Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων • Σχολή Επιστημών Αγωγής
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Επιτροπή Εκδηλώσεων
Επιστημονικού Λόγου, Τέχνης & Εξωστρέφειας

Πρακτικά Διημερίδας με θέμα
"Σύνδεση Σχολείου και Πανεπιστημίου: Η Φωνή των Φοιτητών και των Εκπαιδευτικών"

Επιμέλεια:
Α. Γαλάνη, Τ. Γκάτσα, Ρ. Καραχάλιου,
Μ. Λιακοπούλου, Ε. Νικολάου

27 & 28
Μαΐου 2023

Παιδαγωγικό Τμήμα
Δημοτικής Εκπαίδευσης

ΣΥΝΔΕΣΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ:

Η ΦΩΝΗ ΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΔΙΗΜΕΡΙΔΑΣ

Επιμέλεια: Αλεξάνδρα Γαλάνη, Τατιανή Γκάτσα, Ράνια Καραχάλιου, Μαρία Λιακοπούλου, Ειρήνη Νικολάου

Σχεδιασμός/ επεξεργασία εξωφύλλου: Βάσια Κλείτσα

ISBN: 978-618-82063-1-1

Περιεχόμενα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ 8

ΣΧΟΛΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ 11

Διαμορφώνοντας ενεργούς πολίτες: Ο ρόλος του σχολικού εγχειριδίου, ... 12
Σοφία Κώτση

Ο ρόλος του Προϊσταμένου σε ολιγοθέσιο Δημοτικό σχολείο 29
Αντώνιος Πατητάρας

Εισαγωγή και διαχείριση καινοτομιών: Η περίπτωση της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου 44
Ιωάννα Αποστόλου, Λίνα Γκαπράνη, Χριστίνα Ντάγκα

Σύνδεση δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ο ρόλος του Εθνικού Οργανισμού Εξετάσεων (ΕΟΕ) 61
Γεώργιος Δάσιος, Κωνσταντίνος Παπαμεντζελόπουλος Δημήτριος Γκότζος, Μαρία Λαϊνά, Μαρία Παπαγεωργίου

Η σημασία της ανάπτυξης επικοινωνιακών ικανοτήτων στους εκπαιδευτικούς: Μια εμπειρική μελέτη στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη σύνδεση των ικανοτήτων επικοινωνίας τους με την αποτελεσματικότητά τους στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας 73
Χριστίνα Σωτηροπούλου

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ & ΜΑΘΗΣΗ 91

Η χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην εκπαιδευτική διαδικασία στη μετά Covid-19 περίοδο στα νηπιαγωγεία 92
Αθηνά-Μαρία Λάμπρου, Ζωή Φιλάου, Βασίλειος Γκαντόλιας

Η επίδραση της μουσικής ακρόασης και της μουσικής εκπαίδευσης στις γνωστικές λειτουργίες εκτελεστικού ελέγχου παιδιών προσχολικής ηλικίας 104
Σοφία Δουκλιά, Ειρήνη Σκοπελίτη

Διερευνώντας τις αρχικές αντιλήψεις παιδιών προσχολικής ηλικίας για τα ορυκτά και τα πετρώματα 121
Αικατερίνη Παρίση, Ειρήνη Σκοπελίτη

Αξιοποίηση των αισθητήρων των smartphones ως δομικό κομμάτι των πειραμάτων Φυσικής: Το παράδειγμα του επιταχυνσιόμετρου 138
Παρασκευή Χριστονάση, Κωνσταντίνος Θ. Κώτσης

Ο γραμματισμός των μαθητών λυκείου σχετικά με έννοιες της σύγχρονης φυσικής 157
Γεωργία Βακάρου, Κωνσταντίνος Κώτσης

Από τον Μύθο στη Διδασκαλία της Ιστορίας:Μία πρόταση για ομαλή διδακτική μετάβαση 166
Θωμάς Θεοχάρης

ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ 189

Μαθησιακή δέσμευση και κοινωνικές ανισότητες την περίοδο της πανδημίας Covid-19: Ερευνητικές αναζητήσεις **190**
Κωνσταντίνα Διαμάντη

Ο φεμινιστικός *λόγος στην πολιτική επικοινωνία και πρακτική. Μελέτες περίπτωσης* **201**
Θεοχάρης Τσάγκας, Χρυσάνθη Κουτσιούκη, Αντιγόνη-Τσέσικα Γιαννακού, Ναούμ Κουτσώνας

Οι ταυτότητες Φύλου και η Ισότητα των Φύλων στη Σουηδία. Μια σύντομη Ανασκόπηση **218**
Αικατερίνη Πελέκη

ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ 233

Πολιτικές ένταξης ατόμων με αναπηρία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα **234**
Ειρήνη Αγλαΐα Ράπτη

Η αποτύπωση της αναπηρίας και των κοινωνικά ευπαθώς ομάδων στα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης **248**
Γρηγόριος Κολύδας

Η γονική εμπλοκή στη λήψη σχολικών και εκπαιδευτικών αποφάσεων για μαθητές/τριες με αναπηρία: Διερεύνηση των παραγόντων που προωθούν ή παρεμποδίζουν τη γονική συμμετοχή στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης **259**
Ευαγγελία Σιατήρα

Αποτελεί η αισιοδοξία παράγοντα επηρεασμού της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία; **278**
Γελάτσορα Κωνσταντίνα Ολυμπία

Γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Διερεύνηση των στάσεων των γονέων **295**
Ελένη Κεραμάρη, Δήμητρα Αποστολάκη

Επηρεάζει η συναισθηματική νοημοσύνη και ο αυτοπροσδιορισμός **312**

την ποιότητα ζωής των ατόμων με αναπηρία; **312**
Ειρήνη Μπάρκα

Ο κόσμος της οπτικής αναπηρίας: Τα εκπαιδευτικά προγράμματα, η παροχή βοήθειας, εκπαίδευσης και δεξιοτήτων κινητικότητας μέσω του έργου των συνοδών τυφλών **327**
Ευθύμιος Αγοραστός

Η επίδραση της ευτυχίας στην ποιότητα ζωής των ατόμων με κώφωση/βαρηκοΐα **339**
Κωνσταντίνα-Ευθυμία Μουσουλή

Μαθηματικά και μαθητές με οπτική αναπηρία ηλικίας 7-15 ετών **348**
Μπέτσιου Μυρτώ

Διεξαγωγή συστηματικής ανασκόπησης στο πεδίο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ): "Γλωσσικές παρεμβάσεις , με έμφαση στη δομή του λόγου, και χρήση των Νέων Τεχνολογιών σε παιδιά με κοχλιακά εμφυτεύματα και προβλήματα ακοής" **362**
Βικτωρία Δάλλα, Γαρυφαλιά Παπασωτήρη, Θεοχάρης Τσάγκας, Αντιγόνη-Τσέσικα Γιαννακού

Ανάλυση μελετών σχετικά με τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης στα άτομα με νοητική αναπηρία **379**
Κωνσταντίνα Κωστίκα

Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για τη διδασκαλία ξένων γλωσσών σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: μια συστηματική ανασκόπηση 396
Δάλλα Μαριαλένα, Ζιάβρου Αικατερίνη, Μπουκουβάλα Ευαγγελία

Ανεξάρτητη διαβίωση, διαπροσωπικές σχέσεις και ποιότητα ζωής ατόμων με νοητική αναπηρία: Το παράδειγμα μιας αλληλεξάρτησης 415
Γόγολου Νίκη

Διδάσκοντας STEAM σε μαθητές με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) 431
Βασίλειος Γκαντόλιας

Η καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με Δ.Α.Φ. μέσα από παρεμβάσεις που αξιοποιούν το θέατρο: μία συστηματική ανασκόπηση 451
Ιωάννα Μυλωνά, Πέτρος Μυλωνάς

Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις με χρήση Εικονικής Πραγματικότητας για μαθητές με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος με στόχο την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων: Μία συστηματική ανασκόπηση 470
Βασιλική Ξανθοπούλου, Ελένη Κατσίκη, Αγγελική Ντάνη

Αποτιμώντας τον θεσμό της παράλληλης στήριξης στην προσχολική εκπαίδευση: ενισχύει ή εμποδίζει την κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας; Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής 490
Ηλίας Βασιλειάδης, Σπύρος Κούτρας, Πέτρος Σταγιόπουλος, Ιωάννα Δημητριάδου

ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ 506

Η διαπολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτικών και η ενθάρρυνση της εμπλοκής γονέων αλλοδαπών μαθητών 507
Ευγενία Παππά

ΤΕΧΝΗ, ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ 524

Η μορφολογική προσέγγιση του παραμυθιού 525
Αλεξάνδρα Φώτη

Από τον Όλυμπο στη χώρα των Δάκων: μυθολογία και λαογραφία της Ελλάδας και της Ρουμανίας 541
Θεοχάρης Τσάγκας, Αντιγόνη-Τσέσικα Γιαννακού, Ναούμ Κουτσώνας

ΚΑΛΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ & ΑΓΩΓΗΣ 555

Παράλληλη συνδιδασκαλία 556
Κωνσταντίνος Γιαβρούτας, Δημήτριος Ντανόπουλος

Εισήγηση Διευθυντή κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς: Μια υπόθεση εργασίας 574
Ελένη Αντζουλάτου

Μια παιδαγωγική πρόταση για την ανάπτυξη της αειφόρου πολιτειότητας 584
Σωτηρία Ρέκλου

Road to reduction (eTwinning) 600
Δέσποινα Τσιφετάκη

Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις σε χαρισματικά παιδιά 608

Θεοχάρης Τσάγκας, Γαρυφαλιά Παπασωτήρη, Δάλλα Βικτωρία, Αντιγόνη-Τσέσικα Γιαννακού

Η θεατρική κούκλα ως εκπαιδευτικό εργαλείο σε τάξεις μαθητών και μαθητριών τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης 625
Ευαγγελία Αγγέλη

Αναπαραστάσεις του φύλου σε κείμενα μαζικής κουλτούρας για παιδιά. Μια διδακτική αξιοποίηση με σκοπό την ανάπτυξη του Κριτικού Γραμματισμού σε παιδιά της Β΄ Δημοτικού..... 647
Νικόλαος Καλκάνης

Ορθογραφία: ένα απαιτητικό εγχείρημα. Το παράδειγμα του 2ου Δημοτικού Σχολείου Πεύκης... 659
Ολυμπία Ζιάννη, Γλυκερία Δελή

Έρευνα-Δράση και Διδακτική της Ιστορίας: Εφαρμογή σε εκπαιδευτικούς 670
Θωμάς Θεοχάρης 670

Διαφοροποίηση διδασκαλίας: μια εμπειρική ματιά..... 682
Βασιλική Βασιλειάδου

Το Ηπειρώτικο πολυφωνικό τραγούδι και η διδασκαλία του στο Μουσικό σχολείο Ιωαννίνων ... 699
Παναγιώτης Τέλλης

Ενσώματη μάθηση και χορός στην εκπαίδευση: Θεωρητικές αφετηρίες και παιδαγωγικές εφαρμογές..... 712
Αικατερίνη Βασιλάκη

Ελληνικός παραδοσιακός χορός και κοινότητες πρακτικής: Η περίπτωση του σεμιναρίου στη λίμνη Πλαστήρα 725
Αλεξάνδρα Αποστολάκη

ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΣΕΝΑΡΙΑ 737

Διδακτικό σενάριο για τη διδασκαλία της έννοιας της ταχύτητας σε φοιτητές Παιδαγωγικών Τμημάτων 738
Μαριάνθη Θεοτοκάτου, Μαρία Θεοδωροπούλου

Κατασκευή απλού σεισμογράφου από μαθητές Γυμνασίου: ένα hands-on διεπιστημονικό διδακτικό σενάριο με διερεύνηση 751
Βικτώρια Χριστοδούλου

Σχεδιασμός διδακτικής παρέμβασης για τον μαγνητισμό με τη χρήση STEM στο νηπιαγωγείο.... 763
Βασιλική Σαμαρά, Κωνσταντίνος Θ. Κώτσης

Η δύναμη όπως δεν την ξέρουμε!..... 773
Ολυμπία-Μαρία Σταυρουλάκη

Ζω και Δρω 791
Ευαγγελία Μαρία Τσιλή, Ευθυμία Μηλιώνη

Διδακτικός μετασχηματισμός σεναρίου διδασκαλίας STEM για τις κοινωνικές διαστάσεις της υγείας κατά τη διάρκεια μιας επιδημικής ή πανδημικής έξαρσης..... 805
Σοφία Κώτση, Ελένη Λεοντίου, Σπυριδούλα Χανδρινού

Μια χρονογραμμή για τα δικαιώματα των γυναικών στην Ευρώπη: Διδακτικό σενάριο με τη χρήση ψηφιακών πόρων της ευρωπαϊκής πύλης πολιτισμού Europeana 831

Βαρβάρα Ζαντραβέλη

Μία αλλιώτικη ομαδοσυνεργατική μέθοδος 850
Παναγιώτης Βυρίδης

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αποτελεί βασική στόχευση στα 39 χρονιά λειτουργίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων αφενός η παροχή στους φοιτητές των απαραίτητων εφοδίων προκειμένου να ανταπεξέρχονται μετά την αποφοίτηση τους στις σύγχρονες απαιτήσεις για το ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί, και αφετέρου η καλλιέργεια εκείνων των αξιών, στάσεων και ικανοτήτων, που θα τους επιτρέψουν να ασκούν το ρόλο τους ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες αλλά και να εργάζονται ως αποτελεσματικοί ερευνητές των Επιστημών της Αγωγής. Παράλληλα, επιδιώκει τη διαρκή σύζευξη ανάμεσα στην ταχύτατη πρόοδο των επιστημών και στην κοινωνικο-πολιτισμική μετεξέλιξη της σύγχρονης κοινωνίας μας.

Με βάση αυτά τα δεδομένα, το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης πραγματοποίησε Διημερίδα με θέμα **"Σύνδεση Σχολείου & Πανεπιστημίου: Η φωνή των φοιτητών και των εκπαιδευτικών",** στις **27 & 28 Μαΐου 2023**. Η συγκεκριμένη Διημερίδα αποτελεί πλέον ένα θεσμό για το Τμήμα, καθώς πραγματοποιείται για τρίτη συνεχόμενη χρονιά. Στόχευσή της αποτέλεσε η παρουσίαση ερευνητικών εργασιών πάνω σε σύγχρονα θέματα που αφορούν την εκπαίδευση, η ώσμωση τόσο μεταξύ των νέων ερευνητών όσο και μεταξύ ερευνητών και εκπαιδευτικών, η προβολή και η διάχυση καλών πρακτικών που υιοθετούν οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, και κυρίως η δημιουργία μιας γέφυρας επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ του Πανεπιστημίου και του Σχολείου.

Στη Διημερίδα συμμετείχαν με εισήγηση πάνω από 150 νέοι ερευνητές και εν ενεργεία εκπαιδευτικοί από όλη την επικράτεια της χώρας και παρουσιάστηκαν:

- 57 ερευνητικές εργασίες στις θεματικές Διδασκαλία & μάθηση, Σχολική Παιδαγωγική, Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, Ειδική αγωγή, Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Μέσα από τις εργασίες αυτές παρουσιάστηκαν νέα ερευνητικά δεδομένα και δόθηκε η ευκαιρία να συζητηθούν ζητήματα μεθοδολογίας, σύνδεσης της έρευνας με την πράξη, καθώς και να αναδειχθούν νέα πεδία έρευνας.
- 24 εργασίες που αποτελούσαν 'Καλές πρακτικές διδασκαλίας και αγωγής'. Εν ενεργεία εκπαιδευτικοί οι οποίοι καινοτομούν, δοκιμάζουν και

πειραματίζονται μοιράστηκαν την εμπειρία τους παρουσιάζοντας πρακτικές που δοκίμασαν στην τάξη και το σχολείο. Πρόκειται για πρακτικές οι οποίες στοχεύουν στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασία και αξιολογούμενες αποδεικνύονται επιτυχείς και αποτελεσματικές σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο.

- 20 διδακτικά σενάρια/ διδακτικές προτάσεις, οι οποίες αποτελούν αφετηρία για αναθεώρηση παγιωμένων αντιλήψεων και παραδοχών για τη διδασκαλία.

Στα Πρακτικά αυτά συμπεριλαμβάνονται επιλεγμένες εργασίες μέσα από τις οποίες αποτυπώνεται η παιδαγωγική πράξη εν ενεργεία εκπαιδευτικών και η σύγχρονη έρευνα σε ποικίλα πεδία των Επιστημών της Αγωγής. Με την έκδοση αυτού του τόμου επιδιώκεται: α) Η διάχυση των καλών πρακτικών και καινοτόμων δράσεων, β) ο προβληματισμό για νέα ερευνητικά ερωτήματα και σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις, γ) η σύνδεση θεωρίας-πράξης. Κυρίως όμως ο τόμος αυτός αποτελεί μια αισιόδοξη απάντηση στο ερώτημα «Εάν το σύγχρονο ελληνικό σχολείο, με όλα τα προβλήματα που αυτό αντιμετωπίζει, μπορεί να διασφαλίσει την ποιότητα και την ισότητα στην εκπαίδευση».

Σπυρίδων-Γεώργιος Σούλης

Πρόεδρος του ΠΤΔΕ

Καθηγητής

Ιωάννινα 2023

Διαμορφώνοντας ενεργούς πολίτες: Ο ρόλος του σχολικού εγχειριδίου

Σοφία Κώτση
Δασκάλα - Εκπαιδευτικός Τεχνολόγος Ηλεκτρονικός Μηχανικός, sofia.kotsi@gmail.com

Περίληψη

Κάποιες από τις σύγχρονες προκλήσεις του 21ου αιώνα είναι τα ζητήματα διατήρησης της κοινωνικής συνοχής και ισορροπίας. Ως αποτέλεσμα η παγκόσμια ερευνητική κοινότητα αναζητά τον «καλό» πολίτη, ο οποίος τελικά ορίζεται ως ο ενεργός πολίτης με ενεργή συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και στη δημοκρατική διακυβέρνηση. Προς αυτήν την κατεύθυνση, καθοριστικός είναι ο ρόλος της εκπαίδευσης, του σχολείου και κατ' επέκταση και του σχολικού εγχειριδίου. Αντικείμενο της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη και ο προσδιορισμός των σχετικών με την ιδιότητα του πολίτη γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών που εμφανίζονται στο σχολικό εγχειρίδιο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της ΣΤ΄ τάξης. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε είναι η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Από την έρευνα προκύπτει ότι μέσω του σχολικού εγχειριδίου επιδιώκεται η ενημέρωση των μαθητών/τριών σε γνωστικό επίπεδο για θέματα, όπως η οργάνωση και η λειτουργία του κράτους, στοιχεία πολιτευμάτων, δικαιώματα και υποχρεώσεις πολιτών, κ.ά. Δευτερευόντως, επιδιώκεται η καλλιέργεια δεξιοτήτων —μέσω των δραστηριοτήτων που προτείνονται— όπως η κριτική σκέψη, δεξιότητες επιχειρηματολογίας, συνεργατικές και επικοινωνιακές ικανότητες. Τα δεδομένα της έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν από τους/τις εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, οι οποίοι/ες είναι οι βασικοί διαμεσολαβητές/τριες μεταξύ του περιεχομένου του σχολικού εγχειριδίου και των μαθητών/τριών, αλλά και από τους/τις ερευνητές/τριες και από όσους/ες εμπλέκονται στον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Λέξεις-κλειδιά: ιδιότητα του πολίτη, ενεργός πολίτης, σχολικό εγχειρίδιο, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή

0. Εισαγωγή

Αποτελεί κοινό τόπο ότι τα κοινωνικο-οικονομικά προβλήματα, η πολυπολιτισμική σύνθεση της κοινωνίας και η έλλειψη εμπιστοσύνης στις δημοκρατικές διαδικασίες είναι κάποιοι από τους κυριότερους κίνδυνους, οι οποίοι απειλούν την ειρήνη, τη

δημοκρατία και την ελευθερία. Ωστόσο οι θεωρητικοί και οι ερευνητές του πεδίου της εκπαίδευσης για την πολιτειότητα συμφωνούν ότι η εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει αποτελεσματικά στην αντιμετώπιση τέτοιων απειλών ενισχύοντας και προωθώντας τις θεμελιώδεις και πανανθρώπινες αξίες (Symeonidis 2020). Ως αποτέλεσμα της παραπάνω θέσης, η εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη καλείται να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο, προετοιμάζοντας αποτελεσματικούς και ενεργούς πολίτες, οι οποίοι ωστόσο πρέπει να διαθέτουν συγκεκριμένες γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες, ώστε τελικά να δρουν αποτελεσματικά και να αποφασίζουν αυτόνομα, σύμφωνα πάντα με τις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης, συνοχής, συνεργασίας και δημοκρατίας (Καρακατσάνη 2004· Νικολάου 2021· Dalton 2008· Hoskins et al. 2012· Kennedy 2019· Reichert 2016· Osler 2020· Osler & Starkey 2006).

Ιδιαίτερα καθοριστικός για την εκπαίδευση είναι ο ρόλος του σχολικού εγχειριδίου, διότι αποτελεί ένα μέσο διδασκαλίας το οποίο χρησιμοποιείται ευρέως κατά την εκπαιδευτική πράξη και καθοδηγεί τους/τις εκπαιδευτικούς. Έχει σχεδιαστεί σύμφωνα με τις απαιτήσεις του Προγράμματος Σπουδών επί της διδακτέας ύλης ενός μαθήματος, μεταφέροντας εντός σχολικού πλαισίου τους σκοπούς του. Τέλος, επιδρά καθοριστικά τόσο στο γνωστικό πεδίο των μαθητών/τριών και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, αλλά και στη διαμόρφωση στάσεων και αξιών, ως φορέας της εκάστοτε κοινωνικής πραγματικότητας (Μπονίδης 2004· Καψάλης & Νημά 2021· Καψάλης & Χαραλάμπους 2007).

Η ιδιότητα του πολίτη δύναται να καλλιεργηθεί στο σχολείο μέσα από ποικίλα μαθήματα. Επιπλέον, σύμφωνα με τα Νέα Προγράμματα Σπουδών, γενικός σκοπός του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής είναι η ανάπτυξη αξιών, γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων στους/στις μαθητές/τριες, έτσι ώστε να γίνουν ενεργοί δημοκρατικοί πολίτες με κριτική ικανότητα και συμμετοχική δράση (ΙΕΠ 2022). Κατόπιν επισκόπησης της βιβλιογραφίας, διαπιστώθηκε ότι δεν έχει μελετηθεί σχετικά το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής ΣΤ΄ Δημοτικού. Ως αποτέλεσμα, λήφθηκε η απόφαση διερεύνησης του περιεχομένου του εν λόγω σχολικού εγχειριδίου.

Αναλυτικότερα, η παρούσα έρευνα διενεργήθηκε με σκοπό να προσδιοριστούν οι σχετικές με την ιδιότητα του πολίτη γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες που εμφανίζονται στο σχολικό εγχειρίδιο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της ΣΤ΄ τάξης. Η μέθοδος που αξιοποιήθηκε είναι η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Για τις

ανάγκες της έρευνας δημιουργήθηκε σύστημα κατηγοριών, το οποίο προέκυψε αρχικά από το θεωρητικό πλαίσιο —παραγωγικά— και έπειτα αναπροσαρμόστηκε κατόπιν δειγματοληπτικής εφαρμογής του στο σχολικό εγχειρίδιο —επαγωγικά. Από την έρευνα του σχολικού εγχειριδίου προκύπτει ότι προσφέρονται ευκαιρίες απόκτησης γνώσεων, που ενδείκνυται να κατέχουν οι μαθητές/τριες, προκειμένου να αναλάβουν ενεργό ρόλο ως πολίτες. Όμοια, διαπιστώθηκε ότι προσφέρονται ευκαιρίες στους/στις μαθητές/τριες να αναπτύξουν δεξιότητες και να διαμορφώσουν στάσεις καθώς και ένα ισχυρό σύστημα αξιών, ώστε τελικά να δράσουν ενεργά κατά τον πολιτικό και κοινωνικό τους βίο. Τα αποτελέσματα της έρευνας δύναται να αξιοποιηθούν κατά το δοκούν από τους/τις εκπαιδευτικούς, τους/ τις ερευνητές αλλά και από όσους/όσες μετέχουν στον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής.

1. Ιδιότητα του πολίτη—Πολιτειότητα

Η πολιτειότητα ή αλλιώς η ιδιότητα του πολίτη χαρακτηρίζεται ως μια πολυσήμαντη έννοια και παρουσιάζονται δυσκολίες στην εξαγωγή ενός ορισμού (Καλογιάννης 2013· Μπάλιας 2008). Η πολιτειότητα έχει αποτελέσει σημείο διαμάχης για τους/τις επιστήμονες της δυτικής πολιτικής φιλοσοφίας, διότι εμπεριέχει έννοιες που επιτρέπουν ποικίλες αναλύσεις και μελέτη υπό διαφορετικό πρίσμα (Μπάλιας 2008). Αναζητώντας την ιδιότητα του πολίτη, η έρευνα οδηγεί στην αρχαία Αθήνα, και πιο συγκεκριμένα στον Πλάτωνα και τον Αριστοτέλη, οι οποίοι οριοθετούν είτε την παιδεία με στόχο τον τέλειο πολίτη είτε τον ενεργά εμπλεκόμενο πολίτη (Κουράκη & Βορύλλα 2014). Επομένως, αν και η εμφάνιση της έννοιας της ιδιότητας του πολίτη ανάγεται αιώνες πίσω, ο όρος αναδιαμορφώνεται και επαναπροσδιορίζεται σύμφωνα με τις εκάστοτε πολιτικές, κοινωνικές και ιστορικές συνθήκες με την πάροδο των χρόνων.

Επιχειρώντας την εννοιολόγηση του όρου, σημαντικό κρίθηκε να παρατεθεί η φιλελεύθερη προσέγγιση (Jones & Gaventa 2002) του T. H. Marshall, ο οποίος προσφέρει μία προσέγγιση-σταθμό, η οποία επηρέασε και επηρεάζει τους μελετητές της ιδιότητας του πολίτη (Νικολάου 2006). Ο T. H. Marshall στο έργο του διακρίνει στην ιδιότητα του πολίτη τρία βασικά στοιχεία: το ατομικό, το πολιτικό και το κοινωνικό. Το ατομικό στοιχείο εμπεριέχει τα απαραίτητα δικαιώματα, το πολιτικό προσδιορίζεται ως το δικαίωμα συμμετοχής και άσκησης της πολιτικής δύναμης και, τέλος, το κοινωνικό το οποίο περιλαμβάνει όλο το φάσμα των δικαιωμάτων που προκύπτουν από την εκάστοτε κοινωνική πραγματικότητα και ζωή (Marshall &

Bottomore 1995). Η συγκεκριμένη προσέγγιση δέχτηκε έντονη κριτική ως προς την απουσία προσδιορισμού των υποχρεώσεων και τη σκιαγράφηση ενός παθητικού πολίτη (Jones & Gaventa 2002· Καρακατσάνη 2004· Νικολάου 2006).

Τον 21ο αιώνα, το ενδιαφέρον των μελετητών του πεδίου της πολιτειότητας απομακρύνεται από τη διερεύνηση των ατομικών δικαιωμάτων των πολιτών και την μεταξύ τους ισότητα. Αντ' αυτού υιοθετείται μια δημοκρατική (Jones & Gaventa 2002), ολιστική προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία εστιάζουν κυρίως στην ενεργή συμμετοχή όλων των πολιτών, στη λήψη αποφάσεων και στη διαβουλευτική δημοκρατία, με στόχο τη διατήρηση της κοινωνικής ισορροπίας και της επιτυχούς δημοκρατικής διακυβέρνησης και συμβίωσης. Πλέον, η ταυτότητα του ατόμου διαμορφώνεται με άξονα την πολιτική, την πολιτιστική, την οικονομική και εργασιακή ζωή (Olson et al. 2015· Pechtelidis 2018). Ως συνέπεια, στη διεθνή έρευνα που αφορά την εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη, υιοθετείται και διερευνάται ο όρος "active citizenship" («ενεργή ιδιότητα του πολίτη»). Ειδικότερα, ο όρος αναφέρεται στη συμμετοχή των πολιτών στην κοινοτική και πολιτική ζωή, με στόχο να διαμορφώνουν οι ίδιοι τη ζωή και το μέλλον τους, ενώ βιώνουν εμπειρίες «ανήκειν» και «συμμετέχειν» ισότιμα εντός ενός πλαισίου που διαπνέεται από σεβασμό και αποδοχή (Abs 2021· European Commission 2000· Hoskins & Mascherini 2009).

Προς ενίσχυση του αιτήματος για ενεργή ιδιότητα του πολίτη θεμελιώνεται η ανάγκη για συμμετοχή των πολιτών, ορίζοντας ποικίλες διαστάσεις συμμετοχής (πολιτικές δραστηριότητες, εθελοντικές δράσεις, δραστηριότητες με στόχο την αλλαγή, δραστηριότητες αυτορρύθμισης). Επιπλέον, ορίζονται ως ανεπαρκείς η οριοθέτηση της δημοκρατίας και οι σχετικές διακηρύξεις προς περιφρούρηση της δημοκρατίας (Kennedy 2019). Σε αντιδιαστολή, ζητούμενο είναι οι πολίτες να αποκτήσουν γνώσεις και να αναπτύξουν δεξιότητες, στάσεις και αξίες, ώστε να λειτουργούν κριτικά σκεπτόμενοι, αναπτύσσοντας τη συμμετοχική κουλτούρα, την εθελοντική προσφορά, τον σεβασμό και το ενδιαφέρον για τον συνάνθρωπο, κ.ά. Επιπλέον, η ενεργή συμμετοχή του πολίτη ορίζεται ως ένα δισδιάστατο μοντέλο, αντιπαραθέτοντας την «παθητική» συμμετοχή έναντι της «ενεργητικής» συμμετοχής. Στην ενεργή διάσταση της συμμετοχής συμπεριλαμβάνονται αξίες και στάσεις που επηρεάζουν και διαμορφώνουν τις δράσεις, ενώ σε αντιδιαστολή η τυπική συμμετοχή σε οργανώσεις, η ενημέρωση σχετικά με τις διάφορες εξελίξεις, οι εθνοκεντρικές αντιλήψεις εντάσσονται στην παθητική της διάσταση (Reichert & Print 2016· Kennedy 2019).

Μελετώντας τα διάφορα επιστημονικά πεδία καταδεικνύεται ότι η εκπαίδευση αποτελεί καθοριστικό παράγοντα της κοινωνικοποίησης και της προετοιμασίας των μαθητών/τριών για τον πολιτικό τους βίο (Symeonidis 2020). Επίσης, ο θεσμός του σχολείου θεωρείται ένας από τους σημαντικότερους φορείς του δημοκρατικού τρόπου ζωής (Νικολάου 2021). Καθώς η ερευνητική κοινότητα έχει προσδιορίσει τις απαραίτητες ικανότητες για τη διαμόρφωση του ενεργού και δημοκρατικού πολίτη και έχει ορίσει τις σχετικές κατηγορίες (γνώσεις, δεξιότητες στάσεις και αξίες), βασική στόχευση της εκπαιδευτικής πολιτικής θα πρέπει να είναι η προσφορά αντίστοιχων ευκαιριών απόκτησής τους (De Coster & Sigalas 2018· Print 2013· Rebell 2018· Hansen et al. 2018).

2. Το σχολικό εγχειρίδιο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής

Το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί μέσο διδασκαλίας, το οποίο χρησιμοποιείται κατά την εκπαιδευτική πράξη και έχει σχεδιαστεί σύμφωνα με τις απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος επί της διδακτέας ύλης ενός μαθήματος σε μία συγκεκριμένη βαθμίδα. Ουσιαστικά, στόχος είναι να μεταφερθούν στο σχολικό πλαίσιο οι σκοποί του Αναλυτικού Προγράμματος. Επιπλέον, χρησιμοποιείται ώστε να ενισχύει τον/την εκπαιδευτικό κατά τη διδασκαλία, αλλά και τον/την μαθητή/τρια κατά την εμπλοκή του/της στην εκπαιδευτική πράξη εντός και εκτός σχολικού πλαισίου. Ο ρόλος των σχολικού εγχειριδίου είναι ιδιαίτερα σημαντικός, διότι —σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα— ο χρόνος ενασχόλησης των μαθητών/τριών με αυτό ανέρχεται στο 60% του χρόνου διδασκαλίας. Επιπλέον, αρκετά συχνά αξιοποιείται ως μέσο μελέτης, επανάληψης, αναζήτησης και εξάσκησης (κατ' οίκον εργασίες). Επομένως, καταδεικνύεται ότι αποτελεί βασικό μέσο διδασκαλίας και ενασχόλησης των μαθητών/τριών, καθορίζοντας την εκπαιδευτική πράξη (Μπονίδης 2004· Καψάλης & Νημά 2021· Καψάλης & Χαραλάμπους 2007).

Διερευνώντας τις λειτουργίες του σχολικού εγχειριδίου, εξάγεται το συμπέρασμα ότι έχει σχεδιαστεί ώστε να προσφέρει στους/στις μαθητές/τριες γνώσεις, δεξιότητες, αξίες και στάσεις, αρκεί η αξιοποίησή του να συμβαίνει με τρόπο που να επιτρέπεται η λήψη των προσφερόμενων. Πιο συγκεκριμένα, ενδείκνυται να αξιοποιείται ουσιαστικά και πολυδιάστατα, αποφεύγοντας τη μηχανιστική και στείρα χρήση του ως βιβλίο παροχής πληροφοριών με στόχο την εφήμερη αποστήθισή τους (Μπονίδης 2004· Καψάλης & Νημά 2021).

Η ανάπτυξη της πολιτικής Κοινωνιολογίας στην Ελλάδα συνέβη μετά το τέλος της δικτατορίας και την εγκαθίδρυσης της δημοκρατίας το 1974. Επίσης, ενισχυτικά προς τον επιστημονικό τομέα δρα και η ένταξη της χώρας στην Ευρωπαϊκή Ένωση (1981). Το σχολικό έτος 1983-1984, το μάθημα της επιστήμης της Κοινωνιολογίας εισάγεται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση με το μάθημα της «Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής» και διδάσκεται στις τάξεις της Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού. Βασική στόχευση του μαθήματος ήταν να εμπλέξει τον/τη μαθητή/τρια με γνώσεις του πεδίου και να τον/την προετοιμάσει κατάλληλα για την ένταξή του/της στην κοινωνία, εισάγοντας θέματα που αφορούσαν το δημοκρατικό πολίτευμα, την πολιτική ιστορία, την εργασία, την κυκλοφοριακή αγωγή, κ.ά. (Νικολάου 2021). Στην επερχόμενη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση 2000-2006, ωστόσο, το σχολικό εγχειρίδιο αντικαθίσταται με νέα, τα οποία εμπλουτίζονται ως προς την ύλη αλλά και τις μεθόδους. Με κάποιες αναθεωρήσεις τα σχολικά εγχειρίδια που εκδόθηκαν το 2006, είναι εκείνα που χρησιμοποιούνται και σήμερα και είναι τα εξής:

- Ε΄ τάξη: Φλώρου, Δ., Στεφανόπουλος, Ν. & Χριστοπούλου, Ε. (2006). *Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή Ε΄ Δημοτικού*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα (ανάδοχος έργου: Ελληνικά Γράμματα).
- ΣΤ΄ τάξη: Νικολάου, Σ.-Μ., Βατσίτση, Α., Δανιηλίδου, Ντ.-Μ. & Πασχαλιώρη, Β. (2006). *Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή ΣΤ΄ Δημοτικού.* Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα (ανάδοχος έργου: Ελληνικά Γράμματα).

3. Μεθοδολογία έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η μελέτη και ο προσδιορισμός των σχετικών με την ιδιότητα του πολίτη γνώσεων, δεξιοτήτων, αξιών και στάσεων που εμφανίζονται στο σχολικό εγχειρίδιο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της ΣΤ΄ τάξης, οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν από τον/την εκάστοτε διδάσκοντα/διδάσκουσα κατά τη διδασκαλία του εν λόγω γνωστικού αντικειμένου. Βάσει του ανωτέρου σκοπού και του θεωρητικού πλαισίου της μελέτης σχετικά με την ιδιότητα του πολίτη προέκυψαν οι ακόλουθοι ερευνητικοί στόχοι:

1. Να καταγραφούν και να αναλυθούν ποιες γνώσεις σχετικές με την ενεργή διάσταση του πολίτη εμφανίζονται στο σχολικό εγχειρίδιο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της ΣΤ΄ τάξης.

2. Να μελετηθούν ποιες δεξιότητες που προτείνεται να αναπτύξει ο ενεργός πολίτης εμφανίζονται στο σχολικό εγχειρίδιο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της ΣΤ΄ τάξης.
3. Να εντοπιστούν ποιες στάσεις και αξίες, που ενδείκνυται να υιοθετήσει ο ενεργός πολίτης εμφανίζονται στο σχολικό εγχειρίδιο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της ΣΤ΄ τάξης.
4. Να προσδιοριστούν και να συγκροτηθούν διδακτικές προτάσεις για τον/την εκπαιδευτικό, προς αξιοποίηση των ευκαιριών που εντοπίζονται στο σχολικό εγχειρίδιο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της ΣΤ΄ τάξης, ώστε να καλλιεργηθούν τα στοιχεία που συνιστούν το προφίλ του ενεργού πολίτη.

Καθώς, ο στόχος της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση περιεχομένου σχολικού εγχειριδίου, η μέθοδος «ανάλυση περιεχομένου» κρίθηκε ως η καταλληλότερη. Πιο συγκεκριμένα, επιλέχθηκε η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, σύμφωνα με τη μεθοδολογική πρόταση διερεύνησης του Mayring. Ειδικότερα, το παράδειγμα ποιοτικής ανάλυσης που αξιοποιήθηκε είναι η δόμηση περιεχομένου και πρότυπη δόμηση (Μπονίδης 2004).

Ως μονάδα ανάλυσης και καταγραφής ορίστηκε το θέμα, διότι σύμφωνα με τους ερευνητές το θέμα αποτελεί την καταλληλότερη μονάδα καταγραφής κατά την έρευνα σχολικών εγχειριδίων, καθώς εξυπηρετεί τον εντοπισμό διαθέσεων, στάσεων, αξιών και πεποιθήσεων (Holsti, οπ. αν. στο Μπονίδης 2004). Επιπλέον, το θέμα ορίζεται ως μια ομάδα λέξεων ενός κειμένου που υποδηλώνουν μια σχετική με το θέμα πρόταση, θέση, επιχείρημα. Η έκταση του ποικίλει και μπορεί να εκτείνεται από μερικές λέξεις-φράσεις έως και παραγράφους (Μπονίδης 2004).

Αρχικά το σύστημα κατηγοριών προέκυψε παραγωγικά σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο και τα ερευνητικά ερωτήματα. Στη συνέχεια, δοκιμάστηκε η λειτουργικότητα αυτών δειγματοληπτικά, σε μέρος του υπό έρευνα υλικού. Στόχος αυτής της ενέργειας ήταν η επαρκής συμπλήρωση και βελτίωση των κατηγοριών, επιτυγχάνοντας ταυτόχρονα την πληρέστερη περιγραφή τους. Αυτή η διαδικασία έχει ως αποτέλεσμα στη δημιουργία ενός επαγωγικού συστήματος κατηγοριών. Οι βασικές κατηγορίες και οι υποκατηγορίες ανάλυσης που προέκυψαν είναι οι εξής:

Πίνακας 1: Σύστημα κατηγοριών

1. Γνώσεις	1. Στοιχεία οργάνωσης και λειτουργίας του κράτους (σε τοπικό, εθνικό, ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο) 2. Πολιτεύματα 3. Δικαιώματα και υποχρεώσεις 4. Κοινωνικοί θεσμοί 5. Ιστορία και πολιτιστική κληρονομιά της Ελλάδας–Ταυτότητα 6. Στοιχεία άλλων πολιτισμών 7. Οικονομική παιδεία–χρηματοοικονομικά θέματα 8. Οργανωμένες ομάδες/οργανώσεις 9. Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης
2. Δεξιότητες	1. Κριτική σκέψη 2. Δεξιότητες επιχειρηματολογίας 3. Ανάληψη πρωτοβουλιών και λήψη αποφάσεων 4. Συνεργατικές και επικοινωνιακές ικανότητες
3. Στάσεις–Αξίες	1. Συμμετοχικότητα–Συνεργασία 2. Δημοκρατική συνείδηση 3. Σεβασμός ανθρωπίνων δικαιωμάτων 4. Αλληλεγγύη 5. Ισότητα 6. Ελευθερία 7. Δικαιοσύνη 8. Ειρήνη και ασφάλεια

Καθώς το θέμα δεν αποτελεί φυσική μονάδα και δεν έχει φυσικά όρια, υψίστης σημασίας για την αξιοπιστία της έρευνας είναι η αναλυτική και ακριβής οριοθέτηση των κριτηρίων κωδικογράφησης των θεμάτων (Κοντάκος 2009˙ Μπονίδης 2004). Επίσης, για την οργάνωση των καταγραφών και την πληρέστερη μελέτη του ερευνώμενου σχολικού εγχειριδίου, δημιουργήθηκαν και αξιοποιήθηκαν θεματικά δελτία.

Στη συνέχεια διερευνήθηκαν, καταγράφηκαν και αναλύθηκαν οι σχετικές με την ιδιότητα του πολίτη γνώσεις, δεξιότητες, αξίες και στάσεις. Αναλυτικότερα, επιχειρήθηκε μέσω του συστήματος κατηγοριών που κατασκευάστηκε να διερευνηθούν και να προσδιορισθούν το περιεχόμενο, τα πρότυπα και η κατεύθυνση αναφοράς των ζητούμενων στοιχείων για την ενεργή ιδιότητα του πολίτη που

εμφανίζονται στο σχολικό εγχειρίδιο. Η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου του σχολικού εγχειριδίου έγινε ανά υποκατηγορία του συστήματος κατηγοριών και ανά ενότητα του σχολικού εγχειριδίου.

4. Ερευνητικά δεδομένα

Ξεκινώντας, σχετικά με τις γνώσεις τις οποίες προτείνεται να κατέχει ο ενεργός πολίτης, διαπιστώθηκε ότι σε όλες τις ενότητες του σχολικού εγχειριδίου υπάρχουν αναφορές που σχετίζονται με τα στοιχεία οργάνωσης και λειτουργίας του κράτους σε διάφορα επίπεδα (τοπικό, εθνικό, ευρωπαϊκό, διεθνές). Επίσης, αναδείχθηκε το πρότυπο ενός κράτους δικαίου και μέριμνας των πολιτών, την υπεροχή της ευρωπαϊκής οικογένειας και τη διεθνή κοινότητα να μεριμνά και να συνεργάζεται αποτελεσματικά για το καλό όλης της ανθρωπότητας. Ως προς τα διάφορα πολιτεύματα, επισημαίνεται η υπεροχή του δημοκρατικού πολιτεύματος έναντι των υπολοίπων, ενώ ταυτόχρονα τονίζεται η σύνδεσή του με αξίες, όπως η ελευθερία, η ισότητα, η δικαιοσύνη, κ.ά.. Σχετικά με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των πολιτών, επισημάνθηκαν συναφείς αναφορές σχεδόν σε όλες τις ενότητες του εγχειριδίου. Μέσω των σχετικών αναφορών καταδεικνύεται ότι προωθείται η ανάδειξη της διεκδίκησης, της διαφύλαξης και της άσκησης των δικαιωμάτων αλλά και η τήρηση των υποχρεώσεων από τους πολίτες σε τοπικό, εθνικό, ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο. Σε σχέση με τους κοινωνικούς θεσμούς, εκείνοι που διερευνώνται μέσω του σχολικού εγχειριδίου είναι η οικογένεια και η εκκλησία. Η οικογένεια φαίνεται να κατέχει σημαντική θέση και αξία στην ελληνική κοινωνία και να αναφέρεται ως ο πρώτος φορέας κοινωνικοποίησης του ατόμου. Όμοια και ο θεσμός της Ορθόδοξης Εκκλησίας κατέχει σημαντική θέση. Αναλυτικότερα, ο Ορθόδοξος Χριστιανισμός σημειώνεται ως η επικρατούσα θρησκεία της χώρας και επισημαίνεται το κοινωνικό έργο της Ορθόδοξης Ελληνικής Εκκλησίας. Ως προς τα ιστορικά στοιχεία άξιο μνείας είναι ότι εντοπίστηκαν αρκετά μέσω των οποίων προβάλλεται ο ελληνικός πολιτισμός και συσχετίζονται με την αρχαία ελληνική ιστορία και κληρονομιά, όπως η επισήμανση ότι η αρχαία Ελλάδα είναι γενέτειρα της δημοκρατίας, η προέλευση του ονόματος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, κ.ά. Εν αντιθέσει, οι αναφορές σε άλλους πολιτισμούς είναι συγκεκριμένες και περιορισμένες, γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με τις ανάγκες της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας και των διευρυμένων συνόρων και επικοινωνίας. Ως προς τα στοιχεία της οικονομικής παιδείας, υπάρχουν κάποιες σύντομες αναφορές, οι οποίες παρουσιάζουν τη

συνεργασία ως βασική προϋπόθεση της καλής λειτουργίας της οικονομίας. Επιπλέον, σε σχέση με τις δράσεις εθελοντικών οργανώσεων στο σχολικό εγχειρίδιο, εντοπίστηκαν αρκετές συναφείς αναφορές, παρουσιάζοντας τον εθελοντισμό και τη διεθνή συνεργασία των πολιτών με στόχο την ευρύτερη ευημερία ως δράσεις ύψιστης σημασίας. Γνώσεις σχετικές με τα ΜΜΕ εντοπίστηκαν σε ένα μόνο κεφάλαιο, αν και διερευνώνται ποικίλες πτυχές του ρόλου τους και της λειτουργίας τους.

Ως προς τις γνώσεις που καλό θα ήταν να προσφέρει στο σχολικό εγχειρίδιο αλλά που δεν εντοπίστηκαν αρκετές σχετικές καταγραφές είναι εκείνες που αφορούν την πολυπολιτισμική κοινωνία και τα πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Η έλλειψη σχετικών αναφορών οφείλεται πιθανότατα στις ισχύουσες κοινωνικο- πολιτισμικές συνθήκες της περιόδου που έγινε η συγγραφή του εν λόγω σχολικού εγχειριδίου. Η διαπολιτισμική προσέγγιση φαίνεται να είναι ελλιπής στο σχολικό εγχειρίδιο. Παρόλο που γίνονται αρκετές νύξεις σχετικά με την ