και τις ιδεολογικές αρχές ίδρυσης του ΕΟ. Ο Δημαράς (1994, 22) μάλιστα διατυπώνει την άποψη ότι η ΕΕ υποκαθιστά τον ΕΟ. Ουσιαστικά ως ημιεπίσημος φορέας παρέχει εξειδικευμένες διαστάσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής στο ιδεολογικό και επιστημονικό έργο του Ομίλου, οι οποίες κατοχυρώνονται στο εκπαιδευτικό συμβούλιο (Μπέτσας & Αμαραντίδου και Αθανασιάδης, 2015, 189). Παίζει δηλαδή ρόλο ενδιάμεσου στην προσάρτηση του Ομίλου στους φιλελευθέρους (Χαραλάμπους, 1987, 90) αντιγράφοντας το βασικό διαφωτιστικό πρόγραμμα του ΕΟ.

1.4 Η δράση της ΕΕ με βάση το βιβλίο πρακτικών των συνεδριών της

Οι συνεδρίες των μελών της ΕΕ πραγματοποιούνται σε διάφορα μέρη, όπως πιο συχνά στα σπίτια τους, και σπάνια στο ξενοδοχείο *Εθνικό*, στον Όμιλο, ή στο υπουργείο της παιδείας. Καταγράφονται είκοσι επτά συνεδρίες της ΕΕ κατά την περίοδο από 9.10.1916 ως 24.12.1920 με αρκετά ενδιάμεσα χάσματα, δηλαδή μεγάλα διαστήματα, χωρίς τις απαιτούμενες συνεδρίες της ΕΕ και χωρίς κάποια αιτιολόγηση για τη μη σύγκλησή τους, στο αρχείο πρακτικών συνεδριών.

Στην 1^η συνεδρία 9 Οκτωβρίου 1916 γίνεται ορισμός του Γληνού ως ταμία και του Τριανταφυλλίδη ως γραμματέα. Αποφασίζεται η εφαρμογή του προγράμματος της ΕΕ, μέσα στον ΕΟ με την είσοδο του Γληνού στη ΔΕ του Ομίλου (μετά την παραίτηση ενός μέλους). Αποφασίζεται η υπογραφή ειδικής σύμβασης της ΔΕ του ΕΟ με την ΕΕ που θα ορίζει το πρόγραμμα εφαρμογής της ΕΕ, τον τρόπο εργασίας, τις οικονομικές σχέσεις της ΕΕ με τον Όμιλο και προβλέπεται έγκρισή της από την επόμενη ΓΣ του Ομίλου, αν και κάτι τέτοιο προφανώς, δεν πραγματοποιείται (Υπογράφεται τελικά την 1^η Νοεμβρίου 1916).

Στη 2^η συνεδρία κανονίζονται ζητήματα αμοιβής του Γληνού, του Δελμούζου αλλά δεν ορίζεται αμοιβή για τον Τριανταφυλλίδη. Έχει ενδιαφέρον ότι στις 20 Οκτωβρίου 1916 συντάσσεται και υπογράφεται από τα τρία μέλη της ΕΕ, ένας Κανονισμός αμοιβών των μελών της ΕΕ για την πνευματική τους εργασία –συνεργασία.

Στην 3^η συνεδρία συνεχίζεται η συζήτηση για τις εκδόσεις της χρονιάς 1917, προτείνεται η προκήρυξη διαγωνισμού σύνταξης διηγημάτων και θεατρικών έργων. Στην 4^η συνεδρία αναφέρεται ότι έχει ολοκληρωθεί το πρόγραμμα εργασιών της ερχομένης χρονιάς (που περιλαμβάνεται στο γράμμα της ΕΕ, με το πρόγραμμά της του 1917-18) και ότι θα υποβληθεί στη ΔΕ του Ομίλου. Στην 5^η συνεδρία συζητείται το περιεχόμενο του γράμματος και οι αποδέκτες του για συνδρομή της ΕΕ.

Στην 6^η συνεδρία (επτά μήνες μετά την 5^η συνεδρία) τονίζεται η ανάγκη εντατικότητας συνεργασίας των μελών της, μέσα στο κράτος που είναι με το μέρος των δημοτικών, με εξουδετέρωση τυχόν αντίδρασης με την προσωπική επιβολή και την είσοδο των άλλων δυο μελών, Δελμούζου και Τριανταφυλλίδη στο εκπαιδευτικό συμβούλιο. Λαμβάνονται αποφάσεις για δράση της ΕΕ ως απρόσωπης ομάδας με ενιαίο σταθερό πρόγραμμα, είσοδο των Τριανταφυλλίδη και Δελμούζου στο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο ως συμβούλων και επιδίωξη από τον Γληνό αντικατάστασης δυο αντιδραστικών μελών του εκπαιδευτικού Συμβουλίου από φιλελευθέρους ομοϊδεάτες. Στην 7^η συνεδρία αποφασίζεται η ανάληψη των υπηρεσιών, από τα μέλη της ΕΕ ως επόπτες με παράλληλη παραίτηση του Γληνού από τη γενική γραμματεία και η διασφάλιση της αυτονομίας της ΕΕ στο έργο της.

Στην 8^η συνεδρία αποφασίζεται η επέκταση του προγράμματος της ΕΕ στον χώρο της εκπαίδευσης: με βιβλία, ορισμό μεθόδων, αναλυτικά προγράμματα, με μόρφωση δασκάλων, μέσα από την οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, την ίδρυση σχολείων, την εξασφάλιση εποπτικών οργάνων και την διαφώτιση της κοινωνίας. Με τη δράση τους ως επόπτες επιδιώκουν άμεσες αλλαγές στα παραπάνω, και συνέχιση της δράσης μέσα στον ΕΟ με το περιοδικό, τα βιβλία-φυλλάδια, τις διαλέξεις και τις συγκεντρώσεις. Στην 9^η συνεδρία αποφασίζεται η υποβολή του ισολογισμού εσόδων-εξόδων της χρονιάς από τον ταμία, τακτική συνεδρίαση μια φορά την εβδομάδα, ενημέρωση στη ΔΕ του ομίλου για τις ερχόμενες εργασίες. Στην 10^η συνεδρία αποφασίζεται η έκδοση ενός παιδικού βιβλίου από τον Όμιλο, η αγορά χαρτιού για δεύτερο βιβλίο, η τύπωση του τ. 6 του ΔΕΟ, η αίτηση ελέγχου των αναγνωστικών της δημοτικής από τους επόπτες. Στην 11^η συνεδρία (με απουσία του Γληνού) αποφασίζεται ο ορισμός των θεμάτων προς συζήτηση στις συναντήσεις της Πέμπτης στον Όμιλο, η ανακοίνωση από τους επόπτες, της εξέλιξης σχετικά με την καθιέρωση της δημοτικής με έκτακτες συνεδρίες, η συζήτηση στο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο για την εγκύκλιο εισαγωγής της δημοτικής στα σχολεία. Στην 12^η συνεδρία ρυθμίζονται ζητήματα εκτύπωσης του ΔΕΟ, αμοιβής του μεταφραστή ενός παιδικού βιβλίου, ετοιμασίας μαθημάτων για δασκάλους από τα τέλη του Ιανουαρίου. Στην 13^η συνεδρία αποφασίζεται η συνεννόηση του Τριανταφυλλίδη με τον Δροσίνη, η κατάρτιση βιβλιοθήκης για το φιλολογικό φροντιστήριο των δασκάλων και το αίτημα σχετικού κονδυλίου. Στην 14^η συνεδρία αποφασίζεται η σύνταξη του αλφαβητάριου και η έναρξη των μαθημάτων των δασκάλων. Στην 15^η συνεδρία συζητείται η μορφή, το περιεχόμενο και η σχέση των μαθημάτων μεταξύ τους και η άμεση έκδοση του περιοδικού. Στην 16^η συνεδρία συζητείται η πορεία της ΕΕ στο εκπαιδευτικό Συμβούλιο και στο Υπουργείο. Στην 17^η συνεδρία συζητείται η πορεία της ΕΕ *μετά την πανεπιστημιακή εκκαθάριση που έχει ανακοινώσει ο Γληνός*. 18^η συνεδρία. Δεν έγινε την πρώτη φορά. Στην 18^η συνεδρία συζητείται το ταξίδι του Γληνού στο Παρίσι κοντά στον Βενιζέλο και επαναλαμβάνεται η σύσταση για πιο συχνή συνεδρίαση της επιτροπής, δυο φορές την εβδομάδα. Στην 19^η συνεδρία συζητείται το ζήτημα της καθαρεύουσας στα σχολεία, η τύπωση βιβλίου, το ζήτημα των συλλόγων των δασκάλων.

Στην 20^η συνεδρία (ένα χρόνο σχεδόν μετά την 19^η) ο Τριανταφυλλίδης επιχειρεί μια κριτική ανασκόπηση: αδυναμία της ΕΕ, απώλεια γοήτρου, επισημαίνει την έλλειψη της εσωτερικής ανησυχίας και ορμής της ΕΕ. Αποκαλεί το έργο της επιτροπής πάρεργο. Αναφέρει επικριτικά στη σπανιότητα των συνεδριών, τη σπασμωδικότητά τους, την προχειρότητα.

Στην επόμενη συνεδρία αποφασίζεται η εντατικοποίηση των εργασιών της ΕΕ με βάση τον παλιό κανονισμό της, επανεκλογή του Τριανταφυλλίδη στη θέση του γραμματέα και σειρά αποφάσεων όπως σύνταξη σχεδίου για τη διδασκαλία της καθαρεύουσας, προκήρυξη συγγραφής αναγνωστικού της Ε' και ΣΤ' τάξης στην καθαρεύουσα, πρόσκληση επιθεωρητών

σε δασκάλους και κατοχύρωση της βιωσιμότητας της λειτουργίας της παιδαγωγικής ακαδημίας. Στην 22^η συνεδρία αποφασίζεται η έγκριση των παραπάνω σχεδίων, στη 23^η συνεδρία τίθεται το θέμα της συνδιδασκαλίας ή όχι του γλωσσικού μαθήματος στην Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη των δημοτικών σχολείων. Στην επόμενη 24^η αποφασίζεται η πραγματοποίηση ενός απολογισμού της τριετίας, ενός συνεδρίου επιθεωρητών και ενός γενικού συνεδρίου δασκάλων. Στην 25^η συνεδρία αποφασίζεται η υποβολή των παραιτήσεων τους από τη θέση τους, ως μελών στο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο, δεδομένης της κυβερνητικής αλλαγής, σε περίπτωση μη αποδοχής του εκπαιδευτικού τους προγράμματος από τον νέο υπουργό. Στην 26^η συνεδρία συντάσσεται η απόφαση ανακοίνωσης στους δασκάλους σχετικά με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και εξετάζεται η περεταίρω πορεία της. Στην 27^η συνεδρία αποφασίζεται η έκδοση του απολογισμού των εργασιών της ΕΕ για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, η δημοσίευση των πρακτικών των συζητήσεων στο συνέδριο των επιθεωρητών και μια πιο πυκνή έκδοση του ΔΕΟ. Ο Τριανταφυλλίδης δηλώνει την παραίτησή του από μέλος της ΕΕ και (άτυπα και από τον ΕΟ) (Τερζής, 1993, 145).

Από την 1^η συνεδρία επιδιώκεται η πρώτη αλλαγή της σύνθεσης της ΔΕ του Ομίλου με τη συμμετοχή του Γληνού. Η ΕΕ επιφυλάσσεται για ριζικότερες αλλαγές στις εκλογές της νέας ΔΕ, όπου θα ζητήσει να μείνουν τα μέλη που επιθυμεί. Η εισδοχή του Γληνού στη ΔΕ είναι μια εγγύηση αυτονομίας ώστε να εγκρίνονται οι αποφάσεις της ΕΕ, χωρίς καθυστέρηση. Η διαδικασία επιλογής προσώπων για την απρόσκοπτη λειτουργία της ΕΕ κάνει πιο ξεκάθαρη την άμεση σύνδεση του ΕΟ με τις ενέργειες της ΕΕ. Είναι φανερό ότι οι τρεις της ΕΕ με τις μεθοδεύσεις τους για την αντικατάσταση μελών της ΔΕ του Ομίλου ουσιαστικά επιδιώκουν τον απόλυτο έλεγχο του σχεδιασμού και των αποφάσεων. Με τις πρώτες συνεδρίες τακτοποιούνται ζητήματα που αφορούν την αδιατάρακτη εργασία της ΕΕ στον Όμιλο, χ μετά από την έγκριση της σχετικής σύμβασης και τη διευθέτηση του θέματος της αμοιβής των μελών της ΕΕ. Οι πρώτες συνεδρίες αναλώνονται σε ζητήματα λειτουργίας της ΕΕ και διαχείρισης οικονομικών ζητημάτων και αμοιβών των μελών της. Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση και προσοχή στο σημείο της αυτονομίας δράσης τους και επιδιώκεται με κάθε τρόπο η ελευθερία κινήσεων. Ο Τριανταφυλλίδης θίγει συχνά το ζήτημα της συνέπειας των μελών και της ελαχίστης εργασίας τους. Παρά τις αποφάσεις τους για πιο εντατική επικοινωνία, παρατηρούνται μεγάλα διαστήματα με πλήρη διακοπή των συνεδριών, χωρίς καμιά συγκεκριμένη εξήγηση ή αιτιολόγηση.

Λαμβάνονται σειρά αποφάσεων που αφορούν το κατεξοχήν έργο της ΕΕ δηλαδή έκδοση παιδικών βιβλίων, του ΔΕΟ, σύνταξη αλφαβηταρίου, καθορισμό του περιεχομένου και μορφής των μαθημάτων προς δασκάλους, σχεδιασμός εγκυκλίων για τα συνέδρια των επιθεωρητών, των δασκάλων, σχέδια διδασκαλίας της καθαρεύουσας. Γίνεται διεξοδική συζήτηση για τις εμπειρίες του Γληνού κατά το ταξίδι του στο Παρίσι με τον Βενιζέλο, για το ζήτημα της καθαρεύουσας στα σχολεία και το θέμα ίδρυσης συλλόγων των δασκάλων. Σε καθαρά γλωσσικά θέματα η ΕΕ επιλέγει μετριοπαθή γραμμή, περιορίζοντας την δημοτική στα δημοτικά σχολεία.

Η πιο δυναμική φάση της ΕΕ εντοπίζεται μετά τον Ιούνιο του 1917, όταν αντικαθίσταται η επαναστατική ή «προσωρινή» Κυβέρνηση Εθνικής Αμύνης και ο Βενιζέλος εγκαθιδρύει τη δοτή από την Αντάντ κυβέρνησή του στην Αθήνα. Κατά τη φάση αυτή υπάρχει μια μεγάλη ελευθερία κινήσεων, φιλόδοξες αποφάσεις και ενέργειες επηρεασμού του κυβερνητικού σχήματος και της ευρύτερης κοινής γνώμης και αποσόβησης των αντιδράσεων της άλλης πλευράς. Η ΕΕ κάνει συνειδητές επιλογές τακτικής με σκοπό την εξουδετέρωση της αντίδρασης, είτε με αλλαγή της σύνθεσης μελών στο εκπαιδευτικό συμβούλιο, είτε με τον

επηρεασμό της κυβέρνησης, υπέρ της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Η ΕΕ κάνει χρήση όλων των δυνατών μέσων άσκησης πίεσης, όπως του δημοσιογραφικού αγώνα επιβολής των προσώπων της μεταρρύθμισης, της πίεσης προς την κυβέρνηση και της συνεννόησης με Αθανασάκη και Βενιζέλο.

Μετά από τις πρώτες δυσκολίες ο Δελμούζος τον Ιούλιο του 1917, με τη σύμφωνη γνώμη και των άλλων δύο, Γληνού και Τριανταφυλλίδη, στέλνει υπόμνημα στον Βενιζέλο όπου παραθέτει τις ανησυχίες του για την εξέλιξη της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, λόγω της εσωκομματικής ενδοκυβερνητικής αντίδρασης. Ο Επισημαίνει την πιθανότητα *νοθέματος* της εκπαιδευτικής μεταρρυθμιστικής προσπάθειας, αν μείνει μόνος ο Γληνός στο συμβούλιο, την ανωριμότητα των δασκάλων, την πιθανή αντίδραση όχι μόνο για ιδεολογικούς σκοπούς, αλλά και για λόγους προσωπικού συμφέροντος. Προβάλλει την ανάγκη ομαδικής, συντονισμένης ενέργειας με την βοήθεια των τριών ως ομάδας. Προτείνει δράση με διαλέξεις και μαθήματα για διάλυση της σκουριασμένης ιδεολογίας των δασκάλων, επιδίωξη μεγαλύτερης ομοιομέρειας στο εκπαιδευτικό συμβούλιο. Επιμένει στη σύνθεση των τριών σε ομάδα, για να αποφευχθεί *μισερή δουλειά* και να γίνει δυνατή η στενότερη και απερίσπαστη συνεργασία τους. Επιμένει: *...σήμερα είναι η καταλληλότερη περίπτωση για την ουσιαστικότερη και εθνικότερη καινοτομία στην εσωτερική πολιτική των φιλελευθέρων... Τέτοιο έργο δεν πρέπει να ναυαγήσει*. Εκφράζει την ανάγκη για την αληθινή εφαρμογή της μεταρρύθμισης με τη σύντομη παρουσία της τριανδρίας ως ομάδας στο συμβούλιο, για την αναχαίτιση ενδεχόμενης αντίδρασης (Δελμούζος, 1914, 203-207).

Οι πιέσεις ευοδώνονται με τον ορισμό των ανώτερων εποπτών δημοτικής- εκπαίδευσης στη θέση των οποίων μπαίνουν οι Δελμούζος και Τριανταφυλλίδης. Έτσι διαμορφώνεται ένα πλέγμα σχέσεων των συνεργατών της ΕΕ με άλλους συνεργάτες του υπουργείου, όπου η προσωπική επιβολή τους λόγω των αξιωμάτων τους και των πολλαπλών τους ρόλων είναι ο αποφασιστικός παράγοντας αναχαίτισης αντιδράσεων απέναντι στο έργο που επιχειρείται και επιλογής των κατάλληλων προσώπων (Μπέτσας & Αμαραντίδου, 2011, 15-20).

1.5 Εξέλιξη & διάλυση της ΕΕ

Η ΕΕ λειτουργεί στην πράξη ως ημιεπίσημο όργανο της κρατικής εξουσίας: συζητά και λαμβάνει αποφάσεις, τις οποίες προωθεί στο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο, προς έγκριση και νομική κατοχύρωση. Αυτό το σχήμα συνεργασίας εφαρμόζεται σε πολλές περιπτώσεις, όπως η βαθμιαία εισαγωγή της δημοτικής γλώσσας στις τέσσερις τάξεις του δημοτικού, το αντικείμενο των φροντιστηριακών μαθημάτων και εισηγήσεων σε δασκάλους, επιθεωρητές, το πλαίσιο διδασκαλίας της γραμματικής της νέας ελληνικής γλώσσας (Μπέτσας & Αμαραντίδου, 2011, 6).

Το 1917 οι Δελμούζος και Τριανταφυλλίδης υποβάλλουν υπόμνημα για τα νέα αναγνωστικά, αποφασίζουν την εισαγωγή της δημοτικής στις δυο πρώτες τάξεις του δημοτικού και ο Τριανταφυλλίδης αναλαμβάνει τη σύνταξη γραμματικής για τους δασκάλους. Το 1918 ως επόπτες πραγματοποιούν επιθεωρήσεις δημοτικών σχολείων στην Αθήνα, Πειραιά και επαρχία και παραδίδουν μαθήματα στους δημοδιδασκάλους και συμμετέχουν σε συνέδρια επιθεωρητών και δημοδιδασκάλων (Τριανταφυλλίδης, 2001).

Τον Δεκέμβριο του 1918 ο Τριανταφυλλίδης ανακοινώνει την απόφασή του να παραιτηθεί από την γραμματεία της επιτροπής, καθώς θεωρεί ανεπαρκή την εργασία της και *τύπους δεσμευτικούς τις αποφάσεις της που θα προκαλέσουν αντιδράσεις άμεσα και διαμαρτύρεται*

για την απραξία και της ΕΕ και την εμμονή στον τύπο (Τριανταφυλλίδης, 2001) και τον Δεκέμβριο του 1920 δηλώνει την παραίτησή του και από μέλος (Επιστολή Τριανταφυλλίδη από Wengen προς Ι. Αθανασάκη, Αθήνα στις 5 Αυγούστου 1926, Αρχείο Τριανταφυλλίδη). Επικαλείται τη στασιμότητα αποφάσεων και ενεργειών της ΕΕ. Αρχές του 1921 φαίνεται ότι η ΕΕ εξακολουθεί να βρίσκεται σε αδράνεια (Γάτος, 2003, 101).

Ωστόσο η επίσημη διάλυση της ΕΕ αποφασίζεται προς το τέλος του 1926. Προηγείται η συνεννόηση του Αθανασάκη ως νόμιμου διαιτητή, με τους τρεις συμβαλλόμενους. Σε επιστολή στον Τριανταφυλλίδη ο Αθανασάκης απευθύνει ερώτηση για το ζήτημα της διάθεσης των χρημάτων, που είχαν κατατεθεί με πρωτοβουλία του Βενιζέλου στην εθνική τράπεζα και αναφέρει τη σύμφωνη γνώμη του Δελμούζου και την παράκλησή του να συνεννοηθεί με τον Γληνό (Επιστολή Αθανασάκη προς τον Τριανταφυλλίδη το 1927, Αρχείο Τριανταφυλλίδη). Ακολουθεί η επικοινωνία του Βενιζέλου με τον Αθανασάκη και συμφωνείται η απόδοση του ποσού των 60000 δρχ. (σε 154 ομολογίες του δανείου του 1914) και των τόκων στο Σύλλογο προς διάδοση των ωφέλιμων βιβλίων, για εξυπηρέτηση των σκοπών του. Εξουσιοδοτείται ο ίδιος για τις σχετικές ενέργειες με τα μέλη της ΕΕ (Δακτυλόγραφο (αντίγραφο) επιστολής για την διάλυση της ΕΕ, Αρχείο Τριανταφυλλίδη).

Στις 6 Ιανουαρίου 1927 στο σπίτι του Τριανταφυλλίδη υπογράφεται το πρακτικό συνεδρίας της ΕΕ, όπου εγκρίνεται ο γενικός λογαριασμός εσόδων και εξόδων της επιτροπής που υποβάλλεται από τον ταμία Γληνό για το διάστημα λειτουργίας της ΕΕ από την 1^η Σεπτεμβρίου 1916 ως την 6^η Ιανουαρίου 1927. Σύμφωνα με αυτά ο λογαριασμός εσόδων φτάνει στις 262.108 δρχ. και ο λογαριασμός εξόδων 132.773,50 δρχ. Περίσσευμα: 129.334,50. Αναφέρεται η αδυναμία συνέχισης της δράσης της ΕΕ για διάφορους λόγους, η ομόφωνη αποδοχή της διάλυσής της και η απόφαση μεταβίβασης του υπόλοιπου ποσού και του αρχικού κεφαλαίου των 156 ομολογιών του εθνικού δανείου των 500 εκατομμυρίων, σε ίδρυμα επιλογής του αρχικού καταθέτη Ι. Αθανασάκη. Οι τρεις της ΕΕ υποδεικνύουν τρόπους και σκοπούς απόδοσης των παραπάνω ποσών είτε προς συλλογή και έκδοση λαογραφικού υλικού, είτε στην έκδοση αρχείων της εθνικής παλιγγενεσίας, ή στην αποστολή στην Ευρώπη ενός δημοδιδασκάλου για σπουδή της χειροτεχνίας ή της σχολικής μουσικής. Ακολουθούν οι υπογραφές των τριών πρώην μελών της ΕΕ (Τεκμήριο 1, 2, Πρακτικόν της διάλυσης της ΕΕ, Μουσείο Μπενάκη).

Ο Αθανασάκης αναφέρει ότι στη συνάντησή του με τους τρεις οι Δελμούζος και Τριανταφυλλίδη αναγνωρίζουν τη μικρής έκτασης εργασία τους, στα πλαίσια της επιτροπής. Ο Γληνός αρχικά επιμένει στην προσπάθειά του να παραμείνει η επιτροπή και προτείνει την αντικατάσταση των Δελμούζου και Τριανταφυλλίδη με δυο άλλα πρόσωπα εμπιστοσύνης. Η πρόθεσή του δεν βρίσκει πρόσφορο έδαφος στους υπόλοιπους. Έτσι αναγκάζεται να αποδεχτεί τη διάλυση της ΕΕ και το κλείσιμο του λογαριασμού χρηματοδότησης της ΕΕ, με την απόδοση του υπόλοιπου των χρημάτων στο σύλλογο προς διάδοση των ωφέλιμων βιβλίων. Στις 6 Ιανουαρίου του 1927 η ΕΕ διαλύεται επίσημα. Στο υπόμνημα του Δελμούζου προς τον Βενιζέλο την επομένη της συνάντησης των τριών μελών της ΕΕ με τον Αθανασάκη, ο Δελμούζος επιβεβαιώνει τη διάλυσή της ΕΕ και αφού εξαίρει το έργο και την προαίρεση του Βενιζέλου για ριζική αλλαγή, του γνωστοποιεί τον βασικό λόγο της διάλυσης της επιτροπής, δηλαδή την αδυναμία συνεργασίας μεταξύ των Δελμούζου-Γληνού, τις πολλές διαφωνίες καθώς ο Γληνός τραβάει τον δικό του δρόμο ενώ και ο ίδιος ασχολείται σχεδόν αποκλειστικά με την συγγραφή και έκδοση των βιβλίων του (Δελμούζος, 2014). Στο συγκεκριμένο υπόμνημα διαφαίνεται η κατακριτική διάθεση του Δελμούζου καθώς δε

διστάζει να εξακοντίσει βαριές κατηγορίες εναντίον του Γληνού και του επιρρίπτει το μεγαλύτερο μέρος της ευθύνης για την κατάληξη της ΕΕ.

Αλλά και ο Τριανταφυλλίδης νωρίς γίνεται επικριτικός σχετικά με την ορθότητα των κινήσεων της ΕΕ και τον ρόλο της. Σε χειρόγραφες παρατηρήσεις του λίγο πριν την αποχώρησή του από αυτήν, θέτει τον ηθικό προβληματισμό του διότι καθένας από τους τρεις τους είναι αφοσιωμένος στις δικές του έγνοιες και έτσι το έργο της ΕΕ γίνεται πάρεργο. Κάνει σαφείς παρατηρήσεις για την ανεπάρκεια δραστηριοποίησης, την έλλειψη κανονικών συνεδριών, τη μη εφαρμογή των ειλημμένων αποφάσεων, την προχειρότητα και την έλλειψη ειλικρινούς αφοσίωσης. Πιστεύει ότι χρειάζεται απόλυτη ταύτιση των απόψεών τους, αίσθημα εμπιστοσύνης, διενέργεια συνεδριάσεων γόνιμων και τακτικών, όπου η παρουσία των τριών να είναι ενωτική. Αντί γι' αυτά επισημαίνει με έκδηλη απογοήτευση στις ενέργειές τους ως τότε τη στασιμότητα, την έλλειψη δημιουργικής κριτικής, τον εφησυχασμό στις μικροεπιτυχίες, την επίρριψη ευθυνών σε άλλους (συμβούλιο, Δίγκας), την ασυναρτησία στον Όμιλο. Συνοψίζοντας ο Τριανταφυλλίδης τονίζει την ηθική ευθύνη τους (Σκέψεις για την πορεία του Εκπαιδευτικού Ομίλου, Δακτυλόγραφο (αντίγραφο) κειμένου σχετικά με σκέψεις για την εξέλιξη του Εκπαιδευτικού Ομίλου, Αρχείο Τριανταφυλλίδη).

Το 1923 γράφει σχετικά: *Ο μόνος τρόπος να ξαναβρεθώ στην επιτροπή, θα ήταν να την αισθανθώ...και δεν βλέπω τις προϋποθέσεις για να κάνουν δυνατή την συνεργασία με τον Γληνό.* Σε άλλη επιστολή, καθώς ο Δελμούζος αναφέρει ότι η επιτροπή κοιμάται, θυμίζει τις συνεχείς προειδοποιήσεις του για την ανεπάρκεια του έργου της, απέναντί τους και καταλήγει: *δεν ξέρω αν κοιμάται η επιτροπή, ήθελα όμως να ξέρω πότε υπήρξε και λειτούργησε πραγματικά* (Επιστολές του Τριανταφυλλίδη προς τον Δελμούζο, (38η) στις 13 Μαΐου 1923, (40η) στις 17 Αυγούστου 1924, Φ. 2, Αρχείο Δελμούζου). Το ίδιο διάστημα ο Γληνός εκφράζει τη δυσαρέσκειά του σχετικά με τις επίμονες διαπραγματεύσεις με τον Μανώλη για θέματα της επιτροπής (37η Επιστολή Γληνού προς τον Δελμούζο, στις 8 Αυγούστου 1924, Φ. 14, Αρχείο Δελμούζου). Το 1925 κορυφώνεται η αδυναμία συνεννόησης με τον Τριανταφυλλίδη σε θέματα της ΕΕ, ενώ ο Γληνός ομολογεί: *Βαρέθηκα τις διαπραγματεύσεις με τον Μανώλη,... για τα ζητήματα της Επιτροπής*(38η Επιστολή Γληνού προς τον Δελμούζο στις 14 Ιουλίου 1925, Φ. 14, Αρχείο Δελμούζου).

2. Σύνοψη

Η διάλυση της Επιτροπής είναι λογική και αναμενόμενη, λόγω της στασιμότητας και απροθυμίας συνεργασίας. Οι φραστικές επιθέσεις δείχνουν την αδυναμία συμπόρευσης των μελών της σε ένα έργο καθορισμένο να ξετυλιχτεί ομαδικά. Η ύπαρξη αδικαιολόγητων κενών στα πρακτικά είναι δείκτης απραξίας της. Πρώτος ο Τριανταφυλλίδης αισθάνεται το βάρος και αποσύρεται σταδιακά από τη δράση της και στη συνέχεια ο Δελμούζος δίνει τη δική του ετυμηγορία σχετικά με τη διαφορετική πορεία πλεύσης του Γληνού, ο οποίος ήδη έχει αποστασιοποιηθεί. Και ο ίδιος ο Δελμούζος έχει αποστασιοποιηθεί και είναι αφοσιωμένος στο συγγραφικό του έργο. Είναι άξιο λόγου ότι η χρονική στιγμή της διακοπής της λειτουργίας της ΕΕ τον Ιανουάριο του 1927 είναι πολύ κοντά στον κρίσιμο μήνα του Μαρτίου του 1927, όπου ο Όμιλος διασπάται. Οι διαφορετικές προσεγγίσεις των μελών είναι προφανείς και η συνεργασία μεταξύ τους καθίσταται αδύνατη. Η ΕΕ, που έχει οριστεί με σκοπό να παρουσιάσει εντατικό και υπεύθυνο εκπαιδευτικό έργο και να καταστεί πλήρως δημιουργική, σύμφωνα με το αρχικό συμβόλαιο, οδηγείται μοιραία στην διάλυση εις τα εξων συνετέθη.

Βιβλιογραφία

19η Επιστολή Τριανταφυλλίδη προς τον Δελμούζο στις 27 Ιουλίου 1916, 20η Επιστολή αχρονολόγητη, Φ. 2, Αρχείο Δελμούζου.

37η Επιστολή Γληνού προς τον Δελμούζο, στις 8 Αυγούστου 1924, Φ. 14, Αρχείο Δελμούζου.

24η Επιστολή Γληνού προς τον Δελμούζο, στις 18 Ιουνίου 1922, Φ. 14, Αρχείο Δελμούζου.

38η Επιστολή Γληνού προς τον Δελμούζο στις 14 Ιουλίου 1925, Φ. 14, Αρχείο Δελμούζου.

Αθανασιάδης, Χ. (2015). *Τα αποσυρθέντα βιβλία. Έθνος και σχολική ιστορία στην Ελλάδα, 1858 – 2008*. Αθήνα: εκδόσεις Αλεξάνδρεια.

Γάτος, Γ. (2003). *Το μέγα πάθος του εκπαιδευτικού δημοτικισμού. 41 γράμματα του Γληνού στο Δελμούζο*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Δακτυλόγραφο (αντίγραφο) επιστολής στην καθαρεύουσα για την κατάθεση του υπόλοιπου των χρημάτων στο σύλλογο προς διάδοση των ωφελίμων βιβλίων, Αρχείο Τριανταφυλλίδη.

Δελμούζος, Α. (2014). *Ανάλεκτα. Η γλώσσα είναι μόνο μέσον*. Α. Δημαράς, Α. Πατρικίου (επιμ.). Αθήνα: ΙΝΣ & Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας.

Δημαράς, Α. (1994). *Κατάλογος μελών 1910-1927: σύνθεση, περιγραφή, εκτιμήσεις*. Αθήνα: Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας.

Επιστολή Αθανασάκη προς τον Τριανταφυλλίδη το 1927, Αρχείο Τριανταφυλλίδη.

Λογοδοσία που δεν έγινε, Χειρόγραφες σημειώσεις για λόγο. Σειρά: Β. Γλωσσοεκπαιδευτικό Αρχείο, φάκελος Β 14 Όμιλος και Εκπαιδευτική επιτροπή, υποφάκελος Β 2. Πρακτικά Εκπαιδευτικής Επιτροπής. Καταστατικό, Συνεδρίες, Προγράμματα Εργασιών Εκπαιδευτικού Ομίλου, 1910-1920.

Επιστολή Τριανταφυλλίδη από Wengen προς Ι. Αθανασάκη, Αθήνα στις 5 Αυγούστου 1926. Δακτυλόγραφο (αντίγραφο) επιστολής στην καθαρεύουσα. Δίνει την έγκρισή του να δοθούν στο Σύλλογο προς Διάδοσιν Ωφελίμων Βιβλίων τα χρήματα που είχαν κατατεθεί το 1916 για την Εκπαιδευτική Επιτροπή. Απάντηση του Βενιζέλου στην επιστολή Αθανασάκη με την οποία του γράφει ότι εγκρίνει την σκέψη του Αθανασάκη σχετικά με την απόδοση του υπόλοιπου των χρημάτων στο σύλλογο προς διάδοση των ωφελίμων βιβλίων, Αρχείο Τριανταφυλλίδη.

Επιστολές του Τριανταφυλλίδη προς τον Δελμούζο, (38η) στις 13 Μαΐου 1923, (40η) στις 17 Αυγούστου 1924, Φ. 2, Αρχείο Δελμούζου.

Κανονισμός αμοιβής μελών ΕΕ, στις 20 Οκτωβρίου 1916. Χειρόγραφες σημειώσεις με θέματα της εκπαιδευτικής επιτροπής. Σειρά: Β. Γλωσσοεκπαιδευτικό Αρχείο, φάκελος Β 14 Όμιλος και Εκπαιδευτική επιτροπή, υποφάκελος Β 2. Πρακτικά Εκπαιδευτικής Επιτροπής. Καταστατικό, Συνεδρίες, Προγράμματα Εργασιών Εκπαιδευτικού Ομίλου, 1910-1920, Αρχείο Τριανταφυλλίδη.

Καψάλης, Α.-Χαραλάμπους, Δ. (1995). *Σχολικά εγχειρίδια: Θεσμική εξέλιξη και Σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Έκφραση.

Μουσόπουλος, Θ. Μέλπω Λογοθέτη-Μερλιέ, *Εφ. Εμπρός Ξάνθης*, αρ. 4589, 3/3/1995, σ. 8.

Μπέτσας, Γ.-Αμαραντίδου, Κ. (2011). Η γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση της περιόδου 1917-1920. Μέθοδοι, προτεραιότητες και αποτελέσματα.σ.20. Πρακτικά συνεδρίου για τα 35 χρόνια από την γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Δίον Πιερίας, σ.15.

Νούτσος, Χ. (1990). *Ιστορία της εκπαίδευσης και ιδεολογία: όψεις του Μεσοπολέμου*. Αθήνα: Ο πολίτης.

Πηγιάκη Π. (2004). Προετοιμασία, Σχεδιασμός και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας, Διδακτική Μεθοδολογία, Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη.

Πρόχειρο προσχέδιο προγράμματος της ΕΕ, Κανονισμός αμοιβής μελών ΕΕ, 20-10-1916. Χειρόγραφες σημειώσεις με θέματα της εκπαιδευτικής επιτροπής. Σειρά: Β. Γλωσσοεκπαιδευτικό Αρχείο, φάκελος Β 14 Όμιλος και Εκπαιδευτική επιτροπή, υποφάκελος Β 2. Πρακτικά Εκπαιδευτικής Επιτροπής. Καταστατικό, Συνεδρίες, Προγράμματα Εργασιών Εκπαιδευτικού Ομίλου, 1910-1920, Αρχείο Τριανταφυλλίδη.

Σκέψεις για την πορεία του Εκπαιδευτικού Ομίλου, Δακτυλόγραφο (αντίγραφο) κειμένου σχετικά με σκέψεις για την εξέλιξη του Εκπαιδευτικού Ομίλου. Σειρά: Β. Γλωσσοεκπαιδευτικό Αρχείο, φάκελος Β 14 Όμιλος και Εκπαιδευτική επιτροπή, υποφάκελος Β 2. Πρακτικά Εκπαιδευτικής Επιτροπής. Καταστατικό, Συνεδρίες, Προγράμματα Εργασιών Εκπαιδευτικού Ομίλου, 1910-1920., Αρχείο Τριανταφυλλίδη.

Τριανταφυλλίδης, Μ. (1960). *Άπαντα 6*, Δημοτικισμός και αντίδραση.

Τεκμήριο MA271A, Ατζέντα σημειώσεων για την ΕΕ, Ίδρυμα Γληνού.

Τεκμήριο 1, 2, Πρακτικόν της διάλυσης της ΕΕ, Μουσείο Μπενάκη.

Τερζής, Ν.Π. (1993). *Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση: πρόγραμμα και πραγματικότητα-πράγματα και πρόσωπα*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος αδελφών Κυριακίδη.

Τζήκας, Χ. (2011). *Ο Ζήσης Ζαμάνης και η γλωσσική μεταρρύθμιση 1917-1920* στο: Πρακτικά 6ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης «Ελληνική γλώσσα και εκπαίδευση», 30 Σεπτεμβρίου-1,2 Οκτωβρίου 2011, Πανεπιστήμιο Πατρών, σ. 325.

Τριανταφυλλίδης, Μ. (2001). *Αλληλογραφία 1895-1959*,(Φιλολογική επιμέλεια: Παν. Μουλλάς, Μαρία Βερτσώνη-Κοκόλη, Έφη Πέτκου). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών - Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, επιστολή 282, σχόλια.

Χαραλάμπους, Δ. (1987). *Ο εκπαιδευτικός όμιλος: η ίδρυση, η δράση του για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και η διάσπασή του*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Χειρόγραφο (αντίγραφο) εγγράφου για τη σύσταση της Εκπαιδευτικής Επιτροπής. Σειρά: Β. Γλωσσοεκπαιδευτικό Αρχείο, φάκελος Β 14 Όμιλος και Εκπαιδευτική επιτροπή, υποφάκελος Β 2. Πρακτικά Εκπαιδευτικής Επιτροπής. Καταστατικό, Συνεδρίες, Προγράμματα Εργασιών Εκπαιδευτικού Ομίλου, 1910-1920, Αρχείο Τριανταφυλλίδη.

Χειρόγραφες σημειώσεις με το πρόγραμμα εργασιών της εκπαιδευτικής επιτροπής. Σειρά: Β. Γλωσσοεκπαιδευτικό Αρχείο, φάκελος Β 14 Όμιλος και Εκπαιδευτική επιτροπή, υποφάκελος Β 2. Πρακτικά Εκπαιδευτικής Επιτροπής. Καταστατικό, Συνεδρίες, Προγράμματα Εργασιών Εκπαιδευτικού Ομίλου, 1910-1920. Πρόχειρο προσχέδιο προγράμματος της ΕΕ, Αρχείο Τριανταφυλλίδη.

Χειρόγραφες σημειώσεις για τις εργασίες της εκπαιδευτικής επιτροπής. Σειρά: Β. Γλωσσοεκπαιδευτικό Αρχείο, φάκελος Β 14 Όμιλος και Εκπαιδευτική επιτροπή, υποφάκελος Β 2. Πρακτικά Εκπαιδευτικής Επιτροπής. Καταστατικό, Συνεδρίες, Προγράμματα Εργασιών Εκπαιδευτικού Ομίλου, 1910-1920, Συνοπτικό πρόγραμμα για τις εργασίες της Εκπαιδευτικής Επιτροπής: διά του κ. Αθανασάκη, Αρχείο Τριανταφυλλίδη.

Χειρόγραφο (αντίγραφο) εγγράφου για τη σύσταση του Εκπαιδευτικού Ομίλου. Σειρά: Β. Γλωσσοεκπαιδευτικό Αρχείο, φάκελος Β 14 Όμιλος και Εκπαιδευτική επιτροπή, υποφάκελος Β 2. Πρακτικά Εκπαιδευτικής Επιτροπής. Καταστατικό, Συνεδρίες, Προγράμματα Εργασιών Εκπαιδευτικού Ομίλου, 1910-1920, Αρχείο Τριανταφυλλίδη.

Διερεύνηση της αλληλεπίδρασης της συμμετοχής των γονέων, των φιλοδοξιών των μαθητών και των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων: Στοιχεία από το PISA 2018 στην Ελλάδα

Παναγιώτης Πάτσης & Αδαμαντία-Λαμπρινή Λιόλιου

Περίληψη

Η συμμετοχή των γονέων αναγνωρίζεται ευρέως ως κρίσιμος παράγοντας που διαμορφώνει την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών σε διάφορα πλαίσια. Ενώ η υπάρχουσα έρευνα υπογραμμίζει τη θετική επίδραση της συμμετοχής των γονέων στις στάσεις των μαθητών απέναντι στο σχολείο και την επίδοση, παραμένει ένα κενό στην κατανόηση του συνδυασμένου αντίκτυπου της γονικής συμμετοχής και της φιλοδοξίας των μαθητών για ακαδημαϊκά αποτελέσματα. Αυτή η μελέτη στοχεύει να αντιμετωπίσει αυτό το κενό εξετάζοντας τη σχέση μεταξύ της συμμετοχής των γονέων, των φιλοδοξιών των μαθητών και της επίδοσης στην ανάγνωση μεταξύ των Ελλήνων μαθητών, χρησιμοποιώντας δεδομένα από τον κύκλο PISA 2015. Ένα δείγμα 5532 Ελλήνων μαθητών αναλύθηκε με τη χρήση Confirmatory Factor Analysis (CFA) και Structural Equation Modelling (SEM). Τα αποτελέσματα αποκαλύπτουν μια σημαντική άμεση επίδραση της συμμετοχής των γονέων στην επίδοση των μαθητών στην ανάγνωση. Επιπλέον, παρατηρήθηκε μια μικρή αλλά στατιστικά σημαντική έμμεση επίδραση, όπου η εμπλοκή των γονέων επηρέασε την αναγνωστική επιτυχία μέσω του αντίκτυπου της στις φιλοδοξίες των μαθητών. Αυτά τα ευρήματα υπογραμμίζουν τον κρίσιμο ρόλο της γονικής υποστήριξης στη διαμόρφωση των ακαδημαϊκών τροχιών και φιλοδοξιών των μαθητών. Αυτή η μελέτη συμβάλλει στην κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν την ακαδημαϊκή επιτυχία, ιδιαίτερα εντός του ελληνικού πλαισίου, προσφέροντας γνώσεις για τους υπεύθυνους χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής και τους επαγγελματίες με στόχο τη βελτίωση των αποτελεσμάτων των μαθητών εν μέσω επίμονων προκλήσεων στις αξιολογήσεις PISA.

Λέξεις-κλειδιά: Γονική συμμετοχή, Φιλοδοξία μαθητή, Αναγνωστική επίδοση, CFA, SEM

0. Εισαγωγή

Ένας κοινός στόχος για κάθε εκπαιδευτικό σύστημα ήταν πάντα η βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών. Υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί παράγοντες που έχουν εντοπιστεί ότι επηρεάζουν την επίδοση στο σχολείο και ένας από τους πιο σημαντικούς έχει τεκμηριωθεί ότι είναι η συμμετοχή των γονέων (Benner et al., 2016· Lv et al., 2019). Η συμμετοχή των γονέων στο σχολείο σε διεθνή κλίμακα έχει διαπιστωθεί σταθερά ότι σχετίζεται θετικά με την ακαδημαϊκή επίδοση και την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών (Hill & Craft, 2003· Tárraga et al., 2017· Garbacz et al., 2017). Διαφορετικές μελέτες σε όλο τον κόσμο έχουν δείξει ότι η υποστήριξη των γονέων έχει σημαντικό αντίκτυπο στις επιδόσεις των μαθητών ανεξάρτητα από το ακαδημαϊκό επίπεδο, την εθνικότητα ή το περιβάλλον διαβίωσης (Barger et al., 2019· Wilder, 2014). Υπάρχουν επίσης μετα-αναλύσεις που προσδιορίζουν τη θετική επίδραση της γονικής υποστήριξης στις ακαδημαϊκά επιτεύγματα σε διαφορετικά εκπαιδευτικά επίπεδα και πληθυσμούς (Castro et al., 2015· Ma et al., 2016). Επιπλέον, η

υποστήριξη των γονέων βρέθηκε να σχετίζεται με το θετικό σχολικό κλίμα (Cowan et al., 2002).

Η γονική υποστήριξη έχει εντοπιστεί και μετρηθεί με πολλούς τρόπους κατά τη διάρκεια των ετών, συμπεριλαμβανομένων δραστηριοτήτων στις οποίες συμμετέχουν οι γονείς στο σχολείο και στο σπίτι ή τη θετική στάση που έχουν οι γονείς απέναντι στην εκπαίδευση, το σχολείο και τον δάσκαλο (Kohl, Lengua, & McMahon, 2000). Συγκεκριμένα, ο Ökten (2016) προσδιορίζει δύο τύπους γονικής υποστήριξης, τη γονική ακαδημαϊκή υποστήριξη και τις γονικές ακαδημαϊκές προσδοκίες. Στον πρώτο τύπο ανήκουν οι γονείς που υποστηρίζουν τη μάθηση των μαθητών και τους ενθαρρύνουν (Boonk et al., 2018), τους βοηθούν στο διάβασμα στο σπίτι (Stylianides & Stylianides, 2011) και επικοινωνούν μαζί τους για θέματα που σχετίζονται με το σχολείο (Gordon & Cui, 2012). Στον δεύτερο τύπο υπάρχουν γονείς με υψηλές προσδοκίες που θέτουν υψηλούς ακαδημαϊκούς στόχους (Benner et al., 2016). Αν και υπάρχει ένα ευρύ φάσμα ορισμών για τη γονική υποστήριξη, υπάρχει συναίνεση σχετικά με τη θετική επίδρασή της στην ακαδημαϊκή επίδοση.

Επιπλέον, η υποστήριξη των γονέων έχει τεκμηριωθεί ότι επηρεάζει έμμεσα την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών επηρεάζοντας τις στάσεις και τις συμπεριφορές τους (McNeal, 2014). Η ενεργός συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των μαθητών έχει θετικό αντίκτυπο στην ανάπτυξη, τη συμπεριφορά και τα κίνητρά τους (Kohl, Lengua, & McMahon, 2000). Οι γονείς επιδεικνύοντας το ενδιαφέρον τους για τις σχολικές δραστηριότητες, καθώς στέλνουν ένα άμεσο μήνυμα στα παιδιά τους ότι η εκπαίδευση είναι σημαντική και επηρεάζει τη στάση των παιδιών τους απέναντι στο σχολείο. Οι θετικές φιλοδοξίες των γονέων φαίνεται να έχουν πρωταρχικό ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών τους, καθώς τα παιδιά γίνονται πιο φιλόδοξα για τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις (Amrofo & Osei-Owusu, 2015). Η φιλοδοξία μπορεί να αναγνωριστεί ως η γενικευμένη και επίμονη προσπάθεια για επίτευξη, επιτυχία και επίτευγμα (Pettigrove, 2007). Οι φιλοδοξίες των μαθητών θεωρούνται σημαντικές καθώς μπορούν να επηρεάσουν βασικές επιλογές και αποτελέσματα, όπως τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα (Goodman & Gregg, 2010). Στην πραγματικότητα, υπάρχουν μελέτες που υποδηλώνουν ότι οι υψηλές εκπαιδευτικές φιλοδοξίες σχετίζονται με τις υψηλές εκπαιδευτικές επιδόσεις (Desforges & Abouchaar, 2003).

1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Ως εκ τούτου, αυτή η μελέτη στοχεύει να προσδιορίσει εάν οι φιλοδοξίες των μαθητών ασκούν ένα πρόσθετο αποτέλεσμα διαμεσολαβώντας τη σχέση μεταξύ της γονικής υποστήριξης και των εκπαιδευτικών επιδόσεων των μαθητών. Αυτοί οι μηχανισμοί διαμεσολάβησης είναι πολύπλοκοι και λίγες μελέτες τους έχουν διερευνήσει. Ειδικά στην Ελλάδα ελάχιστες τέτοιες μελέτες έχουν διεξαχθεί, και ελάχιστες χρησιμοποιούν δεδομένα από διεθνείς έρευνες μεγάλης κλίμακας με αντιπροσωπευτικά δείγματα, όπως η PISA. Επομένως, είναι σημαντικό να διερευνηθούν αυτές οι σχέσεις στην Ελλάδα. Τα ερευνητικά ερωτήματα που καθοδηγούν τη μελέτη μας είναι:

- Ποια είναι η σχέση μεταξύ της γονικής υποστήριξης και των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών στην Ελλάδα;
- Υπάρχει κάποια έμμεση επίδραση της φιλοδοξίας των μαθητών να τα πάνε καλά στο σχολείο στη σχέση μεταξύ της υποστήριξης των γονέων και των επιδόσεων των μαθητών στην ανάγνωση στην Ελλάδα;

2. Μεθοδολογία

Αυτή η μελέτη χρησιμοποιεί δευτερογενή δεδομένα για να εξετάσει τη σχέση μεταξύ της γονικής υποστήριξης, της φιλοδοξίας των μαθητών και των επιτευγμάτων τους στην ανάγνωση. Συγκεκριμένα, αναλύει ελληνικά δεδομένα από τον κύκλο PISA 2015, με μέγεθος δείγματος $N = 5.532$. Χρησιμοποιούνται ποσοτικές μέθοδοι, συμπεριλαμβανομένης της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης (Confirmatory Factor Analysis - CFA) και της μοντελοποίησης δομικών εξισώσεων (Structural Equation Modelling - SEM). Οι δομές μέτρησης αναπτύχθηκαν αρχικά με βάση τα θεωρητικά πλαίσια και την υπάρχουσα βιβλιογραφία, ακολουθούμενη από επικύρωση μέσω CFA. Δημιουργήθηκαν δύο λανθάνουσες μεταβλητές: η γονική υποστήριξη (parsup) και η φιλοδοξία των μαθητών να διαπρέψουν στο σχολείο (φιλοδοξία). Αυτοί οι παράγοντες περιλαμβάνουν πολλά στοιχεία του ερωτηματολογίου που βαθμολογούνται σε κλίμακες Likert 4 βαθμών (βλ. Πίνακα 1).

Πίνακας 1: Στοιχεία ερωτηματολογίου

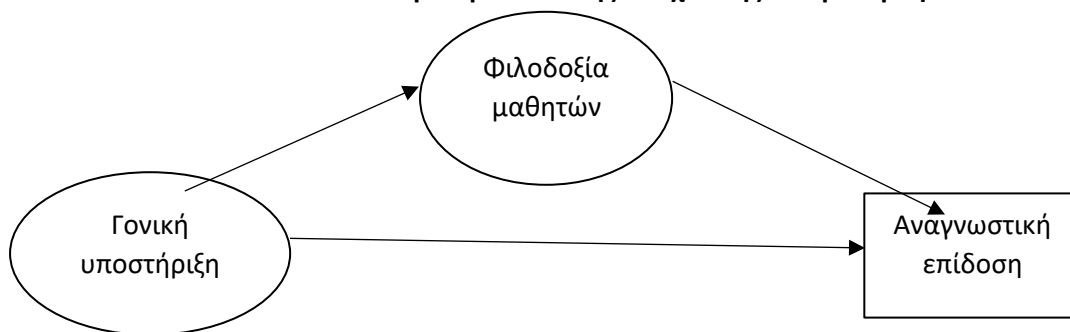
Construct	Items	Answers (4 Likert scale)
Γονική υποστήριξη (parsup) Cronbach's Alpha: .880	parsup1: My parents are interested in my school activities	4-scaled variables, ranging from 1=strongly disagree to 4=strongly agree
	parsup2: My parents support my educational efforts and achievements	
	parsup3: My parents support me when I am facing difficulties at school	
	parsup4: My parents encourage me to be confident	
Φιλοδοξία των μαθητών Cronbach's Alpha: .831	ambi1: I want top grades in most or all of my courses	4-scaled variables, ranging from 1=strongly disagree to 4=strongly agree
	ambi2: I want to be able to select from among the best opportunities available when I graduate	
	ambi3: I want to be the best, whatever I do	
	ambi4: I see myself as an ambitious person	
	ambi5: I want to be one of the best students in my class	

Στην ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα IBM SPSS Statistics 28.0.1.0 για διαχείριση δεδομένων και περιγραφική ανάλυση, ενώ το Mplus 8 (Muthén & Muthén, 1998-2017) για μοντελοποίηση και αναλύσεις δεδομένων. Για την κατασκευή των μοντέλων μέτρησης, χρησιμοποιείται η προσέγγιση CFA, η οποία καθιστά δυνατή τη μέτρηση

λανθανόντων, μη παρατηρούμενων φαινομένων εξετάζοντας τη σχέση μεταξύ μιας λανθάνουσας μεταβλητής και των παρατηρούμενων δεικτών (Kline, 2016). Τόσο η γονική υποστήριξη όσο και οι φιλοδοξίες των μαθητών είναι παραδείγματα μη παρατηρούμενων παραγόντων που μπορούν θεωρητικά να συναχθούν από ένα σύνολο παρατηρούμενων δεικτών και ο παράγοντας θεωρείται ότι είναι η αιτία της διακύμανσης των δεικτών (Harrington, 2009; Brown, 2015). Μοναδική διακύμανση είναι η διακύμανση σε κάθε στοιχείο που δεν λαμβάνεται υπόψη από τον παράγοντα και αναφέρεται ως ο όρος σφάλματος (Kline, 2016). Καθώς λαμβάνεται υπόψη ο όρος σφάλματος, υποθέτουμε ότι οι λανθάνουσες κατασκευές μας δεν έχουν σφάλμα μέτρησης.

Τα μοντέλα μέτρησης που κατασκευάστηκαν με CFA οδήγησαν στο επόμενο βήμα, τη μοντελοποίηση δομικών εξισώσεων (SEM), όπου κατασκευάζεται το δομικό μοντέλο (Εικόνα 1). Το SEM είναι μια δημοφιλής προσέγγιση που χρησιμοποιείται στην κοινωνική και εκπαιδευτική έρευνα που επιτρέπει στους ερευνητές να μοντελοποιούν σύνθετες σχέσεις μεταξύ θεωρητικών δομών (λανθάνουσες μεταβλητές) και εμφανών μεταβλητών (Hoyle, 2012; Hox & Bechger, 2007). Ως μέθοδος περιλαμβάνει τις στατιστικές τεχνικές πολλαπλής παλινδρόμησης και ανάλυσης διαδρομής με σκοπό τον προσδιορισμό σύνθετων μονοπατιών μεταξύ των μεταβλητών (Gustafsson, 2009; Kline, 2016).

Εικόνα 1: Εννοιολογικό μοντέλο της συσχέτισης των μεταβλητών



Σε αυτή τη μελέτη, δεδομένου ότι τα δεδομένα κατανέμονται κανονικά, χρησιμοποιείται ο εκτιμητής ισχυρής μέγιστης πιθανότητας (MLR). Όσον αφορά την αξιολόγηση της προσαρμογής του μοντέλου, υπάρχουν πολλαπλά στατιστικά στοιχεία που έχουν χρησιμοποιηθεί. Η προσαρμογή του μοντέλου αξιολογείται με δείκτες απόλυτης και σχετικής προσαρμογής. Οι δείκτες απόλυτης προσαρμογής δείχνουν πόσο καλά ταιριάζει ένα μοντέλο στα δεδομένα του δείγματος. Η δοκιμή χ^2 καλής προσαρμογής, το Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) και το Standardized Root Mean Square Residual (SRMR) χρησιμεύουν ως οι απόλυτοι δείκτες προσαρμογής του μοντέλου. Οι σχετικοί δείκτες προσαρμογής μοντέλου που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση της προσαρμογής του μοντέλου είναι ο δείκτης συγκριτικής προσαρμογής (CFI) και ο Δείκτης Tucker-Lewis (TLI). Η στατιστική RMSEA αξιολογεί πόσο καλά ταιριάζει ένα μοντέλο στον πληθυσμό και προτείνεται να είναι κάτω από 0.08 για να έχει μια λογική προσαρμογή (Hu & Bentler, 1999). Η στατιστική SRMR μετρά τη μέση διαφορά μεταξύ των παρατηρούμενων και των προβλεπόμενων συσχετισμών και οι τιμές της πρέπει να είναι κάτω από 0,05 για να υποδηλώνουν καλή προσαρμογή (Hooper, Coughlan, & Mullen, 2008; Brown, 2015). Το TLI είναι ένα μέτρο της περιττής πολυπλοκότητας του μοντέλου, ενώ το CFI είναι ένας συγκριτικός δείκτης που μετρά το καθορισμένο μοντέλο σε σχέση με ένα περιορισμένο βασικό μοντέλο. Και τα δύο θα πρέπει να έχουν τιμή μεγαλύτερη από .90-.95 για να υποδηλώνουν καλή εφαρμογή του μοντέλου (Brown, 2015).

3. Αποτελέσματα

Η μεταβλητή Γονικής υποστήριξης αποτελείται από τέσσερα στοιχεία ερωτηματολογίου, ενώ ο παράγοντας Φιλοδοξία των μαθητών αποτελείται από πέντε στοιχεία ερωτηματολογίου. Αυτά τα στοιχεία λειτουργούν ως μετρήσιμοι δείκτες για τις ανεξάρτητες λανθάνουσες μεταβλητές και παρακάτω παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά τους, μαζί με την εξαρτημένη μεταβλητή της Αναγνωστικής επίδοσης επιτεύγματος ανάγνωσης (Πίνακας 2). Θα πρέπει να σημειωθεί ότι τα δεδομένα που λείπουν έχουν εξεταστεί με τη χρήση της μοντελοποίησης ελλειπόντων δεδομένων της full information maximum likelihood (FIML) μεθοδολογίας στο Mplus που χρησιμοποιεί όλες τις διαθέσιμες πληροφορίες από τα δεδομένα για να εκτιμήσει μια συνάρτηση πιθανότητας για κάθε άτομο στο σύνολο δεδομένων (Muthén & Muthén, 1998- 2017). Αυτή η διαδικασία προϋποθέτει ότι τα δεδομένα λείπουν τυχαία (MAR) και δημιουργεί αμερόληπτες εκτιμήσεις όταν χρειάζεται (Kline, 2016).

Πίνακας 2: Περιγραφικά στατιστικά αποτελέσματα των χρησιμοποιούμενων μεταβλητών

Variables	N	% missing	Mean	SD	Range	Min	Max	Skewness	Kurtosis
PV1READ	4995	0.0	509.25	96.405	731	96	827	-.327	.126
Parsup1	4980	0.3	3.40	.693	3	1	4	-1.150	1.535
Parsup2	4971	0.4	3.54	.658	3	1	4	-1.517	2.547
Parsup3	4964	0.6	3.49	.708	3	1	4	-1.450	2.065
Parsup4	4971	0.4	3.50	.717	3	1	4	-1.504	2.165
Ambi1	4973	0.4	3.21	.824	3	1	4	-.739	-.281
Ambi2	4956	0.7	3.47	.680	3	1	4	-1.219	1.380
Ambi3	4959	0.7	3.08	.855	3	1	4	-.443	-.816
Ambi4	4904	1.8	3.10	.744	3	1	4	-.582	.175
Ambi5	4964	0.6	2.88	.937	3	1	4	-.295	-.940

Όπως περιεγράφηκε παραπάνω, το CFA χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση της εγκυρότητας των δύο λανθάνοντων μεταβλητών (δηλαδή, η γονική υποστήριξη στην εκπαίδευση και η φιλοδοξία των μαθητών να επιτύχουν στην εκπαίδευση) πριν συμπεριληφθεί οποιαδήποτε δομή. Όπως αναφέρθηκε στους Nilsen and Bergem (2020), εάν

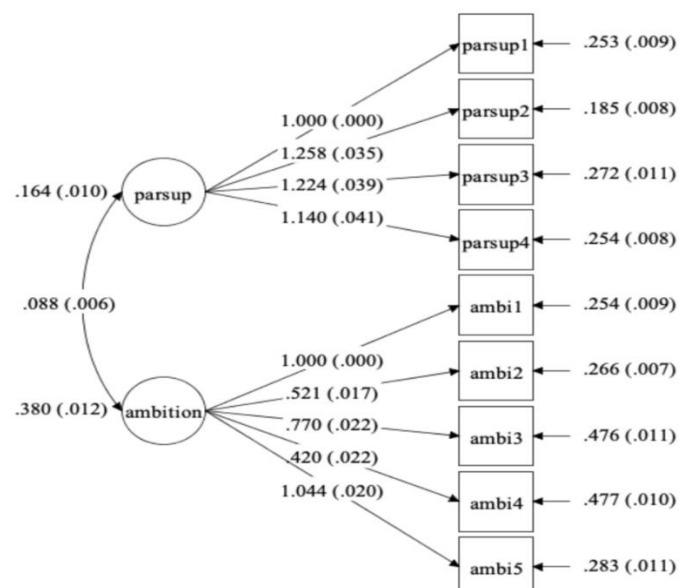
οι συντελεστές φόρτωσης για ένα ή περισσότερα στοιχεία στις κατασκευές είναι πολύ χαμηλές (π.χ. < .300) και ασήμαντοι, αυτό σημαίνει ότι το στοιχείο μετρά κάτι διαφορετικό, και απειλεί την εγκυρότητα του λανθάνων παράγοντα. Σε αυτή τη μελέτη όλα τα φορτία παραγόντων για τη λανθάνουσα μεταβλητή Φιλοδοξία κυμαίνονταν μεταξύ .351 και .774, και όλα ήταν σημαντικά (Πίνακας 3). Αντίστοιχα, για τη λανθάνουσα μεταβλητή Γονικής υποστήριξης, όλα τα φορτία παραγόντων για τα στοιχεία ήταν σημαντικά και κυμαίνονταν μεταξύ .689 και .764 (Εικόνα 2).

Πίνακας 3: Standardized factor loadings για το μοντέλο μέτρησης. Indicator intercepts στην παρένθεση

Indicators	Parsup	Ambition
Parsup1	.628 (5.351)	
Parsup2	.764 (5.144)	
Parsup3	.689 (4.695)	
Parsup4	.676 (5.118)	
Ambi1		.774 (3.706)
Ambi2		.529 (5.830)
Ambi3		.567 (3.415)
Ambi4		.351 (3.993)
Ambi5		.771 (3.310)

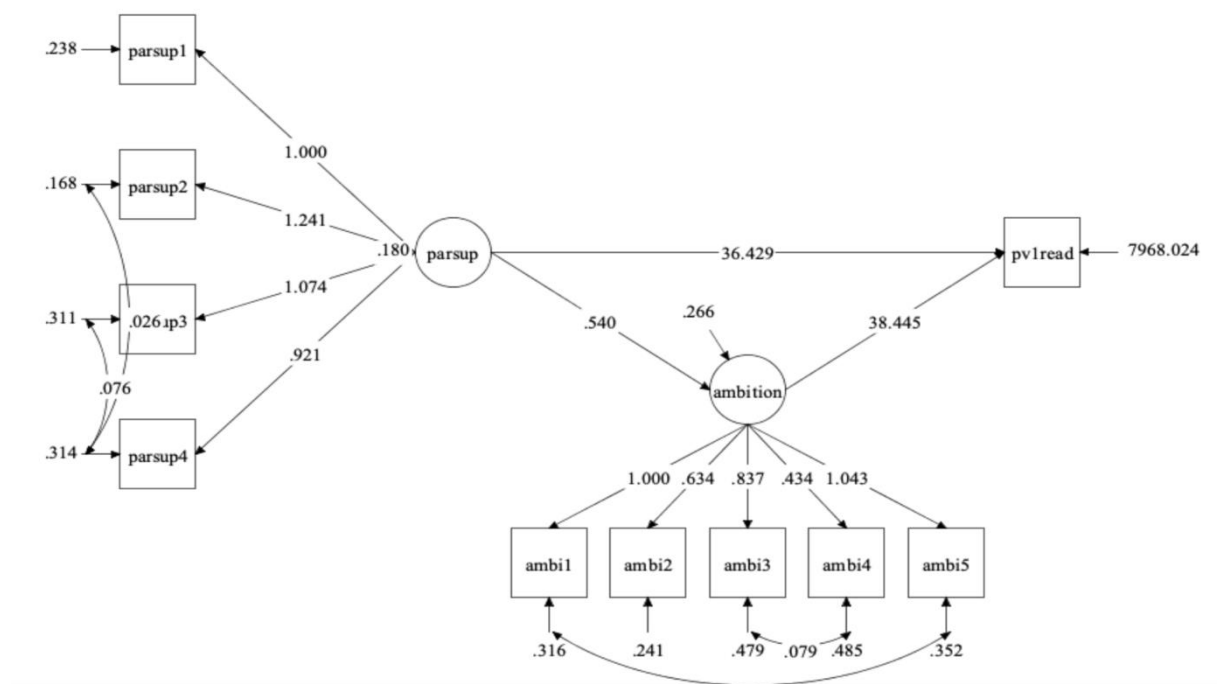
Σημείωση: Όλες οι εκτιμήσεις είναι σημαντικές στο επίπεδο ,001. Goodness-of-fit: RMSEA = .062 [C.I .058-.066] CFI = .956 TLI = .939 SRMR = .041.

Εικόνα 2: Μοντέλο CFA με unstandardized factor coefficients



Η ανάλυση αποκαλύπτει σημαντικές σχέσεις μεταξύ της υποστήριξης των γονέων, των φιλοδοξιών των μαθητών και της επίδοσης στην ανάγνωση (Εικόνα 3). Η συνολική επίδραση της γονικής υποστήριξης στην επίδοση στην ανάγνωση είναι σημαντική ($B = 57.197$, $SE = 3.538$, $p = 0,000$, $\beta = 0,257$), υποδηλώνοντας μια θετική συνολική επιρροή. Αναλύοντας αυτό, η άμεση επίδραση της γονικής υποστήριξης στην επίδοση στην ανάγνωση είναι επίσης σημαντική ($B = 36.429$, $SE = 3.925$, $p = .004$, $\beta = 0.163$), υποδηλώνοντας ότι ακόμη και χωρίς να ληφθούν υπόψη οι φιλοδοξίες των μαθητών, η υποστήριξη των γονέων επηρεάζει θετικά την αναγνωστική επίδοση. Επιπλέον, η έμμεση επίδραση της υποστήριξης των γονέων στην αναγνωστική επίδοση μέσω της φιλοδοξίας των μαθητών είναι σημαντική ($B = 20.768$, $SE = 1.915$, $p = .000$, $\beta = .163$, $95\% \text{ CI} = [.037 - .055]$). Αυτό δείχνει ότι η φιλοδοξία των μαθητών μεσολαβεί στη σχέση μεταξύ της γονικής υποστήριξης και της επίδοσης στην ανάγνωση. Συγκεκριμένα, η υποστήριξη των γονέων επηρεάζει σημαντικά τις φιλοδοξίες των μαθητών ($B = 0,540$, $SE = 0,030$, $p = 0,000$, $\beta = 0,406$) και με τη σειρά της, η φιλοδοξία των μαθητών επηρεάζει θετικά την αναγνωστική τους επίδοση ($B = 38,445$, $SE = 3,545$, $p = ,000$, $\beta = ,229$). Αυτά τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι η σχέση μεταξύ της γονικής υποστήριξης και της αναγνωστικής επιτυχίας των μαθητών διαμεσολαβείται εν μέρει από τη φιλοδοξία των μαθητών, υπογραμμίζοντας τη σημασία της ενθάρρυνσης της φιλοδοξίας παράλληλα με τη γονική υποστήριξη για τη βελτίωση των ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων.

Εικόνα 3: Μοντέλο SEM model με standardized factor coefficients



Όσον αφορά την προσαρμογή του μοντέλου (Πίνακας 4), χρησιμοποιήθηκε το τεστ chi-square για να αξιολογηθεί εάν το μοντέλο ταιριάζει στα δεδομένα. Το τεστ ήταν στατιστικά σημαντικό ($\chi^2 (29) = 563.869$, $p = .000$), το οποίο μπορεί να θεωρηθεί ως δείκτης για κακή εφαρμογή μοντέλου. Ωστόσο, δεδομένου ότι το χ^2 είναι ευαίσθητο σε μεγάλα μεγέθη δείγματος (Brown, 2015; Svetina et al., 2020), συνιστάται να εξετάζονται πολλαπλοί δείκτες προσαρμογής μοντέλου. Με RMSEA .058 [C.I. .054-.062], CFI στο .960, TLI στο .937 και SRMR στο .037, το μοντέλο μπορεί να ειπωθεί ότι ταιριάζει με τα δεδομένα αρκετά καλά.

Πίνακας 4: SEM model fit

Model	χ^2	df	RMSEA (90% CI)	SRMR	CFI	TLI
1	563.869	29	.058 (.054-.062)	.037	.960	.937

4. Συζήτηση αποτελεσμάτων

Αυτή η μελέτη στόχευε να εξετάσει τη σχέση μεταξύ της γονικής υποστήριξης και των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών, με ιδιαίτερη έμφαση στην αναγνωστική απόδοση και να διερευνήσει εάν η φιλοδοξία των μαθητών μεσολαβεί σε αυτή τη σχέση. Χρησιμοποιώντας συγχρονικά δεδομένα από τον κύκλο PISA 2015 στη Σουηδία, χρησιμοποιήσαμε επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση (CFA) και μοντελοποίηση δομικών εξισώσεων (SEM) για την ανάλυση των δεδομένων.

Τα ευρήματά μας αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τα ερευνητικά ερωτήματα. Όσον αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, η ανάλυση καταδεικνύει μια σημαντική θετική σχέση μεταξύ της υποστήριξης των γονέων και των επιδόσεων των μαθητών στην ανάγνωση. Η συνολική επίδραση της γονικής υποστήριξης στην αναγνωστική επίδοση δείχνει ότι τα υψηλότερα επίπεδα γονικής υποστήριξης συνδέονται με καλύτερη απόδοση στην ανάγνωση. Αυτό ευθυγραμμίζεται με την υπάρχουσα βιβλιογραφία που βρίσκει σταθερά τη συμμετοχή των γονέων ως κρίσιμο παράγοντα για την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών (Hill & Craft, 2003· Tárraga et al., 2017). Αυτή η θετική σχέση υπογραμμίζει τη σημασία της συμμετοχής των γονέων στην ενίσχυση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων.

Όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, τα αποτελέσματα αποκαλύπτουν ότι η φιλοδοξία των μαθητών μεσολαβεί εν μέρει στη σχέση μεταξύ γονικής υποστήριξης και επίδοσης στην ανάγνωση. Η έμμεση επίδραση είναι σημαντική, υποδηλώνοντας ότι η γονική υποστήριξη όχι μόνο επηρεάζει άμεσα την ακαδημαϊκή επίδοση αλλά και φιλοδοξία των μαθητών, η οποία με τη σειρά της ενισχύει τις αναγνωστικές τους επιδόσεις. Συγκεκριμένα, η υποστήριξη των γονέων επηρεάζει σημαντικά τις φιλοδοξίες των μαθητών και η φιλοδοξία των μαθητών επηρεάζει θετικά την αναγνωστική επίδοση. Αυτό το εύρημα είναι συνεπές με προηγούμενες έρευνες που δείχνουν ότι η συμμετοχή των γονέων διαμορφώνει τις στάσεις και τις συμπεριφορές των μαθητών, συμπεριλαμβανομένης της φιλοδοξίας και των κινήτρων τους για επιτυχία (Amrofo & Osei-Owusu, 2015).

Αυτά τα ευρήματα υπογραμμίζουν τη διπλή οδό μέσω της οποίας η υποστήριξη των γονέων μπορεί να βελτιώσει τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα: άμεσα μέσω της άμεσης συμμετοχής και έμμεσα με την προώθηση της φιλοδοξίας των μαθητών. Η μερική διαμεσολάβηση της φιλοδοξίας υπογραμμίζει τον πολύπλευρο ρόλο της συμμετοχής των γονέων, υποδηλώνοντας ότι οι προσπάθειες για την ενίσχυση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών δεν πρέπει να επικεντρώνονται μόνο στην άμεση υποστήριξη αλλά και στην καλλιέργεια μιας κουλτούρας φιλοδοξίας και υψηλών προσδοκιών.

Δεδομένης της συνέπειας αυτών των ευρημάτων με προηγούμενες έρευνες που έγιναν σε διάφορα πλαίσια, είναι κρίσιμο να διερευνηθούν περαιτέρω αυτές οι σχέσεις στο ελληνικό πλαίσιο. Λίγες μελέτες έχουν διερευνήσει αυτές τις δυναμικές χρησιμοποιώντας αξιολογήσεις μεγάλης κλίμακας στην Ελλάδα, καθιστώντας την περιοχή σημαντική για μελλοντική έρευνα. Η κατανόηση των μηχανισμών μέσω των οποίων αλληλεπιδρούν η υποστήριξη των γονέων και οι φιλοδοξίες των μαθητών μπορεί να ενημερώσει τις

εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές που στοχεύουν στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών.

Βιβλιογραφία

Ampofo, E. T., & Osei-Owusu, B. (2015). Students' academic performance as mediated by students' academic ambition and effort in the public senior high schools in Ashanti Mampong Municipality of Ghana. *International Journal of Academic Research and Reflection*, 3(5), 19-35.

Barger, M. M., Kim, E. M., Kuncel, N. R., & Pomerantz, E. M. (2019). The relation between parents' involvement in children's schooling and children's adjustment: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 145, 855–890.

Benner, A. D., Boyle, A. E., & Sadler, S. (2016). Parental involvement and adolescents' educational success: The roles of prior achievement and socioeconomic status. *Journal of Youth and Adolescence*, 45, 1053–1064.

Boonk, L., Gijssels, H. J., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10–30.

Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (Second edition). The Guilford Press.

Byrne, B. M. (2011). *Structural equation modeling with Mplus: Basic concepts, applications, and programming*. New York: Routledge.

Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. J. (2015). Parental involvement on student academic achievement: a meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33–46.

Cowan, G., Bobby, K., St. Roseman, P., & Echandia, A. (2002). Evaluation Report: The Home Visit Project.

Desforges, C., & Abouchar, A. (2003). *The impact of parent involvement, parents support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review*. Department of Education and Skill: Queen's Printer.

Garbacz, S. A., Herman, K. C., Thompson, A. M., & Reinke, W. M. (2017). Family engagement in education and intervention: implementation and evaluation to maximize family, school, and student outcomes. *Journal of School Psychology*, 62, 1–10.

Goodman, A., & Gregg, P. (2010). *Poorer children's educational attainment: how important are attitudes and behaviour?* York: Joseph Rowntree Foundation.

Gordon, M. S., & Cui, M. (2012). The effects of school-specific parenting processes on academic achievement in adolescence and young adulthood. *Family Relations*, 61, 728–741.

Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis*. Oxford: Oxford University Press.

Hill, N. E. & Craft, S.A. (2003). Parent-school involvement and school performance: Mediated pathways among socioeconomically comparable African American and Euro-American families. *Journal of Educational Psychology*, 96, 74–83.

Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008, September). Evaluating model fit: a synthesis of the structural equation modelling literature. In *7th European Conference on research methodology for business and management studies* (pp. 195-200).

Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6, 1–55.

Kline, R. B. (2016). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (4th ed.). New York, NY: The Guilford Press.

Kohl, G., O., Lengua, L., J., & McMahon, R., J. (2000). Parent involvement in school: Conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of School Psychology*, 38, 501-523.

Lv, B., Lv, L., Yan, Z., & Luo, L. (2019). The relationship between parental involvement in education and children's academic/emotion profiles: A person-centered approach. *Children and Youth Services Review*, 100, 175–182.

Ma, X., Shen, J., Krenn, H. Y., Hu, S., & Yuan, J. (2016). A Meta-Analysis of the relationship between learning outcomes and parental involvement during early childhood education and early elementary education. *Educational Psychology Review*, 28, 771–801.

Muthén, L. K., & Muthén, B.O. (1998-2017). *Mplus User's Guide. Eighth Edition*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.

Nilsen, T. & Bergem, O. K. (2020). Teacher Competence and Equity in the Nordic Countries. Mediation and moderation of the relation between SES and achievement. *Acta Didactica Norden*, 14(1), 26-sider.

Ökten, P. (2016). Parental academic support in education. *International Journal of Educational Research Review*, 1(2), 18–24.

Pettigrove, G. (2007). Ambitions. *Ethical Theory and Moral Practice*, 10, 53-68.

Stylianides, A. J., & Stylianides, G. J. (2011). A type of parental involvement with an isomorphic effect on urban children's mathematics, reading, science, and social studies achievement at kindergarten entry. *Urban Education*, 46(3), 408–425.

Svetina D., Rutkowski L., Rutkowski D. (2020). Multiple-group invariance with categorical outcomes using updated guidelines: An illustration using Mplus and the lavaan/semTools packages. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 27(1), 111-130.

Tárraga, V., García, B., & Reyes, J. (2017). Home-based family involvement and academic achievement: a case study in primary education. *Educ. Stud.* 44, 361–375.

Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review*, 66, 377–397.

Παραδοσιακοί ή εναλλακτικοί τρόποι αξιολόγησης της πρότερης μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων;

Σοφία Κασόλα & Θανάσης Καραλής

Περίληψη

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων έχει χαρακτηριστικά και λαμβάνει υπόψη παραμέτρους διαφορετικές από αυτές της παραδοσιακής εκπαίδευσης. Σε ευρωπαϊκό επίπεδο έχουν προωθηθεί πολιτικές για την προώθηση της Εκπαίδευσης Ενηλίκων αλλά και της αναγνώρισης της προηγούμενης μάθησης (prior learning). Η αξιολόγηση, στην περίπτωση της αναγνώρισης της πρότερης μάθησης, αναφέρεται ως η δραστηριότητα εκείνη κατά την οποία τα μαθησιακά αποτελέσματα συγκρίνονται με συγκεκριμένα πρότυπα. Οι μέθοδοι αξιολόγησης στην εκπαίδευση ενηλίκων εξαρτώνται από διαφορετικούς παράγοντες, και σε κάθε περίπτωση λαμβάνει υπόψη κυρίως τις ανάγκες των ενηλίκων, καθώς τα μαθησιακά αποτελέσματα, ενός ενήλικου, είναι συνήθως σύνολο της εργασιακής εμπειρίας και της καθημερινής ζωής. Σε αυτό το άρθρο θα παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα έρευνας που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα, τη Δανία, την Ισλανδία και την Ιταλία. Καταγράφηκαν οι απόψεις 68 ακαδημαϊκών, ειδικών σε εκπαιδευτικά θέματα και χάραξης πολιτικής μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων. Μετά από ανάλυση περιεχομένου καταγράψαμε τις διαφορετικές απόψεις αλλά σε κάθε περίπτωση διαπιστώσαμε ότι η πλειοψηφία των συνεντευξιζόμενων έχουν μια προσέγγιση που σέβεται τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και λαμβάνουν υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους προτείνοντας εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης. Οι πιο δημοφιλείς τρόποι αξιολόγησης που αναφέρθηκαν ήταν η συνέντευξη, η καταγραφή του προσωπικού πορτοφολιού/χαρτοφυλάκιου (portfolio), οι πρακτικές/εργαστηριακές εξετάσεις αλλά και ο παραδοσιακός τρόπος γραπτής εξέτασης.

Λέξεις-κλειδιά: Αξιολόγηση, εκπαίδευση ενηλίκων, πρότερη μάθηση.

0. Εισαγωγή

Η εκπαίδευση είναι ένας από τους βασικούς τομείς δράσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης, προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος της Λισαβόνας (Lisbon, 1997) και να γίνει η πιο δυναμική οικονομία της γνώσης στον κόσμο. Η γνώση που αποκτάται μέσω των επίσημων εκπαιδευτικών συστημάτων είναι δομημένη και συστηματική, με σκοπό την επίτευξη συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων. Ωστόσο η μάθηση μπορεί να συνεχιστεί πέρα από τη συμβατική εκπαίδευση μέσω της Δια Βίου Μάθησης, η οποία περιλαμβάνει τη συνεχή απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων σε όλη τη διάρκεια της ζωής ενός ατόμου. Η επικύρωση της μη τυπικής και άτυπης μάθησης, που αποκτάται μέσω της Δια Βίου Μάθησης, έγινε μία από τις υψηλότερες προτεραιότητες στην πολιτική ατζέντα για την εκπαίδευση και την κατάρτιση της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Colardyn and Bjørnavold 2004). Μαζί με την εκπαιδευτική κινητικότητα και τη βελτίωση της ποιότητας παίζουν το πρωταρχικό ρόλο για τη προώθηση της Δια Βίου Μάθησης.

1. Δια βίου Μάθηση – Δια Βίου Εκπαίδευση

Οι όροι "Δια Βίου Μάθηση" και "Δια Βίου Εκπαίδευση" συχνά συγχέονται μεταξύ τους, αλλά έχουν κάποιες διαφορές στη σημασία τους. Η Δια Βίου Εκπαίδευση αναφέρεται σε οργανωμένες και δομημένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες με σκοπό την ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων. Συνήθως λαμβάνει χώρα εντός του εκπαιδευτικού συστήματος, είτε αυτό είναι το σχολείο, το πανεπιστήμιο ή άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα και αφορά την απόκτηση τυπικών προσόντων και πτυχίων. Από την άλλη πλευρά, η Δια Βίου Μάθηση έχει μια ευρύτερη έννοια αναφέρεται σε μια συνεχή διαδικασία απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής, η οποία δεν περιορίζεται σε οργανωμένα εκπαιδευτικά πλαίσια. Καλύπτει κάθε μορφή μάθησης που πραγματοποιείται σε διάφορα τυπικά, μη τυπικά ή άτυπα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, και στην οποία συμμετέχουν πολίτες ανεξαρτήτως ηλικίας και μορφωτικού επιπέδου. Ο Καραλής (2008) επισημαίνει ότι η δια βίου μάθηση δεν περιορίζεται σε μια συγκεκριμένη ηλικία ή επίπεδο εκπαίδευσης, αλλά αφορά όλους τους πολίτες, προωθώντας την έννοια της συνεχούς βελτίωσης και της προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης. Η μάθηση μπορεί να συμβεί μέσα από καθημερινές εμπειρίες, αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, αυτομόρφωση, εργασιακή εμπειρία, κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, on line μαθήματα, σεμινάρια, εργαστήρια και άλλες δραστηριότητες που συμβάλλουν στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη και δεν απαιτεί απαραίτητα την κατάκτηση πτυχίων ή πιστοποιήσεων. Η Δια Βίου Μάθηση δίνει έμφαση στην αυτονομία και την προσωπική ευθύνη του ατόμου να αναζητά και να αξιοποιεί ευκαιρίες μάθησης πέρα από τις επίσημες εκπαιδευτικές δομές. Η σύγχυση μεταξύ αυτών των όρων μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι η Δια Βίου Μάθηση είναι ένα ευρύτερο πλαίσιο που περιλαμβάνει τη Δια Βίου Εκπαίδευση ως ένα μέρος της, αλλά δεν περιορίζεται σε αυτήν αποκλειστικά. Η χρήση του όρου "μάθηση" αντί για "εκπαίδευση" υποδηλώνει ότι η διαδικασία απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων δεν περιορίζεται μόνο στο εκπαιδευτικό σύστημα αλλά περιλαμβάνει και άλλους χώρους όπως τον χώρο εργασίας, όπου η μάθηση συμβαίνει μέσω πρακτικής εμπειρίας, συνεργασίας με συναδέλφους και μέσω άλλων εργαλείων και πρακτικών εκπαίδευσης. Οι έρευνες και οι αναφορές όπως αυτή του Jarvis (2014) υπογραμμίζουν ότι η μάθηση είναι ένα διαρκές και ευέλικτο εγχείρημα που συμβαίνει σε πολλά και διαφορετικά περιβάλλοντα, με τον χώρο εργασίας να αποτελεί έναν από τους πιο συνήθεις και σημαντικούς από αυτούς.

2. Προηγούμενη Μάθηση

Εκτός από το χώρο εργασίας η μάθηση αποδεικνύεται σε πολλές και διάφορες καταστάσεις. Σύμφωνα με την UNESCO (2012), το αποτέλεσμα της μάθησης μετράτε από τις ικανότητες που κατέχει ένα άτομο, την κατανόησή του και την ικανότητά του να εφαρμόζει αυτές τις γνώσεις με πρακτικό τρόπο και πραγματικές καταστάσεις. Αυτό σημαίνει ότι η μάθηση δεν είναι απλώς το απόκτημα νέων γνώσεων, αλλά και η ανάπτυξη της ικανότητας να εφαρμόζονται αυτές οι γνώσεις για την επίλυση προβλημάτων ή την αντιμετώπιση διαφόρων πρακτικών καθημερινών προκλήσεων. Δηλαδή το σύνολο των γνώσεων, των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων. Στην κοινωνία της γνώσης, το σύνολο των γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων που ένα άτομο έχει αποκτήσει μέσω της μάθησης και της εμπειρίας του περιγράφουν τα προσόντα. Αυτά τα προσόντα είναι ουσιαστικά η "ετικέτα ποιότητας" που περιγράφει την ικανότητα του ατόμου να εκτελεί εργασίες, να λύνει προβλήματα και να συνεισφέρει αποτελεσματικά στην κοινωνία ή στον εργασιακό τομέα. Αυτή η έννοια

υπογραμμίζεται και από τον Fragniere (1996), ο οποίος επισημαίνει ότι τα προσόντα λειτουργούν σαν είδος "σήματος ποιότητας" για την ικανότητα του ατόμου να προσφέρει αξία και επίδοση στους διάφορους τομείς της ζωής και της εργασίας. Τα προσόντα μπορούν να αποκτηθούν μέσω τυπικής, μη τυπικής και άτυπης μάθησης. Τα αποτελέσματα μπορούν να προέρχονται από εκπαιδευτικά ιδρύματα, προσωπική ενασχόληση, εργασιακή εμπειρία, μελέτες και εμπειρίες, καθώς και από διάφορες κοινωνικές δραστηριότητες. Το σύνολο τους αποτελούν τη λεγόμενη προηγούμενη μάθηση (prior Learning).

Η πιστοποίηση προηγούμενης μάθησης αποτελεί μια διαδικασία που εστιάζει στην αναγνώριση και αξιολόγηση των γνώσεων, δεξιοτήτων και εμπειριών που έχουν αποκτηθεί από άτομα κατά τη διάρκεια της ζωής τους, κυρίως εκτός των παραδοσιακών εκπαιδευτικών πλαισίων. Αποτελεί σημαντικό στοιχείο της Δια Βίου Μάθησης, καθώς επιτρέπει στα άτομα να αναγνωρίσουν και να επιβεβαιώσουν τις γνώσεις τους, ανεξαρτήτως του πώς αυτές αποκτήθηκαν, είτε μέσω εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, είτε μέσω εργασιακών ή άλλων εμπειριών. Η διαδικασία της πιστοποίησης προηγούμενης μάθησης βοηθά τα άτομα να αποδείξουν τις ικανότητές τους και να ενσωματώσουν αυτές τις γνώσεις σε νέες ευκαιρίες μάθησης ή επαγγελματικής ανάπτυξης. Επιπλέον, ενισχύει την αναγνώριση της μη τυπικής μάθησης και της προσωπικής προόδου, συμβάλλοντας στην πιο δίκαιη και πλήρη πρόσβαση σε εκπαιδευτικές ευκαιρίες για όλους. Η πιστοποίηση περιλαμβάνει και το στάδιο της αξιολόγησης στο οποίο παρατηρούνται διάφορα εργαλεία, τρόποι και τεχνικές.

3. Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση αφορά τα μαθησιακά αποτελέσματα σε σχέση με συγκεκριμένα σημεία αναφοράς και πρότυπα ενώ ως επιστημονικό πεδίο έρευνας έχει αναπτυχθεί σημαντικά τα τελευταία 50 χρόνια. Σύμφωνα με τον Καραλή (2005), αυτή η εξέλιξη σχετίζεται με την υιοθέτηση σύγχρονων επιστημονικών μεθόδων και πρακτικών. Ο Δημητρόπουλος (2002) προσθέτει ότι η σημερινή επιστημονική έννοια της αξιολόγησης, όπως την κατανοούμε τώρα, έχει διαμορφωθεί μέσα από αυτήν την πορεία της εξέλιξης ενώ όπως αναφέρει ο Scriven (1991) η αξιολόγηση θεωρείται ότι δεν είναι τίποτε άλλο από μια διαδικασία προσδιορισμού της αξίας ενός αντικειμένου. Αυτή η προσέγγιση υπογραμμίζει την ουσία της αξιολόγησης ως μια διαδικασία που εστιάζει στην εκτίμηση και τον καθορισμό της αξίας, της σημασίας ή της ποιότητας ενός αντικειμένου, γεγονότος ή προγράμματος. Οι μέθοδοι αξιολόγησης διαφέρουν και ποικίλουν καθώς και τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται. Το κοινό στοιχείο σε κάθε περίπτωση είναι ότι πρόκειται για αξιολόγηση στοιχείων που αποδεικνύουν αν ένα άτομο έχει μια ικανότητα σύμφωνα με ένα σύνολο προτύπων ή μαθησιακών κριτηρίων. Αυτή η διαδικασία βασίζεται στην ανάλυση και την κρίση συγκεκριμένων στοιχείων, τα οποία συνδέονται με καθορισμένα κριτήρια και πρότυπα. Η διαδικασία περιλαμβάνει την ανάλυση και την κρίση των επιδόσεων των αξιολογούμενων βάσει προκαθορισμένων κριτηρίων και μαθησιακών στόχων.

Οι αξιολογητές χρησιμοποιούν διάφορες μεθόδους και εργαλεία για να μετρήσουν την πρόοδο και την κατανόηση των αξιολογούμενων, εξασφαλίζοντας ότι τα αποτελέσματα είναι σε ευθυγράμμιση με τα καθορισμένα πρότυπα. Αυτό επιτρέπει την αντικειμενική εκτίμηση των μαθησιακών επιτευγμάτων και την αναγνώριση των περιοχών που χρειάζονται βελτίωση. Οι αποδεικτικές πληροφορίες μπορούν να περιλαμβάνουν ποικίλα δεδομένα, όπως τεστ, αναφορές και παρατηρήσεις, τα οποία χρησιμοποιούνται για να αξιολογηθεί η επίδοση ή η πρόοδος του ατόμου σε σχέση με τα προκαθορισμένα μαθησιακά αποτελέσματα

ή πρότυπα. Η αξιολόγηση μπορεί να γίνεται μέσω γραπτών αποδεικτικών στοιχείων ή άλλων εναλλακτικών μορφών (Cedefop, 2015). Αυτές οι μορφές μπορεί να περιλαμβάνουν προφορικές παρουσιάσεις, πρακτικές επιδείξεις, έργα, πορτφόλια, και άλλες δραστηριότητες που επιτρέπουν στους αξιολογούμενους να αποδείξουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους. Με αυτόν τον τρόπο, η αξιολόγηση μπορεί να γίνει πιο ολιστική και παρέχει μια πληρέστερη εικόνα της μαθησιακής προόδου και των επιτευγμάτων των ατόμων.

4. Μορφές Αξιολόγησης

4.1 Γραπτές εξετάσεις

Υπάρχουν διάφορες μορφές και τύποι αξιολόγησης. Στο παρόν έγγραφο θα κάνουμε μι σύντομη περιγραφή στους τύπους που επισημάνθηκαν από τους συνεντευξαζόμενους. Η γραπτή εξέταση είναι η πιο δημοφιλής και έχει μια ευρεία αποδοχή στο εκπαιδευτικό σύστημα. Έχει μακρά παράδοση, σε πολλές χώρες ανά το κόσμο, και είναι ένας σταθερός και γνωστός τρόπος αξιολόγησης, ο οποίος έχει αποδειχθεί αποτελεσματικός και αξιόπιστος. Η αξιολόγηση γίνεται με τον ίδιο τρόπο και υπό τις ίδιες συνθήκες για όλους τους υποψηφίους, προσφέροντας ισότητα ευκαιριών και αξιολόγησης όλων με βάση τα ίδια κριτήρια. Οι αξιολογητές μπορούν να αξιολογήσουν τα αποτελέσματα βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων και μεθόδων βαθμολόγησης, προσφέροντας αξιόπιστα και αντικειμενικά αποτελέσματα. Η διαδικασία της γραπτής αξιολόγησης είναι κατανοητή και εύκολη στην εφαρμογή τόσο για τους υποψηφίους όσο και για τους αξιολογητές. Αυτά τα στοιχεία εξηγούν τη δημοφιλία και την αποδοχή της γραπτής αξιολόγησης ως μέθοδος αξιολόγησης στο εκπαιδευτικό σύστημα.

4.2 Χαρτοφυλάκιο (Portfolio)

Υπάρχει μια παρανόηση σε σχέση με το βιογραφικό και το χαρτοφυλάκιο. Το χαρτοφυλάκιο και το βιογραφικό σημείωμα είναι δύο διαφορετικά στοιχεία με διαφορετικό σκοπό και περιεχόμενο. Το βιογραφικό σημείωμα είναι ένα σύντομο έγγραφο που περιγράφει τις επαγγελματικές και εκπαιδευτικές επιδόσεις ενός ατόμου. Περιλαμβάνει συνήθως πληροφορίες όπως εκπαίδευση, εργασιακή εμπειρία, επαγγελματικά επιτεύγματα και χρησιμοποιείται για να παρουσιάσει συνοπτικά την επαγγελματική διαδρομή και τις ικανότητες του ατόμου για να κατατεθεί συνήθως ως αίτηση εργασίας. Από την άλλη το χαρτοφυλάκιο εμπειριών είναι ένα σύστημα συλλογής και παρουσίασης πληροφοριών που αναδεικνύουν τις ικανότητες, τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις εμπειρίες ενός ατόμου. Συνήθως περιλαμβάνει ένα σύνολο δραστηριοτήτων που το άτομο έχει πραγματοποιήσει κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής του ή της εργασιακής του πορείας.

Σκοπός του χαρτοφυλακίου είναι να παρουσιάσει με συγκεκριμένο τρόπο τις ικανότητες και τις επιδόσεις του ατόμου, έτσι ώστε αυτός να μπορεί να αξιολογηθεί ή να προωθηθεί στον εκπαιδευτικό ή εργασιακό τομέα. Το χαρτοφυλάκιο συχνά περιλαμβάνει παραδείγματα εργασιών που έχουν εκπονηθεί, πιστοποιητικά επαγγελματικής εκπαίδευσης, αναφορές ή συστατικές επιστολές από προηγούμενους εργοδότες ή διδάσκοντες, σύντομες αυτοαξιολογήσεις. Με τη χρήση του χαρτοφυλακίου, το άτομο μπορεί να δείξει την ανάπτυξη και την πρόοδο του σε διάφορους τομείς και να αποδείξει τις ικανότητές του με συγκεκριμένα παραδείγματα και αποδεικτικά στοιχεία.

4.3 Συνέντευξη

Η συνέντευξη αποτελεί μια αμφίδρομη διαδικασία όπου ο συνεντευκτής και ο συνεντευξιζόμενος ανταλλάσσουν πληροφορίες και απόψεις. Στο πλαίσιο της πιστοποίησης προηγούμενης μάθησης, η συνέντευξη μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ένα εργαλείο αξιολόγησης δεξιοτήτων και γνώσεων. Μέσω της συνέντευξης, ο συνεντευξιζόμενος έχει τη δυνατότητα να παρουσιάσει τις επαγγελματικές εμπειρίες του, τις δεξιότητες που έχει αποκτήσει από προηγούμενες δραστηριότητες και τις γνώσεις του σε συγκεκριμένους τομείς. Από την άλλη πλευρά, ο συνεντευκτής μπορεί να αξιολογήσει αυτές τις πληροφορίες και να καταγράψει αντικειμενικά τις ικανότητες και τις δεξιότητες που ο συνεντευξιζόμενος δηλώνει ότι κατέχει. Η συνέντευξη ως εργαλείο αξιολόγησης στο πλαίσιο της πιστοποίησης προηγούμενης μάθησης προσφέρει μια πλούσια και αμφίδρομη διαδικασία που επιτρέπει την ακριβή καταγραφή και αξιολόγηση των ικανοτήτων, γνώσεων και δεξιοτήτων του συνεντευξιζόμενου.

4.4 Προσομοίωση

Η μέθοδος της προσομοίωσης χρησιμοποιείται στο πλαίσιο αξιολόγησης για να δοκιμαστούν οι ικανότητες και οι δεξιότητες ενός εξεταζόμενου σε μια κατάσταση που προσομοιώνει πραγματικές συνθήκες ζωής ή εργασίας. Κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας, ο εξεταζόμενος καλείται να αντιμετωπίσει ένα σενάριο ή ένα πρόβλημα που μπορεί να αντιμετωπίσει στην πραγματική ζωή. Οι προσομοιώσεις μπορούν να περιλαμβάνουν διάφορες δραστηριότητες, όπως αντιμετώπιση προβλημάτων, λήψη αποφάσεων, επικοινωνία με άλλα άτομα ή ομάδες, καθώς και εφαρμογή γνώσεων σε πρακτικά προβλήματα. Ο στόχος είναι να αξιολογηθεί η ικανότητα του εξεταζόμενου να εφαρμόσει τις γνώσεις του και να δράσει αποτελεσματικά σε πραγματικές καταστάσεις. Η προσομοίωση επιτρέπει την πιο ρεαλιστική και συγκεκριμένη αξιολόγηση των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων του εξεταζόμενου, καθώς οι αντιδράσεις και οι αποφάσεις του μπορούν να παρατηρηθούν και να αναλυθούν σε πραγματικό χρόνο.

4.5 Πρακτικές - Εργαστηριακές Εξετάσεις

Οι πρακτικές / εργαστηριακές εξετάσεις αποτελούν μια σημαντική μορφή αξιολόγησης που επικεντρώνεται στην εφαρμογή των θεωρητικών γνώσεων και δεξιοτήτων σε πραγματικές καταστάσεις ή πειραματικά περιβάλλοντα. Απαιτούν από τον εξεταζόμενο να εφαρμόσει τις γνώσεις του σε συγκεκριμένες δραστηριότητες ή προβλήματα και να δείξει την ικανότητά του να ενσωματώνει τη θεωρία στην πράξη. Οι πρακτικές εξετάσεις μπορεί να περιλαμβάνουν εργαστηριακές εργασίες όπου ο εξεταζόμενος πρέπει να εκτελέσει πρακτικές ασκήσεις ή πειράματα σε ελεγχόμενο εργαστηριακό περιβάλλον και ο εξεταζόμενος αξιολογείται βάσει της απόδοσής του. Ο στόχος των πρακτικών εξετάσεων είναι να δείξουν πώς οι εξεταζόμενοι μπορούν να εφαρμόσουν τις γνώσεις τους σε πρακτικές καταστάσεις και να ανταποκριθούν σε πραγματικές προκλήσεις που μπορεί να αντιμετωπίσουν στην επαγγελματική τους ζωή.

5. Χαρακτηριστικά της έρευνας

Η ομάδα στόχου ήταν 68 ακαδημαϊκοί, ειδικοί σε εκπαιδευτικά θέματα, υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής από την Ελλάδα, τη Δανία, την Ισλανδία και την Ιταλία. Για την επιλογή του δείγματος θέσαμε κάποιες παραμέτρους και κριτήρια και συγκεκριμένα:

- Να έχουν τουλάχιστον 10 χρόνια σε ακαδημαϊκή θέση.
- Να έχουν τουλάχιστον 5 χρόνια εμπειρία σε θέση διοικητικής διαχείρισης του πανεπιστημίου π.χ. να έχουν διατελέσει πρόεδροι τμήματος, κοσμήτορες, διευθυντές εργαστηρίων.
- Να έχουν τουλάχιστον 5 χρόνια εμπειρίας σε οργανισμό διαχείρισης εκπαιδευτικής πολιτικής.
- Να έχουν τουλάχιστον 10 έτη διδασκαλίας στην Ανώτατη Εκπαίδευση/ Πανεπιστήμια.
- Τουλάχιστον 5 χρόνια σε διοικητική ή ερευνητική ή θέση ευθύνης σε φορείς εκπαίδευσης όπως Υπουργείο, Περιφερειακοί Φορείς εκπαίδευσης, ΙΝΕΔΙΒΙΜ, ΕΟΠΠΕΠ κ.τ.λ.

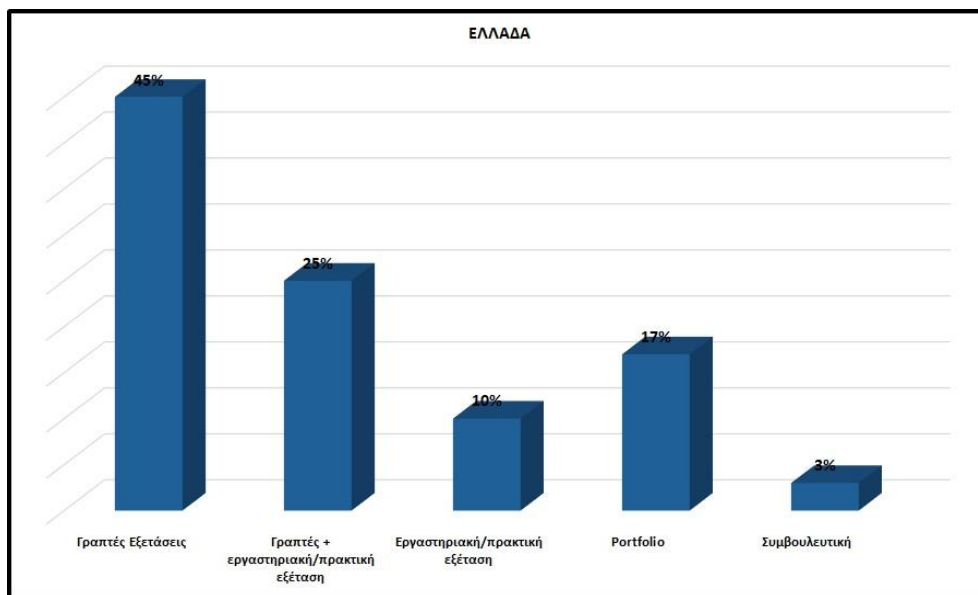
Το εργαλείο που χρησιμοποιήσαμε ήταν ημι-δομημένες συνεντεύξεις με διάρκεια μιας ώρας κατά μέσω όρο. Αυτή η προσέγγιση, όπως αναφέρει και ο Παρασκευόπουλος (1993), παρέχει μεγαλύτερη ελευθερία και ευελιξία, επιτρέποντας στον συνεντευκτή να τροποποιεί και να προσαρμόζει τη συνέντευξη κατά τη διάρκεια της συζήτησης. Εκτός από τη καταγραφή των λεκτικών παρατηρήσαμε και τα μη λεκτικά στοιχεία καθώς είναι ζωτικής σημασίας για τη συλλογή πλουσιότερων και πιο ακριβών δεδομένων. Αυτές οι λεπτομέρειες προσθέτουν βάθος και πολυπλοκότητα στην ανάλυση, επιτρέποντας μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση του ερευνητικού αντικειμένου. Οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν με τη σύμφωνη γνώμη των συνεντευξιζόμενων και στη συνέχεια έγινε απομαγνητοφώνηση και ανάλυση του περιεχομένου.

Η ανάλυση περιεχομένου (content analysis) είναι μια ερευνητική τεχνική που χρησιμοποιείται για την αντικειμενική, συστηματική και ποσοτική περιγραφή του έκδηλου περιεχομένου της επικοινωνίας. Σύμφωνα με τον Berelson (1952), η ανάλυση περιεχομένου επιτρέπει στους ερευνητές να μετατρέψουν ποιοτικά δεδομένα σε ποσοτικά μετρήσιμα δεδομένα, αναλύοντας το περιεχόμενο των κειμένων, των εικόνων, των βίντεο, και άλλων μορφών επικοινωνίας και αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο για την κατανόηση και την ποσοτική ανάλυση του περιεχομένου της επικοινωνίας, επιτρέποντας στους ερευνητές να εξαγάγουν έγκυρα και αξιόπιστα συμπεράσματα από μεγάλα σύνολα δεδομένων. Η προσέγγιση της έρευνας μας με ανάλυση περιεχομένου επιλέχτηκε επίσης καθώς ενσωματώνει και κοινωνιολογικές και πολιτισμικές διαστάσεις, αναγνωρίζοντας ότι τα κείμενα και το περιεχόμενό τους δεν είναι απλώς αφηρημένες έννοιες, αλλά ενσωματώνουν και αντανακλούν συγκεκριμένες πολιτισμικές και κοινωνικές πραγματικότητες (Μπονίδης και Χοντολίδου, 1997). Επιτρέπει μια πιο ολιστική και βαθιά κατανόηση των κειμένων, αναγνωρίζοντας ότι αυτά αποτελούν ενεργά στοιχεία της κοινωνικής και πολιτισμικής ζωής. Με αυτόν τον τρόπο, οι αναλύσεις μας μπορούν να αποκαλύψουν πώς τα κείμενα διαμορφώνουν και διαμορφώνονται από τις κοινωνικές και πολιτισμικές κουλτούρες και αντιλήψεις. Στη συνέχεια προχωρήσαμε στη κατηγοριοποίηση. Οι άξονες και οι υπο-άξονες που δημιουργήθηκαν αντανακλούσαν στον γενικό σκοπό της έρευνάς μας όμως στη παρούσα εργασία θα αποτυπώσουμε μόνο τα αποτελέσματα εκείνα σχετικά με τους προτεινόμενους τρόπους αξιολόγησης.

6. Προτεινόμενοι τρόποι αξιολόγησης.

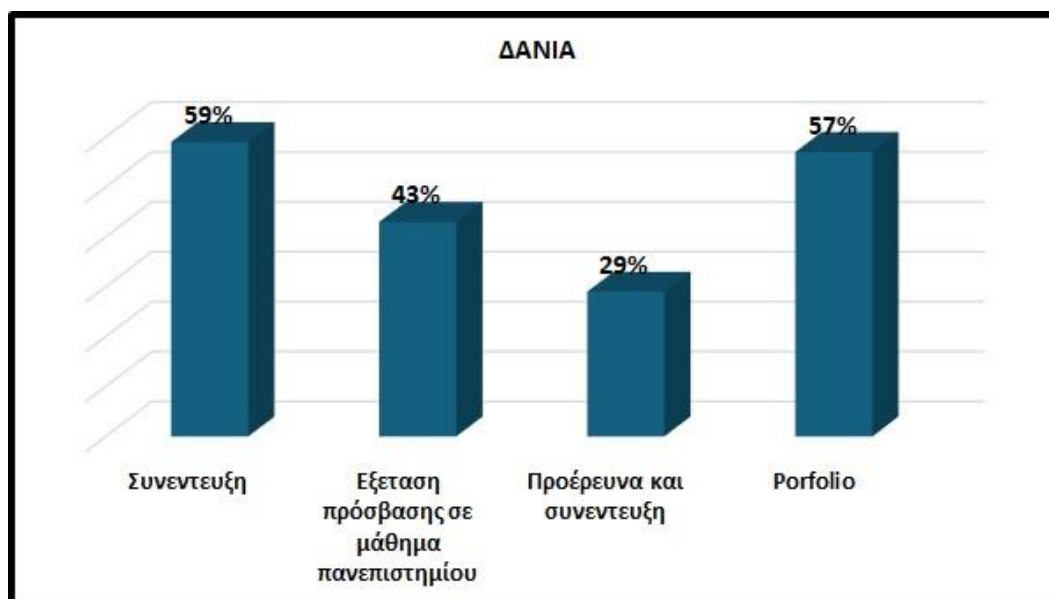
Με την ολοκλήρωση της απομαγνητοφώνησης μας εντυπωσίασε το γεγονός πως διαφορετικοί τρόποι αξιολόγησης προτάθηκαν για την αναγνώριση προηγούμενης μάθησης. Πιο συγκεκριμένα στην Ελλάδα το 45% θεωρεί ότι οι γραπτές εξετάσεις, και το 25% οι γραπτές εξετάσεις σε συνδυασμό με την εργαστηριακή/πρακτική εξέταση, συνολικά δηλαδή το 70%, ο ήδη καθιερωμένος τρόπος αυτός τον γραπτών εξετάσεων είναι και ο καταλληλότερος. 10% υποστηρίζει ότι η εργαστηριακή/πρακτική εξέταση από μόνη της σαν τρόπος αξιολόγησης μπορεί να εφαρμοστεί ενώ το 17% η καταγραφή ενός χαρτοφυλακίου (portfolio) θα ήταν δυνατόν να βοηθήσει στην αξιολόγηση ενηλίκων για αναγνώριση προηγούμενης μάθησης. Ένα μικρό ποσοστό (3%) πρότεινε μια εναλλακτική μορφή μέσω συμβουλευτικής. Όλα τα αποτελέσματα αποτυπώνονται στο γράφημα 1 που ακολουθεί.

Γράφημα 1



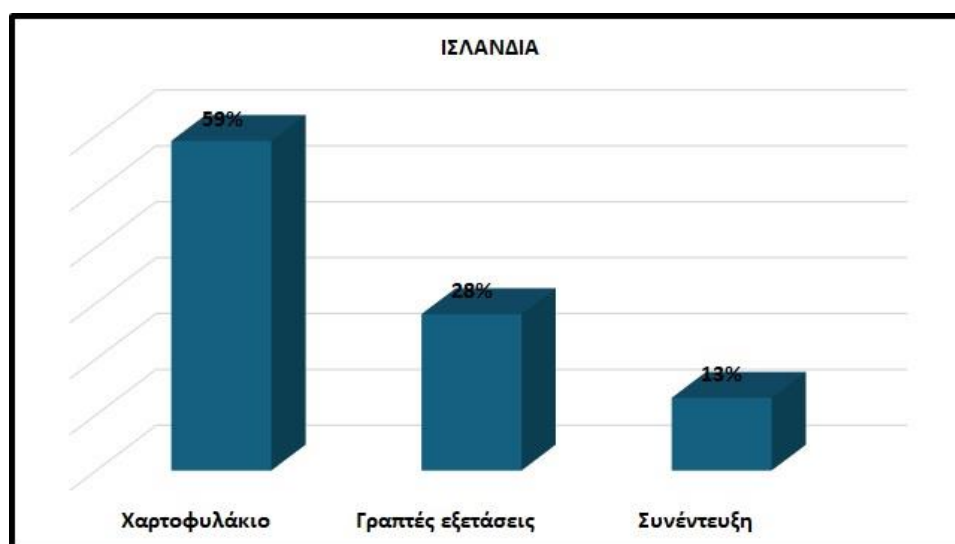
Στην Δανία παρατηρήσαμε ότι επικρατούσαν διαφορετικές αντιλήψεις. Μάλιστα αρκετά μέλη τους δείγματος πρότεινε περισσότερες από μια μέθοδο αξιολόγησης. Συγκεκριμένα οι γραπτές εξετάσεις δεν αναφέρθηκαν σχεδόν καθόλου ενώ αντίθετα οι συνεντευξαζόμενοι θεωρούν ότι το πιο κατάλληλο εργαλείο για ενήλικες, που θέλουν να πιστοποιήσουν τα προσόντα τους, είναι η συνέντευξη (59%). Πριν τη συνέντευξη από τον αξιολογητή θα μπορούσε να έχει προηγηθεί και μια προ έρευνα (29%) όπου θα κατέγραφε ο ενδιαφερόμενος τα ενδιαφέροντά του και στη συνέχεια θα ακολουθούσε η συνέντευξη ως τρόπος απόδειξης των ενδιαφερόντων και των προσόντων του. Το 43% πρότεινε να γίνει συνέντευξη στους υποψηφίους και στη συνέχεια να εξεταστούν σε ένα μάθημα που υπάρχει στο πρόγραμμα σπουδών του τμήματος που ο υποψήφιος επιθυμεί να φοιτήσει. Αυτό θα είναι το μάθημα πρόσβασης και η εξέταση μπορεί να γίνει είτε γραπτά είτε προφορικά. Το 57% του δείγματος θεώρησαν ότι το χαρτοφυλάκιο είναι μια εξαιρετικά κατάλληλη μέθοδος αξιολόγησης για ενήλικες καθώς σε αυτήν την περίπτωση συλλέγει πληροφορίες από εργασίες, εμπειρίες και τα επιτεύγματα του υποψηφίου αλλά και τις φιλοδοξίες του υποψηφίου όπως μπορούμε να δούμε στο γράφημα 2.

Γράφημα 2



Η εφαρμογή χαρτοφυλακίου, ως προτεινόμενος και καταλληλότερος τρόπος αξιολόγησης προηγούμενη γνώσης σε ενήλικες, υποστηρίχτηκε επίσης από το 59% του δείγματος στην Ισλανδία. Παρόλα αυτά το 28% θεωρεί τις γραπτές εξετάσεις ως τη μέθοδο που αρμόζει σε κάθε περίπτωση μέτρησης μαθησιακών αποτελεσμάτων ενώ το 13% είναι υποστηρικτές της συνέντευξης. Τα συνολικά αποτελέσματα παρουσιάζονται στο γράφημα 3.

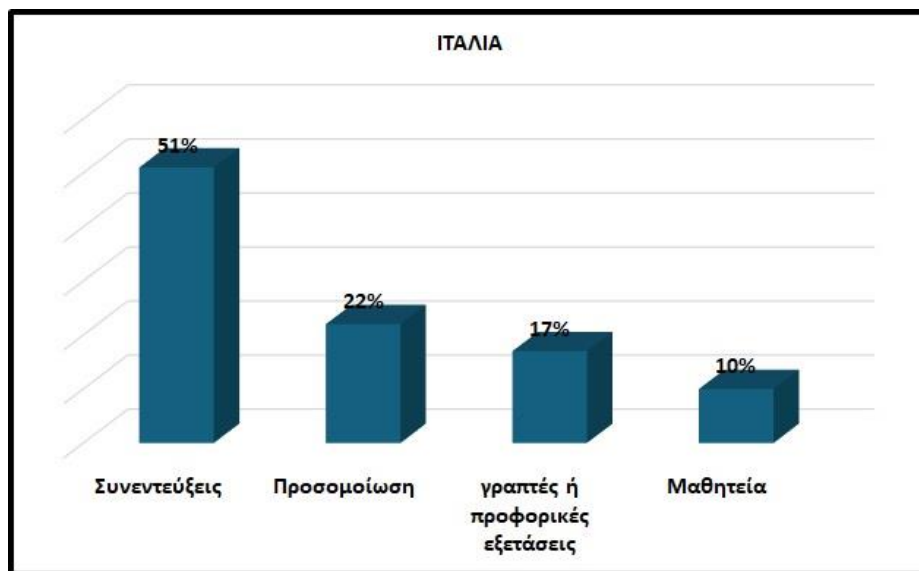
Γράφημα 3



Στην Ιταλία το 51% των ερωτηθέντων πιστεύει ότι η αξιολόγηση προηγούμενων γνώσεων και δεξιοτήτων, που αποκτήθηκαν από προηγούμενες εμπειρίες, είναι εφικτή μέσω ενός συστήματος που βασίζεται κυρίως σε συνεντεύξεις των υποψηφίων καθώς οι συνεντεύξεις προσφέρουν τη δυνατότητα στους αξιολογητές να καταγράψουν πιο αναλυτικά τις δεξιότητες, τις εμπειρίες και τις γνώσεις, σε αντίθεση με προκαθορισμένα συστήματα που είναι πιο γενικά ή στατικά. Από την άλλη κατάλληλη μέθοδος στην περίπτωση των ενηλίκων

καταγράφηκε από το 22% η προσομοίωση που προσφέρει τη δυνατότητα αναπαραγωγής και ανάλυσης διαφόρων καταστάσεων και σεναρίων σε ένα ελεγχόμενο περιβάλλον ενώ ένα 17% υποστηρίζει τις γραπτές εξετάσεις. Τέλος το 10% θεωρεί ότι μέσω της μαθητείας μπορούν αντικειμενικά να καταγραφούν τα προσόντα ενός ενήλικου όπως μπορούμε να δούμε στο γράφημα 4.

Γράφημα 4



7. Ανάλυση αποτελεσμάτων

Βάση των συνολικών αποτελεσμάτων της έρευνας, φαίνεται ότι οι συνεντευξιζόμενοι σε μεγάλο βαθμό προτείνουν εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης όπως βλέπουμε και στο γράφημα 5.

Γράφημα 5



Αυτό υποδηλώνει μια τάση ή προτίμηση προς πιο ποικιλόμορφες και αντιπροσωπευτικές μεθόδους αξιολόγησης αντί για τις παραδοσιακές, γραπτές εξετάσεις. Η προτίμηση αυτή μπορεί να οφείλεται σε διάφορους λόγους, όπως η ανάγκη για μια πιο προσωπική και προσαρμοσμένη προσέγγιση στην εκπαίδευση, η αναγνώριση ότι οι παραδοσιακές γραπτές εξετάσεις δεν αντικατοπτρίζουν πάντα πιστά τις γνώσεις και τις ικανότητες των υποψηφίων καθώς και η επιθυμία για προώθηση της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης.

Η συνέντευξη και το χαρτοφυλάκιο ως εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης φαίνεται να είναι ιδιαίτερα δημοφιλείς σύμφωνα με το 52%. Καταγράφοντας τα σχόλια των συνεντευξιζόμενων, οι υποστηρικτές της συνέντευξης, θεωρούν ότι ταιριάζει σε υποψήφιους ενήλικες που επιθυμούν να αναγνωρίσουν πρότερη μάθηση καθώς δίνει τη δυνατότητα άμεσης αλληλεπίδρασης γεγονός που δεν μπορεί να επιτευχθεί με τις γραπτές εξετάσεις ενώ επιτρέπει την αξιολόγηση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, της κριτικής σκέψης και της λογικής του υποψηφίου. Το σημαντικότερο είναι ότι μπορούν να προσαρμοστούν στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των υποψηφίων κάνοντας την αξιολόγηση πιο προσωποποιημένη. Οι υποστηρικτές του χαρτοφυλακίου θεωρούν ότι παρουσιάζει μια ολοκληρωμένη εικόνα του υποψηφίου καθώς περιλαμβάνει διάφορα αποδεικτικά που δείχνουν τις δεξιότητες και τα ενδιαφέροντα του. Επιπροσθέτως ενισχύει την ικανότητα του υποψηφίου να οργανώνει, να παρουσιάζει και να αναστοχάζεται και παρέχει τη δυνατότητα για συνεχή ανατροφοδότηση και βελτίωση. Σε κάθε περίπτωση οι δυο αυτοί πιο δημοφιλείς τρόποι θεωρούνται από το δείγμα της έρευνας πιο αντιπροσωπευτικοί, προσφέροντας μια πιο ολοκληρωμένη αξιολόγηση, καθώς δίνουν τη δυνατότητα στους υποψηφίους να παρουσιάσουν τα προσόντα τους και να ενισχύσουν την αυτοεκτίμηση και την υπευθυνότητα των υποψηφίων καθώς εμπλέκονται ενεργά στην διαδικασία της αξιολόγησης. Η προτίμηση του δείγματος ως προς τη συνέντευξη και το χαρτοφυλάκιο δείχνει μια στροφή προς πιο ολιστικές και ανθρώπινες μεθόδους αξιολόγησης που λαμβάνουν υπόψη τις ποικίλες διαστάσεις της μάθησης και της ανάπτυξης του ατόμου.

Σύμφωνα με τα δεδομένα, το 29% του δείγματος πρότεινε επίσης εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης, όπως οι εργαστηριακές και πρακτικές ασκήσεις, οι προσομοιώσεις, η μαθητεία, η συμβουλευτική, η προετοιμασία πριν τη συνέντευξη, και η εξέταση πρόσβασης σε ένα μάθημα. Αυτές οι μέθοδοι προσφέρουν πλεονεκτήματα που μπορεί να μην καλύπτονται πλήρως από τις παραδοσιακές γραπτές εξετάσεις. Αυτές οι μέθοδοι αξιολόγησης μπορούν να προσφέρουν μια πιο ολοκληρωμένη και ρεαλιστική εικόνα των γνώσεων και των ικανοτήτων, ενώ ταυτόχρονα μπορούν να αναδείξουν και τις πρακτικές δεξιότητες.

Ο παραδοσιακός τρόπος γραπτής εξέτασης έχει υποστηρικτές σε αξιοσημείωτο ποσοστό (18%) καθώς θεωρείται αξιόπιστος και αντικειμενικός και επιτρέπει την αξιολόγηση τόσο της γνώσης και των δεξιοτήτων σε ένα σταθερό και ελεγχόμενο περιβάλλον. Μέσα από τις απαντήσεις του δείγματος καταγράψαμε την άποψη ότι η γραπτή εξέταση παρέχουν μια σαφή εικόνα της ικανότητας του υποψηφίου να απομνημονεύει, να κατανοεί και να αναλύει το θέμα πάνω στο οποίο αξιολογείτε. Οι γραπτές εξετάσεις παραμένουν και θεωρούνται ένα θεμελιώδες εργαλείο για την αξιολόγηση κυρίως της ακαδημαϊκής επίδοσης.

8. Συμπεράσματα

Η αξιολόγηση της μάθησης σε οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα πραγματοποιείται συχνά με τον παραδοσιακό τρόπο της γραπτής εξέτασης. Η ευρεία χρήση της εξηγείτε λόγω της αντικειμενικότητας, της αξιοπιστίας στη συνείδηση του ευρύ κοινού, στη κάλυψη ενός ευρέος φάσματος γνώσεων αλλά και στην ευκολία εφαρμογής της. Ο παραδοσιακός τρόπος της γραπτής εξέτασης έχει εδραιωθεί ως η αντικειμενική, έγκυρη και αξιόπιστη μέθοδος αξιολόγησης στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα. Αυτή η πεποίθηση έχει διαμορφωθεί μέσα από δεκαετίες χρήσης και η δημοτικότητά της υποστηρίζεται ένθερμα από σημαντική μερίδα τόσο ακαδημαϊκών και υπεύθυνων χάραξης πολιτικής για εκπαιδευτικά θέματα όσο και υποψηφίους.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα, με μεγάλη εμπειρία τόσο σε ακαδημαϊκά θέματα όσο και σε θέματα αξιολόγησης της μάθησης, σε μεγάλο βαθμό υποστηρίζουν εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης για ενήλικες που επιθυμούν να αναγνωρίσουν την προηγούμενη μάθηση. Οι περιορισμοί όπως η έλλειψη πρακτικής εφαρμογής, το άγχος και η πίεση που προκαλεί η όλη διαδικασία της γραπτής εξέτασης και η περιορισμένη ανατροφοδότηση είναι χαρακτηριστικά που την καθιστούν μη κατάλληλη όταν η αξιολόγηση αναφέρεται σε ενήλικες και ειδικά σε ενήλικες που επιθυμούν να προχωρήσουν σε αναγνώριση προηγούμενης μάθησης. Οι ενήλικες που συμμετέχουν σε μια διαδικασία αναγνώρισης προηγούμενης μάθησης έχουν συγκεκριμένες προσδοκίες και στόχους που επηρεάζουν την προσέγγισή τους και τη συμμετοχή τους στη διαδικασία αυτή. Συνήθως αυτές έχουν να κάνουν με επαγγελματική αναγνώριση, ενίσχυση αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης, ακαδημαϊκή αναγνώριση με στόχο να επιτύχουν προσωπικούς και επαγγελματικούς στόχους.

Οι μέθοδοι αξιολόγησης όπως η συνέντευξη, το χαρτοφυλάκιο (portfolio), οι εργαστηριακές/πρακτικές εξετάσεις, η προσομοίωση, η προ έρευνα, η μαθητεία και η συμβουλευτική μπορούν να δώσουν καλύτερα αποτελέσματα στην αναγνώριση της προηγούμενης μάθησης των ενηλίκων. Κάθε μία από αυτές τις μεθόδους έχει τα δικά της στοιχεία που μπορούν να συμβάλουν ουσιαστικά στην ακριβή και δίκαιη αξιολόγηση των δεξιοτήτων και γνώσεων των ενηλίκων. Παρέχουν μια ποικιλία εργαλείων και προσεγγίσεων που μπορούν να καλύψουν διαφορετικές ανάγκες και να αναγνωρίσουν πλήρως την αξία της προηγούμενης μάθησης των ενηλίκων. Οι εναλλακτικοί τρόποι αξιολόγησης προσεΐδουν μια ανθρωποκεντρική προσέγγιση που συνάδει με το πνεύμα της Δια Βίου Μάθησης και αυτό γιατί προωθείτε η αυτονομία του ενήλικα, καθώς αναλαμβάνει την ευθύνη, ενώ μπορούν να δώσουν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα του υποψηφίου καταγράφοντας όχι μόνο τις γνώσεις αλλά και τις ικανότητες και τις δεξιότητες δημιουργώντας ένα φιλικό και υποστηρικτικό περιβάλλον για τον υποψήφιο χωρίς το άγχος του παραδοσιακού τρόπου της γραπτής εξέτασης. Επιπροσθέτως οι εναλλακτικοί τρόποι ευθυγραμμίζονται με τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, που αποτελεί μέρος της Δια Βίου Μάθησης, αλλά και με σύγχρονες πρακτικές.

Η επιλογή της κατάλληλης μεθόδου αξιολόγησης πρέπει να βασίζεται στην κατανόηση των στόχων της διαδικασίας, τις ανάγκες των υποψηφίων και τους διαθέσιμους πόρους. Οι εναλλακτικές μέθοδοι μπορούν να συμπληρώσουν ή να αντικαταστήσουν τις παραδοσιακές μεθόδους, προσφέροντας μια πιο ολοκληρωμένη, ευέλικτη και δίκαιη αξιολόγηση της πρότερης μάθησης των ενηλίκων. Με αυτόν τον τρόπο, οι διαδικασίες αναγνώρισης της προηγούμενης μάθησης μπορούν να γίνουν πιο αποτελεσματικές και ενισχυτικές για τους συμμετέχοντες.

Βιβλιογραφία

- Berelson, B., (1952). *Content analysis in communication research*. New York: Hafner
- Cedefop, (2015). *European guidelines for validating non-formal and informal learning*. Luxembourg: Publications Office. Cedefop reference series; No 104. <http://dx.doi.org/10.2801/008370>
- Colardyn, D., and Bjørnavold, J. (2004) 'Validation of formal, non-formal and informal learning: Policy and practices in EU member states' *European Journal of Education*, 39(1), pp.69-89
- Council of Europe, (Lisbon, 1997). *Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region*, Retrieved 08 April 2021, from <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168007f2c7>
- Fragnière, G., (1996). "Problems of definition", στο *Assessing and Certifying occupational skills and competences in vocational education and training*, O.E.C.D, Paris, p.p. 39-58.
- Jarvis, P. (2014). From adult education to lifelong learning and beyond, *Comparative Education*, Vol. 50, No. 1, 45-57, <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03050068.2013.871832>
- Scriven, M. S. (1991). *Evaluation Thesaurus*. Καλιφόρνια: Sage Publications.
- UNESCO, (2012). *UNESCO guidelines for the Recognition, Validation and Accreditation*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216360>
- Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (2002). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Καραλής, Θ., (2005). *Αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Καραλής, Θ. (2008). Διά βίου μάθηση, εκπαίδευση ενηλίκων και ενεργός πολίτης. Στο Μπάλιας, Σ. (επιμ.), *Ενεργός Πολίτης και Εκπαίδευση*, Αθήνα: Παπαζήση
- Μπονίδης, Κ. & Χοντολίδου, Ε., (1997). Έρευνα Σχολικών Εγχειριδίων: Από την Ποσοτική Ανάλυση Περιεχομένου σε Ποιοτικές Μεθόδους Ανάλυσης – Το Παράδειγμα της Ελλάδας», στο: Μ. Βάμβουκας, Α. Χουρδάκης (επιμ.), *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στη Ευρώπη-Τάσεις και Προοπτικές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 188-224.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*, Τόμος Β, Εκδόσεις ΑΘΗΝΑ.

Γενική- Εκπαιδευτική- Αναπτυξιακή-Κοινωνική Ψυχολογία

Ακαδημαϊκή προσήλωση φοιτητών/ριών: Ο ρόλος της αντιλαμβανόμενης αίσθησης φροντίδας από το διδακτικό προσωπικό και της ψυχικής ευημερίας στο ακαδημαϊκό πλαίσιο

Ιάσων Παναγιώτης Γκόντζος, Θάνος Τουλούπης & Στεργιανή Γκιοούρη

Περίληψη

Η ακαδημαϊκή προσήλωση των φοιτητών/ριών καθώς και οι παράγοντες που συμβάλλουν σε αυτήν συνιστά ένα υποδιερευνημένο ζήτημα στη διεθνή βιβλιογραφία. Η παρούσα έρευνα εξέτασε την ακαδημαϊκή προσήλωση των φοιτητών/ριών, καθώς και τον προβλεπτικό ρόλο της αντιλαμβανόμενης αίσθησης φροντίδας από το διδακτικό προσωπικό και της ψυχικής τους ευημερίας στο ακαδημαϊκό πλαίσιο. Συνολικά, 312 φοιτητές/ήτριες προπτυχιακού και μεταπτυχιακού επιπέδου (71 άνδρες) από πανεπιστήμια της ημεδαπής συμπλήρωσαν δια ζώσης ή διαδικτυακά ένα ερωτηματολόγιο αυτο-αναφοράς που περιλάμβανε, εκτός των δημογραφικών ερωτήσεων, κλίμακες σχετικά με τις υπό μελέτη μεταβλητές. Βάσει των αποτελεσμάτων, η ακαδημαϊκή προσήλωση, τόσο μέσω του συνεχιζόμενου ενδιαφέροντος όσο και μέσω της επίμονης προσπάθειας των φοιτητών/ριών, κυμάνθηκε λίγο πάνω από τον μέσο όρο. Επιπροσθέτως, η ψυχική ευημερία των φοιτητών/ριών στο ακαδημαϊκό πλαίσιο φάνηκε να προβλέπει θετικά την ακαδημαϊκή τους προσήλωση (συνεχιζόμενο ενδιαφέρον, επίμονη προσπάθεια). Αντιθέτως, η αντιλαμβανόμενη αίσθηση φροντίδας από το διδακτικό προσωπικό και το φύλο των φοιτητών/ριών δεν φάνηκε να συνδέονται με την ακαδημαϊκή τους προσήλωση. Τα ευρήματα εμπλουτίζουν τη διεθνή βιβλιογραφία υποδηλώνοντας παράλληλα την αναγκαιότητα εντατικοποίησης δράσεων ενδυνάμωσης του αισθήματος ψυχικής ευημερίας των φοιτητών/ριών στην πανεπιστημιακή κοινότητα και, συνεπώς, της προσήλωσής τους στις ακαδημαϊκές τους υποχρεώσεις.

Λέξεις-κλειδιά: Ακαδημαϊκή προσήλωση, Αντιλαμβανόμενη αίσθηση φροντίδας από το διδακτικό προσωπικό, Ψυχική ευημερία στο ακαδημαϊκό πλαίσιο, Φοιτητές/ήτριες

0. Εισαγωγή

Η προσήλωση (grit) εμφανίστηκε ως όρος της ψυχολογίας για πρώτη φορά σε ένα άρθρο της Duckworth και των συνεργατών της (2007). Η Duckworth ορίζει την προσήλωση ως: «Επίμονη και πάθος για μακροπρόθεσμους στόχους» (Duckworth et al., 2007, σ. 1087). Η προσήλωση σχετίζεται με την σθεναρή επιδίωξη στόχων καθώς και την χρόνια προσπάθεια και το ενδιαφέρον για έναν στόχο, στοιχεία τα οποία είναι ανθεκτικά απέναντι σε τυχόν αποτυχίες ή περιόδους στασιμότητας (Duckworth & Quinn, 2009). Τα δύο αυτά συστατικά της έννοιας της προσήλωσης, η συνεχόμενη και με μεγάλη διάρκεια προσπάθεια και το συνεχιζόμενο και αμείωτο ενδιαφέρον (Duckworth & Gross, 2014), αναλύονται περισσότερο από τον Teimouri και τους συνεργάτες του (2022). Η επίμονη προσπάθεια αφορά στην προδιάθεση των ατόμων να αφιερώσουν σημαντικά ποσοστά ενέργειας προς την επίτευξη ενός στόχου, ενώ από την άλλη το συνεχιζόμενο ενδιαφέρον σχετίζεται με ένα έντονο και κυρίως συνεπές πάθος για έναν στόχο, το οποίο δεν μειώνεται ή δεν εξαφανίζεται πλήρως αν εμφανιστούν στην πορεία αντιξοότητες ή αποτυχίες (Teimouri et al., 2022). Η επίμονη προσπάθεια και το

συνεχιζόμενο ενδιαφέρον φαίνεται ότι λειτουργούν ως δύο διακριτές μεταβλητές και ότι σχετίζονται με άλλες μεταβλητές η καθεμία (Christoroulou et al., 2018).

Η ακαδημαϊκή προσήλωση (academic grit) αποτέλεσε μέρος διάφορων ερευνών (Kareem et al., 2023), χωρίς όμως να μελετάται ως αυτούσια έννοια αλλά ως η γενικότερη προσήλωση, που εισήγαγε η Duckworth, μέσα στα ακαδημαϊκά πλαίσια. Παρ' όλα αυτά, η πρώτη προσπάθεια σαφούς εννοιολογικής οριοθέτησης της ακαδημαϊκής προσήλωσης ως μια πιο εστιασμένη μορφή προσήλωσης φαίνεται να πραγματοποιήθηκε από τις Clark και Malecki (2019). Ο ορισμός που προτείνουν παρουσιάζει την ακαδημαϊκή προσήλωση ως ένα ατομικό χαρακτηριστικό ή μια ατομική δεξιότητα που αποτελείται από τρία στοιχεία: την αποφασιστικότητα, την ψυχική ανθεκτικότητα και την προσοχή (Clark & Malecki, 2019). Αυτά τα στοιχεία σχετίζονται με την προσπάθεια επίτευξης απαιτητικών μακροπρόθεσμων στόχων στα πλαίσια του τομέα της εκπαίδευσης.

Παρ' ότι η ακαδημαϊκή προσήλωση αποτελεί μια σχετικά πρόσφατη έννοια, έχουν διεξαχθεί ορισμένες διεθνείς έρευνες οι οποίες δείχνουν ότι οι φοιτητές/ήτριες παρουσιάζουν ακαδημαϊκή προσήλωση (Bowman et al., 2015· Zhou, 2023), γεγονός που ευνοεί την ακαδημαϊκή τους επιτυχία γύρω από αυτή, συνδέοντας την με την ακαδημαϊκή τους επιτυχία (Credé et al., 2017) και ψυχική ευημερία (Liao & Chen, 2022). Εν αντιθέσει με τα διεθνή ευρήματα, σε εθνικό επίπεδο δεν φαίνεται να έχει εντοπιστεί μέχρι σήμερα τουλάχιστον κάποια μελέτη που να εξετάζει την ακαδημαϊκή προσήλωση των φοιτητών/ριών. Επομένως, η μελέτη του εν λόγω ζητήματος σε φοιτητικό πληθυσμό και ειδικά στην Ελλάδα χρήζει περαιτέρω διερεύνησης.

Εκτός της αναγκαιότητας διερεύνησης της ακαδημαϊκής προσήλωσης των φοιτητών/ριών, σημαντικός κρίνεται και ο εντοπισμός των παραγόντων εκείνων που πιθανώς συνδέονται με αυτήν. Βάσει της σύγχρονης βιβλιογραφίας, δύο υποδιερευνημένοι παράγοντες που σχετίζονται με το ακαδημαϊκό πλαίσιο και φαίνεται να συμβάλλουν στην εν λόγω συμπεριφορά είναι η αντιλαμβανόμενη αίσθηση φροντίδας από το διδακτικό προσωπικό και η ψυχική ευημερία στο ακαδημαϊκό πλαίσιο.

Κατά τον Mayselless (2015, σ. 1), η φροντίδα είναι «ένα συναίσθημα, ένας δεσμός, και μια συμπεριφορά που είναι παντού γύρω μας». Έτσι, θα μπορούσε να γίνει αντιληπτή σαν ένα συναίσθημα, ένα κίνητρο, και/ή μια συμπεριφορά που υποδηλώνει ενδιαφέρον για τα συναισθήματα και τις ανάγκες ενός άλλου ατόμου. Για τον ορισμό της φροντίδας από το διδακτικό προσωπικό οι Olson και Carter (2014) αναφέρουν ορισμένες αντιπροσωπευτικές συμπεριφορές, όπως την άνευ όρων αποδοχή και το γνήσιο ενδιαφέρον για τα εκπαιδευόμενα άτομα. Βιβλιογραφικά εντοπίζονται διεθνείς έρευνες που διαπιστώνουν τη θετική προβλεπτική σχέση μεταξύ της αντιλαμβανόμενης αίσθησης φροντίδας από το διδακτικό προσωπικό και της ακαδημαϊκής προσήλωσης των μαθητών/ριών (Gallagher et al., 2019· Lavy & Naama-Ghanayim, 2020). Οι αντίστοιχες μελέτες που διαπιστώνουν την παραπάνω προβλεπτική σχέση σε φοιτητές/ήτριες είναι αισθητά περιορισμένες και περιορίζονται σχεδόν αποκλειστικά σε διεθνές επίπεδο (Zhou, 2023). Συνεπώς, πρόκειται για ένα πεδίο ιδιαίτερα υποδιερευνημένο ενώ τα διαθέσιμα διεθνή ευρήματα από φοιτητές/ήτριες δεν μπορούν να γενικευτούν με ασφάλεια στο ελληνικό ακαδημαϊκό πλαίσιο, το οποίο παρουσιάζει ποιοτικές διαφορές συγκριτικά με άλλες χώρες (Christoroulou et al., 2018). Κρίνεται, επομένως αναγκαίο να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ της αντιλαμβανόμενης αίσθησης φροντίδας από το διδακτικό προσωπικό και της ακαδημαϊκής προσήλωσης σε φοιτητές/ήτριες και ιδίως στην Ελλάδα.

Ως προς την υποκειμενική ευημερία, αυτή μπορεί να οριστεί ως η βίωση από ένα άτομο λιγότερων αρνητικών και περισσότερων θετικών συναισθημάτων και η αίσθηση μεγαλύτερης ικανοποίησης από τη ζωή του (Hefferon & Boniwell, 2011). Η ψυχική ευημερία των φοιτητών/ριών έχει αποκτήσει μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον τα τελευταία χρόνια, καθώς ο αριθμός των φοιτητών/ριων που παρουσιάζουν δυσφορία ή κάποιου είδους ψυχικής διαταραχής δείχνει να αυξάνεται (Ursher et al., 2022). Η ψυχική ευημερία των φοιτητών/ριών στο ακαδημαϊκό πλαίσιο έχει μεγάλη σημασία, καθώς επηρεάζει τόσο τις επιδόσεις τους όσο και την συνολική ψυχολογική τους ανάπτυξη (Bowman et al., 2015). Η ψυχική ευημερία στο ακαδημαϊκό πλαίσιο έχει μελετηθεί σε σχέση με την γενικότερη προσήλωση, καθώς φαίνεται εύλογο το γεγονός ότι τα άτομα που βιώνουν μεγαλύτερη αίσθηση ευημερίας παρουσιάζουν περισσότερη προσήλωση στους στόχους τους (Jin & Kim, 2017). Ωστόσο, η σχέση μεταξύ της ψυχικής ευημερίας στο ακαδημαϊκό πλαίσιο και της ακαδημαϊκής προσήλωσης συγκεκριμένα δεν φαίνεται να έχει διερευνηθεί μέχρι σήμερα στη διεθνή και ιδίως στην εγχώρια βιβλιογραφία. Επομένως, κρίνεται επιτακτική η περαιτέρω διερεύνηση της σχέσης των εν λόγω δύο μεταβλητών (ευημερία στο ακαδημαϊκό πλαίσιο, ακαδημαϊκή προσήλωση) σε φοιτητικό πληθυσμό και ιδίως στην Ελλάδα.

Αναφορικά με το βάσει φύλου δημογραφικό προφίλ των φοιτητών/ριών που τείνουν να παρουσιάζουν ακαδημαϊκή προσήλωση, ενώ ορισμένες έρευνες υποστηρίζουν ότι οι άντρες παρουσιάζουν σε υψηλότερο βαθμό ακαδημαϊκή προσήλωση έναντι των γυναικών (Whipple & Dimitrova-Grajzl, 2021), τείνει να υποστηρίζεται ότι δεν εντοπίζονται διαφορές βάσει φύλου (Credé et al., 2017· Hodge et al., 2018). Επομένως, παρατηρείται πιο έντονα η τάση μη διαφοροποίησης της ακαδημαϊκής προσήλωσης βάσει φύλου. Δεδομένων των παραπάνω εν μέρει ασυνεπών ευρημάτων που βασίζονται σε περιορισμένες μελέτες, κρίνεται σημαντική η περαιτέρω σκιαγράφηση του βάσει φύλου δημογραφικού προφίλ των φοιτητών/ριών που τείνουν να εκδηλώνουν ακαδημαϊκή προσήλωση.

Με βάση την παραπάνω βιβλιογραφική ανασκόπηση, η ακαδημαϊκή προσήλωση των φοιτητών/ριών καθώς και ο προβλεπτικός ρόλος της αντιλαμβανόμενης αίσθησης φροντίδας από το διδακτικό προσωπικό και της ψυχικής ευημερίας στο ακαδημαϊκό πλαίσιο συνιστά ένα πεδίο αισθητά υποδιερευνημένο. Παράλληλα, δεν φαίνεται να είναι πλήρως αποσαφηνισμένο βάσει φύλου το δημογραφικό προφίλ των φοιτητών/ριών που τείνουν να παρουσιάζουν ακαδημαϊκή προσήλωση. Συνεπώς, σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της ακαδημαϊκής προσήλωσης των φοιτητών/ριών καθώς και του προβλεπτικού ρόλου που διαδραματίζουν η αντιλαμβανόμενη αίσθηση φροντίδας από το διδακτικό προσωπικό και η ψυχική ευημερία στο ακαδημαϊκό πλαίσιο. Λαμβάνοντας υπόψη την σχετική βιβλιογραφία αναμένεται ότι:

- (α) Οι φοιτητές/ήτριες παρουσιάζουν ακαδημαϊκή προσήλωση (Υπόθεση 1) (π.χ. Bazelaïs et al., 2016)
- (β) Υπάρχει θετική προβλεπτική σχέση μεταξύ της αντιλαμβανόμενης αίσθησης φροντίδας από το διδακτικό προσωπικό και της ακαδημαϊκής προσήλωσης των φοιτητών/ριών (Υπόθεση 2) (π.χ. Hejazi & Sadoughi, 2023)
- (γ) Υπάρχει θετική προβλεπτική σχέση μεταξύ της ψυχικής ευημερίας στο ακαδημαϊκό πλαίσιο και της ακαδημαϊκής προσήλωσης των φοιτητών/ριών (Υπόθεση 3) (π.χ. Zhou, 2023)
- (δ) Το φύλο των φοιτητών/ριών δεν διαφοροποιεί την ακαδημαϊκή τους προσήλωση (Υπόθεση 4) (π.χ. Hodge et al., 2018).

1. Μέθοδος

1.1 Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν 312 φοιτητές/ήτριες από Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Α.Ε.Ι.) της ημεδαπής. Σε πρώτη φάση διενεργήθηκε μια πιλοτική χορήγηση του ερωτηματολογίου σε ένα δείγμα 50 φοιτητών/ριών, οι απαντήσεις των οποίων συμπεριλήφθηκαν στο τελικό συνολικό δείγμα της έρευνας, καθώς η πιλοτική έρευνα δεν υπέδειξε την αναγκαιότητα τροποποίησης του ερωτηματολογίου. Το συνολικό δείγμα αποτελείτο από 239 (76.6%) γυναίκες, 71 (22.8 %) άντρες ενώ η επιλογή «Άλλο» επιλέχθηκε από το 0.6%. Οι προπτυχιακοί/ές φοιτητές/ήτριες αποτέλεσαν το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος με 297 συμμετέχοντες/ουσες (95.2%), ενώ μικρό ποσοστό αντιπροσώπευαν οι φοιτητές/ήτριες μεταπτυχιακού επιπέδου με 15 συμμετέχοντες/ουσες (4.8%). Στο προπτυχιακό επίπεδο, το 3.8% του δείγματος βρισκόταν στο πρώτο έτος των σπουδών, το 39.1.% διένυε το δεύτερο έτος, ενώ στο τρίτο έτος των σπουδών βρισκόταν το 25.3% και στο τέταρτο έτος το 20.5.% και μόλις το 6.4% του δείγματος βρισκόταν σε μεγαλύτερο του τέταρτου έτους σπουδών. Τέλος, ο Μ.Ο. της ηλικίας των συμμετεχόντων/ουσών ήταν τα 22.21 έτη ($T.A. = 5.90$).

1.2 Ερωτηματολόγιο

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας αξιοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο αυτο-αναφοράς το οποίο περιλάμβανε δημογραφικές ερωτήσεις καθώς και τρεις κύριες κλίμακες σχετικές με τις υπό μελέτη μεταβλητές. Οι συγκεκριμένες κλίμακες, λόγω του ότι δεν είχαν χρησιμοποιηθεί στο ελληνικό πλαίσιο, χρειάστηκε να μεταφραστούν στα ελληνικά με την μέθοδο της ευθείας και της αντίστροφης μετάφρασης και όπου ήταν απαραίτητο να προσαρμοστούν εκφραστικά προκειμένου να αφορούν στο ακαδημαϊκό (και όχι στο σχολικό) πλαίσιο. Οι εν λόγω κλίμακες παρουσιάζονται στην συνέχεια.

(α) *Ακαδημαϊκή προσήλωση*: Για την μέτρηση της ακαδημαϊκής προσήλωσης χρησιμοποιήθηκε η Σύντομη Κλίμακα Προσήλωσης (Short Grit Scale) των Duckworth και Quinn (2009). Η κλίμακα αποτελείται από 8 προτάσεις-δηλώσεις που αφορούν σε συμπεριφορές των φοιτητών/ριών ως προς τις ακαδημαϊκές τους υποχρεώσεις γενικότερα οι οποίες λαμβάνουν απάντηση βάσει μιας 5-βαθμης κλίμακας τύπου Likert (από 1 = *Με χαρακτηρίζει πολύ* έως 5 = *Δεν με χαρακτηρίζει καθόλου*). Οι προτάσεις-δηλώσεις αντανakλούν δύο παράγοντες: την «επίμονη προσπάθεια» (4 προτάσεις, π.χ. «Είμαι πολύ εργατικός/ή») που αναφέρεται στην προδιάθεση των ατόμων να αφιερώνουν σημαντική ενέργεια για την επίτευξη ενός στόχου παρά τις δυσκολίες και το συνεχιζόμενο ενδιαφέρον (4 προτάσεις, π.χ. «Δυσκολεύομαι να διατηρήσω την συγκέντρωση μου σε εργασίες που απαιτούν αρκετούς μήνες για να ολοκληρωθούν») που αφορά το συνεπές πάθος για έναν στόχο παρά τις όποιες πιθανές αντιξοότητες. Υψηλότερη βαθμολογία σε αυτή την κλίμακα αντανakλά υψηλότερη ακαδημαϊκή προσήλωση (Duckworth & Quinn, 2009). Πρέπει να σημειωθεί ότι από τις 8 προτάσεις-δηλώσεις, οι τέσσερις που αντιστοιχούν στην διάσταση της επίμονης προσπάθειας βαθμολογούνται αντίστροφα (Duckworth et al., 2007· Duckworth & Quinn, 2009).

Για την ανάλυση παραγόντων της κλίμακας αξιοποιήθηκε η μέθοδος των κύριων συνιστωσών και η περιστροφή τύπου Varimax ($KMO = .731$, Bartlett Chi-square = 386.232, $p < .001$) και

αναδείχθηκαν δύο παράγοντες με ιδιοτιμή > 1 : Παράγοντας 1 = Επίμονη προσπάθεια, που εξηγούσε το 32.89% της συνολικής διακύμανσης (φορτίσεις από .754 έως .845), Παράγοντας 2 = Συνεχιζόμενο ενδιαφέρον, που εξηγούσε το 30.70% της συνολικής διακύμανσης (φορτίσεις από .734 έως .809). Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας για κάθε παράγοντα ήταν: Παράγοντας 1 ($\alpha = .739$), Παράγοντας 2 ($\alpha = .669$).

(β) *Κλίμακα για αντιλαμβανόμενη αίσθηση φροντίδας από το διδακτικό προσωπικό*: Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από μια κλίμακα που ανέπτυξαν η Gallagher και οι συνεργάτες της (Gallagher et al., 2019) για να μετρήσουν την αντιλαμβανόμενη αίσθηση φροντίδας από το διδακτικό προσωπικό στο σχολείο. Η κλίμακα αποτελείται από 6 προτάσεις-δηλώσεις, οι οποίες αντανακλούν μια συμπαγή εννοιολογική κατασκευή που σχετίζεται με την κρίση των φοιτητών/ριών για το διδακτικό προσωπικό του Τμήματός τους και τον τρόπο λειτουργίας του (π.χ. «Το διδακτικό προσωπικό στο Τμήμα μου ακούει αυτό που έχουν να πουν οι φοιτητές και οι φοιτήτριες», «Το διδακτικό προσωπικό στο Τμήμα μου φέρεται δίκαια στους φοιτητές και τις φοιτήτριες»). Οι προτάσεις-δηλώσεις απαντώνται σε μια 5-βαθμη κλίμακα τύπου Likert (από 1 = Δεν ισχύει ποτέ έως 6 = Ισχύει πάντα). Υψηλή βαθμολογία για την συγκεκριμένη κλίμακα αντανακλά υψηλό βαθμό αντιλαμβανόμενη αίσθηση φροντίδας από το διδακτικό προσωπικό (Gallagher et al., 2019).

Για την ανάλυση παραγόντων της κλίμακας αξιοποιήθηκε η μέθοδος των κύριων συνιστωσών και η περιστροφή τύπου Varimax (KMO = .818, Bartlett Chi-square = 628.195, $p < .001$) και αναδείχθηκε ένας παράγοντας με ιδιοτιμή > 1 : Παράγοντας 1 = Αντιλαμβανόμενη αίσθηση φροντίδας από το διδακτικό προσωπικό, που εξηγούσε το 53.16% της συνολικής διακύμανσης (φορτίσεις από .633 έως .813). Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας για τον παράγοντα ήταν $\alpha = .823$.

(γ) *Σύντομη κλίμακα ψυχικής ευημερίας στο ακαδημαϊκό πλαίσιο*: Η ψυχική ευημερία των φοιτητών/ριών στο ακαδημαϊκό πλαίσιο μετρήθηκε με την χρήση της Σύντομης Κλίμακας Υποκειμενικής Ευημερίας Εφήβων στο Σχολείο (Brief Adolescents' Subjective Well-Being in School Scale-BASWBSS· Tian et al., 2015). Η συγκεκριμένη κλίμακα περιλαμβάνει 8 προτάσεις-δηλώσεις οι οποίες αντανακλούν δύο επιμέρους διαστάσεις ενδεικτικές της ψυχικής ευημερίας στο ακαδημαϊκό πλαίσιο. Οι πρώτες 6 προτάσεις-δηλώσεις αφορούν στην ικανοποίηση από το Τμήμα φοίτησης ως προς συγκεκριμένες παραμέτρους, όπως οι κανόνες λειτουργίας, διδασκαλία και το πρόγραμμα σπουδών (π.χ. «Η σχολή μου έχει καλούς κανόνες λειτουργίας και υποδομές») και οι 2 τελευταίες προτάσεις-δηλώσεις σχετίζονται με την γενικότερη συναισθηματική κατάσταση των φοιτητών/ριών στο Τμήμα τους (π.χ. «Στο Τμήμα μου νιώθω καλά...»). Οι προτάσεις-δηλώσεις της πρώτης διάστασης λαμβάνουν απαντήσεις βάσει μιας 6-βαθμης κλίμακας τύπου Likert (από 1 = Διαφωνώ απόλυτα έως, 6 = Συμφωνώ απόλυτα) ενώ οι προτάσεις-δηλώσεις της δεύτερης διάστασης απαντώνται βάσει μιας 6-βαθμης κλίμακας τύπου Likert η οποία όμως αφορά την συχνότητα της θετικής ή της αρνητικής διάθεσης στο Τμήμα φοίτησης (από 1 = Ποτέ έως, 6 = Πάντα). Υψηλή βαθμολογία σε κάθε διάσταση αντανακλά υψηλό βαθμό ικανοποίησης από το Τμήμα φοίτησης και καλή συναισθηματική κατάσταση των φοιτητών/ριών αντίστοιχα (Tian et al., 2015).

Για την ανάλυση παραγόντων της κλίμακας αξιοποιήθηκε η μέθοδος των κύριων συνιστωσών και η περιστροφή τύπου Varimax (KMO = .817, Bartlett Chi-square = 553.811, $p < .001$) και αναδείχθηκε ένας παράγοντας με ιδιοτιμή > 1 : Παράγοντας 1 = Ψυχική ευημερία στο ακαδημαϊκό πλαίσιο, που εξηγούσε το 44.80% της συνολικής διακύμανσης (φορτίσεις από .512 έως .781). Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας για τον παράγοντα ήταν $\alpha = .784$.

1.3 Διαδικασία

Κατόπιν της εξασφάλισης της σχετικής έγκρισης από την Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας της Έρευνας του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας (Αριθμ. Πρωτ.: 18/2024, 23/10/2023) η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με ηλεκτρονική και δια ζώσης χορήγηση του ερωτηματολογίου (Νοέμβριος 2023 - Μάρτιος 2024). Για την ηλεκτρονική συμπλήρωση το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε μέσω της εφαρμογής Google Forms και ο σύνδεσμός του κοινοποιήθηκε σε πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης. Αναφορικά με την δια ζώσης χορήγηση του ερωτηματολογίου, αυτή πραγματοποιήθηκε στις αίθουσες διδασκαλίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και του Τμήματος Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, στην Φλώρινα, πριν από την έναρξη των μαθημάτων. Αρχικά, το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε το έντυπο ενήμερης συγκατάθεσης, στο οποίο έπρεπε οι φοιτητές/ήτριες να συναινέσουν ώστε να προβούν στην συμπλήρωση του ερωτηματολογίου η οποία απαιτούσε περίπου 10 λεπτά.

2. Αποτελέσματα

2.1 Περιγραφικά ευρήματα

Αναφορικά με την ακαδημαϊκή προσήλωση των φοιτητών/ριών, λαμβάνοντας υπόψη την πεντάβαθμη σχετική απαντητική κλίμακα, παρατηρούμε ότι το συνεχιζόμενο ενδιαφέρον κυμάνθηκε ελαφρώς άνω του μέσου όρου ($M.O. = 2.94, T.A. = .83$) ενώ η επίμονη προσπάθεια κυμάνθηκε σημαντικά άνω του μέσου όρου ($M.O. = 4.06, T.A. = .66$). Αναφορικά με την αντιλαμβανόμενη αίσθηση φροντίδας από το διδακτικό προσωπικό, λαμβάνοντας υπόψη την πεντάβαθμη σχετική απαντητική κλίμακα, παρατηρήθηκε ότι η συγκεκριμένη μεταβλητή εκφράστηκε σε βαθμό άνω του μέσου όρου ($M.O. = 3.60, T.A. = .58$). Σε βαθμό άνω του μέσου όρου εκφράστηκε και η ψυχική ευημερία στο ακαδημαϊκό πλαίσιο, λαμβάνοντας υπόψη την εξάβαθμη σχετική απαντητική κλίμακα ($M.O. = 4.55, T.A. = .65$).

2.2 Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών

Σύμφωνα με τον Πίνακα 1, εντοπίζονται οι εξής στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις: θετική συσχέτιση μεταξύ της επίμονης προσπάθειας και του συνεχιζόμενου ενδιαφέροντος (συμπεριφορές ενδεικτικές της ακαδημαϊκής προσήλωσης), θετικές συσχετίσεις και ανάμεσα στην ακαδημαϊκή προσήλωση (επίμονη προσπάθεια, συνεχιζόμενο ενδιαφέρον) και την αντιλαμβανόμενη αίσθηση φροντίδας από το διδακτικό προσωπικό, θετική συσχέτιση ανάμεσα στην ακαδημαϊκή προσήλωση (επίμονη προσπάθεια, συνεχιζόμενο ενδιαφέρον) και την ψυχική ευημερία στο ακαδημαϊκό πλαίσιο, θετική συσχέτιση μεταξύ της αντιλαμβανόμενης αίσθησης φροντίδας από το διδακτικό προσωπικό και της ψυχικής ευημερίας στο ακαδημαϊκό πλαίσιο.

Πίνακας 1: Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών

Παράγοντες	Π1	Π2	Π3	Π4
1. Επίμονη προσπάθεια				
2. Συνεχιζόμενο ενδιαφέρον	.306**			
3. Αντιλαμβανόμενη αίσθηση φροντίδας από το διδακτικό προσωπικό	.136*	.239**		
4. Ψυχική ευημερία στο ακαδημαϊκό πλαίσιο	.221**	.373**	.603**	
Σημείωση: * $p < .05$, ** $p < .01$				

2.3 Ο προβλεπτικός ρόλος της αντιλαμβανόμενης αίσθησης φροντίδας από το διδακτικό προσωπικό και της ψυχικής ευημερίας στο ακαδημαϊκό πλαίσιο απέναντι στην ακαδημαϊκή προσήλωση

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των αναλύσεων πολυμεταβλητής γραμμικής παλινδρόμησης, φάνηκε ότι η ψυχική ευημερία στο ακαδημαϊκό πλαίσιο των φοιτητών/ριών αποτελεί στατιστικώς σημαντικό θετικό προγνωστικό παράγοντα τόσο για την επίμονη προσπάθεια όσο και συνεχιζόμενο ενδιαφέρον, ως συμπεριφορές ενδεικτικές της ακαδημαϊκής προσήλωσης (Πίνακας 2). Αντιθέτως, η αντιλαμβανόμενη αίσθηση φροντίδας από το διδακτικό προσωπικό δεν φάνηκε να αποτελεί στατιστικώς σημαντικό προγνωστικό παράγοντα των συμπεριφορών ακαδημαϊκής προσήλωσης των φοιτητών/ριών.

Πίνακας 2: Προβλεπτικοί παράγοντες της ακαδημαϊκής προσήλωσης φοιτητών/ριών

Ακαδημαϊκή προσήλωση											
Προβλεπτικός παράγοντας				Επίμονη προσπάθεια				Συνεχιζόμενο ενδιαφέρον			
				R^2	Beta	t	p	R^2	Beta	t	p
Ψυχική ευημερία στο ακαδημαϊκό πλαίσιο				.136	.373	7.071	.000	.046	.221	3.997	.000
Αντιλαμβανόμενη αίσθηση φροντίδας από το διδακτικό προσωπικό					.023	.347	.729		.004	.060	.952

2.4 Φύλο και ακαδημαϊκή προσήλωση

Μέσω της εφαρμογής της πολυμεταβλητής ανάλυσης διακύμανσης (MANOVA), Pillai's trace = .053, $F(4, 312) = 2.355$, $p = .37$, φάνηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική επίδραση του φύλου στην ακαδημαϊκή προσήλωση των φοιτητών/ριών.

3. Συζήτηση

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της ακαδημαϊκής προσήλωσης των φοιτητών/ριών καθώς και του προβλεπτικού ρόλου που διαδραματίζουν η αντιλαμβανόμενη αίσθηση φροντίδας από το διδακτικό προσωπικό και η ψυχική ευημερία στο ακαδημαϊκό πλαίσιο.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι φοιτητές/ήτριες παρουσίασαν ακαδημαϊκή προσήλωση. Το συγκεκριμένο εύρημα επιβεβαιώνει την Υπόθεση 1, βάσει της οποίας αναμενόταν ότι οι φοιτητές/ήτριες θα παρουσίαζαν ακαδημαϊκή προσήλωση. Πιο συγκεκριμένα, το συνεχιζόμενο ενδιαφέρον κυμάνθηκε λίγο πάνω από τον μέσο όρο ενώ η επίμονη προσπάθεια κυμάνθηκε αρκετά ψηλότερα από τον μέσο όρο, βάσει του απαντητικού συστήματος. Αυτό το εύρημα συνάδει με τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών (Bazelais et al., 2016· Clark & Malecki, 2019· Credé et al., 2017).

Το εύρημα αυτό φαίνεται ενδιαφέρον αν αναλογιστούμε ότι στην Ελλάδα καταγράφονται υψηλά ποσοστά φοιτητών/ριών που δεν ολοκληρώνουν τις σπουδές τους (Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης [ΕΘΑΑΕ], 2024). Το εν λόγω εύρημα θα μπορούσε να συνδέεται και με το γεγονός ότι το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος προερχόταν από Τμήματα Ψυχολογίας και Παιδαγωγικές σχολές, οι οποίες έχουν υψηλές βάσεις εισαγωγής (Μεταξάς, 2023). Συνεπώς, η ακαδημαϊκή προσήλωση των φοιτητών/ριών ενδέχεται να συνδέεται με την συνειδητή επιθυμία τους να φοιτήσουν σε αυτές τις σχολές. Ακόμα, το γεγονός ότι σημαντικό μέρος του δείγματος προήλθε από τα Τμήματα Ψυχολογίας και Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, των οποίων τα προπτυχιακά προγράμματα σπουδών περιλαμβάνουν αρκετά υποχρεωτικά μαθήματα με εργαστηριακό περιεχόμενο στα οποία οι παρουσίες είναι υποχρεωτικές (Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης/Τμήμα Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, 2023-2024), πιθανώς να επηρέασε τον βαθμό ακαδημαϊκής προσήλωσης που εκφράστηκε από τους/τις φοιτητές/ήτριες.

Σε αντίθεση με την παραπάνω υπόθεση, η Υπόθεση 2 δεν επιβεβαιώθηκε καθώς σύμφωνα με τα αποτελέσματα η αντιλαμβανόμενη αίσθηση φροντίδας από το διδακτικό προσωπικό δεν βρέθηκε να αποτελεί σημαντικό θετικό προβλεπτικό παράγοντα της ακαδημαϊκής προσήλωσης. Το συγκεκριμένο εύρημα δεν συνάδει με την υπάρχουσα ξένη βιβλιογραφία, σύμφωνα με την οποία η αντιλαμβανόμενη αίσθηση φροντίδας από το διδακτικό προσωπικό φαίνεται να προβλέπει θετικά την ακαδημαϊκή προσήλωση (Hejazi & Sadoughi, 2023). Ο μη εντοπισμός της προβλεπτικής σχέσης μεταξύ των εν λόγω δύο παραγόντων πιθανώς να συνδέεται, και σε αυτή την περίπτωση, με το ελληνικό πολιτισμικό πλαίσιο. Οι έρευνες οι οποίες υποδεικνύουν τον θετικό προβλεπτικό ρόλο της αίσθησης φροντίδας από το διδακτικό προσωπικό στην ακαδημαϊκή προσήλωση έχουν διεξαχθεί στο εξωτερικό (Zhou, 2023), όπου η παρουσία των φοιτητών/ριών στα μαθήματα είναι συνήθως υποχρεωτική. Στην Ελλάδα, η παρουσία των φοιτητών/ριών είναι υποχρεωτική μόνο στα εργαστηριακής φύσεως μαθήματα (Τμήμα Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, 2023-2024). Γεγονός που σημαίνει ότι οι ώρες αλληλεπίδρασης των φοιτητών/ριών με το διδακτικό προσωπικό είναι περιορισμένες και, συνεπώς, είναι λιγότερο πιθανό να αναπτυχθούν στενές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ φοιτητών/ριών και διδακτικού προσωπικού, και άρα να βιωθεί από τους/τις φοιτητές/ήτριες η αίσθηση φροντίδας από το διδακτικό προσωπικό.

Επιπροσθέτως, τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν την Υπόθεση 3, σύμφωνα με την οποία αναμενόταν θετική προβλεπτική σχέση μεταξύ της ψυχικής ευημερίας στο ακαδημαϊκό πλαίσιο και της ακαδημαϊκής προσήλωσης. Αυτό το εύρημα συνάδει με τα αποτελέσματα

προγενέστερων σχετικών ερευνών, οι οποίες έχουν συνδέσει την ψυχική ευημερία με την ακαδημαϊκή προσήλωση (Jin & Kim, 2017· Salles et al., 2014). Το συγκεκριμένο εύρημα θεωρείται αναμενόμενο, αν αναλογιστούμε ότι οι φοιτητές/ήτριες που βιώνουν ψυχική ευημερία στο ακαδημαϊκό περιβάλλον, δηλαδή στο Τμήμα τους και γενικότερα στο πανεπιστήμιο, είναι πιο πιθανό να ενδιαφέρονται για τις σπουδές τους και να θέλουν να τις ολοκληρώσουν εκδηλώνοντας συμπεριφορές ενδεικτικές της ακαδημαϊκής προσήλωσης.

Τέλος, τα αποτελέσματα δεν υπέδειξαν στατιστικώς σημαντική επίδραση του φύλου στην ακαδημαϊκή προσήλωση. Το παρόν εύρημα επιβεβαιώνει την Υπόθεση 4, σύμφωνα με την οποία δεν αναμενόταν το φύλο να αποτελεί στατιστικώς σημαντικό διαφοροποιητικό παράγοντα της ακαδημαϊκής προσήλωσης των φοιτητών/ριών. Το συγκεκριμένο εύρημα συνάδει με μια μερίδα ερευνών, οι οποίες δεν εντοπίζουν διαφορές βάσει φύλου στην ακαδημαϊκή προσήλωση (Credé et al., 2017· Hodge et al., 2018) αλλά βρίσκεται σε αντίφαση με άλλες έρευνες, οι οποίες αναφέρουν διαφυλικές διαφοροποιήσεις ως προς την ακαδημαϊκή προσήλωση (Christensen & Knezek, 2014). Αυτό πιθανώς συνδέεται με το προαναφερθέν γεγονός ότι η πλειοψηφία του δείγματος προήλθε από τα Τμήματα Ψυχολογίας και Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, των οποίων τα προπτυχιακά προγράμματα σπουδών περιλαμβάνουν αρκετά υποχρεωτικά μαθήματα με εργαστηριακό περιεχόμενο στα οποία οι παρουσίες είναι υποχρεωτικές (Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης/Τμήμα Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, 2023-2024). Αυτό πιθανώς προδιαθέτει τόσο τους φοιτητές όσο και τις φοιτήτριες να εκδηλώνουν συμπεριφορές ενδεικτικές της ακαδημαϊκής προσήλωσης. Ωστόσο, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να αποσαφηνίσουν περαιτέρω το βάσει φύλου δημογραφικό προφίλ των φοιτητών/ριών που τείνουν να εκδηλώνουν ακαδημαϊκή προσήλωση.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας πρέπει να ερμηνευθούν με επιφύλαξη καθώς υπόκεινται σε συγκεκριμένους περιορισμούς (περιορισμένο αριθμητικά και γεωγραφικά δείγμα, πιθανότητα αποδεκτών απαντήσεων, περιορισμός στην ποσοτική μεθοδολογία, συγχρονικό σχέδιο έρευνας). Επομένως, θα ήταν ενδιαφέρον να διεξαχθούν μελλοντικές έρευνες με αντιπροσωπευτικό αριθμητικά και γεωγραφικά δείγμα φοιτητών/ριών, το οποίο θα εκπροσωπείται όσο το δυνατόν πιο ισόποσα από τα δύο φύλα, ώστε να ενισχυθεί η δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Επίσης, ετεροαναφορές (π.χ. από το διδακτικό προσωπικό) για τις υπό μελέτη μεταβλητές θα μπορούσαν να συγκριθούν με τις αυτόαναφορές των φοιτητών/ριών. Επιπλέον, η χρήση μικτής μεθοδολογίας (π.χ. ερωτηματολόγια και ημι-δομημένες συνεντεύξεις) θα αναδείκνυε και ποιοτικές πτυχές του υπό μελέτη θέματος ή/και άλλους προβλεπτικούς παράγοντες, όπως ενδοατομικούς και σχετικούς με το ακαδημαϊκό πλαίσιο. Τέλος, η διαχρονική εξέταση του υπό μελέτη θέματος θα μπορούσε να οδηγήσει σε ασφαλέστερα συμπεράσματα για τις σχέσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων μεταβλητών.

Παρά τους προαναφερθέντες περιορισμούς, η συμβολή της παρούσας έρευνας εντοπίζεται πρωτίστως σε θεωρητικό επίπεδο. Η έρευνα μελετά μια ακαδημαϊκή συμπεριφορά, όπως η ακαδημαϊκή προσήλωση, που δεν έχει μελετηθεί στην ελληνική ακαδημαϊκή πραγματικότητα, πληροφορώντας παράλληλα σχετικά με τον προγνωστικό ρόλο εξίσου υποδιερευνημένων μεταβλητών σχετικών με το ακαδημαϊκό πλαίσιο όπως η αντιλαμβανόμενη αίσθηση φροντίδας από το διδακτικό προσωπικό και η ψυχική ευημερία στο ακαδημαϊκό πλαίσιο. Σε εφαρμοσμένο επίπεδο η έρευνα μπορεί να λειτουργήσει ως αφύπνιση για τα μέλη της πανεπιστημιακής κοινότητας, τα οποία μπορούν να συμβάλλουν στην ενίσχυση της ακαδημαϊκής προσήλωσης των φοιτητών/ριών. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί

μέσω του σχεδιασμού προγραμμάτων ενημέρωσης, παρέμβασης και υποστήριξης των φοιτητών/ριών τα οποία να στοχεύουν στην ενίσχυση της ακαδημαϊκής τους προσήλωσης. Τα εν λόγω προγράμματα πρέπει να αφορούν παράλληλα και στην ενίσχυση της ψυχικής ευημερίας στο ακαδημαϊκό πλαίσιο ως προστατευτικού παράγοντα. Ενδεικτικά, η πανεπιστημιακή κοινότητα θα μπορούσε να σχεδιάσει δράσεις συμβουλευτικής φύσεως εστιασμένες σε συγκεκριμένα ζητήματα που βιώνουν οι φοιτητές/ήτριες (π.χ. μοναξιά, χαμηλή αυτοεκτίμηση, άγχος) ενθαρρύνοντας παράλληλα τη συμμετοχή τους σε ομαδικές εθελοντικές ακαδημαϊκές δραστηριότητες (Young et al., 2022). Τέλος, το διδακτικό προσωπικό θα μπορούσε να προωθήσει την ψυχική ευημερία των φοιτητών/ριών με την μείωση των στρεσογόνων παραγόντων που σχετίζονται με την φοίτηση και τα μαθήματά τους (Baik et al., 2019).

Βιβλιογραφία

- Baik, C., Larcombe, W., & Brooker, A. (2019). How universities can enhance student mental wellbeing: the student perspective. *Higher Education Research & Development*, 38(4), 674-687. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1576596>
- Bazalais, P., Lemay, D. J., & Doleck, T. (2016). How Does Grit Impact College Students' Academic Achievement in Science?. *European Journal of Science and Mathematics Education*, 4(1), 33-43. <https://doi.org/10.30935/scimath/9451>
- Bowman, N. A., Hill, P. L., Denson, N., & Bronkema, R. (2015). Keep on truckin' or stay the course? Exploring grit dimensions as differential predictors of educational achievement, satisfaction, and intentions. *Social Psychological and Personality Science*, 6(6), 639-645. <https://doi.org/10.1177/1948550615574300>
- Christensen, R., & Knezek, G. (2014). Comparative measures of grit, tenacity and perseverance. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 8(1), 16-30.
- Christopoulou, M., Lakioti, A., Pezirkianidis, C., Karakasidou, E., & Stalikas, A. (2018). *The Role of Grit in Education: A Systematic Review. Psychology*, 9, 2951-2971. <https://doi.org/10.4236/psych.2018.915171>
- Clark, K. N., & Malecki, C. K. (2019). Academic Grit Scale: Psychometric properties and associations with achievement and life satisfaction. *Journal of School Psychology*, 72, 49-66. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.12.001>
- Credé, M., Tynan, M. C., & Harms, P. D. (2017). Much ado about grit: A meta-analytic synthesis of the grit literature. *Journal of Personality and Social Psychology*, 113(3), 492-511. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/pspp0000102>
- Datu, J. A. D., Valdez, J. P. M., & King, R. B. (2016). Perseverance counts but consistency does not! Validating the short grit scale in a collectivist setting. *Current Psychology*, 35, 121-130. <https://doi.org/10.1007/s12144-015-9374-2>
- Duckworth, A. L., & Quinn, P. D. (2009). Development and validation of the Short Grit Scale (GRIT-S). *Journal of personality assessment*, 91(2), 166-174. <https://doi.org/10.1080/00223890802634290>

Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, *92*(6), 1087-1101. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>

Duckworth, A., & Gross, J. J. (2014). Self-control and grit: Related but separable determinants of success. *Current Directions in Psychological Science*, *23*(5), 319-325. <https://doi.org/10.1177/0963721414541462>

Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης (2024). *Η Ετήσια Έκθεση της ΕΘΑΑΕ για την Ποιότητα της Ανώτατης Εκπαίδευσης 2022*. <https://www.ethaae.gr/el/nea/anakoinoseis/374-2022-2>

Gallagher, E. K., Dever, B. V., Hochbein, C., & DuPaul, G. J. (2019). Teacher caring as a protective factor: The effects of behavioral/emotional risk and teacher caring on office disciplinary referrals in middle school. *School Mental Health*, *11*(3), 754-765. <https://doi.org/10.1007/s12310-019-09318-0>

Hefferon, K., & Boniwell, I. (2011). *Positive psychology: Theory, research and applications*. McGraw-Hill Education.

Hejazi, S. Y., & Sadoughi, M. (2023). How does teacher support contribute to learners' grit? The role of learning enjoyment. *Innovation in Language Learning and Teaching*, *17*(3), 593-606. <https://doi.org/10.1080/17501229.2022.2098961>

Hodge, B., Wright, B., & Bennett, P. (2018). The role of grit in determining engagement and academic outcomes for university students. *Research in Higher Education*, *59*, 448-460. <https://doi.org/10.1007/s11162-017-9474-y>

Jin, B., & Kim, J. (2017). Grit, basic needs satisfaction, and subjective well-being. *Journal of Individual Differences*, *38*(1), 29-35. <https://doi.org/10.1027/1614-0001/a000219>

Kareem, J., Thomas, S., Kumar P, A., & Neelakantan, M. (2023). The role of classroom engagement on academic grit, intolerance to uncertainty and well-being among school students during the second wave of the COVID-19 pandemic in India. *Psychology in the Schools*, *60*(5), 1594-1608. <https://doi.org/10.1002/pits.22758>

Lavy, S., & Naama-Ghanayim, E. (2020). Why care about caring? Linking teachers' caring and sense of meaning at work with students' self-esteem, well-being, and school engagement. *Teaching and Teacher Education*, *91*, 103046. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103046>

Liao, Y. H., & Chen, H. C. (2022). Happiness takes effort: Exploring the relationship among academic grit, executive functions and well-being. *Personality and Individual Differences*, *199*, 111863. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111863>

Mayselless, O. (2015). *The caring motivation: An integrated theory*. Oxford University Press.

Μεταξάς, Ν. (2023). *Σχολές Ψυχολογίας: Οι Βάσεις για το 2023*. Psychology. <https://www.psychology.gr/epikairota-psyxologias/6831-sholes-psyxologias-vaseis-2022.html>

Olson, J. N., & Carter, J. A. (2014). Caring and the college professor. *National Forum Journals: Focus on Colleges, Universities, and Schools* *8*(1), 1-9.

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας (2023-2024). *Οδηγός προπτυχιακών σπουδών*. Ανακτήθηκε από <https://eled.uowm.gr/proptichiaka/odigos-spoudon/>

Salles, A., Cohen, G. L., & Mueller, C. M. (2014). The relationship between grit and resident well-being. *The American Journal of Surgery*, 207(2), 251-254. <https://doi.org/10.1016/j.amjsurg.2013.09.006>

Teimouri, Y., Plonsky, L., & Tabandeh, F. (2022). L2 grit: Passion and perseverance for second-language learning. *Language Teaching Research*, 26(5), 893-918. <https://doi.org/10.1177/1362168820921895>

Tian, L., Wang, D., & Huebner, E. S. (2015). Development and validation of the brief adolescents' subjective well-being in school scale (BASWBSS). *Social Indicators Research*, 120(2), 615-634. <https://doi.org/10.1007/s11205-014-0603-0>

Τμήμα Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας (2023-2024). *Οδηγός προπτυχιακών σπουδών*. Ανακτήθηκε από <https://psy.uowm.gr/odigos-spoydon/>

Upsher, R., Nobili, A., Hughes, G., & Byrom, N. (2022). A systematic review of interventions embedded in curriculum to improve university student wellbeing. *Educational Research Review*, 37, 100464. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100464>

Whipple, S. S., & Dimitrova-Grajzl, V. (2021). Grit, fit, gender, and academic achievement among first-year college students. *Psychology in the Schools*, 58(2), 332-350. <https://doi.org/10.1002/pits.22449>

Young, T., Macinnes, S., Jarden, A., & Colla, R. (2022). The impact of a wellbeing program imbedded in university classes: the importance of valuing happiness, baseline wellbeing and practice frequency. *Studies in Higher Education*, 47(4), 751-770. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1793932>

Zhou, G. (2023). Testing a mediation model of teacher caring, grit, and student wellbeing in English as a foreign language students. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389%2Ffpsyg.2023.1260827>

Ο ρόλος των κινήτρων στην εκπαιδευτική διαδικασία: Τα κίνητρα εκπαιδευτικής συμμετοχής των κρατουμένων σε σωφρονιστικά καταστήματα

Αικατερίνη Γουργουρίνη

Περίληψη

Τα κίνητρα αποτελούν έναν καθοριστικό παράγοντα για την εκπαίδευση καθώς και ένα από τα πρωταρχικά καθήκοντα της διδασκαλίας. Η μάθηση είναι μία δυναμική διαδικασία που επηρεάζεται αφενός από το εκπαιδευτικό περιβάλλον και αφετέρου από εξατομικευμένους παράγοντες, συμπεριλαμβανομένων των κινήτρων και των προηγούμενων μαθησιακών εμπειριών. Η ανάπτυξη των κινήτρων μάθησης ξεκινά με την πρώιμη κοινωνικοποίηση, ως αποτέλεσμα του εκπαιδευτικού υλικού και της εμπειρίας της μάθησης. Η μαθησιακή εμπειρία επηρεάζει συχνά τη συνέχιση της εκπαίδευσης και τη μετέπειτα εκπαιδευτική συμμετοχή στην ενήλικη ζωή.

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να αναδείξει την έννοια και τη σημασία των κινήτρων για τη εμπλοκή των κρατουμένων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το επιστημονικό ενδιαφέρον επικεντρώνεται στους κινητοποιητικούς παράγοντες, στις επιδιώξεις και στις προσδοκίες που συνδέονται άμεσα ή έμμεσα με τη συμμετοχή των ενηλίκων κρατουμένων στην εκπαίδευση, κατά τη διάρκεια έκτισης της ποινής τους.

Η εκπαιδευτική συμμετοχή στο πλαίσιο της φυλακής, παρακινείται τόσο από εγγενή κίνητρα όσο και από εξωτερικούς παράγοντες. Ως εκ τούτου, ο σχεδιασμός και η υλοποίηση προγραμμάτων εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης στη φυλακή, προϋποθέτει την κατανόηση των κινήτρων συμμετοχής και της αντίστοιχης διαδικασίας παρακίνησης των κρατουμένων, δεδομένης της συμβολής της εκπαίδευσης στην εργασιακή ενσωμάτωση, στην κοινωνική επανένταξη και στη μείωση της πιθανότητας υποτροπής μετά την αποφυλάκιση.

Λέξεις κλειδιά: Φυλακή, Εκπαίδευση, Κίνητρα, Κρατούμενοι

The role of motivation in educational process: The motivations for educational participation of prisoners in correctional institutions.

Abstract

Motivation is a determining factor in education as well as one of the primary tasks of teaching. Learning is a dynamic process that is influenced by both the educational environment and individual factors, including motivation and previous learning experiences. The development of learning motivation begins with early socialization, as a result of educational materials and learning experiences. The learning experience often influences the continuation of the education and later the educational participation in adulthood.

This paper attempts to highlight the concept and importance of motivations for the involvement of prisoners in the educational process. Scientific interest is focused on the motivational factors, aspirations and expectations, which are directly or indirectly, related to the participation of adult prisoners in education, while serving their sentence.

Educational participation in the prison context is motivated by both intrinsic motivation and extrinsic factors. Therefore, the design and implementation of educational and vocational training programs in prison, presupposes an understanding of the motivations for participation and the corresponding motivation process of prisoners, given the contribution of education to work integration, social reintegration and reducing the likelihood of recidivism after release.

Key Words: Prison, Education, Motivations, Prisoners

0. Εισαγωγή

Τα κίνητρα αποτελούν σημαντικά στοιχεία, στη βάση των οποίων το άτομο αναπτύσσει δραστηριότητα, συνιστώντας βασική προϋπόθεση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τα κίνητρα έχουν κοινωνικό υπόβαθρο και διαφοροποιούνται μεταξύ των κοινωνικών ομάδων. Η ανάπτυξη κοινωνικών κινήτρων συνοδεύεται από τη συνολικά διαμορφωθείσα στάση απέναντι στην εκπαίδευση και τη συνείδηση της ευθύνης έναντι των κοινωνικών αναγκών. Στο πλαίσιο αυτό, πολλά άτομα επιλέγουν να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους, ανταποκρινόμενα στην πρόοδο της επιστήμης και της τεχνολογίας καθώς και στις συντελούμενες κοινωνικές αλλαγές.

Στο επίκεντρο της παρούσας εργασίας τίθεται η κοινωνική ομάδα των κρατουμένων και πιο συγκεκριμένα, διερευνώνται οι παράγοντες που λειτουργούν ως κίνητρα για συμμετοχή σε προγράμματα εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης που υλοποιούνται εντός των σωφρονιστικών καταστημάτων. Αρχικά, προσδιορίζονται οι έννοιες του κινήτρου και της παρακίνησης, μέσω των οποίων προάγεται η εκπαιδευτική συμμετοχή. Εν συνεχεία, γίνεται συνοπτική αναφορά στην παροχή εκπαίδευσης σε σωφρονιστικά καταστήματα καθώς και στη συμβολή της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Ακολούθως, αποτυπώνονται τα κίνητρα που έχουν καταγραφεί σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, τα οποία συνδέονται με τη συμμετοχή των κρατουμένων σε όλες τις μορφές και βαθμίδες εκπαίδευσης. Τέλος, διατυπώνονται τα συμπεράσματα της μελέτης, σε συνάρτηση με ορισμένες προτάσεις που προέκυψαν μέσω της θεωρητικής ανασκόπησης αλλά και της αποκτηθείσας επαγγελματικής εμπειρίας στο πλαίσιο της φυλακής.

1. Κίνητρα και διαδικασία παρακίνησης στην εκπαίδευση

Ως *κίνητρο* νοείται το σύνολο των προσπαθειών που παρακινούν προοδευτικά ένα άτομο προκειμένου να ενεργοποιηθεί προς μία συγκεκριμένη κατεύθυνση, αντικείμενο ή σκοπό. Η *παρακίνηση* (motivation) αναφέρεται στη διαδικασία που λειτουργεί ως αποτέλεσμα ενός κινήτρου, μέσω της οποίας ενεργοποιείται και διατηρείται η συμπεριφορά που κατευθύνεται προς τον στόχο. Ως εκ τούτου, η

παρακίνηση τροφοδοτείται από τις επιθυμίες και τις επιδιώξεις του ατόμου για την επίτευξη ενός καθορισμένου σκοπού (Schunk et al, 2010; Turabik & Baskan, 2015; Woolfolk, 2019).

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, τα κίνητρα θεωρούνται ζωτικής σημασίας για τη μάθηση και την επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων (Roth & Manger, 2014; Borah, 2021). Χαρακτηρίζονται ως η παρόρμηση που οδηγεί έναν μαθητή στην επιλογή και στην εκτέλεση μίας συγκεκριμένης ενέργειας, μεταξύ των εναλλακτικών επιλογών που παρουσιάζονται σε μια συγκεκριμένη κατάσταση (Cañabate et al, 2021). Σύμφωνα με τον Brophy (2004), τα κίνητρα είναι μια θεωρητική κατασκευή η οποία χρησιμοποιείται προκειμένου να εξηγήσει την έναρξη, την κατεύθυνση, την ένταση και την επιμονή της συμπεριφοράς, ιδίως όταν αυτή προσανατολίζεται στην προώθηση των ειδικών στόχων των εκπαιδευόμενων. Τα κίνητρα δεν είναι σταθερά, υπάρχει ένα σύμπλεγμα κινήτρων που δρουν, μεταβάλλονται και αναπτύσσονται (Hubackova & Semradova, 2014).

Η παρακίνηση αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία που μπορεί να επηρεαστεί από προσωπικούς παράγοντες (σκέψεις, πεποιθήσεις, συναισθήματα) καθώς και από παράγοντες του περιβάλλοντος, όπως: η τάξη, οι ομάδες συνομηλίκων και οι επιρροές της οικογένειας και της κοινότητας (Schunk et al., 2010). Η παρακίνηση αποκαλείται «η καρδιά της μάθησης» και «ο ισχυρός παράγοντας της μάθησης» (Borah, 2021) καθώς, μέσω της παρακίνησης, οι εκπαιδευόμενοι ταυτίζονται με τον εκπαιδευτικό σκοπό (Cañabate et al, 2021). Οι θεωρίες παρακίνησης περιλαμβάνουν τους στόχους επίτευξης, τις συναισθηματικές εμπειρίες, την έννοια της απόδοσης, τη σύνδεση προσδοκίας-αξίας, τον καθορισμό στόχων, άρρητες θεωρίες νοημοσύνης (νοοτροπίες), το ενδιαφέρον για μάθηση, την ανάγκη για επιτεύγματα, την αυτοεπιβεβαίωση, τον αυτοπροσδιορισμό και την αποτελεσματικότητα, την κοινωνική ένταξη και τη μετασηματιστική εμπειρία. Αυτά τα θεωρητικά πλαίσια έχουν δημιουργήσει μια ποικιλία διαφορετικών παρεμβάσεων που στοχεύουν στην παρακίνηση των εκπαιδευόμενων, ως μέσο προώθησης βελτιωμένων μαθησιακών αποτελεσμάτων (Lazowski & Hulleman, 2015).

Η παρακίνηση ενισχύει και εμβαθύνει τη γνωστική επεξεργασία. Επιδρά στον τρόπο επεξεργασίας των πληροφοριών καθώς διαφαίνεται ότι οι μαθητές/ φοιτητές με κίνητρα, επιδεικνύουν μεγαλύτερη προσοχή στην κατανόηση και εμπέδωση του εκπαιδευτικού υλικού (Borah, 2021). Η κατανόηση και η ενίσχυση των κινήτρων των εκπαιδευόμενων από πλευράς των εκπαιδευτικών, είναι ιδιαίτερα σημαντική. Για τους εκπαιδευτικούς, η έλλειψη κινήτρων είναι ένα από τα πιο απογοητευτικά εμπόδια για τη διαδικασία μάθησης (Filgona, Sakiyo, Gwany & Okoronka, 2020). Η παρακίνηση από πλευράς των διδασκόντων θα μπορούσε να προσδιοριστεί ως οι συνολικές διαδικασίες να ξεκινούν, να διατηρούν και να ρυθμίζουν συμπεριφορές των εκπαιδευόμενων με συγκεκριμένο στόχο (Daumiller, Stupnisky & Janke, 2020).

2. Η εκπαίδευση στη φυλακή

Η παροχή εκπαίδευσης στο πλαίσιο της φυλακής μπορεί να θεωρηθεί ότι κατέχει μία στρατηγικά ισχυρή θέση στο θεσμικό πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης καθώς συνδέεται με τρεις (3) καίριους τομείς πολιτικής: α) δικαιοσύνη, β) ανθρώπινα

δικαιώματα και γ) κοινωνική πολιτική, εκπαίδευση και κατάρτιση (Smith, 2019). Η *διορθωτική εκπαίδευση* (Correctional Education) παρέχεται ως δικαίωμα στους κρατούμενους παγκοσμίως, σύμφωνα με τα πρότυπα και τις συμβάσεις των Ηνωμένων Εθνών καθώς και την ισχύουσα νομοθεσία κάθε κράτους (Vandala & Bendall, 2019). Συνεπώς, πολλές χώρες παρέχουν τη δυνατότητα πρόσβασης και συμμετοχής των κρατουμένων σε εκπαιδευτικά προγράμματα, ως ανθρώπινο δικαίωμα, ως προπαρασκευαστική διαδικασία για τη σταδιακή κοινωνική τους επανένταξη (Coley & Barton, 2006) και ως μία παραγωγική δραστηριότητα κατά την περίοδο της φυλάκισης (Pettit & Kroth, 2011).

Ο όρος *εκπαίδευση* αναφέρεται σε όλες τις μορφές τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης για την προσωπική ανάπτυξη που ενδέχεται να σχετίζονται με επαγγελματικά αποτελέσματα αλλά δεν αποσκοπούν ειδικά στην απασχόληση. Η *επαγγελματική κατάρτιση* ενσωματώνει επίσης την ιδέα της προσωπικής εξέλιξης αλλά αποσκοπεί στην εκμάθηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων για συγκεκριμένους τύπους απασχόλησης (UNESCO, 2021). Οι Pike και Farley (2018) εξετάζοντας τα θεωρητικά μοντέλα εκπαίδευσης και κατάρτισης, επιχειρούν να προσδιορίσουν το ενδεδειγμένο μαθησιακό περιβάλλον στις φυλακές, το οποίο συμβάλλει αφενός στην ενεργητική εμπλοκή και την απασχόληση των κρατουμένων και αφετέρου στην πολιτεότητα και στη διαμόρφωση μίας θετικής κοινωνικής ταυτότητας.

Στην Ελλάδα, το δικαίωμα πρόσβασης των κρατουμένων στην εκπαιδευτική διαδικασία περιγράφεται στο άρθρο 35 παρ.1 του Σωφρονιστικού Κώδικα: «Η εκπαίδευση των κρατουμένων αποβλέπει στην απόκτηση ή συμπλήρωση εκπαίδευσης όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων, καθώς και στην επαγγελματική κατάρτισή τους» (Ν.2776/1999). Ο Σωφρονιστικός Κώδικας αναγνωρίζει όχι απλά τη δυνατότητα αλλά το δικαίωμα κάθε κρατούμενου να ενημερώνεται επαρκώς και να συμμετέχει ισότιμα σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Αλεξιάδης, 2001. Χασιώτης, 2010, 280), γεγονός που συνάδει με τη σύγχρονη προσέγγιση της εκπαιδευτικής σωφρονιστικής πολιτικής που ξεκίνησε στη Μεταπολίτευση (Παπαθανασίου, 2010).

Η εκπαίδευση στη φυλακή στοχεύει στην επανασύνδεση με την εκπαιδευτική διαδικασία, στην άμβλυνση των αρνητικών επιπτώσεων του εγκλεισμού, στη δημιουργική αξιοποίηση του «νεκρού» χρόνου κράτησης, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, στην επαγγελματική αποκατάσταση μετά την αποφυλάκιση καθώς και στη μείωση της υποτροπής και της εγκληματικότητας (Δημητρούλη κ.ά., 2006). Η εκπαιδευτική διαδικασία επιχειρεί να αναπληρώσει τα γνωστικά ελλείμματα που συχνά εντοπίζονται στην πληθυσμιακή ομάδα των φυλακισμένων και να αποκαταστήσει προηγούμενες αρνητικές σχολικές εμπειρίες των ανηλίκων και ενηλίκων κρατουμένων (Πέτσας, 2017). Σύμφωνα με τους Farley & Pike (2016), η παροχή εκπαίδευσης συμβάλλει συν τοις άλλοις στην αλλαγή στάσεων και στη μείωση των εντάσεων μεταξύ των κρατουμένων.

Πράγματι, η εκπαιδευτική συμμετοχή δείχνει να λειτουργεί ευεργετικά πρωτίστως στην προσωπικότητα και στη συμπεριφορά των κρατουμένων, παρέχοντας τη δυνατότητα αλλαγής στάσης, ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης, βελτίωσης των δεξιοτήτων και πρόληψης της υποτροπής. Η εκπαίδευση στα σωφρονιστικά καταστήματα προσφέρει σημαντικά οφέλη στην οικονομία και το

εργατικό δυναμικό καθώς οι κρατούμενοι προετοιμάζονται αποτελεσματικότερα για την έξοδό τους από τη φυλακή. Εφόσον τα εκπαιδευτικά προγράμματα συμβάλλουν στη μείωση της πιθανότητας υποτροπής, συνεισφέρουν παράλληλα και στην εξοικονόμηση πόρων, ενισχύοντας τα κράτη να ανταποκριθούν στις σύγχρονες ανάγκες. Σε ένα ευρύτερο επίπεδο, ο μετασχηματιστικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης στη φυλακή, δύναται να συντελέσει στην καταπολέμηση της φτώχειας και της ανισότητας σε παγκόσμιο επίπεδο (Κελίδου, 2011. Vandala & Bendall, 2019. Boggs, 2019).

3. Κίνητρα εκπαιδευτικής συμμετοχής κρατουμένων

Η στάση των κρατουμένων απέναντι στην εκπαίδευση αναδεικνύεται από τη βιβλιογραφία ως βασική πρόκληση για την ενθάρρυνση της συμμετοχής τους σε ευκαιρίες μάθησης. Τα κίνητρα συμμετοχής των κρατουμένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, διαφοροποιούνται από εκείνα του γενικού ενήλικου πληθυσμού. Αυτό αποδίδεται στα ιδιαίτερα ατομικά χαρακτηριστικά των κρατουμένων, στις εκπαιδευτικές τους ανάγκες και ενδιαφέροντα, στις συνθήκες εγκλεισμού καθώς και σε άλλους, συγκυριακούς παράγοντες (Gerber & Fridch, 1995). Συχνά διαπιστώνεται ότι πολλοί κρατούμενοι φέρουν αρνητικά βιώματα από την προηγούμενη σχολική τους εμπειρία και ότι αυτό μεταφέρεται αναλόγως στα εκπαιδευτικά προγράμματα εντός της φυλακής. Παράλληλα, η απουσία κινήτρων, το σύστημα αξιών, οι εξαρτήσεις, οι μαθησιακές δυσκολίες κ.α., συνδέονται με την πρόωρη εγκατάλειψη των σπουδών (Costelloe & Langelid, 2011).

Η συμμετοχή στην εκπαίδευση εντός της φυλακής παρακινείται τόσο από εγγενή κίνητρα όσο και από παράγοντες του εξωτερικού περιβάλλοντος ενώ παράλληλα, συνδέεται με το μετασχηματισμό, τη διαμόρφωση κριτικής σκέψης και την ενίσχυση της ικανότητας προσαρμογής στις νέες συνθήκες, οι οποίες με τη σειρά τους οδηγούν σε βελτιωμένες δυνατότητες προσαρμογής και ένταξης στο κοινωνικό και εργασιακό περιβάλλον μετά την αποφυλάκιση (Κορέλλα, 2016). Τα κίνητρα προκύπτουν πρωτίστως από την ανάγκη των κρατουμένων να 'ξεφύγουν' από το περιοριστικό περιβάλλον και τις πτυχές της καθημερινότητας που τους προκαλούν ματαίωση καθώς και να προετοιμαστούν για την έξοδό τους από τη φυλακή (Parson & Lagerback, 1993; Costelloe 2003). Επιπλέον, ο Behan (2014), αποτυπώνοντας αντιλήψεις κρατουμένων περί κινήτρων, περιγράφει την εκπαιδευτική συμμετοχή ως ένα σημαντικό μέρος της διαδικασίας προσωπικής αλλαγής και βελτίωσης και ως μια ευκαιρία επανόρθωσης των κρατουμένων προς τα θύματά τους και προς την κοινωνία ευρύτερα. Ωστόσο, η αναζήτηση της εκπαίδευσης ως αυτοτελούς δραστηριότητας δεν είναι πάντα από μόνη της ελκυστική. Οι κρατούμενοι μπορεί να ξεκινήσουν την εκπαίδευση προκειμένου απλά να αποφύγουν τη ρουτίνα της φυλακής ή άλλες εναλλακτικές επιλογές, όπως η εργασία κατά την κράτηση (Manger et al, 2013).

Σε παγκόσμιο επίπεδο, τα κίνητρα συμμετοχής των κρατουμένων στην εκπαίδευση έχουν διερευνηθεί εκτενώς, συγκλίνοντας στους εξής κινητοποιητικούς παράγοντες: α) μελλοντικός σχεδιασμός και προετοιμασία για τη ζωή μετά την αποφυλάκιση, β) κάλυψη συναισθηματικών αναγκών, κοινωνικοποίηση και

δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων, γ) απόκτηση νέων γνώσεων και επαγγελματικών δεξιοτήτων, δ) μετασχηματισμός, ως ανάγκη αυτοβελτίωσης, αποκατάστασης της κοινωνικής τους ταυτότητας και αποφυγής υποτροπών μετά την έξοδο από τη φυλακή, ε) αντιμετώπιση αρνητικών επιπτώσεων εγκλεισμού και αξιοποίηση ελεύθερου χρόνου, στ) προσπάθεια διαχείρισης άλλων ζητημάτων (π.χ. εξαρτήσεις) μέσω της διαμόρφωσης νέου τρόπου αντίληψης (Manger et al, 2010. Westrheim & Manger, 2014. Roth & Manger, 2014. Behan, 2014).

Το μοντέλο εκπαίδευσης ενηλίκων που στηρίζεται στη θεώρηση της εκπαίδευσης ως 'δεύτερη ευκαιρία', διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην παροχή μιας εκπαιδευτικά υγιούς εναλλακτικής επιλογής απέναντι στις αρνητικές εκπαιδευτικές εμπειρίες των κρατουμένων πριν την κράτηση. Στο πλαίσιο αυτό, η Ιρλανδική Υπηρεσία Εκπαίδευσης Φυλακών, διερευνώντας τα κίνητρα εκπαιδευτικής συμμετοχής στις ιρλανδικές φυλακές κατά τη χρονική περίοδο 2003-2007, διαπίστωσε ότι η ίδια η φυλάκιση αποτέλεσε τον πρωταρχικό παράγοντα παρακίνησης, σε συνάρτηση με άλλες μεταβλητές που εμπίπτουν στις δύο (2) διακριτές κατηγορίες: παράγοντες ώθησης και έλξης. Στους *παράγοντες ώθησης* συμπεριλαμβανόταν η ανάγκη των κρατουμένων να αντιμετωπίσουν την ανία της καθημερινότητας και να 'απελευθερωθούν' από το περιοριστικό περιβάλλον της φυλακής. Οι *παράγοντες έλξης* περιελάμβαναν την επιδίωξη για ενίσχυση προοπτικών απασχόλησης ή την επιθυμία να προσδώσουν ικανοποίηση στην οικογένειά τους (Costelloe & Langelid, 2011), επιδρώντας θετικά στην άρση των διαγενεακών ανισοτήτων και στη διακοπή των κύκλων φυλάκισης (Ndebele, 2013).

Βάσει ερευνητικών δεδομένων από πέντε (5) χώρες (Δανία, Φινλανδία, Ισλανδία, Σουηδία και Νορβηγία) σχετικά με τα κίνητρα συμμετοχής των κρατουμένων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, η δημιουργική αξιοποίηση του χρόνου κράτησης αποτυπώθηκε ως ο σημαντικότερος και συχνότερος παράγοντας παρακίνησης. Παράλληλα, στη Νορβηγία και στη Σουηδία τέθηκε ως κίνητρο από πλευράς των κρατουμένων η επιδίωξη για επιτυχία σε ένα διαγωνισμό ή για βελτίωση βαθμού. Στην Ισλανδία, οι κρατούμενοι υποστήριξαν την εκπαιδευτική συμμετοχή ως μέσο διευκόλυνσης της ποινής ή ως 'γέφυρα' για συνέχιση της εκπαίδευσης μετά την αποφυλάκιση. Επίσης, οι κρατούμενοι στη Φινλανδία και Σουηδία κατέταξαν την επιθυμία για μάθηση στους σπουδαιότερους παράγοντες παρακίνησης (Eikeland et al, 2009).

Σε εθνικό επίπεδο, με βάση μία μελέτη που συγκεντρώνει τις απόψεις εκπαιδευτικών, τα κύρια κίνητρα που ωθούν τους κρατούμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, συνοψίζονται στα ακόλουθα: α) ευεργετικός υπολογισμός των ημερών ποινής, β) εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, γ) ολιγόωρη απομάκρυνση από το περιβάλλον της πτέρυγας και, δ) δημιουργική αξιοποίηση του χρόνου κράτησης (Παπαδημητρίου, 2019). Υπό το πρίσμα των ίδιων των κρατουμένων, μελέτη του Αλοσκόφη (2010), καταδεικνύει ως βασικό κίνητρο συμμετοχής σε εκπαιδευτικά προγράμματα την προσωπική ανάγκη για απόκτηση μίας νέας ταυτότητας που όμως δε σχετίζεται με την ταυτότητα του φυλακισμένου (Λιναρδάτου & Μανούσου, 2014).

4. Συμπεράσματα

Η παροχή εκπαίδευσης στη φυλακή αποτελεί παγκοσμίως σημαντική παράμετρο της σωφρονιστικής μεταχείρισης, λειτουργώντας ως αναπόσπαστο μέρος της χάραξης μίας αντεγκληματικής πολιτικής, η οποία στηρίζει την εκπαίδευση ως καθολικό δικαίωμα (Παπαδημητρίου, 2019). Σύμφωνα με την Κελίδου (2011, 87), η συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία λειτουργεί ως συμβολικό μέσο αποκατάστασης της στέρησης ελευθερίας και ως υγιής 'διέξοδος' από το περιοριστικό περιβάλλον της φυλακής. Συμβάλλει στην κοινωνική επανένταξη των κρατουμένων, δρώντας προστατευτικά και σπάζοντας το φαύλο κύκλο της φυλάκισης και της υποτροπής. Ως εκ τούτου, η μάθηση γίνεται μία μετασηματιστική εμπειρία για τον κρατούμενο μέσω του αναστοχασμού, της αλλαγής στάσης και της αναδιάρθρωσης των προσωπικών νοητικών σχημάτων και προτύπων (Illeris, 2009).

Ως προς τα κίνητρα συμμετοχής των κρατουμένων, καθίσταται σημαντική η διερεύνηση και η αποτύπωση των παραγόντων που προωθούν ή που παρακωλύουν την εκπαίδευση στο χώρο της φυλακής. Η ενίσχυση των πρωτοβουλιών, των κινήτρων και των προσδοκιών των κρατουμένων συμβάλλουν στη διαμόρφωση μίας δομημένης και στοχευμένης εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία συνάδει με τα χαρακτηριστικά, τις συνθήκες και τις παρεχόμενες δυνατότητες του χώρου και ανταποκρίνεται στις σύγχρονες ανάγκες εκπαίδευσης των κρατουμένων. Η ισότιμη πρόσβαση, η παροχή ευκαιριών, η ενεργός εμπλοκή των κρατουμένων και η ύπαρξη συμβουλευτικής καθοδήγησης σε ζητήματα εκπαίδευσης (κατά τη διάρκεια της κράτησης και μετά την αποφυλάκιση), αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες αφενός για την επίτευξη βελτιωμένων μαθησιακών αποτελεσμάτων και αφετέρου, για την διεύρυνση των προοπτικών επαγγελματικής και κοινωνικής αποκατάστασης (Johnson, 2015. Mukeredzi, 2021. Γουργουρίνη, 2022).

Μελετητές επισημαίνουν τη συμβολή των εκπαιδευτών στην αξιοποίηση των αρχικών κινήτρων των εκπαιδευομένων και στη μετατροπή τους σε σαφέστερους στόχους, σε καθορισμένες εκπαιδευτικές και προσωπικές ανάγκες και σε επιδιώξεις ανάπτυξης των κρατουμένων (Costello & Langelid, 2011). Στο πλαίσιο αυτό, παρατηρείται επίσης ότι τα κίνητρα εκπαιδευτικής συμμετοχής ενδέχεται να επαναπροσδιοριστούν και να μεταβληθούν κατά τη διάρκεια της κράτησης. Για παράδειγμα, η συμμετοχή στην εκπαίδευση μπορεί να κινητοποιηθεί με σκοπό τον ευεργετικό υπολογισμό της ποινής (προσμέτρηση ημερομισθίων) ή μία ευνοϊκότερη ποινική μεταχείριση κατά την εκδίκαση της υπόθεσης, εν συνεχεία όμως τα κίνητρα μπορεί να διαφοροποιηθούν ή/και να εμπλουτιστούν.

Σύμφωνα με τη Reuss (1997), είναι σημαντική η αναγνώριση του υπόβαθρου και του κοινωνικού περιβάλλοντος από το οποίο προέρχεται κάθε εκπαιδευόμενος κρατούμενος καθώς αυτό επηρεάζει τη διαδικασία μάθησης, δημιουργώντας σύνθετες αλληλεπιδράσεις εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου. Οι προσεγγίσεις των κρατουμένων απέναντι στη μάθηση εξαρτώνται από τις εξατομικευμένες προθέσεις, τα κίνητρα και τις προσδοκίες τους (Entwistle, 1987) και διαμορφώνουν τις στρατηγικές που υιοθετούν εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι, στην κατεύθυνση μίας βιώσιμης και αποτελεσματικής εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Σε πρακτικό επίπεδο, οφείλει να υπάρξει ανάλογη μέριμνα για τη δημιουργία κατάλληλων χώρων μελέτης στα σωφρονιστικά καταστήματα, την οργανωμένη

παροχή ενισχυτικής διδασκαλίας, την εξασφάλιση της απαραίτητης υλικοτεχνικής υποδομής και τη διευκόλυνση της πρόσβασης των εκπαιδευόμενων σε σύγχρονα τεχνολογικά μέσα. Συμπληρωματικά, η αξιοποίηση ερευνητικών δεδομένων σε συνάρτηση με την τακτική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, θα ήταν εξαιρετικά χρήσιμη για τη λήψη αποφάσεων, το σχεδιασμό και την εφαρμογή πολιτικών που συμβάλλουν επί της ουσίας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, κρίνεται αναγκαία η επένδυση σε ενέργειες που προάγουν τη θετική δέσμευση και τη διεπαγγελματική συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων μερών (αρμόδια υπουργεία, σωφρονιστική διοίκηση, εκπαιδευτικά ιδρύματα, προσωπικό σωφρονιστικών καταστημάτων, εκπαιδευτικοί και εκπαιδευόμενοι) (Γουργουρίνη, 2022). Τέλος, η παροχή εκπαιδευτικών ευκαιριών κατά τη διάρκεια της κράτησης, σε συνάρτηση με άλλους παράγοντες (ενίσχυση οικογενειακών/ κοινωνικών δεσμών, συμβουλευτική υποστήριξη, αντιμετώπιση εξαρτήσεων κ.α.) δημιουργεί ευνοϊκότερες προϋποθέσεις για τη σταδιακή κοινωνική επανένταξη των κρατούμενων και τη μείωση της πιθανότητας υποτροπής μετά την αποφυλάκιση (Γουργουρίνη & Μπούνα, 2021).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

I. Ελληνική Βιβλιογραφία

- Αλεξιάδης, Σ. (2001). Σωφρονιστική. Αθήνα – Θεσσαλονίκη: Σάκκουλας
- Αλοσκόφης, Ο. (2010). Ο Άτυπος Κώδικας των Κρατούμενων. Στρατηγικές Επιβίωσης στη Σύγχρονη Φυλακή. Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλα
- Γουργουρίνη, Κ., Μπούνα, Β. (2021). Το δικαίωμα στην εκπαίδευση σε συνθήκες κράτησης. Η συμβολή της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην κοινωνική επανένταξη των κρατούμενων Στο Ζάγκος, Χ., Θάνος, Θ. (επιμ.) Κοινωνία Πολιτική και Εκπαίδευση. Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης και εκπαιδευτική πολιτική: ερευνητικές τομές. Αθήνα: Πεδίο
- Γουργουρίνη, Α. (2022). Η εκπαίδευση των κρατούμενων ως μέσο πρόληψης της υποτροπής μετά την αποφυλάκιση. Στο Σ.Γ. Σούλης & Μ. Λιακοπούλου (επιμ.) Πρακτικά Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Σύγχρονες προκλήσεις και προβληματισμοί. Ιωάννινα 13-15 Μαΐου 2022, Τόμος Α (σσ. 1797-1812) Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
- Δημητρούλη, Κ., Θεμελή, Ο. & Ρηγούτσου, Ε. (2006). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στις Φυλακές. Το αποτέλεσμα μιας προσπάθειας στη χώρα μας. Στα Πρακτικά Συνεδρίου Δια Βίου Μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή, Βόλος 31 Μαρτίου-2 Απριλίου 2006 (σσ. 199-204)

Κελίδου, Ο. (2011). Η εκπαίδευση ως πολιτική κοινωνικής επανένταξης των ενήλικων κρατουμένων στην Ελλάδα. Τμήμα Κοινωνικής Διοίκησης – Διοίκηση Οργανισμών Κοινωνικής Πολιτικής. Εθνική Σχολή Δημόσιας Διοίκησης. Αθήνα

Κορέλλα, Α. (2016) Κίνητρα Συμμετοχής και Αντιλήψεις Εκπαιδευόμενων στο 1ο ΣΔΕ (Φυλακών) Γρεβενών, Διπλωματική Εργασία, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Σπουδές στην Εκπαίδευση», Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Αθήνα

Λιναρδάτου, Χ., Μανούσου, Ε. (2014). Η Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε άτομα κοινωνικά αποκλεισμένα, όπως οι κρατούμενοι. Μελέτη περίπτωσης: η εκπαίδευση των κρατουμένων στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο της Μ. Βρετανίας, Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία 10, 49-68. doi:<https://doi.org/10.12681/jode.9811>

Νόμος 2776/1999 - ΦΕΚ 291/Α/24-12-1999. Σωφρονιστικός Κώδικας

Παπαδημητρίου, Ι. (2019). Ο ρόλος των προαιρετικών δράσεων στην τυπική εκπαίδευση των νεαρών κρατουμένων, Διπλωματική Εργασία, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα», Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αθήνα

Παπαθανασίου, Ν. (2010). Η εκπαίδευση των κρατουμένων. Το παράδειγμα του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Διαβατών Θεσσαλονίκης, Μεταπτυχιακή εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Πέτσας, Γ. (2017). Χαρακτηριστικά και αξίες των κρατουμένων στα Ειδικά Καταστήματα Κράτησης Νέων και η άσκηση του δικαιώματος τους στην εκπαίδευση. Διδακτορική Διατριβή. Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Κόρινθος

Χασιώτης, Β. (2010). Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση εκπαιδευτικής παρέμβασης για το γραμματισμό ενήλικων κρατουμένων. Το παράδειγμα των δικαστικών φυλακών Διαβατών Θεσσαλονίκης. Διδακτορική Διατριβή. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη

II. Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Behan, C. (2014). Learning to escape: Prison education, rehabilitation and the potential for transformation. *Journal of Prison Education and Re-entry* 1(1), 20–31

Boggs, B. G. (2019). Correction by Degrees: Postsecondary Programs in Prisons, Paper No 7, A Legislator’s Toolkit for the New World of Higher Education, National Conference of State Legislatures

Borah, M. (2021). Motivation in learning, *Journal of Critical Review*, Vol.8 (2): 550-552

BrckaLorenz, A., Ribera, T., Kinzie, J., Cole, E. R. (2012) Examining effective faculty practice: Teaching clarity and student engagement, *To Improve The Academy*, 31, 148–159. doi:10.1002/j.2334-4822.2012.tb00679.x

Brophy, J. (2004). *Motivating Students to Learn*, 2nd ed. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.: Mahwah, NJ, USA

Cañabate, D., Gras, M.E., Serra, T. & Colomer, J. (2021). Cooperative Approaches and Academic Motivation towards Enhancing Pre-Service Teachers, *Achievement, Educational Sciences* 11, 705

Coley, R. J. & Barton, P. E. (2006). Locked up and locked out: An educational perspective on the U.S prison population, *Policy Information Report*, NJ08541-0001, Princeton: Policy Information Center

Costelloe, A. (2003). *Third level education in Irish prisons: Who participates and why?* Doctoral thesis, Milton Keynes: The Open University

Costelloe, A. & Langelid, T. (2011). *Prison education and training in Europe - a review and commentary of existing literature, analysis and evaluation*, Framework Contract No EAC 19/06, Order 130, Directorate General for Education and Culture, European Commission

Daumiller, M., Stupnisky, R. & Janke, S. (2020). Motivation of Higher Education Faculty: Theoretical Approaches, Empirical Evidence, and Future Directions, *International Journal of Educational Research*, 99,101502

Eikeland, O.J., Manger, T. & Asbjørnsen, A. (2009). *Education in Nordic Prisons: Prisoners educational background, preferences and motivation*, Copenhagen: Nordic Council of Ministers

Entwistle, N. (1987). *Understanding Classroom Learning*, London: Hodder & Stoughton

Farley, H. & Pike, A. (2016). Engaging prisoners in education: Reducing risk and recidivism, *Advancing Corrections, Journal of the International Corrections and Prisons Association*, 1, 65–73

Filgona, J., Sakiyo, J., Gwany, D.M. & Okoronka A.U. (2020). Motivation in learning, *Asian Journal of Education and Social Studies* 10(4), 16-37

Gerber, J. & Fritsch, E. (1995). Adult academic and vocational correctional education programs: A review of recent research. *Journal of Offender Rehabilitation*. 22, 119-142

Hubackova, S. & Semradova, I. (2014). Research Study on Motivation in Adult Education, *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 159, 396–400

Illeris, K. (2009). *Contemporary theories of learning*. New York: Routledge

Johnson, LR. (2015). *Offenders' perceptions of correctional education programmes in the correctional facilities of Tshwane*. Unpublished doctoral thesis, University of South Africa

Lazowski, R., Hulleman, C.S. (2015). *Motivation Interventions in Education: A Meta-Analytic Review*, *Review of Educational Research* Vol. XX, No. X: 1–39

Manger, T., Eikeland, O.J., Age, D., Hilde, H. & Arve, A. (2010). *Prison Inmates' Educational Motives: Are They Pushed or Pulled?* *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(6), 535-547

Manger, T., Eikeland, O.J. & Asbjørnsen, A. (2013) *Effects of Educational Motives on Prisoners' Participation in Education and Educational Desires*, *European Journal on Criminal Policy and Research* (19), 245–257

Mukeredzi, T.G. (2021). *Why prisoners pursue adult education and training: Perceptions of prison instructors*, *Journal of Vocational, Adult and Continuing Education and Training*, 4(1), 18. <https://doi.org/10.14426/jovacet.v4i1.187>

Ndebele, M. (2013). *SA has highest prison population in Africa*. Article, *Mail & Guardian*, 11 February 2013. Available at <https://mg.co.za/article/2013-02-11-south-africa-has-highest-prison-population-in-africa-says-ndebele/>

Parson, M. & Langenback, M. (1993). *The reasons prisoners indicate they participate in prison education programs: another look at Boshier's PEPS*, *Journal of Correctional Education*, 44, 38-41

Pettit, M. & Kroth, M. (2011). *Educational services in Swedish prisons: successful programs of academic and vocational teaching*, *Criminal Justice Studies: A Critical Journal of Crime, Law and Society* 3(24), 215-226

Pike, A. & Farley, H. (2018). *Education and Vocational Training: Why the Differences are Important*. *Advancing Corrections*, 6, 81–93

Reuss, A.M. (1997). *Higher Education and Personal Change in Prisoners*, *School of Sociology & Social Policy*, University of Leeds, United Kingdom

Roth, B.B. & Manger, T. (2014). *The relationship between prisoners' educational motives and previous incarceration, sentence length, and sentence served*, *London Review of Education*, 12(2), 209-220

Schunk, D.H., Pintrich, P.R. & Meece, J.L. (2010). *Motivation in Education: Theory, research and applications*, 3rd ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall

Smith, A. (2019). The European Union and Prison Education – Cooperation, innovation, policy support: A historical review of the first two decades. Available at <https://www.epea.org/wp-content/uploads/Smith-Alan-The-EU-and-Prison-Education-A-historical-review.pdf>

Turabik, T. & Baskan, G.A. (2015). The Importance of Motivation Theories in Terms Of Education Systems, *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 186, 1055 – 1063

UNESCO (2021). *Education in prison: A literature review*. Institute for Lifelong Learning

Vandala, D.G. & Bendall, M. (2019). The transformative effect of correctional education: A global perspective. *Research Article. Cogent Social Sciences* 5(1), 1677122

Westrheim, K. & Manger, T. (2014). Iraqi Prisoners in Norway: Educational Background, Participation, Preferences and Barriers to Education, *Journal of Prison Education and Reentry*, 1(1), 6-19

Woolfolk, A. (2019). *Educational Psychology*, 14th ed. Pearson: Ohio, OH, USA

Ο θυμός στη σχολική πραγματικότητα

Κωνσταντίνα Τσουμπούλη

Περίληψη

Ο θυμός είναι ένα από τα βασικά ανθρώπινα συναισθήματα και αποτελεί μια αντίδραση του οργανισμού απέναντι σε συγκεκριμένες καταστάσεις. Θεωρείται το δυσκολότερο, ως προς την έκφρασή του, συναίσθημα. Κάθε άνθρωπος τον εκφράζει με διαφορετικούς τρόπους. Είναι ένα συναίσθημα που υπάρχει σε έντονο βαθμό και στη σχολική πραγματικότητα, κυρίως τα τελευταία χρόνια. Δεν θα μπορούσε να λείπει άλλωστε, εφόσον το σχολείο αποτελεί μια μικρογραφία της κοινωνίας. Οι αιτίες που συναντάται σε πιο έντονο βαθμό το συναίσθημα του θυμού στους μαθητές αφορούν τους ταχείς ρυθμούς ζωής και τις αλλαγές που βιώνονται μέσα στη σύγχρονη οικογένεια. Τα αποτελέσματα της υπερχείλισης των συναισθημάτων και οι συνεχείς εκρήξεις θυμού υπονομεύουν αφενός το θετικό κλίμα της τάξης και του σχολείου και αφετέρου έχουν και μακροπρόθεσμες συνέπειες στην κοινωνία γενικότερα. Η μη διαχείριση του συναισθήματος του θυμού στην παιδική ηλικία είναι πιθανό να οδηγήσει σε δυσλειτουργικές, επιθετικές και παραβατικές συμπεριφορές και κατά την ενήλικη ζωή. Στη σύγχρονη κοινωνία τα περιστατικά βίας και εγκληματικότητας είναι πλέον συχνότερα και εντονότερα. Φαινόμενα όπως η ενδοοικογενειακή βία, ο εκφοβισμός, η ψυχολογική και σωματική κακοποίηση, οι εγκληματικές ενέργειες, αποτελούν δυστυχώς μια καθημερινή πραγματικότητα.

Λέξεις-κλειδιά: θυμός, συμπεριφορά, παιδί, σχολείο, κοινωνία

1. Η έννοια του θυμού

Η λέξη θυμός προέρχεται από το ρήμα θύω που σημαίνει εφορμώ, δηλαδή τρέχω ορμητικά. Στην αρχαία ελληνική γλώσσα δηλώνει την πνοή, την ψυχή. Το συναίσθημα του θυμού αναγνωρίζεται ως έντονος ψυχικός ερεθισμός που στρέφεται εναντίον άλλου προσώπου και εκδηλώνεται με βίαιες ενέργειες (Μπαμπινιώτης, 2002).

Στη πορεία της εξέλιξης του ανθρώπινου είδους, ο θυμός έχει θεωρηθεί ως ένα θετικό στοιχείο, με την άποψη ότι βοήθησε τον άνθρωπο να αμυνθεί με αποτελεσματικό τρόπο απέναντι σε κάθε είδους επιθέσεις. Σε κοινωνικό επίπεδο, όμως θεωρείται ένα επικίνδυνο στοιχείο και αυτός είναι ένας από τους λόγους που κάθε κοινωνία ξεχωριστά αναπτύσσει μηχανισμούς ελέγχου με σκοπό την αποφυγή βίαιων πράξεων από τα μέλη της.

Πρόκειται για μία αρνητική συναισθηματική κατάσταση που διαφοροποιείται αναφορικά με την ένταση, τη συχνότητα και τη διάρκειά της. (Kassinove and Tafrate 2006). Στρέφεται πολύ συχνά εναντίον άλλων με στόχο τον εκφοβισμό, την επίθεση ή την άσκηση ελέγχου. Ταυτόχρονα είναι αρκετά δύσκολο για το ίδιο το άτομο να ελέγξει την κατάσταση, εξαιτίας των ιδιαίτερα έντονων αντιδράσεων. Τη στιγμή του θυμού προσπαθεί να επιλέξει τον τρόπο με τον οποίο θα υπερασπιστεί τον εαυτό του, απέναντι σε μια κατάσταση απειλητική για το ίδιο (Lazarus, 1991).

Ο θυμός είναι ένα ισχυρό συναίσθημα που τις περισσότερες φορές συνδέεται με καταστάσεις οργής, άγχους ή επιθετικότητας τόσο στους ενήλικες όσο και στα παιδιά. Εμφανίζεται όταν νιώθουμε ότι απειλείται η αυτοεκτίμηση, η αξιοπρέπεια, η

ακεραιότητα ή η ιδιοκτησία μας, πράγματα δηλαδή που θεωρούμε κεκτημένα. Τα άτομα έχουν ιδιαίτερη δυσκολία να ασκήσουν έλεγχο στο συναίσθημα του θυμού (Goleman, 1995) με αποτέλεσμα να προκύπτουν αρκετά προβλήματα στην ανθρώπινη συμπεριφορά.

Κάποιοι τείνουν να τον καταπιέζουν και να αποσύρονται από την έκφρασή του. Η πιο συχνή έκφραση του θυμού είναι οι έντονες φωνές, η χρήση κακού λεξιλογίου, η πρόκληση ζημιών, ακόμα και στην προσφυγή βίαιων πράξεων τόσο στον εαυτό τους, όσο και σε άλλο άτομο. Στην πρώτη περίπτωση, το άτομο που καταπιέζει τον θυμό του, είναι πιθανό να οδηγηθεί στην πρόκληση κάποιων ψυχοσωματικών συμπτωμάτων. Στην δεύτερη περίπτωση, όπου το άτομο εξωτερικεύει τον θυμό του, η συμπεριφορά αυτή μπορεί να επιφέρει δυσμενείς επιπτώσεις στις διαπροσωπικές του σχέσεις.

Ο θυμός κρύβει ένα παγόβουνο συναισθημάτων. Κάτω από την κορυφή του παγόβουνου υπάρχει ένα άλλο πολύ μεγαλύτερο κομμάτι που δεν φαίνεται. Μπορεί να κρύβεται απογοήτευση, ανησυχία, ενοχή, ντροπή, πένθος, άγχος, ζήλια, και πολλά άλλα συναισθήματα. Κατά κάποιον τρόπο, ο θυμός μας προστατεύει προσωρινά από το να έρθουμε σε επαφή με όλα αυτά τα δυσάρεστα, που ίσως και να αδυνατούμε να διαχειριστούμε.

Η οικογένεια διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού, καθώς μέσα σε αυτή δημιουργούνται οι βάσεις για την ψυχική, συναισθηματική και κοινωνική του ετοιμότητα. Η σχολική επίδοση, οι διαπροσωπικές σχέσεις, η αυτοεκτίμηση, η κοινωνική συμπεριφορά και η συναισθηματική νοημοσύνη επηρεάζονται από τις στάσεις και τις συμπεριφορές που η οικογένεια υιοθετεί για την ανατροφή των παιδιών της (Πέκης, 2013).

2. Οι επιδράσεις των γονέων στην ανάπτυξη του παιδιού

Είναι κοινή παραδοχή ότι οι γονείς αποτελούν πρότυπα για τα παιδιά τους και η δική τους συμπεριφορά αντανακλάται στη συμπεριφορά των παιδιών τους (Ladd & Pettit, 2005). Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης του Bandura (1973), τα παιδιά μαθαίνουν συμπεριφορές και στάσεις μέσω της παρατήρησης των γονέων τους.

Όταν τα παιδιά μεγαλώνουν σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον, όπου κυριαρχούν ο σεβασμός και η αποδοχή, εμφανίζουν λιγότερα συναισθηματικά, επικοινωνιακά και συμπεριφορικά προβλήματα. (Denham, 1993· Lahey, 2008). Ο διάλογος ως εργαλείο επικοινωνίας, που χρησιμοποιείται σε οποιαδήποτε διαφωνία μεταξύ γονέων και παιδιών, επιδρά θετικά στην προσωπικότητά τους, γιατί εκπαιδεύονται και εκείνα στην αντιμετώπιση ανάλογων συγκρουσιακών καταστάσεων με τρόπο κοινωνικά αποδεκτό (Herrera & Dunne, 1997). Τέλος, τα παιδιά που βιώνουν ένα υποστηρικτικό περιβάλλον φαίνεται να έχουν αναπτυγμένη την αυτοεκτίμησή τους, και έχουν την ικανότητα να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων.

Αντίθετα, σε ένα αυταρχικό οικογενειακό περιβάλλον όπου χρησιμοποιείται η τιμωρία ως μέσο διαπαιδαγώγησης, η αντικοινωνική συμπεριφορά του παιδιού αυξάνεται (Bandura, 1973).

Το ίδιο το παιδί δεν μπορεί να κατανοήσει γιατί η συμπεριφορά που υιοθέτησε είναι λανθασμένη, αλλά και ποιες είναι οι εναλλακτικές συμπεριφορές που θα μπορούσε να ακολουθήσει (Gershoff, 2013). Επιπλέον, όταν η μητέρα δεν μπορεί να ανταποκριθεί με τον

κατάλληλο τρόπο στα συναισθήματα των παιδιών, εκδηλώνει έλλειψη στοργής, απόρριψη και αρνητισμό προς αυτά. Παράλληλα, ο χρόνος που περνούν τα παιδιά με τη μητέρα τους θεωρείται μοναδικός και αναντικατάστατος. Ως αποτέλεσμα παρουσιάζονται αρκετές δυσκολίες στην κοινωνική προσαρμογή τους και στις σχέσεις με τους συνομηλίκους τους. Όλα αυτά, ενισχύουν την επιθετική συμπεριφορά και τις αντικοινωνικές εκδηλώσεις, αυξάνουν τα ποσοστά άγχους και κατάθλιψης, μειώνοντας παράλληλα την αυτοεκτίμησή του (Barber, 1996).

Τα παιδιά που αναπτύσσονται σ' ένα συναισθηματικά ανασφαλές περιβάλλον, όπου δεν υπάρχει ουσιαστική επικοινωνία, αποδοχή, αλληλεπίδραση και συναισθηματική ανταπόκριση, εμφανίζουν συχνά κατάθλιψη, αγχώδεις διαταραχές και βίαιη συμπεριφορά (Akhtar, 2012). Με αυτόν τον τρόπο σε μια οικογένεια που επικρατεί ο θυμός και εκφράζεται με λανθασμένο τρόπο, το παιδί μπορεί να αναπαράγει αρνητικές συμπεριφορές καθώς αυτό είναι βαθιά επηρεασμένο από τις εμπειρίες στο οικογενειακό πλαίσιο.

3. Οι αιτίες θυμού των μαθητών

Οι αιτίες που συναντάται σε έντονο βαθμό το συναίσθημα του θυμού στους μαθητές αφορούν τους ταχείς ρυθμούς της σύγχρονης ζωής, ειδικότερα τα παιδιά έχουν επιφορτιστεί με πολλές δραστηριότητες καθημερινά με αποτέλεσμα να μην έχουν πια ελεύθερο χρόνο και να είναι σε μια μόνιμη πίεση. Παράλληλα μειώνεται ο χρόνος που περνούν με τους γονείς τους ακόμα και για τα απλά, αλλά τόσο σημαντικά πράγματα, όπως το να φάει μαζί όλη η οικογένεια και να μιλήσει για το πώς πέρασε την ημέρα το κάθε μέλος της.

Σπουδαίο ρόλο έχουν κι οι αλλαγές που βιώνονται μέσα στη σύγχρονη οικογένεια με τη συνεχή αύξηση των διαζυγίων και την εξάρτηση όλων πια των μελών της οικογένειας από τις οθόνες και τα ηλεκτρονικά μέσα. Τέλος υπάρχουν περιβαλλοντικοί και ψυχοκοινωνικοί παράγοντες καθώς τα παιδιά μιμούνται τα λανθασμένα πρότυπα που προβάλλονται από τα ΜΜΕ και το διαδίκτυο ενώ ταυτόχρονα εντοπίζεται αδυναμία διαχείρισης των συναισθημάτων από τα ίδια και έλλειψη αυτοελέγχου και αυτορρύθμισης. Υπάρχει μία ερμηνεία για τον λόγο που εντοπίζεται το συναίσθημα του θυμού πολύ συχνά πλέον στα παιδιά στη σημερινή εποχή, καθώς αυτή χαρακτηρίζεται από έλλειψη υγιών προτύπων. Το αποτέλεσμα της μίμησης των λανθασμένων αυτών προτύπων από τα παιδιά, είναι η εντονότερη έκφραση του θυμού, σε σχέση με το παρελθόν. Επιπλέον, τα παιδιά λαμβάνουν διαρκώς αντιφατικά μηνύματα από τους γονείς τους, με αποτέλεσμα να δημιουργείται μια εσωτερική σύγχυση η οποία οδηγεί μετέπειτα σε θυμό. (Fisher, 2005).

Η πείνα και η κούραση του παιδιού, που είναι κι αυτοί σημαντικοί εξωτερικοί παράγοντες, μπορούν επίσης να συμβάλουν σε ξεσπάσματά τους. Όταν αυτά βιώνουν πείνα ή κούραση, μπορεί να γίνουν πιο ευερέθιστα και λιγότερο υπομονετικά, αυξάνοντας με αυτόν τον τρόπο την πιθανότητα των εκρήξεων θυμού των παιδιών.

Εικόνα 1: Οι αιτίες θυμού των μαθητών



4. Η εκδήλωση της συμπεριφοράς

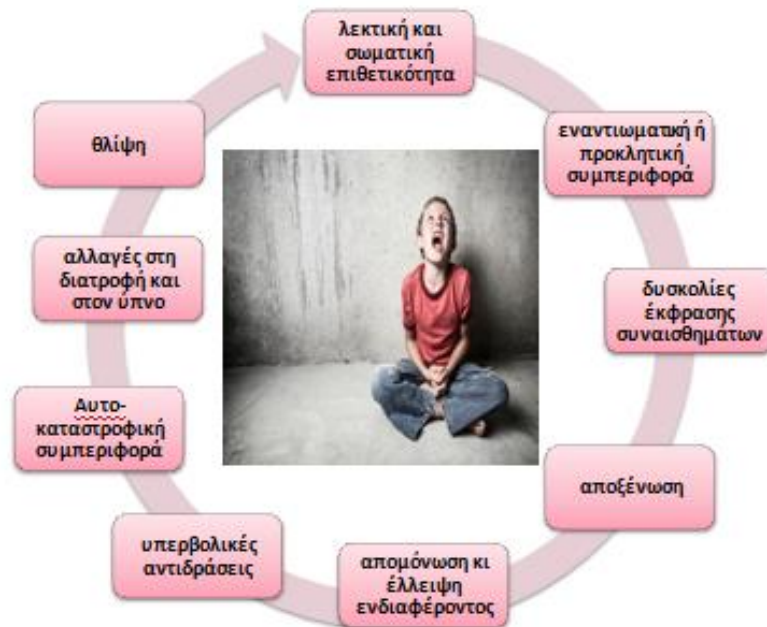
Υπάρχουν δύο βασικές κατηγορίες σύμφωνα με τις οποίες μπορεί να εκφραστεί ο θυμός. Η πρώτη αφορά την εξωτερίκευση του θυμού και περιλαμβάνει λεκτική ή σωματική δραστηριότητα του ατόμου (anger out) και η δεύτερη αφορά την εσωτερίκευση του θυμού, όταν αυτός δεν εκφράζεται, αλλά αντίθετα καταπιέζεται (anger in) (Averill, 1982).

Ο Spielberger (1991) εκτός από την εσωτερίκευση και την εξωτερίκευση του θυμού, προσθέτει και έναν ακόμη τρόπο έκφρασής του, τον έλεγχο του θυμού (anger control). Βασικός στόχος του ατόμου στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι να μειώσει και να εξαλείψει τα αισθήματα αυτά, γι' αυτό και οδηγείται στην ελεγχόμενη έκφραση του θυμού.

Πιο συγκεκριμένα, ο θυμός μπορεί να εκδηλωθεί με πολλούς τρόπους όπως με λεκτική και σωματική επιθετικότητα, με εναντιωματική ή προκλητική συμπεριφορά, με πολλές δυσκολίες έκφρασης συναισθημάτων, με αποξένωση καθώς και απομόνωση κι έλλειψη ενδιαφέροντος του ατόμου, με υπερβολικές αντιδράσεις και αυτο-καταστροφική συμπεριφορά, με αλλαγές στη διατροφή και στον ύπνο και τέλος με θλίψη.

Εικόνα 2: Η εκδήλωση της συμπεριφοράς

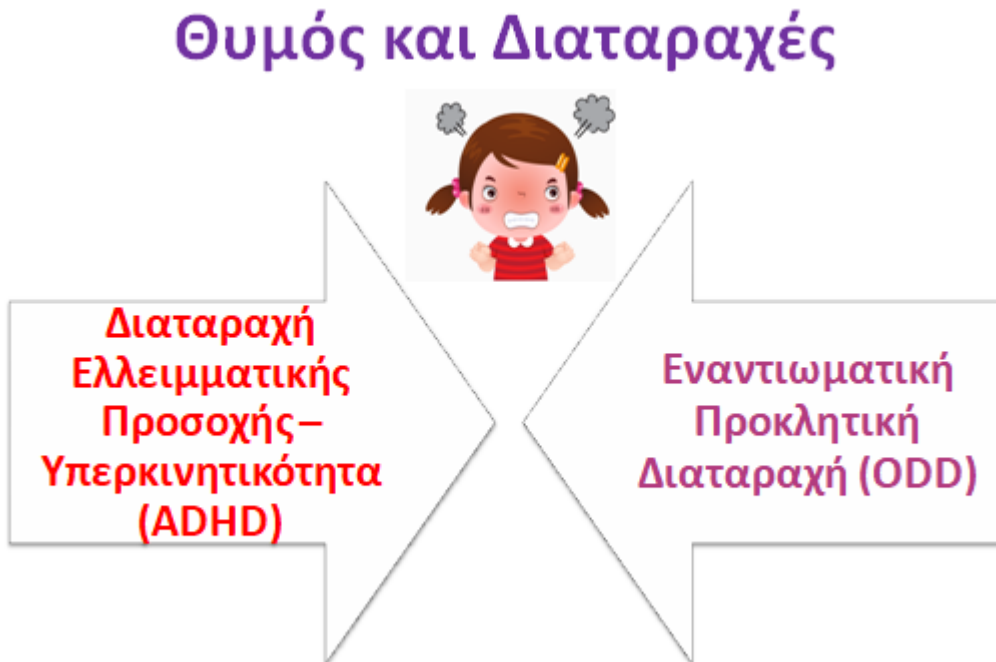
Εκδήλωση συμπεριφοράς



5. Θυμός και νευρολογικές διαταραχές

Ειδικότερα στον χώρο του σχολείου ο θυμός μπορεί να είναι ένα από τα συμπτώματα της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητας καθώς και της Εναντιωματικής Προκλητικής Διαταραχής. Πρόκειται για διαταραχές νευρολογικής προέλευσης με δυσκολία στη διαχείριση των αρνητικών συναισθημάτων, τον αυτοέλεγχο και την αυτορρύθμιση, όπου κυριαρχούν οι έντονες συγκρούσεις και το αίσθημα θυμού. Συγκεκριμένα τα παιδιά με αυτές τις διαταραχές βιώνουν εντονότερα σε ένταση και διάρκεια τα αρνητικά τους συναισθήματα και δυσκολεύονται να τα εκφράσουν με λειτουργικό τρόπο. Αντίκτυπο της παραπάνω συμπεριφοράς είναι οι συχνές εκρήξεις θυμού και η μειωμένη λειτουργικότητα των παιδιών τόσο στο σχολικό όσο και το οικογενειακό τους περιβάλλον.

Εικόνα 3: Θυμός και Διαταραχές



6. Οι συνέπειες του θυμού

Τα προβλήματα που δημιουργούνται με την έκφραση θυμού μπορούν να προκαλέσουν πολλαπλές επιπτώσεις. Αυτές εντοπίζονται στον κοινωνικό, τον συναισθηματικό και τον συμπεριφοριστικό τομέα (Ellis, 2008).

Στον κοινωνικό τομέα, οι επιπτώσεις του θυμού είναι σοβαρές, καθώς η έκφραση θυμού πολλές φορές εμφανίζεται με απόρριψη και αποδοκιμασία. Τα θυμωμένα παιδιά φοβούνται τους συμμαθητές τους στο σχολείο βρίσκοντας με αυτόν τον τρόπο ικανοποίηση, αφού οι συμμαθητές τους συμμορφώνονται σε αυτούς προκειμένου να αποφύγουν δυσάρεστες καταστάσεις και προβλήματα. Επιπλέον, στις επιπτώσεις του θυμού στον κοινωνικό τομέα, περιλαμβάνονται δυσκολίες στις κοινωνικές σχέσεις που συνοδεύονται από την απόρριψη των συνομήλικων στο σχολικό πλαίσιο, όπου τα παιδιά περνούν το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου τους. Οι κοινωνικές αυτές επιπτώσεις του θυμού οδηγούν με τη σειρά τους σε χαμηλή αυτοεκτίμηση, έντονη θλίψη αλλά και σε συναισθηματικές επιπτώσεις.

Οι συναισθηματικές επιπτώσεις του θυμού εντοπίζονται όταν ο θυμός των παιδιών επηρεάζει την ψυχική τους υγεία. Σχικά παρατηρείται αδυναμία των παιδιών να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, ενώ η θλίψη και η συναισθηματική διέγερση που συνοδεύουν το θυμό μπορεί να περιλαμβάνουν κατάθλιψη, ενοχή, ντροπή και εκτός ελέγχου συναισθήματα. Επιπλέον, ο θυμός μπορεί να προκαλέσει και σωματικές επιπτώσεις στα παιδιά και γενικότερα στους ανθρώπους. Αυτές σχετίζονται με αυξημένους παλμούς της καρδιάς και της πίεσης του αίματος, ένταση των μυών, διαστολή της κόρης των ματιών, ερυθρότητα του προσώπου και έντονη εφίδρωση (Ellis, 2008).

Σε συνδυασμό με τις κοινωνικές, συναισθηματικές και σωματικές επιπτώσεις του θυμού, υπάρχουν και οι συμπεριφοριστικές επιπτώσεις, αφού οι μαθητές που βιώνουν θυμό καταφεύγουν σε αρνητικές συμπεριφορές και στάσεις, όπως μπορεί να είναι η απογοήτευση

με το σχολείο και η σχολική αποτυχία. Αυτά τα προβλήματα συμπεριφοράς που απορρέουν από το θυμό, οδηγούν με τη σειρά τους σε απόρριψη από τους συνομήλικους, αποτυχία στο σχολείο και σε παραβατικές συμπεριφορές.

Συχνές εκρήξεις θυμού παρουσιάζονται σε παιδιά που αντιμετωπίζουν κατάθλιψη, καθώς είναι λιγότερο ικανά να χρησιμοποιήσουν τις γνωστικές τους λειτουργίες για να περιορίσουν τις παρορμήσεις τους και να ελέγξουν το θυμό τους (Kashani, 1995). Η σημασία της διαχείρισης των συναισθημάτων και η ένταση με την οποία αυτά εμφανίζονται παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ομαλή κοινωνική ένταξη του παιδιού. Έντονες εκρήξεις θυμού, δυσκολία διαχείρισης και συγκράτησης θετικών ή αρνητικών συναισθημάτων οδηγούν σε προβλήματα κοινωνικής συμπεριφοράς.

Οι συνέπειες μιας τέτοιας συμπεριφοράς εκδηλώνονται και στη σχολική πραγματικότητα σε διάφορα επίπεδα. Ειδικότερα στον χώρο του σχολείου με συχνές παρατηρήσεις, επιπλήξεις, τιμωρίες και πολλά φαινόμενα εκφοβισμού. Σε επίπεδο τάξης παρατηρούνται συχνές διακοπές με αποτέλεσμα την παρεμπόδιση του μαθήματος. Αντίστοιχα σε επίπεδο ομάδας εντοπίζεται απομόνωση και περιθωριοποίηση του ατόμου καθώς κανένας δεν θέλει να έχει στην ομάδα του ένα άτομο με έντονες αντιδράσεις και υπερβολικά ξεσπάσματα. Τέλος, στο ίδιο το άτομο οι συνέπειες αφορούν κακές μαθησιακές επιδόσεις και ετικετοποίηση.

7. Αποτελεσματικοί τρόποι διαχείρισης θυμού

Έχουν προταθεί πολλές θεραπείες για την διαχείριση του συναισθήματος του θυμού από επαγγελματίες ψυχικής υγείας, όπως είναι η χαλάρωση, η συστηματική απευαισθητοποίηση, η γνωστική αναδόμηση, η εκπαίδευση σε κοινωνικές δεξιότητες, η επίλυση προβλημάτων, η εκμάθηση δεξιοτήτων αυτοπεποίθησης και η εκπαίδευση σε μοντέλα μείωσης του άγχους (DiGiuseppe & Tafrate, 2003). Επιπλέον, για να μπορέσουν τα παιδιά να εξελιχθούν σε ένα υγιές και ασφαλές περιβάλλον κρίνεται επιτακτική η ανάγκη απόκτησης δεξιοτήτων που θα τους επιτρέψουν να εκφράσουν το θυμό τους με παραγωγικό τρόπο.

Επιπρόσθετα, η ικανότητα να διαχειρίζεται κανείς τον θυμό είναι απόλυτα συνυφασμένη με την έννοια «συναισθηματική νοημοσύνη» (Thomas, 2001). Ως συναισθηματική νοημοσύνη ορίζεται η δυνατότητα να εντοπίζει κανείς το συναίσθημα, να το ενσωματώνει στην σκέψη και έπειτα να το κατανοεί και να μαθαίνει να το διαχειρίζεται. Η διαχείριση θυμού είναι μία ψυχοεκπαιδευτική παρέμβαση που επιτρέπει στους συμμετέχοντες να αλλάξουν την συμπεριφορά τους μέσα από την απόκτηση νέων γνώσεων και την διδασκαλία νέων τεχνικών και στρατηγικών, τις οποίες χρησιμοποιούν προκειμένου να ελέγξουν το θυμό τους (Kelly, 2007).

Καθώς η διαχείριση του θυμού αποτελεί ένα κρίσιμο ζήτημα, ιδιαιτέρως στις σχολικές μονάδες, είναι επιτακτική η ανάγκη εφαρμογής προγραμμάτων που στοχεύουν στον έλεγχο και στην ρύθμιση του θυμού. Τα προγράμματα διαχείρισης θυμού παρέχουν ένα είδος εκπαίδευσης και δίνουν την δυνατότητα στους συμμετέχοντες να χρησιμοποιούν αυτές τις τεχνικές στην καθημερινή τους ζωή. Εφόσον ο θυμός θεωρείται ένα φυσικό και φυσιολογικό συναίσθημα, το κάθε πρόγραμμα διαχείρισής του είναι ζωτικής σημασίας (Shokoohi-Yekta, Parandetal, 2010). Στο πλαίσιο του σχολείου πολλές φορές οι μαθητές εκφράζουν το θυμό τους με ανεπιθύμητους τρόπους, όπως με λεκτικές απειλές, βανδαλισμούς ή επιθετική συμπεριφορά. Η εκμάθηση διαχείρισης θυμού από την πλευρά των παιδιών μπορεί να

αποτελέσει τρόπο πρόωρης αντιμετώπισης της μελλοντικής εμφάνισης επιθετικής συμπεριφοράς (Ο' Lenic&Arman, 2005).

Ειδικότερα, κάποιοι αποτελεσματικοί τρόποι διαχείρισης θυμού του παιδιού από γονείς και εκπαιδευτικούς αφορούν τη διατήρηση ψυχραιμίας των ενηλίκων στις συχνές διαμάχες, επίσης τη διαχείριση των συναισθημάτων τους σε περιπτώσεις εκρήξεων του παιδιού, την οριοθέτηση συμπεριφοράς του, την απομάκρυνση από την κατάσταση, δηλαδή την προσωρινή παύση από τη στιγμή έντασης και συζήτηση σε δεύτερο χρόνο. Επιπλέον, ας μην ξεχνάμε ότι το χιούμορ αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο εκτόνωσης σε περιπτώσεις έντασης. Τέλος, πολύ σημαντικό είναι να αποδεχόμαστε την κατάσταση και να αναζητούμε βοήθεια για να μπορέσουμε να τη διαχειριστούμε. Απώτερος στόχος μας είναι η υγιής απελευθέρωση του θυμού.

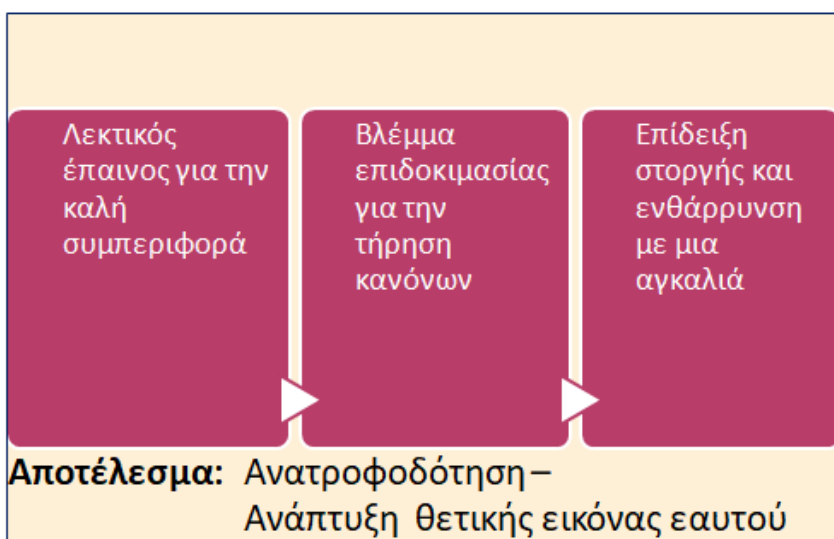
Αυτό μπορεί να επιτευχθεί πρακτικά μέσα από τεχνικές χαλάρωσης και σταθερής αναπνοής. Παροτρύνουμε δηλαδή το παιδί να πάρει βαθιές ανάσες και να μετρήσει μέχρι το 10. Κρατάμε ανοιχτό διάλυο επικοινωνίας και παροτρύνουμε για εκτόνωση με αθλητική δραστηριότητα. Οδηγούμε σε σταδιακή αποκλιμάκωση συμπεριφοράς και την ένταση με μια αγκαλιά. Αυτό θα οδηγήσει στην αποδοχή του συναισθήματος αλλά και του ίδιου του παιδιού. Τέλος, δεν διστάζουμε να αναζητήσουμε τη βοήθεια ειδικού.

Παροτρύνουμε τα παιδιά να εκφράσουν το συναίσθημα μέσα από συζήτηση. Πολλές φορές μπορεί να οδηγηθούν στο κλάμα κι αυτό είναι μια αποδεκτή έκφραση συναισθήματος. Μπορούν επίσης να εκτονωθούν με μία βόλτα στη φύση ή κάνοντας μια δραστηριότητα που τα ευχαριστεί.

Αντίστοιχα, μπορούμε να προωθήσουμε τη θετική συμπεριφορά με πολλούς τρόπους, όπως με λεκτικό έπαινο, με ένα ενθαρρυντικό βλέμμα επιδοκμασίας, με την επίδειξη στοργής μέσα από μια αγκαλιά. Με αυτόν τον τρόπο μέσα από την παρακίνηση καλής συμπεριφοράς επιτυγχάνεται τόσο η ανατροφοδότηση, όσο και η ανάπτυξη θετικής εικόνας εαυτού.

Εικόνα 4: Προώθηση της θετικής συμπεριφοράς

Προώθηση της θετικής συμπεριφοράς



Κάποιες πρακτικές συμβουλές που μπορούμε να δώσουμε στους γονείς είναι να επιδιώξουν την επαφή του παιδιού με τον αθλητισμό για εκτόνωση και οριοθέτηση συμπεριφοράς και να το επαινούν όταν συμπεριφέρεται σωστά. Να ενθαρρύνουν τη δημιουργική απασχόληση μέσω της Μουσικής, του Θεάτρου, της Ζωγραφικής και της Τέχνης ώστε το παιδί να καλλιεργήσει τις κλίσεις του και να ανακαλύψει τα ταλέντα του. Οι ίδιοι οι γονείς να επιδιώκουν να περνάνε αποκλειστικό χρόνο με το κάθε παιδί, όσο πιο συχνά μπορούν, αυτό είναι εξαιρετικά ευεργετικό για τα παιδιά.

Επιπρόσθετα, να καθιερώσουν μια σταθερή ρουτίνα γιατί αυτό προσφέρει ασφάλεια στο παιδί. Τέλος, οι γονείς οφείλουν να αποτελούν οι ίδιοι πρότυπα ήρεμης συμπεριφοράς και καλής επικοινωνίας για τα παιδιά. Το σημαντικότερο όλων όμως είναι να μη διστάζουν να αναζητήσουν εξειδικευμένη βοήθεια από ειδικό σύμβουλο ψυχικής υγείας για να βοηθήσουν το παιδί τους.

8. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαχείριση θυμού

Στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολυσύνθετος εφόσον σύμφωνα με τις λειτουργίες του σχολείου είναι Δάσκαλος, του Παιδαγωγός, Φύλακας και Αξιολογητής (Κωνσταντίνου, 1997). Έργο πρωταρχικής σημασίας για εκείνον είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή, ώστε να είναι σε θέση να διαχειρίζεται αυτόνομα καταστάσεις.

Επιπλέον, είναι αυτός που οφείλει να διαχειριστεί τη συμπεριφορά του παιδιού στο σχολείο και να προσφέρει ψυχολογική βοήθεια σε μαθητές και γονείς, όποτε εκείνοι τη χρειάζονται. Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που εντοπίζει ανησυχητικές συμπεριφορές, που προσπαθεί να θέσει όρια, να χτίσει γέφυρα επικοινωνίας με τους γονείς να τους κάνει να αποδεχτούν και να δράσουν από κοινού προς όφελος του παιδιού. Είναι ευαίσθητοποιημένος κι αισθάνεται μεγάλη ευθύνη για τους μαθητές του.

Αναμφίβολα, τα παιδιά χρειάζονται τον χρόνο και τον χώρο να αναγνωρίσουν, να διαχειριστούν και να εξωτερικεύουν το έντονο συναίσθημα του θυμού τους με ασφαλείς τρόπους, ώστε να αποφεύγονται οι άσχημες αντιδράσεις. Επίσης χρειάζονται προσοχή, αποδοχή, υποστήριξη, ενθάρρυνση και αγάπη τόσο από τους γονείς, όσο και από τους εκπαιδευτικούς. Κι εκείνοι με τη σειρά τους χρειάζονται εξειδικευμένη συμβουλευτική καθοδήγηση και τρόπους ενίσχυσης της ψυχικής τους ανθεκτικότητας για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του ρόλου τους και να συνεργαστούν από κοινού προς όφελος του παιδιού.

9. Οι κοινωνικές επιπτώσεις του θυμού

Η δυσκολία στη διαχείριση του θυμού μπορεί να οδηγήσει το άτομο στη βία και στην πρόκληση υλικών καταστροφών. Το άτομο με αυτό τον τρόπο ενδέχεται να αποκτήσει προβλήματα αρχικά στη σχολική – ακαδημαϊκή και μετέπειτα στην κοινωνική, επαγγελματική του ζωή και πορεία του. Σε προχωρημένο στάδιο, ενδέχεται να αποκτήσει νομικά προβλήματα εξαιτίας της παραβατικής του συμπεριφοράς.

Ένα άτομο που από μικρή ηλικία αντιμετωπίζει ζητήματα διαχείρισης θυμού, μπορεί να εξελιχθεί σε έναν ενήλικα που δημιουργεί προβλήματα στην οικογενειακή του ζωή, με περιστατικά βίας, έντονους τσακωμούς και κακοποίηση.

Επομένως θυμός έχει πολύ σοβαρές κοινωνικές προεκτάσεις. Είναι ανησυχητική η δραματική αύξηση των περιστατικών βίας και εγκληματικότητας στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα. Η κοινωνία δεν μπορεί να εθελουφλεί στα περιστατικά ενδοοικογενειακής βίας και τη ψυχολογική και σωματική κακοποίηση, τα φαινόμενα εκφοβισμού, την οπαδική βία, τις τόσες γυναικοκτονίες και γενικότερα τις εγκληματικές ενέργειες που παρατηρούνται στις μέρες μας. Δυστυχώς ένας συσσωρευμένος θυμός στην παιδική ηλικία, οδηγεί σε δυσάρεστες καταστάσεις στην ενήλικη ζωή, αν δεν υπάρξει έγκαιρη παρέμβαση, ώστε να βοηθηθεί το άτομο και να μπορέσει να αναγνωρίσει και να διαχειριστεί τα συναισθήματά του.

Επομένως, περισσότερο παρά ποτέ είναι επιτακτική η ανάγκη για εξειδικευμένη υποστήριξη από ψυχολόγους σε όλα τα σχολεία που θα οδηγήσει στην ουσιαστική, άμεση και αποτελεσματική παρέμβαση στη διαχείριση περιστατικών.

10. Συζήτηση-Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας βιβλιογραφικής έρευνας ήταν να διερευνηθεί το συναίσθημα του θυμού γενικότερα, αλλά και ειδικότερα στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα. Επιπλέον να τονιστεί η σημαντικότητα του ρόλου των γονέων, της οικογένειας αλλά και του εκπαιδευτικού στη διαχείριση του θυμού των μαθητών καθώς και οι αιτίες και οι τρόποι εκδήλωσής του. Επισημάνθηκε επίσης η συσχέτισή του με νευρολογικές διαταραχές, υπογραμμίστηκαν οι συνέπειές του και προτάθηκαν αποτελεσματικοί τρόποι αντιμετώπισής του. Τέλος εντοπίστηκαν οι κοινωνικές προεκτάσεις του θυμού στη σύγχρονη εποχή.

Ανακεφαλαιώνοντας, πρέπει να τονιστεί ότι είναι εξαιρετικά σημαντική η ύπαρξη και εφαρμογή εξειδικευμένων προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης για την αντιμετώπιση και την έγκαιρη διαχείριση του θυμού, ήδη από την παιδική ηλικία. Η ευαισθητοποίηση γονέων, εκπαιδευτικών και πολιτείας πάνω σε τέτοιου είδους θέματα μπορεί να προλάβει επικίνδυνες καταστάσεις και να διαφυλάξει την κοινωνία από φαινόμενα βίας και εγκληματικότητας στο μέλλον.

Βιβλιογραφία

Akhtar, Z. (2012). The Effect of Parenting Style of Parents on the Attachment Styles of Undergraduate Students. *Language in India: Strength for Today and Bright Hope for Tomorrow*, 12(1), 555-566.

Averill, J. R. (1982). *Anger and aggression: An essay on emotion*. New York: Spring Verlag.

Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development*, 67, 3296-3319.

Denham, S.A. (1993). Maternal emotional responsiveness and toddlers' social-emotional competence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, 715-728.

DiGiuseppe, R., & Tafrate, R. C. (2003). Anger Treatment for Adults: A Meta-Analytic Review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(1), 70-84.

- Ellis, A.L. (2008). *The effectiveness of psycho-educational group counseling on Sixth Grade male student's anger*. Master thesis. State University of New York.
- Fisher, R. (2005) *Teaching Children to Think*. Cheltenham: Nelson Thornes.
- Gershoff, E. T. (2013). Spanking and child development: We know enough now to stop hitting our children. *Child Development Perspectives*, 7, 133-137.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Herrera, C., & Dunn, J. (1997). Early experiences with family conflict: Implications for arguments with a close friend. *Developmental Psychology*, 33, 869-881.
- Kashani, J. H., Dahlmeier, J. M., Borduin, C. M., Soltys, S. & Reid, J. C. (1995). Characteristics of Anger Expression in Depressed Children. *Academy Child and Adolescent Psychiatry*, 34(3), 322-326.
- Kassinove, H. & Tafrate, R. C. (2006). Anger-related disorders: Basic issues, models, and diagnostic considerations. In E. L. Feindler (Ed.), *Anger-related disorders: A practitioner's guide to comparative treatments* (pp. 1-27). New York: Springer.
- Kelly, J.R. (2007). Mindfulness-based and cognitive-behavior therapy for anger management: an integrated approach. *PCOM Psychology Dissertations*, 68, 1-316.
- Ladd, G. W. & Pettit, G. S. (2002). Parenting and the development of children's peer relationships. In Bornstein, M. H. (ed.), *Handbook of Parenting: Vol 5: Practical Issues in Parenting* (pp. 269-309). Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Lahey, B. B., Van Hulle, C. A., Keenan, K., Rathouz, P. J., D' Onofrio, B. M., Rodgers, J. L., et al. (2008). Temperament and parenting during the first year of life predict future child conduct problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 1139-1158.
- Lazarus, R. S. (1991). Progress on a cognitive-notivational-relational theory of emotion. *American Psychologist*, 46, 819-834.
- O' Lenic, C., & Arman, J.F. (2005). «Anger management for adolescents: A creative group counseling approach». In G.R. Walz & R.K. Yep (Eds.), *VISTAS: Compelling perspectives on counseling*, 55-58. Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Shokoohi-Yekta, M., Behrajoo, A., Ghobari-Bonab, B., Zamani, N., & Parand, A. (2010). Instructing anger management skills for mothers of mentally retarded 94 children: effects on mother-child relationship. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 5, 1428-1441.
- Spielberger, C. D. (1991). *Manual for the State-Trait Anger Expression Inventory* (revised research edition). FL: Psychological Assessment Resources.
- Thomas, S.P. (2001). Teaching healthy anger management. *Perspectives in Psychiatric Care*, 37(2), 41-48.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1997), *Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή. Σκιαγράφηση των Κοινωνικοποιητικών Μηνυμάτων του Σχολείου και των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα : Gutenberg.
- Μπαμπινιώτης, Γ. Δ. (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής γλώσσας με σχόλια για την σωστή χρήση των λέξεων*. (2η έκδοση). Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.

Πέκης, Α. (2013). Γονεϊκό στυλ διαπαιδαγώγησης και επιδόσεις μαθητών σχολικής ηλικίας: θεωρητικές και πρακτικές όψεις. *Τα εκπαιδευτικά*, 107-108, 189-200.

Η κουλτούρα της νεανικής παραβατικότητας

Θεμιστοκλής Γκόγκας & Γρηγόριος Καρράς

Περίληψη

Ένα φλέγον ζήτημα, το οποίο το τελευταίο διάστημα έχει λάβει εκρηκτικές διαστάσεις, είναι αυτό της νεανικής παραβατικότητας. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι ως παραβατικότητα δεν νοείται η «σκανταλιά» του παρελθόντος, αλλά η ποινική συμπεριφορά που αρχίζει από το λεγόμενο «ελαφρύ» έγκλημα, όπως λ.χ. μικροκλοπές και καταλήγει στα βαριά ποινικά αδικήματα, όπως η ληστείες, οι απαγωγές ακόμη και οι ανθρωποκτονίες, ενώ περιλαμβάνονται εγκλήματα που απαιτούν είτε εκπαίδευση, είτε τεχνικές γνώσεις, όπως η χρήση εκρηκτικών και η πλαστογραφία αντίστοιχα. Η παρούσα ανακοίνωση εστιάζει στην παραβατικότητα ατόμων ηλικίας μεταξύ 8 και 15 ετών και βασίζεται σε επίσημα στατιστικά δεδομένα. Εξετάζεται η αύξηση της νεανικής παραβατικότητας σε συγκεκριμένες κατηγορίες, όπως περιγράφονται στο Ποινικό Κώδικα και παρέχεται συγκριτική προσέγγιση κατά ηλικιακή ομάδα και κατά φύλο. Το ζητούμενο είναι να καταδειχθεί η δημιουργία μιας ιδιότυπης κουλτούρας παραβατικότητας και να επισημανθούν τα αίτια που αποπροσανατολίζουν την αναζήτηση λύσεων.

Λέξεις-κλειδιά: Νεανική παραβατικότητα, παραβατικές κουλτούρες, ψηφιακές κουλτούρες

0. Εισαγωγικά σχόλια

Η ευρεία έννοια της παραβατικότητας αφορά τις συμπεριφορές των μελών μιας κοινωνίας, τα οποία παραβιάζουν τους κανόνες και κατ' επέκταση τις αρχές και τις αξίες που διέπουν και διασφαλίζουν την κοινωνική συμβίωση σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο.

Η παραβατικότητα αποτελεί μία μορφή αποκλίνουσας συμπεριφοράς η οποία παραβιάζει το δημόσιο ήθος, το κοινωνικό γίνεσθαι και τους θεσμοθετημένους κανόνες δικαίου. Παράλληλα αποτυπώνεται σε διάφορες μορφές και εκδηλώνεται σε διαφορετικό βαθμό έντασης ανάλογα με τις εξελίξεις στο κοινωνικό και οικονομικό πεδίο.

Οι έννοιες «παραβατικότητα» και «εγκληματικότητα» παρουσιάζονται ως ταυτόσημες. Ουσιαστικά, όμως, διαφοροποιούνται ποιοτικά μεταξύ τους και αυτό καθίσταται εμφανές όταν γίνεται λόγος για παραβατικότητα ανηλίκων. Η έννοια «παραβάτης» δεν εμπεριέχει υποχρεωτικά τον καταλογισμό ούτε έχει αρνητικό χαρακτήρα σε σχέση με τον όρο «εγκληματίας». Αυτό αποτυπώνεται και σε διεθνή ή διακρατικά κείμενα, όπως αυτό του Συμβουλίου της Ευρώπης, όπου ο όρος «παραβατικότητα» (delinquency) θεωρείται σχεδόν αυτόνοτος για τους ανηλίκους, αντί της έννοιας «εγκληματικότητα».

Η παραβατικότητα ανηλίκων βρίσκεται σε συνάρτηση με την κοινωνική εξέλιξη και τα μοντέλα της. Συνεπώς η μελέτη του φαινομένου δεν μπορεί να προσεγγιστεί μονόπλευρα και μόνο από νομικής σκοπιάς, αλλά πολύπλευρα και διεπιστημονικά. Η καθιέρωση του όρου «παραβατικότητα» επιτεύχθηκε προκειμένου να επισημανθεί ότι η εκδήλωση μιας παραβατικής συμπεριφοράς από έναν ανήλικο δεν τον καθιστά αυτομάτως εγκληματία και συνεπώς ο Ποινικός Κώδικας θεμελιώνεται στις προαναφερθείσες προσεγγίσεις, ώστε να

αντιμετωπίζει τους ανήλικους παραβάτες ως μια διακριτή ηλικιακή ομάδα και όχι ως κατηγορία ώριμων εγκληματιών (Πιτσελά, 2022).

1. Στοιχεία Παραβατικής Συμπεριφοράς

Τα δεδομένα τα οποία χρησιμοποιήθηκαν στο παρόν, αντλήθηκαν από τον ιστότοπο της Ελληνικής Αστυνομίας (ΕΛ.ΑΣ.). Επίσης, για λόγους ευχέρειας στην παρουσίαση των δεδομένων ακολουθήθηκε η ταξινόμια του Ποινικού Κώδικα. Επισημαίνεται ότι σκοπός του παρόντος δεν είναι η ανάδειξη καθαυτή του φαινομένου της παραβατικότητας, αλλά η ανάλυση της νεανικής κουλτούρας που ωθεί τα άτομα σε παραβατικές και, ενίοτε, εγκληματικές συμπεριφορές. Για τον λόγο αυτό κάνουμε χρήση των δεδομένων που παρέχονται από την ΕΛ.ΑΣ., και δεν συμπεριλαμβάνονται εγκλήματα ή παραβάσεις του Ποινικού Κώδικα, για τις οποίες έχουν επιληφθεί τα λοιπά σώματα ασφαλείας (Λιμενικό Σώμα και Πυροσβεστική Υπηρεσία).

Εδώ διαχωρίζουμε την παραβατικότητα σε εγκλήματα βίας και στα εγκλήματα "τεχνικής φύσης". Αναφορικά με τα πρώτα (εγκλήματα βίας) θεμελιώδες χαρακτηριστικό είναι ότι για την διάπραξή τους χρειάζεται είτε να επέλθει σωματική βλάβη σε βάρος ενός ατόμου, είτε εγκλήματα που τελούνται υπό την απειλή βλάβης, με ή χωρίς τη χρήση όπλου. Επομένως, κύριο χαρακτηριστικό ενός βίαιου εγκλήματος είναι η πρόθεση των δραστών να βλάψει το θύμα, ανεξάρτητα από το εάν τελικά θα επέλθει στο θύμα η σωματική βλάβη. Αντίθετα, στα εγκλήματα "τεχνικής φύσης" απαιτούνται εκ μέρους του των δραστών, τεχνικές γνώσεις και εξοπλισμός, στα οποία δεν είναι εύκολο να έχει κανείς πρόσβαση. Ενώ, δηλαδή, ακόμη και υπό την απειλή ενός απλού κατσαβιδιού ένας νέος μπορεί να διαπράξει μια ληστεία, για την τέλεση του αδικήματος της παραχάραξης απαιτείται αφ' ενός μεν τεχνικός εξοπλισμός (λ.χ. εκτυπωτικές μηχανές υψηλής ακριβείας) αλλά και τεχνικές γνώσεις, εξαιρετικά εξειδικευμένες στην αντιγραφή των γνήσιων χαρτονομισμάτων και στην αναπαραγωγή παραχαραγμένων αντιτύπων. Διαχωρίζουμε τα δύο αυτά είδη εγκλήματος και διαπιστώνουμε ότι ενώ πριν 30 χρόνια, όσον αφορά τα νέα άτομα (έως 18 ετών) δεν είχαμε τη μορφή του τεχνικού εγκλήματος, σήμερα αυτό βρίσκεται σε υψηλά ποσοστά.

Ένα δεύτερο στοιχείο αφορά εγκλήματα, τα οποία κατά το παρελθόν ήταν έξω από κάθε στατιστική, όπως λ.χ. η παιδική πορνογραφία. Το συγκεκριμένο έγκλημα παραβιάζει τους θεμελιώδεις ηθικούς κανόνες μιας κοινωνίας και ταυτόχρονα αποτελεί ένα από τα βαρύτερα αδικήματα. Μέχρι τώρα γνωρίζαμε ότι η παιδική πορνογραφία αφορούσε ενήλικους δράστες, οι οποίοι προέβαιναν σε σεξουαλικές πράξεις εις βάρος ανηλίκων και τις βιντεοσκοπούσαν, διανέμοντας το υλικό σε άλλα άτομα. Εσχάτως εμφανίστηκαν ανήλικοι δράστες και μάλιστα σε μία περίπτωση συνελήφθη κορίτσι 14 ετών για συμμετοχή στην παραγωγή πορνογραφικού υλικού (βιντεοσκόπηση), με «πρωταγωνιστές» άλλα ανήλικα άτομα. Αυτή η εξαιρετικά δυσάρεστη εξέλιξη δείχνει την εξοικείωση των νέων με μια μορφή παραβατικότητας άγνωστη μέχρι τώρα, όπου όχι απλώς παρουσιάζεται η τάση των ανηλίκων να συμμετάσχουν σε κάτι καινοφανές στο χώρο της παραβατικότητας, αλλά διαφαίνεται και ένας κοινωνικός «μιθριδατισμός».

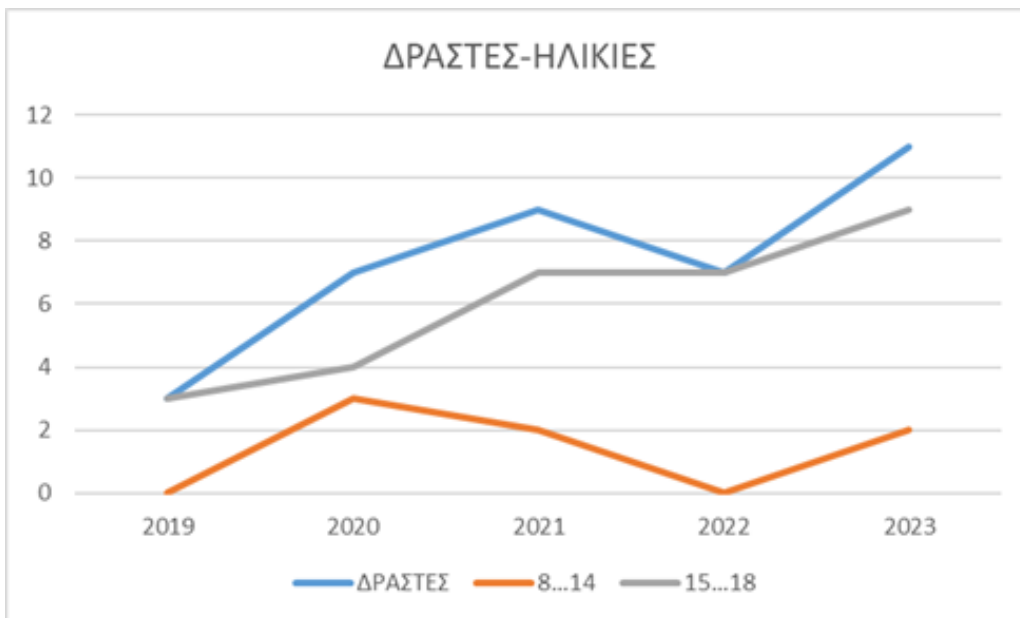
Στη συνέχεια του παρόντος θα περιγραφεί η κουλτούρα εντός της οποίας διαμορφώνεται το πλαίσιο της παραβατικότητας, ενώ θα τονιστεί η συλλογική νοοτροπία αναφορικά με τη συγκεκριμένη κουλτούρα

2. Ενδεικτικά Στατιστικά Στοιχεία

Παραθέτουμε στη συνέχεια ορισμένα επιλεγμένα χαρακτηριστικά δεδομένα παραβατικής και εγκληματικής δραστηριότητας από τα δημοσιευμένα στον ιστότοπο της Ελληνικής Αστυνομίας. Θεωρήσαμε ότι θα ήταν περιττή η απαρίθμηση όλων των αδικημάτων στα οποία εμπλέκονται ανήλικοι δράστες, ενώ για λόγους καθαρά διευκόλυνσης, η παρουσίασή των δεδομένων γίνεται κατ' αντιστοιχία με τα άρθρα του Ποινικού Κώδικα (ΠΚ) ή διατάξεων άλλων νόμων και είναι απολύτως ενδεικτική.

Πίνακας 1: Άρθρο 208 ΠΚ «Κυκλοφορία πλαστών νομισμάτων και άλλων μέσων πληρωμής»

Έτος	Δράστες (N)	Ηλικιακή ομάδα	
		8-14	15-18
2019	3	0	3
2020	7	3	4
2021	9	2	7
2022	7	0	7
2023	11	2	9

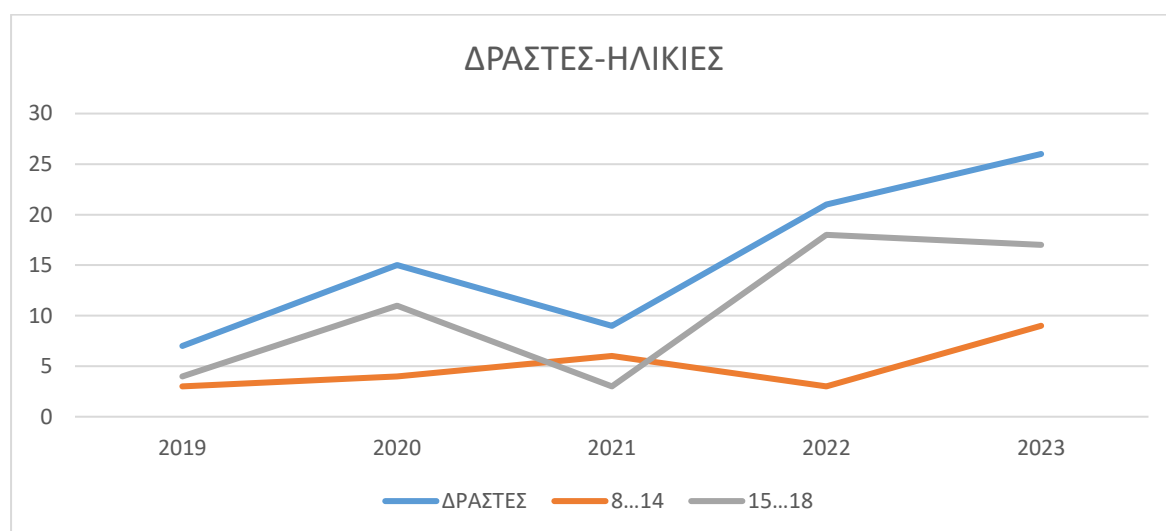


Στο συγκεκριμένο αδίκημα δεν εντυπωσιάζει τόσο ο αριθμός των δραστών, ούτε η αύξηση των συμβάντων και των συλληφθέντων. Το εντυπωσιακό είναι ότι παιδιά 8 έως 14 ετών εμπλέκονται σε υποθέσεις πλαστογραφίας και κυκλοφορίας παραχαραγμένων χαρτονομισμάτων, στοιχείο που όπως προαναφέραμε απαιτεί εξειδικευμένες τεχνικές

γνώσεις και οργάνωση σε βαθμό που δεν αναμένεται από παιδιά αυτής της ηλικίας. Σαφώς και δεν πρόκειται για νεαρά άτομα που ωρίμασαν ξαφνικά, αλλά πρόκειται μάλλον για μια ευρύτερη εγκληματική οργάνωση ενηλίκων, στην οποία μετέχουν τα νεαρά άτομα και, ταυτόχρονα εκπαιδεύονται.

Πίνακας 2: Άρθρο 337 Π.Κ. «Προσβολή της γενετήσιας αξιοπρέπειας»

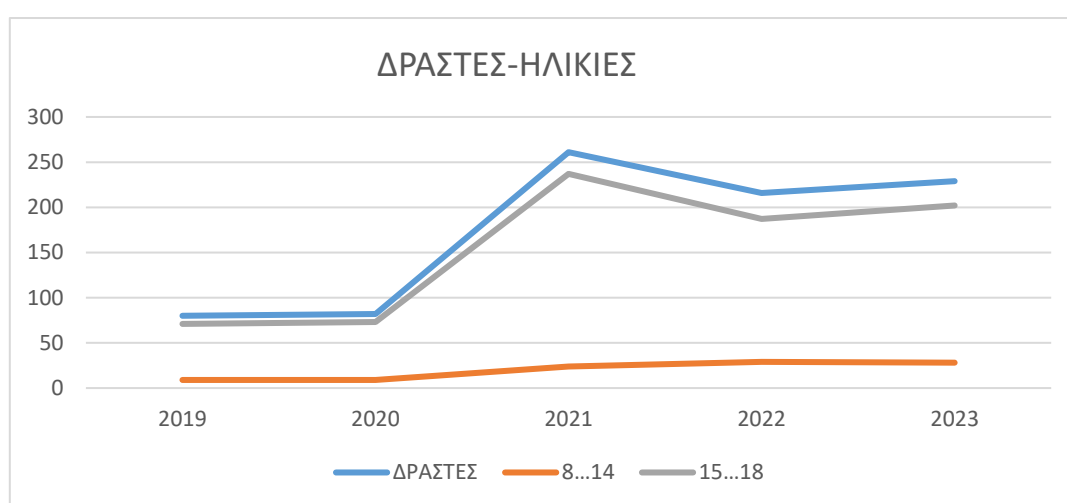
Έτος	Δράστες (N)	Ηλικιακή ομάδα	
		8-14	15-18
2019	7	3	4
2020	15	4	11
2021	9	6	3
2022	21	3	18
2023	26	9	17



Εδώ παρατηρούμε ότι οι δράστες από 7 το 2019 αυξήθηκαν σε 26 το 2023, όπου οι κάτω των 14 ετών τριπλασιάστηκαν: από 3 το 2019 σε 9 το 2023. Ομοίως έχουμε αύξηση των υποθέσεων στις οποίες εμπλέκονται άτομα ηλικίας 15 έως 18 ετών. Από 4 δράστες το 2019 έχουμε 17 το 2023.

Πίνακας 3: Παράβαση του Νόμου 2168/1993 «Περί όπλων»

Έτος	Δράστες (N)	Ηλικιακή ομάδα	
		8-14	15-18
2019	80	9	71
2020	82	9	73
2021	261	24	237
2022	216	29	187
2023	229	28	202



Εδώ παρατηρούμε ότι έχουμε ραγδαία αύξηση των υποθέσεων, αλλά και των δραστών. Οι δράστες από 80 το 2019 εκτινάσσονται στους 229 το 2023, με τους κάτω των 14 ετών να αυξάνονται από 9 το 2019 σε 28 το 2023.

Από την επισκόπηση των ανωτέρω στατιστικών δεδομένων και των σχετικών γραφημάτων, γίνεται σαφές ότι έχουμε έξαρση της βίας. Αν αυτό παρατηρείται στην παραβίαση του ποινικού κώδικα, βλέπουμε ότι αντίστοιχη αύξηση εμφανίζουν και τα ποσοστά σχολικής βίας, με προεξάρχον αυτό του σχολικού εκφοβισμού.

3. Οι Λάθος Αφετηρίες Αναζήτησης των Αιτιών

3.1 Οι Ποικίλες «Ερμηνείες»

Ωστόσο, το πρόβλημα προσεγγίζεται από λάθος αφετηρίες στον προσδιορισμό του. Πρώτον, κυριαρχεί μια γενικολογία. Ο δημόσιος λόγος είναι υπερπλήρης από σχόλια που αφορούν το πρόβλημα, μόνο που οι γενικότητες εμποδίζουν να δούμε την ουσία. Δεύτερον, ο δημόσιος λόγος βρίθκει εικασιών. Οι συγκεκριμένες εικασίες δημιουργούν μια ψευδή εικόνα της πραγματικότητας (ιδεολογικής χροιάς). Έτσι, εμφανίζονται προφανείς ερμηνείες, οι οποίες

είναι εύπεπτες και κυρίως εμφανίζονται πίσω από μια επιστημονικοφανή άποψη και το σημαντικότερο: αποπροσανατολίζουν τη συζήτηση από την αναζήτηση των πραγματικών αιτιών.

Κάνοντας μια αναζήτηση στο google αναφορικά με την φράση «Τα αίτια της αύξησης της νεανικής παραβατικότητας», κρατήσαμε τις τρεις πρώτες απαντήσεις που δόθηκαν. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι «ερμηνείες» με την παράθεση της πηγής σε υποσημείωση.

Πρώτη «ερμηνεία»: «Η καραντίνα πυροδότησε τη βία των εφήβων, γιατί καταστρατηγούσε ένα βασικό αίτημα της εφηβείας, την ελευθερία»¹. Πρόκειται για μια εξαιρετικά επιφανειακή προσέγγιση του ζητήματος, όπου μεταξύ των μεταβλητών «ελευθερία» και «παραβατικότητα» δεν τεκμαίρεται κανένας συσχετισμός. Απεναντίας, η αυθαίρετη αυτή διατύπωση δηλώνει υπόρρητα τον εγκλεισμό στην περίοδο της πανδημίας ως το μείζον -αν όχι το μοναδικό- αίτιο.

Δεύτερη «ερμηνεία»: «Μέσα στο σπίτι στην καραντίνα προέκυψε αυτή η ακραία επιτρεπτικότητα στα παιδιά, κάτι που συμβάλλει στην έλλειψη λογοδοσίας. Τα παιδιά μπορεί να αισθανθούν ότι έχουν πια την ελευθερία να προβούν ακόμα και σε παραβατική συμπεριφορά»². Η παραδοχή αυτή, καθώς και όλες οι ταυτόσημες ξεκινούν με μια αυθαίρετη γενίκευση: «προέκυψε ακραία επιτρεπτικότητα» πρώτον, η συγκεκριμένη ερμηνεία πάσχει στον βασικό της άξονα, που αφορά την έννοια της επιτρεπτικότητας (και ακόμη περισσότερο της 'ακραίας επιτρεπτικότητας'). Πώς φαντάζεται ο συντάκτης του κειμένου την ακραία επιτρεπτικότητα από ανηλίκους στον περιορισμένο χώρο του σπιτιού; Δεύτερον, η εικασία πάσχει, καθώς ο πολύμηνος εγκλεισμός εκατομμυρίων ατόμων, δεν έδωσε τη δυνατότητα για κανενός είδους μέτρηση, ώστε να μπορούμε να μιλάμε σήμερα για συνθήκες 'επιτρεπτικότητας' ή -αντίθετα- καταστολής. Και τέλος, εξίσου αυθαίρετα διατυπώνεται ως υπόθεση ότι «μπορεί [...] να αισθανθούν ότι έχουν την ελευθερία» να προβαίνουν σε ακραίες συμπεριφορές. Ωσάν σε κοινωνίες με υψηλό βαθμό κοινωνικών και πολιτικών ελευθεριών το έγκλημα να αυξάνεται με ρυθμούς συντριπτικά υψηλότερους έναντι χωρών με καταπιεστικές ή αυταρχικές κυβερνήσεις, μόνο και μόνο επειδή μπορεί να εικάσει κανείς ότι η ελευθερία συνδυάζεται με την ασυδοσία!

Τρίτη «ερμηνεία»: «Φαίνεται να είναι συνδυασμός τριών παραγόντων: Η αποξένωση, ο τρόπος ζωής, αλλά και η πανδημία, η καραντίνα και ο εγκλεισμός που τα επέτεινε, έχουν δημιουργήσει ένα εσωστρεφές ψυχικό επιθετικό δυναμικό, αδυναμία και δυσκολία επικοινωνίας. Υπάρχουν εντάσεις, άγχη και αγωνίες μέσα στα λαϊκά σπίτια που δημιουργούν όρους επιθετικότητας στα παιδιά είτε ως μίμηση είτε ως διέξοδο. [...] Φυσικά, δεν ξεχνάμε το βασικό. Ότι η βία και η καταπίεση στους χώρους εργασίας ακόμα και η ψυχολογική καταπίεση εκφράζεται και μέσα στην οικογένεια»³. Κι εδώ πρόκειται για μια αυθαίρετη διατύπωση, και διαχωρίζει την παραβατικότητα σε 'λαϊκή' και μη, καθώς ειδικά στα «λαϊκά» σπίτια υπάρχουν «εντάσεις, άγχη και αγωνίες». Η δημιουργία ταξικού προσήμου είναι προφανής και (παρόλο που -μάλλον- δεν είναι στις προθέσεις του συντάκτη του κειμένου κάτι τέτοιο) αποενοχοποιεί τις «υψηλές» εισοδηματικές τάξεις, επιρρίπτοντας

¹ https://www.alfavita.gr/koinonia/428177_symplokas-anilikon-me-omi-bia-gia-plaka, προσπελάστηκε 10.5.2024

² <https://www.dimokratia.gr/ellada/571373/i-karantina-prokalese-kyma-nea-nikis-vias/>, προσπελάστηκε 10.05.2024

³ <https://www.902.gr/eidisi/politiki/354860/plithos-kosmoy-stin-ekdilosi-gia-ti-nea-niki-paravatikitita-kai-bullying-foto>, προσπελάστηκε 10.05.2024

την μομφή της παραβατικότητας στα «λαϊκά σπίτια». Ειδικά όσον αφορά τη βία και την καταπίεση στους χώρους της εργασίας, αυτή υφίστατο όχι μόνο από την εμφάνιση του καπιταλιστικού τρόπου παραγωγής, αλλά και σε κάθε προγενέστερο στάδιο (βλ. σχ. Hirst & Hindes, 1975). Συνεπώς, μια τέτοια απόπειρα ερμηνείας δεν ευσταθεί, δεδομένου ότι ενώ η μία μεταβλητή (: βία στο χώρο της εργασίας) διατηρεί την τιμή της, η δεύτερη (: ενδοοικογενειακή βία) ποικίλει. Πέραν των παραπάνω, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας και την έννοια της συμβολικής βίας (Bourdieu, 2001), η οποία λειτουργεί ως παραπληρωματικό στοιχείο της φυσικής βίας. Γνωρίζουμε ότι η εμπέδωση των δημοκρατικών θεσμών μείωσε τις περιπτώσεις άσκησης φυσική βίας στους εργασιακούς χώρους. Από την «Καλύβα του Μπαρμπα-Θωμά» πέρασαν σχεδόν δύο αιώνες και μαζί τους εξαφανίστηκε το μαστίγιο ως στοιχείο επιβολής της εργασιακής εξουσίας. Αντ' αυτού επικρέμαται η απειλή της απόλυσης ή της δυσμενούς μετάθεσης, ή της άρνησης απόσπασης (λ.χ. για εκπαιδευτικούς), στοιχεία συμβολικής βίας. Πώς τεκμαίρεται, επομένως, η συσχέτιση της απειλής μιας απόλυσης με την παιδική πορνογραφία;

Τα παραπάνω αναδεικνύουν τον αποπροσανατολισμό του διαλόγου στη δημόσια σφαίρα προς άλλες κατευθύνσεις, με την (υπερ)προβολή λανθασμένων εικασιών. Συνεπώς, η αναζήτηση των αιτίων θα πρέπει να εστιάσει σε άλλους χώρους.

3.2 Το κυνήγι των μαγισσών

Ένα δεύτερο στοιχείο που αποπροσανατολίζει την αναζήτηση των αιτίων της αύξησης της νεανικής βίας εντοπίζεται στα ευρήματα εμπειρικών ερευνών. Σύμφωνα με αυτές, το γενικό κοινό, αλλά -έτι χειρόν- οι εκπαιδευτικοί, αποδέχονται ότι η βία των ανηλίκων είναι και ζήτημα κληρονομικότητας! Παραθέτουμε κάποιες ενδεικτικές έρευνες, σύμφωνα με τις οποίες η κληρονομικότητα αποτελεί έναν από τους παράγοντες πρόκλησης της σχολικής και κατ' επέκταση νεανικής βίας. Σε έρευνα του Κατσικά αποκαλύπτεται ότι διευθυντές Δημοτικών Σχολείων, σε ποσοστό 56,4% αποδέχονται ότι η παραβατική συμπεριφορά οφείλεται και σε κληρονομικούς παράγοντες (Κατσικάς, 2023, 360). Σε ανάλογα συμπεράσματα καταλήγει και η έρευνα του Τσατσάκη (2019, 170), όπου αναδεικνύονται οι απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για κάθε παράγοντα που γεννά τη σχολική βία και την παραβατικότητα των μαθητών. Το 16,5% του δείγματος της έρευνας του Τσατσάκη πιστεύει ότι η κληρονομικότητα είναι ένας «συχνός» (2,7%) και «πολύ συχνός» (13,8%) παράγοντας πρόκλησης παραβατικότητας και βίας. Και αν ενδεχομένως το ανωτέρω 16,5 επί τοις εκατό φαίνεται μικρό, θα πρέπει να δούμε τους απόλυτους αριθμούς, όπου τις συγκεκριμένες απαντήσεις τις έδωσαν 140 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης! Και ακόμη πιο πέρα, ένα σημαντικό 44,2%, ήτοι 374 εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η κληρονομικότητα είναι «λίγο συχνός» παράγοντας... ανεβάζοντας το σύνολο των υποκειμένων του δείγματος που πιστεύουν ότι η κληρονομικότητα είναι ένα από τα γενεσιουργά αίτια της σχολικής βίας σε πάνω από 60%. Ατυχώς, οι απόψεις αυτές αντανakλώνται και στους μαθητές. Έτσι, σταχυολογώντας ελάχιστες από τις εργασίες μαθητών που έχουν αναρτηθεί στο διαδίκτυο, βλέπουμε ότι ο μαθητικός λόγος αναπαράγει τη ρητορική των εκπαιδευτικών. Ενδεικτικά θα αναφερθούμε σε δύο απ' αυτές, πιθανόν αντιπροσωπευτικές. Η πρώτη μαθητική εργασία έχει τον τίτλο «Νεανική Παραβατικότητα» και εκπονήθηκε από μαθητές της Β Λυκείου⁴. Η 6^η κατά σειρά διαφάνεια της εργασίας παρουσιάζει τις «αιτίες ύπαρξης του φαινομένου». Οι μαθητές διακρίνουν μεταξύ ατομικών

⁴ <https://blogs.sch.gr/lykgazio/files/2015/02/b5A.pptx?x61368>

και κοινωνικών παραγόντων. Στους ατομικούς παράγοντες βλέπει κανείς να παρουσιάζονται κατά σειρά το φύλο (!), το «κληρονομικό στίγμα», οι «γενετικές ανωμαλίες», «άλλες οργανικές δυσλειτουργίες» κλπ. Προσπερνούμε τις «άλλες οργανικές δυσλειτουργίες» τις οποίες συμπεριέλαβαν (εικάζουμε) μόνο και μόνο για να γεμίσουν τα κενά στη διαφάνεια. Άλλωστε, οι όντως οργανικές δυσλειτουργίες, όπως η διπλωπία, οι ημικρανίες, η διάρροια κτσ. δεν τεκμαίρεται ότι αποτελούν παράγοντες αύξησης της παραβατικότητας. Απεναντίας, παράγοντες όπως η κληρονομικότητα και οι γενετικές ανωμαλίες (άραγε γενετική προδιάθεση συνεπεία κάποιας επιπλοκής κατά την κύηση;) δημιουργούν έντονο προβληματισμό. Στα αυτά συμπεράσματα καταλήγει και ανάλογη εργασίας μαθητών ενός άλλου σχολείου. Και αυτή η εργασία έχει τον τίτλο «Νεανική Παραβατικότητα» και μάλλον πρόκειται για εργασία μαθητών Λυκείου⁵. Και σ' αυτή την εργασία στην 5^η διαφάνεια οι μαθητές αναρωτιούνται για τη νεανική παραβατικότητα: «Ξέρουμε τι την προκαλεί;», για να συμπληρώσουν αμέσως: «Ας δούμε την επιστημονική άποψη». Η ... «επιστημονική» άποψη αναφέρει το «κληρονομικό στίγμα» ως έναν από τους παράγοντες που προκαλεί τη βία. Αν θεωρήσουμε ότι οι μαθητές του Λυκείου αγνοούν την τραγική αλήθεια πίσω από τέτοιου είδους ιδεολογήματα, οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να σταθούν στο ατόπημα και να εκμεταλλευτούν την ευκαιρία, διδάσκοντας τους μαθητές για τον όλεθρο στον οποίον οδήγησαν απόψεις αυτού του είδους. Αλλά μάλλον πέρασε απαρατήρητο.

Δεν στεκόμαστε ούτε στις έρευνες καθαυτές, αλλά ούτε και στις μαθητικές εργασίες, οι οποίες κατά τα λοιπά είναι αξιόλογες. Δεν μπορούμε όμως να προσπεράσουμε ορισμένα από τα ευρήματα, όπως εν προκειμένω οι απόψεις περί κληρονομικότητας. Γνωρίζουμε ότι κληρονομικότητα σε ζητήματα παραβατικότητας ή εγκληματικότητας δεν υφίσταται. Ήδη από τα μέσα του 19^{ου} αιώνα έχουν αναπτυχθεί απόψεις που προβάλλουν την κληρονομικότητα ως το κύριο (αν όχι το αποκλειστικό) αίτιο της παραβατικότητας, της χαμηλής ευφυΐας, της αντικοινωνικότητας κλπ. (βλ. σχ. Painter, 2011, 256 κ.εξ.). Οι συγκεκριμένες απόψεις έφτασαν στο ζενίθ της εφαρμογής τους κατά την περίοδο της ναζιστικής κυριαρχίας στην Ευρώπη, μέσω των φυλετικών νόμων της Νυρεμβέργης (1935), βασιζόμενες στις μετρήσεις του Ritter, αρχιτέκτονα του Ολοκαυτώματος (Γκότοβου, 2017, σελ. 45 κ. εξ.). Στα δικά μας, οι φυλετικές θεωρίες βρήκαν πεδίο εφαρμογής κατά τον Μεσοπόλεμο, όταν η γοητεία των επιστημονικοφανών ερμηνειών για το έγκλημα άσκησε τη μεγαλύτερη επίδραση (βλ.σχ. Αβδελά, 2017). Φυσικά, ποτέ δεν έγιναν καθολικά αποδεκτές ούτε από την επιστημονική κοινότητα, αλλά ούτε καν από τους λαούς των χωρών όπου εφαρμόστηκαν (Schlossman, 1978). Για τη ιστορία απλώς θα υπενθυμίσουμε τον εύγλωττο τίτλο ενός παλαιότερου άρθρου που χαρακτηρίζει το κίνημα της ευγονικής (και συνακόλουθα τις φυλετικές θεωρίες πάνω στις οποίες βασίστηκε) ως το θεμέλιο του φασισμού (Mehler, 1989).

Εύκολα γίνεται αντιληπτό πως όταν η συζήτηση για την νεανική παραβατικότητα αρχίζει με απόψεις που δεν είναι απλώς ξεπερασμένες αλλά έχουν εξοβελιστεί από το δημόσιο και τον κυρίαρχο πολιτικό λόγο, τότε το αποτέλεσμα της συζήτησης είναι μηδενικής αξίας. Και αυτά τα φαινόμενα συνιστούν την έννοια της λάθος αφετηρίας στη συζήτηση.

⁵ https://blogs.sch.gr/2lykamar/files/2018/06/b1_b.pdf

3.3 Ο λόγος της πολιτικής ορθότητας

Ένα τελευταίο στοιχείο είναι η πολιτική ορθότητα του λόγου. Αντιγράφουμε από τον ιστότοπο [stopbullying.gr](https://www.stopbullying.gr). Πρόκειται, κατά τα λοιπά, για έναν ενδιαφέροντα χώρο, που δημιουργήθηκε με πρωτοβουλία ορισμένων ευαισθητοποιημένων πολιτών, με σκοπό να συμβάλουν στον περιορισμό και -ίσως- στην εξάλειψη του φαινομένου:

«Πολιτικές μηδενικής ανοχής: Τα σχολεία και οι χώροι εργασίας πρέπει να έχουν πολιτικές μηδενικής ανοχής για τον εκφοβισμό. Και να επιβάλλουν *αυστηρές συνέπειες* για τους δράστες. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει αναστολή, αποβολή ή ακόμα και τερματισμό της δραστηριότητας του εκφοβιστή με φυλάκιση. Ανάλογα πάντα με τη σοβαρότητα του αδικήματος»⁶ (η έμφαση στο κείμενο είναι δική μας). Το στοιχείο που εντυπωσιάζει είναι η προσπάθεια αποφυγής «επικίνδυνων» λέξεων. Εν προκειμένω, ο συντάκτης του παραπάνω κειμένου αποφεύγει έντεχνα να κάνει χρήση της λέξης «τιμωρία» και αντ' αυτής γράφει ότι στους δράστες θα επιβάλλονται αυστηρές «συνέπειες». Οι συνέπειες, ως γνωστόν, δεν επιβάλλονται, αλλά αποτελούν συνέχεια (έπονται) της επιβολής της ποινής. Διαπιστώνεται δισταγμός ακόμα και στη χρήση της λέξης «ποινή», πόσω μάλλον στην επιβολή της, ειδικά στο σχολείο. Άλλωστε, η λέξη ποινή έχει εκβληθεί, ή μάλλον... υπέστη τη 'συνέπεια' της αποβολής από τον δημόσιο λόγο σε ό,τι αφορά το σχολείο.

Παραθέτουμε ένα απόσπασμα από συνέντευξη εκπαιδευτικού⁷, αναφορικά με τη θέσπιση πλατφόρμας καταγγελιών για πράξεις βίας ή εκφοβισμού. Χωρίς ευθεία αναφορά σε ποινές, ο εκπαιδευτικός ισχυρίζεται ότι το Υπουργείο δημιουργεί ένα «σχολείο ποινών», παρά το ότι η πλατφόρμα είναι ένα μέσον αναφοράς και καταγραφής παραβατικής συμπεριφοράς και δεν απαγγέλει ποινές αυτομάτως: «εκεί που θα πρέπει να δοθεί το βάρος είναι η πρόληψη και η δημιουργία κατάλληλων όρων για να μην φτάνουν παιδιά σε αυτό το σημείο, [...] ουσιαστικά το υπουργείο δέχεται αυτήν την κατάσταση και περνάει στην καταστολή του φαινομένου, φτιάχνοντας με βάση αυτό μια σειρά από μέτρα άλλων δεκαετιών». Θυμίζει σε κάποιο βαθμό το μυθιστόρημα του Boris Pahor «Απαγορεύεται το ομιλείν» (2009, Μεταίχμιο), όπου ακόμη και η χρήση λέξεων «ποινικοποιείται». Δεν είναι σκοπός του παρόντος να ερμηνεύσει αν η πολιτική ορθότητα ή η άρθρωση ενός δημόσιου επικριτικού λόγου εμποδίζουν ή όχι τον περιορισμό του φαινομένου. Εδώ επιχειρείται η σκιαγράφηση των παραγόντων που δημιουργούν την κουλτούρα της νεανικής παραβατικότητας, ως μια απόπειρα οριοθέτησης του φαινομένου.

4. Επιλογικά: Μια άλλη ερμηνεία

Όλα τα παραπάνω αποτελούν μια σαφή ένδειξη ότι έχει δημιουργηθεί μια κουλτούρα που ανέχεται την νεανική παραβατικότητα ή αδιαφορεί γι' αυτή. Σαφώς και η συγκεκριμένη κουλτούρα έχει κοινωνικές αφετηρίες, μερικές από τις οποίες μάλιστα αποτελούν στοιχεία της καθημερινότητας. Πρέπει να τονίσουμε ότι εδώ χρησιμοποιούμε την λέξη «κουλτούρα» όχι με την έννοια που της αποδίδει ο Γκράμσι, ως «κατάκτηση μιας ανώτερης συνείδησης» (Γκράμσι, 1982, 72-3), αλλά όπως την αποδίδει ο Walton (1998, i): την οργάνωση των κοινών εμπειριών μιας κοινότητας. Εν προκειμένω, οι νέοι που αναλώνουν πολλές ώρες ημερησίως μπροστά σε κάποια οθόνη, τείνουν να εκλαμβάνουν τα δρώμενα στην οθόνη αφ' ενός ως ρεαλιστικά και αφ' ετέρου να τα θεωρούν ως στοιχεία μιας κανονικότητας (Gere, 2002). Κατά

⁶ <https://www.stopbullying.gr/bullying/>

⁷ <https://verso.gr/christos-katsikas-ftiachnoun-scholeio-poinon/>

τον Savage (2019), στο συγκεκριμένο ζήτημα παίζει σημαίνοντα ρόλο η υπερβολική έκθεση των παιδιών και των νέων στην τηλεόραση και ακόμη περισσότερο στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης.

Ξεκινούμε την προσέγγισή μας από τον πρώτο παράγοντα. Η τηλεόραση, εδώ και δεκαετίες, έχει ενοχοποιηθεί αναφορικά με τον ρόλο της στην αύξηση της παραβατικότητας, ιδίως των νέων. Ήδη από τη δεκαετία του 70, μια μεγάλης κλίμακας έρευνα, που έλαβε χώρα μεταξύ των ετών 1977 και 1992 δείχνει ότι υφίσταται μια έντονη αύξηση της νεανικής παραβατικότητας και της βίαιης συμπεριφοράς των παιδιών λόγω της έκθεσης στα τηλεοπτικά προβαλλόμενα (Huesmann et.al., 2003). Στο αυτό μοτίβο, η έρευνα των Bernard-Bonnin et.al (1991) αναφέρεται στην αρνητική επίδραση της τηλεόρασης στη συμπεριφορά των παιδιών της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Η διαδικτυακή εταιρεία gitnux (gitnux.org), η οποία καταγράφει στατιστικά δεδομένα μας ενημερώνει ότι ο μέσος Αμερικανός θα παρακολουθήσει στην τηλεόραση πάνω από 200.000 πράξεις βίας, περιλαμβανομένων 16.000 «προσομοιώσεων» φόνων (σκηνοθετημένων για τις ανάγκες κάποιου έργου) μέχρι την ηλικία των 18 ετών⁸. Μια άλλη έρευνα (Anderson & Bushman, 2017) δείχνει ότι τα παιδιά παρακολουθούν 8-16 χιλ. πράξεις δολοφονίας και πάνω από 100 χιλ. πράξεις βίας πριν ολοκληρώσουν την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στη συγκεκριμένη έρευνα τονίζεται ότι τα βίαια video games προκαλούν βίαιες αντιδράσεις, θυμό και συναφή συναισθήματα επιθετικότητας. Και ενώ στις παρελθούσες δεκαετίες η τηλεοπτική βία ήταν σκηνοθετημένη (λ.χ. ο Τζων Γουαίην που πυροβολούσε Ινδιάνους), σήμερα, σε ορισμένους ιστότοπους μπορεί κανείς να παρακολουθήσει ρεαλιστικές σκηνές βίας, βασανισμούς, ακόμη και φόνους στην πραγματικότητα και πέρα από κάθε σκηνοθετικό τρυκ (Guo, 2022). Αυτές οι ψηφιακές εμπειρίες συμβάλλουν στη δημιουργία μιας ανθεκτικής ψηφιακής κουλτούρας με αποτέλεσμα τη δημιουργία ψευδούς εικόνας της πραγματικότητας και δημιουργίας ειδώλων και αντικειμένων θαυμασμού. Πρόκειται για τη γοητεία της παραβατικότητας και της βίας, που χαρακτηρίζεται με τον όρο “glamorization” (Standish, 2023). Είναι χαρακτηριστικό ότι ευρήματα άλλων ερευνών (Karkoff, 2022, Johnson, 2020, Greer, 2009) τονίζουν ότι η γοητεία της παραβατικότητας προσλαμβάνεται από τους νεαρούς παραβάτες ως στοιχείο ρομαντισμού.

Φυσικά, οι διεθνείς έρευνες έχουν ήδη υποδείξει τον -ατυχώς- μοναδικό δρόμο προς περιορισμό του φαινομένου. Μία από τις πλέον πρόσφατες έρευνες (Svensson & Oberwittler, 2021) δείχνει ότι υπάρχουν μέτρα που οδηγούν στη μείωση της παραβατικότητας υπό την προϋπόθεση ότι θα επιβληθούν ποινές, λέξη που επιμελώς αποφεύγεται στα καθ’ ημάς.

Βιβλιογραφία

Αβδελά, Έ. (2017). «Φυλετισμός και ευγονική στη συγκρότηση της ελληνικής εγκληματολογίας: η περίπτωση του Κωνσταντίνου Γαρδίκια», στο Αβδελά, Έ. Κ.ά. (επιμ.) *Φυλετικές Θεωρίες στην Ελλάδα. Προσλήψεις και Χρήσεις στις Επιστήμες, την Πολιτική, τη Λογοτεχνία και την Ιστορία της Τέχνης κατά τον 19^ο και 20^ο αιώνα*, (145-171), Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

⁸ <https://gitnux.org/tv-violence-statistics/>

Anderson, C.A. & Bushman, B. J. (2017). 'Screen Violence and Youth Behavior', *Pediatrics*, 140(2), 5142-5147.

Bernard-Bonnin A, Gilbert S, Rousseau E, Masson P, Maheux B (1991). Television and the 3-to 10-year-old child. *Pediatrics* 89, 48–53.

Bourdieu, P. (2001). *Masculine Domination*, Cambridge: Polity Press.

Gere, Ch. (2002). *Digital Culture*, London: Reaktion Books.

Γεωργούλας, Σ. (2009). *Παρέκκλιση ανηλίκων. Θεωρητική, ερευνητική προσέγγιση και πολιτικές*, Αθήνα: ΚΨΜ.

Γκότοβου, Α. (2017). *Το Ξεχασμένο Ολοκαύτωμα*, Αθήνα: Εναλλακτικές Εκδόσεις, Αθήνα: Gutenberg.

Γκράμισι, Α. (1982). *Σοσιαλισμός και Κουλτούρα*, μετ. Γ. Μαχαίρας – Τ. Gori, Αθήνα: Στοχαστής.

Greer, C. (2009). 'Crime and media: understanding the connections', *Criminology*, 2, 177-203.

Guo, X. (2022). 'Research on the Influence of Media Violence on Youth', *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 631, 1170-1173.

Hirst, P.Q. & Hindes, B. (1975). *Precapitalist Modes of Production*, London: Routledge and Kegan Paul.

Huesmann, L.R., Moise-Titus, J., Podolski, Ch.-L. & Eron, L.D. (2003). 'Longitudinal Relations Between Children's Exposure to TV Violence and Their Aggressive and Violent Behavior in Young Adulthood: 1977–1992', *Developmental Psychology*, 39(2), 201-221.

Johnson, E. (2020). *The Romanticization of Violent Male Offenders: How Trauma and Internalized Sexism Can Explain Women's Fascination with Serial Killers*, City University of New York John Jay College of Criminal Justice.

Karkoff, S. (2022). The romanticization of crime: Can hot people get away with anything? *The Observer*. Προσπελάστηκε 17.4.2024, από <https://observer.case.edu/the-romanticization-of-crime-can-hot-people-get-away-with-any-thing/>

Κατσικάς, Α. (2023). *Ο ρόλος των διευθυντών/τριών στην πρόληψη κι αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού στα Δημοτικά Σχολεία*, Διδακτορική Διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Mehler, B. R. (1989). Foundation for fascism: The new eugenics movement in the United States, *Patterns of Prejudice*, 23(4), 17-25.

Painter, N.I. (2011). *The History of White People*, New York: Norton.

Πιτσελά, (2022). *Η ποινική αντιμετώπιση της εγκληματικότητας των ανηλίκων*, Αθήνα: Σάκκουλα.

Savage, J. (2019). 'The role of exposure to media violence in the etiology of violent behavior: A criminologist weighs', *The American Behavioral Scientist*, 51(8), 1123-1136.

Schlossman, S. (1978). "End of Innocence: Science and the Transformation of Progressive Juvenile Justice, 1899–1917", *History of Education: Journal of the History of Education Society*, 7(3), 207-218.

Standish, E. (2023). "If it bleeds, it leads: glamorizing the crime in the media and its adverse effects", *The Crimson White*, 19 April 2023, διαθέσιμο στο: <https://thecrimsonwhite.com/109535/opinion/opinion-if-it-bleeds-it-leads-glamorizing-crime-in-the-media-and-its-adverse-effects/>

Svensson, R. & Oberwittler, D. (2021) 'Changing routine activities and the decline of youth crime: A repeated cross-sectional analysis of self-reported delinquency in Sweden, 1999–2017', *Criminology*, 59(2), 351-386.

Τσατσάκης, Α. (2019). *Σχολική Βία και Παραβατικότητα: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, Διδακτορική Διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Walton, P. (1998). 'Communications and Culture', στο: G. Nelson & L. Grossberg (επιμ.) *Marxism and the Interpretation of Culture*, London: Macmillan.

Ο 'μειονοτικός κινηματογράφος' και οι δυνατότητες παιδαγωγικής του χρήσης

Ελένη Καρασσαβίδου

Περίληψη

Την εποχή των διευρυμένων κωδίκων επικοινωνίας και των 'απεριόριστων' δυνατοτήτων κοινωνικής μάθησης και αισθητικής καλλιέργειας που 'προσφέρει', ο ρόλος του κινηματογράφου και η επ' αυτού κριτική επαναπροσδιορίζεται 'παιδαγωγικά' και αισθητικά, ώστε να αναδείξει την δυναμική και την λειτουργία των αναπαραστάσεων από τους «πολιτιστικούς διαχειριστές», είτε σε συνάφεια είτε σε αντιπαροβολή με τις κυρίαρχες αναγνώσεις του κόσμου. Σε αυτήν την συγκυρία ο 'μειονοτικός κινηματογράφος', προβάλλοντας εναλλακτικές αναπαραστάσεις και αφηγήσεις, μπορεί να συνεισφέρει βαθύτερα στην κριτική πρόσληψη τόσο των κυρίαρχων όσο και των μειονοτικών ομάδων, πριμοδοτώντας μια κριτική, και συμπεριληπτική ταυτόχρονα, εκπαίδευση. .

Λέξεις-κλειδιά: Κινηματογραφική Παιδεία, Κριτική Εκπαίδευση, Ενσυναίσθηση

0. Εισαγωγή

Η λεγόμενη 'κινηματογραφική παιδεία', διεθνώς καθιερωμένη ως film literacy ή media literacy¹ (που αποτελεί έναν από τους θεμελιώδεις άξονες της οπτικοακουστικής παιδείας) την οποία καλείται να επιτελέσει ο κινηματογράφος ως εναλλακτικός 'παροχέας πολιτιστικού περιεχομένου', δεν είναι όμως ανεξάρτητη από τις ευρύτερες κοινωνικοοικονομικές και πολιτιστικές συντεταγμένες. Τόσο η ίδια του η δομή και η ανισομερής συμμετοχή των διαφόρων ομάδων και των ταυτοτήτων τους όσο και η 'κοινωνιογνωσία', η κοινωνική νοημοσύνη που προσφέρει, συνομιλούν και οριοθετούνται από τα συμφραζόμενα και τις εμπειρίες του εξω-κινηματογραφικού κόσμου, όπως και αυτά συνομιλούν και αντιπαροβλήνται με την σειρά τους με εναλλακτικές προσεγγίσεις που εκφράζουν την μερική -ή και ολική όταν φτάνει στον αρνητικό κοινοτισμό- αυτονόμηση διαφόρων ταυτοτήτων στα πλαίσια των πολιτιστικών πολέμων της εποχής μας.

Οι πολιτικές ταυτότητας έχουν συχνά αντιμετωπίσει τη φυλή, την τάξη και το φύλο ως μεμονωμένες κατηγορίες, ως μέσο ένταξης και κυριαρχίας όταν ανήκεις σε υψηλά διαβαθμισμένη ομάδα αλλά και αποκλεισμού εκείνων που δεν θεωρούνται μέρος των κυρίαρχων ομάδων. Οι κοσμοθεωρήσεις που σχηματίζονται από και για τη φυλή, την τάξη και το φύλο για να νομιμοποιηθεί η 'ανάγνωση' επί του κόσμου και της δομής και λειτουργίας που τον 'συνέχουν', δεν θα μπορούσε να επιτευχθεί δίχως ένα σετ από προκαθορισμένες προκαταλήψεις, (αυτό που οι κοινωνικές επιστήμες έχουν ονομάσει bias) που χρησιμοποιούνται τόσο ρητά αλλά όσο κυρίως άρητα στην καθημερινή γλώσσα, στις πολιτικές/θρησκευτικές ρητορικές και στα πολιτιστικά δημιουργήματα, επηρεάζοντας υποδόρια ακόμη και τις εναλλακτικές προσλήψεις του κόσμου αφού μέσα 'στα όρια του' δημιουργούνται (Crenshaw, 1991, σελ. 1248). Αυτό το 'σετ προκαθορισμένων αντιλήψεων' όμως αποκτά νέες δυναμικές εσωτερίκευσης ή ανατροπής του στον καιρό τη υπερ-

¹ <https://epale.ec.europa.eu/en/blog/film-literacy>

τεχνολογίας. Σκοπός όμως της εκπαίδευσης παραμένει 'να μετατρέψει τους καθρέφτες σε παράθυρα' και στην κατεύθυνση αυτή η πολιτιστική παιδεία και τα πολιτιστικά προϊόντα όπως ο κινηματογράφος και ο κριτικός γραμματισμός που προσφέρει μπορούν να έχουν σημαντικό ρόλο.

1. Η Κινηματογραφική Παιδεία

Από τη δημιουργία του ακόμη, ο κινηματογράφος συνδέεται και επηρεάζει έντονα διάφορες πλευρές των κοινωνικών λειτουργιών συνομιλώντας μαζί τους, αλλά και τους τρόπους, κυρίαρχους κι εναλλακτικούς, κοινωνικοποίησης των ανθρώπων. Ως μαζικό πολιτιστικό προϊόν, πιθανότατα το ισχυρότερο πριν την εποχή της τηλεόρασης και του διαδικτύου, επηρεάζει άμεσα ή έμμεσα τις κοσμοθεωρίες μας και τις 'πνευματικές μας αξίες' συνδιαμορφώνοντας τις απόψεις μας (McLuhan, 1960).

Παρόλο που κινηματογράφος χρησιμοποιείται ενεργά στην εκπαίδευση ήδη από τη δεκαετία του 1930 (Umesh, 2023) ώστε να κοινωνικοποιήσει σύμφωνα με τις αξίες τις εποχές και υπό την σκέπη του κυρίαρχου βλέμματος τους θεατές και τις θεάτριες, ο κινηματογραφικός γραμματισμός, ως συγκροτημένο πεδίο ιδιαίτερου ακαδημαϊκού ενδιαφέροντος έχει αρχίσει να εδραιώνεται τα τελευταία χρόνια (Παπαδόπουλος, 2020).

Σήμερα, ακολουθώντας τις κατά πολύ συνθετότερες απαιτήσεις της εποχής και την αντίληψη των νέων κριτικών γραμματισμών, ο κινηματογραφικός γραμματισμός, σύμφωνα με τον ορισμό της Ευρωπαϊκής Επιτροπής², συνεπάγεται «ένα επίπεδο κατανόησης των ταινιών, όπως και την ικανότητα επίγνωσης κατά την κατανάλωση και πιο σύνθετα κριτήρια κατά την επιλογή τους. Ικανότητα στην κριτική παρακολούθηση και στην ανάλυση του περιεχομένου τους...». Σε αυτόν τον ορισμό προστίθεται η ακόλουθη παρατήρηση από την ευρωπαϊκή ομάδα εμπειρογνομόνων του Cinema Expert Group: «... καθώς και η ικανότητα χειρισμού της γλώσσας και των τεχνικών πόρων της στη δημιουργική παραγωγή κινούμενων εικόνων»³.

Με δεδομένη την όλο και εντονότερη εμπλοκή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, και συνολικά στην κοινωνία και στην οικονομία, και την εκτεταμένη χρήση τους στο κινηματογραφικό 'σύμπαν', η κινηματογραφική παιδεία, μέρος των πολυτροπικών γραμματισμών και με σημαντική επιρροή στη νεανική κουλτούρα, (Gripsrud, 1989) έχει αποκτήσει ξεχωριστό ακαδημαϊκό και πρακτικό ενδιαφέρον και δυναμική.

Γενικότερα, πιστεύεται ότι γνώσεις σχετικές με τον κινηματογραφικό γραμματισμό, προσαρμοσμένες στα ηλικιακά χαρακτηριστικά, πρέπει να παρέχονται και να αποκτούνται από την πρώιμη παιδική ηλικία. Η ανάπτυξη, άλλωστε των τεχνολογιών της πληροφορίας, και η 'διαθεσιμότητα' περιεχομένου που προσφέρει ανεξάρτητα από την ηλικία των καταναλωτών, μας κάνει να συμπεράνουμε ότι πρέπει να εκπαιδύσουμε τα παιδιά στην ικανότητα να αναπτύξουν κριτική σκέψη, αισθητικά κριτήρια και μεθόδους ανταπόκρισης στους πολυτροπικούς γραμματισμούς τους οποίους απαιτεί η εποχή μας.

² <https://www.pewresearch.org/internet/2021/02/18/experts-say-the-new-normal-in-2025-will-be-far-more-tech-driven-presenting-more-big-challenges/>

³ <https://www.pewresearch.org/internet/2018/07/03/the-positives-of-digital-life/>

1.1 Εκπαιδευτικές χρήσεις του κινηματογραφικού γραμματισμού

Η κινηματογραφική παιδεία είναι αναπόσπαστο μέρος της παιδείας στα μέσα και την πληροφορία. Ο κινηματογράφος, συνομιλώντας με το κοινωνικοϊστορικό πλαίσιο που τον διαμορφώνει και το διαμορφώνει, επηρεάζει αμεσότερα τις ιδεολογικές αναφορές και τις περί του κόσμου προσλήψεις, αφού οι δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής έχουν συνήθως σε μεγάλο βαθμό κατακτηθεί. Είναι εδώ που τα φυλετικά, ταξικά κι έμφυλα πρόσημα μπορούν να διαδραματίσουν πιο έντονο ρόλο και η κριτική τους προσέγγιση, ανατρέποντας στερεότυπα και εσωτερικευμένα κοινωνικά και πολιτιστικά 'αυτονόητα' (όπως άρα και η κριτική πρόσληψη τους ως μέρος του κριτικού -συνδεδεμένου με την εθνογραφία, την κοινωνιογλωσσολογία και τις πολιτισμικές σπουδές ευρύτερα- γραμματισμού), είναι μεγάλης κοινωνικής και παιδαγωγικής σημασίας.

Η σπουδαιότητα αυτού του θέματος καταδεικνύεται από τις συστάσεις της Επιτροπής Υπουργών του Συμβουλίου της Ευρώπης προς τα κράτη μέλη στις οποίες, στο κεφάλαιο «Ευρωπαϊκός Κινηματογράφος και Νεολαία»⁴ επισημαίνεται ότι πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στην κινηματογραφική παιδεία για παιδιά και νέους/ες: Οι ταινίες που βλέπουν, ο τρόπος που τις παρακολουθούν και το πώς αλληλεπιδρούν πέρα από ηλικιακές κατηγορίες με την κινηματογραφική κουλτούρα αφορά το σύνολο της κοινωνίας και πρέπει να αφορά και το σύνολο της εκπαίδευσης. Τι σημαίνει, λοιπόν, να έχεις ικανότητα κριτικού κινηματογραφικού γραμματισμού κι άρα αντίστοιχης παιδείας;

Εάν ισχύει, κι ίσως εντονότερα από ποτέ μέσα σε ένα χαοτικό περιβάλλον 'γλωσσών' διαφόρων ειδών και πολυτροπικών γραμματισμών, αυτό που έγραψε ο L. Wittgenstein, ότι «τα όρια ενός ανθρώπου είναι τα όρια της γλώσσας του» (Nachtigall, Herman & Roitblat, 1993, σελ. 91), τότε πρέπει να προσμετρήσουμε σοβαρά ότι η οπτικοποίηση της γλώσσας γίνεται όλο και πιο κυρίαρχη. Ζούμε σε έναν κόσμο γεμάτον με κινούμενες ή όχι εικόνες, οι οποίες, μαζί με τον έντυπο ή προφορικό λόγο, συναποτελούν τις δύο βασικές πτυχές του γραμματισμού στον εικοστό πρώτο αιώνα. Η όσο το δυνατόν πληρέστερη συμμετοχή στην κοινωνία και στον πολιτισμό της σημαίνει να έχεις αποκτήσει την βασική δεξιότητα στη χρήση και την κατανόηση του νοήματος (και) των εικόνων. Η γλώσσα της κινούμενης εικόνας είναι παντού – τη βλέπουμε ακόμη και σε βασικά παιχνίδια πολυμέσων για παιδιά, την βλέπουμε και στην διάχυση ταινιών που δεν θεωρούνται κατάλληλες για την ηλικία τους μέσα από την διασπορά και την συζήτηση του διαδικτύου. Αλλά ενισχύει– εκπαιδεύοντας μέσω της οπτικοποίησης και της αφήγησης- εν δυνάμει και την ανάπτυξη της δημιουργικότητας, συγκεράζοντας τα λεγόμενα τρία C, δηλαδή την Πολιτιστική (Cultural), Δημιουργική (Creative) και Κριτική (Critical) προσέγγιση (Bazalgette, 2009).

Αλλά ο συγκερασμός αυτός έρχεται σε συνάφεια με τις νέες μορφές γραμματισμού που έχει αναδείξει η εποχή μας συνομιλώντας με τις ανάγκες για πολυπλοκότερες κοινωνικές και γνωστικές δεξιότητες (Baxter & Lederman, 1999), καθώς τα όρια της διαστέλλονται σε σχέση με την προτεραιοποίηση της οικονομίας και της επαγγελματικής κινητικότητας, όπως και της χειραγώγησης, και συστέλλονται σε σχέση με την κριτική γνώση και παιδεία.

Με τον ίδιο τρόπο που θεωρούμε δεδομένο ότι η κοινωνία και η εκπαίδευση που παρέχει έχει ευθύνη να βοηθήσει τα παιδιά να διαβάζουν και να γράφουν – να χρησιμοποιούν και να απολαμβάνουν μέσω της δημιουργικής γραφής- λέξεις, με τον ίδιο τρόπο και στον ίδιο ίσως βαθμό πρέπει να θεωρούμε δεδομένο ότι πρέπει να βοηθάμε τα παιδιά και τους νέους να

⁴ https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-7-2011-0366_EL.html

αποκωδικοποιούν, να προσλαμβάνουν κριτικά, να απολαμβάνουν, να χρησιμοποιούν και να κατανοούν κινούμενες εικόνες. Σε έναν κόσμο όπου τα 'συμφραζόμενα' εκφράζονται πια ολοένα και περισσότερο (και) με διαδικτυακά memes, πρέπει να είναι όχι απλώς να είναι τεχνικά ικανοί αλλά και πολιτιστικά εγγράμματοι⁵.

Το πολιτιστικό υπόβαθρο κάθε ταινίας, ο τρόπος που συνομιλεί με τις πολιτιστικές κι άρα τις κοινωνικο-πολιτικές συντεταγμένες του καιρού της, συνδέεται και με την σύνολη κληρονομιά και τα βαθιά πολιτισμικά της στερεότυπα, και απαιτεί μια δημιουργική προσέγγιση με συμμετοχική στάση και κριτική σκέψη που θα αποδέχεται την ικανοποίηση που η κατανάλωση των εικόνων μπορεί να προσφέρει αλλά δεν θα παραδίνεται. Θα μπορεί να παίρνει απόσταση από το άρρητο της καθεαυτο και της οπτικής γλώσσας, εκπαιδευμένη να χρησιμοποιεί τα φίλτρα της κριτικής ανάλυσης (Androutsopoulos, 2012). Ερωτήσεις όπως 'τι ακριβώς λέγεται' ή προβάλλεται πέρα από τον εντυπωσιασμό ή την ευχαρίστηση που μου προξενεί, 'σε τί πλαίσιο λέγεται, 'πώς' λέγεται και 'γιατί' λέγεται (συνειδητά ή ασυνειδητά, ρητά ή άρρητα, τι προμοδοτεί ή νομιμοποιεί και τι αναπαράγει) δεν μπορεί να θεωρούνται πολυτέλεια όταν θέλουμε να καταναλώσουμε μια ταινία ως πολίτες η να την χρησιμοποιήσουμε ως εκπαιδευτικοί. Έτσι, στην ΕΕ, οι περισσότερες χώρες⁶ θεωρούν ολοένα και περισσότερο τα τελευταία χρόνια τον κινηματογραφικό γραμματισμό ζωτικής σημασίας (ΟΜΕΡ, 2009) ως 'ανάχωμα' που δημιουργεί ή ενισχύει την κριτική σκέψη, δυναμώνοντας τις απόπειρες για μετασχηματιστική και απελευθερωτική εκπαίδευση εν μέσω της κυριαρχίας της εικόνας. Άλλωστε, όταν αναφερόμαστε στην 'γλώσσα' μιας ταινίας, αναφερόμαστε σε οποιονδήποτε τρόπο επιτρέπει η προβολή την φαντασία ή την αναπαράσταση πλευρών της ζωής, ή της έκφρασης μιας εμπειρίας μέσα από το 'προσωπικό' φίλτρο δημιουργών και καταναλωτών ή το συλλογικό φίλτρο μιας γενιάς, καθώς και τι πληροφορίες επιλέγονται και κυοφορούνται, καθώς αυτές δομούν (ή έστω συμβάλλουν) εμβληματικά στην αυτό- ή την κοσμο- εικόνα μας. (Grodal & Kramer, 2010, σελ. 21).

Διαχεόμενη ανεξάρτητα από την καταλληλότητα ανά ηλικία, και με ευρύτητα πέραν κάθε προσδοκίας, στην παιδική και νεανική κουλτούρα, η οπτική αυτή 'γλώσσα' αποκτά σημαντική κοινωνική δυναμική και ιδιαίτερη παιδευτική σημασία. Αφού, η απόκτηση της κινηματογραφικής ικανότητας, σημαίνει και την απόκτηση της ικανότητας κριτικής προσέγγισης σε οποιοδήποτε οπτικοακουστικό έργο, για να μπορείς να το 'αναλύσεις' και να το 'αντιμετωπίσεις' με τρόπους πέρα από την ρητή ή την άρρητη χειραγώγηση στην οποία, αντικειμενικά, εμπλεκόμαστε όλες και όλοι.⁷

Ωστόσο, η κινηματογραφική εκπαίδευση που προσφέρεται στους νέους και στις νέες υπολείπεται σε συνέχεια και συνοχή. Η προσπάθεια για την μετατροπή της από μια σειρά από ασύνδετες εμπειρίες σε αναπόσπαστο μέρος της παιδείας κάθε ατόμου που εκτίθεται στον κινηματογράφο— αντιμετωπίζεται υπό το πρίσμα της διανοητικής τεμπελιάς των μετεχόντων στις παραδοσιακές εκπαιδευτικές δομές και προσεγγίσεις. Η δυνατότητα, όμως, για μια συστηματική και υπό το πρίσμα εκπαιδευτικών στρατηγικών διαδικασία στην οποία αυξάνεται η κριτική ενάργεια και η αυτοπεποίθηση αλλά και ο γενικότερος γραμματισμός παρέχοντας παράλληλα την ευκαιρία γνωριμίας με μια μεγάλη γκάμα ταινιών, παραμένει,

⁵ <https://www.jstor.org/stable/20686826>

⁶ Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2012). Screening Literacy: Country Profiles, Λουξεμβούργο: 2012

⁷ <https://participationpool.eu/resource-category/information-critical-thinking/content-creation/film-literacy/>

στοχεύοντας, όπως επισημάναμε, τόσο στην κριτική κατανόηση της ταινίας όσο και στην αμιγώς αισθητικά απόλαυση των διαφόρων πλευρών της κινηματογραφικής δημιουργίας.

Πολλές έρευνες στο Ηνωμένο Βασίλειο⁸ διαπίστωσαν ότι η χρήση ταινιών στα μαθήματα γραμματισμού είχε ως αποτέλεσμα σημαντικές βελτιώσεις στη γραφή ιδίως παιδιών που υφίστανται κοινωνικό αποκλεισμό ή βρίσκονται στα όριά του (συμπεριλαμβανομένου πιο εξελιγμένου λεξιλογίου και πιο περίπλοκων προτάσεων), στην ανάγνωση, στις δεξιότητες κριτικής και δημιουργικής σκέψης (Marsh & Bearne, 2008, Brooks, Cooper & Penkem 2012). Μια επισκόπηση της ευρωπαϊκής βιβλιογραφίας που ολοκληρώθηκε το 2009, βρήκε παρόμοια αποτελέσματα σε μελέτες που έγιναν σε όλη την Ευρώπη τα τελευταία 30 χρόνια, ανεξάρτητα από τη γλώσσα διδασκαλίας (Bazalgette, 2009).

Συνήθως, στα πλαίσια μιας παραδοσιακής παιδαγωγικής που δεν έχει αντιληφθεί πόσο το χαοτικό σύμπαν της διάχυσης των πληροφοριών μέσω των νέων τεχνολογιών έχει κάνει διάτρητα τα ηλικιακά όρια και τις συμπεριφορές, όταν ακούμε μαζί τους όρους σχολείο και ταινίες, αντιδράμε με αρνητισμό υπό το πρίσμα της νοησιαρχίας και της αποσθήθισης, ή - στην καλύτερη περίπτωση- σκεφτόμαστε με αναφορά σε ένα παρελθόν στο οποίο οι ταινίες χαρακτηριζόταν με τον εντελώς ανεπαρκή πια όρο «κατάλληλες». Αλλά, η σύγχρονη τεχνολογία έχει δημιουργήσει τη βαθιά ανάγκη να εισαχθεί στα πεδία της παιδαγωγικής και της διδακτικής η κινηματογραφική παιδεία ως στοιχείο του κριτικού και λειτουργικού γραμματισμού (Janovich, 2002), όπως και της ικανότητας μεταστοιχείωσης των αναπαραστάσεων και των συνυποδηλώσεων που χρησιμοποιεί, ως προκλήσεις που επιτρέπουν μια πιο επαρκή προσαρμογή στην παρούσα συγκυρία.

Στόχος είναι όχι μόνο να αναλογιστούμε τις δυνατότητες διδασκαλίας των αναδυόμενων γραμματισμών, με βάση τις νεότερες μελέτες και τα 'εργαλεία' για την εκπαίδευση και τον αλφαριθμητισμό των παιδιών και των νέων, αλλά και η ενημέρωση των εκπαιδευτικών στον 21^ο αιώνα, ο εμπλουτισμός των διδακτικών εργαλείων τους με τις νέες δεξιότητες που απαιτούνται 'σήμερα' για να αντιμετωπίσουν ένα κοινό με καινοφανή χαρακτηριστικά (των οποίων πιθανότατα δεν έχουμε αντιληφθεί την έκταση και την ένταση), σε μια κοινωνία της πληροφορίας όλο και πιο γεμάτη δεδομένα, πλατφόρμες και «γλώσσες», είτε -κατά βάση- κυρίαρχες είτε μειονοτικές.

2. Παιδεία και Μειονοτικός Κινηματογράφος

Γενικότερα, η ερώτηση της σχέσης των πολιτιστικών προϊόντων με τα κριτήρια που έχουν 'φυσιολογοποιηθεί' από την κυρίαρχη ματιά (Hall, 1997), όπως και με αυτά που έχουν γραφικοποιηθεί γιατί αντιπαραβάλλονται μαζί της, -κι όλα όσα συνάδουν μαζί της- ή δεν είναι καινούργια. Έχει τεθεί επανειλημμένα τόσο σε κοινωνιολογικές μελέτες σε σχέση με την θεωρία των αναπαραστάσεων (Mosconici, 1983), όσο -κυρίως αλλά όχι αποκλειστικά- και σε μελέτες γυναικείων σπουδών, μα και σε έρευνες που προσπαθούσαν να οριοθετήσουν ή να μελετήσουν την "μαζική κουλτούρα". Η απάντηση εξαρτάται εν μέρει από την αισθητική, ιδεολογική και πολιτική στάση όσων εξετάζουν την ερώτηση. Η κουλτούρα των αναπαραστατικών 'μέσων' γενικά διαχέει και νομιμοποιεί -κραυγαλέα ή υποδόρια- μειωτικές, στερεότυπες 'προσλήψεις' για τη φυλή, το φύλο, την τάξη, μα και τον -σημειολογικό ή υλικό- κοινωνικό χώρο συνολικά, τους 'νόμιμους' χρήστες ή τους

⁸ <https://corecms.bfi.org.uk/media/1733/download> British Film Institute

ενοχλητικούς ή 'παραβατικούς περαστικούς του, αλλά ορισμένες ταινίες έχουν ιδιαίτερη σημασία καθώς προσπαθούν να οριοθετήσουν αυτές τις αμφισβητούμενες πτυχές της κοινωνίας μέσω της αναπαράστασης, 'αφήνοντας' ένα έντονο διαμορφωτικό αποτύπωμα στο δικό τους 'παρόν'.

Σύμφωνα με τη θεωρία των κοινωνικών αναπαραστάσεων οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τις συλλογικά καθοδηγούμενες και ωστόσο ατομικά δημιουργημένες αναπαραστάσεις τους για να προσανατολιστούν στον υλικό και κοινωνικό κόσμο (Mosconi, 1983). Ωστόσο, αυτές οι αναπαραστάσεις υπόκεινται στις υλικές, ψυχολογικές, οπτικές, συναισθηματικές, πολιτισμικές και ενσώματες αλλαγές που εξελίσσονται στο κοινωνικό και ιστορικό τους πλαίσιο. Αφού οι αναπαραστάσεις αφορούν, (νομιμοποιούν συχνά, διαχέουν και καταγράφουν) «... σε ένα σύστημα αξιών, ιδεών και πρακτικών με διπλή λειτουργία: αρχικά, την εγκαθίδρυση μιας τάξης, η οποία θα επιτρέπει στα υποκείμενα να προσανατολίσουν τους εαυτούς τους στον υλικό και κοινωνικό κόσμο και να τον ελέγξουν, καθώς επίσης, να διευκολύνουν την επικοινωνία μεταξύ των μελών μιας κοινότητας, παρέχοντας τους ένα κώδικα κοινωνικής συναλλαγής και ένα κώδικα για να ονομάσουν και να ταξινομήσουν, χωρίς ασάφεια, τις διάφορες πτυχές του κόσμου, και την ατομική και ομαδική τους ιστορία.» (Mosconi, 1983, σελ. 68).

Όπως εξηγεί ο Bourdieu (1990, σελ. 95), δεν αποδίδεται σε όλους τους τρόπους πολιτισμικής έκφρασης ίση «αξιοπρέπεια και αξία» σε μια δεδομένη κοινωνία, αλλά «οργανώνονται σύμφωνα με μια ιεραρχία ανεξάρτητη από τις ατομικές απόψεις, που ορίζει την πολιτισμική νομιμότητα και τις διαβαθμίσεις της». Τα κριτήρια αυτής της ιεράρχησης δεν αφορούν μόνο το 'μεταξύ' των τεχνών αλλά και εκφράσεις εντός τους, καθιερώνοντας μια πολιτιστική νομιμότητα' σε αναλογία με τα 'γούστα' κι άρα στα 'μέτρα' των κυρίαρχων παρόχων και διανεμητών του πολιτιστικού μηνύματος. Όπως αναγνωρίζει ο Bourdieu (ό.π.), το πεδίο του κινηματογράφου είναι το ίδιο διαφοροποιημένο και υπόκειται σε εσωτερικές πολιτισμικές ιεραρχίες ή «αντιθέσεις», διαχέοντας συγκεκριμένες κοσμοθεωρήσεις μέσω των αναπαραστατικών του κωδίκων, υπερπροβάλλοντας ή αορατοποιώντας. Είναι χαρακτηριστική πχ η αναλογία της εκπροσώπησης μεταξύ των φύλων στον αμερικάνικο κινηματογράφο: Στατιστικά μιλώντας «οι άνδρες υπερεκπροσωπούνται» ως ήρωες μιας δράσης με 58%, σε σύγκριση με το 15% των γυναικών, σε σχέση με τον γενικό πληθυσμό» (Elasmag, Hasegawa & Brain, σελ. 21).

Ο Bourdieu (ό.π.) αντιλαμβάνεται το «πεδίο της πολιτιστικής παραγωγής» με όρους σύγκρουσης μεταξύ των ανταγωνιστικών αρχών της ιεραρχίας: του ετερόνομου και του αυτόνομου. Του κυρίαρχου και του εναλλακτικού. Ενώ οι σχέσεις μεταξύ των δύο μπορεί να κυμαίνονται ανάλογα την δυναμική του εκκρεμούς, θέτουν την συζήτηση για την «αυτονομία» της τέχνης από την κοινωνική και οικονομική επιρροή (Bourdieu, 1993, σελ. 40-43) από τους ενταγμένους και κοινωνικά αποκλεισμένους (Hill, 2011). Παρόλο που το μοντέλο πολιτισμικής ιεραρχίας του Bourdieu (και η εξάρτησή του από μια αντίθεση μεταξύ τέχνης και εμπορίου) δεν ήταν πάντα πλήρως προσαρμοσμένο στην πολυπλοκότητα της μαζικής παραγωγής, της κατανάλωσης και κριτικής υποδοχής, (βλ., για παράδειγμα, Frith, 1996), -ιδίως σε εποχές που ο διάλογος μεταξύ της παραγωγής των αναπαραστάσεων στην τέχνη και των κοινωνικών κινημάτων που έφεραν -και- τις πολιτικές της ταυτότητας στο προσκήνιο δημιούργησε νέες 'πολιτιστικές εκφορές',- εντούτοις συνέχισε και διεύρυνε την συζήτηση που είχε ανοίξει για τις μειονοτικές αναπαραστάσεις και την 'διατομεακότητα' κυρίως από την ριζοσπαστική κριτική του 'μαύρου φεμινισμού'.

Οι πολιτικές ταυτότητας έχουν συχνά αντιμετωπίσει τη φυλή, την τάξη και το φύλο ως μεμονωμένες κατηγορίες, ως μέσο ένταξης και κυριαρχίας όταν ανήκεις σε υψηλά διαβαθμισμένη ομάδα αλλά και αποκλεισμού εκείνων που δεν θεωρούνται μέρος των κυρίαρχων ομάδων. Οι κοσμοθεωρήσεις που σχηματίζονται από και για τη φυλή, την τάξη και το φύλο, για να νομιμοποιηθεί η 'ανάγνωση' επί του κοινωνικού κόσμου και της δομής και λειτουργίας που τον 'συνέχουν', δεν θα μπορούσε να επιτευχθεί δίχως ένα σετ από προκαθορισμένες προκαταλήψεις, (αυτό που οι κοινωνικές επιστήμες έχουν ονομάσει bias) που χρησιμοποιούνται τόσο ρητά αλλά όσο κυρίως άρρητα στην καθημερινή γλώσσα, στις πολιτικές/θρησκευτικές ρητορικές και στα πολιτιστικά δημιουργήματα. Κυοφορώντας τόσο κοινωνικές όσο και ψυχολογικές και 'μεταφυσικές' επενδύσεις, επηρεάζουν υποδόρια ακόμη και τις εναλλακτικές προσλήψεις του κόσμου αφού μέσα 'στα όρια του' δημιουργούνται.

Η διατομεακότητα υποδηλώνει ότι κάθε ταυτότητα θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη τόσο ανεξάρτητα όσο και ως αποτέλεσμα μιας αλληλεπίδρασης, στην οποία οι διασταυρούμενες ταυτότητες βαθαίνουν, αλληλο-ενισχύονται και δυναμικά οδηγούν σε επιδεινούμενες μορφές ανισότητας.

Από τη δεκαετία του 1970 έως τη δεκαετία του 1980, οι μαύρες κυρίως φεμινίστριες που ασχολούνταν με τις Πολιτισμικές Σπουδές, σχημάτισαν ομάδες που εκφέραν έντονη κριτική στα πολιτιστικά προϊόντα και στον τρόπο πρόσληψής τους (Hill, 2011). Στη δεκαετία του 1990, και ιδίως από το 2010 κι έπειτα, οι απόψεις αυτές έφτασαν σε ένα ευρύτερο κοινό ως αποτέλεσμα της διάχυσης των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Παρά την σημαντικότητα των παρατηρήσεων και των κριτικών θεωριών του, όμως, που η ίδια η εμπειρία των μαύρων γυναικών 'επέβαλλε', πολλές από τις ιδέες του, -όπως έδειξαν μέσα από συστηματική καταγραφή οι Baley και Trudy⁹- λογοκλήθηκαν από 'αναγνωρίσιμους' λευκές γυναίκες και λευκούς άνδρες επί δεκαετίες και παρουσιάστηκαν 'προσαρμοσμένες' στο λευκό μεσοαστικό κοινό, μα κι από μαύρους άνδρες συναδέλφους τους. Το φαινόμενο αυτό, που ονομάστηκε *misogynoir*, δείχνει πόσο ο αποκλεισμός ατόμων με πολλαπλές μειονοτικές ταυτότητες που συμβαίνει στην 'πραγματική ζωή' εισδύει, νομιμοποιείται και αναπαράγεται και στον χώρο τόσο των ακαδημαϊκών ή πολιτιστικών κριτικών θεωριών, όσο και στον χώρο των αφηγήσεων. Των ίδιων των πολιτιστικών προϊόντων που 'καταγράφουν' (και καταγράφονται από) τους καιρούς.

Προσπαθώντας να αναδείξει τις πολύπλοκες 'διαστρωματώσεις' του αποκλεισμού και της βίας (λεκτικής ψυχολογικής ή φυσικής) ο μαύρος φεμινισμός που δημιουργήθηκε από την σύζευξη ακαδημαϊκών, ακτιβιστών και πολιτιστικών δημιουργών που συνδύαζαν τόσο το έμφυλο όσο και το φυλετικό και το ταξικό στις κοινωνικές ταυτότητές ή αλληλέγγυες δράσεις τους, έθεσε το ζήτημα της 'διατομεακότητας' στις αναπαραστάσεις, με μία από τις ναυαρχίδες τις κινηματογραφικές, σε μια απόπειρα εννοιολογικής αρχικά κι έπειτα κοινωνικής προσέγγισης των πολύπλοκων φαινομένων που κυριαρχούν μα κι εξελίσσονται.

Ο όρος, που πρωτοχρησιμοποιήθηκε, όπως είπαμε, από την ακαδημαϊκό και φεμινίστρια Kimberlé Crenshaw (1991), επισημαίνει με άλλα λόγια πως υπάρχουν διαφορές τόσο στην ποιότητα όσο και στην ποσότητα -συμβολικής και φυσικής- βίας και υποτίμησης που δέχεται ένα κοινωνικό υποκείμενο όσο περισσότερες αποκλεισμένες ή ημι-αποκλεισμένες ταυτότητες έχει, και πως «η παράβλεψη αυτών των διαφορών» τόσο στην πραγματική ζωή όσο και στην πολιτιστική δημιουργία που την αναπαριστά επιλεκτικά, «δημιουργεί απλώς

⁹ On Misogynoir: Citation, erasure and plagiarism» <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14680777.2018.1447395>

μεγαλύτερο χάσμα» (ό.π.,σελ. 1253), μεταξύ κοινωνικής θεωρίας και πρακτικής, μεταξύ δημιουργίας, πρόσληψης και κριτικής, μεταξύ κοινωνικών κινημάτων και άλλων ομάδων, αφού «το διαμέτρημα της βίας συσχετίζεται με στοιχεία όπως η φυλή και η τάξη» (ό.π. σελ. 1252). Η δυνατότητα αμφισβήτησης των κυρίαρχων και η υποχρέωση χρήσης των εναλλακτικών/μειονοτικών αναπαραστάσεων, σε μία κατεύθυνση κριτικής και συμπεριληπτικής παιδαγωγικής, κι όπως η κυριαρχία της εικόνας δημιουργούσε νέες μορφές πολύσημων, πολυτροπικών, γραμματισμών, τέθηκε, έτσι, στο 'επίκεντρο'.

Αμφισβητώντας την 'δεδομένη' νομιμότητα κυρίαρχων αφηγηματικών αναπαραστάσεων και τεχνικών, στην ίδια την αλυσίδα παραγωγής και όχι μόνο στην πρόσληψη και στην δημιουργία, και αντιστρέφοντας την υφιστάμενη λειτουργία τους υποστήριξε ότι «πρέπει να χρησιμοποιηθούν μέσω της δυνατότητας -για εναλλακτική- δημιουργία αλλά και μέσω της κριτικής επ' αυτής, όχι ως μέσο υποβάθμισης, αλλά ως μορφή ενδυνάμωσης και αυτοεκτίμησης (ό.π. 1288) ώστε να συμβάλλουν 'στην πολιτισμική ενηλικίωση του θεατή' και μέσω αυτής στο δύσκολο εγχείρημα και μακρινό πρόταγμα της ανθρώπινης απελευθέρωσης.

Αποκωδικοποιώντας τα υπο-κείμενα (με την διττή έννοια των δημιουργών αλλά και των δημιουργημάτων) από τα οποία πηγάζει και το πραγματικό νόημα, και αποπειρώμενες να εντοπίσουν και να κατανοήσουν όχι μόνο τις ρητές παραδοχές αλλά και τις άρρητες ιδεολογικές συμβάσεις που υπολανθάνουν (και) στις κινηματογραφικές ταινίες -όπως και τις οικονομικές και κοινωνικές συνιστώσες παραγωγής τους- έθεσαν κριτήρια για τη νομιμότητα και τα κριτήρια των εννοιολογικών προσεγγίσεων, των ατομικών και συλλογικών νοηματοδοτήσεων τους, που αφορούν στην ικανότητα της γνωστικής μας πρόσληψης, αρχίζοντας από την οικογένεια και το σχολείο, αλλά και της πρόσβασης -φυσικής και τεχνικής- στην δημιουργία και στην κατανάλωση της.

Κάνοντάς το αυτό έθεσε τόσο το ζήτημα της κριτικής προσέγγισης και ικανότητας, -σε σχέση όχι μόνο με την δημιουργία -κυρίαρχη και εναλλακτική- αλλά και της 'αυτόνομης'- με όσο το δυνατόν λιγότερους ετεροκαθορισμούς δλδ- πρόσληψης περιεχομένου. Αλλά και των 'κινήτρων' και κριτηρίων της κριτικής ανάλυσης που μας αφορούν. Αλλά, ταυτόχρονα, έκανε και κάτι, ακόμη, παιδαγωγικά σημαντικό, που επικαιροποιείται, καθώς σήμερα ο κατακλυσμός των εικόνων δεν περιλαμβάνει -όπως και όσο πρέπει- τις μειονοτικές ταυτότητες και τις πολιτιστικές τους εκφράσεις, ή τις περιλαμβάνει στον βαθμό που έχουν οικειοποιηθεί από την κουλτούρα της κυριαρχίας: Έθεσε την σημαντικότητα της χρήσης εναλλακτικών ταινιών σε εκπαιδευτικά/παιδαγωγικά πλαίσια ως πολύτιμο εργαλείο για την δημιουργία ενσυναίσθησης, σε εποχή που παρά την επιφανειακή 'πληθώρα' των αναπαραστάσεων του 'άλλου' στο πεδίο της σημειολογίας, παρουσιάζεται έντονη δυσανεξία εναντίον του/της στο 'πραγματικό πεδίο, όπως καταμαρτυρούν τα ολοένα και πιο ακραία και αυξανόμενα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και πολιτικοκοινωνικής βίας.

Με άλλα λόγια, σε μια απόπειρα να μετατρέψει τους θεατές και τις θεάτριες, ανεξάρτητα από την ηλικία, σε ενεργούς και αυτόνομους χρήστες των μέσων και των δημιουργημάτων που διαχέουν, ανέδειξε άρρητες πλευρές που μπορεί να αφορούν όχι μόνο την κυρίαρχη οπτική, αλλά και να νομιμοποιούνται στο όνομα μιας από τις 'εναλλακτικές ταυτότητες' που δείχνουν 'ενσωματωμένες' σήμερα, και τα δημιουργικά ρεύματά τους, υποβαθμίζοντας τις άλλες. Έτσι αναζήτησε και μία εναλλακτική παιδαγωγική, κριτική και συμπεριληπτική με ουσιαστικότερο τρόπο, πέρα από τις συνήθεις "συναισθηματικές ρητορικές", ενισχύοντας τόσο τις απόπειρες για κριτική/δημιουργική παιδεία, αλλά και, διευρύνοντας τα κριτήρια του

‘παιδαγωγικά επιλέξιμου’, σε μία εποχή ραγδαίων εξελίξεων -και- όσον αφορά την τεχνολογία και την ‘επικοινωνία’.

3. Η Κινηματογραφική Παιδεία στην εποχή της υπερτεχνολογίας

Η εκπαίδευση, προσαρμοσμένη στους εκάστοτε καιρούς, -ή έστω σε συνομιλία μαζί τους- διαδραματίζει ζωτικό ρόλο στην ανάπτυξη των γνώσεων, των δεξιοτήτων, των στάσεων και αξιών που επιτρέπουν στους ανθρώπους να συνεισφέρουν και να δημιουργήσουν, ή να ‘επωφεληθούν’ από ένα βιώσιμο, ελπίζουμε, μέλλον, εξοπλίζοντας στον βαθμό που της αναλογεί τις μαθήτριες και τους μαθητές με τις δεξιότητες που χρειάζονται για να γίνουν ενεργοί και υπεύθυνοι (Rosengren & Forsdale, 2018, σελ. 5).

Αλλά η ‘προσαρμογή στους τωρινούς καιρούς’ της υπερτεχνολογίας έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και δημιουργεί συγκεκριμένες προϋποθέσεις: Ως αποτέλεσμα της τεχνολογικής προόδου και της ευρείας χρήσης της σε νεαρές ηλικίες πχ έχει προταθεί ως περιγραφικός όρος γι’ αυτές τις γενιές, τουλάχιστον για τον 1^ο και 2^ο κόσμο, το ‘Digital Natives’, (Prensky, 2001) υπονοώντας πως η πιο διαδεδομένη κοινή ‘μητρική’ τους γλώσσα -εφόσον γεννιούνται και διαμορφώνονται μέσα σε έναν πολιτισμό στον οποίον κυριαρχεί- είναι η ‘γλώσσα’ των νέων τεχνολογιών και των εικόνων που περιλαμβάνουν, κατατάσσοντας μάλιστα τον 21ο αιώνα ως τον αιώνα της Ψηφιακής Κοινωνίας. Αυτά τα παιδιά, προκαλούν εκ των πραγμάτων, αργά ή γρήγορα, την emphatic ανάγκη για ένα ‘κύμα παιδαγωγικής καινοτομίας’, σε σαφή συνδυασμό με την τεχνολογική καινοτομία.

Έχει, λοιπόν, προταθεί από τον Moreira (στο Moreira & Ferreira, 2016, σελ. 72) ένα νέο ‘παράδειγμα’ που χαρακτηρίζεται από τη συγχώνευση παιδαγωγικής και τεχνολογίας, προάγοντας την ανάπτυξη των πολυγραμματισμών, σύμφωνα με την πολλαπλότητα των καναλιών επικοινωνίας και τις αντίστοιχες μορφές επικοινωνίας που διαφοροποιήθηκαν. Ήδη από τα τέλη του 20^{ου} αιώνα, και υπό την πίεση των νέων συνθηκών διαπολιτισμικής προσέγγισης που διαμορφώνονταν στις τάξεις και της πραγματικότητας που ‘κεντροποιούσε’ τις νέες τεχνολογίες στην κουλτούρα των νέων εκτός αυτής, το 1995, ο Vitor Reia-Baptista (όπως αναφέρεται από τον Carlos Carucho στο Moreira, και Ferreira, 2016, σελ. 88), έθεσε την ερώτηση: «Ποιος μπορεί να μεταμορφώσει τον δάσκαλο σε έναν επιδέξιο αναγνώστη και διαμοιραστή των αναπαραστατικών γλωσσών;»

Ήδη από τις αρχές του αιώνα, ο Prensky (2001) είχε υποστηρίξει ότι οι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται σε εκπαιδευτικά ιδρύματα άνω των είκοσι ετών είναι ‘μετανάστες’ στον κυβερνοχώρο επειδή γεννήθηκαν σε ένα διαφορετικό ιστορικό, επικοινωνιακό και πολιτιστικό πλαίσιο, έχοντας μάθει να αποκτούν γνώση με διαφορετικό τρόπο από αυτόν που χρησιμοποιείται σήμερα από τους ψηφιακούς ‘γηγενείς’. Όπως αναφέρουν οι Santos, Scarabotto και Matos 2011 (στο Cardoso & Mendes, 2022, σελ. 151) η εκπαιδευτική πρακτική του ‘εκπαιδευτικού ψηφιακού μετανάστη’ είναι διαφορετική από τον τρόπο που βλέπουν οι μαθητές και οι μαθήτριες την γνώση και την παραγωγή της, κάτι που συχνά οδηγεί σε παιδαγωγική ανεπάρκεια. Όπως, για παράδειγμα, όταν επικρίνουν τις αναγνωστικές τους συνήθειες στην τάξη, αλλά οι επικοινωνιακές τους ‘δεξιότητες’ -που προφανώς δεν ισούται με τις πρώτες- είναι αναμφισβήτητες στα κοινωνικά δίκτυα ή στις πολυτροπικές πλατφόρμες, όπου κινούνται, διαβάζουν και γράφουν με τέλεια φυσικότητα και ικανότητα, χρησιμοποιώντας και μοιράζοντας πολλές εικόνες από την μαζική κουλτούρα, όπως οι κινηματογραφικές. Έτσι, αυτή η κοινωνία και αυτή η πραγματικότητα, όχι μόνο θυμίζουν τον, εν μέρει φοβικό αντί παραγωγικό, διάλογο που είχε αναπτυχθεί όταν εφευρέθηκε η τυπογραφία σε σχέση με την τύχη των προφορικών γλωσσών, αλλά πρέπει να οδηγήσουν

τους δάσκαλους και τις δασκάλες στην ανακάλυψη και την καινοτομία που ο Guerreiro (2006) ορίζει ως 'την ικανότητα να βλέπει κανείς με άλλο τρόπο το αντικείμενο που έχει ήδη παρατηρηθεί από πολλούς'.

Οι νέοι, έφηβοι και παιδιά, μέσα από μια διαρκή έκθεση στις ΤΠΕ και σε μια 'καθημερινότητα' γνωστικής συνύπαρξης με μια ποικιλία ψηφιακών πλατφορμών και gadget, αποκτούν νέες, και μάλιστα 'multi-tasking', δεξιότητες επικοινωνίας προσαρμοσμένης στην πολυτροπική γλώσσα, ή στις γλώσσες, της εποχής των ψηφιακών ιθαγενών. Αυτό το νέο προφίλ μαθητών/τριών συνεπάγεται και την ανάγκη για ένα νέο προφίλ δασκάλων και γενικότερα εκπαιδευτικών, 'πλασιώνοντας' ένα νέο εκπαιδευτικό παράδειγμα, με τις τεχνολογικές προκλήσεις όλο και πιο προχωρημένες και πολύμορφες, αλλά και κριτικά αποτιμημένες. Οι λεγόμενοι 'ψηφιακοί ιθαγενείς' αυτών των γενεών, με τη 'φυσική τους εναρμόνιση' στις νέες τεχνολογίες, οι οποίες λειτουργούν 'εν τοις πράγμασι' ως προεκτάσεις 'ανάγνωσης' και 'ερμηνείας' του κόσμου, ζουν, διδάσκονται και διδάσκουν σε ένα ολοένα και πιο πολύσημο αναπαραστατικά περιβάλλον.

Όπως αναφέρεται στην έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής The Changing Pedagogical Landscape¹⁰: Οι νέοι τρόποι διδασκαλίας και μάθησης και οι επιπτώσεις τους στο επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, πρέπει να απασχολήσουν και την προσφερόμενη ύλη- θεωρητική και πρακτική- των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων και των εκπαιδευτικών, ως απαραίτητοι παράμετροι σε αυτή τη διαδικασία αλλαγής, και θα πρέπει να υποστηριχθούν σε αυτήν την 'οικειοποίηση' της παιδαγωγικής καινοτομίας που θα διαχυθεί, αναλογικά, σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Όπως επισημαίνει η Caeiro (2015, σελ. 309-312), οι επισημάνσεις της οποίας τίθενται προς συζήτηση¹¹, μπορούμε να επισημάνουμε τρία επίπεδα κοινωνικοπολιτισμικής αλλαγής, τα οποία δεν έχουμε ακόμη, με επάρκεια, συνειδητοποιήσει:

1. Σήμερα, η γνώση και η πνευματική παραγωγή γενικά δεν παράγονται αποκλειστικά -ή πρωταρχικά- στα εκπαιδευτικά ιδρύματα (σχολεία / πανεπιστήμια): • Οι πολίτες έχουν τη δυνατότητα να έχουν πρόσβαση όλο και πιο εύκολα και με μεγαλύτερη μεθοδικότητα σε 'πληροφορίες' που κυκλοφορούν στο αχανές διαδικτυακό σύμπαν, διαμορφώνουν απόψεις και οριοθετούν στάσεις. • Το εκπαιδευτικό σύστημα βρίσκει ενεργό ανταγωνιστή στα νέα δίκτυα γνώσης διάδοσης - επικοινωνίας και έρευνας που εδράζονται σε ιδιωτικά επιχειρηματικά συστήματα/συμφέροντα πολύ, έξω από τον παραδοσιακό έλεγχο που ασκούσε πάνω τους η θεσμική εκπαίδευση υπό την ακαδημαϊκή διανοητική εξουσία.

2. Ο αυξημένος όγκος πληροφορίας που κυκλοφορεί στην κοινωνία, προκαλεί και αύξηση της πολυπλοκότητας σε σχέση με την αποτίμηση και την ανάλυση και άρα καλούν σε καινοτομίες. Αφού: • Η ζήτηση για γνώση πολλαπλασιάζεται γιατί η 'σταθερότητα' της 'γνώσης' για κάτι δείχνει να έχει έναν σύντομο κύκλο διάρκειας. • Νέες και ποικίλες πηγές γνώσης ενσωματώνονται στην παραγωγή δομής της γνώσης. • Οι προσωπικές «πλοηγήσεις»

¹⁰ <https://cordis.europa.eu/article/id/87640-multicultural-europe-rising-to-the-challenge>

¹¹ Την παραθέτουν και οι Cardoso και Mendes (2022) και από εκεί αναζητήσαμε την πρωτογενή πηγή, αλλά στο άρθρο της ενώ έχει σωστές επισημάνσεις που αξίζει να αναφερθούν, την ίδια ώρα μας δημιουργήθηκε η εντύπωση δείχνει να προσδοκά τα ΑΕΙ να ακολουθήσουν τις 'πρωτοβουλίες' των νέων τεχνολογιών και όχι να πάρουν πρωτοβουλίες τα ίδια.

στον κόσμο της 'γνώσης' καθίστανται δυνατές και θεωρούνται, σε κοινωνικό επίπεδο, γενικά αποδεκτές.

3. Η λογική των οργανωτικών δομών της γνώσης αλλάζει: • Η γραμμικότητα που κυριάρχησε στην περίοδο της ηγεμονίας του γραπτού μέσου εξαφανίζεται κάτω από την κυριαρχία του «μωσαϊκού» πληροφοριών και ερεθισμάτων που το ηλεκτρονικό και το ψηφιακό περιβάλλον επιβάλλει. • Η λογική του χρόνου και της συσσώρευσης μεταμορφώνεται. Η γνώση δεν 'ομαδοποιείται' πλέον. Σύμφωνα με το πρότυπο της συνεχούς ροής, ποιοτικές αλλαγές προκύπτουν συνεχώς και δεν εξαρτώνται από την ποσοτική συσσώρευση πληροφοριών (Porto & Moreira, 2017, σελ. 8-9)¹². Στην πραγματικότητα, για να δούμε αυτές τις προκλήσεις, χρειαζόμαστε νέες δεξιότητες για να γνωρίζουμε, να κατανοούμε, να αναλύουμε, να ερμηνεύουμε και να δημιουργούμε παραγωγική γνώση. Δεν αρκεί να ενσωματωθούν οι τεχνολογίες στην τάξη και να προστεθούν ως εκπαιδευτικά εργαλεία σε μια παραδοσιακή προσέγγιση, είναι πλέον σημαντικότερο να εκπαιδευτούμε στην παιδαγωγική καινοτομία. Στο πλαίσιο αυτό, είναι απολύτως απαραίτητο οι νέου είδους γραμματισμοί να αποτελούν προτεραιότητα σε αυτόν τον τομέα.

Για να επιτευχθεί όμως αυτό πρέπει να εντοπίσουμε, ως εκπαιδευτικοί, τις κύριες προκλήσεις μας:

1. Να κατανοήσουμε τη σύγχρονη κοινωνία και τη χειμαρρώδη έκθεση της πληροφορίας.
2. Να συνειδητοποιήσουμε το διαφορετικό 'προφίλ' του «γηγενούς ψηφιακού κοινωνικού υποκειμένου» που αυτές οι γενιές μαθητών εκπροσωπούν.
3. Να προσφέρουμε τη δυνατότητα ως εκπαιδευτικό σύστημα στον/στην εκπαιδευτικό να ανταποκριθεί στις προκλήσεις της κοινωνικής, τεχνολογικής και διδακτικής-μαθησιακής νέας πραγματικότητας.
4. Να ενσωματώσουμε τους κατάλληλους για την εποχή γραμματισμούς στην τάξη, από την οπτική γωνία των μαθητών, αλλά και των δασκάλων.

Είναι σημαντικό να αντιμετωπίζουμε τους Γραμματισμούς ως πηγές και στρατηγικές 'οικειοποίησης' του σύγχρονου κόσμου και να κατανοήσουμε, με πληθυντική προσέγγιση, τους πολυγραμματισμούς που υπεισέρχονται σε κάθε έναν από τους Γραμματισμούς, έχοντας κατά νου το πλαίσιο, το επίπεδο εκπαίδευσης και τον επιστημονικό τομέα διδασκαλίας και έρευνας. Λόγω της παρούσας πολιτισμικής δυναμικής που υποκαθιστά την πρωτοκαθεδρία της ανάγνωσης του κειμένου από αυτήν, είναι σημαντικό να κατανοήσουμε την εμφάνιση, να μελετήσουμε τις αναπαραστάσεις και να αποτιμήσουμε κριτικά τα νοήματα και τα σημαίνοντα/όμενα, και πάνω απ' όλα, είναι σημαντικό να τους μάθουμε να κοιτάζουν, να διαβάζουν (στατικές και κινούμενες) εικόνες (Moreira & Ferreira, 2016, σελ. 7), όπως και να τις χρησιμοποιούν, προσθέτουμε, με κριτικό και δημιουργικό τρόπο, ως σημαντικό όχημα για τη διάχυση της γνώσης και της κριτικής της πρόσληψης στην ψηφιακή κοινωνία.

Όπως επισημάναμε, παρόλο που σε καμιά περίπτωση οι εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες δεν αφορούν πρώτιστα ή αποκλειστικά την ΕΕ, η Έκθεση Screening Literacy: Country Profiles της Ευρωπαϊκής Επιτροπής¹³, με στόχο την αξιολόγηση του κινηματογραφικού γραμματισμού στην Ευρώπη και του προφίλ κάθε χώρας, παρέχει μία πολύτιμη συμβολή σε αυτόν τον

¹² Αφού εντοπίστηκε βιβλιογραφικά αναζητήθηκε και μεταφράστηκαν αποσπάσματα με την βοήθεια του google translator, οπότε διατηρούμε μια επιφύλαξη για την ακρίβεια της μετάφρασης.

¹³ Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2012). Screening Literacy: Country Profiles, Λουξεμβούργο: 2012

προβληματισμό. Η κινηματογραφική εκπαίδευση νοείται εδώ ως αναπτυσσόμενη κριτική ικανότητα αποκωδικοποίησης των αναπαραστάσεων και αισθητικής απόλαυσης. Αλλά και ως όχημα γνωριμίας και κατανόησης με διαφορετικές μορφές ή είδη ταινιών πέρα από το δίπολο 'κατάλληλο' 'ακατάλληλο' που εκτός τάξης έχει -στην πράξη- καταλυθεί, μα και ανάπτυξης δεξιοτήτων κινηματογραφικής δημιουργίας (ό.π., 2012) που αντιμετωπίζουν το μαθητικό δυναμικό ως συν-δημιουργούς και όχι καταναλωτές, συμβάλλοντας σε πολιτιστικές γέφυρες στις πολυπολιτισμικές τάξεις των καιρών μας.

Σε αυτήν την έκθεση αναδείχθηκε ότι η Ελλάδα έχει απουσία εθνικής στρατηγικής για τη διδασκαλία του Κινηματογράφου. Ακόμη, με τυπικούς όρους, ενώ υπάρχουν σχολές κινηματογράφου, για τον κινηματογράφο αλφαριθμητισμό και την ουσιαστική εισαγωγή του στην εκπαίδευση, τουλάχιστον όταν διεξαγόταν η Έρευνα, δεν υπήρξε κανένα μάθημα σε Παιδαγωγική Σχολή, παρά την ημερίδα της ΟΜΕΡ. Αυτή η 'διάγνωση', αν και δεν είναι πολύ ενθαρρυντική, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εφελκυστικό ενίσχυσης των προσπαθειών για την αναγνώριση της αξίας και την προώθηση της κινηματογραφικής παιδείας, προς όφελος της παιδείας και της Εκπαίδευσης γενικά, σε μια εποχή 'συντριπτικών' μεταβολών. Και ο μειονοτικός κινηματογράφος δεν μπορεί να αποτελεί εξαίρεση.

4. Συμπεράσματα

Η σύγχρονη κοινωνία έχει γεννήσει μια βαθιά και αναπόφευκτη ανάγκη να (ξανα)σκεφτούμε τα σύμπαντα της Παιδείας και της Παιδαγωγικής, μέσα από την ενσωμάτωση των νέων Γραμματισμών στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης. Σε μία εποχή που χαρακτηρίζεται όλο και περισσότερο από τη δημιουργία ψηφιακών περιβαλλόντων, από αυτό-οργάνωση σε σχέση με την 'μάθηση', υποκείμενη κι αυτή στις ποικίλες υποκειμενικότητες και στα δυσδιάκριτα σύνορα μεταξύ 'αληθινού' και 'ψεύτικου', από πολυπλοκότητα, και κινητικότητα, και από την πανταχού παρουσία νέων ευρισκόμενων σε σχέση έντονης συμβίωσης με τις τεχνολογίες, ο κριτικός κινηματογραφικός γραμματισμός, ως μέρος των γραμματισμών της εικόνας, αποκτά εξαιρετική δυναμική και σημασία. Όπως αναφέρεται στην έκθεση του ΟΟΣΑ (2018) *The Future of Education and Skills*¹⁴: Οι μεγάλες προκλήσεις της Εκπαίδευσης έως το 2030 εστιάζονται στην απόκτηση δεξιοτήτων κατανόησης και ερμηνείας του κόσμου, ενεργοποιώντας την κριτική σκέψη για την 'ανάγνωση' των πολύσημων καιρών και των πολύπλοκων σημειολογικών χώρων που προσφέρουν και απαιτούν.

Η ενσωμάτωση των σύγχρονων πολυγραμματισμών (όπως αυτών που προσφέρει η κινηματογραφική παιδεία), που απαιτούν ικανότητες και δεξιότητες πολύ πέραν της ορθογραφίας και του συντακτικού, πολύ ουσιαστικότερες από την στείρα απομνημόνευση ημερομηνιών και ονομάτων, την στείρα νοησιαρχία, μπορεί να εμπλουτίσει την παιδεία γενικά και τον γραμματισμό ειδικά, με πιο ξεκάθαρο, συστηματικό και βαθύ τρόπο. Προσφέροντας 'εγκάρσιες' ικανότητες τόσο σε εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων, όσο και σε μαθήτριες και μαθητές και φοιτητές φοιτήτριες, μπορεί, ακόμη, να οδηγήσει σε ουσιαστικότερη ενσυναίσθηση για τις μειονότητες. Αλλά και -σε αντίθεση με πολιτικές 'συναισθηματικές' ρητορικές- μπορεί να συνεισφέρει βαθύτερα στην κριτική πρόσληψη τόσο

¹⁴<https://www.oecd-ilibrary.org/sites/7c2c1be9-en/index.html?itemId=/content/component/7c2c1be9-en> (όπως προσπελάστηκε 29/4/2024)

των κυρίαρχων όσο και των μειονοτικών ομάδων, πριμοδοτώντας μια κριτική, και συμπεριληπτική ταυτόχρονα, εκπαίδευση.

Ειδικότερα για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση η κινηματογραφική παιδεία μπορεί να συμβάλλει στην προσέγγιση του γραμματισμού και της εκπαιδευτικής καινοτομίας των καθηγητών που την υπηρετούν αλλά και στην εμπέδωση της κριτικής σκέψης των φοιτητών/τριών σχετικά με τις προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας μέσω της αύξησης των δεξιοτήτων γραμματισμού. Ο τελικός αποδέκτης θα είναι η κοινωνία, παρέχοντας στους μαθητές και στις μαθήτριες, ως αυριανούς πολίτες, τη δυνατότητα χρήσης του κινηματογραφικού γραμματισμού για εξάσκηση στην κριτική ανάλυση και στην ερμηνεία της τρέχουσας πληροφορίας, και εικόνας στην εποχή της ψηφιακής επικοινωνίας.

Ή, όπως θυμίζουν οι Cardoso & Mendes (2022, σελ. 155) Στοχεύοντας στη βαθύτερη σημασία της ελληνικής λέξης «ποιητής» («ως ο/η δημιουργός»), προκειμένου να δημιουργηθούν νέες προοπτικές για την παιδαγωγική καινοτομία, σε αυτό το ανοιχτό, εμπνευσμένο τολμηρό και ζωντανό πεδίο, μπορούμε να θυμίσουμε αυτό που λέει ο καθηγητής Κίτινγκ στην ταινία *Dead Poets Society* (Ο Κύκλος των Χαμένων Ποιητών): «Τώρα στην τάξη μου θα μάθετε ξανά να σκέφτεστε μόνοι σας. Θα μάθετε να απολαμβάνετε λέξεις και γλώσσες. Ό,τι κι αν σας πει κανείς, οι λέξεις και οι ιδέες μπορούν να αλλάξουν τον κόσμο.»

Βιβλιογραφία

Androutsopoulos, J. (2012). Introduction: Language and society in cinematic discourse, in *Multilingua*, σελ. 139-154.

Bailey M. και Trudy x (2018) *On Misogynoir: Citation, erasure and plagiarism* στο <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14680777.2018.1447395>

Bazalgette, C. (2009). *Impacts of Moving Image Education: A Summary of Research*. Glasgow, Scotland: Scottish Screen.

Baxter, A. J. & Lederman, G. N. (1999). Assessment and measurement of pedagogical content knowledge. In J. Gess-Newsome & N.G. Lederman (Eds.), *Examining Pedagogical Content Knowledge: The Construct and Its Implications for Science Education*, σελ. 147-161.

Bourdieu, P. (1973). Cultural reproduction and social reproduction. In R. Brown (Ed.) *Knowledge, education and cultural change* (σελ. 71 – 112). London: Tavistock.

Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste* (μτφρσ. R. Nice). London: Routledge.

British Film Institute (2011). *Opening your eyes: how film contributes to the culture of the UK*. <https://corecms.bfi.org.uk/media/1733/download> British Film Institute (2012). Screening Literacy: Country Profiles. https://www.abcinemaproject.eu/wpcontent/uploads/2016/04/literacy-countryprofiles_en.pdf

Brooks, R., Cooper, A., Penkem, L. (2012). *Film: 21st Century Literacy. Teaching Using Film – Statistical Evidence*. London, UK. BFI (British Film Institute) στο <http://www.bfi.org.uk/sites/bfi.org.uk/files/downloads/film-21st-century-literacy-teaching-using-film-statistical-evidence.pdf> όπως προσπελάστηκε 4/5/2024.

- Caeiro, S. (2015). Education for sustainable development through e-learning in higher education: experiences from Portugal, *Journal of Cleaner Production*, 2015/11/1 vol. 106, σελ. 308-319.
- Cardoso I. M., Mendes T. (2022) Education, Pedagogy and Literacies: Challenges and Horizons of Film Literacy στο *European Journal of Education* July - December 2022 Volume 5, Issue 2, σελ. 145-155.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color *Stanford Law Review*, Vol. 43, No. 6 (Jul., 1991), σελ. 1241-1299.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2012). *Screening Literacy: Country Profiles*, Λουξεμβούργο: 2012. στο https://ec.europa.eu/assets/eac/culture/library/studies/literacy-country-profiles_en.pdf όπως προσελάσθηκε 14/5/2024.
- Frith, S. (1996). *Performing Rites: On the value of popular music*. Oxford: Oxford University Press.
- Gripsrud, J. (1989). 'High culture' revisited. In *Cultural Studies Journal*, 3(2), σελ. 194-207.
- Grodal, T., & Kramer, M. (2010). Empathy, film, and the brain. *Recherches sémiotiques/Semiotic Inquiry*, 30(1-2-3), σελ. 19-35.
- Hall, S. (Ed.). (1997). *Representation: Cultural representations and signifying practices* (Vol. 2). Sage.
- Hill, A. (2011). *Speaking Truth to Power*. New York: Knopf Doubleday Publishing Group.
- Hill, J. (2004). *UK Film Policy, Cultural Capital and Social Exclusion Cultural Trends*, 13(2), No. 50, June, σελ. 29-39, London: Taylor & Francis.
- Jancovich, M. (2002). Cult fictions: Cult movies, subcultural capital and the production of cultural distinctions, in *Cultural Studies*, 16(2), 306 – 322.
- Marsh, J., & Bearne, E. (2008) *Moving Literacy On*. Sheffield, UK: University of Sheffield.
- McLuhan, M. (1960) Classroom without walls. In E. Carpenter & M. McLuhan (Eds.) *Explorations in communication*. Boston: Beacon, στο <https://mcluhansnewsociences.com/mcluhan/2022/04/classroom-without-walls/> όπως προσελάσθηκε 4/5/2024.
- Moreira, J. e Ferreira, Vítor (2016). *Cinema e Educação. Convergência para a formação cultural, social e artística*, Whitebooks: Santo Tirso.
- Moscovici, S. (1983). The coming era of social representations, In J. P. Codol and J. P. Leyens (eds.). *Cognitive analysis of social behavior*, Martinus Nijhoff, The Hague.
- Nachtigall Paul E., Herman Louis M. and H. L. Roitblat, (1993). *Language and Communication: Comparative Perspectives*. Psychology Press.
- O.M.E.P. (2003). *Ερευνώντας τον Κόσμο του Παιδιού, Αφιέρωμα” Παιδική Ηλικία και Κινηματογράφος. Επιστημονική περιοδική έκδοση της Ο.Μ.Ε.Ρ.*, (επιμ. Ευαγγελία Κούρτη, Χριστίνα Σιδηροπούλου Μένη Τσίγκρα) τεύχος 09, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ΟΟΣΑ. (2018). *The Future of Education and Skills* στο <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/7c2c1be9-en/index.html?itemId=/content/component/7c2c1be9-en> όπως προσπελάστηκε 6/5/2024.

Παπαδόπουλος, Δ. (2020). *Κινηματογραφική Εκπαίδευση. Δυνατότητες και προκλήσεις στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Prensky, M. (2001) *Digital Native, digital immigrants. Digital Native immigrants. On the horizon*, MCB University Press, Vol. 9, N.5, October, σελ. 1-6. στο https://desarrollodocente.uc.cl/wp-content/uploads/2020/03/Digital_Natives_Digital_Inmigrants.pdf όπως προσπελάστηκε 7/5/2024.

Rosengren J. και Forsdale L., (2018, 1970), *Film Literacy in AV Communication Review* Vol. 18, No. 3 (Fall, 1970), σελ. 263-276.

Umesh, W. (2023). *A Critical Study of Socio-Cultural Impact of Cinema on Society in International Journal of Advance and Applied Research* Vol.10 No.3 σελ. 81-94.

Λαογραφία, χορός και εκπαίδευση
Οι τέχνες στην εκπαίδευση

Εθνογραφικές προσεγγίσεις του λαϊκού πολιτισμού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: η περίπτωση του Τμήματος Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού του Κατάρ

Αικατερίνη Βασιλάκη

Περίληψη

Στον τομέα των επιστημών αγωγής και των εφαρμογών στην εκπαίδευση υπάρχει πληθώρα παραδειγμάτων δημιουργικής αξιοποίησης μορφών και εκφάνσεων του λαϊκού πολιτισμού. Πρωτότυπες και ευφάνταστες δράσεις προς αυτή την κατεύθυνση υλοποιούνται συχνά στα σχολεία. Ωστόσο το πλαίσιο, στο οποίο τοποθετούνται αυτές οι δράσεις, συνήθως φανερώνει μια στατική και μάλλον νοσταλγική προσέγγιση της παράδοσης που αφορά μόνο το παρελθόν. Η παρούσα εργασία αντιλαμβάνεται τον λαϊκό πολιτισμό, όχι ως στατικό και παρωχημένο στοιχείο του παρελθόντος αλλά ως ζώσα πολιτιστική κληρονομιά που προέρχεται από το παρελθόν έχοντας ταυτόχρονα θέση και λειτουργία στο παρόν και το μέλλον. Μ' αυτήν την έννοια η μελέτη του λαϊκού πολιτισμού μπορεί να συμβάλλει καθοριστικά στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα ακολουθώντας μια δυναμική προσέγγιση, η οποία εκκινεί από τη διαλεκτική ανάμεσα στο παιδί και τον λαϊκό πολιτισμό και μετουσιώνεται στην εκπαιδευτική πράξη ως ενσώματη μάθηση. Η παιδαγωγική διάσταση της αξιοποίησης των πολυδιάστατων δυνατοτήτων του λαϊκού πολιτισμού αποκτά επιπρόσθετη σημασία όταν εξετάζεται σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα εκτός Ελλάδας στη σύγχρονη, μεταμοντέρνα συνθήκη. Η παρούσα εργασία αναφέρεται στο παράδειγμα του Τμήματος Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού του Κατάρ προτείνοντας την εθνογραφική μέθοδο και την αναστοχαστική προσέγγιση ως μεθοδολογία για τη συγκρότηση και την εις βάθος κατανόηση και ερμηνεία του υλικού που προκύπτει από την έρευνα.

Λέξεις-κλειδιά: λαϊκός πολιτισμός, ζώσα παράδοση, τμήμα ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού, βιωματική/ενσώματη μάθηση, εθνογραφία

1. Ο λαϊκός πολιτισμός στην εκπαίδευση

Ο λαϊκός πολιτισμός αποτελεί αντικείμενο μελέτης σε ερευνητικό επίπεδο και σε τομείς των εφαρμοσμένων επιστημών. Ιδιαίτερα τις τελευταίες δεκαετίες το επιστημονικό ενδιαφέρον για τον λαϊκό πολιτισμό (Λ.Π.) είναι αυξημένο, γεγονός που αποτυπώνεται στο πλήθος των μελετών και των εφαρμογών τους. Ειδικότερα, στον τομέα των επιστημών αγωγής και των εφαρμογών στην εκπαίδευση υπάρχει πληθώρα παραδειγμάτων δημιουργικής αξιοποίησης μορφών και εκφάνσεων του λαϊκού πολιτισμού, τα οποία έχουν ως σκοπό την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, που αποτελεί άλλωστε βασική παιδαγωγική αρχή και στόχο των αναλυτικών προγραμμάτων στην τυπική εκπαίδευση.

Ο όρος *τυπική εκπαίδευση* αναφέρεται στην εκπαίδευση που παρέχεται στο πλαίσιο του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, οδηγεί στην απόκτηση πιστοποιητικών αναγνωρισμένων σε εθνικό επίπεδο από τις δημόσιες αρχές και αποτελεί μέρος της διαβαθμισμένης εκπαιδευτικής κλίμακας, όπως περιγράφεται στην ελληνική νομοθεσία [Ν. 3879/2010 (αν. 4763/2020)]. Ως εκ τούτου, προϋποθέτει την ύπαρξη Αναλυτικού

Προγράμματος Σπουδών, το οποίο καθορίζει τα γνωστικά αντικείμενα, τη διδακτέα ύλη, το περιεχόμενο των μαθημάτων και την κατανομή τους σε διδακτικές ώρες, τους μαθησιακούς στόχους, τις μεθόδους διδασκαλίας, την αξιολόγηση και τις υποχρεώσεις των μαθητών (εξετάσεις, βαθμολόγηση, απολυτήρια).

Αντίθετα, η *άτυπη μάθηση*, που συντελείται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, περιλαμβάνει κάθε τύπου δραστηριότητα που διευρύνει το γνωστικό του πεδίο χωρίς να λαμβάνει χώρα εντός οργανωμένου εκπαιδευτικού πλαισίου αλλά στο πλαίσιο του ελεύθερου χρόνου ή/και επαγγελματικών, κοινωνικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων (N. 3879/2010). Φορείς άτυπης μάθησης θεωρούνται: το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον, οι συνομήλικοι, οι γενικότερες κοινωνικές συναναστροφές, η τέχνη, τα ΜΜΕ και οι χώροι πολιτισμού (μουσεία, πινακοθήκες, πολιτιστικά κέντρα, βιβλιοθήκες κ.λπ.).

Οι όροι τυπική εκπαίδευση και άτυπη μάθηση δε χαρακτηρίζουν ποιοτικά την εκπαιδευτική διαδικασία αλλά αναφέρονται κυρίως στο μαθησιακό πλαίσιο. Η διάκριση σε περιβάλλοντα τυπικής, μη τυπικής εκπαίδευσης και άτυπης μάθησης φανερώνει το εύρος αυτών των πλαισίων. Η τυπική εκπαίδευση περιλαμβάνει εκπαιδευτικές δραστηριότητες εντός οριοθετημένων γνωστικών πεδίων, στοχεύοντας κυρίως σε ακαδημαϊκά επιτεύγματα ενώ η άτυπη μάθηση, λόγω του ευρύτερου πλαισίου και των φορέων της, καθιστά εφικτή την επίτευξη περισσότερο ανθρωποκεντρικών στόχων σε σύγκριση με εκείνους που επιτυγχάνονται μέσω των σχολικών εγχειριδίων.

Η εμπειρία που αποκτάται μέσω της βιωματικής μάθησης, η οποία προσφέρεται συχνά στα περιβάλλοντα της άτυπης μάθησης, είναι μια γνώση που δύσκολα μπορεί να προσφέρει ένα σχολικό εγχειρίδιο, αλλά κατέχει σπουδαία θέση στη μαθησιακή διαδικασία (Κακούρου-Χρόνη, 2002). Η εκπαίδευση που πραγματοποιείται σε άτυπα μαθησιακά περιβάλλοντα παρέχει περισσότερες ευκαιρίες όσον αφορά την δημιουργική αξιοποίηση του μορφωτικού υπόβαθρου των μαθητών. Κατά συνέπεια, ανταποκρίνεται καλύτερα στο σημερινό αίτημα για ολιστική εκπαίδευση, για γνώση δηλαδή που να αντιμετωπίζει τον άνθρωπο ως σύνολο και όχι ως κατακερματισμένη μηχανή παραγωγής και κάλυψης υλικών αναγκών αποκλειστικά.

Μια πρόταση προς την κατεύθυνση της ολιστικής προσέγγισης στην τυπική εκπαίδευση είναι η διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγιση της μάθησης, η οποία ευοδώνεται ιδιαίτερα μέσα από τη σύνδεση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών με το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών. Ο Pierre Bourdieu (2004) υποστηρίζει ότι στον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη συνολικά τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα στα οποία συμμετέχουν οι μαθητές ώστε το θεσμοθετημένο εκπαιδευτικό σύστημα να μην αποτελεί ένα κλειστό σύστημα, αποκομμένο και ασύνδετο με τους άλλους εκπαιδευτικούς φορείς. Ο Bourdieu θεωρεί επίσης ότι η σχολική δράση θα είχε καλύτερα αποτελέσματα εάν εντασσόταν μεθοδικά στον ευρύτερο κύκλο των πολιτισμικών δραστηριοτήτων που δημιουργούν τα άλλα μέσα πολιτιστικής επικοινωνίας. Τέλος, θεωρώντας ότι η τεχνοκρατική εκπαίδευση αναπαράγει ανισότητες επειδή ευνοεί την εκδήλωση κοινωνικών μηχανισμών αποκλεισμού των μη προνομιούχων, προτείνει μέτρα δράσης που βασίζονται στη σύνδεση της εκπαίδευσης με τον πολιτισμό.

Είναι γεγονός ότι η αστικοποίηση και η βιομηχανοποίηση συντέλεσαν στον μετασχηματισμό και των εκπαιδευτικών πρακτικών. Σήμερα, η μεταφορά της πολιτισμικής εμπειρίας από τις προηγούμενες στις επόμενες γενιές αποτελεί συχνά αποτέλεσμα διαμεσολαβημένης διαδικασίας. Η μελέτη του λαϊκού πολιτισμού δείχνει τον δρόμο για τη βιωματική μάθηση

που προκύπτει μέσω κοινωνικής διάδρασης και αλληλεπίδρασης. Επίσης, προστίθεται η πτυχή της ψυχαγωγίας που αποτελεί κίνητρο για τους ανθρώπους να συνεχίζουν να εμπλέκονται σε συγκεκριμένες επαναλαμβανόμενες πρακτικές. Ο Sutton-Smith στο εμβληματικό του έργο “The ambiguity of play” (2001) αναλύει την εκπαιδευτική αξία του παιχνιδιού μέσω μιας διεπιστημονικής προσέγγισης τονίζοντας την κοινωνική του διάσταση και τον ρόλο του στην διαμόρφωση ταυτοτήτων. Ο ρόλος του παιχνιδιού, της προφορικότητας και του βιώματος έχει αποτελέσει το αντικείμενο μελέτης πολλών επιστημόνων και διανοητών, μεταξύ αυτών και του θεμελιωτή της γνωστικής ψυχολογίας Jean Piaget και της ψυχανάλυσης Sigmund Freud. Το παιχνίδι όπως και οι πολιτισμικές πρακτικές μπορούν να αξιοποιηθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο Bronner (2019) εξετάζει τη σύνδεση της βιωματικής μάθησης και των πρακτικών του λαϊκού πολιτισμού με τη δημιουργία κοινωνικών συνδέσεων. Καθοριστικό ρόλο στη σύνδεση αυτή διαδραματίζει η *ενσώματη μάθηση*.

1.1 Το θεωρητικό πλαίσιο της ενσώματης μάθησης ως βάση για αναστοχασμό

Τις τελευταίες δεκαετίες η ενσώματη μάθηση έχει αποτελέσει ερευνητικό πεδίο (Kontra, Goldin-Meadow & Beilock, 2012; Wilson, 2002) των κλάδων της γνωστικής ψυχολογίας (Garbarini & Adenzato, 2004; Glenberg, 2010), της κοινωνικής ψυχολογίας (Niedenthal, 2007; Smith & Sheya, 2010), των νευροεπιστημών (Decety & Grèzes, 2006) και της γλωσσολογίας (Lakoff & Johnson, 1999).

Βασικό χαρακτηριστικό της ενσώματης μάθησης αποτελεί η εξέχουσα σημασία της συμμετοχής του ανθρώπινου σώματος, εκτός από τον εγκέφαλο, στη γνωστική επεξεργασία (Markman & Brendl, 2005; Wilson, 2002). Η νόηση οικοδομείται μέσω διεργασιών αλληλεπίδρασης με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον (Grafton, 2009; Varela, Thompson & Rosch, 1991). Κατά τη διαδικασία αυτή το ανθρώπινο σώμα ενεργεί διαμεσολαβητικά μεταξύ της σκέψης και του περιβάλλοντος (Shapiro, 2011; Wilson, 2002; Zacharia, Loizou, & Papaeniridou, 2012). Υποστηρίζεται δηλαδή ότι οι σωματικές δράσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ αισθήσεων και περιβάλλοντος αποτελούν τη βάση για την απόκτηση της γνώσης (Han, 2013; Feldman & Narayanan, 2004). Αντίληψη και δράση, νους και σώμα δρουν αλληλένδετα και δεν αποτελούν ξεχωριστούς παράγοντες όσον αφορά τις γνωστικές διεργασίες (Gallese, 2000; Garbarini & Adenzato, 2004). Η δράση τροφοδοτεί τη σκέψη και αντιστρόφως δημιουργώντας μια αμφίδρομη πορεία. Η σκέψη δεν προηγείται της δράσης. Ο άνθρωπος σκέφτεται μέσω της δράσης του, η οποία μπορεί να επηρεάσει την κατάσταση της σκέψης του (Shapiro, 2011).

Η θεωρία της ενσώματης μάθησης βασίζεται στο φιλοσοφικό ρεύμα της φαινομενολογίας. Ο Merleau-Ponty (2004) υποστηρίζει πως ο άνθρωπος είναι ένα μυαλό με σώμα με την έννοια ότι όλα όσα περιβάλλουν τον άνθρωπο γίνονται αντιληπτά μέσω του σώματός του. Ακόμα, έχει υποστηριχθεί η θεωρία πως το μυαλό δεν έχει τη δυνατότητα επίλυσης προβλημάτων μεμονωμένα, αλλά χρειάζεται το σώμα ώστε να λειτουργήσει (Wilson, 2002). Οι Lakoff και Johnson (1999) εισήγαγαν τον όρο *ενσώματος ρεαλισμός*, σύμφωνα με τον οποίο εγκέφαλος και αισθησιοκινητικό σύστημα αλληλοεξαρτώνται με το αισθησιοκινητικό μας σύστημα, να διαδραματίζει κύριο ρόλο στη διαμόρφωση των εξωτερικών αντανακλάσεων όσων αντιλαμβανόμαστε. Ουσιαστικά, το σώμα είναι αυτό που μετατρέπει τις εσωτερικές σκέψεις σε εξωτερικές αντανακλάσεις, καθώς αυτό φέρνει σε επαφή το γνωστικό σύστημα με τον κόσμο που το περιβάλλει. Ο Stolz (2015) σημειώνει ότι ο άνθρωπος έρχεται σε επαφή με τον

κόσμο βιώνοντάς τον και όχι απλά σκεπτόμενος. Η εμπειρία δράσης αποτυπώνεται παραστατικά με διάφορους τρόπους όπως οι χειρονομίες, οι οποίες επηρεάζουν ένα εύρος γνωστικών διεργασιών μέσω της κίνησης (Goldin-Meadow & Beilock, 2010).

Η μελέτη της θεωρίας της ενσώματης μάθησης καθώς και οι εκπαιδευτικές προοπτικές που προσφέρει η αξιοποίηση των χαρακτηριστικών της άτυπης μάθησης και του πολιτισμικού κεφαλαίου του λαϊκού πολιτισμού ως ζώσας πολιτιστικής κληρονομιάς μας καλεί ως επιστήμονες της αγωγής και ως εκπαιδευτικούς λειτουργούς της τυπικής εκπαίδευσης να αναστοχαστούμε όσον αφορά τον τρόπο διδασκαλίας μας και τις εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζουμε. Άλλωστε, η σύγχρονη παιδαγωγική θεωρία εντάσσει την τέχνη ως ενσώματη πολιτισμική δραστηριότητα στις εκπαιδευτικές εφαρμογές με σκοπό την ολιστική ανάπτυξη των μαθητών (βλ. Βασιλάκη, 2023). Στο σύγχρονο, ραγδαία μεταβαλλόμενο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο η εκπαίδευση χρειάζεται να διαθέτει δυνατότητες διαρκούς επαναπροσδιορισμού και προσαρμογής στις κοινωνικές συνθήκες όπως διαμορφώνονται.

2. Λαϊκός πολιτισμός και εκπαίδευση στην ελληνική διασπορά

Το φαινόμενο της μετανάστευσης και ο αντίκτυπός του στα σχολικά περιβάλλοντα, τα οποία σε πολλές περιπτώσεις μετασηματίστηκαν σε πολυπολιτισμικά, είχε ως αποτέλεσμα να ανοίξει ο επιστημονικός διάλογος σχετικά με τη διαπολιτισμικότητα στην εκπαίδευση. Ένα θέμα που εξετάζεται κριτικά στη βιβλιογραφία είναι η λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος ως μηχανισμού καλλιέργειας της εθνικής συνείδησης (Δαλκαβούκης & Μαυρομάτης, 2023; Ζμας, 2007; Τσαούσης, 2003; Νόβα-Καλτσούνη, 2010). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα αλλά και συγκεκριμένα της «αξιοποίησης» του Λ.Π. λαμβάνει επιπλέον διαστάσεις αν εξεταστεί στο πλαίσιο της διασποράς και ειδικότερα της επονομαζόμενης *ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό*. Οι εκπαιδευτικοί λειτουργοί που εργάζονται στο εξωτερικό συχνά καλούνται είτε από τις κοινότητες είτε από τις περιστάσεις να προσανατολίσουν τις δράσεις τους εντός και εκτός αίθουσας προς την κατεύθυνση του εθνοκεντρισμού. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και η ευελιξία των θεσμοθετημένων δομών αρωγής και συντονισμού του εκπαιδευτικού έργου είναι καθοριστικός σε ό,τι αφορά τη διαχείριση του συγκεκριμένου ζητήματος και γενικότερα του πολιτισμικού κεφαλαίου στο εξωτερικό.

Η διατήρηση της υποκειμενικής πίστης στην κοινή καταγωγή, την κοινή ιστορία και ορισμένα πολιτισμικά χαρακτηριστικά όπως η ενδυμασία, η τέχνη, η γλώσσα, το φαγητό κ.α. αποτελεί τη βάση για τη συγκρότηση εθνοτικών/ εθνικών ταυτοτήτων (Branch, 1999; Levine, 1997). Η προφορικότητα καθιστά τα πολιτισμικά αγαθά εύκολα μεταφερόμενα και προσβάσιμα κατά τη διάρκεια των μετακινήσεων των πληθυσμών. Οι παραδόσεις αποτελούν πολύτιμα στοιχεία αυτού που ο Γιώργος Αναγνώστου αποκαλεί *χρήσιμο παρελθόν* όσον αφορά τη διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητας των εκπατρισμένων. Τα πατροπαράδοτα ήθη και έθιμα και οι τελετουργίες δημιουργούν πολιτισμικούς τόπους οικείου και ενδεχομένως νοσταλγικούς. Δημιουργείται έτσι ένας ενδιάμεσος τόπος, μια χωροχρονική εμπειρία μετάβασης ανάμεσα σε δύο κόσμους, σε ένα «εδώ» και ένα «εκεί», σε ένα «πριν» και ένα «μετά» ανάμεσα σε μια κατάσταση και σε μια άλλη. (Λυδάκη, 2016).

Σε αυτό το πλαίσιο οι παραδόσεις μαθαίνονται και νοηματοδοτούνται ενεργά. Στο εθνογραφικό παράδειγμα που ακολουθεί θα προσπαθήσουμε να προσεγγίσουμε

αναστοχαστικά την παιδαγωγική διάσταση της αξιοποίησης των πρακτικών του λαϊκού πολιτισμού σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον.

3. Το εθνογραφικό παράδειγμα του Κατάρ

Το Κατάρ είναι ένα ανεξάρτητο κράτος στην νοτιοδυτική Ασία, συνολικής έκτασης 11.627 μ², το οποίο ξεπροβάλλει από την αραβική χερσόνησο μέσα στον Περσικό (ή Αραβικό) κόλπο. Η πρωτεύουσα και μεγαλύτερη από τις λιγιστές πόλεις (συγκεντρώνει το 1/3 του πληθυσμού) είναι η Ντόχα. Ο συνολικός πληθυσμός εκτιμάται για το 2022 στα 3.059.000 άτομα με τους κατέχοντες την καταρινή υπηκοότητα να αποτελούν ένα μικρό ποσοστό του (περίπου 11%). Οι κάτοικοι είναι κυρίως Άραβες και οι μεγαλύτερες εθνοτικές ομάδες αποτελούνται από ανατολικοασιάτες (Ινδούς και Πακιστανούς) αλλά και Ιρανούς που βρίσκονται στο Κατάρ συνήθως με την ιδιότητα του μετανάστη εργάτη. Εκτός από αυτούς στο Κατάρ κατοικούν πολίτες από όλα τα έθνη-κράτη του πλανήτη. Η επίσημη γλώσσα είναι η αραβική και ευρέως ομιλούμενη η αγγλική. Κυρίαρχη θρησκεία είναι το Ισλάμ (Σουνίτες μουσουλμάνοι), με την οποία συνυπάρχει το χριστιανικό στοιχείο και ο ινδουισμός (Elshenawy, 2017). Το κατά κεφαλήν ακαθάριστο εγχώριο προϊόν είναι ένα από τα μεγαλύτερα στον κόσμο, κυρίως λόγω των εξαγωγών πετρελαίου και φυσικού αερίου. Αρχηγός του κράτους και της κυβέρνησης είναι ο εμίρης με την αρωγή του πρωθυπουργού. Πολίτευμα του εμιράτου είναι η συνταγματική μοναρχία με κληρονομική διαδοχή και η νομοθετική βάση είναι ο ισλαμικός νόμος (σαρία). Το Κατάρ κατοικείται από την προϊστορική περίοδο. Οι κάτοικοί του ήταν κυρίως Βεδουίνοι διερχόμενοι έμποροι ή κτηνοτρόφοι καθώς και αλιείς μαργαριταριών. Από τα μέσα του 18^{ου} μέχρι τα μέσα του 19^{ου} αιώνα μ.Χ. βρισκόταν μερικώς υπό τον έλεγχο του γειτονικού κράτους του Μπαχρέιν ενώ αποτέλεσε μέρος της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας μέχρι τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο (1914-18). Το 1916 μετατράπηκε σε βρετανικό προτεκτοράτο. Ο ραγδαίος εκσυγχρονισμός του ξεκίνησε από το 1939, όταν ανακαλύφθηκαν τα πρώτα κοιτάσματα πετρελαίου. Το Κατάρ ανακηρύχθηκε ανεξάρτητο κράτος το Σεπτέμβριο του 1971.

Οι Έλληνες αποτελούν ένα σχετικά μικρό κομμάτι του πολυπολιτισμικού μωσαϊκού που συνθέτει τον πληθυσμό των μόνιμων (δηλ. με άδεια παραμονής) κατοίκων της χώρας. Η συστηματική παρουσία του ελληνικού στοιχείου στο Κατάρ υπολογίζεται ότι ξεκίνησε το 2004, αμέσως μετά τους Ολυμπιακούς Αγώνες της Αθήνας. Η πλειοψηφία αυτού του κύματος Ελλήνων μεταναστών στη χώρα την περίοδο 2004-2005 ήταν μηχανικοί και ειδικοί στην οργάνωση (αθλητικών) δρώμενων. Οι μηχανικοί απασχολήθηκαν κυρίως σε έργα υποδομής (οδοποιία, ανέγερση σταδίων, εμπορικών κέντρων, ξενοδοχείων και κατασκευή του μετρό) ενώ οι επιστήμονες με εμπειρία στην οργάνωση δρώμενων εργάστηκαν για τη διοργάνωση των Πανασιατικών Αγώνων που έλαβαν χώρα στη Ντόχα το 2006, συμβάλλοντας στην ανάδειξη του Κατάρ σε χώρα μεγάλων αθλητικών διοργανώσεων. Η πλειοψηφία των Ελλήνων που εγκαταστάθηκαν στο Κατάρ, σύμφωνα με τη Theodoropoulou (2019), μετανάστευσαν την περίοδο 2012-2014 ενώ η μεταναστευτική αυτή ροή συνεχίζεται μέχρι σήμερα. Το σύνολο των Ελλήνων που διαβιούν σήμερα στο Κατάρ υπολογίζεται στους 2100 (πληροφορία από την ελληνική πρεσβεία), χωρίς όμως να είναι δυνατή η παροχή δημογραφικών στοιχείων με ακρίβεια. Κάποια δημογραφικά στοιχεία μπορούν να αντληθούν από μια πρόσφατη έρευνα (Vasilaki et al., 2022), στην οποία το δείγμα αποτέλεσαν Έλληνες της διασποράς στη Μέση Ανατολή που λαμβάνουν μέρος σε μαθήματα ελληνικού χορού, το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (60,5%) ήταν άτομα ηλικίας από 31

μέχρι 60 ετών, υψηλού μορφωτικού επιπέδου (απόφοιτοι ΑΕΙ/ΑΤΕΙ σε ποσοστό 38,5%, κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου επίσης 38,5% και διδακτορικού 11%) με τόπο γέννησης την Ελλάδα σε ποσοστό 80,2%.

Η πρεσβεία της Ελλάδας στο Κατάρ ιδρύθηκε το 2007. Υπάρχει ελληνορθόδοξη εκκλησία (πλέον Αρχιεπισκοπή Κατάρων), η οποία ιδρύθηκε το 2004, με τον διορισμό πατριαρχικού επιτρόπου, ο οποίος το 2013 εξελέγη και χειροτονήθηκε Αρχιεπίσκοπος. Ο Ιερός Καθεδρικός ναός του Αγ. Ισαάκ και του Αγ. Γεωργίου βρίσκεται στην περιοχή που ονομάζεται *religious complex*, μια απομονωμένη περιοχή, μεγάλη σε έκταση, όπου στεγάζονται όλες οι εκκλησίες και οι ναοί των μη μουσουλμάνων και βρίσκεται κοντά στη βιομηχανική περιοχή του Κατάρ. Το ποίμνιο της ελληνορθόδοξης Αρχιεπισκοπής αποτελούν Αραβόφωνοι (κυρίως Λιβανέζοι και Σύριοι), Έλληνες, Κύπριοι, Ρουμάνοι, Σέρβοι, Ρώσοι, Ουκρανοί, Βούλγαροι κ.α. και ως εκ τούτου τα μυστήρια τελούνται συνήθως σε τρεις γλώσσες (αραβικά, ελληνικά, ρωσικά). Οργανωμένη ελληνική κοινότητα δεν είχε συσταθεί μέχρι τον Νοέμβριο του 2018 (παρόλο που είχαν προηγηθεί κάποιες προσπάθειες) για λόγους που σχετίζονται κυρίως με το ιδιότυπο καθεστώς που ισχύει στο Κατάρ όσον αφορά την ύπαρξη ενώσεων, συντεχνιών, οργανισμών, συλλόγων και γενικότερων φορέων πέραν των κρατικών.

3.1 Το Τμήμα Ελληνικής Γλώσσας (Τ.Ε.Γ.) του Κατάρ

Το 2009 αποσπάστηκε για πρώτη φορά από το Υπουργείο Παιδείας της Ελλάδας εκπαιδευτικός Π.Ε.70 (δασκάλα) για να καλύψει τις ανάγκες της *ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης* στο Κατάρ. Ξεκίνησε έτσι η λειτουργία του Τμήματος Ελληνικής Γλώσσας (Τ.Ε.Γ.), το οποίο έκτοτε λειτουργεί ανελλιπώς. Το σχολικό έτος 2014-2015 αποσπάστηκε στο Τ.Ε.Γ. Κατάρ και δεύτερη εκπαιδευτικός Π.Ε.70, κατόπιν αίτησης των γονέων των μαθητών του Τ.Ε.Γ. προς το Υπουργείο Παιδείας, η οποία έγινε δεκτή λόγω του διαρκώς αυξανόμενου αριθμού των εγγεγραμμένων μαθητών. Για τον ίδιο λόγο την ίδια χρονιά αποσπάστηκε και η γράφουσα ως εκπαιδευτικός Π.Ε.60 (νηπιαγωγός) και τότε ξεκίνησε η λειτουργία του νηπιαγωγείου, αρχικά ως αυτόνομη εκπαιδευτική μονάδα (1/θ Νηπιαγωγείο Κατάρ) και στη συνέχεια (από την επόμενη σχολική χρονιά 2015-16) ως ενταγμένο στο πλαίσιο του Τ.Ε.Γ. όπως και λειτουργεί μέχρι σήμερα.

Τα Τ.Ε.Γ. που λειτουργούν παγκοσμίως υπάγονται διοικητικά στη Διεύθυνση Παιδείας Ομογενών, Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Ευρωπαϊκών και Μειονοτικών Σχολείων του Υπουργείου Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού. Ο συντονισμός της λειτουργίας τους γίνεται από τα επί μέρους συντονιστικά γραφεία εξωτερικού. Το Τ.Ε.Γ. Κατάρ υπάγεται στο συντονιστικό γραφείο εκπαίδευσης Β. Αφρικής και Μ. Ανατολής που έχει έδρα στο Κάιρο της Αιγύπτου. Το συγκεκριμένο Τ.Ε.Γ. ανήκει στην κατηγορία των *μη ενταγμένων στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα*, γεγονός που συνεπάγεται μια σχετική ελευθερία στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού προγράμματος, το οποίο όμως σε κάθε περίπτωση διαμορφώνεται σε συνεργασία με το συντονιστικό γραφείο εκπαίδευσης από το οποίο και εγκρίνεται επίσημα.

Συνεπώς, το παράδειγμα του Τ.Ε.Γ. Κατάρ αποτελεί μια περίπτωση σύγκλισης της τυπικής εθνικής εκπαίδευσης με την άτυπη μάθηση, γεγονός που συνεπάγεται αρκετούς περιορισμούς αλλά και σχετικές ελευθερίες στην κατάρτιση των μαθησιακών στόχων και του τρόπου επίτευξής τους. Η φοίτηση στο Τ.Ε.Γ. δεν είναι υποχρεωτική και δεν οδηγεί σε απόκτηση τίτλου σπουδών. Οι μαθητές του στην πλειοψηφία τους λαμβάνουν την υποχρεωτική τους εκπαίδευση από διεθνή (international) σχολεία, τα οποία λειτουργούν στη

χώρα σύμφωνα με τα αντίστοιχα διεθνή προγράμματα σπουδών, τα οποία εγκρίνονται από το Υπουργείο Παιδείας του Κατάρ. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι στο Κατάρ λειτουργεί «φινλανδικό σχολείο» (Qatar Finland International School), «αμερικάνικο» (American School of Doha), «ελβετικό» (Swiss International School Qatar) και αρκετά που ακολουθούν το βρετανικό πρόγραμμα σπουδών (π.χ. Doha British School). Η φοίτηση σε αυτά τα σχολεία οδηγεί σε αναγνωρισμένο τίτλο σπουδών και έχει ως κύρια γλώσσα συνήθως τα αγγλικά. Το Τ.Ε.Γ. λειτουργεί σε ωράριο που δεν επικαλύπτεται με το ωράριο λειτουργίας των σχολείων αυτών (απογευματινές ώρες και Σάββατο). Αρχικά προσέφερε μόνο μαθήματα γλώσσας, μετά την αύξηση του εκπαιδευτικού δυναμικού όμως άρχισε να προσφέρει και μαθήματα ιστορίας και ελληνικού χορού. Ως διδάσκουσα στο Τ.Ε.Γ. και σε συνεργασία με την προϊσταμένη του, αναμείχθηκα ενεργά στην κατάρτιση του προγράμματος μαθημάτων και στις αποφάσεις που αφορούσαν στις εκπαιδευτικές πρακτικές που ακολουθούσαμε με βασική πάντα εστίαση στις ανάγκες των μαθητών. Το γεγονός αυτό υπήρξε πολύτιμη εμπειρία και αφορμή μελέτης και αναστοχασμού που οδήγησε στην διεξαγωγή εθνογραφικής έρευνας, η οποία ξεκίνησε το 2022 και βρίσκεται σε εξέλιξη.

Οι παρατηρήσεις στο πρωτοεπιστημονικό μου στάδιο, που οδήγησαν στα ερευνητικά ερωτήματα, αφορούσαν κυρίως τον ρόλο που διαδραματίζει ή που θα μπορούσε να διαδραματίσει η ένταξη στην εκπαιδευτική πράξη πτυχών του Λ.Π. με έναν τρόπο που θα μπορούσε να προκαλέσει το ενδιαφέρον των μαθητών του Τ.Ε.Γ., λαμβάνοντας υπόψη το όλο κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο που περιγράφηκε παραπάνω. Η αποστείρωση και η απομάγνηση της ενασχόλησης με την πολιτισμική κληρονομιά είναι ένας κίνδυνος που ελοχεύει ιδιαίτερα όταν την προσεγγίζουμε στατικά ως ένα παρωχημένο στοιχείο του παρελθόντος με αμφίβολη θέση και νόημα σε ένα πολυπολιτισμικό και διεθνιστικό περιβάλλον.

Τίθεται επομένως το ζήτημα της μεθοδολογικής προσέγγισης των ερευνητικών ερωτημάτων. Στην πορεία της έρευνάς μου έχω αναστοχαστεί και αναθεωρήσει τόσο το θεωρητικό πλαίσιο όσο και τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Στην παρούσα φάση της εν εξελίξει έρευνάς μου υιοθετώ το θεωρητικό πλαίσιο της ενσώματης μάθησης όπως το παρουσίασα (συνοπτικά) παραπάνω και εξετάζω το θέμα ακολουθώντας την εθνογραφική μέθοδο.

3.2 Η εθνογραφία ως μεθοδολογία έρευνας στην Ανθρωπολογία και τη Λαογραφία

Θεμελιωτής της εθνογραφικής μεθόδου όσον αφορά την Ανθρωπολογία στην Ευρώπη θεωρείται ο Bronislaw Malinowski, ο οποίος όταν βρέθηκε εγκλωβισμένος λόγω του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου στα νησιά Trobriand του Ειρηνικού, έζησε τρία χρόνια εκεί παρατηρώντας και καταγράφοντας τον ασυνήθιστο για εκείνον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας της κοινότητας των κάτοικων που διέφερε από τον δυτικό. Έκτοτε έχει πραγματοποιηθεί πληθώρα εθνογραφικών μελετών σε κοινότητες όπου δεν επικρατεί ο δυτικοκεντρικός τρόπος οργάνωσης. Ο τρόπος μετάδοσης της γνώσης μέσω της συμμετοχής σε κοινωνικές πρακτικές αποτελεί τη βάση της θεωρίας των *κοινοτήτων πρακτικής*, όρος που προτάθηκε από τους Jean Lave και Etienne Wenger (1999). Η θεωρία αυτή μπορεί να αποτελέσει εργαλείο ερμηνείας της σχέσης της εκπαίδευσης με τον Λ.Π.

Με την εφαρμογή της εθνογραφίας στη Λαογραφία αναδείχθηκαν οι εκπαιδευτικές πτυχές του Λ.Π.. Όσον αφορά τη Λαογραφία στην Ελλάδα, η εθνογραφική μέθοδος και οι συνακόλουθες τεχνικές της (συμμετοχική παρατήρηση, συνέντευξη, συγκρότηση και

ερμηνεία του υλικού) προτάθηκε πρώτα από τον Δημήτριο Λουκάτο το 1967. Ήδη από το 1857 ο Νικόλαος Πολίτης, που υπήρξε ο θεμελιωτής της Λαογραφίας στην Ελλάδα, είχε οραματιστεί τη σύνδεση της Λαογραφίας με την εκπαίδευση. Ως Γενικός Επιθεωρητής του Υπουργείου Εκκλησιαστικών και Δημόσιας Εκπαιδύσεως έστειλε εγκύκλιο στη Γενική Εφορία των Δημοτικών Σχολείων προτρέποντας τους εκπαιδευτικούς να αναζητήσουν και να συλλέξουν λαογραφικό υλικό βάσει ερωτηματολογίων και πολλοί ήταν οι εκπαιδευτικοί που ανταποκρίθηκαν σε αυτό το κάλεσμα (Κακάμπουρα-Τίλη, 2012). Τις τελευταίες δεκαετίες, η δημιουργία των Παιδαγωγικών Τμημάτων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είχε ως αποτέλεσμα την διεξαγωγή πολυάριθμων εθνογραφικών μελετών, οι οποίες ανιχνεύουν την ουσιαστική σύνδεση της παιδαγωγικής επιστήμης με τον λαϊκό πολιτισμό.

Η εθνογραφία και πολύ περισσότερο η αυτοεθνογραφία αναδεικνύει τον υποκειμενικό ρόλο του ερευνητή στη συγκρότηση του υλικού και την προσωπική του οπτική, όπως αυτή διαμορφώνεται λόγω της θέσης θέασής του. Άλλωστε, το υλικό που προκύπτει από την εθνογραφική έρευνα είναι προϊόν αλληλεπίδρασης μεταξύ του ερευνητή και του πεδίου. Στην περίπτωση της αυτοεθνογραφίας είναι απαραίτητη η υιοθέτηση της αναστοχαστικής προσέγγισης με σκοπό την συνεισφορά στην επιστημονική γνώση.

4. Παρατηρήσεις – αποτελέσματα αναστοχαστικής προσέγγισης

Προσεγγίζοντας αναστοχαστικά τις πρακτικές που υιοθετούνται συνήθως στην τυπική εκπαίδευση παρατηρούμε τα εξής χαρακτηριστικά:

Η γραμμική διάταξη των θρανίων, η ανάθεση ατομικών εργασιών και αντίστοιχα βαθμολογιών φανερώνουν την ενίσχυση της έννοιας της ατομικότητας, της γραμμικότητας και του ανταγωνισμού. Εξάιρεση αποτελεί η εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου, την οποία διδάσκονται οι εκπαιδευτικοί στο Πανεπιστήμιο όμως συχνά αποφεύγουν να εφαρμόσουν λόγω των υποχρεώσεων που εκπορεύονται από τα προγράμματα σπουδών (όγκος διδακτέας ύλης, ατομική αξιολόγηση και βαθμολόγηση με βάση τα ατομικά αποτελέσματα κλπ). Για τους ίδιους λόγους δίνεται έμφαση περισσότερο στα γραπτά κείμενα τόσο στη διδασκαλία όσο και στην εκπόνηση εργασιών από τους μαθητές, οι οποίες έχουν συχνά τη μορφή φύλλων εργασίας. Το δημιουργικό παιχνίδι περιορίζεται στην προσχολική ηλικία και ίσως στην πρωτοσχολική ενώ όσο ο μαθητής προχωράει στις τάξεις υπάρχει γενικότερη τάση εκλογίκευσης, ρεαλιστικής θεώρησης και περιορισμού της φαντασίας του. Το παιχνίδι επιτρέπεται σε περιορισμένο χώρο και χρόνο (συνήθως μόνο κατά την διάρκεια του διαλείμματος). Αντίστοιχοι περιορισμοί παρατηρούνται στην κίνηση και στην οριοθέτηση της έκφρασης γενικότερα. Τέλος, η εφαρμογή στην πράξη της διαπολιτισμικότητας συχνά περιορίζεται σε εκδηλώσεις που λαμβάνουν χώρα σε συγκεκριμένες περιστάσεις και μέρες και έχουν τη μορφή των εορταστικών εκδηλώσεων π.χ. πολυπολιτισμικά φεστιβάλ που δίνουν την αίσθηση της συμπερίληψης αλλά ουσιαστικά είναι αποκομμένα από την καθημερινή πρακτική.

Στον αντίποδα, τα χαρακτηριστικά της άτυπης μάθησης μέσω της παράδοσης φανερώνουν έμφαση στη συλλογικότητα περισσότερο από τον ατομισμό. Η μάθηση είναι διαφοροποιημένη καθώς εξαρτάται άμεσα από το πολιτισμικό πλαίσιο και περιλαμβάνει ενεργή συμμετοχή σε επιτελέσεις. Με τρόπο βιωματικό επιτυγχάνεται η μετάδοση πολιτισμικών στοιχείων που αφορούν πανανθρώπινες πρακτικές αλλά που οι επιμέρους διαφοροποιήσεις συντελούν στη συγκρότηση της πολιτισμικής ταυτότητας. Χαρακτηριστικά

παραδείγματα είναι το φαγητό, η μουσική και ο χορός. Πρόκειται για επαναλαμβανόμενες πρακτικές και ενσώματες εγγραφές που αναπαράγονται αναπαριστώντας συμβολικά την κοινωνία και τον πολιτισμό. Η έμφαση δίνεται περισσότερο στη διαδικασία και λιγότερο στο αποτέλεσμα, γεγονός που συνεπάγεται δυσκολίες στην αξιολόγηση.

Το παράδειγμα του Τ.Ε.Γ. Κατάρ προσφέρεται για διατύπωση προτάσεων σύνδεσης της τυπικής εκπαίδευσης με την άτυπη μάθηση. Η σχετική ελευθερία (και αगाστή συνεργασία με τους αρμόδιους φορείς) στην κατάρτιση του προγράμματος μαθημάτων, τη χρήση κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού και τη χάραξη εκπαιδευτικών στρατηγικών με βάση συγκεκριμένη στοχοθεσία, η οποία εκπορεύεται από τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών έχει ως αποτέλεσμα την ουσιαστικά εξατομικευμένη διδασκαλία που βασίζεται όχι μόνο στην ηλικία αλλά και στα ενδιαφέροντα και τις μαθησιακές ανάγκες.

5. Συζήτηση – προτάσεις

Σύμφωνα με τη σύγχρονη παιδαγωγική θεώρηση, σημαντική προϋπόθεση επίτευξης των μαθησιακών στόχων είναι η δραστήρια συμμετοχή στο γνωστικό πεδίο. Η θεωρία της ενσώματης μάθησης αφενός και η υιοθέτηση της διαθεματικότητας αφετέρου αποτελούν προσεγγίσεις που συγκλίνουν προς την κατεύθυνση μιας ενιαίας προσέγγισης χωρίς διαχωρισμούς και περιχαράκωσεις. Το επιδιωκόμενο, επομένως, είναι το ενιαίο χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι παραβλέπεται η διαφορετικότητα. Τα δύο αυτά στοιχεία (το ενιαίο από τη μια και η διαφορετικότητα από την άλλη) καθορίζουν και τις προτάσεις για μοντέλα δράσης.

Στον αντίποδα των εθνοκεντρικών και μονοπολιτισμικών στάσεων και κατευθύνσεων, ο Λ.Π. μπορεί να συνεισφέρει στην ανάδειξη της διαφορετικότητας προβάλλοντας αντίσταση στην ομογενοποίηση, η οποία είτε διαφαίνεται ως τάση όσον αφορά τις εθνικές πολιτικές στην εκπαίδευση είτε προκύπτει *de facto* λόγω της παγκοσμιοποίησης. Οι επιμέρους παραδόσεις (τοπικές, εθνοτικές, ακόμα και οικογενειακές) προσφέρονται ως υλικό διδασκαλίας που προάγει τον σεβασμό στη διαφορετικότητα και τη συμπερίληψη. Η ενασχόληση με την παράδοση ως διακριτό πολιτισμικό στοιχείο που φέρει ο μαθητής στη σχολική αίθουσα ενισχύει την οικοδόμηση της ιδιαίτερης πολιτισμικής του ταυτότητας. Μια πρόταση προς αυτή την κατεύθυνση είναι η αναζήτηση του πολιτισμικού υπόβαθρου των μαθητών και η ενίσχυσή του μέσω της ένταξης μαθησιακών δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό πλαίσιο επιδιώκοντας τη σύνδεσή τους με τις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στη σχολική τάξη. Επιπλέον, λαμβάνοντας υπόψη τη θεωρία των κοινοτήτων πρακτικής, που θέτει σε σημαίνουσα θέση την κοινωνική διάδραση στη μετάδοση της γνώσης, συνειδητοποιούμε την αξία καλλιέργειας μιας αίσθησης κοινότητας και στην τυπική μάθηση.

Καταλήγοντας, ο σκοπός αυτής της εργασίας ήταν διττός: αφενός μεν η σύντομη παρουσίαση του συγκεκριμένου εθνογραφικού παραδείγματος αφετέρου δε η συζήτηση σχετικά με την επιλογή της εθνογραφικής μεθόδου για τη μελέτη και ερμηνεία του. Κατ' επέκταση η διερεύνηση του συγκεκριμένου ζητήματος συνεισφέρει στον διάλογο για τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει η «ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό», αλλά και η τυπική εκπαίδευση γενικότερα, και θέτει ευρύτερους προβληματισμούς στην ακαδημαϊκή κοινότητα, οι οποίοι άπτονται επιστημολογικών και μεθοδολογικών οπτικών. Κοινός τόπος όλων των παραπάνω είναι η σύνδεση μεταξύ έρευνας και πρακτικών εφαρμογών στην

εκπαίδευση στο πλαίσιο της οικοδόμησης μιας σχέσης επικοινωνίας μεταξύ Πανεπιστημίου και σχολείου.

Βιβλιογραφία

Βασιλάκη, Αικ. (2023). «Ενσώματη μάθηση και χορός στην εκπαίδευση: Θεωρητικές αφητηρίες και παιδαγωγικές εφαρμογές», Στα: *Πρακτικά Διημερίδας του Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων: Σύνδεση σχολείου και Πανεπιστημίου* σ.σ. 712-724.

Branch, C. W. (1999). Race and human development. Στο: R. H. Sheets & E. R. Hollins (Eds.), *Racial and ethnic identity in school practices: Aspects of human development* (pp. 7–28). Mahwah, NJ: Erlbaum Associates, Inc.

Bronner, S. J. (2019). *The Practice of Folklore: Essays Toward a Theory of Tradition*. Univ. Press of Mississippi.

Δαλκαβούκης, Β. & Μαυρομμάτης, Γ. (2023). *Προς μια εθνογραφία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κριτική.

Decety, J. & Grèzes, J. (2006). The power of simulation: imagining one's own and other's behavior. *Brain research*, 1079(1), 4-14.

Elshenawy, A. A. (2017). Globalization's effect on qatari culture. *Journal of Cultural Studies*, 2(1), 6-17.

Feldman, J., & Narayanan, S. (2004). Embodied meaning in a neural theory of language. *Brain and language*, 89(2), 385-392.

Ζμας, Α. (2007). *Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Gallese, V. (2000). The inner sense of action: Agency and motor representations. *Journal of Consciousness Studies*, 7, 23–40.

Garbarini, F. & Adenzato, M. (2004). At the root of embodied cognition: Cognitive science meets neurophysiology. *Brain and cognition*, 56(1), 100-106.

Glenberg, A. M. (2010). Embodiment as a unifying perspective for psychology. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 1(4), 586-596.

Goldin-Meadow, S., & Beilock, S. L. (2010). Action's influence on thought: The case of gesture. *Perspectives on Psychological Science*, 5(6), 664–674.

Grafton, S. T. (2009). Embodied cognition and the simulation of action to understand others. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1156(1), 97-117.

Han, I., (2013). Embodiment: A New Perspective for Evaluating Physicality in Learning. *Journal of educational Computing Research*, 49, 41-59.

Κακάμπουρα-Τύλη, Ρ. (2012). «Ο Ν. Γ. Πολίτης και οι εκπαιδευτικοί ως συλλογείς λαογραφικού υλικού», Στο: Αικ. Πολυμέρου – Καμηλάκη (επιμ.), *Ο Νικόλαος Γ. Πολίτης και το Κέντρον Ερεύνης της Ελληνικής Λαογραφίας*. Πρακτικά Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου σσ 325-342. Αθήνα: Ακαδημία Αθηνών.

- Κακούρου-Χρόνη, Γ. (2002). *Αναλυτικό σχολικό πρόγραμμα και τέχνες*. Στο: Γλύτση, Ε., Πολιτισμός και εκπαίδευση, ΕΑΠ, Πάτρα.
- Kontra, C. Goldin-Meadow, S. & Beilock, S. L. (2012). Embodied learning across the life span. *Topics in cognitive science*, 4(4), 731-739.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh: The embodied mind and it's challenge to Western thought*. New York: BasicBooks.
- Levine, H. B. (1997). *Constructing collective identity: A comparative analysis of New Zealand Jews, Maori, and urban Papua New Guineans*. Frankfurt, Germany: Peter Lang.
- Λυδάκη, Α. (2016). *Αναζητώντας το χαμένο παράδειγμα*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Markman, A. B. & Brendl, C. M. (2005). Constraining theories of embodied cognition. *Psychological Science*, 16(1), 6-10.
- Merleau-Ponty, M. (2004). *The world of perception*. London and New York: Routledge.
- Lave, J. & Wenger, E. (1999). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Μπουρντιέ, Π. & Γκρο, Φ. (2004). Αρχές για να σκεφτούμε τα περιεχόμενα της εκπαίδευσης. Στο: Παναγιωτόπουλος, Ν. (επιμ.) *Για την εκπαίδευση του μέλλοντος: οι προτάσεις του Πιέρ Μπουρντιέ*, Αθήνα: Νήσος.
- Niedenthal, P. M. (2007). Embodying emotion. *Science*, 316, 1002–1005.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2010). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Shapiro, L. (2011). *Embodied Cognition*. New York: Routledge Press.
- Smith, L. B. & Sheya, A. (2010). Is Cognition Enough to Explain Cognitive Development? *Topics in Cognitive Science*, 2, 725–735.
- Stolz, S. (2015). Embodied Learning. *Educational Philosophy and Theory*, 47:5, pp. 474-487.
- Sutton-Smith, B. (2001). *The ambiguity of play*. Harvard University Press.
- Theodoropoulou, I. (2019). Nostalgic diaspora or diasporic nostalgia? Discursive and identity constructions of Greeks in Qatar. *Lingua*, <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2019.05.007>
- Τσαούσης, Δ.Γ. (2003). *Από τη Διεθνοποίηση των Πανεπιστημίων προς την Παγκοσμιοποίηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The embodied mind. Cognitive science and human experience*. Boston: MIT Press.
- Vasilaki, A., Goulimaris, D., Tsitskari, E. & Kosta, G. (2022). Participation motives of Greek expatriates in the Middle East in Greek dancing lessons. *International Journal of Instruction*, 15(4), 763-776.
- Wilson, M. (2002). Six views of embodied cognition. *Psychonomic bulletin & review*, 9(4), 625-636.

Zacharia, Z. C., Loizou, E., & Papaevripidou, M. (2012). Is physicality an important aspect of learning through science experimentation among kindergarten students? *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 447-457

Εξετάζοντας τον χορό στις κοινότητες πρακτικής. Σχέσεις μουσικού-χορευτή, Μελέτη μιας περίπτωσης

Αλεξάνδρα Αποστολάκη

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διερευνά τη σχέση του χορευτικού φαινομένου με τις ονομαζόμενες «κοινότητες πρακτικής». Η πραγμάτευση του θέματος θα βασιστεί στο εθνογραφικό παράδειγμα του σεμιναρίου εκμάθησης ελληνικών χορών, το οποίο διοργανώνεται σε ετήσια βάση στη Καρδίτσα (Λίμνη Πλαστήρα), από το 2010. Σκοπός της εθνογραφικής έρευνας είναι να εξεταστεί η διαδικασία συγκρότησης της ιδιότυπης κοινότητας πρακτικής, η οποία ουσιαστικά χτίζεται και μέσα από τις επιμέρους δράσεις του σεμιναρίου, όπως τα μαθήματα, οι παρουσιάσεις και τα γλέντια. Ειδικότερα, ενδιαφέρει η ανάδειξη της σχέσης μουσικού – χορευτή κατά τα βραδινά γλέντια, όπου αναπτύσσονται διάφορες πρακτικές, οι οποίες κάποιες προσμοιάζουν με τις αντίστοιχες του ‘παραδοσιακού’ χορού και άλλες όχι. Μεθοδολογικά, η έρευνα ακολούθησε την εθνογραφική μέθοδο και τις σχετικές τεχνικές: συμμετοχική παρατήρηση, ημι-δομημένη συνέντευξη και βιντεοσκόπηση. Η επιτόπια έρευνα ξεκίνησε το 2022 και συνεχίζεται έως και σήμερα. Ένα πρώτο συμπέρασμα που αναδεικνύεται από την έρευνα είναι ότι η μάθηση επιτυγχάνεται μέσα από την παραδοσιακή κατά πρόσωπο διδασκαλία, καθώς και μέσω των βραδινών γλεντιών. Στην περίπτωση μιας κοινότητας χορευτικής πρακτικής τα μέλη εκτός από την αγάπη τους για το χορό, μοιράζονται ένα κοινό ρεπερτόριο πρακτικής και πόρων μέσα από κώδικες, βιώματα, ιστορίες, εργαλεία, τεχνικές αντιμετώπισης δυσκολιών, το οποίο είναι ανοιχτό σε ανανοημοτοδότηση. Στα βραδινά γλέντια του σεμιναρίου ο αυτοσχεδιασμός εγκλωβίζεται σε ένα εν πολλοίς κανονιστικό ερμηνευτικό πλαίσιο, όπου οι μαθητές-χορευτές έχουν διδαχθεί και εκτελούν μέσω της μίμησης ότι έχουν διδαχθεί μέσω της διδασκαλίας στους συλλόγους τους. Τέλος, οι πληροφορητές διαχωρίζουν την επικοινωνία που διέπει την σχέση του χορευτή με τον μουσικό κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και του γλεντιού.

Λέξεις-κλειδιά: παραδοσιακός χορός, σεμινάρια, μάθηση, κοινότητες πρακτικής, αυτοσχεδιασμός.

0. Εισαγωγή

Η έρευνα βασίζεται στο εθνογραφικό παράδειγμα του σεμιναρίου εκμάθησης ελληνικών χορών, το οποίο διοργανώνεται σε ετήσια βάση στη Καρδίτσα (Λίμνη Πλαστήρα), από το 2010. Διερευνά τη σχέση του χορευτικού φαινομένου με τις ονομαζόμενες «κοινότητες πρακτικής». Εξετάζει τη διαδικασία συγκρότησης της ιδιότυπης κοινότητας πρακτικής, η οποία ουσιαστικά χτίζεται και μέσα από τις επιμέρους δράσεις του σεμιναρίου, όπως τα μαθήματα, οι παρουσιάσεις και τα γλέντια. Ειδικότερα, ενδιαφέρει η ανάδειξη της σχέσης μουσικού – χορευτή κατά τα βραδινά γλέντια, όπου αναπτύσσονται διάφορες πρακτικές, οι οποίες κάποιες προσμοιάζουν με τις αντίστοιχες του ‘παραδοσιακού’ χορού και άλλες όχι. Οι κοινότητες δεν παρουσιάζονται ως στατικές οντότητες, έξω και πέρα από τα ιστορικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα, η εκάστοτε χορευτική κουλτούρα δεν αποτελεί ένα διακριτό πολιτισμικό μόρφωμα που συγκροτήθηκε και υφίσταται από μόνο του, χωρίς δηλαδή να

βρίσκεται σε διάδραση με το ευρύτερο κοινωνικό, ιδεολογικό και πολιτισμικό περιβάλλον (Παπακώστας, 2023). Η μελέτη του χορού μέσα από τα «χοροτοπία» επιχειρεί να υπερβεί μια σειρά από διχοτομίες, με σημαντικότερη αυτή της αντίθεσης μεταξύ παρελθόντος και παρόντος που κρύβει μέσα της μια βαθιά νοσταλγικότητα. Το παρελθόν δεν στέκεται αντιστικτικά απέναντι στο παρόν, αλλά βρίσκεται σε διαλογική σχέση μαζί του, αναδεικνύοντας τις πολλαπλές υπάρξεις του χορού, την εγγενή πολυσημία του. Έτσι, ο χορός δεν εγκλωβίζεται μονάχα στο πριν ή στο τώρα, αλλά γίνεται αντιληπτός ως μια διαδικασία, ως ένας ζωντανός οργανισμός που δημιουργείται, αναπτύσσεται, ανθίσταται σε επιρροές ή αλλοιώνεται, συνεχίζει να υπάρχει ή αντικαθίσταται, πεθαίνει και ξαναζεί, μεταμορφώνεται, συμπληρώνει και συμπληρώνεται, βιώνεται και αναβιώνεται, λαμβανομένων πάντοτε υπόψη τόσο του άυλου και του αισθητού χαρακτήρα του χορού όσο και του ρόλου των υποκειμένων στην έρευνα περί χορού (Παπακώστας, 2023). Στη μελέτη περίπτωσης ο όρος κοινότητα αναφέρεται στους συμμετέχοντες που είναι τα μέλη του σεμιναρίου και δρουν στον ίδιο χώρο, χωρίς να περιορίζονται από τα τυπικά γεωγραφικά όρια. Ακολούθως, εκλαμβάνει ως δεδομένο ότι ο χορός και η μουσική αφορούν σύνθετα πολιτισμικά φαινόμενα και βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση και διαλεκτική σχέση με την κοινωνική πραγματικότητα.

1. Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας

Η εθνογραφία του χορού καλύπτει ένα μεγάλο εύρος χορευτικών επιτελέσεων, από τις τοπικές και υπερτοπικές στις διεθνικές μορφές, από τις παραδοσιακές στις σύγχρονες και έθνικ εκδοχές τους, από τις συντηρητικές στις εναλλακτικές εκφράσεις μέσω του χορού, από τα μαγικοθρησκευτικά τελετουργικά δρώμενα στις σκηνοθετημένες χορευτικές παραστάσεις, από τους ιδιωτικούς στους δημόσιους και κοινωνικούς χορούς, από τους χορευτικούς διαγωνισμούς και τα χορευτικά αθλήματα στη χορευτική εκπαίδευση και σε διάφορες άλλες μορφές κινητικών, ρυθμικών και σωματικών εκδηλώσεων ακόμα και των τεχνολογικών, συμβατικών ή και ψηφιακών αποτυπώσεών τους (Παπακώστας, 2023).

Η μελέτη του χορευτικού πλαισίου αποδομεί την κλασική διασύνδεση μεταξύ χορού και τόπου, απομακρύνοντάς την από τις τυπικά προσδιορισμένες, αυτονόητες και φυσικές διαστάσεις της. Με βάση το γεγονός ότι η σχέση μεταξύ εθνοτικών ομάδων, τόπου και χορού θεωρείται ιστορικά προσδιορισμένη και πολιτισμικά κατασκευασμένη, αποτελεί —κάθε φορά— ζητούμενο (και όχι δεδομένο) της εθνογραφικής έρευνας η ανάδειξη των ιδιαίτερων πτυχών των χορευτικών πρακτικών. Ο όρος «χοροτοπία» αναφέρεται σε σύγχρονες χορευτικές ταυτότητες που χαρακτηρίζονται από ελαστικότητα και υβριδικότητα μη-τοπικού χαρακτήρα, ξεπερνώντας τους χωρικούς περιορισμούς των εθνών-κρατών. Πρόκειται για δυναμικά και πολυφωνικά μορφώματα τα οποία συγκροτούνται μέσα από πολυδιάστατες διαδικασίες συναίνεσης, ρήξης, ανάγνωσης, χρήσης, κατάχρησης, οικειοποίησης, απόρριψης, προβολής, συντήρησης, μετασχηματισμού, απόκρυψης, διαπραγμάτευσης και (ανα)σύνθεσης των εννοιών του «χορού» και του «χώρου» (Παπακώστας, 2023).

Τα πρώτα σεμινάρια ελληνικών παραδοσιακών χορών στην Ελλάδα πραγματοποιήθηκαν στα μέσα της δεκαετίας του 1970 και απευθύνονταν κυρίως σε αλλοδαπούς και σε πολύ μικρότερο ποσοστό σε Έλληνες. Σύμφωνα με την Μιχάλτση (2008) οι αλλοδαποί που ταξίδεψαν στην Ελλάδα για να παρακολουθήσουν ανάλογα σεμινάρια ήταν πάνω από 10.000 χιλιάδες. Στις αρχές της δεκαετίας του 1990 κάνουν την εμφάνισή τους σεμινάρια που απευθύνονται σε Έλληνες δασκάλους παραδοσιακών χορών. Σήμερα, διοργανώνονται

πλήθος σεμιναρίων σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας. Δεν απευθύνονται μόνο σε δασκάλους αλλά και σε στελέχη και μέλη χορευτικών ομάδων. Τα κίνητρα συμμετοχής και παρακολούθησης σεμιναρίων είναι: η επιθυμία των δασκάλων να αποτυπώσουν την πιο «αυθεντική μορφή» του χορού και να την μεταφέρουν στις αίθουσες διδασκαλίας, το νέο κάθε φορά ρεπερτόριο, η κοινωνικοποίηση, η διασκέδαση, η αλληλεπίδραση και η συνεργασία με συναδέλφους.

Η έννοια της Κοινότητας Πρακτικής αναπτύχθηκε από την ανθρωπολόγο Jean Lave και τον αναλυτή υπολογιστών Etienne Wenger για να περιγράψει τη δυναμική που υπάρχει σε μια κοινότητα που σχηματίζεται γύρω από μια συγκεκριμένη δραστηριότητα ή πολιτιστική πρακτική (Lave & Wenger, 1991- Wenger, 1999). Η απόκτηση της γνώσης στις Κοινότητες Πρακτικής του Wenger & Lave γίνεται με τη μαθητεία, όπου νέα μέλη έχουν πρόσβαση στα υπάρχοντα μέλη και μαθαίνουν παρακολουθώντας τον τρόπο που εκείνοι εργάζονται. Η ανάλυση που προτείνουν οι Lave & Wenger (1991) αναφέρεται σε ομάδες που δρουν στον ίδιο χώρο, χωρίς να περιορίζονται από τα τυπικά γεωγραφικά όρια. Με τον όρο ‘κοινότητα’ δηλώνεται η προσωπική βάση πάνω στην οποία διαμορφώνονται οι σχέσεις. Ακολούθως, ο όρος ‘πρακτική’ σχετίζεται με την δυναμική διαδικασία μέσα από την οποία τα άτομα κατακτούν την γνώση αλληλεπιδρώντας με άλλα άτομα που εφαρμόζουν παρόμοιες εργασίες (Lesser & Prusak 1999). Η χορευτική μάθηση συνοψίζεται ως κοινωνική συμμετοχή και πρακτική, ως εμπειρία που αποδίδει νόημα, ως ανήκειν σε μία κοινότητα και ως ταυτότητα (Lave 2008) .

Το γλέντι παρουσιάζει τριαδική επιτελεστική διάρθρωση: φωνητική, οργανική και σωματική-κινητική. Πρόκειται για κοινωνική πρακτική με διαχρονική πολιτισμική σημασία, στην οποία η μουσική, το τραγούδι και ο χορός ως συλλογικές εκδηλώσεις, ταυτίζονται (Κάβουρας 2000: 173). Ο Κάβουρας αναφέρει: «το δημοτικό η λαϊκό ελληνικό γλέντι, δεν είναι απλώς ένα είδος μουσικής ψυχαγωγίας, αλλά μια πολιτισμική συνθήκη παραγωγής και χρήσης της μουσικής με κύρια έκφραση την κοινωνική ψυχαγωγία με ευρύτερη έννοια. Το τραγούδι και ο χορός αποτελούν κύριες διαστάσεις της μουσικής πλευράς του συγκεκριμένου μορφώματος (γλέντι), το οποίο συμπληρώνεται και οριοθετείται από μια ακόμη χαρακτηριστική δραστηριότητα: το συλλογικό φαγοπότι. Η σχέση του μουσικού με τον χορευτή βρίσκεται διαρκώς σε εξέλιξη. Μέσα από την δυναμική διαδικασία πορείας της σχέσης αυτής από το παρελθόν στο παρόν, καταφέρνει και ανασυγκροτείται βάση του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου και ενσωματώνει στοιχεία των σύγχρονων εξελίξεων.

2. Μεθοδολογία της έρευνας

Βασικός σκοπός της έρευνας είναι η ανάδειξη της σχέσης του Ελληνικού Παραδοσιακού χορού (ΕΠΧ) με την έννοια της κοινότητας σήμερα, κυρίως με αυτήν των κοινοτήτων πρακτικής. Συγκεκριμένα, εστιάζει σε ένα νεωτερικό φαινόμενο, αυτό των σεμιναρίων εκμάθησης ελληνικών παραδοσιακών χορών και ειδικότερα σε αυτό που διοργανώνεται σε ετήσια βάση στην Καρδίτσα (περιοχή λίμνης Πλαστήρα) από το 2011. Ερευνάται ο ρόλος των βραδινών γλεντιών του σεμιναρίου ως κοινότητα πρακτικής και μάθησης. Τα γλέντια γίνονται ο νέος κοινωνικός χώρος, στον οποίο τα μέλη μέσα από την συλλογικότητα, την συνύπαρξη και την αλληλεπίδραση κατακτούν την γνώση.

Η εθνογραφική έρευνα ξεκίνησε το 2022 και συνεχίζεται μέχρι σήμερα. Στηρίζεται στην επιτόπια έρευνα με συμμετοχική παρατήρηση και βιβλιογραφική ανασκόπηση. Η Λυδάκη

θέτει, ως πρώτο στάδιο στη διαδικασία της εθνογραφικής έρευνας, τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας. Έπειτα, την επιλογή του πεδίου της έρευνας και την επαφή με σημαντικούς ανθρώπους της μελετώμενης περιοχής. Ακολουθεί, η επιλογή των κατάλληλων μεθόδων για τη συλλογή δεδομένων και η δημιουργία σχέσεων μεταξύ του ερευνητή και των πληροφορητών. Στα επόμενα στάδια γίνεται η ανάλυση και η ερμηνεία των εθνογραφικών δεδομένων. Και τέλος, ο ερευνητής αποστασιοποιείται από το πεδίο έρευνας για τη συγγραφή της μελέτης του (Λυδάκη, 2012:157).

Η συλλογή των εθνογραφικών δεδομένων βασίστηκε σε πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές. Οι πρωτογενείς πηγές αφορούν τα δεδομένα που συλλέγονται κατά την επιτόπια έρευνα μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης (Γκέφου-Μαδιανού, 1997; Κυριαζή, 2011; Λυδάκη, 2012) και της συνέντευξης από τους πληροφορητές (Tomprson, 2002; Κυριαζή, 2011; Λυδάκη, 2012; Πηγιάκη, 2004). Οι δευτερογενείς πηγές αφορούν στα δεδομένα που συλλέχθηκαν με βάση τη βιβλιογραφική (Thomas, & Nelson, 2003) και την αρχειακή εθνογραφική έρευνα (Γκέφου-Μαδιανού, 1999).

Στην παρούσα έρευνα, χρησιμοποιήθηκε η διαδικασία της «ημι-δομημένης» συνέντευξης με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου και της ελεύθερης συνέντευξης υπό μορφή συζήτησης μεταξύ του ερευνητή και των πληροφορητών. Πραγματοποιήθηκαν 22 συνεντεύξεις, σε άτομα και των δύο φύλων και διαφορετικών ηλικιών. Η μέθοδος ήταν της στοχευμένης επιλογής, καθώς επιλέχθηκαν άτομα που συμμετείχαν και συμμετέχουν στο συγκεκριμένο σεμινάριο. Η συμμετοχική παρατήρηση και οι συνεντεύξεις συνοδεύονταν πάντα από σημειώσεις έρευνας πεδίου (fieldnotes) και αναλυτικά, αναστοχαστικά ημερολόγια έρευνας που αποτέλεσαν σημαντικό μέρος των ποιοτικών δεδομένων της έρευνάς μου.

Η ανάλυση των εθνογραφικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της «πυκνής περιγραφής», η οποία περιλαμβάνει ταυτόχρονα την ανάλυση και την ερμηνεία των δεδομένων (Geertz, 1973). Η θεωρία του Geertz (1973), υποστηρίζει ότι ο ερευνητής ασχολείται με την ανθρώπινη συμπεριφορά, που θεωρείται συμβολική πράξη, καθώς μέσα από αυτή μπορούν να εκφραστούν οι τοπικές πολιτισμικές μορφές. Η ανάλυση αυτών των συμπεριφορών είναι μια περίπλοκη διαδικασία, εφόσον πρέπει να διευκρινιστεί ο μεγάλος αριθμός των πολύπλοκων εννοιολογικών δομών που συχνά επικαλύπτονται και τις οποίες ο ερευνητής για να τις αποδώσει πρέπει να τις έχει κατανοήσει (Geertz, 2003).

Στο επίκεντρο της ανάλυσης στην παρούσα έρευνα βρίσκεται ο χορός, καθώς αποτελεί σημαντικό ερμηνευτικό εργαλείο. Στο πλαίσιο των χοροτοπιών ο χορός δεν εγκλωβίζεται μόνο στο πριν ή μόνο στο τώρα, είναι ένας ζωντανός οργανισμός που δημιουργείται, αναπτύσσεται, αλλοιώνεται, αντικαθίσταται, ξαναζεί, συμπληρώνει, υποστηρίζει κ.τ.λ. (Λουτζάκη, 1999 στο Παπακώστας, 2013).

3. Ανάλυση και ερμηνεία εθνογραφικών δεδομένων

Εξετάζοντας την μελετώμενη περιοχή διαπιστώνεται ότι η λίμνη Πλαστήρα όπου διεξάγεται το σεμινάριο είναι ένας τόπος τουριστικού ενδιαφέροντος. Ωστόσο, οι χοροί που διδάσκονται δεν αφορούν το τοπικό χορευτικό ρεπερτόριο. Κυρίως, διδάσκονται και 'καταναλώνονται' χοροί που παρουσιάζουν υψηλό ενδιαφέρον από όλη την Ελλάδα. Παρομοίως, το κοινό και οι συμμετέχοντες του σεμιναρίου προέρχονται από διαφορετικούς τόπους και έχουν ετερόκλητες πολιτισμικές αναφορές. Μια κύρια δράση του σεμιναρίου εκκινεί από την ίδια την φυσιογνωμία του ΕΠΧ, ο οποίος είχε/έχει ως βασικά χαρακτηριστικά

του τη συλλογικότητα, την ενεργή συμμετοχή και την συμπερίληψη. Πρόκειται για τα βραδινά γλέντια με ζωντανή μουσική, τα οποία αποτελούν βασικό μέρος, πέρα από τη διδασκαλία, και κριτήριο της εμπορικής και κοινωνικής επιτυχίας του σεμιναρίου.

Το σεμινάριο ξεκίνησε να πραγματοποιείται για πρώτη φορά το 2010, στα Λουτρά Σμοκόβου μέχρι και το 2014. Από το 2015 μέχρι και σήμερα λαμβάνει χώρα στο Νεοχώρι της Λίμνης Πλαστήρα στο Ξενοδοχείο Ναϊάδες. Πραγματοποιείται κυρίως κάθε τελευταίο Π – Σ – Κ του Νοεμβρίου και απευθύνεται σε Κ.Φ.Α., στελέχη και μέλη χορευτικών ομάδων, σε όσους ασχολούνται με τον παραδοσιακό χορό. Τα μαθήματα και οι διαλέξεις λειτουργούν βάσει προκαθορισμένου δώρου προγράμματος με ενδιάμεσα διαλείμματα και χωρίζονται σε δύο ζώνες, την πρωινή και την απογευματινή. Ο κάθε εισηγητής υποστηρίζεται με Live ορχήστρα της περιοχής που καλείται να παρουσιάσει. Μετά το κλείσιμο των απογευματινών ενοτήτων, ακολουθεί γλέντι με ζωντανή μουσική. Εισηγητές του σεμιναρίου είναι:

- Κ. Φ.Α. με ερευνητικό έργο για την περιοχή παρουσίασης
- Καθηγητές ως ομιλητές με πεδίο έρευνας το χορό
- Ερευνητές που ασχολούνται με την τοπική παράδοση της περιοχής τους
- Λαογράφοι
- Αντιπροσωπευτικές βιωματικές ομάδες των περιοχών που παρουσιάζονται

Συμμετέχουν κάθε χρόνο περίπου 180 άτομα στο σύνολο, από αυτά παρακολουθούν τις εισηγήσεις περίπου 120 – 130 άτομα . Το τριήμερο διεξαγωγής του σεμιναρίου εργάζονται περίπου 25 άτομα από την περιοχή. Τέλος, γύρω στα 10 άτομα είναι οι διοργανωτές και οι εθελοντές του σεμιναρίου.

Η συμμετοχή σε μαθήματα και σεμινάρια ελληνικών χωρών παρόλο που δεν συνδέεται άμεσα με τη λογική της οικονομίας και της απασχόλησης μπορεί να συμβάλλει, εκτός από την πολιτιστική ανάπτυξη ενός τόπου, και στην οικονομική και τουριστική ανάπτυξη (Πούλιος κ.ά., 2015). Ακολούθως, η διαχείριση του πολιτισμού καθίσταται ταυτόχρονα και μοχλός βιώσιμης ανάπτυξης με την συμβατότητα της πολιτισμικής διαχείρισης (Πούλιος κ.ά., 2015).

Ο ελεύθερος χρόνος και η αναψυχή συναντώνται και στην κατηγορία του πολιτιστικού τουρισμού. Τις έννοιες «πολιτισμός» και «τουρισμός» αν τις εξετάσουμε ξεχωριστά λόγο του ότι ο πολιτιστικός τουρισμός αποτελείται από δύο έννοιες που έχουν διαφορετικές ερμηνείες καταλήγουμε στη διαπίστωση ότι αυτό περιπλέκει ακόμα περισσότερο τις μελέτες που γίνονται πάνω σε αυτό το θέμα (Gali-Espelt, 2012). Ο Tylor(1871) αναφέρει ότι ο πολιτισμός είναι «ένα πολύπλοκο σύνολο που περιλαμβάνει τις γνώσεις, τις πεποιθήσεις, την τέχνη, την ηθική, τους νόμους, τα έθιμα και άλλες ικανότητες που έχει αποκτήσει ο άνθρωπος ως μέλος της κοινωνίας». Όσον αφορά τον τουρισμό ο Hofstede(1997) τονίζει ότι οι αξίες που αποτελούν τα βασικά στοιχεία για την προσέλκυση ενός δεδομένου προορισμού, είναι ο πυρήνας μιας κουλτούρας. Από τα σύμβολα, τις τελετές και τους ήρωες κάθε πολιτισμού προκύπτουν τα διάφορα επίπεδα του, τα οποία αποτελούν και τη βάση για ταξίδια με σκοπό τον τουρισμό.

Στον ορισμό του ο πολιτιστικός τουρισμός εμπεριέχει και τον τουρισμό για μάθηση, ο πολιτιστικός τουρίστας θα επισκεφθεί μια περιοχή για απόκτηση και ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών. Αυτή η διαδικασία μπορεί να αφορά ένα σεμινάριο ή ένα φεστιβάλ όπου όλοι οι συμμετέχοντες έχουν ένα κοινό σκοπό, τη μάθηση. Άνθρωποι με κοινά ενδιαφέροντα άλλα προερχόμενοι από διαφορετικά περιβάλλοντα συναντώνται συνήθως σε ετήσια βάση για τη συμμετοχή τους σε ένα κύκλο σεμιναρίων που αφορούν το αντικείμενο της εργασίας τους ή

πολλές φορές και το χόμπι τους. Για την παραπάνω μαθησιακή διαδικασία και με αφορμή τις συνθήκες μαθητείας σε διαπολιτισμικό πλαίσιο οι Lave & Wenger (1991) εισήγαγαν στη θεωρία της μάθησης την έννοια των «Κοινοτήτων Πρακτικής» (Lave&Wenger 1991· Wenger 1998). Με γνώμονα την παραδοχή ότι η μάθηση δεν αποτελεί μια γνωστική διαδικασία εσωτερίκευσης οι Lave & Wenger μετατοπίζουν την προσοχή από τη γνωστική διαδικασία στην πιο περιεκτική σφαίρα της κοινωνικής πρακτικής και από τον εκπαιδευόμενο στη μάθηση ως συμμετοχική διαδικασία στον κοινωνικό κόσμο (Lave & Wenger 1991 από Θεοδοσίου, Καλλιμοπούλου, 2020).

Ο Wenger (2006) σημειώνει τρεις προϋποθέσεις για τη συγκρότηση μιας κοινότητας πρακτικής, οι οποίες είναι αλληλένδετες μεταξύ τους: το πεδίο, την κοινότητα και την πρακτική. Η πρώτη αφορά ένα κοινό πεδίο δεξιοτήτων, με άλλα λόγια ένα κοινό πεδίο ενδιαφέροντος που στην παρούσα μελέτη είναι ο χορός. Η δεύτερη έχει να κάνει με τη διαμόρφωση μιας κοινότητας που συνίσταται στο σύνολο των κοινωνικών σχέσεων αλληλομάθησης, οι οποίες προκύπτουν μέσα από συζητήσεις, ανταλλαγή πληροφοριών, κοινές δραστηριότητες και αλληλοστήριξη. Όλα τα μέλη που συμμετέχουν αλληλεπιδρούν μαθαίνοντας και μαθαίνουν αλληλεπιδρώντας και πάνω σε αυτό η Lave (2008) τονίζει ότι οι συμμετέχοντες είναι αδιαχώριστοι από την πρακτική. Τρίτη και τελευταία προϋπόθεση είναι η ίδια η ανάπτυξη πρακτικών σε σχέση με το πεδίο αυτό.

Η Lave (2008) υπογραμμίζει ότι η μάθηση «αναγνωρίζεται ως κοινωνικό φαινόμενο που συγκροτείται ως μια εξελισσόμενη κοινωνική πρακτική στον βιωμένο χώρο της εμπειρίας μέσω της νόμιμης περιφερειακής συμμετοχής». Υποκείμενα της μαθησιακής διαδικασίας είναι όλα τα μέλη της κοινότητας και συνεπώς η μάθηση δεν είναι αποκλειστικά υπόθεση των μαθητών (Wenger , 2006 από Θεοδοσίου & Καλλιμοπούλου, 2020). Καθώς μάλιστα τα υποκείμενα αναπτύσσουν μια ολοένα πιο γνωστική ταυτότητα, αλλάζουν, ενώ αλλάζουν και οι ίδιες οι κοινότητες πρακτικής (Θεοδοσίου & Καλλιμοπούλου, 2020). Η χορευτική μάθηση συνοψίζεται ως κοινωνική συμμετοχή και πρακτική, ως εμπειρία που αποδίδει νόημα, ως ανήκειν σε μία κοινότητα και ως ταυτότητα(Lave 2008).

Πληροφορητής *«πολλές φορές αισθάνεσαι ότι μέσα σε ένα τριήμερο αποκτάς μία ομάδα, επιλέγω το συγκεκριμένο σεμινάριο γιατί ξέρω ότι πέρα από τις γνώσεις που θα πάρω όσο αφορά το χορό, θα περάσω καλά. Για μένα πλέον παίζει σημαντικό ρόλο που θα πάω για να μάθω κάτι....επιλέγω λοιπόν, σύμφωνα με το που περνάω καλά, έχω φίλους και κάνω καινούργιους και ταυτόχρονα παίρνω πληροφορίες και γνώσεις για το αντικείμενο μου».*

Η απόκτηση της γνώσης στις Κοινότητες Πρακτικής του Wenger & Lave γίνεται με τη μαθητεία, όπου νέα μέλη έχουν πρόσβαση στα υπάρχοντα μέλη και μαθαίνουν παρακολουθώντας τον τρόπο που εκείνοι εργάζονται.

Πληροφορητής *«η εκμάθηση παραδοσιακών χορών στα σεμινάρια δεν αφορά μόνο την διάρκεια των εισηγήσεων αλλά και την διαδικασία παρακολούθησης ντόπιων που έρχονται από την περιοχή, προσπαθώ να καταγράψω και να εκτελώ ότι δείχνουν....πολλές φορές στα γλέντια έχεις την ευκαιρία να είσαι δίπλα τους, μαθαίνεις χορεύοντας μαζί τους».*

Η ανάλυση που προτείνουν οι Lave & Wenger (1991) αναφέρεται σε ομάδες που δρουν στον ίδιο χώρο, χωρίς να περιορίζονται από τα τυπικά γεωγραφικά όρια. Με τον όρο 'κοινότητα' δηλώνεται η προσωπική βάση πάνω στην οποία διαμορφώνονται οι σχέσεις. Ακολούθως, ο όρος 'πρακτική' σχετίζεται με την δυναμική διαδικασία μέσα από την οποία τα άτομα

κατακτούν την γνώση αλληλεπιδρώντας με άλλα άτομα που εφαρμόζουν παρόμοιες εργασίες (Lesser & Prusak 1999).

Η μάθηση, η επικοινωνία, η συμμετοχή, η κοινότητα, η πρακτική, το βίωμα, ο δυναμισμός, η δημιουργία νέας γνώσης, και η αλληλεπίδραση αποτελούν τα βασικά χαρακτηριστικά των κοινοτήτων πρακτικής. Στην περίπτωση μας δηλαδή μπορούμε να μιλήσουμε για μια χορευτική κοινότητα πρακτικής (Caledario & Henley 2023), αφού οι συμμετέχοντες στο σεμινάριο, εκτός από την αγάπη τους για τον χορό, μοιράζονται ένα κοινό ρεπερτόριο πρακτικής και πόρων μέσα από κώδικες, βιώματα, ιστορίες, εργαλεία, τεχνικές αντιμετώπισης δυσκολιών, το οποίο είναι ανοιχτό σε ανανοημοτοδότηση (Wenger, 2006).

Η παρούσα έρευνα εκλαμβάνει ως δεδομένο ότι ο χορός και η μουσική αφορούν σύνθετα πολιτισμικά φαινόμενα και βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση και διαλεκτική σχέση με την κοινωνική πραγματικότητα. Η σχέση του μουσικού με τον χορευτή βρίσκεται διαρκώς σε εξέλιξη. Μέσα από την δυναμική διαδικασία πορείας της σχέσης αυτής από το παρελθόν στο παρόν, καταφέρνει και ανασυγκροτείται βάση του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου και ενσωματώνει στοιχεία των σύγχρονων εξελίξεων. Όσον αφορά τη “νέα” σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στο μουσικό και τον χορευτή τείνει ο όρος “νέα” να αποδίδεται με απαξιωτικό ύφος και με μία διάθεση έκπτωσης στην δυναμική και την ποιότητα που παρουσίαζε στην “αυθεντική” της μορφή, εννοώντας την περίοδο που χαρακτηριστικά αναφέρεται από μουσικούς και μη “περίοδος της χαρτούρας”.

Πληροφορητής: «εγώ στα δύο βραδινά γλέντια του σεμιναρίου που έπαιξα, δεν θα μπορούσα να παίξω αν δεν έβλεπα τους χορευτές να το ευχαριστιούνται, τους κοίταζα και αποφάσιζα τι θα πω μετά....έπιανα τον παλμό τους....είδες εκεί που σταμάτησα να τραγουδάω, για μένα ήταν η καλύτερη στιγμή....ήξεραν οι χορευτές τα λόγια....ήθελαν και ήθελα να το τραγουδήσουν εκείνοι, για μένα αυτό είναι η σχέση μας. Δεν θα μπορούσα να είμαι κασετόφωνο, θέλω να έχω επικοινωνία με τους χορευτές και να βγάλουμε το γλέντι μαζί».

Ένα πρώτο συμπέρασμα που αναδεικνύεται από την έρευνα είναι ότι η μάθηση επιτυγχάνεται μέσα από την παραδοσιακή κατά πρόσωπο διδασκαλία, καθώς και μέσω των βραδινών γλεντιών. Στην περίπτωση μιας κοινότητας χορευτικής πρακτικής τα μέλη εκτός από την αγάπη τους για το χορό, μοιράζονται ένα κοινό ρεπερτόριο πρακτικής και πόρων μέσα από κώδικες, βιώματα, ιστορίες, εργαλεία, τεχνικές αντιμετώπισης δυσκολιών, το οποίο είναι ανοιχτό σε ανανοημοτοδότηση. Στα βραδινά γλέντια του σεμιναρίου ο αυτοσχεδιασμός εγκλωβίζεται σε ένα εν πολλοίς κανονιστικό ερμηνευτικό πλαίσιο, όπου οι μαθητές-χορευτές έχουν διδαχθεί και εκτελούν μέσω της μίμησης ότι έχουν διδαχθεί μέσω της διδασκαλίας στους συλλόγους τους. Τέλος, οι πληροφορητές διαχωρίζουν την επικοινωνία που διέπει την σχέση του χορευτή με τον μουσικό κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και του γλεντιού. Στα βραδινά γλέντια οι μουσικοί και οι χορευτές αναπτύσσουν κοινούς κώδικες επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης.

Άρα, έχουμε την ανάδειξη ενός διττού, και φαινομενικά αντιφατικού ρόλου του χορού στο σήμερα (nowness): ως εμπόρευμα και ως «δώρο» (foster 2019). Ένα εμπορεύσιμο, αλλά συνάμα «κοινό» αγαθό, το οποίο θα μπορούσε στη σημερινή εποχή να συνεισφέρει σε μια δημιουργική ενσωμάτωση του ατομικού στο συλλογικό.

Βιβλιογραφία

- Auge M. (1995). *Non-places: Introduction to an anthropology of super modernity*. London. Verso.
- Buckland, Th. J. (1999). Introduction: Reflecting on dance ethnography. Στο T. Buckland (Ed.), *Dance in the Field. Theory Methods and Issues in Dance Ethnography*, (pp. 1-10). Great Britain: Macmillan Press Ltd.
- Γκέφου-Μαδιανού, Δ. (1993). Ανθρωπολογία οίκου: για μια κριτική της «Γηγενούς Ανθρωπολογίας». *Διαβάζω*, 323, 44-51.
- Γκέφου-Μαδιανού, Δ. (1998). Αναστοχασμός, ετερότητα και ανθρωπολογία οίκου: Διλήμματα και αντιπαράθεσεις. Στο Δ. Γκέφου-Μαδιανού (επιμ.), *Ανθρωπολογική Θεωρία και Εθνογραφία: Σύγχρονες Τάσεις* (365-435). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκέφου-Μαδιανού, Δ. (1999). *Πολιτισμός και Εθνογραφία. Από τον εθνογραφικό ρεαλισμό στην πολιτική Κριτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Γκέφου-Μαδιανού, Δ. (2003). Εννοιολογήσεις του "εαυτού" και του "άλλου". Ζητήματα ταυτότητας στη σύγχρονη ανθρωπολογική θεωρία. Στο Δ. Γκέφου Μαδιανού (επιμ.), *Εαυτός και «Άλλος»*. Εννοιολογήσεις Ταυτότητες και Πρακτικές στην Ελλάδα και την Κύπρο (σελ. 15-110). Αθήνα: Gutenberg.
- Γκέφου-Μαδιανού, Δ. (2017). *Πολιτισμός και εθνογραφία. Από τον εθνογραφικό ρεαλισμό στην πολιτισμική κριτική*. Εκδόσεις Πατάκη.
- Campbell, J.K. (1964). *Honour, Family and Patronage. A Study of Institutions and Moral Values in a Greek Mountain Community*. Οξφόρδη, Clarendon Press.
- Cowan, J. (1998α). Ιδιώματα του ανήκειν: Πολυγλωσσικές (συν)αρθρώσεις της τοπικής ταυτότητας σε μια ελληνική κοινότητα της Μακεδονίας. Στο Δ. Γκέφου-Μαδιανού (επιμ.), *Ανθρωπολογική θεωρία και Εθνογραφία. Σύγχρονες τάσεις* (σελ. 583-618). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Cowan, J. (1998β). *Η πολιτική του σώματος: Χορός και κοινωνικότητα στη Βόρεια Ελλάδα* (Ε. Παπαγαρουφάλη, Επιμ., & Κ. Κουρεμένος, Μτφρ.). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Γκαρτζονίκα-Κώτσικα, Ε. (2016). *Ο Παραδοσιακός Χορός στην Εκπαίδευση: Ιστορική αναδρομή και σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο.
- Geertz, C. (2003 [1973]). Thick Description: Toward an interpretive theory of culture. In C. Geertz (ed.), *The interpretation of cultures. Selected essays* (pp 1-30). New York: Basic Books.
- Giurchescu, A. (2004). The vlahh hora marker of ethnic and cultural identity. *Χορός και Πολιτισμικές Ταυτότητες στα Βαλκάνια, πρακτικά 3ου συνεδρίου* σσ. 335-346, Σέρρες, ΤΕΦΑΑ Σερρών και Δήμος Σερρών.
- Grau, A. (2001). Ritual dance and 'modernization'. The Tiwi example. *Yearbook for traditional music*, 33, 72-81.
- Hanna, J., L. (1979). Movements toward understanding humans through the anthropological study of dance. *Current Anthropology*, 20(2), 313-339.

Κάβουρας Π.(1992).Ο Χορός στην Όλυμπο Καρπάθου: Πολιτισμική Αλλαγή και Πολιτικές Αντιπαραθέσεις. *Εθνογραφικά*, 8: 47-70.

Καρεπίδης, Ι. (2019). Ο χορός ως μέρος γιορτής και διαβατήριας τελετουργίας των εφήβων. Η περίπτωση των «Μικρών Γκέγκηδων» του Εμπορίου Εορδαίας. *Εθνολογία on line* 9(1). Ελληνική Εταιρεία Εθνολογίας.

Κυριαζή, Ν. (2002). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα: Πεδίο.

Κυριαζή, Ν. (2011). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα: Πεδίο.

Lave, J. & Wenger, E., (1991). *Communities of practice: Learning, Meaning and Identity*. New York: Cambridge University Press.

Λουτζάκη, Ρ. (1992). *Για μία ανθρωπολογία του χορού. Ναύπλιο. ΠΛΙ. (2008). Σύγχρονα ζητήματα της ανθρωπολογίας του χορού, Σχεδιάγραμμα μαθήματος Εαρινού εξαμήνου, Αθήνα.*

Λουτζάκη, Ρ., & Άντζακα-Βέη, Ε. (1999). *Ο χορός στην Ελλάδα*. Εκδοτική Αθηνών.

Λυδάκη, Α. (2012). Ποιοτικές μέθοδοι της κοινωνικής έρευνας, Αθήνα. Καστανιώτη.

Παπακώστας, Χ. (2007). *Χορευτική-μουσική ταυτότητα και ετερότητα: Η περίπτωση των Ρομά της Ηράκλειας του νομού Σερρών*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Παπακώστας, Χ. (2014). *Ελληνική Λαϊκή Παράδοση από το παρελθόν στο μέλλον: Διαβατήριες τελετές και Λαϊκά Δρώμενα: Τα πανηγύρια*. Επιμέλεια Αυδίκος. Αθήνα. Εκδόσεις Αλέξανδρος.

Παπακώστας, Χ., & Πουλάκης, Ν. (2019). *Χορευτικοί πολιτισμοί, παγκοσμιοποίηση, τουρισμός και ταυτότητα στην ανθρωπολογία του χορού*. Αθήνα. Κλειδάριθμος.

Wenger, E., (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge University Press.

Wenger, E., (1999). Communities of Practice stewarding knowledge. In Depres. C. & Chauvel, D. *Knowledge Horizons: The Present and the promise of knowledge management*. Butterworth-Heinmann, Boston, pp 205-225.

Wenger, E., (2001). Communities of Pravtice. In N. J Smelser and P. B. Baltes (Eds.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*. New York: Elsevier pp. 2339-2342.

Wenger, E., Mc Dermott, R., Snyder, W., (2002). *Cultivating communities of Practice*. Boston: Harvard Business School Press.

Χορός, αφηγήσεις ζωής και εκπαίδευση: μια μελέτη περίπτωσης

Χριστίνα Καραπάνου

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια στροφή των κοινωνικών επιστημών στην ποιοτική έρευνα και συγκεκριμένα στις αφηγήσεις ζωής, οι οποίες αποκτούν αυτόνομη υπόσταση. Ως μέθοδος οι αφηγήσεις ζωής δίνουν «φωνή» στους κοινωνικούς δράστες και στα υποκείμενα της έρευνας αναδεικνύοντας τη ρευστότητα της ανθρώπινης εμπειρίας. Ταυτόχρονα, αυτού του είδους η έρευνα δεν βασίζεται σε «αντικειμενικά» αποτελέσματα και θετικιστικές γενικεύσεις και κανονικότητες. Επιπλέον, η αξιοποίηση των αφηγήσεων ζωής στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει πολλά οφέλη για τους εμπλεκόμενους. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθεί η σχέση των αφηγήσεων ζωής ως μεθόδου ποιοτικής έρευνας, η εφαρμογή της στη μελέτη του χορού και η αξιοποίησή της στην εκπαίδευση. Η πραγμάτευση του θέματος θα βασιστεί σε μια μελέτη περίπτωσης. Συγκεκριμένα, σ' αυτήν του ηπειρώτη τραγουδιστή Γιάννη Παπακώστα. Για τις ανάγκες της έρευνας πραγματοποιήθηκαν μια σειρά από ημιδομημένες συνεντεύξεις, αλλά και ελεύθερες συζητήσεις στα Γιάννενα από τον Οκτώβριο του 2023 έως και τον Ιανουάριο του 2024. Κατόπιν, ακολούθησε μια συστηματική ανάλυση περιεχομένου και κριτική ανάλυση λόγου. Παράλληλα, αναζητήθηκε αρχειακό και άλλο υλικό (φωτογραφίες, βίντεο κλπ) τόσο από τον ίδιο όσο και από εξωτερικές πηγές. Ένα καίριο ζήτημα που προκύπτει από την ανάλυση των δεδομένων είναι η μετάδοση ηθικών αξιών, γνώσεων και συμπεριφοράς που ακολουθούν τον άνθρωπο στη μετέπειτα ζωή του και έχουν να κάνουν με τη σχέση των ανθρώπων μεταξύ τους, αλλά και την ανάπτυξη του αισθήματος της συμπερίληψης. Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι μέσα από την αφήγηση ζωής (βιοϊστορία) του Γιάννη Παπακώστα αναδεικνύονται: 1. η αξία σύναψης φιλικών σχέσεων, 2. το αίσθημα συμπερίληψης προς τους συνανθρώπους μας, 3. η κατανόηση, 4. η κοινωνικότητα. Εν κατακλείδι, τεκμαίρεται η αξία των αφηγήσεων ζωής στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς μέσω αυτών επιτυγχάνεται τόσο η προσέλευση του ενδιαφέροντος των μαθητών, όσο και η γαλούχησή τους με πλήθος αξιών και γνώσεων καθώς και ο εμπλουτισμός του γνωστικού τους υποβάθρου.

Λέξεις-κλειδιά: χορός, αφηγήσεις ζωής, εκπαίδευση, Γιάννης Παπακώστας

0. Εισαγωγή

Ο χορός είναι μια πολιτισμική μορφή με πολλαπλές σημασίες και λειτουργίες (Παπακώστας & Λουτζάκη, 2022:159). Πιο συγκεκριμένα, οι σχετικές με τις εμπειρίες στο χορό αφηγήσεις ζωής μπορούν να φέρουν στο φως ασυνείδητες γνώσεις και μνήμες του παρελθόντος αλλά και να συμβάλλουν στην κατανόηση προσωπικών αποφάσεων και πρακτικών (Brown & Grey, 2021:1), ειδικά αν αναλογιστεί κανείς την ενίσχυση των οικογενειακών δεσμών μέσω αυτού αλλά και την επιβεβαίωση της ταυτότητας (Παπακώστας & Λουτζάκη, 2022:159). Ο χορός έχει την ικανότητα να κάνει τους ανθρώπους να νιώθουν ευτυχισμένοι και δραστήριοι, ενώ το πλήθος των χορευτικών δραστηριοτήτων συμβάλλει στην ποιότητα ζωής σε διάφορα επίπεδα (Παπακώστας, 2023:31). Με λίγα λόγια, θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθεί ότι ο χορός ως συμβολική έκφραση, αλλά και συγκρότηση των κοινοτήτων (Παπακώστας &

Λουτζάκη, 2022:94,117) συμβάλλει τόσο στην κοινωνικοποίηση των ανθρώπων, αφού ενισχύει τους κοινωνικούς δεσμούς όσο και στην προσωπική πρόοδο και ευημερία, αφού αρχικά αποτελεί μέσω αναψυχής, ενώ παράλληλα βελτιώνει την αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση των ανθρώπων, αλλά και την αυτοπροστασία και την επίλυση προβλημάτων, όπως η απώλεια του άγχους και η καταπολέμηση των επιπτώσεων της καθιστικής ζωής (Παπακώστας, 2023:31,87,493,494· Brown & Grey, 2021:1,4· Nelson et al, 2023:2).

Επιπλέον, ο χορός συνιστά θεμελιώδους σημασίας προσδιοριστικό στοιχείο συλλογιστικής ταυτότητας κάτι που αποδεικνύεται και από τη διαλεκτική σχέση του ανθρώπου που χορεύει με τον κοινωνικό του περιβάλλον (Παπακώστας & Λουτζάκη, 2022:124,137).

Τέλος, η επαφή του ανθρώπου με το χορό, όποια και αν είναι, όπως αναφέρει η Hanna στον Παπακώστα (2023), έχει θετικό αντίκτυπο (Brown & Grey, 2021:1), διότι τον γεμίζει όσον αφορά την σωματική και ψυχολογική υγεία, τις κοινωνικές σχέσεις και την εργασιακή κατάσταση με ένα αίσθημα πληρότητας (Παπακώστας, 2023:83). Επιπροσθέτως, η ενασχόληση με το χορό όλων των ανθρώπων ανεξαρτήτως ηλικίας είτε ως δραστηριότητα είτε ως θέαση μπορεί να αποτελέσει μια ευχάριστη δραστηριότητα, η οποία θα ανακουφίσει, όπως προαναφέρθηκε, από το άγχος, ενώ παράλληλα θα προσφέρει και καλή υγεία (Παπακώστας, 2023:83).

Όσον αφορά την διεξαγωγή μιας κοινωνικής–ακαδημαϊκής έρευνας, αυτή επαφίεται στην χρήση ορισμένων μεθόδων ανάλογα με το είδος της (Bryman, 2017:28). Πιο συγκεκριμένα, το πλήθος ερευνών που εκπονούνται ακολουθεί τα πρότυπα είτε της ποσοτικής μεθόδου – της ποσοτικοποίησης δηλαδή στη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων – είτε της ποιοτικής μεθόδου (Bryman, 2017:61). Η ποιοτική έρευνα είναι εκείνη η ερευνητική στρατηγική, η οποία δίνει έμφαση στις λέξεις και στην κατανόηση του κοινωνικού κόσμου και όχι στην χρήση αριθμητικών δεδομένων και μαθηματικών υπολογισμών (Bryman, 2017:61, 409–410· Ίσαρη & Πουρκός, 2015:13).

Η στροφή των κοινωνικών επιστημών προς την ποιοτική μέθοδο, που παρατηρήθηκε, οφείλεται στην πραγματοποίησή της σε πραγματικές συνθήκες, στην μελέτη των ανθρώπων στον «πραγματικό κόσμο» και στην ανάλυση του πολιτισμού, καθώς το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στο κοινωνικο-ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο (Ίσαρη & Πουρκός, 2015:13). Το πλήθος των πτυχών με τις οποίες ασχολείται η ποιοτική έρευνα δικαιολογούν την ευρεία χρησιμότητα του όρου για μια σειρά ερευνητικών μεθοδολογιών, όπως της θεμελιώδους θεωρίας, της μελέτης περίπτωσης, της φαινομενολογίας, της εθνολογίας και της αφηγηματικής έρευνας–βιοϊστορίας (Petty, et al., 2012:1-3).

Από τις παραπάνω πτυχές της ποιοτικής έρευνας εκείνη της βιογραφικής μεθόδου εμφανίστηκε τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα στην κοινωνιολογία (Τσιώλης, 2006:27). Η αφήγηση ζωής ως μέθοδος – η βιοϊστορία ήταν αρκετά διαδεδομένη στο χώρο των κοινωνικών επιστημών και πριν το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο αλλά σε μεγάλο βαθμό περιθωριοποιημένη, διότι έδινε τη δυνατότητα στο εκάστοτε υποκείμενο της έρευνας να εκφράσει τις εσωτερικές του ανάγκες (Κοζιού, 2015:67). Σε αυτή, όπως και γενικά στην ποιοτική έρευνα, οδήγησε η ανάγκη μελέτης της κοινωνικής πραγματικότητας μέσω της καθημερινής ζωής, της βιωμένης εμπειρίας και της κοινωνικής πράξης (Τσιώλης, 2006:28), γι' αυτό και κατέστησε τον ερευνητή και το υποκείμενο της έρευνας ισότιμους εταίρους και εγκαθίδρυσε την υποκειμενικότητα και τον διάλογο (Κοζιού, 2015:67). Η συγκεκριμένη μέθοδος έδωσε στους συμμετέχοντες τη δυνατότητα να μιλήσουν αλλά και να εκφράσουν το

πώς σκέφτονται και συμπεριφέρονται, αλλά και πώς αντιλαμβάνονται τον κόσμο στον οποίο ζουν (Κοζιού, 2015:67).

Σ' αυτή την περίπτωση η κοινωνική πραγματικότητα εκλαμβάνεται μέσα από την ερμηνεία και τον ορισμό που δίνουν οι άνθρωποι στα κοινωνικά δεδομένα και από τον τρόπο που πράττουν στον κοινωνικό κόσμο (Τσιώλης, 2006:28). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Τσιώλης (2006), όλα τα κοινωνικά γεγονότα πρέπει να ιδωθούν ως προϊόντα της συνεχούς αλληλεπίδρασης μεταξύ της ατομικής συνείδησης και της αντικειμενικής κοινωνικής πραγματικότητας (Τσιώλης, 2006:28). Αποτέλεσμα αυτού ήταν μέσα από την βιωμένη εμπειρία η ποιοτική έρευνα να περάσει στις ιστορίες ζωής. Προϋπόθεση γι' αυτές είναι η πρόσβαση στη σκοπιά του υποκειμένου, ενώ η πληρότητά τους συνιστά τον τέλειο τύπο κοινωνιολογικού υλικού (Τσιώλης, 2006:31-32).

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι η στροφή στην ποιοτική έρευνα και η ουσιαστική ανάπτυξη της βιογραφικής προσέγγισης, κατά τις Θανοπούλου & Πετρονώτη (1987) και Τσιώλη (2006) (Θανοπούλου & Πετρονώτη, 1987:22· Τσιώλης, 2006:45) ανάγεται μεταπολεμικά, την δεκαετία του 1960, όταν οι ποσοτικές μέθοδοι πέρασαν κρίση και θεωρήθηκαν ανεπαρκείς ως προς ερμηνεία κοινωνικών φαινομένων και ιδιαίτερα ατομικών και συλλογικών στάσεων ή συμπεριφορών, δίνοντας αυτονομία στις βιοϊστορίες (Κοζιού, 2015:69). Ωστόσο, η βιογραφική προσέγγιση και συγκεκριμένα οι αφηγήσεις ζωής αποτελούν πολύτιμο υλικό της κοινωνιολογίας (Θανοπούλου & Πετρονώτη, 1987:22-23,127· Τσιώλης, 2006:32,55) και της εθνογραφίας, η οποία σε πολλές περιπτώσεις βασίστηκε στις βιογραφίες συγκεκριμένων προσώπων (Κοζιού, 2015:69). Άλλωστε, η συγκεκριμένη μέθοδος αυτό ακριβώς πρεσβεύει, την μετάβαση από γενικές απόψεις σε πιο συγκεκριμένες (Θανοπούλου & Πετρονώτη, 1987:23).

Το τι πρεσβεύει όμως αυτή η μέθοδος δεν σταματά στο σημείο αυτό. Αντιθέτως, γίνεται σαφές ότι η βιογραφική μέθοδος συμβάλλει και στην διάδοση της προφορικής ιστορίας, δίνοντας σε όλους τη δυνατότητα να μιλήσουν ακόμη και στους απλούς ανθρώπους και όχι μόνο τους πρωταγωνιστές, συγκροτώντας το τέλειο κοινωνιολογικό υλικό (Θανοπούλου & Πετρονώτη, 1987:2· Τσιώλης, 2006:32· Κοζιού, 2015:71). Η θέση αυτή φαίνεται να ισχύει, διότι με το υλικό που συγκέντρωνε ο ερευνητής ή εκείνο που ο ίδιος παρήγαγε κατά την ερευνητική διαδικασία, εμπλουτίζονταν οι πηγές της προφορικής ιστορίας (Θανοπούλου & Πετρονώτη, 1987:23,24).

Σκοπός της παρούσας έρευνας λόγω της μεγάλης ανάπτυξης της βιογραφικής μεθόδου είναι η μελέτη ζητημάτων που άπτονται του χορού και των χορευτικών φαινομένων μέσω της βιοϊστορίας. Πιο συγκεκριμένα, σκοπός είναι να μελετηθεί το τι σημαίνει χορός, αν υπάρχει και ποια είναι η σχέση μουσικού χορευτή και αν ο χορός είναι ένα μέσο έκφρασης για όλους τους ανθρώπους.

1. Αφηγήσεις Ζωής

Με βάση τη στοχοθεσία, καταλληλότερη ερευνητική μέθοδος, για το υπό μελέτη θέμα θεωρήθηκε, η ποιοτική και συγκεκριμένα η μελέτη περίπτωσης της βιοϊστορίας του ηπειρώτη τραγουδιστή Γιάννη Παπακώστα. Συγκεκριμένα, επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος λόγω των πλεονεκτημάτων, που παρουσιάζει, όταν ο σκοπός της έρευνας είναι η ολιστική κατανόηση ενός φαινομένου. Η συγκεκριμένη μέθοδος επιτρέπει την εις βάθος μελέτη των εμπειριών, αντιλήψεων και στάσεων του δείγματος, μελετώντας το πώς το κεντρικό ζήτημα ερμηνεύεται

από αυτό. Με τον τρόπο αυτό εξερευνώνται και κατανοούνται επιμέρους πτυχές και διαστάσεις ενός φαινομένου που ενδιαφέρει μέσω μιας δυναμικής και πλαισιοθετημένης προσέγγισης, αντί της αποστασιοποιημένης, στατικής (Ισαρη & Πουρκός, 2015:40).

Για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας επιλέχθηκε η διεξαγωγή ημιδομημένης συνέντευξης, λόγω της πληθώρας των πλεονεκτημάτων της μεθόδου. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Ίσαρη και Πουρκό (2015) «η ποιοτική συνέντευξη δίνει τη δυνατότητα στους ερευνητές: να διερευνήσουν σε βάθος αντιλήψεις, απόψεις και αξίες, να κατανοήσουν την πολυπλοκότητα που χαρακτηρίζει την ανθρώπινη εμπειρία και συμπεριφορά, να δουν το υπό μελέτη φαινόμενο μέσα από τα «μάτια» των ερωτώμενων και να αναδείξουν τη «φωνή» και τον λόγο των συμμετεχόντων στην έρευνα, να έχουν διαδραστική επικοινωνία με τους συμμετέχοντες, να διερευνήσουν θέματα που δεν είχαν προκαθοριστεί από πριν, να τροποποιήσουν ακόμη και τον αρχικό σχεδιασμό της ερευνητικής διαδικασίας» (Ισαρη & Πουρκός, 2015:99).

Με σκοπό την συλλογή δεδομένων που διερευνούν πλήρως το υπό εξέταση ζήτημα, υιοθετήθηκε η μέθοδος των ημι-δομημένων συνεντεύξεων, λόγω της ευελιξίας της. Ο συγκεκριμένος τύπος συμβάλλει στην προσαρμογή και αναδιάταξη των ερωτήσεων ανάλογα τον ερωτώμενο ή την πορεία της συζήτησης, την εμβάθυνση και υποβοήθηση των συνεντευξιζόμενων, καθώς και τη δυνατότητα πρόσθεσης/αφαίρεσης θεμάτων προς συζήτηση. Ωστόσο, κρίνεται σκόπιμο για τη μέθοδο αυτή, να δομηθεί ένας οδηγός συνέντευξης με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί και τις υπό διερεύνηση θεματικές περιοχές.

Στην παρούσα έρευνα, οι ερωτήσεις είναι ανοικτού τύπου και ο συνεντευξιζόμενος καλείται να απαντήσει ελεύθερα βάσει των προσωπικών του εμπειριών και πεποιθήσεων. Θεωρήθηκε πιο σωστό πριν τη διατύπωση των σχετικών με το θέμα ερωτήσεων, να γίνουν κάποιες ερωτήσεις περιεχομένου προκειμένου «να σπάσει ο πάγος». Στη συνέχεια, ακολούθησε μια συστηματική ανάλυση περιεχομένου, η οποία χαρακτηρίζεται από ευελιξία (Πυργιωτάκης & Θεοφιλίδης, 2016:7) και κριτική ανάλυση λόγου.

Πληροφορητής είναι ο Γιάννης Παπακώστας με καταγωγή από τους Χουλιαράδες Ιωαννίνων. Γεννήθηκε στις 8 Ιουνίου του 1954 σε μία οικογένεια, που ο πατέρας ήταν χτίστης, μάστορας και η μητέρα ασχολούνταν με τα ζώα. Η οικογένειά του ήθελε να συνεχίσει το σχολείο, διότι ήταν «καλός» στα γράμματα, αλλά ο ίδιος δεν ήθελε, καθώς θεωρούσε ότι ήταν γεννημένος για το τραγούδι. Την κλίση αυτή αποδίδει στο γεγονός ότι μεγάλωσε σε μια οικογένεια καλλιφώνων, στην οποία ο παππούς του τραγουδούσε κάθε βράδυ όταν η οικογένεια μαζευόταν στο σπίτι και στην οποία υπήρχαν μέλη που τραγουδούσαν ερασιτεχνικά. Αν και ασχολήθηκε με πλήθος επαγγελμάτων μέχρι το 1977 που τραγούδησε επαγγελματικά για πρώτη φορά, κατάφερε να δημιουργήσει μια μακρά επαγγελματική πορεία και να καταξιωθεί σε Ελλάδα και εξωτερικό. Στην μακρά του πορεία συνεργάστηκε με πλήθος καταξιωμένων καλλιτεχνών, διατηρώντας ωστόσο μια μακρά συνεργασία με τον Γρηγόρη Καψάλη, ενώ το 1996 ο Δήμος Ιωαννιτών τον τίμησε με το μετάλλιο της πόλης αναγνωρίζοντας την προσφορά του.

2. Αφηγήσεις , οπτικές και νοηματοδοτήσεις

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν κατά τη συνέντευξη του ηπειρώτη τραγουδιστή Γιάννη Παπακώστα δομούνται στους εξής θεματικούς άξονες:

➤ Τι σημαίνει χορός

Οι αφηγήσεις ζωής θα μπορούσαν να εφαρμοστούν και σε έρευνες σχετικές με το χορό, γιατί μέσω αυτών αναδεικνύεται το πλήθος ερμηνειών που δίνουν οι άνθρωποι για αυτόν. Άλλωστε «ο χορός ορίζεται ως εκείνη η συναρπαστική πολυαισθητηριακή εμπειρία που αναφέρεται στην ανθρώπινη συμπεριφορά που αποτελείται από πλήθος κινήσεων λεκτικών και μη».

Στην παρούσα έρευνα ο Γιάννης Παπακώστας αναφέρεται στο πως αντιλαμβάνονται οι άνθρωποι στο Ξηρόμερο, στο Αγρίνιο τον χορό. Χαρακτηριστικά αναφέρει πως παρόλο που οι μουσικοί σε ένα γλέντι έπαιζαν καθιστικό χορό, οι άνθρωποι εκεί τον μετέφραζαν κινητικά. Αποδεικνύει δηλαδή ότι «το τι σημαίνει χορός σε μια ομάδα και σε μια κοινωνία ορίζεται από την τοπική κοινωνία και την ομάδα και όχι από το τι νομίζουν οι άνθρωποι εκτός κοινότητας για το χορό». Αυτό θέλουν να δείξουν και οι αφηγήσεις ζωής εστιάζοντας στο λόγο των ανθρώπων αυτών, ότι ο τρόπος που εκλαμβάνεται ο χορός είναι υπόθεση της κοινότητας. Και για τον ίδιο όμως το Γιάννη Παπακώστα ο χορός δεν εκλαμβάνεται στα στενά όρια που του αποδίδουν εκείνοι που ασχολούνται με την διδασκαλία του. Δεν είναι δηλαδή βήματα, αλλά κάτι περισσότερο, για το λόγο αυτό ο χορός συνδέεται με την μουσική.

«και ο χορός με την μουσική παν αντάμα...Μα αντάμα παν, πως δεν παν αντάμα; Αντάμα παν. Στο χωριό μου χορεύαν και μ' ένα ντιψί έπαιρνε το ταιψί ο πατέρας ξέρω γω και χτύπαγε και χόρευαν τα παιδιά.

Ο καλός χορευτής κοίταξε να δεις δεν είναι το να μετράς 3 βήματα μπροστά και 2 πίσω είναι αυτό που λέει η ψυχή σου. Πήγαίνα στο Αγρίνιο παλιά σε πανηγύρια και την ώρα που ξεκινάγαμε να παίξουμε ένα επιτραπέζιο σηκωνόταν και χορεύανε γύρω από το μαντήλι ενώ εμείς δεν παίζαμε ρυθμικό τραγούδι παίζαμε επιτραπέζιο. Αυτοί πιανόταν από το μαντήλι και γυροφέρναν γύρω γύρω από το μαντήλι και αυτός ήταν ο χορός τους. Αυτός τους άρεσε. Δεν σήμαινε ότι ο άλλος π' θα μέτραγε 3 βήματα μπροστά και 2 πίσω...».

Με λίγα λόγια, για έναν ερευνητή του χορού, το «τι είναι χορός» δεν είναι δεδομένο, αλλά αποτελεί το ζητούμενο της έρευνάς του, καθώς εμπλουτίζεται συνεχώς από νέα και πολλαπλά νοήματα, καθώς αποτελεί μια δυναμική διαδικασία. Συγκεκριμένα, το «τι είναι ο χορός» σε μια κοινότητα, το προσδιορίζουν τα μέλη της κοινότητας, καθώς ο χορός είναι ένας ζωντανός οργανισμός που εξελίσσεται στη μορφή, το είδος και το περιεχόμενο, ενώ αλλάζει και από κοινωνία σε κοινωνία. Επιπλέον, οι κινήσεις αποκτούν διαφορετικό νόημα και περιεχόμενο από εποχή σε εποχή αλλά και από κοινωνία σε κοινωνία.

➤ Σχέση μουσικού – χορευτή

Μια άλλη περίπτωση που αποδεικνύει την αξία μελέτης του χορού μέσω των αφηγήσεων ζωής είναι προκειμένου να μελετηθεί η σχέση μουσικού – χορευτή. Γενικότερα, ο χορός είναι μια σύνθετη δομή που αποτελείται από επιμέρους συστατικά στοιχεία, όπως το ευρύτερο περιβάλλον μέσα στο οποίο πραγματοποιείται, ενώ δεν είναι πιστή ακολουθία κινητικών στοιχείων ή μοτίβων, χορευτικών φράσεων ή τμημάτων, αλλά και μέρος ή χορογραφία του χορού, όπως προάγονταν από την κοινότητα των χορευτικών συγκροτημάτων και δασκάλων χορού. Την άποψη αυτή φαίνεται να στηρίζει και ο Γιάννης Παπακώστας.

Συγκεκριμένα, ο Γιάννης Παπακώστας, αποδεικνύει ότι το πώς βλέπει ένας μουσικός το χορευτή και συγκεκριμένα πώς επιδρά μια καλή χορευτική επιτέλεση στην μουσική – τραγουδιστική επιτέλεση εξαρτάται από την σχέση που ανέπτυξαν. Αποδεικνύεται δηλαδή μια μεγαλύτερη σχέση μεταξύ μουσικού και χορευτή, είναι διάλογος, ζωντανότητα. Αυτή η επιτέλεση σε «πραγματικό χρόνο» συνδέεται με την αίσθηση της συν-παρουσίας και της συν-ύπαρξης των ατόμων αυτών και της σχέσης και επικοινωνίας, που αναπτύσσουν. Ο Γιάννης Παπακώστας αναφέρει χαρακτηριστικά:

«Εμένα πολύ πολύ με τρέλαιναν οι Συρρακιώτες, όταν ερχόταν αυτός ο κόσμος να χορέψει γιατί χορεύαν με πολύ λεπτομέρεια και εγώ να τους ψάχνω στα πόδια με μεγάλη λεπτομέρεια μ' αρρώσταιναν μ' αρρώσταιναν γιατί μ' άρεγε τόσο πολύ πάρα πολύ»

Η μεγάλη, δηλαδή, αξία που δίνουν οι άνθρωποι στον χορό αποδεικνύεται και από τους ισχυρούς δεσμούς και την επαφή που δημιουργείται μεταξύ μουσικού και χορευτή, η οποία είναι αμφίδρομη και οι δυο πλευρές αλληλοεπηρεάζονται.

➤ Χορός και συμπερίληψη

Κλείνοντας, αξίζει να αναφερθεί η λογική της κοινότητας για το ότι ο χορός είναι συμμετοχικός και συμπεριληπτικός ακόμη και για άτομα με έλλειψη σωματικών ικανοτήτων ή άλλων δυσκολιών – εκ γενετής ή επίκτητων – που σε πολλές περιπτώσεις θα εκλαμβάνονταν ως εμπόδιο για την συμμετοχή τους στο χορό.

Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα, όπως έρχεται από τον Γιάννη Παπακώστα, από την Αγία Μαρίνα Πωγωνίου, όπου ένα ζευγάρι κωφών συμμετείχε στο χορό.

«εκεί λοιπόν ήμουν με τον Ναπολέων Δάμο. Εε όταν αρχίσαμε να παίζουμε έρχεται ένα κοριτσάκι με ένα πεντοχίλιαρο, μου λέει να μου παίξεις 2 τραγούδια σε παρακαλώ; έτσι όμορφα. Λέω να σου παίξω αλλά γιατί δεν παίρνεις την μάνα σου και τον πατέρα σου να σε κρατήσουν να σε καμαρώσω και εγώ για να χορέψεις; μου λέει... είναι κωφάλαλοι δεν ακούν... εε κάτι με πείραξε με τάραξε...παίξαμε τραγούδια εν πάση περιπτώσει μετά που άρχισε το γλέντι μπήκαν στο χορό, αυτοί ο κόσμος ξέρεις τι χορό έκαναν; Τώρα το πως αντιλαμβανόταν τον ρυθμό και...όλο αυτό το πράγμα δεν μπορώ να το καταλάβω πάντως ήταν πολύ ρυθμικοί ο κόσμος και με τον κόσμο μια χαρά και μιλούσαν δηλαδή μιλούσαν με το νόημα»

Στη συγκεκριμένη περίπτωση, γίνεται αντιληπτό ότι όλα τα μέλη της κοινότητας έχουν δικαίωμα συμμετοχής στο χορό. Με λίγα λόγια παρά την κοινωνική, ηλικιακή και όποια άλλη σειρά μπορεί να υπάρχει, κανένας δεν αποκλείεται από τον κύκλο, αλλά γίνεται μια προσπάθεια συμπερίληψης όσων χορεύουν ή θέλουν να χορέψουν να γίνουν μέλη της ομάδας.

3. Συζήτηση – Συμπεράσματα

Μπορεί ο χορός να είναι οικουμενικό φαινόμενο ακόμα αλλά δεν μπορούμε να μιλάμε για οικουμενικές σημασίες και οπτικές. Δηλαδή, πρόκειται για ένα πολιτισμικό φαινόμενο που εδράζεται στην ιστορία και συνομιλεί με τις κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες. Η παρούσα έρευνα αναδεικνύει τον δυναμικό χαρακτήρα του χορού και των χορευτικών φαινομένων, οι οποίες δεν εγκλωβίζονται σε στεγανά που έρχονται από την κοινότητα των

χορευτικών συγκροτημάτων και δασκάλων χορού, αλλά η επιστημονική θεώρηση διά των αφηγήσεων του χορού, η οποία δίνει τις υποκειμενικές απόψεις των «πρωταγωνιστών» (χορευτών, μουσικών κλπ), τους δίνει φωνή και αναδεικνύει πολλαπλές σημασίες και ερμηνείες για το χορευτικό κύκλο.

Αυτό συνέβη και στην παρούσα έρευνα μέσω του πληροφορητή Γιάννη Παπακώστα, ο οποίος αναφέρεται στο τι σημαίνει για τον ίδιο ο χορός. Μέσα από τη συγκεκριμένη οπτική γίνεται σαφές ότι ο χορός δεν είναι απλώς μία ακολουθία βημάτων, αλλά είναι μια σύνθετη διαδικασία που συνδυάζει κίνηση, μουσική, έκφραση και κοινωνική αλληλεπίδραση. Ο χορός αποτελεί κυρίως μέσο έκφρασης, δημιουργώντας την αίσθηση ελευθερίας, αλλά και απελευθέρωσης συναισθημάτων. Επιπλέον, συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση, την αλληλεπίδραση αλλά και την σύναψη σχέσεων μεταξύ των συμμετεχόντων, ενώ έχει και ψυχολογικά οφέλη για το εκάστοτε άτομο, αφού τονώνει την αυτοπεποίθησή του και συμβάλλει στην μείωση του στρες.

Τέλος, ο Γιάννης Παπακώστας υποστηρίζει ότι ο χορός λειτουργεί συμπεριληπτικά και συγκεκριμένα ότι η κοινότητα δέχεται όλους τους ανθρώπους, όλα τα μέλη της να συμμετέχουν σε αυτόν. Αυτό επιτυγχάνεται χάρη στο συστατικό στοιχείο του χορού, της μη λεκτικής επικοινωνίας, το οποίο περιορίζει ή και εξαλείφει διαπολιτισμικές διακρίσεις και υποβοηθά την συνεννόηση μέσω της κίνησης και της παρατήρησης. Επιπλέον, μέσω του χορού άτομα που διαφέρουν μεταξύ τους συνθέτουν μια ισάξια αλυσίδα, ενθαρρύνοντας την αίσθηση του ανήκειν, δίνοντας τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους και οικοδομώντας σχέσεις μεταξύ τους.

Εν κατακλείδι, τεκμαίρεται η αξία των αφηγήσεων ζωής στη μελέτη του χορού ως τέχνης και ως πολιτισμικής μορφής, αφού επιτρέπει την εμβάθυνση πάνω σε ζητήματα που αφορούν τόσο το «τι είναι και τι κάνει ο χορός» όσο και το «πως μοιάζει ο χορός», καθώς και την ανάγκη εφαρμογής του στην εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία

Θανοπούλου, Μ., & Πετρονώτη, Μ. (1987). Βιογραφική προσέγγιση: μια άλλη πρόταση για την κοινωνιολογική θεώρηση της ανθρώπινης εμπειρίας. *The Greek review of social research*, 64, 20-45. <https://doi.org/10.12681/grsr.641>

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.

Κοζιού, Σ. (2015). *Από το χοροστάσι στην πίστα. Φύλο και αραδοσιακή μουσική στην περιοχή της Καρδίτσας*. Πεδίο.

Παπακώστας, Χ., & Λουτζάκη, Ρ. (2022). *Εθνοχορογραφίες*. Εκδόσεις Δίσιγμα.

Παπακώστας, Χ. (Επιμ.) (2023). *Χορός και ευεξία*. Εκδόσεις Δίσιγμα

Τσιώλης, Γ. (2006). *Ιστορίες ζωής και βιογραφικές αφηγήσεις. Η βιογραφική προσέγγιση στην κοινωνιολογική ποιοτική έρευνα*. Εκδόσεις Κριτική.

Πυργιωτάκης, Γ. & Θεοφιλίδης Χρ. (Επιμ.) (2016). *Ερευνητική μεθοδολογία στις κοινωνικές επιστήμες και στην εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη* (μέρος Β', σελ.473-498). Πεδίο.

Brown, A-K., & Gray, A-P. (2021). Side by side: reflections on two lifetimes of dance. *Frontiers in Psychology*, 12,1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.587379>

Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*. Gutenberg.

Nelson, E., et al. (2023). The effectiveness of community dance in people with cancer: a mixed-methods systematic review and meta-analysis. *Health Promotion International*, 38, 1–15. <https://doi.org/10.1093/heapro/daad077>

Petty, N., Thomson, O., & Stew, G. (2012). Ready for a paradigm shift? Part 2: Introducing qualitative research methodologies and methods. *Manual Therapy xxx*, 1–7. <https://www.researchgate.net/publication/221711188>

Η Παιδαγωγική του ελεύθερου χρόνου στον αθλητισμό: παρελθόν, παρόν και μέλλον στην Ελλάδα

Αντώνης Τοσουνίδης

Περίληψη

Σκοπός της εργασίας είναι να παρουσιάσει την Παιδαγωγική του ελεύθερου χρόνου στον Αθλητισμό στο Παρελθόν, παρόν και μέλλον στην Ελλάδα. Καταγράφει τα στοιχεία της Επιστήμης του ελεύθερου χρόνου και περιγράφει την Παιδαγωγική του ελεύθερου χρόνου στον Αθλητισμό στο Παρελθόν (Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια). Γίνεται σύνδεση για την μελλοντική ανάπτυξη της Παιδαγωγικής του ελεύθερου χρόνου στον Αθλητισμό με το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών στο γνωστικό Αντικείμενο της Φυσικής Αγωγής και της Αγωγής Υγείας στο δημοτικό. Ενώ παράλληλα παρατίθεται η Εθνική Δράση για την αντιμετώπιση της Παιδικής Παχυσαρκίας. Περιγράφονται επίσης καλές πρακτικές από το εξωτερικό για την ανάπτυξη της Παιδαγωγική του ελεύθερου χρόνου στον Αθλητισμό σε σύνδεση με την σχολική παιδαγωγική στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μερικά παραδείγματα καλών πρακτικών είναι: η Διαδικτυακή πλατφόρμα της Γερμανίας για χειμερινά αθλήματα στα σχολεία (<https://www.wintersportschule.de/>), οι λευκές και πράσινες εβδομάδες στην Ιαπωνία για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, η νέα πύλη πληροφοριών για τα αθλήματα στη φύση και το τοπίο, ώστε να μπορεί κάποιος να συνεχίσει να απολαμβάνει τη διασκέδαση των αθλημάτων και την ομορφιά της φύσης στο μέλλον (<https://www.natursport.info/>), το παράδειγμα Πανεπιστημιακού Αθλητισμού στην Κύπρο και το πρόγραμμα «Γερμανικό Αθλητικό Σήμα» (<https://deutschessportabzeichen.de/>) είναι ένας καλός τρόπος αντιμετώπισης της αυξανόμενης έλλειψης άσκησης μεταξύ των παιδιών και των νέων στο σχολείο.

Λέξεις-κλειδιά: Παιδαγωγική του Ελεύθερου χρόνου στον Αθλητισμό, σχολείο χειμερινών Αθλημάτων, αθλήματα στην φύση, αθλητικό σήμα

1. Καταγραφή της Επιστήμης του ελεύθερου χρόνου

Η Παιδαγωγική του ελεύθερου χρόνου και ειδικότερα η Παιδαγωγική του εξωσχολικού Αθλητισμού αποτελεί μεν έναν αυτόνομο επιμέρους κλάδο της Παιδαγωγικής, όπως και η Παιδαγωγική του Σχολείου ή η Κοινωνική Παιδαγωγική, διαφοροποιείται όμως σε μεγάλο βαθμό από τις προηγούμενες. Η Παιδαγωγική του σχολείου και ειδικότερα η Φυσική Αγωγή στα πλαίσια της σχολικής πράξης, επιδιώκει την υλοποίηση των σκοπών της μέσα από αυστηρούς κανόνες και σε «κλειστές» καταστάσεις. Οι αυστηροί κανόνες που διέπουν τον χρόνο στην κοινωνική ζωή, δημιουργούν τις προϋποθέσεις των ετήσιων σχολικών τάξεων. Δίπλα στην έννοια του ορθολογισμού η έννοια του ορθολογικά διαμορφωμένου χρόνου αποκτά μεγάλη σημασία, δεδομένου ότι ένα χρονικά οριοθετημένο πρόγραμμα παράγει μια εντατική πίεση εργασίας και υψηλών επιδόσεων.

**Πίνακας 1: Συστηματοποίηση της Επιστήμης του Ελεύθερου Χρόνου
(Opaschowski 1996, 15)**

Η έρευνα του ελεύθερου χρόνου από την πλευρά της Αγωγής (προσανατολισμένη στην έρευνα)	Παιδαγωγική του χρόνου που μένει ελεύθερος / Παιδαγωγική του ελεύθερου χρόνου (προσανατολισμένη στην εφαρμογή)
Έρευνα στο Τουρισμό (Θεωρία: κριτική του μαζικού τουρισμού, γνώση των μεταφορών, ανάλυση των ταξιδιών και διακοπών)	Αγωγή του ελεύθερου χρόνου • για την οικογένεια • για το νηπιαγωγείο • για το σχολείο
Έρευνα στα Μ. Μ. Ε. (Θεωρία: η ζωή με τα Μ.Μ.Ε.: TV, Βίντεο, Γραπτός τύπος, PC πολυμέσα: Αναλύσεις και προγνώσεις)	Παιδεία του ελεύθερου χρόνου • για τον έφηβο, νέο • για τον ενήλικα • για τον ηλικιωμένο
Έρευνα του πολιτισμού (Θεωρία: Έρευνα του πολιτισμού και των συλ ζωής, κλασικά πολιτιστικά ιδρύματα, πολιτισμός στις πόλεις, συνέδρια)	Γνώση του ελεύθερου χρόνου – Leisure Studies • περιοχές μάθησης • εκπαίδευση / σπουδές • μετεκπαίδευση
Έρευνα του αθλητισμού (Θεωρία: Κίνητρα, αθλητισμός ελεύθερου χρόνου - μαζικός αθλητισμός, αθλητισμός ως αίσθηση ζωής, τάσεις αθλημάτων, μέλλον του αθλητισμού)	Διδακτική του ελεύθερου χρόνου • Animation του ελεύθερου χρόνου • Συμβουλευτική υποστήριξη του ελεύθερου χρόνου • Προγραμματισμός ελεύθερου χρόνου
Η έρευνα του ελεύθερου χρόνου από την πλευρά της Αγωγής (προσανατολισμένη στην έρευνα)	Παιδαγωγική του χρόνου που μένει ελεύθερος / Παιδαγωγική του ελεύθερου χρόνου (προσανατολισμένη στην εφαρμογή)
Έρευνα στο Παιχνίδι (Θεωρία: Κίνητρα για Παιχνίδι, δυνατότητες, χώρος, όργανα Παιχνιδιού, Παιχνίδια κ.ά)	Απασχόληση του ελεύθερου χρόνου • Πολιτιστική απασχόληση • Απασχόληση στα ΜΜΕ • Κοινωνική απασχόληση
Έρευνα κατανάλωσης (Θεωρία: Οικονομία του ελεύθερου χρόνου, ρόλοι καταναλωτών, κατανάλωση εφοδιασμού και βιωμάτων, προτεραιότητες κατανάλωσης)	Όργάνωση και Μάνατζμεντ μέσα στα πεδία της Παιδαγωγικής του ελεύθερου χρόνου • Διοίκηση / Ανάπτυξη σχεδίων • Διαφήμιση / Δημόσιες σχέσεις • Έρευνα αγοράς
Έρευνα αλλαγής των αξιών (Θεωρία: Αλλαγής αξιών, αλλαγή κοινωνίας, αλληλεπίδραση της εργασίας και του ελεύθερου χρόνου, κοινωνική και παιδαγωγική τεχνική αξιολόγησης, διεθνή έρευνα τάσεων και μέλλοντος, έρευνα της ποιότητας ζωής)	

Η Παιδαγωγική του ελεύθερου χρόνου αποτελεί κλάδο της γενικής Παιδαγωγικής λόγω του ότι η αδυναμία αξιοποίησης του συνεχώς διερευνώμενου ελεύθερου χρόνου, η έλλειψη συνειδητής συμπεριφοράς και η εμπορευματοποίησή του καθιστούν αναγκαία την αλλαγή προσανατολισμού της Παιδαγωγικής όσον αφορά τον ελεύθερο και τον σχολικό χρόνο και τη σχέση τους με τον συνολικό χρόνο.

Στις σύγχρονες κοινωνίες ο ελεύθερος χρόνος αποτελεί ένα καίριο θέμα τόσο κοινωνικοπολιτικό όσο και παιδαγωγικό. Μολονότι η βιοποριστική εργασία συνεχίζει και σήμερα να αποτελεί το κέντρο βάρους της κοινωνικής ζωής, εντούτοις ολοένα και περισσότερο η περιοχή του ελεύθερου χρόνου διευρύνεται και αποκτά μεγαλύτερη σημασία ως χώρος ζωής, τείνοντας να αυτονομηθεί από τον χρόνο εργασίας. Η συνεχής ποσοτική διεύρυνση του χρόνου αυτού και η αυξημένη, σε σχέση με το παρελθόν, ποιοτική του διάσταση θέτουν υπό αμφισβήτηση την παλαιότερη άποψη, σύμφωνα με την οποία η παραγωγική εργασία και ο σχετιζόμενος με αυτήν χρόνος εργασίας αποτελούν το μόνο

κεντρικό κοινωνικό παράδειγμα για οικονομικές, πολιτικές, κοινωνικές και ως εκ τούτου παιδαγωγικές αναλύσεις και θεωρίες.

Αναφορικά με την έρευνα του ελεύθερου χρόνου από την πλευρά της αγωγής (Πίνακας 1) με προσανατολισμό στην έρευνα, διακρίνουμε την έρευνα στο Τουρισμό, Μ.Μ.Ε. Πολιτισμό, Αθλητισμό, παιχνίδι, κατανάλωση, αλλαγή αξιών. Σε σχέση τώρα με την παιδαγωγική του χρόνου που μένει ελεύθερος αυτοί που είναι προσανατολισμένη στην εφαρμογή έχουμε: την αγωγή του ελεύθερου χρόνου για την οικογένεια, το νηπιαγωγείο, το σχολείο, την παιδεία του ελεύθερου χρόνου για τον έφηβο, ενήλικα, ηλικιωμένο, έχουμε τη γνώση του ελεύθερου χρόνου, την διδακτική του ελεύθερου χρόνου, την απασχόληση του ελεύθερου χρόνου και την οργάνωση και το μάνατζμεντ μέσα στα πεδία της Παιδαγωγικής του ελεύθερου χρόνου (Opaschowski 1996, 15).

2. Παιδαγωγική του ελεύθερου χρόνου στον Αθλητισμό στο Παρελθόν (Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια)

Ένα χαρακτηριστικό αυτής της μελέτης είναι ότι καταγράφονται όλες οι έρευνες που έγιναν στο παρελθόν σε σχέση με τον ελεύθερο χρόνο των μαθητών αρχικά του Δημοτικού, στη συνέχεια του Γυμνασίου, του Λυκείου και των φοιτητών σε ΑΕΙ και τότε ΑΤΕΙ. Σε σχέση με τον συνολικό πληθυσμό των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στο σχολικό έτος 2008-09 (Πίνακας 2) τα δημοτικά του νομού Φλώρινας καταγράφουν με ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα την εικόνα του ελεύθερου χρόνου σε ένα νομό της περιφέρειας (Πίνακας 3). Χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της έρευνας πεδίου με τη χρήση ενός ερωτηματολογίου που απευθύνονταν σε ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα αστικών, ημιαστικών και αγροτικών εκπαιδευτικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Φλώρινας. Παράλληλα γίνεται σύγκριση με αποτελέσματα από μαθητές της Θεσσαλονίκης του 1999 (Θωΐδη 2001) (Πίνακας 4 & 5), και πρόσφατα από μαθητές των Ιωαννίνων 2008 (Πίνακας 6 & 6), Αθήνας, Γιαννιτσών, Ηγουμενίτσας. Στην έρευνα οι μαθητές της πέμπτης και έκτης τάξης δημοτικού ρωτήθηκαν σχετικά με τον ελεύθερο χρόνο τους (Πίνακας 3). Η περιγραφική και αναλυτική στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων έγινε με το SPSS για Windows 15.

Πίνακας 2: Οι Σχολικές Μονάδες με τους συνολικά εγγεγραμμένους μαθητές (-τριες) σε διάφορους νομούς στο σχολικό έτος 2008-2009.

ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ - ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΗΜΟΤΙΚΑ									
ΠΙΝΑΚΑΣ 2α: ΜΑΘΗΤΕΣ ΕΓΓΕΓΡΑΜΜΕΝΟΙ ΣΤΑ ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΗΜΟΤΙΚΑ									
ΚΑΤΑ ΕΤΟΣ ΓΕΝΝΗΣΗΣ, ΦΥΛΟ, ΤΑΞΗ, ΥΠΑ ΚΑΙ ΝΟΜΟ									
ΕΣΥΕ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΝΑΡΞΗΣ ΣΧΟΛ. ΕΤΟΥΣ 2008 / 2009									
ΥΠΑ ΝΟΜΟΣ ΕΤΟΣ ΓΕΝΝΗΣΗΣ	ΜΑΘΗΤΕΣ			ΤΑΞΗ Ε'			ΤΑΞΗ ΣΤ'		
	Σύνολο	Α	Κ	Σ	Α	Κ	Σ	Α	Κ
	1	2	3	16	17	18	19	20	21
ΣΥΝΟΛΟ ΕΛΛΑΔΟΣ	589198	302583	286615	97234	49891	47343	99993	51502	48491
ΔΥΤΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ	17485	9026	8459	3042	1565	1477	3065	1590	1475
ΝΟΜΟΣ ΓΡΕΒΕΝΩΝ	1620	823	797	259	134	125	275	143	132
ΝΟΜΟΣ ΚΑΣΤΟΡΙΑΣ	2837	1486	1351	528	265	263	508	259	249
ΝΟΜΟΣ ΚΟΖΑΝΗΣ	9622	4966	4656	1686	867	819	1680	892	788
ΝΟΜΟΣ ΦΛΩΡΙΝΗΣ	3406	1751	1655	569	299	270	602	296	306
ΗΠΕΙΡΟΣ	17614	9011	8603	3022	1555	1467	3084	1559	1525
ΝΟΜΟΣ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ	8129	4113	4016	1402	710	692	1433	732	701

Πίνακας 3: Οι Σχολικές Μονάδες του συνολικού δείγματος κατά περιοχές και οι αντίστοιχες Τάξεις (¹ Αριθμός ερωτηματολογίων, * Αύξων αριθμός ερωτηματολογίων)

Σχολικές Μονάδες αστικών περιοχών	Τάξεις	Σχολικές Μονάδες	Τάξεις	Σχολικές Μονάδες αγροτικών περιοχών	Τάξεις
Γυμνάσιο Καστοριάς	Α'Β'Γ' (57) ¹ 310-361*	Γυμνάσιο Αμυνταίου	Α'Β' (223) 1-223	Γυμνάσιο Γάβρου-Καστοριάς	Α'Β'Γ' (18) 292-310'
Γυμνάσιο Φλώρινας	Α'Β'Γ' (43) 423-465	1 ^ο Δημοτικό Αμυνταίου	Δ'(23) 224-246	Γυμνάσιο Μαυροχωρίου Καστοριάς	Α'Β'Γ' (57) 362-422
Λόκειο Φλώρινας	Α'Β'Γ' (30) 529-558	1 ^ο Δημοτικό Αμυνταίου	Ε'(17) 247-264	Γυμνάσιο Μελίτης Φλώρινας	Α'Β'Γ' (63) 466-528
ΤΕΕ Φλώρινας	Α'Β'Γ' (34) 559-592	1 ^ο Δημοτικό Αμυνταίου	Στ'(26) 265-291	Δημοτικό Πρεσπών Φλώρινας.	Ε'Στ'(24) 640-663
3 ^ο Δημοτικό Φλώρινας	Ε' Στ' (47) 593-639			Δημοτικό Σιταριάς Φλώρινας	Ε'Στ'(25) 664-683
ΤΕΙ Καστοριάς	ΑΒΓΔ (37) 684-718				

Πίνακας 4: Συχνότητα συμμετοχής των μαθητών δημοτικών σχολείων στην Θεσσαλονίκη σε παρόχους Δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου σύμφωνα με Θωίδη 2001

Frequency of participation primary School's students in the leisure time t Clubs and educational private providers (N= 682) Thoidis (2001, 242).

	Participation		No participation		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Sport clubs	322	47.3%	360	52.7%	682	100.0%
Cultural clubs	187	27.4%	495	72.6%	682	100.0%
Sunday School	197	28.9%	485	71.1%	682	100.0%
Scouts	27	4.0%	655	96.0%	682	100.0%
Foreign Language	563	82.7%	119	17.3%	682	100.0%
Second Foreign Language	65	9.5%	617	90.5%	682	100.0%
Prepare School	16	2.3%	666	97.7%	682	100.0%
Music Lessons	125	18.3%	557	81.7%	682	100.0%
Fitness center	61	8.9%	621	91.1%	682	100.0%

Πίνακας 5: Συχνότητα συμμετοχής των μαθητών δημοτικών σχολείων στην Θεσσαλονίκη και Ιωάννινα σε παρόχους Δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου σύμφωνα με Θωίδη 1999 και Τσσουνίδη 2002

Means of time per week of primary 's students

	N= 682 Thoidis 1999	N= 160 Tosunidis 2002
Athletics clubs	1.73	2.50
Cultural clubs	.61	2.09
Sunday School	.44	1.29
Scouts	.12	2.00
Foreign Language	3.12	2.82
Second Foreign Language	.27	2.14
Prepare School	.04	2.97
Music Lessons	.36	1.60
Fitness center	.25	2.19

Πίνακας 6: Συχνότητα συμμετοχής των μαθητών δημοτικών σχολείων στα Ιωάννινα σε Δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου (Τοσουνίδης 2009)

Οι μαθητές των δημοτικών στα Ιωάννινα 2009			
Συχνότητα Δραστηριοτήτων	N	Mean	Std. Deviation
1. βλέπω TV	71	5,46	1,053
2. Κάνω παρέα με τους φίλους	70	5,34	1,006
3. Ακούω μουσική, ραδιόφωνο	71	5,08	1,339
4. παίζω μέσα στο σπίτι	70	4,71	1,721
5. Τηλεφωνώ	71	4,68	1,663
6. Αθλούμαι	69	4,62	1,394
7. Συζητώ με τα μέλη της οικογένειά μου	71	4,56	1,645
8. Παίζω στην Γειτονία	70	4,41	1,489
9. Κάνω ποδήλατο	70	4,40	1,459
10. Ηλεκτρονικά παιχνίδια	71	4,24	1,777
11. Βλέπω βίντεο	71	4,17	1,512
12. Κάνω περίπατο	71	4,04	1,478
13. Ασχολούμαι με PC	71	3,87	1,796
14. Εξωσχολικά βιβλία	71	3,58	1,696
15. Παρακολουθώ αθλητικές διοργανώσεις	71	3,28	1,640

Πίνακας 7: Οι πιο Αγαπημένες δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου των μαθητών δημοτικών σχολείων στα Ιωάννινα (Τοσουνίδης 2009)

Αγαπημένες δραστηριότητες	N	Mean	Std. Deviation
1. Κάνω παρέα με τους φίλους μου	69	2,88	,323
2. Κάνω ποδήλατο	70	2,80	,469
3. Παίζω στην γειτονία	68	2,72	,514
4. Κάνω εκδρομές	69	2,71	,571
5. Κάνω περίπατο	70	2,66	,535
6. Ακούω μουσική, ραδιόφωνο	70	2,66	,562
7. Αθλούμαι	68	2,63	,571
8. Επισκέπτομαι κινηματογράφο, θέατρο ή συναυλία	70	2,57	,604
9. βλέπω TV	70	2,57	,650
10. Βλέπω βίντεο	70	2,54	,630
11. παίζω μέσα στο σπίτι	69	2,51	,633
12. Ηλεκτρονικά παιχνίδια	70	2,49	,697
13. Τηλεφωνώ	70	2,43	,672
14. Συζητώ με τα μέλη της οικογένειά μου	70	2,40	,646
15. Παρακολουθώ αθλητικές διοργανώσεις	70	2,39	,804

Αυτοί που προσφέρουν υπηρεσίες και υποδομές για αναψυχή ελεύθερου χρόνου στους νέους, προέρχονται κυρίως από τον δημόσιο, ιδρυματικό, εθελοντικό και εμπορικό τομέα, με κυρίαρχη την εμπορική Βιομηχανία Ελεύθερου Χρόνου. Ο στόχος αυτής της μελέτης ήταν να αναλύσει τον ελεύθερο χρόνο σε σχέση με τις αθλητικές δραστηριότητες και τους αθλητικούς συλλόγους των μαθητών σε σχολεία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και σε ΑΕΙ - φοιτητές στην περιφέρεια (Τοσουνίδης, Ζαρώτης 2003). Για τους περισσότερους μαθητές είναι ένα όνειρο να έχουν ελεύθερο χρόνο, να κάνουν πράγματα, τα οποία αυτοί θέλουν, ελεύθεροι από μαθήματα, ευθύνες και βαριές υποχρεώσεις. Επιπρόσθετα σκοπός αυτής της μελέτης ήταν να υπολογίσει την συμμετοχή των μαθητών σε αθλητικούς συλλόγους και αθλητικές δραστηριότητες σε σχέση με την εκπαιδευτική βαθμίδα, τον τόπο κατοικίας, το φύλο, το επάγγελμα του πατέρα και της μητέρας, το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων και την ύπαρξη αδελφών.

Μεθοδολογία. Υποκείμενα της μελέτης, ήταν 721 μαθητές αστικών, ημιαστικών και αγροτικών σχολείων (από 10 μέχρι 18 ετών) και 35 φοιτητών στην Περιφέρεια (Παν/μιο Ιωαννίνων). Χρησιμοποιήθηκε ένα πρωτότυπο ερωτηματολόγιο για την συλλογή των δεδομένων και το SPSS για την στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων .

Αποτελέσματα: Μόνο το 31,4% (N= 226) των μαθητών συμμετείχαν σε αθλητικούς συλλόγους με μέσο όρο 3.48 ώρες / εβδομάδα, σε πολιτιστικούς συλλόγους 19,3% (N= 139, M= 2,11 ώρες / εβδομάδα). Το 68,6% (N= 494) των μαθητών συμμετείχαν σε μη οργανωμένες δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου (Αθλητισμό, ποδήλατο, περπάτημα, παρακολούθηση αθλητικών γεγονότων) και το 21,1% (N= 152) των μαθητών αναφέρει ότι, επισκέφτηκε στον ελεύθερο χρόνο του ένα Γυμναστήριο. Το Ποδόσφαιρο, το Μπάσκετ και η Χειροσφαίριση είναι οι δημοφιλείς αθλητικές δραστηριότητες σε ένα αθλητικό σύλλογο. Τα αποτελέσματα λοιπόν δείχνουν ότι, μειώνεται ο ελεύθερος χρόνος των μαθητών. Οι μαθητές απορρίπτουν την συμμετοχή τους σε οργανωμένες δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου και υπάρχει διαφορά μεταξύ κατοχής και επιθυμίας των υλικών και του εξοπλισμού ελεύθερου χρόνου. Μια σημαντική διαφοροποίηση καταγράφηκε μεταξύ των δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου, αυτών που πραγματοποιούν με αυτές, που επιθυμούν να πραγματοποιήσουν. Επιπρόσθετα καταγράφεται μια σημαντική διαφοροποίηση των προτεραιοτήτων των δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου σε σχέση με την βαθμίδα Εκπαίδευσης (Πίνακας 8). Στόχος της έρευνας είναι να εξετάσει τη σχέση ανάμεσα στα ποσοστά συμμετοχής και στη διάρκεια ενασχόλησης των παιδιών σε συλλογούς αθλητικούς και πολιτιστικούς με παράγοντες (6 παράγοντες), όπως η περιοχή της εκπαιδευτικής μονάδας – την κατοικία, το φύλο, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, το επάγγελμα του πατέρα, την εργαζόμενη ή μη εργαζόμενη μητέρα και το αν έχουν αδέρφια ή όχι.

Από τις δηλώσεις των μαθητών συνάγεται ότι υπάρχει συνάφεια μεταξύ του τόπου διαμονής - περιοχή της εκπαιδευτικής μονάδας (Πίνακας 1.6) και του ποσοστού συμμετοχής των μαθητών σε αθλητικούς ($\chi^2= 36,78$, $p= .000$, $\gamma= ,32$) και πολιτιστικούς συλλόγους ($\chi^2= 6,73$, $p= .035$, $\gamma= ,22$) και σε άλλους φορείς ($\chi^2= 8,99$, $p=.011$, $\gamma= ,66$).

Ο τόπος διαμονής των παιδιών επιδρά επίσης, όπως φαίνεται, και στην ποσότητα χρόνου που διαθέτουν σε αθλητικούς (Ανονα, $F_{2;161}= 6,52$, $p=.003$) και σε πολιτιστικούς συλλόγους ($F_{2;161}= 70,07$, $p= ,000$). Στατιστικά σημαντικά οι μαθητές των αγροτικών περιοχών (M= 7,75) διαθέτουν περισσότερο χρόνο σε πολιτιστικούς συλλόγους από ότι των ημιαστικών (M=1,25) και των αστικών περιοχών (M=1,5). Από τα αποτελέσματα υπάρχει στατιστική σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ αγορών και κοριτσιών (Πίνακας 1.8) ως προς της συμμετοχή τους σε

πολιτιστικούς συλλόγους. Τα κορίτσια επιλέγουν τους πολιτιστικούς συλλόγους ($\chi^2= 4,24$, $p= ,039$, $\phi= ,16$) στατιστικά σημαντικά ως προς τα αγόρια. Υπάρχει επίσης στατιστική σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των μαθητών που έχουν αδέρφια και αυτών που δεν έχουν ως προς τη συμμετοχή τους σε

Πίνακας 8: Συχνότητα των δραστηριοτήτων του ελεύθερου χρόνου σε νέους και φοιτητές της περιφέρειας (όπου 6= κάθε μέρα – 1= δεν το κάνω ποτέ)

Δραστηριότητες Ελεύθερου χρόνου	Σύνολο N M Θ	Δημοτικό N M Θ	Γυμνάσιο N M Θ	Λύκειο N M Θ	Πανεπιστήμιο N M Θ
Βόλτα με φίλους	691 4.87 3	153 5,07 2	447 4,85 4	32 4,87 4	35 4.74 4
Ακούω Μουσική ράδιο	707 5.18 2	153 4,52 5	447 5,34 2	32 5,09 2	34 5.68 1
Κάνω εκδρομές	689 2.79				34 2.62 10
Βλέπω TV	699 5.56 1	153 5,62 1	447 5,56 1	32 5,41 1	34 5.47 2
Ποδήλατο	689 4.28 7	153 5,03 3	437 4,33 7		
Αθλητισμός	685 4.48 5	153 4,41 8	437 4,69 5	32 3,61 8	34 3.24 9
Περίπατο	694 4.30 6	153 4,49 7	437 4,31 8		35 4.48 5
Τηλεφωνώ	689 4.85 4		437 4,94 3	32 5,03 3	34 5.11 3
Πηγαίνω για ποτό / χορό	689 3.34 12			32 4,09 5	34 4.29 6

αθλητικούς ($\chi^2= 11,91$, $p= ,001$, $\phi= 0,27$) και πολιτιστικούς συλλόγους ($\chi^2= 9,31$, $p= ,002$, $\phi= 9,31$). Σχετικά με τις ώρες που δαπανούν οι μαθητές και οι μαθήτριες στους διάφορους συλλόγους διαπιστώνεται μόνο ως προς την ύπαρξη αδερφών μια στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση, η οποία αφορά τους πολιτιστικούς συλλόγους ($F_{1:33}= 6,03$, $p= ,01$). Τα ποσοστά συμμετοχής των παιδιών σε πολιτιστικούς συλλόγους φαίνονται στατιστικά να συνδέονται μόνο με τη μόρφωση της μητέρας ($\chi^2= 2,85$, $p=.054$, $\gamma=-.44$). Μαθητές των οποίων η μητέρα έχει τελειώσει μόνο το δημοτικό και το γυμνάσιο συμμετέχουν σε μεγαλύτερα ποσοστά στους πολιτιστικούς συλλόγους. Σχετικά με τις ώρες που δαπανούν οι μαθητές και οι μαθήτριες στους διάφορους συλλόγους δε διαπιστώνεται ως προς τη μόρφωση της μητέρας (Πίνακας 1.12) και του πατέρα καμία στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση, σε ό,τι αφορά στους διάφορους οργανωμένους συλλόγους και φορείς.

			Περιοχή Εκπαιδευτικών Μονάδων				X ²	Df	p	γ
			Αστικές	Ημιαστικές	Αγροτικές	Σύνολο				
Είδος φορέα	Αθλητικό Σύλλογο	N	17	41	2	60	36,78	2	,000	,324
		%*	28,3	68,3	3,3	100,0				
		% [#]	14,8	35,7	1,7	52,2				
	Πολιτιστικό Σύλλογο	N	11	20	4	35	6,73	2	,035	,220
		%	31,4	57,1	11,4	100,0				
		%	9,6	17,4	3,5	30,4				
	Κατηγορητικό	N	24	19	18	61	4,92	2	,085	,108
		%	39,3	31,1	29,5	100,0				
		%	20,9	16,5	15,7	53,0				
	Προσκόπους	N	1	1		2	,822	2	,663	,517
		%	50,0	50,0		100,0				
		%	,9	,9		1,7				
	Άλλος Σύλλογος	N	9	6		15	8,99	2	,011	,662
		%	60,0	40,0		100,0				
		%	7,8	5,2		13,0				
Σύνολο		N	40	53	22	115				
		%	34,8	46,1	19,1	100,0				
		%	34,8	46,1	19,1	100,0				

Πίνακας 1.6: Συχνότητες των μεταβλητών σε σχέση με την περιοχή Εκπαιδευτικών Μονάδων. (*= ποσοστό στις γραμμές, # = Ποσοστό στις στήλες).

			Φύλο			X ²	df	p	φ
			Κορίτσι	Αγόρι	Σύνολο				
Είδος φορέα	Αθλητικό Σύλλογο	N	33	27	60	,841	1	,359	,072
		%	55,0	45,0	100,0				
		%	28,7	23,5	52,2				
	Πολιτιστικό Σύλλογο	N	23	12	35	4,245	1	,039	,162
		%	65,7	34,3	100,0				
		%	20,0	10,4	30,4				
	Κατηγορητικό	N	35	26	61	1,962	1	,161	,110
		%	57,4	42,6	100,0				
		%	30,4	22,6	53,0				
	Προσκόπους	N	1	1	2	,000	1	,993	-,001
		%	50,0	50,0	100,0				
		%	,9	,9	1,7				
	Άλλος Σύλλογος	N	12	3	15	5,832	1	,016	,190
		%	80,0	20,0	100,0				
		%	10,4	2,6	13,0				
Σύνολο		N	64	51	115				
		%	55,7	44,3	100,0				
		%	55,7	44,3	100,0				

Πίνακας 1.8: Συχνότητες των μεταβλητών σε σχέση με το φύλο. (*= ποσοστό στις γραμμές, # = Ποσοστό στις στήλες).

			Μόρφωση Μητέρας			Σύνολο	X ² (B.E=2)	df	p	γ
			Δημοτικού - Γυμνασίου	Λυκείου	ΑΕΙ - ΤΕΙ					
ίδος φορέα	Αθλητικό Σύλλογο	N	39	16	3	58	4,731	2	,094	-,371
		%	67,2	27,6	5,2	100,0				
		%	35,1	14,4	2,7	52,3				
	Πολιτιστικό Σύλλογο	N	20	11	2	33	5,855	2	,054	-,447
		%	60,6	33,3	6,1	100,0				
		%	18,0	9,9	1,8	29,7				
	Κατηχητικό	N	48	9	1	58	2,535	2	,282	,313
		%	82,8	15,5	1,7	100,0				
		%	43,2	8,1	,9	52,3				
Προσκόπους	N	1	1		2	1,012	2	,603	-,483	
	%	50,0	50,0		100,0					
	%	,9	,9		1,8					
Άλλος Σύλλογος	N	4	10		14	23,152	2	,000	-,767	
	%	28,6	71,4		100,0					
	%	3,6	9,0		12,6					
Σύνολο	N	82	25	4	111					
	%	73,9	22,5	3,6	100,0					
	%	73,9	22,5	3,6	100,0					

Πίνακας 1.12: Κατανομή της συμμετοχής σε διάφορους συλλόγους σε σχέση με τη μόρφωση της μητέρας.

Οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα κλήθηκαν να απαντήσουν πόσο συχνά πραγματοποιούν τις 27 δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου (συχνότητα δραστηριότητας) και πόσο έντονα επιθυμούν ή ενδιαφέρονται για τις 33 δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου (συχνότητα ευχαρίστησης / επιθυμίας). Η σύγκριση των δηλώσεων αυτών των δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου με αυτές των ενδιαφερόντων προσφέρει ένα μέτρο για τη συνειδησιακή αποτύπωση των διάφορων δραστηριοτήτων. Το «εργαλείο» αυτό που ορίζεται με τον όρο «συνειδησιακή αποτύπωση» προτάθηκε ήδη από το 1956 από τον Viggo Graf Blücher αναλογία με την «ενδοκατεύθυνση» και την «ετεροκατεύθυνση» όπως αυτές περιγράφονται στη θεωρία του D. Riesman στο βιβλίο του "The Lonely Crowd (= Το μοναχικό πλήθος), και αποδίδει τη βαρύτητα και την επικαιρότητα – αποτύπωση μιας δραστηριότητας ή μιας ομάδας δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου στη συνείδηση των ερωτώμενων.

	Δραστηριότητες «αθημερινές, συγχέει»	Επιθυμίες / Ενδιαφέροντα «πολύ ευχάριστα»	Συσχέτιση Δραστηριοτήτων & Επιθυμιών / Ενδιαφερόντων	Δραστηριότητες «Εβδομοήμερες»	«λίγο ευχάριστες»	Συσχέτιση Δραστηριοτήτων & Επιθυμιών / Ενδιαφερόντων	«Σπάνιες»	«καθόλου ευχάριστα»	Συσχέτιση Δραστηριοτήτων & Επιθυμιών / Ενδιαφερόντων	«Σπάνιες»	Επιθυμίες / Ενδιαφέροντα «πολύ ευχάριστα»	Συσχέτιση Δραστηριοτήτων & Επιθυμιών / Ενδιαφερόντων	Σύνολο
1. παίζω μέσα στο σπίτι	78 50,0%	64 41,3%	48 76,2%	15 9,6%	66 42,6%		63 40,4%	25 16,1%		63 40,4%	64 41,3%		156 100,0%
2. Ακούω μουσική, ραδιόφωνο	101 65,2%	115 74,7%	82 71,9%	15 9,7%	35 22,7%		39 25,2%	4 2,6%		39 25,2%	115 74,7%		155 100,0%
3. Ηλεκτρονικά παιχνίδια	70 45,2%	69 45,1%	46 66,7%	18 11,6%	59 38,6%		67 43,2%	25 16,3%		67 43,2%	69 45,1%		155 100,0%
4. διαβάζω εξωσχολικά βιβλία	67 42,9%	56 35,7%	41 74,5%	36 23,1%	70 44,6%		53 34,0%	31 19,7%		53 34,0%	56 35,7%		156 100,0%
5. παίζω μουσικό όργανο	14 9,7%	51 33,8%	11 24,4%	6 4,1%	40 26,5%		125 86,2%	60 39,7%		125 86,2%	51 33,8%	32 71,1%	145 100,0%
6. Ζαγραφίζω, κάνω χειροτεχνίες, κατασκευές	44 29,3%	71 45,8%	39 50,7%	31 20,7%	49 31,6%		75 50,0%	35 22,6%		75 50,0%	71 45,8%		150 100,0%
7. Παίζω με κατοικίδια ζώα	56 37,3%	95 62,1%	45 48,9%	16 10,7%	34 22,2%		78 52,0%	24 15,7%		78 52,0%	95 62,1%		150 100,0%
8. βλέπω TV	142 92,2%	103 64,8%	98 95,1%	2 1,3%	53 33,3%		10 6,5%	3 1,9%		10 6,5%	103 64,8%		154 100,0%
9. Βλέπω βίντεο	61 39,1%	83 53,9%	42 50,6%	39 25,0%	59 38,3%		56 35,9%	12 7,8%		56 35,9%	83 53,9%		156 100,0%
10.Σερφάρω στο ίντερνετ	23 15,6%	60 41,1%	21 35,0%	12 8,2%	26 17,8%		112 76,2%	60 41,1%		112 76,2%	60 41,1%	33 55,0%	147 100,0%
11.Κάνω δουλειές στο σπίτι, μαστορέματα	56 37,1%	60 40,3%	33 56,9%	20 13,2%	51 34,2%		75 49,7%	38 25,5%		75 49,7%	60 40,3%		151 100,0%
12.Ασχολούμαι με PC	49 33,6%	88 57,9%	43 51,2%	11 7,5%	27 17,8%		86 58,9%	37 24,3%		86 58,9%	88 57,9%	37 44,0%	146 100,0%

1. Τηλεφωνώ	102 67,1%	71 46,7%	59 85,5%	6 3,9%	57 37,5%		44 28,9%	24 15,8%		44 28,9%	71 46,7%		152 100,0%
2. Συζητώ με τα μέλη της οικογένειά μου	119 77,8%	102 65,4%	86 86,9%	8 5,2%	45 28,8%		26 17,0%	9 5,8%		26 17,0%	102 65,4%	7 100,0%	153 100,0%
Πηγαίνω σε παιδική χαρά, παιδότοπο		91 59,9%			38 25,0%			23 15,1%			91 59,9%		
3. Πηγαίνω για ποτό / χορό	15 10,1%	46 31,1%	11 26,2%	16 10,8%	48 32,4%		117 79,1%	54 36,5%		117 79,1%	46 31,1%	26 61,9%	148 100,0%
4. Κάνω εκδρομές	17 11,8%	134 87,6%	16 13,0%	48 33,3%	15 9,8%		79 54,9%	4 2,6%		79 54,9%	134 87,6%	2 53,7%	144 100,0%
5. Κάνω ποδήλατο	121 78,1%	129 82,7%	106 83,5%	9 5,8%	21 13,5%		25 16,1%	6 3,8%		25 16,1%	129 82,7%	3 100,0%	155 100,0%
6. Κάνω περπάτημα	99 64,3%	93 60,4%	69 75,0%	18 11,7%	55 35,7%		37 24,0%	6 3,9%		37 24,0%	93 60,4%	10 100,0%	154 100,0%
7. Κάνω παρέα με τους φίλους μου	148 92,5%	148 95,5%	135 91,8%	6 3,8%	6 3,9%		6 3,8%	1 ,6%		6 3,8%	148 95,5%	1 100,0%	160 100,0%
8. Αθλούμαι	102 67,5%	105 67,7%	79 79,8%	11 7,3%	44 28,4%		38 25,2%	6 3,9%		38 25,2%	105 67,7%	11 14,0%	151 100,0%
9. Πηγαίνω για σφαιριστήρια, UFO	7 5,0%	24 16,6%	2 9,5%	3 2,1%	33 22,8%		131 92,9%	88 60,7%		131 92,9%	24 16,6%		141 100,0%
10.Πηγαίνω για ψώνια / πηγαίνω στα μαγαζιά	63 41,4%	77 50,7%	34 45,9%	34 22,4%	42 27,6%		55 36,2%	33 21,7%		55 36,2%	77 50,7%		152 100,0%
11.Παίζω στην γειτονία	117 75,0%	118 78,1%	100 87%	7 4,5%	25 16,6%		32 20,5%	8 5,3%		32 20,5%	118 78,1%	4 100,0%	156 100,0%
12.Επισκέπτομαι κινηματογράφο, θέατρο ή συναυλία	8 5,3%	83 53,9%	7 8,8%	24 15,8%	52 33,8%		120 78,9%	19 12,3%		120 78,9%	83 53,9%	61 76,3%	152 100,0%
25.Επισκέπτομαι μουσεία, εκθέσεις, βιβλιοθήκες	14 9,5%	62 41,3%	8 13,8%	17 11,5%	59 39,3%		117 79,1%	29 19,3%		117 79,1%	62 41,3%	45 77,6%	148 100,0%
26.Παρακολουθώ αθλητικές διοργανώσεις	44 29,1%	84 56,4%	34 42,0%	23 15,2%	40 26,8%		84 55,6%	25 16,8%		84 55,6%	84 56,4%	32 39,5%	151 100,0%

Πίνακας 1.4: Αντιστοιχία και συσχέτιση δραστηριοτήτων και ενδιαφερόντων / επιθυμιών. Βαθμός συνειδησιακής αποτύπωσης.

Σύμφωνα με τον P. Bourdieu η δημιουργία μορφωτικού κεφαλαίου, παράλληλα με το οικονομικό και κοινωνικό κεφάλαιο, αποτελεί ένα ουσιαστικό χαρακτηριστικό ταξικής κατάταξης. Η απόκτηση προσόντων έξω από το σχολείο, προσόντων που το σχολείο δεν προσφέρει ή δεν προσφέρει επαρκώς, επηρεάζει τη σχολική σταδιοδρομία και προσδίδει

αργότερα πλεονεκτήματα στον ανταγωνιστικό αγώνα που αφορά μορφωτικές ικανότητες. Έτσι ο ελεύθερος χρόνος αναδεικνύεται σε ένα διαθέσιμο χρόνο «μορφωτικής» επένδυσης για μελλοντικές ευκαιρίες και αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα στη διαδικασία του κοινωνικού ανταγωνισμού. Αν το σύγχρονο σχολείο θέλει να υπηρετεί το αίτημα των ίσων ευκαιριών για όλους τους μαθητές, θα πρέπει να λάβει υπόψη του και αυτή την ανταγωνιστική και οικονομική διάσταση του ελεύθερου χρόνου και να δώσει την προαιρετική δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να γίνουν κοινωνοί των αγαθών, μαθησιακών, κινητικών, αναψυχικών ή μη, του ελεύθερου χρόνου.

Σύμφωνα με τις δηλώσεις των γονέων διαπιστώνεται ότι η κατηγορία των θεωρημένων κύριων μαθημάτων προσθέτοντας και αυτή επίσης των γενικών μαθημάτων αποτελούν το μεγαλύτερο ποσοστό 54,5% του ενδιαφέροντος των μαθητών. Η κατηγορία της γενικής παιδείας και συμπεριφοράς ανέρχεται στο ποσοστό 15,7%, ενώ η κατηγορία που αναφέρεται στο παιχνίδι και σε διάφορες κινητικές ή αθλητικές δραστηριότητες αθροίζει το 19,1%. Επίσης, το 44,8% των γονέων αναφέρουν ότι το παιδί τους δεν ασχολείται αθλητικά εκτός σχολείου, επειδή δεν έχει χρόνο.

	ΙΣΧΥΕΙ		ΔΕΝ ΙΣΧΥΕΙ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	Ποσοστό	N	Ποσοστό	N	Ποσοστό
Όταν πηγαίνει στο σχολείο	597	43,4%	777	56,6%	1374	100,0%
Για τα μαθήματά του	263	19,1%	1113	80,9%	1376	100,0%
Για το μάθημα της Γυμναστικής	687	49,9%	689	50,1%	1376	100,0%

Πίνακας 10: Χαίρεται το παιδί σας:

ΑΙΤΙΕΣ	ΙΣΧΥΕΙ		ΔΕΝ ΙΣΧΥΕΙ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	Ποσοστό	N	Ποσοστό	N	Ποσοστό
Δεν έχει όρεξη	144	10,6%	1219	89,4%	1363	100,0%
Δεν έχει χρόνο	608	44,8%	749	55,2%	1357	100,0%
Επιπτώσεις στις σχολικές επιδόσεις	75	5,5%	1289	94,5%	1364	100,0%
Άλλα ενδιαφέροντα	218	16,0%	1144	84,0%	1362	100,0%
Δεν συμφωνούμε για αθλητ. Επιδόσεις	43	3,2%	1322	96,8%	1365	100,0%
Δεν έχει σωματικά χαρίσματα	25	1,8%	1339	98,2%	1364	100,0%
Δεν έχει δυνατότητες	18	1,3%	1347	98,7%	1365	100,0%
Απαγορεύεται	16	1,2%	1347	98,8%	1363	100,0%

Πίνακας 11: Εάν το παιδί σας δεν ασχολείται αθλητικά εκτός σχολείου, τότε ποια είναι κατά την γνώμη σας τα αίτια; (περισσότερες επιλογές)

	ΙΣΧΥΕΙ		ΔΕΝ ΙΣΧΥΕΙ		ΣΥΝΟΛΟ	
	N	Ποσοστό	N	Ποσοστό	N	Ποσοστό
Ο χρόνος ελεύθερος από το μάθημα	368	26,5%	1020	73,5%	1388	100,0%
Μεσημεριανές ώρες	93	6,7%	1297	93,3%	1390	100,0%
Ο χρόνος μελέτης στο σπίτι	61	4,4%	1329	95,6%	1390	100,0%
Το διαλείμματα	121	8,7%	1268	91,3%	1389	100,0%
Ο χρόνος που είναι ελεύθερο να κάνει ότι θέλει	1043	75,6%	337	24,4%	1380	100,0%
Χρειάζεται παιδαγωγική αντιμετώπιση	70	5,0%	1320	95,0%	1390	100,0%

Κατά την άποψη των γονέων τα παιδιά τους ενδιαφέρονται περισσότερο στο σχολείο για τα παραδοσιακά αθλήματα, όπως το ποδόσφαιρο 34,8%, το Βόλεϊ 17,4% και το Μπάσκετ 13,4%. Επιπροσθέτως, δηλώνουν ακόμη ότι και το κολύμπι ενδιαφέρει το παιδί τους στο σχολείο σε ποσοστό 8,2 και ο στίβος 6,6%. Μόνο το 31,4% (N= 226) των μαθητών συμμετείχαν σε αθλητικούς συλλόγους με μέσο όρο 3.48 ώρες / εβδομάδα, σε πολιτιστικούς συλλόγους 19,3% (N= 139, M= 2,11 ώρες / εβδομάδα). Το 68,6% (N= 494) των μαθητών συμμετείχαν σε μη οργανωμένες δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου (Αθλητισμό, ποδήλατο, περπάτημα, παρακολούθηση αθλητικών γεγονότων) και το 21,1% (N= 152) των μαθητών αναφέρει ότι, επισκέφτηκε στον ελεύθερο χρόνο του ένα Γυμναστήριο. Το Ποδόσφαιρο, το Μπάσκετ και η Χειροσφαίριση είναι οι δημοφιλείς αθλητικές δραστηριότητες σε ένα αθλητικό σύλλογο. Τα αποτελέσματα λοιπόν δείχνουν ότι, μειώνεται ο ελεύθερος χρόνος των μαθητών. Οι μαθητές απορρίπτουν την συμμετοχή τους σε οργανωμένες δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου και υπάρχει διαφορά μεταξύ κατοχής και επιθυμίας των υλικών και του εξοπλισμού ελεύθερου χρόνου. Μια σημαντική διαφοροποίηση καταγράφηκε μεταξύ των δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου, αυτών που πραγματοποιούν με αυτές, που επιθυμούν να πραγματοποιήσουν. Επιπρόσθετα καταγράφεται μια σημαντική διαφοροποίηση των προτεραιοτήτων των δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου σε σχέση με την βαθμίδα Εκπαίδευσης.

Σε μια άλλη έρευνα σχετικά με τον Πανεπιστημιακό Αθλητισμό καταγράφονται τα ακόλουθα. Η ανάλυση του Αθλητισμού Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, του Πανεπιστημιακού Αθλητισμού στερείται αρκετών ερευνητικών στοιχείων σχετικά με τα χαρακτηριστικά που έχουν τα μεγάλα ΑΕΙ και ΑΤΕΙ της πρωτεύουσας και των μικρότερων ιδρυμάτων της περιφέρειας, των ιδρυμάτων που είναι μέσα στον οικιστικό ιστό της πόλης ή αυτών που είναι σε campus και σε κάποια απόσταση από το αστικό κέντρο, κ.τλ. Ωστόσο για έναν ερευνητή της επιστήμης του ελεύθερου χρόνου και των αθλητικών επιστημών αποτελούν ερευνητικό πεδίο όπου ελέγχονται και συνεχίζονται οι στόχοι της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Tosunidis 2003) π.χ. για δια βίου άσκησης και άθλησης, για βελτίωση της κοινωνικής αγωγής και σύνδεσης της με την σχολική – ακαδημαϊκή εκπαίδευση. Αναμιγνύονται επίσης τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών από τα μεγάλα και μικρότερα αστικά κέντρα και τα χωρία (πλούσια ή φτωχή αθλητική, κινητική, πολιτιστική, κοινωνική συμπεριφορά στον ελεύθερο χρόνο).

Οι υπηρεσίες του Αθλητισμού Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, του Πανεπιστημιακού Αθλητισμού και της Φυσικής Αναψυχής πρέπει να είναι όσο μπορούν προσανατολισμένες στην ζήτηση και όχι στην προσφορά, να βασίζονται στις ανάγκες, στα κίνητρα, στα ενδιαφέροντα, τις προσδοκίες, και τις επιθυμίες των φοιτητών. Στην επιστήμη του ελεύθερου χρόνου, αλλά και στο μάνατζμεντ και μάρκετινγκ του Αθλητισμού ο συμμετοχικός σχεδιασμός (Oraschowski 1997, 64) μέσα από την συστηματική έρευνα των δυναμικών χαρακτηριστικών των εν λόγω χρηστών - πελατών είναι το βασικό εργαλείο για την δημιουργία ποιοτικών υπηρεσιών που έχουν προσανατολισμό την ζήτηση. Σκοπός της έρευνας αυτής είναι να αναλύσει τα βασικά χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς στον ελεύθερο χρόνο τους και στον αθλητισμό Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης ειδικότερα των φοιτητών (-τριών), ενός πανεπιστημίου στην περιφέρεια, που βρίσκεται έξω από το αστικό κέντρο.

Μεθοδολογία: Η μελέτη αυτή βασίζεται σε συλλογή δεδομένων από 964 φοιτητές του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (Τοσουνίδης 2005). Από αυτούς ζητήθηκε να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο σχετικά με την συμπεριφορά τους στον Ελεύθερο Χρόνο και τον Αθλητισμό. Για τον υπολογισμό και την ανάλυση των απαντήσεων χρησιμοποιήθηκε η περιγραφική στατιστική μέσω του SPSS. Η έρευνα προσπάθησε να έχει ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα του συνολικού αριθμού των φοιτητών, σχετικά με τα βασικά χαρακτηριστικά (φύλο, τμήμα, έτος σπουδών, ακαδημαϊκό έτος, τόπος ερωτηθέντων, τόπος διαμονής κ.α).

Αποτελέσματα: Τα αποτελέσματα του ελεύθερου χρόνου των φοιτητών έδειξαν, ότι το 48,2% των φοιτητών ασχολήθηκαν ή ασχολούνται σε αθλητικούς συλλόγους 25 διαφορετικών ειδών κυρίως σε ομαδικά αθλήματα με το μπάσκετ (28%), βόλεϊ (15,5%), ποδόσφαιρο, αλλά και με το στίβο (11%) την κολύμβηση. Επίσης ένα 5,4% των φοιτητών αναφέρει ότι επισκέπτονταν - επισκέπτεται ένα γυμναστήριο. Στους πολιτιστικούς συλλόγους μόνο το 30,3% των φοιτητών αναφέρει ότι ασχολήθηκαν ή ασχολούνται με κάποιο (-α) από τα 11 αντικείμενα κυρίως όμως με το παραδοσιακό χορό (82,5%). Σχετικά με τον χρόνο που ασχολούνταν ή ασχολούνται οι φοιτητές αναφέρουν κατά μέσο όρο στην πρώτη αθλητική επιλογή τις 6 ώρες την εβδομάδα, ενώ στην πρώτη πολιτιστική επιλογή τους τις 2 ώρες την εβδομάδα. Οι φοιτητές θέλουν να ασχολούνται πιο συχνά (80%) με διάφορες δραστηριότητες άθλησης και πολιτισμού 2 φορές την μέρα (48,4%) και κάθε μέρα (33,5%). Προτιμούν μαζικές δραστηριότητες αναψυχής (74,9 %), παρά αθλητικές δραστηριότητες σε μορφή Αγώνα (22,2 %) και αθλητισμό Επίδοσης (10,4 %). Οι πιο σημαντικοί λόγοι, οι οποίοι δημιουργούν δυσκολίες στους φοιτητές να κάνουν αθλητισμό είναι το ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθημάτων τους (65,7 %), η συγκοινωνία (38,7 %) και η διαδικασία ενημέρωσης (18 %). Οι φοιτητές αναφέρουν ότι ενημερώθηκαν για το πρόγραμμα του Πανεπιστημιακού Γυμναστηρίου κυρίως από τους φίλους (59,5%) ενώ πολύ λιγότερο από τον πίνακα ανακοινώσεων της Φοιτητικής Λέσχης 17.6%, του Πανεπιστημιακού Γυμναστηρίου (12.2%) και την ιστοσελίδα του Πανεπιστημίου (5.8%). Οι φοιτητές προτιμούν να κάνουν αθλητισμό με το άλλο φύλο (85,2 %), σε ένα πρόγραμμα κάτω από τις συμβουλές του καθηγητή φυσικής αγωγής (62,1 %) και θα συμμετείχαν σε διάφορες αθλητικές δραστηριότητες, εάν αυτές κοστίζουν (59,6%). Η σχολική φυσική αγωγή (56%) αναφέρεται ως η πιο σημαντική που βοήθησε να ασχοληθούν με διάφορες κινητικές και αθλητικές δραστηριότητες και ακολουθούν η παρέα (35,5%), ο σύλλογος (35,3), μόνος και η οικογένεια. Μόνο το 23,5% των φοιτητών αναφέρουν ότι δραστηριοποιούνται ακόμη σε ένα οργανωμένο αθλητικό σύλλογο.

Οι περισσότερες επιθυμητές δραστηριότητες των φοιτητών κατά τον ελεύθερο χρόνο τους είναι: να ακούνε μουσική, ραδιόφωνο (91,5%), να κάνουν παρέα με τους φίλους τους

(90,4%), να κάνουν εκδρομές – ταξίδια (82,6%), να πηγαίνουν κινηματογράφο, θέατρο ή συναυλία (65,8%), να πηγαίνουν για ποτό / χορό (60,2%), να κάνουν περίπατο (58,8%) και να κάνουν αθλητισμό (53,6%) (Πίνακας 11).

Πίνακας 9: Κατάταξη Δραστηριοτήτων του Ελεύθερου Χρόνου σύμφωνα με την βαθμό ευχαρίστησης των φοιτητών (-τριών) (N=964)

Δραστηριότητες Ελεύθερου Χρόνου	καθόλου ευχάριστα		λίγο ευχάριστα		πολύ ευχάριστα	
	N	%	N	%	N	%
Ακούω μουσική, ραδιόφωνο	3	,3	75	8,2	841	91,5
Διαβάζω Εξωπανεπιστημιακά βιβλία & περιοδικά	141	15,6	402	44,5	361	39,9
Παίζω μουσικό όργανο	323	37,0	301	34,5	248	28,4
Βλέπω TV	185	20,7	422	47,3	285	32,0
Σερφάρω στο Ιντερνετ	182	20,5	401	45,1	306	34,4
Ασχολούμαι με PC	178	20,1	418	47,1	291	32,8
Τηλεφωνώ	245	27,9	304	34,6	329	37,5
Πηγαίνω για ποτό / χορό	61	6,7	300	33,1	545	60,2
Κάνω εκδρομές / ταξίδια	23	2,5	135	14,9	750	82,6
Κάνω ποδήλατο	202	22,9	353	40,0	328	37,1
Κάνω περίπατο	71	8,0	296	33,2	524	58,8
Κάνω παρέα με τους φίλους μου	10	1,1	79	8,5	842	90,4
Αθλούμαι & γυμνάζομαι	80	8,7	347	37,7	494	53,6
Πηγαίνω για σφαιριστήρια, ηλεκτρονικά, μπιλιάρδο	456	52,2	257	29,4	161	18,4
Πηγαίνω για Ψώνια, στα μαγαζιά	150	16,8	294	32,8	451	50,4
Πηγαίνω κινηματογράφο, θέατρο ή συναυλία	60	6,6	252	27,6	601	65,8
Επισκέπτομαι μουσεία, εκθέσεις, βιβλιοθήκες	260	29,1	412	46,2	220	24,7
Παρακολουθώ αθλητικές διοργανώσεις	282	31,7	378	42,5	230	25,8
Μάθω για φωτογραφία και βιντεοσκόπηση	348	39,6	294	33,4	237	27,0
Συμμετέχω στην Οργάνωση εκδηλώσεων συμβουλευτικού χαρακτήρα	345	39,2	377	42,8	158	18,0

Τα κύρια κίνητρα των φοιτητών (Πίνακας 31) είναι: η γενική βελτίωση της φυσικής κατάστασης (90.7%), ο αθλητισμός για διασκέδαση και χαλάρωμα (74.5%), η ειδική γυμναστική για σχηματοποίηση του σώματος (68.4%), η θετική επίδραση του αθλητισμού για υγεία (67.0%), η γυμναστική για μείωση του βάρους (70.6%) και η εντατική γυμναστική για καρδιοκυκλοφορικό υγεία (66.0%).

Οι φοιτητές αναφέρουν ως περισσότερο επιθυμητές αθλητικές δραστηριότητες από αυτές που προσφέρονται στο πρόγραμμα του Πανεπιστημίου την κολύμβηση (44,7%), το αερόμπικ (37,9%), το μπάσκετ (32,1%), το Βόλεϊ 32,3%, τους παραδοσιακούς χορούς (31,0%), τις

ασκήσεις σε μηχανήματα ευεξίας (30,7%), το Ποδόσφαιρο (22,5%), τον Στίβο 18,4%, τα Βάρη (Bodybuilding) (12,3%), Χαλάρωση (24,8%). Ενώ οι περισσότερο επιθυμητές αθλητικές δραστηριότητες από αυτές που δεν προσφέρονταν αναφέρουν την Ιππασία (33.7%), την Αυτοάμυνα για γυναίκες (33.8%), τη Ποδηλασία (32,9%), το Rafting (30.4%), τις Καταδύσεις (26.0%), το Σκι / snow board (24,5%), τους Ευρωπαϊκούς χορούς (23,2%), την Κωπηλασία (22.2%), το Τένις (22,5%), τις Πολεμικές τέχνες (23.8%), την Τοξοβολία (22.8%) και το Ταεκβοντό (20.7%) (Πίνακας 29 και 30). Οι φοιτητές θα ήθελαν ο Πανεπιστημιακός Αθλητισμός να τους πρόσφερε αθλητικές εκδρομές (46,5 %), προγράμματα διατροφής (40,2 %), εκπώσεις για προϊόντα και υπηρεσίες (35,7 %) (ειδικά για αθλητικά παπούτσια 41,7% και αθλητικές φόρμες 37,7%), προγράμματα δραστηριοτήτων (35.9%), και Πρόγραμμα Χαλάρωσης (32.0%).

ΑΘΛΗΤΙΚΑ ΚΙΝΗΤΡΑ		Φοιτήτριες		Φοιτητές		Σύνολο %	Sign.
		N	%	N	%		
Ευεξία / Υγεία	Γενική βελτίωση της σωματική ευεξίας	90	90.9%	193	96.5%	94.3%	.024
	Καρδιοκυκλοφορική υγεία	69	69.7%	139	69.5%	69.3%	.222
	Θετικές επιδράσεις σε σωματικά προβλήματα	68	68.7%	152	76.0%	73.3%	.506
Εμφάνιση / Σώμα	Μείωση του βάρους	59	59.6%	158	79.0%	72.3%	.001
	Σχηματοποίηση του σώματος	65	65.7%	152	76.0%	72.3%	.024
	Σωματική διάπλαση	53	53.5%	43	21.5%	32.0%	.000
Ψυχική εμπειρία	Ισορροπία από το στρες των σπουδών	60	60.6%	133	66.5%	64.3%	.031
	Ευχάριστες και χαλαρές ασκήσεις	74	74.7%	159	79.5%	77.7%	.041
Γνώσεις	Συνέχιση των οδηγιών και έλεγχος των ασκήσεων	40	40.4%	107	53.5%	49.0%	.064
	Πληροφόρηση σχετικά με τις ωφέλειες της γυμναστικής	52	52.5%	135	67.5%	62.3%	.003
Κοινωνική Διάσταση	Αυτό - Σχεδιασμός των αθλητικών δραστηριοτήτων	51	51.5%	103	51.5%	51.3%	.757
	Ασκήσεις με συνασκούμενο	47	47.5%	99	49.5%	48.7%	.344
Επίδοση	Αθλητική επίδοση	43	43.4%	64	32.0%	35.7%	.142
Κινητική Διάσταση	Βελτίωση του αθλήματός μου	52	52.5%	79	39.5%	43.7%	.009
	Προετοιμασία για το άθλημά μου	39	39.4%	73	36.5%	37.3%	.694

Πίνακας 31: Συχνότητες εμφάνισης των αθλητικών κινήτρων στον πανεπιστημιακό αθλητισμό.

Συμπερασματικά ο Αθλητισμός Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ο Πανεπιστημιακός Αθλητισμός θα πρέπει στα πλαίσια της παιδαγωγικής του ελεύθερου χρόνου άρα και της παιδαγωγικής εξωσχολικού νεανικού αθλητισμού να συνεχίσει την εν μέρει σύνδεση της σχολικής παιδαγωγικής της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με την κοινωνική αγωγή και την παιδαγωγική του ελεύθερου χρόνου και αν μπορεί να την ενισχύσει (π.χ. με την διδασκαλία μαθήματος επιλογής διεπιστημονικής προσέγγισης θεμάτων όπως του ελεύθερου χρόνου, ή της αγωγής υγείας, ή της φυσικής - κοινωνικής αγωγής) και στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στα πλαίσια του συμμετοχικού σχεδιασμού θα πρέπει να ερευνά συστηματικά τις ανάγκες και τις επιθυμίες των φοιτητών (-τριών) π.χ. με ανώνυμα ερωτηματολόγια, ώστε να γνωρίζει και να ικανοποιεί όσο μπορεί τις ανάγκες και τις επιθυμίες των φοιτητών για Αθλητισμό, Πολιτισμό, Τουρισμό (Turco, 2002), κινητική μόρφωση και γενικά μια ποιοτική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου αλλά κυρίως να παρέχει μια αγωγή σε τέτοια θέματα για το υπόλοιπο της ζωής των φοιτητών (-τριών) .

3. Μελλοντική ανάπτυξη της Παιδαγωγικής του ελεύθερου χρόνου στον Αθλητισμό.

Η μελλοντική ανάπτυξη της Παιδαγωγικής του ελεύθερου χρόνου στον Αθλητισμό ενισχύεται με το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών στο γνωστικό Αντικείμενο της Φυσικής Αγωγής και της Αγωγής Υγείας στο δημοτικό, ενώ παραλληλα γίνεται σύνδεση και με την εθνική δράση για την αντιμετώπιση της παιδικής παχυσαρκίας.

Το μάθημα της Φυσικής Αγωγής με το νέο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών προσεγγίζει τους/τις μαθητές/-τριες με μια ολιστική οπτική και έχει στόχο να τους/τις εφοδιάσει με τις απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που θα τους/τις οδηγήσουν σε έναν δραστήριο και υγιεινό τρόπο ζωής. Η κίνηση αποτελεί αυτοσκοπό αλλά και το μέσο που θα καταστήσει τους/τις μαθητές/-τριες φυσικά δραστήριους/-ες και θα προάγει την υγεία και την ποιότητα της ζωής τους, διά βίου. Αυτό σημαίνει ότι το μάθημα της Φυσικής Αγωγής στοχεύει στον φυσικό/σωματικό εγγραμματισμό των μαθητών/-τριών .

Σε παγκόσμιο επίπεδο, η συχνότητα εμφάνισης της παιδικής παχυσαρκίας παρουσιάζει αυξητική τάση. Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Αναφορά για την Παχυσαρκία του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας που δημοσιεύτηκε το 2022, η χώρα μας αντιμετωπίζει υπερβαρότητα και παχυσαρκία: το 13,9% των παιδιών 0-5 ετών, το 43% των παιδιών 5-7 ετών και το 37,5% παιδιών/εφήβων 2-14 ετών. Πιο συγκεκριμένα η Ελλάδα βρίσκεται στην τρίτη (3η) θέση κατάταξης μεταξύ των Ευρωπαϊκών χωρών με υπέρβαρα και παχύσαρκα παιδιά κάτω των 5 ετών (1 στα 8 παιδιά). Παράλληλα, για τις ηλικίες 5-9 ετών και 10-19 ετών, βρίσκεται στη δεύτερη (2η) και πρώτη (1η) θέση μεταξύ των χωρών της Ευρώπης, καθώς περίπου 1 στα 3 παιδιά (37,5% και 35% αντίστοιχα) είναι υπέρβαρα ή παχύσαρκα. Επιπλέον, σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Πρωτοβουλία Επιτήρησης της Παιδικής Παχυσαρκίας (WHO European Childhood Obesity Surveillance Initiative- "COSI") που δημοσιεύτηκε το 2022, στις ηλικίες 7-9 ετών η Ελλάδα κατέχει τη δεύτερη (2η) θέση μεταξύ των 33 χωρών που συμμετέχουν, με το 42% των παιδιών αυτής της ηλικιακής ομάδας να είναι υπέρβαρα ή παχύσαρκα.

Ένας από τους βασικούς στόχους του προγράμματος (<https://greece20.gov.gr/enarxi-programmatos-antimetopisis-tis-paidikis-pachysarkias/>) είναι η μείωση της παχυσαρκίας στα παιδιά ηλικίας 2 έως 14 ετών από 37,5% (2019) σε 24,5% έως το 2025, καθοριστικό ρόλο στην αντιμετώπισή της θα παίξει η συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων φορέων που είναι η οικογένεια, οι δάσκαλοι, οι παιδίατροι, οι διατροφολόγοι αλλά και οι αθλητικοί φορείς.

Συγκεκριμένα δίνει τη δυνατότητα:

- στο σύνολο του ελληνικού μαθητικού πληθυσμού να συμμετέχει σε δράσεις διαβαθμισμένης έντασης, συχνότητας και δυναμικής για την προαγωγή συμπεριφορών υγιεινής διατροφής και σωματικής δραστηριότητας, που θα πραγματοποιηθούν εντός των σχολικών μονάδων σε όλες τις βαθμίδες υποχρεωτικής εκπαίδευσης (νηπιαγωγεία, δημοτικά, γυμνάσια και λύκεια) με την ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών, καθώς και των γονέων και κηδεμόνων,
- στους γονείς να λάβουν δωρεάν εξατομικευμένη κλινική εκτίμηση και συμβουλευτική για την υγεία, την ανάπτυξη, τη διατροφική κατάσταση των παιδιών τους, καθώς και για τους παράγοντες κινδύνου που σχετίζονται με την εμφάνιση της παιδικής παχυσαρκίας και να τους αντιμετωπίσουν εγκαίρως, στο πλαίσιο των τακτικών επισκέψεων τους στον παιδίατρό τους,
- στα παιδιά σχολικής ηλικίας και στις οικογένειές τους με ήδη εγκατεστημένους παράγοντες κινδύνου για την παχυσαρκία ή άλλα χρόνια νοσήματα να λάβουν δωρεάν συμβουλευτικές υπηρεσίες (διατροφική συμβουλευτική, συμβουλευτική αλλαγή συμπεριφορών υγείας) με τη μορφή τηλε-συμβουλευτικής από κατάλληλα εκπαιδευμένους επαγγελματίες υγείας (διαιτολόγοι, γυμναστές, κ.ά.) και
- στα υπέρβαρα και παχύσαρκα παιδιά σχολικής ηλικίας με ήδη εγκατεστημένα νοσήματα και επιπλοκές να παραπεμφθούν σε εξειδικευμένες παιδιατρικές μονάδες για περαιτέρω παρακολούθηση από εξειδικευμένους επαγγελματίες υγείας.

Παράλληλα, στο πλαίσιο της Εθνικής Δράσης κατά της Παιδικής Παχυσαρκίας στην Ελλάδα θα ιδρυθεί ένα νέο ερευνητικό κέντρο, το Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Καταπολέμηση της Παχυσαρκίας, στο Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, με στόχο την παραγωγή έρευνας, ιδεών και προτάσεων πολιτικής, αλλά και με ενεργό ρόλο στον επιστημονικό συντονισμό και στην επιστημονική αξιολόγηση της Εθνικής Δράσης.

Παρεμβάσεις σχολικών προγραμμάτων:

- Βιωματικό διαδραστικό υλικό προσαρμοσμένο σε κάθε τάξη για την προώθηση συμπεριφορών υγιεινής διατροφής και άσκησης (*Εργαστήρια Δεξιότητων*)
- Υλικό για την ευαισθητοποίηση, ενημέρωση και ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των γονέων και κηδεμόνων
- Οδηγός για τον τρόπο υλοποίησης των δράσεων για τα σχολεία

Παρεμβάσεις σχολικών προγραμμάτων για παιδιά 4-17 ετών:

- Πρόγραμμα εκμάθησης υγιεινών διατροφικών προτύπων & διαγωνισμός μαγειρικής για την ανάδειξη της πιο υγιεινής συνταγής με τη συμμετοχή επαγγελματιών chef
- Εκμάθηση των εποχιακών προϊόντων και διασύνδεση των τοπικών προϊόντων
- της κάθε περιοχής με τους μαθητές ώστε να μάθουν να μαγειρεύουν και να τρώνε υγιεινά
- Σύνδεση των παιδιών με την τροφή: π.χ δημιουργία και συντήρηση λαχανόκηπων σε σχολικούς χώρους

- Δημιουργία συλλόγων / προγραμμάτων που ενθαρρύνουν τη σωματική δραστηριότητα (π.χ. αθλητικές ομάδες καλαθοσφαίρισης, λέσχες περιπάτου) και συμμετοχή σε υφιστάμενες ομάδες και αθλητικές δράσεις.

4. Καλές πρακτικές για την ανάπτυξη της Παιδαγωγικής του ελεύθερου χρόνου

Μερικά παραδείγματα καλών πρακτικών από όλο τον κόσμο είναι τα εξής:

- η Διαδικτυακή πλατφόρμα της Γερμανίας για χειμερινά αθλήματα στα σχολεία (<https://www.wintersportschule.de/>). Μια παραλλαγή του προγράμματος λευκή εβδομάδα, ώστε η σχολική μονάδα να προετοιμαστεί, ώστε οι μαθητές να έχουν μια ολοκληρωμένη πριν και μετά γνωστική εξοικείωση με την εκμάθηση των χειμερινών αθλημάτων από το σχολείο. Η νέα πύλη πληροφοριών για τα αθλήματα στη φύση και το τοπίο, ώστε να μπορεί κάποιος να συνεχίσει να απολαμβάνει τη διασκέδαση των αθλημάτων και την ομορφιά της φύσης στο μέλλον (<https://www.natursport.info/natursportarten/>) και φυσικά να εμπεδώνει την διαβίου άσκηση και μάθηση με οικολογική προσέγγιση.
- Το παράδειγμα Πανεπιστημιακού Αθλητισμού στο Πανεπιστήμιο Κύπρου (<https://www.ucy.ac.cy/athletics/lifelong-fitness/>) όπου στην διάρκεια των σπουδών ο κάθε φοιτητής (-τρια) υποχρεούται να επιλέξει αθλητικά κινητικά μαθήματα ως μαθήματα επιλογής με συγκεκριμένο διάγραμμα μαθήματος (π.χ. Αεροβική Γυμναστική, Διά Βίου Φυσική Κατάσταση κ.ά. με 3 ECTS) ώστε να κατανοήσουν οι φοιτητές/τριες πως αυτό θα τους καθοδηγήσει στο να αντιληφθούν όσο το δυνατό καλύτερα το πώς η άσκηση μπορεί να συμβάλει στην προαγωγή της υγείας τους. Να μάθουν πώς να γυμνάζονται σωστά και πώς να αξιοποιούν την ευκαιρία για γύμναση σε όλη τους την ζωή. Επιμέρους σκοπός είναι η γνωριμία των φοιτητών με τα διάφορα αθλήματα ή δραστηριότητες, προτρέποντας τους έτσι στο να βρουν εναλλακτικούς τρόπους άθλησης και επέκταση αυτού θα είναι η καλύτερη της σωματικής υγείας και ψυχικής ευεξίας των φοιτητών.
- Το πρόγραμμα «Γερμανικό Αθλητικό Σήμα (= Deutsches-sportabzeichen)» της Γερμανικής Ολυμπιακής Συνομοσπονδίας Αθλητισμού (DOSB) (<https://deutsches-sportabzeichen.de/>). Είναι το υψηλότερο βραβείο εκτός ανταγωνιστικών αθλημάτων και απονέμεται ως σήμα επιτευγμάτων για πάνω από το μέσο όρο και ευέλικτη σωματική απόδοση. Οι υπηρεσίες που θα παρέχονται βασίζονται στις βασικές κινητικές δεξιότητες αντοχής, δύναμης, ταχύτητας και συντονισμού. Μία άσκηση από κάθε μία από αυτές τις ομάδες πρέπει να ολοκληρωθεί με επιτυχία (επίπεδο χάλκινο). Το γερμανικό αθλητικό σήμα μπορούν να αποκτήσουν άνδρες και γυναίκες τόσο στην Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας όσο και στο εξωτερικό. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η επιτυχής ολοκλήρωση των απαιτούμενων επιτευγμάτων. Η απονομή γίνεται με την έκδοση πιστοποιητικού.

Απονέμεται το γερμανικό αθλητικό σήμα ως γερμανικό αθλητικό σήμα για παιδιά και νέους για αγόρια και κορίτσια, από το ημερολογιακό έτος κατά το οποίο γίνονται 6 ετών και ως γερμανικό αθλητικό σήμα για ενήλικες, από το ημερολογιακό έτος κατά το οποίο γίνονται 18 ετών.

Οι προϋποθέσεις ισχύουν για την ηλικία που συμπληρώθηκε το έτος της εξέτασης.

Το Γερμανικό Αθλητικό Σήμα είναι τιμητικό μετάλλιο της Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας της Γερμανίας και απονέμεται σε άνδρες και γυναίκες που έχουν εκπληρώσει τις προϋποθέσεις απόδοσης σε ένα ημερολογιακό έτος (1η Ιανουαρίου - 31η Δεκεμβρίου). Μπορεί να αγοραστεί και να πιστοποιηθεί μία φορά ανά ημερολογιακό έτος.

- Οι λευκές και πράσινες εβδομάδες στην Ιαπωνία για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, είναι

ένας καλός τρόπος αντιμετώπισης της αυξανόμενης έλλειψης άσκησης μεταξύ των παιδιών και των νέων στο σχολείο. Βασικός στόχος είναι το σχολείο να μάθει χειμερινά αθλήματα (κυρίως σκι κατάβασης) (Εικόνα 1), κολύμπι σε θάλασσα και λίμνη (στις πράσινες εβδομάδες), πεζοπορία σε χειμερινό περιβάλλον, δίπλα σε λίμνες, ποτάμια και θάλασσες. Φυσικά τα μαθήματα του σχολείου συνεχίζονται στο ξενοδοχείο που διαμένει η σχολική μονάδα με πρόσθετα μαθήματα όπως παρατήρηση του ουρανού το βράδυ και βασική γνώση των αστεριών και του προσανατολισμού.

Εικόνα 1: Μαθητές Γυμνασίου στο μάθημα σκι στο πρόγραμμα λευκές εβδομάδες σε χιονοδρομικό κέντρο στην Οσάκα της Ιαπωνίας



Βιβλιογραφία

Αθλητικά μαθήματα επιλογής Πανεπιστημίου Κύπρου <https://www.ucy.ac.cy/athletics/lifelong-fitness/> (τελευταία ανάκτηση 20/7/2024).

Η Διαδικτυακή πλατφόρμα της Γερμανίας για χειμερινά αθλήματα στα σχολεία <https://www.wintersportschule.de/>, (τελευταία ανάκτηση 20/7/2024)

Η νέα πύλη πληροφοριών για τα αθλήματα στη φύση και το τοπίο, <https://www.natursport.info/natursportarten/> (τελευταία ανάκτηση 20/7/2024).

Θωίδης, Ι. (2000). *Σχολείο και ελεύθερος χρόνος*. Αδημ. Διατριβή. ΑΠΘ. Φλώρινα.

Opaschowski, H. (1996). *Pädagogik der Freien Lebenszeit*. Leske + Budrich. Opladen.

Το πρόγραμμα Γερμανικό Αθλητικό Σήμα. <https://deutsches-sportabzeichen.de>. (τελευταία ανάκτηση 20/7/2024).

Τοσουνίδης Α., Ζαρώτης, Γ., (2003). Ο Ελεύθερος Χρόνος των μαθητών Δημοτικού, Γυμνασίου και Λυκείου στην Περιφέρεια. *11ο Διεθνές Συνέδριο Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού*.

Τοσουνίδης Α. (2005). Η ανάλυση του Ελεύθερου Χρόνου των μαθητών και φοιτητών στην Περιφέρεια. *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Αναψυχής – Ελεύθερου Χρόνου & Αθλητικού Τουρισμού*. Τρίκαλα. σ. 40-41.

Τοσουνίδης, Α., (2024). *Πρακτικές της παιδαγωγικής του ελεύθερου χρόνου στον εξωσχολικό αθλητισμό*. Sportbook. Θεσσαλονίκη.

Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία

Οικοφεμινισμός, κλιματική μυθοπλασία (cli-fi) και οικολογικό bildungsroman

Ρόζη-Τριανταφυλλιά Αγγελάκη

Περίληψη

Ενώ η οικοκριτική επιχειρεί να καταργήσει καρτεσιανές διχοτομήσεις του τύπου Φύσης - πολιτισμός, η οικοφεμινιστική προσέγγιση αξιώνει πως η μεταχείριση των γυναικών, των παιδιών, των ζώων και της Φύσης δεν είναι διαχωρίσιμη. Τα οικοφεμινιστικά κείμενα για νέους αναγνώστες επιδιώκουν την απελευθέρωση των τελευταίων από την *αυθεντία* των ενηλίκων και τους παρωθούν να πάρουν θέση απέναντι στα κοινωνικά και περιβαλλοντικά προβλήματα. Το παρόν άρθρο εξετάζει ένα οικοφεμινιστικό μυθιστόρημα για εφήβους, όπου η πλοκή εκτυλίσσεται σε έναν κόσμο δυστοπικό, εξαιτίας της κλιματικής αλλαγής. Ερευνάται πώς η συγγραφέας αποτυπώνει τον τρόπο με τον οποίο υπο διαμόρφωση χαρακτήρες βιώνουν την κλιματική καταστροφή, με στόχο να καταστήσει «ορατές» τις ανάγκες και τις φοβίες των νέων γενεών απέναντι στην τριπλή πλανητική κρίση. Επιπλέον εξετάζεται αν το βιβλίο της, με βάση το οικοπαιδαγωγικό μοντέλο, μπορεί να αποτελέσει εργαλείο ευαισθητοποίησης των αναγνωστών για το κλίμα, και μέσο προώθησης της κοινωνικής, πολιτικής, οικονομικής και οικολογικής αλλαγής.

Λέξεις-κλειδιά: οικοφεμινισμός, κλιματική μυθοπλασία, οικολογικό εφηβικό μυθιστόρημα, οικοπαιδαγωγικό μοντέλο

0. Εισαγωγή

Η τρέχουσα γεωλογική εποχή ονομάζεται Ανθρωπόκαινος. Αυτή χαρακτηρίζεται από σημαντικές, συχνά μη αναστρέψιμες, αλλαγές στα χερσαία και υδάτινα οικοσυστήματα της Γης που προκαλεί ο άνθρωπος, με βάση τη λανθασμένη παραδοχή ότι είναι κυρίαρχος του πλανήτη. Η εν λόγω αλόγιστη ανθρώπινη δράση στο περιβάλλον οδήγησε στην τριπλή πλανητική κρίση, η οποία συνίσταται στην κλιματική αλλαγή, στη ρύπανση του αέρα και των υδάτων και στην απώλεια της βιοποικιλότητας (Hellweg et al. 2023).

Πρόσφατες μελέτες δείχνουν ότι η συνεχιζόμενη πλανητική κρίση θα μπορούσε να περιοριστεί, αν οι άνθρωποι συνειδητοποιούσαν ότι οι ανθρώπινες ενέργειες, συμπεριλαμβανομένων των πολέμων, των γενοκτονιών, των πολιτικών αναταραχών και της οικονομικής ύφεσης, έχουν οδηγήσει τη Φύση στο σταδιακό της «θάνατο» και, επομένως, στο θάνατο και όλων όσων κατοικούν στη Γη (Kotva & Mebius, 2021·Yazgünoğlu, 2019). Αυτή η συνειδητοποίηση οδήγησε σύγχρονους συγγραφείς να αφηγηθούν «ιστορίες θανάτου και πένθους» (Radomska et al 2019: 5), εμπνευσμένες από τη μετα-ανθρωπιστική ηθική προσέγγιση του θανάτου, καθώς και από μια φιλοσοφία αποστασιοποιημένη από τις οντολογικές παραδοχές που αντιλαμβάνονται τον άνθρωπο ως τον μοναδικό διαμορφωτή του κόσμου (Braidotti, 2016).

Δεδομένου πως η Λογοτεχνία χρησιμεύει ως μέσο εξανθρωπισμού και μεταλαμπάδευσης αξιών ειδικά σε νεαρά άτομα (Buell, 2014), σύγχρονοι συγγραφείς επιλέγουν να ενημερώσουν τους αναγνώστες τους για την τριπλή πλανητική κρίση, εκθέτοντας στα βιβλία

τους την αλήθεια για την οικολογική καταστροφή, για τις μορφές βίας που ασκούνται στη Γη από τον άνθρωπο, και τις επιπτώσεις με τις οποίες ενδέχεται να έρθουν αντιμέτωποι (Αγγελάκη, 2024·Hughes & Wheeler, 2013). Απώτερος σκοπός συγγραφής τέτοιου είδους λογοτεχνημάτων είναι να ενημερωθεί το κοινό τις επιπτώσεις της παγκόσμιας οικονομίας στην υγεία και τη μακροζωία όλων των οργανισμών και των οικοσυστημάτων της Γης, όπως επίσης να ενθαρρυνθεί να αλλάξει τη μη βιώσιμη συμπεριφορά του, προκειμένου να αποτρέψει περαιτέρω περιβαλλοντική καταστροφή (Αγγελάκη, 2023α·Kingsnorth, 2017: 143).

1. Εφηβικό cli-fi

Οι δυστοπικές αφηγήσεις που (i) επικεντρώνονται στην κλιματική αλλαγή, (ii) υποδεικνύουν την αλληλεξάρτηση ανθρώπου-Φύσης, (iii) υποκινούν τους αναγνώστες να φανταστούν τις δραματικές επιπτώσεις των πράξεών τους στο περιβάλλον, και (iv) πώς αυτές μπορούν να επηρεάσουν δυνητικά τη ζωή τους, ανήκουν στο είδος της κλιματικής μυθοπλασίας (cli-fi) (Malone & Ovenden, 2006). Η κλιματική μυθοπλασία συνιστά μια υποκατηγορία της λογοτεχνίας φαντασίας, που εμφανίστηκε το 19^ο αιώνα ως απάντηση στην ουτοπική λογοτεχνία. Απώτερος σκοπός των συγγραφέων των οικο-δυστοπικών ιστοριών είναι να συνειδητοποιήσουν οι αναγνώστες πως ευθύνονται και αυτοί με τις μικρές (ή μεγάλες) καθημερινές συνήθειες και επιλογές τους για την τριπλή πλανητική κρίση (Cade, 2022· Irr, 2017· Schneider-Mayerson, 2018). Προκειμένου να πραγματώσουν τον σκοπό τους αυτό, συχνά οι λογοτέχνες/λογοτέχνιδες αντλούν έμπνευση από τη σκοτεινή οικολογία: Το φιλοσοφικό κίνημα που εφιστά την προσοχή στην παγκόσμια ρύπανση και στην οικολογική καταστροφή που επιφέρει ο καπιταλισμός (Kingsnorth 2017, 142), καθιστώντας όλες τις μορφές ζωής ευάλωτες (Morton 2010: 15· Kingsnorth, Hine 2017: 266).

Οι χαρακτήρες σε έργα cli-fi, συνήθως, απεικονίζονται να προσπαθούν να επιβιώσουν στον κατεστραμμένο πλανήτη και, αναλογιζόμενοι τι έχασαν, θρηνούν και προσπαθούν να επαναφέρουν τη Γη σε μια καλύτερη κατάσταση (D'Albertis 2017). Η οικολογική θλίψη και ο θρήνος απαντώνται διεθνώς με τον όρο *solastalgia*, που χρησιμοποιείται για να εκφράσει την αγωνία και την απόγνωση που νιώθει κανείς, μετά τη θλιβερή διαπίστωση ότι οι συνθήκες στο σπίτι του έχουν αλλάξει δραματικά (Albrecht et al, 2007)· ακριβώς επειδή ο πλανήτης Γη είναι ουσιαστικά το σπίτι της ανθρωπότητας, ο όρος χρησιμοποιείται πλέον για να δηλώσει τα αρνητικά συναισθήματα που κατακλύζουν τον άνθρωπο, όταν συνειδητοποιεί ότι η κλιματική αλλαγή στην οποία συνέβαλε, έχει μεταβάλλει δραματικά τις ισορροπίες στο περιβάλλον που κατοικεί (Mortimer-Sandilands 2010, 332).

Η κλιματική αλλαγή σε οικο-δυστοπικά έργα δεν κάνει διακρίσεις·όλοι, ανεξαρτήτως ηλικίας, φυλής, και φύλου κινδυνεύουν να πληγούν από αυτή. Ωστόσο, πολλοί σύγχρονοι συγγραφείς οικο-δυστοπικών ιστοριών, λαμβάνουν υπόψη τους πως οι νέοι αφενός μεν υποεκπροσωπούνται στην πολιτική για την κλιματική αλλαγή και στις κυβερνητικές συζητήσεις (Leavenworth& Manni, 2020:3), αφετέρου δε είναι περισσότερο ευάλωτοι στις περιβαλλοντικές καταστροφές συγκριτικά με άλλες ηλικιακές ομάδες, και, επομένως είναι αυτοί που πρέπει να ανακαλύψουν λύσεις για τα οικολογικά προβλήματα (Wakeman, 2020· World Vision Organization Research 2019). Ως εκ τούτου, δίδουν χαρακτηριστικά των μυθιστορημάτων εφηβείας στα κείμενά τους και υιοθετούν τις αρχές του οικοφεμινισμού, δίδοντάς τους έναν ακτιβιστικό προσανατολισμό.

Τα μυθιστορήματα εφηβείας, είναι αλλιώς γνωστά και ως μυθιστορήματα ενηλικίωσης, μαθητείας, μύησης, εκπαίδευσης, αφύπνισης, αυτό-ανακάλυψης, ή ως *bildungsroman*, όρος προερχόμενος από την ένωση δύο γερμανικών λέξεων: *Bildung* που σημαίνει διαμόρφωση/εκπαίδευση, και *roman* που σημαίνει μυθιστόρημα. Σε αυτά παρουσιάζεται η εξέλιξη του χαρακτήρα ενός νεαρού ήρωα ή μιας ηρωίδας μέχρι την ολοκλήρωσή του/της, με τρόπο που να διαμορφώνεται και η προσωπικότητα των αναγνωστών. Μέσα από τα *bildungsroman*, το κοινό που τα διαβάζει ιδανικά μυείται σε πράξεις σεβασμού και ηθικές αξίες και μεταβαίνει σταδιακά από τον νεανικό ιδεαλισμό στην υπεύθυνη πρακτική σκέψη, ορίζοντας τον εαυτό του σε ένα αντίζοο, πολλές φορές, κοινωνικό, πολιτικό, οικογενειακό, κ.λπ. περιβάλλον (Αγγελάκη, 2021).

Οι συμπεριφορές των έφηβων πρωταγωνιστών, συνήθως, είναι προσανατολισμένες στο ατομικό και το συλλογικό καλό. Σε όσα έχουν απαισιόδοξο τέλος, τα δρώντα πρόσωπα χάνουν την αθωότητά τους επώδυνα, αναλαμβάνουν ευθύνες για κάτι που δεν ευθύνονται τα ίδια, και η αδικία που τα ταλαιπωρεί σε όλο το έργο υπονοείται πως θα συνεχίσει να υφίσταται ως κομμάτι της μετέπειτα ζωής τους (Bean & Moni, 2003). Οι χαρακτήρες αναπαρίστανται οργισμένοι και απορημένοι, εμφανίζουν συμπτώματα κατάθλιψης, και λειτουργούν πολλές φορές αυτοκαταστροφικά, προσπαθώντας να επεξεργαστούν τη δύσκολη κατάσταση που αντιμετωπίζουν (Bacqué, 1997:35-40). Το «κακό τέλος» στην εφηβική πεζογραφία ανάγεται στην πεποίθηση πως, μέσα από την έκθεση δυσάρεστων εμπειριών και αντιξοοτήτων, οι έφηβοι κατανοούν τους εαυτούς τους, τον τρόπο λειτουργίας των κοινωνιών και μαθαίνουν να επιβιώνουν (επαν)εκτιμώντας την αξία της ελπίδας. (Αγγελάκη, 2023β).

2. Δείγμα

Για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης επιλέχθηκε ένα εφηβικό μυθιστόρημα που ανήκει στο είδος της κλιματικής μυθοπλασίας: Το *A Childre's Bible: A Novel* (2020) της υποψήφιας για Pulitzer Prize Lydia Millet. Η ιστορία του συγκεκριμένου οικολογικού *bildungsroman* (Ogene & Okolo, 2023) χαρακτηρίζεται από την εφηβική ματιά, την προφορικότητα του λόγου, τον ωμό ρεαλισμό και μια νατουραλιστική διάθεση. Η δε πλοκή ακροβατεί μεταξύ πραγματικότητας και φαντασίας : Εκτυλίσσεται σε έναν «σκοτεινό» οικολογικό χώρο (Cohen 2013: 272) που περιέχει «ειρωνεία, ασχήμια και τρόμο» (Morton ό.π., 17) και προκαλεί περιβαλλοντική μελαγχολία στους αναγνώστες. Το έργο επικεντρώνεται στην ηθική σχέση του ανθρώπου με τη Φύση και στην κοινωνική και περιβαλλοντική δικαιοσύνη: Οι έφηβοι χαρακτήρες των μυθιστορημάτων καλούνται να επιλύσουν τα προβλήματα της που δημιούργησαν οι ενήλικες (Henderson et al, 2004: 139), διαθέτουν όμως «φωνή» και εκφράζουν τις απόψεις τους για την οικολογική καταστροφή και την δυστοπία που βιώνουν. Καθώς επιλέγουν το είδος του κόσμου στον οποίο θέλουν να ζήσουν στο μέλλον (Barrow, 2022 :123), συγκρούονται με τους ενήλικες και η σύγκρουσή τους αυτή αποτελεί εξελικτική προϋπόθεση για να βιώσουν την αυτό-πραγμάτωση.

3. Μεθοδολογία

Παρακάτω, θα γίνει προσπάθεια να καταδειχθεί πώς η συγγραφέας του βιβλίου που αποτελεί το δείγμα επιχείρησε (i) να «παντρέψει» την οικολογική λογοτεχνική αισθητική και τις φεμινιστικές ιδεολογίες στο λογοτεχνικό της κείμενο, εκπροσωπώντας τα δικαιώματα των

παιδιών και των εφήβων για ένα αειφόρο μέλλον (Abrams & Harpham, 2012), (ii) να εκπαιδεύσει το κοινό της αναφορικά με τις αιτίες και τις επιπτώσεις της τριπλής πλανητικής κρίσης, και (iii) να παροτρύνει τους αναγνώστες της να αναλάβουν δράση και να επαναπροσδιορίσουν τη συμπεριφορά τους απέναντι στο περιβάλλον. Απώτερος στόχος της είναι η βελτίωση και η διατήρηση της υγείας του πλανήτη και, κατ' επέκταση, των αναγνωστών (Kiernan, 2023). Μελετάται αν και πώς το βιβλίο κινητοποιεί τους εφήβους να αναλαμβάνουν δράση προκειμένου να αποκαθιστούν την περιβαλλοντική και κοινωνική δικαιοσύνη, όπως επίσης ο τρόπος με τον οποίο κατασκευάζεται η έφηβη ταυτότητα σε σχέση ή σε αντίθεση με τη Φύση.

Η μελέτη στηρίζεται στην επιστημονική βιβλιογραφία αναφορικά με την κλιματική μυθοπλασία και την σκοτεινή οικολογία που προαναφέρθηκαν, όπως επίσης στη θεωρία του οικοφεμινισμού: Παρότι η εν λόγω θεωρία άργησε να παρεισφρήσει στη λογοτεχνία για παιδιά και εφήβους, σύγχρονοι συγγραφείς βασιζονται στις αρχές της προκειμένου να καταπολεμήσουν τη διχοτόμηση Φύσης- πολιτισμού, αλλά και νοοτροπίες που υποβιβάζουν τα τις γυναίκες, τα παιδιά, τα ζώα και άλλες «περιθωριοποιημένες» ομάδες (Angelaki, 2022), προωθώντας γεω-οικονομικά συμφέροντα και συντηρώντας ταξικές διακρίσεις (Gaard, 2009: 327· Höing, 2022:440).

Επιπλέον, το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας αντλεί στοιχεία και από τη θεωρία του οικοπαιδαγωγικού μοντέλου: Σύμφωνα με αυτό, κάθε φύσης κυριαρχία (εν προκειμένω, η κυριαρχία των ενηλίκων στα παιδιά και στη Φύση) πρέπει να επισημαίνεται σε λογοτεχνικά κείμενα για παιδιά και εφήβους, προκειμένου να αρχίσει σταδιακά να αποδομείται (Gaard, ό.π.: 327). Έτσι σύγχρονοι λογοτέχνες, στοχεύοντας να αποκαταστήσουν τη σχέση του ανθρώπου, και δη του παιδιού, με τη Φύση, επισημαίνουν τα αντι-οικολογικά χαρακτηριστικά της οικονομικής παγκοσμιοποίησης και τις αποκρυσταλλωμένες προκαταλήψεις αναφορικά με το φύλο, τη φυλή, την ηλικία, κ.λπ., υποδεικνύοντας τις σχέσεις των κοινωνικών προβλημάτων με τα περιβαλλοντικά (Gaard, 1998). Προκειμένου, δε, να καταπολεμήσουν τη «λογική της επιβολής» και της κοινωνικής ανισότητας, «δίνουν φωνή» στις ομάδες που θεωρούνται μειονοτικές· στην περίπτωση της Millet, φωνή αποκτούν οι έφηβοι πρωταγωνιστές του βιβλίου της (Bradford et al., 2008· Sultan & Ammari, 2022). Η λογική της επιβολής αναγνωρίζεται στον ατομικισμό, στην αποξένωση από το κοινωνικό σύνολο, στην ιεραρχία (υπό την έννοια της ανύψωσης του εαυτού και της περιφρόνησης του μη έχοντος/ της γυναίκας/ του ζώου/της Φύσης) και στην κυριαρχία στα οικοσυστήματα (Gaard, 2008).

Παράλληλα αξιοποιούνται τα μεθοδολογικά εργαλεία της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου, προκειμένου να γίνει κατανοητό αν το έργο ακολουθεί τις αρχές της οικοπαιδαγωγικής, της αντιγεμονικής οικοφεμινιστικής θεωρίας και της λογοτεχνικής κριτικής για την περιβαλλοντική δικαιοσύνη, τηρώντας ταυτόχρονα τις γραμμές της σκοτεινής οικολογίας. Η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου ενδιαφέρεται για τα έμμεσα νοήματα των κειμένων, δίνοντας στον αναγνώστη τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσει την κρίση του (Holsti, 1969). Αυτή συνδυάζεται με τα βασικά αφηγηματικά στοιχεία που αξιοποιεί η Νέα Κριτική. Αυτή αντιμετωπίζει τα λογοτεχνικά κείμενα ως αισθητικά αντικείμενα, τα οποία μπορούν να ερμηνευθούν με τη βοήθεια της γλώσσας (Αγγελάκη, 2022α). Σε συνδυασμό με τις αρχές της Νέας Κριτικής αξιοποιούνται το θέμα, το σκηνικό και οι χαρακτήρες των βιβλίων.

Το θέμα αφορά στα κρυφά και φανερά νοήματα των κειμένων, όπου αποκτούν υπόσταση τα γεγονότα που διαδραματίζονται, οι δρώντες χαρακτήρες και το πλαίσιο της εκάστοτε ιστορίας. Ως σκηνικό λογίζεται ο χρονότοπος όπου εκτυλίσσονται τα γεγονότα μιας ιστορίας, η διάρκειά τους στο χρόνο, καθώς επίσης ο χρόνος όπου αυτά εκτυλίσσονται. Ο δε χώρος στα λογοτεχνικά έργα μπορεί να μελετηθεί είτε ως υλική πραγματικότητα, είτε ως αναπαράσταση, είτε βέβαια και ως πεδίο δράσης των χαρακτήρων, δίχως απαραίτητως να προσδιορίζεται πάντοτε με σαφήνεια (ό.π.). Τέλος, οι χαρακτήρες είναι οι βασικοί δομικοί άξονες των μυθοπλαστικών έργων. Αυτοί κινούνται ανάμεσα στην παιδικότητα και την ωριμότητα, το αληθινό και το μυθοπλαστικό· είναι οι κώδικες επικοινωνίας που κατασκευάζονται ανάλογα με την προσωπικότητα και την ιδιοσυγκρασία των συγγραφέων. Οφείλει κάθε λογοτέχνης να τους καθιστά σαφείς και κατανοητούς στο έργο του. Καθώς γνώμονας για τη δημιουργία τους πρέπει να είναι η δημιουργία τους με σκοπό το κοινό να ταυτιστεί μαζί τους, θα πρέπει να παράγουν ηθική και να αποδομούν στερεότυπα (Αγγελάκη, 2022β). Αναφορά, παρακάτω θα γίνει και στο πρόσωπο του αφηγητή, ενώ λαμβάνεται υπόψη και το ιδεολογικό φορτίο της συγγραφής.

4. Ανάλυση του δείγματος.

4.1 *A Childre's Bible: A Novel*

Η Lydia Millet είναι Αμερικανίδα συγγραφέας με πτυχίο στην περιβαλλοντική πολιτική. Το επιλεγμένο έργο είναι το πιο πρόσφατο βιβλίο της. Σε αυτό αντιπροσωπεύονται οι απόψεις των παιδιών για την οικολογική καταστροφή, αναδεικνύεται πόσο ευάλωτοι είναι οι έφηβοι στην «αθέατη» κλιματική αλλαγή, καθώς επίσης θίγονται με ενδιαφέροντα τρόπο διαγενεακές συγκρούσεις και διάφορα κοινωνικο-πολιτικά ζητήματα που μπορεί να προκύψουν λόγω της τριπλής πλανητικής κρίσης (Andina, 2020). Σκοπός της είναι να προετοιμαστούν οι έφηβοι για το μέλλον που ενδέχεται να βιώσουν (Gatta, 2022:118).

Η υπόθεση είναι η ακόλουθη: Μια παρέα παλιών συμφοιτητών αποφασίζει να κάνει διακοπές σε ένα εξοχικό στην Αμερική. Η ακριβής τοποθεσία δεν αναφέρεται, ούτε και το πότε εκτυλίσσονται τα γεγονότα. Αυτά τα αφηγείται σε πρώτο πρόσωπο η έφηβη Εύα, η οποία μιλά σε πρώτο πληθυντικό εκπροσωπώντας τους συνομηλίκους της. Η Εύα μας πληροφορεί πως έχει αδυναμία στον μικρό αδερφό της, Τζακ, τον οποίο προσέχει ουσιαστικά ως μητέρα, μιας που η δική της αδιαφορεί. Παρότι «η θρησκευτική εκπαίδευση δεν αποτελούσε προτεραιότητα για τους γονείς τους» (ό.π.:29), στα χέρια του Τζακ έπεσε μια διασκευή της Βίβλου για παιδιά. Διαβάζοντάς τη αρχίζει να παρατηρεί παράξενες μικρές συμφωνίες μεταξύ των ιστοριών αυτού του βιβλίου και όσων συμβαίνουν στον κόσμο γύρω του.

Μόλις φτάνουν στο εξοχικό, τα παιδιά συστήνονται αλλά αποκρύπτουν το ένα από το άλλο ποιό είναι οι γονείς τους, γιατί ντρέπονται για εκείνους. Σε όλη την έκταση του έργου κανένα παιδί δεν απευθύνεται στους γονείς του με το όνομά του, και έτσι η ταυτότητα των ενηλίκων δεν αποκαλύπτεται. Η ανωνυμία τους αυτή, ουσιαστικά, είναι συμβολική, και υποδεικνύει έμμεσα ότι είναι «απόντες» από τη ζωή των παιδιών τους, και παράλληλα παντελώς αδιάφοροι απέναντι σε ό, τι αφορά το περιβάλλον. Οι ανήλικοι χαρακτήρες, βάσει της πρωτοπρόσωπης αφήγησης, από το πρώτο κεφάλαιο του έργου διεκδικούν το χώρο τους: Ονομάζουν τη σοφίτα του εξοχικού όπου κοιμούνται «ΖΩΝΗ ΠΟΥ ΑΠΑΓΟΡΕΥΟΝΤΑΙ ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ» (ό.π.: 5), ουρλιάζουν όταν οι τελευταίοι προσπαθούν να μπουν μέσα με σκοπό «να

τους σφάξουν και να αποικίσουν τη σοφίτα» (ό.π.) και τιμωρούν ένα από τα παιδιά επειδή «φίλησε έναν γονέα» (ό.π.: 7).

Οι ανήλικοι χαρακτήρες, αηδιασμένοι από την αδιαφορία των γονέων τους, αποφασίζουν μια μέρα να το σκάσουν για λίγο από το εξοχικό. Εκεί που κατασκηνώνουν συναντούν συνομηλικούς τους, γόνους πλούσιων οικογενειών. Οι τελευταίοι πιάνουν συζήτηση «για τις προετοιμασίες των οικογενειών τους σε έσχατους καιρούς» (Millet, ό.π.: 21) και αναφέρονται στα στρατόπεδα επιβίωσης που «τους περιμένουν» για να επιβιώσουν «τον καιρό του χάους» (ό.π.: 20). Η Εύα, ο Τζακ και οι υπόλοιποι, ωστόσο, «δεν έχουν ιδέα για ποιο πράγμα μιλούν» (ό.π.) οι συνομηλικοί τους. Καθώς αντιλαμβάνονται ότι θα υποφέρουν περισσότερο από εκείνους που βρίσκονται στην κορυφή της ιεραρχίας σε περίπτωση κλιματικής καταστροφής, υποδεικνύεται στον αναγνώστη ό, τι ισχυρίζεται η οικοφεμινιστική λογοτεχνική κριτική: Ότι (i) τα κοινωνικά και περιβαλλοντικά προβλήματα είναι αλληλένδετα, (ii) η κοινωνική αδικία μπορεί να ενταθεί κατά τη διάρκεια μιας κρίσης, (iii) ο έχων πάντα θα βρίσκει τρόπο να κυριαρχήσει στον μη έχοντα (Gaard, 2009: 323) και (iv) τα μέλη της μεσαίας και της εργατικής τάξης είναι αυτά που θα επιβαρυνθούν περισσότερο, σε δραματικές καταστάσεις (Leavenworth & Manni, ό.π.).

Στη συνέχεια, τα παιδιά επιστρέφουν στο σπίτι, το οποίο σχεδόν ισοπεδώνεται κατά το ήμισυ όταν ξαφνικά ξεσπά μια καταιγίδα. Ο χώρος πλημμυρίζει και το ηλεκτρικό ρεύμα κόβεται, όπως τα δίκτυα επικοινωνίας. Οι γονείς κρατούν και πάλι αδιάφορη στάση: μεθούν, παίρνουν ναρκωτικά και επιδίδονται σε όργια, ανίκανοι να συνειδητοποιήσουν το μέγεθος της οικολογικής καταστροφής που, ουσιαστικά, δημιούργησαν με την αδιαφορία τους και απειλεί τους ίδιους και τα παιδιά τους. Έτσι, τα τελευταία αντιλαμβάνονται πως θα πρέπει να επαναπροσδιορίσουν τις ανάγκες και τις υποχρεώσεις τους· αναγκάζονται να «ωριμάσουν» πρόωρα και να επινοήσουν εφαρμόσιμες λύσεις, ώστε να προσαρμοστούν στη νέα μετα-κλιματική αλλαγή της ζωής στη Γη. Μαζί με όσα ζώα της περιοχής μπορεί να σώσει ο Τζακ, σαν άλλος Νώε, οι ανήλικοι χαρακτήρες παίρνουν ένα από τα αυτοκίνητα των γονιών τους και ξεκινούν για το σπίτι ενός από την παρέα. Δεν καταφέρνουν, ωστόσο, να φτάσουν εκεί λόγω της ισχυρής καταιγίδας και του όγκου νερού που δημιουργήθηκε και καταλήγουν σε μια φάρμα, κάπου στην Πενσυλβάνια. Αυτή ανήκε σε μια πλούσια κυρία που απουσίαζε και, στην ουσία, βρίσκουν μονάχα τον επιστάτη, που τους επιτρέπει να μουν μέσα.

Καθώς το οίκημα βρίσκεται σε λόφο, τα παιδιά μπορούν να πιάσουν σήμα κινητής τηλεφωνίας. Έτσι πληροφορούνται ότι η καταιγίδα, αποτέλεσμα της κλιματικής αλλαγής, δεν ήταν μόνο τοπική, αλλά προκάλεσε ολική καταστροφή και θάνατο. Μετά τη συνειδητοποίηση της ζοφερής κατάστασης που είχε δημιουργηθεί, οι ανήλικοι χαρακτήρες θυμώνουν με τους γονείς τους και, γενικά, όλους όσους ενήλικες δεν υιοθέτησαν ποτέ τις οδηγίες ειδικών προκειμένου να αποτρέψουν την κλιματική καταστροφή, καταδικάζοντας όλους τους νέους «πριν ακόμη γεννηθούν» (Millet, 2020: 19) να ζήσουν σε μια δυστοπία. Αναφέρουν πως αρνούνται να μεγαλώσουν, καθώς δε θέλουν να γίνουν αδιάφοροι και ασύδοτοι άνθρωποι όπως οι δικό τους, ενώ κατακερματίζουν τις αντι-οικολογικές επιπτώσεις της κουλτούρας της «άρχουσας τάξης» και του βιομηχανικού καπιταλισμού (Buckles, 2018:125), τον οποίο χαρακτηρίζουν «το καρφί στο φέρετρό τους» (Millet, ό.π.:44).

Πιο ειδικά, τα παιδιά επικρίνουν τους γονείς τους για το ότι ήταν σκλάβοι της οικονομικής ελίτ, λέγοντας ότι «τα πτυχία τους και τα ελάχιστα χρήματα που κέρδισαν δε θα τους χρησιμεύσουν σε τίποτα» (Millet, ό.π.: 10), προσθέτοντας ότι το επάγγελμά τους απέφερε, ουσιαστικά, περισσότερα κέρδη στους καπιταλιστές. Τα παραπάνω επιβεβαιώνουν τις

απόψεις όσων αναλύουν περιβαλλοντικά κείμενα για νέους, μέσα από ένα οικοφεμινιστικό πρίσμα: Η αυθεντία των ενηλίκων καταρρίπτεται μεν, ωστόσο, καθώς το παιδί αντιτάσσεται σε κάθε ενήλικα που δε σέβεται το περιβάλλον και του επιρρίπτει ευθύνες για ό,τι αναγκάζεται να αντιμετωπίσει (Keij& van Meurs, 2023), η πλοκή των ιστοριών στήνεται σε μια δυϊστική δομή, του τύπου ενήλικας εναντίον Φύσης, παιδί εναντίον ενήλικα ή προνομιούχο παιδί εναντίον λιγότερο προνομιούχου (Höing, ό.π.: 444).

Η Millet βρίσκει κι άλλο τρόπο να καταπολεμήσει τη «δυναμική της ηγεμονίας» (Curry, 2013: 2) των ενηλίκων στο έργο της: Εκθέτει την ευαλωτότητά τους απέναντι στην κλιματική αλλαγή. Παρότι οι γονείς ήταν αδιάφοροι για τις επιπτώσεις της κλιματικής αλλαγής που δημιούργησαν, αναπαρίστανται σασιτισμένοι, πλημμυρισμένοι από αισθήματα ανικανότητας και απελπισίας, δίχως ενέργεια και ενδιαφέρον για το σιδήποτε. Σταδιακά αρρωσταίνουν και κανένα φάρμακο δεν αποδεικνύεται ικανό να αποτρέψει τις βλάβες στα όργανά τους. Επίσης, έχουν προβλήματα διατροφικά, ύπνου και συγκέντρωσης που προκύπτουν από την κλιματική αλλαγή, επιβεβαιώνοντας μελέτες που αναφέρουν πως η τριπλή πλανητική κρίση μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την ψυχοσωματική υγεία (Hayes et al. 2018).

Προκειμένου η Millet να ενσταλάξει στους αναγνώστες μια μετα-ανθρωπιστική φιλοσοφία, αποστασιοποιημένη από τις οντολογικές και επιστημολογικές παραδοχές που αντιλαμβάνονται τον άνθρωπο ως τον μοναδικό διαμορφωτή του κόσμου, αναφέρει πως τα παιδιά, χάρη στον Τζακ, αναπτύσσουν ένα νέο σύστημα κατανόησης της πραγματικότητας που διαμορφώνεται πια. Αυτό συμβαίνει αφότου ο Τζακ παρατηρεί και επισημαίνει στους υπόλοιπους «τις ομοιότητες όσων τους συμβαίνουν με τα γεγονότα της Βίβλου» (Millet, ό.π.:87, 90, 142). Φτάνοντας στο σημείο του βιβλίου όπου εξιστορείται ο κατακλυσμός και περιγράφεται ο τρόπος διαχείρισής του από τον Νώε, ο Τζακ και οι υπόλοιποι βρίσκουν την παρηγοριά που τους έλειπε, όπως επίσης και καθοδήγηση. Μιμούνται τη μεθοδικότητα και την οργάνωση του Νώε καθώς αντιλαμβάνονται ότι πρέπει να επιδείξουν αντίστοιχες αρετές προκειμένου να ανταπεξέλθουν μόνοι τους μπροστά στην «βιβλική» καταστροφή που βιώνουν. Η παιδική διασκευή της Βίβλου τους ωθεί να αναγνωρίσουν «στη Φύση το πρόσωπο του Θεού» (ό.π.:58) και «στην Επιστήμη αυτό του Ιησού» (ό.π.:224). Κανείς δεν τους υπόσχεται τη σωτηρία, ωστόσο αντιλαμβάνονται πως μπορούν να αναδιαμορφώσουν τη μοίρα τους και να βρουν εναλλακτικούς τρόπους θεώρησης της δυστοπίας. Φαίνεται, λοιπόν, πως η σύγχρονη κλιματική μυθοπλασία για εφήβους, ακόμη κι αν θίγει «αποκαλυπτικά» και «βιβλικά», γεγονότα, εφόσον στοχεύει να αφυπνίσει τους αναγνώστες, τους προσφέρει κατά έναν τρόπο μια ελπιδοφόρα νότα (Koss, & Teale, 2009).

5. Επίλογος

Για τις ανάγκες του παρόντος άρθρου, επιλέχθηκε ένα εφηβικό έργο που ανήκει στο είδος της κλιματικής μυθοπλασίας. Το σκηνικό του βιβλίου λαμβάνει χώρα σε κόσμο με αρμονικό παρελθόν, αλλά με παρόν και μέλλον δυστοπικό - όπως ακριβώς σκιαγραφείται το δικό μας, εξαιτίας του καπιταλισμού, της περιβαλλοντικής υποβάθμισης, της αδιαφορίας και της εκμετάλλευσης (Tadie, 2001· Ulibarri, 2018). Το έργο της Lydia Millet αφηγείται την ιστορία της κλιματικής αλλαγής μέσα από τα μάτια των εφήβων και μας προϋδεάζει για το πώς η κλιματική αλλαγή θα επηρεάσει την πραγματικότητα και το μέλλον των νέων γενεών. Προσεγγίζει τη διαγενεακή σύγκρουση μεταξύ παιδιών και γονέων και πώς τα πρώτα καλούνται να αναλάβουν τις ευθύνες των δεύτερων, ζώντας σε ένα αποκαλυπτικό τοπίο εξαιτίας της τριπλής πλανητικής κρίσης. Θα μπορούσε να υποστηριχθεί πως η ιστορία του

βιβλίου επιτρέπει στο κοινό να συνδέσει όσα διαβάσει με αυτά που συμβαίνουν στον πραγματικό κόσμο και να στοχαστεί αναφορικά με την τριπλή πλανητική κρίση, που σήμερα αποτελεί παγκόσμιο πρόβλημα που απειλεί τη βιωσιμότητα όλων μας πάνω στη Γη.

Παράλληλα, ανάγει το ζήτημα της ωριμότητας και της μετάβασης από την παιδική στην ενήλικη ζωή μέσα από το πρίσμα του οικοφεμινισμού: Η συγγραφέας επεξεργάζεται λογοτεχνικά τις αιτίες και τις επιπτώσεις της περιβαλλοντικής αδικίας και της κοινωνικής ανισότητας στο έργο της και, καθώς οι έφηβοι χαρακτήρες της μεταποιούν τις εμπειρίες τους, προσαρμόζονται, μούνται στη ζωή και οδηγούνται στην αυτοπραγμάτωση, αντίστοιχα οι αναγνώστες καλούνται να κάνουν το ίδιο (McCallum, 1999: 27-40). Επιπρόσθετα, ενθαρρύνονται να διαμορφώσουν πολύπλευρα και δυναμικά την οπτική και την ταυτότητά τους (Lukens & Cline, 1995:3), να αποδεχθούν την πραγματικότητα και να προβληματιστούν κριτικά για το πώς πρέπει να είναι οι σύγχρονες κοινωνίες, παίρνοντας θέση σε κοινωνικά και περιβαλλοντικά ζητήματα (Klein, 2014). Οι λογοτεχνικοί χαρακτήρες, με τις σκέψεις και τις πράξεις τους, παρωθούν τους αναγνώστες να αναγνωρίσουν τις διάφορες μορφές κοινωνικής ανισότητας που μαστίζουν τον σύγχρονο κόσμο και το γεγονός πως αυτές μπορεί να επιταθούν σε περίπτωση περιβαλλοντικών κρίσεων. Ο λόγος των ανήλικων μυθοπλαστικών προσώπων αποτελεί στο έργο μέσο καταπολέμησης της «λογικής της επιβολής» που διέπει πολλούς ενηλίκους και έχει ως θύματα τη Φύση και τους ανηλικούς ειδικά, και τις γυναίκες και κάθε άλλη «περιθωριοποιημένη» ομάδα γενικά.

Βιβλιογραφία

Abrams, M. H. Harpham, G.G. (2012). *A Glossary of Literary Terms*. Wadsworth Cengage Learning.

Αγγελάκη, Ρ. (2021). Μεσαιωνική Κύπρος: Το λίκνο πολιτισμού της Μεσογείου στη Νεανική Λογοτεχνία. *Ανέμη*, 29 : 52-62.

Αγγελάκη, Ρ.Τ. (2022α). Η διεπιστημονική σύμπραξη Λαογραφίας και Λογοτεχνίας: Διαπαιδαγώγηση και πολιτισμική γεφύρωση μέσα από μυθιστορήματα για παιδιά και νέους. Στο Σ.-Γ. Σούλης & Μ.Λιακοπούλου (Επιμ.), *Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου «Εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα: Σύγχρονες προκλήσεις και προβληματισμοί*, Τόμ. Α' (σσ. 1244-1259). Gutenberg.

Αγγελάκη, Ρ.Τ. (2022β). Πολυδιάστατος επιστημονικός γραμματισμός και Παιδική Λογοτεχνία. Η περίπτωση του ιστορικού μυθιστορήματος. Στο Σ. Πανταζής, Ε. Μαράκη, Ε. Μπελαδάκης, Γ. Στριλιγκάς, Ι. Τζωρτζάκης, Χ. Ντρουμπογιάννης, Ε. Μαρκάκη, Ε. Ψαλτάκη (Επιμ.), *Πρακτικά 8^{ου} Διεθνούς επιστημονικού συνεδρίου Κοινωνία, Εκπαίδευση, Πολιτική: σχέσεις και ανασχές*, Τόμ. Β'. (σσ. 241-250). ΙΑΚΕ.

Αγγελάκη, Ρ.-Τ. (2023α). Παιδική λογοτεχνία και οντολογικός επαναπροσδιορισμός του υλικού κόσμου. Ο φιλοσοφικός λόγος και η εικονοποιητική μεταφορά ως μέσα για τη διάσπαση της διχοτόμησης φύσης-πολιτισμού. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 9, 161–180. <https://doi.org/10.12681/dial.35588>

Αγγελάκη, Ρ.Τ. (2023β). Βίαιοι αποχαιρετισμοί: ωριμότητα και ενηλικίωση στα έργα της Άντρης Αντωνίου. Στο Ροδοσθένους-Μπαλάφα, Μ. & Καρατάσου, Κ. (Επιμ.), *Με το νήμα της εντοπιότητας: Σύγχρονες τάσεις και εξελίξεις στην παιδική και νεανική λογοτεχνία*. (σσ.183-211). Κυπριακός Σύνδεσμος Παιδικού και Νεανικού Βιβλίου.

Αγγελάκη Ρ.-Τ. (2024). Ανθρωπόκαινο, δυστοπία και πλανητικός γραμματισμός στη Λογοτεχνία για παιδιά. *Κείμενα Παιδείας*, (7), 17–33. <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/keimena-paideias/article/view/35877>

Albrecht, G., Sartore, G.M., Connor L., Higginbotham N., Freeman S., Kelly B., Stain H., Tonna A., Pollard, G. (2007). Solastalgia: The Distress Caused by Environmental Change. *Journal of Australasian Psychiatry*, 15, S95–S98.

Angelaki, R. -T. (2022). Redefining the Margins: Intertextual and Secondary Characters in Children’s historical novels. *Journal of Literary Education*, 6, 114-131. <https://ojs.uv.es/index.php/JLE/article/view/21735>

Andina, T. (2020). Climate issue: the principle of transgenerational responsibility. *Rivista di Estetica*, 75, 17-32.

Bacqué, M.-F. (1997). *Deuil et santé*. Odile Jacob.

Barrow, B. (2022). Ecology and Epiphany in Short Fiction by Zadie Smith and Joyce Carol Oates. *Ecocene: Cappadocia Journal of Environmental Humanities* 3(2), 123–34. <https://doi.org/10.46863/ecocene.78>.

Bean, T. & Moni, K. (2003). Developing Students’ Critical Literacy: Exploring Identity Construction in Young Adult Fiction. *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 46 (8): 638–49.

Bradford C., Mallan, K., Stephens J., & McCallum, R. (2008). *New World Orders in Contemporary Children’s Literature: Utopian Transformations*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Braidotti, R. (2016). *The posthuman*. Polity Press.

Buckles, J. (2018). *Education, sustainability, and the ecological social imaginary: Connective education and global change*. Switzerland: Springer Nature.

Buell, L. (2014). Environmental Writing for Children: A Selected Reconnaissance of Heritages, Emphases, Horizons. In G. Garrard (Ed.), *The Oxford Handbook of Ecocriticism* (pp.408–422). Oxford University Press.

Cade, O. (2022). The impoverished landscape in science fiction is arguably a reflection of the impoverished landscapes of contemporary reality. *Hélice*, 8 (2), 95-105.

Cohen, J. (2013). *Prismatic Ecology: Ecotheory beyond Green*. University of Minnesota Press.

Curry, A. (2013). *Environmental Crisis in Young Adult Fiction: A Poetics of Earth*. Palgrave Macmillan.

D’Albertis, D. (2017). Dark Nature: A Critical Return to Bronte Country. In L.W. Mazzeno & R.D. Morrison (Eds.). *Victorian Writers and the Environment: Ecocritical Perspectives* (pp. 130-141). Routledge.

Gaard, G. (1998). *Ecological Politics*. Temple University Press.

Gaard, G. (2008). Toward an ecopedagogy of children's environmental literature. *Green Theory and Praxis: The Journal of Ecopedagogy*, 4(2), 11-24.

Gaard, G. (2009). Children's Environmental Literature: From Ecocriticism to Ecopedagogy. *Neohelicon*, 36, 321–334.

Gatta, J. (2022). *The Saving Grace of America's Green Jeremiad*. Lexington Books.

Hayes, K., Blashki, G., Wiseman, J. et al. (2018). Climate change and mental health: risks, impacts and priority actions. *International Journal of mental health systems* 12, 28. <https://doi.org/10.1186/s13033-018-0210-6>

Hellweg, S., Benetto, E., Huijbregts, M., Verones, F. & Wood, R. (2023). Life-cycle assessment to guide solutions for the triple planetary crisis. *Nature Reviews Earth & Environment*, 4, 471–486.

Henderson, B., Kennedy, M. & Chamberlin, C. (2004). Playing Seriously with Dr. Seuss: A Pedagogical Response to The Lorax. In S. I. Dobrin and K. B. Kidd (Eds.), *Wild Things: Children's Culture and Ecocriticism* (pp.128-148). Detroit: Wayne State University Press.

Höing, A. (2022). Children's Fiction and Ecofeminism. In D. A. Vakoch (Ed.), *The Routledge Handbook of Ecofeminism and Literature* (pp. 438-437). London and New York: Routledge.

Holsti, O. R. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. Reading. Addison-Wesley.

Hughes, R. & Wheeler, P. (2013). Eco-dystopias: Nature and the Dystopian Imagination, *Critical Survey* 25 (2), 1-6.

Keij, D. & van Meurs, B.R. (2023). Responsibility for Future Climate Justice: The Direct Responsibility to Mitigate Structural Injustice for Future Generations. *Journal of Applied Philosophy*, 40(4), 642-657. <https://doi.org/10.1111/japp.12674>

Kerslake, L. (2022). Environmental Imagination and Wonder in Beatrix Potter. In D. Villanueva-Romero, L. Kerslake, C. Flys-Junquera (Eds.) *Imaginative Ecologies Inspiring Change through the Humanities* (pp.67-80). Brill.

Kiernan, J. (2023). Situating Solastalgia within Climate Fiction: Anthropogenic Expansions of Dystopian Fiction. *Hélice*, 8, (2), 66-76.

Kingsnorth, P. (2017). *Confessions of a Recovering Environmentalist and Other Essays*. Minnesota: Graywolf Press.

Kingsnorth, P. & Hine, D. (2017). Uncivilisation: The Dark Mountain Manifesto. *Confessions of a Recovering Environmentalist and Other Essays*. Graywolf Press.

Klein, N. (2014). *This changes everything: Capitalism vs. the planet*. Simon & Schuster.

Koss, Melanie D., & Teale, W. (2009). What's Happening in Young Adults Literature? Trends in Books for Adolescents. *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 52(7), 563–72.

Kotva, S. & Mebius, E.-C. (2021). Rethinking Environmentalism and Apocalypse: Anamorphosis in The Book of Enoch and Climate Fiction, *Religions* 12 (8): 620.

Leavenworth, L. M., & Manni, A. (2020). Climate fiction and young learners' thoughts—a dialogue between literature and education. *Environmental Education Research*, 27(5), 727–742. <https://doi.org/10.1080/13504622.2020.1856345>

- Lukens, R. & Cline, R. (1995). *A Critical Handbook of Literature for Young Adults*. Harper Collins.
- Malone, N. & Ovenden, K. (2016). Natureculture, *The International Encyclopedia of Primatology*. <https://doi.org/10.1002/9781119179313.wbprim0135>
- McCallum R. (1999). *Ideologies of Identity in Adolescents Fiction: The Dialogic Construction of Subjectivity*. Garland Publishing, Inc., 1999.
- Millet, L. (2020). *A Children's Bible: A Novel*. WW Norton & Co.
- Mortimer-Sandilands, C. (2010). Melancholy Natures. In C. Mortimer-Sandilands & B. Erickson (Eds.) *Queer Ecologies Queer Ecologies. Sex, Nature, Politics, Desire*. (pp.331-358). Indiana University Press.
- Ogene, M. S. & Okolo, L. N. (2023). Kaine Agary's Yellow-Yellow: An Eco-feminist Bildungsroman Novel. *Preorc Journal Of Gender And Sexuality Studies*, 3, 155-174.
- Radomska, M., Mehrabi, T., Lykke, N. (2019). Queer Death Studies: Coming to Terms with Death, Dying and Mourning Differently. An Introduction. *Kvinder, Køn & Forskning*, 28(3-4), 3-11.
- Schneider-Mayerson, M. (2018). The Influence of Climate Fiction: An Empirical Survey of Readers. *Environmental Humanities*, 10(2), 473-500.
- Sultan, A. & Ammari, D. (2022). Children and Adolescents' Voices and Experiences in Climate Fiction, *World Journal of English Language*, 12(8), 420-420.
- Tadie, J-Y. (2001). Η Κοινωνιολογία της Λογοτεχνίας. Στο Γ. Βασιλαράκης (Επιμ.), *Η κριτική της Λογοτεχνίας τον Εικοστό Αιώνα* (σσ.235-276). Τυπωθήτω.
- Ulibarri, S. (2018). Introduction. In S. Ulibarri (Ed.), *Glass and gardens: Solarpunk summers* (pp. 1-2). World Weaver Press.
- Yazgünoğlu, K. C. (2019). The Postecological World of John Burnside: Dark Green Nature, Pollution, and Eco-Grief in Glistler. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 59(1), 41-69.
- Wakeman, J. (2020). Cli-fi: Reframing Young People's Responses to Climate Change. *Eingana*, 43(1), 16-18.
- World Health Organization (2021). *COP26 Special Report on Climate Change and Health: The health argument for climate action*. <https://iris.who.int/handle/10665/346168>.

Αντιλήψεις μαθητών για τις μετατροπές ενέργειας στο υδροηλεκτρικό εργοστάσιο και εκπαίδευση στη βιώσιμη ανάπτυξη

Κωνσταντίνος Γριβόπουλος

Περίληψη

Στο εποικοδομητικό μοντέλο μάθησης, η οικοδόμηση της νέας γνώσης προϋποθέτει την ανίχνευση των εναλλακτικών ιδεών των μαθητών. Στην παρούσα μελέτη, διερευνούμε τις αντιλήψεις μαθητών Λυκείου για τις μετατροπές ενέργειας που συμβαίνουν κατά τη λειτουργία του υδροηλεκτρικού εργοστασίου. Παρουσιάζει ενδιαφέρον το κατά πόσο είναι ικανοί οι μαθητές να σχηματίσουν την αλληλουχία των ενεργειακών μετατροπών, δεδομένου ότι το υδροηλεκτρικό εργοστάσιο, ως γνωστικό αντικείμενο, δεν περιλαμβάνεται στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, σε αντίθεση με τις επιμέρους μορφές ενέργειας που υπεισέρχονται στη λειτουργία αυτής της τεχνολογικής εγκατάστασης, οι οποίες, ωστόσο, διδάσκονται αυτοτελώς στα αντίστοιχα κεφάλαια της Φυσικής, χωρίς αλληλοσυσχετίσεις. Το θεωρητικό πλαίσιο οριοθετείται από τις έννοιες του διδακτικού μετασχηματισμού περιεχομένου και της διδακτικής οικολογίας της γνώσης, αντλώντας και στοιχεία της εκπαιδευτικής αξιοποίησης των κοινωνικά ζεόντων ζητημάτων. Από τα ευρήματα που συλλέχθηκαν με χρήση ενός γραπτού ερωτηματολογίου, διαπιστώνεται ότι οι μαθητές δυσκολεύονται να αποκαταστήσουν στο σύνολό της την ενεργειακή αλυσίδα. Θεωρούμε ότι η αυτόνομη και κατά μάθημα διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών και της Τεχνολογίας, χωρίς ευκαιρίες διαθεματικής προσέγγισης βασικών διεπιστημονικών εννοιών, όπως είναι η ενέργεια, δυσχεραίνει τη συνεκτική νοηματοδότηση του φυσικού κόσμου. Υπό τις παρούσες συνθήκες, η οργάνωση κατάλληλων πρότζεκτ θα κάλυπτε αυτό το κενό, αναδεικνύοντας, παράλληλα, την κοινωνικο-οικονομική διάσταση της επιστήμης.

Λέξεις-κλειδιά: υδροηλεκτρικός σταθμός, αντιλήψεις μαθητών, ενεργειακή αλυσίδα, εκπαίδευση στη βιώσιμη ανάπτυξη

0. Εισαγωγή

Το υδροηλεκτρικό εργοστάσιο είναι μια τεχνολογική εγκατάσταση που αξιοποιεί την υδραυλική ενέργεια, δηλαδή τη δυναμική ενέργεια του νερού των λιμνών και την κινητική ενέργεια του νερού των ποταμών, μετατρέποντάς την σε ηλεκτρική ενέργεια με τρόπο βιώσιμο, μιας και δεν χρησιμοποιούνται συμβατικά καύσιμα που εξαντλούνται αλλά και ρυπαίνουν το περιβάλλον. Ως γνωστικό αντικείμενο, το υδροηλεκτρικό εργοστάσιο, προσφέρεται για διαθεματική διδασκαλία, καθόσον συνδυάζονται γνώσεις Φυσικής, Χημείας, Γεωλογίας, Τεχνολογίας, Διαχείρισης φυσικών πόρων, Οικονομίας ακόμη και μαθημάτων Τεχνικών κατασκευών. Πράγματι, μέσω της Φυσικής, ορίζονται οι διάφορες μορφές ενέργειας και οι διαδοχικές μετατροπές τους από τη βαρυτική δυναμική ενέργεια του νερού μέχρι την ηλεκτρική ενέργεια για οικιακή ή βιομηχανική χρήση. Η Χημεία υπεισέρχεται στη μελέτη του υδρολογικού κύκλου, η Γεωλογία στην τοπολογία, το γεωφυσικό ανάγλυφο, τη σεισμικότητα της περιοχής κλπ., η Τεχνολογία στο τεχνικό και μηχανολογικό σχέδιο, τις επιμέρους διατάξεις (φράγματα, υδαταγωγοί, ηλεκτρογεννήτριες

κλπ.), η Διαχείρισης φυσικών πόρων στο υδάτινο δυναμικό, τον υδροφόρο ορίζοντα κ.λπ., η Οικονομία σε μελέτες κόστους-οφέλους κλπ.

Ωστόσο, κατά την ισχύουσα σχολική επιστημολογία η γνώση για τον φυσικό κόσμο κατακερματίζεται σε ανεξάρτητα μαθήματα / γνωστικά αντικείμενα. Αν συμβουλευτούμε τα σημερινά Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, θα διαπιστώσουμε ότι οι μαθητές διδάσκονται, μεν, τις διάφορες μορφές ενέργειας, αλλά εντασσόμενες στα επιμέρους κεφάλαια της βαρύτητας, των κινήσεων, του ηλεκτρισμού κλπ. Έτσι, η ενοποιητική λειτουργία της έννοιας της ενέργειας μοιάζει να μένει αναξιοποίητη, αφού οι διάφορες ενεργειακές εκφάνσεις του φυσικού γίνεσθαι παραμένουν ουσιαστικά ασύνδετες, με μόνη εξαίρεση τη διδασκαλία της αρχής διατήρησης της ενέργειας. Υπό την έννοια αυτή, ο υδροηλεκτρικός σταθμός συνιστά γνωστική πρόκληση, καθόσον εκεί συνδυάζονται διαφορετικές μορφές ενέργειας και αλληλομετατρέπονται ακολουθώντας έναν ενεργειακό αναγωγισμό.

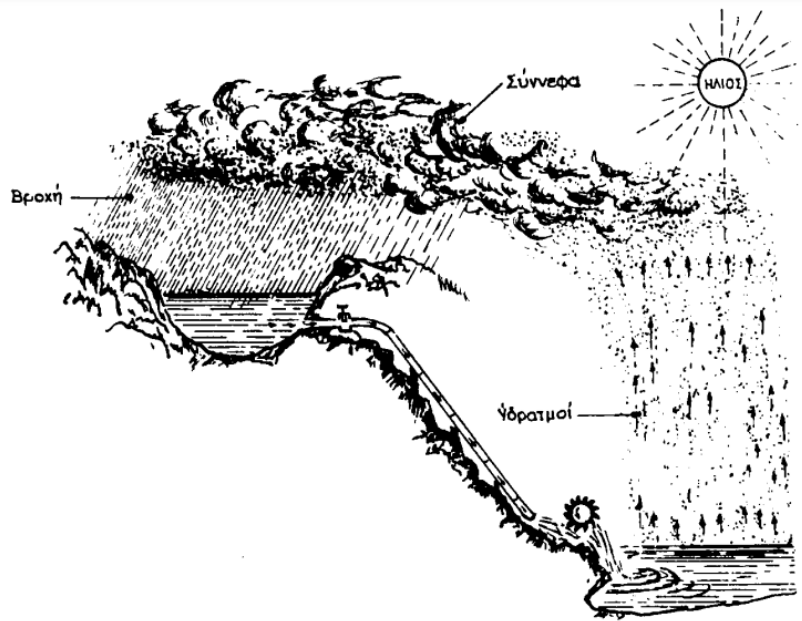
Σε ό,τι αφορά στην προβληματική του παρόντος άρθρου, διερευνούμε τις αντιλήψεις μαθητών Α' και Β' τάξης Γενικού Λυκείου σχετικά με τις μετατροπές ενέργειας που συμβαίνουν κατά τη λειτουργία του υδροηλεκτρικού εργοστασίου. Μετά από μια σύντομη εισαγωγή, το κείμενο διαρθρώνεται σε έξι ενότητες: στην πρώτη, εξετάζουμε τη θέση του υδροηλεκτρικού σταθμού, ως γνωστικού περιεχομένου, στα σχολικά εγχειρίδια. Στη δεύτερη ενότητα διατυπώνουμε το ερευνητικό ερώτημα· στην τρίτη, οριοθετούμε το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο εδράζεται η προσέγγισή μας· στην τέταρτη, περιγράφουμε την ακολουθούμενη μεθοδολογία. Στη συνέχεια, παρουσιάζουμε τα αποτελέσματα της έρευνας και, τέλος, προχωρούμε στη συζήτησή τους μαζί με έναν ευρύτερο σχολιασμό, εν είδει επιλόγου, αναφορικά στην εκπαίδευση των μαθητών στη βιώσιμη ανάπτυξη και την αειφορία.

1. Το υδροηλεκτρικό εργοστάσιο στα σχολικά εγχειρίδια

Η αρχή λειτουργίας των υδροηλεκτρικών μονάδων βασίζεται στον υδρολογικό κύκλο. Χάρη στη φυσική διεργασία εξάτμισης του νερού, κατόπιν συμπύκνωσής του σε βροχή, χιόνι κλπ. και απορροής του από τα ψηλά όρη μέσω ποταμών, η ορμητική δύναμη του νερού μπορεί να αξιοποιηθεί ώστε να περιστρέφει τις φτερωτές ενός υδροστρόβιλου, του οποίου τα προσαρτημένα πηνία περιστρέφονται, και αυτά, εντός μαγνητικού πεδίου. Σε μια τέτοια διάταξη και σύμφωνα με τον νόμο της επαγωγής του Faraday, η περιστροφή αυτή επάγει την ανάπτυξη ηλεκτρικής τάσης η οποία μεταφέρεται με το ηλεκτρικό δίκτυο στην κατανάλωση.

Παραστατικά, η αρχή λειτουργίας των υδροηλεκτρικών μονάδων αποδίδεται με το παρακάτω σχήμα, το οποίο περιέχεται στο σχολικό εγχειρίδιο «Φυσική» του 1962 (Κασσάπης, 1962). Στο εισαγωγικό κεφάλαιο «Φυσική, η βασική θετική επιστήμη», συζητούνται οι «μεγάλες τεχνικές πρόοδοι και ανακαλύψεις», μεταξύ των οποίων είναι οι υδροηλεκτρικοί σταθμοί.

Σχήμα 1: Υδροηλεκτρική εγκατάσταση



Σχ. 0-1 γ. Σχηματική παράσταση υδροηλεκτρικής εγκαταστάσεως.
Οι υδροηλεκτρικές εγκαταστάσεις χρησιμοποιούν τις ύδατοπτώσεις των ποταμών και των λιμνών για να παράγουν μεγάλες ποσότητες ηλεκτρικής ενέργειας και να άρδευουν συγχρόνως τεράστιες εκτάσεις, που ήταν άλλοτε άγονες. Στην χώρα μας τα τελευταία χρόνια έγινε μεγάλη πρόοδος στον τομέα της παραγωγής ηλεκτρικής ενέργειας με ύδατοπτώσεις.

Αναφορικά στα σημερινά σχολικά εγχειρίδια Φυσικής και Τεχνολογίας της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, διαπιστώσαμε ότι η αρχή λειτουργίας του υδροηλεκτρικού σταθμού και οι διαδοχικές μετατροπές ενέργειας δεν αποτελούν ρητά διδακτέα ύλη. Ελάχιστες εξαιρέσεις αποτελούν δύο σχετικές αναφορές. Ειδικότερα:

1.1 «Φυσική Γ' Γυμνασίου»

Στο 3^ο κεφάλαιο του βιβλίου, «Ηλεκτρική ενέργεια», περιγράφονται η λειτουργία της ηλεκτρογεννήτριας και το αντίστοιχο πείραμα του Faraday. Το βιβλίο αναφέρεται στη μετατροπή της ηλεκτρικής ενέργειας σε κινητική, καθώς και στην αντίστροφη μετατροπή, όπως βλέπουμε στο σχετικό απόσπασμα:

Σχήμα 2: Η εφεύρεση της ηλεκτρογεννήτριας από τον Faraday (σελ. 77)

Η ηλεκτρική γεννήτρια

Ο ηλεκτρικός κινητήρας μετατρέπει την ηλεκτρική ενέργεια σε κινητική. Είναι δυνατόν να συμβεί και η αντίστροφη μετατροπή, δηλαδή η κινητική ενέργεια να μετατραπεί σε ηλεκτρική και με ποιον τρόπο;

Τελικά το 1831 ανακάλυψε ότι, αν περιστρέφε έναν μεταλλικό δίσκο ανάμεσα στους πόλους ενός μαγνήτη, τότε από το κύκλωμα στο οποίο συνδεόταν ο δίσκος διερχόταν ηλεκτρικό ρεύμα (εικόνα 3.30α, β). Η κινητική ενέργεια του δίσκου μετατρέπεται σε ηλεκτρική.

Η ανακάλυψη του Φαραντέι οδήγησε στην εφεύρεση των ηλεκτρογεννητριών (εικόνα 3.31). Οι ηλεκτρογεννήτριες είναι συσκευές που μετατρέπουν την κινητική ενέργεια σε ηλεκτρική.

Ωστόσο, στο βιβλίο δεν βρίσκουμε διασύνδεση του νόμου της επαγωγής με τη λειτουργία του υδροηλεκτρικού σταθμού.

1.2 «Κυκλώματα συνεχούς και εναλλασσόμενου ρεύματος»

Στο μάθημα αυτό, του τομέα Ηλεκτρολογίας, Ηλεκτρονικής και Αυτοματισμού της Β΄ τάξης Επαγγελματικού Λυκείου, οι μαθητές διδάσκονται τις ηλεκτρικές μηχανές, γεννήτριες και κινητήρες.

Σχήμα 3: α) Το φαινόμενο της ηλεκτρομαγνητικής επαγωγής του Faraday (σελ. 190), β) Σχηματική παράσταση γεννήτριας (σελ. 345)

Σχήμα 6.18. Το συρμάτινο πλαίσιο, καθώς περιστρέφεται μέσα στο μαγνητικό πεδίο διαρρέεται από ρεύμα

Στο σχήμα 6.18 συρμάτινο πλαίσιο στρέφεται μέσα σε ομογενές μαγνητικό πεδίο. Όσο το πλαίσιο περιστρέφεται, η βελόνη του γαλβανόμετρου αποκλίνει, άρα το πλαίσιο διαρρέεται από ρεύμα.

(α)

11-2.1. Κατασκευή - Λειτουργία γεννήτριας

Ανεξάρτητα από το είδος τους οι γεννήτριες αποτελούνται από το **στάτη** (σταθερό μέρος της μηχανής) ο οποίος δημιουργεί το μαγνητικό πεδίο και τον **ρότορα** (κινητό μέρος της μηχανής) που στις άκρες των σπειρών του τυλίγματος του εμφανίζεται (αναπτύσσεται) τάση V .

Σχήμα 11.2. Δομικό διάγραμμα γεννήτριας

Η περιστροφή του πλαισίου της γεννήτριας (ρότορας) μέσα στο μαγνητικό πεδίο προκαλεί μεταβολή της μαγνητικής ροής $\Delta\Phi$ στο πλαίσιο με αποτέλεσμα να εμφανίζεται επαγωγική τάση στα άκρα του η οποία είναι εναλλασσόμενη ανάλογη με την ταχύτητα περιστροφής του πλαισίου.

(β)

Και στην περίπτωση αυτού του εγχειριδίου, δεν υπάρχει αναφορά στην εφαρμογή που βρίσκει η ηλεκτρομαγνητική επαγωγή στο υδροηλεκτρικό εργοστάσιο.

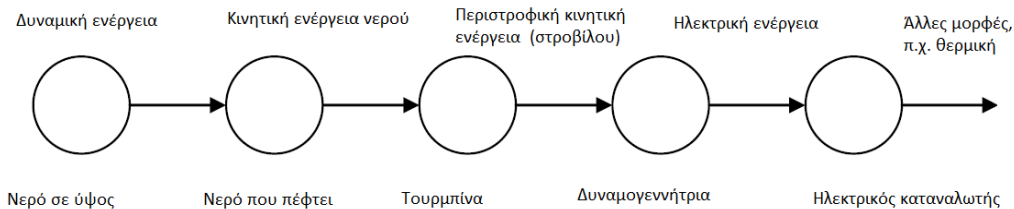
Τέλος, στο καταργηθέν από το σχολικό έτος 2020-21 μάθημα επιλογής της Α' Γενικού Λυκείου «Γεωλογία και Διαχείριση Φυσικών Πόρων», συζητούνταν γενικά η ενέργεια από τους ποταμούς και ο διδάσκων μπορούσε να επεκταθεί δίνοντας παραδείγματα με χαρακτηριστικότερο τον υδροηλεκτρικό σταθμό.

2. Ερευνητικό ερώτημα

Έχοντας, από τα παραπάνω, διαπιστώσει ότι οι μαθητές διδάσκονται τις έννοιες της δυναμικής ενέργειας βαρύτητας, της κινητικής ενέργειας, της ηλεκτρικής ενέργειας κλπ. στα αντίστοιχα κεφάλαια της Φυσικής, συνεπώς, κατά τρόπο διάσπαρτο και μη συνεκτικό, αναρωτιόμαστε πόσο ικανοί είναι να σχηματίσουν αυτόνομα την ενεργειακή αλυσίδα στον υδροηλεκτρικό σταθμό, αποδίδοντας με τη σειρά τις ενεργειακές μετατροπές που επισυμβαίνουν σε αυτή τη διάταξη. Η επιλογή του υδροηλεκτρικού σταθμού εξυπηρετεί διπλά την προσέγγισή μας: από διδακτική άποψη, συνδέεται με τους υψηλότερους εκπαιδευτικούς στόχους της ταξινομίας Bloom, ήτοι, ανάλυση, σύνθεση και αξιολόγηση. Από κοινωνικο-επιστημονική άποψη, προβάλλει το ενεργειακό ζήτημα και, πιο συγκεκριμένα, την παραγωγή ενέργειας κατά τρόπο βιώσιμο και περιβαλλοντικά συμβατό.

Σε ό,τι αφορά στην αλληλουχία των ενεργειακών μετατροπών, αυτή παριστάνεται από την ακόλουθη ενεργειακή αλυσίδα:

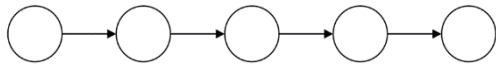
Σχήμα 4: Σχηματοποίηση της ποιοτικής ενεργειακής εξήγησης της παραγωγής ενέργειας στο υδροηλεκτρικό εργοστάσιο



Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων διανεμήθηκε στους μαθητές η εξής γραπτή ερώτηση:

Χάρη στις υδατοπτώσεις λειτουργεί το υδροηλεκτρικό εργοστάσιο και παράγει ηλεκτρική ενέργεια. Βάλτε στη σωστή σειρά τις παρακάτω μορφές ενέργειας, ώστε να αποδίδονται οι διαδοχικές μετατροπές ενέργειας που συμβαίνουν μέχρι π.χ. το άναμμα μιας θερμάστρας στο σπίτι:

1. Κινητική ενέργεια νερού	2. Δυναμική ενέργεια νερού	3. Θερμική ενέργεια
4. Ενέργεια ηλεκτρικού ρεύματος		5. Κινητική ενέργεια υδροστροβίλου (δυναμογεννήτριας)



(Τοποθετήστε σε κάθε κύκλο τον κατάλληλο αριθμό)

3. Θεωρητικό πλαίσιο

Το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας έρευνας αντλεί στοιχεία από την ανθρωπολογική θεωρία του διδακτικού γίγνεσθαι (théorie anthropologique du didactique, Chevallard, 1988). Κατά βάση, αξιοποιούνται οι έννοιες του διδακτικού μετασχηματισμού της γνώσης (transposition didactique) και της διδακτικής οικολογίας (écologie didactique). Πολύ συνοπτικά, με τον όρο διδακτικό μετασχηματισμό περιεχομένου εννοούμε το σύνολο των διεργασιών επανοικοδόμησης (και όχι απλοποίησης) που υφίσταται το σώμα της ακαδημαϊκής γνώσης από την πηγή της (επιστήμονες και ερευνητές) ώσπου να μετασχηματισθεί σε αυτόνομη σχολική γνώση, ικανή να διδαχθεί και εμπεδωθεί από τους μαθητές (Chevallard, 1994· Κολιόπουλος, 2006· Καριώτογλου, 2021). Για παράδειγμα, ο θεμελιώδης νόμος της μηχανικής απαντάται στα σχολικά βιβλία με τη μορφή $F = m \alpha$, όπου $\alpha(t)$ είναι η συνάρτηση επιτάχυνσης ή, ισοδύναμα, η δεύτερη παράγωγος της συνάρτησης θέσης, $x(t)$. Ωστόσο, ο ίδιος ο Newton, στο έργο του «Philosophiae naturalis principia mathematica» του 1687, αναφέρεται στον «ρυθμό μεταβολής της ποσότητας κίνησης», δεδομένου ότι οι παραπάνω μαθηματικές έννοιες ήταν ακόμη ασαφείς την εποχή εκείνη.

Με την έννοια της διδακτικής οικολογίας, οριοθετείται η προβληματική σχετικά με την εμφάνιση ενός στοιχείου γνώσης, π.χ. μιας έννοιας, θεμελιώδους αρχής κλπ., στο σώμα της διδακτέας ύλης, την αλληλεπίδρασή του με άλλες γνώσεις, τις λειτουργίες που αυτό το στοιχείο επιτελεί στην οικοδόμηση γνωστικών δομών στον μαθητή και, ακόμη, την ενδεχόμενη απαλοιφή του ή τροποποίησή του συν τω χρόνω, υπό το πρίσμα της σχολικής επιστημολογίας. Λόγου χάρη, σε ποια ενότητα της διδακτέας ύλης και με ποιον τρόπο μπορεί να γίνει η γνωστική διασύνδεση της ηλεκτρικής ενέργειας με άλλες μορφές, όπως δυναμική, χημική κλπ., ή πώς η δυναμική ενέργεια βαρύτητας διευκολύνει τους μαθητές στην κατανόηση της έννοιας του δυναμικού.

Τέλος, η εκπαιδευτική αξιοποίηση των 'κοινωνικά ζεόντων ζητημάτων' (questions socialement vives, Legardez & Simonneaux, 2006) μπορεί να ιδωθεί ως η επικαιροποίηση της ιδέας των κοινωνικών (και κοινωνικο-τεχνικών) πρακτικών αναφοράς (Martinand, 1989· Κόμης, 2015). Η έννοια αυτή εμπλουτίζει τον διδακτικό μετασχηματισμό στο μέτρο που επεκτείνει τη διδασκαλία των τυπικών γνωστικών χαρακτηριστικών ενός ζητήματος και στην έρευνα, από τους ίδιους τους μαθητές, φυσικών ή ανθρωπογενών δραστηριοτήτων και κοινωνικών πρακτικών (Ραβάνης, 2015), όπως π.χ., η παραγωγή ενέργειας και οι περιβαλλοντικές της επιπτώσεις.

4. Μεθοδολογία

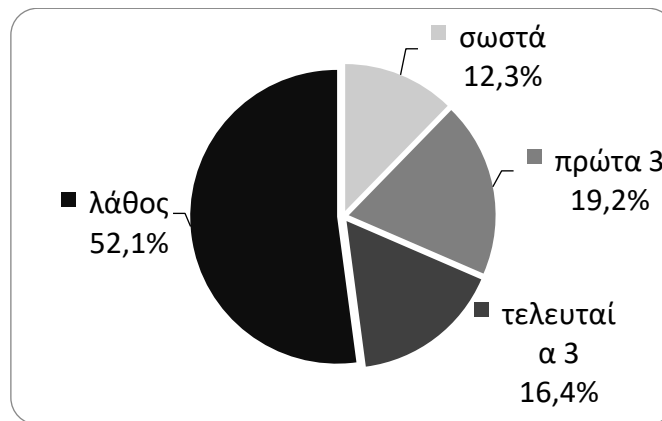
Πρόκειται για ποσοτική εκπαιδευτική έρευνα στην οποία συμμετείχαν 73 μαθητές που φοιτούσαν στην Α' και Β' τάξη ενός γενικού λυκείου της Αιτωλοακαρνανίας, κατά τη σχολική χρονιά 2019-20. Προφανώς, τα αποτελέσματα δεν επιτρέπουν γενικευμένα συμπεράσματα, παρά μόνο μια πρώτη αποτύπωση σχετικά με το ερευνητικό μας ερώτημα. Για την επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων εφαρμόσαμε περιγραφική στατιστική και

χρησιμοποιήσαμε το λογισμικό EXCEL 2010. Πιο συγκεκριμένα, μετρήσαμε το ποσοστό των απόλυτα σωστών απαντήσεων (που αντιστοιχούν στη διαδοχή $2 \rightarrow 1 \rightarrow 5 \rightarrow 4 \rightarrow 3$), αλλά και εκείνο των εν μέρει σωστών, δηλαδή των απαντήσεων που επιτυγχάνουν την ενεργειακή μετατροπή στις τρεις πρώτες ($2 \rightarrow 1 \rightarrow 5$) ή τις τρεις τελευταίες μορφές ενέργειας ($5 \rightarrow 4 \rightarrow 3$). Τις υπόλοιπες απαντήσεις τις χαρακτηρίζουμε λανθασμένες. Τέλος, συγκρίναμε τα ποσοστά επιτυχίας για καθένα από τα τέσσερα ζεύγη ενεργειακών μετατροπών (βλ. 'βελάκια'), για να εντοπίσουμε δυσκολίες στον γραμμικό αιτιακό συλλογισμό, έστω, ανάμεσα σε δύο μόνο μορφές ενέργειας.

5. Αποτελέσματα

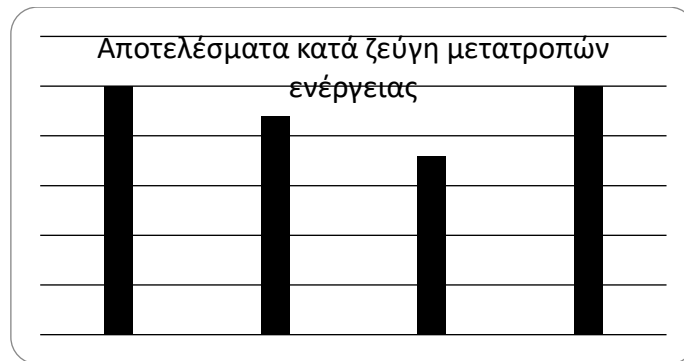
Στο σύνολο των συμμετεχόντων, οι ενεργειακές μετατροπές αποδίδονται απόλυτα σωστά από 9 μαθητές, εν μέρει σωστά από 26, ενώ 14 και 12 μαθητές τοποθετούν σε σωστή σειρά τις τρεις πρώτες ή τελευταίες μορφές ενέργειας, αντίστοιχα. Εκφρασμένα σε ποσοστά, τα αποτελέσματα αυτά φαίνονται στο γράφημα 1:

Γράφημα 1: Κατανομή αποτελεσμάτων σχετικά με την ενεργειακή αλυσίδα



Επιπρόσθετα, εστιάζουμε στις μορφές ενέργειας ανά δύο στο εσωτερικό της ενεργειακής αλυσίδας, για να προσδιορίσουμε ποια ή ποιες από τις τέσσερις ενεργειακές μετατροπές που λαμβάνουν χώρα δυσκολεύουν περισσότερο τους μαθητές. Η απάντηση σε αυτό εικονίζεται στο παρακάτω γράφημα:

Γράφημα 2: Επιμέρους κατανομή αποτελεσμάτων



Παρατηρούμε ότι οι ερωτώμενοι αποτυγχάνουν περισσότερο στην αναγνώριση της μετατροπής της περιστροφικής κινητικής ενέργειας του στροβίλου σε ηλεκτρική ενέργεια (μετάβαση από την 3η στην 4η μορφή ενέργειας), καθώς και στη μετατροπή της κινητικής ενέργειας του νερού σε περιστροφική ενέργεια του στροβίλου (από τη 2η στην 3η). Τα ποσοστά επιτυχίας των δύο άλλων ενεργειακών ζευγών παραμένουν, επίσης, χαμηλά. Ειδικότερα, το πλήθος των απαντήσεων που ξεκινούν σωστά, δηλαδή, τοποθετούν πρώτη τη μετατροπή της δυναμικής ενέργειας σε κινητική, αντιστοιχεί στο 25% του συνόλου. Επίσης, να σημειωθεί ότι οι απαντήσεις που θεωρούν την ηλεκτρική ενέργεια σαν την πρώτη μορφή ενέργειας ανέρχονται περίπου στο 32%.

6. Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Μια ερμηνεία της αποτυχίας των μαθητών μπορεί να αναζητηθεί στο αν διαθέτουν στη σκέψη τους κάποια σχηματική αναπαράσταση της δομής του υδροηλεκτρικού σταθμού, τα μέρη από τα οποία αποτελείται η όλη εγκατάσταση καθώς και πως αυτή προσαρμόζεται στο γεωφυσικό ανάγλυφο ή, αντιθέτως, έχουν μια συγκεχυμένη εικόνα. Παρόμοια, για τη μετατροπή της περιστροφικής κινητικής ενέργειας του στροβίλου σε ηλεκτρική, ως απόρροια του νόμου της επαγωγής, είδαμε ότι τα σχολικά βιβλία δεν αναφέρονται σε τεχνολογικές εφαρμογές του νόμου αυτού. Γενικότερα και προκειμένου για την εκπαίδευση των μαθητών, πέρα από την τετριμμένη εφαρμογή του «τύπου», λ.χ., της επαγωγής, της δυναμικής ενέργειας βαρύτητας κλπ., είναι εξίσου ωφέλιμη η ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής και δημιουργικής σκέψης. Έτσι, στη μελέτη αυτή αποτιμούμε τις ικανότητες των μαθητών στον γραμμικό αιτιακό συλλογισμό και, πιο συγκεκριμένα, στον ενεργειακό αναγωγισμό. Σύμφωνα με τους Rozier & Viennot, 1991 (όπως μεταφέρονται από την Τσακμάκη, 2017), αυτό το είδος συλλογισμού «βασίζεται σε μία χρονολογική ακολουθία αλυσίδων σε κάθε μία από τις οποίες μια αιτία οδηγεί σε ένα αποτέλεσμα.» (σ. 13). Η ερευνήτρια επικαλείται τον Πατέλη (2007) σημειώνοντας ότι ο αιτιακός συλλογισμός «είναι μορφή της αμοιβαίας συνάφειας, σχέσης και αλληλεξάρτησης των φαινομένων. Η αμοιβαία εσωτερική συνάφεια αλληπάλληλων φαινομένων ονομάζεται αιτιακή ακολουθία (ή αλυσίδα) και χαρακτηρίζεται από μεταφορά (μετασχηματισμό) ύλης, ενέργειας, κίνησης, δομής και πληροφορίας» (σ. 8). Στην περίπτωση της ενεργειακής αλυσίδας στον υδροηλεκτρικό σταθμό, ο ενεργειακός αναγωγισμός έγκειται ακριβώς στην αιτιακή ακολουθία διαδοχικών μετατροπών ενέργειας. Λόγου χάρη, η παραγωγή της περιστροφικής ενέργειας του στροβίλου ανάγεται αιτιακά στην κινητική ενέργεια της υδατόπτωσης η οποία ανάγεται στη δυναμική ενέργεια βαρύτητας του νερού. Συμπερασματικά, η παρούσα έρευνα έδειξε ότι η ικανότητα εφαρμογής γραμμικού αιτιακού συλλογισμού από τους συμμετέχοντες, αναφορικά στη λειτουργία του υδροηλεκτρικού σταθμού, είναι ανεπαρκής. Βεβαίως, πρέπει να ληφθεί υπόψη η ερευνητική

συνθήκη περί απουσίας εικονικών στοιχείων από το ερωτηματολόγιο που διαμοιράστηκε στους μαθητές, όπως θα ήταν μια οπτική αναπαράσταση της δομής του υδροηλεκτρικού σταθμού. Η επιβολή αυτής της συνθήκης υπαγορεύτηκε από την πρόθεσή μας να ενεργοποιηθούν οι μαθητές από τη λέξη «υδατοπτώσεις» της εκφώνησης και να τη συνδυάσουν με τις δοθείσες μορφές ενέργειας. Φυσικά, στα σχολικά εγχειρίδια, ο πολυτροπικός λόγος, με εναλλαγή διαφόρων σημειωτικών τρόπων ως πηγών πληροφόρησης και δημιουργίας αντιλήψεων, επιδρά στη μάθηση και πρόσληψη νοημάτων (Χατζησαββίδης & Γαζάνη, 2006) από την πρωτοδημοτική ηλικία. Μάλιστα, ο μηχανισμός της αιτιακής ακολουθίας είναι δυνατό να ενεργοποιηθεί, κατόπιν κατάλληλης διδακτικής παρέμβασης, ακόμα και σε μαθητές πρωτοδημοτικής εκπαίδευσης, όπως ισχυρίζονται οι Κολιόπουλος & Αργυροπούλου (2010).

Από την άποψη των γνωστικών περιεχομένων των ΑΠΣ Φυσικής, η αρχή λειτουργίας του υδροηλεκτρικού σταθμού προσφέρεται για διδακτική αξιοποίηση των διαδοχικών μετατροπών των διάφορων μορφών ενέργειας, με έμφαση στη μετατροπή της περιστροφικής κινητικής ενέργειας του στροβίλου σε ηλεκτρική ενέργεια. Όπως παρατηρούμε (Πρβλ. Γράφημα 2), για τη μετάβαση αυτή καταγράφεται η μεγαλύτερη αποτυχία στις απαντήσεις των μαθητών. Αν και η σχετιζόμενη με την αρχή παραγωγής ρεύματος έννοια της μαγνητικής ροής και της μεταβολής της – σύμφωνα με τον νόμο της ηλεκτρομαγνητικής επαγωγής του Faraday – διδάσκεται στο Λύκειο, εντούτοις μια ποιοτική προσέγγιση με αναφορά στη λειτουργία της ανεμογεννήτριας ή του δυναμό του ποδηλάτου (που, σημειωτέον, πρώτος ο Faraday κατασκεύασε το 1831) θα είχε διδακτική αξία και σε μικρότερες τάξεις. Να σημειώσουμε ότι η μετατροπή της περιστροφικής ενέργειας σε ηλεκτρική, που συμβαίνει τόσο στο δυναμό, όσο και στον υδροηλεκτρικό σταθμό διέπεται από την ίδια αρχή λειτουργίας.

Παράλληλα με τη διδασκαλία της παραγωγής ενέργειας, το ΑΠΣ θα μπορούσε να επεκταθεί και στην ανάδειξη θεμάτων σχετικών με τη διαχείρισή της και τις περιβαλλοντικές επιπτώσεις από τη χρήση της. Διλλήματα, όπως η συνέχιση της εκμετάλλευσης ορυκτών πόρων ή η στροφή προς τις ανανεώσιμες πηγές ενέργειας (ΑΠΕ) με τις συνεπαγόμενες σε κάθε περίπτωση περιβαλλοντικές συνέπειες, διχάζουν όχι μόνο τους πολίτες, αλλά και τους ειδικούς (επιστήμονες, νομοθέτες, επιχειρήσεις). Υπό την έννοια αυτή, εγείρονται κοινωνικο-επιστημονικές διχογνωμίες (*controverses socioscientifiques*, Albe & Lelli, 2006) τις οποίες η εκπαίδευση καλείται να αξιοποιήσει εποικοδομητικά. Πράγματι, αυτό το πολυδιάστατο ζήτημα αξίζει να καταλαμβάνει σημαντική θέση στα ΑΠΣ της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Μια πρόταση θα ήταν να διδάσκεται διαθεματικά, εντασσόμενο στο πλαίσιο μιας καινοτόμου διδακτικής προσέγγισης, αυτής των κοινωνικά ζεόντων ζητημάτων ως μια πτυχή της εκπαίδευσης στη βιώσιμη ανάπτυξη και αειφορία. Η εκπαίδευση στη βιώσιμη ανάπτυξη στοχεύει να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές στις προκλήσεις μιας τεχνολογικής και οικονομικής προόδου συμβατής με την έννοια της αειφορίας – διατήρηση παραγωγικής ικανότητας του πλανήτη και περιβαλλοντικών ισορροπιών ως θεμελιώδη μέριμνα για τις μελλοντικές γενιές –, καθώς και να τους ενημερώσει για τις αβεβαιότητες του μέλλοντος, εξαιτίας της ανθρωπογενούς κλιματικής κρίσης, των κοινωνικο-οικονομικών ανισοτήτων Βορρά-Νότου, των αυξημένων ενεργειακών αναγκών μας κλπ. (Γρίνοπουλος, 2013). Στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, συνιστάται η άσκηση των μαθητών στον τεκμηριωμένο και μη δογματικό διάλογο σχετικά με τα οφέλη / ρίσκα της εκμετάλλευσης των γαιανθράκων, υδρογονανθράκων, πυρηνικών καυσίμων και ΑΠΕ. Επίσης, να είναι οι μαθητές ικανοί να επιχειρηματολογούν σχετικά με εφικτές αλλαγές, ατομικές και συλλογικές, σε καθημερινές πρακτικές, καταναλωτικές συνήθειες κλπ., καθώς και να αντιμετωπίζουν τα θέματα αυτά με

κριτική σκέψη και κουλτούρα συμβιβασμού μεταξύ κοινωνικών εταίρων, συνειδητοποιώντας ότι μπορούν οι ίδιοι να γίνουν συνδιαμορφωτές των συνθηκών διαβίωσής τους (Lange et al., 2006). Σύμφωνα με την 'Αντζέντα 2030' του ΟΗΕ, μεταξύ των καθορισμένων στόχων βιώσιμης ανάπτυξης συγκαταλέγονται η «υπεύθυνη κατανάλωση και παραγωγή», η «φτηνή και καθαρή ενέργεια», η «ποιοτική εκπαίδευση», η «συνεργασία για τους στόχους» κ.ά. (Πρβλ. <https://unric.org/el/>).

Η παραδοσιακή σχολική επιστημολογία ακολουθεί, για τις Φυσικές Επιστήμες (ΦΕ), την κατά μάθημα οργάνωση του περιεχομένου της διδακτέας ύλης (Σαλβαράς, 2013). Η γνώση για τον φυσικό κόσμο διασπάται σε ανεξάρτητα διδακτέα αντικείμενα, όπως Φυσική, Χημεία, Βιολογία, Γεωλογία κλπ. Με τον τρόπο αυτό, ωστόσο, τα γνωστικά περιεχόμενα «αποκόπτονται από την εμπειρικο-βιωματική γνώση, με συνέπεια τη δημιουργία κενού μεταξύ εκπαίδευσης και αναγκών της κοινωνίας...» (ο ίδιος, σ. 122). Και, σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2002, όπως αναφέρεται στον Σαλβαρά, 2013), η εμπειρικο-βιωματική γνώση αποτελεί αφετηρία για αναγωγή στη σχολική γνώση. Εκτός της κατά μάθημα οργάνωσης των περιεχομένων, έχουν αναπτυχθεί και οι διεπιστημονικές οργανώσεις – κλαδικές και διακλαδικές-υπερκλαδικές – οι οποίες βασίζονται στο χωρικό-εικονικό πεδίο της πραγματικότητας που μελετά δομές αναπαράστασης του υλικού κόσμου (Σαλβαράς, σ. 123). Η διεπιστημονική οργάνωση των περιεχομένων προωθεί γνωστικές διαδικασίες περισσότερο ικανές να οδηγήσουν τον μαθητή στη συνεκτική νοηματοδότηση του κόσμου, υπογραμμίζει ο συγγραφέας. Ως μια άμεση συνέπεια της έλλειψης διασύνδεσης μεταξύ των διακριτών μαθημάτων, οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουμε συχνά τις δυσκολίες των μαθητών να μεταφέρουν έννοιες, μεθόδους και συλλογιστικές από τα Μαθηματικά, όπου τις διδάχθηκαν, στις ΦΕ, αλλά και μεταξύ των κλάδων του πεδίου αυτού. Από την άλλη, πόσο συχνά εκδηλώνονται από τους διδάσκοντες πρακτικές διδασκαλίας που αξιοποιούν τις κοινές έννοιες και μεθοδολογίες μελέτης προκειμένου να αναδειχθεί η ολιστική προσέγγιση των φαινομένων του φυσικού κόσμου, έμβιου και άβιου; Από την άποψη της διδακτικής οικολογίας, το υδροηλεκτρικό εργοστάσιο, ως οιονεί διδακτέα ύλη, συνιστά ιδανικό παράδειγμα συνεκτικής μάθησης στα πεδία της Φυσικής, της Τεχνολογίας, καθώς και στη διεπαφή τους.

Υπό το πρίσμα των παραπάνω θεωρήσεων, τα ενδεικτικά αποτελέσματα της έρευνάς μας δείχνουν ότι η ικανότητα των μαθητών να σχηματίσουν μια γραμμική ακολουθία αιτιακών σχέσεων με μορφή ενεργειακής αλυσίδας, στην περίπτωση των ενεργειακών μετατροπών κατά τη λειτουργία του υδροηλεκτρικού εργοστασίου, είναι μάλλον περιορισμένη. Κατά συνέπεια, αμφίβολο είναι αν αντιλαμβάνονται το πρωταρχικό (ενεργειακό) αίτιο για το άναμμα της λάμπας ή του υπολογιστή τους στο σπίτι. Έρευνες πάνω στις αντιλήψεις των παιδιών έδειξαν ότι έννοιες όπως ενέργεια, ρεύμα, τάση, ισχύς δεν διαχωρίζονται, αλλά χρησιμοποιούνται σαν συνώνυμα (Driver et al., 1993). Εξάλλου, η προσπάθεια εξήγησης, από τα παιδιά, των αλλαγών που συμβαίνουν σε ένα φαινόμενο, τα οδηγεί συχνά στην επινόηση γραμμικών αιτιακών αλυσίδων με χαρακτηριστική περίπτωση τη συσχέτιση πηγής (αίτιο) και παθητικού αποδέκτη (Χαλκιά, 2012). Τέτοιου είδους συσχέτιση διακρίνουμε στη δυνητική φράση «το άναμμα του φαναριού στο ποδήλατο οφείλεται στην περιστροφή του πεντάλ». Από την άλλη, μέσω του συλλογισμού της γραμμικής αιτιότητας πραγματώνεται, ουσιαστικά, ο διδακτικός μετασχηματισμός της έννοιας της ενέργειας και καλλιεργείται, στη διδασκαλία και μάθηση, ένα συμβατό με τον φυσικό τρόπο σκέψης εξηγητικό πρότυπο που περικλείει τις ιδέες της αποθήκευσης, μεταφοράς, μετατροπής, διατήρησης και υποβάθμισης της ενέργειας (Κολιόπουλος & Αργυροπούλου, 2010). Επιπλέον, το πρότυπο των ενεργειακών αλυσίδων ανταποκρίνεται ικανοποιητικά στην εκπαίδευση σε θέματα αξιοποίησης των ΑΠΕ,

διότι κατορθώνει να συνδέει λειτουργικά την εννοιολογική με την πολιτισμική διάσταση της επιστημονικής γνώσης (Κολιορούλος & Ραβανίς, 2000).

Αναφορικά στους περιορισμούς της παρούσας έρευνας, η μικρή έκταση του πλήθους των συμμετεχόντων και η χρήση ενός και μόνον ερευνητικού εργαλείου που περιέχει μία και μόνο ερώτηση δεν επιτρέπουν, οπωσδήποτε, γενικευμένα συμπεράσματα, παρά κάποια ενδεικτικά προκαταρκτικά ευρήματα. Ως προέκταση της προβληματικής μας θέτουμε το ερώτημα αν οι μαθητές μιας συγκεκριμένης σχολικής βαθμίδας (πρωτοδημοτικής – δημοτικής – γυμνασιακής – λυκειακής) μπορούν να περιγράψουν τον υδροηλεκτρικό σταθμό ως αλυσίδα συμβάντων από την άποψη της φαινόμενης λειτουργίας (λ.χ., το ηλεκτρικό ρεύμα οφείλεται στην ηλεκτρογεννήτρια) ή από την άποψη της παρέμβασης μιας δράσης σε κάθε επιμέρους στάδιο (η κρούση του νερού μεταφέρει ορμή στη φτερωτή της ηλεκτρογεννήτριας, η μεταβολή της μαγνητικής ροής επάγει ηλεκτρική τάση κλπ.).

7. Επίλογος

Η ενέργεια, ως παγκόσμιο αγαθό και, ταυτόχρονα, περιβαλλοντικό και γεωπολιτικό διακύβευμα, είναι πάντα ένα επίκαιρο ζήτημα. Μιλούμε για ενεργειακή πολιτική, ενεργειακή αυτονομία, ενεργειακή κρίση, καθαρή ενέργεια, πλανητικά ενεργειακά αποθέματα κλπ. Η θέση της ενέργειας, ως γνωστικού αντικειμένου, υπερβαίνει τα όρια των διακριτών μαθημάτων Φυσικής, Χημείας, Γεωλογίας κλπ. ενός παραδοσιακού ΑΠΣ και η διδασκαλία της υπηρετεί γενικότερους διδακτικούς στόχους, όπως η ενιαία περιγραφή των φαινομένων με ενεργειακούς όρους, η βιώσιμη διαχείριση των διαφόρων μορφών ενέργειας κλπ. Λόγω της δυσκολίας να αποδοθεί ένας γενικός ορισμός αυτής της έννοιας, η διδασκαλία της στο σχολείο επιχειρείται μέσω των ιδιοτήτων της (αποθήκευση, μεταφορά, μετατροπές ενέργειας, υποβάθμιση ενέργειας) κατά τη μελέτη των φυσικών συστημάτων. Στο ΑΠΣ προβλέπονται πιο εξειδικευμένοι επιστημονικοί ορισμοί των συγκεκριμένων μορφών ενέργειας, οι οποίοι δύνανται να διατυπωθούν με μαθηματική αυστηρότητα. Από την άλλη, οι μορφές ενέργειας δεν διδάσκονται κατά τρόπο συνεκτικό, αλλά αυτοτελώς. Ακόμη, από το ισχύον ΑΠΣ απουσιάζει η μέριμνα για επέκταση του γνωστικού αντικειμένου της ενέργειας σε ζητήματα πηγών ενέργειας ανανεώσιμων ή μη, ενεργειακών μετατροπών και τεχνολογικών διατάξεων που τις πραγματοποιούν, ενεργειακού περιεχομένου διαφόρων συστημάτων (πχ. θερμοδυναμικών) και υποβάθμισης της ενέργειας (Κόκκοτας, 2002). Έτσι, θα γίνονταν εμφανής η ενοποιητική λειτουργία της έννοιας της ενέργειας και η χρηστική διάσταση της σχετικής γνώσης ως προς το διακύβευμα της αειφορίας.

Βιβλιογραφία

Albe, V. & Lelli, L. (2006). Au fil du vent et des atomes... La participation au débat citoyen sur l'énergie. In A. Legardez & L. Simonneaux (Dir.), *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives* (pp. 91-104). Paris : ESF.

Chevallard, Y. (1988). *Esquisse d'une théorie formelle du didactique*. Consulté sur : http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=53

Chevallard, Y. (1994). Les processus de transposition didactique et leur théorisation. In G. Arsas, Y. Chevallard, J.-L. Martinand, & A. Tiberghien (Dir.), *La transposition didactique à l'épreuve* (pp. 135-180). Grenoble : La Pensée sauvage.

Grivopoulos, K. (2013). Représentations sociales des nanosciences et nanotechnologies chez des lycéens. Quelle contribution à l'éducation au développement durable ? *Éducation et socialisation* [En ligne], 33. Consulté sur : <https://doi.org/10.4000/edso.86>

Driver, R., Guesné, E. & Tiberghien, A. (1993). *Οι ιδέες των παιδιών στις φυσικές επιστήμες* [Μτφρ. Θ. Κρητικός, Β. Σπηλιωτοπούλου & Α. Σταυρόπουλος]. Αθήνα: Ένωση Ελλήνων φυσικών, Τροχαλία.

Καριώτογλου, Π. (2021). Ο Διδακτικός Μετασχηματισμός Περιεχομένου και η Αναγκαιότητα στη Διδακτική Φυσικών Επιστημών: Ζητήματα, Ευρήματα και Προτάσεις. *Έρευνα για την Εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες και την Τεχνολογία*, 1(1), 39-62.

Κόκκοτας, Π. (2002). *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών. Μέρος II. Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών*. Γλυφάδα Αττικής: Παναγιώτης Β. Κόκκοτας.

Κολιόπουλος, Δ. (2006). *Θέματα διδακτικής φυσικών επιστημών. Η συγκρότηση της σχολικής γνώσης*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Κολιόπουλος, Δ. & Αργυροπούλου, Μ. (2010). Η διδασκαλία της ενέργειας στην Α' Δημοτικού. *Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών: Έρευνα & πράξη*, 34-35, 19-39. Ανακτήθηκε από: <http://150.140.160.61:8000/static/magazine/greek/2020/09/30/106-424-1-PB.pdf>

Koliopoulos, D. & Ravanis, K. (2010). Réflexions méthodologiques sur la formation d'une culture concernant le concept d'énergie à travers l'éducation formelle, *Spirale*, 26. Consulté sur : <https://spirale-edu-revue.fr/KOLIOPOULOS-Dimitris-et-RAVANIS-Konstantinos-Reflexions-methodologiques-sur-la>

Κόμης, Β. (2015). *Διδακτική της Πληροφορικής: Ερευνητικές προσεγγίσεις στη μάθηση και τη διδασκαλία, Ενότητα 3: Διδακτικός Μετασχηματισμός Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου & Κοινωνικές Πρακτικές Αναφοράς*. Έκδοση: 1.0. Πάτρα. Ανακτήθηκε από: <https://eclass.upatras.gr/courses/PN1425/>

Lange J.-M. & Victor P. (2006). Didactique curriculaire et "éducation à... la santé, l'environnement et au développement durable": quelles questions, quels repères ?, *Didaskalia*, 28, 85-100. Consulté sur : https://www.persee.fr/issue/didas_1250-0739_2006_num_28_1

Legardez, A. & Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Paris : ESF.

Martinand, J.L. (1989). Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences techniques. *Les sciences de l'éducation, pour l'ère nouvelle*, 2, 23-29.

Ραβάνης, Κ. (2015). *Εισαγωγή στη Διδακτική των Θετικών Επιστημών*. Έκδοση: 1.0. Πάτρα. Ανακτήθηκε από: <https://eclass.upatras.gr/courses/PN1521/>

Σαλβαράς, Ι. (2013). *Αξιολόγηση Προγραμμάτων*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Τσακμάκη, Π. (2017). *Αναζήτηση "νόμων", στο πλαίσιο της αιτιότητας, στις απόψεις των μαθητών / τριών για την πρόβλεψη και ερμηνεία φαινομένων και διδακτική αξιοποίησή τους στη διδασκαλία της Φυσικής*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ανακτήθηκε από: <https://freader.ekt.gr/eadd/index.php?doc=40104>

Χαλκιά, Κ. (2012). *Διδάσκοντας Φυσικές Επιστήμες. Θεωρητικά Ζητήματα, Προβληματισμοί, Προτάσεις*. Αθήνα: Πατάκη.

Χατζησαββίδης, Σ. & Γαζάνη, Ε. (2006). Πολυτροπικός και μονοτροπικός/εικονικός λόγος: από την πρόσληψη στην κατασκευή του παιδικού υποκειμένου. Στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (Επιμ.), *Εικόνα και παιδί* (σσ. 25-36), Θεσσαλονίκη: Cannot Not Design Publications.

Φυσικές Επιστήμες- Μαθηματικά

Ερευνητικό και Διδακτικό Έργο του Εργαστηρίου Εκπαίδευσης και Διδασκαλίας της Φυσικής (2003-2023)

Κωνσταντίνος Κώτσης

Περίληψη

Στην ανακοίνωση αυτή αναφέρονται οι δράσεις του Εργαστηρίου Εκπαίδευσης και Διδασκαλίας της Φυσικής του ΠΤΔΕ του πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Το εργαστήριο ιδρύθηκε το 2003 και για είκοσι συνεχή χρόνια έχει να παρουσιάσει πληθώρα Διδακτικού και Ερευνητικού Έργου στα αντικείμενα της Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών, Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών, στη χρήση Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση και τελευταίως στη χρήση της Τεχνητής Νοημοσύνης στην Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών. Το εργαστήριο έχει απευθυνθεί όλα αυτά τα χρόνια εκτός του ΠΤΔΕ, όπου ανήκει, και στο Τμήμα Φυσικής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, αφού για πλέον μιας 15ετίας προσέφερε κάθε χρόνο 4 μαθήματα τόσο στο Προπτυχιακό Πρόγραμμα σπουδών, όσο και στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών του Φυσικής «Νέες Τεχνολογίες και Έρευνα στη Διδακτική της Φυσικής». Ο χώρος του Εργαστηρίου ήταν και είναι πάντα ανοικτός για επισκέψεις σε φοιτητές τόσο της Πρωτοβάθμιας όσο και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με αποκορύφωμα κάθε Μάιο το Πανηγύρι της Φυσικής, όπου φοιτητές/τριες του ΠΤΔΕ διδάσκουν Φυσική σε φοιτητές του Δημοτικού. Μια δράση του εργαστηρίου που έχει γίνει θεσμός. Αναφέρονται τα προγράμματα, όπου συμμετείχε το Εργαστήριο, τόσο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όσο και του Ινστιτούτου της Εκπαιδευτικής Πολιτικής της Ελλάδας. Τέλος παρουσιάζεται οι δημοσιεύσεις των μελών του εργαστηρίου, τόσο σε επιστημονικά περιοδικά, όσο και σε συνέδρια.

Λέξεις-κλειδιά: Εργαστήριο Φυσικής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

0. Εισαγωγή

Η Φυσική είναι ένας θεμελιώδης κλάδος της επιστήμης που διερευνά τους νόμους και τις αρχές που διέπουν τον φυσικό κόσμο. Στον τομέα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η ενσωμάτωση ενός εργαστηρίου φυσικής γίνεται ολοένα και πιο σημαντική για την παροχή στους φοιτητές πρακτικές μαθησιακές εμπειρίες και την ενίσχυση της κατανόησής τους για τις επιστημονικές έννοιες. Οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας της επιστήμης μέσω εγχειριδίων και διαλέξεων δεν επαρκούν πλέον για να προσελκύσουν νέους φοιτητές και να καλλιεργήσουν την περιέργειά τους για τον κόσμο γύρω τους. Με την εισαγωγή ενός εργαστηρίου φυσικής σε ένα Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΠΤΔΕ), οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να δημιουργήσουν ένα διαδραστικό περιβάλλον μάθησης που προάγει την εξερεύνηση, τον πειραματισμό και τις δεξιότητες κριτικής σκέψης.

Η πρακτική μάθηση είναι ζωτικής σημασίας για τους νεαρούς φοιτητές, καθώς τους επιτρέπει να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία αντί να απορροφούν παθητικά πληροφορίες. Μέσω πειραμάτων που διεξάγονται σε εργαστήριο φυσικής, οι φοιτητές μπορούν να παρατηρούν από πρώτο χέρι σχέσεις αιτίας-αποτελέσματος, να κάνουν προβλέψεις με βάση τις παρατηρήσεις τους και να βγάλουν συμπεράσματα από τα ευρήματά

τους. Αυτή η πρακτική προσέγγιση όχι μόνο κάνει τη μάθηση πιο ευχάριστη και αξέχαστη στους φοιτητές, αλλά τους βοηθά επίσης να αναπτύξουν σημαντικές δεξιότητες όπως η επίλυση προβλημάτων, η ομαδική εργασία και η επικοινωνία.

Επιπλέον, ένα εργαστήριο φυσικής ενισχύει την κατανόηση των επιστημονικών εννοιών από τους φοιτητές παρέχοντας συγκεκριμένα παραδείγματα που επεξηγούν αφηρημένες θεωρίες. Αντί να απομνημονεύουν απλώς γεγονότα και εξισώσεις από ένα σχολικό βιβλίο, οι φοιτητές μπορούν να δουν πώς αυτές οι έννοιες εφαρμόζονται σε σενάρια πραγματικού κόσμου μέσω πειραμάτων που πραγματοποιήθηκαν στο εργαστήριο. Αυτή η πρακτική εφαρμογή τους βοηθά να εμπεδώσουν την κατανόησή τους για τις επιστημονικές αρχές και τους ενθαρρύνει να σκεφτούν κριτικά πώς αυτές οι αρχές διαμορφώνουν τον κόσμο γύρω τους.

Συνολικά, η ενσωμάτωση ενός εργαστηρίου φυσικής στο ΠΤΔΕ είναι απαραίτητη για τη δημιουργία ενός δυναμικού και ελκυστικού περιβάλλοντος μάθησης που ενισχύει την περιέργεια, τις δεξιότητες κριτικής σκέψης και τη βαθύτερη κατανόηση των επιστημονικών εννοιών στους νέους φοιτητές.

Μέσω πειραμάτων που διεξάγονται σε εργαστήριο φυσικής, οι φοιτητές μπορούν να παρατηρούν από πρώτο χέρι σχέσεις αιτίας-αποτελέσματος, να κάνουν προβλέψεις με βάση τις παρατηρήσεις τους και να βγάλουν συμπεράσματα από τα ευρήματά τους. Αυτή η πρακτική προσέγγιση όχι μόνο κάνει τη μάθηση πιο ευχάριστη και αξέχαστη στους φοιτητές, αλλά τους βοηθά επίσης να αναπτύξουν σημαντικές δεξιότητες όπως η επίλυση προβλημάτων, η ομαδική εργασία και η επικοινωνία.

Επιπλέον, ένα εργαστήριο φυσικής ενισχύει την κατανόηση των επιστημονικών εννοιών από τους φοιτητές παρέχοντας συγκεκριμένα παραδείγματα που επεξηγούν αφηρημένες θεωρίες. Αντί να απομνημονεύουν απλώς γεγονότα και εξισώσεις από ένα σχολικό βιβλίο, οι φοιτητές μπορούν να δουν πώς αυτές οι έννοιες εφαρμόζονται σε σενάρια πραγματικού κόσμου μέσω πειραμάτων που πραγματοποιήθηκαν στο εργαστήριο. Αυτή η πρακτική εφαρμογή τους βοηθά να εμπεδώσουν την κατανόησή τους για τις επιστημονικές αρχές και τους ενθαρρύνει να σκεφτούν κριτικά πώς αυτές οι αρχές διαμορφώνουν τον κόσμο γύρω τους.

Συμμετέχοντας σε πρακτικές δραστηριότητες σε ένα εργαστήριο φυσικής, οι μικροί φοιτητές είναι σε θέση να εξερευνήσουν επιστημονικές έννοιες με απτό τρόπο που εξάπτει την περιέργειά τους και ενθαρρύνει τη βαθύτερη κατανόηση του θέματος. Για παράδειγμα, η διεξαγωγή πειραμάτων με μαγνήτες ή απλές μηχανές επιτρέπει στους φοιτητές να δουν τις αρχές του μαγνητισμού ή της μηχανικής σε δράση, καθιστώντας αυτές τις αφηρημένες έννοιες πιο σχετικές και ευκολότερες στην κατανόηση.

Συνολικά, οι εμπειρίες πρακτικής μάθησης που παρέχονται από ένα εργαστήριο φυσικής διαδραματίζουν ζωτικό ρόλο στην ενίσχυση της κατανόησης των επιστημονικών εννοιών από τους νεαρούς φοιτητές. Με την ενεργή ενασχόληση με τα υλικά και τη διεξαγωγή πειραμάτων οι ίδιοι, οι φοιτητές είναι σε θέση να κάνουν συνδέσεις μεταξύ θεωρίας και πράξης που εμβραθύνουν τις γνώσεις τους και καλλιεργούν μια δια βίου αγάπη για την επιστήμη. Η ενσωμάτωση ευκαιριών πρακτικής μάθησης στο παιδαγωγικό τμήμα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι απαραίτητη για την καλλιέργεια μυαλών των νέων και την προετοιμασία τους για μελλοντική ακαδημαϊκή επιτυχία.

1. Το Εργαστήριο Φυσικής στο ΠΤΔΕ στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Αν και η λέξη εργαστήριο οδηγεί αυτόματα στις Φυσικές Επιστήμες ή σε χώρο με ηλεκτρονικούς υπολογιστές, στην Ελληνική πραγματικότητα και ειδικά στα παιδαγωγικά τμήματα οδηγεί σε εργαστήρια φιλοσοφίας, νεοελληνικής γλώσσας, παιδαγωγικών και άλλων ανθρωπιστικών επιστημών κάνοντας σίγουρα ταύτιση αλλά και σύγχυση το εργαστήριο με το σπουδαστήριο. Του κανόνα αυτού δεν ξέφυγε και το ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με αποτέλεσμα πολλά χρόνια να διδάσκονται οι Φυσικές Επιστήμες¹ αλλά να μην υφίσταται χώρος εργαστηρίου. Μόλις το 2003 διατέθηκε χώρος για εργαστήριο και βγήκε το ανάλογο ΦΕΚ για την ίδρυση του Εργαστηρίου με τίτλο «Εκπαίδευσης και Διδασκαλίας της Φυσικής». Η αποστολή του εργαστηρίου, όπως αναφέρεται στο εν λόγω ΦΕΚ είναι:

1. Την υποστήριξη-συμπλήρωση των διδακτικών και ερευνητικών δραστηριοτήτων του προπτυχιακού και μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών του Π.Τ.Δ.Ε. στα γνωστικά αντικείμενα της Φυσικής και της Διδακτικής της, καθώς και την υλοποίηση εκπαιδευτικών και μορφωτικών σκοπών που αφορούν ευρύτερα το κοινωνικό σύνολο.
2. Τη θεωρητική και πρακτική κατάρτιση προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών/ριών στα παραπάνω πεδία.
3. Την προαγωγή της επιστημονικής έρευνας στους τομείς Εκπαίδευση στη Φυσική, Διδασκαλία της Φυσικής. Ειδικότερα
4. Την ανάπτυξη ερευνητικών προγραμμάτων στο πλαίσιο των γνωστικών του αντικειμένων.
5. Την παροχή υπηρεσιών προς τρίτους κατά τα προβλεπόμενα στο Π.Δ. 159/1984 (Α 53).
6. Τη συνεργασία με ακαδημαϊκά ιδρύματα ημεδαπής και αλλοδαπής, ερευνητικά κέντρα και ινστιτούτα που έχουν συναφείς στόχους.
7. Την οργάνωση σεμιναρίων, συμποσίων, συνεδρίων, διαλέξεων, γενικότερα συναντήσεων και εκδηλώσεων με Έλληνες και ξένους ειδικούς, καθώς και την πραγματοποίηση δημοσιεύσεων και εκδόσεων.

Το εργαστήριο στα είκοσι χρόνια λειτουργίας του δραστηριοποιείται σε γενικές γραμμές:

- Στη σχεδίαση και υλοποίηση πειραμάτων με καθημερινά υλικά για την παρουσίαση αρχών και νόμων της Φυσικής,
- Στη διάθεση-αξιοποίηση των παραπάνω στοιχείων για την ικανοποίηση ερευνητικών-διδακτικών και εν γένει εκπαιδευτικών αναγκών εκ μέρους φοιτητών, εκπαιδευτικών και ερευνητών,

¹ Από το 1999 το Τμήμα είχε διδάσκοντα, τον συγγραφέα, ενώ προηγουμένως υπήρχαν διδάσκοντες από το Τμήμα Φυσικής, όπως ο Καθηγητής κ. Ιωάννη Βέργαδο και ο Λέκτορας Ηλίας Τριανταφυλλόπουλος.

- Στην παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού υποστήριξης της εκπαίδευσης και της διδασκαλίας στη Φυσική (φάκελοι εργασίας, εκπαιδευτικό λογισμικό, αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών κλπ.)
- Στην κατανόηση και εξοικείωση των φοιτητών και εκπαιδευτικών με τεχνολογικές εφαρμογές της σύγχρονης ζωής.

Από την ίδρυσή του έως σήμερα Διευθυντής του Εργαστηρίου είναι ο Καθηγητής Κωνσταντίνος Κώτσης και σήμερα² είναι μέλη του οι διδάκτορες:

- Δρ. Γεώργιος Στύλος, ΕΔΙΠ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
- Δρ. Κωνσταντίνος Γεωργόπουλος, ΕΔΙΠ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
- Δρ. Αντώνης Χριστονάσης, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας
- Δρ. Γεώργιος Καράογλου, Σύμβουλος Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ04, Δράμας
- Δρ. Δήμητρα Καζαντζίδου, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας, Βρυξέλλες
- Δρ. Χριστίνα Κωσταρά, Επιστημονικός Συνεργάτης, Εργαστήριο Κλινικής Χημείας, Ιατρικής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Και οι υποψήφιοι Διδάκτορες:

- κ. Λεωνίδας Γαβρίλας, Πληροφορικός
- κ. Δημήτρης Πανάγου, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας
- κ. Σαμαρά Βασιλική, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας
- κ. Γεωργία Βακάρου, Φυσικός
- κ. Εύη Χριστονάση, Φυσικός
- κ. Κωνσταντίνος Τσουμάνης, Φυσικός
- κ. Βικτωρία Χριστοδούλου, Φυσικός

1.1 Διδακτικό Έργο

Στο εργαστήριο γίνονται μαθήματα τόσο του Προπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών του ΠΤΔΕ (Εικόνα 1), όπως τα:

- Εργαστηριακή Προσέγγιση Εννοιών της Φυσικής
- Πειραματική Διδασκαλία Εννοιών των Φυσικών Επιστημών

Όσο και τα μαθήματος του Προγράμματος Μεταπτυχιακού Σπουδών:

- Διδακτική των Φυσικών Επιστημών
- Σύγχρονες τάσεις διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών

² Ιούνιος του 2023

- Πειραματική Προσέγγιση Εννοιών των Φυσικών Επιστημών

Για πλέον 15 έτη στο εργαστήριο προσφερόταν τα μαθήματα του Προπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών του Τμήματος Φυσικής:

- Διδακτική της Φυσικής
- Σύγχρονες τάσεις διδασκαλίας της Φυσικής

Εικόνα 1: Φωτογραφίες από τη διδασκαλία μαθημάτων στο εργαστήριο



Εικόνα 2: Φωτογραφίες από τη διδασκαλία μαθημάτων στο εργαστήριο



Στο εργαστήριο έχουν εκπονηθεί περισσότερες από 130 Διπλωματικές Εργασίες σε Μεταπτυχιακά Προγράμματα Σπουδών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων των Τμημάτων (Εικόνα 2): Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης, Φυσικής, Χημείας και Παιδαγωγικό Νηπιαγωγών.

Επίσης τα χρόνια λειτουργίας του εργαστηρίου έχουν δοθεί μέχρι τώρα οι ακόλουθες Διδακτορικές διατριβές:

1. Φίλιππος Ευαγγέλου, «Η επίδραση πραγματικών και εικονικών πειραμάτων Φυσικής στη μάθηση», 2012.
2. Γεώργιος Στύλος, «Στάσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών», 2013.
3. Καράογλου Γεώργιος, «Σχέση των αντιλήψεων ενηλίκων σε έννοιες και νόμους της φυσικής με τον Επιστημονικό εγγραμματισμό τους», 2016.

4. Δημοσθένης Μπολανάκης, «Διερεύνηση και αξιολόγηση εκπαιδευτικών πειραμάτων Φυσικής από απόσταση με την χρήση ασύρματων δικτύων», 2016.
5. Χριστονάσης Αντώνιος, «Μελέτη της επίδρασης αισθησιοκινητικών δραστηριοτήτων στην κατανόηση εννοιών της Μηχανικής», 2022.
6. Δήμητρα Καζαντζίδου, «Επιστημονικός γραμματισμός και εναλλακτικές ιδέες σε έννοιες των Φυσικών Επιστημών που δημιουργούν παιδικά βιβλία μυθοπλασίας περιβαλλοντικού περιεχομένου: Μια ανάλυση περιεχομένου», 2022.
7. Χριστίνα Κωσταρά, «Μελέτη των Εναλλακτικών Ιδεών σε έννοιες της Φυσικής, Χημείας και Βιολογίας, αριστούχων μαθητών Λυκείου με πολύ υψηλή βαθμολογία πρόσβασης στο Πανεπιστήμιο», 2022.

1.2 Ερευνητικό Έργο

Η έρευνα στο Εργαστήριο Εκπαίδευσης και Διδασκαλίας της Φυσικής επικεντρώνεται μέχρι σήμερα στα εξής:

Εναλλακτικές Ιδέες σε Έννοιες των Φυσικών Επιστημών διαφόρων ομάδων, όπως μαθητών Δημοτικού, μαθητών Γυμνασίου, μαθητών Λυκείου, Φοιτητών Παιδαγωγικών Τμημάτων, Φοιτητών Τμήματος Φυσικής, Φοιτητών Τμήματος Χημείας, Εκπαιδευτικών, Στάσεις και πεποιθήσεις Φοιτητών, Μαθητών για το Πείραμα, Φυσικές Επιστήμες, Τεχνολογία, Χρήση ICT στη Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών, Χρήση Τεχνητής Νοημοσύνης στην Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών.

Η έρευνα έχει αποδώσει τα εξής βιβλία:

1. Κ.Θ. Κώτσης, (2005). ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΕΙΡΑΜΑ, Εκδόσεις Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα
2. Κ.Θ. Κώτσης, (2011). ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΔΙΑΧΡΟΝΙΚΟΥ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑ ΤΩΝ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΙΔΕΩΝ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ, Εκδόσεις Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα
3. Μπολανάκης Δ., Γκλαβάς Ε., Ευαγγελάκης Γ., Κώτσης Κ. Θ., Λαόπουλος Θ., (2011). ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΙΚΗ ΜΙΚΡΟΪΠΟΛΟΓΙΣΤΩΝ, Αρχές Προγραμματισμού Χαμηλού Επιπέδου & Εφαρμογές με το μικροελεγκτή M68HC908GP32, Εκδόσεις Σύγχρονη Παιδεία, Θεσσαλονίκη
4. Bolanakis D. E., Glavas E., Evangelakis G. A., Kotsis K.T., Laopoulos T., (2012). Microcomputer Architecture: Low-level Programming Methods & Applications of the M68HC908GP32, ISBN/EAN13:9609345360 / 9789609345361, Amazon
5. Samara V and Konstantinos K.T., (2020). The environmental dimension of light in Kindergarten, ISBN: 978-620-3-02470-8, LAP Lampert Academic Publishing. <https://www.amazon.com/-/he/Vasiliki-Samara/dp/6203024708>
6. Κώτσης, Κ., Αποστολάκης, Ε., Γκικοπούλου, Ο., Μιτζήθρας, Κ., Πατρινόπουλος, Μ., (2021). Πρόγραμμα Σπουδών για το Μάθημα Φυσικά στις Ε΄ και ΣΤ΄ Τάξεις Δημοτικού, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Αθήνα
7. Κώτσης, Κ., Αποστολάκης, Ε., Γκικοπούλου, Ο., Μιτζήθρας, Κ., Πατρινόπουλος, Μ., (2021). Οδηγός εκπαιδευτικού Φυσικά Δημοτικού, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Αθήνα

Επίσης έχει γίνει επιμέλεια των παρακάτω εκδόσεων:

1. Κατσικής Α., Κώτσης Κ., Μικρόπουλος Αν. & Τσαπαρλής Γ., (2007). Πρακτικά του 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Διδακτικής Φυσικών Επιστημών και Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση, Ιωάννινα
2. Νικολάου Γ. & Κώτσης Κ., (2015). Περιβάλλον, Εκπαίδευση, Γεωγραφία, Τιμητικός τόμος για τον Ομότιμο Καθηγητή Απόστολο Κατσική, Εκδόσεις Πεδίο, Αθήνα.
3. Κώτσης, Κ.Θ., Στύλος, Γ., & κ.α. (Επιμ.). (2023). Πρακτικά Εκτεταμένων Συνόψεων Εργασιών του 13ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση, Ιωάννινα, ΕΚΤ, ISBN: 978-618-82063-2-8.
4. Κώτσης, Κ.Θ., Στύλος, Γ., (2024). Πρακτικά Εργασιών του 13ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση, Ιωάννινα (Υπό έκδοση)

Τέλος έχουν δημοσιευθεί πάνω από 100 εργασίες σε Διεθνή επιστημονικά περιοδικά με κριτές. Ενδεικτικά παρουσιάζονται οι εργασίες του πρώτου εξαμήνου του 2024:

1. Gavrilas, L., Kotsis, K.T., & Papanikolaou, M.S., (2024). Exploration of the prospective utilization of educational robotics by preschool and primary education teachers. *Pedagogical Research*, 9(1), em0181. <https://doi.org/10.29333/pr/14049>
2. Vlachos, I., Stylos, G., & Kotsis, K.T., (2024). Primary school teachers' attitudes towards experimentation in physics teaching. *European Journal of Science and Mathematics Education*, 12(1), 60-70. <https://doi.org/10.30935/scimath/13830>
3. Gavrilas, L., Kotsis, K.T. & Papanikolaou, M.S., (2024). Assessing teacher readiness for educational robotics integration in primary and preschool education, *Education 3-13*, <https://doi.org/10.1080/03004279.2023.2300699>
4. Kotsis, K. (2024). Common misconceptions regarding physics concepts in the fairy tales written by the Grimm Brothers. *EIKI Journal of Effective Teaching Methods*, 2(1). <https://doi.org/10.59652/jetm.v2i1.89>
5. Panagou, D., Kostara, C., Stylos, G. & Kotsis, K., (2024). Unraveling Force and Weight Misconceptions: A Study among Medicine Enrolled Honors High School Graduates. *European Journal of Physics Education*, 15(1), 25-46. Retrieved from <http://www.eu-journal.org/index.php/EJPE/article/view/365>
6. Vakarou, G., Stylos, G. & Kotsis, K.T., (2024). Probing students' understanding of Einsteinian physics concepts: a study in primary and secondary Greek schools. *Physics Education*, 59, 025004. <https://doi.org/10.1088/1361-6552/ad1768>
7. Tsoumanis, K., Stylos, G., & Kotsis, K., (2024). An Investigation of Primary School Students Scientific Literacy. *European Journal of Education Studies*, 11(2). <http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v11i2.5195>
8. Kotsis, K.T., (2024). Scientific Literacy is A Valuable Tool for Modern Politicians. A Comprehensive Analysis. *Journal on Political Sciences & International Relations*, 2(1), 1-5. SRC/JPSIR-110. [https://doi.org/doi.org/10.47363/JPSIR/2024\(2\)104](https://doi.org/doi.org/10.47363/JPSIR/2024(2)104)
9. Kotsis, K. T. (2024). Teaching Physics in the Kitchen: Bridging Science Education and Everyday Life. *EIKI Journal of Effective Teaching Methods*, 2(1). <https://doi.org/10.59652/jetm.v2i1.109>

10. Vakarou, G., Stylos, G., & Kotsis, K. T. (2024). Effect of didactic intervention in Einsteinian physics on students' interest in physics. *European Journal of Science and Mathematics Education*, 12(2), 200-210. <https://doi.org/10.30935/scimath/14303>
11. Kotsis, K. (2024). ARTIFICIAL INTELLIGENCE CREATES FAIRY TALES FOR PHYSICS TEACHING IN PRIMARY EDUCATION. *European Journal of Open Education and E-learning Studies*, 9(1), 1-16. <http://dx.doi.org/10.46827/ejoe.v9i1.5250>
12. Kotsis, K. T. (2024). Obstacles to Teaching Science in Primary School and Strategies to Overcome Them. *European Journal of Contemporary Education and E-Learning*, 2(1), 223-233. [https://doi.org/10.59324/ejceel.2024.2\(1\).18](https://doi.org/10.59324/ejceel.2024.2(1).18)
13. Stylos, G., Christonasis, A., Georgopoulos, K. & Kotsis, K.T. (2024). Investigating friction with a 'do-it-yourself' apparatus, *Primary Science*, 181, 29-30. <https://www.ase.org.uk/resources/primary-science/issue-181>
14. Kotsis, K. (2024). ChatGPT Develops Physics Experiment Worksheets for Primary Education Teachers. *European Journal of Education Studies*, 11(5). 1-20. <http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v11i5.5274>
15. Gavrilas, L., & Kotsis, K. T. (2024). Investigating perceptions of primary and preschool educators regarding incorporation of educational robotics into STEM education. *Contemporary Mathematics and Science Education*, 5(1), ep24003. <https://doi.org/10.30935/conmaths/14384>
16. Kotsis, K. T. (2024). The Significance of Experiments in Inquiry-based Science Teaching. *European Journal of Education and Pedagogy*, 5(2), 86-92. <https://doi.org/10.24018/ejedu.2024.5.2.815>
17. Kotsis, K. (2024). THE SCIENTIFIC LITERACY ENABLES POLICYMAKERS TO LEGISLATE ON ARTIFICIAL INTELLIGENCE. *European Journal of Political Science Studies*, 7(1), 69-83. <http://dx.doi.org/10.46827/ejps.v7i1.1682>
18. Kotsis, K. T. (2024). Artificial Intelligence Helps Primary School Teachers to Plan and Execute Physics Classroom Experiments. *EIKI Journal of Effective Teaching Methods*, 2(2), 1-9. <https://doi.org/10.59652/jetm.v2i2.158>
19. Kotsis, K. T. (2024). Correcting Students' Misconceptions in Physics Using Experiments Designed by ChatGPT. *European Journal of Contemporary Education and E-Learning*, 2(2), 83-100. [https://doi.org/10.59324/ejceel.2024.2\(2\).07](https://doi.org/10.59324/ejceel.2024.2(2).07)
20. Samara, V., & T. Kotsis, K. (2024). Research on kindergarten and primary school students' magnetic misconceptions and how to plan educational activities. *EIKI Journal of Effective Teaching Methods*, 2(2), 10-14. <https://doi.org/10.59652/jetm.v2i2.124>
21. Tsoumanis, K. G., Stylos, G., & Kotsis, K. T. (2024). Pre-service teachers' and primary students' motivations and beliefs towards science. *Interdisciplinary Journal of Environmental and Science Education*, 20(3), e2408. <https://doi.org/10.29333/ijese/14576>
22. Kotsis, K. T. (2024). Integration of Artificial Intelligence in Science Teaching in Primary Education: Applications for Teachers. *European Journal of Contemporary Education and E-Learning*, 2(3), 27-43. [https://doi.org/10.59324/ejceel.2024.2\(3\).04](https://doi.org/10.59324/ejceel.2024.2(3).04)
23. Gavrilas, L., & Kotsis, K. T. (2024). Development and validation of a survey instrument towards attitude, knowledge, and application of educational robotics (AKAER). *International Journal of Research & Method in Education*, 1-23. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2024.2358780>
24. Gavrilas, L., Papanikolaou, M.-S., & Kotsis, K. T. (2024). The views of preschool educators on the development of environmental awareness through distance

- Πρόγραμμα Leonardo Da Vinci της Ε.Ε. № UK/07/LLP-LdV/TOI-065 «Quality Assurance and Accessible Training 2»
- Πρόγραμμα GRUNDTVIG (no: 134653-LLP-1-2007-UK) « Enabling teachers and trainers to improve the accessibility of adult education (ETTAD)»
- Πρόγραμμα αντιμετώπισης Φυσικών Καταστροφών, ΔΕΥΚΑΛΙΩΝ
- Πρόγραμμα «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στην Αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση. Πιστοποίηση Δεξιοτήτων Εκπαιδευτικών.»
- «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» - MIS: 5035542, ΙΕΠ, (ΕΣΠΑ 2014-2020)
- Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Προγράμματα Σπουδών και το εκπαιδευτικό υλικό Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» με MIS: 5035543, ΙΕΠ, (ΕΣΠΑ 2014-2020)

1.4 Συνέδρια και Ημερίδες

Το εργαστήριο ανέλαβε μόνο του ή με συνεργασία άλλων φορέων, να οργανώσει αρκετά συνέδρια ή ημερίδες. Ενδεικτικά θα αναφερθούν:

- Συμμετοχή στην οργάνωση του Πανελληνίου Συνεδρίου «Σχολική Γνώση & Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση», Ιωάννινα, Μάιος 2001
- Οργάνωση Επιστημονικής Ημερίδας «Πείραμα και Φυσικές Επιστήμες», Ιωάννινα, Δεκέμβριος 2002
- Συμμετοχή στην οργάνωση του Πανελληνίου Συνεδρίου «Σχολείο και Οικογένεια», Ιωάννινα, Μάρτιος 2004
- Συμμετοχή στην οργάνωση 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Ένωσης για την Εκπαίδευση και την Τεχνολογία στις Φυσικές Επιστήμες, Ιωάννινα, Μάρτιος 2007
- Οργάνωση Επιστημονική Ημερίδα, σε συνεργασία με την ΕΕΦ, «Το σχολείο του αύριο», Ιωάννινα, Απρίλιος 2010
- Οργάνωση του 13ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Ένωσης για την Εκπαίδευση και την Τεχνολογία στις Φυσικές Επιστήμες, Ιωάννινα, Νοέμβριος, 2023
- Οργάνωση Ημερίδας «Νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Φυσικής/Φυσικών για το Λύκειο, Γυμνάσιο και το Δημοτικό, Ζητούμενα και Προσδοκίες. Ιωάννινα, Νοέμβριος, 2023

Τέλος υπάρχουν πολλές άλλες δράσεις όπου έχει εμπλακεί το εργαστήριο, όπως:

- Συγγραφή του νέου Αναλυτικού Προγράμματος για τα «Φυσικά» της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. 2021-2022, ΙΕΠ

- *Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών των Πειραματικών Σχολείων της Ελλάδας στο νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα για τα «Φυσικά» της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. 2022-2023, ΙΕΠ*
- *Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του Νομού Άρτας στο νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα για τα «Φυσικά» της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Μάρτιος, 2024*
- *Προεδρία του Εποπτικού Επιστημονικού Συμβουλίου των Πειραματικών Δημοτικών Σχολείων των Ιωαννίνων, 2019-Σήμερα.*
- *Παιχνίδι και Μάθηση μέσα από Διαδραστικά Πειράματα, Δήμος Αρταίων, 2022*
- *Προσκεκλημένες Ομιλίες σε αρκετά συνέδρια. Η τελευταία στο Συνέδριο Διδακτικής της ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΦΡΟΝΤΙΣΤΩΝ ΕΛΛΑΔΟΣ, Νοέμβριος 2022*

1.5 Δράσεις Εξωστρέφειας.

Καθ' όλη τη διάρκεια της ακαδημαϊκής χρονιάς το εργαστήριο το επισκέπτονται πολλά σχολεία τόσο της Πρωτοβάθμιας (Εικόνα 4), όσο και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Εικόνα 5), τόσο της Δημόσιας όσο και της Ιδιωτικής Εκπαίδευσης, όπου στους μαθητές γίνονται επίδειξη πειραμάτων που συνδέονται με την ύλη της τάξης τους.

Εικόνα 4: Φωτογραφίες από επισκέψεις Δημοτικών Σχολείων



Εικόνα 5: Φωτογραφία από την επίσκεψη του Γυμνασίου του Αρσάκειου



Η μεγαλύτερη δράση όμως του Εργαστηρίου είναι το «Πανηγύρι της Φυσικής». Κάθε χρόνο περίπου το τέλος Μαΐου για τρεις ημέρες επισκέπτονται το εργαστήριο διάφορες πράξεις Δημοτικών σχολείων όπου οι φοιτητές του ΠΤΔΕ διδάσκουν στους μικρούς μαθητές ύλη των Φυσικών Επιστημών με τη χρήση πειραμάτων. Περίπου 300 μαθητές ανά έτος έχουν τη δυνατότητα να ζήσουν από κοντά το μεγαλείο της Φυσικής. Την ευθύνη κάθε πειράματος την έχουν Μεταπτυχιακοί και Διδακτορικοί Φοιτητές, οι οποίοι έχουν εκπαιδεύσει τους προπτυχιακούς και οι οποίοι με τη σειρά τους διδάσκουν τους μαθητές των Δημοτικών Σχολείων. Είναι ένα πραγματικό πανηγύρι όπου φοιτητές και μαθητές ζούνε το μεγαλείο της επιστήμης της Φυσικής, αλλά είναι και μια δράση εξωστρέφειας (Εικόνες 6 και 7).

Εικόνα 6. Φωτογραφίες από το Πανηγύρι της Φυσικής



Εικόνα 7. Οι συντελεστές του «Πανηγυριού της Φυσικής» του 2024



2. Συμπέρασμα

Η ενσωμάτωση ενός εργαστηρίου φυσικής στο ΠΤΔΕ δημιουργεί ένα δυναμικό και ελκυστικό περιβάλλον μάθησης που θρέφει τα μυαλά των νέων, προάγει τις δεξιότητες κριτικής σκέψης και προετοιμάζει τους φοιτητές για μελλοντική ακαδημαϊκή επιτυχία. Είναι επιτακτική ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να αναγνωρίσουν τη σημασία των εμπειριών πρακτικής μάθησης για την ενίσχυση της κατανόησης των επιστημονικών εννοιών από τους φοιτητές και να συνεχίσουν να δίνουν προτεραιότητα στην ανάπτυξη και εφαρμογή εργαστηρίων φυσικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Συνολικά, η ενσωμάτωση πρακτικών μαθησιακών εμπειριών για νέους φοιτητές είναι απαραίτητη για την ενεργό συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία και την ενίσχυση της γνώσης τους για επιστημονικές έννοιες. Διεξάγοντας πειράματα και παρατηρώντας τις σχέσεις αιτίου-αποτελέσματος από πρώτο χέρι, οι φοιτητές είναι σε θέση να κάνουν συνδέσεις μεταξύ θεωρίας και πράξης που εμβαθύνουν την κατανόησή τους για τις επιστημονικές αρχές.

Επιπλέον, ένα εργαστήριο φυσικής ενισχύει την κατανόηση των αφηρημένων θεωριών από τους φοιτητές παρέχοντας συγκεκριμένα παραδείγματα που δείχνουν πώς αυτές οι έννοιες εφαρμόζονται σε σενάρια πραγματικού κόσμου. Αυτή η πρακτική προσέγγιση στη μάθηση όχι μόνο κάνει τις επιστημονικές έννοιες πιο σχετικές και ευκολότερες στην κατανόηση, αλλά ενθαρρύνει επίσης τους φοιτητές να σκεφτούν κριτικά πώς αυτές οι αρχές διαμορφώνουν τον κόσμο γύρω τους.

Συμπερασματικά θεωρούμε ότι όλα τα ανωτέρω τα εκπληρώνει στα είκοσι χρόνια λειτουργίας το Εργαστήριο Εκπαίδευσης και Διδασκαλίας της Φυσικής και επιπροσθέτως εμφανίζει μια μεγάλη ομάδα δράσεων εξωστρέφειας ώστε να υπηρετεί και τους μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ευελπιστούμε να συνεχίσει να υπηρετεί την εκπαίδευση και στο μέλλον.

Βιβλιογραφία

ΦΕΚ 183/2003 (Α' 144), Περί ίδρυσης Εργαστηρίου με τίτλο «Εκπαίδευσης και Διδασκαλίας της Φυσικής, Εφημερίδα της Κυβέρνησης.

Ζημιανίτης Π. (2020). *Η σύγχρονη έρευνα στη Διδακτική της Φυσικής στην Ελλάδα*, Διπλωματική εργασία του ΠΜΣ «Νέες τεχνολογίες και Έρευνα στη Διδακτική της Φυσικής» του Τμήματος Φυσικής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
https://www.openarchives.gr/aggregator-openarchives/edm/uoι/000030-123456789_29742

Οι εναλλακτικές ιδέες για τις έννοιες του μαγνητισμού στις τρεις βαθμίδες εκπαίδευσης

Δήμητρα Αποστολάκη & Χαρίλαος Τσιχουρίδης

Περίληψη

Σύμφωνα με τις απόψεις μαθητών και εκπαιδευτικών, ένα από τα πιο ενδιαφέροντα πεδία της Φυσικής που παρουσιάζει πολλές εφαρμογές στην καθημερινότητα είναι ο μαγνητισμός. Περιλαμβάνει έννοιες, οι οποίες παρουσιάζουν δυσκολία στη διδασκαλία και την κατανόηση και προβληματίζουν τόσο τους μαθητές όσο και τους εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα να εμφανίζονται, βάσει της βιβλιογραφίας, σχετικές εναλλακτικές ιδέες. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η συλλογή, καταγραφή, ταξινόμηση και παρουσίαση των αντίστοιχων εναλλακτικών ιδεών. Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκε κριτική ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας από την οποία προέκυψαν 32 ερευνητικά άρθρα που αναφέρονται σε εναλλακτικές ιδέες και δυσκολίες τόσο μαθητών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης όσο και φοιτητών Πανεπιστημιακών Τμημάτων, σχετικές με έννοιες του μαγνητισμού. Όσον αφορά στις εναλλακτικές ιδέες που καταγράφηκαν, παρουσιάζουν διαχρονικότητα, όπως παραδείγματος χάριν ύπαρξη μαγνητικών μονόπολων και αντιστοιχία του βόρειου και νότιου πόλου μαγνητών με τα θετικά και τα αρνητικά φορτία. Επισημαίνεται, επίσης, η δυνατότητα αξιοποίησης των ευρημάτων της παρούσας εργασίας στην διοργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων για τους εκπαιδευτικούς, καθώς και στην αναδιοργάνωση των προγραμμάτων σπουδών όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης.

Λέξεις-κλειδιά: εναλλακτικές ιδέες, μαγνητισμός, μαθητές, φοιτητές

0. Εισαγωγή

Ο μαγνητισμός αποτελεί ένα από τα πιο ενδιαφέροντα και χρήσιμα κεφάλαια της Φυσικής καθώς βρίσκει εφαρμογή σε πληθώρα φαινομένων και διατάξεων της καθημερινής ζωής. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν το μαγνητοπλάνο, ένα είδος μαγνητικά αιωρούμενου οχήματος που ταξιδεύει με υψηλές ταχύτητες εξαιτίας της έλλειψης επαφής με τις ράγες και ο μαγνητικός τομογράφος που με τη χρήση ισχυρών μαγνητικών πεδίων επιτυγχάνει τη σύνθεση εικόνων του εγκεφάλου και άλλων μερών του ανθρώπινου σώματος (Le et al., 2011).

Αναφορικά με τη διδασκαλία του μαγνητισμού στο σχολείο, σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών που εφαρμόστηκε κατά το σχολικό έτος 2022 – 2023, πραγματοποιείται τόσο στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση όσο και στην Δευτεροβάθμια. Ειδικότερα, στο μάθημα Φυσικά της ΣΤ΄ Δημοτικού αφιερώνονται συνολικά εννέα διδακτικές ώρες στη διδασκαλία του ηλεκτρομαγνητισμού (Αποστολάκης κ.ά., 2010), στην Φυσική της Α΄ Γυμνασίου, υπάρχουν δύο σχετικά φύλλα εργασίας και προτείνονται τέσσερις ώρες διδασκαλίας με έμφαση στις εφαρμογές και τα αντίστοιχα πειράματα (Καλκάνης κ.ά., 2013), στην Φυσική της Γ΄ Γυμνασίου, στο κεφάλαιο της ηλεκτρικής ενέργειας γίνεται αναφορά στα μαγνητικά αποτελέσματα του ηλεκτρικού ρεύματος για δύο διδακτικές ώρες (Αντωνίου κ.ά.,

2008). Τέλος, στο Λύκειο, διδάσκεται ύλη σχετική με τον μαγνητισμό στην Φυσική Προσανατολισμού της Γ' Λυκείου (Βλάχος κ.ά., 2010· Ιωάννου κ.ά., 1999).

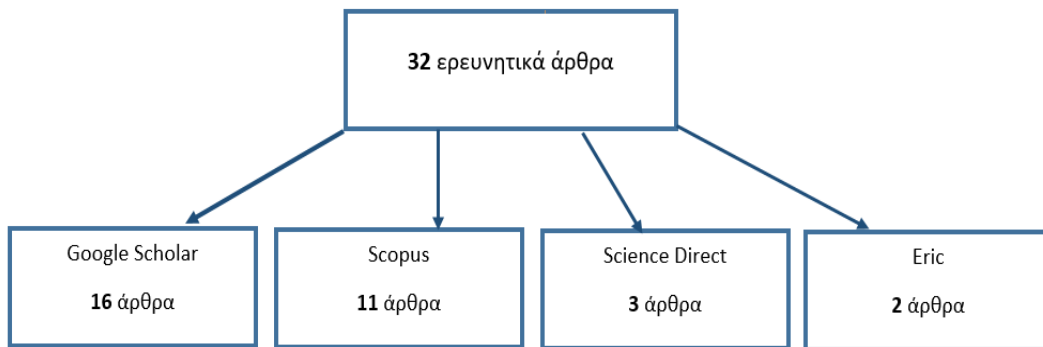
Ωστόσο, η διδασκαλία εννοιών που σχετίζονται με τον μαγνητισμό είναι μία δύσκολη διαδικασία τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί που καλούνται να διδάξουν το μάθημα της Φυσικής και ειδικότερα το συγκεκριμένο κεφάλαιο πρέπει να φέρουν ισχυρά εφόδια ώστε να ανταποκριθούν με επιτυχία στο έργο τους. Η «γνώση του εκπαιδευτικού» απαιτείται να είναι πολύπλευρη (Schulman, 1986· Peterson και Treagust, 2001). Συγκεκριμένα, η γνώση αυτή εμπεριέχει τη γνώση του επιστημονικού αντικείμενου που καλείται να διδάξει ο εκπαιδευτικός, τη γνώση του αντίστοιχου αναλυτικού προγράμματος, τη γενική παιδαγωγική γνώση και την ειδική παιδαγωγική γνώση (Ζόγκζα, 2009). Η τελευταία περιλαμβάνει και την κατανόηση, διερεύνηση και αξιοποίηση της προγενέστερης γνώσης των μαθητών καθώς και των αντιλήψεων που φέρουν αναφορικά με έννοιες του συγκεκριμένου γνωστικού αντικείμενου. Βέβαια, πολλές από τις αντιλήψεις των μαθητών για διάφορες έννοιες της Φυσικής και ειδικότερα του μαγνητισμού αποκλίνουν από τις αντίστοιχες επιστημονικές, πρόκειται δηλαδή για εναλλακτικές ιδέες, η αξιοποίησή των οποίων στη διδασκαλία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο. Σύμφωνα με τον Βλάχο (2004), οι εναλλακτικές ιδέες των μαθητών παρουσιάζουν ορισμένα χαρακτηριστικά. Πρόκειται για προσωπικές δημιουργίες που είναι αντίθετες με τις επιστημονικές αντιλήψεις, σταθερές και πολύ δύσκολα μεταβάλλονται. Επίσης, δεν υπάρχει εξάρτησή τους από την ιδιοσυγκρασία και την κουλτούρα των μαθητών, αντίθετα η διαμόρφωσή τους στηρίζεται στις προσωπικές εμπειρίες. Βέβαια, η έρευνα σχετικά με τις εναλλακτικές ιδέες των μαθητών στον τομέα της Φυσικής είναι εκτεταμένη. Έχουν καταγραφεί αντιλήψεις μαθητών για διάφορες έννοιες της όπως, σε μικρότερη κλίμακα, και για τον μαγνητισμό.

Στόχο της παρούσας εργασίας αποτελεί η διερεύνηση, συγκέντρωση και κριτική παρουσίαση των εναλλακτικών ιδεών των μαθητών και των φοιτητών αναφορικά με έννοιες του μαγνητισμού. Οι συμπερασματικές παρατηρήσεις δύναται να αξιοποιηθούν για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, για την οργάνωση εύστοχων επιμορφωτικών προγραμμάτων για τους εκπαιδευτικούς, καθώς και την αναδιοργάνωση των προγραμμάτων σπουδών των αντίστοιχων Πανεπιστημιακών Τμημάτων.

1. Μεθοδολογία

Στην παρούσα εργασία επιχειρήθηκε η συγκέντρωση και κριτική μελέτη των εναλλακτικών ιδεών ή/και απόψεων - δυσκολιών μαθητών και φοιτητών για έννοιες που σχετίζονται με τον μαγνητισμό. Η αναζήτηση αφορά το χρονικό διάστημα 1980 – 2024 και επικεντρώθηκε στις εξής 4 βάσεις δεδομένων: Google Scholar, Scopus, Eric και Science Direct, χρησιμοποιώντας τους όρους αναζήτησης: εναλλακτικές ιδέες, μαγνητισμός, μαγνητικός, μαθητές, φοιτητές, όπως και συνδυασμούς αυτών. Ακόμη, απαραίτητη προϋπόθεση ήταν η γλώσσα γραφής να είναι είτε η αγγλική είτε η ελληνική. Σημειώνεται πως για κάθε ερευνητική εργασία καταγράφηκαν στοιχεία αναφορικά με τους στόχους της έρευνας, το δείγμα των συμμετεχόντων, τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν και τα ευρήματα της εκάστοτε μελέτης. Εντοπίστηκαν 32 άρθρα σχετικά με το θέμα της παρούσας εργασίας, η κατανομή των οποίων παρουσιάζεται στο ακόλουθο διάγραμμα (Διάγραμμα 1):

Διάγραμμα 1: Κατανομή των άρθρων στις βάσεις δεδομένων



Τα 32 ερευνητικά άρθρα ομαδοποιήθηκαν σε 5 κατηγορίες βάσει του δείγματος των συμμετεχόντων.

2. Παρουσίαση ευρημάτων

Βάσει της ανωτέρω ομαδοποίησης των ερευνητικών άρθρων, στη συνέχεια παρουσιάζονται συνοπτικά και συνθετικά όλες οι εναλλακτικές ιδέες, καθώς και σημαντικές δυσκολίες που συναντούν μαθητές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και φοιτητές αναφορικά με έννοιες του μαγνητισμού.

2.1 Εναλλακτικές ιδέες φοιτητών

Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει 13 ερευνητικά άρθρα (40,6%) των οποίων το δείγμα συμμετεχόντων απάρτιζαν φοιτητές Πανεπιστημιακών Τμημάτων. Συγκεκριμένα, οι Smaill και Rowe (2012) κατέγραψαν εναλλακτικές ιδέες φοιτητών ηλεκτρολόγων μηχανικών που αφορούν στο πεδίο του ηλεκτρομαγνητισμού. Σύμφωνα με την έρευνα, ένα φορτίο που βρίσκεται σε μαγνητικό πεδίο, ακόμη κι όταν είναι ακίνητο δέχεται μαγνητική δύναμη, ενώ οι συμμετέχοντες συνάντησαν δυσκολίες στην εύρεση της κατεύθυνσης της δύναμης όταν ένα φορτίο εισέρχεται με ταχύτητα κάθετη στις δυναμικές γραμμές ομογενούς μαγνητικού πεδίου. Ακόμη, το μαγνητικό πεδίο θεωρήθηκε ως ένα ηλεκτρικό πεδίο και καταγράφηκαν λάθη στην περιγραφή της κατανομής του φορτίου στην επιφάνεια μιας μεταλλικής ράβδου που κινείται με σταθερή ταχύτητα κάθετη στις δυναμικές γραμμές ομογενούς μαγνητικού πεδίου. Επίσης, στην έρευνα των Tanel και Erol (2008) κατέστη εμφανής η δυσκολία των προπτυχιακών φοιτητών Φυσικής στην κατανόηση της ισχύος του μαγνητικού πεδίου, της πυκνότητας της μαγνητικής ροής και της μαγνήτισης, γεγονός που σύμφωνα με τους ερευνητές οδηγεί σε ανεπαρκή γνώση των μαγνητικών ιδιοτήτων των υλικών. Επιπροσθέτως, χαρακτηριστική είναι η εργασία των Bestiantono et al. (2019) στην οποία εξετάστηκαν οι εναλλακτικές ιδέες 15 φοιτητών Φυσικής σε ένα δημόσιο Πανεπιστήμιο της Ινδονησίας. Συγκεκριμένα:

- Οι φοιτητές παρουσίασαν εναλλακτική ιδέα στην αναγνώριση της επίδρασης του μαγνήτη στο φορτίο, θεωρώντας ότι οι μαγνήτες ασκούν δύναμη σε ακίνητο φορτίο που βρίσκεται ανάμεσά τους.
- Παρατηρήθηκε εναλλακτική ιδέα σχετικά με την επίδραση της αγωγιμότητας στην μαγνητική φύση. Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες υποστήριξαν ότι είναι σωστή η άποψη: «όλα τα μέταλλα είναι αγωγοί που σημαίνει πως εύκολα ρέουν φορτισμένα σωματίδια, επομένως όλα τα μέταλλα μπορούν να επηρεάζονται από τους μαγνήτες».
- Οι συγγραφείς προτείνουν ως λύση για την αντιμετώπιση των σχετικών εναλλακτικών ιδεών την εργαστηριακή δραστηριότητα ώστε να συγχρονιστούν οι έννοιες της τάξης με τα πραγματικά φαινόμενα.
- Αναφέρονται ως αιτίες των εναλλακτικών ιδεών η λανθασμένη μέθοδος διδασκαλίας που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί καθώς και η εσφαλμένη σημασία που δημιουργούν οι φοιτητές από την εμπειρία τους.

Ακόμη, οι Miočević et al. (2012) πραγματοποίησαν ποσοτική έρευνα, σε 594 φοιτητές διαφόρων Πανεπιστημιακών Τμημάτων, όπως φυσικοί και ηλεκτρολόγοι μηχανικοί. Οι ερευνητές διαπίστωσαν πως οι συμμετέχοντες συνάντησαν σημαντικές δυσκολίες στην εφαρμογή του 3^{ου} νόμου του Νεύτωνα στον μαγνητισμό, στην υπέρθεση μαγνητικών πεδίων, στην κατανόηση της κίνησης ηλεκτρικού φορτίου σε σταθερό μαγνητικό πεδίο, στην κατανόηση της μαγνητικής ροής, στην εφαρμογή του νόμου του Faraday, καθώς και στην εννοιολογική κατανόηση της ηλεκτρομαγνητικής επαγωγής. Ομοίως, ο Wheatley και οι συνεργάτες του (2021) εξέτασαν 6133 φοιτητές δύο Πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων και κατέγραψαν δυσκολίες στην εφαρμογή του κανόνα του δεξιού χεριού, μη διάκριση του ηλεκτρικού και του μαγνητικού πεδίου, καθώς και δυσκολίες αναφορικά με το μαγνητικό πεδίο συρμάτων. Αντίστοιχα, ο Koca (2022) διεξήγαγε ποσοτική έρευνα σε 235 φοιτητές Φυσικής και Μηχανολογίας, όπου παρατήρησε ότι οι φοιτητές Φυσικής ανταποκρίθηκαν καλύτερα από τους φοιτητές Μηχανολογίας σε ερωτήσεις σχετικές με τον κανόνα του Lenz, ενώ η πλειονότητα των συμμετεχόντων εμφάνισε δυσκολία στον προσδιορισμό του επαγωγικού ρεύματος σε έναν βρόχο. Συνεχίζοντας, η έρευνα των Scaife και Heckler (2010) είχε ως στόχο τον εντοπισμό δυσκολιών στην κατανόηση της κατεύθυνσης της μαγνητικής δύναμης σε ένα φορτισμένο σωματίδιο μέσα σε ομογενές μαγνητικό πεδίο. Διεξήχθησαν συνεντεύξεις σε 8 φοιτητές και ποσοτική έρευνα σε 174 συμμετέχοντες και προέκυψε πως το 15% των συγκεκριμένων φοιτητών θεωρεί πως το μαγνητικό πεδίο κατευθύνεται από τον νότιο προς τον βόρειο πόλο, ενώ σημειώθηκαν λάθη στην κατεύθυνση της μαγνητικής δύναμης, τα οποία σύμφωνα με τους ερευνητές, δεν είναι συστηματικά και οφείλονται στη σύγχυση της κατεύθυνσης του μαγνητικού πεδίου, στον κανόνα του δεξιού χεριού και στην έλλειψη αναγνώρισης της μη αντιμεταθετικότητας του εξωτερικού γινομένου. Ακόμη, ο Rahmawati και οι συνεργάτες του (2021), εφάρμοσαν το εργαλείο Group Embedded Figure Test σε 30 εν δυνάμει εκπαιδευτικούς φυσικής και συμπέραναν πως οι συμμετέχοντες παρουσίασαν εναλλακτικές ιδέες αναφορικά με το μαγνητικό πεδίο, τη μαγνητική δύναμη και τις πηγές του μαγνητικού πεδίου, χωρίς όμως να τις συγκεκριμενοποιούν. Χαρακτηριστική είναι και η ποιοτική μελέτη των Asghar και Libarkin (2010) σε 216 φοιτητές που παρακολουθούν μαθήματα Γεωλογίας σε Πανεπιστήμιο της Βόρειας Αμερικής που είχε ως στόχο την καταγραφή αντιλήψεων αναφορικά με τη βαρύτητα, ωστόσο κατέδειξε εναλλακτικές ιδέες που συνδυάζουν το μαγνητισμό και τη βαρύτητα. Συγκεκριμένα, οι

ερευνητές κατέγραψαν τις εναλλακτικές ιδέες ότι η μαγνητική δύναμη προκαλείται από κάποιο αστέρι ή τον ήλιο και ότι υπάρχει βαρύτητα στη γη εξαιτίας του μαγνητικού πεδίου του ηλιακού συστήματος. Επίσης, στην ποιοτική έρευνα των Ince και Yilmaz (2012) σε 55 πρωτοετείς φοιτητές, του Τμήματος Επιστήμης της Διδακτικής του δημόσιου Πανεπιστημίου της Κωνσταντινούπολης στην Τουρκία, καταγράφηκαν οι ακόλουθες εναλλακτικές ιδέες:

- Το μέγεθος της μαγνητικής δύναμης δεν επηρεάζει την ταχύτητα του φορτισμένου σωματιδίου.
- Η μαγνητική δύναμη είναι παράλληλη με το επίπεδο που σχηματίζουν τα διανύσματα του μαγνητικού πεδίου και της ταχύτητας.
- Η μαγνητική δύναμη που ασκείται σε θετικό φορτίο έχει την ίδια κατεύθυνση με τη μαγνητική δύναμη που ασκείται σε αρνητικό φορτίο.
- Δύο ρευματοφόροι αγωγοί που διαρρέονται από ομόρροπα ρεύματα απωθούνται ενώ από αντίρροπα έλκονται.
- Ένας μαγνήτης έλκει όλα τα μέταλλα.
- Δυσκολίες στην εφαρμογή του κανόνα του δεξιού χεριού.

Σημειώνεται πως οι ίδιες εναλλακτικές ιδέες αναδείχθηκαν και σε αντίστοιχη έρευνα των ανωτέρω ερευνητών που σχετίζεται με τα εξ αποστάσεως μαθήματα (Yilmaz & Ince, 2012).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και η μελέτη των Karal et al. (2010) όπου εντοπίστηκαν τα ακόλουθα:

- Η μαγνητική δύναμη έχει την ίδια κατεύθυνση με το μαγνητικό πεδίο, δηλαδή υπάρχει σύγχυση μεταξύ των δύο εννοιών.
- Δεν πραγματοποιείται διάκριση μεταξύ του ηλεκτρικού και του μαγνητικού πεδίου, με τη σχέση $\vec{F} = q\vec{E}$ να χρησιμοποιείται και για το μαγνητικό πεδίο, αντικαθιστώντας απλά το E με B.

Τέλος, οι Mellu και Baok (2020) εντόπισαν πως το 18% των συμμετεχόντων παρουσίασαν εναλλακτικές ιδέες στο πεδίο του μαγνητισμού αναφορικά με το πως παράγεται – δημιουργείται ένας μαγνήτης και πως καθορίζονται οι πόλοι ενός μαγνήτη.

2.2 Εναλλακτικές ιδέες μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει 9 ερευνητικά άρθρα (28,1%) στα οποία το δείγμα των συμμετεχόντων ήταν μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, οι Ravanis et al. (2010) διερεύνησαν τις νοητικές αναπαραστάσεις αναφορικά με το μαγνητικό πεδίο και κατέγραψαν το γεγονός ότι οι μαθητές αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες σχετικά με την εφαρμογή των ιδιοτήτων του μαγνητικού πεδίου τόσο σε πραγματικές όσο και σε υποθετικές περιπτώσεις.

Οι Secrest και Novodvorsky (2009) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνά τους μαθητές δεν είχαν καταλάβει πλήρως την έννοια της μαγνητικής ροής, τον ρόλο της ηλεκτρομαγνητικής επαγωγής ενώ παρουσίασαν σημαντικές δυσκολίες στην εφαρμογή του κανόνα του Lenz για τον προσδιορισμό της φοράς του επαγόμενου ρεύματος.

Ακόμη, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η έρευνα των Koudelkova και Dvorak (2014) στην οποία οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι συμμετέχοντες συνάντησαν δυσκολίες στην ηλεκτρομαγνητική επαγωγή και ειδικότερα δεν υπήρξε πλήρης κατανόηση της αλλαγής της μαγνητικής ροής και ποια αλλαγή της επιφάνειας του πηνίου είναι σε θέση να προκαλέσει αλλαγή στην μαγνητική ροή. Επίσης, ο Andersson (1985) σε σχετική έρευνα κατέγραψε την αντίληψη ότι ένα πηνίο για να είναι σε θέση να δημιουργήσει έναν ηλεκτρομαγνήτη, είναι απαραίτητο να μην είναι μονωμένο.

Συνεχίζοντας, σημαντικά είναι τα ευρήματα του Malgieri και των συνεργατών του (2021), οι οποίοι διεξήγαγαν έρευνα σε 108 μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, σημαντικό ποσοστό των συμμετεχόντων συνάντησε δυσκολίες στο σχεδιασμό των δυναμικών γραμμών, θεωρώντας πως οι δυναμικές γραμμές του μαγνητικού πεδίου τέμνονται, πως η πυκνότητα των δυναμικών γραμμών δεν σχετίζεται με την πραγματική ισχύ του πεδίου, καθώς και ότι δεν υπάρχουν δυναμικές γραμμές στο πίσω μέρος των μαγνητών και ότι κατευθύνονται από τον νότιο προς τον βόρειο πόλο.

Επιπροσθέτως, η μελέτη των Lemmer et al. (2020) ανέδειξε βασικές εναλλακτικές ιδέες στο μαγνητισμό. Συγκεκριμένα:

- Οι μαγνήτες μόνο έλκουν.
- Οι μαγνήτες πάντα έχουν μαύρο χρώμα.
- Όλοι οι μαγνήτες είναι φτιαγμένοι από σίδηρο.
- Οι μαγνήτες χάνουν τις ιδιότητές τους στο νερό.
- Η μέση του μαγνήτη είναι ισχυρότερη από τους μαγνητικούς πόλους.

Ακόμη, η ερευνητική ομάδα του Fatmaryanti (2019) πραγματοποίησε ποσοτική έρευνα, σε 62 μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από 3 σχολεία στο Purworejo. Η έρευνα οδήγησε σε εναλλακτικές ιδέες σχετικά με το μαγνητικό πεδίο γύρω από έναν μαγνήτη καθώς και με το μαγνητικό πεδίο γύρω από ευθύγραμμο ρευματοφόρο αγωγό.

Οι εναλλακτικές ιδέες ότι όταν ένας ραβδόμορφος μαγνήτης σπάσει σε κομμάτια, απομαγνητίζεται και ότι όλα τα μέταλλα έλκονται από ένα μαγνήτη, αναδείχθηκαν στην εργασία των Mbonjigvinuze et al. (2022) που πραγματοποιήθηκε σε 380 τελειόφοιτους μαθητές της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης στη Ρουάντα. Σημειώνεται πως η έρευνα ήταν ποσοτική βάσει του εργαλείου Conceptual Understanding Test for Electricity and Magnetism με ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και πως της βασικής έρευνας είχε προηγηθεί πιλοτική με 28 συμμετέχοντες. Τέλος, οι Assem et al. (2023) διεξήγαγαν ποσοτική μελέτη σε 80 μαθητές Γυμνασίου στη Γκάνα και αναδείχθηκαν οι ιδέες ότι όλα τα μέταλλα είναι μαγνητικά και μπορούν να μαγνητιστούν και ότι οι μαγνητικοί πόλοι μπορούν να διαχωριστούν, σπάζοντας τον μαγνήτη.

2.3 Εναλλακτικές ιδέες μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Η τρίτη κατηγορία περιλαμβάνει 5 ερευνητικά άρθρα (15,6%), στα οποία μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αποτέλεσαν το δείγμα των συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα, η έρευνα των Selman et al. (1982) πραγματοποιήθηκε σε μικρούς μαθητές ηλικίας 3 έως 9 ετών. Αναφορικά με το μαγνητισμό, δύο σημεία χρήζουν προσοχής. Πρώτον ότι αναδύθηκε

η ιδέα της αόρατης δύναμης που δρα από απόσταση και δεύτερον ότι η πλειοψηφία των παιδιών εξήγησε των ηλεκτρομαγνητισμό στηριζόμενη στον ηλεκτρισμό. Αντίστοιχα, ο Finley (1986) μελέτησε τις ιδέες 24 μαθητών β' Δημοτικού σχετικά με τους μαγνήτες και το πόσο επέδρασε σε αυτές η παρακολούθηση ενός τηλεοπτικού προγράμματος που αφορά στους μαγνήτες. Χαρακτηριστική ήταν η εναλλακτική ιδέα ότι οι μεγάλοι μαγνήτες είναι ισχυρότεροι από τους μικρούς, ενώ σημειώθηκε ότι τα παιδιά δεν είχαν εξοικειωθεί και δεν είχαν υιοθετήσει έννοιες όπως έλξη, άπωση και μαγνητισμός. Ακόμη, η μελέτη των Pavlin και Campa (2021) διεξήχθη σε 26 μαθητές ηλικίας 9 έως 10 ετών, χρησιμοποιώντας ένα ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Αναφορικά με το μαγνητισμό, το 31% των συμμετεχόντων υποστήριξε πως ο μαγνήτης έλκει χρυσά αντικείμενα, ενώ καταγράφηκε σημαντική δυσκολία στην εξήγηση του τι συμβαίνει όταν μία πυξίδα βρεθεί κοντά σε ένα μαγνήτη. Επιπροσθέτως, η εργασία του Marhadī και των συνεργατών του (2019) πραγματοποιήθηκε σε 40 μαθητές Δημοτικού Σχολείου, εφαρμόζοντας μια δοκιμασία τεσσάρων επιπέδων: ορισμός, σχεδιασμός, ανάπτυξη και υλοποίηση σχετικά με το πεδίο του ηλεκτρισμού και του μαγνητισμού. Στόχος τους ήταν να κατατάξουν τους συμμετέχοντες σε μία από τις τέσσερις κατηγορίες που όρισαν: επιστημονική γνώση, έλλειψη γνώσης, εναλλακτικές ιδέες και λανθασμένες απαντήσεις. Τα ευρήματα έδειξαν ότι το 63,4% των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα παρουσιάζουν εναλλακτικές ιδέες στα συγκεκριμένα επιστημονικά πεδία.

Τέλος, στην κατηγορία αυτή, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η έρευνα των Kalogiannaki et al. (2017), σύμφωνα με την οποία η διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στην προσχολική εκπαίδευση είναι διαφορετική σε σχέση με τα μεγαλύτερα παιδιά, με τον μαγνητισμό να αποτελεί ένα άκρως ελκυστικό πεδίο για τη συγκεκριμένα ηλικιακή ομάδα. Το δείγμα αποτέλεσαν 30 μαθητές νηπιαγωγείου και καταδείχθηκε δυσκολία των μικρών μαθητών αναφορικά με την προέλευση των μαγνητών. Ακόμη, τα παιδιά αρχικά δυσκολεύτηκαν πολύ στον ορισμό του μαγνήτη, τη χρησιμότητα και τα υλικά των μαγνητών.

2.4 Εναλλακτικές ιδέες μαθητών όλων των βαθμίδων

Στην τέταρτη κατηγορία κατανεμήθηκαν 2 ερευνητικά άρθρα (6,4%), στα οποία το ερευνητικό δείγμα απαρτίστηκε από μαθητές Πρωτοβάθμιας, Δευτεροβάθμιας ή/και Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, οι Michellini και Vercellati (2012) κατέγραψαν ιδέες μαθητών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που εκφράστηκαν αυθόρμητα καθώς και τη συλλογιστική πορεία για ερμηνεία φαινομένων τόσο του μαγνητισμού όσο και του ηλεκτρομαγνητισμού. Η πρώτη φάση της έρευνας εστιάστηκε στο φαινόμενο της ηλεκτρομαγνητικής επαγωγής, ενώ στη δεύτερη φάση δόθηκε στα παιδιά ένας επαγόμενος φακός και τους ζητήθηκε να τον περιγράψουν αρχικά μόνο κοιτάζοντάς τον και στη συνέχεια αγγίζοντάς τον. Παρατηρήθηκε πως οι προτάσεις που διατύπωσαν οι συμμετέχοντες είχαν τη μορφή δηλώσεων ενώ σχετικά με το φακό αρχικά έδωσαν έμφαση στα δομικά χαρακτηριστικά του ενώ μετά, αφού τον άγγιξαν, πρόσεξαν περισσότερο την λειτουργία του και τα μέρη από τα οποία αποτελείται. Επίσης, οι Urek και Coramik (2021), διεξήγαγαν ποσοτική έρευνα, χρησιμοποιώντας ένα εργαλείο 19 ερωτήσεων σχετικών με το μαγνήτη και τις βασικές του ιδιότητες όπου οι συμμετέχοντες έπρεπε να απαντήσουν αν διαφωνούν ή συμφωνούν. Το συγκεκριμένο εργαλείο αναπτύχθηκε από τους ίδιους τους ερευνητές βάσει της βιβλιογραφικής τους ανασκόπησης. Στη συγκεκριμένη έρευνα

συμμετείχαν 436 μαθητές Πρωτοβάθμιας, Δευτεροβάθμιας και Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Χαρακτηριστικές εναλλακτικές ιδέες που καταγράφηκαν είναι οι ακόλουθες:

- Οι μαγνήτες έλκουν όλα τα μέταλλα.
- Υπάρχουν μαγνητικά μονόπολα.
- Οι μεγαλύτεροι σε μέγεθος μαγνήτες είναι πιο ισχυροί από τους μικρότερους.
- Αδυναμία κατανόησης των συμβόλων N και S για τους μαγνητικούς πόλους.

Όπως προαναφέρθηκε, υπάρχει και μία πέμπτη κατηγορία, στην οποία εντάχθηκαν 3 ερευνητικά άρθρα (9,3%), που δεν περιέχουν συγκεκριμένες εναλλακτικές ιδέες για έννοιες του μαγνητισμού, όμως αναφέρονται σε χρήσιμες σχετικές παρατηρήσεις. Στην εργασία του Wilson (2021) τονίζεται πως η μελέτη του μαγνητικού πεδίου σωληνοειδούς στην περίπτωση που υπάρχει παραμαγνητικός πυρήνας είναι δύσκολη υπόθεση. Οι μαγνητικές επιδράσεις σε στερεά και ρευστά υλικά είναι ιδιαίτερες και προκαλούν σύγχυση ενώ το μαθηματικό πλαίσιο είναι απαιτητικό. Όλα αυτά προκαλούν σύγχυση τόσο στους μαθητές όσο και στους εκπαιδευτικούς με αποτέλεσμα να οδηγούνται σε σημαντικές εναλλακτικές ιδέες σχετικά με το μαγνητικό πεδίο και τη φύση των μαγνητικών ιδιοτήτων. Ακόμη, στην έρευνα των Demirci και Cirkinoğlu (2004) που πραγματοποιήθηκε σε 614 φοιτητές στο Πανεπιστήμιο Balıkesir σε τμήματα σχετικά με την εκπαίδευση, την επιστήμη και την τέχνη, καταγράφηκαν τα εξής:

- Υπήρξαν εναλλακτικές ιδέες, οι οποίες δεν αναφέρονται συγκεκριμένα, καθώς και στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων, υπέρ των αρρένων συμμετεχόντων.
- Υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις των εναλλακτικών ιδεών σε σχέση με το έτος σπουδών των συμμετεχόντων.

Τέλος, στην εργασία τους οι Mboniyirginuze et al. (2019) επισημαίνουν πως ο ηλεκτρισμός και ο μαγνητισμός είναι πεδία της Φυσικής στα οποία υπάρχουν σημαντικές εναλλακτικές ιδέες. Ωστόσο, υπάρχουν εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις που δύναται να βοηθήσουν στην εκρίζωση τους με χαρακτηριστικά παραδείγματα τις στρατηγικές επίλυσης προβλήματος, τη διερευνητική προσέγγιση και τη συνεργατική μάθηση.

3. Συζήτηση

Στην παρούσα εργασία, εντοπίστηκαν και παρουσιάστηκαν εναλλακτικές ιδέες μαθητών και φοιτητών που αφορούν σε έννοιες του μαγνητισμού. Παρότι η βιβλιογραφία είναι πλούσια αναφορικά με τις εναλλακτικές ιδέες για διάφορες έννοιες Φυσικών Επιστημών όπως για παράδειγμα η δύναμη, η ενέργεια, τα ηλεκτρικά κυκλώματα, δεν ισχύει το ίδιο για τις έννοιες που σχετίζονται με τον μαγνητισμό. Από την ανασκόπηση προέκυψαν λιγότερες εναλλακτικές ιδέες συγκριτικά με άλλες φυσικές έννοιες, ενώ επισημαίνεται πως το 17% των σχετικών ερευνητικών άρθρων τοποθετείται χρονικά πριν το 2000 και το 25% αυτών πριν το 2010.

Εκτός από τις ακριβείς καταγεγραμμένες εναλλακτικές ιδέες, οι μελέτες αναφέρονται σε σημεία στα οποία τόσο μαθητές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης όσο και φοιτητές Πανεπιστημιακών Τμημάτων συναντούν δυσκολίες. Χαρακτηριστικότερες και επαναλαμβανόμενες είναι οι δυσκολίες στην εφαρμογή του νόμου του Faraday, στον

προσδιορισμό του μέτρου και της κατεύθυνσης της δύναμης Lorentz με χρήση του κανόνα του δεξιού χεριού, στην κατανόηση της ηλεκτρομαγνητικής επαγωγής, στην κατανόηση της μαγνητικής ροής και των παραγόντων που προκαλούν αλλαγή της, καθώς και στην εφαρμογή του κανόνα του Lenz και στον προσδιορισμό της φοράς του επαγόμενου ρεύματος. Ακόμη, σε αρκετά άρθρα εντοπίστηκαν οι εναλλακτικές ιδέες πως οι μαγνήτες έλκουν όλα τα μέταλλα και πως εάν ένας μαγνήτης σπάσει, οι πόλοι διαχωρίζονται, δηλαδή υπάρχουν μαγνητικά μονόπολα.

Επίσης, είναι σημαντικό να τονιστεί το γεγονός ότι πολλές από τις εναλλακτικές ιδέες που εμφανίζονται συχνά σχετίζονται με την χρησιμοποιούμενη αναλογία μεταξύ ηλεκτρικού και μαγνητικού πεδίου, όπως:

- Οι μαγνητικοί πόλοι και τα ηλεκτρικά φορτία δεν διαφέρουν μεταξύ τους.
- Το ηλεκτρικό και το μαγνητικό πεδίο μπορούν να χρησιμοποιηθούν, αδιάκριτα, το ένα στη θέση του άλλου.
- Ο βόρειος και ο νότιος πόλος ενός μαγνήτη είναι ισοδύναμοι με το θετικό και το αρνητικό φορτίο.

Συνεχίζοντας, χρήζει ενδιαφέροντος το ότι από τα 32 ερευνητικά άρθρα που εντοπίστηκαν στις τέσσερις βάσεις δεδομένων στις οποίες εστίασε η παρούσα εργασία, τα 13 (ποσοστό 40,6%) αναφέρονται σε φοιτητές Πανεπιστημιακών Τμημάτων. Ακολουθεί ο Πίνακας 1 με τη σχετική κατανομή:

Πίνακας 1: Κατανομή ερευνών βάσει του δείγματος των συμμετεχόντων

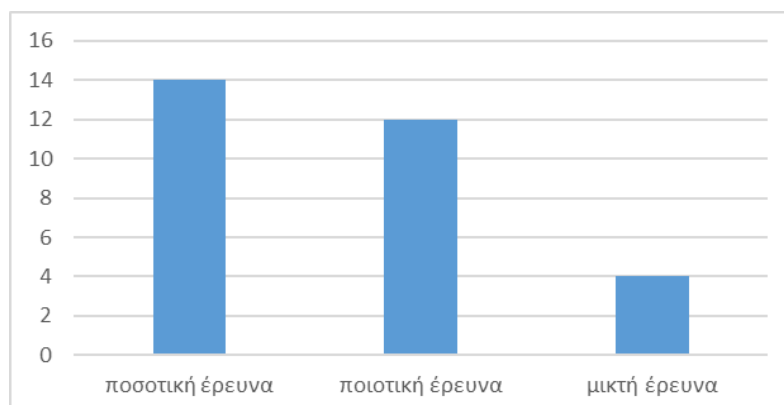
	Αριθμός ερευνών	ποσοστό
Μαθητές Α/θμιας Εκπαίδευσης	5	15,6%
Μαθητές Β/θμιας Εκπαίδευσης	9	28,1%
Φοιτητές Πανεπιστημιακών Τμημάτων	13	40,6%
Μαθητές Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης ή/και φοιτητές	2	6,4%

Παρατηρείται, δηλαδή, πως το ερευνητικό δείγμα των περισσότερων μελετών ήταν φοιτητές Πανεπιστημιακών Τμημάτων, όπως φυσικοί, μηχανολόγοι, δάσκαλοι, ενώ λιγότερες σχετικές έρευνες διεξήχθησαν σε μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, είτε σε Δημοτικό Σχολείο είτε σε Νηπιαγωγείο. Παράλληλα, επισημαίνεται η χρήση μικτού ερευνητικού δείγματος που αποτελείται τόσο από μαθητές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης όσο και φοιτητές.

Αναφορικά με τη μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε στις έρευνες, παρατηρήθηκε πως το 43,75% αυτών ήταν ποσοτικές, το 37,5% ποιοτικές και το 12,5% ήταν μικτές, δηλαδή επρόκειτο για έρευνες που χρησιμοποίησαν συνδυασμό τεχνικών, όπως για παράδειγμα

ερωτηματολόγιο και συνέντευξη (Γράφημα 1). Σημειώνεται πως εντοπίστηκαν μία βιβλιογραφική ανασκόπηση και μία θεωρητική εργασία.

Γράφημα 1: Κατανομή των εργασιών βάσει μεθοδολογίας



Τέλος, οι προαναφερθείσες συμπερασματικές παρατηρήσεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν με στόχο τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, την οργάνωση εύστοχων και αποδοτικών επιμορφωτικών προγραμμάτων για τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης, καθώς και την αναδιοργάνωση των προγραμμάτων σπουδών των αντίστοιχων Πανεπιστημιακών Τμημάτων.

Βιβλιογραφία

Αντωνίου, Ν., Δημητριάδης, Π., Καμπούρης, Κ., Παπαμιχάλης, Κ., & Παπασιμίπα, 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».

Βλάχος, Ι. (2004). *Εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες. Η πρόταση της εποικοδόμησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Βλάχος, Ι., Γραμματικάκης, Ι., Καραπαναγιώτης, Β., Περιστερόπουλος, Π. & Τιμοθέου, Γ., (2010). *Φυσική Γ΄ Τάξη Γενικού Λυκείου*. Τεύχος Α΄. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

Ζόγκζα, Β. (2009). *Θέματα διδακτικής της βιολογίας: Διδασκαλία και μάθηση βιολογικών εννοιών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (σελ. 4-5, σελ. 298). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

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».

Andersson, B. (1985). *The experimental gestalt of causation – a common core to pupils' preconceptions in science*, Department of Education and Educational Research, University of Gothenburg, Sweden.

Asghar, A. & Libarkin, J. (2010). Gravity, Magnetism, and “Down”: Non – physics College Students' Conceptions of Gravity. *Science Educator*, 19, 1.

Assem, H. – D., Owusu, M., Issah, S. & Issah, B. (2023). Identifying and Dispelling Students' Misconceptions about Electricity and Magnetism Using Inquiry – Based Learning in Selected Junior High Schools. *ASEAN Journal for Science Education*, 3, 1, 13 – 32.

Bestiantono, D. S., Sa'diyah, E. H., Rachmatya, R., Mubarok, H., Adam, A. S. & Suprpto, N. (2019). University Students' Misconception in Electromagnetism. *Journal of Physics: Conference Series*, 1417, 010274 (1- 6).

Demirci, N. & Cirkinoglu2, A. (2004). Determining Students' Preconceptions/Misconceptions in Electricity and Magnetism. *Journal of Turkish Science Education*, 1, 2.

Fatmaryanti, S. D., Suparmi, Sarwanto, Ashadi & Nugraha, D. A. (2019). Using multiple representations model to enhance student's understanding in magnetic field direction concepts. *Journal of Physics: Conference Series*, 1153, 012147.

Finley, F. N. (1986). Evaluating instruction: the complementary use of clinical interviews. *Journal of Research in Science Teaching*. 23(17), 635 – 50.

Ince, E. & Yilmaz, O. (2012). The Usage of Alternative Assessment Techniques In Determination of Misconceptions About Electromagnetic Field – Magnetism Contents And Effects of Video – Based Experiments On Pre – services' Achievement. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 55, 206 -211.

Karal, I., Alev, N. & Baskan, Z. (2010). Student teachers' Subject Matter Knowledge (SMK) on electric current and magnetic field. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2, 1498 -1502.

Kalogiannakis, M., Nirgianaki, G. – M. & Papadakis, S. (2017). Teaching Magnetism to Preschool Children: The Effectiveness of Picture Story Reading. *Early Childhood Educ J*, DOI 10.1007/s10643-017-0884-4.

Koca, N. (2022). Assessing the concepts of electricity and magnetism of science and engineering students. *Physics Education*. 57, 045026.

Koudelkova, V. & Dvorak, L. (2014). High schools' students' misconceptions in electricity and magnetism and how to diagnose them. *ICPE-EPEC 2013 Conference Proceedings*. Prague 2014, 898 – 905.

Le C. and Silverman D., (2011). Neuroimaging and EEG-based explorations of cerebral substrates for suprapentastensory perception: A critical appraisal of recent experimental literature. *Psychiatry Research: Neuroimaging* 194 (2011), 105 - 110.

Lemmer, M., Kriek, J. & Erasmus, B. (2020). Analysis of Students' Conceptions of Basic Magnetism from a Complex Systems Perspective. *Res Sci Educ*. 50: 375 – 392.

Malgieri, M., Calcagnile, S., Zuccarini, G. & Onorato, P. (2021). High school student difficulties in drawing the field lines for two magnets. *Physics Education* 56.

Marhadi, H., Lazim, L., Hermita, N., Alpusari, M., Widyanthi, A., Suhandi, A., Sutarno, K., Mahbubah, K. & Samsudin, A. (2019). Implementing a four – tier diagnostic test to assess elementary school students' on electricity magnetism concept. *Journal of Physics: Conference Series*. 1157 032020.

Mbonyiriyuze, A., Lal Yadav, L. & Amadalo, M. M. (2019). Students' conceptual understanding of electricity and magnetism and its implications: A review. *African Journal of Educational Studies in Mathematics and Sciences*, 15, 2.

Mbonyiriyuze, A., Lal Yadav, L. & Amadalo, M. M. (2022). Physics Students' Conceptual Understanding of Electricity and Magnetism in Nine Years Basic Education in Rwanda. *European Journal of Educational Research*, 11, 1, 83 -101.

Mellu, R. N. & Baok, D. (2020). Identifying Physics Teachers Candidate Misconception on Electricity, Magnetism, and Solar System. *Jurnal Ilmu Pendidikan Fisika*, 5, 3, 132 – 140.

Michelini, M. & Vercellati, S. (2012). Pupils explore magnetic and electromagnetic phenomena in CLIOE labs. *Latin – America Journal of Physics Education*. 6, 10 – 15.

Miokovic, Z., Ganzberger, S. & Radolic, V. (2012). Assessment of the university of Osijek engineering students' conceptual understanding of electricity and magnetism. *Technical Gazette*. 19, 3, 563 – 572.

Pavlin, J. & Campa, T. (2021). Is Peer Instruction in Primary School Feasible?: The Case Study in Slovenia. *European Journal of Educational Research*. 10, 2, 785 – 798.

Peterson, R.F. & Treagust, D.F., (2001). A problem-based learning approach to Science Teacher Preparation στο D.R. Lavoie and W.-M. Roth (επιμ.), *Models of Science Teacher Preparation*, Kluwer Academic Publishers, Netherlands, 49-66.

Ravanis, K., Pantidos, P. & Vitoratos, E. (2010). Mental representations of ninth grade students: The case of properties of the magnetic field. *Journal of Baltic Science Education*. 9(1), 50 – 60.

Rahmawati, R., Rustaman, N. Y., Hamidah, I. & Rusdiana, D. (2021). The profile of prospective physics teachers' conceptual change based on cognitive style dimensions through collaborative learning on electricity and magnetism topic. *Journal of Physics: Conference Series*. 1940 012113.

Scaife, T. & Heckler, A. (2010). Student understanding of the direction of the magnetic force on a charged particle. *American Journal of Physics*, 78 (8).

Schulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*. 15(2), 4-14.

Secret, S. & Novodvorsky, I. (2009). *Identifying Student Difficulties with Understanding Induced EMF*, USA.

Selman, R.L., Krupa, M.P., Stone, C.R. & Jacquette, D. S. (1982). "Concrete operational thought and the emergence of the concept of unseen force in children's theories of electromagnetism and gravity", *Science Education* 66(2): 181 – 94.

Smaill, C. & Rowe, G. (2012). AC 2012 – 4051: Electromagnetics misconceptions: How common are these amongst first and second year electrical engineering students? *American Society for Engineering Education*.

Tanel, Z. & Erol, M. (2008). Students' Difficulties in Understanding the Concepts of Magnetic Field Strength, Magnetic Flux Density and Magnetization. *Lat. Am. J. Phys. Educ.* 2(3), 184 – 191.

Urek, H. & Coramik, M. (2021). A Cross Sectional Survey about Students' Agreement Rates on Non – Scientific Ideas concerning the Concept of Magnet. *Journal of Turkish Science Education*. 18(2), 218 – 232.

Wheatley, C., Wells, J., Henderson, R. & Stewart, J. (2021). *Applying module analysis to the Conceptual Survey of Electricity and Magnetism. Physical Review Physics Education Research*. 17, 010102.

Wilson, M. (2021). Misconceptions Arising from the Infinite Solenoid Magnetic Field Formula. *The Physics Teacher*. 59, 213 – 215.

Yilmaz, O. & Ince, E. (2012). The Usage of Alternative Assessment Techniques In Determination of Misconceptions About Electromagnetic Field – Magnetism Contents And Effects of Video – Based Experiments on Students' achievement at Distance Learning Course. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 55, 155 -160.

Εστιάζοντας στη Σύγχρονη Φυσική: Η Γνώση των Μαθητών Γυμνασίου για τη Βαρύτητα και τον Χωροχρόνο

Γεωργία Βακάρου, Γεώργιος Στύλος & Κωνσταντίνος Κώτσης

Περίληψη

Οι επιστημονικές ανακαλύψεις του 20ού αιώνα αποτελούν καμπή στην πορεία των Φυσικών Επιστημών. Παρ' όλα αυτά, στον τομέα της εκπαίδευσης της Φυσικής, συχνά δεν γίνεται καμία αναφορά σε σύγχρονες έννοιες λόγω της πολυπλοκότητάς τους. Επίσης, οι μελέτες που αφορούν στις αντιλήψεις των μαθητών/τριών για τη Σύγχρονη Φυσική παραμένουν περιορισμένες. Η παρούσα έρευνα προσπαθεί να γεφυρώσει αυτό το κενό εξετάζοντας τον επιστημονικό γραμματισμό των μαθητών/τριών της Γ' Γυμνασίου, εστιάζοντας ιδίως στη Γενική Θεωρία της Σχετικότητας του Αϊνστάιν. Η έρευνα διεξήχθη στα Ιωάννινα και προσέλυσε 126 μαθητές/τριες, ηλικίας 14-15 ετών, οι οποίοι απάντησαν σε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου με στόχο τη διερεύνηση της γνώσης της Φυσικής του Αϊνστάιν. Τα αποτελέσματα αποκαλύπτουν μια διαδεδομένη τάση προς την Κλασική Φυσική, δείχνοντας έναν περιορισμένο βαθμό εξοικείωσης με τις σύγχρονες έννοιες. Αυτή η κλίση υπογραμμίζει την ανάγκη για εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που θα ενσωματώνουν αποτελεσματικά τη Σύγχρονη Φυσική στο πρόγραμμα σπουδών. Οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις θα πρέπει να είναι καινοτόμες, ενσωματώνοντας τις σύγχρονες έννοιες της Φυσικής στις καθημερινές εμπειρίες των μαθητών/τριών για να ενισχύσουν τη συνάφεια. Με στοχευμένες παρεμβάσεις και μεταρρυθμίσεις στα προγράμματα σπουδών, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να καλλιεργήσουν μια γενιά επιστημονικά ενημερωμένων πολιτών που θα μπορούν να ανταπεξέλθουν κριτικά στις σύγχρονες επιστημονικές εξελίξεις.

Λέξεις-κλειδιά: Βαρύτητα, Γραμματισμός, Γυμνάσιο, Αϊνστάιν

0. Εισαγωγή

Ο 20^{ος} αιώνας αποτέλεσε σημείο καμπής για την επιστήμη λόγω των σημαντικών ανακαλύψεων που αναδιαμόρφωσαν την κατανόησή μας για το σύμπαν. Μεταξύ των πρωτοποριακών θεωριών, η Γενική Θεωρία της Σχετικότητας του Αϊνστάιν αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο της επιστημονικής εξέλιξης, φέρνοντας επανάσταση στην Κλασική Φυσική και εισάγοντας νέες έννοιες όπως εκείνη του χωροχρόνου και της καμπύλωσής του (Kamphorst, Vollebregt, Savelsbergh & van Joolingen, 2023). Παρά τη μνημειώδη σημασία της, η ενσωμάτωση της Σύγχρονης Φυσικής, και ιδιαίτερα των θεωριών του Αϊνστάιν, στα εκπαιδευτικά προγράμματα παραμένει μια πρόκληση, που συχνά επισκιάζεται από την κυριαρχία της Κλασικής Μηχανικής στις διδακτικές πρακτικές (Postiglione & Angelis, 2021).

Οι εκπαιδευτικές προσπάθειες στη διδασκαλία της Φυσικής συνήθως δίνουν έμφαση στις κλασικές θεωρίες, που έχουν τις ρίζες τους κυρίως στη Νευτώνεια Μηχανική, την οποία συναντούν οι μαθητές/τριες από τις τάξεις του Δημοτικού. Ενώ αυτές οι αρχές παρέχουν ένα θεμελιώδες πλαίσιο για την κατανόηση του φυσικού κόσμου, προσφέρουν μόνο μια μερική ματιά στο περίπλοκο φάσμα αυτού, με αποτέλεσμα το εκπαιδευτικό σύστημα να αφήνει τις σύγχρονες έννοιες ανεξερεύνητες σε μεγάλο βαθμό (Βακάρου & Κώτσης, 2023).

Η μελέτη αυτή εμβαθύνει στον επιστημονικό γραμματισμό των μαθητών/τριών του Γυμνασίου, εστιάζοντας στην γνώση της Γενικής Θεωρίας της Σχετικότητας του Αϊνστάιν. Ωστόσο, μέσω της παρούσας έρευνας δεν διερευνάται η εις βάθος γνώση και κατανόηση της Σύγχρονης Φυσικής αλλά σε ένα γενικότερο πλαίσιο η επαφή των μαθητών/τριών με τις τελευταίες επιστημονικές εξελίξεις στον τομέα της βαρυτικής έλξης μεταξύ των σωμάτων. Εξετάζοντας τον τρόπο διατύπωσης αυτών των θεμελιωδών εννοιών από τα παιδιά, στόχος είναι η διασαφήνιση του βαθμού στον οποίο η Σύγχρονη Φυσική εμφανίζεται στην επιχειρηματολογία τους. Η έρευνα επιδιώκει να καλύψει ένα αξιοσημείωτο κενό στην υπάρχουσα βιβλιογραφία, το οποίο συχνά παραβλέπει την εμπλοκή των μαθητών/τριών με τη Σύγχρονη Φυσική, εμποδίζοντας έτσι την ολοκληρωμένη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

1. Σύγχρονη Φυσική

Η Γενική Θεωρία της Σχετικότητας του Αϊνστάιν αποτελεί βασικό ορόσημο για την Θεωρητική Φυσική, αναδιαμορφώνοντας θεμελιωδώς την κατανόησή μας για τη βαρύτητα και τη δομή του σύμπαντος. Στον πυρήνα της, αυτή η επαναστατική θεωρία υποστηρίζει ότι η βαρύτητα δεν προκύπτει ως δύναμη που ενεργεί σε απόσταση, όπως περιγράφεται από τη Νευτώνεια μηχανική, αλλά ως συνέπεια της καμπυλότητας του χωροχρόνου που προκαλείται από τεράστια αντικείμενα (Hawking, 2014). Με απλούστερους όρους, ο Αϊνστάιν παρομοίασε τον χωροχρόνο με ένα εύκαμπτο ύφασμα, με τεράστια σώματα όπως πλανήτες και αστέρια να βρίσκονται πάνω σε αυτό το ύφασμα και να το καμπυλώνουν. Όταν μικρότερα αντικείμενα διασχίζουν τον καμπυλωμένο χωροχρόνο βιώνουν τις επιπτώσεις της βαρύτητας (Dua et al., 2020).

Αυτό το εννοιολογικό πλαίσιο που παρουσιάστηκε από τον Αϊνστάιν προσφέρει μια βαθιά απόκλιση από την Κλασική Θεωρία της βαρύτητας του Νεύτωνα, η οποία χαρακτηρίζει τη βαρύτητα ως ελκτική δύναμη μεταξύ σωμάτων που έχουν μάζα (Kavanagh & Sneider, 2006). Ενώ η περιγραφή του Νεύτωνα εξηγεί επαρκώς τις καθημερινές κινήσεις των αντικειμένων στη Γη και στο σύμπαν, η Γενική Θεωρία της σχετικότητας του Αϊνστάιν παρέχει μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση των υποκείμενων μηχανισμών της βαρύτητας. Διευκρινίζοντας πώς τα τεράστια αντικείμενα παραμορφώνουν τον ίδιο τον χωροχρόνο, η θεωρία του Αϊνστάιν επεκτείνει και εμπλουτίζει τις ιδέες του Νεύτωνα, αποκαλύπτοντας τις βαθύτερες συνδέσεις μεταξύ βαρύτητας, χώρου και χρόνου (Kersting & Steier, 2018). Στην ουσία, ενώ η θεωρία του Νεύτωνα παραμένει ένα πολύτιμο εργαλείο για πρακτικές εφαρμογές, το θεωρητικό πλαίσιο του Αϊνστάιν προσφέρει μια βαθύτερη, πιο λεπτή κατανόηση των βαρυτικών φαινομένων που διέπουν τη δυναμική του σύμπαντος σε μεγάλες κλίμακες (Kavanagh & Sneider, 2006).

2. Επιστημονικός Γραμματισμός

Παρόλη τη σπουδαιότητα της Σύγχρονης Φυσικής, ο βαθμός στον οποίο αυτά τα σύνθετα θεωρητικά πλαίσια ενσωματώνονται στα εκπαιδευτικά προγράμματα σπουδών και κατανοούνται από τους μαθητές/τριες είναι ελάχιστος (Gkiolmas et al., 2021). Έτσι, εκλείπει ο επιστημονικός γραμματισμός των παιδιών σχετικά με τέτοια επιστημονικά ζητήματα (Βακάρου & Κώτσης, 2023).

Ο επιστημονικός γραμματισμός περιλαμβάνει την ικανότητα κατανόησης, ερμηνείας και κριτικής αξιολόγησης επιστημονικών πληροφοριών και εννοιών, επιτρέποντας στα άτομα να ασχοληθούν ουσιαστικά με τις πολυπλοκότητες του φυσικού κόσμου και την επιστημονική έρευνα. Περιλαμβάνει όχι μόνο την πραγματική γνώση των επιστημονικών αρχών αλλά και την ικανότητα να εφαρμόζει επιστημονική συλλογιστική, να σκέφτεται κριτικά και να λαμβάνει τεκμηριωμένες αποφάσεις για επιστημονικά θέματα (Ardiyanti et al., 2019 · Mukti et al., 2019). Στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Φυσικής, ο επιστημονικός γραμματισμός συνεπάγεται μια ολοκληρωμένη κατανόηση των θεμελιωδών αρχών και θεωριών, συμπεριλαμβανομένων τόσο των Κλασικών όσο και των Σύγχρονων εννοιών της Φυσικής, με στόχο την καλλιέργεια επιστημονικά εγγράμματων και ενημερωμένων πολιτών (Rosa et al, 2018 · Ardiyanti et al., 2019).

Ο πυρήνας του επιστημονικού γραμματισμού είναι η εννοιολογική κατανόηση (Rosa et al., 2018). Οι μελέτες που εξετάζουν τον επιστημονικό γραμματισμό στο πλαίσιο της Φυσικής του Αϊνστάιν ή της Σύγχρονης Φυσικής γενικότερα, παρέχουν πολύτιμες γνώσεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων εκπαίδευσης αλλά ειδικότερα η έρευνα για τον επιστημονικό γραμματισμό σχετικά με τη Φυσική του Αϊνστάιν ή τη Σύγχρονη Φυσική είναι περιορισμένες (Alvarez – Alvarado et al., 2019 · Βακάρου & Κώτσης, 2023).

3. Μεθοδολογία

Στόχο αυτής της μελέτης αποτέλεσε η αξιολόγηση του επιπέδου γνώσεων και κατανόησης των μαθητών/τριών Γυμνασίου σχετικά με την έννοια του χωροχρόνου και της βαρύτητας όπως αυτές διατυπώνονται από τον Αϊνστάιν στη Σύγχρονη Φυσική. Συγκεκριμένα, η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη συμμετοχή 126 μαθητών/τριών της Γ' τάξης Γυμνασίου, χρησιμοποιώντας απλή τυχαία δειγματοληψία. Τα άτομα που συμμετείχαν απάντησαν σε ένα γραπτό ερωτηματολόγιο με τέσσερις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, το οποίο βασίστηκε σε προηγούμενο ερωτηματολόγιο από τους Choudhary et al. (2020).

Πίνακας 12: Ερωτηματολόγιο έρευνας

Ερωτήσεις ερωτηματολογίου
1. Τι είναι η βαρύτητα;
2. Τι είναι ο χωροχρόνος;
3. Αν ρίξουμε ταυτόχρονα ένα σφυρί και ένα φτερό, ποιο θα φτάσει πρώτο στο έδαφος; Μπορείς να αιτιολογήσεις την απάντησή σου;
4. Οι παράλληλες γραμμές μπορούν να συναντηθούν; Μπορείς να αιτιολογήσεις την απάντησή σου;

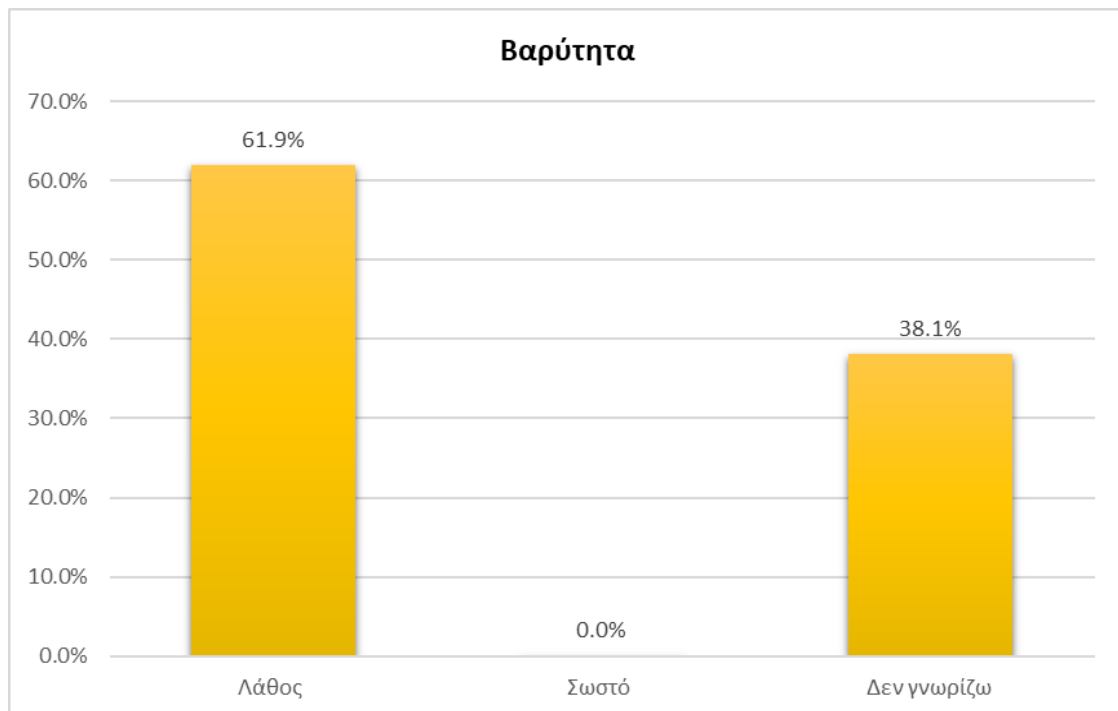
Η χρήση ανοιχτών ερωτήσεων διευκόλυνε την καταγραφή και επεξεργασία των δεδομένων, επιτρέποντας την καταγραφή όλων των απόψεων των μαθητών/τριών. Η ανάλυση των

δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του στατιστικού λογισμικού IBM SPSS Statistics 21, με την αξιολόγηση και κωδικοποίηση των απαντήσεων ως 'σωστές', 'λανθασμένες' ή 'δεν γνωρίζω'. Τονίζεται ότι πριν τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να καταγράψουν τις γνώσεις τους σχετικά με τις ερωτήσεις, βασιζόμενοι σε υπάρχουσες θεωρίες και νεότερες επιστημονικές εξελίξεις στον τομέα της Φυσικής, συμπεριλαμβάνοντας όλες τις γνώσεις τους.

4. Αποτελέσματα

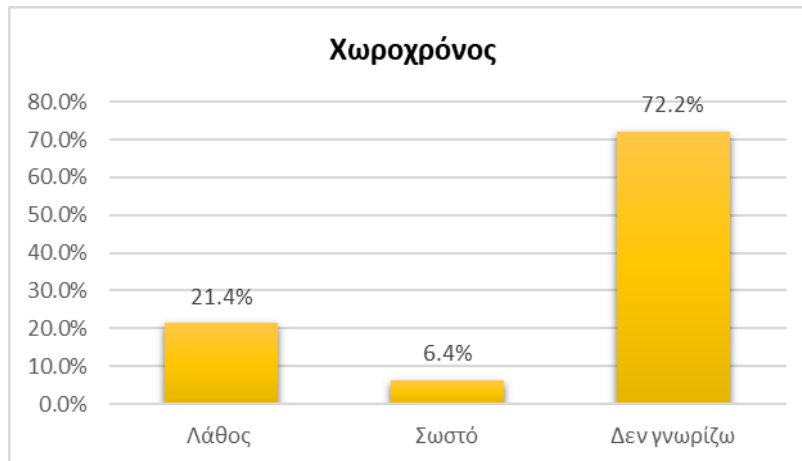
Η κωδικοποίηση των απαντήσεων έγινε με την προϋπόθεση ότι 'σωστές' είναι οι απαντήσεις που περιλαμβάνουν στην περιγραφή της βαρύτητας και του χωροχρόνου τη Γενική Θεωρία της Σχετικότητας ακόμα και σε αρκετά απλουστευμένη μορφή ή ακόμα και την παράθεση ενός παραδείγματος που σχετίζεται με την θεωρία του Αϊνστάιν. Στο Σχήμα 1 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ερώτησης 1: 'Τι είναι η βαρύτητα;'. Το 61.9% των μαθητών/τριών έδωσε επιστημονικά λανθασμένη απάντηση ή χρησιμοποίησε μόνο την Νευτώνεια Μηχανική για να εξηγήσει τι είναι η βαρύτητα. Το 38.1% απάντησαν πως δεν γνωρίζουν τι είναι η βαρύτητα ενώ κανένας μαθητής/τρια δεν κατέγραψε κάποια απάντηση που να σχετίζεται με τη Σύγχρονη Φυσική.

Σχήμα 1: Ποσοστιαία κατανομή των μαθητών/τριών ανάλογα με την ορθότητα των απαντήσεών τους στην ερώτηση 'Τι είναι η βαρύτητα;'



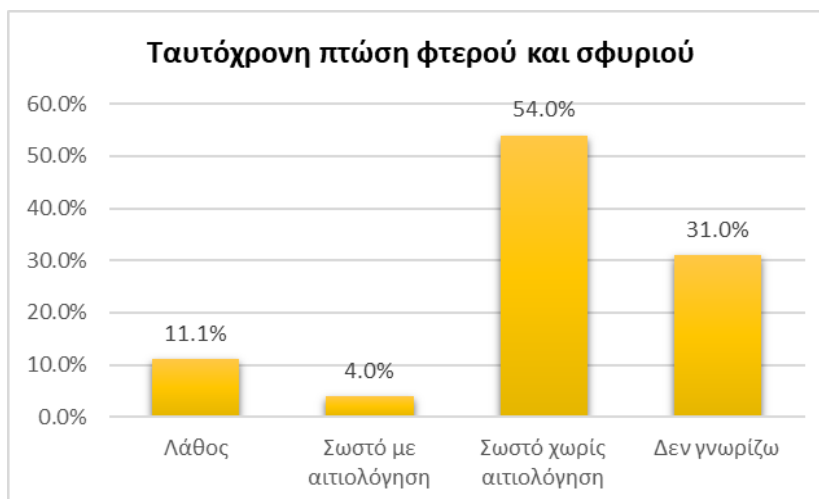
Στο Σχήμα 2 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ερώτησης 2: 'Τι είναι ο χωροχρόνος;'. Όπως προκύπτει, το 21.4% των μαθητών/τριών έδωσε λανθασμένη απάντηση. Το 6.4% έδωσε επαρκώς τη σωστή απάντηση, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό 72.2% των μαθητών/τριών απάντησε πως δεν του είναι γνωστή η παραπάνω έννοια.

Σχήμα 2: Ποσοστιαία κατανομή των μαθητών/τριών ανάλογα με την ορθότητα των απαντήσεών τους στην ερώτηση ‘Τι είναι ο χωροχρόνος;’



Στο σχήμα 3 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της 3^{ης} ερώτησης: ‘Αν ρίξουμε ταυτόχρονα ένα σφυρί και ένα φτερό, ποιο θα φτάσει πρώτο στο έδαφος; Μπορείς να αιτιολογήσεις την απάντησή σου;’. Φαίνεται ότι το 11.1% των μαθητών/τριών απάντησαν λανθασμένα, δηλαδή πως θα πέσει πρώτο το φτερό. Το 4% υποστήριξε ότι αν η πτώση των σωμάτων γίνει υπό συνθήκες κενού αέρος τότε αυτά θα φτάσουν ταυτόχρονα στο έδαφος ενώ εντός ατμοσφαιρικού αέρα θα υπάρξει καθυστέρηση στο φτερό λόγω των αντιστάσεων του αέρα. Το 54% των μαθητών/τριών απάντησε σωστά χωρίς αιτιολόγηση, ενώ το 31% δήλωσε άγνοια.

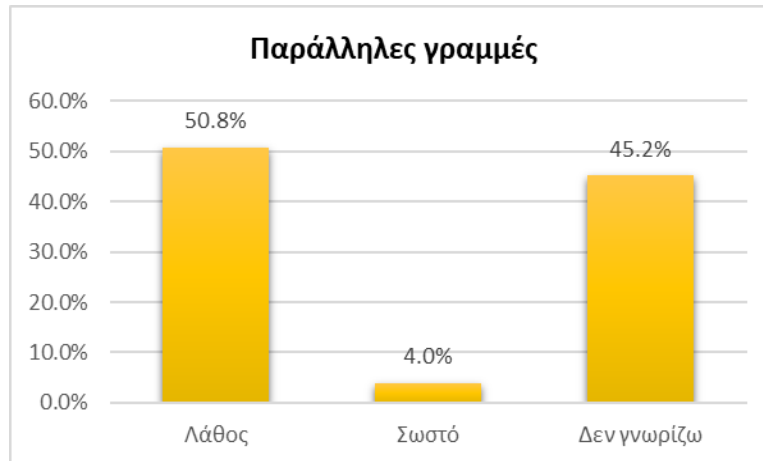
Σχήμα 3: Ποσοστιαία κατανομή των μαθητών/τριών ανάλογα με την ορθότητα των απαντήσεών τους στην ερώτηση ‘Αν ρίξουμε ταυτόχρονα ένα σφυρί και ένα φτερό, ποιο θα φτάσει πρώτο στο έδαφος; Μπορείς να αιτιολογήσεις την απάντησή σου;’



Στην τελευταία ερώτηση ‘Οι παράλληλες γραμμές μπορούν να συναντηθούν; Μπορείς να αιτιολογήσεις την απάντησή σου;’, ως σωστές θεωρήθηκαν οι απαντήσεις που δεν περιορίζονταν στα πλαίσια της Ευκλείδειας Γεωμετρίας αλλά περιλάμβαναν την περίπτωση που οι γραμμές κινούνταν στον καμπυλωμένο χωροχρόνο. Στο Σχήμα 4 φαίνεται ότι το 50.8%

αιτιολόγησε την απάντησή του μόνο με τη χρήση της Ευκλείδειας Γεωμετρίας, με μόλις 4% των παιδιών να μην περιορίζονται στις κινήσεις του επίπεδου χώρου. Ένα σημαντικό ποσοστό, βέβαια, το 45.2% δεν γνώριζε τι είναι οι παράλληλες γραμμές.

Σχήμα 4: Ποσοστιαία κατανομή των μαθητών/τριών ανάλογα με την ορθότητα των απαντήσεών τους στην ερώτηση ‘Οι παράλληλες γραμμές μπορούν να συναντηθούν; Μπορείς να αιτιολογήσεις την απάντησή σου;’



5. Συζήτηση

Τα ευρήματα της έρευνας προσφέρουν πολύτιμες πληροφορίες και καλλιεργούν έναν γόνιμο προβληματισμό σχετικά με την επικρατούσα κατάσταση του επιστημονικού γραμματισμού μεταξύ των μαθητών/τριών Γυμνασίου, ιδιαίτερα όσον αφορά την γνώση της βαρύτητας και του χωροχρόνου στο πλαίσιο της Γενικής Θεωρίας της Σχετικότητας του Αϊνστάιν.

Τα χαμηλά ποσοστά σχετικά με τη Σύγχρονη Φυσική, που φαίνονται στα αποτελέσματα, υπογραμμίζουν τη διάχυτη επιρροή των παραδειγμάτων της Κλασικής Φυσικής, δηλαδή της Νευτώνειας Μηχανικής, στα εννοιολογικά πλαίσια των μαθητών/τριών. Παρά τη μετασηματιστική φύση των θεωριών του Αϊνστάιν, οι μαθητές/τριες παρουσιάζουν έντονη κλίση σε κλασικές αρχές, αντανακλώντας την εδραιωμένη φύση των παραδοσιακών παιδαγωγικών προσεγγίσεων στη διδασκαλία της Φυσικής. Το φαινόμενο αυτό υπογραμμίζει την ανάγκη για στοχευμένες παρεμβάσεις με στόχο την επαναπροσδιορισμός των εκπαιδευτικών προτεραιοτήτων ώστε να περιλαμβάνουν πιο ολοκληρωμένα τα σύγχρονα θεωρητικά πλαίσια. Η πρόταση αυτή υποστηρίζεται και από τους Rusilowati et al. (2019) καθώς θεωρούν ότι συγκεκριμένα τα σχολικά εγχειρίδια μπορούν να καλλιεργήσουν σε σημαντικό βαθμό επιστημονικά εγγράμματους νέους.

Επιπλέον, σηματοδοτούνται ελλείψεις στα υπάρχοντα προγράμματα σπουδών. Αυτή η ανεπάρκεια αποτελεί σημαντική πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς που ο ρόλος τους είναι να προωθήσουν μια ολιστική κατανόηση του φυσικού κόσμου. Η αντιμετώπιση αυτής της πρόκλησης απαιτεί μια πολύπλευρη προσέγγιση που περιλαμβάνει αναθεωρήσεις του προγράμματος σπουδών και πρωτοβουλίες εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

Καθίσταται, λοιπόν, επιτακτική η ανάγκη διερεύνησης των στρατηγικών για την αποτελεσματική ενσωμάτωση της Σύγχρονης Φυσικής στις εκπαιδευτικές πρακτικές. Οι

μεθοδολογίες βιωματικής μάθησης, όπως τα πρακτικά πειράματα και οι προσομοιώσεις, αναδύονται ως πολλά υποσχόμενες οδούς για την ενίσχυση της εννοιολογικής κατανόησης και της εμπλοκής των μαθητών/τριων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Levrini, 2014). Οποιαδήποτε μεταρρύθμιση οφείλει να ικανοποιεί τον στόχο διδακτικής των Φυσικών Επιστημών που είναι ο επιστημονικός γραμματισμός των νέων πολιτών και η προβολή της επιστημονικής διαδικασίας (Ardiyanti et al., 2019).

6. Συμπεράσματα

Σε έναν κόσμο που διαμορφώνεται όλο και περισσότερο από τις ταχείες επιστημονικές εξελίξεις και τις τεχνολογικές καινοτομίες, η επιτακτική ανάγκη για ισχυρή επιστημονική εκπαίδευση δεν ήταν ποτέ πιο πιεστική. Η έρευνα για τη γνώση των μαθητών/τριών της μέσης εκπαίδευσης για τη βαρύτητα και το χωροχρόνο, στο πλαίσιο της Γενικής Θεωρίας της σχετικότητας του Αϊνστάιν, υπογραμμίζει την κρίσιμη ανάγκη για εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που γεφυρώνουν το χάσμα μεταξύ της Κλασικής και της Σύγχρονης Φυσικής.

Όπως προέκυψε από τα αποτελέσματα, υπάρχει μια επικρατούσα τάση προς την Κλασική Φυσική μεταξύ των παιδιών, επισημαίνοντας μια περιορισμένη εξοικείωση με τη Φυσική του Αϊνστάιν. Αυτή η παρατήρηση τονίζει τη σημασία των παιδαγωγικών καινοτομιών που θα πρέπει να στοχεύουν στην απρόσκοπτη ενσωμάτωση της Σύγχρονης Φυσικής στα εκπαιδευτικά προγράμματα σπουδών, εμπλουτίζοντας έτσι την κατανόηση για το σύμπαν.

Οι στοχευμένες παρεμβάσεις είναι απαραίτητες για την καλλιέργεια μιας επιστημονικά εγγράμματης νέας γενιάς, ικανής να ασχοληθεί κριτικά με τον σύγχρονο επιστημονικό λόγο. Αξιοποιώντας μεθοδολογίες βιωματικής μάθησης, όπως πρακτικά πειράματα και προσομοιώσεις, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προωθήσουν μια βαθύτερη εννοιολογική κατανόηση των σύγχρονων αρχών της φυσικής.

Ο επιστημονικός γραμματισμός στον τομέα της Σύγχρονης Φυσικής, ιδιαίτερα όσον αφορά τις θεωρίες του Αϊνστάιν, παραμένει ένας τομέας συνεχιζόμενου ερευνητικού και παιδαγωγικού ενδιαφέροντος. Η παρούσα μελέτη συμβάλλει στη συνεχιζόμενη συζήτηση για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών, φωτίζοντας τις προκλήσεις και τις ευκαιρίες που ενυπάρχουν στην προώθηση του επιστημονικού γραμματισμού μεταξύ των μαθητών/τριων της μέσης εκπαίδευσης. Αντιμετωπίζοντας αυτές τις προκλήσεις μέσω συνεργατικών προσπαθειών μεταξύ εκπαιδευτικών, πολιτικών και ενδιαφερομένων, μπορούμε να καλλιεργήσουμε μια γενιά επιστημονικά ενημερωμένων πολιτών έτοιμων να αντιμετωπίσουν τις πολυπλοκότητες του σύγχρονου κόσμου και να συμβάλουν ουσιαστικά στην επιστημονική έρευνα.

Βιβλιογραφία

Βακάρου, Γ. & Κώτσης, Κ.Τ. (2023). Εισάγοντας την έννοια της βαρύτητας κατά τον Einstein στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Σύγκριση επιδόσεων ανάλογα με το φύλο των μαθητών. *13ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση: Πρακτικά Εκτεταμένων Συνόψεων των Εργασιών*. Ιωάννινα, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. <https://doi.org/10.12681/codiste.5541>

Alvarez – Alvarado, M.S., Mora, C. & Cevallos – Reyes, C.B. (2019). Peer instruction to address alternative conceptions in Einstein’s special relativity. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, 41(4), e20190008. <https://doi.org/10.1590/1806-9126-RBEF-2019-0008>

Ardiyanti, Y., Suyanto, S. & Suryadarma, I. G. P. (2019). The role of students science literacy in Indonesia. *Journal of Physics: Conference Series*, 1321(3), 032085. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1321/3/032085>

Choudhary, R., Foppoli, A., Kaur, T., Blair, D., Burman, R.R., & Zadnik, M.G. (2020). A Comparison of Short and Long Einsteinian Physics Intervention Programmes in Middle School. *Research in Science Education*, 52, 305-324. <https://doi.org/10.1007/s11165-020-09944-8>

Dua, Y.S., Blair, D.G., Kaur, T. & Choudhary, R.K. (2020). Can Einstein’s Theory of General Relativity be taught to Indonesian high school students?. *Journal Pendidikan IPA Indonesia – Indonesian Journal of Science Education*, 9(1), 50 – 58. <https://doi.org/10.15294/jpii.v9i1.22468>

Gkiolmas, A., Stoumpa, A., Lazos, P., Skordoulis, C., Chalkidis, A., Michalopoulos, V. & Balwit, J. (2021). An instructional method, based on POE (Predict-Observe-Explain), for teaching two basic wave properties and the wave nature of light. *Journal of Physics: Conference Series*, 1929 012086. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1929/1/012086>

Hawking, S. (2014). Singularities and the geometry of spacetime. *The European Physical Journal H*, 39, 413–503. <https://doi.org/10.1140/epjh/e2014-50013-6>

Kamphorst, F., Vollebregt, M.J., Savelsbergh, E.R. & van Joolingen, W. R. (2023). An Educational Reconstruction of Special Relativity Theory for Secondary Education. *Science & Education*, 32, 57–100. <https://doi.org/10.1007/s11191-021-00283-2>

Kavanagh, C. & Sneider, C.I. (2006). Learning about Gravity II. Trajectories and Orbits: A Guide for Teachers and Curriculum Developers. *Astronomy Education Review*, 5(2), 53-102. <https://doi.org/10.3847/AER2006019>

Kersting, M. & Steier, R. (2018). Understanding Curved Spacetime - The Role of the Rubber Sheet Analogy in Learning General Relativity. *Science & Education*, 27, 793-623. <https://doi.org/10.1007/s11191-018-9997-4>

Levrini, O. (2014). The Role of History and Philosophy in Research on Teaching and Learning of Relativity. In M.R. Matthews (Eds.), *International Handbook of Research in History, Philosophy and Science Teaching* (pp. 157 – 181). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7654-8_6

Mukti, W. R., Yuliskurniawati, I. D., Noviyanti, N. I., Mahanal, S. & Zubaidah, S. (2019). A Survey of High School Students’ Scientific Literacy Skills in Different Gender. *Journal of Physics: Conference Series, The International Seminar on Bioscience and Biological Education*, 1241(1) (pp 012043). <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1241/1/012043>

Postiglione, A. & Angelis, I.D. (2021). Students’ understanding of gravity using the rubber sheet analogy: an Italian experience. *Physics Education*, 56, 025020, (pp11). <https://doi.org/10.1088/1361-6552/abd1c4>

Rosa, G. C., Cari, C., Aminah, N. S. & Handhika, J. (2018). Students’ understanding level and scientific literacy competencies related to momentum and impulse. *Journal of Physics:*

Conference Series, The 5th International Conference on Research, Implementation, & Education of Mathematics and Sciences, 1097(1) (pp 012019). <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1097/1/012019>

Rusilowati, A., Astuti, B. & Rahman, N. A. (2019). How to improve student's scientific literacy. *Journal of Physics: Conference Series, UNNES Physics International Symposium 2018 (UPIS2018), 1170(1)*, 012028. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1170/1/012028>

Η Επίδραση Εργαστηριακών-Διερευνητικών Δραστηριοτήτων στην Κατανόηση Εννοιών της Φυσικής από Μελλοντικούς Εκπαιδευτικούς

Νικόλαος Κυριαζής & Γεώργιος Στύλος

Περίληψη

Η εννοιολογική κατανόηση θεμελιωδών εννοιών των Φυσικών Επιστημών αποτελεί σημαντικό παράγοντα καθώς σχετίζεται με τις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους. Προηγούμενες μελέτες έχουν εντοπίσει ότι μαθητές, φοιτητές και εκπαιδευτικοί στα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών έχουν προϋπάρχουσες ιδέες που έχουν δημιουργηθεί από τις καθημερινές τους εμπειρίες ή μέσω προηγούμενης διδασκαλίας. Η διερευνητική διδασκαλία είναι ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα των πρόσφατων μεταρρυθμιστικών διαδικασιών που συντελούνται στην εκπαίδευση των Φυσικών Επιστημών. Ειδικότερα, η διαδικασία της διερεύνησης καλεί τους μαθητές να δώσουν απαντήσεις σε ερευνητικές ερωτήσεις μέσω της ανάλυσης δεδομένων που οι ίδιοι κάνουν. Ο σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η μελέτη της επίδρασης εργαστηριακών και διερευνητικών δραστηριοτήτων στην κατανόηση εννοιών και φαινομένων της θερμότητας από μελλοντικούς εκπαιδευτικούς του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Σε αυτό το πλαίσιο, αναπτύχθηκε η διδακτική παρέμβαση η οποία αποτελούνταν από οχτώ μαθήματα τρίωρης διάρκειας και στηρίχθηκε στη διερευνητική μάθηση και συγκεκριμένα στην επιβεβαιωτική και καθοδηγούμενη διερεύνηση. Πιο συγκεκριμένα, το εργαλείο που αξιοποιήθηκε ήταν το ερωτηματολόγιο TCE (Thermal Concept Evaluation) που αναφέρεται σε βασικές θερμικές έννοιες όπως η θερμότητα, η θερμοκρασία, η θερμική αγωγιμότητα και οι αλλαγές φάσης. Οι περιγραφικές αναλύσεις έδειξαν ότι το σύνολο των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα είχαν χαμηλά έως μηδενικά επίπεδα εννοιολογικής κατανόησης σχετικά με τις έννοιες της θερμότητας πριν την διδακτική παρέμβαση. Μετά τη διδακτική παρέμβαση στα πλαίσια της έρευνας διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων βελτίωσαν τις επιδόσεις τους. Επομένως, η σειρά των διδακτικών παρεμβάσεων είχε ως αποτέλεσμα την εννοιολογική αλλαγή και εκλαμβάνεται ως επιτυχημένη.

Λέξεις-κλειδιά: Διερευνητική μάθηση, Φυσικές Επιστήμες, Θερμικές Έννοιες

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1 Εναλλακτικές αντιλήψεις

Σύμφωνα με την εποικοδομητική προσέγγιση, οι μαθητές στα μαθήματα των φυσικών επιστημών έχουν προϋπάρχουσες ιδέες που έχουν δημιουργηθεί από τις καθημερινές τους εμπειρίες ή μέσω προηγούμενης διδασκαλίας (Vosniadou, 2013). Μία από τις προκλήσεις στη διδασκαλία της φυσικής είναι ότι οι μαθητές καλούνται να κατανοήσουν τα φαινόμενα της θερμότητας με βάση τις υπάρχουσες ιδέες και πεποιθήσεις τους. Προηγούμενες μελέτες έχουν εντοπίσει ότι η αναντιστοιχία μεταξύ των εννοιολογικών πεποιθήσεων των μαθητών και των εκπαιδευτικών για τη θερμότητα μπορεί να αποδοθεί ως το κύριο εμπόδιο για την κατανόηση αυτής της έννοιας (Deehan et al., 2017). Τις τελευταίες δεκαετίες, οι εκπαιδευτικοί

των φυσικών επιστημών δίνουν έμφαση στη σημασία της κατανόησης των αντιλήψεων των μαθητών για διάφορες έννοιες (Gencer & Cakiroglu, 2011).

Η «εννοιολογική κατανόηση» αναφέρεται στην δημιουργία καλά συνδεδεμένων και ιεραρχικά οργανωμένων εννοιολογικών δομών (Stevens et al., 2010). Ωστόσο, η έρευνα έχει δείξει ότι η ανάπτυξη επιστημονικής εννοιολογικής κατανόησης είναι δύσκολη λόγω της ανθεκτικότητας των εναλλακτικών αντιλήψεων (Vosniadou, 2013). Σύμφωνα με αυτό, οι μαθητές αναπτύσσουν αρχικά ένα αφελές αλλά σχετικά σταθερό και επίμονο εννοιολογικό πλαίσιο με βάση τις καθημερινές τους εμπειρίες. Η εννοιολογική κατανόηση των μαθητών αναπτύσσεται σταδιακά καθώς εμπλέκονται σε διαφορετικούς τύπους μαθησιακών διαδικασιών. Ωστόσο, μια εναλλακτική αντίληψη μπορεί να προκύψει από τις προσπάθειες των μαθητών να δημιουργήσουν συνοχή και να ενσωματώσουν την επιστημονική γνώση στο αρχικό τους εννοιολογικό πλαίσιο. Στη φάση της ένταξης οι μαθητές τροποποιούν την επιστημονική γνώση υπό το πρίσμα της υπάρχουσας μη επιστημονικής πεποίθησής τους, με άλλα λόγια, μια πιο προχωρημένη εναλλακτική αντίληψη που προκαλείται από τη διδασκαλία (Vosniadou, 2013).

1.2 Διερευνητική διδασκαλία

Η διερευνητική διδασκαλία είναι ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα των πρόσφατων μεταρρυθμιστικών διαδικασιών που συντελούνται στην εκπαίδευση των φυσικών επιστημών. Την δεκαετία του 1960 ξεκίνησε η ανάπτυξη της ως απάντηση στην παραδοσιακή διδασκαλία – όπου οι μαθητές απομνημονεύουν τις πληροφορίες που τους παρείχε το εκπαιδευτικό υλικό (Barrow, 2006). Η διαδικασία της διερεύνησης καλεί τους μαθητές να δώσουν απαντήσεις σε ερευνητικές ερωτήσεις μέσω της ανάλυσης δεδομένων που οι ίδιοι κάνουν. Από τον παραπάνω ορισμό της διερεύνησης συνάγεται ότι (Grandy & Duschl, 2007):

- Οι ερωτήσεις δεν προέρχονται αποκλειστικά από τους μαθητές αυτό συμβαίνει μόνο στην ανοιχτή. Για να φτάσουν στο επίπεδο να παράγουν ερευνητικές ερωτήσεις οι μαθητές χρειάζονται εκπαίδευση και εμπειρία.
- Η λήψη των δεδομένων δεν είναι αναγκαίο να έχει γίνει από τους ίδιους τους μαθητές. Οι μαθητές μπορούν να αναλύσουν τα δεδομένα που τους δίνονται χωρίς να είναι απαραίτητο να σχεδιάσουν, να εκτελέσουν κάποιο πείραμα. Αυτό που είναι σημαντικό είναι οι μαθητές να απαντούν στην ερευνητική ερώτηση μέσω δικής τους ανάλυσης των δεδομένων.

Επομένως, δεν συνιστά διερεύνηση η ανάθεση στους μαθητές έρευνας (project) που αφορά μόνο την αναζήτηση στοιχείων χωρίς να συμπεριλαμβάνει την ανάλυση δεδομένων. Ακόμη δραστηριότητες που περιλαμβάνουν πρακτική άσκηση π.χ. μετρήσεις με επιστημονικά όργανα κ.λ.π. είναι κομμάτι της διερεύνησης αλλά δεν συνιστά από διερεύνηση από μόνη της (Manoli et al., 2015).

1.3 Επίπεδα διερεύνησης

1^ο επίπεδο Επιβεβαιωτική διερεύνηση: Στους μαθητές παρέχεται η ερώτηση, οι οδηγίες τις οποίες καλούνται να ακολουθήσουν στην ερευνά τους καθώς και τα απαιτούμενα υλικά. Αυτό το επίπεδο της διερεύνησης εφαρμόζεται όταν οι στόχοι του δασκάλου είναι να

ενισχύσει κάτι που έχει διδάξει π.χ. επανάληψη, να εισάγει τους μαθητές στον τρόπο διεξαγωγής έρευνας (Smyrniotou & Dimitracopoulou, 2007).

2^ο επίπεδο Καθοδηγούμενη διερεύνηση: Η ερώτηση, τα απαιτούμενα υλικά και οι οδηγίες για τη διαδικασία που θα ακολουθήσουν είναι διαθέσιμα στους μαθητές. Η απάντηση δεν είναι γνωστή στους μαθητές πριν κάνουν το πείραμα στόχος είναι να εξάγουν το συμπέρασμα με βάση τα στοιχεία που έχουν συλλέξει. Η διαφορά ανάμεσα στην επιβεβαιωτική και την καθοδηγούμενη διερεύνηση έγκειται στο αν γνωρίζουν οι εκπαιδευόμενοι το αποτέλεσμα της διερεύνησης. Έτσι η ίδια δραστηριότητα μετατρέπεται από 1^ο σε 2^ο επίπεδο ανάλογα με το αν εκτελεστεί μετά ή πριν από την διδασκαλία (O'Rourke & Kahn, 2005).

3^ο επίπεδο Προσανατολισμένη διερεύνηση: Στους μαθητές δίνεται μόνο το πρόβλημα, το ερώτημα δηλαδή που πρέπει να απαντήσουν. Οι μαθητές σχεδιάζουν την ερευνητική πορεία που θα χαράξουν μόνοι τους χωρίς την βοήθεια του εκπαιδευτικού. Τα υλικά είτε παρέχονται εξολοκλήρου από τον εκπαιδευτικό είτε δίνεται η δυνατότητα να επιλέξουν οι μαθητές εντελώς ελεύθερα. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν είναι παθητικός καθώς οι μαθητές χρειάζονται έλεγχο κατά την διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας για την αποφυγή έκθεσης τους σε κινδύνους (Thomas & Oldfather, 1995).

4^ο επίπεδο Ανοιχτή διερεύνηση: Οι μαθητές παράγουν τα ερωτήματα ακόμα σχεδιάζουν και διεξάγουν την έρευνα. Για την διεξαγωγή αυτής της διερεύνησης οι μαθητές πρέπει να έχουν αποδείξει ότι είναι ικανοί να διεξάγουν έρευνα, να καταγράφουν και να αναλύουν δεδομένα καθώς και να εξάγουν ασφαλή συμπεράσματα (Wells, 2001). Τα επίπεδα που αναφέρθηκαν προηγουμένως μπορούν να εφαρμοστούν συνδυαστικά σε μια ενότητα. Επιπλέον, μπορεί η διδασκαλία να ξεκινήσει με μια μορφή διερεύνησης π.χ. καθοδηγούμενη και μετέπειτα να εξελιχθεί σε προσανατολισμένη ή ανοιχτή (Manoli et al., 2015).

1.4 Η διερευνητική μάθηση στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες το επίπεδο της επιβεβαιωτικής διερεύνησης συναντάται εντονότερα. Στους εργαστηριακούς οδηγούς τα πειράματα επικεντρώνονται αποκλειστικά στην καταγραφή των μετρήσεων και την μαθηματική επεξεργασία τους που τα καθιστά βαρετά (Smyrniotou & Dimitracopoulou, 2007). Στην διεθνή βιβλιογραφία τα δυο πρώτα επίπεδα χρησιμοποιούνται κατά κόρον όμως στην χώρα μας η επιβεβαιωτική και η καθοδηγούμενη διερεύνηση ακόμη δεν εφαρμόζονται συχνά. Αυτό συμβαίνει διότι η βαρύτητα δίνεται στην διδασκαλία εννοιών, νόμων με μια λέξη της θεωρίας. Έτσι οι πειραματικές διαδικασίες έχουν παραγκωνιστεί ή έχουν δευτερεύοντα ρόλο που αποσκοπεί στην εμπέδωση της θεωρίας. Η επικρατούσα άποψη στην χώρα μας υποστηρίζει ότι ένα μαθητοκεντρικό από το αν μπορούν να εξάγουν ορθά συμπεράσματα (Vosniadou, 2013).

2. Μεθοδολογία

2.1 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση της επίδρασης εργαστηριακών διερευνητικών δραστηριοτήτων στην κατανόηση εννοιών και φαινομένων της θερμότητας. Τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης διατυπώθηκαν ως εξής:

- Πώς επιδρούν οι εργαστηριακό-διερευνητικές δραστηριότητες στην κατανόηση των εννοιών και των φαινομένων της θερμότητας των φοιτητών;
- Υπάρχουν στατιστικές διαφορές στην εννοιολογική κατανόηση των φοιτητών στις έννοιες και στα φαινόμενα της θερμότητας πριν και μετά τις διδακτικές παρεμβάσεις;

2.2 Δείγμα - Διαδικασία της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το εαρινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2022 – 2023 και αφορούσε 39 τριτοετείς φοιτητές και φοιτήτριες του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων που συμμετείχαν στο μάθημα «Εργαστηριακή προσέγγιση εννοιών της Φυσικής».

Η διδακτική παρέμβαση η οποία αποτελούνταν από οχτώ μαθήματα τρίωρης διάρκειας στηρίχτηκε στη διερευνητική μάθηση και συγκεκριμένα στην επιβεβαιωτική και καθοδηγούμενη διερεύνηση. Ένα ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου μοιράστηκε πριν και μετά την παρέμβαση. Η χρονική διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ήταν 40 λεπτά. Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται οι ενότητες που καλύφθηκαν κατά την διάρκεια του εργαστηρίου. και τα αντίστοιχα μαθησιακά αποτελέσματά.

2.3 Ερευνητικά εργαλεία

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για να αξιολογήσουν το βαθμό στον οποίο οι φοιτητές είχαν υιοθετήσει επιστημονικά ορθές αντιλήψεις και είναι το Thermal Concept Evaluation (TCE) που αναπτύχθηκε από τους Yeo & Zadnik (2001). Το ερωτηματολόγιο αναφέρεται σε βασικές θερμικές έννοιες όπως η θερμότητα, η θερμοκρασία, η θερμική αγωγιμότητα και οι αλλαγές φάσης. Κάθε ερώτηση δημιουργήθηκε έτσι ώστε οι απαντήσεις της να εμπεριέχει μία ή περισσότερες εναλλακτικές αντιλήψεις. Το τεστ έχει χρησιμοποιηθεί από πολλούς ερευνητές σε διαφορετικά επίπεδα εκπαίδευσης (Chu et al., 2012· Adadan & Yanuzkaya, 2018).

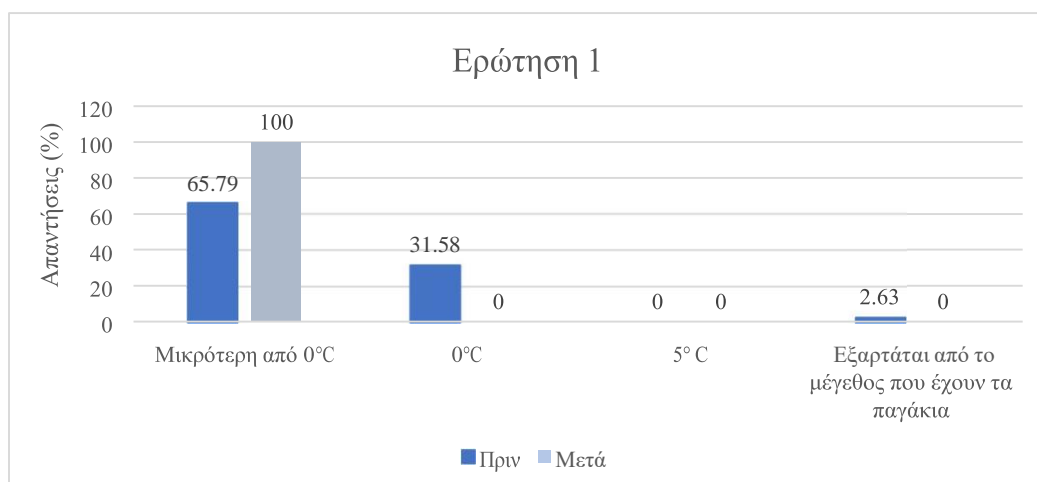
3. Περιγραφική στατιστική

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα περιγραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων σε σχέση με το φύλο και την κατεύθυνση σπουδών που ακολουθήθηκε στο Λύκειο καθώς και τα προπτυχιακά μαθήματα που παρακολούθησαν. Επίσης αναλύονται και παρουσιάζονται σε διαγράμματα η ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των φοιτητών στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου γνώσεων TCE πριν και μετά την παρέμβαση.

Ερώτηση 1: Ποια είναι η πιο πιθανή θερμοκρασία που έχουν τα παγάκια όταν βρίσκονται στην κατάψυξη του ψυγείου;

Παρατηρούμε πως υπάρχει αύξηση του ποσοστού των σωστών απαντήσεων μετά τη διδασκαλία (από 65.79% σε 100%) δηλαδή απάντησαν σωστά όλοι οι φοιτητές. Η εναλλακτική ιδέα που παρουσιάζεται εδώ είναι πως ο πάγος βρίσκεται πάντα σε θερμοκρασία 0°C.

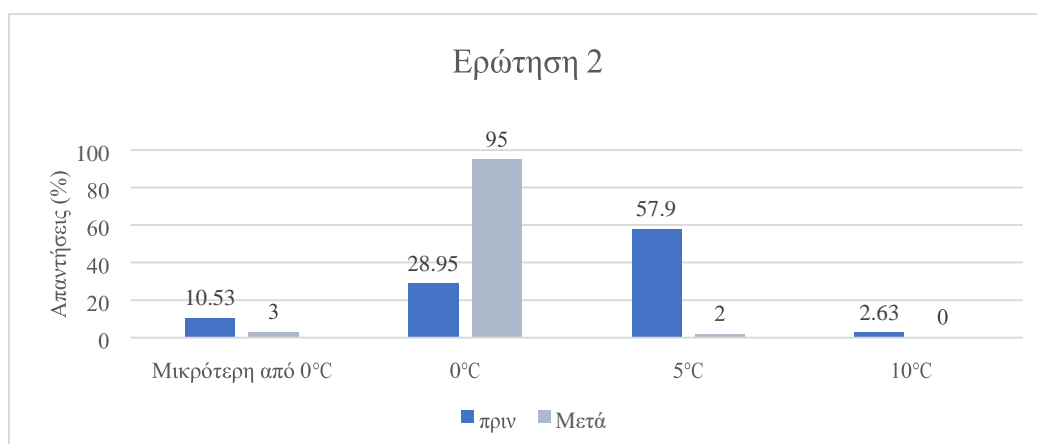
Σχήμα 1: Ποσοστιαία κατανομή των συμμετεχόντων στην ερώτηση 1



Ερώτηση 2: Ο Γιώργος παίρνει έξι παγάκια από την κατάψυξη και βάζει τέσσερα από αυτά σε ένα ποτήρι με νερό και αφήνει τα υπόλοιπα δύο στον πάγκο της κουζίνας. Ανακατεύει τα παγάκια που βρίσκονται στο ποτήρι μέχρι αυτά να γίνουν πολύ μικρότερα και να έχουν σταματήσει να λιώνουν. Ποια είναι η πιο πιθανή θερμοκρασία του νερού σε αυτό το στάδιο;

Στην ερώτηση αυτή παρατηρούμε μια μεγάλη αύξηση των σωστών απαντήσεων μετά τη διδασκαλία του μαθήματος. Πιο συγκεκριμένα, το ποσοστό των σωστών απαντήσεων των φοιτητών πριν τη διδασκαλία ανέρχεται στο 28,95%, ενώ μετά από αυτή ανέρχεται στο 95%. Περίπου ένας στους δύο φοιτητές πριν την διδασκαλία δείχνει να μη συνδέει τη θερμοκρασία τήξης του πάγου με τις αλλαγές φάσης και ότι το νερό μπορεί να υπάρχει ως υγρό σε θερμοκρασία 0°C.

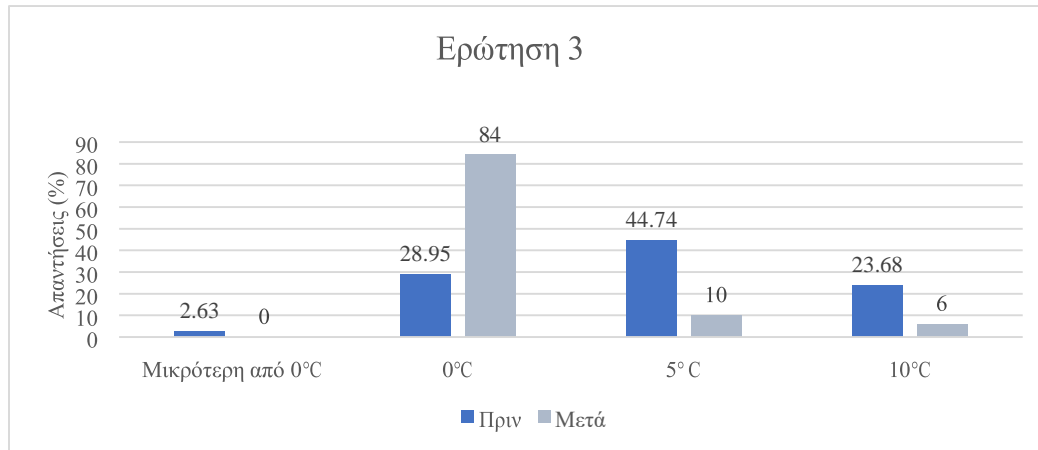
Σχήμα 2: Ποσοστιαία κατανομή των συμμετεχόντων στην ερώτηση 2



Ερώτηση 3: Τα παγάκια που άφησε ο Γιώργος στον πάγκο έχουν σχεδόν λιώσει και βρίσκονται σε μια λιμνούλα νερού. Ποια είναι η πιο πιθανή θερμοκρασία που έχουν τα μικρότερα παγάκια;

Το ποσοστό των σωστών απαντήσεων πριν τη διδασκαλία είναι 28.95%, ενώ μετά τη διδασκαλία αυξήθηκε και έφτασε στο 84%. Η εναλλακτική ιδέα που εμφανίζεται ξανά είναι πως το νερό για να μπορεί να υπάρξει ως υγρό πρέπει να έχει θερμοκρασία άνω των 0°C.

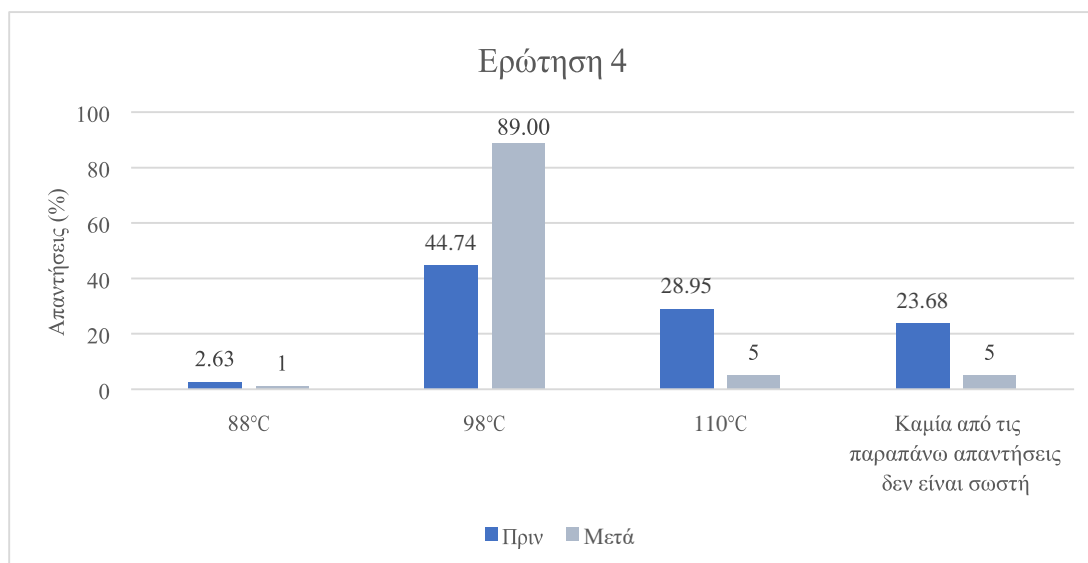
Σχήμα 3: Ποσοστιαία κατανομή των συμμετεχόντων στην ερώτηση 3



Ερώτηση 4: Πάνω στο μάτι της κουζίνας βρίσκεται μια κατσαρόλα γεμάτη νερό. Το νερό έχει αρχίσει να βράζει γρήγορα. Η πιο πιθανή θερμοκρασία του νερού είναι περίπου:

Στη συγκεκριμένη ερώτηση παρατηρούμε πως το ποσοστό των σωστών απαντήσεων πριν από το μάθημα είναι 44.74% ενώ μετά από αυτή 89% δείχνοντας σημαντική βελτίωση. Οι φοιτητές που απάντησαν λάθος, δείχνουν να πιστεύουν ότι η θερμοκρασία βρασμού του νερού είναι πάντα οι 100°C ή πάνω από αυτή.

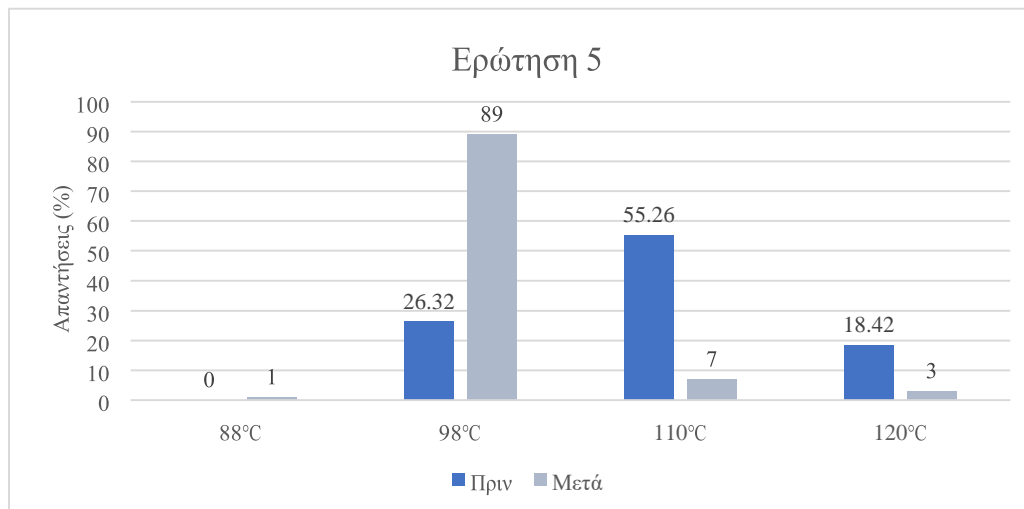
Σχήμα 4: Ποσοστιαία κατανομή των συμμετεχόντων στην ερώτηση 4



Ερώτηση 5: Πέντε λεπτά αργότερα, το νερό στην κατσαρόλα εξακολουθεί να βράζει. Η πιο πιθανή θερμοκρασία του νερού τώρα είναι περίπου:

Παρατηρούμε πως το ποσοστό των σωστών απαντήσεων αυξήθηκε σημαντικά μετά τη διδασκαλία (από 26.32% σε 89%). Η πλειοψηφία των φοιτητών όμως απάντησε εσφαλμένα πριν το μάθημα, καθώς επικράτησε η εναλλακτική ιδέα που θέλει τη θερμοκρασία κατά το βρασμό να μην παραμένει σταθερή αλλά να αυξάνεται.

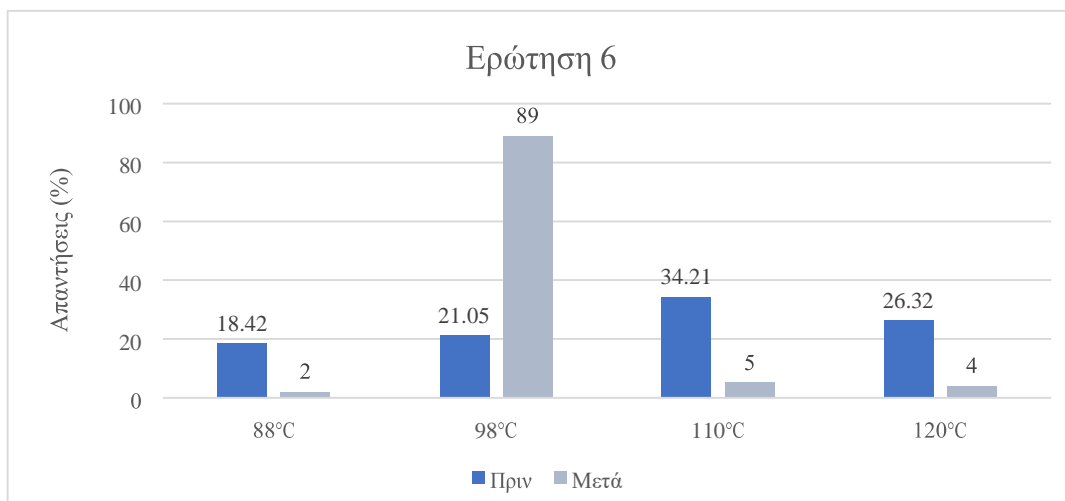
Σχήμα 5: Ποσοστιαία κατανομή των συμμετεχόντων στην ερώτηση 5



Ερώτηση 6: Ποια πιστεύετε ότι είναι η θερμοκρασία του ατμού πάνω από το νερό που βράζει στην κατσαρόλα;

Το ποσοστό των σωστών απαντήσεων στη συγκεκριμένη ερώτηση πριν και μετά την παρέμβαση είναι 21.05% και 89% αντίστοιχα. Ωστόσο, παρατηρούμε πως πριν το μάθημα πάνω από τους μισούς φοιτητές θεωρούν λανθασμένα πως η θερμοκρασία του ατμού πάνω από το νερό που βράζει στην κατσαρόλα είναι μεγαλύτερη από 100°C.

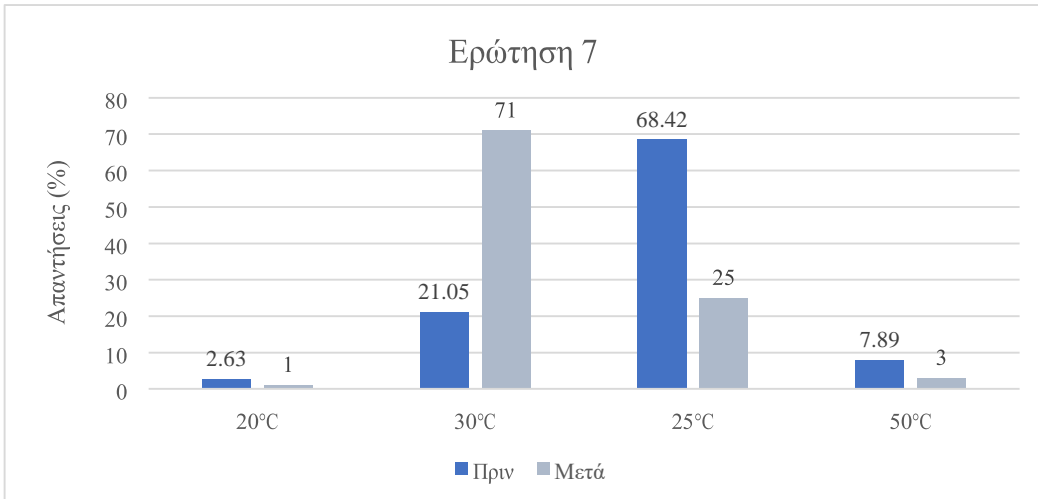
Σχήμα 6: Ποσοστιαία κατανομή των συμμετεχόντων στην ερώτηση 6



Ερώτηση 7: Ο Κωνσταντίνος αναμιγνύει δύο φλιτζάνια με νερό στους 40°C με ένα φλιτζάνι με νερό στους 10°C. Ποια είναι η πιθανότερη θερμοκρασία του νερού που προέκυψε από την ανάμειξη;

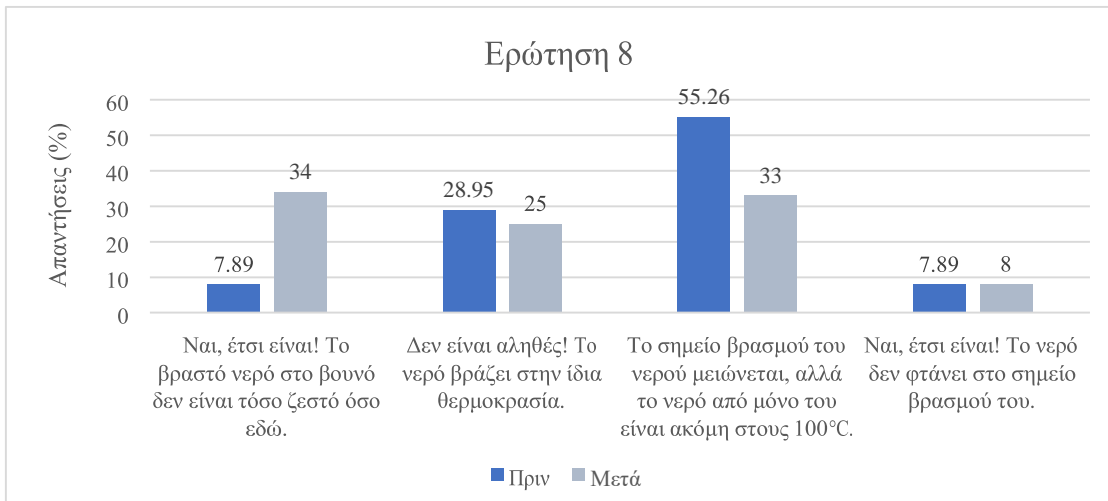
Το ποσοστό των σωστών απαντήσεων για τη συγκεκριμένη ερώτηση πριν και μετά τη διδασκαλία ανέρχεται σε 21.05% και 71% αντίστοιχα. Η εναλλακτική ιδέα που εμφανίζεται εδώ πριν από την διδασκαλία είναι ότι η τελική θερμοκρασία του νερού προκύπτει από το μέσο όρο των δύο θερμοκρασιών.

Σχήμα 7: Ποσοστιαία κατανομή των συμμετεχόντων στην ερώτηση 7



Ερώτηση 8: Ο Παναγιώτης θέλει να χρησιμοποιεί βραστό νερό (όχι απλά ζεστό) για να κάνει ένα φλιτζάνι τσάι. Ο ίδιος λέει στους φίλους του: «Δεν θα μπορούσα να κάνω το τσάι αν ήμουν σε κάμπινγκ σε ένα ψηλό βουνό, διότι το νερό δεν βράζει σε μεγάλα υψόμετρα.» Στη συγκεκριμένη ερώτηση το ποσοστό των σωστών απαντήσεων πριν το μάθημα είναι χαμηλό και φτάνει στο 7.89%, ενώ μετά αυξήθηκε σημαντικά και έφτασε στο 34%. Ωστόσο, η πλειοψηφία των φοιτητών απάντησε λανθασμένα. Η πλειοψηφία θεωρεί πως η θερμοκρασία βρασμού του νερού είναι μόνο οι 100°C.

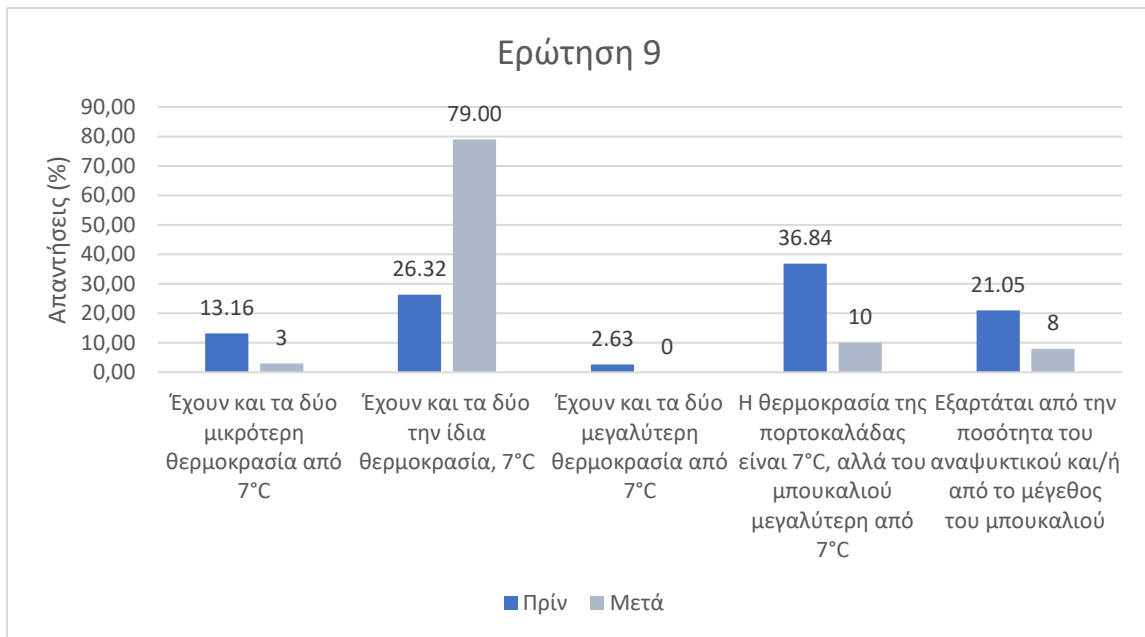
Σχήμα 8: Ποσοστιαία κατανομή των συμμετεχόντων στην ερώτηση 8



Ερώτηση 9: Η Μαρία παίρνει ένα αλουμινένιο τενεκεδάκι πορτοκαλάδας και ένα πλαστικό μπουκάλι πορτοκαλάδας από το ψυγείο, τα οποία ήταν εκεί καθ' όλη την διάρκεια της νύχτας. Τοποθετεί γρήγορα ένα θερμόμετρο στην πορτοκαλάδα που βρίσκεται στο αλουμινένιο τενεκεδάκι

Το ποσοστό των σωστών απαντήσεων πριν το μάθημα ανέρχεται στο 27.32% ενώ μετά 79%, πράγμα που σημαίνει πως υπάρχει μεγάλη αύξηση. Η εναλλακτική ιδέα που εμφανίζεται εδώ έχει να κάνει με το ότι πολλοί φοιτητές θεωρούν πως η θερμοκρασία που αποκτά ένα σώμα όταν βρίσκεται για αρκετό χρόνο σε ένα περιβάλλον εξαρτάται από τα χαρακτηριστικά αυτού καθ' αυτού του σώματος που καθορίζονται από το υλικό του δοχείου.

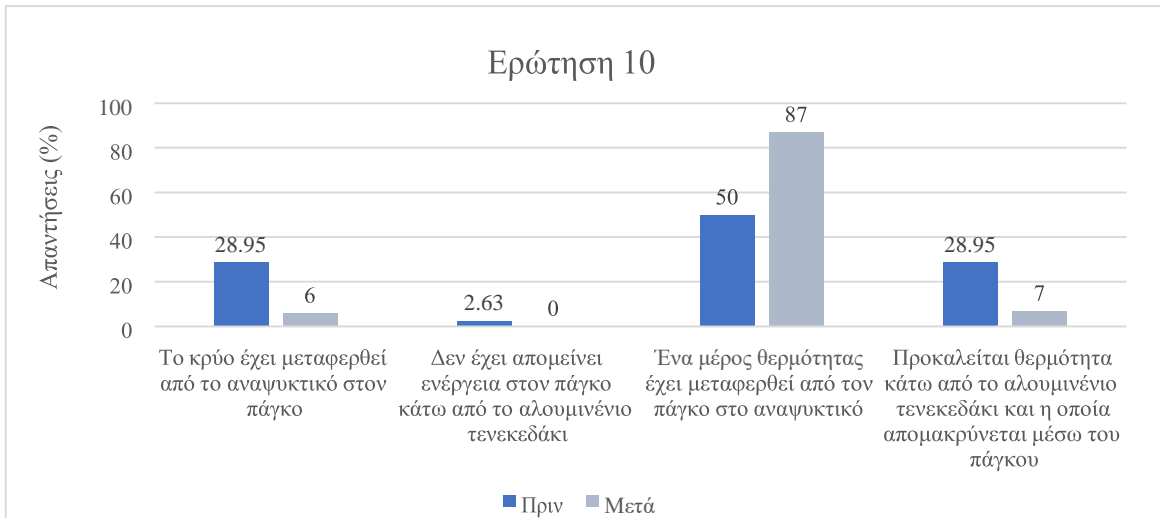
Σχήμα 9: Ποσοστιαία κατανομή των συμμετεχόντων στην ερώτηση 9



Ερώτηση 10: Λίγα λεπτά αργότερα, η Μαρία σηκώνει το αλουμινένιο τενεκεδάκι και λέει σε όλους πως το σημείο του πάγκου που βρίσκεται το αλουμινένιο τενεκεδάκι είναι πιο κρύο σε σχέση με τον υπόλοιπο πάγκο.

Πριν το μάθημα ένας στους δύο φοιτητές (ποσοστό 50%) δίνει σωστή απάντηση, ενώ μετά το μάθημα το ποσοστό αυτό αυξάνεται και φτάνει στο 87%. Οι φοιτητές που απαντούν λανθασμένα θεωρούν ότι το θερμό και το ψυχρό αποτελούν δύο διαφορετικές οντότητες διαχωρίζουν δηλαδή την έννοια της θερμότητας.

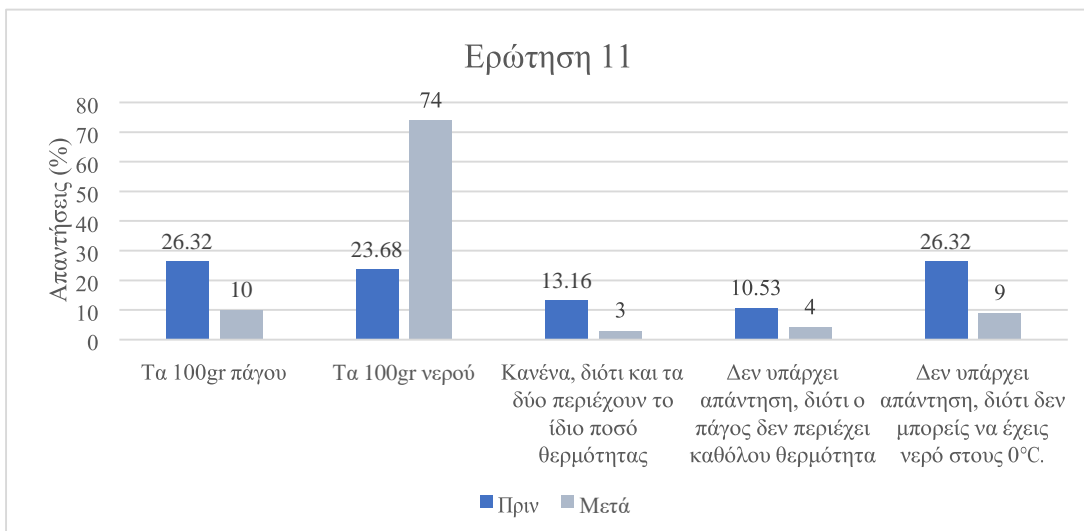
Σχήμα 10: Ποσοστιαία κατανομή των συμμετεχόντων στην ερώτηση 10



Ερώτηση 11: Η Μαρία ρωτά τους συμφοιτητές της: «Αν τοποθετήσω στην κατάψυξη 100gr πάγου και 100gr νερού που βρίσκονται στους 0°C, ποιο από τα δύο θα χάσει τελικά το μεγαλύτερο ποσό της θερμότητας;

Στη συγκεκριμένη ερώτηση τα ποσοστά των ορθών απαντήσεων κινούνται σε χαμηλά επίπεδα και συγκεκριμένα πριν τη διδασκαλία ήταν στο 23.6%, ενώ μετά από αυτή αυξάνονται σημαντικά στο 74%. Οι βασικές εναλλακτικές ιδέες που εμφανίζονται εδώ είναι πως: (α) το νερό δε μπορεί να υπάρχει σε υγρή μορφή στους 0°C και (β) η θερμότητα και η θερμοκρασία είναι ταυτόσημες.

Σχήμα 11: Ποσοστιαία κατανομή των συμμετεχόντων στην ερώτηση 11

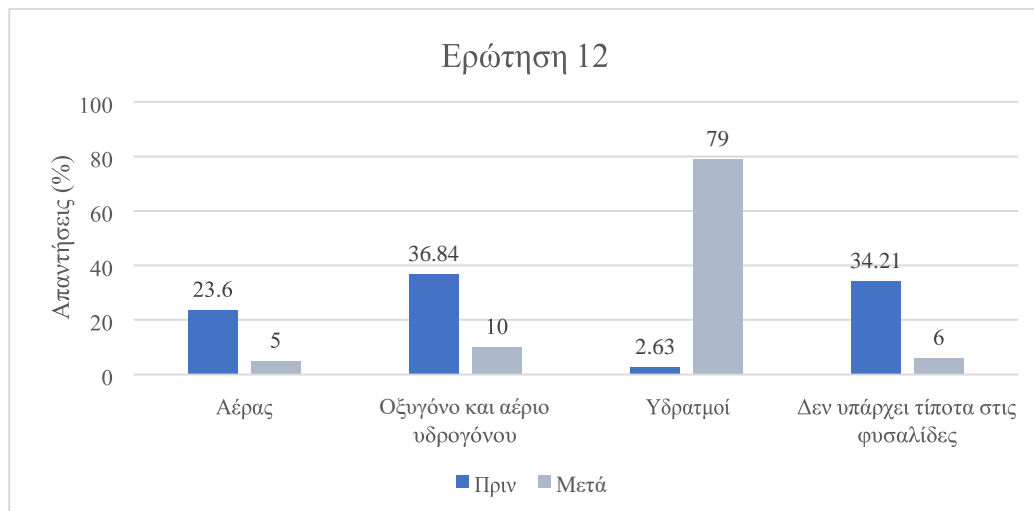


Ερώτηση 12: Ο Νίκος βράζει νερό σε μια κατσαρόλα στο μάτι της κουζίνας. Τι νομίζετε ότι είναι οι φυσαλίδες που σχηματίζονται στο νερό που βράζει;

Στη συγκεκριμένη ερώτηση τα ποσοστά των σωστών απαντήσεων και τα ποσοστά των λανθασμένων απαντήσεων πριν και μετά τη διδασκαλία είναι εντελώς διαφορετικά (2.63%

και 79% αντίστοιχα). Οι φοιτητές στην συντριπτική τους πλειοψηφία έδωσαν λανθασμένη απάντηση θεωρώντας πως οι φυσαλίδες που δημιουργούνται όταν το νερό βράζει περιέχουν «αέρα», «οξυγόνο», «υδρογόνο» ή «τίποτα».

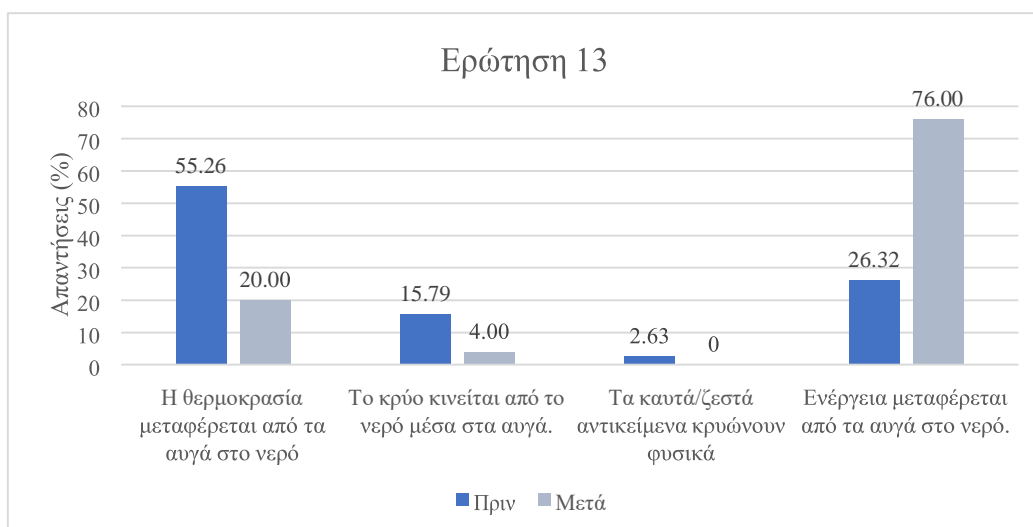
Σχήμα 12: Ποσοστιαία κατανομή των συμμετεχόντων στην ερώτηση 12



Ερώτηση 13: Μετά το μαγείρεμα μερικών αυγών σε βραστό νερό, ο Γρηγόρης κρυώνει τα αυγά τοποθετώντας τα σε ένα μπολ με κρύο νερό. Ποιο από τα παρακάτω εξηγεί τη διαδικασία ψύξης;

Στην ερώτηση αυτή, οι φοιτητές απαντούν σωστά σε ποσοστό 26.32% (πριν το μάθημα) και 76% (μετά το μάθημα), δηλαδή παρατηρείται μια σημαντική αύξηση. Οι φοιτητές που απάντησαν λανθασμένα βασίστηκαν στην εναλλακτική αντίληψη ότι η θερμοκρασία μεταφέρεται από το ένα σώμα στο άλλο και συγχέουν την έννοια της θερμοκρασίας με την θερμότητα.

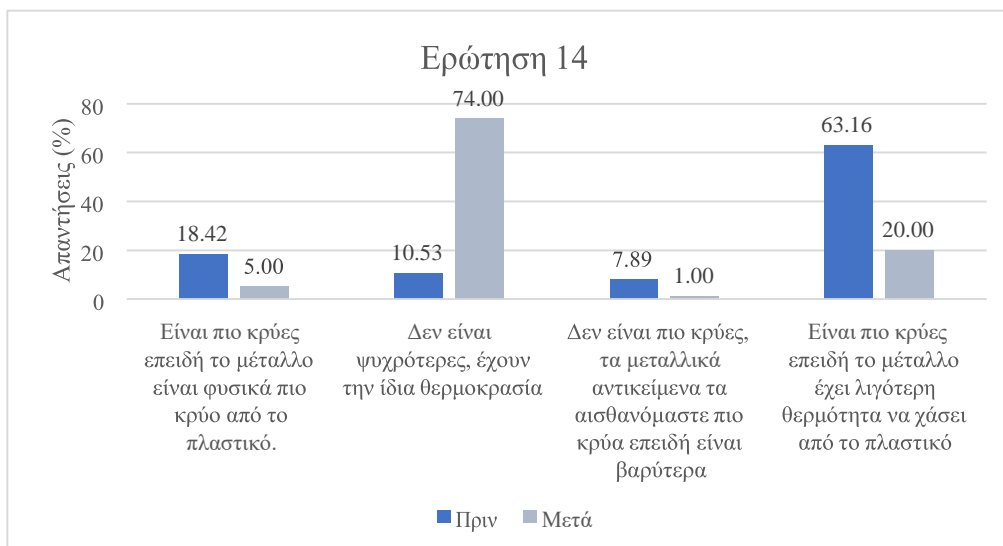
Σχήμα 13: Ποσοστιαία κατανομή των συμμετεχόντων στην ερώτηση 13



Ερώτηση 14: Ο Θανάσης ανακοινώνει ότι δεν του αρέσει να κάθεται πάνω στις μεταλλικές καρέκλες στο δωμάτιο, επειδή «είναι ψυχρότερες από τις πλαστικές». Με ποια από τις παρακάτω προτάσεις συμφωνείτε;

Το ποσοστό των σωστών απαντήσεων αυξήθηκε από 10.53% σε 74% μετά τη διδασκαλία. Η πλειοψηφία των φοιτητών δείχνει να πιστεύει ότι το ποσό της θερμότητας που περιέχει ένα σώμα εξαρτάται από το υλικό από το οποίο έχει κατασκευαστεί.

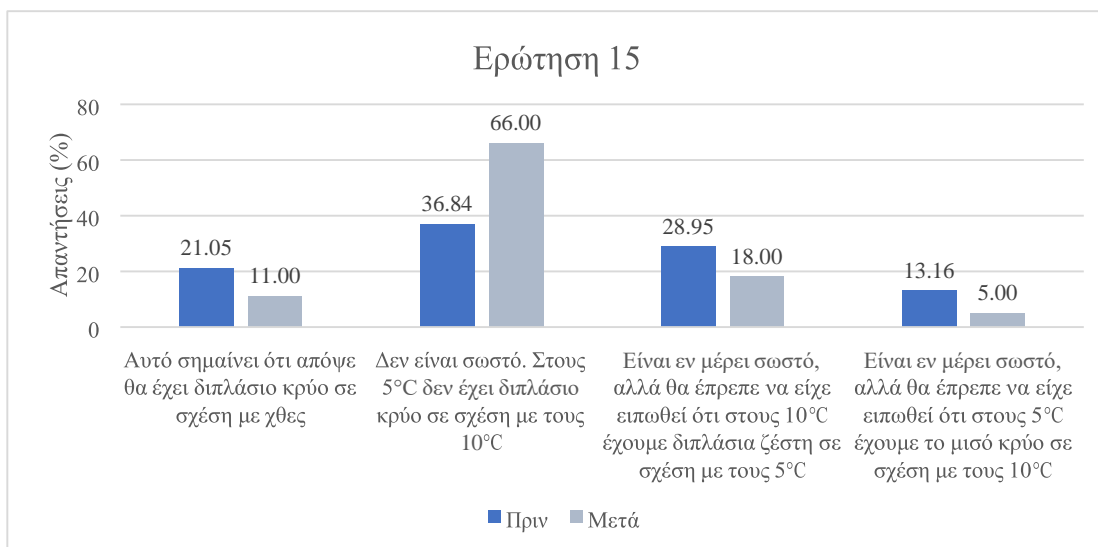
Σχήμα 14: Ποσοστιαία κατανομή των συμμετεχόντων στην ερώτηση 14



Ερώτηση 15: Μια παρέα ακούει το μετεωρολογικό δελτίο: «... απόψε θα είναι μια ψυχρή βραδιά με θερμοκρασία 5°C, πιο ψυχρή από τους 10°C που ήταν χτες βράδυ.»

Παρατηρούμε πως το ποσοστό των φοιτητών που έδωσαν τη σωστή απάντηση αυξήθηκε από 36.84% (πριν τη διδασκαλία) σε 66% μετά τη διδασκαλία του μαθήματος. Όσον αφορά τις λανθασμένες απαντήσεις, η βασική εναλλακτική ιδέα που εμφανίζεται εδώ είναι ότι η θερμότητα είναι ανάλογη της θερμοκρασίας.

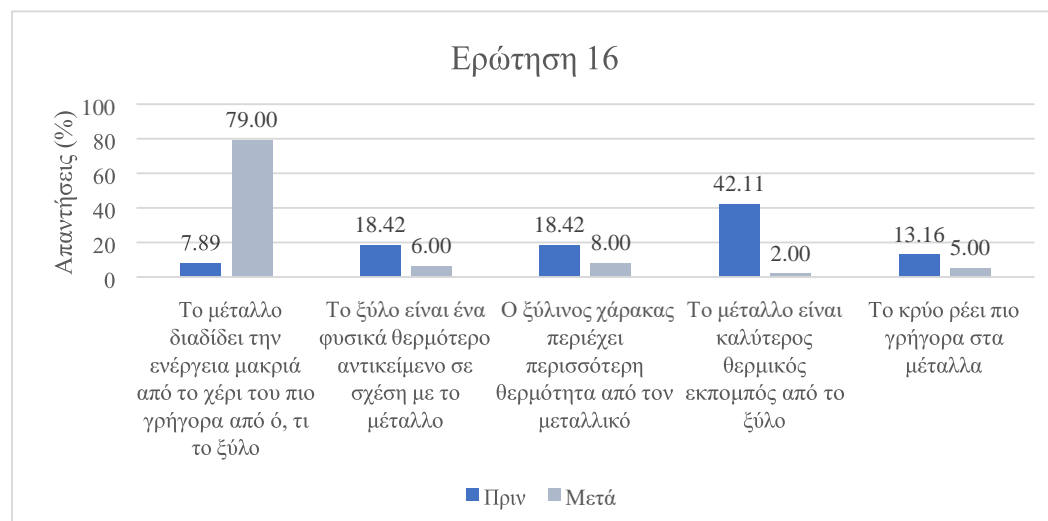
Σχήμα 15: Ποσοστιαία κατανομή των συμμετεχόντων στην ερώτηση 15



Ερώτηση 16: Ο Θανάσης παίρνει έναν μεταλλικό και έναν ξύλινο χάρακα από τη μολυβοθήκη του. Αισθάνεται τον μεταλλικό χάρακα πιο κρύο από τον ξύλινο.

Στη συγκεκριμένη ερώτηση παρατηρούμε πως το επίπεδο των σωστών απαντήσεων κινείται σε χαμηλά επίπεδα, πριν τη διδασκαλία (7.89%) ενώ μετά από αυτή αυξάνεται πολύ (79%). Οι φοιτητές που έδωσαν λανθασμένη απάντηση θεωρούν κατά κύριο λόγο πως τα μέταλλα έχουν την ικανότητα να προσελκύουν, ή να απορροφούν τη θερμότητα και το κρύο.

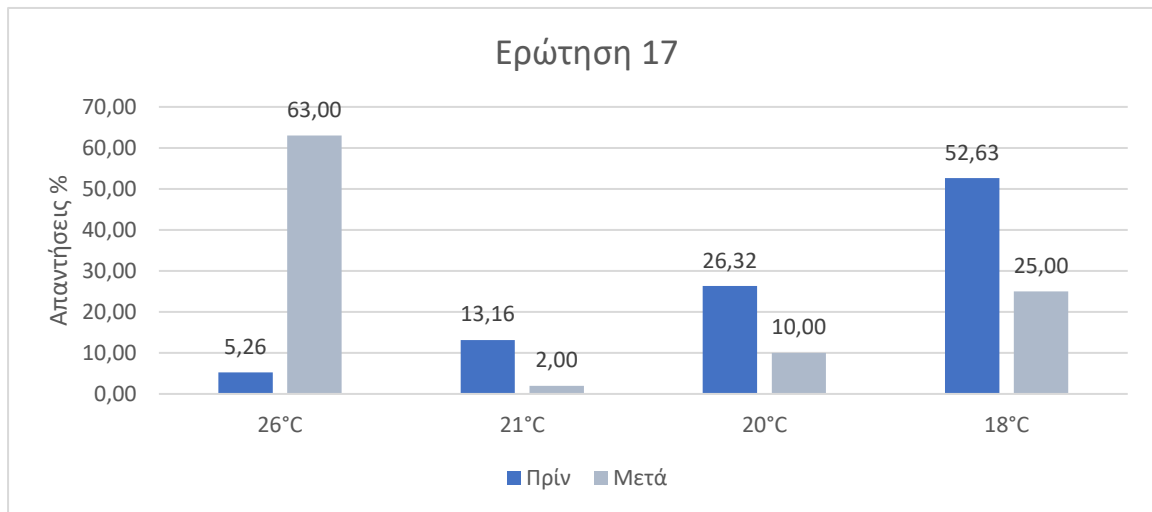
Σχήμα 16: Ποσοστιαία κατανομή των συμμετεχόντων στην ερώτηση 16



Ερώτηση 17: Η Λία πήρε δύο γυάλινα μπουκάλια που περιέχουν νερό σε θερμοκρασία 20°C και τα τύλιξε με πετσέτες. Η μία ήταν βρεγμένη και η άλλη ήταν στεγνή. Λίγα λεπτά αργότερα, μετράει τη θερμοκρασία του νερού στο καθένα. Το νερό στη φιάλη με την βρεγμένη πετσέτα είναι:

Τα ποσοστά πριν το μάθημα είναι εξαιρετικά χαμηλά 5.26% ενώ μετά υπάρχει μεγάλη βελτίωσή 63%. Η συντριπτική πλειοψηφία των φοιτητών έδωσε λανθασμένη απάντηση γιατί πιστεύουν ότι τα αντικείμενα που έρχονται σε επαφή για κάποιο χρονικό διάστημα δεν είναι απαραίτητο να αποκτήσουν και την ίδια θερμοκρασία (δεν κατανοούν την θερμική ισορροπία).

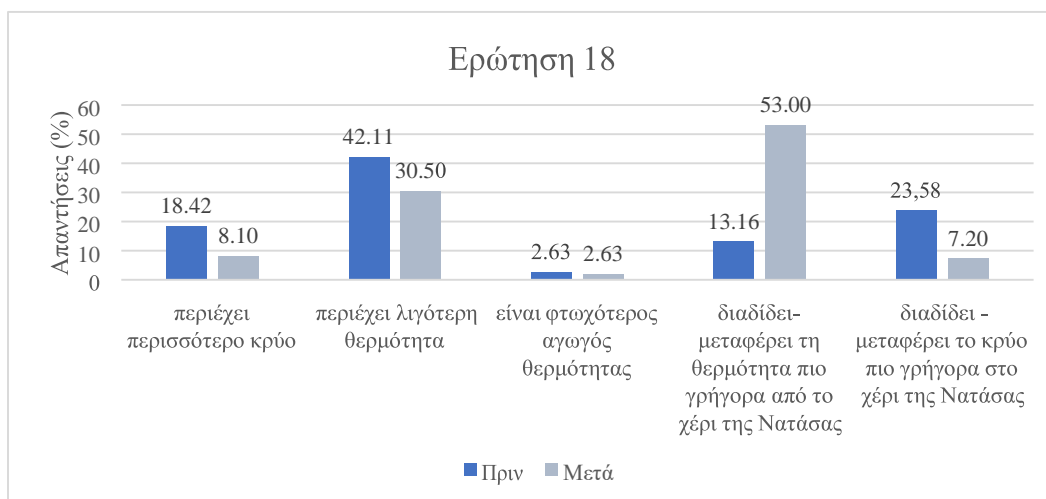
Σχήμα 17: Ποσοστιαία κατανομή των συμμετεχόντων στην ερώτηση 17



Ερώτηση 18: Η Νατάσα παίρνει ταυτόχρονα δύο κουτιά γάλακτος, ένα κρύο από το ψυγείο και ένα ζεστό από τον πάγκο της κουζίνας. Γιατί πιστεύετε ότι αισθάνεται το κουτί από το ψυγείο πιο κρύο σε σχέση με αυτό που βρίσκεται στον πάγκο; Σε σύγκριση με το ζεστό κουτί, το κρύο κουτί,

Παρατηρούμε πως το ποσοστό των ορθών απαντήσεων αυξήθηκε μετά τη διδασκαλία και συγκεκριμένα από 13.16% έφτασε στο 53%. Ωστόσο πολλοί φοιτητές πριν το μάθημα θεωρεί ότι η θερμότητα και το ψύχος είναι δύο διαφορετικές οντότητες και πιο συγκεκριμένα, η θερμότητα είναι υπεύθυνη για τη θέρμανση των σωμάτων και το ψύχος είναι υπεύθυνο για την ψύξη του.

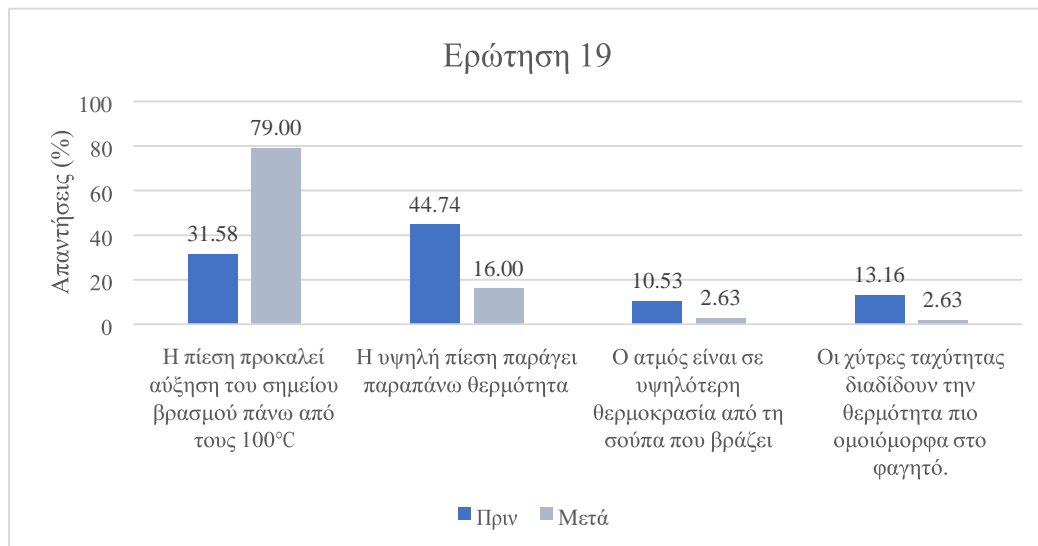
Σχήμα 18: Ποσοστιαία κατανομή των συμμετεχόντων στην ερώτηση 18



Ερώτηση 19: Ο Κωνσταντίνος παρατηρεί ότι η μητέρα του μαγειρεύει σούπα σε μια χύτρα ταχύτητας, γιατί μαγειρεύεται γρηγορότερα από ό, τι σε μια κανονική κατσαρόλα, αλλά δεν ξέρει γιατί. (Οι χύτρες ταχύτητας έχουν ένα καπάκι που σφραγίζει, έτσι ώστε η πίεση να αυξάνεται).

Στην ερώτηση αυτή, οι σωστές απαντήσεις των φοιτητών ανήλθαν σε ποσοστό 31.58% πριν τη διδασκαλία και 79% μετά από αυτή. Οι εναλλακτικές ιδέες που εμφανίζονται εδώ είναι ότι η αύξηση της πίεσης προκαλεί αύξηση της θερμότητας και ότι ο ατμός πάνω από το νερό που βράζει είναι σε θερμοκρασία μεγαλύτερη από τη θερμοκρασία του νερού.

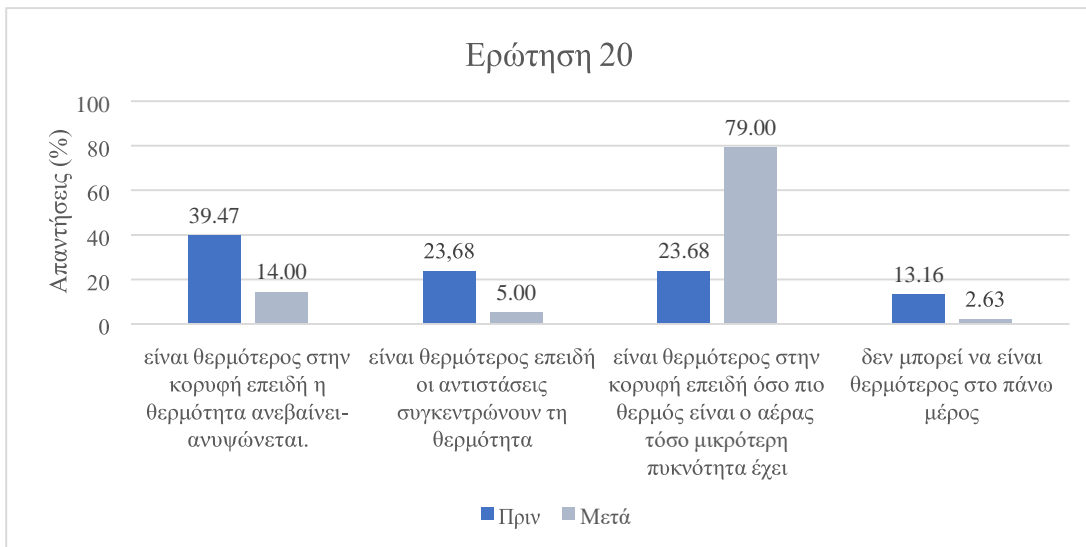
Σχήμα 19: Ποσοστιαία κατανομή των συμμετεχόντων στην ερώτηση 19



Ερώτηση 20: Ο Μιχάλης πιστεύει ότι η μητέρα του μαγειρεύει κέικ στο πάνω ράφι μέσα στο ηλεκτρικό φούρνο, επειδή είναι θερμότερος στο πάνω μέρος από ό, τι στο κάτω μέρος. 1 Είναι θερμότερος στην κορυφή επειδή η θερμότητα ανεβαίνει-ανυψώνεται

Πριν τη διδασκαλία τα ποσοστά των σωστών απαντήσεων κινήθηκαν σε σχετικά χαμηλά επίπεδα 23.68% μετά όμως αυτό άλλαξε και το ποσοστό ανήλθε στο 79%. Η πλειοψηφία των φοιτητών έδωσε λανθασμένη απάντηση βασιζόμενη στην εναλλακτική ιδέα ότι η θερμότητα ακολουθεί ανοδική πορεία ή κινείται ανοδικά.

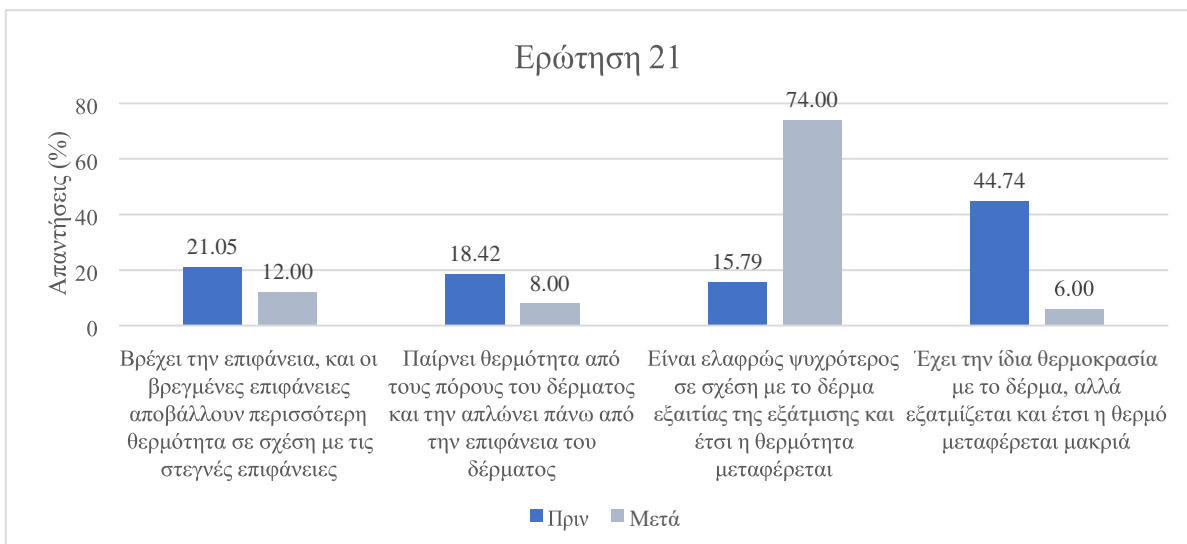
Σχήμα 20: Ποσοστιαία κατανομή των συμμετεχόντων στην ερώτηση 20



Ερώτηση 21: Ο Νίκος διαβάζει μια ερώτηση πολλαπλής επιλογής από ένα βιβλίο: "Η εφίδρωση (έκκριση ιδρώτα) σε δροσίζει, επειδή ο ιδρώτας που βρίσκεται στο δέρμα:

Στην ερώτηση αυτή, τα ποσοστά πριν και μετά το μάθημα διαμορφώθηκαν σε 15.79% και 74% αντίστοιχα. Οι φοιτητές που έδωσαν λάθος απάντηση κατά κύριο λόγο θεωρούν πως το δέρμα και ο ιδρώτας έχουν την ίδια θερμοκρασία.

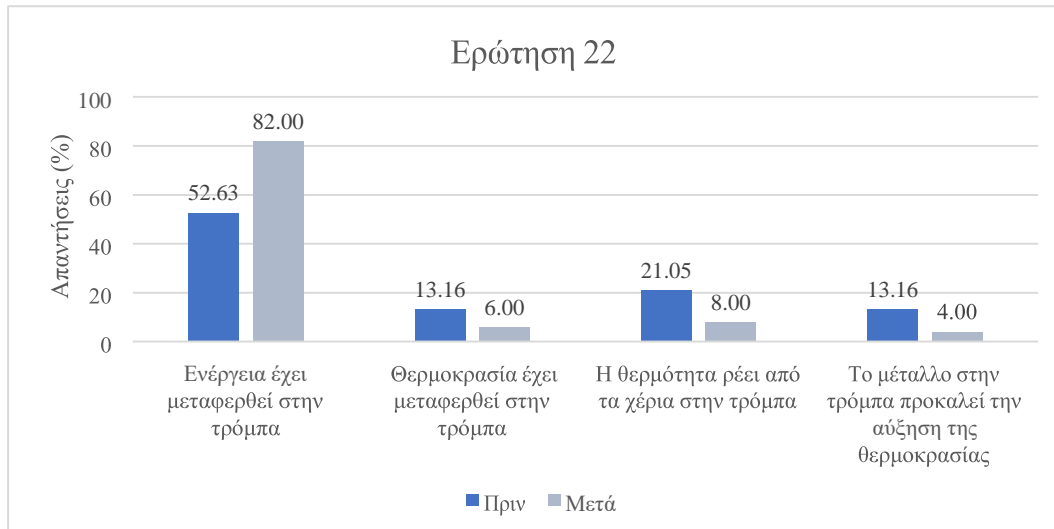
Σχήμα 21: Ποσοστιαία κατανομή των συμμετεχόντων στην ερώτηση 21



Ερώτηση 22: Όταν ο Δημήτρης χρησιμοποιεί μια τρόμπα για να φουσκώσει τα λάστιχα του ποδήλατού του, παρατηρεί ότι η τρόμπα ζεσταίνεται. Γιατί;

Στην ερώτηση αυτή τουλάχιστον ένας στους δύο φοιτητές έδωσε τη σωστή απάντηση (πριν τη διδασκαλία το ποσοστό ήταν 52.63%, ενώ μετά από αυτή υπήρξε βελτίωση και το ποσοστό ανήλθε στο 82%). Οι εναλλακτικές ιδέες που εμφανίζονται εδώ έχουν να κάνουν κυρίως με την πεποίθηση των φοιτητών ότι η θερμότητα δρα σα ρευστό και ότι δεν γίνονται κατανοητές οι διαδικασίες μεταφοράς της.

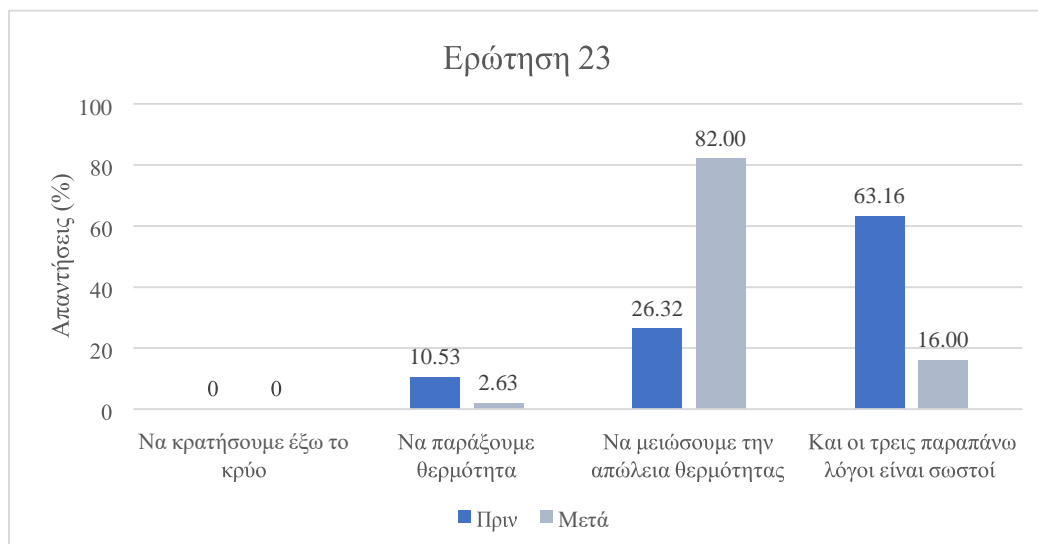
Σχήμα 22: Ποσοστιαία κατανομή των συμμετεχόντων στην ερώτηση 22



Ερώτηση 23: Γιατί φοράμε πουλόβερ όταν έχει κρύο;

Πριν τη διδασκαλία το ποσοστό των σωστών απαντήσεων ανήλθε σε 26.32%, ενώ μετά από αυτή σημειώθηκε σημαντική βελτίωση και το ποσοστό άγγιξε το 82%. Για τους φοιτητές που απάντησαν λανθασμένα, παρατηρείται η αντίληψη ότι ορισμένα υλικά όπως το μάλλινο πουλόβερ έχει την ιδιότητα να θερμαίνει τα αντικείμενα με τα οποία έρχεται σε επαφή.

Σχήμα 23: Ποσοστιαία κατανομή των συμμετεχόντων στην ερώτηση 23

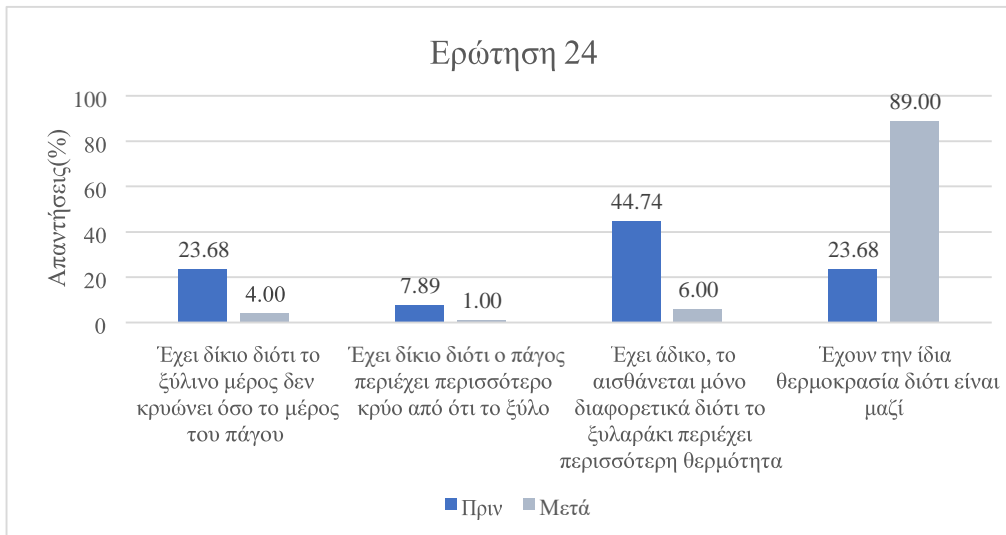


Ερώτηση 24: Ο Γιώργος παίρνει μερικές γρανίτες από την κατάψυξη, όπου τις είχε τοποθετήσει μια ημέρα πριν, και λέει σε όλους ότι τα ξυλάκια έχουν μεγαλύτερη θερμοκρασία από την γρανίτα. Με ποια από τις παρακάτω προτάσεις συμφωνείτε;

Στη συγκεκριμένη ερώτηση, το ποσοστό των λανθασμένων απαντήσεων είναι υψηλό σε αυτή ερώτηση και πιο συγκεκριμένα το ποσοστό αυτό πριν το μάθημα είναι κοντά στο 70%. Οστόσο, μετά την διδασκαλία το ποσοστό των σωστών απαντήσεων ανέρχεται στο 89%.

Παρατηρούμε πως η εναλλακτική ιδέα που εμφανίζεται εδώ είναι πως η ποσότητα της θερμότητας που αποθηκεύεται σε ένα αντικείμενο εξαρτάται από το υλικό του.

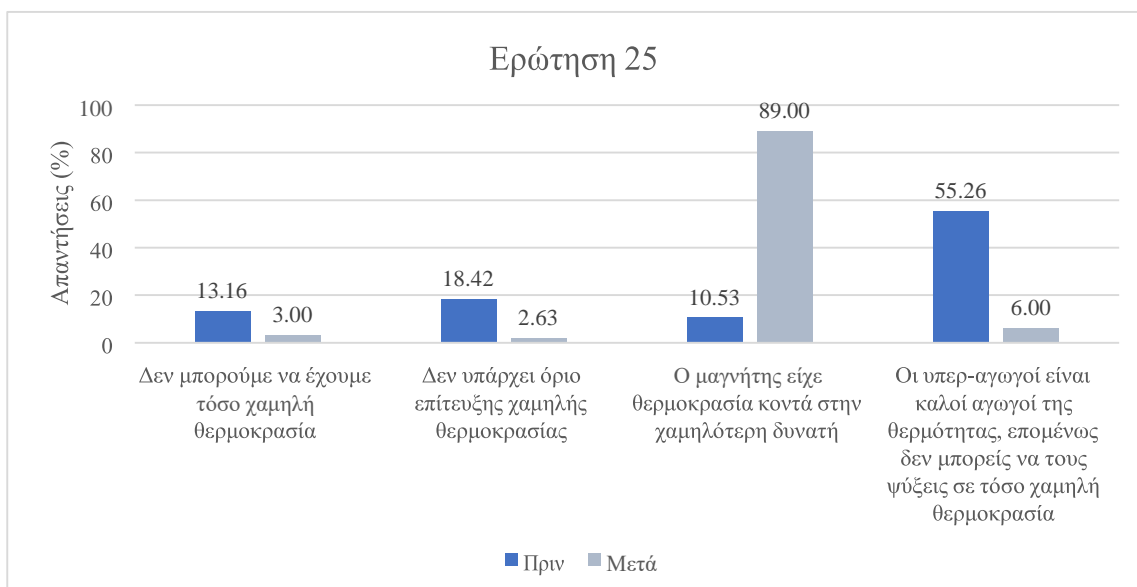
Σχήμα 24: Ποσοστιαία κατανομή των συμμετεχόντων στην ερώτηση 24



Ερώτηση 25: Ο Γιώργος περιγράφει ένα απόσπασμα μιας εκπομπής της τηλεόρασης που είδε το περασμένο βράδυ: "Είδα επιστήμονες φυσικούς που κατασκεύαζαν μαγνήτες υπερ-αγωγούς, σε θερμοκρασία - 260 ° C".

Στη συγκεκριμένη ερώτηση, πριν τη διδασκαλία, παρατηρούμε πως η πλειοψηφία των φοιτητών απαντά λανθασμένα συγκεκριμένα ποσοστό 89.47% όμως μετά οι σωστές απαντήσεις αυξήθηκαν και έφτασαν τον 89%. Οι κυρίαρχη εναλλακτική ιδέα εδώ είναι πως το όριο της χαμηλότερης θερμοκρασίας που μπορεί να επιτευχθεί είναι ασαφές.

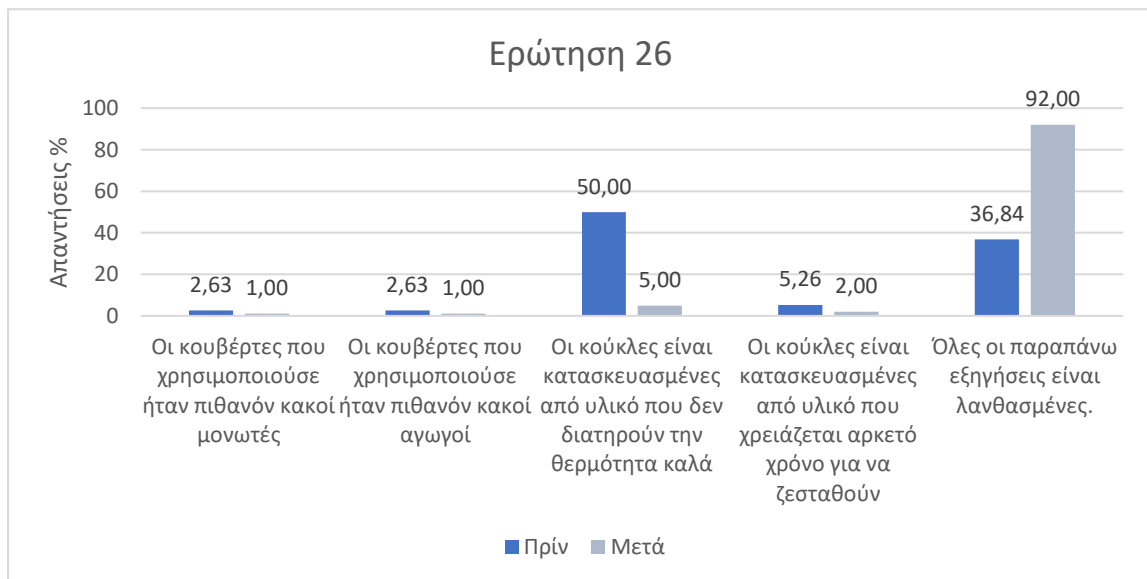
Σχήμα 25: Ποσοστιαία κατανομή των συμμετεχόντων στην ερώτηση 25



Ερώτηση 26: Τέσσερις φοιτητές/τριες συζητούσαν για πράγματα που έκαναν όταν ήταν παιδιά. Ακούστηκε η ακόλουθη φράση: «Συνήθιζα να τυλίγω τις κούκλες μου με κουβέρτες, αλλά ποτέ δεν μπορούσα να καταλάβω γιατί δεν ζεσταίνονταν».

Στη συγκεκριμένη ερώτηση, παρατηρούμε πως πάνω από ένας στους δύο φοιτητές 63.16% έχουν δώσει τη λάθος απάντηση ενώ μετά υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση και το ποσοστό φτάνει το 92%. Η εναλλακτική ιδέα που εμφανίζεται εδώ έχει να κάνει με το ότι οι κάποιιοι από τους φοιτητές θεωρούν πως οι κούκλες δε ζεσταίνονται επειδή το υλικό από το οποίο είναι κατασκευασμένες δεν θερμαίνεται.

Σχήμα 26: Ποσοστιαία κατανομή των συμμετεχόντων στην ερώτηση 26



4. Συζήτηση

Γενικά, βρέθηκε ότι το σύνολο των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα φαίνεται να είχε χαμηλά έως μηδενικά επίπεδα γνώσεων σχετικά με τις έννοιες της θερμότητας πριν την διδακτική παρέμβαση. Ακόμα, από την περιγραφική ανάλυση των απαντήσεων προέκυψαν οι εναλλακτικές ιδέες που επιβεβαιώνονται από την βιβλιογραφία. Οι απαντήσεις των φοιτητών αναδεικνύουν την τάση να εξισώνονται οι όροι: της θερμοκρασίας, της θερμότητας και της ενέργειας. Ένδειξη αυτής της ανεπαρκούς διάκρισης μεταξύ θερμότητας, ενέργειας και θερμοκρασίας είναι σύγχυση της έννοιας της ενεργειακής ισορροπίας. Αντίστοιχα αποτελέσματα για τις έννοιες της θερμότητας είχαν βρεθεί και από τους Chiu & Anderson (2009).

Οι χαμηλές επιδόσεις στις βαθμολογίες του ερωτηματολογίου TCE πιθανόν οφείλονται στον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν οι ισχυρές και δύσκολα ανατρέψιμες εναλλακτικές ιδέες πρωτίστως. Οι παρανοήσεις αυτές των φοιτητών διαμορφώθηκαν κατά την διάρκεια της σχολικής τους ζωής καθώς και από το γεγονός ότι είναι πολύ εξοικειωμένοι με τους όρους «θερμότητα», «θερμοκρασία» και «ενέργεια» στην καθημερινότητά τους και πιστεύουν ότι τους γνωρίζουν σωστά (Chu et al., 2012).

Ενδεικτικά, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων θεωρεί την θερμότητα ως μια ουσία που μεταφέρεται από το ένα σώμα σε ένα άλλο. Ακόμα, οι απαντήσεις των φοιτητών δείχνουν να

πιστεύουν ότι το νερό δε μπορεί να υπάρξει ως υγρό στους 0°C (Ερώτηση 2) (Thomaz et al., 1995). Επιπλέον, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι περισσότεροι φοιτητές θεωρούν ότι το η θερμότητα που περιέχει ένα σώμα εξαρτάται από το υλικό του δηλαδή είναι μια εγγενής ιδιότητα (Ερώτηση 14 και Ερώτηση 24) (Chiou & Anderson, 2010 · Stylos & Kotsis, 2023). Μια άλλη η εναλλακτική ιδέα που επικράτησε μεταξύ των φοιτητών θέλει τη θερμοκρασία κατά το βρασμό του νερού να μην παραμένει σταθερή αλλά να αυξάνεται (Ερώτηση 5) (Adadan & Yavuzkaya, 2018 · Stylos et al., 2023 · Kotsis et al., 2023).

5. Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, η διερευνητική μάθηση που εφαρμόστηκε κατά την διάρκεια των μαθημάτων φάνηκε να επιδρά θετικά στις γνώσεις και στην εννοιολογική κατανόηση των φοιτητών. Πιο συγκεκριμένα, μετά τη διδακτική παρέμβαση και την ενεργή συμμετοχή των φοιτητών σε πειραματικές διαδικασίες, διαπιστώθηκε ότι οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στο ερωτηματολόγιο TCE βελτιώθηκαν. Αυτό έγινε αντιληπτό μέσω της περιγραφικής ανάλυσης που παρουσιάστηκε στην ενότητα 3. Επιπλέον, η διερευνητική μάθηση μείωσε την ισχύ των εναλλακτικών αντιλήψεων των φοιτητών.

6. Περιορισμοί- Μελλοντική έρευνα

Ο πρώτος περιορισμός που ανέκυψε στην παρούσα μελέτη έχει να κάνει με το ότι τα δεδομένα προέρχονται από απαντήσεις των φοιτητών σε ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου. Η συλλογή πρόσθετων δεδομένων μέσω συνεντεύξεων (έτσι ώστε οι φοιτητές να μπορούν να εξηγήσουν πώς απαντούν) θα παρείχε περαιτέρω πληροφορίες για τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές κατανοούν και ερμηνεύουν τις έννοιες της θερμότητας. Ένας άλλος περιορισμός που προέκυψε κατά την ερευνητική διαδικασία είναι ότι το δείγμα είναι σχετικά μικρό και επιλέχθηκε από ένα πανεπιστήμιο της Ελλάδας, επομένως δεν μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό για το σύνολο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Μελλοντικά, μεγαλύτερα δείγματα από περισσότερα ιδρύματα θα μπορούσαν να αυξήσουν την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων.

Βιβλιογραφία

- Adadan, E., & Yavuzkaya, M. N. (2018). Examining the progression and consistency of thermal concepts: a cross-age study. *International Journal of Science Education*, 40(4), 371–396. <https://doi.org/10.1080/09500693.2018.1423711>
- Barrow, L. H. (2006). A brief history of inquiry: From Dewey to standards. *Journal of Science Teacher Education*, 17(3), 265–278. <https://doi.org/10.1007/s10972-006-9008-5>
- Chiou, G.-L., & Anderson, O. R. (2009). A study of undergraduate physics students' understanding of heat conduction based on mental model theory and an ontology process analysis. *Science Education*, 94(5), 825–854. <https://doi.org/10.1002/sce.20385>
- Chu, H.-E., Treagust, D. F., Yeo, S., & Zadnik, M. (2012). Evaluation of Students' Understanding of Thermal Concepts in Everyday Contexts. *International Journal of Science Education*, 34(10), 1509–1534. <https://doi.org/10.1080/09500693.2012.657714>

Grandy, R. E., & Duschl, R. A. (2007). Reconsidering the Character and Role of Inquiry in School Science: Analysis of a Conference. *Science & Education*, 16(2), 141-166. <https://doi.org/10.1007/s11191-005-2865-z>

Kotsis K. T., Stylos, G., Houssou, P., & Kamaratos. M. (2023). Students' perceptions of the heat and temperature concepts: A comparative study between primary, secondary, and university levels. *European Journal of Education and Pedagogy*, 4(1), 136-144. <https://doi.org/10.24018/ejedu.2023.4.1.577>

Manoli, C., Pedaste, M., Mäeots, M., Siiman, L., De Jong, T., Van Riesen, S. A., ... & Tsourlidaki, E. (2015). Phases of inquiry-based learning: definitions and the inquiry cycle. *Educational Research Review*. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.003>

O'Rourke, K., & Kahn, P. (2005). Understanding enquiry-based learning. *Handbook of enquiry and problem-based learning*

Smyrniou Z. & Dimitracopoulou A. (2007). Inquiry learning using a technology-based learning environment. In (Ed) C. Constantinou & Z. Zacharia, *Computer Based Learning (CBLIS)*, 31 June-6 July, Heraklion, Crete, pp. 90-100.

Stevens, S. Y., Delgado, C., & Krajcik, J. S. (2010). Developing a hypothetical multidimensional learning progression for the nature of matter. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(6), 687-715. <https://doi.org/10.1002/tea.20324>

Stylos, G., Christonasis, A., Georgopoulos, K., & Kotsis, K. T. (2023). The impact of an online physics lab on university students' self-efficacy and understanding of thermal concepts during COVID-19 pandemic. *Journal of Mathematics and Science Teacher*, 3(2), em049. <https://doi.org/10.29333/mathsciteacher/13701>

Stylos, G., & Kotsis, K. T. (2023). Undergraduate physics students' understanding of thermal phenomena in everyday life. *Contemporary Mathematics and Science Education*, 4(2), ep23023. <https://doi.org/10.30935/conmaths/13406>

Stylos, G., Sargioti, A., Mavridis, D., & Kotsis, K. T. (2021). Validation of the thermal concept evaluation test for Greek university students' misconceptions of thermal concepts. *International Journal of Science Education*, 43(2), 247-273. <https://doi.org/10.1080/09500693.2020.1865587>

Thomas, S. and P. Oldfather, (1995), "Enhancing student and teacher engagement in literacy learning: A shared inquiry approach.", *The Reading Teacher*, 49 (3), 192-202.

Vosniadou, S. (2013). Model based reasoning and the learning of counter-intuitive science concepts. *Infancia y Aprendizaje*, 36(1), 5-33. <https://doi.org/10.1174/021037013804826519>

Wells, G. (2001) The Case for Dialogic Inquiry, in G. Wells (Ed.) *Action Talk and Text: learning and teaching through inquiry*, pp. 171-194. New York: Teachers College Press. <https://doi.org/10.2304/ciec.2005.6.1.10>

Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την Αποδοχή της Θεωρίας της Εξέλιξης

Έλλη Γκαλτέμη, Γεώργιος Στύλος & Κωνσταντίνος Κώτσης

Περίληψη

Ο κύριος στόχος της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνήσει την αποδοχή της Θεωρίας της Εξέλιξης από τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Στην έρευνα συμμετείχαν 282 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων 212 ήταν γυναίκες και 68 άνδρες, που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες της Περιφερειακής Ενότητας Ιωαννίνων. Το ερευνητικό εργαλείο που αξιοποιήθηκε είναι η κλίμακα Measurement of Acceptance of Theory of Evolution (MATE), η οποία αξιολογεί τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων για την Εξελικτική Θεωρία βάσει 20 δηλώσεων. Η περιγραφική ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη Θεωρία της Εξέλιξης προσανατολίζονται προς το επιστημονικό πρότυπο, ωστόσο ένα ποσοστό της τάξεως του 33.69% παρουσιάζει μεσαία έως χαμηλά επίπεδα αποδοχής της έννοιας της Εξέλιξης.

Λέξεις-κλειδιά: Θεωρία της Εξέλιξης, αποδοχή, αντιλήψεις, εκπαιδευτικοί

0. Εισαγωγή

Η επιστημονική γνώση είναι θεμελιώδης προκειμένου οι κοινωνίες να είναι σε θέση να λαμβάνουν τεκμηριωμένες αποφάσεις σε πολλούς τομείς: από την υγεία και την πολιτική μέχρι την εκπαίδευση και την περιβαλλοντική διαχείριση (Brown, 2009· Tsoumanis et al., 2023). Ο επιστημονικός γραμματισμός προσφέρει ουκ ολίγα οφέλη, τόσο σε προσωπικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο, επιτρέποντας στο άτομο και την κοινωνία στην οποία ανήκει να οδηγούνται σε καλύτερες επιλογές και να υιοθετούν πιο βελτιωμένες στάσεις ζωής (Tuttle et al., 2023). Ωστόσο, πολλοί είναι εκείνοι που αντιμετωπίζουν με σκεπτικισμό την επιστήμη εν γένει και εκφράζουν τις αμφιβολίες τους ή την απόρριψή τους για ζητήματα που είναι ευρέως αποδεκτά από την επιστημονική κοινότητα, όπως για παράδειγμα, η ασφάλεια των εμβολίων, η ανθρωπογενής υπαιτιότητα της κλιματικής αλλαγής, η Θεωρία της Μεγάλης Έκρηξης ή η Θεωρία της Εξέλιξης (Borgerding & Dagistan, 2018· Christonasis et al., 2023).

Μία από τις πιο καλά τεκμηριωμένες θεωρίες στην επιστήμη είναι η έννοια της εξέλιξης μέσω της φυσικής επιλογής, η οποία θεωρείται ο ακρογωνιαίος λίθος στον τομέα της βιολογίας, με τεράστιο όγκο δεδομένων να υποστηρίζουν την εγκυρότητά της (Urry et al., 2020). Σύμφωνα με τον Κάρολο Δαρβίνο, τα είδη εξελίσσονται μέσω της φυσικής επιλογής με την πάροδο του χρόνου· διαδικασία η οποία καθοδηγείται από στοιχεία όπως η ποικιλία, η κληρονομικότητα και η διαφορική αναπαραγωγική επιτυχία (Cabej, 2011). Η φυσική επιλογή είναι η διαδικασία κατά την οποία κάθε κληρονομικό χαρακτηριστικό, είτε ανατομικό είτε συμπεριφορικό – το οποίο ενισχύει την αρμοστικότητα ενός οργανισμού σε σχέση με τους ομοίους του – αυξάνεται σε συχνότητα στον πληθυσμό κατά τις επόμενες γενιές (Fleagle, 2013). Τα χαρακτηριστικά εκείνα που βοηθούν έναν οργανισμό να μεγιστοποιήσει τα επίπεδα της βιολογικής του αρμοστικότητας υπό τις εκάστοτε επικρατούσες συνθήκες του περιβάλλοντος θα εξαπλωθούν στον πληθυσμό στον οποίο ανήκει και θα λειτουργήσουν ως χαρακτηριστικά

προσαρμογής για τους μελλοντικούς απογόνους (Smelser & Baltes, 2001). Το Αμερικανικό Ινστιτούτο Βιολογικών Επιστημών υπογραμμίζει ότι η έννοια της Εξέλιξης είναι η μόνη βιώσιμη θεωρία, η οποία εξηγεί την ποικιλομορφία των έμβιων όντων, καθώς είναι η μοναδική ερμηνεία – που μπορεί να υποστηριχθεί επιστημονικά – για την προέλευση της ζωής και την ανάπτυξη των ειδών (Sloane et al., 2023).

Ως εκ τούτου, η κατανόηση και η αποδοχή της θεωρίας αυτής είναι πολύ σημαντική διότι εξηγεί τον τρόπο με τον οποίο τα είδη προσαρμόζονται στο περιβάλλον τους και επιβιώνουν, συνδράμει στην ερμηνεία της βιολογικής ποικιλότητας και των προσαρμοστικών αλλαγών που παρατηρούνται στη φύση και δύναται να αξιοποιηθεί σε αρκετούς επιστημονικούς κλάδους, αποσκοπώντας στην αντιμετώπιση ποικίλων σοβαρών προβλημάτων, όπως για παράδειγμα η εφαρμογή της σε ζητήματα αειφορίας που αφορούν τη διατήρηση της άγριας ζωής ή την παγκόσμια κλιματική αλλαγή, αλλά και σε προσπάθειες εύρεσης θεραπειών για ανίατες ασθένειες, όπως ο καρκίνος, που στηρίζονται σε μεγάλο βαθμό στη βάση των εξελικτικών διαδικασιών (Hanisch & Elrdosh, 2020· Kreher & McManus, 2023).

Δεδομένου ότι η έννοια της Εξέλιξης αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους πυλώνες της επιστήμης γενικότερα και της σύγχρονης βιολογίας. Ειδικότερα, η διερεύνηση των σχετικών στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών παίζει καταλυτικό ρόλο τόσο στην ανάγκη προώθησης της επιστημονικής παιδείας στο σχολικό περιβάλλον όσο και στην ανάπτυξη ενδεδειγμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την εφαρμογή της προώθησης αυτής (Tuttle et al., 2023). Σε αυτό το πλαίσιο, η παρούσα μελέτη αποτελεί μέρος μίας ευρύτερης ερευνητικής προσπάθειας και στοχεύει να διερευνήσει τις απόψεις των εν ενεργεία εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα σχετικά με τη Θεωρία της Εξέλιξης ώστε να αντλήσει πολύτιμες πληροφορίες σχετικά με την ενσωμάτωση και την προώθηση της έγκυρης επιστημονικής γνώσης στην εκπαιδευτική διαδικασία.

1. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Η κατανόηση και η αποδοχή της Θεωρίας της Εξέλιξης από την πλευρά των εκπαιδευτικών αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για τη διδασκαλία της στην τάξη (Akyol et al., 2012). Στην έρευνα των Stanisavljevic et al. (2013) έγινε μία προσπάθεια σύγκρισης μεταξύ διαφόρων ομάδων Σέρβων εκπαιδευτικών (νηπιαγωγών, δασκάλων δημοτικού, βιολόγων, φυσικών και χημικών) με σκοπό τη διερεύνηση των επιπέδων κατανόησης και αποδοχής της εξελικτικής θεωρίας, όπου διαπιστώθηκε ότι οι βιολόγοι εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα κατανόησης και αποδοχής της εν λόγω θεωρίας σε σύγκριση με τις υπόλοιπες κατηγορίες εκπαιδευτικών. Διαπιστώθηκε, επίσης, η ύπαρξη θετικής συσχέτισης ανάμεσα στους παράγοντες της κατανόησης και της αποδοχής σε όλες τις ομάδες των εκπαιδευτικών (Stanisavljevic et al., 2013).

Ακολούθως, οι Athanasiou & Papadopoulou (2015) συνέκριναν μελέτες που διερευνούν τους παράγοντες αποδοχής της εξελικτικής θεωρίας μεταξύ Ελλήνων και Τούρκων φοιτητών/-τριών μελλοντικών εκπαιδευτικών, αξιοποιώντας ως θεωρητικό πλαίσιο την εννοιολογική οικολογία για τη βιολογική εξέλιξη και αποσκοπώντας να εξετάσουν την αποδοχή και την κατανόηση της Θεωρίας της Εξέλιξης. Παρατήρησαν ότι και στις δύο μελέτες εντοπίζεται συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων της κατανόησης και της αποδοχής της Εξέλιξης. Επιπλέον, φαίνεται ότι οι γεωλόγοι που διδάσκουν φυσικές επιστήμες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα αποδοχής της εξελικτικής θεωρίας, γεγονός που –

συνδυαζόμενο με άλλα δεδομένα – υποδηλώνει ότι οι γεωλογικές γνώσεις λειτουργούν ως τα πιο πειστικά στοιχεία που συνδράμουν στην κατανόηση και αποδοχή της εν λόγω θεωρίας τόσο από εκπαιδευτικούς όσο και από φοιτητές/-τριες (Athanasίου et al., 2016). Ωστόσο, παρά τη διαπίστωση των θετικών αυτών ευρημάτων, η απουσία των ενδεδειγμένων διδακτικών δεξιοτήτων αναφορικά με τη Θεωρία της Εξέλιξης είναι εμφανής και υφίσταται, αφενός, λόγω έλλειψης εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με αποτελεσματικές διδακτικές στρατηγικές και, αφετέρου, λόγω έλλειψης των κατάλληλων σχετικών γνώσεων (Athanasίου & Stasinakis, 2016).

Στα δημόσια σχολεία των Η.Π.Α., η υιοθέτηση επιστημονικών προτύπων επόμενης γενιάς, σε συνδυασμό με τη βελτίωση της εκπαιδευτικής προετοιμασίας των μελλοντικών εκπαιδευτικών και την επαγγελματική ανάπτυξη των εν ενεργεία εκπαιδευτικών φαίνεται να έχει συμβάλει σημαντικά στη μείωση της διδασκαλίας θεμάτων σχετικών με τη βιβλική εκδοχή της προέλευσης του κόσμου και των ειδών (Plutzer et al., 2020). Επίσης, η κατεύθυνση αυτή φαίνεται να επέφερε και τη μείωση μετάδοσης μικτών μηνυμάτων που θα μπορούσαν να οδηγήσουν τους μαθητές και τις μαθήτριες να θεωρήσουν ότι η βιβλική Δημιουργία αποτελεί επιστημονική αντίληψη (Plutzer et al., 2020).

Η έρευνα έχει δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί που κατά τη διάρκεια των σπουδών τους έχουν παρακολουθήσει πανεπιστημιακά μαθήματα σχετικά με τη Θεωρία της Εξέλιξης – και, ως εκ τούτου, έχουν αποκτήσει διευρυμένες γνώσεις για το θέμα – εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά αποδοχής της θεωρίας σε σχέση με τους φοιτητές και τις φοιτήτριες που δεν παρακολουθήσαν ανάλογα μαθήματα (Karataş, 2019). Αποδεικνύεται, λοιπόν, ότι οι περιορισμένες γνώσεις για την έννοια της Εξέλιξης οδηγούν στην απόρριψή της με δογματικό τρόπο ή στην απλοποίηση της περιπλοκότητάς της και στον ορισμό της απλώς ως «αλλαγή» (Karataş, 2019). Προς αυτή την κατεύθυνση προσανατολίζεται και η έρευνα των Kreher and McManus (2023), της οποίας τα ευρήματα έδειξαν ότι οι φοιτητές/-τριες που διδάσκονται προπτυχιακά μαθήματα σχετικά με την εξελικτική θεωρία παρουσιάζουν αυξημένα επίπεδα ως προς την αποδοχή της, αποκτώντας, ταυτόχρονα, μία διευρυμένη οπτική για τις διεπιστημονικές εφαρμογές της εν λόγω θεωρίας.

Τέλος, η έρευνα που διεξήχθη από τους Mantelas & Mavrikaki (2020) έδειξε ότι οι φοιτητές/-τριες Βιολογίας – και μελλοντικοί εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης – παρουσιάζουν υψηλή αποδοχή της Εξελικτικής Θεωρίας· υψηλότερη από αυτές που καταγράφονται σε αντίστοιχο δείγμα στις Η.Π.Α. και την Τουρκία. Επιπλέον, τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας έδειξαν ότι η παρακολούθηση ενός μαθήματος εξαμήνου σχετικού με την εξελικτική βιολογία φαίνεται να αποτελεί παράγοντα που επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό την αποδοχή της Εξέλιξης (Mantelas & Mavrikaki, 2020).

2. Μεθοδολογία

2.1 Σκοπός

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε δημοτικά σχολεία της Ελλάδας σχετικά με τη Θεωρία της Εξέλιξης ως προς την κατανόηση και την αποδοχή της.

2.2 Δείγμα

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 282 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Εξ αυτών, οι 212 ήταν γυναίκες και οι 68 άνδρες. Αξιοποιώντας μία βολική μέθοδο δειγματοληψίας, το δείγμα αποτελείται από εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε σχολεία της Περιφερειακής Ενότητας Ιωαννίνων.

2.3 Ερευνητικό εργαλείο

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αφορά δημογραφικά χαρακτηριστικά, όπως φύλο, ηλικία κ.λπ. Στο 2ο μέρος αξιοποιήθηκε η Κλίμακα Μέτρησης Αποδοχής της Θεωρίας της Εξέλιξης (Measurement of Acceptance of Theory of Evolution – MATE, Rutledge & Warden, 1999), η οποία εκτιμά το επίπεδο αποδοχής ή απόρριψης της θεωρίας της εξέλιξης και αποτελείται από είκοσι δηλώσεις, οι οποίες αξιολογούνται από τους συμμετέχοντες στην έρευνα μέσω της κλίμακας Likert πέντε σημείων, που κυμαίνονται από το «Διαφωνώ πολύ» έως το «Συμφωνώ πολύ».

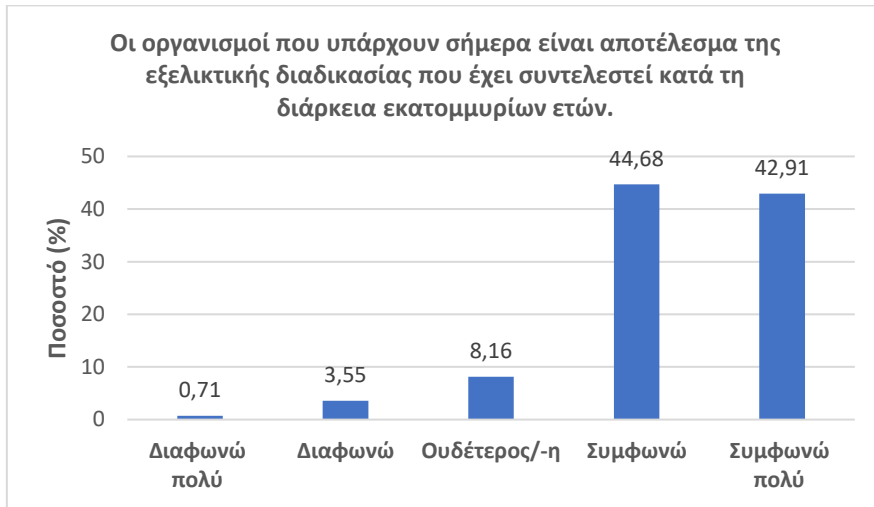
Η περιγραφική στατιστική ανάλυση πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πακέτο IBM SPSS 26.0 και τα υπολογιστικά φύλλα του Microsoft Office Excel.

3. Αποτελέσματα

Τα περιγραφικά αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης προσφέρουν μία σφαιρική εικόνα των ευρημάτων και συνδράμουν στην κατανόηση των κύριων χαρακτηριστικών τους, βοηθώντας στην ερμηνεία των στάσεων και των απόψεων των συμμετεχόντων στην έρευνα σχετικά με τα επίπεδα αποδοχής ή απόρριψης της εξελικτικής θεωρίας.

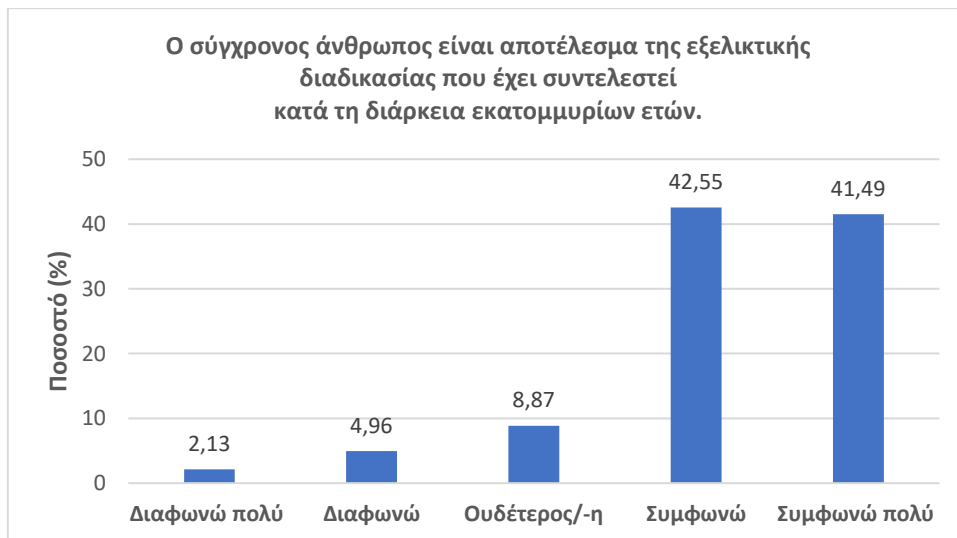
Αναφορικά με τη δήλωση «Οι οργανισμοί που υπάρχουν σήμερα είναι αποτέλεσμα της εξελικτικής διαδικασίας που έχει συντελεστεί κατά τη διάρκεια εκατομμυρίων ετών», το συνολικό ποσοστό όσων είναι θετικά διακείμενοι προς αυτή τη διατύπωση είναι πολύ υψηλό (87.6%), καταδεικνύοντας ένα γενικότερα αποδεκτό επίπεδο ως προς την κατανόηση και την αποδοχή της εξέλιξης των ειδών. Ουδετερότητα δηλώνει το 8.2% των συμμετεχόντων, ενώ το συνολικό ποσοστό όσων διαφωνούν ανέρχεται στο 4.2%.

Γράφημα 1: Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στη δήλωση «Οι οργανισμοί που υπάρχουν σήμερα είναι αποτέλεσμα της εξελικτικής διαδικασίας που έχει συντελεστεί κατά τη διάρκεια εκατομμυρίων ετών.»



Η δήλωση «Ο σύγχρονος άνθρωπος είναι αποτέλεσμα της εξελικτικής διαδικασίας που έχει συντελεστεί κατά τη διάρκεια εκατομμυρίων ετών» βρίσκει υψηλή αποδοχή στους συμμετέχοντες, με συνολικό ποσοστό 84.1%, υποδηλώνοντας ένα υψηλό ποσοστό αποδοχής της εξελικτικής πορείας του ανθρώπου. Το 8.9% ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί με την εν λόγω δήλωση, ενώ το 7.1% δηλώνει ότι διαφωνεί με τη θεωρία για τις εξελικτικές διαδικασίες που υπέστη το ανθρώπινο είδος εδώ και εκατομμύρια έτη.

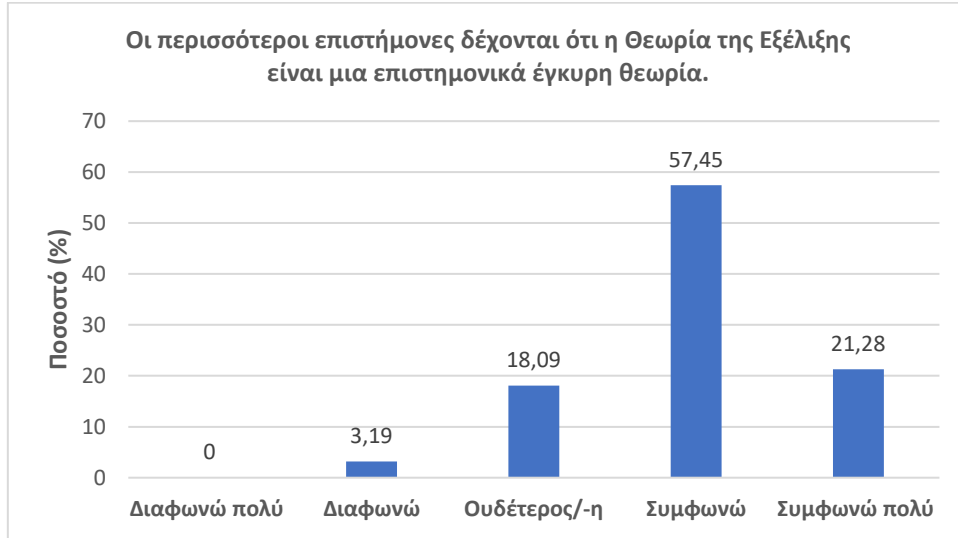
Γράφημα 2: Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τη δήλωση «Ο σύγχρονος άνθρωπος είναι αποτέλεσμα της εξελικτικής διαδικασίας που έχει συντελεστεί κατά τη διάρκεια εκατομμυρίων ετών.»



Η μεγάλη πλειοψηφία των συμμετεχόντων (78.7%) φαίνεται να συμφωνεί με το ότι η εξελικτική θεωρία είναι γενικά αποδεκτή από την επιστημονική κοινότητα ως επιστημονικά

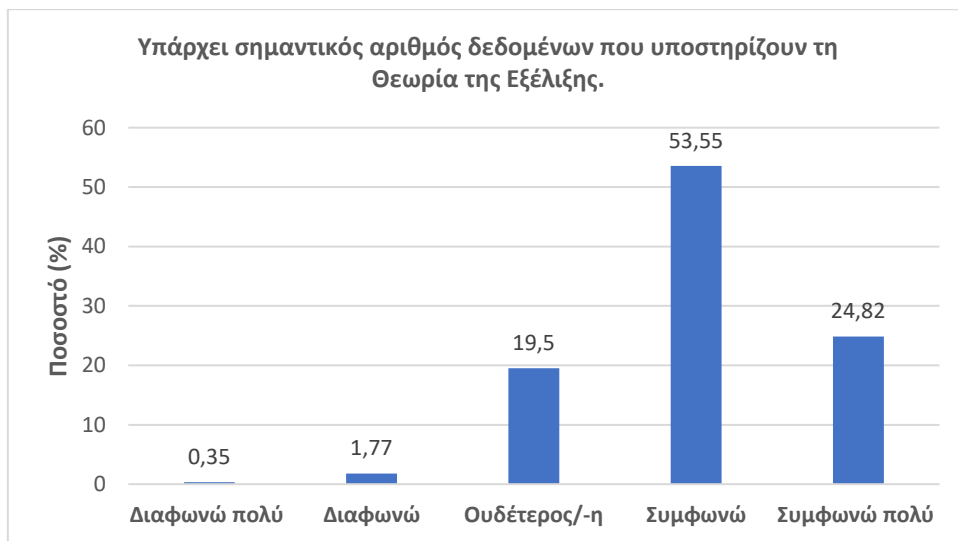
έγκυρη θεωρία. Ωστόσο, περίπου 51 εκπαιδευτικοί (18.1%) είναι ουδέτεροι ως προς την γενική αποδοχή της εν λόγω θεωρίας από τους επιστήμονες, ενώ 9 άτομα (3.2%) διαφωνούν με αυτή τη δήλωση.

Γράφημα 3: Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τη δήλωση «Οι περισσότεροι επιστήμονες δέχονται ότι η Θεωρία της Εξέλιξης είναι μια επιστημονικά έγκυρη θεωρία.»



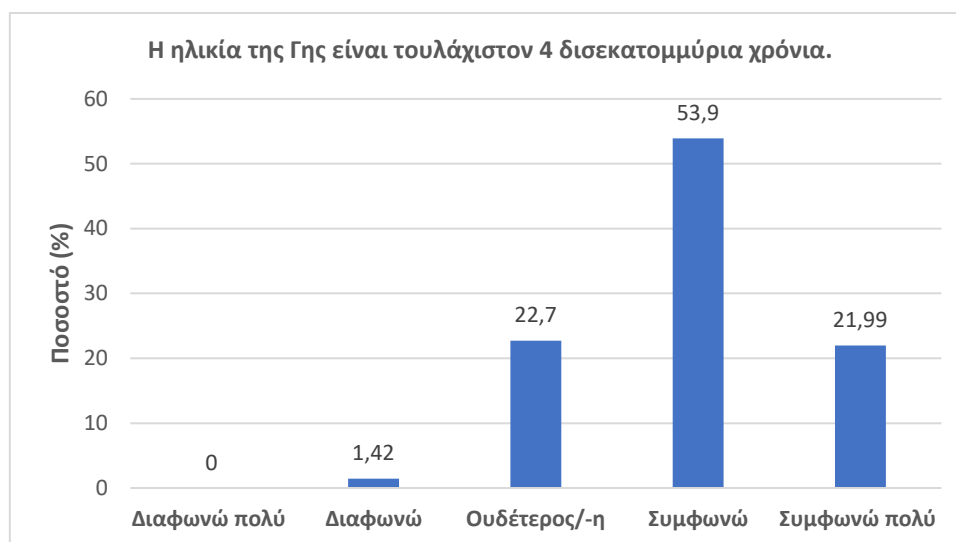
Το 78.3% των ατόμων που έλαβαν μέρος στην έρευνα πιστεύουν ότι τα δεδομένα που υποστηρίζουν την εξελικτική θεωρία των ειδών είναι επαρκή. Ένα υψηλό ποσοστό, 19.5% δηλώνει ουδετερότητα ως προς την επάρκεια των αποδεικτικών στοιχείων, ενώ μόλις το 2.2% θεωρεί ότι τα στοιχεία δεν είναι επαρκή.

Γράφημα 4: Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τη δήλωση «Υπάρχει σημαντικός αριθμός δεδομένων που υποστηρίζουν τη Θεωρία της Εξέλιξης.»



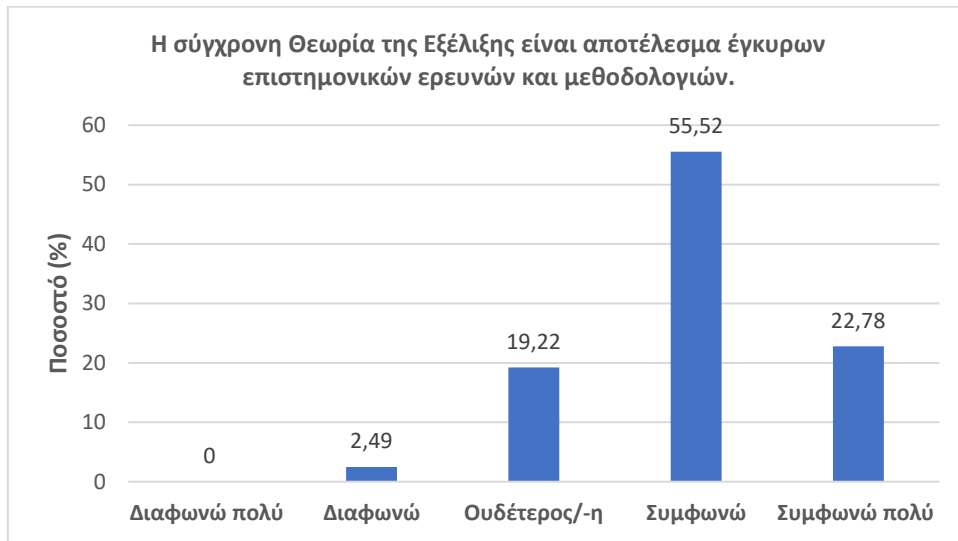
Αναφορικά με την ηλικία της Γης, το ποσοστό που θεωρεί ότι αυτή είναι τουλάχιστον 4 δισεκατομμύρια χρόνια ανέρχεται στο 75.9%, με 64 εκπαιδευτικούς περίπου (22.7%) να μην είναι ούτε κατά ούτε υπέρ αυτής της δήλωσης. Επιπλέον, ένα μικρό ποσοστό συμμετεχόντων, μόλις 1.4%, φαίνεται να μην αποδέχεται την ιδέα ότι η Γη υπάρχει τουλάχιστον εδώ και 4 δισεκατομμύρια έτη.

Γράφημα 5: Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τη δήλωση «Η ηλικία της Γης είναι τουλάχιστον 4 δισεκατομμύρια χρόνια.»



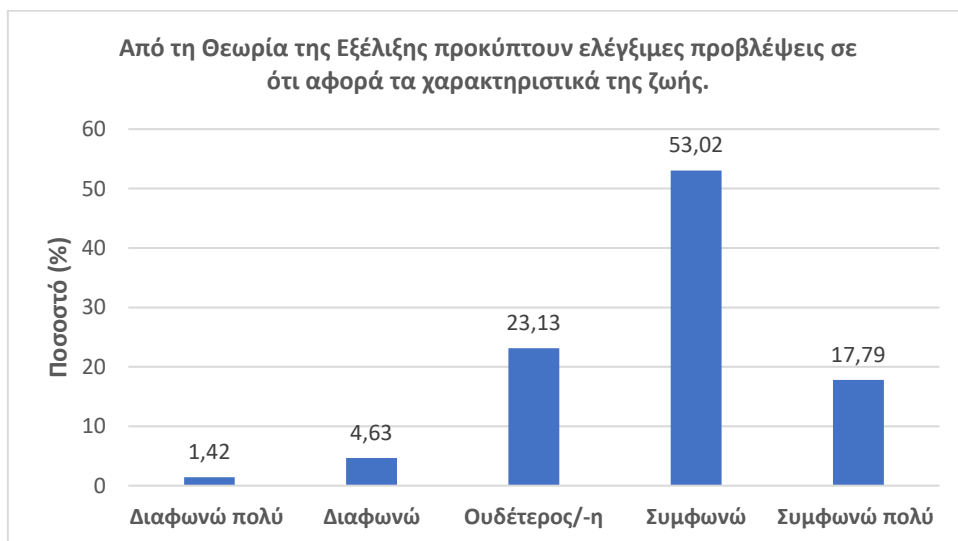
Το 78.2% των συμμετεχόντων στην έρευνα συμφωνεί με το ότι η εξελικτική θεωρία προκύπτει μέσα από έγκυρες επιστημονικές έρευνες και μεθοδολογίες, ενώ περίπου 54 εκπαιδευτικοί (19.2%) φαίνεται να μην έχουν σχηματίσει ακόμη ξεκάθαρη γνώμη για το θέμα. Υπάρχει και ένα πολύ μικρό ποσοστό, 2.5%, που διαφωνεί με την ύπαρξη ενός έγκυρου επιστημονικού υποβάθρου για την εξελικτική θεωρία.

Γράφημα 6: Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τη δήλωση «Η σύγχρονη Θεωρία της Εξέλιξης είναι αποτέλεσμα έγκυρων επιστημονικών ερευνών και μεθοδολογιών.»



Αναφορικά με τη δυνατότητα ελέγχιμων προβλέψεων για τα χαρακτηριστικά της ζωής που προσφέρει η Θεωρία της Εξέλιξης, το συνολικό ποσοστό των ερωτηθέντων που υποστηρίζει την ύπαρξη αυτής της δυνατότητας ανέρχεται στο 70.8%. Ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών, περίπου 65 άτομα (23.1%), φαίνεται να μην έχει διαμορφώσει άποψη για το αν οι επιστημονικές εξηγήσεις που δίνονται από τη Θεωρία της Εξέλιξης σχετικά με την εξελικτική πορεία των ζωντανών οργανισμών δύναται να υποβληθούν σε δοκιμές και πειραματισμούς ώστε οι σχετικές προβλέψεις να επιβεβαιωθούν ή να απορριφθούν. Επιπλέον, μόλις το 6% των ερωτηθέντων εκφράζει τη διαφωνία του για το θέμα αυτό.

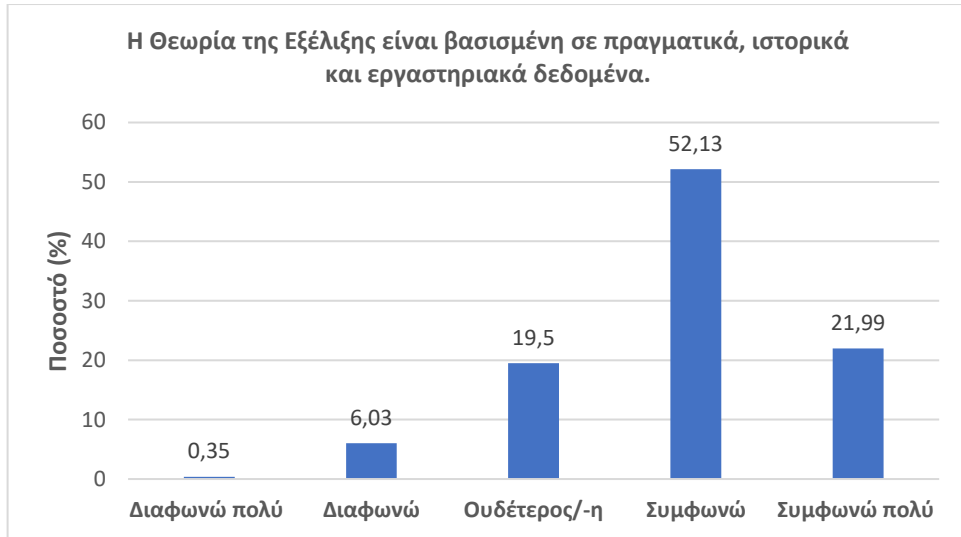
Γράφημα 7: Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τη δήλωση «Από τη Θεωρία της Εξέλιξης προκύπτουν ελέγξιμες προβλέψεις σε ότι αφορά τα χαρακτηριστικά της ζωής.»



Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (με ποσοστό 74.1%) αποδέχεται ότι η εξελικτική θεωρία βασίζεται σε ιστορικά, πραγματικά και εργαστηριακά δεδομένα, ωστόσο, περίπου το 1/5 των

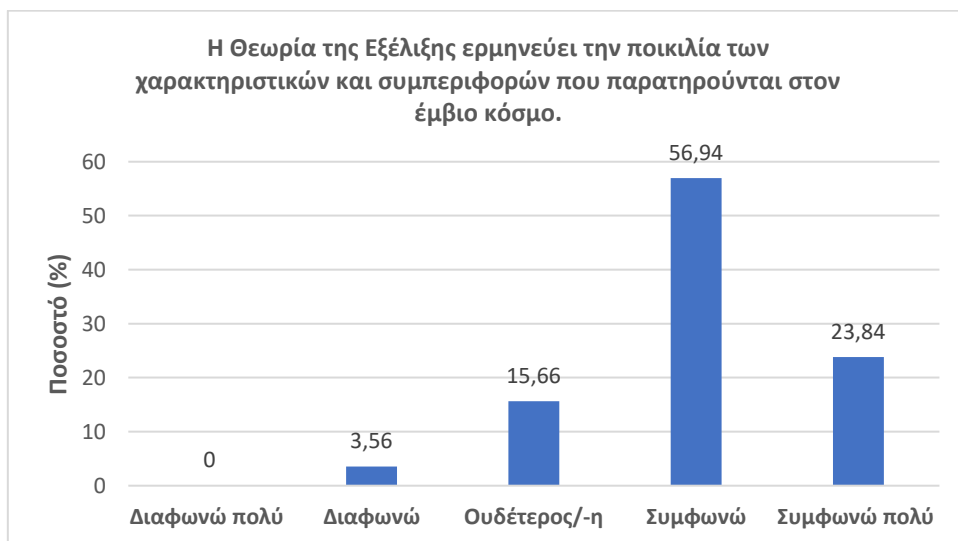
εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα (19.5%) δεν έχουν ακόμη διαμορφώσει σαφή εικόνα για το εάν αυτή η δήλωση ανταποκρίνεται ή όχι στην πραγματικότητα. Το συνολικό ποσοστό των διαφωνούντων ανέρχεται στο 6.4%.

Γράφημα 8: Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τη δήλωση «Η Θεωρία της Εξέλιξης είναι βασισμένη σε πραγματικά, ιστορικά και εργαστηριακά δεδομένα.»



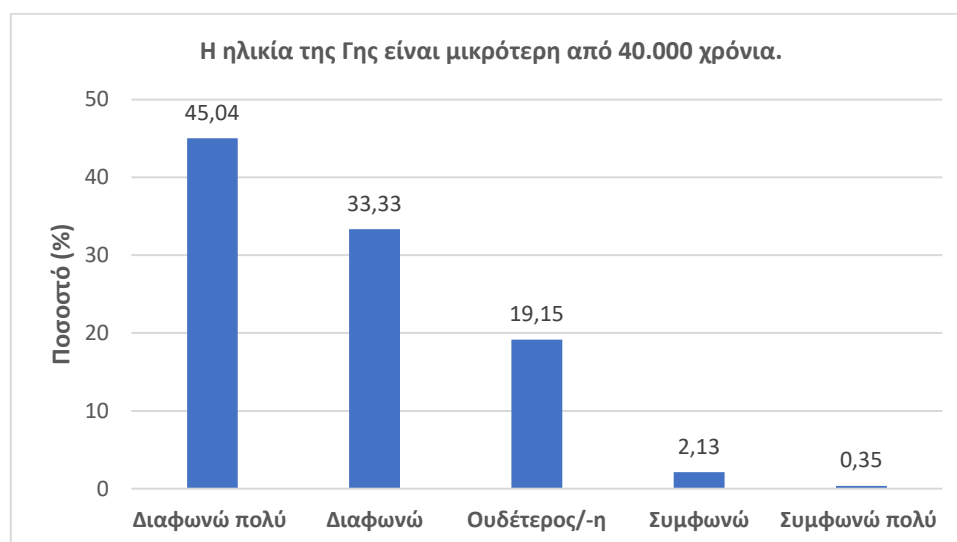
Βάσει της περιγραφικής ανάλυσης, η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων (80.7%) πιστεύει ότι η ποικιλία που παρατηρείται στα χαρακτηριστικά και τις συμπεριφορές των έμβιων οργανισμών μπορεί να ερμηνευτεί μέσω της Θεωρίας της Εξέλιξης. Ουδέτεροι ως προς την άποψη αυτή δηλώνουν περίπου 44 εκπαιδευτικοί, ενώ διαφωνούν περίπου 10 άτομα (3.6%).

Γράφημα 9: Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τη δήλωση «Η Θεωρία της Εξέλιξης ερμηνεύει την ποικιλία των χαρακτηριστικών και συμπεριφορών που παρατηρούνται στον έμβιο κόσμο.»



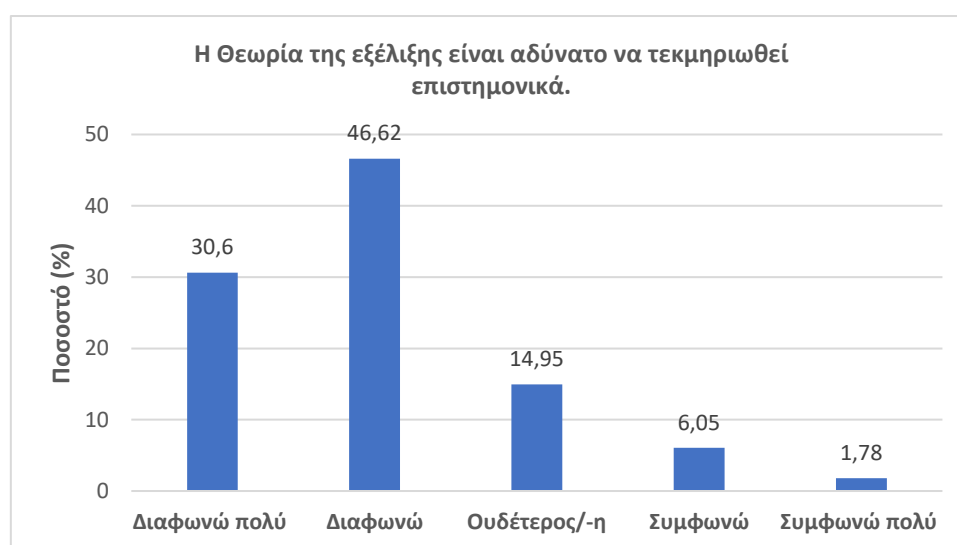
Το 78.3% των εκπαιδευτικών διαφωνεί με τη δήλωση ότι η ηλικία της Γης είναι κάτω από 40.000 έτη, το 19.1% ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί, ενώ το 2.5% θεωρεί πως αυτή η δήλωση ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα.

Γράφημα 10: Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τη δήλωση «Η ηλικία της Γης είναι μικρότερη από 40.000 χρόνια.»



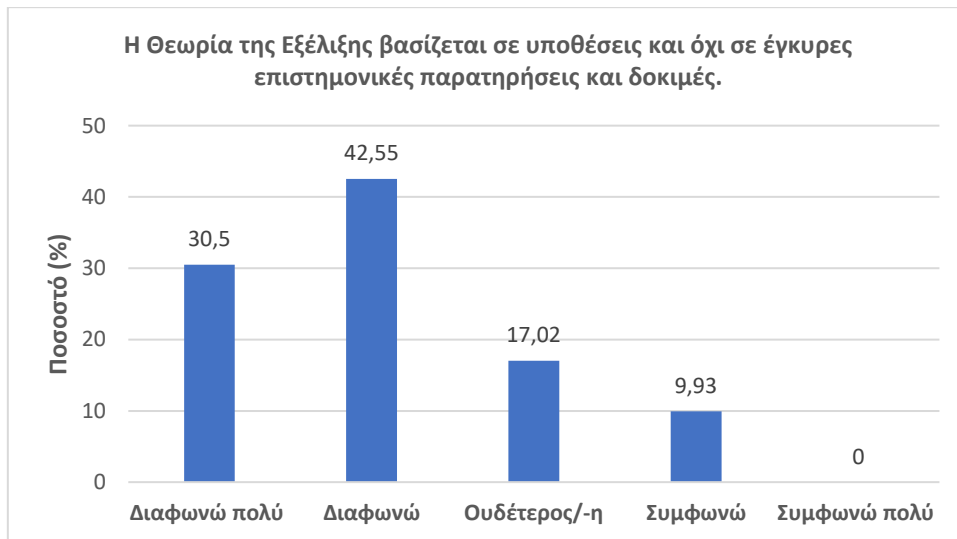
Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα απορρίπτουν, με ποσοστό 77.2%, την ιδέα ότι η εξελικτική θεωρία είναι αδύνατον να τεκμηριωθεί με επιστημονικό τρόπο. Ουδετερότητα δηλώνει το 14.9%, ενώ τη συμφωνία του με αυτή τη δήλωση εκφράζει το 7.8%.

Γράφημα 11: Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τη δήλωση «Η Θεωρία της εξέλιξης είναι αδύνατο να τεκμηριωθεί επιστημονικά.»



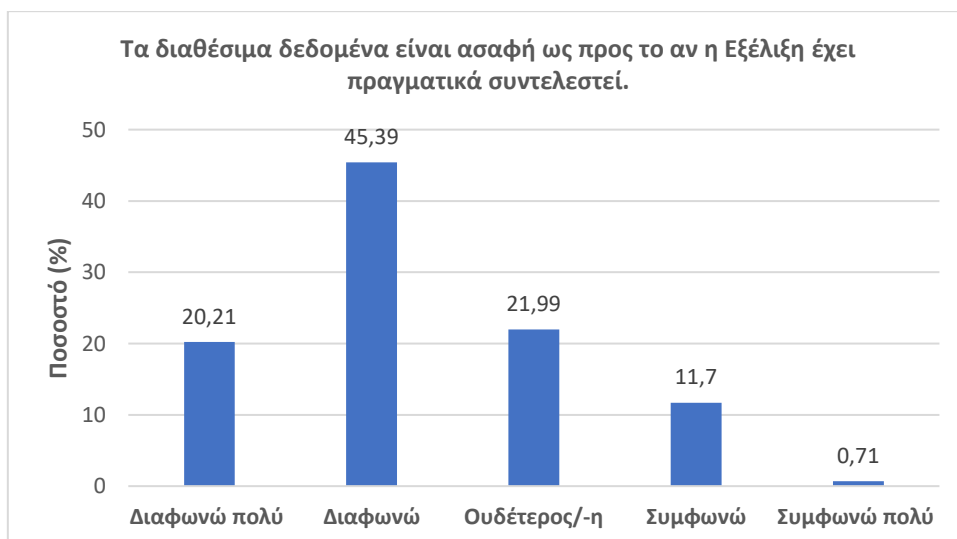
Η δήλωση ότι η εξελικτική θεωρία στηρίζεται σε υποθέσεις και όχι σε αδιάσειστες επιστημονικές δοκιμές και παρατηρήσεις απορρίπτεται από την μεγαλύτερη μερίδα των ερωτηθέντων, με ποσοστό 73.1%. Ουδέτεροι δηλώνουν περίπου 48 εκπαιδευτικοί, ενώ ένα ποσοστό της τάξεως του 9.9% δεν αναγνωρίζει την επιστημονική εγκυρότητα της εν λόγω θεωρίας και δεν αποδέχεται τα επιστημονικά στοιχεία που τη στηρίζουν.

Γράφημα 12: Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τη δήλωση «Η Θεωρία της Εξέλιξης βασίζεται σε υποθέσεις και όχι σε έγκυρες επιστημονικές παρατηρήσεις και δοκιμές.»



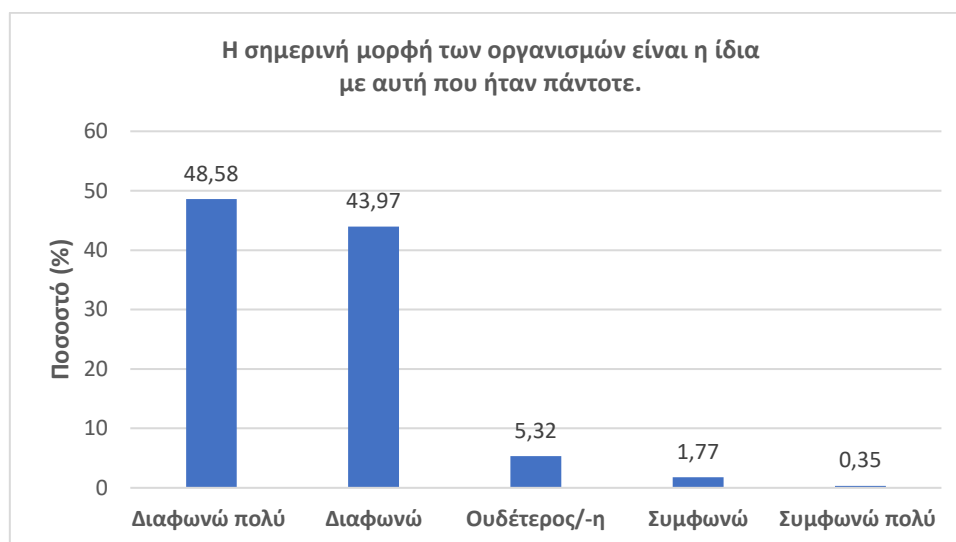
Το 65.6% απορρίπτει την ιδέα ότι τα διαθέσιμα επιστημονικά δεδομένα που υποστηρίζουν ότι η Εξέλιξη έχει συντελεστεί χαρακτηρίζονται από ασάφεια, ενώ το 22% εκφράζει την αναποφασιστικότητά του σχετικά με το θέμα. Επιπλέον, το 12.4% θεωρεί ότι τα στοιχεία που υπάρχουν δεν είναι σαφή επαρκώς για να αποδείξουν το γεγονός ότι η Εξέλιξη είναι ένα πραγματικό γεγονός.

Γράφημα 13: Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τη δήλωση «Τα διαθέσιμα δεδομένα είναι ασαφή ως προς το αν η Εξέλιξη έχει πραγματικά συντελεστεί.»



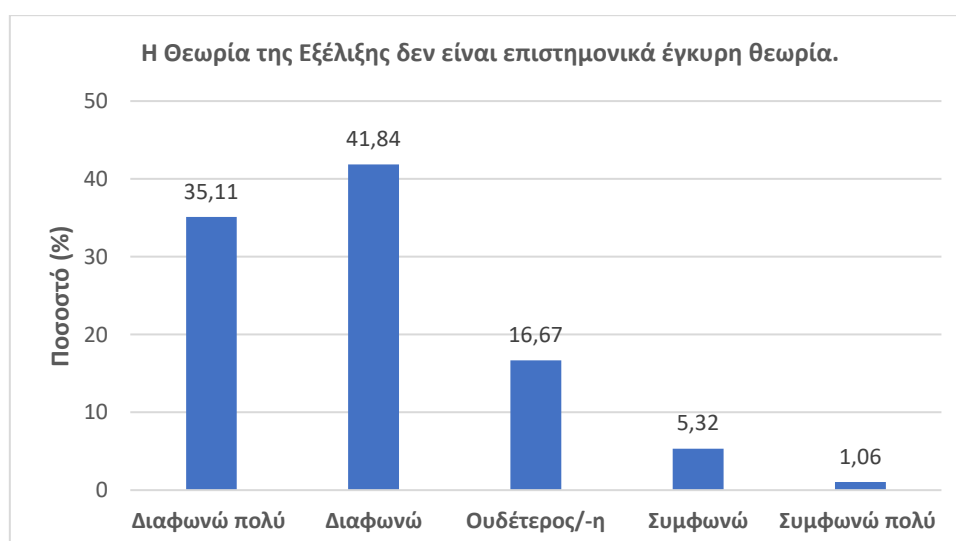
Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (92.6%) που συμμετείχαν στην έρευνα αναγνωρίζει ότι οι έμβιοι οργανισμοί έχουν αλλάξει μορφή και έχουν εξελιχθεί με την πάροδο του χρόνου. Το 5.3% των ερωτηθέντων εξέφρασε την ουδετερότητά του για την εξελικτική πορεία της μορφής των οργανισμών, ενώ μόλις το 2.2% αποδέχεται την άποψη ότι η μορφή που έχουν οι οργανισμοί σήμερα είναι η ίδια που είχαν πάντοτε.

Γράφημα 14: Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τη δήλωση «Η σημερινή μορφή των οργανισμών είναι η ίδια με αυτή που ήταν πάντοτε.»



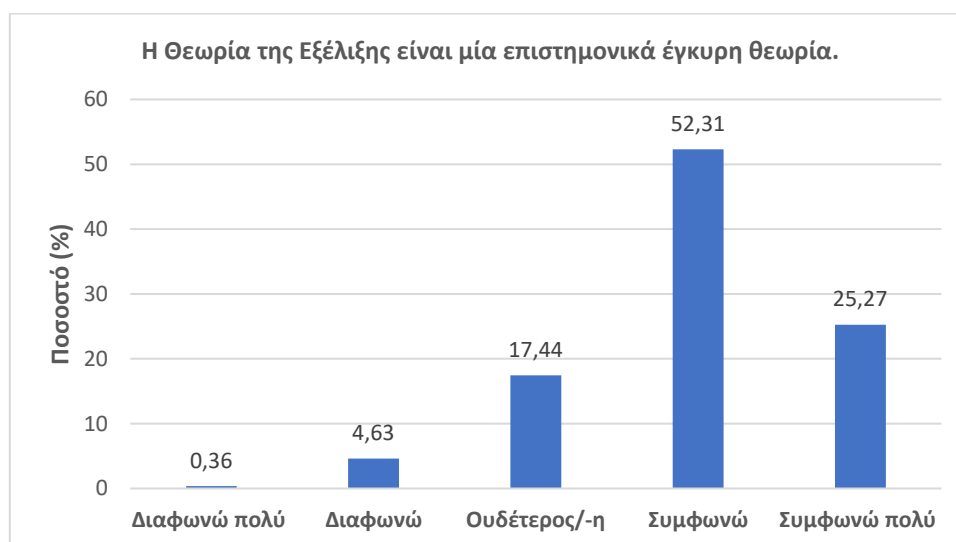
Σε μία ακόμα δήλωση που αφορά την εγκυρότητα της Θεωρίας της Εξέλιξης, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (76.9%) αναγνωρίζει την επιστημονική εγκυρότητα της εξέλιξης, το 16.7% παραμένει ουδέτερο, ενώ μόλις το 6.4% εκφράζει την αντίθεσή του ως προς την επιστημονική εγκυρότητα της εν λόγω θεωρίας.

Γράφημα 15: Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τη δήλωση «Η Θεωρία της Εξέλιξης δεν είναι επιστημονικά έγκυρη θεωρία.»



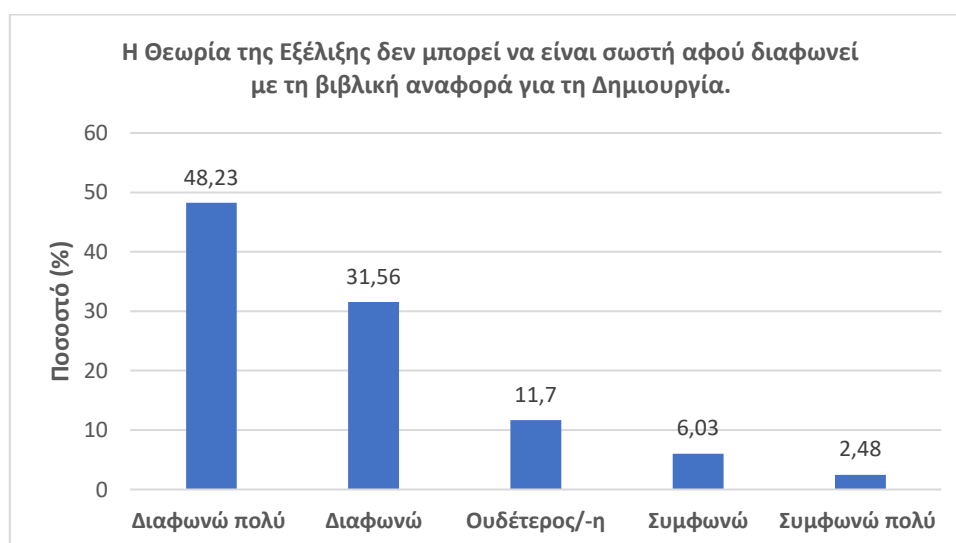
Στην ίδια ερώτηση, διατυπωμένη με αντίθετη φόρτιση, («Η Θεωρία της Εξέλιξης είναι μία επιστημονικά έγκυρη θεωρία.»), το 77.6% συμφωνεί, το 17.4% δηλώνει αναποφάσιστο, ενώ το 5% εκφράζει τη διαφωνία του ως προς την εγκυρότητα της εξελικτικής θεωρίας.

Γράφημα 16: Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τη δήλωση «Η Θεωρία της Εξέλιξης είναι μία επιστημονικά έγκυρη θεωρία.»



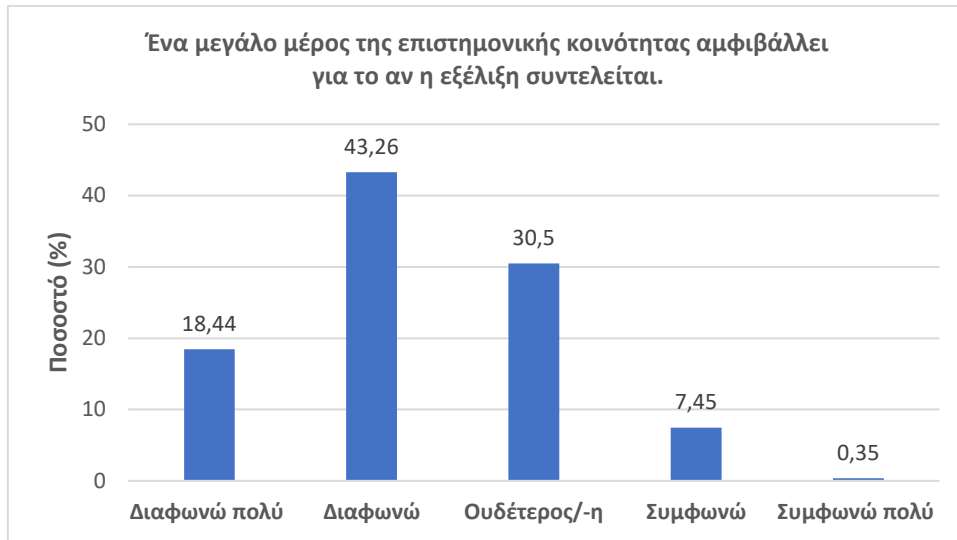
Το 79.8% των συμμετεχόντων αναγνωρίζει την επιστημονική αξία της Θεωρίας της Εξέλιξης, παρά το γεγονός ότι αντιπαράκειται με όσα πρεσβεύουν οι βιβλικές αφηγήσεις αναφορικά με τη Δημιουργία του κόσμου και του ανθρώπου. Ωστόσο, το 11.7% των ερωτηθέντων εκφράζει την αναποφασιστικότητά του για το θέμα, ενώ το 8.5% θεωρεί ότι οι βιβλικές αφηγήσεις που αφορούν τη Δημιουργία είναι ορθότερες από την επιστημονική γνώση.

Γράφημα 17: Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τη δήλωση «Η Θεωρία της Εξέλιξης δεν μπορεί να είναι σωστή αφού διαφωνεί με τη βιβλική αναφορά για τη Δημιουργία.»



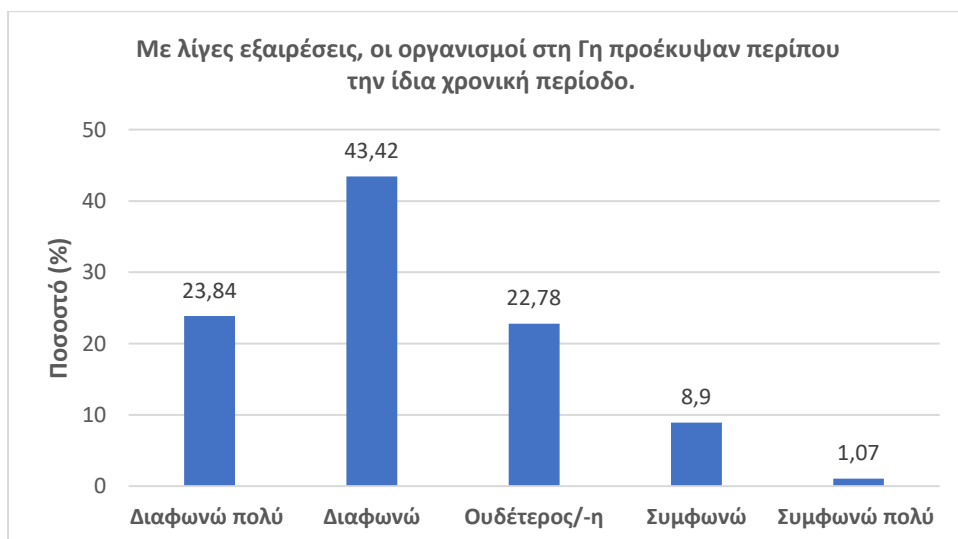
Η πλειοψηφία, σε ποσοστό 61.7% απορρίπτει την ιδέα ότι ένα μεγάλο μέρος της επιστημονικής κοινότητας εκφράζει αμφιβολίες για τη συντέλεση της Εξέλιξης. Ωστόσο, ένα μεγάλο ποσοστό της τάξεως του 30.5% εκφράζει την ουδετερότητά του για το θέμα, ενώ το 7.8% θεωρεί ότι πολλοί επιστήμονες διατηρούν τις αμφιβολίες τους αναφορικά με την έννοια της Εξέλιξης.

Γράφημα 18: Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τη δήλωση «Ένα μεγάλο μέρος της επιστημονικής κοινότητας αμφιβάλει για το αν η εξέλιξη συντελείται.»



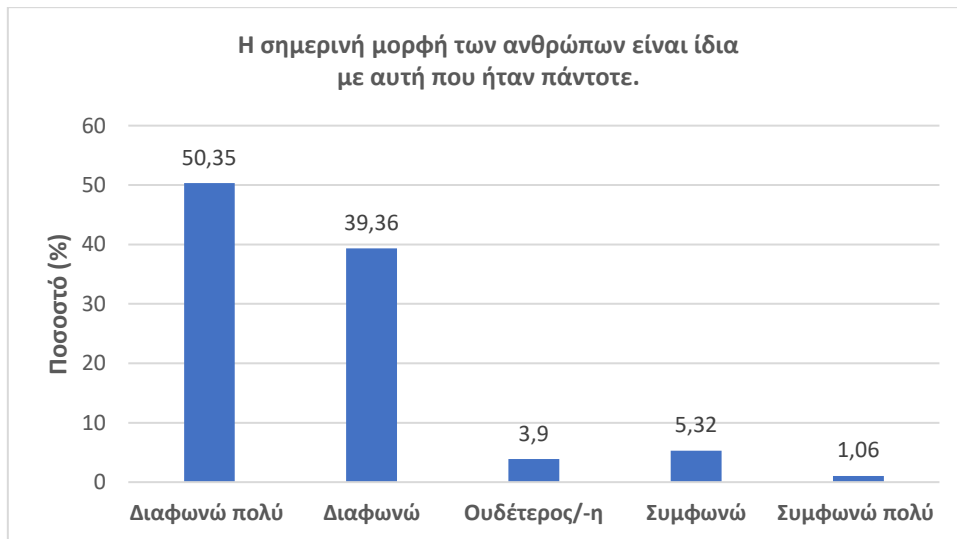
Η δήλωση ότι, εκτός από λίγες εξαιρέσεις, οι οργανισμοί στη Γη προέκυψαν περίπου την ίδια χρονική περίοδο βρίσκει αντίθετους 189 συμμετέχοντες στην έρευνα (67.3%), ενώ περίπου 64 εκπαιδευτικοί (22.8%) δεν έχουν διαμορφώσει ακόμη άποψη για το θέμα. Στον αντίποδα, το 10% εκφράζει τη συμφωνία του με αυτή τη δήλωση.

Γράφημα 19: Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τη δήλωση «Με λίγες εξαιρέσεις, οι οργανισμοί στη Γη προέκυψαν περίπου την ίδια χρονική περίοδο.»



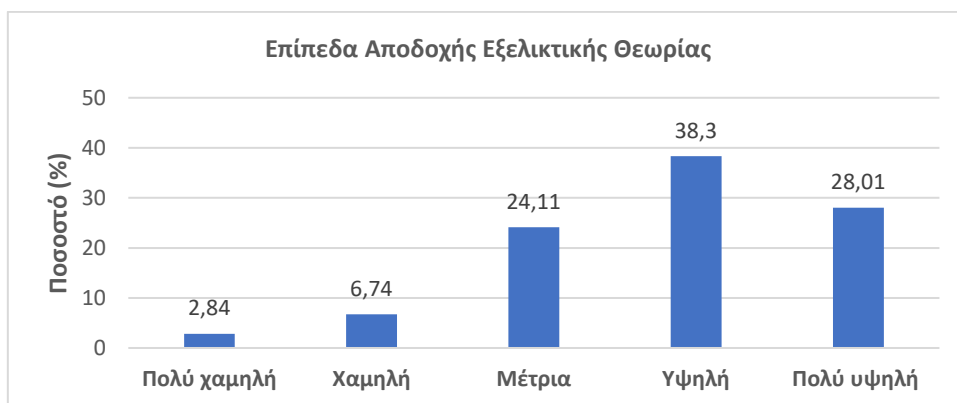
Τέλος, το συντριπτικό ποσοστό των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα (89.8%) θεωρεί ότι η σημερινή μορφή του ανθρώπου είναι διαφορετική από αυτή που είχε κάποτε, το 6.4% έχει αντίθετη άποψη, ενώ το 3.9% εκφράζει την αναποφασιστικότητά του για το θέμα.

Γράφημα 20: Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τη δήλωση «Η σημερινή μορφή των ανθρώπων είναι ίδια με αυτή που ήταν πάντοτε.»



Συνολικά, τα περιγραφικά αποτελέσματα έδειξαν ότι το 38.3% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα παρουσίασαν υψηλή αποδοχή της θεωρίας, ενώ το 28.01% έδειξε πολύ υψηλή αποδοχή. Αντίθετα, το 33.69% παρουσίασε μεσαία έως πολύ χαμηλά επίπεδα αποδοχής.

Γράφημα 21: Επίπεδα Αποδοχής Εξελικτικής Θεωρίας



4. Συζήτηση-Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να εξετάσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε δημοτικά σχολεία της Ελλάδας σχετικά με τη Θεωρία της Εξέλιξης ως προς την

κατανόηση και την αποδοχή της. Η συνολική αποδοχή της Εξέλιξης που παρατηρήθηκε συμβαδίζει με τις ερευνητικές διαπιστώσεις προηγούμενων μελετών που πραγματοποιήθηκαν στην Ελλάδα αναφορικά με την αποδοχή της εν λόγω θεωρίας (Athanasίου et al. 2016· Mantelas & Mavrikaki, 2020).

Με άλλα λόγια, διαπιστώθηκε ότι οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την έννοια της Εξέλιξης συμβαδίζουν εν γένει με το επιστημονικό πρότυπο, με την πλειοψηφία τους να αποδέχεται τη Θεωρία της Εξέλιξης ως μία επιστημονικά τεκμηριωμένη και έγκυρη θεωρία, η οποία υποστηρίζεται από πληθώρα έγκυρων επιστημονικών παρατηρήσεων και πειραματικών δοκιμών και προκύπτει μέσα από έγκυρες επιστημονικές έρευνες και μεθοδολογίες. Παρά το γεγονός ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα (66.31%) παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα αποδοχής της Θεωρίας της Εξέλιξης, πρέπει να ληφθεί υπόψη εκείνη η μερίδα των εκπαιδευτικών (33.69%) για την οποία παρατηρούνται μεσαία έως χαμηλά επίπεδα αποδοχής της έννοιας της Εξέλιξης. Ένα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών, δηλαδή, φαίνεται να έχει είτε επιφυλάξεις για την εν λόγω θεωρία είτε αντίθετες απόψεις. Το γεγονός αυτό υπογραμμίζει τη σημασία που έχει η κατανόηση και η αποδοχή μίας επιστημονικά έγκυρης θεωρίας από τους εκπαιδευτικούς, η οποία δεν αποτελεί μόνο ζητούμενο προσήλωσης στην επιστημονική ακρίβεια, αλλά επηρεάζει με άμεσο τρόπο την ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών που λαμβάνουν οι μαθητές και οι μαθήτριες (Klemenčič et al., 2023).

Η ενίσχυση της ικανότητας κατανόησης της φύσης της επιστήμης παίζει καθοριστικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας για την έννοια της Εξέλιξης, καθώς οι εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονται εις βάθος τη φύση της επιστήμης είναι σε θέση να εξηγήσουν με καλύτερους τρόπους τη Θεωρία της Εξέλιξης στη σχολική τάξη (Sickel & Friedrichsen, 2013· Owens, 2019, σσ. 167–184). Ταυτόχρονα, κατορθώνουν να αντιμετωπίσουν με επιτυχία τους θρησκευτικούς και πολιτιστικούς ενδοιασμούς που συχνά συνοδεύουν αυτή την αμφιλεγόμενη θεματική (Nelson et al., 2019· Sloane et al., 2023).

Επιπλέον, τα ευρήματα της έρευνας υπογραμμίζουν την ανάγκη για τη συστηματική διδασκαλία εννοιών της Εξέλιξης κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών των μελλοντικών εκπαιδευτικών (Karataş, 2019· Kreher & McManus, 2023). Αναδεικνύεται, ακόμα, η ανάγκη για διαμόρφωση προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης, τα οποία θα εστιάζουν στη βελτίωση των επιπέδων γνώσεων και κατανόησης εννοιών που συνδέονται με την εξελικτική θεωρία από την πλευρά των εκπαιδευτικών, αντιμετωπίζοντας, παράλληλα, μέσω αυτής της οδού και οποιεσδήποτε σχετικές εναλλακτικές ιδέες και ανησυχίες μπορεί να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί για ένα τέτοιο αμφιλεγόμενο ζήτημα (Athanasίου & Stasinakis, 2016· Plutzer et al., 2020).

Ωστόσο, πρέπει να ληφθούν υπόψη και οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας, όπως για παράδειγμα η βολικότητα του δείγματος και η αναλογία ανδρών και γυναικών που συμμετέχουν στο δείγμα. Δεδομένου, όμως, ότι οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των απόψεων των παιδιών σχεδόν για κάθε πτυχή της καθημερινής ζωής σε μία κρίσιμη ηλικιακή περίοδο, τα ευρήματα της παρούσας μελέτης ενδεχομένως να είναι ιδιαίτερος διαφωτιστικά για τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές και οι μαθήτριες έρχονται σε επαφή με την τεκμηριωμένη επιστημονική γνώση στην Ελλάδα. Τα εν λόγω ευρήματα αναδεικνύουν, επίσης, την ανάγκη ανάληψης ενεργειών εκ μέρους των αρμόδιων φορέων ώστε να βελτιωθεί η επαφή αυτή προς όφελος όλων των εμπλεκόμενων μερών.

Βιβλιογραφία

Akyol, G., Tekkaya, C., Sungur, S., & Traynor, A. (2012). Modeling the interrelationships among pre-service science teachers' understanding and acceptance of evolution, their views on nature of science and Self-Efficacy beliefs regarding teaching evolution. *Journal of Science Teacher Education*, 23(8), 937–957. <https://doi.org/10.1007/s10972-012-9296-x>

Athanasiou, K., Katakos, E., & Papadopoulou, P. (2016). Acceptance of evolution as one of the factors structuring the conceptual ecology of the evolution theory of Greek secondary school teachers. *Evolution*, 9(1). <https://doi.org/10.1186/s12052-016-0058-7>

Athanasiou, K., & Papadopoulou, P. (2015). Evolution Theory Teaching and Learning: What conclusions can we get from comparisons of teachers' and students' conceptual ecologies in Greece and Turkey? *Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 11(4). <https://doi.org/10.12973/eurasia.2015.1443a>

Athanasiou, K., & Stasinakis, P. K. (2016). Investigating Greek Biology Teachers' attitudes towards Evolution Teaching with respect to their Pedagogical Content Knowledge: suggestions for their Professional Development. *Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 12(6). <https://doi.org/10.12973/eurasia.2016.1249a>

Borgerding, L. A., & Dagistan, M. (2018). Preservice science teachers' concerns and approaches for teaching socioscientific and controversial issues. *Journal of Science Teacher Education*, 29(4), 283– 306. <https://doi.org/10.1080/1046560X.2018.1440860>

Brown, M. B. (2009). Science in democracy. In *The MIT Press eBooks*. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262013246.001.0001>

Cabej, N. R. (2011). *Epigenetic principles of evolution*. Elsevier.

Fleagle, J. G. (2013). Adaptation, Evolution, and Systematics. In *Elsevier eBooks* (pp. 1–7). <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-378632-6.00001-x>

Christonasis, A., Stylos, G., Chatzimitakos, T., Kasouni, A., & Kotsis, K. T. (2023). Religiosity and teachers' acceptance of the Big Bang Theory. *Eurasian Journal of Science and Environmental Education*, 3(1), 25-32. <https://doi.org/10.30935/ejsee/13043>

Hanisch, S., & Elrdosh, D. (2020, March 27). *Conceptual clarification of evolution as an interdisciplinary science*. <https://doi.org/10.35542/osf.io/vr4t5>

Karataş, A. (2019). Opinions of Pre-Service Teachers about Evolution. *Journal of Education and Training Studies*, 7(8), 1. <https://doi.org/10.11114/jets.v7i8.4284>

Klemenčič, E., Vrtič, M. P., & Kovačič, J. M. (2023). The role of teacher education in the science literacy development. *Athens Journal of Education*, 10(4), 647–668. <https://doi.org/10.30958/aje.10-4-5>

Kreher, S. A., & McManus, E. (2023). An interdisciplinary course on evolution and sustainability increases acceptance of evolutionary theory and increases understanding of interdisciplinary application of evolutionary theory. *Evolution*, 16(1). <https://doi.org/10.1186/s12052-023-00188-4>

Mantelas, N., & Mavrikaki, E. (2020). Religiosity and students' acceptance of evolution. *International Journal of Science Education*, 42(18), 3071–3092. <https://doi.org/10.1080/09500693.2020.1851066>

Nelson C. Scharmann L., Beard J., and Flammer L. (2019). The nature of science as a foundation for fostering a better understanding of evolution. *Evo Edu Outreach*, 12(6). 10.1186/s12052-019-0100-7

Owens, D. C. (2019). Overcoming motivational barriers to understanding and accepting evolution through gameful learning. In U. Harms & M. J. Reiss (Eds.), *Evolution education re-considered* (pp. 167–184). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-14698-6_10

Plutzer, E., Branch, G., & Reid, A. (2020). Teaching evolution in U.S. public schools: a continuing challenge. *Evolution*, 13(1). <https://doi.org/10.1186/s12052-020-00126-8>

Rutledge, M. L., & Warden, M. A. (1999). The development and validation of the measure of acceptance of the Theory of Evolution Instrument. *School Science and Mathematics*, 99(1), 13–18. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.1999.tb17441.x>

Sickel, A. J., & Friedrichsen, P. (2013). Examining the evolution education literature with a focus on teachers: major findings, goals for teacher preparation, and directions for future research. *Evolution*, 6(1). <https://doi.org/10.1186/1936-6434-6-23>

Sloane, J. D., Wheeler, L. B., & Manson, J. S. (2023). Teaching nature of science in introductory biology: Impacts on students' acceptance of biological evolution. *PLoS One*, 18(8), e0289680. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0289680>

Smelser, N. J., & Baltes, P. B. (2001). *International Encyclopedia of Social & Behavioral Sciences*. Pergamon.

Stanisavljevic, J. D., Papadopoulou, P., & Djuric, D. (2013). Relationship between Acceptance and Understanding of the Evolution Theory by Various Groups of Teachers. *ResearchGate*. <https://www.researchgate.net/publication/286554843>

Tsoumanis, K.G., Stylos, G., & Kotsis, K. T. (2023). A Comparative Study between Greek Pre-service Teachers and Primary School Students' Scientific Literacy Levels. *Science Education International*, 34(2), 121-131. <https://doi.org/10.33828/sei.v34.i2.6>

Tuttle, M. J., Cejas, D., Kang, D., Muchaamba, F., Goncarovs, B., Ozakman, Y., Aziz, F., & Orelle, A. (2023). Promoting Science Literacy and Awareness across the Globe: The Role of Scientists as Science Ambassadors. *Journal of Microbiology & Biology Education*, 24(2). <https://doi.org/10.1128/jmbe.00041-23>

Urry, L. A., Cain, M. L., Wasserman, S. A., Minorsky, P. V., & Orr, R. B. (2020). *Campbell Biology*. New York: Pearson.

Διερεύνηση των Αντιλήψεων Μαθητών/τριών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την Εμφάνιση των Επιστημόνων με τη Χρήση του Εργαλείου Draw-A-Science Comic (DASC)

Ηλίας Θεοχάρης, Γεώργιος Στύλος & Κωνσταντίνος Κώσης

Περίληψη

Η αναγκαιότητα ανίχνευσης των αντιλήψεων μαθητών/τριών για την εμφάνιση των επιστημόνων, πηγάζει από το γεγονός ότι αυτές συνδέονται τόσο με την επίδοσή τους στο σχολείο στις Φυσικές Επιστήμες όσο και με τις μελλοντικές επιλογές τους στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία σε κάποιον επιστημονικό τομέα. Επίσης, συνδέονται και με τη μελλοντική στάση τους απέναντι στην επιστήμη, στο έργο των επιστημόνων και τα παράγωγά του. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 208 μαθητές και μαθήτριες των Δ', Ε' και Στ' τάξεων (9-12 ετών), τριών Δημοτικών σχολείων μιας αστικής περιοχής της Ελλάδας. Το εργαλείο που αξιοποιήθηκε το Draw-A-Science-Comic (DASC) στο οποίο οι μαθητές ζητούνται να ζωγραφίσουν ένα κόμικς σχετικά με το πώς πιστεύουν ότι γίνεται η επιστήμη. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες εξακολουθούν να έχουν κάποια στερεότυπα σχετικά με την εμφάνιση των επιστημόνων, όπως αυτή απεικονίζεται στα κόμικς που σχεδίασαν. Τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τον σχεδιασμό παρεμβάσεων σε ένα πολυεπίπεδο πλαίσιο το οποίο περιλαμβάνει την οικογένεια, το εκπαιδευτικό σύστημα και το ευρύτερο κοινωνικοοικονομικό και πολιτιστικό περιβάλλον με στόχο τη διαμόρφωση μιας πιο ρεαλιστικής και πλουραλιστικής εικόνας των επιστημόνων και του έργου τους στο μυαλό των παιδιών.

Λέξεις-κλειδιά: Draw-A-Science-Comic, DASC, στερεοτυπικές αντιλήψεις, κόμικς

1. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

1.1 Σχέδια των παιδιών

Από τα τέλη του 19ου αιώνα και στις αρχές του 20ου έχουμε αρκετές προσπάθειες διερεύνησης της εικόνας που έχουν τα παιδιά στο μυαλό τους για τους ανθρώπους γενικά (Sully, 1886· Lukens, 1886· Ricci, 1887· Lamprecht, 1906· Kerschensteiner, 1905· Katzaroff, 1910). Σημαντικοί σταθμοί σ αυτήν την κατεύθυνση ήταν οι προσπάθειες της Goodenough (1926) η οποία ανέπτυξε το Draw-a-Man test, της Machover (1949) η οποία σχεδίασε το "Draw-A-Person Test" (DAP Test), του Harris (1965), ο οποίος παρουσίασε μια αναθεωρημένη έκδοση του Draw-A-Man test της Goodenough και της Korritz (1968), η οποία αναλύει τις «ζωγραφιές ανθρώπινων μορφών» (Human Figure Drawings). Όσον αφορά τους/τις επιστήμονες ειδικότερα, έχουμε τις πρωτοπόρες εργασίες των Mead και Métraux, (1957) και των Beardslee και O'dowd (1961) με τη διαφορά ότι σε αυτές χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια για την διερεύνηση των αντιλήψεων που είχαν μαθητές/τριες λυκείων και σπουδαστές/στρίες κολλεγίων για τους/τις επιστήμονες.

1.2 Draw-A-Scientist Test (DAS-T/DAST)

Σε συνέχεια αυτών των προσπαθειών αναπτύσσεται το "Draw-A-Scientist Test (DAS-T/DAST)" (Chambers, 1983), ο οποίος, σε ένα διάστημα 11 ετών (1966-1977), ανέλυσε τα σχέδια των παιδιών με βάση τους δείκτες της τυπικής εικόνας ενός επιστήμονα δηλαδή

- Εργαστηριακή ποδιά
- Γυαλιά
- Χαρακτηριστικά προσώπου (ιδίως σχετικά με την τριχοφυΐα)

Ο Chambers κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά, μαθητές και μαθήτριες νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων του Καναδά, των Ηνωμένων Πολιτειών και της Αυστραλίας, έχουν στο μυαλό τους μια στερεοτυπική εικόνα για τους/τις επιστήμονες η οποία αρχίζει να σχηματίζεται από τη Β' Τάξη του δημοτικού και εδραιώνεται στις μεγαλύτερες ηλικίες. Όσον αφορά στο ερώτημα γιατί είναι σημαντικό να γνωρίζουμε αν υπάρχουν αυτές οι στερεοτυπικές αντιλήψεις στο μυαλό των παιδιών η απάντηση είναι ότι οι στερεοτυπικές αντιλήψεις θεωρούνται μια σημαντική ένδειξη της επαγγελματικής σταδιοδρομίας που θα ακολουθήσουν ή όχι τα παιδιά, και ιδιαίτερα τα κορίτσια, σχετικά με κάποιον επιστημονικό τομέα, ιδίως τομέα STEM (Erb, 1983· Smith & Erb, 1986· Farland-Smith, 2019). Και όσον αφορά την προέλευση της στερεοτυπικής εικόνας των επιστημόνων σημαντικότερες πηγές της θεωρούνται:

- τα μέσα μαζικής ενημέρωσης
- η επίδραση των φύλων
- το πολιτισμικό υπόβαθρο
- οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις
- η οικογένεια και
- το εκπαιδευτικό σύστημα

1.3 Κόμικς

Τα κόμικς μπορούν να θεωρηθούν ως "sequential art" (Eisner, 2008), δηλαδή ως μια διαδοχή εικόνων που έχουν σκοπό να «αφηγηθούν» μια ιστορία. Καθώς διαβάζονται από εκατομμύρια ανθρώπους σε όλο τον κόσμο και η θεματολογία τους διευρύνεται στο χρόνο τέθηκε το ερώτημα αν θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν και για εκπαιδευτικούς και ερευνητικούς σκοπούς.

1.3.1 Τα κόμικς στην εκπαίδευση

Η χρήση των κόμικς στην εκπαίδευση:

- Συμβάλλει στην οπτικοποίηση επιστημονικών εννοιών (ιδιαίτερα στο χώρο των Φυσικών Επιστημών).

- Κάνει ευκολότερη την επικοινωνία των επιστημονικών εννοιών λόγω της μεγάλης επιρροής που ασκούν στις νεότερες ηλικίες με τη δύναμη της εικόνας, τη δημοτικότητα και τη χρήση του χιούμορ
- Τέλος μπορεί να αποτελέσει ένα ενδιάμεσο βήμα στην επαφή των μαθητών/τριών με πιο πολύπλοκες επιστημονικές έννοιες (Akcanca, 2020· Alongi, 1974· Eisner, 2008· Friesen et al., 2018· Hutchinson, 1949· Jonsson & Grafström, 2021· Koutniková, 2017· McCloud, Scott, 1993· Murray & Nabizadeh, 2020· Norton, 2003· Spiegel et al., 2013· Tatalovic, 2009· Tilley & Weiner, 2016· Tribull, 2017· Van Der Veen, 2012· Versaci, 2001· Wallner, 2019).

1.3.2 Τα κόμικς ως ερευνητικό εργαλείο

Τα τελευταία χρόνια υποστηρίζεται η χρήση των κόμικς και ως ερευνητικό εργαλείο, κυρίως στις κοινωνικές επιστήμες.

Πλεονεκτήματα της χρήσης των κόμικς ως ερευνητικό εργαλείο θεωρούνται τα εξής:

- Οι εικόνες μπορούν να αναδείξουν τον τρόπο που οι άνθρωποι κατανοούν τον περιβάλλοντα κόσμο
- Οι δισδιάστατες εικόνες μπορούν πέρα από μια απλή αποκωδικοποίηση να χρησιμοποιηθούν ως εργαλεία έρευνας για την ερμηνεία εννοιών και διαδικασιών
- Τα κόμικς μπορεί να λειτουργούν συμπεριληπτικά υπό την έννοια της διερεύνησης αντιλήψεων ανθρώπων
 - που κατέχουν σε διαφορετικό βαθμό τη χρήση της γλώσσας
 - που κατέχουν σε διαφορετικό βαθμό την ικανότητα στο σχέδιο ή
 - που διστάζουν να εκφράσουν αυτό που σκέφτονται με άλλο τρόπο
- Δίνουν τη δυνατότητα συλλογής στοιχείων από ομάδες-στόχους (Emmison et al., 2012· Kuttner et al., 2021· McNicol & Wysocki, 2019· Sousanis, 2015).

2. Μεθοδολογία

2.1 Στόχος και εργαλείο της έρευνας

Στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων μαθητών και μαθητριών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την εμφάνιση των επιστημόνων με τη χρήση του εργαλείου Draw-A-Science-Comic (DASC).

2.2 Δείγμα και συλλογή δεδομένων

Το δείγμα προέκυψε με βολική δειγματοληψία (Creswell, 2012). Στην έρευνα συμμετείχαν 258 μαθητές, (132 αγόρια και 126 κορίτσια) της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, από την Δ', Ε' και Στ' Τάξη, (9-12 ετών) από τρία αστικά σχολεία της πόλης των Ιωαννίνων (Πίνακας 1). Η ανάλυση έγινε τελικά σε 208 σχέδια.

Πίνακας 1: Σύνολο μαθητών / μαθητριών ως προς την τάξη και το φύλο τους

ΦΥΛΟ	ΤΑΞΗ Δ΄		ΤΑΞΗ Ε΄		ΤΑΞΗ ΣΤ΄	
	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
ΑΓΟΡΙ	43	52.4	44	48.9	45	52.3
ΚΟΡΙΤΣΙ	39	47.6	46	51.1	41	47.7
ΣΥΝΟΛΟ	82	100.0	90	100.0	86	100.0

Στον Πίνακα 2 αποτυπώνονται οι κατηγορίες με βάση τις οποίες έγινε η ανάλυση ως προς την εμφάνιση των επιστημόνων.

Πίνακας 2: Κατηγοριοποίηση επιστημόνων ως προς την εμφάνιση

Β) Επιστήμονας - εμφάνιση
1. μαλλιά ακατάστατα
2. τριχοφυΐα προσώπου
3. μαλλιά δεμένα σε κοτσίδα
4. φαλάκρα
5. γυαλιά
6. ρόμπα εργαστηρίου
7. μάσκα
8. γάντια
9. σκουφάκι εργαστηρίου
10. στοιχείο του μυθικού
11. ηλικία
12. stick figure (ραβδόμορφες μορφές ανθρώπων)

2.3 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας

Η καταγραφή των αντιλήψεων και των στερεοτύπων των μαθητών και των μαθητριών για την εμφάνιση των επιστημόνων πραγματοποιείται βάσει υποκειμενικών κριτηρίων. Έτσι, για να αποφευχθεί το πρόβλημα σχετικά με την εγκυρότητα της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε ένας κωδικογράφος, ο οποίος ενημερώθηκε από τους ερευνητές για το σκοπό της έρευνας, τη μέθοδο, την κατηγορία ανάλυσης και τη διαδικασία κωδικογράφησης, ώστε στο πέρας αυτής της διαδικασίας να καταστεί εφικτός ο μέγιστος βαθμός συμφωνίας μεταξύ ερευνητών και κωδικογράφου (Στύλος κ.ά., 2019). Η κωδικοποίηση έγινε σε 25 κόμικς που απάντησαν οι

μαθητές/τριες. Σημειώθηκε αν κάθε κόμικς περιλάμβανε απεικονίσεις της κατηγορίας ανάλυσης ή όχι. Για να περιοριστούν οι περιττές ερμηνείες στο ελάχιστο, σημειώθηκαν μόνο οι περιπτώσεις στις οποίες απεικονίζονταν με σαφήνεια στοιχεία της κατηγορίας. Στο τέλος, τα αποτελέσματα της ανάλυσης συγκρίθηκαν μεταξύ τους και οι διαφορές συζητήθηκαν μέχρι να επιτευχθεί συναίνεση. Η αξιοπιστία μεταξύ των κωδικογράφων επαληθεύτηκε με τον υπολογισμό του συντελεστή Cohen's Kappa.

3. Αποτελέσματα

Αρχικά (Πίνακας 3) αναφέρονται οι συχνότητες εμφάνισης της κατηγορίας που αναλύθηκε (N = 208).

Πίνακας 3: Συχνότητες εμφάνισης της κατηγορίας ανάλυσης

Κατηγορία	Συχνότητα εμφάνισης	Ποσοστό (%)	Cohen's Kappa
Εμφάνιση Επιστήμονα	164	78.8	0.95

Όσο αφορά τα στοιχεία που απεικονίστηκαν πιο συχνά (Πίνακας 4) αυτά είναι η εργαστηριακή ρόμπα (30.8%), τα γυαλιά (123.6%), τα ακατάστατα μαλλιά (18.3%), η μάσκα (9.1%), τα μαλλιά δεμένα σε κοτσίδα (5.3%) και σε μικρότερα ποσοστά τη φαλάκρα (3.8%), τα γάντια με (3.4%) και το σκουφάκι εργαστηρίου (1.4%).

Πίνακας 4. Εμφάνιση επιστημόνων ως προς την τάξη και το φύλο των παιδιών

			ΦΥΛΟ		ΤΑΞΗ			ΣΥΝΟΛΟ
			ΑΓΟΡΙ	ΚΟΡΙΤΣΙ	Δ'	Ε'	ΣΤ'	
Ε Π Ι Σ Τ Η Μ Ο Ν	Ε Μ Φ	STICK FIGURE	46	22	25	10	33	68
			67.6%	32.4%	36.8%	14.7%	48.5%	100.0%
			22.1%	10.6%	12.0%	4.8%	15.9%	32.7%
	Φ Α	ΜΑΛΛΙΑ ΑΚΑΤΑΣΤΑΤΑ	24	14	15	12	11	38
			63.2%	36.8%	39.5%	31.6%	28.9%	100.0%
			11.5%	6.7%	7.2%	5.8%	5.3%	18.3%
	Ι Σ	ΦΑΛΑΚΡΑ	4	4	6	1	1	8
			50.0%	50.0%	75.0%	12.5%	12.5%	100.0%
			1.9%	1.9%	2.9%	0.5%	0.5%	3.8%
	Η Μ	ΤΡΙΧΟΦΥΪΑ	2	0	0	0	2	2

Α Σ	ΠΡΟΣΩΠΟΥ	100%	0.0%	0.0%	0.0%	100%	100%
		1.0%	0.0%	0.0%	0.0%	1.0%	1.0%
	ΚΟΤΣΙΔΑ*	0	11	4	2	5	11
		0.0%	100.0%	36.4%	18.2%	45.5%	100.0%
		0.0%	5.3%	1.9%	1.0%	2.4%	5.3%
	ΓΥΑΛΙΑ	25	24	16	18	15	49
		51.0%	49.0%	32.7%	36.7%	30.6%	100.0%
		12.0%	11.5%	7.7%	8.7%	7.2%	23.6%
	ΡΟΜΠΑ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ	24	40	15	28	21	64
		37.5%	62.5%	23.4%	43.8%	32.8%	100.0%
		11.5%	19.2%	7.2%	13.5%	10.1%	30.8%
	ΜΑΣΚΑ	7	12	2	9	8	19
		36.8%	63.2%	10.5%	47.4%	42.1%	100.0%
		3.4%	5.8%	1.0%	4.3%	3.8%	9.1%
	ΓΑΝΤΙΑ	3	4	5	1	1	7
		42.9%	57.1%	71.4%	14.3%	14.3%	100.0%
		1.4%	1.9%	2.4%	0.5%	0.5%	3.4%
	ΣΚΟΥΦΑΚΙ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ	2	1	0	1	2	3
		66.7%	33.3%	0.0%	33.3%	66.7%	100.0%
		1.0%	0.5%	0.0%	0.5%	1.0%	1.4%
	ΗΛΙΚΙΩΜΕΝΟΣ	11	9	9	4	7	20
		55.0%	45.0%	45.0%	20.0%	35.0%	100.0%
		5.3%	4.3%	4.3%	1.9%	3.4%	9.6%
	ΜΥΘΙΚΟ ΣΤΟΙΧΕΙΟ	2	2	2	1	1	4
50.0%		50.0%	50.0%	25.0%	25.0%	100.0%	
1.0%		1.0%	1.0%	0.5%	0.5%	1.9%	
*Περιπτώσεις όπου απεικονίζεται γυναίκα επιστήμονας με μαλλιά δεμένα σε κοτσίδα							

Η εικόνα 1 αναπαριστά μια στερεοτυπική εικόνα επιστήμονα.

Εικόνα 1: Στερεοτυπική εικόνα επιστήμονα



Σε ένα μεγάλο μέρος των σχεδίων (32.7%), οι επιστήμονες και οι υπόλοιπες ανθρώπινες φιγούρες αναπαρίστανται ως stick figures (Ραβδόμορφες φιγούρες) (Εικόνα 2).

Εικόνα 2: Ραβδόμορφες ανθρώπινες φιγούρες (stick figures)



Όσο αφορά στην κατηγορία του μυθικού στοιχείου μόνο σε 1.9% των σχεδίων οι επιστήμονες (όλοι άντρες) παρουσιάζονται ως τρελοί (Εικόνα 3).

Εικόνα 3: Το μυθικό στοιχείο – εδώ: τρελός επιστήμονας



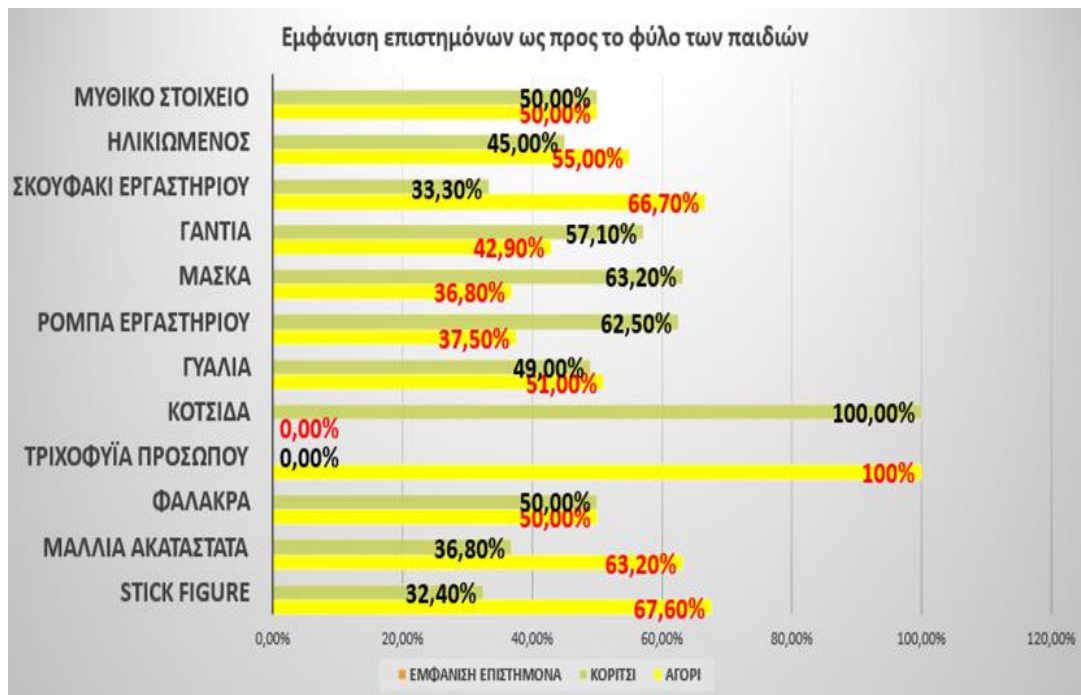
Τέλος, σχετικά με την ηλικία των επιστημόνων σε 9.6%, περιπτώσεις η εικόνα αναπαριστά έναν μεσήλικα προς ηλικιωμένο επιστήμονα άντρα (Εικόνα 4).

Εικόνα 4: Ηλικιωμένος επιστήμονας



Ακολουθούν τα γραφήματα με την εμφάνιση επιστημόνων ως προς το φύλο των παιδιών (Γράφημα 1) και με τα ποσοστά των στοιχείων εμφάνισης των επιστημόνων στο σύνολο (Γράφημα 2)

Γράφημα 1: Εμφάνιση επιστημόνων ως προς το φύλο των παιδιών



Γράφημα 2: Ποσοστά στοιχείων εμφάνισης των επιστημόνων στο σύνολο



4. Συμπεράσματα

4.1 Ως προς την εμφάνιση των επιστημόνων

Στους μαθητές και στις μαθήτριες του δείγματός μας βρέθηκαν στοιχεία που στοιχειοθετούν την ύπαρξη μιας στερεοτυπικής εικόνας για την εμφάνιση των επιστημόνων η οποία

συνοψίζεται ως εξής: οι επιστήμονες είναι συνήθως μεσήλικοι άντρες με ακατάστατα μαλλιά, φαλάκρα, συχνά γενειάδα, ή μαλλιά δεμένα σε κοσίδα όταν απεικονίζονται γυναίκες επιστήμονες, και οι οποίοι/ες εργάζονται φορώντας ρόμπα εργαστηρίου, γυαλιά και μάσκα. Παρόμοια αποτελέσματα έχουν δώσει πολλές άλλες έρευνες. Ενδεικτικά αναφέρονται αυτές των Barman et al. (1997, January), Bernard and Dudek-Rózycki (2017), Blagdanic et al. (2019), Chambers (1983), Christidou et al. (2012), Emvalotis and Koutsianou (2018), Kawale and Maji (2022), Lamminpää et al. (2023), Leblebicioglu et al. (2021).

5. Προτάσεις

Τι πρέπει να γίνει για να αλλάξει αυτή η στερεότυπη εικόνα των επιστημόνων που υπάρχει στους μαθητές και στις μαθήτριες;

Είναι απαραίτητη μια σειρά αλλαγών

- σε εκπαιδευτικό επίπεδο (Αναλυτικά Προγράμματα, βιβλία, μέθοδοι διδασκαλίας, σύνδεση σχολείου με επιστημονική κοινότητα και το έργο της κ.ά.) (Farland-Smith, 2019· Mason et al., 1991· Newton & Newton, 1992· She, 1995· Sjoberg, 1993)
- σε επίπεδο Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης όσον αφορά τη συχνότητα προβολής και τον τρόπο εμφάνισης των επιστημόνων σε αυτά (Mead & Métraux, 1957)
- σε επίπεδο οικογένειας (συνεργασία κοινότητας-σχολείου-οικογένειας) (Erstein et al., 2018)

Συμπερασματικά απαιτούνται πολυεπίπεδες αλλαγές σε πολυάριθμους τομείς καθώς η μάθηση είναι αποτέλεσμα όλων των επιρροών που δέχεται το άτομο από το φυσικό, το κοινωνικό και το πολιτιστικό του περιβάλλον.

6. Περιορισμοί – Μελλοντικές έρευνες

Οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας σχετίζονται με το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε και με το δείγμα της έρευνας. Αδυναμίες εργαλείων όπως είναι του Draw-a-Science-Comic (DASC) θεωρούνται

- η μη παροχή δυνατότητας στα παιδιά να περιγράψουν την εικόνα ή τις πολλαπλές εικόνες των επιστημόνων και του έργου τους, που έχουν στο μυαλό τους
- η πιθανή έλλειψη σχεδιαστικής ευχέρειας που μπορεί να οδηγήσει σε αρνητική στάση προς την όλη διαδικασία
- η πιθανή μη ικανότητα των ερευνητών/τριών να αναλύσουν πλήρως τα σχέδια των παιδιών

Επιπλέον περιορισμοί της παρούσας έρευνας είναι:

- ο περιορισμένος αριθμός του δείγματος
- ο περιορισμός της σε σχολεία αστικής περιοχής
- η μη συσχέτιση των δεδομένων με στοιχεία όπως το επίπεδο σπουδών των γονέων και το επάγγελμά τους.

Θα μπορούσαν όλα αυτά να αποτελέσουν μέρος μιας μελλοντικής έρευνας έτσι ώστε να μας δώσουν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τους παράγοντες εκείνους που επηρεάζουν τον σχηματισμό των στερεοτυπικών αντιλήψεων των μαθητών και των μαθητριών για την εμφάνιση των επιστημόνων.

Βιβλιογραφία

Akcanca, N. (2020). An alternative teaching tool in science education: Educational comics. *International Online Journal of Education and Teaching*, 7(4), 1550-1570. <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/1063>

Alongi, C. V. (1974). Response to Kay Haugaard: comic books revisited. *The Reading Teacher*, 27(8), 801-803. <http://www.jstor.org/stable/20193626>

Barman, C. R., Ostlund, K. L., Gatto, C. C., & Halferty, M. (1997). Fifth grade students' perceptions about scientist and how they study and use science. *Annual International Conference of the Association for the Education of Teachers in Science (AETS) 1997*, Cincinnati-Ohio, 688-699.

Basalla, G. (1976). Pop science: The depiction of science in popular culture. *Boston Studies in the Philosophy of Science*, 33, 261-278. <https://doi.org/10.1126/science.133.3457.997>

Beardslee, D. C., & O'dowd, D. D. (1961). The College-Student Image of the Scientist: Scientists are seen as intelligent and hard-working but also as uncultured and not interested in people. *Science*, 133(3457), 997-1001. <https://doi.org/10.1126/science.133.3457.997>

Bernard, P., & Dudek-Różycki, K. (2017). Revisiting students' perceptions of research scientists: outcomes of an indirect draw-a-scientist test (InDAST). *Journal of Baltic Science Education*, 16(4). <https://doi.org/10.33225/jbse/17.16.562>

Blagdanic, S., Kadijevic, G. M., & Kovacevic, Z. (2019). Gender stereotypes in preschoolers' image of scientists. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(2), 272-284. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1579551>

Chambers, D. W. (1983). Stereotypic images of the scientist: The draw-a-scientist test. *Science education*, 67(2), 255-265. <https://doi.org/10.1002/sci.3730670213>

Christidou, V., Hatzinikita, V., & Samaras, G. (2012). The image of scientific researchers and their activity in Greek adolescents' drawings. *Public Understanding of Science*, 21(5), 626-647. <https://doi.org/10.1177/0963662510383101>

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Pearson. ISBN 978-0-13-136739-5

Eisner, W. (2008). *Comics and sequential art: Principles and practices from the legendary cartoonist*. WW Norton & Company. ISBN 978-0393331264

Emmison, M., Smith, P., & Mayall, M. (2012). *Researching the visual*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781473913899>

Emvalotis, A., & Koutsianou, A. (2018). Greek primary school students' images of scientists and their work: has anything changed? *Research in Science & Technological Education*, 36(1), 69-85. <https://doi.org/10.1080/02635143.2017.1366899>

Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., & Williams, K. J. (2018). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Corwin Press. ISBN: 978-1-5063-9134-2

Erb, T. O. (1983). Career preferences of early adolescents: Age and sex differences. *The Journal of Early Adolescence*, 3(4), 349-359. <https://doi.org/10.1177/027243168303400>

Farland-Smith, D. (2019). Developing young scientists: The importance of addressing stereotypes in early childhood education. *early childhood education*, 1-12. <https://doi.org/10.5772/intechopen.84735>

Friesen, J., Van Stan, J. T., & Elleuche, S. (2018). Communicating science through comics: A method. *Publications*, 6(3), 38. <https://doi.org/10.3390/publications6030038>

Goodenough, F. L. (1926). *Measurement of intelligence by drawings*. World Book Company, Yonkers-on-Hudson, N.Y.

Harris, D. B. (1965). Children's drawings as measures of intellectual maturity. *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 23(4). <https://doi.org/10.2307/427684>

Hutchinson, K. H. (1949). An experiment in the use of comics as instructional material. *The Journal of Educational Sociology*, 23(4), 236-245. DOI:10.2307/2264559

Jonsson, A., & Grafström, M. (2021). Rethinking science communication: reflections on what happens when science meets comic art. *JCOM-Journal of Science Communication*, 20(2). <https://doi.org/10.22323/2.20020401>

Katzaroff, D. (1910). *Qu'est-ce que les enfants dessinent?* "Archives de Psychologie, Vol. 9 (1910), page 125. Geneve, Librairie Kundig.

Kawale, M. V., & Maji, S. (2022). Exploring Science-related Implicit Gender Stereotypes with Draw-a-Scientist-Test: A Study of Indian School Children. <https://doi.org/10.33422/2nd.icgss.2022.07.05>

Kerschensteiner, G. (1905). *Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung: neue Ergebnisse auf Grund neuer Untersuchungen*. Gerber. <https://doi.org/10.11588/diglit.27816#0001>

Koppitz, E. M. (1968). *Psychological evaluation of children's human figure drawings*. New York: Grune & Stratton. ISBN: 9780158664446

Koutníková, M. (2017). The application of comics in science education. *Acta Educationis Generalis*, 7(3), 88-98. <https://doi.org/10.1515/atd-2017-0026>

Kuttner, P. J., Weaver-Hightower, M. B., & Sousanis, N. (2021). Comics-based research: The affordances of comics for research across disciplines. *Qualitative Research*, 21(2), 195-214. <https://doi.org/10.1177/1468794120918845>

Lamminpää, J., Vesterinen, V. M., & Puutio, K. (2023). Draw-A-Science-Comic: exploring children's conceptions by drawing a comic about science. *Research in Science & Technological Education*, 41(1), 39-60. <https://doi.org/10.1080/02635143.2020.1839405>

Lamprecht, K. (1906). *Les dessins d'enfants comme source historique*. Bulletin de l'Académie Royale de Belgique, Nos. 9-10, pages 457-469.

Leblebicioglu, G., Cetin, P., Eroglu Dogan, E., Metin Peten, D., & Capkinoglu, E. (2021). How do science camps affect middle grade students' image of scientists? *Research in Science & Technological Education*, 39(3), 285-305. <https://doi.org/10.1080/02635143.2020.1740667>

Lukens, H. T. (1896). A study of children's drawings in the early years. *The Pedagogical Seminary*, 4(1), 79-101. <https://doi.org/10.1080/08919402.1896.10532957>

Machover, K. (1949). *Personality projection in the drawing of the human figure: A method of personality investigation*. Charles C Thomas Publisher. <https://doi.org/10.1037/11147-000>

Mason, C. L., Kahle, J. B., & Gardner, A. L. (1991). Draw-a-scientist test: Future implications. *School science and mathematics*, 91(5), 193-198. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.1991.tb12078.x>

McCloud, Scott. (1993). *Understanding Comics: The Invisible Art*. Kitchen Sink Press. ISBN: 978006-976255

McNicol, S., & Wysocki, L. (2019). Comics in Qualitative Research. *SAGE Research Methods Foundations*. <https://doi.org/10.4135/9781526421036832018>

Mead, M., & Métraux, R. (1957). Image of the scientist among high-school students: A pilot study. *Science*, 126(3270), 384-390. <https://doi.org/10.1126/science.126.3270.384>

Murray, C., & Nabizadeh, G. (2020). Educational and public information comics, 1940s–present. *Studies in Comics*, 11(1), 7-35. https://doi.org/10.1386/stic_00013_1

Newton, D. P., & Newton, L. D. (1992). Young children's perceptions of science and the scientist. *International Journal Science Education*, 14(3), 331-348. <https://doi.org/10.1080/0950069920140309>

Norton, B. (2003). The motivating power of comic books: Insights from Archie comic readers. *The Reading Teacher*, 57(2), 140-147. <http://www.jstor.org/stable/20205333>

Ricci, C., (1887). *L'Arte Dei Bambini*. Bologna: N. Zanichelli. ISBN: 978-88-6081-316-9

She, H. C. (1995). Elementary and middle school students' image of science and scientists related to current science textbooks in Taiwan. *Journal of science education and technology*, 4, 283-294. <https://doi.org/10.1007/BF02211260>

Sjoberg, S. (1993). Gender equality in science classrooms. In Fraser, J. B. (ed.), *Research Implications for Science and Mathematics Teachers, Vol. 1 Key Centre Monograph Number 5*. National Key Centre for School Science and Mathematics, Curtin University of Technology, Perth, Western Australia. 31-35.

Smith, W. S., & Erb, T. O. (1986). Effect of women science career role models on early adolescents' attitudes toward scientists and women in science. *Journal of Research in Science Teaching*, 23(8), 667-676. <https://doi.org/10.1002/tea.3660230802>

Sousanis, N. (2015). *Unflattening*. Harvard University Press. ISBN 13: 9780674744431

Spiegel, A. N., McQuillan, J., Halpin, P., Matuk, C., & Diamond, J. (2013). Engaging teenagers with science through comics. *Research in science education*, 43, 2309-2326. <https://doi.org/10.1007/s11165-013-9358-x>

Στύλος, Γ., Κώτσης, Κ. Θ., & Εμβαλωτής, Α. (2019). Στάσεις και πεποιθήσεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το περιεχόμενο και τη διδασκαλία της Φυσικής στο Δημοτικό Σχολείο. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 11(1), 1-14.

Sully, J. (1896). *Studies of Childhood*. London: Longmans, Green, and Co.

Tatalovic, M. (2009). Science comics as tools for science education and communication: a brief, exploratory study. *Journal of Science Communication*, 8(04), A02. <https://doi.org/10.22323/2.08040202>

Tilley, C. L., & Weiner, R. G. (2016). Teaching and learning with comics. In *The Routledge companion to comics* (pp. 358-366). Routledge.

Tribull, C. M. (2017). Sequential science: A guide to communication through comics. *Annals of the Entomological Society of America*, 110(5), 457-466. <https://doi.org/10.1093/aesa/sax046>

Van Der Veen, J. (2012). Draw your physics homework? Art as a path to understanding in physics teaching. *American Educational Research Journal*, 49(2), 356-407. <https://doi.org/10.3102/0002831211435521>

Versaci, R. (2001). How Comic Books Can Change the Way Our Students See Literature: One Teacher's Perspective. *The English Journal*, 91 (2), 61-67. <https://doi.org/10.58680/ej2001841>

Wallner, L. (2019). *Framing education: Doing comics literacy in the classroom* (Vol. 34). Linköping University Electronic Press. <https://doi.org/10.3384/diss.diva-142067>

ΑΝΑΡΤΗΜΕΝΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ

Απόψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με τους τρόπους αντιμετώπισης του Σχολικού Εκφοβισμού σε επίπεδο πρόληψης και παρέμβασης σε μαθητές/τριες με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Πέτρος Πετρογιάννης & Μαρία Κυπριωτάκη

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να ανιχνευθούν οι απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (προσχολικής και πρώτης σχολικής εκπαίδευσης) που υπηρετούν σε δημόσια σχολεία, αναφορικά με τους τρόπους αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ΕΑΕ σε επίπεδο πρόληψης και παρέμβασης. Για τη διεξαγωγή της έρευνας αξιοποιήθηκε ποσοτική μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων μέσω της επίδοσης ερωτηματολογίου σε ένα δείγμα 82 εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα έδειξαν -μεταξύ άλλων- ότι στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι σε περίπτωση που κάποιο περιστατικό εκφοβισμού συνέβαινε στο σχολείο τους θα συζητούσαν το συμβάν με τον θύτη, ώστε να γνωρίζει τις επιπτώσεις στον ίδιο και στο θύμα και θα προειδοποιούσαν το θύτη ότι αυτό που έκανε δεν είναι αποδεκτό και εάν επαναληφθεί θα τιμωρηθεί παραδειγματικά. Σε σχέση με την υλοποίηση παρέμβασης για την ενδυνάμωση του θύματος βρέθηκε -μεταξύ άλλων- ότι θα το ενθάρρυναν να ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς και τον προϊστάμενο (διευθυντή) του σχολείου, σε περίπτωση που επαναληφθεί αντίστοιχο περιστατικό. Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους φάνηκε να είναι πρόθυμοι να αξιοποιήσουν πληθώρα τεχνικών ώστε να αντιμετωπίσουν το σχολικό εκφοβισμό σε επίπεδο πρόληψης, όπως ο κύκλος συζήτησης, τα παιχνίδια συνεργασίας-εμπιστοσύνης, η ενημέρωση/ ευαισθητοποίηση όλων των μελών της σχολικής κοινότητας αναφορικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, η θέσπιση κανόνων συμπεριφοράς στο σχολείο ενάντια στην ενδοσχολική βία κ.ά.

Λέξεις-κλειδιά: Σχολικός εκφοβισμός, προσχολική ηλικία, σχολική ηλικία, αναπηρία, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εκπαιδευτικοί

0. Εισαγωγή

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού στη βιβλιογραφία, οριοθετείται μέσω της εκτεταμένης και επαναλαμβανόμενης έκθεσης κάποιου μαθητή (θύμα) σε αρνητικές ενέργειες από έναν ή περισσότερους μαθητές (Olweus, 1994). Η εστίαση στην προαναφερθείσα διάσταση συνδέεται με την κοινή αντίληψη του ίδιου του ρόλου του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης επιτελώντας ένα πολυδιάστατο επάγγελμα καλείται πέρα από μαθησιακά ζητήματα να διαχειριστεί και ζητήματα που άπτονται της ψυχοσυναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης των μικρών παιδιών (Krane et al., 2016). Με το έργο του δύναται να ενδυναμώνει τους μαθητές του, καθώς επίσης να αναπτύσσει και την ψυχική τους ανθεκτικότητα (Doll, & Song, 2023). Η αυξανόμενη εμφάνιση των φαινομένων σχολικού εκφοβισμού, καθιστά αναγκαία την υλοποίηση παρεμβάσεων από τους εκπαιδευτικούς (Giannimis, 2020). Εύλογα οι ερευνητικές προσπάθειες είναι εστιασμένες στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους τρόπους

αντιμετώπισης των φαινομένων σχολικού εκφοβισμού, όπως επίσης και στους παράγοντες που λειτουργούν προβλεπτικά στη διατύπωση θετικότερων απόψεων από τους εκπαιδευτικούς (Burger et al., 2015· Kollerová et al., 2021· Sairanen & Pfeffer, 2011· Siddiqui et al., 2023· Waasdorp et al., 2021).

Αρκετά ενδιαφέροντα είναι τα ευρήματα που καταδεικνύει πληθώρα εμπειρικών ερευνών, οι οποίες είναι εστιασμένες στη διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών σχετικά με τους τρόπους πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού. Πιο συγκεκριμένα, τα ευρήματα των ερευνών των Sairanen και Pfeffer (2011), Bauman κ.συν. (2008), Crothers και Kolbert (2004) κατέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να πειθαρχούν τον θύτη, να αξιοποιούν ενηλίκους για την αντιμετώπιση των φαινομένων εκφοβισμού και να παρεμβαίνουν τόσο σε θύτες όσο και σε θύματα. Εξίσου σημαντικό ήταν και το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί - κατά δήλωσή τους - απέφευγαν να αγνοούν φαινόμενα εκφοβισμού που λάμβαναν χώρα στο σχολείο τους. Στην ίδια κατεύθυνση τοποθετούνται και τα ευρήματα των ερευνών των Siddiqui κ.συν (2023) και Burger κ.συν. (2015), οι οποίες κατέδειξαν ότι οι πιο συνήθεις τρόποι αντιμετώπισης των φαινομένων εκφοβισμού που επιλέχθηκαν από τους εκπαιδευτικούς, ήταν η επιβολή κυρώσεων (τιμωριών) και η ενημέρωση των γονέων των θυτών και των διευθυντών των σχολείων, ενώ όπως αναδείχτηκε από την έρευνα των Burger κ.συν. (2015), η ενδυνάμωση των θυμάτων είχε εξαιρετικά χαμηλό ποσοστό ως επιλογή (μόλις 3%). Το κύριο εύρημα και στις δύο αυτές έρευνες συνίστατο στο γεγονός ότι υπήρχε κοινή πεποίθηση μεταξύ των εκπαιδευτικών ότι πρέπει να ληφθούν μέτρα για την αντιμετώπιση των φαινομένων εκφοβισμού παρόλο που στην έρευνα των Siddiqui κ.συν. (2023) οι εκπαιδευτικοί από αγροτικές περιοχές ήταν περισσότερο απρόθυμοι να επιβάλουν κυρώσεις και να υλοποιήσουν παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση φαινομένων εκφοβισμού. Ομοίως και στην εμπειρική μελέτη των Kollerová κ.συν. (2021), οι εκπαιδευτικοί αποκρίθηκαν ότι είναι πιο πιθανόν να κάνουν παρεμβάσεις βασισμένες στην επιβολή πειθαρχίας, καθώς και στην εμπλοκή ενηλίκων. Πολύ λιγότερο επέλεξαν να ασχολούνται με τον θύτη σε επίπεδο παρέμβασης, καθώς και σε επίπεδο ενδυνάμωσης του θύματος.

Σημαντικά είναι επίσης τα ευρήματα που προκύπτουν από την εμπειρική έρευνα του Şahin (2010). Όπως φαίνεται από τη συγκεκριμένη έρευνα, οι εκπαιδευτικοί δίνουν μεγάλη σημασία στην πρόληψη. Συγκεκριμένα πιστεύουν ότι σημαντικοί τρόποι αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού είναι η παρακολούθηση σεμιναρίων από τους μαθητές σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό, καθώς επίσης και η εποπτεία των μαθητών που δημιουργούν προβλήματα, από τους καθηγητές αλλά και τον σχολικό σύμβουλο, ο οποίος παρατηρεί τη συμπεριφορά τους, τους καθοδηγεί ώστε να επιλύουν τα προβλήματά τους και τους δείχνει ενδιαφέρον. Επίσης, στην έρευνα αυτήν (Şahin, 2010), οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την άποψη ότι για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού, θα πρέπει να συμβάλει και η πολιτεία με τη χρήση των μέσων μαζικής ενημέρωσης, για την ευαισθητοποίηση της κοινότητας, σχετικά με το πολύ σημαντικό ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού, προβάλλοντας εκπαιδευτικά προγράμματα, καθώς επίσης με τη μείωση των τηλεοπτικών προγραμμάτων που προωθούν το σχολικό εκφοβισμό.

Σε όλες τις έρευνες που μελετήθηκαν (Burger et al., 2015· Bauman et al., 2008· Crothers & Kolbert, 2004· Kollerová et al., 2021· Şahin, 2010· Sairanen, & Pfeffer, 2011· Siddiqui et al., 2023) υπογραμμίστηκε η αναγκαιότητα υλοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων στους εκπαιδευτικούς που καλούνται να αντιμετωπίσουν περιστατικά εκφοβισμού. Ένα άλλο πολύ σημαντικό ζήτημα που αναδείχθηκε είναι το γεγονός ότι οι περισσότερες έρευνες που έχουν γίνει αναφορικά με τις απόψεις εκπαιδευτικών για τους τρόπους αντιμετώπισης του

σχολικού εκφοβισμού, υλοποιήθηκαν στο εξωτερικό. Έτσι, θα ήταν πολύ χρήσιμο να υλοποιηθούν και άλλες ερευνητικές μελέτες που να συλλέγουν δεδομένα για το εν λόγω ερευνητικό θέμα και στον ελλαδικό χώρο. Αρκετές φορές τα φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού εντοπίζονται κυρίως μέσω εκφράσεων με σεξουαλικά υπονοούμενα ή κακοποίηση λόγω καταγωγής, κάτι το οποίο έχει σαν αποτέλεσμα τα θύματα να αισθάνονται ότι το σχολικό περιβάλλον δεν είναι ασφαλές και κατά συνέπεια να οδηγεί τα θύματα στην εγκατάλειψη της μάθησης (Whitted & Durrer, 2005). Άλλωστε κάθε παιδί έχει δημοκρατικό δικαίωμα να αισθάνεται ασφαλές στο χώρο του σχολείου και να μην καταπιέζεται και ταπεινώνεται εσκεμμένα κατ' εξακολούθηση (Smith & Brain, 2000). Επιπρόσθετα, έρευνες έχουν δείξει ότι ο σχολικός εκφοβισμός και η θυματοποίηση συνδέονται με κακοποίηση και απέναντι στα ζώα συντροφιάς, αλλά και με την παρακολούθηση κακοποιητικών συμπεριφορών προς αυτά (Andreou et al., 2022).

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να σημειωθεί ότι τα υπάρχοντα ευρήματα αναφορικά με την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού σε μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κυρίως στον ελλαδικό χώρο είναι ιδιαίτερος περιορισμένα (π.χ. Didaskalou et al., 2009). Έτσι, σημαντικό θα ήταν να αποτυπωθούν οι απόψεις εν ενεργεία εκπαιδευτικών, αναφορικά με τους τρόπους αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού σε μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Για όλους τους παραπάνω λόγους στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση-αποτύπωση των απόψεων εν ενεργεία εκπαιδευτικών δημόσιας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τους τρόπους αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε επίπεδο πρόληψης και παρέμβασης. Πιο συγκεκριμένα, διερευνήθηκαν οι απόψεις τους αναφορικά με τις πρακτικές που είναι πρόθυμοι/ες να εφαρμόσουν σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού μαθητών/τριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς επίσης και για την υλοποίηση παρέμβασης ως προς τον θύτη με σκοπό την τροποποίηση της συμπεριφοράς του. Τέλος, διερευνήθηκαν οι απόψεις τους αναφορικά με τις μεθόδους πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού. Από την επισκόπηση των παραπάνω ερευνών προέκυψαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα προς διερεύνηση στην παρούσα έρευνα: 1. Ποιες είναι οι απόψεις εκπαιδευτικών δημόσιας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσω υλοποίησης παρέμβασης στο θύτη; 2. Ποιες είναι οι απόψεις εκπαιδευτικών δημόσιας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μέσω υλοποίησης παρέμβασης ενδυνάμωσης του θύματος; και 3. Ποιες είναι οι απόψεις εκπαιδευτικών δημόσιας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού σε επίπεδο πρόληψης;

1. Μέθοδος της έρευνας

1.1 Ερευνητικός σχεδιασμός

Για την υλοποίηση της παρούσας έρευνας αξιοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος. Συγκεκριμένα, πρόκειται για μια έρευνα επισκόπησης, η οποία υλοποιήθηκε με την επίδοση ερωτηματολογίων σε δείγμα 82 εκπαιδευτικών δημόσιας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σε συγκεκριμένη χρονική στιγμή, προκειμένου να αντληθούν επαρκή δεδομένα, για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν στην παρούσα έρευνα. Η συγκεκριμένη μέθοδος κρίθηκε κατάλληλη, για την εξοικονόμηση χρόνου και κόστους της

συλλογής των δεδομένων, συγκριτικά με την ποιοτική έρευνα, καθώς και λόγω ευελιξίας, αφού δεν απαιτήθηκε πρόσβαση με φυσική παρουσία στα διάφορα σχολεία. Για τις ανάγκες διερεύνησης του σκοπού της παρούσας έρευνας, αξιοποιήθηκε το συγχρονικό σχέδιο.

1.2 Συμμετέχοντες

Ο πληθυσμός της παρούσας έρευνας ήταν όλοι οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν σε δημόσια νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία. Το δείγμα αποτέλεσαν 82 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ηλικίας 20 – 60 ετών. Η πλειονότητα ήταν γυναίκες (n=80 - 97.9%). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (n=52 - 63.8%) είχαν περισσότερα από 5 έτη προϋπηρεσίας. Στην πλειοψηφία τους ήταν έγγαμοι (n=54 - 66.0%), καθώς επίσης το 63.8% των εκπαιδευτικών του δείγματος είχε παιδιά. Χρησιμοποιήθηκε περίπου ίσος αριθμός εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν σε Νηπιαγωγεία και Δημοτικά. Επίσης, οι 56 (68.1%) εξ αυτών εργάζονταν ως εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής (Πίνακας 1). Η δειγματοληπτική μέθοδος που ακολουθήθηκε ήταν η βολική δειγματοληψία.

Πίνακας 1: Δημογραφικά στοιχεία του Δείγματος

Συμμετέχοντες - Δείγμα (N)	82
Φύλο	
Άνδρες	2 (2.1%)
Γυναίκες	80 (97.9%)
Ηλικιακή Ομάδα (έτη)	
25 – 30	21 (25.5%)
31 – 35	12 (14.9%)
36 – 40	21 (25.5%)
41 – 45	4 (4.3%)
46 – 50	7 (8.5%)
51 – 55	5 (6.4%)
56 – 60	12 (14.9%)
Οικογενειακή Κατάσταση	
Έγγαμος/η	54 (66.0%)
Άγαμος/η	19 (23.4%)
Διαζευγμένος/η	5 (6.4%)
Σε συμβίωση	4 (4.3%)
Αριθμός παιδιών που έχει ο/η εκπαιδευτικός	
0	30 (36.2%)
1	18 (23.4%)
2	30 (36.2%)
3	2 (2.1%)
4	2 (2.1%)
Σχολική μονάδα εργασίας του/της εκπαιδευτικού	
Νηπιαγωγείο	42 (51.1%)

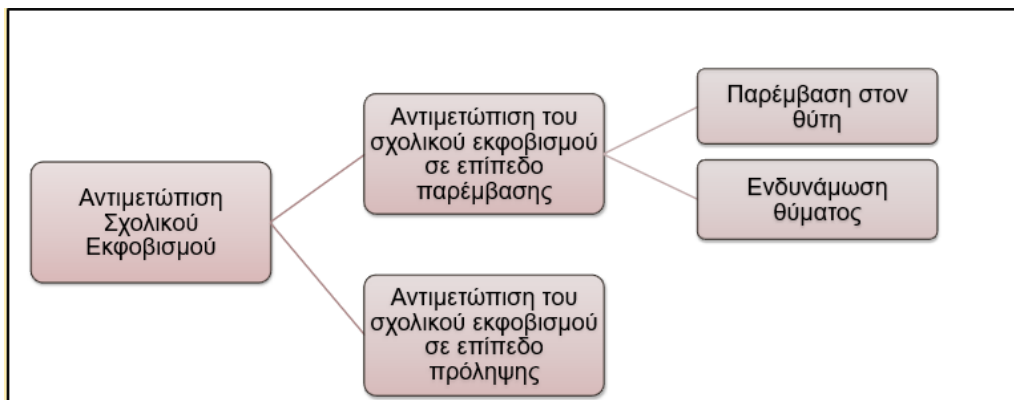
Δημοτικό	40 (48.9%)
Είδος Εκπαίδευσης	
Γενική Αγωγή	56 (68.1%)
Ειδική Αγωγή	26 (31.9%)
Ετη Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας	
0 – 4	30 (36.2%)
5 – 9	9 (10.6%)
10 – 14	10 (12.8%)
15 – 19	17 (21.3%)
Περισσότερα από 20	16 (19.1%)

1.3 Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω δομημένου ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς (παρατίθεται στο «παράρτημα» στις σελίδες 2 έως 10), το οποίο αποτελείται από 2 ενότητες. Η πρώτη ενότητα αποτελείται από 11 ερωτήσεις αναφορικά με τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων, καθώς και με κάποια επιπλέον χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και των τάξεων. Η δεύτερη ενότητα αποτελείται από 2 υποενότητες.

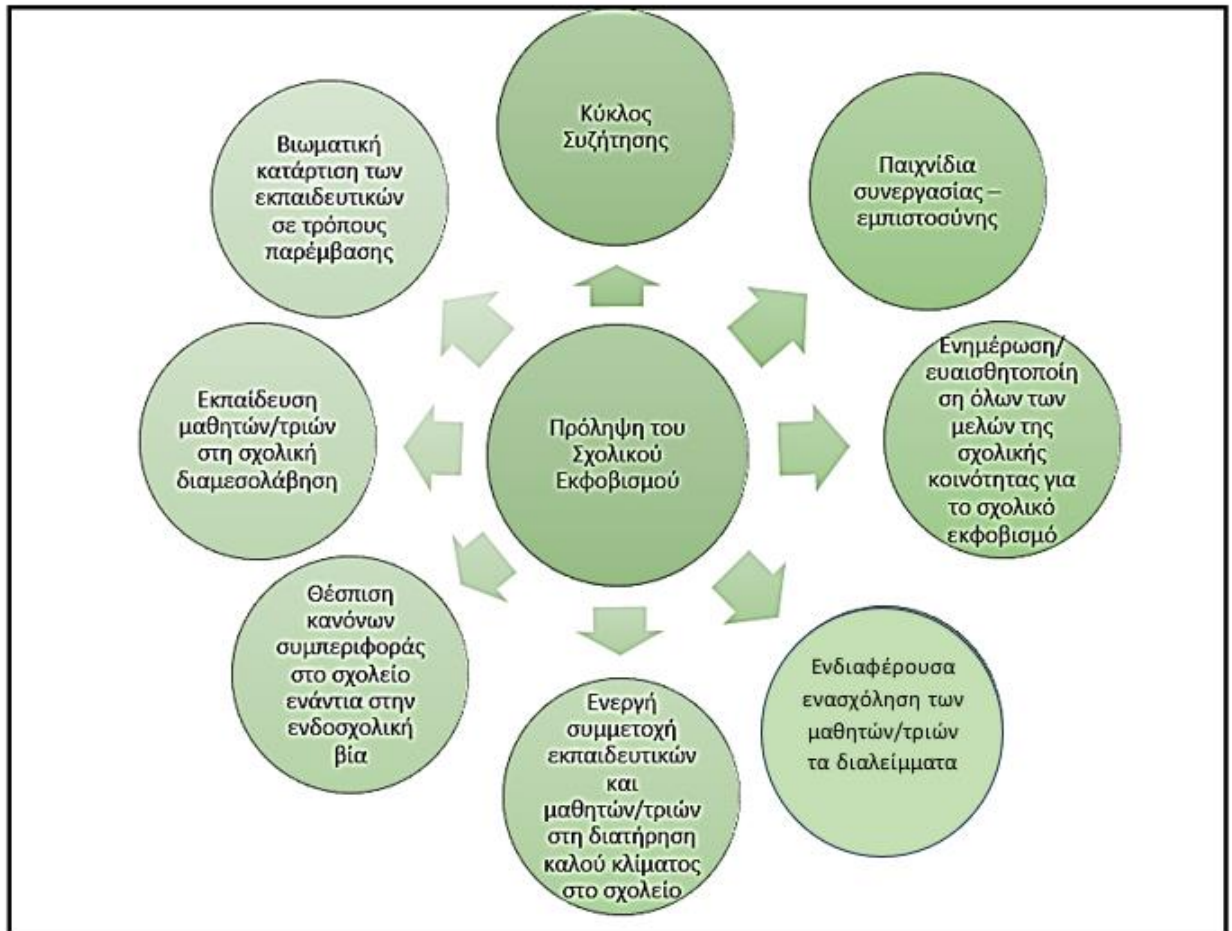
Η πρώτη υποενότητα, αφορά στους τρόπους παρέμβασης για την ενδυνάμωση του θύματος και την τροποποίηση της συμπεριφοράς του θύτη και αποτελείται από 3 υποτιθέμενα σενάρια σχολικού εκφοβισμού. Οι εκπαιδευτικοί σε κάθε ένα από τα σενάρια κλήθηκαν να επιλέξουν πόσο πιθανό είναι να αξιοποιήσουν κάθε έναν από τους 8 τρόπους αντιμετώπισης του φαινομένου, οι οποίοι παρατίθενται στη μορφή 8 δηλώσεων κλίμακας Likert 5 βαθμίδων, που αφορούν το συγκεκριμένο σενάριο. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να βαθμολογήσουν κάθε δήλωση με 1= Καθόλου πιθανό, 2= Όχι πολύ πιθανό, 3= Κάπως πιθανό, 4= Πιθανό ή 5= Πολύ πιθανό. Η πεντάβαθμη κλίμακα Likert επιλέχθηκε, επειδή μετράει πολλαπλά στοιχεία μίας σειράς από στάσεις, οι οποίες αφορούν ένα ορισμένο θέμα, καθώς επίσης είναι η πιο διαδεδομένη μέθοδος βαθμολόγησης ερωτηματολογίων (Bryman, 2017). Προκειμένου να υπάρχει ομοιομορφία ως προς τα εξεταζόμενα θέματα, σε όλα τα σενάρια χρησιμοποιήθηκε ίσος αριθμός δηλώσεων. Σε καθένα από τα τρία σενάρια αντιστοιχούν δηλώσεις αριθμημένες από 1 έως 8 (Πίνακας 2, 3, 4 & Εικόνα 1).

Εικόνα 1: Περιοχές που συνιστούν το προτεινόμενο θεωρητικό σχήμα για τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αντιμετώπιση του Σχολικού Εκφοβισμού σε επίπεδο πρόληψης και παρέμβασης



Η δεύτερη υποενότητα αφορά σε τρόπους αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού σε επίπεδο πρόληψης και αποτελείται από 8 δηλώσεις. Στη δεύτερη υποενότητα χρησιμοποιήθηκε και πάλι η ίδια κλίμακα Likert 5 βαθμίδων (Πίνακας 5 & Εικόνα 2).

Εικόνα 2. Τεχνικές αντιμετώπισης του Σχολικού Εκφοβισμού σε επίπεδο πρόληψης



1.4 Αξιοπιστία και εγκυρότητα

Για να είναι τα αποτελέσματα της έρευνας έγκυρα, είναι απαραίτητο το εργαλείο που χρησιμοποιείται να ελεγχθεί αναφορικά με την αξιοπιστία του και την εγκυρότητά του (Ουζούνη & Νακάκης, 2011). Για να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία του εργαλείου, διεξήχθη αρχικά μία πιλοτική έρευνα, χρησιμοποιώντας το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο σε ένα μικρό δείγμα εκπαιδευτικών ($n=3$), ώστε να διαπιστωθεί η εσωτερική συνοχή του εργαλείου. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην πιλοτική έρευνα δεν κατέδειξαν δυσκολίες στην κατανόηση του περιεχομένου των ερωτημάτων του εργαλείου. Αφού ολοκληρώθηκε η συλλογή των δεδομένων από την πιλοτική και την κύρια έρευνα, έγινε έλεγχος εσωτερικής αξιοπιστίας άλφα του Cronbach ($\alpha = .853$). Η χορήγηση του εργαλείου υλοποιήθηκε με τον ίδιο τρόπο για όλους τους συμμετέχοντες. Επιπλέον, δόθηκε οδηγία στους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν στις ερωτήσεις μέσα σε ένα συγκεκριμένο χρονικό περιθώριο.

Για να διασφαλιστεί η εγκυρότητα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν για το σκοπό της έρευνας και ότι τα στοιχεία που θα συμπληρώσουν στο ερωτηματολόγιο θα είναι εμπιστευτικά και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για το σκοπό της έρευνας διαμέσου ενός εισαγωγικού κειμένου. Προκειμένου να διασφαλιστεί η εγκυρότητα του εργαλείου, πριν από τις δηλώσεις του ερωτηματολογίου αναφέρθηκαν οι λειτουργικοί ορισμοί των κύριων εννοιών του ερωτηματολογίου (Bryman, 2017).

Αναφορικά με την εγκυρότητα περιεχομένου του εργαλείου, οι δηλώσεις που επιλέχθηκαν, προέκυψαν από τη μελέτη της βιβλιογραφίας αναφορικά με τους τρόπους πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού (Bryman, 2017). Συγκεκριμένα, οι 24 δηλώσεις που βρίσκονται στο «Α. Μέρος» προέκυψαν από τη μελέτη των ερευνών των Bauman κ.συν. (2008), των Burger κ.συν. (2015), των Crothers και Kolbert (2004), των Kollerová κ.συν. (2021), των Sairanen και Pfeffer (2011), καθώς και των Siddiqui κ.συν. (2023). Από τη μελέτη των παραπάνω ερευνών έγινε εστίαση στις μεθόδους παρέμβασης ενδυνάμωσης του θύματος και τροποποίησης της συμπεριφοράς του θύτη. Όσον αφορά τις δηλώσεις που αφορούν την πρόληψη του φαινομένου (δεύτερη υποενότητα του εργαλείου), μελετήθηκε η έρευνα του Sahin (2010) στην οποία το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη.

1.5 Διαδικασία

Η έρευνα είχε εγκριθεί από τη Γενική Συνέλευση του Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης σύμφωνα με εισήγηση της Επιτροπής Δεοντολογίας του ιδίου Τμήματος (638/20.03.2024). Το ερωτηματολόγιο διατέθηκε προς συμπλήρωση μέσω Google forms. Η εν λόγω πλατφόρμα επιλέχθηκε, επειδή είναι εύχρηστη και οικεία στην εκπαιδευτική κοινότητα. Η διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ήταν 12-15 λεπτά. Οι ερευνητές ενημέρωσαν τους/τις συμμετέχοντες/ουσες για τον σκοπό της έρευνας που επρόκειτο να λάβει χώρα, για το ότι η συμμετοχή τους στην έρευνα είναι εθελοντική και ότι μπορούν να διακόψουν τη συμπλήρωση εφόσον το θελήσουν σε οποιαδήποτε φάση της έρευνας ή να μην υποβάλουν οριστικά τη φόρμα ή εφόσον την υποβάλλουν και δεν επιθυμούν να συμπεριληφθούν τα δεδομένα που συμπλήρωσαν να ενημερώσουν τους ερευνητές μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, δίνοντας τον ακριβή χρόνο υποβολής των δεδομένων. Δόθηκαν τα προσωπικά στοιχεία επικοινωνίας των ερευνητών, για την επίλυση τυχόν αποριών αναφορικά με την έρευνα. Τέλος, αναφέρθηκαν αναλυτικά οι περιοχές συναίνεσης των συμμετεχόντων και ζητήθηκε η συναίνεσή τους για τη συμμετοχή στην έρευνα.

1.6 Ανάλυση δεδομένων της έρευνας

Χρησιμοποιήθηκε περιγραφική στατιστική και συγκεκριμένα εύρεση κατανομής συχνοτήτων (απόλυτων και σχετικών). Επίσης έγινε υπολογισμός μέτρων θέσης (μέση τιμή και τυπική απόκλιση). Το λογισμικό που χρησιμοποιήθηκε είναι το SPSS v.25.

3. Αποτελέσματα

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων (Πίνακας 2, 3 & 4), κατέδειξε ότι στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί, για τη διαχείριση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού μέσω υλοποίησης παρέμβασης στο θύτη, επέλεξαν ως αποτελεσματικότερες στρατηγικές τη συζήτηση με το θύτη αναφορικά με τις επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού στο θύμα και στο θύτη, ώστε να αντιληφθεί τις επιπτώσεις των πράξεών του (n=70 - 85.1% για το «Σενάριο

1», n=73 - 89.4% για το «Σενάριο 2» και n=68 - 83.0% για το «Σενάριο 3»), καθώς και την προειδοποίηση του θύτη ότι αυτό που έκανε δεν είναι αποδεκτό και εάν επαναληφθεί θα τιμωρηθεί παραδειγματικά (n=56 - 68.1% για τα «Σενάρια 1 και 2» και n=73 - 89.4% για το «Σενάριο 3»).

Αναφορικά με τη διαχείριση του φαινομένου μέσω υλοποίησης παρέμβασης ενδυνάμωσης του θύματος, η στατιστική ανάλυση των δεδομένων (Πίνακες 2, 3 & 4), κατέδειξε ότι στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί, επέλεξαν ως αποτελεσματικότερη στρατηγική την ενθάρρυνση του θύματος να ενημερώσει τους εκπαιδευτικούς ή/και τον προϊστάμενο (διευθυντή) του σχολείου, σε περίπτωση που επαναληφθεί αντίστοιχο περιστατικό (n=78 - 95.7% για το «Σενάριο 1» και n=72 - 87.2% για τα «Σενάρια 2 και 3»).

Πίνακας 2: Απόψεις εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού σε επίπεδο παρέμβασης (Σενάριο 1)

Σενάριο 1 Κατά τη διάρκεια του διαλείμματος και ενώ έχετε εφημερία, βλέπετε κάποιους/ες μαθητές/τριες να βρίσκονται σε μια τάξη αντί να βρίσκονται στο χώρο του προαυλίου. Κατόπιν, ακούτε τέσσερις μαθητές/τριες να κοροϊδεύουν έναν/μια μαθητή/τρια με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) λέγοντάς τον/την “φυτό, χαζό, άχρηστο/η”. Παρατηρείτε ότι ο/η μαθητής/τρια παραμένει αμίλητος/η με σκυφτό το κεφάλι και ενώ προσπαθεί να φύγει από την τάξη, οι άλλοι/ες μαθητές/τριες τον/την εμποδίζουν.	Πολύ πιθανό (Α)	Πιθανό (Β)	Κάπως πιθανό (Γ)	Όχι πολύ πιθανό (Δ)	Καθόλου πιθανό (Ε)	Μέση Τιμή (μ)	Τυπική Απόκλιση (τ.α.)
Θα συζητούσα το συμβάν σε επίπεδο τάξης, ώστε να κινητοποιήσω την αλληλεγγύη των μαθητών/τριών προς το θύμα.	67 (80.9%)	10 (12.8%)	5 (6.4%)	-	-	1.26	.570
Θα διαβεβαίωνα το θύμα ότι δεν ευθύνεται αυτό για το συγκεκριμένο περιστατικό.	58 (70.2%)	17 (21.3%)	7 (8.5%)	-	-	1.38	.644
Θα προειδοποιούσα το θύτη ότι αυτό που έκανε δεν είναι αποδεκτό και εάν επαναληφθεί θα τιμωρηθεί παραδειγματικά.	57 (68.1%)	15 (19.1%)	5 (6.4%)	5 (6.4%)	-	1.51	.882
Θα συζητούσα με το θύτη αναφορικά με τις επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού στο θύμα και στο θύτη, ώστε να αντιληφθεί τις επιπτώσεις των πράξεών του.	70 (85.1%)	12 (14.9%)	-	-	-	1.15	.360
Θα ενθάρρυνα το θύμα να ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς ή/και τον διευθυντή (προϊστάμενο) του σχολείου, σε περίπτωση που επαναληφθεί αντίστοιχο περιστατικό.	78 (95.7%)	4 (4.3%)	-	-	-	1.04	.204

Θα προέτρεπα το θύμα να βρίσκεται κοντά στον εφημερεύοντα εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, ώστε να ζητήσει βοήθεια σε περίπτωση εμφάνισης αντίστοιχου περιστατικού.	31 (38.3%)	17 (21.3%)	30 (36.2%)	4 (4.3%)	-	2.06	.965
Θα επέβλεπα τη συμπεριφορά του θύτη κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων.	63 (76.6%)	17 (21.3%)	2 (2.1%)	-	-	1.26	.488
Θα ζητούσα τη συμβολή του σχολικού ψυχολόγου ή του κοινωνικού λειτουργού του σχολείου, ώστε να αμβλυνθεί η επιθετική συμπεριφορά του θύτη ως προς το θύμα.	56 (68.1%)	17 (21.3%)	5 (6.4%)	4 (4.3%)	-	1.47	.804

Πίνακας 3: Απόψεις εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού σε επίπεδο παρέμβασης (Σενάριο 2)

Σενάριο 2	Πολύ πιθανό (Α)	Πιθανό (Β)	Κάπως πιθανό (Γ)	Όχι πολύ πιθανό (Δ)	Καθόλου πιθανό (Ε)	Μέση Τιμή (μ)	Τυπική Απόκλιση (τ.α.)
Καθώς, οι μαθητές σας επιστρέφουν στην τάξη, βλέπετε έναν μαθητή να ρίχνει μπουνιά και να φτύνει έναν άλλο μαθητή αναπηρία ή/και ΕΕΑ χωρίς να υπάρχει καμία προφανής αιτία (προκλητική συμπεριφορά από μέρος του θύματος) για αυτό το περιστατικό. Ενώ αιμορραγεί η μύτη του μαθητή, ο μαθητής που τον χτύπησε και τα παιδιά που παρακολούθησαν το περιστατικό, άρχισαν να γελούν και να τον κοροϊδεύουν.							
Θα συζητούσα το συμβάν σε επίπεδο τάξης, ώστε να κινητοποιήσω την αλληλεγγύη των μαθητών/τριών προς το θύμα.	73 (89.4%)	7 (8.5%)	2 (2.1%)	-	-	1.13	.397
Θα διαβεβαίωνα το θύμα ότι δεν ευθύνεται αυτό για το συγκεκριμένο περιστατικό.	59 (72.3%)	17 (21.3%)	4 (4.3%)	-	2 (2.1%)	1.38	.768
Θα προειδοποιούσα το θύτη ότι αυτό που έκανε δεν είναι αποδεκτό και εάν επαναληφθεί θα τιμωρηθεί παραδειγματικά.	73 (89.4%)	5 (6.4%)	4 (4.3%)	-	-	1.15	.465
Θα συζητούσα με το θύτη αναφορικά με τις επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού στο θύμα και στο θύτη, ώστε να αντιληφθεί τις επιπτώσεις των πράξεών του.	70 (85.1%)	10 (12.8%)	2 (2.1%)	-	-	1.17	.433

Θα ενθάρρυνα το θύμα να ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς ή/και το διευθυντή (προϊστάμενο) του σχολείου, σε περίπτωση που επαναληφθεί αντίστοιχο περιστατικό.	71 (87.2%)	7 (8.5%)	4 (4.3%)	-	-	1.17	.481
Θα προέτρεπα το θύμα να βρίσκεται κοντά στον εφημερεύοντα εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, ώστε να ζητήσει βοήθεια σε περίπτωση εμφάνισης αντίστοιχου περιστατικού.	36 (44.7%)	28 (34.0%)	12 (14.9%)	4 (4.3%)	2 (2.1%)	1.85	.978
Θα επέβλεπα τη συμπεριφορά του θύτη κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων.	71 (87.2%)	9 (10.6%)	2 (2.1%)	-	-	1.15	.416
Θα ζητούσα τη συμβολή του σχολικού ψυχολόγου ή του κοινωνικού λειτουργού του σχολείου, ώστε να αμβλυνθεί η επιθετική συμπεριφορά του θύτη ως προς το θύμα.	67 (83.0%)	9 (10.6%)	2 (2.1%)	4 (4.3%)	-	1.28	.713

Πίνακας 4: Απόψεις εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού σε επίπεδο παρέμβασης (Σενάριο 3)

<p>Σενάριο 3</p> <p>Ο Γιάννης αρκετά συχνά διαδίδει φήμες για το Βασίλη (μαθητής με αναπηρία) και προτρέπει τα άλλα παιδιά να μην τον κάνουν παρέα. Επίσης, στα διαλείμματα περιφέρεται και επιλέγει 3 συγκεκριμένους μαθητές μικρότερης ηλικίας, τους παίρνει το φαγητό και το πετάει στα σκουπίδια. Κατόπιν, τους λέει «καλά να πάθετε και αύριο όταν σας δω θα σας πετάξω το φαγητό». Όταν το παιδί που του πέταξε το φαγητό βάλει τα κλάματα, ο Γιάννης γελάει και τον κοροϊδεύει μεγαλόφωνα μπροστά σε όλους τους συμμαθητές του.</p>	Πολύ πιθανό (Α)	Πιθανό (Β)	Κάπως πιθανό (Γ)	Όχι πολύ πιθανό (Δ)	Καθόλου πιθανό (Ε)	Μέση Τιμή (μ)	Τυπική Απόκλιση (τ.α.)
Θα συζητούσα το συμβάν σε επίπεδο τάξης, ώστε να κινητοποιήσω την αλληλεγγύη των μαθητών/τριών προς το θύμα.	69 (85.1%)	7 (8.5%)	2 (2.1%)	4 (4.3%)	-	1.26	.706

Θα διαβεβαίωνα το θύμα ότι δεν ευθύνεται αυτό για το συγκεκριμένο περιστατικό.	64 (78.7%)	10 (12.8%)	4 (4.3%)	4 (4.3%)	-	1.34	.760
Θα προειδοποιούσα το θύτη ότι αυτό που έκανε δεν είναι αποδεκτό και εάν επαναληφθεί θα τιμωρηθεί παραδειγματικά.	67 (83.0%)	9 (10.6%)	6 (6.4%)	-	-	1.23	.560
Θα συζητούσα με το θύτη αναφορικά με τις επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού στο θύμα και στο θύτη, ώστε να αντιληφθεί τις επιπτώσεις των πράξεών του.	70 (89.4%)	4 (4.3%)	6 (6.4%)	-	-	1.17	.524
Θα ενθάρρυνα το θύμα να ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς ή/και το διευθυντή (προϊστάμενο) του σχολείου, σε περίπτωση που επαναληφθεί αντίστοιχο περιστατικό.	71 (87.2%)	9 (10.6%)	2 (2.1%)	-	-	1.15	.416
Θα προέτρεπα το θύμα να βρίσκεται κοντά στον εφημερεύοντα εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, ώστε να ζητήσει βοήθεια σε περίπτωση εμφάνισης αντίστοιχου περιστατικού.	42 (51.1%)	17 (21.3%)	17 (21.3%)	4 (4.3%)	2 (2.1%)	1.85	1.042
Θα επέβλεπα τη συμπεριφορά του θύτη κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων.	69 (85.1%)	9 (10.6%)	4 (4.3%)	-	-	1.19	.495
Θα ζητούσα τη συμβολή του σχολικού ψυχολόγου ή του κοινωνικού λειτουργού του σχολείου, ώστε να αμβλυνθεί η επιθετική συμπεριφορά του θύτη ως προς το θύμα.	65 (80.9%)	6 (6.4%)	7 (8.5%)	2 (2.1%)	2 (2.1%)	1.38	.898

Όσον αφορά την πρόληψη του φαινομένου, η στατιστική ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών (Πίνακας 5), κατέδειξε ότι στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί, επιλέγουν ως αποτελεσματικότερες εκπαιδευτικές στρατηγικές τη θέσπιση κανόνων συμπεριφοράς στο σχολείο ενάντια στην ενδοσχολική βία (n=76 - 93.6%), τα παιχνίδια συνεργασίας – εμπιστοσύνης (n=74 - 91.5%) και την ενημέρωση/ ευαισθητοποίηση όλων των μελών της σχολικής κοινότητας αναφορικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (n=69 - 85.1%).

Πίνακας 5: Απόψεις εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού των μαθητών με αναπηρία ή/και ΕΕΑ σε επίπεδο πρόληψης

	Πολύ πιθανό (Α)	Πιθανό (Β)	Κάπως πιθανό (Γ)	Όχι πολύ πιθανό (Δ)	Καθόλου πιθανό (Ε)	Μέση Τιμή (μ)	Τυπική Απόκλιση (τ.α.)
Κύκλος συζήτησης	59 (72.3%)	10 (12.8%)	9 (10.6%)	4 (4.3%)	-	1.47	.856
Παιχνίδια συνεργασίας - εμπιστοσύνης	74 (91.5%)	2 (2.1%)	6 (6.4%)	-	-	1.15	.510
Ενημέρωση/ ευαισθητοποίηση όλων των μελών της σχολικής κοινότητας αναφορικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού	69 (85.1%)	2 (2.1%)	11 (12.8%)	-	-	1.28	.682
Δυνατότητα ενδιαφέρουσας απασχόλησης μαθητών/τριών την ώρα των διαλειμμάτων	33 (40.4%)	14 (17.0%)	28 (34.0%)	7 (8.5%)	-	2.11	1.047
Ενεργή συμμετοχή εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών στη διατήρηση καλού κλίματος στο σχολείο	64 (78.7%)	6 (6.4%)	12 (14.9%)	-	-	1.36	.735
Θέσπιση κανόνων συμπεριφοράς στο σχολείο ενάντια στην ενδοσχολική βία	76 (93.6%)	4 (4.3%)	2 (2.1%)	-	-	1.09	.351
Εκπαίδευση μαθητών/τριών στη σχολική διαμεσολάβηση	52 (63.8%)	14 (17.0%)	16 (19.1%)	-	-	1.55	.802
Βιωματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε τρόπους παρέμβασης	65 (80.9%)	6 (6.4%)	9 (10.6%)	2 (2.1%)	-	1.34	.760

4. Συμπεράσματα - Συζήτηση

Στην παρούσα εργασία διερευνήθηκαν οι απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν σε δημόσια νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία, αναφορικά με τους τρόπους αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού μαθητών-μαθητριών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σε επίπεδο πρόληψης και παρέμβασης. Αναφορικά με την υλοποίηση παρέμβασης στο θύτη, η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, θεωρεί ότι η πειθάρχηση του θύτη και η συζήτηση με το θύτη για τις επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού, αποτελούν τους αποτελεσματικότερους τρόπους αντιμετώπισης του φαινομένου. Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με τα ευρήματα των ερευνών των Sairanen και Pfeffer (2011), των Bauman et al. (2008), καθώς και των Crothers και Kolbert (2004), όπου η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί την πειθάρχηση του θύτη ως έναν από τους αποτελεσματικότερους τρόπους αντιμετώπισης του φαινομένου.

Σε επίπεδο υλοποίησης παρέμβασης ενδυνάμωσης του θύματος, από την παρούσα έρευνα φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν ως αποτελεσματικότερη στρατηγική την ενθάρρυνση του θύματος να ενημερώσει τους εκπαιδευτικούς ή/και τον διευθυντή (προϊστάμενο) του σχολείου, σε περίπτωση που επαναληφθεί αντίστοιχο περιστατικό. Το εύρημα αυτό επαληθεύεται και από την έρευνα των Kollerová κ.συν. (2021), κατά την οποία η εμπλοκή των ενηλίκων αναδείχτηκε ως μία από τις πλέον αποτελεσματικές στρατηγικές αντιμετώπισης του φαινομένου. Όσον αφορά την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας κατέδειξαν ότι η θέσπιση κανόνων συμπεριφοράς στο σχολείο ενάντια στην ενδοσχολική βία, τα παιχνίδια συνεργασίας και η ευαισθητοποίηση των μελών της σχολικής κοινότητας αναφορικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού αποτελούν τις πλέον αποτελεσματικές στρατηγικές αντιμετώπισης του φαινομένου.

Αντίθετα, από την έρευνα του Şahin (2010), φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ανέδειξαν την εποπτεία των θυτών από τους εκπαιδευτικούς ως κυρίαρχη στρατηγική για την πρόληψη του φαινομένου. Αυτή η αντίφαση των ευρημάτων, πιθανολογείται ότι οφείλεται στο γεγονός ότι στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε ποσοτική μέθοδος, ενώ στην έρευνα του Şahin (2010) χρησιμοποιήθηκε ποιοτική μέθοδος μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων, καθώς επίσης η περιοχή της Τουρκίας που εκπονήθηκε η έρευνα του Şahin (2010) χαρακτηρίζεται από πολύ μεγάλο ποσοστό εγκληματικότητας σε αντίθεση με την παρούσα έρευνα. Μελλοντικές έρευνες θα ήταν σημαντικό να εστιάσουν σε διαφορετικές κατηγορίες ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, καθώς αρκετά συχνά μεταξύ των θυμάτων σχολικού εκφοβισμού βρίσκονται μαθητές/τριες με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, και να διερευνηθούν τυχόν διαφορές. Επίσης, θα ήταν σημαντικό να αποτυπωθούν και οι απόψεις των ίδιων των παιδιών και των γονιών τους και να συνεχιστούν οι ερευνητικές προσπάθειες σε εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης αλλά κατά κύριο λόγο στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία. Ιδιαίτερως στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία η διενέργεια παρεμβάσεων μπορεί να είναι αποτελεσματικότερη συγκριτικά με παρεμβάσεις που υλοποιούνται στο τέλος της πρωτοβάθμιας ή στην αρχή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

Andreou, E., Vasiou, A., Xafakos, E., & Korona, A. (2022). Animal Abuse and Bullying/Victimization in a Community Sample of School-Age Children. *Society & Animals*, 32(4), 388-405. <https://doi.org/10.1163/15685306-bja10104>

Bauman, S., Rigby, K., & Hoppa, K. (2008). US teachers' and school counsellors' strategies for handling school bullying incidents. *Educational Psychology, 28*(7), 837-856. <https://doi.org/10.1080/01443410802379085>

Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας*, Α. Αϊδίνης (επιμ. έκδ.), Π. Σακελλαρίου (μτφ.). Αθήνα: Gutenberg. [Έτος έκδοσης πρωτότυπου έργου 2016].

Burger, C., Strohmeier, D., Spröber, N., Bauman, S., & Rigby, K. (2015). How teachers respond to school bullying: An examination of self-reported intervention strategy use, moderator effects, and concurrent use of multiple strategies. *Teaching and Teacher Education, 51*, 191-202. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2015.07.004>

Crothers, L. M., & Kolbert, J. B. (2004). Comparing middle school teachers' and students' views on bullying and anti-bullying interventions. *Journal of School Violence, 3*(1), 17-32. https://doi.org/10.1300/J202v03n01_03

Didaskalou, E., Andreou, E., & Vlachou, A. (2009). Bulling and victimization in children with special educational needs: implications for inclusive practices. *Interaccões, 13*, 249-274.

Kollerová, L., Soukup, P., Strohmeier, D., & Caravita, S. C. (2021). Teachers' active responses to bullying: Does the school collegial climate make a difference?. *European Journal of Developmental Psychology, 18*(6), 912-927. <https://doi.org/10.1080/17405629.2020.1865145>

Καζάζης, Ι.Ν. (2008). *Λεξικό της κοινής νεοελληνικής*. Ανακτήθηκε από: https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/team.html στις 08/01/2024

Olweus, D. (1993). Bullies on the playground: The role of victimization. In C. H. Hart (Ed.), *Children on playgrounds: Research perspectives and applications* (pp. 85–128). State University of New York Press.

Olweus, D. (1994). Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35*(7), 1171-1190. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x>

Olweus, D. (2010). Bullying in schools: Facts and intervention. *Kriminalistik, 64*(6), 351-61.

Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry, 80*(1), 124–134. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x>

Ουζούνη, Χ., & Νακάκης, Κ. (2011). Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των εργαλείων μέτρησης σε ποσοτικές μελέτες. *Νοσηλευτική, 50*(2), 231-239.

Pearce, N., Cross D., Monks, H., Waters, S., & Falconer, S. (2011). Current Evidence of Best Practice in Whole-School Bullying Intervention and Its Potential to Inform Cyberbullying Interventions. *Australian Journal of Guidance and Counselling, 21*(1), 1-21. <https://doi.org/10.1375/ajgc.21.1.1>

Pruitt, R. (2011). *Behaviors of Bullies and Traits of Targets*. Region 14 Education Service Center. Retrieved on May 14 2016, from <http://www.esc14.net/users/0024/docs/Bully%20Prevention%20Road%20Show%202011.pdf>

Şahin, M. (2010). Teachers' perceptions of bullying in high schools: A Turkish study. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 38(1), 127-142. <https://doi.org/10.2224/sbp.2010.38.1.127>

Sairanen, L., & Pfeffer, K. (2011). Self-reported handling of bullying among junior high school teachers in Finland. *School Psychology International*, 32(3), 330-344. <https://doi.org/10.1177/0143034311401795>

Siddiqui, S., Schultze-Krumbholz, A., & Hinduja, P. (2023). Practices for dealing with bullying by educators in Pakistan: results from a study using the handling bullying questionnaire. *Cogent Education*, 10(2), 2236442. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2236442>

Η αξία των ψηφιακών παιχνιδιών στην διδασκαλία της γλώσσας: Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως ξένης με την χρήση του ψηφιακού παιχνιδιού 'multiCraft'

Γεώργιος Μαυρομάτης

Περίληψη

Στη σημερινή εποχή, λόγω της μεγάλης ανάπτυξης της Τεχνολογίας που παρατηρείται στον τομέα της ψυχαγωγίας, τα ψηφιακά παιχνίδια αποτελούν μέρος της καθημερινότητας, κυρίως, της νέας γενιάς μαθητών/τριών. Μέσω της εισήγησης αυτής επιχειρείται να προωθηθεί η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως ξένης με έναν πρωτότυπο τρόπο, ο οποίος θα βασίζεται στην αξιοποίηση ενός ψηφιακού παιχνιδιού. Στόχος είναι να γίνει το μάθημα πιο ελκυστικό και να επιφέρει -με τον καλύτερο δυνατό τρόπο- τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Αφού γίνει αναφορά στα οφέλη των ψηφιακών μέσων και των ψηφιακών παιχνιδιών, θα παρουσιαστεί ένα σχέδιο μαθήματος, το οποίο απευθύνεται σε μαθητές/τριες που έχουν φτάσει στο επίπεδο ελληνομάθειας B2 και θα πραγματοποιηθεί μέσω της αξιοποίησης του ψηφιακού παιχνιδιού MultiCraft. Το σχέδιο μαθήματος αφορά στη διδασκαλία της ενότητας «Τα έπιπλα στο σπίτι» και της αόριστης αντωνυμίας ένας, μίας, ένα. Ακόμα, μέσα από το ψηφιακό παιχνίδι οι μαθητές/τριες θα είναι σε θέση να διαβάσουν τα ονόματα των επίπλων και να τα αντιληφθούν μέσω της οπτικοποίησης. Για τη διδασκαλία της γραμματικής και συγκεκριμένα της αόριστη αντωνυμίας το MultiCraft δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές και τις μαθήτριες να συμμετέχουν σε διάφορες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, οι οποίες θα τους οδηγήσουν στην μάθηση μέσω της ψυχαγωγίας. Παράλληλα, μέσω αυτών των δραστηριοτήτων, οι μαθητές/τριες οικοδομούν τη γνώση και επιτυγχάνονται οι μαθησιακοί στόχοι.

Λέξεις-κλειδιά: Ψηφιακά παιχνίδια, ψυχαγωγία, μάθηση, σχέδιο μαθήματος

0. Εισαγωγή

Τα ηλεκτρονικά μέσα κυρίως ο ηλεκτρονικός υπολογιστής έχουν βοηθήσει σε πολύ μεγάλο βαθμό να βελτιωθεί η εκπαιδευτική διαδικασία, προκειμένου όλοι οι μαθητές να μπορέσουν να αποκτήσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που χρειάζονται, ώστε να βελτιώσουν τη ζωή τους και να εξελιχθούν επαγγελματικά. Προς την κατεύθυνση αυτή συμβάλλουν σημαντικά τα ψηφιακά παιχνίδια. Τα σημερινά παιδιά χρησιμοποιούν σε μεγάλο βαθμό τα ψηφιακά παιχνίδια για την ψυχαγωγία τους. Αυτό σημαίνει ότι με την αξιοποίηση των ψηφιακών παιχνιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι δυνατόν οι μαθητές να αποκτήσουν ενεργό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και να κατανοήσουν καλύτερα το μάθημα, επειδή μέσα από τις ευκαιρίες που τους προσφέρουν τα ψηφιακά παιχνίδια οι μαθητές είναι σε θέση να διαχειριστούν και να επεξεργαστούν διάφορες πληροφορίες, ώστε να φτάσουν μόνοι τους στη δόμηση καθώς και στη κατανόηση των νέων γνώσεων. Επίσης, τα ψηφιακά παιχνίδια μέσω της διασκέδασης που προσφέρουν είναι δυνατόν να πείσουν και τους μαθητές που δεν έχουν και μεγάλη συμμετοχή στο σχολείο να αποκτήσουν ενεργή συμμετοχή στις δραστηριότητες του μαθήματος (Παπαδάκης, Ορφανάκης & Καλογιαννάκης,

2015), ώστε να αποκτήσουν τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες για τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους και τη βελτίωση της επίδοσής τους.

1. Ψηφιακά παιχνίδια και μάθηση

1.1 Τα ψηφιακά παιχνίδια και η συμβολή τους στη μάθηση

Αρχικά, στη βιβλιογραφία υπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί ορισμοί για τα ψηφιακά παιχνίδια. Αυτό οφείλεται, διότι υπάρχουν πολλές διαφορετικές ηλεκτρονικές συσκευές που μπορεί να χρησιμοποιήσει το άτομο για να παίξει ένα ψηφιακό παιχνίδι (Παπαδάκης, Ορφανάκης & Καλογιαννάκης, 2025). Ένας ορισμός για τα ψηφιακά παιχνίδια είναι ότι αποτελούν εφαρμογές λογισμικού που παρουσιάζουν χαρακτηριστικά τόσο των βιντεοπαιχνιδιών όσο και των παιχνιδιών του υπολογιστή και τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω της χρήση διαφόρων ηλεκτρονικών τεχνολογικών μέσων, προκειμένου να προσφέρουν στους μαθητές ευχάριστες εμπειρίες μάθησης (Παπαδάκης, Ορφανάκης & Καλογιαννάκης, 2015).

Επίσης, τα ψηφιακά παιχνίδια που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία ονομάζονται σοβαρά παιχνίδια (Anastasiades & Lampropoulos, 2018). Τα παιχνίδια αυτά προσφέρουν κίνητρα για μάθηση, ελκυστικές εμπειρίες, διαδραστικά περιβάλλοντα μάθησης και συνεργατικές δραστηριότητες καθώς επίσης καθιστούν την εκπαιδευτική διαδικασία πιο μαθητοκεντρική και αυξάνουν την αποτελεσματικότητα της (Anastasiades & Lampropoulos, 2018). Λόγω της μεγάλης ενασχόλησης των παιδιών με τα ψηφιακά παιχνίδια, τα παιδιά αυτά αποκτούν μεγάλη εξοικείωση στη χρήση των ηλεκτρονικών μέσων όπως είναι ο ηλεκτρονικός υπολογιστής (Gros, 2007). Μέσω των ψηφιακών παιχνιδιών οι μαθητές συμμετέχουν σε διάφορες εκπαιδευτικές δραστηριότητες μέσα στις οποίες τους δίνονται ευκαιρίες να συνεργαστούν, να αναπτύξουν στρατηγικές επίλυσης προβλήματος και να αποκτήσουν με ένα διασκεδαστικό τρόπο γνώσεις και δεξιότητες (Gros, 2007; Anastasiades & Lampropoulos, 2018).

Επιπρόσθετα, τα ψηφιακά παιχνίδια προσφέρουν τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές αμέτρητες δυνατότητες, διότι βελτιώνουν τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας προσφέροντας στους εκπαιδευτικούς νέα μέσα, τα οποία θα τους βοηθήσουν να μετατρέψουν την εκπαιδευτική διαδικασία πιο ελκυστική για τα παιδιά και δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές λόγω των στοιχείων που αυτά περιέχουν να επεξεργάζονται πληροφορίες από πολλές διαφορετικές πηγές, ώστε να φτάσουν στην επίλυση ενός προβλήματος (Ritzhaupt, Poling, Frey & Johnson, 2014).

Επιπλέον, μέσω της αξιοποίησης των ψηφιακών παιχνιδιών στη διδασκαλία ο εκπαιδευτικός βελτιώνει σημαντικά το ρόλο του (Νικολάου & Μπαρμπαρούσης, 2017). Αυτό σημαίνει ότι με τη χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών στη διδασκαλία ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να βοηθήσει τους λιγότερο συμμετοχικούς μαθητές, αλλά και όλους τους υπόλοιπους μαθητές να αποκτήσουν ενεργό ρόλο στις διάφορες εκπαιδευτικές δραστηριότητες των ψηφιακών παιχνιδιών. Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές να εμπεδώνουν καλύτερα τις γνώσεις και να αποκτούν δεξιότητες, οι οποίες θα συμβάλουν τόσο στη κοινωνικοποίηση τους όσο και στη βελτίωση της ζωής τους.

Στο περιβάλλον ενός ψηφιακού παιχνιδιού οι μαθητές είναι σε θέση να προσαρμόζονται σε αυτό πιο εύκολα λόγω των χαρακτηριστικών που παρουσιάζει, αλλά και να διδάσκονται

μέσα από αυτό, ώστε να ανταποκρίνονται με επιτυχία στις απαιτήσεις των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων όπου περιλαμβάνει.(Φουντάνα, Βεγγελάτος & Γαβριηλίδου, 2021). Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να εξετάσει προσεκτικά όλα τα χαρακτηριστικά του ψηφιακού παιχνιδιού και με βάση αυτά, αλλά και των ενδιαφερόντων των μαθητών του να διαμορφώσει μέσα στο περιβάλλον του ψηφιακού παιχνιδιού τις κατάλληλες δραστηριότητες, στις οποίες οι μαθητές θα έχουν τη δυνατότητα αφενός να συμμετέχουν με ευκολία και αφετέρου να εμπεδώσουν καλύτερα τις νέες γνώσεις.

Τέλος, σύμφωνα με τους Φωκίδης & Φωκά (2018) τα ψηφιακά παιχνίδια προσφέρουν στους μαθητές διάφορα διαδραστικά και πολύπλοκα περιβάλλοντα μέσα στα οποία οι μαθητές αποκτούν βιωματικές εμπειρίες. Έτσι, οι μαθητές λόγω των εμπειριών που αποκτούν στα περιβαλλοντικά αυτά ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν τα ψηφιακά παιχνίδια αφενός για να πειραματίζονται με τις γνώσεις που ήδη κατέχουν ή με τις νέες που αποκτούν και αφετέρου για να ανακαλύπτουν και να κατασκευάζουν νέες γνώσεις και στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων(Φωκίδης & Φωκάς, 2018).

1.2 Η αξία των ψηφιακών παιχνιδιών στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών

Οι ηλεκτρονικές συσκευές που χρησιμοποιούν τα ψηφιακά παιχνίδια για την εκμάθηση ξένων γλωσσών έχουν αυξηθεί. Οι συσκευές αυτές συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό στη καλύτερη εκμάθηση του λεξιλογίου και της γραμματικής της ξένης γλώσσας και στη βελτίωση τόσο της γλωσσικής ικανότητας όσο και της παραγωγής και της κατανόησης του γραπτού και του προφορικού λόγου των μαθητών(Φωκίδης & Φωκά, 2018). Επίσης, σύμφωνα με τους Φωκίδης & Φωκά(2018) τα ψηφιακά παιχνίδια όταν χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας δημιουργούν ένα ευχάριστο περιβάλλον μάθησης μέσα στο οποίο οι μαθητές είναι σε θέση χωρίς άγχος να εξασκήσουν την ξένη γλώσσα, αλλά και μέσα από τα λάθη τους να λάβουν από το ψηφιακό παιχνίδι τη κατάλληλη ανατροφοδότηση που θα τους βοηθήσει να την κατανοήσουν καλύτερα με ένα δημιουργικό και διασκεδαστικό τρόπο ποιο είναι το σωστό.

Επίσης, η ενασχόληση των παιδιών με ψηφιακά παιχνίδια εκτός σχολικού περιβάλλοντος έχει αποδειχθεί από διάφορες έρευνες που έχουν διεξαχθεί ότι βοηθά σημαντικά τα παιδιά να μάθουν ένα μεγάλο αριθμό λέξεων του λεξιλογίου μιας ξένης γλώσσας κυρίως της αγγλικής(Chik, 2014). Οι μαθητές κατανοούν και μαθαίνουν καλύτερα το λεξιλόγιο, διότι μέσα από τα ψηφιακά παιχνίδια είναι σε θέση να ακούσουν πως προφέρονται οι λέξεις, αλλά και να δουν εικόνες, οι οποίες τους βοηθούν να μάθουν την σημασία των λέξεων. Επιπλέον, εξασκούνται στη χρήση της ξένης γλώσσας, διότι μέσα από τα ψηφιακά παιχνίδια κυρίως τα διαδικτυακά έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε διάφορες εκπαιδευτικές δραστηριότητες με άτομα από όλο το κόσμο και έτσι να συνομιλούν με αυτά τόσο προφορικά όσο και γραπτά (Νικολάου & Μπαρμπαρούσης, 201; Φωκίδης & Φωκά, 2018). Αυτό σημαίνει ότι μπορεί να οδηγηθούν σε βελτίωση της παραγωγής και κατανόησης του γραπτού και προφορικού λόγου.

Επιπρόσθετα, οι μαθητές μαθαίνουν την ξένη γλώσσα διασκεδάζοντας, δηλαδή μέσω της χρήσης των ψηφιακών παιχνιδιών οι μαθητές αναπτύσσουν εσωτερικά κίνητρα μάθησης(Νικολάου & Μπαρμπαρούσης, 2017), τα οποία τους οδηγούν μέσω της διασκέδασης και της ψυχαγωγίας στην ανακάλυψη και στην καλύτερη εμπέδωση των γνώσεων.

Επιπλέον, τα ψηφιακά παιχνίδια δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να διαμορφώσει το κατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον, προκειμένου να διδάξει με επιτυχία το γλωσσικό μάθημα σε μαθητές με αυτισμό. Όπως, είναι γνωστό οι μαθητές με αυτισμό μαθαίνουν καλύτερα όταν οι πληροφορίες οπτικοποιούνται (Συριοπούλου-Δελλή & Γκιόλντα, 2019). Έτσι, τα ψηφιακά παιχνίδια κυρίως τα παιχνίδια που επιτρέπουν τη δημιουργία κόσμων (πχ minecraft) βοηθούν τον εκπαιδευτικό να διαμορφώσει διάφορες εκπαιδευτικές δραστηριότητες μέσα στις οποίες θα είναι οπτικοποιημένες με το κατάλληλο τρόπο οι διαφορές πληροφορίες, τις οποίες επιθυμεί να διδάξει στους μαθητές με αυτισμό. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές να έρχονται σε επαφή με τις οπτικοποιημένες πληροφορίες του γλωσσικού μαθήματος, οι οποίες μπορεί να αφορούν λεξιλόγιο ή γραμματική και με αυτόν τον τρόπο να τις κατανοούν και να τις εμπεδώνουν καλύτερα.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί μέσω της χρήσης των ψηφιακών παιχνιδιών διδάσκουν την ξένη γλώσσα με πιο διασκεδαστικό τρόπο μέσα από τον οποίο ακόμη και οι μαθητές με χαμηλή επίδοση μπορούν να ωφεληθούν και να βελτιωθούν σημαντικά. (Νικολάου & Μπαρμπαρούσης, 2017; Φουντάνα, Βεγγελάτος & Γαβριηλίδου, 2021). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επιδιώξουν να ενημ ενώνονται συνεχώς για τις τεχνολογικές εξελίξεις στο τομέα των εκπαιδευτικών ψηφιακών παιχνιδιών, ώστε να αποκτήσουν εκείνες τις εμπειρίες που θα τους βοηθήσουν να σχεδιάσουν με τέτοιο τρόπο τη διδασκαλία τους, προκειμένου να ωφεληθούν από αυτή όλοι οι μαθητές τους.

2. Σχέδιο μαθήματος για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως ξένης με την αξιοποίηση του παιχνιδιού minecraft

2.1 Το παιχνίδι minecraft

Το παιχνίδι minecraft (<https://minecraft.world/>) δίνει τη δυνατότητα στον παίκτη να δημιουργήσει κόσμους μέσα στους οποίους θα συμμετέχει σε διάφορες δραστηριότητες είτε μόνος τους είτε με τους φίλους του. Έτσι, προσφέρει τη δυνατότητα για αλληλεπίδραση, επικοινωνία και συνεργασία, διότι αφενός επιτρέπει σε έναν κόσμο που δημιουργούμε να συμμετέχουν πάνω από δύο άτομα και αφετέρου περιλαμβάνει διάφορα αντικείμενα, τα οποία ο παίκτης μπορεί να τα αξιοποιήσει για τη δημιουργία εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.

2.2 Σχέδιο μαθήματος

Μέθοδος διδασκαλίας: Οπτικοακουστική μέθοδος.

Μέσα διδασκαλίας: Ηλεκτρονικός υπολογιστής.

Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες.

Επίπεδο γλωσσομάθειας: Β2 καλή γνώση.

Στόχοι: Επιδιώκεται να είναι σε θέση οι μαθητές να:

1. μάθουν προφορικά και γραπτά την ελληνική ονομασία των επίπλων του σπιτιού.
2. μάθουν ποια είναι η αόριστη αντωνυμία ένας, μία, ένα και πότε χρησιμοποιείται.

3. ανακαλούν στη μνήμη τους την αόριστη αντωνυμία ένας, μία, ένα, προκειμένου να απαντήσουν σε ερωτήσεις.

Το συγκεκριμένο σχέδιο μαθήματος πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του ψηφιακού παιχνιδιού minecraft.

Φάσεις υλοποίησης του σχεδίου μαθήματος: Ακολουθούν οι φάσεις της διδασκαλίας με τη χρήση του ψηφιακού παιχνιδιού minecraft.

A. Φάση Α

- Διδάσκοντας τα έπιπλα του σπιτιού.
- Βίντεο:<https://drive.google.com/file/d/10uzTbuPh2oTraWEfp1xJlyqzjrXW3zPt/view?usp=drivesdk>
- Περιγραφή Α φάσης.

Στην πρώτη φάση του σχεδίου μαθήματος επιδιώκετε οι μαθητές να έρθουν σε οπτική επαφή τόσο με την εικόνα των επίπλων του σπιτιού όσο και με τη γραπτή ονομασία τους. Αυτό αποσκοπεί στο να εμπεδώσουν καλύτερα οι μαθητές τη γραπτή ονομασία των επίπλων του σπιτιού και έτσι να είναι σε θέση να προσφέρουν το συγκεκριμένο λεξιλόγιο γνωρίζοντας τη σημασία του.

B. Φάση Β

- Αόριστη αντωνυμία ένας, μία, ένα.
- Βίντεο:<https://drive.google.com/file/d/10xap5eV38AuUSaPn1o2590CMwZ6iA8aU/view?usp=drivesdk>
- Περιγραφή Β φάσης.

Στη δεύτερη φάση επιδιώκετε να μάθουν οι μαθητές ποια είναι η αόριστη αντωνυμία ένας, μία, ένα και πότε χρησιμοποιείται. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω των δυνατοτήτων που προσφέρει το παιχνίδι minecraft, δηλαδή οι μαθητές είναι σε θέση να συμμετέχουν σε μία εκπαιδευτική δραστηριότητα που θα τους βοηθήσει να εμπεδώσουν καλύτερα τη χρήση της αόριστης αντωνυμίας.

Γ. Φάση Γ

- Αξιολόγηση μαθήματος.
- Βίντεο:<https://drive.google.com/file/d/11Q8N1UxjcNDTkLYRkAlGDb3LvMwmJvaW/view?usp=drivesdk>
- Περιγραφή Γ φάσης.

Στη τελευταία φάση επιχειρούμε να κατανοήσουμε αν επιτεύχθηκαν οι διδακτικοί μας στόχοι, αλλά και να λάβουμε τη κατάλληλη ανατροφοδότηση, προκειμένου να προβούμε σε διορθώσεις, ώστε να γίνει πιο αποτελεσματικό το συγκεκριμένο σχέδιο μαθήματος.

2.3 Συμπέρασμα από το σχέδιο μαθήματος.

Μέσα από το συγκεκριμένο σχέδιο μαθήματος επιδιώκεται οι μαθητές να διδαχθούν με ένα διασκεδαστικό τρόπο μέσω του ψηφιακού παιχνιδιού *multicraft* την ελληνική ονομασία των επίπλων του σπιτιού και τη χρήση της αόριστης αντωνυμίας, ένας, μία, ένα. Μπορούμε να θεωρήσουμε λόγω των πολλών δυνατοτήτων που προσφέρει το συγκεκριμένο παιχνίδι ότι η εφαρμογή του συγκεκριμένου σχεδίου μαθήματος θα επιφέρει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, διότι οι μαθητές θα είναι σε θέση να δουν ποια είναι τα έπιπλα του σπιτιού και παράλληλα να ακούσουν την ονομασία τους. Επίσης, οι μαθητές θα παρακολουθήσουν τη διδασκαλία της αόριστης αντωνυμίας με έναν τρόπο, ο οποίος θα τους οδηγήσει μέσω της διασκέδασης στην εκμάθηση της χρήσης της.

3. Συμπεράσματα-Συζήτηση

Από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η αξιολόγηση των ψηφιακών παιχνιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι δυνατόν να επιφέρει πολλά θετικά οφέλη και να κάνει τους μαθητές να αγαπήσουν το μάθημα της γνώσης, αλλά και οποιοδήποτε άλλο μάθημα. Γι' αυτό κρίνεται αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί να προσφερθεί κυρίως από την πολιτεία η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα μέσα από τα οποία θα αποκτήσουν τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες, ώστε να είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν τα νέα τεχνολογικά και ψηφιακά μέσα προς όφελος τόσο των μαθητών όσο και δικό τους.

Επίσης, ορισμένα ψηφιακά παιχνίδια και στην συγκεκριμένη περίπτωση το *multicraft* δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να συνεργαστεί με τους μαθητές του, προκειμένου να δημιουργήσουν από κοινού το δικό τους ψηφιακό εκπαιδευτικό περιβάλλον μάθησης μέσα στο οποίο έχουν τη δυνατότητα να διαμορφώσουν εκπαιδευτικές δραστηριότητες, οποίες θα είναι ψυχαγωγικές και θα βοηθούν τον εκπαιδευτικό να διδάσκει με έναν ευχάριστο τρόπο την ύλη του μαθήματος και έτσι το μάθημα θα γίνεται πιο κατανοητό από τους μαθητές. Έτσι, κρίνεται απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί όταν έχουν να διδάξουν δύσκολες έννοιες κυρίως στο μάθημα της γλώσσας να κάνουν χρήση του ψηφιακού παιχνιδιού *multicraft*, διότι το συγκεκριμένο παιχνίδι θα συμβάλει στο να αυξηθεί η ενεργό συμμετοχή των μαθητών στις ψυχαγωγικές δραστηριότητες διδασκαλίας των εννοιών και αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές μαθαίνουν πιο εύκολα αυτές τις έννοιες, αλλά και να κατανοούν την αξία τους στη καθημερινή ζωή τους. Αυτό για να μπορέσει να επιτευχθεί θα πρέπει να υπάρχει η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή και ο κατάλληλος χρόνος, ώστε ο εκπαιδευτικός να είναι σε θέση να δημιουργήσει σχέδια διδασκαλίας και να μπορέσει να τα υλοποιήσει μέσω των ψηφιακών παιχνιδιών. Τέλος, πρέπει να γίνουν βήματα για την ένταξη των ψηφιακών παιχνιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, διότι με αυτό τον τρόπο θα γίνει το μάθημα πιο διασκεδαστικό και κατανοητό από όλους τους μαθητές της τάξης ακόμα και από αυτούς που παρουσιάζουν διαφορές δυσκολίες και αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα να βελτιώνεται η ποιότητα του μαθήματος και να επιτυγχάνονται πιο εύκολα οι προσδοκώμενοι μαθησιακοί και διδακτικοί στόχοι.

Βιβλιογραφία

Νικολάου, Σ-Μ., & Μπαρμπαρούσης, Χ.(2017). Σύγχρονα κοινωνιολογικά ζητήματα: *Η κοινωνική και πολιτική εκπαίδευση με τη χρήση των τεχνολογιών*. Αθήνα: GUTENBERG.

Παπαδάκης, Σ., Ορφανάκης, Β., & Καλογιαννάκης, Μ. (2015). Τα ψηφιακά παιχνίδια στην υπηρεσία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. *Πρακτικά του 1ου πανελληνίου συνεδρίου ΙΑΚΕ. Το σύγχρονο σχολείο μέσα από το πρίσμα των ανθρωπιστικών και των κοινωνικών επιστημών: Από τη θεωρία στην καθημερινή πρακτική*, Ηράκλειο: ΙΕΑΚΕ.

Συριοπούλου-Δελλή, Χ., & Γκιόλντα, Ε.(2019). Ο ρόλος της Τεχνολογίας στην Ανάπτυξη Κοινωνικών Δεξιοτήτων σε Μαθητές με Διαταραχή στο Φάσμα του Αυτισμού. *Άρθρα Ανασκόπησης*, 238-248.

Φουντάνα, Μ., Βαγγελάτος, Α., & Γαβριηλίδου, Μ.(2021). Υπάρχει χώρος για μικρά, ψηφιακά παιχνίδια στην σύγχρονη εκπαίδευση; Το παράδειγμα του παιχνιδιού<<βρείτε τη λέξη για το μάθημα της γλώσσας>>. *Πρακτικά του 2ου πανελληνίου συνεδρίου: Το εκπαιδευτικό παιχνίδι και η τέχνη στην εκπαίδευση και τον πολιτισμό*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Φωκίδης, Ε., & Φωκά, Α.(2018). Ψηφιακά παιχνίδια και αγγλικά ως ξένη γλώσσα: Αποτέλεσμα από το πιλοτικό πρόγραμμα. *Επιστήμες Αγωγής*, 2018(1), 117-136.

Anastasiadis, T., Lampropoulos, G., & Siakas, K. (2018). Digital Game-Based and Serious Games in Education. *International Journal of Advances in Scientific Research and Engineering*, 4(12), 139-144.

Chik, A. (2014). DIGITAL GAMING AND LANGUAGE LEARNING: AUTONOMY AND COMMUNITY. *Language Learning & Technology*, 18(2), 85-100.

Gros, B. (2007). Digital Game in Education: *The Design of Game-Based Learning*. *Journal of Research on Technology in Education*, 40(1), 23-38.

Ritzhaupt, A-D., Polling, N-D., Frey, C-A., & Johnson, M-C. (2014). A Synthesis on Digital Game in education: *What the Research Literature Says from 2000 to 2010*. *JL of interactive Learning research*, 25(2), 263-282.

Εργαλείο Μαθηματικών Δεξιοτήτων Βρεφών και Νηπίων (MathABC – 123): Προσαρμογή - Στάθμιση στα Ελληνικά

Γαρυφαλιά Χαριτάκη, Σπυρίδων-Γεώργιος Σούλης & Γεωργία Ανδρέου

Περίληψη

Ένα ιδιαιτέρως σημαντικό ζήτημα το οποίο αφορά την επιστημονική και εκπαιδευτική κοινότητα είναι η σχολική ετοιμότητα και οι παράγοντες που έχουν προβλεπτικό χαρακτήρα για τη δημιουργία ομαλών μεταβάσεων των νηπίων στη σχολική εκπαίδευση. Ωστόσο, η απουσία σαφώς προσδιορισμένης αντίληψης της σχολικής ετοιμότητας και των διαστάσεων της δημιουργεί ένα σύνθετο πλαίσιο στον επιστημονικό διάλογο αλλά και στην υλοποίηση παρεμβάσεων. Επιπροσθέτως, η ραγδαία ανάπτυξη όλων των μαθησιακών τομέων, συμπεριλαμβανομένων και των μαθηματικών δεξιοτήτων, κατά τη βρεφική και νηπιακή ηλικία υπογραμμίζει τη σπουδαιότητα των γονεϊκών πρακτικών με εμφατικό τρόπο. Η ελληνική προσαρμογή του Εργαλείου Αναδυόμενων Μαθηματικών Δεξιοτήτων Βρεφών και Νηπίων (MathABC – 123) αξιολογεί δύο διακριτές περιοχές. Η πρώτη περιοχή αξιολογεί την ανάπτυξη δεξιοτήτων καταμέτρησης ενώ η δεύτερη την κατανόηση και χρήση μαθηματικού λεξιλογίου. Στο πλαίσιο της πιλοτικής έρευνας συμπληρώθηκε το προαναφερθέν εργαλείο από 30 γονείς και 20 εκπαιδευτικούς παιδιών βρεφικής και νηπιακής ηλικίας. Επίσης, αξιοποιήθηκε μια δεξαμενή εμπειρογνομώνων οι οποίοι μας παρείχαν ανατροφοδότηση αναφορικά με τις οδηγίες που δίνονται στους γονείς, τα δομικά στοιχεία του ερωτηματολογίου, την καταλληλότητα των τεχνικών όρων που χρησιμοποιούνται, τη συνάφεια των ερωτημάτων με τις εννοιολογικές περιοχές που αξιολογούνται, τη γενική κατανόηση των επιμέρους ερωτημάτων του εργαλείου καθώς και την ευκολία ανάκλησης πληροφοριών από μνήμης για την απάντηση των ερωτημάτων.

Λέξεις-κλειδιά: Μαθηματικά, βρεφική ηλικία, προσχολική ηλικία, MathABC – 123, προσαρμογή, στάθμιση

0. Εισαγωγή

Η σχολική ετοιμότητα αποτυπώνει σε σημαντικό βαθμό στην ικανότητα του παιδιού να ανταποκριθεί στις ακαδημαϊκές, κοινωνικές και συναισθηματικές απαιτήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Davies et al., 2016· Denham, 2006· Duncan et al., 2007· Justice et al., 2009· Magnuson et al., 2016· Oades-Sese et al., 2011· Nix et al., 2013· Welsh et al., 2020). Οι εν λόγω ακαδημαϊκές απαιτήσεις περιλαμβάνουν την κατάκτηση αναδυόμενων δεξιοτήτων σε επίπεδο γραμματισμού τόσο στη γλώσσα, όσο και στα μαθηματικά. Η σπουδαιότητα κατάκτησής τους κατά τη βρεφική και νηπιακή ηλικία επηρεάζει τη δημιουργία ομαλών μεταβάσεων στη σχολική εκπαίδευση και τη μετέπειτα σχολική τους επίδοση, εν γένει (Charitaki et al., 2021· Clements, Lizcano, & Sarama, 2023· Clements, & Sarama, 2014· Sarama et al., 2012).

Τα υφιστάμενα θεωρητικά σχήματα που προτείνονται για τη μελέτη των αναδυόμενων μαθηματικών δεξιοτήτων (πρόμαθηματικές έννοιες) των παιδιών βρεφικής και νηπιακής ηλικίας περιλαμβάνουν αφενός περιοχές όπως η καταμέτρηση αλλά και οι σχεσιακές

δεξιότητες. Αφετέρου, πρόσφατες ερευνητικές προσπάθειες των Purpura & Reid (2016) καταδεικνύουν τη σπουδαιότητα εκμάθησης του μαθηματικού λεξιλογίου, συμπεριλαμβανομένων όρων όπως “περισσότερα”, “λιγότερα”, “πάνω”, “κάτω”, “τρίγωνο”, “τετράγωνο” κ.α. μέχρι την ηλικία των 3 ετών. Η σπουδαιότητα του μαθηματικού λεξιλογίου διαφάνεται και από τη σύνδεση που καταδεικνύουν πολλαπλές μελέτες μεταξύ των μαθηματικών και της γλώσσας (Hooper et al., 2010· Pace et al., 2019· Purpura, & Ganley, 2014· Purpura et al., 2011· Romano et al., 2010· Sabol, & Pianta, 2012). Παράλληλα, τα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν με σαφήνεια ότι οι πρώιμες μαθηματικές δεξιότητες και η γλωσσική επεξεργασία ενεργοποιούν παρόμοιες περιοχές του εγκεφάλου, καθώς φαίνεται ότι χρησιμοποιούν κάποιες κοινές νευρικές οδούς, ήδη από τη βρεφική ηλικία (Baldo & Dronkers, 2007· Dehaene et al., 1999· De Smedt, 2018· Liu et al., 2017).

Το μαθηματικό λεξιλόγιο που αναπτύσσουν τα παιδιά βρεφικής και νηπιακής ηλικίας είναι άμεσα συνδεδεμένο με τα ερεθίσματα που λαμβάνουν σε καθημερινή βάση. Η γνωστική απαίτηση φαίνεται να αυξάνεται καθώς εξειδικεύονται οι μαθηματικοί όροι. Ένας αδρός διαχωρισμός των περιοχών του μαθηματικού λεξιλογίου των παιδιών βρεφικής και νηπιακής ηλικίας περιλαμβάνει όρους για την εκτίμηση ποσοτήτων και χωρικών σχέσεων (Barner, Chow, & Yang, 2009· Ramani, Zippert, Schweitzer, & Pan, 2014· Sarnecka et al., 2007· Trawick-Smith et al., 2017). Παρά το γεγονός ότι τα υπάρχοντα δεδομένα υπογραμμίζουν emphatically τη σπουδαιότητα των αναδυόμενων μαθηματικών δεξιοτήτων δεν υπάρχει ένα ερευνητικά τεκμηριωμένο θεωρητικό σχήμα το οποίο να παρέχει σαφή δεδομένα για τις υπάρχουσες αναπτυξιακές τάσεις στο πεδίο. Η απουσία ερευνητικών δεδομένων στην ελληνική πραγματικότητα δυσχεραίνει την υλοποίηση εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και αποκαταστασιακών προγραμμάτων. Ωστόσο, τα πολλαπλά οφέλη των πρώιμων παρεμβάσεων θέτουν στο επίκεντρο του προβληματισμού τη διερεύνηση του εν λόγω ζητήματος.

1. Μέθοδος

Κατά την βρεφική και νηπιακή ηλικία υφίστανται σημαντικοί περιορισμοί, οι οποίοι καθιστούν αδύνατη την άμεση αξιολόγηση των αναδυόμενων μαθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών δίχως την αξιοποίηση μακρόχρονης και συστηματικής παρατήρησης (Dockrell, & Marshall, 2015). Έτσι, η έμμεση αξιολόγηση των δεξιοτήτων των βρεφών και των νηπίων συνιστά τη δεσπόζουσα μεθοδολογία, η οποία αξιοποιείται στην εκπαιδευτική έρευνα και διεξάγεται μέσω των δεδομένων που συγκεντρώνονται με ερωτηματολόγια ή ερευνητικά εργαλεία ετεροαναφοράς από τους γονείς. Η εν λόγω μεθοδολογία επιτρέπει τη συλλογή ευρείας κλίμακας δεδομένων, η οποία επιτρέπει τη γενικευσιμότητα των ευρημάτων. Κατά συνέπεια, για τη συλλογή των πρωτογενών δεδομένων στο πλαίσιο της παρούσας πιλοτικής έρευνας, αξιοποιήθηκε το προαναφερθέν μοντέλο.

2. Συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες της πιλοτικής έρευνας ήταν 30 γονείς παιδιών βρεφικής και νηπιακής ηλικίας (16 – 36 μηνών). Για την επιλογή του συνόλου των παιδιών που συμμετείχαν στην πιλοτική έρευνα, δημιουργήθηκαν κριτήρια αποκλεισμού με βάση το ιατρικό τους ιστορικό (*Medical Exclusion Criteria*). Πιο συγκεκριμένα, από το δείγμα της πιλοτικής εξαιρέθηκαν παιδιά λόγω προωρότητας (<2.500kg) (Γκιούρου, 2020), κώφωσης/προβλημάτων ακοής,

τύφλωσης/προβλήματα όρασης, καθώς και άλλες αναπτυξιακές διαταραχές (σύνδρομο Down, εγκεφαλική παράλυση, και διαταραχή αυτιστικού φάσματος). Ακόμα, δημιουργήθηκε μια δεξαμενή εμπειρογνομώνων (*expert panel*) στην οποία ανήκαν 20 παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας, οι οποίοι εργάζονταν σε δημόσιους και ιδιωτικούς παιδικούς σταθμούς κατά την συμμετοχή τους στην έρευνα. Επιπροσθέτως, υπήρχε η απαίτηση να έχουν εργασιακή εμπειρία τουλάχιστον 3 ετών με παιδιά βρεφικής και νηπιακής ηλικίας (16 – 36 μηνών) προκειμένου να συμμετάσχουν στην έρευνα. Ακόμα, το *expert panel* αποτελούνταν και από 3 μέλη ΔΕΠ με ερευνητικά ενδιαφέροντα στο μελετώμενο πεδίο.

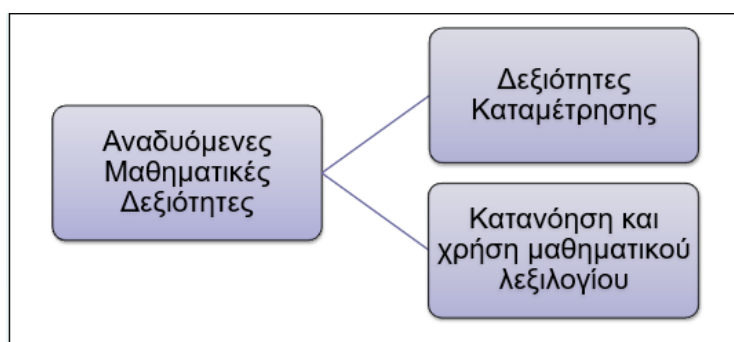
3. Ερευνητικά Εργαλεία

Για τη συλλογή των δεδομένων αξιοποιήθηκαν δύο διαφορετικά ερευνητικά εργαλεία σε τρεις διαφορετικές ομάδες συμμετεχόντων. Παρακάτω γίνεται αναλυτική παρουσίαση των εν λόγω εργαλείων.

3.1 Εργαλείο Αναδυόμενων Μαθηματικών Δεξιοτήτων Βρεφών και Νηπίων (MathABC – 123)

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας αξιοποιήθηκε η ελληνική προσαρμογή του εργαλείου αναδυόμενων μαθηματικών δεξιοτήτων βρεφών και νηπίων (MathABC – 123), το οποίο αξιολογεί δύο διακριτές περιοχές της μαθηματικής ανάπτυξης των μικρών παιδιών, όπως προτείνεται από την θεώρηση των Frye et al. (2013). Το εν λόγω εργαλείο κατασκευάστηκε και χρησιμοποιήθηκε από τους Slot, Bleses, & Jensen (2020) σε δείγμα δανών βρεφών και νηπίων. Η πρώτη περιοχή αξιολογεί την ανάπτυξη δεξιοτήτων καταμέτρησης, ενώ η δεύτερη την κατανόηση και χρήση μαθηματικού λεξιλογίου (βλ. Εικόνα 1). Για την επιλογή των αντικειμένων της περιοχής της κατανόησης και χρήσης μαθηματικού λεξιλογίου αξιοποιήθηκε η προηγούμενη εργασία των Purruaga & Reid (2016) στο πεδίο. Πιο συγκεκριμένα, το εργαλείο MathABC – 123 αποτελείται από τρία μέρη, το Α' μέρος, περιλαμβάνει δημογραφικά στοιχεία (μεταβλητές που αφορούν στον ατομικό φάκελο του παιδιού για το οποίο συμπληρώνεται το εργαλείο), το Β' μέρος, περιλαμβάνει την υποκλίμακα των «Δεξιοτήτων Καταμέτρησης» (ΔΚ1-ΔΚ13), και το Γ' μέρος, το οποίο περιλαμβάνει την υποκλίμακα της «Κατανόησης και Χρήσης Μαθηματικού Λεξιλογίου» (ΜΛ1-ΜΛ28) (βλ. Παράρτημα 1 για πλήρες κείμενο του εργαλείου MathABC – 123).

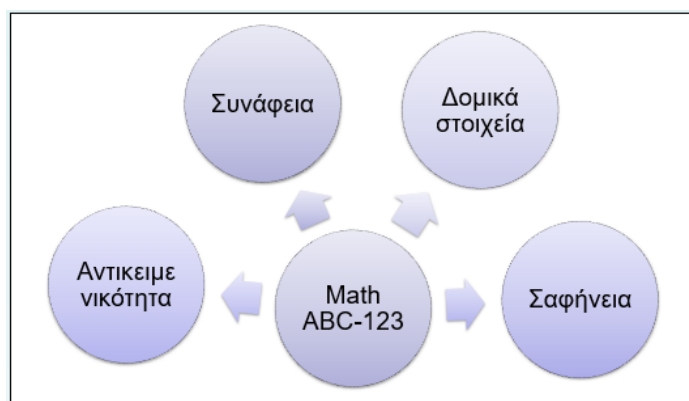
Εικόνα 1: Περιοχές που συνιστούν το προτεινόμενο θεωρητικό σχήμα για τις αναδυόμενες μαθηματικές δεξιότητες.



3.2 Φόρμα αξιολόγησης εμπειρογνομόνων (expert panel)

Η φόρμα αξιολόγησης εμπειρογνομόνων (expert panel) κατασκευάστηκε για τις ανάγκες της πιλοτικής έρευνας με την αξιοποίηση της παρούσας βιβλιογραφίας στο πεδίο (DeMaio, & Landreth, 2003· Fricker, 2012· Grealish, 2003· Ikart, 2019· Olson, 2010· Rothgeb et al. 2001· Willis et al., 1999). Μέσω αυτής τα μέλη του expert panel μας παρείχαν ανατροφοδότηση αναφορικά με την ποιότητα των οδηγιών που δίνονται στους γονείς (παραπλανητικές ή ασαφείς οδηγίες), τα δομικά στοιχεία του εργαλείου (τεχνικοί όροι που χρησιμοποιούνται, συνάφεια δεξιοτήτων καταμέτρησης και μαθηματικού λεξιλογίου), γενική κατανόηση (κατανόηση των επιμέρους ερωτημάτων), και ανάκληση πληροφοριών από μνήμης για την απάντηση των ερωτημάτων (βλ. Εικόνα 2). Η βαθμολόγηση της φόρμας αξιολόγησης εμπειρογνομόνων γίνεται με τη χρήση μια κλίμακας Likert 3-βαθμών (0=Καθόλου, 1=Λίγο και 2=Πολύ). Επίσης, σε κάθε ερώτημα δίνεται η δυνατότητα στον εμπειρογνώμονα να παραθέσει σχόλια. Να αναφέρει το σημείο στο οποίο σημειώνεται το εκάστοτε ζήτημα που εντοπίζει.

Εικόνα 2: Άξονες αξιολόγησης του εργαλείου Math ABC – 123 από τα μέλη του Expert Panel

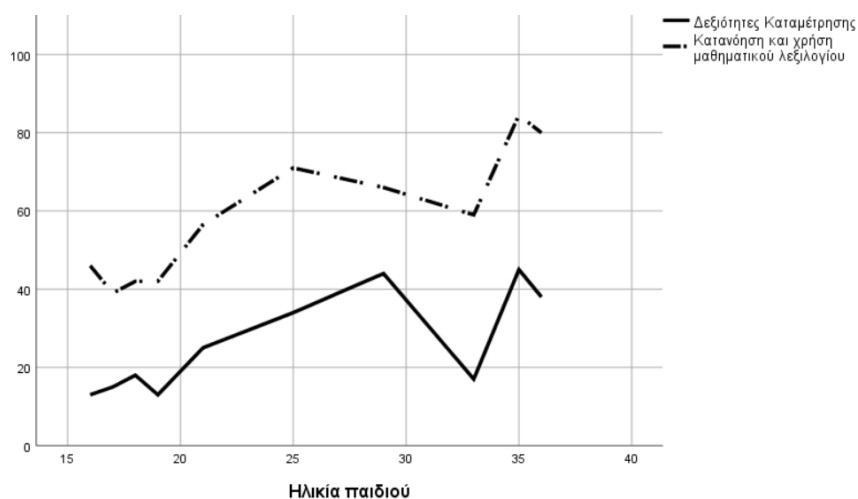


4. Αποτελέσματα

4.1 Έρευνα 1 (Γονείς n=30)

Κάθε σταθμισμένο εργαλείο σχεδιάζεται προκειμένου να μπορεί να αποτυπώσει τις υφιστάμενες αναπτυξιακές τάσεις των δεξιοτήτων που μετρά. Έτσι, μια βασική υπόθεση προς έλεγχο για το ερευνητικό εργαλείο Math ABC – 123, είναι ότι δύναται να ανιχνεύει τη μεταβολή/ανάπτυξη των δεξιοτήτων των βρεφών και νηπίων ως συνάρτηση της χρονολογικής τους ηλικίας τόσο σε ποσοτικό, όσο και σε ποιοτικό επίπεδο. Η στατιστική ανάλυση κατέδειξε ότι ο αριθμός των δεξιοτήτων καταμέτρησης καθώς και η κατανόηση και χρήση του μαθηματικού λεξιλογίου που κατακτούν τα βρέφη και νήπια σχετίζεται με την ηλικία τους και αυξάνεται κατά τη μετάβασή τους από τους 16 μήνες στους 36 (Εικόνα 3).

Εικόνα 3: Δεξιότητες καταμέτρησης και κατανόησης και χρήσης μαθηματικού λεξιλογίου σε παιδιά βρεφικής και παιδικής ηλικίας



Την αρχική μας υπόθεση υποστηρίζουν και τα ευρήματα αναφορικά με την ποσοστιαία μεταβολή των σκορ στις δεξιότητες καταμέτρησης, την κατανόηση και χρήση μαθηματικού λεξιλογίου και τις αναδυόμενες μαθηματικές δεξιότητες μεταξύ των τριών ηλικιών ομάδων, όπως αυτά αποτυπώνονται στον πίνακα 1.

Πίνακας 1: Ποσοστιαία μεταβολή των σκορ στις δεξιότητες καταμέτρησης, την κατανόηση και χρήση μαθηματικού λεξιλογίου και τις αναδυόμενες μαθηματικές δεξιότητες μεταξύ των τριών ηλικιών ομάδων

Ηλικιακές ομάδες	Δεξιότητες Καταμέτρησης	Κατανόηση και χρήση μαθηματικού λεξιλογίου	Αναδυόμενες Μαθηματικές Δεξιότητες
16-18	15.33	42.33	57.67
	↑ 12.67 (82.65%)	↑ 19.00 (44.88%)	↑ 31.66 (54.89%)
21-25	28	61.33	89.33
	↑ 8.25 (29.46%)	↑ 15.67 (25.55%)	↑ 23.92 (26.78%)
33-36	36.25	77.00	113.25

Επιπροσθέτως, καταγράφηκε στατιστικώς σημαντική συσχέτιση των δεξιοτήτων καταμέτρησης ($r=.757, p=.003$), της κατανόησης και χρήσης του μαθηματικού λεξιλογίου ($r=.782, p=.002$) και των συνολικών αναδυόμενων μαθηματικών δεξιοτήτων ($r=.811, p=.001$) με τη χρονολογική ηλικία των βρεφών και των νηπίων. Επίσης, καταγράφηκαν και στατικώς σημαντικές ενδοσυσχετίσεις μεταξύ των υποκλιμάκων του εργαλείου αλλά και με το συνολικό δείκτη των αναδυόμενων μαθηματικών δεξιοτήτων (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: Συσχετίσεις χρονολογικής ηλικίας με τις υπό μελέτη εννοιολογικές κατασκευές με τη χρήση του συντελεστή συσχέτισης του Pearson

Συσχετίσεις των υπό μελέτη μεταβλητών				
	[1]	[2]	[3]	[4]
Χρονολογική ηλικία παιδιού [1]	1	.757**	.782**	.811**
Δεξιότητες Καταμέτρησης [2]		1	.806**	.930**
Κατανόηση και Χρήση Μαθηματικού Λεξιλογίου [3]			1	.967**
Αναδυόμενες Μαθηματικές Δεξιότητες [4]				1

** . Στατιστικώς σημαντική συσχέτιση σε 0.01 επίπεδο σημαντικότητας.

4.2 Έρευνα 2 (Expert Panel: Εκπαιδευτικοί n=20 & Εμπειρογνώμονες n=3)

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τη Φόρμα αξιολόγησης εμπειρογνομώνων (*expert panel*) κατέδειξε ότι το επίπεδο ποιότητας των οδηγιών που δίνονται στους γονείς είναι πολύ καλό. Φάνηκε ότι απουσιάζουν παραπλανητικές ή ασαφείς οδηγίες. Επιπροσθέτως, πολύ καλό επίπεδο ήταν και των δομικών στοιχείων του εργαλείου σε επίπεδο χρήσης τεχνικών όρων, συνάφειας δεξιοτήτων καταμέτρησης και μαθηματικού λεξιλογίου. Εξίσου καλό ήταν το επίπεδο της γενικής κατανόησης (κατανόηση των επιμέρους ερωτημάτων του εργαλείου) καθώς και της δυνατότητας ανάκλησης πληροφοριών από μνήμης για την απάντηση των ερωτημάτων.

4.3 Μέτρα Συμφωνίας Αξιολογητών - Εμπειρογνομώνων (*expert panel*)

Αρχικά, εξετάστηκε η συμφωνία μεταξύ των αξιολογητών – εμπειρογνομώνων με τη χρήση του συντελεστή Καρρα του Cohen. Παρακάτω παρατίθεται ο τύπος υπολογισμού του συντελεστή Καρρα του Cohen:

$$\kappa = \frac{\Pr(\alpha) - \Pr(e)}{1 - \Pr(e)} [1],$$

όπου $\Pr(\alpha)$ είναι η σχετική παρατηρούμενη συμφωνία μεταξύ των κριτών και $\Pr(e)$ είναι η υποθετική πιθανότητα τυχαίας συμφωνίας, χρησιμοποιώντας τα δεδομένα των παρατηρήσεων για τον υπολογισμό των πιθανοτήτων του κάθε κριτή. Εάν οι κριτές είναι σε πλήρη συμφωνία, τότε $\kappa = 1$. Αν δεν υπάρχει συμφωνία μεταξύ των κριτών, εκτός από αυτή που θα αναμενόταν από την τύχη (όπως ορίζεται από το $\Pr(e)$), τότε $\kappa = 0$.

Επιπροσθέτως, θα χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστή ενδοταξικής συσχέτισης ICC (Intra-class Correlation Coefficient), και ο συντελεστής ταύτισης τιμών (Match Rate). Τα ευρήματα με τη χρήση των τριών προαναφερθέντων στατιστικών μέτρων καταδεικνύουν τέλεια συμφωνία μεταξύ των εμπειρογνομώνων (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Αξιοπιστία των αξιολογήσεων των εμπειρογνομώνων (*expert panel*)

Άξονες αξιολόγησης του ερευνητικού εργαλείου	Συντελεστής Κάππα (Kappa Coefficient)	Συντελεστής Ενδοταξικής Συσχέτισης (Intra-class Correlation Coefficient)	Συντελεστής Ταύτισης Τιμών (Match Rate)

Παραπλανητικές Οδηγίες			
Αντιφατικές οδηγίες	.87	.89	.94
Ανακριβείς οδηγίες	.91	.94	.97
Ασαφείς Οδηγίες			
Πολύπλοκη σύνταξη	.82	.83	.87
Ασαφή παραδείγματα	.94	.95	.97
Ασαφές περίγραμμα της ερευνητικής διαδικασίας	.79	.82	.85
Απόκρυψη/μη χορήγηση κατάλληλων οδηγιών	.84	.85	.89
Δομικά στοιχεία του ερωτηματολογίου- Τεχνικοί όροι που χρησιμοποιούνται			
Σύγχρονοι όροι	.92	.95	.97
Απροσδιόριστοι όροι	.89	.91	.93
Συνάφεια αντικειμένων ερευνητικού εργαλείου			
Συνάφεια αντικειμένων που αξιολογούν της Δεξιότητες Καταμέτρησης	.92	.95	.97
Συνάφεια αντικειμένων που αξιολογούν την Κατανόηση και Χρήση του Μαθηματικού Λεξιλογίου	.91	.94	.98
Γενική κατανόηση (κατανόηση των επιμέρους ερωτημάτων)	.95	.97	.98

Ανάκληση πληροφοριών από μνήμης για την απάντηση των ερωτημάτων	.81	.85	.89
---	-----	-----	-----

5. Συζήτηση

Τα ευρήματα κατέδειξαν ότι το ερευνητικό εργαλείο Math ABC-123 δύναται να ανιχνεύει αναπτυξιακές τάσεις των αναδυόμενων μαθηματικών δεξιοτήτων σε βρέφη και νήπια (16-36 μηνών). Πιο συγκεκριμένα, καταγράφηκε σημαντική αύξηση των σκορ στις δεξιότητες καταμέτρησης, την κατανόηση και χρήση μαθηματικού λεξιλογίου και τις αναδυόμενες μαθηματικές δεξιότητες (συνολικά) μεταξύ των τριών ηλικικών ομάδων (16-18, 21-25, και 33-36) και στατιστικώς σημαντική συσχέτιση της χρονολογικής ηλικίας των βρεφών και νηπίων που συμμετείχαν στην πιλοτική έρευνα με τις υπό μελέτη εννοιολογικές κατασκευές. Το εύρημα είναι σύμφωνο με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, υποδεικνύοντας ότι η υπάρχουσα αναπτυξιακή θεώρηση για την ανάπτυξη των αναδυόμενων μαθηματικών δεξιοτήτων περιγράφει εξίσου ικανοποιητικά τον πληθυσμό ελληνόγλωσσων βρεφών και νηπίων (Frye et al., 2013· Purpura, & Reid, 2016· Slot, Bleses, & Jensen).

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, το εργαλείο Math ABC – 123 φάνηκε να έχει εσωτερική συνέπεια, καθώς η αξιοπιστία του (συνολική, ανά αντικείμενο, και για τα μισά αντικείμενα) ήταν ικανοποιητική με βάση τις τιμές του συντελεστή Alpha του Cronbach. Επιπροσθέτως, οι υψηλές ενδοσυσχετίσεις των σκορ στις δεξιότητες καταμέτρησης, την κατανόηση και χρήση μαθηματικού λεξιλογίου και τις αναδυόμενες μαθηματικές δεξιότητες (συνολικά) συνεισφέρουν στη διασφάλιση της εγκυρότητας της εννοιολογικής κατασκευής του εργαλείου, καθώς φαίνεται ότι αναφέρονται σε διαφορετικές εκφάνσεις της ίδιας εννοιολογικής κατασκευής. Προς αυτήν την κατεύθυνση μπορούν να ερμηνευτούν και τα ευρήματα από τα Μέτρα Συμφωνίας Αξιολογητών - Εμπειρογνομόνων (expert panel) που αξιοποιήθηκαν στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης. Πιο συγκεκριμένα, ο συντελεστής Kappa του Cohen, ο συντελεστή ενδοταξικής συσχέτισης ICC (Intra-class Correlation Coefficient), και ο συντελεστής ταύτισης τιμών (Match Rate) κατέδειξαν υψηλή αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου. Το προαναφερθέν εύρημα είναι σύμφωνο με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, υποδεικνύοντας ότι το προτεινόμενο θεωρητικό σχήμα, το οποίο περιλαμβάνει δεξιότητες καταμέτρησης αλλά και σχεσιακές δεξιότητες, περιγράφει με ικανοποιητικό τρόπο τις αναδυόμενες μαθηματικές δεξιότητες ελληνόγλωσσων βρεφών και νηπίων (Barner, Chow, & Yang, 2009· Ramani, Zippert, Schweitzer, & Pan, 2014· Sarnecka et al., 2007· Trawick-Smith et al., 2017). Μια πιθανή ερμηνεία του ευρήματος θα μπορούσε να τοποθετηθεί στη λειτουργία του εγκεφάλου, μέσω της ενεργοποίησης παρόμοιων περιοχών του εγκεφάλου (χρήση κάποιων κοινών νευρικών οδών) κατά την επεξεργασία γλωσσικών και αριθμητικών έργων, ήδη από τη βρεφική ηλικία (Baldo & Dronkers, 2007· Dehaene et al., 1999· De Smedt, 2018· Liu et al., 2017).

Βιβλιογραφία

Baldo, J. V., & Dronkers, N. F. (2007). Neural correlates of arithmetic and language comprehension: A common substrate? *Neuropsychologia*, 45(2), 229-235.

Barner, D., Chow, K., & Yang, S. J. (2009). Finding one's meaning: A test of the relation between quantifiers and integers in language development. *Cognitive Psychology*, 58(2), 195-219.

Charitaki, G., Tzivinikou, S., Stefanou, G., & Soulis, S. G. (2021). A meta-analytic synthesis of early numeracy interventions for low-performing young children. *SN Social Sciences*, 1(5), 105.

Clements, D. H., Lizcano, R., & Sarama, J. (2023). Research and pedagogies for early math. *Education Sciences*, 13(8), 839.

Clements, D. H., & Sarama, J. (2014). Developing young children's mathematical thinking and understanding. In *The Routledge International Handbook of Young Children's Thinking and Understanding* (pp. 331-344). Routledge.

Davies, S., Janus, M., Duku, E., & Gaskin, A. (2016). Using the Early Development Instrument to examine cognitive and non-cognitive school readiness and elementary student achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 35, 63-75.

Dehaene, S., Spelke, E., Pinel, P., Stanescu, R., & Tsivkin, S. (1999). Sources of mathematical thinking: Behavioral and brain-imaging evidence. *Science*, 284(5416), 970-974.

DeMaio, T., & Landreth, A. (2003, October 21-23). Examining Expert Reviews as a Pretest Method. In P. Prufer, M. Rexroth & F. J. Fowler Jr. (Eds.), *QUEST 2003: Proceedings of the 4th Conference on Questionnaire Evaluation Standards* (pp. 60-66). Nachrichten: ZUMA

Denham, S. A., Wyatt, T. M., Bassett, H. H., Echeverria, D., & Knox, S. S. (2009). Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 63(Suppl 1), i37-i52.

De Smedt, B. (2018). *Language and arithmetic: The potential role of phonological processing*. In *Heterogeneity of function in numerical cognition* (pp. 51-74). Academic Press.

Dockrell, J. E., & Marshall, C. R. (2015). Measurement issues: Assessing language skills in young children. *Child and Adolescent Mental Health*, 20(2), 116-125.

Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., ... & Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental psychology*, 43(6), 1428-1446.

Fricker, R. (2012, June). Evaluating Survey Questions. *Paper presented at the meeting of Naval Postgraduate School*. Monterey, California.

Frye, D., Baroody, A. J., Burchinal, M., Carver, S. M., Jordan, N. C., and McDowell, J. (2013). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance.

Γκιούρου, Ε. Θ. (2020). *Ανάπτυξη και προωρότητα: αληθινός ένοχος ή αποδιοπομπαίος τράγος; Μία ανασκοπική μελέτη* (Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης).

Grealish, D. (2003, October 21 -23). Pre-testing questionnaires: the New Zealand experience. In P. Prufer, M. Rexroth & F. J. Foeler Jr. (Eds.), *QUEST 2003: Proceedings of the 4th Conference on Questionnaire Evaluation Standards* (pp. 37-42). Nachrichten: ZUMA

Hooper, S. R., Roberts, J., Sideris, J., Burchinal, M., & Zeisel, S. (2010). Longitudinal predictors of reading and math trajectories through middle school for African American versus Caucasian

students across two samples. *Developmental Psychology*, 46(5), 1018-1029. <https://doi.org/10.1037/a0018877>.

Ikart, E. M. (2019). Survey Questionnaire Survey Pretesting Method: An Evaluation of Survey Questionnaire via Expert Reviews Technique. *Asian Journal of Social Science Studies*, 4(2), 1-17. doi: 10.20849/ajsss.v4i2.565

Justice, L. M., Bowles, R. P., Pence Turnbull, K. L., & Skibbe, L. E. (2009). School readiness among children with varying histories of language difficulties. *Developmental Psychology*, 45(2), 460-476.

Liu, J., Zhang, H., Chen, C., Chen, H., Cui, J., & Zhou, X. (2017). The neural circuits for arithmetic principles. *NeuroImage*, 147, 432-446.

Magnuson, K., Duncan, G. J., Lee, K. T., & Metzger, M. W. (2016). Early school adjustment and educational attainment. *American Educational Research Journal*, 53(4), 1198-1228.

Nix, R. L., Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., & Gill, S. (2013). Promoting children's social-emotional skills in preschool can enhance academic and behavioral functioning in kindergarten: Findings from Head Start RED1. *Early Education & Development*, 24(7), 1000-1019.

Oades-Sese, G. V., Esquivel, G. B., Kaliski, P. K., & Maniatis, L. (2011). A longitudinal study of the social and academic competence of economically disadvantaged bilingual preschool children. *Developmental Psychology*, 47(3), 747-764.

Olson, K. (2010). An Examination of Questionnaire Evaluation by Experts. *Field Methods*, 22(4), 295-318. <https://doi.org/10.1177/1525822X10379795>

Pace, A., Alper, R., Burchinal, M. R., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2019). Measuring success: Within and cross-domain predictors of academic and social trajectories in elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 46, 112-125.

Purpura, D. J., & Ganley, C. M. (2014). Working memory and language: Skill-specific or domain-general relations to mathematics?. *Journal of Experimental Child Psychology*, 122, 104-121.

Purpura, D. J., Hume, L. E., Sims, D. M., & Lonigan, C. J. (2011). Early literacy and early numeracy: The value of including early literacy skills in the prediction of numeracy development. *Journal of Experimental Child Psychology*, 110(4), 647-658.

Purpura, D. J., & Reid, E. E. (2016). Mathematics and language: individual and group differences in mathematical language skills in young children. *Early Childh. Res. Q.* 36, 259-268. doi: 10.1016/j.ecresq.2015.12.020

Ramani, G. B., Zippert, E., Schweitzer, S., & Pan, S. (2014). Preschool children's joint block building during a guided play activity. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35(4), 326-336.

Romano, E., Babchishin, L., Pagani, L. S., & Kohen, D. (2010). School readiness and later achievement: replication and extension using a nationwide Canadian survey. *Developmental Psychology*, 46(5), 995-1007.

Rothgeb, J., Willis, G., & Forsyth, B. (2001). Questionnaire Pretesting Methods: Do Different Techniques and Different Organisations Produce Similar Results?. *Annual Conference of*

American Association for Public Opinion Research Montreal. National Cancer Institute, Westat Inc.

Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Patterns of school readiness forecast achievement and socioemotional development at the end of elementary school. *Child Development, 83*(1), 282-299.

Sarama, J., Lange, A. A., Clements, D. H., & Wolfe, C. B. (2012). The impacts of an early mathematics curriculum on oral language and literacy. *Early Childhood Research Quarterly, 27*(3), 489-502.

Sarnecka, B. W., Kamenskaya, V. G., Yamana, Y., Ogura, T., & Yudovina, Y. B. (2007). From grammatical number to exact numbers: Early meanings of 'one', 'two', and 'three' in English, Russian, and Japanese. *Cognitive Psychology, 55*(2), 136-168.

Slot, P. L., Bleses, D., & Jensen, P. (2020). Infants' and toddlers' language, math and socio-emotional development: Evidence for reciprocal relations and differential gender and age effects. *Frontiers in Psychology, 11*, 580297.

Trawick-Smith, J., Swaminathan, S., Baton, B., Danieluk, C., Marsh, S., & Szarwacki, M. (2017). Block play and mathematics learning in preschool: The effects of building complexity, peer and teacher interactions in the block area, and replica play materials. *Journal of Early Childhood Research, 15*(4), 433-448.

Welsh, J. A., Bierman, K. L., Nix, R. L., & Heinrichs, B. N. (2020). Sustained effects of a school readiness intervention: 5th grade outcomes of the Head Start REDI program. *Early Childhood Research Quarterly, 53*, 151-160.

Willis, G. B., Schechter, S., & Whitaker, K. (1999). A comparison of cognitive interviewing, expert review and behaviour coding: What do they tell us?. *Proceedings of the Section on Survey Research Methods* (pp.28-37). Washington, D.C.: American Statistical Association. doi: 10.4135/9781412983655

Παράρτημα 1: Αναδυόμενες Μαθηματικές Δεξιότητες

Βρεφών και Νηπίων (16-36 μηνών) - Pauline L. Slot, Dorte Bleses and Peter Jensen (2020)

		Όχι ακόμα (1)	Μερικές φορές (2)	Συχνά (3)	Πάντα (4)
Δεξιότητες Καταμέτρησης					
1	Το παιδί σας μπορεί να πει τυχαίους αριθμούς ανεξάρτητα από το αν χρησιμοποιούνται για τη μέτρηση (π.χ. έχω χίλιες εικόνες).				
2	Το παιδί σας αντιλαμβάνεται τον αριθμό των αντικειμένων ενός συνόλου (μέχρι τρία) χωρίς να μετράει (π.χ. τρία αυτοκίνητα σε μια εικόνα).				
3	Το παιδί σας δείχνει να κατανοεί τους αριθμούς χρησιμοποιώντας τα δάχτυλά του όταν ρωτάτε, για παράδειγμα: "Πόσο χρονών				

	είσαι;" (δεν έχει σημασία αν είναι ο σωστός αριθμός που δείχνει το παιδί με τα δάχτυλά του).				
4	Το παιδί σας απαριθμεί προφορικά (3, 4, 5...), για παράδειγμα, όταν τοποθετεί πιάτα στο τραπέζι; (δεν έχει σημασία τι νούμερα είναι).				
5	Το παιδί σας επιλέγει τον σωστό αριθμό αντικειμένων (μεταξύ 1 και 3) όταν λέτε, για παράδειγμα: Δώσε μου δύο τουβλάκια.				
6	Το παιδί σας χρησιμοποιεί σωστά κάποιες αριθμητικές λέξεις (π.χ. λέει δύο όταν υπάρχουν δύο αντικείμενα).				
7	Το παιδί σας μπορεί να αντιστοιχίσει τον σωστό αριθμό με μια ποσότητα αντικειμένων (έως 3) (π.χ. σε παζλ ή σε βιβλία όπου υπάρχουν 2 γάτες και ο αριθμός 2 και πρέπει να γίνει αντιστοίχιση).				
8	Το παιδί σας χρησιμοποιεί αριθμητικές λέξεις από το 1 έως το 5, όταν περιγράφει ένα ή περισσότερα αντικείμενα, π.χ. 2 κουτάλια (δεν έχει σημασία αν είναι ο σωστός αριθμός).				
9	Το παιδί σας κάνει ερωτήσεις για αριθμούς και ποσότητες (π.χ. ρωτάει πόσο χρονών είναι κάποιος ή πόσα αρκουδάκια υπάρχουν).				
10	Το παιδί σας απαντά σωστά στην ερώτηση: "Μετά το 1;"				
11	Το παιδί σας κατά τη μέτρηση συνόλων που αποτελούνται από ένα μέχρι πέντε αντικείμενα συγχρονίζει την προφορική απαρίθμηση της αριθμητικής ακολουθίας και του δακτυλοδειξίματος.				
12	Το παιδί σας απαντά σωστά στην ερώτηση: "Μετά το 2;"				
13	Το παιδί σας απαντά σωστά όταν ρωτάτε: "Ποιο είναι μεγαλύτερο, το 3 ή το 4;"				
		Όχι ακόμα (1)	Μερικές φορές (2)	Συχνά (3)	Πάντα (4)
Κατανόηση και χρήση μαθηματικού λεξιλογίου					
1	Το παιδί σας μπορεί να προσδιορίζει ένα τετράγωνο, όταν του παρουσιάζεται ανάμεσα σε διαφορετικά σχήματα (π.χ. κύκλους, τρίγωνα και τετράγωνα)				
2	Το παιδί σας μπορεί να προσδιορίζει έναν κύκλο ή «το στρογγυλό σχήμα», όταν του παρουσιάζεται ανάμεσα σε διαφορετικά				

	σχήματα (π.χ. κύκλους, τρίγωνα και τετράγωνα).				
3	Το παιδί σας μπορεί να προσδιορίζει ένα τρίγωνο, όταν του παρουσιάζεται ανάμεσα σε διαφορετικά σχήματα (π.χ. κύκλους, τρίγωνα και τετράγωνα).				
4	Το παιδί σας μπορεί να ονομάσει ένα τετράγωνο, όταν του δείχνετε ένα τετράγωνο και το ρωτάτε πώς λέγεται.				
5	Το παιδί σας μπορεί να ονομάσει έναν κύκλο ή “ένα στρογγυλό σχήμα”, όταν δείχνετε έναν κύκλο και το ρωτάτε πώς λέγεται.				
6	Το παιδί σας μπορεί να ονομάσει ένα τρίγωνο, όταν δείχνετε ένα τρίγωνο και το ρωτάτε πώς λέγεται.				
7	Το παιδί σας καταλαβαίνει λέξεις που περιγράφουν ποσότητα (π.χ. πολλοί ή λίγοι).				
8	Το παιδί σας έχει αρχίσει να χρησιμοποιεί λέξεις που περιγράφουν ποσότητα (π.χ. πολλά ή λίγα).				
9	Το παιδί σας καταλαβαίνει λέξεις που περιγράφουν το μέγεθος ως μεγάλο ή μικρό (π.χ. θέλω το μικρό αρκουδάκι).				
10	Το παιδί σας έχει αρχίσει να χρησιμοποιεί από μόνο του λέξεις που περιγράφουν το μέγεθος ως μεγάλο ή μικρό (π.χ. θέλω το μικρό αρκουδάκι).				
11	Το παιδί σας καταλαβαίνει λέξεις που περιγράφουν τη θερμοκρασία ως ζεστή ή κρύα (π.χ. ο πάγος είναι κρύος).				
12	Το παιδί σας έχει αρχίσει από μόνο του να χρησιμοποιεί λέξεις που περιγράφουν τη θερμοκρασία ως ζεστή και κρύα (π.χ. ο πάγος είναι κρύος).				
13	Το παιδί σας καταλαβαίνει τις λέξεις <i>περισσότερο</i> ή <i>λιγότερο</i> όταν συγκρίνει δύο ομάδες αντικειμένων.				
14	Το παιδί σας έχει αρχίσει από μόνο του να χρησιμοποιεί τις λέξεις <i>περισσότερο</i> ή <i>λιγότερο</i> , όταν συγκρίνει δύο ομάδες αντικειμένων.				
15	Το παιδί σας καταλαβαίνει λέξεις που περιγράφουν κάτι ως βαρύ ή ελαφρύ (π.χ. ο κάδος μου είναι βαρύς).				
16	Το παιδί σας έχει αρχίσει από μόνο του να χρησιμοποιεί λέξεις που περιγράφουν κάτι ως βαρύ ή ελαφρύ				

	(π.χ. ο κάδος μου είναι βαρύς).				
		Όχι ακόμα (1)	Μερικές φορές (2)	Συχνά (3)	Πάντα (4)
Κατανόηση και χρήση μαθηματικού λεξιλογίου					
17	Το παιδί σας καταλαβαίνει λέξεις που περιγράφουν την ταχύτητα ως <i>γρήγορη</i> ή <i>αργή</i> (π.χ. το ποδήλατό μου είναι γρήγορο).				
18	Το παιδί σας έχει αρχίσει να χρησιμοποιεί από μόνο του λέξεις που περιγράφουν την ταχύτητα ως <i>γρήγορη</i> ή <i>αργή</i> (π.χ. το ποδήλατό μου είναι γρήγορο).				
19	Το παιδί σας καταλαβαίνει λέξεις που περιγράφουν κάτι ως <i>κοντό</i> ή <i>μακρύ</i> (π.χ. θέλω το μακρύ ραβδί).				
20	Το παιδί σας έχει αρχίσει από μόνο του να χρησιμοποιεί λέξεις που περιγράφουν κάτι ως <i>κοντό</i> ή <i>μακρύ</i> (π.χ. θέλω το μακρύ ραβδί).				
21	Το παιδί σας καταλαβαίνει λέξεις που περιγράφουν τη χρονική βαθμίδα, όπως για παράδειγμα <i>χθες</i> και <i>αύριο</i> (π.χ. αύριο θα να παίξω με την Ελένη).				
22	Το παιδί έχει αρχίσει από μόνο του να χρησιμοποιεί λέξεις που περιγράφουν τη χρονική βαθμίδα όπως για παράδειγμα <i>χθες</i> και <i>αύριο</i> (π.χ. αύριο θα να παίξω με την Ελένη).				
23	Το παιδί σας καταλαβαίνει λέξεις όπως <i>μεγαλύτερο</i> ή <i>μικρότερο</i> που χρησιμοποιούνται για συγκρίσεις των αντικειμένων (π.χ. θέλω ένα μεγαλύτερο παγωτό).				
24	Το παιδί σας έχει αρχίσει από μόνο του να χρησιμοποιεί τις λέξεις <i>μεγαλύτερο</i> ή <i>μικρότερο</i> που συγκρίνουν τα μεγέθη των αντικειμένων (π.χ. θέλω ένα μεγαλύτερο παγωτό)				
25	Το παιδί σας μπορεί να ακολουθήσει οδηγίες, όπως να μπουσουλήσει κάτω από το τραπέζι ή να πηδήξει πάνω από τον πάγκο.				
26	Το παιδί σας μπορεί να ακολουθήσει οδηγίες, όπως να στέκεται δίπλα στο τραπέζι ή να κρύβεται πίσω από το δέντρο.				

Επιστήμες της Αγωγής: παρελθόν, παρόν, μέλλον

27	Το παιδί σας χρησιμοποιεί λέξεις που περιγράφουν τη θέση στο χώρο όπως <i>πάνω</i> ή <i>κάτω</i> .				
28	Το παιδί σας χρησιμοποιεί λέξεις που περιγράφουν τη θέση στο χώρο όπως <i>δίπλα</i> ή <i>πίσω</i> .				

Πρωθώντας την Συμπερίληψη: Διερεύνηση των Εφαρμογών της Τεχνητής Νοημοσύνης στην Ειδική και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Εστίαση στις Προκλήσεις Διατομεακότητας

Μαρία Μαρίνου & Μήνα Κούκου

Περίληψη

Η επίτευξη της συμπερίληψης στην Ειδική και Διαπολιτισμική εκπαίδευση συναντά πολλές προκλήσεις, εξαιτίας περιορισμένων πόρων, ανεπαρκούς κατάρτισης των εκπαιδευτικών, αλλά και λόγω πολιτισμικών προκαταλήψεων και κοινωνικού στιγματισμού. Οι προκλήσεις αυτές, ωστόσο, πολλαπλασιάζονται σε περιπτώσεις διατομεακότητας, καθώς αλληλεπικαλυπτόμενες περιθωριοποιημένες ταυτότητες αντιμετωπίζουν σύνθετες διακρίσεις. Η παρούσα μελέτη εστιάζει στη διατομεακότητα πολιτισμικής ετερότητας και αναπηρίας και εξετάζει τις δυνατότητες των εφαρμογών Τεχνητής Νοημοσύνης (TN) στο μετασχηματισμό και το συνδυασμό της Διαπολιτισμικής και της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Μέσω βιβλιογραφικής ανασκόπησης, η μελέτη αναδεικνύει το σημερινό τοπίο της συμπερίληψης στην εκπαίδευση και τις σχετικές προκλήσεις. Η TN αναδεικνύεται ως ένα πολλά υποσχόμενο εργαλείο για την προώθηση της συμπερίληψης και τον μετασχηματισμό της εκπαίδευσης. Οι εφαρμογές και τα εργαλεία TN εξασφαλίζουν εξατομικευμένη μάθηση, προσαρμοστικά προγράμματα σπουδών και ανατροφοδότηση σε πραγματικό χρόνο, εξυπηρετώντας διάφορα μαθησιακά στυλ και ειδικές ανάγκες. Επίσης, διευκολύνουν την έγκαιρη ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών και την προσαρμογή διαφοροποιημένων διδακτικών μεθόδων, συμβάλλοντας στην προώθηση της συμπερίληψης. Η TN επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να επικεντρωθούν στην υποστήριξη της διαφορετικότητας και στην υπέρβαση των πρακτικών εμποδίων συμπερίληψης, με στόχο την καλλιέργεια δίκαιων, χωρίς αποκλεισμούς και αποτελεσματικών μαθησιακών περιβαλλόντων που δίνουν προτεραιότητα στη συνολική ανάπτυξη και ευημερία όλων των μαθητών.

Λέξεις-κλειδιά: Συμπερίληψη, Τεχνητή Νοημοσύνη (TN), Ειδική/Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Διατομεακότητα

1. Προκλήσεις Συμπερίληψης και Διατομεακότητα Πολιτισμικής Ετερότητας και Αναπηρίας

Η επιδίωξη της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς για τον μαθητικό πληθυσμό με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και για τα άτομα με αναπηρία συναντά πολυάριθμα εμπόδια που εμποδίζουν την πλήρη εκπαιδευτική συμμετοχή των ατόμων. Τα βασικότερα εμπόδια συμπερίληψης αφορούν περιορισμένους πόρους, υποδομές και ελλείψεις σε εξοπλισμό (Thomas & Kumar, 2020), ανεπαρκή κατάρτιση των εκπαιδευτικών (Coelho et al., 2017), πολιτισμικές προκαταλήψεις και κοινωνικό στίγμα που συνδέονται τόσο με την αναπηρία όσο και με την πολιτισμική ετερότητα (Elshabrawy & Hassanein, 2015). Ακόμη, η επίτευξη συμπερίληψης υπονομεύεται από την έλλειψη εμπειρογνομόνων και βοηθών στα σχολεία και τις τυπικές, υπερπλήρεις τάξεις, το ακατάλληλο πρόγραμμα σπουδών και την έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων (Biscevic et al., 2017· Greenstein, 2013· McMillan, 2008· Rose, 2010). Ειδικά, όμως, στην περίπτωση διασταύρωσης κοινωνικών

ταυτοτήτων (όπως φυλή και αναπηρία) οι προκλήσεις συνδυάζονται και αποκτούν πολλαπλασιαστική δύναμη κοινωνικών επιρροών.

Η διατομεακότητα πολιτισμικής ετερότητας/αναπηρίας αναδεικνύει πώς τα αλληλοεπικαλυπτόμενα στοιχεία της ταυτότητας συμβάλλουν σε μια σύνθετη εμπειρία περιθωριοποίησης. Ο μαθητικός πληθυσμός που εμπίπτει στην κατηγορία αυτή έρχεται αντιμέτωπος με μοναδικές προκλήσεις, τις οποίες συμβατικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις δεν διαχειρίζονται επαρκώς (Karlan & Celik, 2023). Αυτές οι προσεγγίσεις συχνά αποτυγχάνουν να λάβουν υπόψη τους τις ποικίλες ανάγκες ενός μαθητικού πληθυσμού που απαρτίζεται από άτομα που πρέπει να υπερπηδήσουν περιορισμούς που σχετίζονται με την αναπηρία και την έλλειψη προσβασιμότητας στην εκπαίδευση και ταυτόχρονα να αντεπεξέλθουν σε προκλήσεις εξαιτίας του πολιτισμικού χάσματος (Mereish, 2012).

Οι Frederick & Shifrer (2019) εστιάζοντας στους πολύπλοκους περιορισμούς της αναλογίας πολιτισμικής ετερότητας/αναπηρίας, υπογραμμίζουν τις διατομεακές εμπειρίες καταπίεσης και τον ουσιοκρατισμό που μπορεί να διαιωνίζεται, υπεραπλουστεύοντας σημαντικές πτυχές της συζήτησης περί συμπερίληψης. Τελικά, η συνδυαστική δυναμική των διατομεακών επιρροών έχει ως αποτέλεσμα την άμβλυνση των ανισοτήτων εντός του εκπαιδευτικού συστήματος (Garcia & Ortiz, 2013), ιδιαίτερα εξαιτίας της περιορισμένης κοινωνικής κατανόησης των διαφόρων μορφών αναπηρίας και των πολιτισμικών προκαταλήψεων (Gillborn, 2015). Επιπλέον, η ανεπαρκής υποστήριξη των γλωσσικών και επικοινωνιακών αναγκών, μαζί με τις εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές που εισάγουν και διαιωνίζουν διακρίσεις αντί να τις εξαλείφουν, επιτείνουν αυτά τα ζητήματα (DeMatthews et al., 2021). Μάλιστα, οι Sullivan & Thorius (2010) αναφέρουν ότι οι συνθήκες αυτές οδηγούν τελικά στην υπερεκπροσώπησή του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού στην Ειδική Εκπαίδευση και τον αποκλεισμό τους από τη Γενική Εκπαίδευση, γεγονός που συνεπάγεται λιγότερες ακαδημαϊκές ευκαιρίες. Μια θεμελιώδης ανεπάρκεια είναι ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα συχνά αποτυγχάνουν να αναγνωρίσουν την αναπηρία ως πολιτισμική ταυτότητα, διαιωνίζοντας τις ελλειμματικές απόψεις και την περιθωριοποίηση.

Αυτές οι σύνθετες, αλληλοεπικαλυπτόμενες προκλήσεις ενισχύουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ήδη περιθωριοποιημένες ομάδες, οδηγώντας σε αυξημένο κοινωνικό και εκπαιδευτικό αποκλεισμό, επιδεινώνοντας την απομόνωση και την περιθωριοποίηση. Για την αντιμετώπιση αυτών των ζητημάτων, είναι απαραίτητο να ξεπεραστεί η προσκόλληση στις παραδοσιακές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και να αναπτυχθούν ουσιαστικές στρατηγικές χωρίς αποκλεισμούς που αναγνωρίζουν και λαμβάνουν υπόψη τις ποικίλες και αλληλοδιαπλεκόμενες ανάγκες ενός ποικιλόμορφου μαθητικού σώματος. Καλλιεργώντας ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που εκτιμά και υποστηρίζει όλες τις διαφορετικές πτυχές της ταυτότητας του μαθητικού δυναμικού, η κοινωνία προσανατολίζεται στη μείωση των ανισοτήτων και προωθεί την αυθεντική και ουσιαστική συμπερίληψη για όλους (Shaeffer, 2019).

2. Ανάγκη για Συνδυασμό Ειδικής και Διαπολιτισμικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

Ο σχεδιασμός και η καλλιέργεια του συμπεριληπτικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στην περίπτωση αυτή απαιτεί μια διατομεακή προσέγγιση που ενσωματώνει τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και την Ειδική Αγωγή, αναγνωρίζοντας τις κοινωνικές ταυτότητες όχι ως εμπόδια και αδυναμίες, αλλά ως μια φυσική, πολύτιμη πτυχή της ανθρώπινης ποικιλομορφίας. Ο μετασχηματισμός της σύγχρονης εκπαίδευση προϋποθέτει την υπέρβαση των διατομεακών

εμποδίων, κάτι που μπορεί να επιτευχθεί μέσω της σύνδεσης Ειδικής Αγωγής και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, με ανάπτυξη κατάλληλων παρεμβάσεων που ανταποκρίνονται στις μοναδικές ατομικές ανάγκες.

Στο πλαίσιο αυτό, η Τεχνητή Νοημοσύνη (TN) αναδεικνύεται ως ένα πολλά υποσχόμενο εργαλείο, προσφέροντας καινοτόμες λύσεις για την προώθηση της συμπερίληψης και συμβάλλοντας στον στόχο μετασχηματισμού της εκπαίδευσης μέσω σύζευξης Ειδικής/Διαπολιτισμικής Αγωγής. Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζονται τα πλεονεκτήματα των εφαρμογών TN για την επίτευξη των στόχων αυτών και εργαλεία TN που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση παγκοσμίως με σταθερή εστίαση στη συμπερίληψη.

3. Πλεονεκτήματα της Τεχνητής Νοημοσύνης στο Μετασχηματισμό της Εκπαίδευσης με Εστίαση στην Συμπερίληψη

Τα πλεονεκτήματα από την αξιοποίηση εφαρμογών TN στην εκπαίδευση αφορούν τη διευκόλυνση της εξατομικευμένης μάθησης με προσαρμοστικό πρόγραμμα σπουδών, την ουσιαστική αλληλεπίδραση και επικοινωνία και την παροχή ανατροφοδότησης σε πραγματικό χρόνο, όπως επίσης και την εξομάλυνση της διαφορετικότητας, αφού η εκπαίδευση πλέον μπορεί να απευθύνεται σε διαφορετικά στυλ μάθησης, σε άτομα με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και σε άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συνδυάζοντας έτσι τις αρχές και τους στόχους της Ειδικής και Διαπολιτισμικής Αγωγής.

Αναλυτικότερα, οι πλατφόρμες προσαρμοστικής μάθησης αξιοποιούν την TN για να μεταμορφώσουν την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, προσαρμόζοντας τα προγράμματα σπουδών με βάση τα ατομικά στυλ μάθησης. Αυτές οι πλατφόρμες αναλύουν τις αλληλεπιδράσεις των μαθητών χρησιμοποιώντας αλγόριθμους μηχανικής μάθησης και επεξεργασία φυσικής γλώσσας για να εντοπίζουν δυναμικά τις προτιμήσεις τους και να ανταποκρίνονται σε αυτές (Rane et al., 2023). Προσαρμόζοντας το εκπαιδευτικό περιεχόμενο ώστε να ανταποκρίνεται στις μοναδικές ανάγκες κάθε ατόμου, τα προσαρμοστικά αυτά συστήματα ενισχύουν τη δέσμευση και την κατανόηση (Kabudi et al., 2021). Αυτή η εξατομικευμένη προσέγγιση διασφαλίζει ότι κάθε άτομο ξεχωριστά λαμβάνει το σωστό επίπεδο πρόκλησης και υποστήριξης, βελτιστοποιώντας την εκπαιδευτική εμπειρία για το σύνολο του μαθητικού δυναμικού. Έτσι, η χρήση της TN στην προσαρμογή του προγράμματος σπουδών εξυπηρετεί έτσι όλα τα διαφορετικά μαθησιακά στυλ και προωθεί ένα πιο αποτελεσματικό εκπαιδευτικό περιβάλλον (Essa et al., 2023).

Επίσης, τα εργαλεία γλωσσικής μετάφρασης που βασίζονται στην TN φέρνουν επανάσταση στην επικοινωνία, επιτρέποντας τη μετάφραση προφορικού και γραπτού λόγου σε πραγματικό χρόνο, προωθώντας την αλληλεπίδραση μεταξύ ανθρώπων με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο. Αυτά τα εργαλεία χρησιμοποιούν αλγόριθμους μηχανικής μάθησης για την ακριβή μετάφραση γλωσσών, γεφυρώνοντας τα επικοινωνιακά χάσματα (Kalani & Thenmozhi, 2023). Ακόμη, η TN μπορεί να συμβάλει στη μετάφραση στη νοηματική γλώσσα και το αντίστροφο σε πραγματικό χρόνο. Οι Strobel et al. (2023) ανέπτυξαν έναν μεταφραστή νοηματικής γλώσσας βασισμένο σε TN που χρησιμοποιεί ένα νευρωνικό δίκτυο μετασχηματιστή για να αναλύει τις χειρονομίες και τα δεδομένα του προσώπου, μεταφράζοντας τη νοηματική γλώσσα σε κείμενο, ένα εργαλείο που εξελίσσεται και βελτιώνεται με νέα δεδομένα. Οι προεκτάσεις ενός τέτοιου πιλοτικού σχεδιασμού για τη διευκόλυνση της επικοινωνίας μπορούν να επεκταθούν στο πλαίσιο του συνδυασμού των αναγκών επικοινωνίας στην Ειδική/Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, υποστηρίζοντας την

εκπαιδευτική κοινωνική, πολιτιστική συμμετοχή για όλους. Αξίζει ωστόσο να σημειωθεί ότι, ενώ τα μεταφραστικά εργαλεία ΤΝ μειώνουν σημαντικά τα γλωσσικά εμπόδια και βελτιώνουν τις διαπολιτισμικές αλληλεπιδράσεις, ο ανθρώπινος παράγοντας εξακολουθεί να είναι απαραίτητος για την καταγραφή των πολιτισμικών αποχρώσεων και των ιδιωματικών εκφράσεων. Η συνέργεια μεταξύ της ΤΝ και της ανθρώπινης εμπειρογνωμοσύνης εξασφαλίζει ακριβή και πολιτισμικά ευαίσθητη επικοινωνία (Khasawneh, 2023).

Οι Lalotra & Kumar (2024) υπογραμμίζουν τη χρησιμότητα των προσομοιώσεων εικονικής πραγματικότητας, καθώς η αξιοποίησή τους στην εκπαίδευση αναμφίβολα καλλιεργεί μαθησιακά περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς, επιτρέποντας τη συμμετοχή του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού σε διαδραστικά περιβάλλοντα που δημιουργούνται από υπολογιστή. Αυτές οι προσομοιώσεις και η παιχνιδιοποίηση ενισχύουν τη μάθηση μέσω εξατομικευμένων και προσαρμοστικών εμπειριών, καθιστώντας το εκπαιδευτικό περιεχόμενο πιο ελκυστικό και προσίτο (Marougkas et al., 2021). Οι Luan et al. (2020) υπογραμμίζουν ότι τα εργαλεία ΤΝ πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τις πολιτισμικές διαφορές και να αντανακλούν διαφορετικά πολιτισμικά ενδιαφέροντα στο στόχο της ανάπτυξης προσαρμοστικών μαθημάτων, καθώς έτσι εντείνεται η ελκυστικότητα της μαθησιακής εμπειρίας για όλους. Η εικονική πραγματικότητα επιτρέπει την ασφαλή εξάσκηση δεξιοτήτων και βελτιώνει την επικοινωνία μέσω κοινωνικών προσομοιώσεων και avatars (Le et al., 2015).

Οι Abdelhalim et al. (2024) προσθέτουν τη χρησιμότητα των AI chatbots, αναφέροντας ότι παρέχουν κρίσιμη υποστήριξη και καθοδήγηση για μαθητικό πληθυσμό που εκπροσωπεί την πολιτισμική ετερότητα και για τα άτομα με αναπηρία, προσφέροντας εξατομικευμένη βοήθεια, απαντώντας σε ερωτήσεις και παρέχοντας πόρους προσαρμοσμένους στις ατομικές ανάγκες. Τα μέσα αυτά χρησιμοποιούν επεξεργασία φυσικής γλώσσας για να συμμετέχουν σε ουσιαστικές συνομιλίες, εξασφαλίζοντας προσβασιμότητα και κατανόηση. Έτσι, τα AI chatbots μπορούν να αξιοποιηθούν ως προσωπικοί βοηθοί των μαθητών στην τάξη, καθώς μπορούν να αναγνωρίζουν διάφορα μαθησιακά στυλ και να προσαρμόζονται σε αυτά, βοηθώντας στη γεφύρωση πιθανών επικοινωνιακών κενών (Chen et al., 2023). Με την ενσωμάτωση δικλείδων ασφαλείας για την πρόληψη προκαταλήψεων και την προώθηση της συμμετοχικότητας, τα chatbots ενισχύουν την εκπαιδευτική ισότητα, διασφαλίζοντας ότι όλοι οι μαθητές λαμβάνουν την υποστήριξη που χρειάζονται για να επιτύχουν στην ακαδημαϊκή και προσωπική τους ανάπτυξη (Abdelhalim et al., 2024). Ένα άλλο πλεονέκτημα των διαδραστικών εικονικών βοηθών στις τάξεις είναι ότι συνιστούν αποτελεσματικά εργαλεία προώθησης της συμπερίληψης, καθώς μπορούν να συγχωνεύσουν πολιτισμικές αποχρώσεις και στρατηγικές μάθησης, παρέχοντας διαδραστικές προσομοιώσεις, εικονικές αλληλεπιδράσεις και ευκαιρίες διαπολιτισμικής επικοινωνίας, προωθώντας την πολιτισμική ευαισθησία και την διαπολιτισμική ικανότητα (Anis, 2023). Επομένως, πρόκειται για μια ακόμη εφαρμογή που ενσωματώνει τις βασικές αρχές και τους στόχους της Ειδικής και της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Ειδικά μέσω της αξιοποίησης συνεργατικών πλατφορμών ΤΝ, καλλιεργείται η εξοάλυνση της διαφορετικότητας στη μάθηση και ενισχύεται η μαθητοκεντρική προσέγγιση, καθώς οι εφαρμογές αυτές βοηθούν στην εστίαση στα δυνατά σημεία του κάθε ατόμου (Moore et al., 2024).

Επιπρόσθετα, πρόσφατες μελέτες διερεύνησαν την αυτοματοποιημένη βαθμολόγηση και ανατροφοδότηση σε διάφορα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, συγκρίνοντας τεχνικές, στοχευμένες γλώσσες προγραμματισμού και την απόδοση της αυτοματοποιημένης έναντι της ανθρώπινης βαθμολόγησης. Εξέτασαν τη δημιουργία ανατροφοδότησης, την αποτελεσματικότητα και την εξατομίκευσή της, καθώς και τις συνθήκες μεθόδους

ανατροφοδότησης, όπως η ανατροφοδότηση με βάση το κείμενο, οι σχολιασμοί κώδικα και οι ρουμπρίκες. Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η ΤΝ επιτρέπει ανατροφοδότηση σε πραγματικό χρόνο, ενισχύοντας την εξατομικευμένη υποστήριξη (Deena, 2021· Hooda et al., 2022· Messer, 2024). Εφόσον η ΤΝ μπορεί να προσαρμόσει την ανατροφοδότηση στις ατομικές ανάγκες, βελτιώνοντας τα μαθησιακά αποτελέσματα και τη συμμετοχικότητα, αυτό άμεσα συνεπάγεται ότι η ανατροφοδότηση και η αξιοποίηση της αξιολόγησης στη διδασκαλία μπορεί να ανταποκριθεί πλέον στις ανάγκες συνδυασμού Ειδικής/Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης μέσω εφαρμογών ΤΝ.

Οι εκπαιδευτικοί σήμερα μπορούν να βασιστούν σε εργαλεία ΤΝ που αξιοποιούν την ανάλυση δεδομένων, ακόμα και για την προσαρμογή των εκπαιδευτικών τους παρεμβάσεων στον ποικιλόμορφο μαθητικό πληθυσμό. Αναλύοντας τις επιδόσεις των μαθητών και τα μοτίβα δέσμευσης, η ΤΝ εντοπίζει τα δυνατά σημεία, τις αδυναμίες και τα μαθησιακά στυλ. Αυτή η προσέγγιση με βάση την ανάλυση δεδομένων επιτρέπει εξατομικευμένες μαθησιακές διαδρομές, προσαρμόζοντας το περιεχόμενο, τον ρυθμό και τη δυσκολία στις ανάγκες και την πρόοδο κάθε ατόμου (Gurta & Khang, 2024), διευκολύνοντας τη συνδιδασκαλία και το σχεδιασμό διδακτικών σχεδίων σε πλαίσια μεικτής μάθησης (Nazaretsky et al., 2022). Οι γνώσεις που βασίζονται στην ΤΝ πράγματι βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να σχεδιάσουν στοχευμένες παρεμβάσεις, βελτιώνοντας τις μαθησιακές εμπειρίες και τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Igbokwe, 2023). Επιπλέον, τα εργαλεία αυτά μπορούν να προβλέψουν τους μαθητές που κινδυνεύουν να μείνουν πίσω, επιτρέποντας την έγκαιρη υποστήριξη (Shoaib et al., 2024· Tiukhona et al., 2024). Μέσω της συνεχούς αξιολόγησης και της προσαρμογής, η ΤΝ μέσω της ανάλυσης δεδομένων διασφαλίζει ότι οι εκπαιδευτικές στρατηγικές ευθυγραμμίζονται αποτελεσματικά με τις μοναδικές ανάγκες κάθε μαθητή, προωθώντας τη συμμετοχικότητα και την επιτυχία (Aggarwal, 2023).

Τέλος, η ΤΝ μπορεί να αναδείξει νέες προοπτικές σε ήδη υπάρχουσες πρακτικές βελτίωσης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στο πλαίσιο της Ειδικής και της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, οι πολυτροπικοί πόροι προσαρμόζονται απρόσκοπτα στα ποικίλα πολιτισμικά και γλωσσικά υπόβαθρα στην εκπαίδευση, προωθώντας τη διαπολιτισμική επικοινωνία και τη συμμετοχικότητα και ενισχύοντας τις πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της Πολιτισμικά Ανταποκρινόμενης Παιδαγωγικής. Αυτό ενδυναμώνει τους εκπαιδευόμενους αναγνωρίζοντας την πολιτισμική τους εμπειρογνωμοσύνη και τοποθετώντας τους εκπαιδευτικούς ως συν-μαθητές, εμπλουτίζοντας το μαθησιακό περιβάλλον (Lin et al., 2024). Συνδυάζοντας τις δυνατότητες της πολυτροπικότητας με τα πλεονεκτήματα της ΤΝ, χάρη στην δυνατότητα της τελευταίας να επεξεργάζεται μεγάλο όγκο πολυτροπικών δεδομένων (Bewersdorff et al., 2024), μπορεί να επιτευχθεί ο μετασχηματισμός της Ειδικής και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, συμβάλλοντας στη δημιουργία ενός δυναμικού μαθησιακού περιβάλλοντος που καλλιεργεί τις βέλτιστες προοπτικές αποτελεσματικής μάθησης για όλους.

4. Εργαλεία και Εφαρμογές Τεχνητής Νοημοσύνης για τον Επιτυχή Συνδυασμό Ειδικής και Διαπολιτισμικής Αγωγής και την Εστίαση στην Συμπερίληψη

Χρήσιμες εφαρμογές ΤΝ στην εκπαίδευση παρέχουν τα συστήματα διαχείρισης μάθησης (Learning Management Systems - LMS), όπως το Google Classroom, το Moodle και το Blackboard, που επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να διαχειρίζονται και να παρέχουν εκπαιδευτικό περιεχόμενο αποτελεσματικά, παρέχοντας διαδραστικές λειτουργίες,

εξατομικευμένες μαθησιακές διαδρομές και λεπτομερή παρακολούθηση της προόδου των μαθητών (Božić, 2023). Οι διαδραστικοί πίνακες, όπως αυτοί της SMART και της Promethean, προσφέρουν μεγάλες οθόνες αφής για δυναμικές παρουσιάσεις και συνεργατικές δραστηριότητες, καθιστώντας τη μάθηση πιο ελκυστική και προσίτη (Maněnová et al., 2017). Εκπαιδευτικές εφαρμογές όπως το Kahoot!, το Duolingo και το Khan Academy παρέχουν επίσης δυνατότητες για διαδραστικό και εξατομικευμένο περιεχόμενο, ενισχύοντας τη δέσμευση και την ευελιξία των μαθητών. Εργαλεία τηλεδιάσκεψης, συμπεριλαμβανομένων των Zoom, Google Meet και Microsoft Teams, διευκολύνουν την εξ αποστάσεως μάθηση και συνεργασία, εξασφαλίζοντας τη συνέχεια της εκπαίδευσης (Božić, 2023).

Εργαλεία επαυξημένης πραγματικότητας (AR) και εικονικής πραγματικότητας (VR), όπως τα Google Expeditions και Nearpod VR, προσφέρουν καθηλωτικές μαθησιακές εμπειρίες που βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν σύνθετες έννοιες μέσω οπτικοποίησης και προσομοιώσεων. Τα μέσα αυτά είναι ιδιαίτερα δημοφιλή στη εκπαίδευση σήμερα, αφού διευρύνουν τους ορίζοντες των μαθητών, ενσωματώνοντας στην εκπαίδευση συναισθητικές συνάψεις που συνδέουν τους μαθητές με τον ευρύτερο κόσμο (Johnson, 2019). Οι Kannan & Munday (2018) προσθέτουν στη λίστα αυτή των εργαλείων TN τα: Duolingo, Google Translate, Dragon, Khan Academy, EdX, Coursera, and Udacity τα οποία μπορούν να διαδραματίσουν καθοριστικό ρόλο στο συνδυασμό Ειδικής και Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς αξιοποιούν προηγμένες τεχνολογίες (επεξεργασία φυσικής γλώσσας, μηχανική μάθηση και αναγνώριση ομιλίας) για να καλύψουν τις ποικίλες εκπαιδευτικές ανάγκες, και τελικά προσφέρουν εξατομικευμένες μαθησιακές εμπειρίες, διευκολύνουν την διαπολιτισμική επικοινωνία και ενισχύουν την προσβασιμότητα. Συγκεκριμένα, για την επικοινωνιακή και εκπαιδευτική υποστήριξη μαθητών μικρότερων ηλικιών με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο, χρήσιμη είναι η εισαγωγή των γλωσσικών ρομπότ στην εκπαίδευση, όπως το L2-TOR (προφέρεται “el tutor”, δηλαδή “ο δάσκαλος” στα ισπανικά): πρόκειται για ερευνητικό πρόγραμμα που χρηματοδότησε η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, που προωθεί την αξιοποίηση κοινωνικών ρομπότ, σχεδιασμένων για να διδάσκουν σε μικρά παιδιά μια δεύτερη γλώσσα μέσω διαδραστικών και ελκυστικών μεθόδων (Kanero et al., 2018). Τα μέσα αυτά εμπλέκουν τους μικρούς μαθητές, ενισχύοντας τη γνωστική ανάπτυξη και τις γλωσσικές δεξιότητες και αναδεικνύουν τον ρόλο της τεχνολογίας στη συμμετοχικότητα στην εκπαίδευση στην πρώιμη παιδική ηλικία (Liando & Tatipang, 2024).

Οι Liando & Tatipang (2024) αναφέρουν επίσης εργαλεία και πλατφόρμες TN (Squirrel AI), που ενισχύουν τη συμμετοχικότητα στην εκπαίδευση παρέχοντας εξατομικευμένες συστάσεις για την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αναλύοντας αποτελεσματικές στρατηγικές διδασκαλίας μέσω μηχανικής μάθησης, δίνοντας στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να βελτιώσουν τις μεθόδους τους και να κατανοήσουν καλύτερα τις ανάγκες των μαθητών. Τονίζουν επίσης, ότι οι δυνατότητες προγνωστικής ανάλυσης που φέρουν τα μέσα αυτά συμβάλλουν στον έγκαιρο εντοπισμό των μαθητών που βρίσκονται σε κίνδυνο, επιτρέποντας έγκαιρες παρεμβάσεις και βελτιώνοντας τα ποσοστά διατήρησης, επομένως συμφωνούν με τις υπόλοιπες έρευνες αναφορικά με τη χρησιμότητα των εργαλείων AI στο σχεδιασμό κατάλληλων παρεμβάσεων και στην πρόληψη εκπαιδευτικού αποκλεισμού (Igbokwe, 2023· Shoab et al., 2024· Tiukhova et al., 2024). Ακόμη, αξίζει να αναφερθεί το Immersive Reader της Microsoft ως εργαλείο που υποστηρίζει τους μαθητές με δυσλεξία προσαρμόζοντας τις προτιμήσεις κειμένου, προωθώντας τη συμμετοχικότητα (Shirley & Nair, 2023).

Επίσης, δεν είναι τυχαίο που διοργανώνονται σεμινάρια και επιμορφώσεις εκπαιδευτικών και στην Ελλάδα για την εισαγωγή εργαλείων TN στην εκπαίδευση. Χαρακτηριστικό

παράδειγμα, το ChatGPT, που αν αξιοποιηθεί σωστά αναμένεται να ενισχύσει την αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης. Το εργαλείο αυτό βοηθά στη δημιουργία μαθησιακών αξιολογήσεων, εξοικονομώντας χρόνο και προσπάθεια στους εκπαιδευτικούς και βελτιώνοντας παράλληλα την ποιότητα των ερωτήσεων ώστε η διδασκαλία να απευθύνεται στις μοναδικές ανάγκες του κάθε μαθητή. Πράγματι, παρέχοντας ανατροφοδότηση και αναφορές σε πραγματικό χρόνο, το ChatGPT ενισχύει τις διαδικασίες αξιολόγησης, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να επικεντρωθούν περισσότερο στη διδακτική καινοτομία. Ακόμη, το ChatGPT μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την ενίσχυση των παιδαγωγικών πρακτικών, επιτρέποντας το σχεδιασμό διαδραστικών δραστηριοτήτων στην τάξη και βοηθώντας στο σχεδιασμό καινοτόμων και διαφοροποιημένων μαθημάτων. Τέλος, χρησιμεύει ως εικονικός προσωπικός δάσκαλος, προσφέροντας εξατομικευμένη βοήθεια στους μαθητές, προωθώντας την αυτόνομη μάθηση και τη μαθητοκεντρική προσέγγιση στη διδασκαλία (Baidoo-Anu & Ansah, 2023· Opara et al., 2023· Sok & Heng, 2023).

5. Συμπεράσματα

Τα δυνατά σημεία της ΤΝ όσον αφορά την εξατομίκευση, την επικοινωνία, την παροχή καθηλωτικών εμπειριών διάδρασης με καινοτόμα ψηφιακά εργαλεία, την υποστήριξη σε πραγματικό χρόνο και την ανάλυση δεδομένων συμβάλλουν καθοριστικά στο συνδυασμό της Ειδικής/Διαπολιτισμικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Τα εργαλεία ΤΝ μπορούν να συμβάλουν στην αντιμετώπιση των διατομεακών προκλήσεων της πολιτισμικής ετερότητας και της αναπηρίας, διασφαλίζοντας ότι όλοι οι μαθητές λαμβάνουν τη στοχευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη που χρειάζονται για να επιτύχουν στα ακαδημαϊκά περιβάλλοντα. Αναλυτικά, η ΤΝ εξατομικεύει τη μάθηση μέσω προσαρμοστικών πλατφορμών που προσαρμόζουν τα προγράμματα σπουδών στα ατομικά στυλ και ανάγκες, ενισχύοντας τη δέσμευση για διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα εργαλεία γλωσσικής μετάφρασης γεφυρώνουν τα χάσματα επικοινωνίας, προωθώντας την ένταξη σε πολυπολιτισμικές τάξεις, ενώ οι προσομοιώσεις εικονικής και επαυξημένης πραγματικότητας προσφέρουν καθηλωτικές, πολιτισμικά συναφείς μαθησιακές εμπειρίες. Ακόμη, τα AI chatbots παρέχουν εξατομικευμένη υποστήριξη, προωθώντας την εκπαιδευτική ισότητα ευκαιριών και παράλληλα, χάρη στις δυνατότητες ανάλυσης δεδομένων, τα εργαλεία ΤΝ επιτρέπουν τον καινοτόμο και ταχύ σχεδιασμό στοχευμένων διδακτικών παρεμβάσεων, εξασφαλίζοντας αποτελεσματικά και συμπεριληπτικά μαθησιακά περιβάλλοντα.

Η αξιοποίηση της ΤΝ στην εκπαίδευση παρέχει στοχευμένη υποστήριξη, ξεπερνώντας τις πρακτικές διατομεακές δυσκολίες. Εστιάζοντας στον μετασχηματισμό της εκπαίδευσης μέσω καινοτόμων εφαρμογών ΤΝ, μπορεί να γίνει εφικτός ο συνδυασμός Ειδικής και Διαπολιτισμικής Αγωγής για δίκαια και χωρίς αποκλεισμούς μαθησιακά περιβάλλοντα που προάγουν την υγιή κοινωνικοποίηση και την εκπαιδευτική πρόοδο για όλους. Οι τεχνολογίες αυτές επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να προωθούν την συμπεριληψη σε κάθε βήμα, υποστηρίζοντας τη διαφορετικότητα και διασφαλίζοντας ότι το σύνολο του ποικιλόμορφου μαθητικού πληθυσμού λαμβάνει την εξατομικευμένη βοήθεια που χρειάζεται για να ευδοκιμήσει.

Η εκπαίδευση στην Ελλάδα δεν πρέπει να μείνει πίσω, αλλά να ακολουθήσει τις παγκόσμιες εξελίξεις στις εφαρμογές ΤΝ, και πράγματι πραγματοποιούνται σημαντικά βήματα προς την κατεύθυνση αυτή. Το Πανεπιστήμιο Πατρών σχεδίασε το πρώτο στην Ελλάδα και στην

Ευρώπη σεμινάριο επιμόρφωσης για τη χρήση της ΤΝ στην εκπαίδευση, ενώ το Υπουργείο Παιδείας έχει επίσης προχωρήσει σε επίσημες δηλώσεις αναφορικά με τη σημασία του ρόλου της ΤΝ στην εκπαίδευση. Παράλληλα, το 2023 ο Παναγιώτης Τσιωτάκης, μέλος ΕΔΙΠ του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου δημοσίευσε βιβλίο για την ασφαλή αξιοποίηση του ChatGPT στην εκπαίδευση από μαθητές και εκπαιδευτικούς, παρέχοντας συμβουλές που μπορούν να μεταμορφώσουν τη σύγχρονη εκπαίδευση (*Το ChatGPT για εκπαιδευτικούς και μαθητές: Πρακτική εφαρμογή και παραδείγματα*, Εκδόσεις Σαββάλας), και το 2024 η Ζωή Γαβριηλίδου δημοσίευσε το *Διδάσκοντας και μαθαίνοντας γλώσσα με το ChatGPT* (Εκδόσεις Κριτική). Η Ευρωπαϊκή Ένωση το 2022 δημοσίευσε επίσης τις *Δεοντολογικές κατευθυντήριες γραμμές για τη χρήση της τεχνητής νοημοσύνης (ΤΝ) και των δεδομένων στη διδασκαλία και τη μάθηση για εκπαιδευτικούς*. Αυτές οι κατευθυντήριες γραμμές παρέχουν συγκεκριμένα παραδείγματα και γενικές περιπτώσεις χρήσης, υποστηρίζουν δεοντολογικά πρότυπα και απαιτήσεις και δίνουν έμφαση στις αναδυόμενες ικανότητες και τη βασική ορολογία στον εκπαιδευτικό τομέα. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ενθαρρύνει την αξιοποίηση εργαλείων ΤΝ στην τάξη από μαθητές και εκπαιδευτικούς με χρήση των κατευθυντήριων γραμμών και προτρέπει επίσης τους γονείς να συμβουλεύονται τις οδηγίες αυτές, προωθώντας έτσι την ευαισθητοποίηση ότι η ΤΝ στην εκπαίδευση είναι ήδη μια πραγματικότητα. Τηρώντας τις κατευθυντήριες γραμμές που υποστηρίζονται από ειδικούς και παρακολουθώντας τις παγκόσμιες εξελίξεις, τα εργαλεία ΤΝ μπορούν να ξεπεράσουν κρίσιμες προκλήσεις στη σύγχρονη εκπαίδευση. Η καινοτόμος εφαρμογή της ΤΝ επιτρέπει τη συγχώνευση της Ειδικής και της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, προωθώντας περιβάλλοντα μάθησης χωρίς αποκλεισμούς που ανταποκρίνονται στις διαφορετικές ανάγκες και προωθούν την παγκόσμια κατανόηση.

Βιβλιογραφία

- Abdelhalim, E., Anazodo, K. S., Gali, N., & Robson, K. (2024). A framework of diversity, equity, and inclusion safeguards for chatbots. *Business Horizons*. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2024.03.003>
- Aggarwal, D. (2023). Integration of innovative technological developments and AI with education for an adaptive learning pedagogy. *China Petroleum Processing and Petrochemical Technology*, 23(2), 709-714. <https://zgsyjjgysyhjgs.cn/index.php/reric/article/pdf/02-709.pdf>
- Anis, M. (2023). Leveraging Artificial Intelligence for Inclusive English Language Teaching: Strategies and Implications for Learner Diversity. *Journal of Multidisciplinary Educational Research*, 12(6), 53-70. [https://ijmer.s3.amazonaws.com/pdf/volume12/volume12-issue6\(5\)/9.pdf](https://ijmer.s3.amazonaws.com/pdf/volume12/volume12-issue6(5)/9.pdf)
- Baidoo-Anu, D., & Ansah, L. O. (2023). Education in the era of generative artificial intelligence (AI): Understanding the potential benefits of ChatGPT in promoting teaching and learning. *Journal of AI*, 7(1), 52-62. <https://doi.org/10.61969/jai.1337500>
- Bewersdorff, A., Hartmann, C., Hornberger, M., Seßler, K., Bannert, M., Kasneci, E., ... & Nerdel, C. (2024). Taking the Next Step with Generative Artificial Intelligence: The Transformative Role of Multimodal Large Language Models in Science Education. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2401.00832>

Biscevic, I., Zecic, S., Mujkanovic, E., Mujkanovic, E., & Memisevic, H. (2017). Obstacles to inclusion-perceptions of teachers from Bosnia and Herzegovina. *Specialusis ugdymas*, 1(36), 49-76. <http://dx.doi.org/10.21277/se.v1i36.281>

Božić, V. (2023). The use of digital tools and AI in education. *Preprint*, 1-14. https://www.researchgate.net/profile/Velibor-Bozic-2/publication/369734476_THE_USE_OF_DIGITAL_TOOLS_AND_AI_IN_EDUCATION/links/6429900566f8522c38f02bf8/THE-USE-OF-DIGITAL-TOOLS-AND-AI-IN-EDUCATION.pdf

Chen, Y., Jensen, S., Albert, L. J., Gupta, S., & Lee, T. (2023). Artificial intelligence (AI) student assistants in the classroom: Designing chatbots to support student success. *Information Systems Frontiers*, 25(1), 161-182. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10796-022-10291-4>

Coelho, F., Blázquez, F., & Cubo, S. (2017). Teacher training, attitudes and inclusion. *International Journal of Technology and Inclusive Education*, 6(1), 1032-1040. <https://infonomics-society.org/wp-content/uploads/ijtie/published-papers/volume-6-2017/Teacher-Training-Attitudes-and-Inclusion.pdf>

Deeva, G., Bogdanova, D., Serral, E., Snoeck, M., & De Weerd, J. (2021). A review of automated feedback systems for learners: Classification framework, challenges and opportunities. *Computers & Education*, 162, 104094. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104094>

DeMatthews, D. E., Serafini, A., & Watson, T. N. (2021). Leading inclusive schools: Principal perceptions, practices, and challenges to meaningful change. *Educational Administration Quarterly*, 57(1), 3-48. <https://doi.org/10.1177/0013161X20913897>

Elshabrawy, E. & Hassanein, A. (2015). *Inclusion, Disability and Culture*. Brill.

Essa, S. G., Celik, T., & Human-Hendricks, N. E. (2023). Personalized adaptive learning technologies based on machine learning techniques to identify learning styles: A systematic literature review. *IEEE Access*, 11, 48392-48409. <https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/10124747>

Frederick, A., & Shifrer, D. (2019). Race and disability: From analogy to intersectionality. *Sociology of Race and Ethnicity*, 5(2), 200-214. <https://doi.org/10.1177/2332649218783480>

Garcia, S. B., & Ortiz, A. A. (2013). Intersectionality as a framework for transformative research in special education. *Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners*, 13(2), 32-47. <https://doi.org/10.56829/muvo.13.2.yv7822w58116kw42>

Gillborn, D. (2015). Intersectionality, critical race theory, and the primacy of racism: Race, class, gender, and disability in education. *Qualitative inquiry*, 21(3), 277-287. <https://doi.org/10.1177/1077800414557827>

Greenstein, A. (2013). Confronting obstacles to inclusion: international responses to developing inclusive education. *Disability & Society*, 28(1), pp. 138-139. <https://doi.org/10.1080/09687599.2012.739362>

Gupta, C., & Khang, A. (2024). 24 Designing Artificial. In A. Khang (Eds.), *AI-Oriented Competency Framework for Talent Management in the Digital Economy: Models, Technologies, Applications, and Implementation*, (pp. 388-415). CRC Press.

Hooda, M., Rana, C., Dahiya, O., Rizwan, A., & Hossain, M. S. (2022). Artificial intelligence for assessment and feedback to enhance student success in higher education. *Mathematical Problems in Engineering*, 2022(1), 5215722. <https://doi.org/10.1155/2022/5215722>

Igbokwe, I. C. (2023). Application of artificial intelligence (AI) in educational management. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 13(3), 300-307. <http://dx.doi.org/10.29322/IJSRP.13.03.2023.p13536>

Johnson, J. (2019). Jumping into the world of virtual and augmented reality. *Knowledge Quest*, 47(4), 22-27. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1207783>

Kabudi, T., Pappas, I., & Olsen, D. H. (2021). AI-enabled adaptive learning systems: A systematic mapping of the literature. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100017. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100017>

Kalani, D., & Thenmozhi, M. (2023). Artificial Intelligence in Learning and Communication. In M. Thenmozhi, Javeen M. U. & Rituraj Mahato (Eds.), *Artificial Intelligence Language Learning and Communication: Exploring the Intersection of Technology and Education*. (pp. 1-19). L ORDINE NUOVO PUBLICATION.

Kanero, J., Geçkin, V., Oranç, C., Mamus, E., Küntay, A. C., & Göksun, T. (2018). Social Robots for Early Language Learning: Current Evidence and Future Directions. *Child Development Perspectives*. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/cdep.12277>

Kannan, J., & Munday, P. (2018). New trends in second language learning and teaching through the lens of ICT, networked learning, and artificial intelligence. In Fernández Juncal, C. & N. Hernández Muñoz (Eds.). *Vías de transformación en la enseñanza de lenguas con mediación tecnológica. Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 76, 13-30 <http://dx.doi.org/10.5209/CLAC.62495>

Kaplan, G., & Celik, P. (2023). Intersectionality of disability and cultural/linguistic diversity in the UK: a literature review. *Frontiers in Education*, 8, 1-13. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1239777>

Khasawneh, M. A. S. (2023). The Potential of Ai in Facilitating Cross-Cultural Communication Through Translation. *Journal of Namibian Studies: History Politics Culture*, 37, 107-130. <https://orcid.org/0000-0002-1390-3765>

Lalotra, G.S. & Kumar, V. (2024). The Impact of Virtual Reality and Augmented Reality in Inclusive Education. In Kaluri, R., Mahmud, M., Gadekallu, T.R., Rajput, D.S. & Lakshmana, K. (Eds.), *Applied Assistive Technologies and Informatics for Students with Disabilities. Applied Intelligence and Informatics* (pp 71–94). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-97-0914-4_5

Le, Q. T., Pedro, A., & Park, C. S. (2015). A social virtual reality based construction safety education system for experiential learning. *Journal of Intelligent & Robotic Systems*, 79, 487-506. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10846-014-0112-z>

Liando, N. V. F., & Tatipang, D. P. (2024). *Enlightened Minds: Navigating the Nexus of Artificial Intelligence and Educational Modernization*. Penerbit Tahta Media.

Lin, C. C., Wu, S., & Dumalina, L. (2024). Podcasting Across Borders: Navigating and Negotiating Culturally Responsive Practice in Virtual Exchange. *NYS TESOL JOURNAL*, 21-49. <https://journal.nystesol.org/index.php/NYSTJ/article/view/11>

Luan, H., Geczy, P., Lai, H., Gobert, J., Yang, S. J., Ogata, H., ... & Tsai, C. C. (2020). Challenges and future directions of big data and artificial intelligence in education. *Frontiers in psychology*, 11, 580820. <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2020.580820/full>

Maněnová, M., Skutil, M., & Burgerová, J. (2017). Analysis of Teaching Programmes for Interactive Boards. *International Journal of Information and Education Technology*, 7(9), 690-693. https://www.researchgate.net/profile/Martin-Skutil/publication/312014320_Analysis_of_Teaching_Programmes_for_Interactive_Boards/links/59636a780f7e9b81948e69f9/Analysis-of-Teaching-Programmes-for-Interactive-Boards.pdf

Maroungkas, A., Troussas, C., Krouska, A., & Sgouropoulou, C. (2021). A framework for personalized fully immersive virtual reality learning environments with gamified design in education. In C. Frasson, K. Kabassi & A. Voulodimos (Eds.), *Novelties in Intelligent Digital Systems* (pp. 95-104). IOS Press.

McMillan, N. M. (2008). *Inclusive Education: The Benefits and Obstacles* (Doctoral dissertation, SUNY College at Brockport). http://digitalcommons.brockport.edu/ehd_theses/445?utm_source=digitalcommons.brockport.edu%2Fehd_theses%2F445&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages

Mereish, E. H. (2012). The intersectional invisibility of race and disability status: An exploratory study of health and discrimination facing Asian Americans with disabilities. *Ethnicity and Inequalities in Health and Social Care*, 5(2), 52-60. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/17570981211286796/full/html>

Messer, M., Brown, N. C., Kölling, M., & Shi, M. (2024). Automated grading and feedback tools for programming education: A systematic review. *ACM Transactions on Computing Education*, 24(1), 1-43. <https://doi.org/10.1145/3636515>

Moore, D. E., Moore, S. R., Ireen, B., Iskandar, W. P., Artazyan, G., & Murnane, E. L. (2024, May). Teaching artificial intelligence in extracurricular contexts through narrative-based learnersourcing. In *Proceedings of the CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1-28). <https://doi.org/10.1145/3613904.3642198>

Nazaretsky, T., Bar, C., Walter, M., & Alexandron, G. (2022, March). Empowering teachers with AI: Co-designing a learning analytics tool for personalized instruction in the science classroom. In *LAK22: 12th International Learning Analytics and Knowledge Conference* (pp. 1-12).

Opara, E., Mfon-Ette Theresa, A., & Aduke, T. C. (2023). ChatGPT for teaching, learning and research: Prospects and challenges. *Global Academic Journal of Humanities and Social Sciences*, 5(2), 33-40. <https://ssrn.com/abstract=4375470>

Rane, N., Choudhary, S., & Rane, J. (2023). Education 4.0 and 5.0: Integrating Artificial Intelligence (AI) for personalized and adaptive learning. *SSRN* 4638365. <https://ssrn.com/abstract=4638365>

Rose, R. C. (2010). *Confronting obstacles to inclusion. International responses to developing inclusive education*. Routledge.

Shaeffer, S. (2019). Inclusive education: a prerequisite for equity and social justice. *Asia Pacific Education Review*, 20(2), 181-192. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09598-w>

Shirley, H. M. & Nair M. B. (2023). The Efficacy of Artificial Intelligence-driven Immersive Reader for Dyslexic Students in Special Schools: A Case Study. *Journal of English Language Teaching*, 65(5), 3–8. <https://journals.eltai.in/index.php/jelt/article/view/JELT650502>

Shoaib, M., Sayed, N., Singh, J., Shafi, J., Khan, S., & Ali, F. (2024). Ai student success predictor: Enhancing personalized learning in campus management systems. *Computers in Human Behavior*, 108301. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2024.108301>

Sok, S., & Heng, K. (2023). ChatGPT for education and research: A review of benefits and risks. *SSRN 4378735*. <https://ssrn.com/abstract=4378735>

Strobel, G., Schoormann, T., Banh, L., & Möller, F. (2023). Artificial intelligence for sign language translation—A design science research study. *Communications of the Association for Information Systems*, 53(1), 42-64. <https://doi.org/10.17705/1CAIS.05303>

Sullivan, A. L., & Thorius, K. A. K. (2010). Considering intersections of difference among students identified as disabled and expanding conceptualizations of multicultural education. *Race, Gender & Class*, 93-109. <https://www.jstor.org/stable/41674728>

Thomas, F. B., & Kumar, S. L. (2020). The challenges and barriers encountered by educators in managing students with intellectual disabilities (SWIDS) in inclusive classroom settings. *International Journal of Science and Engineering*, 5(2), 16-21. https://www.oaijse.com/VolumeArticles/FullTextPDF/462_5.THE_CHALLENGES_AND_BARRIERS_ENCOUNTERED.pdf

Tiukhova, E., Vemuri, P., Flores, N. L., Islind, A. S., Óskarsdóttir, M., Poelmans, S., Baesens, B. & Snoeck, M. (2024). Explainable Learning Analytics: Assessing the stability of student success prediction models by means of explainable AI. *Decision Support Systems*, 182, 114229. <https://doi.org/10.1016/j.dss.2024.114229>

Ενσωμάτωση των κειμένων του ψηφιακού ακτιβισμού στην παιδαγωγική πρόταση των πολυγραμματισμών

Βασιλική Ξέστερνου

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια, η έννοια του Γραμματισμού έχει αποκτήσει εξέχουσα θέση στη διεθνή έρευνα για τη γλώσσα και την εκπαίδευση. Ο Γραμματισμός περιλαμβάνει την ικανότητα των ατόμων όχι μόνο να αποκτούν παραδοσιακές δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής, αλλά και να αναπτύσσουν δεξιότητες κριτικής σκέψης, ανάλυσης και αποτελεσματικής επικοινωνίας μέσα σε διάφορα κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια (Kalantzis & Cope, 2019). Η αυξανόμενη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης μεταξύ των ανθρώπων υπογραμμίζει τη σημασία της ενσωμάτωσης του ψηφιακού γραμματισμού και του Κριτικού Γραμματισμού στις εκπαιδευτικές πρακτικές. Οι Walters και Green (2019 p.477) τονίζουν ότι ο Κριτικός Γραμματισμός στην ψηφιακή εποχή αναφέρεται στην ικανότητα των ατόμων να αποκαλύπτουν τα υποκείμενα νοήματα στα σύγχρονα πολυτροπικά ψηφιακά κείμενα, να τα ανακατασκευάζουν και να τοποθετούνται κριτικά απέναντι στα κείμενα αυτά. Οι Nichols κ.ά. (2021) επισημαίνουν ότι ο Κριτικός Γραμματισμός επιδιώκει, πέρα από την ανάλυση των ψηφιακών λόγων, την κοινωνική αλλαγή μέσω της αμφισβήτησης της εξουσίας και των κοινωνικών κανόνων. Με το συγκεκριμένο άρθρο, στοχεύω να αναδείξω πως τα κείμενα ψηφιακού ακτιβισμού μπορούν να αξιοποιηθούν στην εκπαιδευτική πράξη μέσα από το παιδαγωγικό μοντέλο των Πολυγραμματισμών.

Λέξεις-κλειδιά: Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Πολυγραμματισμοί, Ψηφιακός Ακτιβισμός

0. Εισαγωγή

Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης προσφέρουν στους ανθρώπους τη δυνατότητα να συμμετάσχουν σε ψηφιακό διάλογο για κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα, αποτελώντας πλατφόρμες οργάνωσης και κινητοποίησης για τον ψηφιακό ακτιβισμό (Charman, 2016· Pereira-Kotze et al., 2020). Οι ψηφιακές καμπάνιες, όπως το Black Lives Matter και το Me Too, είναι παραδείγματα που αναδεικνύουν τη δύναμη των μέσων κοινωνικής δικτύωσης σε σχέση με τον ακτιβισμό (Colon, 2016· Stockdale et al., 2019). Ο ψηφιακός ακτιβισμός μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως πρακτική Γραμματισμού στην εκπαίδευση, ενισχύοντας την κριτική σκέψη και την κοινωνική δικαιοσύνη (Stornaiuolo & Thomas, 2017· Amgott, 2018).

Ειδικά, στο πλαίσιο του Κριτικού Γραμματισμού που έχει ως στόχο να προάγει την κριτική σκέψη, την ανάλυση και την κατανόηση των κοινωνικών δομών και την κριτική αξιολόγηση κειμένων, μπορούν να αξιοποιηθούν κείμενα ψηφιακού ακτιβισμού, τα οποία παρέχουν δυνατότητες χρήσης ψηφιακών εργαλείων για την επίτευξη κοινωνικών και πολιτικών αλλαγών (Amgott, 2018). Έτσι, η ενσωμάτωση των κειμένων του ψηφιακού ακτιβισμού μπορεί να ενισχύσει σημαντικά τις κριτικές δεξιότητες των φοιτητών/τριών, καθώς εκτίθενται σε μια σειρά δεξιοτήτων που εκτείνονται πέρα από τον παραδοσιακό γραμματισμό όπως την

αμφισβήτηση των δομών εξουσίας και των κοινωνικών αδικιών και την προώθηση της ενεργού συμμετοχής στα κοινά.

1. Μέσα κοινωνικής δικτύωσης, ψηφιακός ακτιβισμός και εκπαίδευση

Τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης (εφεξής ΜΚΔ) αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της σύγχρονης ζωής (Sunkad, 2023). Σύμφωνα με τον ορισμό των Kaplan & Haenlein (2010), τα ΜΚΔ είναι εφαρμογές (Facebook, Twitter, Instagram κτλ.) που βασίζονται στο διαδίκτυο και χρησιμοποιούνται για την ανταλλαγή περιεχομένου και την κοινωνική αλληλεπίδραση. Την τελευταία δεκαετία, η χρήση των ΜΚΔ έχει αυξηθεί στους/τις εφήβους/ες (Kaur, 2016). Τα παιδιά που γεννήθηκαν στις αρχές του 21ου αιώνα μεγάλωσαν απόλυτα εξαρτημένα από την τεχνολογία (Griffiths & Kuss, 2017). Σύμφωνα με σχετικές έρευνες, οι μαθητές/τριες αποδέχονται ότι τα ΜΚΔ διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη ζωή τους καθώς έχει αποδειχθεί ότι διευκολύνουν τη συνεργατική μάθηση, τη διαδραστικότητα με δασκάλους/ες ή/και συνομηλίκους/ες και την ανταλλαγή εκπαιδευτικών πληροφοριών (Ansari & Khan, 2020).

Παράλληλα, τα ΜΚΔ δημιούργησαν την ευκαιρία στους ανθρώπους να συμμετάσχουν σε έναν ψηφιακό διάλογο για ζητήματα που μέχρι πρότινος δεν αναφέρονταν στα παραδοσιακά Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης (Colon, 2016· Χαραλαμπίδης, 2019). Αυτή η εξέλιξη έχει οδηγήσει στην ανάδειξη νέων μορφών ακτιβισμού. Σύμφωνα με τον Charman (2016), ως Ψηφιακός Ακτιβισμός (εφεξής ΨΑ) νοείται ο ακτιβισμός που χρησιμοποιεί ψηφιακά εργαλεία (διαδίκτυο, κινητά τηλέφωνα, ΜΚΔ κ.λπ.) για την επίτευξη κοινωνικών ή/και πολιτικών αλλαγών. Οι πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στον ΨΑ, παρέχοντας χώρους οργάνωσης, ανταλλαγής πληροφοριών και κινητοποίησης (Pereira-Kotze et al., 2020).

Ειδικότερα για τον ΨΑ και την εκπαίδευση, οι Stornaiuolo & Thomas (2017), εξετάζοντας τους τρόπους που οι μαθητές/τριες αντιμετωπίζουν τα ζητήματα αδικίας στην κοινωνία και το σχολείο μέσα από τη χρήση των ψηφιακών μέσων καθώς και τους τρόπους που χρησιμοποιούν οι μαθητές/τριες στο διαδίκτυο για τη συμμετοχή στον ακτιβισμό, συμπέραναν ότι ο ΨΑ μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μια πρακτική Γραμματισμού και να λειτουργήσει ως ένα εργαλείο για την καταπολέμηση της αδικίας, ιδίως όσον αφορά περιθωριοποιημένες ταυτότητες ή κοινότητες ανθρώπων. Στην έρευνα της Amgott (2018) για τον Κριτικό Γραμματισμό (εφεξής ΚΓ) και τον ΨΑ, διαπιστώθηκε ότι ο ΨΑ μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την ευαισθητοποίηση σε ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης. Στο πλαίσιο αυτό, οι σημερινοί/ες νέοι/ες, καλούνται να μπορούν να κατανοούν τις δραστηριότητες των ψηφιακών κοινωνικών κινημάτων ως αναπόσπαστο τμήμα της καθημερινότητάς τους. Συγκεκριμένα, η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης μπορεί να βοηθήσει τους νέους/ες να αξιολογούν το περιεχόμενο των κειμένων και να αναρωτηθούν για το ποιος είναι ο σκοπός του μηνύματος και ποια είναι τα συμφέροντα που ενδεχομένως εξυπηρετεί (Gaudio, 2017).

2. Γραμματισμοί και εκπαίδευση

Ο Γραμματισμός (*literacy*) είναι κάτι περισσότερο από γραφή και ανάγνωση, είναι η πολιτική, η πολιτισμική και η κοινωνική πρακτική που δίνει δυνατότητες ή περιορίζει τους ανθρώπους να γίνουν εγγράμματα όντα (Van et al., 2006). Παραδοσιακά ο Γραμματισμός ορίζεται ως την ικανότητα γραφής, ανάγνωσης και επικοινωνίας σε κάθε κοινωνικό περιβάλλον (Ντίνας,

2004). Όμως, στις διαρκώς μεταβαλλόμενες πολιτισμικές και ψηφιακές κοινωνίες μας, η έννοια του Γραμματισμού έχει εξελιχθεί και επεκταθεί. Συγκεκριμένα, ο ΚΓ (*Critical Literacy*), όπως τονίζουν οι Κόμης & Ντίνας (2011), συνιστά μια προσέγγιση του Γραμματισμού που αντιλαμβάνεται τα κείμενα ως ιδεολογικές, πολιτισμικές και κοινωνικοπολιτικές οντότητες, που διαμορφώνουν ταυτότητες, γνώσεις και κοινωνική κριτική για τον κόσμο που μας περιβάλλει. Γενικά, μπορούμε να πούμε ότι ο ΚΓ είναι ένα σύνολο δεξιοτήτων και γνώσεων σχετικών με την κριτική ανάγνωση κειμένων που στοχεύουν στη δημιουργία υποκειμένων που θα μπορούν να χρησιμοποιούν το λόγο για να συμμετέχουν, διεκδικούν, δρουν και αμφισβητούν μέσα στην κοινωνία (Ξυδόπουλος, κ.ά., 2013). Η προοπτική αυτή υπογραμμίζει τη σημασία της κατανόησης του Γραμματισμού όχι απλώς ως ενός συνόλου δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης, αλλά ως ενός εργαλείου για την κατανόηση των πολύπλοκων κοινωνικών δομών και την προώθηση της κριτικής ενασχόλησης με τα κείμενα (McLaughlin & DeVoogd, 2004).

Επιπλέον, η έλευση της ψηφιακής εποχής τόνισε περαιτέρω την ανάγκη για δεξιότητες γραμματισμού προσαρμοσμένες στις απαιτήσεις μιας διασυνδεδεμένης κοινωνίας (Kalantzis & Cope, 2019). Οι Νέοι Γραμματισμοί (*New Literacies*), αναφέρονται στις νέες δεξιότητες και ικανότητες που πρέπει να έχει ο/η χρήστης/τρια ώστε να διαχειρίζεται, να αναζητάει, να αναλύει και να κατανοεί τις πληροφορίες που προέρχονται τις σύγχρονες τεχνολογίες και το διαδίκτυο (Ψηφιακός Γραμματισμός, Οπτικός Γραμματισμός, Δικτυακός Γραμματισμός κτλ.) (Summey, 2013). Έτσι, στις μέρες μας που οι ψηφιακές τεχνολογίες έχουν αλλάξει τον τρόπο που οι άνθρωποι επικοινωνούν, ο ΚΓ αφορά την ικανότητα του/της χρήστη/τριας να ανακαλύπτει τα υποκείμενα νοήματα εντός των σύγχρονων πολυτροπικών ψηφιακών κειμένων, να τοποθετείται κριτικά απέναντί τους και να μπορεί να παράγει αντίστοιχα δικά του/της ή να τα ανακατασκευάζει (Walters & Green, 2019). Επιπλέον, ο ΚΓ εστιάζει στην κριτική ανάλυση των ψηφιακών ειδών λόγου με στόχο την κοινωνική αλλαγή, μέσω αμφισβήτησης της εξουσίας και του ευρύτερου status quo (Nichols et al., 2021).

Αυτές οι νέες πρακτικές γραμματισμού αναγνωρίζονται από την Παιδαγωγική των Πολυγγραμματισμών. Οι Πολυγγραμματισμοί (*Multiliteracies*) ως διδακτική προσέγγιση εισήχθη από μια ομάδα επιστημόνων (New London Group) με στόχο τη μάθηση κατανόησης και δημιουργίας νοημάτων. Σύμφωνα με τους Kalantzis & Cope (2019), οι Πολυγγραμματισμοί αναφέρονται σε δύο μείζονες αλλαγές που απορρέουν από τη σύγχρονη πολιτισμική και κοινωνική πραγματικότητα. Η πρώτη αλλαγή αφορά την πολιτισμική και γλωσσική πολυμορφία, δηλαδή, το εύρος και τη διακύμανση του νοήματος ανάλογα το κοινωνικό ή πολιτισμικό πλαίσιο. Η δεύτερη αλλαγή αφορά τον ρόλο και την επίδραση των νέων τεχνολογιών που δημιουργούν την ύπαρξη πολυτροπικότητας στα κείμενα. Στα σύγχρονα κείμενα οι γραπτοί κώδικες δημιουργούνται πολυτροπικά, καθώς συνδέονται με απτικά, ακουστικά, προφορικά, χωρικά και χειρονομιακά μοτίβα νοήματος (Kalantzis & Cope, 2019; Navehebrahim, 2011). Η συγκεκριμένη προσέγγιση στην εκπαίδευση δίνει έμφαση στην ανάπτυξη πολλαπλών Γραμματισμών και στοχεύει να εξοπλίσει τους/τις εκπαιδευόμενους/ες με τις δεξιότητες και τις γνώσεις που είναι απαραίτητες για να πλοηγούνται και να συμμετέχουν αποτελεσματικά σε έναν περίπλοκο, ψηφιακό κόσμο (Kalantzis & Cope, 2019)

Η παιδαγωγική του ΚΓ είναι κεντρικής σημασίας για την παιδαγωγική των Πολυγγραμματισμών διότι ενισχύει την ικανότητα των εκπαιδευόμενων να αναλύουν και να κατανοούν τα διάφορα κείμενα και τις πολιτισμικές πρακτικές που συναντούν. Η προσέγγιση αυτή τους δίνει τα εργαλεία να αποκωδικοποιούν τα μηνύματα, να τα ερμηνεύουν και να τα

αξιολογούν κριτικά, διαμορφώνοντας έτσι πιο ενημερωμένους και ενεργούς πολίτες. Επιπλέον, οι Πολυγραμματισμοί περιλαμβάνουν μια ευρύτερη αντίληψη της γραμματικής ικανότητας, αναγνωρίζοντας την ποικιλία των τρόπων με τους οποίους η γλώσσα και η επικοινωνία εκδηλώνονται στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές και ψηφιακές κοινωνίες. Οι Πολυγραμματισμοί απαιτούν πρακτικές γραμματισμού που οδηγούν στην εξερεύνηση των ανθρώπινων διαφορών, στην κοινωνική δικαιοσύνη, και στη διερεύνηση κοινωνικών ζητημάτων μέσω μιας κριτικής προσέγγισης στα προγράμματα εκπαίδευσης, τα οποία θα πρέπει να προωθούν την αναγνώριση σύγχρονων πρακτικών δημιουργίας νοήματος στα νέα μέσα επικοινωνίας (Kalantzis & Cope, 2019).

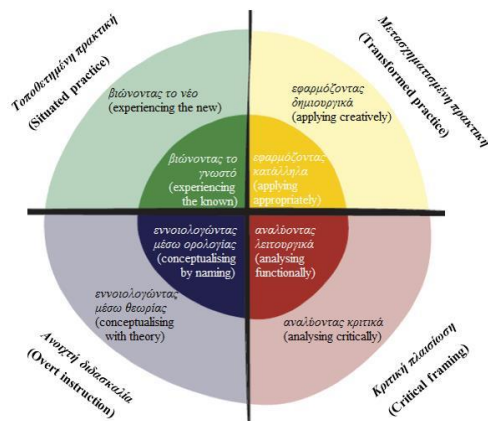
3. Πολυγραμματισμοί και γνωσιακές διαδικασίες

Σύμφωνα με τους Kalantzis & Cope (2019), η παιδαγωγική πρόταση των Πολυγραμματισμών προτείνει τη «μάθηση μέσω σχεδίου» στη βάση τεσσάρων γνωσιακών διαδικασιών: Βιώνοντας (*Experiencing*), Εννοιολογώντας (*Conceptualizing*), Αναλύοντας (*Analyzing*), Εφαρμόζοντας (*Applying*) (βλ. εικόνα 1):

- Βιώνοντας: Η πρώτη γνωσιακή διαδικασία στο πλαίσιο των Πολυγραμματισμών περιλαμβάνει την ενασχόληση με μια σειρά κειμένων και πολυτροπικών κειμένων για την ανάπτυξη κατανόησης διαφορετικών πολιτισμικών πλαισίων. Οι εκπαιδευόμενοι/ες ενθαρρύνονται να εξερευνήσουν διάφορες μορφές επικοινωνίας, όπως γραπτά κείμενα, εικόνες, βίντεο και ψηφιακά μέσα. Μέσω αυτής της διαδικασίας, οι εκπαιδευόμενοι/ες αναπτύσσουν τις αισθητηριακές και αντιληπτικές τους ικανότητες, καθώς και την ικανότητά τους να ερμηνεύουν και να δίνουν νόημα στις διάφορες πηγές πληροφοριών.
- Εννοιολογώντας: Η δεύτερη γνωσιακή διαδικασία στους Πολυγραμματισμούς περιλαμβάνει την οργάνωση και την κατηγοριοποίηση των πληροφοριών, τη δημιουργία συνδέσεων μεταξύ διαφορετικών ιδεών και την ανάπτυξη εννοιολογικών πλαισίων. Οι εκπαιδευόμενοι/ες παρακινούνται να συνθέτουν πληροφορίες, να εντοπίζουν πρότυπα και σχέσεις και να κατασκευάζουν τη δική τους γνώση και κατανόηση. Αυτή η διαδικασία τους/τις βοηθά να αναπτύξουν τις δεξιότητες κριτικής σκέψης και την ικανότητά τους να λαμβάνουν τεκμηριωμένες κρίσεις και αποφάσεις.
- Αναλύοντας: Η τρίτη γνωσιακή διαδικασία στους περιλαμβάνει την κριτική εξέταση κειμένων για τον εντοπισμό υποκείμενων υποθέσεων, προκαταλήψεων και προοπτικών. Οι εκπαιδευόμενοι/ες μαθαίνουν να αμφισβητούν τις κυρίαρχες αφηγήσεις, να εξετάζουν εναλλακτικές απόψεις και να αξιολογούν την αξιοπιστία των πληροφοριών. Μέσω αυτής της διαδικασίας, αναπτύσσουν τις αναλυτικές τους δεξιότητες και την ικανότητά τους να συμμετέχουν σε τεκμηριωμένη και αιτιολογημένη συζήτηση.
- Εφαρμόζοντας: Η τελική γνωσιακή διαδικασία στους Πολυγραμματισμούς περιλαμβάνει τη χρήση γνώσεων και δεξιοτήτων σε πραγματικές συνθήκες και την εφαρμογή τους για την επίλυση προβλημάτων και τη λήψη τεκμηριωμένων αποφάσεων. Οι εκπαιδευόμενοι/ες ενθαρρύνονται να μεταφέρουν τη μάθηση σε νέες καταστάσεις, να προσαρμόζουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους σε διαφορετικά πλαίσια και να συμμετέχουν ενεργά και ουσιαστικά στην κοινωνία. Αυτή η διαδικασία βοηθά να αναπτύξουν τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, την

ικανότητά τους να εργάζονται συλλογικά και την ικανότητά τους να συμβάλλουν στην κοινωνική και πολιτιστική αλλαγή.

Εικόνα 1: Μοντέλο των Πολυγραμματισμών



Στο πλαίσιο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, η οισερνης ερευνα οειχνει ότι η παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών βοηθά τους/τις φοιτητές/τριες στην ενίσχυση των δεξιοτήτων ΚΓ τοποθετώντας την τεχνολογία σε ένα ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Συγκεκριμένα, η μελέτη των Christanti, Susanto & Munir (2023) διερεύνησε αν η παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών μπορεί να ενισχύσει τις δεξιότητες κριτικής σκέψης των φοιτητών/τριών. Με την εμπλοκή των φοιτητών/τριών σε διάφορες μαθησιακές δραστηριότητες παρατηρήθηκαν σημαντικές βελτιώσεις στις δεξιότητες κριτικής σκέψης, αποδεικνύοντας την αποτελεσματικότητα της παιδαγωγικής προσέγγισης.

4. Διδακτική πρόταση ενσωμάτωσης κειμένων ψηφιακού ακτιβισμού στους Πολυγραμματισμούς

Η εκπαιδευτική πρόταση που σχεδιάστηκε στο παρόν άρθρο απευθύνεται σε φοιτητές/τριες. Ο σχεδιασμός του υλικού διαρθρώθηκε με βάση τα τέσσερα στάδια των Πολυγραμματισμών. Ως υλικό επιλέχθηκαν κείμενα από το κίνημα του ελληνικού Me Too, λόγω της μεγάλης απήχησης του. Οι προτεινόμενες δραστηριότητες μπορούν να αναδιαμορφωθούν/εμπλουτιστούν ανάλογα με τις μαθησιακές ανάγκες των εκπαιδευτικών και φοιτητών/τριών.

4.1 Βιώνοντας

Σε αυτό το στάδιο γίνεται αξιοποίηση των τρόπων επικοινωνίας που στηρίζεται στα βιώματα και στις εμπειρίες των φοιτητών/τριών. Στόχοι σε αυτό το στάδιο είναι οι φοιτητές/τριες να εκτεθούν σε αυθεντικά κείμενα ψηφιακού ακτιβισμού. Οι φοιτητές/τριες θα ασχοληθούν με διαδικτυακό περιεχόμενο, όπως αναρτήσεις στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, βίντεο και

άρθρα, για να κατανοήσουν τον ρόλο των ψηφιακών πλατφορμών στη διαμόρφωση του ψηφιακού ακτιβισμού, όπως Me Too.

Ενδεικτικές Δραστηριότητες:

- Αναστοχαστική συζήτηση για τις εμπειρίες των φοιτητών/τριών στον ΨΑ. Δηλαδή, συζήτηση για κινήματα που υποστήριξαν ή παρατήρησαν στα ΜΚΔ με σκοπό την αναγνώριση οικείων εννοιών και εμπειριών.
- Παρουσίαση του κινήματος Me Too μέσα από επιλεγμένα βίντεο στο YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=j_cl5RtLvCs&list=FLha6HxedKWGS7RxpPd9f1Q&index=2
- Ανάθεση στους/στις φοιτητές/τριες να εξερευνήσουν ψηφιακά κείμενα (αναρτήσεις στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, διαδικτυακά άρθρα, βίντεο) που σχετίζονται με το κίνημα του Me Too και να τεκμηριώσουν τις παρατηρήσεις τους.
- Συζήτηση σε πάνελ με ακτιβιστές/στριες του Me too: Ερωτήσεις & Απαντήσεις για τους/τις φοιτητές/τριες ώστε να αποκτήσουν γνώσεις για το ρόλο του ψηφιακού ακτιβισμού.

4.2 Εννοιολογώντας

Στόχος σε αυτό το στάδιο είναι οι φοιτητές/τριες να εμβαθύνουν στα θεωρητικά θεμέλια της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου και της Πολυτροπικής Ανάλυσης Κριτικού Λόγου. Παράλληλα θα εξετάσουν πώς οικοδομείται ο λόγος των κοινωνικών κινήματων στην ψηφιακή σφαίρα.

Ενδεικτικές Δραστηριότητες:

- Διάλεξη σχετικά με την Κριτική Ανάλυση Λόγου και την Πολυτροπική Ανάλυση. Οι φοιτητές/τριες θα διερευνήσουν πώς αυτές οι θεωρίες μπορούν να εφαρμοστούν στην ανάλυση των κειμένων του ΨΑ στο πλαίσιο του κινήματος Me Too.

Συγκριμένα στη διάλεξη θα αναφερθεί ότι η Κριτική Ανάλυση Λόγου αποτελεί ερευνητική προσέγγιση που επιδιώκει να αποκαλύψει τις σχέσεις ανάμεσα σε γλωσσικές και κοινωνικές δομές και να εξετάσει με ποιο τρόπο ο Λόγος αναπαριστά/ αναπαράγει την ιδεολογία και την πολιτική κυριαρχία. (Μπουκάλα & Στάμου, 2020). Ενώ, η Πολυτροπική Κριτική Ανάλυση Λόγου επεκτείνει την προσέγγιση της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου και αποτελεί ένα συστηματικό τρόπο μελέτης της γλώσσας και των σημειωτικών τρόπων (εικόνα, γραφικά, ήχος κτλ.) (Machin & Mayr, 2012). Παράλληλα, θα αναφερθεί πως ενσωματώνοντας την Κριτική Ανάλυση Λόγου και την Πολυτροπική Κριτική Ανάλυση Λόγου στη μελέτη του ψηφιακού ακτιβισμού, θα μπορέσουν οι φοιτητές/τριες να εξετάσουν τους τρόπους με τους οποίους χρησιμοποιούνται διαφορετικοί σημειωτικοί τρόποι για τη μετάδοση μηνυμάτων, την κινητοποίηση στήριξης και την πρόκληση κυρίαρχων λόγων. Αναλύοντας τα γλωσσικά, οπτικά και ακουστικά στοιχεία των κειμένων του ψηφιακού ακτιβισμού μπορούν να αποκαλυφθούν οι υποκείμενες ιδεολογίες, η δυναμική εξουσίας και οι κοινωνικές επιπτώσεις που ενσωματώνονται σε αυτά τα κείμενα. (Faigley et al., 2002).

- Ομαδική συζήτηση για την ενσωμάτωση της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου και της Πολυτροπικής Κριτικής Ανάλυσης Λόγου στο πλαίσιο του ΨΑ του ελληνικού Me Too.

- Ενθάρρυνση στους κριτικούς προβληματισμούς σχετικά με το πώς η γλώσσα και ο λόγος διαμορφώνουν τις αντιλήψεις και τις ενέργειες στον ΨΑ.

4.3 Αναλύοντας

Σε αυτό το στάδιο επιδιώκεται η ανάλυση και η κριτική ερμηνεία των κειμένων του ψηφιακού ακτιβισμού. Στόχοι σε αυτό το στάδιο είναι οι φοιτητές/τριες να μάθουν να αμφισβητούν, να εξετάζουν εναλλακτικές απόψεις και να αξιολογούν την αξιοπιστία των πληροφοριών. Παράλληλα, οι φοιτητές/τριες να αποκτήσουν γνώσεις σχετικά με τις διαδικτυακές στρατηγικές επικοινωνίας που χρησιμοποιούν οι ακτιβιστές/τριες. Επιπλέον, οι φοιτητές/τριες να εξετάσουν πώς οικοδομείται ο λόγος του ψηφιακού ακτιβισμού.

Ενδεικτικές Δραστηριότητες:

- Ανάλυση περιπτώσεων (εικόνες από το Instagram και το Facebook) στρατηγικών ψηφιακού ακτιβισμού που χρησιμοποιούνται από κίνημα Me Too στα ΜΚΔ, χρησιμοποιώντας Κριτική Ανάλυση Λόγου και Πολυτροπική Κριτική Ανάλυση λόγου χρησιμοποιώντας διάφορα μεθοδολογικά εργαλεία.

Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα επιλέχθηκε για την Πολυτροπική Κριτική Ανάλυση Λόγου η Γραμματική Οπτικού Σχεδιασμού (*The Grammar of Visual Design*) (εικόνα 2) και για την Κριτική Ανάλυση Λόγου το Τριμερές μοντέλο του Fairclough (*Fairclough's triple dimensional model*) (Fairclough, 2003), (εικόνα 3). Συγκεκριμένα, η Γραμματική Οπτικού Σχεδιασμού είναι ένα σημαντικό εργαλείο, καθώς παρέχει μια συστηματική και αποτελεσματική προσέγγιση για την αποκρυπτογράφηση οπτικών εικόνων (Zhang, 2023). Αυτή η προσέγγιση βασίζεται στη συστημική-λειτουργική γλωσσολογία και στη σημειωτική (Martinec, 2005). Η Γραμματική Οπτικού σχεδιασμού μπορεί να εφαρμοστεί στην ανάλυση των οπτικών στοιχείων σε εκστρατείες ψηφιακού ακτιβισμού. Αυτή η προσέγγιση επιτρέπει τη συστηματική εξέταση του τρόπου με τον οποίο οι οπτικές επιλογές (γλωσσικές επιλογές, τύπος πρότασης, δομή της πρότασης, οργάνωση της πρότασης, τύποι εικόνων, οργάνωση εικόνων, δομή εικόνων, διαδραστικά στοιχεία των εικόνων, διάταξη των πολυτροπικών κειμένων, χρώμα των πολυτροπικών κειμένων) συμβάλλουν στο συνολικό μήνυμα και στον αντίκτυπο αυτών των καμπανιών (Van Leeuwen & Kress, 2010).

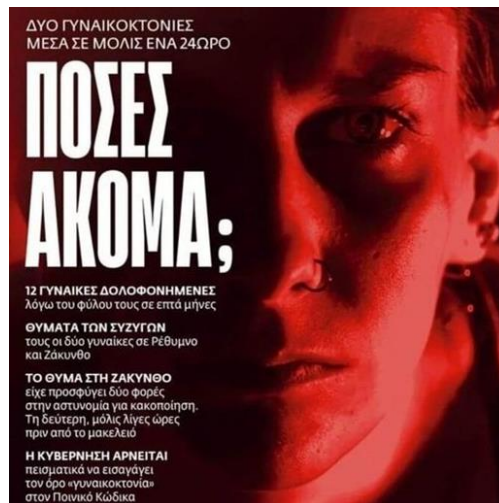
Το Τριμερές μοντέλο του Fairclough είναι ένα πολύτιμο εργαλείο για την ανάλυση και την κατανόηση των στρατηγικών επικοινωνίας που χρησιμοποιούνται στον ψηφιακό ακτιβισμό. Θα χρησιμοποιηθεί για να αποκαλύψει πώς οι ακτιβιστές/τριες πλαισιώνουν τα μηνύματά τους και πώς αυτά τα πλαίσια αμφισβητούν κυρίαρχες δομές εξουσίας, παρέχοντας ένα χώρο για περιθωριοποιημένες φωνές. Το Τριμερές μοντέλο του Fairclough (2003) αντιλαμβάνεται τον λόγο ως κείμενο, γλωσσική πρακτική και κοινωνική πρακτική. Εξετάζει λεπτομερώς τα γλωσσικά και σημειωτικά χαρακτηριστικά του κειμένου, όπως η επιλογή λέξεων και η δομή προτάσεων, αποκαλύπτοντας πώς αυτά τα χαρακτηριστικά δομούν νόημα και αναπαράγουν ή αμφισβητούν κυρίαρχες ιδεολογίες. Αναφέρεται στις διαδικασίες και στρατηγικές παραγωγής και λήψης κειμένων, εξετάζοντας τον ρόλο των θεσμών, των μέσων ενημέρωσης και άλλων κοινωνικών παραγόντων στη διαμόρφωση του λόγου. Διερευνά το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο του λόγου, εξετάζοντας πώς ο λόγος επηρεάζεται και επηρεάζει τις κοινωνικές δομές, τη δυναμική της εξουσίας και τις ιδεολογίες.

Εικόνα 2: Σπάσε τον φόβο Σπάσε τη σιωπή



Στην εικόνα 2 το μήνυμα χρησιμοποιεί απλή και άμεση γλώσσα. Οι φράσεις "ΣΠΑΣΕ ΤΟΝ ΦΟΒΟ" και "ΣΠΑΣΕ ΤΗ ΣΙΩΠΗ" είναι σύντομες και επιτακτικές. Επιπλέον, η χρήση προστακτικής (ΣΠΑΣΕ) δίνει έναν έντονα επιτακτικό τόνο δημιουργώντας μια αίσθηση επείγοντος καλώντας τους αναγνώστες/τριες να αναλάβουν δράση. Οι προτάσεις είναι δομημένες και διατεταγμένες σε δύο επίπεδα ώστε να δίνουν έμφαση στη δράση και την αλλαγή, πρώτα σπάζοντας τον φόβο και έπειτα τη σιωπή. Το hashtag #metoo στην κορυφή και ο ιστότοπος στο κάτω μέρος συνδέουν το μήνυμα με ένα παγκόσμιο κίνημα και καθοδηγούν τους/τις θεατές για το τι πρέπει να κάνουν στη συνέχεια. Παράλληλα, η εικόνα έχει έντονη τυπογραφία και χρήση χρώματος. Δεν υπάρχουν φωτογραφικά στοιχεία, το κείμενο είναι το κύριο οπτικό στοιχείο, διατεταγμένο σε συμμετρική διάταξη ώστε να δίνει έμφαση στο μήνυμα και το κάνει πιο άμεσο διευκολύνοντας την ανάγνωση και την κατανόηση. Η διάταξη του κειμένου σε δύο επίπεδα δημιουργεί μια σαφή ιεραρχία που καθοδηγεί το βλέμμα του θεατή από πάνω προς τα κάτω. Τα χρώματα είναι καθαρά και έντονα, χωρίς αποχρώσεις, κάνοντας το μήνυμα πιο ξεκάθαρο και ευδιάκριτο. Η χρήση του μαύρου κειμένου σε ροζ φόντο να δημιουργεί μια έντονη αντίθεση. Ενώ, η επιλογή του ροζ φόντου δίνει μια συναισθηματική αξία αφού συνδέεται συνήθως με τη θηλυκότητα η οποία είναι αναπόσπαστο στοιχείο του κινήματος Me Too. Ενώ, το μαύρο κείμενο προσδίδει σοβαρότητα.

Εικόνα 3: Πόσες Ακόμα;



Στην εικόνα 3 η φράση "ΠΟΣΕΣ ΑΚΟΜΑ;" είναι ιδιαίτερα ισχυρή και επιτακτική, ενθαρρύνοντας τους/τις αναγνώστες/τριες να αναρωτηθούν πόσες ακόμη γυναίκες θα πέσουν θύματα βίας. Παράλληλα, οι λέξεις "Γυναικοκτονίες", "δολοφονημένες" και "θύματα" είναι φορτισμένες με έντονα συναισθήματα. Οι προτάσεις είναι σύντομες με ξεκάθαρη δομή που υπογραμμίζουν τη σοβαρότητα του θέματος. Η χρήση της ερώτησης "ΠΟΣΕΣ ΑΚΟΜΑ;" δημιουργεί ρητορική ένταση, προσελκύνοντας την προσοχή. Το κείμενο και η εικόνα δημιουργήθηκαν για να προκαλέσουν άμεση συναισθηματική αντίδραση και να αυξήσουν την ευαισθητοποίηση σχετικά με το ζήτημα της βίας κατά των γυναικών. Η εικόνα ερμηνεύεται ως μια κραυγή για δράση και αλλαγή, καλώντας τους/τις αναγνώστες/τριες να προβληματιστούν και να κινητοποιηθούν. Τέλος, η εικόνα και το μήνυμα της αναδεικνύουν τις ανισότητες και τις εξουσιαστικές δομές της κοινωνίας που ενισχύουν τη βία κατά των γυναικών, ενώ ταυτόχρονα καλούν για αλλαγή αυτών των δομών. Το μήνυμα αμφισβητεί τις υπάρχουσες δομές εξουσίας που επιτρέπουν τη συνέχιση της βίας κατά των γυναικών, προωθώντας την ανάγκη για κοινωνική δικαιοσύνη και αλλαγή.

- Οι φοιτητές/τριες θα αναλύσουν και θα κρίνουν κείμενα (αναρτήσεις στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, άρθρα, βίντεο) που σχετίζονται με το κίνημα Me Too με βάση την Κριτική Ανάλυση Λόγου και την Πολυτροπική Κριτική Ανάλυση Λόγου.
- Θα διερευνήσουν τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι ακτιβίστριες του κινήματος Me Too για να εμπλέξουν το κοινό και να διατηρήσουν τη δυναμική τους.

4.4 Εφαρμόζοντας

Στο τελικό στάδιο γίνεται ο μετασχηματισμός των κειμένων σε ένα νέο πλαίσιο και η εφαρμογή των γνώσεων υπό νέα μορφή. Στόχοι σε αυτό το στάδιο είναι οι φοιτητές/τριες α) να εφαρμόσουν τις γνώσεις τους δημιουργώντας τη δική τους καμπάνια ψηφιακού ακτιβισμού β) να αναπτύξουν infographics και άλλο ψηφιακό περιεχόμενο για την καμπάνια τους και γ) να αναπτύξουν τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, την ικανότητά τους να εργάζονται συλλογικά και την ικανότητά τους να συμβάλλουν στην κοινωνική αλλαγή.

Ενδεικτικές Δραστηριότητες

- Σε ομάδες, οι φοιτητές/τριες θα σχεδιάσουν μια ψηφιακή καμπάνια ακτιβισμού που θα αφορά ένα σχετικό κοινωνικό θέμα της επιλογής τους (σχετικό με την ισότητα των φύλων, τη γυναικεία κακοποίηση, την κοινωνική δικαιοσύνη κ.λπ.). Θα αναπτύξουν τους στόχους, τα μηνύματα και τις στρατηγικές της καμπάνιας.
- Οι φοιτητές/τριες θα δημιουργήσουν ψηφιακό περιεχόμενο για την καμπάνια τους, όπως αναρτήσεις στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, infographics, βίντεο ή ιστολόγια, διασφαλίζοντας ότι ευθυγραμμίζεται με τις αρχές και τις στρατηγικές που παρατηρούνται στο κίνημα Me Too.
- Κάθε ομάδα θα παρουσιάσει την καμπάνια της στην τάξη, εξηγώντας τις δημιουργικές επιλογές και στρατηγικές της. Ο προβληματισμός σχετικά με τη διαδικασία θα επικεντρωθεί στο τι έμαθαν από τη μελέτη του κινήματος Me Too και πώς αυτό ενημέρωσε το σχεδιασμό της καμπάνιας τους.

5. Συμπεράσματα

Με το παρόν άρθρο, έχοντας υπόψη την ανάπτυξη της ψηφιακής τεχνολογίας και των νέων μορφών επικοινωνίας, επιχείρησα να αναδείξω πώς τα κείμενα ψηφιακού ακτιβισμού μπορούν να ενσωματωθούν στην παιδαγωγική πρόταση των Πολυγραμματισμών. Απώτερος στόχος μου ήταν να προτείνω τρόπους με τους οποίους οι φοιτητές/τριες μπορούν να ασχοληθούν με κοινωνικά/πολιτικά ζητήματα και να συμβάλουν στην κοινωνική αλλαγή, καθώς σύμφωνα με τους Kalantzis & Cope (2019 σ. 218), η εκπαίδευση οφείλει να δημιουργεί ενεργούς πολίτες, ανθρώπους των έργων και ακτιβιστές/τριες.

Η παιδαγωγική πρόταση σχεδιάστηκε προκειμένου να ενισχύσει τις δεξιότητες κριτικής σκέψης των φοιτητών/τριών και να προωθήσει την ενεργό συμμετοχή στα κοινά. Η παιδαγωγική πρόταση μπορεί να συμβάλει στην παραγωγή αποφοίτων που είναι καλύτερα προετοιμασμένοι/ες να συμμετέχουν σε δραστηριότητες του πολίτη, να λαμβάνουν τεκμηριωμένες αποφάσεις και να συμμετέχουν σε δημοκρατικές διαδικασίες. Επιπλέον, οι αποτελεσματικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις μπορούν να ενδυναμώσουν τις περιθωριοποιημένες κοινότητες παρέχοντάς τους σημαντικά εργαλεία για την κριτική αξιολόγηση των πληροφοριών και την υπεράσπιση των δικαιωμάτων τους.

Βιβλιογραφία

Amgott, N. (2018). Critical literacy in #DigitalActivism: collaborative choice and action. *The International Journal of Information and Learning Technology*, 35 (5), 329-34.

Ansari, A. N. J. & Khan, A. N. (2020). Exploring the role of social media in collaborative learning the new domain of learning. *Smart Learning Environments*, 7(9), 1-16.

Chapman, K. (2016). *Digital Activism: How Social Media Prevalence has Impacted Modern Activism* (master's thesis). University of Washington: Washington.

Colon, V. (2016). Citizen journalist to Activist: The Language behind Black Lives Matter. *VCU Teaching and Learning Publications*, pp. 1-19

Christanti, A., Susanto, & Munir A., (2023). The Implementation of A Multiliteracy Pedagogy Framework for Teaching Critical Teaching. *International Journal Of Humanities Education and Social Sciences (IJHESS)*, 3(1), 423-430.

Faigley, L., Kress, G., & Leeuwen, T. v. (2002). Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication. *College Composition and Communication*, 54(2), 318.

Fairclough, N. (2003). *Analyzing Discourse: Textual Analysis for social Research*. London: Routledge.

Gandio, D. J. (2017). Social Movement Literacy: A Conceptual Overview. *Pedagogy and Theatre of the Oppressed Journal*, 2, 1-26.

Griffiths, M.D. & Kuss, D. J. (2017). Adolescent social media addiction. *Education and Health* 35(3), pp. 49-52.

Kalantzis, M. & Cope, B. (2019). *Γραμματισμοί. Μια παιδαγωγική διαφοροποιημένου σχεδιασμού και πολυτροπικών νοηματοδοτήσεων*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Kaplan, A. M., & Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of social media. *Business Horizons*, 53(1), 59–68.

Kaur, P. (2016). Underpinnings of User Participation in Innovation on Online Communication Platforms. *Doctoral dissertation, Aalto University*, 1-95.

Κόμης, Β. & Ντίνας Κ. (2011). *Μελέτη για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της γλώσσας και της λογοτεχνίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: γενικό πλαίσιο και ιδιαιτερότητες*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης Και Θρησκευμάτων.

Machin, D., & Mayr, A. (2012). *How to Do Critical Discourse Analysis*. Sage.

Martinec, R. (2005). A system for image-text relations in new (and old) media. *Visual Communication*, 4(3), 337-371.

McLaughlin, M. & DeVogd, G. (2004). Critical literacy as comprehension: expanding reader response. *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, 48(1), 52-62.

Μπουκάλα, Σ. & Στάμου, Α.. (2020). *Κριτική Ανάλυση Λόγου: (Απο)δομώντας την Ελληνική Πραγματικότητα*. Αθήνα: Εκδόσεις Νήσος.

Navehebrahim, M. (2011). Multiliteracies Approach to empower learning and teaching engagement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*.29, pp. 863 – 868.

Nichols, T. P., Smith, A., Bulfin, S., & Stornaiuolo, A. (2021). Critical Literacy, Digital Platforms, and Datafication in Pandya, J.Z., Mora, R.A., Alford, J.H., Golden, N.A., & de Roock, R.S. (Eds.), *The Handbook of Critical Literacies*, Routledge, 345-353.

Ντίνας, Κ. 2004. *Γραμματισμός – Πολυγραμματισμοί και διαπολιτισμική γλωσσική διδασκαλία*. Στο: Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο*. Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, σσ. 193-206.

Ξυδόπουλος, Γ.Ι., Αναγνωστοπούλου, Ε., Γούτσος, Δ., Χατζησαββίδης, Σ., & Τσάκωνα, Β. (2013). *Γλώσσα, Κοινωνία και Εκπαίδευση. Εγχειρίδιο Μελέτης*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Pereira-Kotze, C., Doherty, T., & Swart, R. (2020). Use of social media platforms by manufacturers to market breast-milk substitutes in south africa. *BMJ Global Health*, 5(12).

Stockdale, M. S., Bell, M. P., Crosby, F. J., & Berdahl, J. L. (2019). From me too to what now: advancing scholarship on sex harassment issue 1: a persistent problem. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*, 39(1), 1-4.

Stornaiuolo, A., & Thomas, E.E. (2017), "Disrupting educational inequalities through youth digital activism", *Review of Research in Education*, 41 (1), 337-357.

Summey, D. C. (2013). *Developing digital literacies: A framework for professional learning*. Thousand Oaks: Sage.

Sunkad, G. (2023). The impact of social media on society. *International Journal of Social Health*, 2(10), 785-791.

Van Leeuwen, T., & Kress, G. (2010). *Η ανάγνωση των εικόνων. Η γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού*. Παπαδημητρίου Φ. (επιμ.) Θεσσαλονίκη:Επίκεντρο.

Van Sluys, K., Lewison, M. and Flint, A.S. (2006). Researching critical literacy: a critical study of analysis of classroom discourse, *Journal of Literacy Research*, Vol. 38 No. 2, pp. 197-233.

Walters, L., & Green, M. R. (2019). Building critical digital literacy through digital storytelling in teacher education. *Andreas Moutsios-Rentzos*, 477.

Zhang, P. (2023). Visual grammar in multimodal discourse: a case study of nezha's poster images. Proceedings of the 9th International Conference on Education, Language, Art and Inter-Cultural Communication (ICELAIC 2022).

Χαραλαμπόπουλος, Α. (2019). *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση* (1η ανατύπωση). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.

Οι Πολυγραμματισμοί στο νέο γλωσσικό Πρόγραμμα Σπουδών 2021

Ευγενία Παπαλάμπρου

Περίληψη

Το άρθρο αυτό αφορά στους *πολυγραμματισμούς*, μία σύγχρονη παιδαγωγική θεωρία για την ανάπτυξη του γραμματισμού ενταγμένη σε συγκεκριμένα ιστορικά, κοινωνικά και ιδεολογικά πλαίσια. Οι *πολυγραμματισμοί* αντικατοπτρίζουν τους ποικίλους τρόπους αναπαράστασης της πραγματικότητας, εκφράζουν συγκεκριμένες φιλοσοφικές θέσεις, παιδαγωγικές αντιλήψεις, αρχές και στόχους. Συνδυάζουν σύγχρονες θεωρίες μάθησης και διδασκαλίας, με στόχο την ευρύτερη ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και συμπεριφορών μέσα από τη χρήση ποικιλίας πηγών, μέσων και μεθόδων, για την κατανόηση του τρόπου λειτουργίας των σημειωτικών συστημάτων ως ιδεολογικών και κοινωνικών κατασκευών στις ποικίλες περιστάσεις επικοινωνίας. Στόχος αυτού του άρθρου είναι η ανάδειξη όλων αυτών των στοιχείων και συγκεκριμένα, των βασικών παιδαγωγικών και διδακτικών αρχών τους, του τρόπου ερμηνείας και ενσωμάτωσής τους στο περιεχόμενο του νέου ελληνικού γλωσσικού Προγράμματος Σπουδών (ΠΣ) 2021 και της ευρύτερης κριτικής, η οποία εγείρει μια σειρά ζητημάτων σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο. Τέλος, σχετικά με τη χρήση συγκεκριμένης μεθοδολογίας για τη συγγραφή αυτού του άρθρου, αυτή αφορά στην ποιοτική ανάλυση και αξιολόγηση δεδομένων βάσει βιβλιογραφικής έρευνας. Τόσο η θεωρία των *πολυγραμματισμών*, όσο και το ΠΣ σε αυτό το άρθρο, αντιμετωπίζονται ως κείμενα, με τη σύγχρονη σημασία του όρου, δηλαδή ως κοινωνικές κατασκευές με συγκεκριμένο ιδεολογικό περιεχόμενο και προθετικότητα.

Λέξεις-κλειδιά: Λόγος, πολυτροπικότητα, υβριδικότητα, διακειμενικότητα, Σχέδιο, μεταγλώσσα

1. Η Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών

1.1 Γενική θεώρηση

Οι *πολυγραμματισμοί* ως θεωρητική οντότητα δημιουργήθηκαν από μια ομάδα ερευνητών με την ονομασία New London Group (NLG), η οποία αποτελούνταν από τους C. Cazden, B. Cope, N.Fairclough, J. Gee, M.Kalantzis, G.Kress, A.Luke, C.Luke, S.Michaels, M.Nakata. Το 1996 η ομάδα αυτή δημοσίευσε τις ιδέες της σε μορφή μανιφέστου με τίτλο «A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures», αναφερόμενη στην νέα πραγματικότητα που διαμόρφωναν σε κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό και πολιτισμικό επίπεδο, η παγκοσμιοποίηση, οι αυξημένες μεταναστευτικές ροές και η ραγδαία τεχνολογική πρόοδος, τονίζοντας την ανάγκη για ανάπτυξη ενός συνόλου δεξιοτήτων για την κάλυψη επικοινωνιακών και ευρύτερων ατομικών και κοινωνικών αναγκών, μέσω της εκπαίδευσης, με έμφαση στην κατανόηση, χρήση, παραγωγή και κριτική επεξεργασία πολυσημειωτικών/ πολυτροπικών κειμένων, με απώτερο σκοπό την αυτοπραγμάτωση και την ενεργή κοινωνική συμμετοχή. Η ομάδα των NLG παρατηρώντας και καταγράφοντας τις αλλαγές αυτές της εποχής τους, όπως την πολιτισμική και γλωσσική πολυμορφία και τις ευρύτερες αλλαγές στις

σχέσεις και στους τρόπους επικοινωνίας του ατόμου με το περιβάλλον του, επισήμαναν ότι ο απλός γραμματισμός, με την έννοια της ανάπτυξης στοιχειωδών γνώσεων και δεξιοτήτων επικοινωνίας, δεν ήταν αρκετός για την κάλυψη αυτής της πολλαπλότητας και ρευστότητας. Στο πλαίσιο αυτό οι *πολυγραμματισμοί* λειτούργησαν ως αναγκαία συνθήκη για την ανάπτυξη ενός ευρύτερου φάσματος γραμματισμού, καθώς εστίασαν στους ποικίλους τρόπους αναπαράστασης της πραγματικότητας και όχι μόνο στη γλώσσα, σε τρόπους δηλαδή που αποτελούν δυναμικές πηγές νοήματος, προτείνοντας πολυτροπικές διδακτικές μεθόδους και τη χρήση ποικιλίας πηγών και μέσων για την κατανόηση και παραγωγή νοήματος, με στόχο την ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και συμπεριφορών, που να ανταποκρίνονται στα σύγχρονα περιβάλλοντα επικοινωνίας και στον σύγχρονο τρόπο ζωής. Ο όρος *πολυγραμματισμοί*, σύμφωνα με τους NLG (1996: 63), επιλέχτηκε για να περιγράψουν δύο βασικά στοιχεία που προέκυψαν από τις αλλαγές στην παγκόσμια τάξη πραγμάτων: την πολυπλοκότητα των μέσων και καναλιών επικοινωνίας και την πολιτισμική και γλωσσική ποικιλομορφία. Η χρήση επίσης του όρου *παιδαγωγική* στον τίτλο του μανιφέστου των NLG δεν είναι τυχαία, καθώς αναφέρεται στο ευρύτερο εκπαιδευτικό πλαίσιο, τη φιλοσοφία της διδασκαλίας, τις αξίες, αρχές, στόχους, περιεχόμενα, τις σχέσεις που αναπτύσσονται στη διδασκαλία, τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού και των μαθητών/-τριών, αλλά και τη συνολική διαδικασία μάθησης. Η αναφορά τους, επιπρόσθετα, στο υπόλοιπο τμήμα του τίτλου «.. Designing the social futures» αναδεικνύει τη σημασία της διαδικασίας για την επίτευξη των μελλοντικών κοινωνικών στόχων, καθώς η λέξη «Design/Σχέδιο» αποτελεί μία βασική έννοια των *πολυγραμματισμών*, η οποία σχετίζεται με διαδικασίες διαμόρφωσης νοήματος, με κοινωνικές συμβάσεις λόγου, αλλά και συγκεκριμένες πολιτισμικές-ιδεολογικές ερμηνείες των ποικίλων σημειωτικών αναπαραστάσεων της πραγματικότητας.

1.2 Βασικές παιδαγωγικές αρχές και στόχοι της διδασκαλίας των *πολυγραμματισμών*

Οι NLG ορίζουν το παιδαγωγικό και διδακτικό τους πλαίσιο στη βάση των δημοκρατικών αρχών και αξιών, της ισότητας των ευκαιριών, της ανάπτυξης του σεβασμού των πολιτισμικών διαφορών και της χρήσης τους ως παραγωγικών πηγών στη διδασκαλία, με στόχο το ατομικό και κοινωνικό όφελος των μαθητών/-τριών (αυτοπραγμάτωση, ενεργός πολίτης). Για την επίτευξη όλων αυτών εστιάζουν στον ρόλο του/της εκπαιδευτικού ως συντονιστή/-τριας, συμβούλου, καθοδηγητή/-τριας και εμπυχωτή/-τριας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στο πλαίσιο μιας μαθητοκεντρικής, συμπεριληπτικής και διαφοροποιημένης μάθησης, που θα αποπνέει κλίμα εμπιστοσύνης, ασφάλειας και ομαδοσυνεργατικού πνεύματος. Διδακτικά οι *πολυγραμματισμοί* δίνουν έμφαση στη χρήση ποικιλίας πηγών και μέσων, σε δραστηριότητες διαβαθμισμένης δυσκολίας στη βάση αναγκών και ενδιαφερόντων των μαθητών/-τριών, στην αυθεντικότητα κειμένων για αναγνώριση πομπού, δέκτη, σκοπού, σε πρακτικές εφαρμογές με τη μορφή σχεδίων δράσης, αλλά και σε ατομικές δραστηριότητες στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης μάθησης, με στόχο την ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων και αξιοποίησής τους στο σχολικό και ευρύτερο εξωσχολικό περιβάλλον.

Όσον αφορά στους ευρύτερους γλωσσικούς και κοινωνικούς στόχους της γλωσσικής διδασκαλίας στο πλαίσιο των *πολυγραμματισμών*, δίνεται έμφαση στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών/-τριών, στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, συνεργατικότητας, του αλληλοσεβασμού, στην αξιοποίηση των πρότερων γνώσεων και εμπειριών τους για ενεργή συμμετοχή, στην ανάπτυξη της γλωσσικής και επικοινωνιακής τους ικανότητας, αλλά και της

κριτικής γλωσσικής επίγνωσης μέσω της συλλογής και επεξεργασίας ποικιλίας κειμενικών ειδών και τύπων με τη χρήση μεταγλώσσας. Συνολικά οι στόχοι αφορούν στην ευρύτερη ανάπτυξη του γνωστικού, γλωσσικού, κοινωνικού και συναισθηματικού γραμματισμού των μαθητών/-τριών, μέσω συγκεκριμένων μεθόδων, στρατηγικών και πρακτικών. Διδακτικά λαμβάνονται υπόψη οι ατομικές γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές, οι οποίες δεν είναι ουδέτερες, χρησιμοποιούνται ως πηγές μάθησης και αξιολογείται ο ατομικός βαθμός γλωσσικής, γνωστικής και κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης μέσω διαδικασιών αναστοχασμού και ανατροφοδότησης. Η κριτική επίγνωση της λειτουργίας των σημειωτικών μέσων και η ανάπτυξη δεξιοτήτων με σταδιακή απεξάρτηση των μαθητών/-τριών από κυρίαρχους λόγους, συνεπάγεται όφελος σε ατομικό, κοινωνικό και οικονομικό-επαγγελματικό επίπεδο, ώστε οι μαθητές/-τριες να είναι πράγματι σχεδιαστές του δικού τους κοινωνικού μέλλοντος.

1.3 Η Διδασκαλία στο πλαίσιο των Πολυγραμματισμών

Η διδασκαλία αποτελεί μια κοινωνική και πολιτισμική πράξη που στοχεύει στη μάθηση και ανάπτυξη στάσεων και συμπεριφορών, στο πλαίσιο συγκεκριμένων αρχών, αξιών, κανόνων και τρόπων που αφορούν στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των συμμετεχόντων/-ουσών με διαφορετική εμπειρία και γνώση. Η διδασκαλία στους *πολυγραμματισμούς* εστιάζει στο *τι* και *πώς* της μάθησης: στο *τι* με την έννοια *τι* χρειάζεται οι μαθητές/-τριες να μάθουν, ποια είναι η χρήσιμη γνώση η οποία πρέπει να διδαχτούν και στο *πώς*, που αφορά στην καταλληλότητα των σχέσεων και τρόπων μάθησης. Στο πλαίσιο αυτό αναπτύχθηκε η έννοια του *Σχεδίου* (Design), η οποία αφορά στους ποικίλους τρόπους μιας δυναμικής διαδικασίας αναζήτησης, αξιοποίησης και επεξεργασίας ποικιλίας πηγών, αποκρυπτογράφησης νοήματος, ανάλυσης, σύνθεσης, παραγωγής κειμένων μέσα από κριτικές διαδικασίες. Κάθε σημειωτική δραστηριότητα, σύμφωνα με τους NLG, αποτελεί ύλη του *Σχεδίου* και περιλαμβάνει τρία βασικά στοιχεία: το *Σχεδιασμένο* (Designed), που αφορά στους διαθέσιμους πόρους παραγωγής νοήματος, τον *Σχεδιασμό* (Designing), δηλαδή την διαδικασία αξιοποίησης και μετασχηματισμού των διαθέσιμων πηγών νοήματος και το *Ανασχεδιασμένο* (Redesigned), που αφορά στο αποτέλεσμα του *Σχεδιασμού*, στην ανακατασκευή του νοήματος και όχι στην αντιγραφή, καθώς δημιουργείται διαφορετικό κείμενο και νόημα σε νέο πλαίσιο. Η όλη διαδικασία κατασκευής νοήματος είναι ενεργή, δημιουργική και δυναμική και υλοποιείται σε τέσσερις φάσεις στη διδασκαλία:

- *Τοποθετημένη πρακτική*: αξιοποίηση της πρότερης γνώσης και γλωσσικής εμπειρίας των μαθητών/-τριών με στόχο την ενεργοποίηση των κινήτρων μάθησης.
- *Ανοικτή διδασκαλία*: αναφέρεται στις ποικίλες σημειωτικές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα, μέσω καθοδηγούμενων διδακτικών ενεργειών και εκμάθησης στρατηγικών και μεθόδων, με σταδιακή αυτονόμηση των μαθητών/-τριών και στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων κατανόησης, ερμηνείας και παραγωγής λόγου με τη χρήση μεταγλώσσας.
- *Κριτική πλαίσιωση*: αξιολόγηση ποικίλων ειδών λόγου που διαπραγματεύτηκαν κατά τις προηγούμενες φάσεις και προσπάθεια ερμηνείας του κοινωνικού και πολιτισμικού τους πλαισίου.
- *Μετασχηματισμένη πρακτική*: αναδημιουργία κειμένων και τοποθέτησής τους σε νέα πλαίσια.

Σε σχέση με την τοποθετημένη πρακτική οι NLG αναφέρουν πως όλοι/-ες οι μαθητές/-τριες δεν θα μπορούν να εμβαθύνουν σε εμπλουτισμένες και περίπλοκες πρακτικές ή δεν θα αναπτύξουν την κριτική επίγνωση και δεν θα αποκτήσουν τον έλεγχο των όσων μαθαίνουν, καθώς η εμπειρία που έχει ο/η καθένας/καθεμία εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες, όπως και η ωριμότητα και ανάπτυξη.

Οι NLG (2000:24) υποστηρίζουν ότι αυτό που χρειάζεται για να στηρίξει την παιδαγωγική των *πολυγραμματισμών* είναι μια εκπαιδευτικά προσβάσιμη λειτουργική γραμματική, δηλαδή μια μεταγλώσσα, που να περιγράφει το νόημα σε διάφορα πεδία, τα οποία περιλαμβάνουν κειμενικές, οπτικές και πολυτροπικές σχέσεις ανάμεσα σε διαφορετικές διαδικασίες κατασκευής νοήματος. Μία μεταγλώσσα που θα είναι βασισμένη στην ιδέα του *Σχεδίου*, θα εξυπηρετήσει στην περιγραφή της κατασκευής του νοήματος, της δομής των κειμένων, του τρόπου σχεδιασμού τους, του πλαισίου τους, του σκοπού, των συμβάσεων λόγου (πηγές-διαθέσιμα σχέδια). Μια μεταγλώσσα που να μιλάει για τη γλώσσα, τα κείμενα και τη διάδραση, που να συνδέει τα στοιχεία εκείνα που δημιουργούν νόημα με τη δομή των σημειωτικών συστημάτων και με συγκεκριμένα κριτήρια ικανά να στηρίξουν μια κριτική ανάλυση της γλώσσας και άλλων σημειωτικών συστημάτων, ευέλικτη που να λειτουργεί ως εργαλείο για σημειωτικές δραστηριότητες (NLG, 1996 · Sarjit & Gurnam, 2007). Έτσι, επέλεξαν τη χρήση της Συστημικής Λειτουργικής Γραμματικής (ΣΛΓ), η οποία έχει ως βασική αρχή τη σύνδεση του γλωσσικού με το κοινωνικό (Halliday & Hasan, 1985). Η ΣΓΛ προσεγγίζει την περιγραφή του κοινωνικού πλαισίου ερμηνεύοντάς το ως δυο συσχετιζόμενα επίπεδα: το άμεσο πλαίσιο που χρησιμοποιείται η γλώσσα (*context of situation*) και το εύρος συστημάτων των άμεσων πλαισίων (*context of culture*) (Unsworth, 2001). Η μεταγλώσσα που προτείνεται για την ανάλυση του *Σχεδίου* περιλαμβάνει τους όρους, *κειμενικά είδη* (*genres*), που αφορούν σε συγκεκριμένες τεχνικές διαμόρφωσης κειμένων και διακειμενική οπτική και τους *Λόγους* (*discourses*), τις συμβατικές μορφές λόγου που παρουσιάζουν συγκεκριμένο τρόπο θέασης της πραγματικότητας και σκοπό.

Οι NLG (2000) έχουν αναγνωρίσει έξι βασικές περιοχές στις οποίες απαιτείται η λειτουργική γραμματική–μεταγλώσσα που περιγράφει και εξηγεί σχέδια νοήματος αλληλοεξαρτώμενα: το *γλωσσικό σχέδιο* (λεξιλόγιο, μεταφορά, τροπικότητα κ.ά.), *οπτικό* (χρώμα, προοπτική κ.ά.), *ακουστικό* (φωνή, ήχος, μουσική κ.ά.), *χωρικό* (αρχιτεκτονική, γεωγραφία, οικοσύστημα κ.ά.), *στάσεις σώματος* (συμπεριφορά, αισθαντικότητα, έλεγχος σώματος, συναίσθημα, κιναισθητική κ.ά.) και το *πολυτροπικό*, το οποίο αποτελεί το βασικό σχέδιο της διασύνδεσης όλων των άλλων τρόπων. Η πρόταση για μια μεταγλώσσα για την ανάλυση των σχεδίων της γλώσσας είναι σχεδιασμένη γύρω από μια επιλεκτική λίστα χαρακτηριστικών των κειμένων, με στόχο την εύρεση τρόπων για την καλύτερη διαχείριση της πληροφορίας.

Για την περιγραφή των πολυτροπικών *Σχεδίων* νοήματος και των σχέσεών τους αναφέρονται από τον Fairclough (1992a;1992b) δύο σημαντικά στοιχεία: η *υβριδικότητα* (δημιουργικός συνδυασμός σημειωτικών συστημάτων και αποκρυπτογράφηση του νοήματος) και η *διακειμενικότητα* (συγκεκριμένες τεχνικές κατασκευής των κειμένων, νοηματική διασύνδεσή τους και πολιτισμική ερμηνεία που εξαρτάται από αυτόν που αναλύει).

Σχετικά με τις πρακτικές της εφαρμογής των *πολυγραμματισμών* στη διδασκαλία συστήνονται τρεις διαστάσεις του μαθησιακού πλαισίου της τάξης: α) η *γνωστική διάσταση* [διακρίνεται ανάμεσα στη *μη επίσημη* (προσωπική εμπειρία και διάδραση μέσω της παρατήρησης, δοκιμής και πλάνης), στη *συστηματική* (μέσω θεσμών) και στη *μετασηματιστική γνώση* (θέτει ερωτήματα για το τι εμφανίζεται ως δεδομένο ή ‘φυσικό’ στη συστηματική γνώση, που παράγεται από έναν συνδυασμό ιστορικών, κοινωνικών, πολιτικών

στοιχείων), β) η παιδαγωγική διάσταση (μαθητοκεντρική διδασκαλία, ανακαλυπτική μάθηση, καθοδήγηση από τον/την εκπαιδευτικό, ανοιχτή διδασκαλία, έρευνα ποικίλων κειμενικών ειδών. Η διαχείριση της μάθησης περιλαμβάνει σχεδιασμό της μαθησιακής εμπειρίας, συνεργατική μάθηση, ατομική ανεξαρτησία στην εργασία, κοινά καθήκοντα, ενώ ο/η εκπαιδευτικός είναι διευκολυντής, οδηγός, συνεργάτης στην έρευνα) και γ) η διάσταση των *πολυγραμματισμών* που αφορά όλα τα προηγούμενα που έχουν αναλυθεί σε παιδαγωγικό και διδακτικό επίπεδο.

2. Κριτική

Η έρευνα για τους *πολυγραμματισμούς* ανέδειξε πολλά θετικά στοιχεία, αλλά και κάποια σημεία γενικότερου προβληματισμού. Συγκεκριμένα, όσον αφορά στα θετικά στοιχεία επικροτείται το γεγονός ότι εστιάζουν α) στη δημιουργία ενός παιδαγωγικού κλίματος στη βάση δημοκρατικών αρχών και αξιών, β) σε γνωστικούς και κοινωνικούς στόχους που αφορούν στον ενεργό και κριτικά σκεπτόμενο πολίτη (πολιτότητα), γ) στη διαχείριση των γλωσσικών και πολιτισμικών διαφορών και της χρήσης τους στην τάξη με στόχο την ενεργή συμμετοχή, δ) στη δημιουργία αυθεντικών πλαισίων μάθησης, ε) στη δημιουργία εμπειριών μάθησης που εμπλέκουν τους/τις μαθητές/-τριες σε ποικιλία επικοινωνιακών δραστηριοτήτων, βιωματικού και ερευνητικού χαρακτήρα στο πλαίσιο διαλόγου και κριτικής αναζήτησης, στ) στη χρήση των ψηφιακών μέσων ως βοηθητικών εργαλείων για την οικοδόμηση της γνώσης με καθοδήγηση και κριτικό τρόπο, ζ) σε συνδυαστικά μοντέλα γλωσσικών προσεγγίσεων στο πλαίσιο του λειτουργικού και κριτικού γραμματισμού, με ποικιλία στη χρήση πηγών και μέσων, η) σε στρατηγικές για την ανάπτυξη δεξιοτήτων ακρόασης, ανάγνωσης, κατανόησης και παραγωγής ποικίλων κειμενικών ειδών και τύπων, θ) σε μορφές διδασκαλίας που συνδυάζουν την ομαδοσυνεργατική και ατομική μάθηση, ι) σε πολλαπλές αξιολογικές πρακτικές (Botelho, Kerekes, Jang & Peterson, 2014 · Kress & van Leeuwen, 1996 · Gee, 1993 · Kalantzis, Cope, Harvey, 2003 · Sandretto & Tilson, 2013 · Mills, 2009).

Τα σημεία προβληματισμού που προέκυψαν από την έρευνα αφορούν στα εξής: α) έδωσαν έμφαση κυρίως στα μέσα της τεχνολογίας και σε δεξιότητες ανάλογες του ψηφιακού γραμματισμού (Jacobs, 2013:271), β) έδωσαν ένα τυποποιημένο μοντέλο μάθησης, παρά τις τοποθετήσεις των ερευνητών της ομάδας, γ) ως θεωρία δεν μπορούν να περιγράψουν την πολλαπλότητα του γραμματισμού και χρειάζεται επαναπροσδιορισμός σήμερα του όρου ώστε να καλύψει την πολυπλοκότητα της εποχής, δ) εστίασαν στο *τι* και *πώς* της διδασκαλίας, αλλά όχι στις διαφορετικές δεξιότητες που έχει ο/η κάθε μαθητής/-τρια, καθώς δεν έχουν όλοι/-ες 'πολλαπλές ικανότητες' (Huijser, 2006), ε) ο de Souza (Duboc & de Souza, 2021) αναφέρει πως στην *κιναισθητική* δεξιότητα η ομάδα δεν έδωσε έμφαση και ότι οι *πολυγραμματισμοί* εκφράζουν τον δυτικό τρόπο σκέψης, ο οποίος έδωσε έμφαση στον λογοκεντρισμό, παραμερίζοντας τον τρόπο παραγωγής νοήματος μέσω της κιναισθητικής, όπου συναισθήματα, νεύματα, γεύση, αφή, όσφρηση, οπτική και ακουστική λαμβάνουν χώρα. Επικράτησε, όπως σχετικά αναφέρει, ο *δυσισμός* σώμα-πνεύμα, ενώ υπάρχουν κοινωνίες, όπως της ανατολής, που καλλιεργούν τον γραμματισμό και μέσω του σώματος και όχι μόνο του πνεύματος. Σύμφωνα με τον de Souza δεν είναι απαραίτητο να δίνουμε έμφαση μόνο στα σημεία και τα στοιχεία εκείνα της γραπτής γλώσσας ή των εικόνων, καθώς υπάρχουν και τα όνειρα ή τα οράματα, στ) ο Prain (1997) στην κριτική του για τους NLG και τον ισχυρισμό τους ότι οι στατικοί κανόνες δεν διέπουν την κατασκευή νοήματος, αναφέρει πως οι ίδιοι στην πράξη παρέχουν πολύπλοκους κώδικες και καταλόγους σταθερών και

πολυτροπικών γλωσσικών στοιχείων, βασιζόμενων στη λειτουργική γραμματική του Halliday (1994), πράγμα το οποίο αντικρούει την έκκλησή τους για πολύπλοκα υβριδικά κείμενα που συνεχώς πολλαπλασιάζονται και μεταβάλλονται. Επίσης, εστιάζει στο ότι η επαναδιατύπωση της γλωσσικής γραμματικής για να συμπεριλάβει τους πέντε τρόπους του *Σχεδίου* (γλωσσικό, οπτικό κ.ά.) ανοίγει έναν αριθμό κειμένων που προτείνονται για την διδασκαλία του γραμματισμού που απαιτεί σημειωτικά εργαλεία ανάλυσης που οι NLG δεν παρέχουν, η) η Auerbach (2001:106) επίσης αναφέρει πως οι *πολυγραμματισμοί* μπορεί να παραμελούν ασυμβίβαστες ιδεολογικές τάσεις ανάμεσα σε κάθε προσέγγιση που προτείνουν στο διδακτικό τους μοντέλο, για παράδειγμα η *κριτική παιδεία* ή η *μετασχηματιστική πρακτική* έρχονται σε αντίθεση με τη συνιστώσα της *ανοιχτής διδασκαλίας*, η οποία απηχεί την παραδοσιακή αντίληψη περί γραμματισμού, καθώς πραγματοποιείται επί της ουσίας αναπαραγωγή ενός περιορισμένου συνόλου γλωσσικών συμβάσεων. Επίσης, η Auerbach αναφέρει ότι θα έπρεπε οι NLG να λάβουν υπόψη τις σχέσεις ισχύος και την ιδεολογία που υπάρχουν στα σχολεία και να μην αγνοούν τρόπους κοινωνικής δόμησης του γραμματισμού, οι οποίοι έχουν ιστορικά εξυπηρετήσει ως εργαλείο για αναπαραγωγή της υπάρχουσας κοινωνικής διάταξης και θ) η ταμπέλα “a pedagogy of multiliteracies” ενδέχεται να πέφτει στις παγίδες του διεθνισμού παρά την προειδοποίηση για κινδύνους. Σε πολλά μέρη του κόσμου οι εκπαιδευτικοί εμποδίζονται στο να ασκήσουν τις δικές τους παιδαγωγικές επιλογές σε σχέση με τα τοπικά συγκείμενα.

3. Η ενσωμάτωση των *πολυγραμματισμών* στο ΠΣ

Η ενσωμάτωση μιας θεωρίας σε ένα ΠΣ σημαίνει, αρχικά, την επιστημονική αποδοχή της ως έγκυρης και κατάλληλης για εφαρμογή στη διδασκαλία, την προσαρμογή της στη φιλοσοφία ενός προγράμματος και τη συμβατότητά της με την εκάστοτε εθνική εκπαιδευτική πολιτική, καθώς υπάρχουν συγκεκριμένοι βραχυπρόθεσμοι και μακροπρόθεσμοι γνωστικοί και κοινωνικοί στόχοι προς επίτευξη. Το κάθε Πρόγραμμα Σπουδών έχει τη δική του ταυτότητα, καθώς διαμορφώνεται σε συγκεκριμένο ιστορικό, φιλοσοφικό, θεωρητικό και ιδεολογικό πλαίσιο, το οποίο εκφράζει μέσω των αρχών και αντιλήψεων που υιοθετεί, των θεωρητικών του επιλογών, των στόχων του, του μαθησιακού υλικού και των τρόπων χρήσης του, των μεθόδων διδασκαλίας και των αξιολογικών του εργαλείων (Apple, 1986 · Giroux, 1997). Συγκεκριμένα, το γλωσσικό Πρόγραμμα Σπουδών, για το οποίο γίνεται λόγος εδώ, αποτελεί ένα σύγχρονο πρόγραμμα βασισμένο σε δημοκρατικές αρχές και αξίες, σε μαθητοκεντρικές μορφές διδασκαλίας και μάθησης με ποικίλα στοιχεία από τη σύγχρονη θεωρητική και εφαρμοσμένη γλωσσολογία (de Saussure, Chomsky, Halliday, Martin κ.ά), την παιδαγωγική επιστήμη (Dewey, Freire κ.ά.), την κοινωνιογλωσσολογία (Hymes κ.ά.), ψυχολογία (Vigotsky, Piaget κ.ά), του εφαρμοσμένου θεάτρου κ.ά. Η ενσωμάτωση της θεωρίας των *πολυγραμματισμών* πραγματοποιήθηκε σε αυτό το πλαίσιο, το οποίο παρουσιάζει κοινά σημεία με τους δημιουργούς της θεωρίας σε επίπεδο αρχών, θεωριών και πρακτικών εφαρμογής. Συγκεκριμένα, σε διδακτικό επίπεδο οι *πολυγραμματισμοί* εντάχθηκαν στο ΠΣ ως εξής:

- α) εστιάζοντας στον/στη μαθητή/-τρια, στο γνωστικό και κοινωνικοπολιτισμικό τους υπόβαθρο, στις αναπτυξιακές τους ανάγκες, στο πλαίσιο αντιπαραβολικών και συγκριτικών διαδικασιών, με στόχο την ενεργοποίηση των κινήτρων μάθησης για ευρύτερη συμμετοχή, είτε μέσα από ομαδοσυνεργατικές μορφές μάθησης είτε από διαφοροποιημένες,
- β) δίνοντας έμφαση σε βιωματικού και ερευνητικού τύπου δραστηριότητες,

- γ) προτείνοντας η διδασκαλία να εστιάζει σε δυο άξονες 1) στη μελέτη διακριτών κειμενικών τύπων και στο πλαίσιο της πολυτροπικής ανάλυσης 2) στη συνεισφορά ποικίλων σημειωτικών τρόπων για στην οργάνωση και μετάδοση του μηνύματος
- δ) σε συνδυασμό με άλλες διδακτικές προσεγγίσεις, όπως η επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση στο πλαίσιο του λειτουργικού και κριτικού γραμματισμού,
- ε) εστιάζοντας στην ανάπτυξη δεξιοτήτων της περιγραφής, εξήγησης, αφήγησης, κατανόησης, επιχειρηματολογίας, μέσω της εξοικείωσης με γλωσσικές και δομικές συμβάσεις ποικίλων κειμενικών ειδών και τύπων και αποδόμησης των στερεοτύπων και κυρίαρχων ιδεολογιών τους,
- στ) διαμορφώνοντας εκπαιδευτικό υλικό από ποικίλες πηγές και επικοινωνιακά περιβάλλοντα, με χρήση αυθεντικών κειμένων, στοχεύοντας στην κατανόηση του τρόπου λειτουργίας των γραμματικοσυντακτικών φαινομένων, των στόχων τους, της περιστασης επικοινωνίας, του πλαισίου δημιουργίας τους,
- ζ) αντιμετωπίζοντας το κείμενο ως προϊόν επικοινωνίας, ως γλωσσική νοηματική δομή, ως φορέα κοινωνικοπολιτισμικού νοήματος, ως αντικείμενο αξιολόγησης,
- η) σε συνδυαστικές μορφές αξιολόγησης, όπως η αρχική, διαμορφωτική, τελική, η αυτοαξιολόγηση, ετεροαξιολόγηση, portfolio, ημερολόγια παρατήρησης κ.ά.,
- θ) παρέχοντας ενδεικτικά παραδείγματα τρόπων διδασκαλίας των πολυγραμματισμών για την ανάπτυξη δεξιοτήτων ακρόασης, ανάγνωσης, κατανόησης και παραγωγής λόγου,
- ι) παρουσιάζοντας σχετική βιβλιογραφία και ερμηνεία γλωσσικών όρων.

4. Αξιολόγηση-Συμπεράσματα

Στη σύγχρονη εποχή της αυξημένης επίδρασης της τεχνολογίας σε όλους τους τομείς της ζωής, της κυριαρχίας των νέων τρόπων έκφρασης και πολλαπλότητας των καναλιών επικοινωνίας, των αλλαγών στον τρόπο και στα μέσα μετάδοσης της πληροφορίας, του γλωσσικού και πολιτισμικού πλουραλισμού, κατανοούμε τη δυσκολία διαχείρισης αυτής της πολυσύνθετης πραγματικότητας με τις νέες ανάγκες που επέφερε για την χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ο συντονισμός ενός εκπαιδευτικού συστήματος με τα νέα δεδομένα και οι μεταρρυθμίσεις στις οποίες στοχεύει, δεν είναι τυχαίο ότι ξεκινούν από το γνωστικό αντικείμενο της γλώσσας, καθώς η γλώσσα αποτελεί τον ανθρώπινο μηχανισμό που κατακτάται, μεν, με φυσικό τρόπο, αλλά αναπτύσσεται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Στο πλαίσιο αυτό το ΠΣ 2021 για τη γλωσσική διδασκαλία είναι διαμορφωμένο στην ιστορική πραγματικότητα της εποχής του, εμπεριέχει σύγχρονα στοιχεία για την παιδαγωγική και τη διδακτική, καθώς συνδυάζει θεωρητικά μοντέλα μάθησης, εμπεριέχει προτάσεις για τη χρήση και επεξεργασία ποικιλίας κειμενικών ειδών και τύπων, στρατηγικών, μεθόδων διδασκαλίας και εργαλείων αξιολόγησης. Η ενσωμάτωση των *πολυγραμματισμών* στο ΠΣ πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με αυτά τα δεδομένα και ως μία επιπλέον διδακτική πρόταση σε συνδυασμό με άλλες, όπως την επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση. Ως θεωρία παρουσιάζει μια σύγχρονη ματιά στον τρόπο προσέγγισης της γλωσσικής διδασκαλίας, ωστόσο προτείνεται να ληφθεί υπόψη κατά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών η κριτική που έχει ασκηθεί για το σύνολο των διδακτικών προτάσεων, έτσι ώστε να αποφευχθούν παρερμηνείες της θεωρίας κατά την εφαρμογή τους στην πράξη.

Οι *πολυγραμματισμοί* εμπεριέχονται στο ΠΣ δίνοντας έμφαση στον πολυγλωσσισμό, στην κατανόηση και παραγωγή πολυσημειωτικών κειμένων, στην αμεσότητα, αυθεντικότητα, σε

ποικιλία τρόπων επικοινωνίας, διαπραγμάτευση νοήματος, ενσωμάτωση πολλαπλών τύπων γνώσης, ανάπτυξη δεξιοτήτων για βαθύτερη κατανόηση, αντίληψη του σκοπού των σημειωτικών επιλογών, πολυτροπική ανάγνωση των κειμένων, κριτική αποτίμηση, ανάπτυξη ικανότητας συνδυασμού πόρων και μέσων, αποτελεσματικότητα στην επικοινωνία, στον έλεγχο και σε τρόπους διαχείρισης της πολυσημειωτικής πραγματικότητας.

Αξιολογώντας τα σημεία εκείνα της κριτικής για το ότι οι *πολυγραμματισμοί* δεν καλύπτουν όλο το φάσμα του γραμματισμού, η απάντηση είναι πως δεν υπάρχει σύγχρονη θεωρία που να το καλύπτει, καθώς τα κριτήρια γραμματισμού αλλάζουν ανά εποχή και είναι δύσκολο να προβλεφθούν. Το σημαντικό είναι ότι συνδυάζονται με άλλες διδακτικές θεωρίες και έτσι υπάρχει κάλυψη κάποιων κενών. Όσον αφορά σε άλλο σημείο της κριτικής που αναφέρει ότι αποτελούν άλλο ένα τυποποιημένο μοντέλο διδασκαλίας, διαπιστώνεται ότι η τυποποίηση εμπεριέχεται στη διδακτική πράξη, ωστόσο χρειάζεται να υπάρχει γνώση από την πλευρά των εκπαιδευτικών για να αξιολογείται ως προς την αποτελεσματικότητά της και να αξιοποιούνται τα θετικά της στοιχεία. Ως προς την κριτική για την ιδεολογική διαφάνεια των στοιχείων του διδακτικού μοντέλου της, γίνεται αντιληπτό ότι η αναπαραγωγή ιδεολογιών και σχέσεων εξουσίας είναι μια πραγματικότητα στα σχολεία, ωστόσο η ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού, ως ευρύτερος στόχος, μπορεί να αναδείξει αυτές τις πραγματικότητες.

Οι *πολυγραμματισμοί* αποτελούν ένα διεθνές project και οι δημιουργοί τους προτείνουν διάλογο με όλη την επιστημονική κοινότητα, που βέβαια ήδη πραγματοποιείται, καθώς βρίσκονται στο προσκήνιο εδώ και τριάντα χρόνια και έχουν ήδη δοκιμαστεί στην πράξη. Η εστίαση στο ότι δεν θα φτάσουν όλοι στον στόχο εξαιτίας βιολογικών, κοινωνικών και πολιτισμικών κριτηρίων μπορεί να αποτελεί γεγονός, ίσως όμως αμβλύνεται από τους σκοπούς του εκπαιδευτικού συστήματος για ισότητα των ευκαιριών και χρήση της πρότερης γνώσης για ενεργή συμμετοχή.

Αυτό που έχει σημασία για την εκπαιδευτική κοινότητα, η οποία καλείται να εφαρμόσει τα όσα προτείνονται στους Οδηγούς Σπουδών, είναι να λάβει γνώση του περιεχομένου τους, ώστε να μπορεί να ασκήσει κριτική και να αξιολογήσει τη χρησιμότητά τους στη διδασκαλία.

Βιβλιογραφία

- Apple, M. (1986). *Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Auerbach, E. (2001). *Considering the multiliteracies pedagogy: Looking through the lens of family literacy*. In Transformations in language and learning: Perspectives on multiliteracies, ed. K.M. and B. Cope, 99–112. Altona, Australia: Common Ground.
- Botelho, M. J., Kerekes, J., Jank, E. & Peterson, S. S. (2014) Assessing Multiliteracies: Mismatches and Opportunities. In *Language and Literacy*. May 2014 DOI: 10.20360/G21G6W
- Duboc, A.P.M. & de Souza L.M.T.M. (2021) Delinking Multiliteracies and the Reimagining of Literacy Studies. *Rev. Bras. Linguíst. Apl.*, v. 21, n. 2, p. 547-576.
- Fairclough, N. (1992a). *Discourse and social power*. London: Polity Press.
- Fairclough, N. (1992b). Discourse and text: Linguistic and intertextual analysis within discourse analysis. *Discourse and Society*, 3, 193-217.

Gee, J. P. (1993). What is Literacy?. In L. M. Cleary & M. Linn, (eds), *Linguistics for teachers*, pp. 257-265. New York: Mc Graw Hill.

Giroux, H.A. (1997). *Pedagogy and the Politics of Hope*. Westview Press.

Halliday, M.A.K. & Hasan, R. (1985). *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-semiotic Perspective*. Deakin University.

Halliday, M.A.K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. London, Auckland: Edward Arnold.

Huijser, H. (2006). Refocusing Multiliteracies for the Net Generation. In *International Journal of Pedagogies and Learning*, 2(1), pp. 21-33.

Jacobs, G. E. (2013). Reimagining multiliteracies: A response to Leander and Boldt. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 57, 270–273.

Janks, H. (2010). *Literacy and Power*. New York, NY: Routledge.

Kalantzis, M., Cope, B. Harvey, A. (2003). Assessing Multiliteracies and the New Basics. In *Assessment in Education*, Vol. 10, No. 1, March 2003 ISSN 0969-594X print; ISSN 1465-329X online/03/010015-12 ©2003 Taylor & Francis Ltd DOI: 10.1080/0969594032000085721

Kress, G. & van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.

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

Prain, V. (1997). Multi(national)literacies and globalising discourses. *Discourse: Studies in the cultural politics of education* 18, no. 3: 453–67.

Sandretto, S. & Tilson, J. (2013). Reconceptualising literacy: Critical multiliteracies for “new times”. In *Teaching & Learning Research Initiative*.

Sarjit Kaur & Gurnam Kaur Sidhu (2007). Using the Multiliteracies Approach to Promote English Literacy in Higher Education. *Asian Journal of University Education*, 7, 112-132. ISSN 1823-7797

Mills, K. (2009). Multiliteracies: Interrogating Competing Discourses. *Language and Education*, 23(2), 103-116. In *Language and Education*. March 2009 DOI: 10.1080/09500780802152762

Unsworth, L. (2001). *Teaching multiliteracies across the curriculum*. Open University Press London.

Η ενίσχυση των αφηγηματικών δεξιοτήτων στο πνεύμα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Μαρία Κυπριωτάκη, Ελένη Βρετουδάκη & Αθηνά Αγγέλη

Περίληψη

Οι αφηγηματικές δεξιότητες θεωρούνται ένας οικολογικά έγκυρος τρόπος αποτύπωσης των γνωστικών, γλωσσικών και κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας. Επιπλέον, θεωρούνται ένας σημαντικός τρόπος αξιολόγησης παιδιών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες και στο πραγματολογικό επίπεδο της γλώσσας, όπως τα παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Η παρούσα μελέτη βασίστηκε στο πλαίσιο της Σύντομης Συνομιλητικής Παρέμβασης (ΣΣΠ) που προτάθηκε από τους Veneziano και Plumet (2019). Σκοπός μας ήταν να βελτιώσουμε τις αφηγηματικές δεξιότητες παιδιών προσχολικής ηλικίας στα πλαίσια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσής τους. Τα παιδιά του δείγματος προέρχονταν από δύο τάξεις αγροτικών νηπιαγωγείων και αποτελούνταν από 22 τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά συμπεριλαμβανομένων 4 παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ). Τα παιδιά είχαν ηλικία από 4 έως 6 έτη. Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, τα παιδιά παρακινήθηκαν μέσω οπτικών βοηθημάτων και λεκτικών προτροπών να μιλήσουν για τα γεγονότα και τα αίτια των γεγονότων σε μια ιστορία που αναφέρονταν σε μια παρεξήγηση μεταξύ δύο χαρακτήρων. Όλες οι αφηγήσεις των παιδιών αξιολογήθηκαν στη βάση συγκεκριμένων στοιχείων (γεγονότα ιστορίας, επεξήγηση/αιτιολόγηση των γεγονότων, ψυχολογική κατάσταση των χαρακτήρων, πιθανές ψευδείς πεποιθήσεις των χαρακτήρων και διόρθωση της ψευδούς πεποίθησης). Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης έδειξαν σημαντική βελτίωση όλων των παιδιών στην αναφορά των δομικών στοιχείων της ιστορίας όπως και στις αναφορές για τη ψυχολογική κατάσταση των χαρακτήρων της ιστορίας. Οι δυσκολίες παρέμειναν, σε κάποιο βαθμό, κυρίως στα παιδιά με ΔΑΦ, σε ότι αφορά την αιτιολόγηση των γεγονότων της ιστορίας και την κατανόηση του γεγονότος της παρεξήγησης όπως και των συνεπειών της.

Λέξεις-κλειδιά: αφηγηματικές δεξιότητες, συμπεριληπτική εκπαίδευση, παιδιά με ΔΑΦ

0. Εισαγωγή

Τα σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης στοχεύουν να βελτιώσουν τις ευκαιρίες που παρέχουν στα παιδιά να επικοινωνήσουν μεταξύ τους, να μοιραστούν τις ιδέες τους, να συμμετέχουν σε κοινά έργα και να εκφραστούν με ποικίλους τρόπους, ξεκινώντας από εκείνα των πρώτων χρόνων (Vezzani, 2019). Υπάρχουν ενδείξεις ότι η συνεργατική επικοινωνία, δηλαδή οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των συνομηλίκων είναι πολύ σπάνιες σε μαθησιακές διαδικασίες (εργασίες, συζητήσεις) που πραγματοποιούνται μέσα στην τάξη και έχουν ως βασικό στόχο την προώθηση της μάθησης. Οι συζητήσεις στην προσχολική τάξη σχετίζονται κυρίως με ένα θέμα ή ένα έργο και διεξάγονται συνήθως με πρωτοβουλία του/της εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια οργανωμένων δραστηριοτήτων, αλλά και με πρωτοβουλία των παιδιών κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού (Hansen & Alvestad, 2018).

Οι αφηγήσεις στις διάφορες μορφές τους (αναδιήγηση, αφήγηση προσωπικών ή φανταστικών ιστοριών) φαίνεται να προσφέρονται για την πραγματοποίηση ποικίλων δραστηριοτήτων (Vretudaki, 2022), ανάμεσα σε αυτές, κυρίαρχη θέση κρατούν οι ερωτήσεις-απαντήσεις και οι συζητήσεις που σχετίζονται με το περιεχόμενο της ιστορίας (Silva et al., 2014· Veneziano et al., 2020). Οι συζητήσεις που διεξάγονται είτε κατά τη διάρκεια είτε μετά την αφήγηση μιας ιστορίας είναι ιδιαίτερα χρήσιμες για τα παιδιά που αντιμετωπίζουν γλωσσικές δυσκολίες καθώς βοηθούν στη διάκριση μεταξύ παροδικών και επίμονων γλωσσικών προβλημάτων και στην πρόβλεψη των μετέπειτα σχολικών επιτευγμάτων των παιδιών, ιδιαίτερα της αναγνωστικής τους κατανόησης (Pesco & Gagné, 2015). Επιπλέον, η έρευνα έχει δείξει ότι όταν τα παιδιά είναι σε θέση να ερμηνεύουν τις αιτίες των γεγονότων μιας ιστορίας και να αξιοποιούν τους αιτιακούς συνδέσμους αυτή η ικανότητά τους επηρεάζει τη μελλοντική δυνατότητά τους να συγγράφουν κείμενα, να αιτιολογούν δεδομένα, να επιλύουν προβλήματα και να λαμβάνουν αποφάσεις (Gillam et al., 2015· White et al., 2007).

1. Κυρίως θέμα

1.1 Η ενίσχυση των αφηγηματικών δεξιοτήτων στην προσχολική τάξη

Οι Pentimonti και Justice (2010) δημιούργησαν μια υποστηρικτική αλληλεπιδραστική συνθήκη με σκόπιμες ερωτήσεις και συζητήσεις κατά την ανάγνωση ιστοριών με σκοπό να ενισχύσουν την κατανόηση παιδιών με διαφοροποιημένο τρόπο. Από τις προτεινόμενες ερωτήσεις οι τρεις πρώτες χαρακτηρίζονται ως χαμηλής υποβοήθησης από την πλευρά του/της εκπαιδευτικού προς το παιδί ενώ οι επόμενες τρεις αναφέρονται ως υψηλής υποβοήθησης για τα παιδιά που δυσχεραίνεται σημαντικά η διαδικασία της κατανόησης για ποικίλους λόγους: α) *Γενίκευση* (το παιδί καλείται να μιλήσει για ένα γεγονός σχετικό με το περιεχόμενο της ιστορίας), β) *Αιτιολόγηση* (το παιδί καλείται να αιτιολογήσει γιατί συνέβη κάτι στην ιστορία), γ) *Πρόβλεψη* (το παιδί καλείται να περιγράψει τι μπορεί να συμβεί στη συνέχεια ή να υποθέσει την έκβαση ενός γεγονότος), δ) *Συμμετοχή* (δύο παιδιά καλούνται να πραγματοποιήσουν μια μικρή δραστηριότητα σχετική με την ιστορία), ε) *Μείωση επιλογών* (ο/η εκπαιδευτικός για να υποστηρίξει τη συμμετοχή των παιδιών μειώνει τις επιλογές για σωστή απάντηση) και στ) *Εκμείευση* (ο/η εκπαιδευτικός προτρέπει τα παιδιά να δώσουν μια σωστή απάντηση σε σχέση με το περιεχόμενο της ιστορίας μοντελοποιώντας ο/η ίδιος/α την ιδανική απάντηση και το παιδί την επαναλαμβάνει).

Οι αφηγήσεις οι οποίες δημιουργούνται στα πλαίσια μιας αλληλεπιδραστικής συζήτησης περιέχουν περισσότερες εξηγήσεις και αναφορές για την εσωτερική κατάσταση των χαρακτήρων (σκέψεις, συναισθήματα) από τις μονολογικές αφηγήσεις (Shiro, 2003). Τα αποτελέσματα της μελέτης των Silva, Strasser και Cain, 2014 έδειξαν ότι οι αφηγήσεις που παρήγαγαν τα παιδιά μετά από ένα σύνολο ερωτήσεων που πραγματοποίησαν οι ερευνήτριες, είχαν καλύτερη δομή και περιεχόμενο. Επιπλέον, φάνηκε ότι όταν οι ερωτήσεις εστιάζουν στα βασικά στοιχεία μιας ιστορίας (σκηνικό, πρόβλημα του κεντρικού ήρωα, ενέργειες και αποτελέσματα) βελτιώνονται τόσο το δομικό περιεχόμενο των ιστοριών τους όσο και οι αναφορές και τα σχόλιά τους για τους χαρακτήρες της ιστορίας.

1.2 Η ενίσχυση των αφηγηματικών δεξιοτήτων στα πλαίσια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές όπως παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (τα οποία συνήθως παρουσιάζουν και αδυναμίες σε όψεις τις γλώσσας), αντιμετωπίζουν επιπλέον δυσκολίες, με βάση τη *Θεωρία του νου* (Theory of Mind-ToM), στην κατανόηση των αιτιών των γεγονότων σε μια εικονογραφημένη ιστορία αλλά και στην κατανόηση των σκέψεων και των συναισθημάτων των άλλων. Έτσι οι ερμηνείες τους σε διάφορα γεγονότα φανταστικά ή πραγματικά είναι φτωχές έως και ανύπαρκτες (Altun, 2022· Beaudoin et al., 2020· Mäkinen et al., 2014).

Τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.) πραγματοποιούν περιορισμένες αναφορές για τις εσωτερικές καταστάσεις (συναισθήματα, σκέψεις) των χαρακτήρων μιας ιστορίας σε σχέση με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά, τόσο όταν αφηγούνται φανταστικές ιστορίες βασιζόμενα σε εικόνες όσο και όταν αφηγούνται προσωπικές ιστορίες. Επιπλέον, οι αφηγήσεις παιδιών με Δ.Α.Φ. φαίνεται να είναι πιο περιγραφικές και να περιέχουν λιγότερες επεξηγήσεις γεγονότων (Banney et al., 2015· Colozzo et al., 2015· Kauschke et al., 2016· Resches & Pereira, 2007).

Η *Σύντομη Συνομιλητική Παρέμβαση* (Short Conversational Intervention), η οποία προτείνεται από τις ερευνήτριες Veneziano και Plumet (2019) και αποτελεί το πλαίσιο του παρόντος μεθοδολογικού σχεδιασμού, εστιάζει την προσοχή και τη σκέψη των Τυπικά Αναπτυσσόμενων (Τ.Α.) παιδιών και των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.) σχετικά με τις αιτιώδεις σχέσεις των γεγονότων σε μια ιστορία. Σε αυτή τη διαδικασία, τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να ερμηνεύσουν με βάση τη δική τους υποκειμενική οπτική τις φυσικές αιτίες των γεγονότων ή τα ψυχολογικά κίνητρα των συμπεριφορών των χαρακτήρων (Veneziano et al., 2020). Τα δεδομένα διεθνώς από προγράμματα παρέμβασης που στοχεύουν στην ανάπτυξη των αφηγηματικών δεξιοτήτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας με παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.) είναι εξαιρετικά περιορισμένα.

2. Μεθοδολογία

2.1 Σκοπός

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνήσει εάν η μέθοδος της *Σύντομης Συνομιλητικής Παρέμβασης* (Σ.Σ.Π.) θα μπορούσε να βοηθήσει παιδιά Τυπικής Ανάπτυξης (Τ.Α.) και παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος να πραγματοποιήσουν στις αφηγήσεις τους αιτιολογικές κρίσεις και νοητικές διεργασίες/σκέψεις σχετικές με τις αιτίες των γεγονότων και τα κίνητρα των συμπεριφορών των χαρακτήρων.

2.2 Ερευνητικές υποθέσεις

1^η ερευνητική υπόθεση

Τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά θα παρουσιάσουν σημαντικά καλύτερες επιδόσεις σε όλα τα αφηγηματικά κριτήρια μετά την εφαρμογή του προγράμματος.

2^η ερευνητική υπόθεση

Τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.)θα παρουσιάσουν καλύτερες επιδόσεις σε όλα τα αφηγηματικά κριτήρια μετά την εφαρμογή του προγράμματος.

3^η ερευνητική υπόθεση

Τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά θα παρουσιάσουν μεγαλύτερο αριθμό γεγονότων στις αφηγήσεις τους σε σχέση με τις αφηγήσεις των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.)

4^η ερευνητική υπόθεση

Τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά θα παρουσιάσουν περισσότερες επεξηγήσεις γεγονότων και συμπεριφορών των χαρακτήρων της ιστορίας στις αφηγήσεις τους σε σχέση με τις αφηγήσεις των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.).

5^η ερευνητική υπόθεση

Τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά θα παρουσιάσουν περισσότερες επεξηγήσεις για την εσωτερική κατάσταση των χαρακτήρων της ιστορίας στις αφηγήσεις τους σε σχέση με τις αφηγήσεις των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.).

6^η ερευνητική υπόθεση

Τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά θα αναγνωρίσουν και θα εκφράσουν σε υψηλότερο βαθμό τις καταστάσεις ψευδούς πεποιθήσης, αλλά και της διόρθωσης της ψευδούς πεποιθήσης των χαρακτήρων της ιστορίας στις αφηγήσεις τους σε σχέση με τις αφηγήσεις των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.), τα οποία δεν θα τις αναγνωρίσουν.

2.3 Δείγμα

Οι συμμετέχοντες ήταν είκοσι δύο παιδιά (22) προσχολικής ηλικίας, όλα φυσικοί ομιλητές της Ελληνικής γλώσσας: 4 παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.) (3 αγόρια και 1 κορίτσι) μέση ηλικία = 5,3 έτη και 15 Τυπικά Αναπτυσσόμενα παιδιά (8 αγόρια και 7 κορίτσια) ηλικίας 4,6 έως 5,10 ετών (μέση ηλικία = 5,1 έτη). Η ομάδα των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος είχε διαγνωστεί από Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.) και το επίπεδο βαρύτητάς τους ήταν ένα. Το δείγμα προήλθε από δύο νηπιαγωγεία που είχαν έδρα σε αγροτική περιοχή της Κρήτης.

2.4 Μετρήσεις πριν την παρέμβαση

Η μη λεκτική ικανότητα των παιδιών αξιολογήθηκε από το Raven's Colored Progressive Matrices, το οποίο σταθμίστηκε πρόσφατα στα ελληνικά από τους Σιδερίδης κ. ά. (2015). Ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's α ήταν 0,87 και η ταυτόχρονη εγκυρότητα 0,97, ήταν επίσης υψηλή.

Η αφηγηματική ικανότητα των παιδιών αξιολογήθηκε με το Τεστ Αφήγηση με Εικόνες του Ελληνικού τυποποιημένου Τεστ Λόγου και Ομιλίας (Οικονόμου κ.ά., 2007). Από τα παιδιά ζητήθηκε να αφηγηθούν μια ιστορία σύμφωνα με μια σειρά εικόνων. Κάθε ιστορία καταγράφηκε και αξιολογήθηκε για την παρουσία συγκεκριμένων μορφολογικών/συντακτικών στοιχείων του αφηγηματικού λόγου των παιδιών. Η εσωτερική

αξιοπιστία υπολογίστηκε σε 0,85, 0,82, 0,83 για τις αντίστοιχες ηλικιακές ομάδες (3–4, 4–5 και 5–6 ετών).

Επιπλέον, η ικανότητα των παιδιών να αφηγούνται ιστορίες αξιολογήθηκε από το *Logometro* (Antonίου et al., 2016). Το *Logometro* είναι ένα σετ ψηφιακής αξιολόγησης μέσω του οποίου αξιολογούνται συστηματικά μια σειρά από προφορικές γλωσσικές δεξιότητες όπως η φωνολογική επίγνωση, οι αφηγηματικές δεξιότητες, η γνώση λεξιλογίου, η μορφολογική επίγνωση, η ακουστική κατανόηση, η πραγματολογική χρήση της γλώσσας και οι δεξιότητες αναδυόμενου γραμματισμού. Η αξιοπιστία δοκιμής-επανεξέτασης κάθε υποκλίμακας εκτιμήθηκε μεταξύ 0,73 και 0,96.

2.5 Μετρήσεις πριν και μετά την παρέμβαση

Όλες οι αφηγήσεις των παιδιών μεταγράφηκαν κατά λέξη. Αξιολογήθηκαν συγκεκριμένες όψεις της αφήγησης:

1) *Τα γεγονότα της ιστορίας*. Οκτώ «γεγονότα», που αναπαριστώνται περισσότερο ή λιγότερο ρητά στις εικόνες, αποτελούν τη δομή της ιστορίας.

2) *Επεξηγήσεις γεγονότων*. Όλες οι εξηγήσεις που έδωσαν τα παιδιά ήταν κωδικοποιημένες. Τόσο το τι εξηγήθηκε όσο και το πώς εξηγήθηκε ένα γεγονός ή μια συμπεριφορά χαρακτήρα. Οι εξηγήσεις κατηγοριοποιήθηκαν σε: α) *φυσικά αίτια* (π.χ. «σκοντάφτει λόγω της πέτρας»). β) *Αιτίες εσωτερικών καταστάσεων* (π.χ. «κλαίει επειδή πονάει», «το πρώτο παιδί σπρώχνει το δεύτερο γιατί δεν κατάλαβε γιατί τον έσπρωξε αυτός στην αρχή») και γ) *κοινωνικά αίτια* (π.χ. «όπως τον έσπρωξε, τον έσπρωξε κι αυτός»).

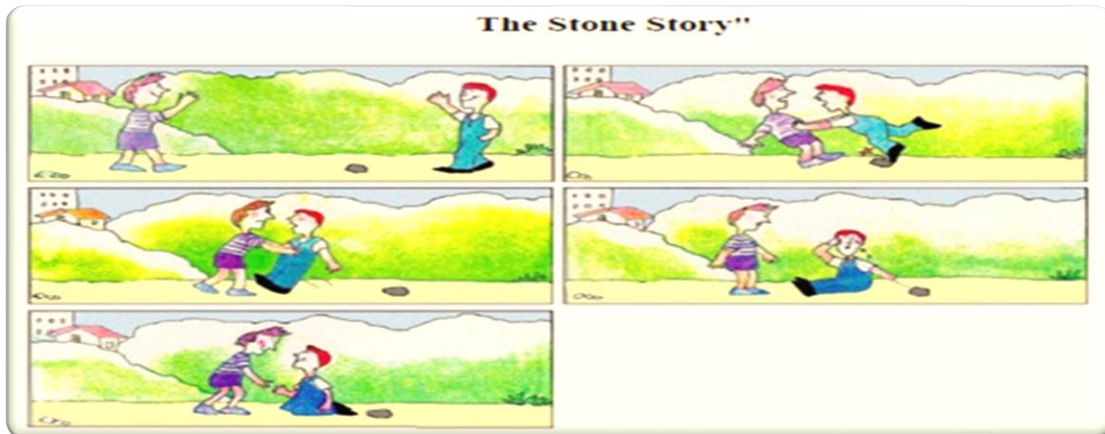
3) *Εσωτερικές καταστάσεις των χαρακτήρων*. Οι εσωτερικές καταστάσεις των χαρακτήρων διακρίθηκαν σε τέσσερις τύπους: α) *Φυσικές* (π.χ. πονάει), β) *Συναισθηματικές* (π.χ. είναι χαρούμενος, θυμωμένος, καθώς και: τον συγχώρεσε, ζήτησε συγγνώμη, θέλει να είναι φίλοι), γ) *Σκόπιμες* (π.χ. να θέλει κάτι ο χαρακτήρας ή να μην θέλει ή να κάνει κάτι από πρόθεση) και δ) *Γνωσιολογικές-Νοητικές* (π.χ. αξιοποίηση των γνωστικών ρημάτων: πιστεύει, νομίζει, γνωρίζει, καταλαβαίνει...).

Δύο Γνωσιολογικές-Νοητικές καταστάσεις πιο περίπλοκες, απαιτητικές και σπάνιες για την ηλικία των παιδιών κωδικοποιήθηκαν χωριστά: α) *Η απόδοση της ψευδούς πεποίθησης* (False Believe Task-FB) και β) *Η διόρθωση της ψευδούς πεποίθησης* (Rectification of False Believe Task-RFB). Στην απόδοση της *ψευδούς πεποίθησης* (FB) το παιδί πρέπει να αναγνωρίσει και να εκφράσει τόσο τη φυσική αιτία της πρώτης ώθησης (το πρώτο παιδί έσπρωξε το δεύτερο) αλλά και ότι δεν ήταν σκόπιμη η πρώτη ώθηση όμως το πρώτο παιδί νόμιζε ότι τον έσπρωξε σκόπιμα (π.χ. «υπάρχει ένα παιδί που έπεσε σε μια πέτρα και έσπρωξε τον φίλο του και ο άλλος πίστεψε ότι το είχε κάνει επίτηδες»). Αναφέρεται σε μια πεποίθηση δεύτερης τάξης, με την έννοια ότι δεν είναι απλώς μια θεώρηση/άποψη για μια κατάσταση του περιβάλλοντος, αλλά μια θεώρηση για την πρόθεση ενός άλλου ατόμου. Στη *διόρθωση της λανθασμένης πεποίθησης* (RFB) το παιδί πρέπει να κατανοήσει και να εκφράσει τόσο ότι το πρώτο παιδί εξήγησε στο δεύτερο ότι δεν το έκανε σκόπιμα προσθέτοντας πιθανώς τον φυσικό λόγο που κρύβεται πίσω από την αρχική ώθηση (π.χ. «λέει στο άλλο παιδί ότι οφείλεται στην πέτρα που σκόνταψε και τον έσπρωξε και το άλλο παιδί κατάλαβε»).

2.6 Διαδικασία

Στην πρώτη φάση της *Σύντομης Συνομιλητικής Παρέμβασης* τα παιδιά κλήθηκαν να δουν μια ακολουθία πέντε εικόνων και να συνθέσουν μια ιστορία με βάση τις εικόνες αυτές. Η ιστορία ονομάστηκε: *Η ιστορία με την πέτρα* (Stone story). Όταν το παιδί ήταν έτοιμο να αφηγηθεί, οι εικόνες αφαιρούνταν από μπροστά του και το παιδί αφηγούνταν μια ιστορία προσπαθώντας να ερμηνεύσει τις εικόνες που μόλις είδε. Η πρώτη αφήγηση ήταν ελεύθερη-μονολογική (Veneziano & Plumet, 2019).

Εικόνα 1



Μετά από την πρώτη μονολογική αφήγηση, η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια παρουσίαζε και πάλι στο παιδί μια - μία τις εικόνες της ιστορίας και έκανε συγκεκριμένες ερωτήσεις στην κάθε μια από αυτές προσπαθώντας να εστιάσει την προσοχή του στην αιτία καθενός από τα κύρια γεγονότα της ιστορίας. Τα κύρια γεγονότα ήταν: 'Ο χαιρετισμός (1)', 'Το παραπάτημα (2)' και 'Το πρώτο σπρώξιμο(3)', 'Το δεύτερο σπρώξιμο (4)', 'Πέσιμο (5)', 'Κλάμα (6)' και 'Δείξιμο της πέτρας(7)' και 'Βοήθεια να σηκωθεί (8)'.

Σε κάθε παιδί με την παρουσίαση εκ νέου της κάθε εικόνας της ιστορίας πραγματοποιούνταν οι εξής ερωτήσεις: «Γιατί πιστεύεις ότι συνέβη αυτό;». Π.χ. «γιατί το παιδί 1 (ή όποιο όνομα είχε δώσει το ίδιο το παιδί στον χαρακτήρα) χαιρέτησε το παιδί 2;» ή «γιατί το παιδί 2 σπρώχνει το παιδί 1;». Εάν το παιδί δεν ανταποκρινόταν ή έλεγε ότι δεν ήξερε, η ερευνήτρια/εκπαιδευτικός έκανε ξανά μια ερώτηση, προσθέτοντας αυτή τη φορά ένα παράδειγμα, π.χ. για την πρώτη ώθηση/σπρώξιμο: «Σπρώχνετε εσείς τον φίλο σας όταν τον/την βλέπετε;». Η ερευνήτρια/εκπαιδευτικός δεν παρείχε καμιά μορφή απάντησης και δεν έδινε καμιά άλλη διευκόνιση στο παιδί εάν αυτό δυσκολεύονταν στην αναγνώριση των πραγματικών αιτιών της παρεξήγησης μεταξύ των δύο χαρακτήρων της ιστορίας. Εάν το παιδί είχε δώσει μια εξήγηση για το κάθε γεγονός κατά τη διάρκεια των ερωτήσεων, η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια αναγνώριζε ότι το παιδί είχε ήδη δώσει μια εξήγηση και του ζητούσε να πει ξανά τον λόγο. Μετά τη *Σύντομη Συνομιλητική Παρέμβαση*, η ερευνήτρια/εκπαιδευτικός ζητούσε από κάθε ένα παιδί, με τον ίδιο τρόπο που έκανε στην πρώτη αφήγηση, να πει την ιστορία για άλλη μια φορά. Όπως και στην πρώτη αφήγηση, τα παιδιά αφηγήθηκαν την ιστορία μονολογικά αφού είχαν αφαιρεθεί εκ νέου οι εικόνες. Αυτή ήταν η δεύτερη αφήγηση.

3. Αποτελέσματα

Βασικός σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνήσει τις δυνατότητες των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών αλλά και των παιδιών που χαρακτηρίζονται με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.) να κατανοούν τα βασικά γεγονότα μιας ιστορίας έτσι όπως αυτή απεικονίζονται σε 5 εικονογραφημένες εικόνες, να αντιλαμβάνονται τις πραγματικές αιτίες των γεγονότων αυτών αλλά και τις εσωτερικές καταστάσεις των χαρακτήρων που εμπλέκονται στα γεγονότα αυτά. Οι μετρήσεις πραγματοποιήθηκαν με τον μη παραμετρικό έλεγχο *Friedman test* καθώς το δείγμα της παρούσης ήταν μικρό.

Ο μη παραμετρικός έλεγχος *Friedman test* χρησιμοποιήθηκε για να εξεταστεί εάν

υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις μετρήσεις των επιμέρους κριτηρίων εντός των δύο ομάδων. Στις μετρήσεις των τυπικά αναπτυσσόμενων (Τ.Α.) παιδιών τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική βελτίωση ανάμεσα στην πρώτη ελεύθερη αφήγηση και τη δεύτερη αφήγηση, η οποία πραγματοποιήθηκε μετά τη *Σύντομη Συνομιλητική Παρέμβαση*, σε όλες τις υπό μέτρηση δεξιότητες. Συγκεκριμένα στην αναφορά των βασικών γεγονότων της ιστορίας ($\chi^2=12.00$, $p<0,001$), στην ερμηνεία των βασικών γεγονότων της ιστορίας αλλά και των συμπεριφορών των χαρακτήρων ($\chi^2=6.00$, $p=0,014$), στις εσωτερικές καταστάσεις των χαρακτήρων της ιστορίας ($\chi^2=10,00$, $p=0,002$), αλλά και στην αναγνώριση και διόρθωση της ψευδούς πεποίθησης των χαρακτήρων ($\chi^2=4,00$, $p<0,05$).

Στις μετρήσεις των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.) τα αποτελέσματα έδειξαν μια μικρή σχετική βελτίωση ανάμεσα στην πρώτη, ελεύθερη, αφήγηση και τη δεύτερη αφήγηση, η οποία πραγματοποιήθηκε μετά τη *Σύντομη Συνομιλητική Παρέμβαση* με την εκπαιδευτικό/ερευνητρια, σχεδόν σε όλα τα επιμέρους κριτήρια. Συγκεκριμένα στην αναφορά των βασικών γεγονότων της ιστορίας υπήρξε μια σημαντική βελτίωση μεγαλύτερη του 0,5 ($\chi^2=6.00$, $p<0,05$). Στην ερμηνεία των βασικών γεγονότων της ιστορίας αλλά και των συμπεριφορών των χαρακτήρων της ιστορίας παρουσιάστηκαν κι εκεί στατιστικά σημαντικές διαφορές στις επιδόσεις των παιδιών από την πρώτη στη δεύτερη αφήγηση τους ($\chi^2=4,00$, $p<0,05$). Στις εσωτερικές καταστάσεις των χαρακτήρων της ιστορίας είχαμε μια σημαντική βελτίωση με βαθμό σημαντικότητας της τάξεως του 0,5 ($\chi^2=4,00$, $p<0,05$). Όμως στην αναγνώριση και διόρθωση της ψευδούς πεποίθησης των χαρακτήρων, μια εξαιρετικά προκλητική διαδικασία για παιδιά προσχολικής ηλικίας και ιδιαιτέρως για αυτά με ΔΑΦ, τα παιδιά δεν σημείωσαν κάποια αξιόλογη βελτίωση.

Πίνακας 1: Μη παραμετρικός έλεγχος σχετικών δειγμάτων (Friedman test) ανάμεσα στην πρώτη και δεύτερη αφήγηση των Τ.Α. παιδιών και των παιδιών με Δ.Α.Φ. σε όλα τα αφηγηματικά κριτήρια της Σύντομης Συνομιλητικής Παρέμβασης

Μετρήσεις ελεύθερης αφήγησης και αφήγησης μετα τη Σ.Σ.Π. εντός των ομάδων										
Αφηγήσεις	Παιδιά με Δ.Α.Φ.					Τ.Α. παιδιά				
	Πρώτη αφήγηση (ελεύθερη)		Δεύτερη αφήγηση (Σ.Σ.Π.)		Σύγκριση σχετικών δειγμάτων	Πρώτη αφήγηση (ελεύθερη)		Δεύτερη αφήγηση (Σ.Σ.Π.)		Σύγκριση σχετικών δειγμάτων
	<i>M</i>	<i>sd</i>	<i>M</i>	<i>sd</i>	χ^2	<i>M</i>	<i>sd</i>	<i>M</i>	<i>sd</i>	χ^2

Αναφορά όλων των γεγονότων	1,66	1,03	4,33	0,89	6,00 $p<.05$	2,50	1,27	5,16	1,21	12,00 $p<.001$
Επεξηγήσεις γεγονότων - συμπεριφορών	0,33	0,51	1,33	0,89	4,00 $p<.05$	0,66	0,77	1,16	0,79	6,00 $p<.05$
Εσωτερική κατάσταση των χαρακτήρων	0,33	0,56	1,33	1,02	4,00 $p<.05$	0,33	0,64	2,83	0,86	10,00 $p<.001$
Αναγνώριση Ψευδούς πεποίθησης χαρακτήρων (Ψ.Π.Χ.) Διόρθωση της Ψ.Π.Χ.	0,00	0,00	0,32	1,54	1,00 $p>.05$	0,16	0,38	0,83	0,93	4,00 $p<.05$

Στον Πίνακα 2 παρατηρούμε τις συγκριτικές επιδόσεις των παιδιών σε μια σειρά κριτηρίων που εμπεριέχονται στις μετρήσεις της *Σύντομης Συνομιλητικής Παρέμβασης* (Σ.Σ.Π.)

Οι συγκριτικές μετρήσεις των τυπικά αναπτυσσόμενων (Τ.Α.) παιδιών και των παιδιών με Δ.Α.Φ. πραγματοποιήθηκαν με το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney *U* test καθώς το δείγμα της παρούσας ήταν μικρό και η κατανομή του δείγματος δεν ήταν κανονική με βάση το κριτήριο Shapiro – Wilk ($p<0,05$). Οι συγκριτικές μετρήσεις στα επιμέρους κριτήρια της Σ.Σ.Π. έδειξαν ότι τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά (Τ.Α.) ανέφεραν περισσότερα γεγονότα στις αφηγήσεις τους σε σχέση με τα παιδιά με Δ.Α.Φ. και αυτή η διαφορά ήταν στατιστικά σημαντική ($U=18.00$, $p<0,001$). Δεν ίσχυσε όμως το ίδιο στο επιμέρους κριτήριο των επεξηγήσεων των γεγονότων και των συμπεριφορών των χαρακτήρων όπου τα παιδιά με Δ.Α.Φ. σημείωσαν ελαφρά υψηλότερες ($M=1,33$, $sd=1.03$) επιδόσεις από τα Τ.Α. παιδιά ($M=1,16$, $sd= 0,71$), ($U=30.00$, $p=0,61$). Στο κριτήριο της εσωτερικής κατάστασης των χαρακτήρων της ιστορίας επισημάνθηκε μια σημαντική διαφορά στις επιδόσεις των Τ.Α. παιδιών και των παιδιών με Δ.Α.Φ. της τάξεως του 0,05 προς όφελος των πρώτων ($U=14.00$, $p=0,03$). Στο κριτήριο της αναγνώρισης της ψευδώς αληθούς πεποίθησης των χαρακτήρων αλλά και της διόρθωσής της, οι επιδόσεις των τυπικά αναπτυσσόμενων (Τ.Α.) παιδιών ήταν πιο βελτιωμένες σε σχέση με αυτές των παιδιών με Δ.Α.Φ. και η διαφορά αυτή κρίθηκε στατιστικά σημαντική ($U=18.00$, $p=0,04$).

Πίνακας 2: Συγκριτικές μετρήσεις (Mann-Whitney *U* test) των επιδόσεων των Τ.Α. παιδιών και των παιδιών με Δ.Α.Φ. σε όλα τα αφηγηματικά κριτήρια της *Σύντομης Συνομιλητικής Παρέμβασης*

Συγκριτικές μετρήσεις (Mann-Whitney *U* test) των επιδόσεων των Τ.Α. παιδιών και των παιδιών με Δ.Α.Φ.

	<i>M</i>	<i>sd</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Αναφορά όλων των γεγονότων	4,88	1,31	18,00	<0,05
Επεξηγήσεις γεγονότων- συμπεριφορών	1,22	0,80	30,00	>0,05
Εσωτερική κατάσταση των χαρακτήρων	2,33	1,45	14,00	<0,05
Αναγνώριση Ψευδούς πεποίθησης χαρακτήρων (Ψ.Π.Χ.)	0,55	0,85	18,00	<0,05
Διόρθωση της Ψ.Π.Χ.				

4. Συζήτηση

Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντικές αλλαγές στις συμπερασματικές πτυχές που προέκυψαν μετά τη *Σύντομη Συνομιλητική Παρέμβαση* (Σ.Σ.Π.), στα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά αλλά και στα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.) δεδομένου ότι η Σ.Σ.Π. είναι σύντομη και εφαρμόστηκε μόνο μία φορά. Συνήθως τα προγράμματα παρέμβασης με παιδιά με Α.Υ.Λ. είναι συνήθως εντατικά και έχουν μεγάλη διάρκεια (Gillam et al., 2015).

Η *Σύντομη Συνομιλητική Παρέμβαση* (Σ.Σ.Π.) φαίνεται ότι βοήθησε όλα τα παιδιά να κατανοήσουν κάτι καινούργιο σχετικά με την πραγματολογικό πλαίσιο μιας αφήγησης, όπου συμπερασματικές πτυχές, όπως οι εξηγήσεις και οι αναφορές στην εσωτερική κατάσταση των χαρακτήρων, είναι σημαντικές για να γίνει μια ιστορία κατανοητή, ολοκληρωμένη και ενδιαφέρουσα για τον ακροατή (Veneziano, 2016, 2017).

Θα πρέπει να επισημανθεί, ωστόσο, ότι δεν βελτίωσαν όλα τα παιδιά τις αφηγήσεις τους στον ίδιο βαθμό μετά τις διαδικασίες παρέμβασης. Αυτή η δια-ατομική διαφοροποίηση μπορεί να εξηγηθεί από τα διαφορετικά γνωστικά και γλωσσικά αναπτυξιακά επίπεδα των παιδιών. Μπορεί επίσης να σχετίζεται με τη διακύμανση των ικανοτήτων των εκτελεστικών λειτουργιών των παιδιών, που σχετίζονται με τη *Θεωρία του Νου* όπως η γνωστική ευελιξία και η αναστολή (Altun, 2022).

Συγκεκριμένα, από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά της μελέτης παρουσίασαν μια σημαντική βελτίωση σε όλα τα επιμέρους κριτήρια της Σ.Σ.Π. (εμπεριείχαν περισσότερα γεγονότα της ιστορίας, και περισσότερες αιτιώδεις σχέσεις και ορθές συμπερασματικές επεξηγήσεις γεγονότων). Κατά συνέπεια επαληθεύεται η πρώτη υπόθεση της παρούσας μελέτης. Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα είναι πολύ σημαντικά για παιδιά προσχολικής ηλικίας καθώς σε αντίστοιχη μελέτη των Veneziano et al. (2020) διαπιστώθηκε ότι οι αφηγήσεις των μεγαλύτερων σε ηλικία παιδιών (πρώτης και δευτέρας δημοτικού) εμπεριείχαν σε πολύ υψηλότερο βαθμό, από τις αφηγήσεις των παιδιών που φοιτούσαν στο νηπιαγωγείο, επεξηγήσεις γεγονότων (γιατί συνέβη κάτι), αποδόσεις των εσωτερικών καταστάσεων των χαρακτήρων (πώς ένιωσαν οι χαρακτήρες όταν...) και έκφρασης της ψευδούς πεποίθησης των χαρακτήρων και της διόρθωσής της (κατανόηση της παρεξήγησης μεταξύ των χαρακτήρων). Κατά συνέπεια, θεωρείται επίτευγμα η παρουσία αυτών των στοιχείων στις αφηγήσεις παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.) σημείωσαν σημαντική βελτίωση στα κριτήρια της αναφοράς όλων των γεγονότων, της εσωτερικής κατάστασης των χαρακτήρων και της επεξήγησης γεγονότων και συμπεριφορών των χαρακτήρων. Βελτίωση παρουσίασαν αλλά όχι στατιστικά σημαντική στο κριτήριο της αναγνώρισης της ψευδούς πεποιθήσης των χαρακτήρων και της διόρθωσης της. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει ότι τα παιδιά με Δ.Α.Φ. αντιμετωπίζουν ιδιαίτερη δυσκολία στη χρήση του πραγματολογικού πλαισίου της γλώσσας καθώς φαίνεται να υπάρχει μια αιτιώδης σχέση μεταξύ της γλωσσικής ανάπτυξης και της απόδοσης στα έργα ψευδούς πεποιθήσης. Επίσης, υπάρχει μια σημαντική σχέση ανάμεσα στη χρήση του πραγματολογικού πλαισίου της γλώσσας (κοινωνική διάσταση της αντίληψης και της χρήσης της γλώσσας) και της *Θεωρίας του Νου* (Resches & Pereira, 2007). Η αναγνώριση της ψευδούς πεποιθήσης (π.χ. παρερμηνεία, παρεξήγηση) σε μια κατάσταση που δημιουργείται μεταξύ δύο χαρακτήρων σε ένα επικοινωνιακό γεγονός προϋποθέτει την ικανότητα κατανόησης τόσο των συντακτικών όσο και των πραγματολογικών και σημασιολογικών χαρακτηριστικών της γλώσσας από τα παιδιά (Mäkinen et al., 2014). Άρα όλες οι όψεις της γλώσσας, με κυρίαρχη την σημασιολογική και την πραγματολογική, συνδέονται στενά με την αναγνώριση της ψευδούς πεποιθήσης και τη *Θεωρία του Νου*. Ορισμένα από τα παιδιά με Δ.Α.Φ. της συγκεκριμένης μελέτης αναγνώρισαν μετά από τη *Σύντομη Συνομιλητική παρέμβαση* συναισθήματα και ερμήνευσαν ως ένα βαθμό τα γεγονότα και τη συμπεριφορά των χαρακτήρων. Η αναγνώριση όμως της ψευδούς πεποιθήσης είναι μια απαιτητική κοινωνιογνωστική διαδικασία γι' αυτό και θεωρείται το ορόσημο στην ανάπτυξη της *Θεωρίας του Νου* (Malle, 2002). Κατά συνέπεια, επαληθεύεται εν μέρει η δεύτερη υπόθεση της παρούσας μελέτης.

Τα συγκριτικά αποτελέσματα έδειξαν ότι σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά (Τ.Α.) και τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.) προέκυψαν στην αναφορά των γεγονότων της ιστορίας, στις αναφορές τους για την εσωτερική κατάσταση των χαρακτήρων και στην αναφορά των δύο γνωσιολογικών-νοητικών καταστάσεων των χαρακτήρων της ιστορίας που σχετίζονται με την αναγνώριση της ψευδούς πεποιθήσης αλλά και τη διόρθωση της ψευδούς πεποιθήσης. Πιο αναλυτικά, οι διαφορές προέκυψαν σε σχέση με την ικανότητα των παιδιών να αναγνωρίζουν και να κατονομάζουν όλα τα γεγονότα της ιστορίας, να κατανοούν και να ερμηνεύουν κατάλληλα την εσωτερική κατάσταση των χαρακτήρων (συναισθήματα, σκέψεις) αλλά και την ικανότητά τους να αναγνωρίσουν ότι τελικά οι χαρακτήρες της ιστορίας δεν είχαν καμία αρνητική πρόθεση ο ένας απέναντι στον άλλο και ότι το βασικό θέμα ήταν μια παρεξήγηση. Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα επαληθεύουν την τρίτη, την πέμπτη και την έκτη ερευνητική υπόθεση αλλά δεν επαληθεύουν, την τέταρτη υπόθεση καθώς τα παιδιά με Δ.Α.Φ. σημείωσαν ελαφρά υψηλότερες επιδόσεις σε σχέση με αυτές των Τ.Α. παιδιών στο κριτήριο της επεξήγησης των γεγονότων και των συμπεριφορών των χαρακτήρων.

Τα συγκριτικά αποτελέσματα συνάδουν μερικώς με τα αποτελέσματα της μελέτης των Veneziano και Plumet (2019) όπου φάνηκε ότι τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.) απέδωσαν πιο χαμηλά στο κριτήριο της αναφοράς στις εσωτερικές καταστάσεις των χαρακτήρων της ιστορίας. Στα συγκεκριμένα δύο κριτήρια φάνηκε η ομάδα (Τ.Α. και Δ.Α.Φ.) διαδραμάτισε σημαντική επίδραση στις επιδόσεις των παιδιών: Εσωτερική κατάσταση χαρακτήρων ($F=9,00$, $p=0,035$) και στο κριτήριο της Ψευδώς Αληθούς πεποιθήσεως ($F=2,77$, $p=0,048$). Τα συγκεκριμένα ευρήματα είναι σχετικά αναμενόμενα για τα περισσότερα παιδιά προσχολικής ηλικίας και ιδιαιτέρως για τα παιδιά με Δ.Α.Φ. τα οποία δυσκολεύονται σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό στην αναγνώριση των συναισθημάτων και των σκέψεων των άλλων αλλά και της διαφοροποίησης της δικής τους εσωτερικής κατάστασης από εκείνης των άλλων

(Beaudoin et al., 2020). Επίσης, τα ευρήματα της παρούσας επιβεβαιώνονται και από τις επιστημονικές των ερευνητών του πεδίου οι οποίοι καταδεικνύουν ότι οι αφηγήσεις των παιδιών με Δ.Α.Φ., τα οποία παρουσιάζουν σημαντικές κοινωνιογνωστικούς περιορισμούς (Θεωρία του Νου), είναι πιο περιγραφικές και περιέχουν λιγότερες ερμηνείες και επεξηγήσεις από αυτές των Τ.Α. παιδιών (Banney et al., 2015· Colozzo et al., 2015· Kauschke et al., 2016). Παρά ταύτα, η δεύτερη αφήγησή τους εμπεριείχε σημαντικά περισσότερες αναφορές για την εσωτερική κατάσταση των χαρακτήρων της ιστορίας σε σχέση με την πρώτη. Επιπλέον, υπήρξαν βελτιώσεις σε όλες τις όψεις του κριτηρίου ακόμα και σε αυτό της ψευδούς αληθούς πεποίθησης, στοιχείο εξαιρετικά σπάνιο για την ηλικία και τις επιπλέον δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά αυτά (Russell-Smith et al., 2014· Veneziano & Plumet, 2019).

Συνολικά, τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την παρούσα μελέτη ενθαρρύνουν την εφαρμογή *Σύντομης Συνομιλητικής Παρέμβασης* (Short Conversational Intervention –SCI) στην προσχολική βαθμίδα και στις εκπαιδευτικές πρακτικές με Τυπικά Αναπτυσσόμενα (Τ.Α.) παιδιά και με παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.), (Veneziano et al., 2020).

5. Περιορισμοί-Παιδαγωγικές προεκτάσεις

Στην ανάγνωση των αποτελεσμάτων της παρούσας είναι σημαντικό να ληφθεί υπόψη ο μικρός αριθμός του συνολικού δείγματος ο οποίος σε καμία των περιπτώσεων δεν επιτρέπει μια οποιαδήποτε μορφή γενίκευσής των στον γενικό πληθυσμό. Δεν παύει όμως τα ευρήματα της παρούσης συνδυαστικά με τα θετικά αποτελέσματα των ερευνών που εφάρμοσαν τη *Σύντομη Συνομιλητική Παρέμβαση* να συμβάλλουν στην προσπάθεια της ερευνητικής κοινότητας για εξεύρεση βέλτιστων τεχνικών ενίσχυσης των αφηγηματικών δεξιοτήτων με έμφαση στο σημασιολογικό και πραγματολογικό επίπεδο της γλώσσας, επίπεδα υψηλής δυσκολίας για παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Βιβλιογραφία

- Altun, D. (2022). Twice Upon a Mind: Preschoolers' Narrative Processing of Electronic and Printed Stories. *Early Childhood Education Journal*, 49, 349–359. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-020-01079-9>
- Antonίου, F., Ralli, A., Mouzaki, A., Diamanti, V., & Papaioannou, S. (2016). Logometro: The psychometric properties of a norm-referenced digital battery for language assessment of Greek-speaking 4-7 years old children. *Frontiers in Psychology*, 13, 33.900600. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.900600>
- Banney, R. M., Harper-Hill, K., & Arnott, W. L. (2015). The Autism Diagnostic Observation Schedule and narrative assessment: Evidence for specific narrative impairments in autism spectrum disorders. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 17(2), 159-171. <https://doi.org/10.3109/17549507.2014.977348>
- Beaudoin, C., Leblanc, É., Gagner, C., & Beauchamp, MH. (2020). Systematic review and inventory of theory of mind measures for young children. *Frontiers in Psychology*, 10, 2905. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02905>

Gillam, S., Hartzheim, D., Studenka, B., Simonsmeier, V., & Gillam, R. (2015). Narrative intervention for children with autism spectrum disorder (ASD). *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 58*, 920–933. https://doi.org/10.1044/2015_jslhr-l-14-0295

Colozzo, P., Morris, H., & Mirenda, P. (2015). Narrative production in children with autism spectrum disorder and specific language impairment. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology & Audiology, 39*(4), 316-332. Ανασύρθηκε από https://cjslpa.ca/files/2015_CJSLPA_Vol_39/No_04/Paper_1_CJSLPA_Winter_2015_Vol_39_No_4_Colozzo-et-al.pdf

Hansen, J. & Alvestad, M. (2018). Educational Language Practices Described by Preschool Teachers in Norwegian Kindergartens. *European Early Childhood Education Research Journal, 26* (1), 128–141. <http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2018.1412052>

Kauschke, C., van der Beek, B., & Kamp-Becker, I. (2016). Narratives of girls and boys with autism spectrum disorders: Gender differences in narrative competence and Internal state language. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 46*(3), 840-852. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2620-5> Ανασύρθηκε από file:///C:/Users/user/Downloads/Evol_of_language_26_ToM.pdf

Mäkinen, L., Loukusa, S., Leinonen, E., Moilanen, I., Ebeling, H., & Kunnari, S. (2014). Characteristics of narrative language in autism spectrum disorder: Evidence from the Finnish. *Research in Autism Spectrum Disorders, 8*, 987–996. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.rasd.2014.05.001>

Malle, B. F. (2002). The relation between language and theory of mind in development and evolution. In T. Givón & B. F. Malle (Eds.), *The evolution of language out of pre-language* (pp. 265-284). Amsterdam: Benjamins.

Οικονόμου, Α., Μπεζεβέγκης, Η., Μυλωνάς, Κ., & Βαρλόκωστα, Σ. (2008). *Εργαλείο Ανίχνευσης Διαταραχών Λόγου και Ομιλίας σε παιδιά Προσχολικής Ηλικίας*. Αθήνα: Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Pentimonti, J. & Justice, L. (2010). “Teachers’ Use of Scaffolding Strategies During Read Alouds in the Preschool Classroom.” *Early Childhood Education Journal, 37* (4), 241–248. <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-009-0348-6>

Resches, M. & Pérez Pereira, M. (2007). Referential communication abilities and Theory of Mind development in preschool children. *Journal of Child Language, 34*(1), 21-52. <https://doi.org/10.1017/s0305000906007641>

Russell-Smith, S. N., Comerford, B. J., Maybery, M. T., & Whitehouse, A. J. (2014). Further evidence for a link between inner speech limitations and executive function in high-functioning children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 44*(5), 1236-1243. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1975-8>

Pesco, D. & Gagné, A. (2015). Scaffolding Narrative Skills: A Meta-Analysis of Instruction in Early Childhood Setting. *Early Education and Development, 28*(7), 773-793. <http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2015.1060800>

Shiro, M. (2003). Genre and evaluation in narrative development. *Journal of Child Language, 30*(1), 165–195. <http://dx.doi.org/10.1017/S0305000902005500>

Σιδερίδης, Γ., Αντωνίου, Φ., Μουζάκη, Α., & Σίμος, Π. (2015). *RAVEN'S: Έγχρωμες Προοδευτικές Μήτρες και τεστ λεξιλογίου*. Αθήνα: Μοτίβο.

Silva, M., Strasser, K., & Cain, K. (2014). Early narrative skills in Chilean preschool: Questions scaffold the production of coherent narratives. *Early Childhood Research Quarterly, 29*(2), 205-213. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.02.002>

Vezzani, A. (2019). Conversation and learning in early childhood education: what works best for children's cognitive development and how to improve pupil engagement? *European Early Childhood Education Research Journal, 27*(4), 534-550. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1634240>

Veneziano, E., Le Normand, M.-T., Plumet, M.-H., & Elie-Deschamps, J. (2020). Promoting narrative skills in 5- to 8-year-old French-speaking children: The effects of a short conversational intervention. *First Language, 40*(3), 225-250. <https://doi.org/10.1177/0142723720901614>

Veneziano, E., & Plumet, M.-H. (2019). Promoting narratives through a short conversational intervention in typically-developing and high-functioning children with ASD. In E. Veneziano & A. Nicolopoulou (Eds). *Narratives, Literacy and other skills: Studies in intervention* (pp.285-312). Studies in Narratives Series. Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins. <https://doi.org/10.1007/s10803-008-0618-y>

Vretudaki, E. (2022). "Tell me the whole story": Moving from narrative comprehension to narrative production skills. *European Early Childhood Education Research Journal, 30*(3), 1-12. <http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2022.2098991>.

White, M., van den Broek, P., & Kendeou, P. (2007). *Comprehension and basic language skills predict future reading ability: A cross-sectional study of young children*. Symposium paper presentation at the Society for Research on Child Development Biennial Conference, Boston, MA.

Βιώματα μητέρας παιδιού με επιλεκτική αλαλία: μια μελέτη περίπτωσης

Μαρία Κυπριωτάκη & Μαρία Μαρκοδημητράκη

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας ποιοτικής μελέτης είναι να ανιχνεύσει τις εμπειρίες και τα βιώματα μίας μητέρας παιδιού με επιλεκτική αλαλία, όπως διαμορφώθηκαν από την εμφάνιση της συμπτωματολογίας στο παιδί έως και τη διεξαγωγή της έρευνας. Η ποιοτική αυτή έρευνα διεξήχθη με βάση ημι-δομημένες συνεντεύξεις, προκειμένου να εξεταστούν οι εμπειρίες μιας μητέρας 46 ετών, σε πενταμελή οικογένεια με παιδί με επιλεκτική αλαλία. Οι εμπειρίες της μητέρας περιλαμβάνουν το πώς η επιλεκτική αλαλία επηρέασε τη συζυγική σχέση, τη σχέση ανάμεσα στα παιδιά της οικογένειας, αλλά και με Σημαντικούς Άλλους όπως οι παππούδες-γιαγιάδες αλλά και άλλα συγγενικά πρόσωπα, καθώς και ειδικούς και εκπαιδευτικούς του παιδιού. Οι εμπειρίες αναφέρονται, επίσης, στις ανησυχίες και τους προβληματισμούς της μητέρας για την πορεία του παιδιού. Σημαντικά θέματα που αναδύθηκαν από την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων είναι η ανάγκη για συμβουλευτική του ζευγαριού, ώστε να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα, η ανάγκη για ψυχική ανθεκτικότητα των γονιών, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του γονικού ρόλου, η σημασία της συνέχισης της υποστήριξης από το σχολικό πλαίσιο αλλά και από το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον για την καλύτερη συνοχή και λειτουργικότητα της οικογένειας. Τα ευρήματα έδειξαν, τέλος, ότι το παιδί με επιλεκτική αλαλία έχει δεχτεί σημαντική υποστήριξη από το σχολικό περιβάλλον του, αν και η συμπτωματολογία παραμένει.

Λέξεις-κλειδιά: επιλεκτική αλαλία, μητέρα, μελέτη περίπτωσης, εμπειρίες, βιώματα

0. Εισαγωγή

Η επιλεκτική αλαλία αποτελεί μια διαταραχή της παιδικής ηλικίας, σύμφωνα με την οποία το παιδί αδυνατεί να επικοινωνήσει λεκτικά σε συγκεκριμένα πλαίσια παρόλο που δύναται να το κάνει (American Psychiatric Association, 2013). Τα παιδιά με επιλεκτική αλαλία εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες στις διαπροσωπικές σχέσεις τους, μάλιστα το σχολείο είναι κατά κύριο λόγο το πλαίσιο μέσα στο οποίο εκδηλώνεται η διαταραχή αυτή (Wong, 2010). Οι συναναστροφές με τους συνομηλικούς δείχνουν ελλείμματα με αποτέλεσμα συχνά την κοινωνική απομόνωσή τους (Καρδαράς & Τάσιος, 2012). Αυτό μάλιστα μπορεί να οδηγήσει μακροπρόθεσμα σε συναισθηματικές και ψυχικές πιέσεις (Κουρκούτας & Γκίκα, 2017). Η ηλικία εμφάνισης είναι το 3^ο-6^ο έτος της ηλικίας του παιδιού. Η διαταραχή γίνεται αντιληπτή μετά από την είσοδο του παιδιού στο σχολείο και η διάγνωση πραγματοποιείται ανάμεσα στα 5 με 8 έτη (Sharp et al., 2006), με σημαντικές δυσκολίες για τα ίδια τα παιδιά αλλά και τις οικογένειές τους (για ανασκόπηση βλ. και Krysaneky, 2003· Sharp et al., 2006).

Σε σύγκριση με οικογένειες παιδιών με άλλες δυσκολίες, οι οικογένειες παιδιών με επιλεκτική αλαλία έχουν ελάχιστα διερευνηθεί. Οι έρευνες έως σήμερα έχουν επικεντρωθεί κυρίως στην κατανόηση της διαταραχής και τις ενδεδειγμένες παρεμβάσεις (Johnson & Wintgens, 2017), σε χαρακτηριστικά της προσωπικότητας γονέων με παιδιά με επιλεκτική

αλαλία και στην ύπαρξη ή μη ψυχοπαθολογίας (π.χ. Kristensen & Torgersen, 2001), στο γονεϊκό στυλ (π.χ. Alyanak et al., 2013), στην εμφάνιση νοητικής αναπηρίας και νευροαναπτυξιακών διαταραχών στα αδέρφια παιδιών με επιλεκτική αλαλία (π.χ. Koskela et al., 2024) και λιγότερο έχουν διερευνηθεί τα βιώματα και οι εμπειρίες από την ανατροφή ενός παιδιού με τη συγκεκριμένη δυσκολία, καθώς και η υποστήριξη που έχουν δεχθεί οι γονείς από τους παππούδες/γιαγιάδες και τους εκπαιδευτικούς.

Στον ελλαδικό χώρο σε μελέτη τους οι Καρδαράς και Τάσιος (2012) διερεύνησαν τέσσερα περιστατικά παιδιών (5, 6, 7 και 9 ετών αντίστοιχα) με επιλεκτική αλαλία που έχουν διαγνωστεί από δημόσιο φορέα (νοσοκομείο) και τις πιθανές αιτίες για την εμφάνιση της διαταραχής. Τα ευρήματά τους έδειξαν ότι παράγοντες όπως η ιδιοσυγκρασία του ατόμου (ντροπαλοσύνη), ένα γεγονός τραυματικό για το παιδί, ένα επιβλαβές οικογενειακό πλαίσιο ή κάποια αναπτυξιακή διαταραχή ενδέχεται να ευθύνονται για την εκδήλωση της διαταραχής. Η Ψάλτη (2004) σε μελέτη της περιγράφει την περίπτωση μιας μαθήτριας Δ' δημοτικού με επιλεκτική αλαλία όπου, παρόλο που στην οικογένεια εκφράζεται γλωσσικά με απόλυτη επιτυχία, στον χώρο του σχολείου δεν μιλά, με αποτέλεσμα να γίνεται το επίκεντρο για τους συμμαθητές, τον εκπαιδευτικό και άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας και να επιβαρύνεται ακόμη περισσότερο. Στην μελέτη της αυτή η Ψάλτη (2004) επισημαίνει τους παράγοντες που ενισχύουν την επιλεκτική αλαλία στο σχολικό πλαίσιο, όπως για παράδειγμα η άγνοια αντιμετώπισης τέτοιων δυσκολιών από τον εκπαιδευτικό, δημιουργώντας έναν φαύλο κύκλο για τη μαθήτρια με τη συγκεκριμένη διαταραχή και προχωρεί σε προτάσεις για παρεμβάσεις στο σχολικό πλαίσιο για τα παιδιά με επιλεκτική αλαλία: αποδοχή του παιδιού, συλλογή σημαντικών πληροφοριών, ενημέρωση/κατάρτιση των εκπαιδευτικών, επικοινωνία και συνεργασία με την οικογένεια, κατάλληλες συμπεριφορικές τεχνικές για ενίσχυση της επιθυμητής συμπεριφοράς, κατάλληλη προετοιμασία από τον εκπαιδευτικό πριν από την έναρξη της σχολικής χρονιάς, συμπερίληψη διεπιστημονικής ομάδας, εκπόνηση εξατομικευμένου προγράμματος για τη μαθήτρια με επιλεκτική αλαλία και εναλλακτικοί τρόποι αξιολόγησης.

Οι Κουρκούτας και Γκίκα (2017) στην μελέτη τους ανέλυσαν την ψυχοδυναμική συστημική προσέγγιση σε μια μελέτη περίπτωσης παιδιού με επιλεκτική αλαλία που φοιτούσε στην Ε' δημοτικού η οποία δεν συμμετείχε σε δραστηριότητες στο σχολικό πλαίσιο ούτε κατά την διάρκεια των μαθημάτων ούτε κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Στην μελέτη αυτήν τονίστηκε ο ρόλος της συμβουλευτικής της οικογένειας και της υποστήριξης των εκπαιδευτικών, ώστε να αντιμετωπιστούν καταστάσεις επιβαρυντικές για το παιδί με επιλεκτική αλαλία και προτείνονται ψυχοπαιδαγωγικές και ψυχοθεραπευτικές παρεμβάσεις με βάση το συστημικό-ψυχοδυναμικό μοντέλο.

Η Μοκαϊτή και συνεργάτες (2017) με μια μελέτη περίπτωσης ενός παιδιού Ε' δημοτικού με επιλεκτική αλαλία, ανίχνευσαν τους παράγοντες που διαμορφώνουν τις σχέσεις μέσα στο σχολικό πλαίσιο (σχέσεις με συμμαθητές, εκπαιδευτικούς). Επιπλέον διερεύνησαν τον ρόλο του σχολικού συμβούλου και άλλων μελών της σχολικής κοινότητας (π.χ. διευθυντή), καθώς και τις αντιλήψεις του πατέρα/παππού/γιαγιάς για το σχολικό πλαίσιο και τη σχέση παιδιού με επιλεκτική αλαλία με τους εκπαιδευτικούς. Τα ευρήματά τους έδειξαν - μεταξύ άλλων - ότι το παιδί φαίνεται λόγω ελλιπούς ενημέρωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών να μην μπορεί να υποστηριχθεί στο σχολικό πλαίσιο με επιτυχία.

Στον βαθμό που γνωρίζουμε υπάρχει ένδεια ερευνών που αφορούν τη σχέση παιδιών με επιλεκτική αλαλία με τη μητέρα τους και τη βοήθεια/κατανόηση και στήριξη που δέχτηκε από Σημαντικούς Άλλους (παππούδες-γιαγιάδες, συγγενικά πρόσωπα), καθώς και ειδικούς

και εκπαιδευτικούς. Επιπρόσθετα υπάρχουν σημαντικές ελλείψεις στη γνώση μας για την επιλεκτική αλαλία (Wong, 2010). Η ανάδειξη των αντιλήψεων, και των βιωμάτων των βασικών φροντιστών παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στην προκειμένη περίπτωση με επιλεκτική αλαλία, για βασικά ζητήματα που αφορούν την επίδραση στο οικογενειακό πλαίσιο και την ενσωμάτωση και την κοινωνικοποίηση των παιδιών με δυσκολίες αποτελεί αναγκαιότητα για τον σχεδιασμό αποτελεσματικών προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης και ως εκ τούτου καθίσταται σημαντική.

Σκοπός της παρούσας ποιοτικής μελέτης ήταν να ανιχνεύσει τις εμπειρίες και τα βιώματα μίας μητέρας παιδιού με επιλεκτική αλαλία, όπως διαμορφώθηκαν από την εμφάνιση της διαταραχής στο παιδί έως και την περίοδο κατά την οποία έλαβε χώρα η μελέτη. Τα ερευνητικά ερωτήματα ήταν τα εξής:

1. Ποια ήταν η επιρροή της εκδήλωσης της συμπτωματολογίας στις οικογενειακές σχέσεις;
2. Ποιος ήταν ο ρόλος του εκπαιδευτικού πλαισίου στην αντιμετώπιση της διαταραχής;

1. Μεθοδολογία της έρευνας

1.1 Συμμετέχοντες

Στην παρούσα ποιοτική μελέτη συμμετείχε μια μητέρα (πτυχιούχος ΑΕΙ, δημόσιος υπάλληλος) παιδιού με επιλεκτική αλαλία. Πρόκειται για μια 46χρονη μητέρα παιδιού (κορίτσι) που φοιτά στην τρίτη δημοτικού και είναι το μικρότερο από τα τρία παιδιά της οικογένειας (14 και 15 ετών). Το παιδί διαγνώστηκε με επιλεκτική αλαλία στα πέντε έτη τόσο από ιδιωτικό, όσο και από δημόσιο φορέα, καθώς τα συμπτώματα άρχισαν να εμφανίζονται με την είσοδο του παιδιού στο νηπιαγωγείο. Επισημάνθηκαν από εκπαιδευτικό του διπλανού τμήματος στη μητέρα, η οποία αποφάσισε σε συνεργασία με τον πατέρα να το διερευνήσουν περισσότερο. Η μητέρα έχει έναν αδερφό με τον οποίο έχει πολύ καλές σχέσεις. Επίσης, χαρακτήρισε ως μέτρια την οικονομική της κατάσταση.

1.2 Μέσα συλλογής δεδομένων και διαδικασία

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε μετά από γραπτή συγκατάθεση της μητέρας, ενώ τηρήθηκαν όλοι οι κανόνες Ηθικής και Δεοντολογίας, διασφαλίστηκε η εθελοντική συμμετοχή της μητέρας, η ανωνυμία της και η διαβεβαίωση ότι θα μπορούσε να διακόψει τη συμμετοχή της στην έρευνα ανά πάσα στιγμή ή να αρνηθεί την δημοσιοποίηση των δεδομένων που είχαν συλλεχθεί. Η έρευνα έλαβε έγκριση από τη Γενική Συνέλευση του Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης κατόπιν εισήγησης της Επιτροπής Ηθικής και Δεοντολογίας του Τμήματος. Επίσης, καθώς γίνεται συχνή αναφορά του ονόματος του παιδιού με επιλεκτική αλαλία, οι συγγραφείς θα αναφέρονται σε αυτήν κωδικοποιημένα (Μ).

Ως μέσο συλλογής δεδομένων αξιοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, ενώ πραγματοποιήθηκαν τέσσερις συνεντεύξεις διάρκειας 45-60 λεπτών, κατά τη διάρκεια των οποίων η μητέρα κλήθηκε να απαντήσει σε ερωτήσεις που σχετίζονταν με τα ερευνητικά ερωτήματα. Για την περιγραφή και ανάλυση των δεδομένων αξιοποιήθηκε η Θεματική Ανάλυση (Braun & Clark, 2006, 2012). Με την μητέρα διεξήχθησαν τέσσερις συνεντεύξεις από εκπαιδευμένη φοιτήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης (Π.Τ.Π.Ε.)

του Πανεπιστημίου Κρήτης και η ανάλυση των δεδομένων έλαβε χώρα από τις συγγραφείς του παρόντος άρθρου.

1.3 Μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας έγινε με βάση τη θεματική ανάλυση κατά Braun και Clarke (2006). Η διαδικασία περιλαμβάνει τη μελέτη του υλικού στο σύνολό του, τον εντοπισμό αποσπασμάτων που σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα, την οργάνωση των δεδομένων, τη διαμόρφωση νοηματικών μοτίβων και την κωδικοποίηση των πληροφοριών. Αφού έγινε επεξεργασία και συγχώνευση των κωδικών, προέκυψαν τα κυρίαρχα θέματα (Braun & Clark, 2006).

2. Αποτελέσματα

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας ανέδειξε δύο κυρίαρχα θέματα σχετικά με τις εμπειρίες της μητέρας παιδιού με επιλεκτική αλαλία, όπως φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 1: Βιώματα μητέρας παιδιού με επιλεκτική αλαλία
(Κυρίαρχα θέματα και Κωδικοί)

Κωδικοί	
Κυρίαρχα θέματα	
<i>Επιρροή από και προς το οικογενειακό δίκτυο</i>	Δυσκολίες στη σχέση του ζευγαριού Ομαλές σχέσεις ανάμεσα στα αδέρφια Αντιμέτωπιση από παππούδες/γιαγιάδες
<i>Ενεργός συμμετοχή και υποστήριξη από το εκπαιδευτικό πλαίσιο</i>	Ενθάρρυνση παιδιού-Συνεργασία με παιγνιοθεραπεύτρια Θετικές εμπειρίες/κατανόηση- Ικανοποιητικές σχέσεις

2.1 Επιρροή από και προς το οικογενειακό δίκτυο

Τα αποτελέσματα της παρούσας ποιοτικής μελέτης έδειξαν ότι υπήρξε σημαντική επιρροή στη σχέση των συντρόφων μεταξύ τους μετά τη διάγνωση και την αποδοχή της δυσκολίας του παιδιού. Οι σχέσεις της μητέρας με τα πεθερικά της ήταν αρκετά λειτουργικές, ενώ με τους γονείς της πολύ λιγότερο και κυρίως με την μητέρα της. Επιπρόσθετα και οι σχέσεις ανάμεσα στα αδέρφια του παιδιού με επιλεκτική αλαλία ήταν ισορροπημένες και αποδέχτηκαν την Μ. με επιλεκτική αλαλία προσπαθώντας να στηρίξουν την ίδια και να την ενθαρρύνουν να ξεπεράσει τη δυσκολία της.

2.1.1 Δυσκολίες στη σχέση του ζευγαριού

Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, παρά το γεγονός ότι η μητέρα παντρεύτηκε τον σύντροφό της λόγω του χαρακτήρα του, η κατάσταση του παιδιού με την επιλεκτική αλαλία διαδραμάτισε έναν αρνητικό ρόλο στην εξέλιξη της σχέσης τους. Ειδικότερα, οι σύντροφοι αποξενώθηκαν λόγω του προβλήματος του παιδιού, η μητέρα μάλιστα θεωρεί ότι έχει διαφοροποιηθεί και η στάση του συντρόφου της απέναντί της και χρειάζονται συμβουλευτική υποστήριξη για να ξεπεράσουν τα όποια προβλήματα έχουν ανακύψει. Στη συνέχεια παραθέτουμε κάποια χαρακτηριστικά αποσπάσματα:

- *Ήταν ένας άνθρωπος που σου έβγαζε να στηριχτείς και γι' αυτό έκανα οικογένεια μαζί του. Ήταν πολύ ώριμος ισορροπημένος... είναι ο μπαμπάς των παιδιών μου ένας άνθρωπος που έχω ερωτευτεί και έχω αγαπήσει [..]το μόνο που θα ήθελα είναι να ξαναγίνει λίγο πράος γιατί τα νεύρα μας έχουν ξεφύγει.*
- *Ενώ ήταν ένας άνθρωπος ήρεμος...όλο αυτό της Μ. τον κάνει πιο ευέξαπτο έχει περισσότερα νεύρα.*
- *Πλέον όχι δεν υπάρχει επικοινωνία... Δεν ξέρω τώρα να του ρίξω το φταίξιμο από τότε που ξεκίνησε όλο αυτό με την Μ. θεωρώ ότι χαθήκαμε. Οπότε αυτό δημιούργησε περισσότερη πίεση, φόρτιση, λίγο απομακρυνθήκαμε. Είμαστε υπεύθυνοι σε αυτό. Το θέμα είναι ότι αφεθήκαμε.[..]νομίζω ότι σε αυτή τη φάση είμαστε που έχουμε πέσει και οι δύο...*
- *Νομίζω ότι τον έριξε περισσότερο τότε ξεκίνησε να έχει περισσότερο πως το λένε να έχει απομονωθεί. Τώρα το έχουμε αφήσει έτσι δεν κάνουμε κάτι το αφήνουμε το έχουμε αφήσει δεν κάνουμε κάτι να το δούμε διαφορετικά.*
- *Είναι ακόμα πεσμένος νομίζω ξέρεις [...].Είναι πάρα πολύ κλειστός...δεν μπορούμε να το χωνέψουμε δεν μπορούμε να πούμε γιατί το παιδί το έχει υποστεί δεν έχουμε βρει τον λόγο για τον οποίο γίνεται αυτό...*
- *Σίγουρα περνάμε μια δύσκολη φάση [...].εγώ νιώθω ότι θέλουμε βοήθεια [...].Δεν ξέρω πόσο θα διαρκέσει αν θα κρατήσει αλλά είναι μια δύσκολη φάση.*

2.1.2 Ομαλές σχέσεις ανάμεσα στα αδέρφια

Ως προς τις σχέσεις του παιδιού με επιλεκτική αλαλία με τον αδελφό της, η μητέρα εξηγεί πως είναι ιδιαίτερα ισορροπημένες, ώστε την βοηθά όποτε κρίνεται απαραίτητο. Εξίσου υποστηρικτικός είναι και ο ρόλος των δυο άλλων κορών της απέναντι στο παιδί με επιλεκτική αλαλία, αν και βρίσκονται στην εφηβική ηλικία και έχουν περιορισμένο χρόνο λόγω υποχρεώσεων. Ακολουθούν κάποια αποσπάσματα από αυτά που χαρακτηριστικά αναφέρονται:

- *...είμαι ευχαριστημένη από την σχέση μου με τον αδερφό μου...μια παρεξήγηση προσπαθούμε να την λύνουμε με ήπιο τρόπο και στο τέλος βρίσκουμε λύση αλλά μέσω διαλόγου. [...] Θεωρώ ότι είναι πρόσχαρος και όταν του ζητάς βοήθεια θα σου τη δώσει...Άμα του πεις κάτι θα τρέξει.*
- *[...] Κατανοούν τις ανάγκες της Μ. απόλυτα πιστεύω. Στο μέτρο που κι αυτά μπορούν παιδιά είναι. Η Κ. (μικρότερη αδερφή) θέτει όρια... δηλαδή θα παίξει μαζί της αλλά*

θέτει όρια. Περισσότερο ασχολείται Κ. Έχει περισσότερο χρόνο η Κ. ... Η Γ. (μεγαλύτερη αδερφή) θα ασχοληθεί λίγο μαζί της το Σαββατοκύριακο.

- Βρίσκει περισσότερο καταφύγιο στην Κ. επειδή έχει το χρόνο με αποτέλεσμα η Κ. ασχολείται.
- [...] και στεναχωρήθηκαν και πολλές φορές της λέγανε αφού σε εμάς εδώ λες αυτά γιατί στο σχολείο δεν το κάνεις; Προσπαθούσαν να της δημιουργήσουν τρόπους, να την δαλεάσουν να το κάνει, να μιλήσει...
- Ως μέγιστη βοήθεια αξιολογώ αυτή που προσφέρουν σε μένα και την Μ. τα κορίτσια. Γιατί σκέψου να είχες το θέμα που έχεις και να είχες και την γκρίνια των παιδιών να σου λέγανε δεν αντέχω άλλο. [...]μας βοηθάνε... Ξέρεις τα παιδιά δεν το βλέπουν όπως εμείς που την πηγαίνουμε σχολείο ...οπότε ξέρεις δεν αντιλαμβάνονται άμεσα την εικόνα της.
- Όταν έχουν χρόνο παίζουν μαζί της τύπου επιτραπέζια, την απασχολούν, όπως να δουν μαζί ένα έργο. Η σχέση αυτή για την Μ. με τις αδερφές της είναι πολύ σημαντική.
- ...κοίτα το καταλαβαίνουν με την απουσία της το πόσο σημαντική είναι. Κάποια στιγμή όταν έλειπε [...] τότε καταλαβαίνεις πόσο σου λείπει ο ένας ή πόσο σου λείπει ο άλλος.

2.1.3 Αντιμετώπιση από παππούδες/γιαγιάδες

Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, η συμμετέχουσα λαμβάνει σημαντική βοήθεια από τα πεθερικά της και έχει καλύτερη σχέση με αυτούς από ό,τι με την μητέρα της, αν και κατοικούν στον ίδιο συγκρότημα. Η σχέση με τον πατέρα της είναι ομαλότερη συγκριτικά με αυτήν με την μητέρα της. Ωστόσο, θεωρεί ότι οι παππούδες/γιαγιάδες δεν έχουν κατανοήσει πλήρως το πρόβλημα του παιδιού με επιλεκτική αλαλία, καθώς δεν έρχονται άμεσα αντιμέτωποι με αυτό. Παρακάτω αναφέρουμε ενδεικτικά κάποια αποσπάσματα:

- Εν πάσει περιπτώσει θεωρώ ότι μερικές φορές θα μπορούσε να ήταν περισσότερο δίπλα μου. Να με βοηθήσει τελοσπάντων. Παρόλο που μένουμε πάνω κάτω μένουμε στο ίδιο σπίτι τελοσπάντων υπάρχουν μέρες δεν την βλέπω...
- [...]Όταν είσαι κι εσύ και θες βοήθεια δεν μπορείς να εισπράττεις αυστηρότητα θες μια στοργή.
- Θεωρώ ότι δείχνει ότι νοιάζεται περισσότερο από τη μαμά μου. Το δείχνει. Είναι πιο εκφραστικός [...].
- Μέτρια είμαι ευχαριστημένη μέτρια είναι ξέρεις ακούγεται πάρα πολύ σε μία λέξη να πεις πώς νιώθεις για τους γονείς σου. [...]Του δίνω πολλά ελαφρυντικά. Είναι αισιόδοξος, εννοώ το παλεύει. Με βοηθάει. Είναι λίγο φειδωλός εκφράσεις του. Και οι δύο οι γονείς μου είναι φειδωλοί στο να εκφραστούν [...]
- Τολμώ να πω ότι με έχει (η πεθερά) περισσότερο βοηθήσει από τους γονείς μου όταν ήταν μικρά τα παιδιά...
- [...] δεν έχω δει οι γονείς μου να έχουν κάνει πράγματα που κάνουν οι παππούδες στα παιδιά. Ας πούμε ο πεθερός μου θα τα συμβουλέψει θα τους [...]Τα παιδιά θέλουν να ακούσουν μία ιστορία από τον παππού. Την παραινεση την συμβουλή από τον παππού, όχι να την επικρίνει, να την κατακρίνει. Άριστη σχέση γιατί δεν τους φωνάζουν (εννοεί με τον πεθερό και την πεθερά).

- *Ναι γιατί δεν έχουν καταλάβει ούτε θα καταλάβουν πως είναι η καθημερινότητα μας εμάς εδώ, πόσο δύσκολη είναι, οπότε θεωρούν ότι είναι κάτι που θα της περάσει [...]Της μιλάνε τόσο γενικά της Μ. που δεν της θυμίζουν καν ότι μπορεί να έχει πρόβλημα [...]δεν μπαίνουν στο κομμάτι της ομιλίας.*
- *Κάνει περισσότερα πράγματα με τα πεθερικά μου από ό,τι με τους δικούς μου που τους έχει και εδώ αλλά περισσότερο νομίζω διασκεδάζει με τα πεθερικά μου. [...]Πάρα πολύ της κάνουν καλό θεωρώ, για τα πεθερικά μου θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντική.*

2.2 Ενεργός συμμετοχή και υποστήριξη από το εκπαιδευτικό πλαίσιο

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η μητέρα παιδιού με επιλεκτική αλαλία θεωρεί ότι έχει αναπτύξει ισορροπημένες σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς και έχουν προσπαθήσει να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση των συμπτωμάτων δημιουργώντας ένα ευνοϊκό κλίμα και στη σχέση του παιδιού με επιλεκτική αλαλία με τους συμμαθητές της. Επιπρόσθετα, καλλιέργησαν τη συνεργασία με την παιγνιοθεραπεύτρια προς όφελος του παιδιού.

2.2.1 Ενθάρρυνση παιδιού-Συνεργασία με παιγνιοθεραπεύτρια

Η συμμετέχουσα παρουσιάζει την συνεργασία που είχε με την παιγνιοθεραπεύτρια και τη βοήθεια που δέχτηκε η Μ. στα δύο χρόνια της θεραπείας, αναγνωρίζοντας κάποιες θετικές επιδράσεις, αλλά και στασιμότητα από ένα σημείο και μετά. Μάλιστα, επισημαίνει και τη συνεργασία της με τους εκπαιδευτικούς, έστω και για κάποιες μεμονωμένες περιπτώσεις, προκειμένου να υποστηριχθεί το παιδί με επιλεκτική αλαλία. Ενδεικτικά αναφέρει τα ακόλουθα:

- *Όταν αντιλήφθηκα με το θέμα της ξεκινήσαμε παιγνιοθεραπεία για δύο χρόνια. Προσπαθούσε να μην την πιέσει, έστω με νοήματα να συνεννοηθεί κατά πρώτον [...] δεν την πίεζε να μιλήσει να της πει μίλησε μου και μίλησε μου.*
- *Τότε δεν το αντιλαμβάνεσαι απόλυτα θεωρείς ότι είναι λόγω του συνεσταλμένου του χαρακτήρα του παιδιού και ακολουθείς αυτά που σου προτείνουν δηλαδή παιχνίδι. Το μόνο καλό που βλέπω ενώ στις αρχές ήταν πιο κλεισμένη τώρα είναι πιο ανοιχτή.*
- *Η παιγνιοθεραπεία περιόρισε τα συμπτώματα η κυρία της που την είχε δύο χρόνια στο δημοτικό καταρχήν στην ίδια την κυρία την θεραπεύτρια μιλούσε ψιθυριστά. Και μετά και στην κυρία Φ. στο σχολείο, μιλούσε έκανε ανάγνωση ψιθυριστά πολύ ψιθυριστά...*
- *Απλά μας έδωσε βοήθεια. [...]Ξεαγχωθείτε κάντε αποκέντρωση των εργασιών τα οποία απ' ότι φαίνεται δεν τα είχαμε ξανακάνει. Με βοηθούσε πολύ άριστη η βοήθεια που δέχτηκα με βαθμό 10.*
- *Δεν είχα κάποιο πρόβλημα και δεν είχαν και μεταξύ τους αλλά στα μέτρα που μας βοήθησε και στην συνεργασία δεν είχαμε κάποιο θέμα όχι απλά όταν σταμάτησε, σταμάτησε γιατί και κουραστήκαμε και η Μ. βαριόταν δε μας έδινε κάτι άλλο πια το χρόνο που εγώ δεν είχα μέσο σπίτι να το κάνω, αλλά πήγαινα εκεί και περίμενα παίξω αλλά η Μ. έπαιζε με μια άλλη κυρία αυτό γινόταν...*
- *Θεωρούσα ότι τα δύο χρόνια ήταν εκεί αρκετά μετά επειδή η Μ. ωριμάζει και μεγάλωνε θα έπρεπε να ασχοληθεί διαφορετικά. Όχι να έχουμε μια κούκλα. Γιατί*

αυτό γι' αυτό την σταμάτησα κιόλας. Θα έπρεπε να είναι άλλο το είδος θεραπείας [...] πάλι μαζεμένη αλλά όχι τόσο πολύ.

2.2.2 Θετικές εμπειρίες/κατανόηση-ικανοποιητικές σχέσεις

Η συμμετέχουσα επεσήμανε ότι η δυσκολία της Μ. εμφανίστηκε στο νηπιαγωγείο και μάλιστα έγινε αντιληπτή από την εκπαιδευτικό της διπλανής τάξης. Επιπρόσθετα, η Μ. είχε αναπτύξει ικανοποιητικές διαπροσωπικές σχέσεις με τους συνομηλίκους της και δέχτηκε σημαντική βοήθεια από τις εκπαιδευτικούς, ιδιαίτερα στην α' και β' δημοτικού, αν και η συμπτωματολογία παραμένει (φαίνεται να επικοινωνεί λεκτικά πολύ λιγότερο σε σχέση με το παρελθόν). Στη συνέχεια αναφέρονται ενδεικτικά παραδείγματα:

- Ήταν χαρούμενη δεν έκλαιγε όταν την πηγαίναμε αλλά ήταν αυτό που ξεκίνησε να μη μιλάει κι εμείς νομίζαμε ότι ήταν ντροπαλή. Πολύ κάνει τα έκανε όλα και ζωγράφιζε ωραία και τα γράμματα της πάρα πολύ ωραία. Είχε πάντοτε καταφέρνει να είναι αγαπητή γενικά [...] και με τα άλλα παιδάκια με όλα τα παιδάκια.*
- Στο νηπιαγωγείο έβλεπε την Μ. ότι είχε χαρακτηριστικά γιατί όταν βλέπεις ένα παιδί τεσσάρων τεσερισήμισι χρονών και είναι μια εκπαιδευτικός που έχει αντιμετωπίσει άλλο περιστατικό και μου λει κοίταξέ το [...] Με βοήθησε να τρέξω σε ένα κέντρο να έχω και την επίσημη διάγνωση. Η κυρία του προνηπίου το πρόσεξε ήταν της διπλανής τάξης.*
- Με όλη την τάξη θα παίξει δεν θα παίξει με δύο παιδιά, δηλαδή είναι χαρούμενη, δεν είναι ένα παιδί και δεν ήταν. Στις δύο πρώτες τάξεις μιλάει χαμηλόφωνα στην κυρία της. Τώρα με την κυρία που αλλάξαμε ούτε αυτό.*
- Έχει πάει πίσω με την αλλαγή. Ναι πάλι ξανά.*
- Ίσως επειδή έχω επικεντρωθεί στο γεγονός ότι δεν μιλάει, ρωτάω μόνο αυτό γιατί ξέρω ότι το υπόλοιπο είναι καλή. Εάν ήταν το αντίθετο, θα με ενδιέφερε. Όχι ότι δε με ενδιαφέρει αλλά ρωτάω για την επικοινωνία, εάν μιλάει στο σχολείο.*
- Η κυρία Φ. ήταν μια κοπέλα νέα αφουγκραστεί το πρόβλημα της Μ., μας βοήθησε πάρα πολύ διάβασε μελέτησε πως θα συμπεριληφθεί δεν είχε δει κάτι παρόμοιο [...] και την ενθάρρυνε πάρα πολύ πάρα πολύ μας βοηθάει και μας λέει να έχετε υπομονή είναι ένα θέμα που απαιτεί υπομονή και επιμονή.*
- Πάρα πολύ ενδιαφέρεται την έχουν αγκαλιάσει την Μ. την σέβονται δεν την φέρνουν σε δύσκολη θέση, να μην απομονώνεται κιόλας. Όλα τα παιδάκια που παίζουν συμμετέχει και η Μ.*
- Η κυρία της Μ. στην πρώτη και στην δεύτερα δημοτικού πως το λένε είχε μιλήσει (εννοεί με την παιγνιοθεραπεύτρια). [...] είχαν συνεργασία μη φανταστείς κανα δυο φορές τόσο όσο ήθελαν [...] ήταν άψογη οπότε δεν ήταν ότι είχε και προβληματική συμπεριφορά πέρα από την επιλεκτική αλαλία, ήταν άψογη συμπεριφορά της στο διάλειμμα ήταν ένα παιδί που έπαιζε χαρούμενα με τους συμμαθητές του. Δεν ήταν ένα παιδί απομονωμένο.*
- ...με κάποιο τρόπο η Μ. ήταν αποδεκτή από τους συμμαθητές της.*
- Δεν λένε κάτι άσχημο δεν μιλάνε άσχημα δεν έχει πέσει κάτι στην αντίληψη μου αλλά η Μ. είναι αποδεκτή [...] γιατί πολύ πιθανόν ήταν ένας εκπαιδευτικός σου μιλούσε άσχημα για κάποιο παιδί που έχει ένα θέμα σαφώς θα λέγανε...*

- Πάρα πολύ καλές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς και νιώθω και υποχρεωμένη, υποχρεωμένη πάρα πολύ. Γιατί καταλάβαινα που δεν ήταν και υποχρέωση της εντάξει δεν είμαι και υπερβολική [...] παρόλα αυτά αφουγκράζονταν ήταν δίπλα μας...
- Όποτε ζητούσαμε βοήθεια δε μου γύρισαν την πλάτη...
- ...στο γεγονός να συνεχίσει να είναι χαρούμενη να μην είναι λυπημένη να θέλει να πηγαίνει σχολείο γενικά είναι θετικοί σαν άνθρωποι.
- κοινωνικοποιείται πιο ομαλά [...] όλο αυτό οφείλεται στους δασκάλους της
- ...ο δάσκαλος πρέπει να είναι πρώτα ψυχολόγος και μετά δάσκαλος...να τονίζουν τα καλά του παιδιού και όχι το θέμα που έχει.

3. Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνήσει τις απόψεις μίας μητέρας παιδιού με επιλεκτική αλαλία σε σχέση με το οικογενειακό και εκπαιδευτικό πλαίσιο μετά την εκδήλωση της διαταραχής του παιδιού. Ειδικότερα, όσον αφορά το οικογενειακό δίκτυο, ανιχνεύτηκαν οι σχέσεις των συντρόφων, οι σχέσεις ανάμεσα στα αδέρφια της οικογένειας και η σχέση με τον αδερφό της μητέρας, οι σχέσεις με τους παππούδες/γιαγιάδες, αλλά διερευνήθηκε και ο ρόλος του εκπαιδευτικού πλαισίου στην αντιμετώπιση της διαταραχής.

Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι η επιλεκτική αλαλία είχε σημαντική αρνητική επίδραση στη σχέση των συντρόφων. Ειδικότερα το ζευγάρι δυσκολεύεται να αποδεχτεί την κατάσταση του παιδιού και αυτό έχει σημαντικό αντίκτυπο στη σχέση του, γιατί αποξενώνονται μεταξύ τους και το χάσμα αυτό μεγαλώνει καθώς η κατάσταση του παιδιού και η συμπτωματολογία εξακολουθεί να υφίσταται. Τα ευρήματα αυτά δείχνουν ότι η συντροφική σχέση δύναται να κλονιστεί σε οικογένειες παιδιών με επιλεκτική αλαλία. Επιπρόσθετα, τα αδέρφια του παιδιού με επιλεκτική αλαλία φαίνεται να στηρίζουν το ίδιο όντας και τα δύο μεγαλύτερα σε ηλικία. Επίσης, αν και βρίσκονται και τα ίδια σε μια δύσκολη ηλικία (εφηβεία), είναι υποστηρικτικά προς το παιδί με επιλεκτική αλαλία. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν τα ευρήματα άλλων ερευνών σύμφωνα με τα οποία τα αδέρφια παιδιών με επιλεκτική αλαλία συμμετέχουν και ανησυχούν για αυτά (π.χ. Douglas, 2021) και μπορούν να αποτελέσουν ένα υποστηρικτικό δίκτυο για το ίδιο το παιδί, αλλά και τους γονείς. Ακόμη, ο αδερφός της συμμετέχουσας είναι εξαιρετικά υποστηρικτικός προς την ίδια, γεγονός πολύ σημαντικό για την κατάστασή της. Συνεπώς η παρούσα ποιοτική έρευνα ανέδειξε την σημαντικότητα των αδερφικών σχέσεων τόσο για τη μητέρα παιδιού με επιλεκτική αλαλία, όσο και για το ίδιο το παιδί. Επιπρόσθετα, η παρούσα έρευνα διευρύνει τη γνώση σε σχέση και με παππούδες/γιαγιάδες παιδιών με επιλεκτική αλαλία, μια διαταραχή που δεν είναι εμφανής πάντα στο ευρύτερο οικογενειακό πλαίσιο λόγω της ιδιαιτερότητας της συμπτωματολογίας.

Επιπλέον, η μητέρα κάνει αναφορά στον ρόλο της παιγνιοθεραπείας δίνοντας έμφαση στην υποστήριξη που έλαβε το παιδί της και αυτή για δυο χρόνια, την οποία αξιολόγησε ως εξαιρετικά σημαντική. Τα ευρήματα αυτά συνάδουν και με τη βιβλιογραφία (Κουρκούτας, 2017), καθώς η παιγνιοθεραπεία έχει σημαντικά οφέλη για τα παιδιά με επιλεκτική αλαλία, δίνοντάς τους την ευκαιρία να αναδείξουν μέσα από διάφορους τρόπους σημαντικά για αυτά ζητήματα που επιδεινώνουν τα συμπτώματα.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας ανέδειξαν τη συνεργασία της μητέρας παιδιού με επιλεκτική αλαλία με τους εκπαιδευτικούς, αλλά και την καλή σχέση του παιδιού με τους συνομηλικούς ως αποτέλεσμα της ιδιοσυγκρασίας του παιδιού και της συμβολής των εκπαιδευτικών. Τονίστηκε, επίσης, η συνεργασία, αν και για μικρή σε συχνότητα, με την παιγνιοθεραπεύτρια που έδωσε σημαντικές πληροφορίες στην εκπαιδευτικό με την είσοδο του παιδιού στο δημοτικό σχολείο. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τα ευρήματα προγενέστερων ερευνών που έδειξαν ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι καίριος για τα παιδιά με επιλεκτική αλαλία και την κοινωνικοποίησή τους, ιδιαίτερα όταν δεν πιέζουν το παιδί να μιλήσει (π.χ. Krzysanki, 2003), αλλά διαφωνούν με τα ευρήματα άλλων ερευνών (π.χ. Ψάλτη, 2004) σε σχέση με την αντιμετώπιση από τους εκπαιδευτικούς. Βέβαια κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της παρούσας έρευνας (το παιδί φοιτούσε στην τρίτη δημοτικού), η μητέρα ανέφερε ότι δεν μιλούσε καθόλου στο σχολικό πλαίσιο, αν και στην πρώτη και δεύτερα δημοτικού μιλούσε ψιθυριστά κάποιες φορές στη δασκάλα. Επιπρόσθετα, η παρούσα έρευνα έδειξε ότι το παιδί με επιλεκτική αλαλία έχει αναπτύξει καλές και ισορροπημένες σχέσεις με τους συνομηλικούς του, εύρημα που έρχεται σε αντίθεση με ευρήματα άλλων ερευνών (π.χ. Kristensen & Torgersen, 2002) που δείχνουν ότι τα παιδιά αυτά έχουν λίγους φίλους και απορρίπτονται από τους συνομηλικούς τους. Ωστόσο, συμφωνεί με ευρήματα άλλων ερευνών (π.χ. Leo, 2015) που δείχνουν ότι τα παιδιά με επιλεκτική αλαλία καλλιεργούν και διατηρούν φιλικές σχέσεις.

Η παρούσα, λοιπόν, μελέτη επεκτείνει τα ευρήματα άλλων ερευνών, καθώς ανέδειξε στοιχεία τα οποία δεν είχαν τονιστεί σε προγενέστερες έρευνες όπως η επίδραση της επιλεκτικής αλαλίας στη συζυγική σχέση, ο ρόλος των αδερφικών σχέσεων, η στάση των παππούδων-γιαγιάδων και η αποτελεσματικότητα της παιγνιοθεραπείας.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας πηγάζουν από μία μόνο μητέρα παιδιού με επιλεκτική αλαλία και ως εκ τούτου δεν είναι γενικεύσιμα. Κρίνεται σημαντικό να ανιχνευθούν τα βιώματα και πατέρων, αδερφιών, παππούδων/γιαγιάδων σχετικά με το πώς βιώνουν και πώς υποστηρίζουν ή αντιμετωπίζουν την εν λόγω διαταραχή. Θα ήταν, επίσης, ενδιαφέρον να υλοποιηθούν έρευνες με μεγαλύτερο πληθυσμό, οι οποίες θα εστιάζουν σε ζητήματα όπως η συντροφική σχέση, η στήριξη από το οικογενειακό και κοινωνικό δίκτυο, αλλά και η στήριξη από τη διεπιστημονική ομάδα και τους εκπαιδευτικούς που έχουν στην τάξη τους παιδιά με επιλεκτική αλαλία. Τέτοιες ερευνητικές προσπάθειες θα οδηγήσουν σε ασφαλέστερα αποτελέσματα σε σχέση με τη διαμόρφωση παρεμβάσεων για την οικογένεια των παιδιών με επιλεκτική αλαλία, αλλά και την εφαρμογή καλών πρακτικών και στρατηγικών για την ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση παιδιών με επιλεκτική αλαλία μέσα στην τάξη. Συνεπώς, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να επικεντρωθούν στις εμπειρίες και τα βιώματα όλων των μελών της οικογένειας παιδιών με επιλεκτική αλαλία (πατέρας, αδέρφια, παππούδες/γιαγιάδες), προκειμένου να σχεδιαστούν αποτελεσματικές παρεμβάσεις και να υποστηριχθούν τα παιδιά με τη συγκεκριμένη δυσκολία και οι οικογένειές τους. Μέσα από την παρούσα έρευνα διαφαίνεται ότι η επιλεκτική αλαλία παραμένει μια πρόκληση για τους ερευνητές και για αυτό καθίσταται αναγκαία η διερεύνηση και άλλων διαστάσεων.

Βιβλιογραφία

Alyanak, B., Kilincaslan, A., SözenHarmancı, H., Demirkaya, S.K., Yurtbay, T., & Vehid, H.E. (2013). Parental adjustment, parenting attitudes and emotional and behavioral problems in

children with selective mutism. *Journal of Anxiety Disorders*, 27, 9-15. <http://dx.doi.org/10.1016/j.janxdis.2012.10.001>

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th edition). Author.

Braun, V., & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qr063oa>

Douglas, C. L. (2021). *What are the lived experiences of parents' understanding and supporting their child with selective mutism? An exploratory study*. Dissertation, Educational and Child Psychology, University of East London.

Johnson, M., & Wintgens, A. (2017). *The selective mutism resource manual*. Routledge.

Καρδαράς, Π., & Τάσιος, Θ. (2012). Εκλεκτική αλαλία ή επιλεκτική βοβώτητα, 4 περιστατικά – 4 αιτίες. *Παιδιατρική Βορείου Ελλάδος*, 24(2), 145-149.

Koskela, M., Jokiranta-Olkonieni, E., Luntamo, T. Suominen, A., Sourander, A., & Steinhausen, H. C. (2024). Selective mutism and the risk of mental and neurodevelopmental disorders among siblings. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 33, 291–302. <https://doi.org/10.1007/s00787-022-02114-3>

Κουρκούτας, Η. (2017). *Παιδιά με συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές: κλινικές και ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις στο σχολείο και την οικογένεια*. Εκδόσεις Τόπος.

Κουρκούτας, Η., & Γκίκα, Κ. (2017). Ψυχοθεραπευτικές και παιδαγωγικές παρεμβάσεις σε περιπτώσεις επιλεκτικής αλαλίας: Ψυχοδυναμική συστημική προσέγγιση μιας περίπτωσης παιδιού. Στο Ηλ. Κουρκούτας (επιμ. έκδ.), *Σχολική Συμβουλευτική και παρεμβάσεις για παιδιά με διαταραχές* (621-648). Εκδόσεις Πεδίο.

Kristensen, H., & Torgersen, S. (2001). MCMI-II personality traits and symptom traits in parents of children with selective mutism: a case-control study. *Journal of Abnormal Psychology*, 110(4), 648. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.110.4.648>.

Krysanski, V.L. (2003). A brief review of selective mutism literature. *Journal of Psychology*, 137 (10), 29-40. <https://doi.org/10.1080/00223980309600597>

Leo, M. (2015). Quality of peer relationships among children with selective mutism. *McNair Research Journal*, 7, 206-215. https://digitalscholarship.unlv.edu/mcnair_posters/50

Μοκαϊτη, Φ., Ρεκαλίδου, Γ., & Καρούσου, Α. (2017). Επιλεκτική αλαλία στο σχολείο. Σχέσεις και αντιλήψεις στο εκπαιδευτικό πλαίσιο: Μια μελέτη περίπτωσης. *Προσχολική και Σχολική Εκπαίδευση*, 5(2), 27-64. <http://dx.doi.org/10.12681/prpj.11446>

Sharp, W.G., Sherman, C., & Gross, A.M. (2006). Selective mutism: a review and integration of the last 15 years. *Clinical Psychology Review*, 29, 57-67. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2006.07.002>

Wong, P. (2010). Selective mutism: a review of etiology, comorbidities and treatment. *Psychiatry*, 7(3), 23-31. PMID: 20436772; PMCID: PMC2861522.

Ενσωμάτωση των μαθητριών/ών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: ενταξιακές πρακτικές των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Μαρία Κυπριωτάκη & Γαρυφαλιά Χαριτάκη

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής σχετικά με την ενσωμάτωση των παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητάς τους να εφαρμόσουν ενταξιακές πρακτικές. Ακολούθως τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώνονται ως εξής: α) Υπάρχουν διαφορές ως προς τις πεποιθήσεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για την ενσωμάτωση των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ως προς την αποτελεσματικότητά τους στην εφαρμογή ενταξιακών πρακτικών; και β) Ποιοι παράγοντες δύνανται να επηρεάσουν τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών; Το δείγμα της έρευνας συγκροτήθηκε από 138 εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής. Τα μέσα συλλογής δεδομένων ήταν το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελείτο από δύο μέρη: Το πρώτο μέρος περιελάμβανε στοιχεία σχετικά με την έρευνα και την Κλίμακα ΑΤΤΑΣ –mm (Attitudes Toward Teaching All Students, Gregory & Lori, 2012) που εμπεριέχει δημογραφικά στοιχεία του δείγματος (φύλο, ηλικία, εκπαίδευση, χρόνια υπηρεσίας κ.ά) και 9 δηλώσεις. Το δεύτερο μέρος περιελάμβανε την Κλίμακα Διδακτικής Αποτελεσματικότητας σε Ενταξιακές Πρακτικές (Sharma et al., 2012), 18 δηλώσεις. Η διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ήταν 8-10 λεπτά. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι δάσκαλοι έχουν θετικότερες πεποιθήσεις από τους νηπιαγωγούς σχετικά με την ενσωμάτωση όλων των μαθητών/τριών και χαρακτηριστικά όπως η παρακολούθηση σεμιναρίων/μαθημάτων σχετικά με την Ειδική Αγωγή και η προγενέστερη εμπειρία τους επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ενσωμάτωση όλων των μαθητών/τριών επηρεάζουν την μαθησιακή διαδικασία και τους τρόπους που επιλέγουν να στηρίξουν τους μαθητές τους. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συζητούνται στη βάση της παιδαγωγικής τους αξιοποίησης.

Λέξεις κλειδιά: Ενταξιακή εκπαίδευση, ενταξιακές πρακτικές, εκπαιδευτικοί, νηπιαγωγείο, δημοτικό

0. Εισαγωγή

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες πραγματοποιείται μια σημαντική προσπάθεια θεσμοθέτησης και εφαρμογής της ενταξιακής εκπαίδευσης των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο (Κυπριωτάκη & Πιερίδου, 2018· Pappas et al., 2018). Μάλιστα η διδασκαλία όλων των μαθητών/τριών στη γενική τάξη θεωρείται μια από τις μεγαλύτερες μεταρρυθμίσεις στο παγκόσμιο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι (Savolainen et al., 2022). Πλήθος παραγόντων δύνανται να επηρεάσουν την επιτυχή εφαρμογή της ενταξιακής εκπαίδευσης και ένας καίριος είναι η θετική στάση των εκπαιδευτικών και η εφαρμογή ή μη κατάλληλων διδακτικών πρακτικών που θα συμπεριλαμβάνουν όλους τους μαθητές (Schwab, 2018· Woodcock & Jones, 2020· Woodcock & Nicoll, 2021).

Οι ερευνητικές προσπάθειες στον ελλαδικό χώρο συχνά δείχνουν αντικρουόμενα ευρήματα. Για παράδειγμα, οι Ζοπίου-Sideri και Vlachou (2006) διερεύνησαν με ερωτηματολόγιο τις απόψεις των εκπαιδευτικών (641 συμμετέχοντες) όλων των βαθμίδων σχετικά με την ενταξιακή εκπαίδευση όλων των μαθητών και την αναπηρία. Τα ευρήματα έδειξαν ότι μεταξύ άλλων οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως τα παιδιά με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν έχουν σημαντικά οφέλη σε γνωστικό επίπεδο από την ενταξιακή εκπαίδευση και οι εκπαιδευτικοί της γενικής τάξης δεν είναι υπεύθυνοι για τα παιδιά αυτά. Επίσης, υπάρχουν έρευνες (Κυπριωτάκη, 2007) σε εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής που με την μέθοδο τους ερωτηματολογίου ανίχνευαν τις αντιλήψεις τους απέναντι στην ενταξιακή εκπαίδευση και βρήκαν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν θετικές αντιλήψεις απέναντι στην ενταξιακή εκπαίδευση όλων των μαθητών στη γενική τάξη, επισημαίνοντας ωστόσο ότι έχουν σημαντικές ανησυχίες σχετικά με τις ελλείψεις γνώσεις και την ετοιμότητά τους να ανταποκριθούν σε αυτήν. Θετικές αντιλήψεις απέναντι στην διδασκαλία όλων των μαθητών έχουν αναδείξει και οι έρευνες των Doukeridou και συν. (2011) και Galaterou και Antoniou (2017) σε ελληνικό δείγμα.

Στην έρευνά τους οι Papadopoulou και συν. (2011) σε εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής βρήκαν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αισθάνονται έτοιμοι να εφαρμόσουν ενταξιακές πρακτικές και η πρόθεσή τους να συμπεριλάβουν μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τις γνώσεις που οι ίδιοι έχουν για αυτές τις δυσκολίες. Οι Tsakiridou και Polyzoroulou (2014) στη μελέτη τους διερεύνησαν τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ενταξιακή εκπαίδευση, σε συνδυασμό και με την αυτοαποτελεσματικότητά τους και πώς αυτή επηρεάζει την ενταξιακή πορεία των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα ευρήματα της έρευνάς τους έδειξαν ότι οι στάσεις τους ήταν ουδέτερες, ενώ όσο πιο αποτελεσματικούς θεωρούσαν τους εαυτούς τους τόσο καλύτερα αντιμετώπιζαν τις εκάστοτε δυσκολίες μέσα στην τάξη, ανταποκρινόμενοι στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών τους. Στην έρευνα των Avramidis και Kalva (2007) διερευνήθηκαν τα εμπόδια για την επιτυχή εφαρμογή στρατηγικών και ενταξιακών πρακτικών. Ειδικότερα, ανιχνεύθηκαν οι πεποιθήσεις 155 εκπαιδευτικών απέναντι στην ενταξιακή εκπαίδευση και τις ενταξιακές πρακτικές, καθώς και παράγοντες όπως η εμπειρία από τη διδασκαλία μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και η παρακολούθηση σεμιναρίων κ.ά στη διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων απέναντι στην διδασκαλία όλων των μαθητών. Αξιοποιήθηκε η κλίμακα *My Thinking about Inclusion MTAI-Teacher's Scale* που αρχικά κατασκευάστηκε [Stoiber et al., 1998 (Προσαρμογή στην ελληνική γλώσσα: Avramidis & Kalva, 2007)]. Η κλίμακα αυτή αποτελούμενη από 28 δηλώσεις οι οποίες αξιολογούνται από τους εκπαιδευτικούς (σε μια κλίμακα τύπου Likert 5 διαβαθμίσεων από το «συμφωνώ απόλυτα» στο «διαφωνώ απόλυτα») αποτελείται από τρεις υποκλίμακες που εξετάζουν τα ακόλουθα: α. βασικές διαστάσεις της ενταξιακής εκπαίδευσης (12 δηλώσεις), β. τα αναμενόμενα αποτελέσματα (11 δηλώσεις) και γ. πρακτικές που εφαρμόζονται στην τάξη (5 δηλώσεις). Το ερωτηματολόγιο όπως προσαρμόστηκε από τους Avramidis and Kalva (2007) συμπεριελάμβανε και δημογραφικά στοιχεία (π.χ. ηλικία, φύλο, έτη διδακτικής εμπειρίας) αλλά και το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί ήταν έτοιμοι να ανταποκριθούν σε κάθε παιδί με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με βάση τις ενταξιακές πρακτικές που εφαρμόζουν, αλλά και να αξιολογήσουν-διαβαθμίσουν 10 μεθόδους που σχετίζονταν με την ενταξιακή εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν -μεταξύ άλλων- ότι η επαγγελματική εμπειρία συνδεόταν με θετικότερες στάσεις απέναντι στην ενταξιακή εκπαίδευση σε σχέση με εκπαιδευτικούς με μικρή ή καθόλου εμπειρία, ελαφρώς θετικές στάσεις απέναντι στα παιδιά με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και ανησυχίες σχετικά με τα εμπόδια που εμφανίζονται

στην πρακτική εφαρμογή της ενταξιακής εκπαίδευσης και σε ενδεχόμενες δυσκολίες που ενδέχεται να προκύψουν σε μια τάξη που επιχειρεί να την εφαρμόσει.

Οι περισσότερες μελέτες που διερευνούν τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την διδασκαλία όλων των μαθητών και την αποτελεσματικότητά τους να εφαρμόσουν ενταξιακές πρακτικές δείχνει ότι η μία διάσταση επηρεάζει την άλλη με κάποιον τρόπο (π.χ. Miesera et al. 2019· Sharma et al., 2012). Ωστόσο δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς πώς οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής σχετικά με τη διδασκαλία όλων των μαθητών επιδρούν στις ενταξιακές πρακτικές που αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί για αυτόν το σκοπό και μάλιστα σε ελληνικό δείγμα. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την ενσωμάτωση των παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και σχετικά με το κατά πόσο αισθάνονται αποτελεσματικοί να εφαρμόσουν ενταξιακές πρακτικές. Ακολούθως τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώθηκαν ως εξής: α) Υπάρχουν διαφορές ως προς τις πεποιθήσεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για την ενσωμάτωση των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ως προς την αποτελεσματικότητά τους στην εφαρμογή ενταξιακών πρακτικών; και β) Ποιοι παράγοντες δύνανται να επηρεάσουν τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών;

1. Μέθοδος

1.1 Ερευνητικός σχεδιασμός

Το ερευνητικό μοντέλο της επισκόπησης υιοθετείται σε περιπτώσεις που ο ερευνητικός σχεδιασμός προτάσσει την συγκέντρωση ευρείας κλίμακας δεδομένων, ανεξάρτητων από το περιβάλλον και ικανών για να γίνουν γενικεύσεις (Cohen et al., 2007). Έτσι, η συλλογή των πρωτογενών δεδομένων (επίδοση ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς) υλοποιήθηκε μέσω της αξιοποίησης του προαναφερθέντος μοντέλου.

1.2 Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν συνολικά 138 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Νηπιαγωγείο ($n=50 - 36.2\%$) και Δημοτικό ($n=88 - 63.8\%$)). Οι συμμετέχοντες στην πλειοψηφία τους ήταν θηλυκού γένους (85.5%). Η ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκε η πλειοψηφία (78.3%) των συμμετεχόντων ήταν μεταξύ 22 και 41 ετών. Το 71.7% των εκπαιδευτικών εργάζονταν ως εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής (αναπληρωτές και μόνιμοι). Το 60.9% είχαν ολοκληρώσει μεταπτυχιακές σπουδές και υπήρχε στο δείγμα εκπαιδευτικός, ο οποίος κατείχε διδακτορικό. Σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών 64.5% είχε παρακολουθήσει επιμορφωτικό σεμινάριο (τουλάχιστον 400 ωρών) στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Επιπροσθέτως, μόνο το 17.4% δεν είχε παρακολουθήσει κανένα πανεπιστημιακό μάθημα (προπτυχιακού ή/και μεταπτυχιακού κύκλου σπουδών) σχετικό με την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση.

Το 42.8% των εκπαιδευτικών είχε από 0 έως 4 έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας. Στη συντριπτική τους πλειοψηφία 62.3% εργάζονταν σε αστική περιοχή και μόλις το 13.8% σε αγροτική περιοχή. Η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση της περιοχής στην οποία εργάζονταν οι εκπαιδευτικοί (74.6%) ήταν κυρίως μέση (εισόδημα/εκπαίδευση στο μέσο 60%). Αναφορικά με την έκταση της εμπειρίας του/της εκπαιδευτικού στην εργασία με άτομα με αναπηρία σε

σχολεία, το 24.6% είχε ελάχιστη (1 ώρα ή και λιγότερο ανά μήνα), το 28.3% είχε μερική (2-10 ώρες το μήνα), το 18.8% είχε σημαντική (11-80 ώρες το μήνα), και τέλος το 28.3% είχε συστηματική (περισσότερες από 80 ώρες το μήνα). Τέλος, σημαντικό μέρος του δείγματος (84.8%) δήλωσε ότι έχει πρόθεση να συνεχίσει να εξασκεί το επάγγελμα του εκπαιδευτικού/ να διδάσκει. Δε διαφάνηκε πρόθεση αλλαγής επαγγέλματος (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Δημογραφικά στοιχεία – περιγραφή του δείγματος

Μεταβλητή (N=138)	Συχνότητα (n _i)	Σχετική Συχνότητα (f _i %)	ATTAS	TEIP
Φύλο:			Στατιστικό Κριτήριο	
Γυναίκα	118	85.5%	t(136)=2.102, p=.037	t(136)=1.183, p=.239
Άνδρας	20	14.5%	m _{γυναικών} =5.173 και m _{ανδρών} =4.783	m _{γυναικών} =4.926 και m _{ανδρών} =4.794
Ηλικιακή ομάδα εκπ/κού:			Στατιστικό Κριτήριο	
22-31	69	50.0%	F(3, 134)=.421, p=.738	F(3, 134)=.808, p=.491
32-41	39	28.3%		
42-51	18	13.0%		
52-61	12	8.7%		
Τρέχων ρόλος στην εκπαίδευση:			Στατιστικό Κριτήριο	
Αναπληρωτής Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής	53	38.4%	F(3, 134)=.338, p=.798	F(3, 134)=.726, p=.538
Μόνιμος Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής	46	33.3%		
Αναπληρωτής Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης	30	21.7%		
Μόνιμος Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης	9	6.5%		
Υψηλότερος τίτλος σπουδών:			Στατιστικό Κριτήριο	
Μεταπτυχιακό	44	31.9%	F(3, 134)=1.701, p=.170	F(3, 134)=.470, p=.704
Μεταπτυχιακό στην ΕΑΕ ή Σχολική Ψυχολογία	40	29.0%		
Διδακτορικό	1	.7%		
Βασικό Πτυχίο	53	38.4%		
Κύκλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην οποία απασχολείται ο/η εκπαιδευτικός:			Στατιστικό Κριτήριο	
Νηπιαγωγείο	50	36.2%	t(136)=1.179, p=.241	t(136)=2.554, p=.012
Δημοτικό	88	63.8%	m _{νηπιαγωγών} =5.220 και	m _{νηπιαγωγών} =5.038 και

			$m_{\text{δημοτικής εκπ.}}=5.058$	$m_{\text{δημοτικής εκπ.}}=4.832$
Παρακολούθηση επιμορφωτικού σεμιναρίου (τουλάχιστον 400 ωρών) στην ΕΑΕ:			Στατιστικό Κριτήριο	
Ναι	89	64.5%	$t(136)=.622,$ $p=.535$	$t(136)=.606,$ $p=.546$
Όχι	49	35.5%	$m_{\text{ναι}}=5.147$ και $m_{\text{όχι}}=5.061$	$m_{\text{ναι}}=4.925$ και $m_{\text{όχι}}=4.875$
Έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας:			Στατιστικό Κριτήριο	
0 - 4	59	42.8%	$F(4, 133)=.435,$ $p=.783$	$F(4, 133)=.364,$ $p=.834$
5 - 9	37	26.8%		
10 - 14	21	15.2%		
15 - 19	10	7.2%		
Περισσότερα από 20	11	8.0%		
Περιοχή εργασίας εκπαιδευτικού:			Στατιστικό Κριτήριο	
Αστική	86	62.3%	$F(2, 135)=.133,$ $p=.876$	$F(2, 135)=.591,$ $p=.555$
Ημιαστική	33	23.9%		
Αγροτική	19	13.8%		
Αριθμός πανεπιστημιακών μαθημάτων (προπτυχιακού ή/και μεταπτυχιακού κύκλου σπουδών) που έχει ολοκληρώσει ο/η εκπαιδευτικός στην ΕΑΕ:			Στατιστικό Κριτήριο	
Κανένα: E_1	24	17.4%	$F(2, 135)=5.618,$ $p=.005$ $E_3^* < E_2^* < E_1^*$	$F(2, 135)=1.331,$ $p=.268$
1 – 3: E_2	59	42.8%		
Περισσότερα από 4: E_3	55	39.9%		
Έκταση της εμπειρίας του/της εκπαιδευτικού στην εργασία με άτομα με αναπηρία σε σχολεία:			Στατιστικό Κριτήριο	
Ελάχιστη (1 ώρα ή και λιγότερο ανά μήνα): E_1	34	24.6%	$F(3, 134)=4.238,$ $p=.007$ $E_4^* < E_3^* < E_2^*$	$F(3, 134)=2.270,$ $p=.083$
Μερική (2-10 ώρες το μήνα) : E_2	39	28.3%		
Σημαντική (11-80 ώρες το μήνα) : E_3	26	18.8%		
Συστηματική (περισσότερες από 80 ώρες το μήνα) : E_4	39	28.3%		
Κοινωνικο-οικονομική κατάσταση της περιοχής στην οποία εργάζεται ο/η εκπαιδευτικός:			Στατιστικό Κριτήριο	

Χαμηλή (εισόδημα / εκπαίδευση στο χαμηλότερο 20%)	33	23.9%	F(2, 135)=.313, p=.732	F(2, 135)=.258, p=.773
Μέση (εισόδημα / εκπαίδευση στο μέσο 60%)	103	74.6%		
Υψηλή (εισόδημα / εκπαίδευση στο υψηλότερο 20%)	2	1.4%		
Πρόθεση εκπαιδευτικού να εξασκεί το επάγγελμα του εκπαιδευτικού/διδάσκει:			Στατιστικό Κριτήριο	
0 - 5 έτη	10	7.2%	F(3, 134)=1.080, p=.360	F(3, 134)=.453, p=.715
5 - 10 έτη	11	8.0%		
11 - 20 έτη	35	25.4%		
Περισσότερα από 20 έτη	82	59.4%		

1.3 Ερευνητικά Εργαλεία

1.3.1 Πεποιθήσεις σχετικά με τη διδασκαλία ΟΛΩΝ των μαθητών

Η κλίμακα αυτοαναφοράς *Attitudes towards Teaching all Students* [ATTAS-mm, Noto & Gregory, 2012 (Προσαρμογή και στάθμιση σε ελληνικό πληθυσμό: Charitaki et al., 2024)] απαρτίζεται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αποτελείται από 10 ερωτήματα δημογραφικού χαρακτήρα, ενώ το δεύτερο μέρος αποτελείται από 9 ερωτήματα αναφορικά με τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία ΟΛΩΝ των μαθητών. Η εν λόγω κλίμακα, αρχικά αναπτύχθηκε από τους Noto και Gregory το 2012. Αποτελεί ένα ερευνητικό εργαλείο με πολύ καλά ψυχομετρικά χαρακτηριστικά, όπως για παράδειγμα η υψηλή του αξιοπιστία, με τον συντελεστή Alpha του Cronbach να διαμορφώνεται στο .83. Επιπλέον, το δεύτερο μέρος της κλίμακας περιλαμβάνει 3 υπο-κλίμακες οι οποίες αξιολογούν τη γνωστική (1, 2 και 3), συναισθηματική (4, 5 και 6) και συμπεριφορική (7, 8 και 9) διάσταση των πεποιθήσεων για την ενταξιακή εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η κλίμακα βαθμολογείται μέσω μιας Likert κλίμακας 7 βαθμών (από 1= συμφωνώ απόλυτα έως 7= διαφωνώ απόλυτα). Πιο συγκεκριμένα, υψηλότερα σκορ στην εν λόγω κλίμακα, καταδεικνύουν αρνητικότερες πεποιθήσεις αναφορικά με την ένταξη των παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

1.3.2 Αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή ενταξιακών πρακτικών

Η κλίμακα *Teacher Efficacy for Inclusive Practices* [TEIP, Sharma et al., 2012 (Προσαρμογή και στάθμιση σε ελληνικό πληθυσμό: Vogiatzi et al., 2022)] αξιολογεί τις γενικότερες πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αποτελεσματικότητά τους στην εφαρμογή ενταξιακών πρακτικών. Αποτελείται από 3 υπο-κλίμακες, που αξιολογούν την αποτελεσματικότητα στην εφαρμογή ενταξιακών στρατηγικών, στη συνεργασία, καθώς και στη διαχείριση συμπεριφοράς. Καθεμία περιλαμβάνει 6 δηλώσεις. Η ελληνική προσαρμογή του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει 18 δηλώσεις του TEIP και βαθμολογείται μέσω μιας

κλίμακας Likert έξι βαθμών (1= συμφωνώ απόλυτα έως 6= διαφωνώ απόλυτα) (Vogiatzi et al., 2022).

1.4 Διαδικασία

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη κατά το ακαδημαϊκό έτος 2023-2024. Η έρευνα έλαβε την έγκριση από τη Γενική Συνέλευση του Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης σύμφωνα με εισήγηση της Επιτροπής Δεοντολογίας του ιδίου Τμήματος (619/22.03.2023). Για τη συλλογή των δεδομένων επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο το οποίο διαμοιράστηκε ηλεκτρονικά. Οι ερευνήτριες ενημέρωσαν τους/τις συμμετέχοντες/χουσες για τον σκοπό της έρευνας που επρόκειτο να λάβει χώρα, για το ότι η συμμετοχή τους στην έρευνα είναι προαιρετική και ότι μπορούν να διακόψουν τη συμπλήρωση εφόσον το θελήσουν οποιαδήποτε χρονική στιγμή ή να μην υποβάλουν οριστικά τη φόρμα ή εφόσον την υποβάλλουν και δεν επιθυμούν να συμπεριληφθούν τα δεδομένα που συμπλήρωσαν να ενημερώσουν τις ερευνήτριες μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, παρέχοντας τον ακριβή χρόνο υποβολής των δεδομένων. Ακόμη, δόθηκαν πληροφορίες για την ιδιότητα των ερευνητριών και δόθηκαν στοιχεία επικοινωνίας για τυχόν απορίες, διασφαλίστηκε η εμπιστευτικότητα των απαντήσεών τους και η ανωνυμία τους και τονίστηκε ότι σε κανένα σημείο δεν θα αποκαλυφθούν πληροφορίες σχετικά με την ταυτότητά τους ή πληροφορίες σχετικά με τις απαντήσεις τους. Τέλος, αναφέρθηκαν αναλυτικά οι περιοχές συναίνεσης των συμμετεχόντων και ζητήθηκε η συναίνεσή τους για τη συμμετοχή στην έρευνα.

1.5 Ανάλυση Δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων αρχικά αξιοποιήθηκε περιγραφική στατιστική. Κατόπιν, αξιοποιήθηκαν έλεγχοι υποθέσεως. Αρχικά, αξιοποιήθηκε ο έλεγχος T (t-test, δίτιμη μεταβλητή) προκειμένου να υπάρχουν επαρκή στοιχεία αναφορικά με τη στατιστική σημαντικότητα των διαφορών των μέσων όρων δύο δειγμάτων στην ίδια περίπτωση (ανεξάρτητα δείγματα). Κατόπιν, αξιοποιήθηκε ο έλεγχος ANOVA (one-way ANOVA, περισσότερες από 2 τιμές στη μεταβλητή) προκειμένου να υπάρχουν επαρκή στοιχεία αναφορικά με τη στατιστική σημαντικότητα αναφορικά με τη διακύμανση μεταξύ των ομάδων και τη διακύμανση εντός των ομάδων. Επιπροσθέτως, αξιοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Pearson για την ανίχνευση στατιστικής συσχέτισης μεταξύ των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ενταξιακή εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο με την αίσθηση αποτελεσματικότητας που έχουν αναφορικά με την εφαρμογή ενταξιακών πρακτικών. Κατόπιν, αξιολογήθηκε ιεραρχικό μοντέλο γραμμικής παλινδρόμησης. Ως εξαρτημένη μεταβλητή ορίστηκε η αίσθηση αποτελεσματικότητας που έχουν αναφορικά με την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών και ως ανεξάρτητες μεταβλητές αρχικά επιλέχθηκαν εκείνα τα χαρακτηριστικά του δείγματος για τα οποία υπήρξαν στατιστικώς σημαντικά ευρήματα. Στο δεύτερο ιεραρχικό μοντέλο, προστέθηκαν ως ανεξάρτητη μεταβλητή, οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ενταξιακή εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο.

2. Αποτελέσματα

Στατιστικώς σημαντικές επιδράσεις ορισμένων δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών καταγράφονται στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο καθώς και στην αίσθηση αποτελεσματικότητας που έχουν αναφορικά με την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών. Στατιστικώς σημαντική διαφορά καταγράφηκε μεταξύ ανδρών και γυναικών ως προς τις απόψεις τους αναφορικά με την ενταξιακή εκπαίδευση ($t(136)=2.102, p=.037$). Πιο συγκεκριμένα, διαφάνηκε ότι οι γυναίκες ήταν λιγότερο θετικά κείμενες αναφορικά με την ενταξιακή εκπαίδευση ($m_{\text{γυναικών}}=5.173$ και $m_{\text{ανδρών}}=4.783$). Επίσης, στατιστικώς σημαντική διαφορά κατέδειξε η ανάλυση των δεδομένων στις απόψεις αναφορικά με την εφαρμογή ενταξιακών πρακτικών μεταξύ εκπαιδευτικών προσχολικής και δημοτικής εκπαίδευσης ($t(136)=2.554, p=.012$). Πιο συγκεκριμένα, διαφάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ήταν λιγότερο θετικά κείμενοι αναφορικά με την ενταξιακή εκπαίδευση ($m_{\text{νηπιαγωγών}}=5.038$ και $m_{\text{δημοτικής εκπ.}}=4.832$). Μια ακόμα παράμετρος, η οποία φάνηκε να έχει σημαντική επίδραση στη διαμόρφωση θετικών πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ενταξιακή εκπαίδευση, ήταν η έκταση της εμπειρίας του/της εκπαιδευτικού στην εργασία με άτομα με αναπηρία σε σχολεία ($F(3, 134)=4.238, p=.007, E_4^* < E_3^* < E_2^*$). Η τελευταία παράμετρος, η οποία φάνηκε να έχει σημαντική επίδραση στη διαμόρφωση θετικών πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ενταξιακή εκπαίδευση, σχετιζόταν με το αριθμό των πανεπιστημιακών μαθημάτων (προπτυχιακού ή/και μεταπτυχιακού κύκλου σπουδών) που έχει ολοκληρώσει ο/η εκπαιδευτικός στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ($F(2, 135)=5.618, p=.005, E_3^* < E_2^* < E_1^*$) (Πίνακας 1). Επιπροσθέτως, η ανάλυση κατέδειξε στατιστικώς σημαντική συσχέτιση (θετική) μεταξύ των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο με την αίσθηση αποτελεσματικότητας που έχουν αναφορικά με την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: Πίνακας Συσχετίσεων (Pearson's Correlations) κλιμάκων

Πίνακας Συσχετίσεων (Pearson's Correlations)		
	ATTAS	TEIP
ATTAS	1	.679*
TEIP	.679*	1

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Προκειμένου να έχουμε σαφή στοιχεία τεκμηρίωσης της αιτιότητας του υπό μελέτη φαινομένου αξιοποιήθηκε ένα ιεραρχικό μοντέλο παλινδρόμησης. Στον Πίνακα 3, πραγματοποιείται συγκριτική σύνοψη της εφαρμογής των δύο προτεινόμενων ιεραρχικών μοντέλων παλινδρόμησης. Και τα δύο ήταν στατιστικώς σημαντικά. Ωστόσο, το πρώτο μοντέλο ερμηνεύει το 78% της συνολικής διακύμανσης ($R^2=.078$), ενώ το δεύτερο το 89% ($R^2=.089$). Κατά συνέπεια επιλέχθηκε ως βέλτιστο το δεύτερο προτεινόμενο μοντέλο ($\Delta R^2=.011, F(4,133)=2.591, p=.029$) (Πίνακας 3).

Η εφαρμογή του επιλεχθέντος ιεραρχικού μοντέλου παλινδρόμησης, κατέδειξε σημαντικές επιδράσεις του κύκλου πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην οποία εργάζεται ο/η εκπαιδευτικός ($b=-.218.$), του αριθμού των πανεπιστημιακών μαθημάτων (προπτυχιακού ή/και

μεταπτυχιακού κύκλου σπουδών) που έχει ολοκληρώσει στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ($b=.343$), καθώς και των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία στο γενικό σχολείο στην αίσθηση αποτελεσματικότητας που έχουν αναφορικά με την εφαρμογή ενταξιακών πρακτικών ($b=.269$) (Πίνακας 4).

Πίνακας 3: Σύνοψη της εφαρμογής ιεραρχικών μοντέλων παλινδρόμησης

Model Summary						
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate		
1	.279 ^a	.078	.050	.452		
2	.299 ^b	.089	.055	.451		
a. Predictors: (Constant), 10. Έκταση της εμπειρίας σας στην εργασία με άτομα με αναπηρία σε σχολεία (Μετ.10), 5. Κύκλος πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην οποία εργάζεται ο/η εκπαιδευτικός (Μετ.5), 1. Φύλο (Μετ.1), 9. Αριθμός πανεπιστημιακών μαθημάτων (προπτυχιακού ή/και μεταπτυχιακού κύκλου σπουδών) που έχει ολοκληρώσει στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (Μετ.9).						
b. Predictors: (Constant), Μετ.10, Μετ.5, Μετ.1, Μετ.9, ATTAS						
ANOVA ^a						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	2.296	4	.574	2.802	.028 ^b
	Residual	27.240	133	.205		
	Total	29.536	137			
2	Regression	2.639	5	.528	2.591	.029 ^c
	Residual	26.896	132	.204		
	Total	29.536	137			
a. Dependent Variable: TEIP_Total						
b. Predictors: (Constant), Μετ.10, Μετ.5, Μετ.1, Μετ.9						
c. Predictors: (Constant), Μετ.10, Μετ.5, Μετ.1, Μετ.9, ATTAS						

Πίνακας 4: Συνδιακύμανση μεταβλητών στα προτεινόμενα ιεραρχικά μοντέλα

Coefficients ^a						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	T	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	5.063	.200		25.260	.000
	Μετ.1	-.017	.117	-.013	-.143	.887
	Μετ.5	-.232	.085	-.241	-2.714	.008
	Μετ.9	.059	.065	.092	.908	.365
	Μετ.10	.045	.041	.112	1.102	.273
2	(Constant)	4.718	.332		14.190	.000
	Μετ.1	.001	.118	.001	.007	.995
	Μετ.5	-.218	.086	-.226	-2.534	.012
	Μετ.9	.343	.066	.366	3.648	.008
	Μετ.10	.040	.041	.098	.962	.338
	ATTAS	.269	.053	.115	1.299	.016
a. Dependent Variable: TEIP						

3. Συζήτηση

Σκοπό της παρούσας έρευνας αποτέλεσε η μελέτη των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την ενσωμάτωση των παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και κατά πόσο αισθάνονται αποτελεσματικοί να εφαρμόσουν ενταξιακές πρακτικές. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι δεν υπήρξαν διαφορές ως προς τις πεποιθήσεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής αναφορικά με την ενσωμάτωση των όλων των μαθητών/τριών και τους τρόπους που επιλέγουν να στηρίξουν τους μαθητές τους. Τα ευρήματα αυτά είναι σημαντικά και δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής διαθέτουν περισσότερες γνώσεις και εμπειρίες, προκειμένου να ανταποκριθούν στο ρόλο τους και να εντάξουν μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη, παρόλο που οι συνθήκες που συχνά αντιμετωπίζουν στο ελληνικό πλαίσιο αποτελεί μια πρόκληση και ένα δύσκολο εγχείρημα. Συνεπώς, αποτελεί ένα ενθαρρυντικό εύρημα για σημαντικές βελτιώσεις και αλλαγές ως προς την ενταξιακή εκπαίδευση και την προθυμία των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν ενταξιακές πρακτικές που προωθούν την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι υπήρξαν δημογραφικά στοιχεία που επηρεάζουν τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη ενταξιακή εκπαίδευση. Ειδικότερα, οι γυναίκες είναι λιγότερο θετικές από τους άντρες εκπαιδευτικούς απέναντι στην ενταξιακή εκπαίδευση. Τα ευρήματα αυτά διαφωνούν με τα ευρήματα προγενέστερων ερευνών που κατέδειξαν ότι οι γυναίκες είναι περισσότερο θετικά κείμενες προς την ενσωμάτωση παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη (π.χ. Paras et al., 2018· Tsakiridou & Polyzoroulou, 2014· Vogiatzi et al., 2021). Από την άλλη πλευρά υπήρξαν και έρευνες που δεν βρήκαν διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα (π.χ. Doulkeridou et al., 2011· Galaterou & Antoniou, 2017). Επιπρόσθετα τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αναφέρουν διαφορές ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας σε σχέση με την εφαρμογή ενταξιακών πρακτικών. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματα της έρευνας των Tsakiridou and Polyzoroulou (2014) που έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης βαθμίδας (δευτεροβάθμια) έχουν περισσότερο αρνητική στάση απέναντι στην ενταξιακή εκπαίδευση. Το εύρημα αυτό της παρούσας έρευνας ενδεχομένως να οφείλεται στο ότι στο νηπιαγωγείο υπάρχουν πολλές περιπτώσεις παιδιών που δεν έχουν λάβει ακόμη επίσημη διάγνωση από τα ΚΕΔΑΣΥ και ως εκ τούτου δεν λαμβάνουν ακόμη παράλληλη στήριξη, πράγμα που δυσχεραίνει τη μαθησιακή διαδικασία, επιφορτίζει τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης και καθυστερεί την ουσιαστική στήριξη προς το παιδί με δυσκολίες και την οικογένειά του. Επιπρόσθετα, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι η έκταση της εμπειρίας των εκπαιδευτικών με άτομα με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επηρεάζει θετικά τις αντιλήψεις τους σε σχέση με την ενταξιακή εκπαίδευση, γεγονός που ενδεχομένως να οφείλεται στο ότι έχουν έρθει αντιμέτωποι με ποικίλες προκλήσεις και διαφορετικές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και είναι σε θέση να γνωρίζουν τα οφέλη από την ενσωμάτωση των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τα ευρήματα άλλων ερευνών (π.χ. Avramidis & Kalyva, 2007· Batsiou et al., 2008). Ο ρόλος της παρακολούθησης και επιτυχούς ολοκλήρωσης μαθημάτων που σχετίζονται με την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση είναι σημαντικός όπως καταδεικνύεται και από την παρούσα έρευνα, γεγονός που αναδεικνύει την υποχρεωτικότητά τους σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο

σπουδών ειδικά στις περιπτώσεις πτυχιούχων που ασχολούνται με την εκπαίδευση. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τα ευρήματα προγενέστερων ερευνών (π.χ. Κυπριωτάκη, 2007· Tsakiridou & Polyzoroulou, 2014).

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έδειξαν επίσης ότι όσο πιο θετικές αντιλήψεις έχουν οι εκπαιδευτικοί για την εκπαίδευση όλων των μαθητών στη γενική τάξη, τόσο πιο αποτελεσματικοί αισθάνονται σχετικά με την εφαρμογή ενταξιακών πρακτικών για αυτούς τους μαθητές. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τα ευρήματα άλλων ερευνών (π.χ. Woodcock & Jones, 2020) που πραγματοποιήθηκαν σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και έδειξαν ότι οι πεποιθήσεις τους για τη διδασκαλία όλων των μαθητών επιδρά στην επιλογή τους σχετικά με τις ενταξιακές πρακτικές που αξιοποιούν. Τα ευρήματα αυτά είναι σημαντικά και επεκτείνουν και τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών (π.χ. Κυπριωτάκη, 2010) σε σχέση με τις γνώσεις και την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις και τις προκλήσεις της ενταξιακής εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας κατέδειξαν ως σημαντικό το είδος του κύκλου πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, των μαθημάτων και της γενικότερης θετικής στάσης απέναντι στην εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία στη γενική τάξη με το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ικανοί και αποτελεσματικοί να εφαρμόσουν πρακτικές ένταξης όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Συμπερασματικά κάποια δημογραφικά στοιχεία συνδέονται με θετικότερες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ενταξιακή εκπαίδευση και η διαδικασία αυτή επηρεάζει και την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν ενταξιακές πρακτικές μέσα στην τάξη τους. Ένας περιορισμός της έρευνας είναι το ότι τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω google form και δεν είναι εύκολο να γενικευτούν τα αποτελέσματα.

Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εστιάσουν σε αντιλήψεις φοιτητών/τριών απέναντι στην ενσωμάτωση όλων των μαθητών στο γενικό σχολείο, μια πραγματική πρόκληση για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Τέτοιου είδους έρευνες και η αξιοποίηση αυτών μπορεί να ωφελήσουν τα παιδιά με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ειδικά αν μελετηθούν και οι διαφορετικές κατηγορίες των παιδιών αυτών, ώστε να αντιμετωπιστούν ενδεχόμενες στερεοτυπικές αντιλήψεις. Επιπρόσθετα θα ήταν σημαντική μια τέτοια διερεύνηση με απώτερο στόχο να σχεδιαστούν κατάλληλες παρεμβάσεις και να επιμορφωθούν σε κατάλληλες ενταξιακές πρακτικές που μπορούν να αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί και να συμπεριλάβουν καθετί διαφορετικό, όπως για παράδειγμα παιδιά από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά πλαίσια. Κατ' επέκταση είναι σημαντική η έρευνα προς αυτήν την κατεύθυνση σε επίπεδο πρόληψης- πρώιμης παρέμβασης, αλλά και σε επίπεδο της εφαρμογής της διδασκαλίας για όλους, ώστε όταν διδάσκουν παιδιά με δυσκολίες να μπορούν διασφαλίσουν την αποδοχή και την ενσωμάτωσή τους στη γενική τάξη (Saloviita, 2015).

Βιβλιογραφία

Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367–389. <https://doi.org/10.1080/08856250701649989>

Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli P., & Antoniou, P. (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational

needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 12(2), 201–219. <https://doi.org/10.1080/13603110600855739>

Charitaki, G., Kyriotaki, M., & Alevriadou, A. (2024). Greek adaptation of the teachers' Attitudes Towards Teaching All Students (ATTAS-mm) scale. *Equity in Education & Society*, 3(1), 76-88. <https://doi.org/10.1177/27526461231177457>

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K., & Morrison, R. B. (2007). *Research methods in education*. Canada: Routledge.

Doulkeridou, A., Evaggelinou, C., Mouratidou, K., Koidou, E., Panagiotou, A., Kudlacek, M. (2011). Attitudes of Greek physical education teachers towards inclusion of students with disabilities in physical education classes. *International Journal of Special Education*, 26(1), 1–11.

Galaterou, J., & Antoniou, A.S. (2017). Teachers' attitudes towards inclusive education: the role of job stressors and demographic parameters. *International Journal of Special Education*, 32(4), 643–658.

Gregory, J. L., & Noto, L. (2012). Technical manual for attitudes towards teaching all students (ATTAS-mm) instrument. ERIC. Ανακτήθηκε από: <http://eric.ed.gov/?id=ED537530>

Κυπριωτάκη, Μ. (2007). Ένα 'κοινό' νηπιαγωγείο για όλα τα παιδιά; Αντιλήψεις και ετοιμότητα των νηπιαγωγών. Στο Εταιρεία Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος σε συνεργασία με τον Τομέα Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών (Επιμ. έκδ.), Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής με διεθνή συμμετοχή, «Η Ειδική Αγωγή στην Κοινωνία της Γνώσης» (Τόμ. 2, σελ. 204-223). Αθήνα: Γρηγόρης.

Κυπριωτάκη, Μ., & Περίδου, Μ. (2018). Δικαιώματα παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην εκπαίδευση. Στο Θ.Γ. Ελευθεράκης, & Β.Δ. Οικονομίδης (Επιμ. έκδ.), *Παιδαγωγική και Κοινωνιολογία της Δημοκρατίας και των Ανθρώπινων Δικαιωμάτων* (σελ. 315-344). Αθήνα: Διάδραση.

Miesera, S., DeVries, M., Jungjohann, J., & Gebhardt, M. (2019). Correlation between attitudes, concerns, self-efficacy, and teaching intentions toward inclusive education: evidence from german pre-service teachers using international scales. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19 (2), 103–114. doi:10.1111/1471-3802.

Papadopoulou, D., Kokaridas, D., Papanikolaou, Z., & Patsiaouras, A. (2004) Attitudes of greek physical education teachers toward inclusion of students with disabilities. *International Journal of Special Education*, 19(2), 104–111.

Pappas, M.A., Papoutsi, C., & Drigas, A.S. (2018) Policies, practices, and attitudes toward inclusive education: the case of Greece. *Social Sciences*, 7(6), 90. <https://doi.org/10.3390/socsci7060090>

Saloviita, T. (2015) Measuring pre-service teachers' attitudes towards inclusive education: psychometric properties of the TAIS scale. *Teaching and Teacher Education*, 52, 66–72.

Savolainen, H., Malinen, O.P., & Schwab, S. (2022). Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion— a longitudinal cross-lagged analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 26, (9), 958–972. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752826>

Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21.

Schwab, S. (2018). *Attitudes towards inclusive schooling. A study on students', teachers' and parents' attitudes*. Münster: Waxmann Verlag.

Stoiber, K.C., Gettinger, M., Goetz, D. (1998) Exploring factors influencing parents; and early childhood practitioners' beliefs about inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 107-124. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)80028-3](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)80028-3)

Tsakiridou, H., & Polyzopoulou, K. (2014). Greek Teachers' attitudes toward the inclusion of students with special educational needs. *American Journal of Educational Research*, 2(4), 208-218. <https://doi.org/10.12691/education-2-4-6>

Vogiatzi, C. A., Charitaki, G., Kourkoutas, E., & Forlin, C. (2022). The Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) Scale: Further evidence for construct validity in Greek-speaking teachers. *Prospects*, 1-17. <https://doi.org/10.1007/s11125-022-09605-w>

Woodcock, S., & Jones, G. (2020). Examining the interrelationship between teachers' self-efficacy and their beliefs towards inclusive education for all. *Teacher Development*, 24(4), 583-602. <https://doi.org/10.1080/13664530.2020.1803957>

Woodcock, S., & Nicoll, S. (2022). "It isn't you": Teachers' beliefs about inclusive education and their responses toward specific learning disabilities. *Psychology in the Schools*, 59(4), 765-783. <https://doi.org/10.1002/pits.22643>

Zoniou-Sideri, A., & Vlachou, A. (2006) Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5): 379-394. <https://doi.org/10.1080/13603110500430690>

Γονείς και σχολική αποτελεσματικότητα

Ιουστίνη Βερυκόκκου, Χρυσαιγή Γρίβα, Κωνσταντίνος Δρούμπαλης, Χρίστος Καψάλης, Χριστίνα Καραπάνου, Δήμητρα Κωστανάσιου, Ελευθέριος Μπιτσαβάς, Ελένη Πήχα, Κωνσταντίνος Σιόντης & Κωνσταντίνα Τζαφόλια,

Περίληψη

Ένα αποτελεσματικό σχολείο είναι ένας οργανισμός μάθησης που επιτυγχάνει τους στόχους του με αποτελεσματικό τρόπο. Σύμφωνα με έρευνες ένας από τους παράγοντες που συντελούν στην αποτελεσματικότητά του είναι η συνεργασία και συμμετοχή των γονέων και της κοινότητας. Παρόλο που η συνεργασία και η συμμετοχή των γονέων θεωρείται ως καθοριστικός παράγοντας στην αποτελεσματικότητα του σχολείου, οι απόψεις τους και ο ρόλος τους δεν έχουν διερευνηθεί επαρκώς. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των γονέων για το αποτελεσματικό σχολείο.

Λέξεις-κλειδιά: Σχολική αποτελεσματικότητα, απόψεις γονέων, γονεϊκή εμπλοκή, βελτίωση σχολείου

0. Εισαγωγή

Ένα από τα πλέον συζητημένα θέματα στον τομέα της εκπαιδευτικής έρευνας είναι η σχέση μεταξύ των γονέων και της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Η συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή των παιδιών τους και η επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς είναι παράγοντες που επηρεάζουν σημαντικά την επίδοση και την ψυχολογική ευημερία των μαθητών.

Οι διαστάσεις της γονικής συμμετοχής είναι πολυδιάστατες και περιλαμβάνουν, μεταξύ άλλων, την παρακολούθηση της σχολικής επίδοσης, την ενίσχυση της μελέτης στο σπίτι, την παρουσία σε σχολικές εκδηλώσεις, και τη διαρκή επικοινωνία με τους δασκάλους. Η κατανόηση αυτών των διαστάσεων και η ανάπτυξη στρατηγικών, που προάγουν τη θετική εμπλοκή των γονέων, είναι κρίσιμη για την επίτευξη του αποτελεσματικού σχολείου.

Η παρούσα εργασία εξετάζει τις αντιλήψεις των γονέων σχετικά με την αποτελεσματικότητα του σχολείου, εστιάζοντας στους παράγοντες που θεωρούν σημαντικούς για αυτήν. Επίσης, διερευνά τις απόψεις τους για την αποτελεσματικότητα του σχολείου των παιδιών τους και τον βαθμό γονικής εμπλοκής.

1. Θεωρητικό πλαίσιο και βιβλιογραφική ανασκόπηση

Σύμφωνα με τον Αλαχιώτη (2011), ένα αποτελεσματικό σχολείο αξιολογείται ως προς την αποτελεσματικότητά του με βάση την καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων και ανακαλυπτικών τρόπων μάθησης στους μαθητές, ενώ σύμφωνα με την UNESCO (1999), είναι αυτό που μεταλαμπαδεύει αξίες όπως ο σεβασμός, η ειρήνη και ο διάλογος, διαμορφώνοντας ολοκληρωμένες προσωπικότητες. Για την οριοθέτηση της αποτελεσματικότητας ενός σχολείου υιοθετούνται διάφορες προσεγγίσεις. Η οικονομική

προσέγγιση συνδέει την αποτελεσματικότητα με τις υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις και τα επιτεύγματα των μαθητών, τονίζοντας το ρόλο της διοίκησης και των ξεκάθαρων στόχων. Η προσέγγιση του σχολείου ως οργανισμού δίνει έμφαση στην προσαρμογή του σχολείου στις πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες και μεριμνά για τις κατάλληλες εισροές, όπως πόροι, υποδομές και συνεργασία με άλλους φορείς. Η προσέγγιση των ανθρωπίνων σχέσεων θεωρεί κλειδιά την συμμετοχή, την υπευθυνότητα και την συνεργασία όλων όσοι εμπλέκονται, ενισχυόμενα από τη δημιουργία κινήτρων και την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Η γραφειοκρατική/κοινωνική/ψυχολογική προσέγγιση προκρίνει τη σταθερότητα και τη συνέχεια στο εκπαιδευτικό έργο, με έμφαση στην κοινωνική αλληλεπίδραση, τις ευκαιρίες προσωπικής εξέλιξης και την οργάνωση δομών. Τέλος, η πολιτική προσέγγιση θεωρεί την ικανοποίηση των «εξωτερικών» σημαντικών εταίρων (γονείς, τοπική κοινωνία, πολιτεία) καθοριστική για την αποτελεσματικότητα, με την αυτονομία του σχολείου να είναι καίριας σημασίας (Scheerens, 2000). Συμπερασματικά, τα κριτήρια για την αποτελεσματικότητα του σχολείου είναι πολλαπλά και κανένα δεν μπορεί να αμφισβητηθεί ή να απορριφθεί, ενώ η οριοθέτηση της αποτελεσματικότητας απαιτεί τον προσδιορισμό των παραγόντων που συμβάλλουν σε αυτήν.

2. Παράγοντες αποτελεσματικού σχολείου

Η αποτελεσματικότητα ενός σχολείου εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Ένας από τους κυριότερους παράγοντες είναι ο μαθητής. Το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, η εθνικότητα, οι μαθησιακές δυσκολίες και το μορφωτικό επίπεδο των γονιών επηρεάζουν σημαντικά την επίδοσή τους (Λιακοπούλου, 2020; Demir, 2010; Sirin, 2005). Τα κίνητρα και οι πηγές μάθησης που παρέχονται στο σπίτι είναι, επίσης, καθοριστικά (Bicer, 2013; Padavick, 2009; Bradley & Corwyn, 2002).

Επιπλέον, η αποτελεσματικότητα του σχολείου επηρεάζεται από τους εκπαιδευτικούς. Το αίσθημα ευθύνης, οι αντιλήψεις για τη διδασκαλία και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, όπως η υπομονή και η αυτοπεποίθηση, είναι σημαντικά (Rotter, 1966; Malikow, 2005; McBer, 2000; Harslett, 2000). Τα κίνητρα επιλογής του επαγγέλματος διαδραματίζουν επίσης σημαντικό ρόλο (Khoh, 2004; Phillips & Hatch, 2000; Long & Hoy, 2006; Chivore, 1998; Bastick, 1999; Hoy, 2008).

Η σχολική τάξη αποτελεί επίσης σημαντική συνιστώσα και ιδιαίτερα οι τέσσερις βασικοί τομείς της διδασκαλίας. Αυτοί είναι ο σχεδιασμός της διδασκαλίας, η αξιολόγηση, η διαχείριση της τάξης και η διδασκαλία (Grosser, 2007; Kercheval & Newbill, 2001; Klieme, 2012; Palardy, 2008; Rosenshine, 2012; Marzano, 2003).

Ο ρόλος της διοίκησης και του διευθυντή είναι επίσης κρίσιμος. Ο διευθυντής πρέπει να δημιουργεί θετικό κλίμα μάθησης και να ηγείται αποτελεσματικά, παρέχοντας ηθική και υλική υποστήριξη και ενθαρρύνοντας την καινοτομία (Ζιάκα, 2014; Hall & Hord, 1987; NASSP, 1986; Shoemaker & Fraser, 1981; U.S. Department of Education, 1987; Πασιαρδής, 2001).

Η συμμετοχή των γονέων είναι επίσης καθοριστική. Η ενεργή συμμετοχή τους στη σχολική ζωή συνδέεται με καλύτερες σχολικές επιδόσεις και θετική συμπεριφορά των μαθητών (Michelle & Rose, 2023; MacBeath, 2001; Vanderstraeten & Biesta, 2006; Symeou, 2007; Koutrouba, 2009; Jeynes, 2012; Keith et al., 1986). Η γονική εμπλοκή περιλαμβάνει την επικοινωνία με το σχολείο, την υποστήριξη στις εργασίες και τη συμμετοχή σε σχολικές

δραστηριότητες, επηρεάζοντας θετικά όλους τους εμπλεκόμενους (Grolnick & Slowiaczek, 1994; Epstein, 1995; Larocque et al., 2011).

Οι Melnick, Steven, Piene & Richard (1990) εξέτασαν τις αντιλήψεις των γονέων σχετικά με το σχολείο και την επίδραση της συμμετοχής τους στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι γονείς που επισκέπτονταν το σχολείο για θετικούς λόγους είχαν παιδιά με υψηλότερους βαθμούς. Η ενεργή συμμετοχή των γονέων συνδέθηκε με θετικές αντιλήψεις για το σχολείο και καλύτερες επιδόσεις μαθητών.

Και οι Sconyers & Nancy (1996) επικεντρώθηκαν στη συνεργασία γονέων, κοινότητας και σχολείων. Οι γονείς, σύμφωνα με την έρευνά τους, επιθυμούν σχολεία που να εμπλέκονται ενεργά στη ζωή των παιδιών και να ενισχύουν τη σύνδεσή τους με την κοινότητα, αντιλαμβανόμενοι τα παιδιά τους ως ολοκληρωμένα άτομα, ενώ τονίζεται η σημασία της ολοκληρωμένης υποστήριξης για τις φυσικές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών και η προθυμία των γονέων να επενδύσουν στην εκπαίδευση.

Οι Miller, Ferguson & Simpson (1998) εξέτασαν την οπτική των γονιών σχετικά με τις συμφωνίες δασκάλου-μαθητή και την αποτελεσματικότητα των ανταμοιβών και κυρώσεων. Διαπιστώθηκε ότι οι πληροφορίες που λαμβάνουν οι γονείς από το σχολείο λειτουργούν ως αποτελεσματικά κίνητρα και κυρώσεις για τους μαθητές, προάγοντας τη θετική συμπεριφορά.

Και οι John & Craig (2007) διερεύνησαν τις αντιλήψεις γονέων και δασκάλων για την αποτελεσματικότητα των δημοτικών σχολείων στη Χουάρες του Μεξικού. Οι γονείς τόνισαν τη σημασία της ενεργής συμμετοχής τους και της στενής επικοινωνίας με το εκπαιδευτικό προσωπικό, ενώ δεν θεωρούσαν ότι η κοινωνικοοικονομική κατάσταση επηρεάζει την εκπαιδευτική επιτυχία των μαθητών.

Τέλος, οι Κολοβός & Θωμά (2015) διερεύνησαν την επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι γονείς αναγνωρίζουν τη σημασία της επικοινωνίας, αν και προτιμούν την ατομική αλληλεπίδραση με το σχολείο. Η ποιότητα της εκπαίδευσης εξαρτάται από τη συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας που ενισχύει την ακαδημαϊκή επίδοση και κοινωνικοποίηση των μαθητών.

3. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των γονέων για το αποτελεσματικό σχολείο. Συγκεκριμένα, εστιάζει στις απόψεις των γονέων για τον όρο αποτελεσματικότητα του σχολείου, τους παράγοντες που θεωρούν ότι συντελούν στην αποτελεσματικότητά του και σε ποιο βαθμό θεωρούν αποτελεσματικό το σχολείο φοίτησης των παιδιών τους.

3.1 Ερευνητικά ερωτήματα

- Σε ποιο βαθμό θεωρούν οι γονείς ότι αποτελεσματικό σχολείο είναι «αυτό που προάγει τη μάθηση, την ανάπτυξη και την ευημερία των μαθητών»;

- Σε ποιο βαθμό θεωρούν σημαντικούς στην αποτελεσματικότητα του σχολείου παράγοντες όπως η διοίκηση του σχολείου, η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, η διαμόρφωση του σχολικού περιβάλλοντος και η υποστήριξη από ειδικούς;
- Σε ποιο βαθμό οι γονείς αναφέρουν αποτελεσματικές πρακτικές οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου του παιδιού τους;
- Σε ποιο βαθμό στο σχολείο φοίτησης των παιδιών τους υλοποιούνται εξωσχολικές δραστηριότητες και υποστηρικτικά προγράμματα;
- Σε ποιο βαθμό η διδασκαλία στο σχολείο φοίτησης των παιδιών τους συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων;

3.2 Μεθοδολογία έρευνας-Ερευνητικός Σχεδιασμός

Η παρούσα μελέτη ακολούθησε τη μεθοδολογία της ποσοτικής δειγματοληπτικής έρευνας μικρής κλίμακας με ερωτηματολόγιο. Χρησιμοποιήθηκε δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα, επιλέγοντας τη βολική προσέγγιση και την προσέγγιση της χιονοστιβάδας, λόγω του χρονικού περιορισμού και της διαθεσιμότητας των συμμετεχόντων (Creswell, 2011).

Το εργαλείο μέτρησης ήταν ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο είναι φθηνότερο και λιγότερο χρονοβόρο από τη συνέντευξη και προσφέρει ανωνυμία, αυξάνοντας την αξιοπιστία των απαντήσεων (Creswell, 2011). Το ερωτηματολόγιο περιείχε πέντε μέρη με κλειστού τύπου ερωτήσεις που καλύπτουν δημογραφικά στοιχεία, απόψεις για το σχολείο, παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας, πρακτικές οργάνωσης, εξωσχολικές δραστηριότητες και την ανάπτυξη δεξιοτήτων.

Η έρευνα διεξήχθη τον Απρίλιο-Μάιο 2024 με τη συμμετοχή 181 γονέων μαθητών δημοτικών σχολείων. Το ερωτηματολόγιο, το οποίο περιλάμβανε 57 δηλώσεις, ελέγχθηκε πιλοτικά με 10 γονείς για να διασφαλιστεί η κατανοητότητα των ερωτήσεων και η εγκυρότητα της έρευνας.

Οι συμμετέχοντες διατήρησαν την ανωνυμία τους και συμμετείχαν εθελοντικά. Οι πληροφορίες που συγκεντρώθηκαν χρησιμοποιήθηκαν αποκλειστικά για στατιστική ανάλυση, διασφαλίζοντας την εμπιστευτικότητα και τον σεβασμό στην ιδιωτική ζωή τους.

3.3 Τα ευρήματα της έρευνας

Από την έρευνά μας προκύπτει ότι οι μητέρες (78,5%) είναι εκείνες που ασχολούνται πιο συστηματικά με τη φοίτηση του παιδιού στο σχολείο και δίνουν το παρών στο σχολείο προκειμένου να ενημερωθούν για την πρόοδο του παιδιού τους, ευρήματα τα οποία συμφωνούν με την έρευνα των Melnick, Steven, Piene & Richard (1990). Πολλοί εκ των ερωτηθέντων έχουν αποφοιτήσει από κάποιο Α.Ε.Ι. ή Τ.Ε.Ι. (79%), με αρκετούς εξ αυτών να διαθέτουν και δεύτερο πτυχίο ή, ακόμα και, μεταπτυχιακό ή διδακτορικό.

Ός προς την έννοια της σχολικής αποτελεσματικότητας (βλ. Πίνακα 1), η έρευνά μας έδειξε, ότι οι γονείς επιζητούν από το σχολείο να διαθέτει πληθώρα χαρακτηριστικών, προκειμένου να θεωρηθεί αποτελεσματικό. Με εξαίρεση την προετοιμασία για το επαγγελματικό μέλλον και την εμπλοκή των γονέων- δύο παράγοντες που για το 36,5% είναι λίγο ή πολύ λίγο σημαντικοί να διέπουν το αποτελεσματικό σχολείο- το 75% και άνω θεωρεί ότι το

αποτελεσματικό σχολείο είναι ανάγκη να προάγει τη μάθηση βασικών μαθημάτων στους μαθητές, να τους αναπτύσσει πολύπλευρα, να εξυψώνει την αισθητική τους παιδεία, να τους καλλιεργεί την ιδιότητα του πολίτη και την περιβαλλοντική του συνείδηση, αποτελέσματα τα οποία συμφωνούν με τις έρευνες των Sconyers & Nancy (1996) και των John & Craig (2007). Επιπλέον, αποτελεσματικό θεωρούν το σχολείο που εξοικειώνει τους μαθητές/τριες με τις Νέες Τεχνολογίες, τους προετοιμάζει για την έξω ζωή, προάγει τη μάθηση ξένων γλωσσών και στοχεύει στο αίσθημα της ισότητας και της ευτυχίας των μαθητών. Όλα τα προαναφερθέντα η συντριπτική πλειοψηφία τα χαρακτηρίζει από αρκετά έως πάρα πολύ σημαντικά γνωρίσματα ενός αποτελεσματικού σχολείου.

Πίνακας 1:Το αποτελεσματικό σχολείο

Κατά τη γνώμη όπως, σε ποιον βαθμό «αποτελεσματικό σχολείο είναι αυτό που προάγει:	Πολύ λίγο-Λίγο	Αρκετά	Πολύ-Πάρα πολύ
	%	%	%
τη μάθηση των μαθητών σε βασικά μαθήματα	13,3	42	44,7
την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών	15,5	33,7	50,8
την αισθητική παιδεία	24,3	32,6	43
την καλλιέργεια όπως ιδιότητας του πολίτη	24,9	26,5	48,6
την περιβαλλοντική συνείδηση	16,6	30,9	52,4
την εξοικείωση με όπως Νέες Τεχνολογίες	18,8	32	49,2
την καλλιέργεια ξένων γλωσσών	24,8	30,4	44,7
την προετοιμασία για τη ζωή	23,8	26,5	49,7
την προετοιμασία για το επάγγελμα	36,5	29,3	34,3
την ισότητα	17,2	30,4	52,5
την ευτυχία των παιδιών	23,7	27,6	48,7
την εμπλοκή των γονέων	38,6	32,6	28,7

Ακόμα, η έρευνα όπως έδειξε, ότι άνω του 80% των γονέων αποδίδουν από αρκετή έως πάρα πολλή έμφαση σε παραμέτρους που σχετίζονται με τον ανθρώπινο παράγοντα, παρά με κάποιο μέσο ή υλικό. Τέτοιοι παράγοντες είναι ο διευθυντής, όπως σχολικής μονάδας, η στάση του εκπαιδευτικού και οι υψηλές του προσδοκίες, η έμφαση που αποδίδεται στη διδασκαλία και τη μάθηση, το σχολικό κλίμα, η αξιολόγηση του σχολικού έργου, η συνεργασία ανάμεσα όπως γονείς και όπως διδάσκοντες, καθώς και η αρωγή ειδικού προσωπικού, όπως κάποιος ψυχολόγος ή κοινωνικός λειτουργός. Αρκετά λιγότερο αναφέρθηκε η υλικοτεχνική υποδομή που φέρει η σχολική μονάδα (βλ. Πίνακα 2).

Πίνακας 2: Παράγοντες αποτελεσματικότητας

Σε ποιον βαθμό θεωρείτε, ότι συμβάλουν στην αποτελεσματικότητα ενός σχολείου οι ακόλουθοι παράγοντες;	Πολύ λίγο	Αρκετά	Πολύ-Πάρα πολύ
	%	%	%
Ο διευθυντής του σχολείου	8,9	28,7	62,5
Συμπεριφορά εκπαιδευτικού και οι υψηλές προσδοκίες	8,3	22,7	69,1
Η έμφαση στη διδασκαλία και τη μάθηση	7,8	29,8	62,4
Το σχολικό κλίμα	5,5	24,3	70,1
Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου	19,9	28,2	52
Η συνεργασία και συμμετοχή των γονέων και της κοινότητας	17,2	34,8	48
Η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου	11,6	22,1	66,3
Η υποστήριξη από ειδικούς (ψυχολόγος, κοινωνικός Λειτουργός)	8,8	23,8	67,4

Ως προς τη λειτουργία του σχολείου (βλ. Πίνακα 3), οι γονείς αναφέρουν ότι τα μαθήματα χάνονται ή διακόπτονται σε σημαντικό ποσοστό, ενώ η επικοινωνία με τους γονείς του σχολείου απουσιάζοντας μαθητή σε πολλές περιπτώσεις είναι αραιή. Ακόμα, δεν είναι εξαιρετικά πολλές οι σχολικές μονάδες που υιοθετούν πρακτικές για τον περιορισμό των μαθητικών απουσιών. Το ευχάριστο είναι, ότι οι απουσιάζοντες μαθητές ενημερώνονται επαρκώς από τον διδάσκοντα ή τους συμμαθητές τους περί του χαμένου περιεχομένου, ενώ φαίνεται οι σχολικές μονάδες να τείνουν να γνωρίζουν σε ικανοποιητικό βαθμό τα αίτια της απουσίας των μαθητών. Εξάγουμε το συμπέρασμα, ότι είναι ικανοποιητική η τακτική που ακολουθείται, όταν απουσιάζει κάποιος εκπαιδευτικός, καθώς η συντριπτική πλειοψηφία των απαντήσεων που λάβαμε αναφέρουν, πως, αντικαθίσταται με κάποιον τρόπο. Εξίσου ενθαρρυντική είναι η διαπίστωση περί ύπαρξης υλικοτεχνικής υποδομής στη σχολική μονάδα. Αντιθέτως, αποθαρρυντικά είναι τα πορίσματα, αναφορικά με παραμέτρους, όπως οι ενέργειες, στις οποίες προβαίνει μία σχολική μονάδα για τους ασυνεπείς μαθητές, ή η αξιοποίηση των ολοκληρωμένων εργασιών. Επίσης, δε φαίνεται να συναποφασίζονται (από γονείς και εκπαιδευτικούς) οι τακτικές αξιολόγησης του μαθητή, ενώ προκύπτουν ενστάσεις από μεγάλο ποσοστό κατά πόσο το ωρολόγιο διαμορφώνεται βάσει των αναγκών που παρουσιάζουν οι μαθητές.

Πίνακας 3: Λειτουργία του σχολείου

Σε ποιον βαθμό στο σχολείο που φοιτά το παιδί σας, συμβαίνουν τα ακόλουθα;	Πολύ λίγο	Αρκετά	Πολύ-Πάρα πολύ
	%	%	%

Τα μαθήματα διακόπτονται ή χάνονται για διάφορους λόγους (προετοιμασία εορτών, εκπαιδευτικές συναντήσεις)	59,1	26,5	14,3
Όταν κάποιος μαθητής απουσιάζει, γίνεται επικοινωνία με τους γονείς του	38,1	32	29,8
Όταν κάποιος μαθητής απουσιάζει, ενημερώνεται για το τι έγινε στο μάθημα από τον εκπαιδευτικό ή τους συμμαθητές του	25,4	35,9	38,7
Όταν κάποιος μαθητής απουσιάζει για μεγάλα χρονικά διαστήματα το σχολείο φροντίζει για την κάλυψη των κενών	41,9	24,9	30,4
Το σχολείο γνωρίζει τους λόγους απουσίας των μαθητών	29,9	32	38,1
Υιοθετούνται πρακτικές για τη μείωση των απουσιών των μαθητών σε επίπεδο σχολείου	45,3	27,6	27,1
Όταν κάποιος εκπαιδευτικός απουσιάζει, οι μαθητές παρακολουθούν άλλα μαθήματα (ή αντικαθίσταται από κάποιον άλλο εκπαιδευτικό)	28,7	27,6	43,6
Γίνονται κάποιες ενέργειες σε επίπεδο σχολείου για τους μαθητές που δεν κάνουν σε σταθερή βάση τις εργασίες στο σπίτι	51,4	26,5	22,1
Προτείνονται σε επίπεδο σχολείου κάποιες πρακτικές για την αξιοποίηση των ολοκληρωμένων εργασιών των μαθητών, (π.χ. ανάρτηση στην τάξη, ένταξη τους σε φάκελο του μαθητή που κρατά το σχολείο) οι οποίες κοινοποιούνται στους γονείς	43,6	27,6	28,7
Υιοθετούνται κοινές πρακτικές -γνωστές στους γονείς- από όλους τους εκπαιδευτικούς του σχολείου σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών (π.χ. κριτήρια, τρόπος, αυστηρότητα)	48,6	23,8	27,6
Το ωρολόγιο πρόγραμμα διαμορφώνεται με τρόπο, ώστε να ανταποκριθεί στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών	49,1	24,9	26
Υπάρχει στο σχολείο ο απαραίτητος εξοπλισμός/ υλικοτεχνική υποδομή/ μέσα διδασκαλίας (π.χ. Η/Υ, προβολικό, βίντεο, εργαστήρια)	32,6	34,8	32,6

Ως προς τη συνεργασία με τους γονείς και τον συνολικό ρόλο τους (βλ. Πίνακα 4) διακρίνουμε, επιπλέον, ότι δεν είναι γνωστό σε πολλούς γονείς το όραμα και η στόχευση της σχολικής μονάδας, ούτε συμμετέχουν στη διατύπωσή της. Παρόλα αυτά, φαίνεται να επιτυγχάνεται με ποικίλα μέσα η επικοινωνία μεταξύ γονέων και σχολείου, είτε με πρωτοβουλία των πρώτων, είτε με πρωτοβουλία του δεύτερου. Οι γονείς ενημερώνονται τακτικά, υπάρχουν προκαθορισμένες ώρες συνεργασίας και προκύπτουν τακτικές συναντήσεις. Ακόμα, φαίνεται, ότι πολύ μεγάλη πλειοψηφία των σχολικών μονάδων τείνουν να επικοινωνούν με τους γονείς, όταν δεν το επιχειρούν αυτοί, ενώ αντιλαμβανόμαστε, επίσης, ότι γίνονται αξιόλογες προσπάθειες από τους εκπαιδευτικούς να ενημερώνουν τους γονείς περί της βοήθειας που μπορούν να παράσχουν στους μαθητές, όσο αυτοί βρίσκονται στο σπίτι.

Πίνακας 4: Συνεργασία και συμμετοχή γονέων

Είναι σαφής η αποστολή/ το όραμα του σχολείου στους γονείς (που θέλει να πάει & τι επιδιώκει σε ετήσια βάση)	49,2	30,4	20,5
Η αποστολή του σχολείου διαμορφώνεται μετά από συνέλευση και κοινή συναίνεση όλων των εκπαιδευτικών και των γονέων	53,6	29,8	16,6
Για τη διατύπωση της αποστολής του σχολείου και την επιλογή των επιμέρους ενεργειών λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών	46,4	32,6	21
Υπάρχουν πολλαπλά κανάλια επικοινωνίας σχολείου- γονέων (επιστολές, τηλεφωνική συνομιλία, ιστοσελίδα, επισκέψεις)	34,2	33,7	32
Η επικοινωνία γονέων σχολείου γίνεται με πρωτοβουλία του σχολείου	29,3	37	33,7
Η επικοινωνία γονέων σχολείου γίνεται με πρωτοβουλία των γονέων	30,4	40,9	28,7
Υπάρχουν, εξ αρχής της χρονιάς, καθιερωμένες ημέρες και ώρες επικοινωνίας των γονέων με τον κάθε εκπαιδευτικό και τον διευθυντή του σχολείου	13,8	29,8	56,4
Οι γονείς συμμετέχουν σε δραστηριότητες του σχολείου και στη λήψη αποφάσεων	43,7	33,7	22,6
Οι γονείς ενημερώνονται για την πρόοδο των παιδιών τους	12,7	29,3	58
Όταν κάποιοι γονείς δεν επικοινωνούν με το σχολείο, γίνεται προσπάθεια επικοινωνίας από την πλευρά του σχολείου	28,7	32,6	38,7
Οργανώνονται συναντήσεις γονέων	26	34,3	39,8
Οι γονείς ενημερώνονται για τον τρόπο που θα μπορούσαν να βοηθούν τα παιδιά τους στις κατ' οίκον εργασίες	33,7	28,7	37,6

Ως προς το πλαίσιο των δραστηριοτήτων του σχολείου, όπως φαίνεται στον Πίνακα 5, δεν κυριαρχούν οι εξωσχολικές δραστηριότητες στις οποίες θα μπορούσαν να εμπλακούν ο

μαθητών, ούτε επιχειρείται ευρέως η ενθάρρυνση της συμμετοχής τους σε εθνικούς διαγωνισμούς. Καλύτερα είναι τα πορίσματα αναφορικά με τη διεξαγωγή σχολικών εκδρομών, συμβατών με τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος και με τη ενθάρρυνση αξιοποίησης της σχολικής βιβλιοθήκης. Υπαρκτή, όχι, όμως, εξαιρετικά ικανοποιητική είναι η συνεργασία των σχολικών μονάδων με άλλους φορείς (Δήμος ή Πανεπιστήμιο) και η οργάνωση σεμιναρίων και ενημερωτικών συναντήσεων, με στόχο την ενημέρωση των γονέων. Οι σχολικές μονάδες, ακόμα, προκύπτει, ότι συμπαραστέκονται πολύ ικανοποιητικά στους μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες, όχι, όμως, το ίδιο ικανοποιητικά και στους αλλοδαπούς μαθητές. Αρκετά συχνή εμφανίζεται να είναι η οργάνωση διαθεματικών δραστηριοτήτων, ή αλλιώς, των γνωστών «project».

Πίνακας 5: Δράσεις που πραγματοποιούνται στο σχολείο-Υποστήριξη μαθητών

Σε ποιο βαθμό στο σχολείο, που φοιτά το παιδί σας, ισχύουν τα ακόλουθα;	Πολύ λίγο-Λίγο	Αρκετά	Πολύ-Πάρα πολύ
	%	%	%
Υπάρχουν δραστηριότητες, στις οποίες θα μπορούσαν να εμπλακούν οι μαθητές εκτός από τα μαθήματα, είτε εντός, είτε εκτός του ωρολογίου προγράμματος (σχολική ζωή π.χ. όμιλοι, ομάδες, σχολική εφημερίδα)	52,5	28,2	19,3
Οργανώνονται εκδρομές/ επισκέψεις που εξυπηρετούν τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος ή/και του σχολείου	25,9	34,8	39,2
Ενθαρρύνονται οι μαθητές να συμμετέχουν σε διαγωνισμούς σε εθνικό επίπεδο	44,7	20,4	34,8
Ενθαρρύνονται οι μαθητές να αξιοποιούν τη σχολική βιβλιοθήκη	34,3	29,8	35,9
Παρέχεται ειδική υποστήριξη σε αλλοδαπούς μαθητές (π.χ. λειτουργία Τάξης Υποδοχής, πρόσθετο υλικό)	46,4	24,9	28,7
Παρέχεται ειδική υποστήριξη σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες	27,6	33,7	38,6
Οργανώνονται και υλοποιούνται διαθεματικά προγράμματα (project) στο σχολείο ή λοιπές παιδαγωγικές δραστηριότητες (γιορτές, εκδρομές)	28,7	30,9	40,4
Το σχολείου συνεργάζεται με άλλους φορείς, όπως ο Δήμος ή το Πανεπιστήμιο	40,9	29,8	29,2
Οργανώνονται σεμινάρια ή ενημερωτικές συναντήσεις με στόχο την ενημέρωση των γονέων	45,3	24,3	30,4

Τέλος, η πλειοψηφία των γονέων πιστεύει ότι η σχολική διδασκαλία συμβάλλει αρκετά στην ακαδημαϊκή πρόοδο, την καλλιέργεια αξιών, την ανάπτυξη της ικανότητας επεξεργασίας δεδομένων, την κριτική σκέψη και τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων των παιδιών τους. Ωστόσο, υπάρχει σημαντικό ποσοστό που θεωρεί ότι η συνεισφορά της είναι περιορισμένη(βλ. Πίνακα 6).

Πίνακας 6: Διδασκαλία

Σε ποιον βαθμό θεωρείτε, ότι η διδασκαλία στο σχολείο που φοιτά το παιδί σας συμβάλλει στα ακόλουθα;	Πολύ λίγο-λίγο	Αρκετά	Πολύ-Πάρα πολύ
	%	%	%
Στη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεών του, στην καλλιέργεια στάσεων και αξιών	29,2	35,9	34,8
Στην ανάπτυξη ικανότητας επεξεργασίας των δεδομένων/ των νέων πληροφοριών	29,8	35,9	34,2
Στην καλλιέργεια ικανοτήτων κριτικής σκέψης	35,3	34,3	30,4
Στην καλλιέργεια δεξιοτήτων και στρατηγικών επίλυσης προβληματικών καταστάσεων	35,9	34,3	29,9

4. Συμπεράσματα

Η έρευνα ανέδειξε σημαντικά στοιχεία σχετικά με την εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση και την αντίληψη της σχολικής αποτελεσματικότητας. Οι γονείς θεωρούν ότι το αποτελεσματικό σχολείο πρέπει να προάγει τη μάθηση βασικών μαθημάτων, την ανάπτυξη δεξιοτήτων, την αισθητική παιδεία, την ιδιότητα του πολίτη και την περιβαλλοντική συνείδηση, ενώ δίνουν μεγάλη σημασία στην εξοικείωση με τις Νέες Τεχνολογίες, την εκμάθηση ξένων γλωσσών, και την καλλιέργεια του αισθήματος της ισότητας και της ευτυχίας των μαθητών. Επίσης, αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία σε παράγοντες που σχετίζονται με τον ανθρώπινο παράγοντα, όπως η στάση των εκπαιδευτικών, η σχολική ηγεσία και η συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, παρά σε υλικοτεχνικές υποδομές. Υπάρχουν προβλήματα με τις απουσίες των μαθητών, αλλά οι σχολικές μονάδες τείνουν να ενημερώνουν επαρκώς για το χαμένο περιεχόμενο και να αντικαθιστούν τους απουσιάζοντες εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, υπάρχουν ζητήματα στην επικοινωνία και στη συνεργασία μεταξύ σχολείου και γονέων, καθώς και στην εφαρμογή εξωσχολικών δραστηριοτήτων και στην υποστήριξη μαθητών με ειδικές ανάγκες ή αλλοδαπών μαθητών. Τέλος, η πλειοψηφία των γονέων πιστεύει ότι η σχολική διδασκαλία συμβάλλει στην ακαδημαϊκή πρόοδο και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, αν και υπάρχει ένα σημαντικό ποσοστό που θεωρεί ότι η συνεισφορά της είναι περιορισμένη.

Βιβλιογραφία

- Αγωγής, Φ. (2014). Ο ρόλος του διευθυντή στην αποτελεσματική λειτουργία μιας σχολικής μονάδας. *Management*, 11(1), 41-54.
- Creswell, J. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. (Ν. Κουβαράκου, μεταφρ.). Αθήνα: Ίων, Εκδόσεις Έλλην.
- Davies, P. & Coates, G. (2005). Competing conceptions and values in school strategy: Rational planning and beyond. *Educational Management Administration Leader*, 33(1), 109-124.
- Epstein, J. L. (1995). Caring for the Children We Share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701- 712.
- Gonzalez-DeHass, A., Willems, P., Powers, J., Musgrove, A. (2022). Parental Involvement in supporting student's digital learning. *Educational Psychologist*, 57(4), 281-294.

Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65(1), 237–252. https://www.researchgate.net/publication/309549249_Oi_apopseis_ton_goneon_schet_ika_me_ten_epikoinonia_scholeiou__oikogeneias_os_paragonta_apotelesmatikotetas_tes_scholikes_monadas.

Jeynes, W. H. (2012). A Meta-Analysis of the Efficacy of Different Types of Parental Involvement Programs for Urban Students. *Urban Education*, 47(4), 706 – 742.

John, R. & Craig, H. (2007). *Mexican Parents' and Teachers' Views of Effective Elementary Schools*. Received from: <https://eric.ed.gov/?id=EJ987309>

Keith, T., Reomers, T., Fermann, P., Pottebaum, S. & Aubey, L. (1986). Parental involvement, homework and TV time: Direct and indirect effects on high school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 78, 373-380

Κοντάκος, Α. (2010.). *Θέματα επικοινωνίας στην εκπαίδευση και τη διοίκηση. Πανεπιστημιακές σημειώσεις*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ΤΕΠΑΕΣ, Ακαδημαϊκό έτος 2009-2010. Ρόδος.

Κολοβός, Χ. & Θωμά, Ρ. (2015). Οι απόψεις των γονέων σχετικά με την επικοινωνία σχολείου-οικογένειας ως παράγοντα αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. Ανακτήθηκε από: Koutrouba, K., Antonopoulou, E., Tsitsas, G., Zenakou, E. (2009). An Investigation of Greek Teachers' Views on Parental Involvement in Education. *School Psychology International*, 30(3), 311-328.

Κωνσταντίνου, Χ. Ι. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως εκπαιδευτική θεωρία και πράξη*. Gutenberg.

Larocque, M., Kleiman, I., & Darling, S. M. (2011). Parental Involvement: The Missing Link in School Achievement. *Preventing School Failure*, 55(3), 115–122.

Lavenda, O. (2011). Parental involvement in school: A test of Hoover-Dempsey and Sandler's model among Jewish and Arab parents in Israel. *Children and Youth Services Review*, 33, 927–935.

Λιακοπούλου, Μ. (2020). *Βελτιώνοντας την αποτελεσματικότητα του σχολείου*. Gutenberg.

Melnick, S-A., Richard, F. (1990). *Assessing Parents' Attitudes Toward School Effectiveness*. Received from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED322643.pdf>

Michelle, R. (2023). Parent involvement in positive behaviour intervention and supports in Australia: teacher and parent/caregiver perspectives. *The Australian Educational Researcher*.

Miller, A., Ferguson, E., & Simpson, R. (1998). The Perceived Effectiveness of Rewards and Sanctions in Primary Schools: adding in the parental perspective. *Educational Psychology*, 18(1), 55–64. doi:10.1080/0144341980180104

Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου, Ε. (2005). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Λευκωσία: Εκδόσεις Συγγραφέων.

Sconyers, N. (1996). *What Parents Want: A Report on Parents' Opinions about Public Schools*. Received from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED400079.pdf>

Sheldon, S., & Van Voorhis, F. (2004). Partnership programs in U.S. schools: Their development and relationship to family involvement outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 125-148.

Symeou, L. (2007). Cultural capital and family involvement an children's education tales from two primary school in Cyprus. *British Journal of Sociology of Education*, 20(4), 473-487. doi: 10.1080/01425690701369525

Tatto, M., Rodriguez, A., Gonzalez-Lantz, D., Miller, C., Busscher, M., Trumble, D., Centeno, R., & Woo, A. (2001). The challenges and tensions in reconstructing teacher-parent relations in the context of school reform: A case study. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 7(3), 315-333.

Vanderstraeten, R., & Biesta, G. (2006). How is education possible? Pragmatism, communication and the social organisation of education. *British Journal of educational studies*, 54(2)2, 160-174.

Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου: Απόψεις Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Γεώργιος Στάχτιαρης

Περίληψη

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα αποτελεί μείζον εκπαιδευτικό ζήτημα. Παρά τη θεωρητική αποδοχή της ως μέσο βελτίωσης, οι παθογένειες του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος και η σύνδεσή της με τον έλεγχο έχουν δημιουργήσει καχυποψία στην εκπαιδευτική κοινότητα, οδηγώντας σε αντιπαραθέσεις με την κεντρική διοίκηση. Από το 1982, όλες οι νομοθετικές προσπάθειες για την εφαρμογή της αξιολόγησης απέτυχαν λόγω της σθεναρής αντίδρασης των εκπαιδευτικών. Στην τελευταία θεσμοθέτηση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τη δυσπιστία και την αντίθεσή τους απέχοντας από τη διαδικασία, μέχρι που το Υπουργείο Παιδείας κατέφυγε στη δικαιοσύνη, η οποία έκρινε παράνομες τις αποφάσεις αποχής. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να καταγράψει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις βασικές παραμέτρους εφαρμογής της συγκεκριμένης αξιολογικής διαδικασίας, προκειμένου να εντοπίσει τα στοιχεία εκείνα που χρήζουν βελτίωσης, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στην άμβλυνση των αντιπαραθέσεων. Στην έρευνα συμμετείχαν 210 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Π.Ε. Αιτωλοακαρνανίας, οι οποίοι συμπλήρωσαν ένα ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο με κλειστές δηλώσεις. Τα ευρήματα ανέδειξαν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι αρνητικοί και επιφυλακτικοί απέναντι στην αξιολόγηση, μη αποτιμώντας θετικά τις κύριες παραμέτρους της. Ωστόσο, οι περισσότεροι συμφωνούν ότι η συγκρότηση των Ομάδων Δράσης βελτιώνει το κλίμα συνεργασίας στη σχολική μονάδα.

Λέξεις-κλειδιά: Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου, απόψεις εκπαιδευτικών για την αξιολογική διαδικασία, Ομάδες Δράσης

0. Εισαγωγή

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου έχει αναδειχθεί σε ένα από τα σημαντικότερα και πιο αμφιλεγόμενα ζητήματα στην ελληνική εκπαιδευτική σκηνή. Η έννοια της αξιολόγησης ενυπάρχει σε κάθε επίπεδο της ανθρώπινης δραστηριότητας, τόσο σε ανεπίσημη μορφή όσο και σε επίσημη διαδικασία απολογισμού και αποτίμησης με καθορισμένα κριτήρια (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017). Στον τομέα της εκπαίδευσης, η αξιολόγηση έχει αποκτήσει πολλαπλές διαστάσεις και ορισμούς, εστιάζοντας στη διαμόρφωση κρίσης για την αξία της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των αποτελεσμάτων της (Παπασταμάτης, 2015; Μαυρογιώργος, 2002). Η θεσμοθέτηση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα έχει αντιμετωπίσει διαχρονικά έντονες αντιδράσεις και αμφισβητήσεις από την εκπαιδευτική κοινότητα, προκαλώντας αντιπαραθέσεις με την κεντρική διοίκηση (Δάρα, 2018). Οι εκπαιδευτικοί αντιδρούν στη θεσμοθέτηση της αξιολόγησης, την οποία θεωρούν μέσο ελέγχου και παρεμβατισμού, και οι προσπάθειες για την εφαρμογή της έχουν αποτύχει επανειλημμένα από το 1982 και μετά (Μαντάς, Ταβουλάρη, & Δαλαβίκας, 2009).

Στο επίκεντρο αυτών των αντιπαραθέσεων βρίσκεται η δυσπιστία των εκπαιδευτικών απέναντι στη χρησιμότητα και την αντικειμενικότητα της αξιολόγησης. Η καχυποψία αυτή εντείνεται λόγω της σύνδεσης της αξιολόγησης με τον έλεγχο και τον παρεμβατισμό, καθώς και λόγω της έλλειψης ουσιαστικού διαλόγου και συνεννόησης με την εκπαιδευτική κοινότητα πριν από τη θέσπιση νέων νομοθετικών πλαισίων (Δ.Ο.Ε., 2021). Η τελευταία προσπάθεια θεσμοθέτησης της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, εν μέσω της πανδημίας COVID-19, προκάλεσε περαιτέρω εντάσεις και αντιδράσεις, επισημαίνοντας την αναγκαιότητα για μια πιο εμπειριστατωμένη κατανόηση των απόψεων και των ανησυχιών των εκπαιδευτικών.

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να καταγράψει και να αναλύσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, προκειμένου να εντοπίσει τα σημεία που χρήζουν βελτίωσης και να συμβάλει στην ανάπτυξη ενός πιο αποδεκτού και αποτελεσματικού συστήματος αξιολόγησης. Η ενίσχυση της εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση είναι κρίσιμη για την επιτυχή εφαρμογή της και για τη συνολική αναβάθμιση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Μέσα από την ανάλυση των απόψεων των εκπαιδευτικών, η έρευνα επιδιώκει να συμβάλει στην άμβλυση των αντιπαραθέσεων και στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, προάγοντας τη συνεργασία και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1 Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου

Ο όρος "εκπαιδευτικό έργο" εισήχθη στην Ελλάδα μετά το 1983 για την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, μετά την κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή το 1982. Αρχικά, αναφερόταν στα αποτελέσματα της λειτουργίας του εκπαιδευτικού οργανισμού, με έμφαση στη διδακτική πράξη στη σχολική αίθουσα. Έκτοτε, ο όρος έχει αποκτήσει διάφορες σημασίες, ανάλογα με την οπτική γωνία από την οποία εξετάζεται.

Γενικά, ο εκπαιδευτικός έργο αναφέρεται στο σύνολο των ενεργειών και προσπαθειών στον χώρο της εκπαίδευσης (Τεγόπουλος-Φυτράκης, 1990). Ο Γκότοβος (1986) το ορίζει ως το αποτέλεσμα της μαθησιακής διαδικασίας και της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης. Ο Μπαλάσκας (1992) τονίζει ότι περιλαμβάνει όλες τις ενέργειες της εκπαιδευτικής διοίκησης, των τοπικών αρχών και των εργαζομένων για την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο Παπακωνσταντίνου (1993) το βλέπει ως προϊόν του εκπαιδευτικού συστήματος και της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενώ ο Κασσωτάκης (1992) το περιγράφει ως σύνολο συστηματικών και οργανωμένων δραστηριοτήτων για την υλοποίηση των σκοπών της εκπαίδευσης. Ο Ανδρέου (1992) επικεντρώνεται στον πολυπαραγοντικό χαρακτήρα του, συμπεριλαμβάνοντας παράγοντες όπως οι διδακτικές πρακτικές, τα αναλυτικά προγράμματα και η υλικοτεχνική υποδομή.

Με βάση τους παραπάνω ορισμούς, προκύπτει το συμπέρασμα ότι το εκπαιδευτικό έργο υλοποιείται σε τρία αλληλοεξαρτώμενα επίπεδα: στη σχολική τάξη, στον εκπαιδευτικό οργανισμό και στο εκπαιδευτικό σύστημα (Μαντάς και συν., 2009). Είναι το αποτέλεσμα του συντονισμού παραγόντων και παραμέτρων για την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πράξης (Παπακωνσταντίνου, 1993).

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής αξιολόγησης (Μαυρογιώργος, 2002) και, όταν συνοδεύεται από αντικειμενικές κρίσεις και

παρεμβάσεις, αποτελεί μέσο βελτίωσης του εκπαιδευτικού συστήματος (Σαϊτή & Σαϊτής, 2020). Ο Κασσωτάκης (1992) την ορίζει ως διαδικασία αποτίμησης της επίτευξης των στόχων, εντοπίζοντας αδυναμίες και προβλήματα για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Οι παράμετροι που προσδιορίζουν το εκπαιδευτικό έργο περιλαμβάνουν τους εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, βοηθητικό προσωπικό, διευθυντές, συντονιστές εκπαιδευτικού έργου, καθώς και την υλικοτεχνική υποδομή, το εκπαιδευτικό υλικό και τα προγράμματα (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017). Με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, η εκπαιδευτική διοίκηση συλλέγει πληροφορίες για τη μαθησιακή διαδικασία και τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, στοχεύοντας στη βελτίωσή της (Πασιαρδής, 1994). Συμπερασματικά, με βάση τη συζήτηση που προηγήθηκε, «*Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί μια συστηματική διαδικασία προσδιορισμού, ελέγχου, αποτίμησης και ανατροφοδότησης, η οποία συνδέεται άμεσα με τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, την παρακολούθηση της εφαρμογής και την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων, αναπτύσσεται σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος (κεντρικό, περιφερειακό, τοπικό) και διερευνά τη συμβολή κάθε συντελεστή του εκπαιδευτικού έργου στην επίτευξη των καθορισμένων στόχων*» (Δάρρα, 2019: σελ. 224).

1.2 Αναγκαιότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου

Η θεσμοθέτηση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι αναπόφευκτη στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, λόγω των ραγδαίων αλλαγών και αυξημένων απαιτήσεων. Η αξιολόγηση συμβάλλει στην αναδιοργάνωση και βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου μέσω της συστηματικής συλλογής και ανάλυσης δεδομένων, επιτρέποντας τη λήψη έγκυρων αποφάσεων (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017). Μέσω της αξιολόγησης, η εκπαιδευτική ηγεσία και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εντοπίσουν αδυναμίες και προβλήματα, προβαίνοντας σε διορθωτικές κινήσεις (Κασσωτάκης, 1992).

Η αξιολόγηση παίζει σημαντικό ρόλο στην ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών οργανισμών, διαπιστώνοντας αν επιτεύχθηκαν οι στόχοι και αν τα αποτελέσματα συνάδουν με τα προγραμματισμένα πρότυπα απόδοσης (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Είναι αναγκαία για τη σωστή διαχείριση των πόρων και την επίτευξη των καθορισμένων στόχων (Δημητρόπουλος, 2010). Η αξιολόγηση συνδέει την αποτελεσματικότητα με τους διαθέσιμους πόρους, επιδιώκοντας το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα με το μικρότερο κόστος (Morley & Rassol, 2000).

Επιπλέον, η αξιολόγηση είναι απαραίτητη σε παιδαγωγικό-ψυχολογικό επίπεδο, καθώς βελτιώνει το κλίμα του εκπαιδευτικού οργανισμού και ενισχύει τη μαθησιακή διαδικασία (Δημητρόπουλος, 2010). Δημιουργεί κίνητρα για την αναζήτηση κατάλληλης διδακτικής μεθοδολογίας και ενδυναμώνει το ανθρώπινο δυναμικό (Κολοκοτρώνης & Τσίγκα, 2015). Συμβάλλει επίσης στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και στη διαμόρφωση μιας κουλτούρας αξιολόγησης και λογοδοσίας (Σολομών, 1999).

Συμπερασματικά, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι αναγκαία για τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος, την προώθηση της αλλαγής και της καινοτομίας, την ενίσχυση της αυτογνωσίας και του επαγγελματικού κύρους των εκπαιδευτικών, καθώς και για την ενημέρωση της εκπαιδευτικής κοινότητας για την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (Κωνσταντίνου, 2013). Παρά τις προσπάθειες θεσμοθέτησης στην Ελλάδα, οι αντιδράσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας και

η έλλειψη πολιτικής βούλησης οδήγησαν σε αδυναμία εφαρμογής της αξιολόγησης, μέχρι την εφαρμογή του τελευταίου νομοθετήματος, που αποτελεί σημείο συζήτησης της παρούσας μελέτης.

1.3 Το νέο σύστημα αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου

Η κυβέρνηση που εκλέχθηκε το 2019 είχε ως προτεραιότητα τη θεσμοθέτηση και εφαρμογή της αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Το νέο πλαίσιο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου καθορίστηκε από τον νόμο 4692/2020 και την Υ.Α. 6603/ΓΔ4/2021. Η εσωτερική αξιολόγηση αποσκοπεί στη συνεχή βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, εμπλέκοντας όλη τη σχολική κοινότητα. Η διαδικασία περιλαμβάνει τρία στάδια: σχεδιασμό, υλοποίηση και αξιολόγηση. Ο Σύλλογος Διδασκόντων εντοπίζει σημαντικούς τομείς, θέτει στόχους και συγκροτεί ομάδες δράσης. Στη συνέχεια, υλοποιούν και αξιολογούν την πρόοδο, με συνεδριάσεις κάθε δίμηνο και ετήσια έκθεση.

Η αξιολόγηση καλύπτει τρεις λειτουργίες του σχολείου: παιδαγωγική και μαθησιακή, διοικητική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, οι οποίες εξειδικεύονται σε 14 θεματικούς άξονες. Η εσωτερική αξιολόγηση γίνεται σε τετράβαθμη κλίμακα. Στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων μπορούν να συμμετέχουν μέλη της εκπαιδευτικής επιστημονικής κοινότητας, λαμβάνοντας υπόψη προηγούμενες αξιολογήσεις και προτάσεις. Η εξωτερική αξιολόγηση πραγματοποιείται από τους Σ.Ε.Ε., που συντάσσουν έκθεση με παρατηρήσεις και προτάσεις.

Η Υ.Α. 108906/ΓΔ4/2021 τροποποίησε κάποιες παραμέτρους της διαδικασίας, όπως τη μείωση των θεματικών αξόνων από 14 σε 9 και την υποχρέωση συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε τουλάχιστον μία ομάδα δράσης. Η εξωτερική αξιολόγηση πραγματοποιείται από τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης Παιδαγωγικής Ευθύνης και τον Επόπτη Ποιότητας Εκπαίδευσης.

Η συγκεκριμένη παρέμβαση για τη θεσμοθέτηση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, σημείο αναφοράς της παρούσας μελέτης, φαίνεται να εμπεριέχει αρκετά από τα ενδεδειγμένα στοιχεία, σε θεωρητικό επίπεδο, προκειμένου να αποτελέσει παράγοντα βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του. Ωστόσο, πρέπει να εξεταστούν τα αρνητικά σημεία και οι συνέπειες της εφαρμογής του νέου νομοθετήματος. Η παρουσίαση των προβλημάτων και αντιδράσεων που προκύπτουν από την εφαρμογή του θα αναδείξει τις αρνητικές επισημάνσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας.

1.4 Οι αντιδράσεις και τα προβλήματα εφαρμογής του νέου συστήματος αξιολόγησης

Η θεσμοθέτηση της αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου αιφνιδίασε την εκπαιδευτική κοινότητα εν μέσω της πανδημίας COVID-19, προκαλώντας έντονες αντιδράσεις. Τα σχολεία, επηρεασμένα από διαδοχικά lockdown, αντιμετώπισαν προκλήσεις στη δια ζώσης και εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Kaul, VanGronigen & Simon, 2020). Το συνδικαλιστικό όργανο των εκπαιδευτικών κατηγόρησε την κυβέρνηση για αποτυχία στα μέτρα υποστήριξης των σχολείων και διαχείριση της τηλεκπαίδευσης.

Με την έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς το 2021, η Υ.Α. για την αξιολόγηση προκάλεσε απεργία-αποχή από τη Δ.Ο.Ε., καταγγέλλοντας ότι η εξωτερική αξιολόγηση μπορεί να

οδηγήσει σε κατηγοριοποίηση των σχολείων και κοινωνικές ανισότητες. Η Δ.Ο.Ε. προκήρυξε απεργία-αποχή, ζητώντας από τους εκπαιδευτικούς να μη συμμετέχουν στις διαδικασίες αξιολόγησης. Παρά τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην απεργία, το Υπουργείο Παιδείας προσέφυγε στη δικαιοσύνη, και το Εφετείο Αθηνών έκρινε την απεργία παράνομη και καταχρηστική.

Οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών εστιάζονται σε δύο κύριους λόγους. Πρώτον, αντιδρούν στη χρονική στιγμή της θεσμοθέτησης εν μέσω πανδημίας, καθώς θεωρούν ότι τα σχολεία δεν ήταν έτοιμα να εφαρμόσουν ένα νέο σύστημα αξιολόγησης ενώ ανοιγοκλείνουν λόγω της υγειονομικής κρίσης. Οι εκπαιδευτικοί αναρωτιούνται αν είναι εφικτό να τεθούν ρεαλιστικοί στόχοι και να υλοποιηθούν οι διαδικασίες αξιολόγησης σε ένα τόσο ασταθές περιβάλλον, όταν ο πρωταρχικός στόχος των σχολείων είναι η διασφάλιση της υγειονομικής ασφάλειας. Επιπλέον, το Υπουργείο Παιδείας δεν προχώρησε σε ουσιαστικό διάλογο και συνεννόηση με την εκπαιδευτική κοινότητα πριν από τη θέσπιση του νέου συστήματος, γεγονός που ενίσχυσε την αντίδραση των εκπαιδευτικών.

Δεύτερον, η εξωτερική αξιολόγηση από τον Επόπτη Ποιότητας Εκπαίδευσης προκαλεί ανησυχίες για την κατηγοριοποίηση των σχολείων, κάτι που μπορεί να ενισχύσει τις κοινωνικές ανισότητες. Οι εκπαιδευτικοί φοβούνται ότι η αξιολόγηση σε δεκάβαθμη ποσοτική κλίμακα θα οδηγήσει σε ανταγωνισμό και άνιση χρηματοδότηση μεταξύ σχολείων. Η δυσάρεστη κατάσταση που δημιουργήθηκε από τη θεσμοθέτηση του νέου συστήματος αξιολόγησης φαίνεται να προκαλέσει ένταση και πίεση στους εκπαιδευτικούς.

1.5 Αναγκαιότητα Διεξαγωγής της Έρευνας – Σκοπός

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί σημαντικό και επίμαχο ζήτημα στην ελληνική εκπαίδευση, με μακρά ιστορία αντιπαραθέσεων και αντιδράσεων από την εκπαιδευτική κοινότητα. Η συστηματική αποτυχία προηγούμενων νομοθετικών παρεμβάσεων, η οποία οδήγησε σε αναστολή ή μη εφαρμογή της αξιολόγησης, αναδεικνύει την αναγκαιότητα για μια εις βάθος κατανόηση των απόψεων και των ανησυχιών των εκπαιδευτικών. Η τελευταία προσπάθεια θεσμοθέτησης της αξιολόγησης εν μέσω της πανδημίας COVID-19 και χωρίς επαρκή συνεννόηση με τους εκπαιδευτικούς επιδείνωσε τις εντάσεις και τις αντιδράσεις, υπογραμμίζοντας την ανάγκη για μια πιο εμπειριστατωμένη προσέγγιση.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την αποτελεσματικότερη λειτουργία των σχολικών μονάδων. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί συχνά αντιλαμβάνονται τις αξιολογικές διαδικασίες ως μέσο ελέγχου και κατηγοριοποίησης, κάτι που μπορεί να ενισχύσει τις κοινωνικές ανισότητες και να προκαλέσει ανταγωνισμό μεταξύ των σχολείων.

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αποτυπώσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, προκειμένου να εντοπίσει τις ανησυχίες και τους φόβους τους, και να αναδείξει τα σημεία που χρήζουν βελτίωσης. Μέσα από τη μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών, η έρευνα μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη ενός πιο αποδεκτού και αποτελεσματικού συστήματος αξιολόγησης, που θα υποστηρίζει την εκπαιδευτική κοινότητα και θα προάγει τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η ενίσχυση της εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση είναι

κρίσιμη για την επιτυχή εφαρμογή της και για τη συνολική αναβάθμιση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

2. Μεθοδολογία

2.1 Μεθοδολογική προσέγγιση

Η μεθοδολογική προσέγγιση είναι κρίσιμη για την επίτευξη των στόχων μιας έρευνας και μπορεί να είναι ποιοτική ή ποσοτική. Η ποσοτική προσέγγιση χρησιμοποιεί στατιστικές μεθόδους για να διερευνήσει συσχετίσεις μεταξύ μεταβλητών. Στην προκείμενη έρευνα επιλέχθηκε η ποσοτική προσέγγιση για να εξεταστούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, καθώς η κατανόηση των απόψεών τους μπορεί να προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες για τη βελτίωση της διαδικασίας αξιολόγησης και την αποτελεσματικότερη εφαρμογή της.

2.2 Μέθοδος, Διαδικασία και Εργαλείο Συλλογής Δεδομένων

Για την παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η δειγματοληπτική μέθοδος, καθώς επιτρέπει τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων από πολλούς συμμετέχοντες σε μια χρονική στιγμή, εξετάζοντας τη συσχέτιση μεταξύ μεταβλητών. Η δειγματοληπτική μέθοδος είναι κατάλληλη για τη συλλογή απόψεων από μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών, προσφέροντας γρήγορα και χαμηλού κόστους αποτελέσματα. Επιπλέον, ενθαρρύνει την ειλικρίνεια μέσω της ανωνυμίας και είναι εύκολα κατανοητή από τους συμμετέχοντες.

Για τη διεξαγωγή της παρούσας μελέτης επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο ως εργαλείο συλλογής δεδομένων, το οποίο κατασκευάστηκε και συντάχθηκε τον Φεβρουάριο του 2022 από τον ερευνητή. Οι συμμετέχοντες δηλώνουν το βαθμό συμφωνίας τους σε μια 5-βαθμη κλίμακα Likert, εξασφαλίζοντας υψηλά ποσοστά απόκρισης (Παπαδημητρίου, Φλώρου & Αναστασιάδου, 2001). Το ερωτηματολόγιο συνοδεύεται από εισαγωγική επιστολή για να αντιμετωπιστούν βασικά ζητήματα δεοντολογίας. Μετά από αξιολόγηση από ειδικούς και πιλοτική εφαρμογή, έγιναν οι απαραίτητες διορθώσεις και το ερωτηματολόγιο συντάχθηκε σε ηλεκτρονική μορφή στην πλατφόρμα Google Forms. Στη συνέχεια, στάλθηκε ηλεκτρονική επιστολή με τον σκοπό της έρευνας και τον σύνδεσμο του ερωτηματολογίου στους εκπαιδευτικούς. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε το πρώτο δεκαπενθήμερο του Μαρτίου του 2022, με τη συμμετοχή 210 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Π.Ε. Αιτωλοακαρνανίας, οι οποίοι αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας.

2.3 Το δείγμα της έρευνας

Στην παρούσα μελέτη, ο πληθυσμός-στόχος είναι οι 1998 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Π.Ε. Αιτωλοακαρνανίας, σύμφωνα με στοιχεία της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Το δείγμα αποτελείται από 210 εκπαιδευτικούς, δηλαδή περίπου το 10% του πληθυσμού-στόχου, εξαιρώντας τους 14 που συμμετείχαν στην αξιολόγηση και πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου.

Η δειγματοληπτική προσέγγιση που ακολουθήθηκε είναι η χωρίς πιθανότητα βολική δειγματοληψία, όπου οι συμμετέχοντες επιλέγονται βάσει διαθεσιμότητας και προθυμίας

(Creswell, 2016). Ο Robson (2010) σημειώνει ότι αυτή η μέθοδος είναι κατάλληλη για μικρής κλίμακας έρευνες, προσφέροντας εύκολη και χαμηλού κόστους δειγματοληψία.

2.4 Αξιοπιστία και εγκυρότητα

Για τη διασφάλιση της εγκυρότητας και αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου, ελήφθησαν υπόψη τρεις μορφές εγκυρότητας: εσωτερική, εξωτερική και περιεχομένου. Η εσωτερική εγκυρότητα εξασφαλίστηκε μέσω βιβλιογραφικής ανασκόπησης και διατύπωσης σαφών ερευνητικών ερωτημάτων. Η εγκυρότητα περιεχομένου διασφαλίστηκε με την αξιολόγηση του ερωτηματολογίου από έναν ακαδημαϊκό και τέσσερις εκπαιδευτικούς ειδικούς, που έκαναν τις απαραίτητες διορθώσεις. Η εξωτερική εγκυρότητα ενισχύθηκε με την πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου σε δέκα εκπαιδευτικούς για τον εντοπισμό ατελειών.

Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου αξιολογήθηκε μέσω του δείκτη Cronbach's alpha, ο οποίος ήταν 0,922, υποδεικνύοντας υψηλή αξιοπιστία και την ικανότητα του εργαλείου να παρέχει συνεπή και αξιόπιστα αποτελέσματα.

Τέλος, καθώς το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε αποκλειστικά από τον ερευνητή, πριν τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε διερευνητική παραγοντική ανάλυση, προκειμένου να διαπιστωθεί ο βαθμός συσχέτισης της κάθε δήλωσης στον αντίστοιχο παράγοντα (φόρτιση). Με βάση τα αποτελέσματά της, όλες οι δηλώσεις-προτάσεις του ερευνητικού εργαλείου εμφάνισαν υψηλότατο βαθμό συσχέτισης (φόρτιση) στον αντίστοιχο παράγοντα και συμπεριλήφθηκαν στα δεδομένα της έρευνας, η στατιστική επεξεργασία και η ανάλυση των οποίων πραγματοποιήθηκε με το λογισμικό SPSS v25.

3. Τα αποτελέσματα της έρευνας

3.1 Δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά δείγματος

Στους πίνακες 1 και 2 που ακολουθούν παρουσιάζονται τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.

Πίνακας 1: Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος (N=210)

		Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Φύλο	Ανδρας	89	42,4
	Γυναίκα	121	57,6
Ηλικιακή ομάδα	<=30 ετών	15	7,1
	31-40 ετών	56	26,7
	41-50 ετών	73	34,8
	>50 ετών	66	31,4
Σπουδές	Βασικό πτυχίο	79	37,6
	Μετεκπαίδευση	15	7,1
	Δεύτερο πτυχίο	10	4,8
	Μεταπτυχιακό	99	47,1
	Διδακτορικό	7	3,3

Πίνακας 2: Εργασιακά χαρακτηριστικά δείγματος (N=210)

		Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Έτη υπηρεσίας	<=5 έτη	28	13,3
	6-10 έτη	13	6,2
	11-20 έτη	81	38,6
	21-30 έτη	60	28,6
	>30 έτη	28	13,3
Σχέση εργασίας	Μόνιμος	173	82,4
	Αναπληρωτής	37	17,6
Ειδικότητα	Νηπιαγωγός ΠΕ60	21	10,0
	Δάσκαλος ΠΕ70	118	56,2
	Άλλη ειδικότητα	71	33,8
Θέση εργασίας	Εκπαιδευτικός	153	72,9
	Υποδιευθυντής/ντρια	11	5,2
	Διευθυντής/ ντρια	46	21,9

3.2 Απόψεις εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου

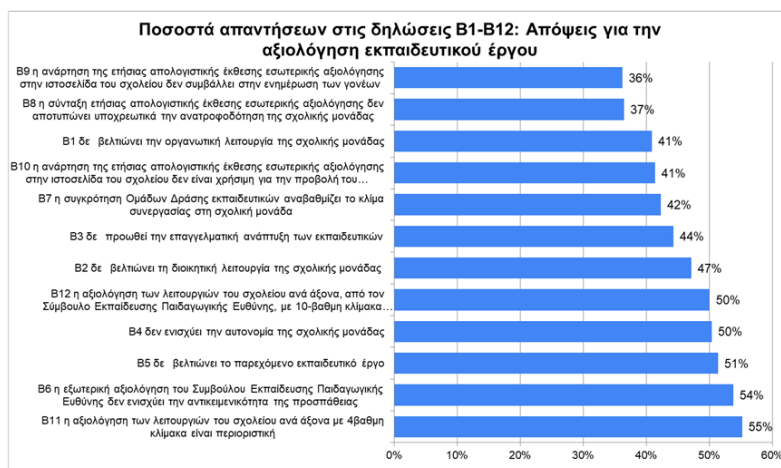
Στον παρακάτω πίνακα 3 και στο γράφημα που ακολουθεί καταγράφονται τα ποσοστά (%) των απαντήσεων ανά δήλωση, από όπου προκύπτει ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα θεωρεί ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου δεν εμφανίζει αρκετά θετικά χαρακτηριστικά, εκτός από το ότι η συγκρότηση των Ομάδων Δράσης αναβαθμίζει το κλίμα συνεργασίας στη σχολική μονάδα.

Πίνακας 3 : Ποσοστά απαντήσεων στις δηλώσεις Β1-Β12: Απόψεις για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου

Δηλώσεις	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
B1 Βελτιώνει την οργανωτική λειτουργία της σχολικής μονάδας.	13,8%	27,1 %	31,4%	24,3%	3,3%
B2 Βελτιώνει τη διοικητική λειτουργία της σχολικής μονάδας.	15,2%	31,9 %	26,7%	22,4%	3,8%
B3 Προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	16,7%	27,6 %	28,6%	23,3%	3,8%
B4 Ενισχύει την αυτονομία της σχολικής μονάδας.	19%	31,4 %	27,1%	20%	2,4%
B5 Βελτιώνει το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο	19,5%	32,4 %	24,8%	21%	2,4%
B6 Η εξωτερική αξιολόγηση του Συμβούλου Εκπαίδευσης Παιδαγωγικής Ευθύνης ενισχύει την αντικειμενικότητα της προσπάθειας	15,7%	38,1 %	27,1%	14,3%	4,8%
B7 Η συγκρότηση Ομάδων Δράσης εκπαιδευτικών αναβαθμίζει το κλίμα συνεργασίας στη σχολική μονάδα	11,9%	22,9 %	22,9%	35,2%	7,1%

B8	Η σύνταξη ετήσιας απολογιστικής έκθεσης εσωτερικής αξιολόγησης αποτυπώνει την ανατροφοδότηση της σχολικής μονάδας	10,5%	26,2 %	26,7%	33,3%	3,3%
B9	Η ανάρτηση της ετήσιας απολογιστικής έκθεσης εσωτερικής αξιολόγησης στην ιστοσελίδα του σχολείου συμβάλλει στην ενημέρωση των γονέων	13,3%	22,9 %	31,9%	28,1%	3,8%
B10	Η ανάρτηση της ετήσιας απολογιστικής έκθεσης εσωτερικής αξιολόγησης στην ιστοσελίδα του σχολείου είναι χρήσιμη για την προβολή του έργου του σχολείου στην τοπική και ευρύτερη κοινότητα	13,8%	27,6 %	24,8%	28,6%	5,2%
B11	Η αξιολόγηση των λειτουργιών του σχολείου ανά άξονα με 4βαθμη κλίμακα είναι περιοριστική.	6,7%	9,5%	28,6%	37,6%	17,6 %
B12	Η αξιολόγηση των λειτουργιών του σχολείου ανά άξονα από τον Σύμβουλο Εκπ/σης Παιδαγωγικής Ευθύνης, με 10-βαθμη κλίμακα είναι υποκειμενική	8,1%	10,5 %	31,4%	35,7%	14,3 %
Cronbach's Alpha		0,922				

Γράφημα 1: Ποσοστά απαντήσεων στις δηλώσεις B1-B12: Απόψεις για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου



4. Συζήτηση-Συμπεράσματα

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην έρευνα δεν αποτιμά θετικά την εφαρμογή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου που εφαρμόζεται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Συγκεκριμένα, στην πλειονότητα τους οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι η εφαρμογή της συγκεκριμένης αξιολογικής διαδικασίας, δε βελτιώνει το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο ούτε την οργανωτική και διοικητική λειτουργία του σχολείου. Οι δηλώσεις αυτές έρχονται σε αντίθεση με τους κύριους στόχους του νομοθετήματος, σημείο αναφοράς της παρούσας έρευνας, όπως εμπεριέχονται στην Υ.Α. 108906/ΓΔ4/2021. Τα παραπάνω ευρήματα, πιθανόν να ερμηνεύονται από το γεγονός ότι, όπως αναδείχθηκε στο θεωρητικό μέρος της παρούσας μελέτης, διαχρονικά οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα εμφανίζονται αρνητικοί στην εφαρμογή οποιασδήποτε αξιολογικής διαδικασίας, επηρεασμένοι και από τις συνδικαλιστικές τους οργανώσεις που αντιδρούν δρομολογώντας κινητοποιήσεις, όπως έγινε και στην προκειμένη περίπτωση.

Επιπροσθέτως, οι απόψεις των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα συγκλίνουν στο ότι η σύνταξη της ετήσιας απολογιστικής έκθεσης εσωτερικής αξιολόγησης δεν αποτυπώνει την ανατροφοδότηση της σχολικής μονάδας, η ανάρτησή της στην ιστοσελίδα του σχολείου δε

συμβάλλει στην ενημέρωση των γονέων και δεν είναι χρήσιμη για την προβολή του έργου του σχολείου στην τοπική και ευρύτερη κοινότητα. Η πρώτη δήλωση συμφωνεί με τις επιστημόνες της Αναστασίου (2014), που αναφέρεται σε προηγούμενο νομοθέτημα, το οποίο περιείχε επίσης την υποχρέωση σύνταξης απολογιστικής έκθεσης. Όσον αφορά τις άλλες δύο δηλώσεις, πιθανόν να προκύπτουν από το γεγονός, ότι οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται αρνητικοί σε σχέση με τη λογοδοσία απέναντι στους γονείς και στην τοπική κοινωνία, γιατί εντείνει τα αισθήματα πίεσης και ανασφάλειας. Η αιτίαση αυτή φαίνεται να ενισχύεται από τις επιστημόνες του Διαμαντή (2011) και του Cosgrove (2000) και τα αποτελέσματα της έρευνών της Χαϊδεμενάκου (2006) και των Hult και Edström, (2016).

Οι τελευταίοι ερευνητές αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί, εκτός από τη λογοδοσία, είναι αρνητικοί και απέναντι στην εξωτερική αξιολόγηση, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας. Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι η εξωτερική αξιολόγηση του Συμβούλου δεν ενισχύει την αντικειμενικότητα της προσπάθειας και η αποτίμηση των λειτουργιών του σχολείου από μέρους του, σε 10-βαθμη κλίμακα, είναι υποκειμενική. Η Lengeling (1996), αναφέρει ότι μια μικρής διάρκειας επίσκεψη του αξιολογητή δεν μπορεί να θεωρηθεί επαρκής για μια αξιόπιστη αξιολογική κρίση, γιατί σύμφωνα με τον Middlewood (2001), αξιολογείται μόνο το τελικό αποτέλεσμα που είναι ορατό και όχι η πορεία προς αυτό. Οι παραπάνω δηλώσεις των εκπαιδευτικών, συμπίπτουν και με τις κύριες θέσεις των συνδικαλιστικών τους οργανώσεων (Δ.Ο.Ε., 2021α), όπως αναλύθηκαν στο θεωρητικό μέρος της μελέτης, οι οποίες αποτέλεσαν τη βάση των αντιδράσεων και οδήγησαν στις μαζικές κινητοποιήσεις. Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχοντας μαζικά στις κινητοποιήσεις ασπάστηκαν την άποψη ότι η εξωτερική αξιολόγηση από τον Σ.Σ.Ε. και η αποτίμηση σε 10-βαθμη κλίμακα θα οδηγήσει στην κατηγοριοποίηση των σχολικών μονάδων.

Στην ίδια βάση, οι συμμετέχοντες δηλώνουν, σε ανάλογο ποσοστό, ότι η αξιολόγηση των λειτουργιών του σχολείου ανά άξονα με 4βαθμη κλίμακα είναι περιοριστική, ευρήματα που ίσως ερμηνεύονται από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί πιθανόν να φοβούνται την ποσοτική αποτίμηση της δράσης, ιδιαίτερα σε τόσο μικρή κλίμακα, γιατί μπορεί να συνδεθεί με την αποδοτικότητα τους. Θεώρηση που ενισχύεται και από την έρευνα του Friedman (1991), ο οποίος τονίζει ότι οι εκπαιδευτικοί πιέζονται σε σχολεία με ισχυρή ώθηση προς μετρήσιμους στόχους.

Επιπλέον, η πλειοψηφία του δείγματος δηλώνει ότι η εφαρμογή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου δεν ενισχύει την αυτονομία της σχολικής μονάδας και δεν προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η πρώτη δήλωση, ενδεχομένως, εκφράζει τη δυσπιστία των εκπαιδευτικών, καθώς σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (2008), το ελληνικό συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν αφήνει πολλά περιθώρια αυτονομίας στις σχολικές μονάδες και στους εκπαιδευτικούς. Αναφορικά με τη δεύτερη δήλωση, αυτή φαίνεται να συμφωνεί με τις επιστημόνες της Αναστασίου (2014), πιθανόν όμως και να προκύπτει ως αντίδραση απέναντι στην πίεση που δέχονται οι εκπαιδευτικοί τα τελευταία χρόνια, από την προσπάθεια, της κεντρικής διοίκηση να «επιβάλει» στους εκπαιδευτικούς την επαγγελματική ανάπτυξη. Ο νόμος 4823/21, για παράδειγμα, προβλέπει την υποχρέωση της διεξαγωγής ενδοσχολικής επιμόρφωσης διάρκειας τουλάχιστον 15 ωρών, εκτός διδακτικού ωραρίου.

Σε αντίθεση με όλα τα ευρήματα που συζητήθηκαν, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, που συμμετέχουν στην παρούσα έρευνα, θεωρούν ότι η συγκρότηση Ομάδων Δράσης εκπαιδευτικών, που προβλέπει η αξιολογική διαδικασία, αναβαθμίζει το κλίμα συνεργασίας

στη σχολική μονάδα. Αποτέλεσμα που δε φαίνεται να συμφωνεί με τις επισημάνσεις της Lengeling (1996) και τα ευρήματα της έρευνας του Ball (2003). Η ασυμφωνία αυτή ίσως να προκύπτει, επειδή οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι για να ανταποκριθούν στις νέες συνθήκες που διαμορφώνονται, με την εφαρμογή της αξιολογικής διαδικασίας, είναι απαραίτητη η συμμετοχική δραστηριοποίησή τους. Τέλος, ένα σημαντικό εύρημα που προκύπτει από τα αποτελέσματα είναι ότι οι ουδέτερες απαντήσεις (Δε συμφωνώ ούτε διαφωνώ) των εκπαιδευτικών σε όλες τις δηλώσεις είναι πάνω από 20% ενώ σε τρεις ξεπερνά οριακά και το 30%. Το γεγονός αυτό, ενδεχομένως, αναδεικνύει την επιφυλακτικότητα των εκπαιδευτικών απέναντι στη συγκεκριμένη αξιολογική διαδικασία.

5. Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη σε μια χρονική συγκυρία, που η εκπαιδευτική κοινότητα αντιμετώπισε πολλά προβλήματα, λόγω της πρωτοφανούς και παρατεταμένης υγειονομικής κρίσης. Παράλληλα, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου εφαρμόστηκε ύστερα από μια μακρά περίοδο αντιδράσεων που τερματίστηκαν, από μια δικαστική απόφαση που έκρινε παράνομη την απεργία-αποχή, στην οποία οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν στη συντριπτική τους πλειοψηφία. Τα παραπάνω δεδομένα, ενδεχομένως να επηρέασαν τις απόψεις των συμμετεχόντων. Επιπροσθέτως, λόγω των συνθηκών της υγειονομικής κρίσης, της έλλειψης κυρίως πόρων αλλά και χρόνου για τη διεξαγωγή της έρευνας, υιοθετήθηκε η βολική δειγματοληψία, με αποτέλεσμα το δείγμα να μη θεωρείται αντιπροσωπευτικό. Συνεπώς, αν και ποσοτικά είναι ικανοποιητικό σε σχέση με τον πληθυσμό-στόχο, δεν μπορούν να γίνουν γενικεύσεις.

Βιβλιογραφία

Androutsou, D., Montgomery, S., & Anastasiou, S. (2017). Educational planning and effectiveness. *Journal of Education Policy, 12*(3), 45-60.

Ανδρέου, Θ. (1992). *Ο πολυπαραγοντικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Η ανατροφοδότηση και ο έλεγχος στην εκπαιδευτική διοίκηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Routledge.

Creswell, J. W. (2016). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.

Daniel, J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects, 49*, 91-96.

Δάρα, Μ. (2018). Οι διαφορετικές διαστάσεις της αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Στο Συλλογικό έργο (Επιμ.), *Ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

Δημητρόπουλος, Α. (2010). *Η διαχείριση των πιστώσεων στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας (Δ.Ο.Ε.). (2020). *Ανακοίνωση για την τηλεκπαίδευση και τα μέτρα της πανδημίας*. Αθήνα: Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας.

Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας (Δ.Ο.Ε.). (2021α). *Προκήρυξη απεργίας-αποχής από τη διαδικασία αξιολόγησης*. Αθήνα: Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας.

Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας (Δ.Ο.Ε.). (2021β). *Οδηγίες για τη συμμετοχή στην απεργία-αποχή*. Αθήνα: Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας.

Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας (Δ.Ο.Ε.). (2021γ). *Ανακοίνωση για την επαναπροκήρυξη απεργίας-αποχής*. Αθήνα: Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας.

Γκότοβος, Α. (1986). *Η παιδαγωγική αλληλεπίδραση στην εκπαιδευτική διαδικασία*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Goldstein, H. (1986). Educational standards and the role of evaluation. *Oxford Review of Education*, 12(1), 23-40.

Kaul, M., VanGronigen, B. A., & Simon, N. S. (2020). COVID-19 and education: A global perspective. *Education Journal*, 34(2), 67-83.

Κασσωτάκης, Μ. (1992). *Η αποτίμηση της εκπαιδευτικής ποιότητας*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Κασσωτάκης, Μ., & Φλουρής, Γ. (2006). *Παραμετροποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Κουτούζης, Μ. (2008). *Διοίκηση και αξιολόγηση στην εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

Κουτούζης, Μ., & Χατζηευστρατίου, Χ. (1999). *Έλεγχος επενδύσεων στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Κωνσταντίνου, Α. (2007). Η αναγκαιότητα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Στο Συλλογικό έργο (Επιμ.), *Εκπαιδευτική αξιολόγηση και ποιότητα*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

Κωνσταντίνου, Α., & Κωνσταντίνου, Β. (2017). *Αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

Κυριαζή, Ν. (2002). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Kyriakides, L., & Campbell, R. J. (2000). Evaluation in education at the crossroads. *Journal of Educational Measurement*, 37(3), 223-234.

Mac Beath, J., & Mortimore, P. (2001). School effectiveness and improvement: The role of school leadership. *School Leadership & Management*, 21(1), 55-73.

Μαντάς, Ι., Παπακωνσταντίνου, Γ., και συν. (2009). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην ελληνική εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Μαυρογιώργος, Γ. (2002). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Θεωρητικά και πρακτικά ζητήματα*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

Μαυρογιώργος, Γ. (2008). Σχολική μονάδα και εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική. Στο Συλλογικό έργο (Επιμ.), *Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

- Μπαλάσκας, Θ. (1992). *Η αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Morley, L., & Rassol, I. (2000). Quality and equality in education: Challenges and prospects. *Quality in Higher Education*, 6(1), 3-12.
- Παπασταμάτης, Α. (2015). *Η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Πασιαρδής, Π. (1994). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*. Λευκωσία: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Πασιάς, Γ., και συν. (2012). *Επαγγελματική λογοδοσία και αξιολόγηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Σαΐτης, Γ. (2008). *Λήψη αποφάσεων και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Σαΐτης, Γ., & Σαΐτη, Μ. (2020). *Η εκπαιδευτική διοίκηση και η αναγκαιότητα της αξιολόγησης*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Σολομών, Ι. (1999). *Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Τεγόπουλος-Φυτράκης. (1990). *Λεξικό της ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Ξωχέλλης, Π. (2006). *Η αξιοποίηση των πόρων στην εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Ζουγανέλη, Ε., Καφετζόπουλος, Θ., Σοφού, Α., & Τσάφος, Β. (2007). *Αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

Λέξεις από σπίτι: φέρνοντας στην τάξη λέξεις από τη γλώσσα κληρονομιάς

Ιωάννα Κίτσου

Περίληψη

Σε μια τάξη όπου συνυπάρχουν μαθητές/τριες με την ελληνική ως μητρική, των οποίων οι γονείς ή οι παππούδες ενδέχεται να έχουν διαλεκτικό υπόβαθρο, με μαθητές/τριες των οποίων οι γονείς δεν έχουν ως πρώτη γλώσσα τα νέα ελληνικά, σχεδιάζεται δραστηριότητα βασισμένη στην τέχνη, και συγκεκριμένα στις προσωπογραφίες, με στόχο: α) να καταγράψει τη γλωσσική ικανότητα στην παραγωγή σύντομων περιγραφικών κειμένων στα ελληνικά και β) να φέρει στο περιβάλλον του σχολείου λέξεις από το σπίτι στη γλώσσα που μιλούν μέλη της οικογένειας. Το παραγόμενο προϊόν θα είναι μια ανασύνθεση των προσωπογραφιών που δίνονται αρχικά, όπου τα παιδιά, ανάμεσα σε σημεία του πίνακα, θα γράψουν λέξεις της γλώσσας της οικογένειάς τους ή λέξεις γλωσσών που θα ήθελαν να μάθουν για να περιγράψουν το συναίσθημα που βλέπουν στο πρόσωπο του πίνακα. Το νέο πολυτροπικό και πολύγλωσσο κείμενο θα επιτρέψει στους μαθητές και τις μαθήτριες να φέρουν τις πολιτισμικές και γλωσσικές εμπειρίες τους στο επίσημο περιβάλλον της τάξης και να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι στην πολυγλωσσία.

Λέξεις-κλειδιά: γλώσσα κληρονομιάς, τέχνη στην εκπαίδευση, προσωπογραφίες, πολυτροπικότητα, διαγλωσσικότητα

0. Εισαγωγή

Μερικές από τις πολύ σημαντικές έννοιες που διατρέχουν αυτή την εργασία είναι η γλώσσα κληρονομιάς (ΓΚ) και οι ομιλητές/ομιλήτριές της, η πολυγλωσσία και η κοινωνιοπολιτισμική της διάσταση, η διαγλωσσικότητα (translanguaging), οι πολυγραμματισμοί (multiliteracies), η πολυτροπικότητα (multimodality) και οι τέχνες στα αναλυτικά προγράμματα (ΑΠ).

Ας χρησιμοποιήσουμε αυτές τις έννοιες για να σχεδιάσουμε μια δραστηριότητα για τα εργαστήρια δεξιοτήτων της Ε Δημοτικού ενός διαπολιτισμικού δημοτικού σχολείου με παιδιά που έχουν στην οικογένειά τους πρόσωπα που μιλούσαν διαφορετική της νέας ελληνικής γλώσσα ή κάποια διάλεκτό της.

Παραλλαγή της δραστηριότητας αυτής, με άλλους όμως στόχους, σχεδιάσαμε και εφαρμόσαμε σε ένα άλλο τμήμα, αυτή τη φορά της Στ Δημοτικού, κατά τη διάρκεια των περιορισμών του COVID-19 (Κίτσου, 2024). Τότε η δραστηριότητα με τις προσωπογραφίες πλαισίωσε μια δραστηριότητα κριτικής προσέγγισης κειμένων που πρότειναν τη χρήση της μάσκας και είχε ως στόχο την ταξινόμησή των κειμένων από τα παιδιά ανάλογα με το αν την πρότειναν ή την επέβαλαν. Στόχος ήταν να συνδέσουμε τα γλωσσικά μέσα με τον στόχο κάθε κειμένου. Η βασική ιδέα, όμως, αυτή της μερικής κάλυψης των έργων τέχνης, προήλθε από την χρήση της μάσκας στην τότε καθημερινή μας ζωή.

Ας επανέλθουμε όμως στην παρουσίαση βασικών εννοιών που αποτέλεσαν το θεωρητικό μας υπόβαθρο για το σχεδιασμό αυτής της δραστηριότητας.

1. Γλώσσα κληρονομιάς:

Ο όρος γλώσσες κληρονομιάς (ΓΚ) είναι σχετικά πρόσφατος στη βιβλιογραφία της πολυγλωσσης εκπαίδευσης καθώς εμφανίζεται για πρώτη φορά στη διάρκεια της δεκαετίας του 1970 στον Καναδά (Cummins, 2000), όταν χρησιμοποιήθηκε για την περιγραφή εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την εκμάθηση των γλωσσών εθνοτικών μειονοτήτων, μεταξύ των οποίων και της νέας ελληνικής, στο πλαίσιο της -πρωτοποριακής για την εποχή- πολιτικής του πολυπολιτισμού. Ίσως για αυτό και ο όρος να είναι συνδεδεμένος και με τη γλώσσα μιας παροικίας, μιας κοινότητας μεταναστών. Από τα τέλη της δεκαετίας του 1990 ο όρος έχει κυριαρχήσει στη διεθνή βιβλιογραφία έναντι άλλων (μητρικές γλώσσες, κοινοτικές γλώσσες, διεθνείς γλώσσες, μειονοτικές γλώσσες) και αναφέρεται σε εκείνες τις γλώσσες που χρησιμοποιούνται στο οικογενειακό περιβάλλον, χωρίς να είναι ωστόσο επίσημες ή κυρίαρχες στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Valdes, 2001).

Έως πρόσφατα οι ΓΚ ήταν υποβαθμισμένες και συχνά συνδέονταν με την κακή σχολική επίδοση παιδιών μειονοτικών ομάδων (Σκούρτου & συν., 2004), θεωρούνταν δηλαδή υπαίτιες για τη σχολική αποτυχία και τον κοινωνικό αποκλεισμό των ομιλητών/ομιλητριών τους, ενισχύοντας τις αρνητικές στάσεις απέναντί τους (Γογωνάς, 2011).

Οι Polinsky & Kagan (2007) προσδιορίζουν τους ομιλητές και τις ομιλήτριες της γλώσσας κληρονομιάς με τον ορισμό που έχει διατυπώσει η Valdés το 2001, σύμφωνα με τον οποίο οι ομιλητές/ομιλήτριες της ΓΚ επικοινωνούν στο σπίτι τους με μία γλώσσα διαφορετική από την επίσημη, χαρακτηρίζονται ως δίγλωσσοι και έχουν επάρκεια σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό και στις δύο γλώσσες του περιβάλλοντός τους, την επίσημη και τη γλώσσα ενδοοικογενειακής επικοινωνίας. Οι ίδιες διέκριναν δύο τύπους μαθητών/τριών της ΓΚ:

- ο ευρύς τύπος, που αναφέρεται σε όσους/όσες έχουν οικογενειακούς ή πολιτισμικούς δεσμούς με μια γλώσσα χωρίς απαραίτητα να τη γνωρίζουν,
- ο στενός τύπος, που αναφέρεται σε όσους/ες έχουν εξοικειωθεί με τη γλώσσα σε ένα βαθμό χωρίς απαραίτητα να έχουν προλάβει να την κατακτήσουν πριν από τη μετάβασή τους στην κυρίαρχη γλώσσα.

Στην ελληνική πραγματικότητα ο όρος ΓΚ και ομιλητές/ομιλήτριες της ΓΚ δεν είναι ιδιαίτερα διαδεδομένος, καθώς η διδασκαλία και εκμάθηση συνήθως καλύπτεται από τους όρους μητρική, δεύτερη, ξένη γλώσσα. Παρόλα αυτά υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις στη διδασκαλία των γλωσσών ως δεύτερης ή ξένης σε σχέση με αυτές που θα προτεινόταν για τη ΓΚ (Kagan & Dillon, 2009).

1.1 Η μητρική γλώσσα ως όρος vs του όρου ΓΚ

Η μητρική γλώσσα (mother tongue) γενικά αναφέρεται στη γλώσσα εκείνη που ένας άνθρωπος αποκτά από τη μητέρα του ή από το ενήλικο άτομο που τον φροντίζει. Είναι η γλώσσα που μιλά η κοινότητα στην οποία ανήκει ένας άνθρωπος και αυτής της γλώσσας λέμε ότι είναι φυσικός ομιλητής ή ομιλήτρια. Φυσικά ο ορισμός αυτός δεν περιλαμβάνει καμία μετακίνηση των ομιλητών σε ένα αλλόγλωσσο περιβάλλον. Αν αυτό συμβαίνει, τότε η μητρική γλώσσα είναι αυτή που μιλιέται στο σπίτι και είναι διαφορετική από κάποια άλλη γλώσσα με περισσότερο κύρος και εξουσία (γλώσσα εκπαίδευσης, κράτους, θεσμών), που αποτελεί την κυρίαρχη γλώσσα.

Η ξένη γλώσσα είναι αυτή που διδάσκεται για να χρησιμοποιηθεί σε κάποιο άλλο κράτος ή για ακαδημαϊκούς σκοπούς, ως επιπλέον προσόν.

Ο όρος ΓΚ, όμως, υπονοεί μια μεγαλύτερη σύνδεση με μια συγκεκριμένη κοινότητα, πέρα από τα όρια της καταγωγής, του παρόντος χρόνου και του χώρου. Είναι ο όρος εκείνος που περισσότερο συνδέει τη γλώσσα με πολιτισμικά στοιχεία, με την ιστορία της, με παραδόσεις, με έθιμα, με γιορτές και με το αίσθημα του να ανήκεις (και) σε μια ομάδα διαφορετική από την κυρίαρχη. Για αυτό και τον επιλέξαμε για να περιγράψουμε τον σχεδιασμό αυτής της δραστηριότητας, γιατί μας ενδιαφέρει περισσότερο η σύνδεση με την κουλτούρα και η διαμόρφωση μιας πολυπολιτισμικής ταυτότητας, παρά η γλωσσική ικανότητα στη ΓΚ.

2. Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών για την πολυγλωσσία στην τάξη

Οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την πολυγλωσσία και τη διαπολιτισμική παιδαγωγική έχουν σημαντικό αντίκτυπο στο τι και πώς το διδάσκουν (Llurda & Lasagabaster 2010 · Xu 2012). Όπως δείχνει και η έρευνα του Ramos (2001), ενώ οι εκπαιδευτικοί έχουν θετικές στάσεις απέναντι στην πολυγλωσσία και την πολυπολιτισμικότητα, ως μέρος μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας που εμπλέκει τη δημοκρατία, την ισότητα και τα ανθρώπινα δικαιώματα, δεν εφαρμόζουν αντίστοιχες των θετικών στάσεών τους πρακτικές¹.

Προηγούμενες έρευνες σε Έλληνες/ίδες εκπαιδευτικούς αποκαλύπτουν ότι υπάρχουν στάσεις βαθιά αντιφατικές (Mitakidou & Daniilidou 2007 · Sakka 2010). Στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ανιχνεύονται ταυτόχρονα ανοχή στην πολυπολιτισμικότητα και εθνοκεντρισμός, μύθοι σχετικά με τη διγλωσσία και τη δυνατότητα κατάκτησης της γλώσσας του σχολείου (Gkaintartzi & Tsokalidou 2011 · Mattheoudakis et al, 2017 · Maligkoudi et al, 2018 · Skourtu 2005, · Stamou & Dinas 2009, · Zagka, Kesidou & Mattheoudakis, 2014). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν κατανοούν τη σημασία της χρήσης και της αναφοράς στη ΓΚ για ψυχολογικούς και γνωστικούς λόγους που αφορούν το παιδί (Skourtu 2005). Όλα αυτά δείχνουν ότι και οι Έλληνες/ίδες εκπαιδευτικοί κρατούν ως τώρα μια σύνθετη και πολύπλοκη στάση σχετικά με την πολυγλωσσία στο σχολείο.

Όμως θα πρέπει να υπάρξει ένας 'ασφαλής χώρος', όπου τα παιδιά ...δεν θα βιώνουν στατικές μορφές γλωσσών, πολιτισμών και ταυτοτήτων, αλλά θα ενθαρρύνονται με άμεσο ή έμμεσο τρόπο να διαμορφώσουν σύνθετα γλωσσικά και πολιτισμικά ρεπερτόρια.... (Conteh & Brock, 2010). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο επιτυγχάνεται η διαπραγμάτευση αξιών, παράγονται πολυεπίπεδα κοινωνικοπολιτισμικά νοήματα, προβάλλονται οι προσωπικές φωνές και αναδεικνύονται τα ζητήματα που αφορούν σε γλωσσικές ιδεολογίες μέσα από τη δυναμική διαδικασία της επαφής των γλωσσών και των πολιτισμών (Τσιπλάκου, 2016).

¹ Υπάρχουν έρευνες που δείχνουν αυτή τη στάση των εκπαιδευτικών, σε καμία περίπτωση δεν ισχυριζόμαστε ότι δεν υπάρχουν διαφορετικές περιπτώσεις ή ότι δεν θα υπάρξουν στο μέλλον μια που το Νέο Σχολείο και τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα προκρίνουν μια παιδαγωγική που αποδέχεται, σέβεται και αναδεικνύει τον 'άλλον'.

3. Διαγλωσσικότητα (translanguaging)²

Ένας όρος που αφορά το σχολείο και την πολυγλωσσία και συνδέει τον κριτικό γραμματισμό με μια ακόμη διάσταση είναι η διαγλωσσικότητα. Η παιδαγωγική της διαγλωσσικότητας αφορά τα δίγλωσσα/πολύγλωσσα περιβάλλοντα και τα περιβάλλοντα στα οποία εμφανίζεται γλωσσική ποικιλότητα.

Ο βασικός στόχος της διαγλωσσικότητας είναι (Τσιπλάκου, 2016) η δημιουργία ενός ψυχολογικά ασφαλούς ' τρίτου χώρου ' (third space) για τις δίγλωσσες μαθήτριες και τους δίγλωσσους μαθητές (García & Li Wei, 2014), όπου θα μπορούν να αναφέρονται ή ακόμη και να μιλούν για γλώσσες ή και γλωσσικές ποικιλίες που συνδέονται με πρόσωπα της οικογένειάς τους. Θα μπορούσε αυτός ο χώρος να γίνει η σχολική τάξη; Αν ναι, οι μητρικές γλώσσες και ποικιλίες θα αντιμετωπίζονται ως άτυπα εργαλεία που επικουρούν τη γλωσσική κατάρκτηση και την εκμάθηση μιας ακόμη διάστασης του γραμματισμού. Ας εξηγήσουμε αναλυτικά πώς θα μπορούσε να συμβεί κάτι τέτοιο.

Στο πλαίσιο της διαγλωσσικής παιδαγωγικής σύμφωνα με την Τσιπλάκου (2016) ...οι μαθήτριες και οι μαθητές αντιμετωπίζονται ως φορείς εναλλακτικών γλωσσικών και σημειωτικών κεφαλαίων, ' φωνών ' και γνώσεων. Η παιδαγωγική αξιοποίηση αυτού του γνωσιακού και πολιτισμικού κεφαλαίου προϋποθέτει συνεργασιμότητα, σεβασμό όλων των γλωσσών, των ταυτοτήτων και των ' φωνών ' της τάξης -οδηγεί, επομένως, σε μετασχηματισμό της ίδιας της συμβατικής εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επομένως, η διαγλωσσική παιδαγωγική συνδέεται με τον κριτικό γραμματισμό γιατί:

- οι μητρικές γλώσσες και οι γλωσσικές ποικιλίες αντιμετωπίζονται ως ενδείκτες (indexicals) που παραπέμπουν σε εναλλακτικές γλωσσικές και πολιτισμικές ταυτότητες, κοινότητες και πρακτικές,
- η κριτική κατανόηση των τρόπων με τους οποίους η γλώσσα κωδικοποιεί κοινωνικές σχέσεις, πολιτισμικές πρακτικές και ιδεολογίες καθιστά τη διαγλωσσικότητα εργαλείο καλλιέργειας του κριτικού γραμματισμού, καθιστά ορατές τις σχέσεις σε μια κοινωνία, δείχνει τη θέση που έχουν γλωσσικές ποικιλίες που δεν γράφονται, φανερώνει τις κυρίαρχες και τις αδύναμες γλώσσες, δείχνει ότι η γλώσσα δεν είναι ένα άκαμπτο ενιαίο σύστημα σημείων, αλλά κάτι πολυμορφικό και δυναμικό.

4. Κοινωνιοπολιτισμικές θεωρίες

Στην εισαγωγή αναφέρθηκε ο όρος κοινωνιοπολιτισμικές θεωρίες. Πρόκειται για τις θεωρίες που επιτρέπουν την κατανόηση ενός φαινομένου στο κοινωνικό, ιστορικό και πολιτισμικό του συγκείμενο (Warschauer, 1997· Wertsch, 1991). Με αφετηρία αυτές ερμηνεύονται κάποια γεγονότα σχετικά με τις ΓΚ. Η απόφαση του να μάθει να μιλά ή να μη μιλά ένα παιδί τη ΓΚ ποτέ δεν είναι μια μεμονωμένη επιλογή, αλλά συγκαθορίζεται από τις συνθήκες που

² ...σύμφωνα με τον Baker (2011), ο όρος translanguaging πρωτοχρησιμοποιήθηκε από τον Ουαλό εκπαιδευτικό Cen Williams, ο οποίος τη δεκαετία του 1980 χρησιμοποίησε συστηματικά και βάσει σχεδίου πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης μέσα από τη χρήση δύο γλωσσών. Ο Williams υποστήριξε ότι η διαγλωσσικότητα αποτελεί μια ενεργητική εκπαιδευτική διαδικασία διαμέσου της οποίας η χρήση μιας γλώσσας ενισχύει την άλλη. Στόχος αυτής της διαδικασίας είναι η ανάπτυξη κατανόησης, ώστε να εξελιχθούν οι ικανότητες των μαθητών και των μαθητριών και στις δύο γλώσσες. Σε διεθνές επίπεδο ο όρος είναι συνυφασμένος σε μεγάλο βαθμό με την ερευνήτρια Ofelia Garcia (στο Τσοκαλίδου & Κουτούλης, 2015).

επικρατούν σε ένα ευρύτερο συγκείμενο: πχ από το τι θεωρούν καλό για αυτό οι γονείς του, το σχολείο, τι υπαγορεύουν οι πιθανότητες για τη μελλοντική του επαγγελματική αποκατάσταση και ενσωμάτωση στην κυρίαρχη κοινωνική ομάδα, κ.ά.

5. Οι γραμματισμοί, οι πολυγραμματισμοί, τα πολυτροπικά κείμενα

Ο βασικός όρος του γραμματισμού είναι η ικανότητα που έχει ένα άτομο να διαβάζει και να γράφει. Αργότερα ο όρος επεκτάθηκε και αγκάλιασε ικανότητες του ατόμου που του επιτρέπουν να κατανοεί τον κόσμο γύρω του, να εκφράζεται με διάφορα σημειωτικά μέσα, να στέκεται κριτικά στους παραγόμενους λόγους (discourse). Ο όρος γραμματισμός μοιάζει να επεκτείνεται διαρκώς και να εκφράζει την πολυπλοκότητα των κοινωνιών μας.

Το ερώτημα στη δική μας περίπτωση είναι κατά πόσο ο όρος αυτός αφορά τη μονογλωσσία ή την πολυγλωσσία. Το 1996 η νέα ομάδα του Λονδίνου (New London Group) επιδιώκει να διευρύνει την έννοια των γραμματισμών ενσωματώνοντας τις πολυγλωσσικές κοινωνίες και τα πολύγλωσσα συγκείμενα με τη πολυτροπική ενσωμάτωση μιας ποικιλίας κειμένων και μορφών σημασίας, όπως η οπτική, ακουστική, χωρική, ψηφιακή, η μη προφορική, η νοηματική (Charalambous & Yerosimou, 2015 ·Kress, 2003).

Η συνεχώς ανερχόμενη σημαντικότητα των πολυγλωσσικών και πολυτροπικών γραμματισμών (γραμματισμών που αφορούν την έκφραση με περισσότερα από ένα σημειωτικά συστήματα: εικόνα κινούμενη ή όχι, ήχος, κ.ά) οδηγούν στην παιδαγωγική των μετασηματιστικών πολυγραμματισμών (*Multiliteracies; Transformative Multiliteracies Pedagogy*) που μας βοηθούν να κατανοήσουμε καλύτερα τους μαθητές μας σε έναν ραγδαία εξελισσόμενο κόσμο.

6. Αναλυτικά προγράμματα

Τα αναλυτικά προγράμματα είναι αυτά που καθορίζουν το τι θα διδαχτεί και ακολουθούν τις κοινωνικές αλλαγές προσαρμόζοντας την εκπαίδευση σε αυτές ή διαφορετικά είναι αυτά που καθορίζουν την ταυτότητα του αυριανού πολίτη που θέλουμε να διαμορφώσει το σχολείο. Αναλυτικά προγράμματα που είναι βασισμένα στην τέχνη³ και αναδεικνύουν την πολυγλωσσία μπορούν:

- να υποστηρίξουν τον γραμματισμό και τη γλωσσική ανάπτυξη,
- να διευκολύνουν την διαμόρφωση ταυτότητας,
- να προσφέρουν κίνητρα μάθησης,
- να ενδυναμώσουν μια δυναμική, πλούσια και δημιουργική διάδραση ανάμεσα στη γλώσσα, την τέχνη, την κληρονομιά, την κουλτούρα,

³ Τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα του Νέου Σχολείου επιφυλάσσουν στην τέχνη, και ειδικότερα στα Εικαστικά, σημαντικό ρόλο στο σχολείο και τη συνδέουν με βασικές αξίες/στόχους που διατρέχουν τα αναλυτικά προγράμματα και των άλλων μαθημάτων της πρωτοβάθμιας, όπως την αειφορία, τον σεβασμό στο φυσικό περιβάλλον και τον σεβασμό στον 'άλλον', στην αποδοχή της διαφορετικότητας (Κίτσου, 2024, υπό δημοσίευση)

- να διακόψουν τις παραδοσιακές μονόγλωσσες οπτικές προσφέροντας έναν χώρο στον οποίο οι μαθητές/τριες μπορούν να αντισταθούν στους κυρίαρχους λόγους (ή να σταθούν κριτικά απέναντί τους),
- να αντιμετωπίζουν τα παιδιά μεταναστών ως πολύγλωσσους μαθητές και όχι ως μαθητές με άλλη γλώσσα,
- να αναγνωρίζουν τη σημασία της μητρικής γλώσσας και της πολιτισμικής ιδιαιτερότητας.

Άλλωστε για τον χώρο της εκπαίδευσης η τέχνη δεν έχει να κάνει τόσο με το προϊόν όσο με τη διαδικασία. Οι τέχνες είναι ταυτόχρονα μέσο για αυτοέκφραση (self-expression) και για νοηματοδότηση του να είσαι κομμάτι μιας ομάδας (social meaning-making), του 'ανήκειν'. Αυτή η διπλή διάσταση είναι που κάνει την τέχνη στην εκπαίδευση σημαντική.

Ίσως όλα αυτά να οφείλονται στο πόσο πλούσια σημειωτικά είναι τα 'κείμενα' των τεχνών: *"...perhaps it is the the semiotic richness of the arts [that] echoes the semiotic abundance available to speakers of more than one language, nurturing an ability to approach symbolization in a creative, nuanced way"* (Spina, 2006, pp. 99–100).

7. Η παρούσα έρευνα/δραστηριότητα

Γνωρίζουμε ότι η μητρική γλώσσα παίζει ουσιαστικό ρόλο στη διαμόρφωση της σκέψης και των συναισθημάτων των ατόμων, η δε σημασία της μελετάται επειδή όταν τα παιδιά αναπτύσσουν τη μητρική τους γλώσσα, δομούν ταυτόχρονα μια σειρά άλλων βασικών δεξιοτήτων. Η μητρική γλώσσα είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το πολιτισμικό κεφάλαιο κάθε παιδιού, δηλαδή η μελέτη της μπορεί να παρέχει πληροφορίες σχετικά με τον στυλ ζωής, την κουλτούρα, την καθημερινότητα ενός συγκεκριμένου λαού ή ομάδας με την οποία έρχεται σε επαφή το παιδί.

Λαμβάνοντας υπόψη τις κεντρικές έννοιες που παρουσιάστηκαν στο κείμενο αυτό (την διαγλωσσικότητα, τις ΓΚ, την κουλτούρα με την οποία συνδέονται, τα αναλυτικά προγράμματα που βασίζονται στην τέχνη, τους πολυγραμματισμούς, την πολυτροπικότητα και την κοινωνιοπολιτισμική διάσταση της πολυγλωσσίας), θελήσαμε να οργανώσουμε μια δραστηριότητα που θα αξιοποιεί τις ΓΚ των μαθητών μας και να φέρουμε στην τάξη, πλάι με τα νέα ελληνικά της σχολικής εκπαίδευσης, προφορικές γλώσσες, γλώσσες με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό κύρος/γόητρο, έτσι ώστε να δημιουργήσουμε συνθήκες που ευνοούν την ψυχολογική και γνωστική ανάπτυξη των μαθητών και μαθητριών μας.

Επιλέγοντας τα ήδη πλούσια σημειωτικά 'κείμενα' των τεχνών επιδιώκουμε να δημιουργήσουμε μια αφορμή για να γράψουμε και να συζητήσουμε για την αισθητική, τα συναισθήματα και την πολυγλωσσία. Ταυτόχρονα επιτυγχάνουμε να προσεγγίσουμε κριτικά την πολυγλωσσία και να προσφέρουμε κίνητρα μάθησης άλλων γλωσσών, εξερεύνησης πολιτισμών, συνειδητοποίησης ότι η γλώσσα συνδέεται με κουλτούρα, να μιλήσουμε στα παιδιά για ισχυρές και ασθενείς γλώσσες.

Εικόνα 1: Αριστερά η προσωπογραφία όπως δίνεται στις ομάδες στην αρχή και δεξιά η αποκάλυψή της. Οι προσωπογραφίες είναι καλυμμένες με κόλλες Α4 με τέτοιο τρόπο που να φαίνεται μόνο μέρος του προσώπου – κυρίως το βλέμμα τους.



Αναλυτικότερα τα βήματα της δραστηριότητας είναι τα ακόλουθα: α) τα παιδιά θα χωριστούν τυχαία σε ομάδες τεσσάρων ή πέντε ατόμων, β) θα συναποφασίσουν για το ποιες από τις προσωπογραφίες που τους παρουσιάζονται θα επιλέξουν χωρίς ακόμη να γνωρίζουν τι ακριβώς θα γίνει με αυτές – κάθε ομάδα θα επιλέξει δύο ή τρεις, γ) Θα συμπληρώσουν ένα φύλλο εργασίας (ΦΕ) σε δύο φάσεις· πριν και μετά την αποκάλυψη του πίνακα, δ) θα κόψουν την προσωπογραφία δημιουργώντας ένα νέο έργο και θα γράψουν σε αυτό ελεύθερα στη γλώσσα που επιθυμούν.

Με τον τρόπο αυτό επιχειρούμε να ανοίξουμε στο σχολείο ένα διάλογο με γονείς των μαθητών/μαθητριών μας αξιοποιώντας το πολιτισμικό κεφάλαιό τους, στηρίζοντας την πολυγλωσσία και αναδεικνύοντας άλλη μια διάσταση του κριτικού γραμματισμού, αυτή που συνδέεται με τις ισχυρές και λιγότερο ισχυρές γλώσσες, αλλά και αυτή που συνδέει την πολυγλωσσία με τον πολυπολιτισμικό πλούτο. Η δραστηριότητα βρίσκεται σε εξέλιξη.

Βιβλιογραφία

Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 5th Ed. Clevedon: Multilingual Matters.

Conteh, J. & Brock, A. (2011). 'Safe spaces'? Sites of bilingualism for young learners in home, school and community. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14, (3), pp 347-360. Ανακτήθηκε από <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13670050.2010.486850>

Charalambous, C. & Yerosimou, M. (2015). Drama, Music and Media in Heritage Language Learning. *Journal of Education, Culture and Society*, 6, (2), pp 370-381. Ανακτήθηκε από [file:///C:/Users/User/Downloads/akobylarek,+J ECS+2015+\(2\)+370-381.pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/akobylarek,+J ECS+2015+(2)+370-381.pdf)

Cummins, J. (2000). *Language, Power, and Pedagogy*. Bilingual Children in the Crossfire. Clevedon. Multilingual Matters.

García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan, Basingstoke. UK.

Gkaintartzi, A. & Tsokolidou, R. (2011). "She is a very good child but she doesn't speak": The invisibility of children's bilingualism and teacher ideology. *Journal of Pragmatics*, 43, pp 588-601.

Γογωνάς, Ν. (2011). *Εκπαίδευση των Γλωσσικών Μειονοτήτων, ΕΚΠΑ-ΤΕΑΠΗ, Διγλωσσία και Εκπαίδευση*.

Kagan, O. & Dillon, K. (2009). The professional development of teachers of heritage language learners: A matrix. In M. Anderson & A. Lazaraton (Eds.), *Bridging context, making connections: Selected Papers from the Fifth International Conference on Language Teacher Education* (pp. 155-175). Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition.

Κίτσου, Ι. (2024). Τέχνη στην τάξη στον καιρό του COVID: το πρόσωπο στη ζωγραφική και στη φωτογραφία. 4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο: Το Εκπαιδευτικό Παιχνίδι και η Τέχνη στην Εκπαίδευση και στον Πολιτισμό. Τόμος Α', σελ. 408-419. Αθήνα: Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης.

Κίτσου, Ι. (2024). Τα εικαστικά στα αναλυτικά προγράμματα (ΑΠ) σπουδών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. 9^ο Πανελλήνιο Συνέδριο 'Εκπαίδευση και Πολιτισμός στον 21^ο αιώνα'. Αθήνα. Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης.

Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London. Routledge.

Llurda, E. & Lasagabaster, D. (2010). Factors affecting teachers' beliefs about interculturalism. *International Journal of Applied Linguistics*, 20 (3), pp 327-353.

Maligkoudi, C., Tolakidou, P., & Chiona, S. (2018). Δεν είναι διγλωσσία. Δεν υπάρχει επικοινωνία: Διερεύνηση των απόψεων Ελλήνων εκπαιδευτικών για τη διγλωσσία προσφύγων μαθητών και μαθητριών: Μελέτη περίπτωσης. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 4, σελ. 95-107. Ανάκτηση από <https://doi.org/10.12681/dial.15521>

Mattheoudakis, M., Chatzidaki, A., & Maligkoudi, Ch. (2017). Greek Teachers' View on Linguistic and Cultural diversity. In 22nd International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics, pp 358-371. Ανακτήθηκε από

https://www.researchgate.net/publication/346080801_Greek_teachers'_views_on_linguistic_and_cultural_diversity

Mitakidou, S. & Daniilidou, E. (2007). The teaching and learning of Greek as a second language; Teachers' views. In K. Dinas & A. Chatzipanayotidi (eds), *Proceedings of the International Conference 'The Greek Language as a Second/ Foreign Language. Research, Teaching and Learning'* (Florina, 12-14 May 2006, University of Western Macedonia). Thessaloniki: University Studio Press, pp. 553-565.

Mitakidou, S., Daniilidou, E. & Tourtouras, C. (2007). Intercultural schools; reality and perspectives. In G. Kapsalis & A. Katsikis (eds), *Proceedings of the Conference 'Primary Education and the challenges of our time'*. Ioannina: University of Ioannina, pp 1109-1118.

Polinsky, M. & Kagan, O. (2007). Heritage languages: In the 'Wild' and in the classroom. *Language and Linguistics Compass* 1 (5) Ανακτήθηκε από <https://compass.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1749-818X.2007.00022.x>

Ramos, F. (2001). Teachers' opinions about the theoretical and practical aspects of the use of native language instruction for language minority students: A cross-sectional study. *Bilingual Research Journal*, 25,(3), (pp 357-374).

Sakka, D. (2010). Greek teachers' cross cultural awareness and their views on classroom cultural diversity. *Hellenic Journal of Psychology*, 7, pp 98-123.

Skourtu, E. (2005). Teachers and their bilingual students. In K. Vratsalis (ed), *Teaching experience and pedagogical theory*. Athens: Nisos.

Skourtu, E. (2011). *Bilingualism and school*. Athens: Gutenberg.

Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ. & Γκόβαρης, Χρ. (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της Υπάρχουσας Κατάστασης και Προοπτικές Βελτίωσης*. Αθήνα: Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής (Ι.ΜΕ.ΠΟ.) Ανακτήθηκε από www.imepo.gr/researchstudies-gr.html

Spina, S.U. (2006). Words together...words apart: an assessment of the effectiveness of arts-based curriculum for second language learners. *Journal of Latinos and Education*, 5, (2), pp 99-122.

Stamou, A. & Dinas, K. (2009). Greek teachers' common misconceptions about bilingualism. *Proceedings of the International IAIE & IMEPO Conference 'Intercultural Education: Paideia, Policy, Demoi' under the aegis of UNESCO* (Athens, June 22-26 2009).

Τσιπλάκου, Στ. (2016). *Διαγλωσσικότητα, γλωσσική ποικιλότητα, γραμματισμοί: Η παιδαγωγική αξιοποίηση μιας σύνθετης σχέσης*. Ανακτήθηκε από <https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/entaxi/Tsiplakou.pdf>

Tsokolidou, R. (2005). Raising 'bilingual awareness' in Greek primary schools. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 8, (1), pp 48-61.

Τσοκαλίδου, Ρ. & Κουτούλης, Κ. (2015). Η διαγλωσσικότητα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: μια πρώτη διερεύνηση. *Κοινωνιογλωσσολογικές και Διαπολιτισμικές Προσεγγίσεις στην Πολιτισμική Ετερότητα στο Σχολείο*. Επιμ. Εκδ. Χατζηδάκη, Α. Επιστήμες Αγωγής. Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Warschauer, M. (1997). Computer – mediated collaborative Learning. Theory and Practice. *The Modern Language Journal*, 81 (4) pp 470 – 481. Blackwell Publishing Ltd.

Wertsch, J.V. (1991). *Voices of the Mind. A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Harvard University Press.

Xu, L. (2012). The role of teachers' beliefs in the language teaching-learning process. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(7) pp 1397-1402.

Valdes, G. (2001). Heritage language students: Profiles and possibilities. *J. K. Peyton, D. A. Ranard & S. McGinnis (Eds.), Heritage languages in America. Preserving a national resource* (pp. 37–80). McHenry, IL: Center for Applied Linguistics.

Zagka, E., Kesidou, A. & Mattheoudakis, M. (2014). The improvement of the educational role of Reception Classes in Greek schools: Pedagogic and linguistic dimensions. *In A. Psaltou-Joycey, E. Agathopoulou, & M. Mattheoudakis (Eds.), Cross-curricular approaches to language education* (pp. 172–190). Cambridge Scholars Publishing.

«Φυσικές Επιστήμες» και «Φιλοσοφία για παιδιά»: Παρουσίαση ομίλων αριστείας, δημιουργικότητας και καινοτομίας

Αναστασία Γκουλγκούτη, Κυριακή Παπαδοπούλου & Μαρία Ζάρρα-Φλούδα

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αναφέρεται στη λειτουργία ομίλων στο 1^ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Ιωαννίνων για την ανάπτυξη των ιδιαίτερων ικανοτήτων, κλίσεων και ενδιαφερόντων των μαθητών/τριών, που φοιτούν στο Σχολείο. Ειδικότερα, παρουσιάζονται δύο όμιλοι του Σχολείου, οι οποίοι έχουν ως σκοπό την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών/τριών, την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και την προώθηση της αριστείας και της καινοτομίας. Ο πρώτος όμιλος αφορά στις Φυσικές Επιστήμες (Φ.Ε.) και στα Πειράματα αναδεικνύοντας την αξία των σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας στη μαθησιακή διαδικασία για τη βαθύτερη κατανόηση φυσικών εννοιών και φαινομένων από τους/τις μαθητές/τριες. Ο δεύτερος όμιλος αφορά στη «Φιλοσοφία Για Παιδιά» και στον Όμιλο «Εργαστήρι Φιλοσοφικής Σκέψης». Η Φιλοσοφία για Παιδιά αποτελεί το ερέθισμα για να ευαισθητοποιήσει τα παιδιά σε έναν άλλο τρόπο προσέγγισης και επίλυσης προβλημάτων της καθημερινής τους ζωής. Επιπλέον, η φιλοσοφία, μέσα από την άσκησή της, αναπτύσσει τις γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών και συνδράμει αποφασιστικά στη βελτίωση της σκέψης τους.

Λέξεις-κλειδιά: Εκπαιδευτικοί Όμιλοι, Φυσικές επιστήμες, «Φιλοσοφία για Παιδιά», Κοινότητα Διερεύνησης

0. Εισαγωγή

Η ίδρυση των Πειραματικών Σχολείων στην Ελλάδα πραγματοποιήθηκε το 1929, ακολουθώντας τη διεθνή τάση της εποχής, κάθε Σχολή κατάρτισης εκπαιδευτικών να έχει προσαρτημένο και Πειραματικό/ά Σχολείο/α (ν. 4397/1929). Στις επόμενες δεκαετίες, νόμοι και σχετικές ρυθμίσεις τροποποίησαν τη λειτουργία των Πειραματικών Σχολείων (ν. 4600/1930, άρθρο 31 ν. 1566/1985). Πρόσφατα, το πλαίσιο λειτουργίας των Πειραματικών Σχολείων τροποποιήθηκε με τον Νόμο 3966/2011 «Κεφάλαιο Γ', Θεσμικό Πλαίσιο Λειτουργίας των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων», στον οποίο αναφέρεται ο σκοπός των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων (Π.Π.Σ.). Ειδικότερα, σκοπό των Π.Π.Σ. αποτελεί η εξασφάλιση δημόσιας και δωρεάν υψηλής ποιότητας παιδείας για όλους, που συμβάλλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των μαθητών, η προαγωγή της εκπαιδευτικής έρευνας στην πράξη, σε συνεργασία με τις αντίστοιχες Σχολές και Τμήματα των Α.Ε.Ι., στη διδακτική των επί μέρους γνωστικών αντικειμένων, στον ψυχοπαιδαγωγικό τομέα, καθώς και στην οργάνωση, διοίκηση, αξιολόγηση και διαχείριση σχέσεων στο επίπεδο της σχολικής μονάδας και η εκπαίδευση με πρακτική άσκηση των προπτυχιακών φοιτητών και σπουδαστών Τμημάτων Α.Ε.Ι. και, ιδίως, Παιδαγωγικών Τμημάτων και Τμημάτων Σχολών Θετικών Επιστημών και Φιλοσοφικών Σχολών, καθώς και των μεταπτυχιακών φοιτητών στις επιστήμες της εκπαίδευσης (αγωγής), σε συνεργασία με τις αντίστοιχες Σχολές και Τμήματα, καθώς και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας, σε συνεργασία με τα Α.Ε.Ι. και το Ι.Ε.Π. Παράλληλα, η υποστήριξη του στόχου της

δημιουργικότητας, της καινοτομίας και της αριστείας, με τη δημιουργία ομίλων, στους οποίους μπορούν να συμμετέχουν μαθητές/τριες από όλα τα σχολεία της δημόσιας εκπαίδευσης, η ανάδειξη, η προώθηση και η εκπαίδευση μαθητών/τριών με ιδιαίτερες μαθησιακές δυνατότητες και ταλέντα, η υποστήριξη μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες αλλά και η πειραματική εφαρμογή προγραμμάτων σπουδών, αναλυτικών προγραμμάτων και μεθόδων διδασκαλίας, εκπαιδευτικού υλικού οποιασδήποτε μορφής, καινοτόμων διδακτικών πρακτικών, καινοτόμων και δημιουργικών δράσεων, προγραμμάτων αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και της υλικοτεχνικής υποδομής των σχολικών μονάδων και νέων μοντέλων διοίκησης και λειτουργίας του σχολείου συμβάλλουν στην επίτευξη του σκοπού των Π.Π.Σ. (άρθρο 36 ν. 3966/2011). Προς αυτή την κατεύθυνση, η λειτουργία των ομίλων αριστείας, δημιουργικότητας και καινοτομίας προωθεί τον σκοπό των Π.Π.Σ., που συγκροτήθηκαν στη συνέχεια σε Πρότυπα Σχολεία (Π.Σ.) και σε Πειραματικά Σχολεία (ΠΕΙ.Σ.) (άρθρο 45 ν. 3966/2011, κεφ. Β' ν. 4692/2020, Απόφαση Διοικούσας Επιτροπής Πρότυπων και Πειραματικών Σχολείων (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) 69/5-10-2023). Αναλυτικότερα, τα Π.Σ. και τα ΠΕΙ.Σ. υποστηρίζουν τους ομίλους για την ανάπτυξη των ιδιαίτερων ικανοτήτων, κλίσεων και ενδιαφερόντων των μαθητών/τριών, καθώς αφορούν γνωστικούς τομείς όπως τα μαθηματικά, τις φυσικές επιστήμες, τη γλώσσα, τη λογοτεχνία, τα νέα γνωστικά αντικείμενα όπως η αστρονομία, η ρομποτική και άλλα πεδία όπως τα εικαστικά, ο αθλητισμός (απόφ. Δ.Ε.Π.Π.Σ. 69/5-10-2023). Κύριος σκοπός των ομίλων θεωρείται η ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών/τριών, η ανάπτυξη δημιουργικότητας και η προώθηση της αριστείας και της καινοτομίας (απόφ. Δ.Ε.Π.Π.Σ. 69/5-10-2023). Για την επίτευξη του ανωτέρω σκοπού των ομίλων μπορούν να αξιοποιηθούν σύγχρονες διδακτικές μέθοδοι και μέσα διδασκαλίας, να αναπτυχθεί καινοτόμο εκπαιδευτικό υλικό και να αναπτυχθούν συνεργασίες με τμήματα Α.Ε.Ι., Ιδρύματα κ.λπ. (απόφ. Δ.Ε.Π.Π.Σ. 69/5-10-2023). Οι όμιλοι λειτουργούν μετά την ολοκλήρωση του υποχρεωτικού ημερήσιου-πρωινού προγράμματος για δύο (2) έως τέσσερις (4) διδακτικές ώρες την εβδομάδα, δύναται να λειτουργούν παράλληλα με το προαιρετικό ολοήμερο πρόγραμμα και η συμμετοχή των μαθητών/τριών είναι προαιρετική μετά από σχετική δήλωση/ αίτηση ενδιαφέροντος των γονέων πριν την έναρξη των ομίλων στο Π.Σ. ή ΠΕΙ.Σ. στην αρχή της σχολικής χρονιάς. Η έγκριση για τη λειτουργία των ομίλων σε Π.Σ. ή ΠΕΙ.Σ. γίνεται από το Εποπτικό Επιστημονικό Συμβούλιο (ΕΠ.Ε.Σ.) μετά από πρόταση του Συλλόγου Διδασκόντων της οικείας σχολικής μονάδας (άρθρο 17 ν. 4692/2020). Οι μαθητές/τριες παρακολουθούν και συμμετέχουν συστηματικά στους ομίλους, που έχουν δηλώσει και έχουν επιλεγεί και στο τέλος της σχολικής χρονιάς και μετά από επιτυχή παρακολούθηση, ο/η υπεύθυνος/η εκπαιδευτικός χορηγεί πιστοποιητικό επιτυχούς συμμετοχής (απόφ. Δ.Ε.Π.Π.Σ. 69/5-10-2023).

Η παρούσα εργασία αναφέρεται σε δύο ομίλους αριστείας, δημιουργικότητας και καινοτομίας, οι οποίοι λειτούργησαν και συνεχίζουν να λειτουργούν στο 1^ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Ιωαννίνων. Ειδικότερα, παρουσιάζεται εκπαιδευτικό υλικό και δραστηριότητες, που σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν σε αυτούς τους ομίλους.

1. Όμιλος «Φυσικές Επιστήμες»

1.1 Σκοπός του ομίλου

Στις σύγχρονες κοινωνίες οι Φυσικές Επιστήμες (Φ.Ε.) παίζουν όλο και πιο σημαντικό ρόλο, επομένως είναι αναγκαία η οικοδόμηση βασικών επιστημονικών γνώσεων και η ανάπτυξη ανάλογων ικανοτήτων και στάσεων, οι οποίες θα επιτρέψουν στους/στις μαθητές/τριες να

αντιμετωπίζουν με αποτελεσματικότητα προβλήματα της καθημερινής ζωής και να συμμετέχουν στην κοινωνία ως ενεργοί πολίτες (Σκουμιός, 2012). Ο όμιλος έχει σκοπό να βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριες να κατανοήσουν τον κόσμο μέσα στον οποίο ζουν και να προσεγγίσουν φυσικά φαινόμενα της καθημερινότητας υλοποιώντας πειράματα με απλά καθημερινά υλικά. Έννοιες των Φ.Ε. όπως η θερμότητα, η θερμοκρασία, ο ηλεκτρισμός, ο ήχος, η ατμοσφαιρική πίεση κ.ά. προσεγγίζονται αποτελεσματικά αναδεικνύοντας την αξία των σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας στη μαθησιακή διαδικασία για τη βαθύτερη κατανόηση φυσικών εννοιών και φαινομένων από τους/τις μαθητές/τριες. Απώτερος σκοπός του ομίλου είναι η ανάπτυξη του Επιστημονικού Εγγραμματισμού των μαθητών/τριών στις Φ.Ε., καθώς εξοικειώνονται με την επιστημονική μεθοδολογία, εφαρμόζουν τη γνώση των Φ.Ε. στην καθημερινότητα, περιγράφουν, ερμηνεύουν και προβλέπουν φαινόμενα με επιστημονικό τρόπο, αναπτύσσουν θετικές στάσεις για τις Φ.Ε., αποκτούν εμπιστοσύνη, ενισχύεται η αυτοεκτίμηση στις ικανότητές τους για μάθηση των Φ.Ε. καθώς και καλλιεργούν την ομαδικότητα και τη συνεργασία.

1.2 Μεθοδολογία

Οι γενικοί στόχοι και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα αποτελούν τη βάση του διδακτικού σχεδιασμού κάθε έννοιας των Φ.Ε. του ομίλου, ώστε να υιοθετηθούν και να οργανωθούν τα κατάλληλα περιβάλλοντα μάθησης, τα οποία θα εστιάζουν στους/στις μαθητές/τριες και στην εμπλοκή τους στην ατομική και ομαδική έρευνα για την εμπάθυνση και την προοδευτική διεύρυνση των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους (Καλογιαννάκης κ.ά, 2022).

Το διδακτικό μοντέλο, που ακολουθείται στον όμιλο Φ.Ε., είναι το ερευνητικά εξελισσόμενο των Schmidkunz και Lindeman (1992), όπως προτείνεται από το βιβλίο δασκάλου Φυσικών της Ε΄ δημοτικού, κατά το οποίο η συμμετοχική ανακάλυψη των μαθητών/τριών δεν είναι τυχαία ή ανεξέλεγκτη αλλά εξελίσσεται σε συγκεκριμένα στάδια. Οι μαθητές/τριες προβληματίζονται από τις καθημερινές παρατηρήσεις, διατυπώνουν υποθέσεις, τις ελέγχουν με απλά πειράματα, παρατηρούν την εξέλιξή τους, καταγράφουν τις παρατηρήσεις τους και καταλήγουν σε ποιοτικά συμπεράσματα (Φυσικά Ε΄ δημοτικού, βιβλίο δασκάλου). Τα βασικά χαρακτηριστικά του ερευνητικά εξελισσόμενου μοντέλου, όπως αναφέρονται στο Βιβλίο Δασκάλου Φυσικών της Ε΄ δημοτικού, είναι:

- η επιδίωξη της αναβάθμισης του ενδιαφέροντος για το μάθημα
- η ευρύτητα της αυτόνομης συμμετοχής του/της μαθητή/τριας
- η προσπάθεια προσφοράς της αίσθησης επιτυχίας
- η ισομερής επιδίωξη γνωστικών, συναισθηματικών και ψυχοκινητικών στόχων
- η αναγωγή των φαινομένων σε προβλήματα προς επίλυση
- η μεθόδευση της ανακάλυψης μέσα από δομημένο μάθημα
- η μετάδοση της επιστημονικής μεθοδολογίας
- ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού στον συντονισμό του μαθήματος
- η σύνδεση των φαινομένων που μελετώνται με την καθημερινότητα
- η δυνατότητα επανάληψης των πειραμάτων και αυτόνομης διερεύνησης στον εξωσχολικό χώρο.

Οι μαθητές/τριες οδηγούνται στη μάθηση μέσω της διερεύνησης, της ανακάλυψης και της ενεργητικής συμμετοχής τους, αναπτύσσουν δεξιότητες πειραματισμού, υποθέτουν, παρατηρούν, εξάγουν συμπεράσματα, εφαρμόζουν τη νέα γνώση στην καθημερινότητα

ακολουθώντας τα διδακτικά στάδια του ερευνητικά εξελισσόμενου μοντέλου ενώ ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι καθοδηγητικός (Bruner, 1961).

1.2.1 Οργάνωση της διδασκαλίας και απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

Οι μαθητές/τριες εργάζονται σε ομάδες και χρησιμοποιούν απλά καθημερινά υλικά και ιδιοκατασκευές για τους πειραματισμούς τους. Σε κάθε ομάδα δίνεται ένα φύλλο εργασίας, δομημένο σύμφωνα με τα διδακτικά στάδια του ερευνητικά εξελισσόμενου μοντέλου. Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής, ο προτζέκτορας ή ο διαδραστικός πίνακας χρησιμοποιούνται για την προβολή εικόνων, βίντεο και προσομοιώσεων/οπτικοποιήσεων για έννοιες και φαινόμενα των Φ.Ε.

1.2.2 Αναλυτική περιγραφή διδακτικής πορείας

Εισαγωγικό ερέθισμα- Διατύπωση υποθέσεων: Στο πρώτο στάδιο επιδιώκεται ο προσανατολισμός του ενδιαφέροντος στο φαινόμενο, που θα μελετηθεί. Παρουσιάζονται εικόνες και βίντεο και οι μαθητές/τριες διατυπώνουν τις υποθέσεις τους στα ερωτήματα, που τίθενται.

Ενδεικτικά, παρουσιάζεται η παρακάτω εικόνα και οι ερωτήσεις, που απευθύνονται στους/στις μαθητές/τριες για προβληματισμό και διατύπωση υποθέσεων αναφορικά με την ευθύγραμμη διάδοση του φωτός.

Εικόνα 1: Ευθύγραμμη διάδοση φωτός



Τι είναι φως;

Σε τι μας χρησιμεύει/ωφελεί;

Πού υπάρχει φως; (π.χ. στην αυλή; στην αίθουσα; στο σπίτι;)- πηγές φωτός

Πώς έρχεται το φως στα μάτια μας;

Τι χρησιμοποιούμε τις απογευματινές και βραδινές ώρες;

Πώς έρχεται το φως της λάμπας στα μάτια μας;

Έχετε παρατηρήσει αντίστοιχη εικόνα με τη

διπλανή; Πώς ταξιδεύει το φως;

Πειραματική αντιμετώπιση: Στο στάδιο αυτό οι μαθητές/τριες εκτελούν ένα ή περισσότερα πειράματα, παρατηρούν συστηματικά και καταγράφουν την παρατήρησή τους. Τα πειράματα, που υλοποιούνται στον όμιλο των Φ.Ε., σχεδιάζονται με τρόπο, που να προωθούν τη συνεργασία, την ομαδικότητα, τον σεβασμό και να είναι ασφαλή για όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες. Οι οδηγίες εκτέλεσης των πειραμάτων δίνονται με σαφήνεια ώστε να γίνονται κατανοητές από την πλειοψηφία των μαθητών/τριών.

Ενδεικτικά, παρατίθεται το φύλλο εργασίας με ένα πείραμα σχετικά με τη διαστολή και τη συστολή των αερίων. Στο κάθε φύλλο εργασίας αναφέρονται αναλυτικά τα υλικά που θα χρησιμοποιηθούν και τα βήματα, τα οποία πρέπει να ακολουθήσουν οι μαθητές/τριες.

Εικόνα 2: φύλλο εργασίας

Πείραμα διαστολής- συστολής αερίων (1)

ΥΛΙΚΑ:

Ένα γυάλινο μπουκάλι
ένα μπαλόνι
ένα μπολ με ζεστό νερό
ένα μπολ με παγάκια

Τι θα κάνουμε:

1. Περάστε το λαϊμό του ξεφούσκωτου μπαλονιού στο λαϊμό του μπουκαλιού.
2. Βάλτε το μπουκάλι μέσα στο μπολ με το ζεστό νερό.

Πρόβλεψη- Τι θα συμβεί;

.....
.....

Παρατήρηση:

.....
.....

Συμπέρασμα:

Εξαγωγή του συμπεράσματος: Μετά την ολοκλήρωση των πειραμάτων και την καταγραφή των παρατηρήσεων από τους/τις μαθητές/τριες στο φύλλο εργασίας, πραγματοποιείται συζήτηση στην ολομέλεια, προκειμένου να εξαχθεί το συμπέρασμα. Ο/Η εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει ένα άτομο από κάθε ομάδα να ανακοινώσει τις παρατηρήσεις τους. Έπειτα, οι μαθητές/τριες ανατρέχουν στις υποθέσεις, που διατύπωσαν στην αρχή, συγκρίνουν και επιβεβαιώνουν ή απορρίπτουν τις αρχικές υποθέσεις τους. Όπως φαίνεται στην εικόνα 2, οι μαθητές/τριες υλοποιούν το πείραμα, παρατηρούν και στο τέλος καταγράφουν το συμπέρασμα, με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού.

Εμπέδωση- Γενίκευση: Στο τελευταίο διδακτικό στάδιο επιδιώκεται η εμπέδωση και η γενίκευση των νέων γνωστικών στοιχείων με εργασίες, οι οποίες αναφέρονται συχνά στη σύνδεση των εννοιών των Φ.Ε. με την καθημερινή ζωή. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται ένα παράδειγμα από φύλλο εργασίας αναφορικά με τον ήχο. Οι μαθητές/τριες συνδέουν τη νέα γνώση με την καθημερινότητά τους. Συγκεκριμένα, συνδέουν την απορρόφηση του ήχου με τα υλικά που χρησιμοποιούνται στην καθημερινή ζωή, στο θέατρο, στον κινηματογράφο κ.λπ.

Εικόνα 3: Ερώτηση φύλλου εργασίας για τον ήχο

Γιατί στις αίθουσες συνεδρίων, κινηματογράφων, θεάτρων ή τα στούντιο ηχογράφησης έχουν καλύψει τους τοίχους και τα δάπεδα με μαλακά και πορώδη υλικά;

.....
.....

2. Όμιλος «Εργαστήρι Φιλοσοφικής Σκέψης»

2.1 Σκοπός του Ομίλου

Ο φιλοσοφικός στοχασμός, ως παιδαγωγικό εργαλείο, βοηθά στην ανάπτυξη της ελεύθερης σκέψης και των κοινωνικών δεξιοτήτων μέσα από τη συνεργατική και μεθοδική έρευνα των εννοιών. Δηλαδή, ο μαθητής μαθαίνει να εντοπίζει προβλήματα, να ρωτά με καίριο τρόπο και να αναγνωρίζει τους διαφορετικούς τύπους ερωτήσεων (Lipman M., 2006). Ο Όμιλος Φιλοσοφικής Σκέψης έχει σκοπό να βοηθήσει τον μαθητή/ -τρια να ελέγχει υποθέσεις, να οργανώνει τα δεδομένα της σκέψης που προκύπτουν, να διαμορφώνει και να χρησιμοποιεί κριτήρια, να αποσαφηνίζει ορισμούς, να δίνει παραδείγματα και να παράγει εναλλακτικές λύσεις. Επιπλέον, επιμέρους στόχοι είναι να διδάξει στα παιδιά να αναπτύσσουν δεξιότητες για την επιστημονική έρευνα, να αιτιολογούν και να αναζητούν κριτήρια για τις αιτιολογήσεις τους, να εντοπίζουν σχέσεις αιτίας – αποτελέσματος και, τέλος, να εντοπίζουν τις πιθανές εφαρμογές και να τις πολλαπλασιάζουν. Καταλυτική προς την κατεύθυνση αυτή είναι η αξιοποίηση των μυθιστορημάτων της *Φιλοσοφίας για Παιδιά*, μέσα από τα οποία οι μαθητές/ -τριες αναζητούν ρεαλιστικά παραδείγματα συλλογισμών και στοχασμού στα πρόσωπα των ηρώων που πρωταγωνιστούν. Κάτω υπό αυτές τις συνθήκες και ανάλογα με τις σχολικές και γνωστικές ανάγκες των μαθητών είναι δυνατόν να αξιοποιηθούν και άλλα είδη γραπτού ή λογοτεχνικού λόγου, όπως μύθοι, παραμύθια ή λαϊκοί θρύλοι, ακόμα και εθιμικές ιστορίες ή παραδοσιακά αφηγήματα, που προάγουν την πρόσληψη και κατανόηση φιλοσοφικών εννοιών και διαμορφώνουν «κοινότητας διερεύνησης», δηλαδή φυσικούς και συμβολικούς χώρους συμμετοχής των μαθητών στον διάλογο και την ενεργητική ακρόαση για ζητήματα ηθικού χαρακτήρα. Μονάχα στο πλαίσιο αυτό, τα παιδιά κατορθώνουν να ερμηνεύσουν κοινωνικές και πολιτιστικές περιστάσεις, εκφράζοντας ελεύθερες σκέψεις και συναισθήματα που άπτονται πολιτικών, φιλοσοφικών και κοινωνικών εννοιών (Haynes J., 2009).

2.2 Μεθοδολογία

Τα παιδιά δείχνουν ιδιαίτερη προτίμηση στη φιλοσοφία, ακριβώς, επειδή η φιλοσοφία τα επιτρέπει να διατυπώνουν άμεσα τις προσωπικές τους ιδέες και συναισθήματα, που είναι προϊόντα της δικής τους γνώσης και εμπειρίας για την πραγματικότητα, και όχι αντίγραφα άλλων ιδεών (Reznitskaya A., 2005). Στο Όμιλο Φιλοσοφικής Σκέψης αξιοποιείται η κύρια μέθοδος της *Φιλοσοφίας για Παιδιά*, η οποία ανάγεται στον Πλάτωνα και σύμφωνα με αυτή η απάντηση σε ένα ερώτημα οδηγεί σε ένα ευρύτερο ερώτημα, αυτό σε άλλο και ούτω καθεξής, έχοντας έτσι μια διαρκή πορεία αυτού του τύπου (Lipman M. and Sharp A.M. and Oscanyan F.S., 2019). Αυτό που αποκαλούμε φιλοσοφία στα σχολεία δεν είναι η ακαδημαϊκή φιλοσοφική σκέψη στις προπτυχιακές σχολές στο πανεπιστήμιο, αλλά μια φιλοσοφία ξανασχεδιασμένη και αναδομημένη ώστε να είναι κατάλληλη, αποδεκτή και κατανοητή από τα παιδιά, ενώ ο παιδαγωγικός τρόπος με τον οποίο παρουσιάζεται το γνωστικό αντικείμενο, αλλά και το ίδιο το αντικείμενο είναι ξανασχεδιασμένα. Για τη σύνδεση, όμως, της φιλοσοφίας με την παιδική ηλικία είναι θεμελιώδες να μπορούν τα παιδιά να μαθαίνουν, δηλαδή να εκπαιδεύονται χωρίς να χάνουν το αίσθημα του θαυμασμού. Ακριβώς, λοιπόν, το πέρασμα από το θαυμασμό στη γνώση είναι μια γνωστική διαδικασία, είναι δηλαδή το αποτέλεσμα της ίδιας της φιλοσοφίας (Lipman M., 1988).

Ο Lipman δίνει μεγάλη έμφαση στο διάλογο μεταξύ των παιδιών και του δασκάλου και ανατρέπει στο Σωκράτη για να δείξει με ποιον τρόπο πρέπει να διεξάγεται ο διάλογος τύπου (Lipman M. and Sharp A.M. and Oscanyan F.S., 2019): «πρέπει να ακούμε προσεκτικά τους

άλλους, διότι η ακρόαση των άλλων είναι σκέψη, πρέπει να μετράμε ό, τι λέμε, διότι η ομιλία είναι σκέψη και πρέπει να επαναλαμβάνουμε στο μυαλό μας ό,τι έχουν πει οι άλλοι. Επομένως, το να συμμετέχει κανείς σε ένα διάλογο σημαίνει να εξετάζει πιθανότητες, να ανακαλύπτει εναλλακτικές λύσεις, να αναγνωρίζει την προοπτική των άλλων και να εγκαθιδρύει μια κοινότητα διερεύνησης... Ο Σωκράτης εξηγεί ότι κάθε πεποίθηση πρέπει να υπόκειται στον έλεγχο της λογικής και της εμπειρίας».

Στη σχολική κοινότητα, το εγχείρημα αντιστοιχεί στην διερεύνηση ερωτημάτων - προβλημάτων μέσα από ένα πειθαρχημένο περιβάλλον διαλόγου, έτσι ώστε να αναπτυχθούν οι δεξιότητες που προσιδιάζουν στον ενεργό, σκεπτόμενο πολίτη ως αναλυτή εννοιών και καταστάσεων και, κατά δεύτερο λόγο, δημιουργικό συνθέτη νέων εννοιών, μορφών, καταστάσεων που θα αποδειχθούν χρήσιμες για την ανακατασκευή των δεδομένων του περιβάλλοντος με στόχο την εξασφάλιση ολοένα υψηλότερης ποιότητας ζωής (Velasco A.M., 2006).

2.3 Οργάνωση της διδασκαλίας και απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

Οι μαθητές εργάζονται ομαδοσυνεργατικά, συγκροτώντας «κοινότητες διερεύνησης». Κάθε ομάδα στοιχειοθετεί εννοιολογικούς σχηματισμούς και εργάζεται στο πλαίσιο ορισμού, αιτιολόγησης και αναστοχασμού μιας έννοιας ή ενός συναισθήματος, όπως για παράδειγμα, αλήθεια-ψέμα, θυμός-αγαθή προαίρεση. Με την μαιευτική μέθοδο τα μέλη κάθε ομάδας συνδιαλέγονται και καταγράφουν τα γνωρίσματα κάθε έννοιας που προκύπτουν σε Φύλλα Εργασίας, με ερωτήσεις σύντομης ανάπτυξης ή ακόμα και κλειστού τύπου. Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής ή ο προτζέκτορας χρησιμοποιούνται για την προβολή εικόνων, βίντεο και μύθων-παραμυθιών με τις υπό συζήτηση κάθε φορά έννοιες, ενώ συχνά αξιοποιούνται και βιβλία με αντίστοιχες ιστορίες από την *Φιλοσοφία για Παιδιά*.

2.4 Αναλυτική περιγραφή διδακτικής πορείας

Αφορμή – υποθέσεις εργασίας: οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και με αφορμή ένα ζεύγος δυαδικών αντιθέσεων, π.χ. καλό – κακό ή δίκαιο – άδικο, τους δίνεται σχετικός μύθος – παραμύθι ή σύγχρονο αφηγηματικό κείμενο κοινωνικού / πολιτικού / πολιτιστικού χαρακτήρα, το οποίο καλούνται να μελετήσουν την προηγούμενη μέρα και να προσέλθουν στην τάξη, με στόχο να αναλύσουν ή εξηγήσουν τις υπό συζήτηση έννοιες (ανεστραμμένη τάξη).

Ενδεικτικά, παρουσιάζεται η παρακάτω εικόνα και η εννοιολογική ταξινόμηση ανά γένος/είδος της «αλήθειας», που απευθύνεται στους/στις μαθητές/τριες για προβληματισμό και διατύπωση υποθέσεων αναφορικά με τα χαρακτηριστικά που της αποδίδουν τα παιδιά:

Εικόνα 4



Τί είναι η «αλήθεια»;

Ποια χαρακτηριστικά θα της αποδίδετε;

Ποια είναι η αντίθετή της έννοια;

Ποιο είναι το πράγμα που σας έρχεται στο μυαλό, όταν ακούτε τον όρο «αλήθεια»;

Γιατί η αλήθεια είναι αναγκαία στην καθημερινότητά μας;

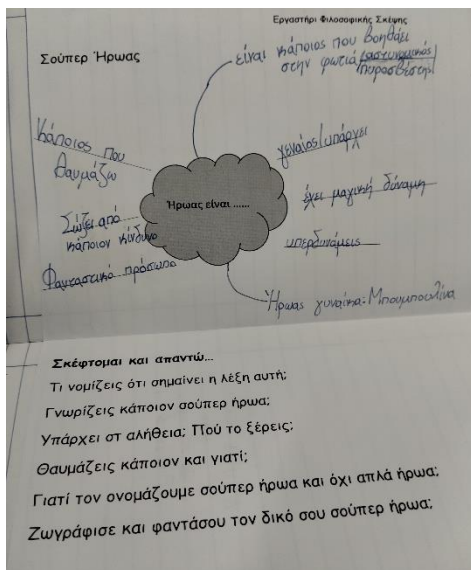
Γιατί «αλήθεια» και «ψέμα» είναι αντίθετες μεταξύ τους έννοιες;

Διερεύνηση της έννοιας: στο στάδιο αυτό, με την μέθοδο των ερωταποκρίσεων, οι μαθητές / -τριες συνδιαλέγονται και ανά ομάδα δημιουργούν τον δικό

τους εννοιολογικό σχηματισμό, αποδίδοντας μέσω του διαλόγου τα κύρια χαρακτηριστικά – γνωρίσματα της έννοιας. Έτσι, σταδιακά ανακαλύπτουν κάθε πτυχή της και την συγκρίνουν με την αντίστοιχη αντίθετή της, προκειμένου να συλλάβουν νοητικά το πρακτικό της περιεχόμενο σε κοινωνικές περιστάσεις της καθημερινότητάς τους.

Κατανόηση και πρόσληψη εννοιών φιλοσοφικού - ηθικού χαρακτήρα: η αξιολόγηση του βαθμού κατανόησης κάθε έννοιας συντελείται με βιωματικές – παραδειγματικές παραδοχές των παιδιών από την καθημερινότητά τους, που συνήθως απολήγει σε εικαστική απόδοση των χαρακτηριστικών που αυτή εκφράζει με ζωγραφιές που ταυτίζουν τον μαθητή με τους ήρωες των μύθων ή των αφηγηματικών κειμένων, αλλά και εννοιολογικούς σχηματισμούς των αξιών που ο ήρωας αντιπροσωπεύει σε κάθε κείμενο:

Εικόνα 5 Εικόνα 6



Εξαγωγή συμπεράσματος: Μετά την ολοκλήρωση του διαλόγου και την καταγραφή των γνωρισμάτων κάθε έννοιας προς συζήτηση από τους/τις μαθητές/τριες στο φύλλο εργασίας,

πραγματοποιείται περαιτέρω ανάλυση και ερμηνεία τους στην ολομέλεια, προκειμένου να εξαχθεί το συμπέρασμα. Ο/Η εκπαιδευτικός ζητά από ένα μέλος κάθε ομάδας να ανακοινώσει τις παρατηρήσεις -συμπεράσματά τους. Στη συνέχεια, οι μαθητές/τριες ανατρέχουν στις αρχικές υποθέσεις εργασίας, τις οποίες ή επιβεβαιώνουν ή απορρίπτουν. Μέσα από τη συστηματική κωδικοποίηση των απαντήσεων που λαμβάνουμε από τους μαθητές διαπιστώνουμε ότι τα συμπεράσματα των παιδιών βασίζονται εν πολλοίς στην προσωπική τους οπτική για ζητήματα της καθημερινότητάς τους και στη γενικότερή τους αντίληψη για την έκφραση των διαφορετικών εννοιών τόσο σε προσωπικό, όσο και σε συλλογικό επίπεδο.

Αξιοποίηση ηθικών εννοιών στην καθημερινότητά τους: Στο τελευταίο διερευνητικό στάδιο επιδιώκεται η καταγραφή του βαθμού πρόσληψης των ηθικών εννοιών και η σύνδεσή τους με την καθημερινή ζωή των παιδιών. Οι μαθητές / -τριες, σε δομημένα φύλλα εργασίας καταγράφουν σκέψεις και συναισθήματα που προκύπτουν μετά το πέρας του μύθου – ιστορίας – αφηγηματικού κειμένου.

3. Συμπεράσματα

Η λειτουργία των ομίλων αριστείας, δημιουργικότητας και καινοτομίας αποτελεί μια καινοτόμα πρόταση στη συνήθη εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς χρησιμοποιούνται κυρίως διδακτικές μέθοδοι, οι οποίες προωθούν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών και εμπλοκή τους σε δραστηριότητες και ποικίλες επικοινωνιακές περιστάσεις. Παράλληλα, ενισχύεται η ομαδικότητα, η συνεργασία, καλλιεργείται η ακρόαση και ο σεβασμός στους/στις συμμαθητές/τριες όπως και οι δεξιότητες επικοινωνίας. Το διδακτικό υλικό των ομίλων σχεδιάζεται και προσαρμόζεται στο επίπεδο και στα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών χωρίς να υπάρχει το άγχος της κάλυψης της διδακτέας ύλης. Οι μαθητές/τριες ανταποκρίνονται σε πολύ μεγάλο βαθμό με ιδιαίτερο ενδιαφέρον και χαρά στους ομίλους του Σχολείου μας και η συντριπτική πλειοψηφία τους συμμετέχει σε έναν ή και δύο ομίλους. Η ανάπτυξη συνεργασιών με τμήματα του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων συμβάλλει στην επίτευξη του σκοπού των ομίλων με τις επισκέψεις και τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στο Πανεπιστήμιο.

Αξίζει να σημειωθεί ότι στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς, στο 1^ο ΠΕΙ.Σ. Ιωαννίνων διοργανώνεται το Φεστιβάλ Ομίλων και οι μαθητές/τριες παρουσιάζουν τους ομίλους τους, το παραγόμενο υλικό, στους υπόλοιπους/ες μαθητές/τριες του Σχολείου, στους γονείς τους, σε εκπαιδευτικούς και επισκέπτες, στο πλαίσιο του ανοιχτού σχολείου και της εξωστρέφειας προς την κοινωνία.

Βιβλιογραφία

Απόφαση Διοικούσας Επιτροπής Πρότυπων και Πειραματικών Σχολείων 69 ΔΕΠΠΣ/5-10-2023, Τροποποίηση κανονισμού λειτουργίας ομίλων αριστείας, δημιουργικότητας και καινοτομίας και τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας στα Πρότυπα και Πειραματικά Σχολεία, Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού.

Καλογιαννάκης, Μ., Γούπος, Θ., Ιμβριώτη, Δ., Ιωακείμίδου, Β., & Ριζάκη, Α. (2022). *Οδηγός εκπαιδευτικού Μελέτη Περιβάλλοντος Δημοτικού*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Νόμος 4397/1929, Περί ιδρύσεως Πειραματικών Σχολείων εν τοις Πανεπιστημίαις Αθηνών και Θεσσαλονίκης, *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας* (ΦΕΚ 309/Α/24-08-1929)

Νόμος 4600/1930, Περί τροποποιήσεως και συμπληρώσεως του νόμου 4376 “Περί ιδρύσεως πειραματικών σχολείων εν τοις Πανεπιστημίαις Αθηνών και Θεσσαλονίκης”, *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας* (ΦΕΚ 149/τ. Α΄ / 9 Μαΐου 1930)

Νόμος 1566/1985, Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις, *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας* (Φ 167/Α/30-09-1985)

Νόμος 3966/2011, Κεφάλαιο Γ΄, Θεσμικό πλαίσιο των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, Ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ» και λοιπές διατάξεις, *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας* (ΦΕΚ Α 118/24.5.2011)

Νόμος 4692/2020, Κεφάλαιο Β΄, Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις, *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας* (ΦΕΚ 111/Α/12-6-2020)

Σκουμιός, Μ. (2012). *Εφαρμοσμένη Διδακτική των Φυσικών Επιστημών*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Ρόδος.

Φυσικά Ε΄ δημοτικού, Βιβλίο δασκάλου, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ανακτήθηκε από http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/pdf/8547/630/10-0134-01_Fysika_E-Dimotikou_Vivlio-Ekpaideutikou/

Bruner, J. S. (1961). The art of discovery. *Harvard Educational Review*, 31, 21–32.

Haynes, J. (2009). *Τα Παιδιά ως Φιλόσοφοι. Μάθηση μέσω έρευνας και διαλόγου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, Πρόλογος-Μετάφραση Γ. Τζαβάρας, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Lipman, M. (1988). Critical Thinking-What can it be?, *Educational Leadership*, 46(1), pp. 26-37.

Lipman, M. (2006). *Η Σκέψη στην Εκπαίδευση*, μτφρ. Γ. Σαλαμάς, Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Reznitskaya, A. (2005). Empirical Research in Philosophy for Children: Limitations and New Directions, *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 17(4), pp. 4-13.

Velasco A.M., (2006), Some Challenges in Building a Community of Inquiry, *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 18(2), pp. 24-25.

Ο παραδοσιακός και ο ηλεκτρονικός παραγκιόζης στην γενική και ειδική αγωγή και εκπαίδευση

Αντώνιος Λαμπρόπουλος

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διαπραγματεύεται τη χρήση του θεάτρου σκιών στην ειδική και γενική αγωγή. Η τέχνη του θεάτρου σκιών είναι ένα εργαλείο αξιοποίησης της πολυτροπικότητας για την κατάκτηση του γλωσσικού πολιτισμικού γραμματισμού. Η μάθηση εξάλλου είναι μια διαδικασία κατά την οποία χρησιμοποιούνται και άλλες πηγές κατανόησης του κόσμου εκτός της γλωσσικής (Hobbs, 2006). Η μάθηση δηλαδή προέρχεται από πηγές όπως ο έντυπος και ηλεκτρονικός τύπος αλλά και από διάφορες μορφές τέχνης. Μία από αυτές τις μορφές είναι και το θέατρο σκιών (Albers, 2007). Τα πλεονεκτήματα που προσφέρει το θέατρο σκιών στην ειδική και γενική αγωγή είναι πολλά και σημαντικά καθώς προωθείται η δημιουργικότητα, εξασκείται η φαντασία, δίνεται έμφαση στην πολυπολιτισμικότητα και στην έννοια του σεβασμού. Στην εποχή της τεχνολογικής εξέλιξης το πολυτεχνείο Κρήτης δημιούργησε ένα ελεύθερο λογισμικό, το e-shadow με το οποίο μπορούν να δημιουργηθούν παραστάσεις θεάτρου σκιών στον υπολογιστή. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να κατασκευάσει φιγούρες με τους μαθητές του και να δραματοποιήσει πολλά διδακτικά αντικείμενα προσδίδοντάς τους ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Στην ειδική αγωγή αντίστοιχα μπορούν να διδαχτούν πολλά θέματα καθώς τα παιδιά αποφορτίζονται και μπορούν να αποδώσουν καλύτερα.

Λέξεις-κλειδιά: παραδοσιακός και ηλεκτρονικός Καραγκιόζης, εκπαίδευση, e-shadow

0. Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία έχει ως αντικείμενο την παρουσίαση του θεάτρου σκιών ως εργαλείο της διδακτικής πράξης. Στις ενότητες που ακολουθούν υπογραμμίζεται η αναγκαιότητα του σχεδιασμού διδακτικών σεναρίων ώστε να ενταχθεί το θέατρο σκιών στην εκπαίδευση. Αναλύονται τα οφέλη που αποκομίζουν τα παιδιά που θα ασχοληθούν με την οργάνωση μιας παράστασης του παραδοσιακού Καραγκιόζη αλλά και του ηλεκτρονικού Καραγκιόζη.

Σύμφωνα με τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών προτείνεται ο διαθεματικός τρόπος εκπαίδευσης καθώς δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να συγκροτήσουν ολιστικά τις γνώσεις τους και να διαμορφώσουν την προσωπική τους άποψη για όλα τα θέματα. Προτείνονται επίσης οι ενεργητική απόκτηση της γνώσης, η συλλογική προσπάθεια, ώστε μαθητές να αναπτύξουν κριτική σκέψη, πρωτοβουλία και ευελιξία (Χατζηδήμου, 2011). Οι παραπάνω στόχοι εξυπηρετούνται με την ένταξη του θεάτρου σκιών στην εκπαίδευση. Το θέατρο σκιών στη σημερινή πολυπολιτισμική πραγματικότητα βοηθάει από τη μία πλευρά για την προάσπιση της πολιτιστικής μας κληρονομιάς και από την άλλη συμβάλλει στην εξέλιξη και αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας καλλιεργώντας τη δημιουργική σκέψη και συνεργασία. Η καινοτομία που εισάγει η παρούσα εργασία είναι ότι αναλύονται τα οφέλη που πηγάζουν από το παραδοσιακό θέατρο σκιών αλλά και προτείνει τη χρησιμοποίησή ακόμα ενός παραπλήσιου εργαλείου του ηλεκτρονικού Καραγκιόζη

Είναι κοινώς αποδεκτό ότι η εκπαιδευτική διαδικασία στηρίζεται μέχρι σήμερα κατά κύριο λόγο στην απόκτηση γνώσεων. Σήμερα στην εποχή της οπτικοακουστικής πληροφορίας το Νέο Σχολείο οφείλει να προωθήσει τον οπτικό ακουστικό εγγραμματισμό. Οι μαθητές πρέπει να ασχολούνται με πολυτροπικά έργα στα οποία εμπλέκονται ο λόγος, η εικόνα, ο ήχος. Σημαντικό εργαλείο το θέατρο σκιών το οποίο συνδυάζει τη γνώση, το συναίσθημα, την επιστήμη, την ψυχική καλλιέργεια.

1. Πλεονεκτήματα του παραδοσιακού Καραγκιόζη

Όπως ήδη έχει αναφερθεί στόχος του Νέου Σχολείου δεν είναι η απλή συσσώρευση γνώσεων αλλά η ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Με το θέατρο σκιών ο μαθητής βιώνει το χώρο του φανταστικού, το συμβολικό και το πραγματικό, αναπτύσσει διάφορους μηχανισμούς όπως η ενσυναίσθηση και εξελίσσει τα συναισθήματά του με την εναλλαγή των συναισθημάτων όπως του φόβου, χαράς. Αφομοιώνει τους κοινωνικούς κανόνες, τη νοοτροπία, τις αξίες, τα ιδανικά, τις απαγορεύσεις και γενικά τη δομή της κοινωνίας (Αλκηστis, 1999).

Θα πρέπει να γίνει μία επισήμανση. Η εισαγωγή του Καραγκιόζη στην εκπαίδευση θα πρέπει να γίνει με κάποιες αλλαγές. Για παράδειγμα ο παραδοσιακός Καραγκιόζης περιέχει χαρακτήρες από διαφορετικές εθνότητες όπως ο Εβραίος, ο Αλβανός, ο Τούρκος, ο Έλληνας οι οποίοι συχνά εχθρεύονται μεταξύ τους. Το σχολικό θέατρο σκιών θα πρέπει να εξελιχθεί σε ένα μέσο που θα ενώνει τους μαθητές και θα διδάσκει την διαπολιτισμικότητα (Γαλάνης, 2012). Αυτή η αντιπαλότητα που παρατηρείται στο παραδοσιακό θέατρο σκιών αντανακλά την πολυπολιτισμική οθωμανική κοινωνία με τα πολλά προβλήματα συμβίωσης. Υπάρχει η θέση ότι αυτά τα στοιχεία βέβαια δεν πρέπει να αφαιρεθούν από το θέατρο σκιών καθώς θα αλλάξουν όλη την ουσία και τη γοητεία αυτής της μορφής της θεατρικής τέχνης.

2. Επιδιωκόμενοι στόχοι από τη χρήση του θεάτρου σκιών στη διδακτική διαδικασία.

Η προσπάθεια να ενταχθεί το θέατρο σκιών στην μαθησιακή διαδικασία στοχεύει πρώτα από όλα στην εξοικείωση των μαθητών με την παραδοσιακή τέχνη και την πολιτιστική μας κληρονομιά.

Τα παιδιά μαθαίνουν βιωματικά και ψυχαγωγούνται μέσα από την εμπλοκή τους κατά τη διαδικασία οργάνωσης αλλά και τη διαδικασία παρακολούθησης. Επίσης προωθείται η ερευνητική γνώση. Εμπλέκονται μαθητές και εκπαιδευτικοί και ασχολούνται με ζητήματα πολιτισμού και τέχνης μέσα από ομαδοσυνεργατικές και βιωματικές διεργασίες.

Συγκεκριμένα οι στόχοι που τίθενται είναι:

- Να εμπλουτίσουν, επικαιροποιήσουν τις γνώσεις που έχουν σε θέματα τέχνης και γενικότερα πολιτισμού μέσω της αναζήτησης σε μια πλούσια βιβλιογραφία.
- Να δοθεί η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν νέους τρόπους διδασκαλίας και μάθησης.
- Να ενθαρρύνουν την συνεργασία και τη ομαδικότητα.
- Να ενεργοποιήσουν την κριτική τους σκέψη απέναντι στο αντικείμενο της τέχνης.

- Να έρθουν σε επαφή με εργαλεία από τον χώρο των ΤΠΕ για να δημιουργήσουν πολιτιστικό υλικό. Μέσω αυτής της επαφής να αποκτήσουν δεξιότητες του διαδικτύου ως χώρου μάθησης.
- Να αναπτύξουν ομαδοσυνεργατικούς τρόπους μάθησης.

3. Το θέατρο σκιών ως εκπαιδευτικό εργαλείο στη διδασκαλία στη γενική και ειδική αγωγή.

Η εποχή μας, η οποία από άποψη σύνθεσης των πόλεων χαρακτηρίζεται ως πολυπολιτισμική, έχει ανάγκη από θεματοφύλακες του πολιτισμού. Το θέατρο σκιών λοιπόν προασπίζει την πολιτιστική μας κληρονομιά και την προάγει. Βοηθάει πάρα πολύ στην καλλιέργεια της κριτικής και δημιουργικής σκέψης των μαθητών ενώ παράλληλα ενισχύει το πνεύμα της συνεργασίας και της συλλογικότητας (Χατζηδήμου, 2011).

Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί ότι το θέατρο σκιών αρχικά δημιουργήθηκε από ενήλικες και απευθυνόταν σε ενήλικες με σκοπό την ψυχαγωγία. Αρχικά δηλαδή δεν δημιουργήθηκε για να υπηρετήσει εκπαιδευτικές ανάγκες. Σήμερα ωστόσο είναι αδιαμφισβήτητο ότι η ένταξή του και η αξιοποίησή του στο μαθησιακό περιβάλλον του σχολείου αποτελεί ένα πολύτιμο εκπαιδευτικό εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού (Μέγα, 2011).

Πολύ σημαντική συνεισφορά του Καραγκιόζη είναι ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε λογοτεχνικά έργα και παραμύθια διατηρώντας το κωμικό στοιχείο. Μπορεί να αποτελέσει τον ήρωα πολλών λογοτεχνικών έργων ώστε να γίνουν γνωστά στα παιδιά. Σε μια εποχή που τα παιδιά αποστρέφονται το βιβλίο και κατευθύνονται προς την τεχνολογία ο Καραγκιόζης παίζει σημαντικό ρόλο στη διατήρηση της πνευματικής κληρονομιάς (Καλλέργης, 2003).

Το σημερινό σχολείο με το παιδαγωγικό πρόγραμμα που ακολουθεί παραμελεί την ψυχή του παιδιού. Δεν πρέπει λοιπόν να καλλιεργείται μόνο η γνώση και η επιστήμη αλλά και το συναίσθημα. Το θέατρο σκιών δεν εμπλέκει το παιδί μόνο νοητικά αλλά και συγκινησιακά και κοινωνικά. Προσφέρει στα παιδιά πολλά και χρήσιμα ερεθίσματα σε ψυχοσυναισθηματικό και νοητικό επίπεδο(Χατζηδήμου, 2011).

Το θέατρο σκιών λοιπόν μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην εκπαίδευση με πολλούς τρόπους. Αρχικά μπορεί να αποτελέσει ένα θεματικό αντικείμενο με το οποίο μπορούν να ασχοληθούν οι μαθητές κάθε ηλικίας για όσο χρονικό διάστημα θέλουν και μπορούν. Χρησιμοποιώντας μάλιστα τη μέθοδο project δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους, να συνεργαστούν, να ερευνήσουν, να αξιοποιήσουν πηγές και βιβλιογραφία και να ωφεληθούν πάρα πολύ (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2002). Το θέατρο σκιών αποτελεί από μόνο του οπτικοακουστικό μέσο διδασκαλίας το οποίο μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί και να ξεφύγουν από τη ρουτίνα της καθημερινότητας και να διδάξουν πολλά αντικείμενα, όπως ιστορικά γεγονότα, εισάγοντας τα παιδιά ουσιαστικά στην βιωματική μάθηση (Κανάκης, 1989). Με τον όρο βιωματική μάθηση αναφερόμαστε στην διαδικασία οικειοποίησης της γνώσης. Η μάθηση είναι μία ενεργητική διαδικασία που ξεκινάει από τα ενδιαφέροντα της παιδικής ηλικίας και αναδύεται μέσα από την επεξεργασία των εμπειριών. Βασικό στοιχείο είναι η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση μέσω της οποίας ανταλλάσσονται απόψεις, συνάπτονται συνεργατικές σχέσεις και διαμορφώνονται συναισθήματα (Ματσαγγούρας, 2000).

Η σπουδαιότητα της χρήσης του θεάτρου σκιών έγκειται στον επικοινωνιακό του χαρακτήρα. Αυτός ο ισχυρός επικοινωνιακός χαρακτήρας βασίζεται σε τρία θεμελιώδη χαρακτηριστικά:

τη σκιά, τη δισδιάστατη φιγούρα και το λόγο που δίνει ζωή στις άψυχες σκιές. Αυτή η επικοινωνιακή δυναμική της τέχνης του Καραγκιόζη είναι το ζητούμενο για την αγωγή και την εκπαίδευση που ανέκαθεν προσπαθούν να ανακαλύψουν τα κατάλληλα μέσα ώστε να προσελκύσουν την προσοχή των παιδιών. Τα κύρια χαρακτηριστικά αυτής της τέχνης είναι η άμεση εναλλαγή ρόλου, η δυναμική της σκιάς καθώς και η μετατροπή του πομπού σε δέκτη μηνυμάτων και το αντίστροφο. Αυτά τα χαρακτηριστικά αποτελούν το χαρακτήρα αυτής της τέχνης (Γενειατάκη, 1989). Η παιδαγωγική διάσταση του θεάτρου σκιών έγκειται στο χαρακτηριστικό ότι οι θεατές παρεμβαίνουν στα δρώμενα και μπορεί να καθορίζουν την εξέλιξή τους (Μόλλας, 2002).

Η διαθεματικότητα του θεάτρου σκιών φαίνεται αν μελετήσουμε τη διαδικασία της οργάνωσης μιας παράστασης. Οι μαθητές καραγκιοζοπαίχτες πρέπει να φτιάξουν τις φιγούρες (εικαστικά), να ασχοληθούν με ηλεκτρικές συνδέσεις ώστε να φτιάξουν το φωτισμό (φυσικές επιστήμες), να απομονώσουν ένα ιστορικό γεγονός για να το δραματοποιήσουν (ιστορία, θρησκευτικά). Επιπλέον εμπλέκεται η μουσική, η λαογραφία, η γλώσσα. Όσον αφορά στο μάθημα της γλώσσας τα παιδιά βιωματικά δέχονται μαθήματα που αφορούν την ανάγνωση, τη μίμηση, την αποστήθιση, τη δημιουργία ζευγών ομόηχων λέξεων, τις μεταφορές, την ορθή επιτόνηση, τη στιχοουργία, τη στιχομυθία. Επιπλέον δίνεται το έναυσμα για έρευνα των τοπωνυμίων (γεωγραφία). Τέλος μέσω της εμφάνισης των αντιπροσώπων των δύο εθνών υπογραμμίζεται η διαπολιτισμική προσέγγιση του θεάτρου σκιών καθώς αποτελεί αφορμή για τη συνάντηση διαφορετικών λαών, γλωσσών, θρησκειών και γενικά πολιτισμών (Τζιόβας, 1993).

Το θέατρο σκιών λειτουργούσε ανέκαθεν ως χώρος συνύπαρξης διαφορετικών τόπων δηλώνοντας έτσι το πολυπολιτισμικό χαρακτήρα του επιβεβαιώνοντας ότι μπορεί να παίζει σημαντικό ρόλο στην διαπολιτισμική αγωγή. Ακόμα και σήμερα στα καινούργια έργα μπορούν να ενσωματωθούν ιδέες που εκφράζουν τη σημερινή πολυπολιτισμική κοινωνία. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν λοιπόν να χρησιμοποιήσουν αυτό το εργαλείο όταν θέλουν να ασχοληθούν με ζητήματα διαπολιτισμικής αγωγής (Μυστακίδου, 1982).

4. Η χρησιμοποίηση του παραδοσιακού και ηλεκτρονικού Καραγκιόζη στην εκπαίδευση.

Μέχρι τώρα αναλύθηκαν τα πλεονεκτήματα του θεάτρου σκιών στην εκπαίδευση. Επίσης αναλύθηκε η συνεισφορά του ηλεκτρονικού Καραγκιόζη στη σύγχρονη εκπαιδευτική διαδικασία. Πλέον όταν θα γίνεται λόγος για τον Καραγκιόζη στην παρούσα εργασία θα νοείται ο παραδοσιακός αλλά και ο ηλεκτρονικός Καραγκιόζης.

Η χρήση του θεάτρου σκιών στην εκπαίδευση προσφέρει πολλά πλεονεκτήματα σε επίπεδο νοητικό, ψυχικό, συναισθηματικό, ψυχολογικό. Όμως πρέπει να υπογραμμιστεί ότι αυτή η μορφή θεατρικής τέχνης δεν έχει δημιουργηθεί για να υπηρετήσει διδακτικούς μαθησιακούς στόχους και να καλύψει κεφάλαια της διδακτέας ύλης. Οι τέχνες γενικά δεν έχουν τέτοια διάσταση. Ο εκπαιδευτικός έχει την υποχρέωση να εκμεταλλευτεί αυτό το εργαλείο ώστε να μετασηματίσει τη διδασκαλία του από μία τυπική διαδικασία απόκτησης γνώσεων σε μια δημιουργική διαδικασία κατά τη διάρκεια της οποίας γίνονται με τον μαθητή συνδημιουργοί (Μεϊζον πρόγραμμα επιμόρφωσης τόμος β, 2011)

Ας μελετήσουμε λοιπόν τον τρόπο που μπορεί να φανεί χρήσιμο το θέατρο σκιών σε πολλά διδακτικά αντικείμενα του δημοτικού σχολείου. Καταρχάς στην γλώσσα σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών η διδασκαλία της γλώσσας αποσκοπεί στην ανάπτυξη της

ικανότητας των μαθητών να χειρίζονται το γραπτό και προφορικό λόγο. Είναι προφανής η βοήθεια που μπορεί να προσφέρει το θέατρο σκιών καθώς βοηθάει το παιδί να κατακτήσει τους στόχους που θέτει ο προφορικός λόγος που είναι να διαβάζει με ευχέρεια, εκφραστικότητα, να ακροάται, να διατυπώνει, να εξηγεί, να επιχειρηματολογεί με ακρίβεια και αυτοπεποίθηση, να χρησιμοποιεί λέξεις λόγιες, να αφηγείται, να ανακοινώνει. Ο εκπαιδευτικός για παράδειγμα μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να εκφραστούν ελεύθερα όταν οργανώσει ένα θεατρικό παιχνίδι με τον Καραγκιόζη και κάνει διάλογο με τους μαθητές. Μπορεί να καλέσει τους μαθητές να μιλήσουν με κάποια διάλεκτο, να πουν ανέκδοτα, να απαγγείλουν ποιήματα, να διηγηθούν μύθους, να εξασκηθούν σε μεγάλες απαγγελίες, αφηγήσεις, να κάνουν ορθοφωνία, να ελέγχουν την αναπνοή τους κατά την ομιλία.

Όσον αφορά το γραπτό λόγο ένας γενικός στόχος είναι η σύνταξη από μαθητές διαφορετικών τύπων κειμένων. Οι μαθητές ασκούνται στη σύνταξη κειμένου με μορφή συνέντευξης, αφίσας, κειμένου οδηγίων. Είναι γνωστό ότι οι μαθητές δυσκολεύονται να παράγουν γραπτό λόγο. Διευκολύνονται πολύ όταν του δοθούν ερεθίσματα οπτικά, ακουστικά ή συνδυασμός τους (Άλκηστις 1999). Το θέατρο σκιών περιλαμβάνει όλα αυτά τα είδη των ερεθισμάτων τα οποία μάλιστα παρέχονται στους μαθητές με παιγνιώδη τρόπο προκαλώντας το ενδιαφέρον τους. Μία ενδεικτική δραστηριότητα θα ήταν μαθητές να ερευνήσουν για ένα ήρωα από το θέατρο σκιών, να βρουν πληροφορίες, να γράψουν ένα κείμενο, να χρησιμοποιήσουν αντίστοιχη διάλεκτο ή να γράψουν και πρωτότυπα θεατρικά έργα, να συντάξουν οδηγίες παιχνιδιού, να διαφημίσουν τα έργα τους χρησιμοποιώντας τις περιλήψεις, να πάρουν συνέντευξη από καραγκιοζοπαίχτη, να αυτοσχεδιάσουν.

Όσον αφορά στα Μαθηματικά σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα στόχοι της διδασκαλίας των μαθηματικών είναι τα παιδιά να αντιλαμβάνονται το χώρο, να αναπτύξουν την παρατηρητικότητα, την αυτοσυγκέντρωση, να αναγνωρίζουν σχήματα και στερεά, να συγκρίνουν, να κατανοήσουν την έννοια του εμβαδού, να επιλύουν προβλήματα. Ενδεικτικές δραστηριότητες που μπορούν να πραγματοποιηθούν είναι οι κατασκευές για μία παράσταση θεάτρου σκιών. Μπορούν να εξασκηθούν στον προσανατολισμό, στην σχεδίαση, στην αναπαραγωγή, ταξινόμηση. Επίσης θα εξασκηθούν στις έννοιες του μήκους, επιφάνειας, χώρου, χρόνου, χρήματος, συμμετρίας σχημάτων, στις πράξεις που θα κάνουν με τα έσοδα από τις παραστάσεις. Ανάλογα βέβαια την τάξη θα ποικίλει ο βαθμός δυσκολίας.

Όσον αφορά στην ιστορία σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα στόχοι είναι οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με τους σημαντικότερους ελληνικούς μύθους, να γνωρίζουν σημαντικά γεγονότα του παρελθόντος, να ενημερωθούν για τις κοινωνικές, πολιτισμικές, θρησκευτικές διαφορές του κοινωνιών, να αποκτήσουν εθνική συνείδηση, διάθεση συνεργασίας, αλληλοκατανόηση, να οργανώνουν ιστορικές πληροφορίες.

Ενδεικτικές δραστηριότητες θα ήταν οι μαθητές να γράψουν κείμενα και να αναπαραστήσουν διάφορους μύθους, να κατασκευάσουν φιγούρες και να παίξουν έργα από την αρχαία Ελλάδα, τους πόλεμους στην αρχαία ακόμα και τη βυζαντινή ιστορία. Υπάρχουν πολλές παραστάσεις που αναφέρουν αυτές τις περιόδους. Επίσης θα μπορούσαν να μελετήσουν τις επιρροές συζητώντας και ερευνώντας για παράδειγμα τη φιγούρα του Σιορ Διονύσιου. Σίγουρα το θέατρο σκιών μπορεί να αποτελέσει αφορμή για διαπολιτισμική μελέτη αφού οι ήρωες προέρχονται από διάφορους λαούς οι οποίοι συμβιώνουν αλλά και να αναγκάζονται να λύσουν πολλά προβλήματα όπως συμβαίνει σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει το νου του να αποφεύγονται οποιεσδήποτε αναφορές που μπορούν να οδηγήσουν σε καταστάσεις ρατσισμού ή ξενοφοβίας.

Όσον αφορά στη γεωγραφία σύμφωνα με τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος οι μαθητές πρέπει να αναγνωρίζουν τη θέση των γεωγραφικών διαμερισμάτων στον χάρτη, να ξεχωρίζουν ιστορικές πόλεις, να γνωρίζουν στοιχεία του πολιτισμού κάθε λαού, να αποκτήσουν κατανόηση, επικοινωνία, αλληλεγγύη.

Ενδεικτικές δραστηριότητες θα μπορούσε να είναι οι μαθητές με αφορμή τους ήρωες να μελετήσουν τον τόπο καταγωγής τους, τις συνήθειες, τα ήθη, τα έθιμα, τις παραδόσεις, τις ενδυματολογικές συνήθειες, τη μουσική, τη λαογραφία. Αντίστοιχα στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μπορούν να μελετήσουν ήρωες από διάφορους λαούς όπως Εβραίους, Αλβανούς κ.α.

Όσον αφορά το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής σύμφωνα με τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος οι μαθητές πρέπει να κατανοήσουν τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των πολιτών, να διαχειρίζονται δύσκολα κοινωνικά και ηθικά προβλήματα, οικουμενικές και διαχρονικές αξίες της κοινωνίας. Σημαντική είναι η ενθάρρυνση των μαθητών ώστε να αξιολογούν με κριτικό πνεύμα θέματα ισότητας, δικαιοσύνης, η πολιτισμική ανάπτυξη, η ενίσχυση της εθνικής ταυτότητας, η συνειδητοποίηση του ρόλου των διαφόρων ομάδων, η διαφορετικότητα, ο πλουραλισμός, η κοινωνική συνοχή, κοινωνική αλληλεγγύη. Το θέατρο σκιών υπηρετεί πολλούς από τους παραπάνω στόχους αφού συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση του ατόμου, στην κοινωνική ένταξη, προσφέροντας ευκαιρίες έκφρασης, συνεργασίας. Συμβάλλει στην κατανόηση του λαϊκού πολιτισμού, στην αισθητική ανάπτυξη, στην κατανόηση των διαφόρων πολιτευμάτων και θεσμών. Ενδεικτικές δραστηριότητες θα ήταν οι μαθητές να κάνουν έρευνα για να συγκεντρώσουν στοιχεία για τα πολιτεύματα, τους κοινωνικούς θεσμούς. Θα μπορούσαν οι μαθητές μέσω μιας παράστασης να παρουσιάσουν ήθη, έθιμα, παραδόσεις των Ελλήνων αλλά κι άλλων χωρών και να ερευνήσουν τρόπους αρμονικής συμβίωσης.

Φυσικά η συνεισφορά του θεάτρου σκιών στην διδακτική των φυσικών επιστημών είναι σημαντική. Με βιωματικό τρόπο τα παιδιά που παίζουν μία παράσταση μαθαίνουν για το φωτισμό, τη δημιουργία της σκιάς. Μαθαίνουν για τα ηλεκτρικά κυκλώματα, για μονωτές, αγωγές, διακόπτες, καλώδια, τρόπους διάδοσης φωτός,, τις ιδιότητες της διαφάνειας, τη διάχυση, απορρόφηση του φωτός κ.α.

Όσον αφορά στη μελέτη περιβάλλοντος σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα στόχοι είναι η απόκτηση γνώσεων ώστε οι μαθητές να μελετούν τις αλληλεπιδράσεις του φυσικού και ανθρωπογενούς περιβάλλοντος, την έννοια της αειφορίας. Επίσης οι μαθητές να αναπτύξουν την έννοια της φιλοπατρίας, την ευαισθητοποίηση σε θέματα πολιτισμού, περιβάλλοντος. Ενδεικτικές δραστηριότητες που μπορούν να πραγματοποιήσουν οι μαθητές είναι να διοργανώσουν παραστάσεις που να καθρεφτίζουν την ίδια τη ζωή και να ασχολούνται με θέματα όπως η αρμονική συνύπαρξη, οι συγκρούσεις, η αγάπη, ο θάνατος, οι σχέσεις, το διαζύγιο, οι αναπηρίες, η συμπεριφορά, ο εκφοβισμός, η κακοποίηση. Επίσης οι μαθητές μπορούν να δημιουργήσουν παραστάσεις που να ασχολούνται με περιβαλλοντικά ζητήματα, όπως η ρύπανση, οι πυρκαγιές, η μόλυνση, με θέματα κυκλοφοριακής αγωγής ή τέλος θέματα αγωγής υγείας όπως η υγεία, η διατροφή, οι πρώτες βοήθειες.

Όσον αφορά στη Φυσική Αγωγή σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα στόχος της Φυσικής Αγωγής είναι να συμβάλλει στη σωματική ανάπτυξη των μαθητών, στην ανάπτυξη του κινητικών δεξιοτήτων, των αντιληπτικών ικανοτήτων, του συντονισμού. Να καλλιεργήσουν το ρυθμό, την κίνηση, τη μη λεκτική επικοινωνία, να καλλιεργήσουν στοιχεία της ελληνικής

λαϊκής παράδοσης, να αναπτύξουν τη συνεργασία, το ομαδικό πνεύμα, την υπομονή, το ρυθμό, τον αυτοσχεδιασμό.

Ενδεικτικές δραστηριότητες που μπορεί να κάνουν οι μαθητές είναι να αντιγράφουν τις κινήσεις που κάνουν οι φιγούρες, τον χορό των διαφόρων ηρώων, τους χορούς της πατρίδα τους αλλά και άλλων ξένων χωρών. Να αυτοσχεδιάσουν με φανταστικούς χορούς ή χορούς από παλιότερες εποχές. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να διδάξει πώς γίνεται η εμφύχωση μιας φιγούρας δηλαδή πώς μιλάει, περπατάει, αντιδρά, συμπεριφέρεται.

Όσον αφορά στη μουσική ως στόχοι τίθενται η αναγνώριση της μουσικής ταυτότητας των χωρών, η μελέτη μουσικών μοτίβων, η μουσική αναπαραγωγή. Ενδεικτικά οι μαθητές μπορούν να μάθουν και να τραγουδούν τραγούδια των ηρώων όπως τσάμικο, καντάδα, αμανές. Έτσι υπηρετείται ο στόχος της μουσικής διάσωσης ενός τόπου αλλά και η διαπολιτισμική εκπαίδευση η οποία υπογραμμίζει ότι η μουσική είναι μία και διεθνής γλώσσα.

Όσον αφορά στη Θεατρική Αγωγή σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών σκοπός της Θεατρικής Αγωγής είναι η έκφραση, η συνεργασία, η ένταξη στην ομάδα, η καλλιέργεια του ψυχικού κόσμου, η ανάπτυξη της σχέσης με την πολιτισμό, η ανάπτυξη φραστικών δεξιοτήτων, η γνωριμία με τα ρεύματα. Ενδεικτικές δραστηριότητες είναι η διοργάνωση θεατρικών παραστάσεων ώστε να μάθουν τη διαδικασία οι μαθητές αλλά και οι παραστάσεις θεάτρου σκιών όπου οι μαθητές θα μάθουν τις συγκεκριμένες τεχνικές αναπτύσσοντας έτσι τη δημιουργική έκφραση, τη συνεργασία, την ένταξη σε ομάδα. Οι μαθητές με όλα τα παραπάνω γίνονται δέκτες αλλά και παραγωγοί καλλιτεχνικού προϊόντος.

5. Ο ηλεκτρονικός Καραγκιόζης με τη χρήση του λογισμικού e shadow

Στην εποχή που διανύουμε που χαρακτηρίζεται από την αλματώδη τεχνολογική εξέλιξη ο παραδοσιακός Καραγκιόζης ψηφιοποιείται και αποτελεί ένα ακόμα διδακτικό εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς εφόσον καταρρίπτει τα εμπόδια του παραδοσιακού π.χ μπερντές, μεταφορά κ.ά. και είναι εύκολο ακόμα και για τα παιδιά να δημιουργήσουν μια ηλεκτρονική παράσταση. Το λογισμικό λέγεται e shadow και είναι ελεύθερο και δημιουργήθηκε στο Πολυτεχνείο Κρήτης από μια ομάδα επιστημόνων αποτελούμενη από τους: Ν,Μουμουτζής, Μ.Χριστουλάκης, Α.Πιτσιλάδης, Γ.Στυλιανάκης, Γ.Σηφάκης, Α.Μωραϊτή, Σ.Χριστοδουλάκης.

Πρόκειται για ένα εργαλείο που μπορεί να εισάγει το θέατρο σκιών στα σχολεία και να βοηθήσει στον τομέα της δημιουργικής έκφρασης. Στο λογισμικό αυτό υπάρχει η δυνατότητα οι χρήστες να χρησιμοποιήσουν φιγούρες από τη βιβλιοθήκη ή να δημιουργήσουν τις δικές τους με ένα μέτριας δυσκολίας λογισμικό, να τις ψηφιοποιήσουν και να δημιουργήσουν τις δικές τους. Εκείνοι που θα ασχοληθούν με την ψηφιοποίηση μπορούν να χρησιμοποιήσουν και εφαρμογές της τεχνητής νοημοσύνης που βοηθούν με γρήγορα βήματα να γίνει η επεξεργασία στα κομμάτια που αποτελούν μια φιγούρα. Σημαντικό επίσης είναι ότι η παράσταση μπορεί να βιντεοσκοπηθεί και το αρχείο να το δει οποιοσδήποτε ενδιαφέρεται.

Ο ηλεκτρονικός Καραγκιόζης προσφέρει όλα τα οφέλη που αναφέρθηκαν και αναλύθηκαν στον παραδοσιακό Καραγκιόζη και ακόμη περισσότερα καθώς εμπλέκονται και τα οφέλη από τη χρήση των νέων τεχνολογιών. Ενδεικτικά λοιπόν μπορούμε να αναφέρουμε ότι οι μαθητές εξασκούνται στη φαντασία, στη συνεργασία, στον αυτοσχεδιασμό, στη δημιουργική γραφή, στη μουσική, την ενδυματολογία, το χορό, τη ζωγραφική, την πολυπολιτισμικότητα και επιπλέον ψυχαγωγούνται και χαίρονται.

Τα αντίστοιχα οφέλη αποκομίζουν οι μαθητές που παρακολουθούν το πρόγραμμα ειδικής αγωγής καθώς όλα τα αντικείμενα μπορούν να γίνουν με ένα άκρως παιγνιώδη τρόπο.

Το σημαντικό επίσης στοιχείο είναι ότι το εργαλείο του παραδοσιακού ή του ηλεκτρονικού καραγκιόζη μπορεί να το εκμεταλλευτεί ο εκπαιδευτικός σε πολλά από τα μαθήματα όπως είναι η ιστορία, τα θρησκευτικά, η κοινωνική και πολιτική αγωγή για τα οποία τα παιδιά νιώθουν ανία έως και απέχθεια. Απόλυτη εφαρμογή μπορεί να βρει το θέατρο σκιών στα προγράμματα που υλοποιούνται στα σχολεία, τα περιβαλλοντικά, πολιτιστικά, αγωγής υγείας, κυκλοφοριακή αγωγή.

Έτσι λοιπόν οι ήρωες του θεάτρου σκιών μπορούν να μιλήσουν, να προτείνουν, να θεραπεύσουν να προλάβουν πολλά θέματα και προβλήματα που παρουσιάζονται όπως ο εκφοβισμός, ο ρατσισμός, η βία, η ξενοφοβία, η επιθετικότητα. Επιπλέον μπορούν να προσεγγίσουν θέματα υγείας, διατροφής, πρόληψης.

6. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Όπως όλα τα καλλιτεχνικά μαθήματα έτσι και το θέατρο σκιών όταν εισάγονται στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν έχουν στόχο να αποκτήσουν διδακτικούς σκοπούς, συγκεκριμένων μαθημάτων. Οι τέχνες δεν έχουν παιδαγωγικό χαρακτήρα από μόνες τους. Αποκτούν εκπαιδευτική διάσταση όταν οι εκπαιδευτικοί τις χρησιμοποιούν ως εργαλεία με σκοπό την ενεργό και βιωματική μέθεξη με τους μαθητές τους (Μείζον πρόγραμμα επιμόρφωσης, τόμος β', 2011). Άρα είναι αυτονόητο ότι ο εκπαιδευτικός παίζει πρωταρχικό ρόλο καθώς σε αυτόν βασίζεται ο μετασχηματισμός της διδασκαλίας από μια διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές από απλοί παρατηρητές της εκπαιδευτικής διαδικασίας γίνονται συνδημιουργοί.

Βέβαια είναι αναντίρρητο ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν εκπαιδευτεί ή επιμορφωθεί κατάλληλα στη χρήση του θεάτρου σκιών. Η κατάσταση δυσκολεύει περισσότερο αν αναλογιστεί κανείς ότι η πλειοψηφία των φοιτητών δεν ασχολείται ενεργά με την τέχνη (Γαργαλιάνος, 2006). Η τέχνη του θεάτρου σκιών αντιμετωπίζεται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ως υποσύνολο της θεατρικής αγωγής. Η ενασχόληση λοιπόν των φοιτητών γίνεται επιδερμικά με αποτέλεσμα να μην μπορούν να αντιληφθούν την σημασία αυτής της μορφής τέχνης και της μεγάλης σημασίας που μπορεί να έχει αν εφαρμοστεί στην εκπαιδευτική διαδικασία (Γραμματάς, 2003).

Ο ρόλος του δασκάλου λοιπόν πρέπει να είναι υποστηρικτικός. Να εμπυχώνει τα παιδιά ώστε να μην απογοητεύονται και να υπάρχει στο νου όλων ότι αυτή η μορφή τέχνης είναι πολύ απαιτητική και δύσκολη όμως προσφέρει πολλά οφέλη στο παιδί.

7. Συμπεράσματα

Από όσα αναφέρθηκαν μέχρι εδώ φαίνεται ξεκάθαρα η σπουδαιότητα του θεάτρου σκιών. Η αξία του φαίνεται από το γεγονός ότι μπορεί να αποτελέσει ένα άριστο εργαλείο διδασκαλίας για όλα τα μαθήματα. Μπορούν να διδαχτούν με ευχάριστο τρόπο μία πληθώρα μαθημάτων και αντικειμένων. Επίσης το θέατρο σκιών μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο της διδασκαλίας και οι μαθητές να μελετήσουν την ιστορία του. Επιπλέον μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο ψυχαγωγίας με την παρακολούθηση παραστάσεων. Τέλος μπορεί να

αποτελέσει εργαλείο για την αντιμετώπιση προβλημάτων όπως είναι θέματα κοινωνικά, περιβαλλοντικά, υγείας.

Βιβλιογραφία

Albers, P., & Harst, J. C. (2007). *The arts, new literacies and multimodality*, English Education.

Άλκηστις. (1999). *Κουκλοθέατρο σκιών*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Γαλάνης, Β. (2012). *Το θέατρο σκιών στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο*, επιμ. Γκόβας κ.ά, Αθήνα.

Γαργαλιάνος, Σ. (2006). *Θεατρική Αγωγή-Θεατρικό παιχνίδι-Τεχνικές και πρακτικές στην εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη: Άλφα-Σίγμα.

Γενειατάκη, Ε. (1989). *Το θέατρο σκιών στην εκπαίδευση, Το παιδικό θέαμα*. Αθήνα: Κατσανιώτη.

Γραμματάς, Θ. (2003). *Θέατρο και παιδεία*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Hobbs, R. (2006). Multiple visions of multimedia literacy: Emerging areas of synthesis. In M. C. McKenna, L. D. Labbo, R. D. Kleffer & D. Reinking (Eds.), *International Handbook of literacy and technology*. N.Y.: Lawrence Erlbaum.

Καλλέργης, Η. (2003). Καραγκιόζης και παιδική ψυχή. στο Β. Αναγνωστόπουλος (επιμ.), *Θέατρο σκιών και εκπαίδευση*.

Κανάκης, Ι. (1989). *Διδασκαλία και μάθηση με σύγχρονα μέσα επικοινωνίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Η Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μέγα, Γ. (2011). Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας στην εκπαίδευση. Στο *Μείζον Πρόγραμμα επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, Βασικό επιμορφωτικό υλικό: Τόμος Α: Γενικό μέρος*. Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Μόλλας, Δ. (2002). *Ο Καραγκιόζης μας-Ελληνικό θέατρο σκιών*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.

Μυστακίδου, Α. (1982). *Karagoz: Το θέατρο σκιών στην Ελλάδα και στην Τουρκία*. Αθήνα: Ερμής.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο/Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης. (2011). *Η διδακτική των τεχνών στο δημοτικό, Βασικό επιμορφωτικό υλικό: τόμος Β': Ειδικό μέρος*, ΠΕ70 Δάσκαλοι, Αθήνα.

Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2002). *Η μέθοδος project στη θεωρία και στην πράξη*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Τζιόβας, Δ. (1993). *Το παλίμψηστο της ελληνικής αφήγησης*. Αθήνα: Οδυσσεάς.

Χατζηδήμου, Δ. (2011). Εναλλακτικές μορφές, τεχνικές και μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης Στο *μείζον πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, Βασικό επιμορφωτικό υλικό: Τόμος Α'*. Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Συγγραφείς

Αβραμίδης Ηλίας, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Αγαλιώτης Ιωάννης, Καθηγητής Τμήμα Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής Πολιτικής,
Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
Αγγελάκη Ρόζη-Τριανταφυλλιά, Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ
Αγγέλη Αθηνά, Εκπαιδευτικός
Αγοραστός Ευθύμιος, Φοιτητής στο ΠΜΣ Ειδική Αγωγή & Εκπαίδευση, Εργαστήριο Ειδικής
Αγωγής & Εκπαίδευσης
Αδαμοπούλου Χαρούλα, Υποψήφια Διδάκτωρ, Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η, Πανεπιστήμιο Πατρών
Ανδρέου Γεωργία, Καθηγήτρια ΠΤΕΑ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
Αντωνίου Ειρήνη, Φοιτήτρια στο ΠΜΣ Ειδική Αγωγή & Εκπαίδευση, Εργαστήριο Ειδικής
Αγωγής & Εκπαίδευσης
Αποστολάκη Αλεξάνδρα, Υποψήφια Διδάκτωρ, ΠΤΔΕ, ΠΙ
Αποστολάκη Δήμητρα, Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, Υποψήφια Διδακτόρισα Τ.Επ.Ε.Κ.Ε. Παν.
Πατρών
Αποστολούδα Βασιλική, Διδάσκουσα, Πανεπιστημιακό Κολέγιο Λόγος - Μεταδιδακτορική
ερευνήτρια, ΑΠΘ
Βαγιάνος Δημήτριος, ΕΔΙΠ, Τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών, Πανεπιστήμιο
Μακεδονίας
Βακάρου Γεωργία, Υποψήφια Διδάκτωρ, ΠΙ
Βασιλάκη Αικατερίνη, Υποψήφια Διδάκτωρ, ΠΤΔΕ, ΠΙ
Βερυκόκκου Ιουστίνη, Προπτυχιακή Φοιτήτρια, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Βλάχου Όλγα, Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, Διευθύντρια 13ου Δημοτικού Σχολείου Πατρών
Βρετουδάκη Ελένη, Ε.ΔΙ.Π Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης
Γαλάνη Αλεξάνδρα, Ε.Ε.Π., ΠΤΔΕ, ΠΙ
Γαρμπής Αριστογιάννης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών, Τμήμα Διοικητικής Επιστήμης
και Τεχνολογίας
Γεωργακοπούλου Ευθυμία, Εκπαιδευτικός, Φοιτήτρια στο ΠΜΣ Επιστήμες της Αγωγής,
ΠΤΔΕ, ΠΙ
Γεωργόπουλος Κωνσταντίνος, ΠΕ70, Υποδιευθυντής στο 13ο Δημοτικό Σχολείο Πατρών
Γιαννόπουλος Λεωνίδας, Φοιτητής στο ΠΜΣ Ειδική Αγωγή & Εκπαίδευση, Εργαστήριο
Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης, ΠΤΔΕ, ΠΙ
Γκαλτέμη Έλλη, Προπτυχιακή Φοιτήτρια, ΠΤΔΕ, ΠΙ
Γκάτσα Τατιανή, Μέλος ΕΔΙΠ, ΠΤΔΕ, ΠΙ
Γκιαούρη Στεργιανή, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΠΤΝ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Γκόγκας Θεμιστοκλής, Αναπληρωτής Καθηγητής, ΠΤΔΕ, ΠΙ
Γκόντζος Ιάσων Παναγιώτης, Φοιτητής, Τμήμα Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Δυτικής
Μακεδονίας
Γκουλγκούτη Αναστασία, Εκπαιδευτικός του 1^{ου} Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου
Ιωαννίνων
Γουργουρίνη Αικατερίνη, Κοινωνική Λειτουργός MSc MPH, Υπ. Διδάκτωρ
Πανεπιστημίου Πατρών
Γρίβα Χρυσανγή, Προπτυχιακή Φοιτήτρια, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Γριβόπουλος Κωνσταντίνος, Εκπαιδευτικός Φυσικής, 2^ο ΓΕΛ Νεοχωρίου Αιτωλοακαρνανίας
Δάλλα Βικτώρια, Φοιτήτρια στο ΠΜΣ Ειδική Αγωγή & Εκπαίδευση, Εργαστήριο Ειδικής
Αγωγής & Εκπαίδευσης, ΠΤΔΕ, ΠΙ
Δάλλα Μαριαλένα, Φοιτήτρια στο ΠΜΣ Ειδική Αγωγή & Εκπαίδευση, Εργαστήριο Ειδικής
Αγωγής & Εκπαίδευσης, ΠΤΔΕ, ΠΙ

Δάλλα Χριστιάνα, Προπτυχιακή Φοιτήτρια, Τμήμα Επιστημών Διατροφής και Διαιτολογίας, Διεθνές Πανεπιστήμιο Ελλάδος
Δασκάλου Βασιλική, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης
Δασούλα Μαρία Ελένη, Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, ΠΤΔΕ, ΠΙ
Δημόπουλος Κωνσταντίνος, Εκπαιδευτικός/Φιλολόγος
Διαλεκτόπουλος Θανάσης, Διευθυντής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δράμας
Διαμάντη Βασιλική, Εκπαιδευτικός ΠΕ70
Δρόσος Κωνσταντίνος, Υποψήφιος Διδάκτωρ, Εργαστήριο Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης, Π.Τ.Δ.Ε, ΠΙ
Δρούμπαλης Κωνσταντίνος, Προπτυχιακός Φοιτητής, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Ευαγγέλου Χριστίνα, Φοιτήτρια στο ΠΜΣ Ειδική Αγωγή & Εκπαίδευση, Εργαστήριο Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης, ΠΤΔΕ, ΠΙ
Ζάγκος Χρήστος, Αναπληρωτής Καθηγητής Τμήματος Φιλοσοφίας Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Ζαντραβέλη Βαρβάρα, Καθηγήτρια Αγγλικών, Διευθύντρια του 4ου Γυμνασίου Πρέβεζας
Ζάρρα-Φλούδα Μαρία, Διευθύντρια του 1^{ου} Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων
Ζαφείρη Μαρία, Φοιτήτρια στο ΠΜΣ Ειδική Αγωγή & Εκπαίδευση, Εργαστήριο Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης, ΠΤΔΕ, ΠΙ
Ζιάβρου Αικατερίνη, Φοιτήτρια, ΠΜΣ στις Ευρωπαϊκές Πολιτικές Νεολαίας, Επιχειρηματικότητας και Πολιτισμού, Τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
Ηλιόπουλος Παναγιώτης, Δρ. Φιλοσοφίας, Μέλος ΕΔΙΠ, ΠΙ
Θεοχάρης Ηλίας, Εκπαιδευτικός ΠΕ
Θεοχάρης Θωμάς, Μεταδιδακτορικός Ερευνητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Κάκου Ραφαέλα, Φοιτήτρια, ΠΤΔΕ, ΠΙ
Καμπαδέλη Ιφιγένεια, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Καραγιαννίδης Χαράλαμπος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής
Καρακατσάνη Δέσποινα, Καθηγήτρια Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής
Καραλής Θανάσης, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών
Καραπάνου Χριστίνα, Φοιτήτρια, ΠΤΔΕ, ΠΙ
Καρασσαβίδου Ελένη, Ε.Δι.Π., ΠΤΔΕ, ΠΙ
Καρράς Γρηγόριος, Υποψ. Διδάκτορας ΠΤΝ, ΠΙ
Κασόλα Σοφία, Υποψήφια Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Πατρών
Κατσίκη Ελένη, Φοιτήτρια στο ΠΜΣ Ειδική Αγωγή & Εκπαίδευση, Εργαστήριο Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης, ΠΤΔΕ, ΠΙ
Κατσούλα Ξένη, Φοιτήτρια, ΠΤΔΕ, ΠΙ
Καψάλης Χρίστος, Προπτυχιακός Φοιτητής, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Κίτσου Ιωάννα, Εκπαιδευτικός ΠΕ70
Κοζιάκη Βασιλική, Εκπαιδευτικός ΠΕ70 - Msc Εκπαιδευτική Ψυχολογία
Κοταρέλα Όλγα, Φιλολόγος και υποδιευθύντρια στο 1ο ΓΕΛ Λευκάδας «Αθανάσιος Ψαλίδας»
Κούκου Μήνα, Εκπαιδευτικός PhD, Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Κουτρούμπα Βασιλική, Φοιτήτρια στο ΠΜΣ Ειδική Αγωγή & Εκπαίδευση, Εργαστήριο Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης, ΠΤΔΕ, ΠΙ
Κουφού Σοφία, Δασκάλα, Υποψήφια Διδακτόρισα, Τμήμα Φιλολογίας, Πανεπιστήμιο Πατρών
Κυριωτάκη Μαρία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης
Κυριαζή Βιλελμίνη, Εκπαιδευτικός ΠΕ 70.50
Κυριαζής Νικόλαος, Κάτοχος Μεταπτυχιακού, ΠΤΔΕ, ΠΙ

Κυριζάκης Εμμανουήλ, Προπτυχιακός φοιτητής, Τμήμα Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Κωστανάσιου Δήμητρα, Προπτυχιακή Φοιτήτρια, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Κώτσης Κωνσταντίνος Θ., Καθηγητής, ΠΤΔΕ, ΠΙ
Λαδιάς Γεώργιος, Υποψήφιος Διδάκτωρ, Τμήμα Φιλοσοφίας, ΠΙ
Λαμπρόπουλος Αντώνιος, Μ.Δ, Δάσκαλος, διευθυντής δημοτικού σχολείου Αγκαιριάς Πάρου
Λατσίνου Βασιλική, ΠΕ06, Εκπαιδευτικός
Λιόλιου Αδαμαντία-Λαμπρινή, Εκπαιδευτικός ΠΕ70
Μαμούρα Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Μαρίνου Μαρία, Ανεξάρτητη Ερευνήτρια MSc, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
Μαρκοδημητράκη Μαρία, Αναπληρώτρια καθηγήτρια Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης
Μαυρομμάτης Γεώργιος, Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, Απόφοιτος ΠΤΔΕ Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Μήττας Ηλίας, Μεταπτυχιακός φοιτητής
Μουσουλή Κωνσταντίνα-Ευθυμία, Υποψήφια Διδάκτωρ του ΠΤΔΕ, ΠΙ
Μπάλιας Στάθης, Καθηγητής, Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η, Πανεπιστήμιο Πατρών
Μπάντιου Μαρίνα, Διδάσκουσα Διδακτικής της Ιστορίας και Προφορικής Ιστορίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Μπασούκου Λίνα, Υποψήφια διδάκτωρ, Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας
Μπέλλου Ιωάννα, ΕΔΙΠ, ΠΤΔΕ, ΠΙ
Μπιτσαβάς Ελευθέριος, Προπτυχιακός Φοιτητής, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Μπουκουβάλα Ευαγγελία, Φοιτήτρια στο ΠΜΣ Ειδική Αγωγή & Εκπαίδευση, Εργαστήριο Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης, ΠΤΔΕ, ΠΙ
Μυλωνά Ιωάννα, Φοιτήτρια στο ΠΜΣ Ειδική Αγωγή & Εκπαίδευση, Εργαστήριο Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης, ΠΤΔΕ, ΠΙ
Μυριούνη Γεωργία, Φοιτήτρια, ΠΤΔΕ, ΠΙ
Νικολακέας Άλκης, Διδάσκων, ΠΤΔΕ, ΠΙ
Νικολάου Σουζάννα-Μαρία, Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ, ΠΙ
Νικολοπούλου Παυλίνα, Ε.Δι.Π., Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
Ντάγκα Χριστίνα, Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, Φοιτήτρια στο ΠΜΣ Επιστήμες της Αγωγής, ΠΤΔΕ, ΠΙ
Ντάνη Αγγελική, Φοιτήτρια στο ΠΜΣ Ειδική Αγωγή & Εκπαίδευση, Εργαστήριο Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης, ΠΤΔΕ, ΠΙ
Ξανθόπουλος Ευστράτιος, Φοιτητής στο Τμήμα Μηχανικών Αυτοματισμού, Διεθνές Πανεπιστήμιο Ελλάδος
Ξανθοπούλου Βασιλική, Φοιτήτρια στο ΠΜΣ Ειδική Αγωγή & Εκπαίδευση, Εργαστήριο Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης, ΠΤΔΕ, ΠΙ
Ξέστερνου Βασιλική, Υποψήφια διδάκτωρ
Πανάγου Δημήτρης, Υποψήφιος Διδάκτωρ, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Παντελή Παρασκευή, Φοιτήτρια, ΠΤΔΕ, ΠΙ
Παπαδόπουλος Σίμος, Αναπληρωτής Καθηγητής, ΠΤΔΕ, Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης
Παπαδοπούλου Κυριακή, Εκπαιδευτικός του 1^{ου} Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων
Παπαδοπούλου Χρυσούλα, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Παπαλάμπρου Ευγενία, Υποψήφια διδάκτωρ
Παπασωτήρη Γαρυφαλιά, Φοιτήτρια στο ΠΜΣ Ειδική Αγωγή & Εκπαίδευση, Εργαστήριο Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης, ΠΤΔΕ, ΠΙ
Παπούδη Δέσποινα, Επίκουρος Καθηγήτρια, Πανεπιστημίου Θεσσαλίας Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής

Παππά Αφροδίτη, Φοιτήτρια στο ΠΜΣ Ειδική Αγωγή & Εκπαίδευση, Εργαστήριο Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης, ΠΤΔΕ, ΠΙ
Παππά Ευγενία, Υποψήφια Διδάκτωρ, ΠΤΔΕ, ΠΙ
Πάτσης Παναγιώτης, Υποψήφιος Διδάκτωρ του Πανεπιστημίου του Γκέτεμποργκ
Παύλου Ευάγγελος-Στυλιανός, Καθηγητής - Ειδικός παιδαγωγός, Υποψήφιος διδάκτωρ, Τμήμα Διοικητικής Επιστήμης & Τεχνολογίας, Πανεπιστήμιο Πατρών
Πετρογιάννης Πέτρος, Μεταπτυχιακός φοιτητής ΕΑΠ
Πήχα Ελένη, Προπτυχιακή Φοιτήτρια, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Πλαστήρα Ρόζα, Εκπαιδευτικός Εικαστικός (ΠΕ 08), Υποψήφια Διδάκτωρ, ΠΤΔΕ, ΠΙ
Πλησιώτη Ελπινίκη, Φοιτήτρια στο ΠΜΣ Ειδική Αγωγή & Εκπαίδευση, Εργαστήριο Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης
Ράγγου Όλγα, Φοιτήτρια, ΠΤΔΕ, ΠΙ
Ράπτη Ειρήνη-Αγλαΐα, Υποψήφια Διδακτορίσσα Π.Τ.Δ.Ε., ΠΙ, Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης
Σαλτάρη Μαρία-Ανθή, Φοιτήτρια, ΠΤΔΕ, ΠΙ
Σεφέρη Νικολέτα, Φοιτήτρια στο ΠΜΣ Ειδική Αγωγή & Εκπαίδευση, Εργαστήριο Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης
Σιόντης Κωνσταντίνος, Προπτυχιακός Φοιτητής, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Σούκερα Νεφέλη Σπυριδούλα, Φοιτήτρια, ΠΤΔΕ, ΠΙ
Σούλης Σπυρίδων-Γεώργιος, Καθηγητής ΠΤΔΕ, ΠΙ
Σοφός Αλιβίζος, Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Στάχτιαρης Γεώργιος, Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, Med, Διευθυντής 2^{ου} Δημοτικού Σχολείου Νεάπολης Αιτωλοακαρνανίας
Στύλος, Γεώργιος, Ε.Δι.Π., ΠΤΔΕ, ΠΙ
Ταμίσογλου Χρύσα, Ε.Δι.Π., ΠΤΔΕ, ΠΙ
Τζαφόλια Κωνσταντίνα, Προπτυχιακή Φοιτήτρια, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Τοσουνίδης Αντώνης, Dr. Sportwiss. ΕΕΠ-Φυσικής Αγωγής, ΠΤΔΕ, Παν/μιο Δυτ. Μακεδονίας
Τοσουνίδου Αντιγόνη, ΠΕ02, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια ΠΤΔΕ, ΠΙ
Τουλούπης Θάνος, Επίκουρος Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Τσιάβος Χρήστος, Φοιτητής στο ΠΜΣ Ειδική Αγωγή & Εκπαίδευση, Εργαστήριο Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης, ΠΤΔΕ, ΠΙ
Τσιβίκη Αθηνά, Εκπαιδευτικός ΠΕ02 και ΠΕ71
Τσιμπιδάκη Ασημίνα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Τσιρέβελου Βάσω, Φιλολόγος
Τσιχουρίδης Χαρίλαος, Επίκ. Καθηγητής Τ.Επ.Ε.Κ.Ε. Παν. Πατρών
Τσουμπούλη Κωνσταντίνα, Εκπαιδευτικός ΠΕ 70
Φρυδάκη Ευαγγελία, Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Χανδρινού Σπυριδούλα, Φοιτήτρια στο ΠΜΣ Ειδική Αγωγή & Εκπαίδευση, Εργαστήριο Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης, ΠΤΔΕ, ΠΙ
Χαντζή Στέλλα, Εκπαιδευτικός, PhD στην Παιδαγωγική
Χαριτάκη Γαρυφαλιά, Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων – Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ
Χασάπης Δημήτριος, Μεταπτυχιακός φοιτητής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
Χασάπης Δημήτριος, Υποψήφιος Διδάκτωρ, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου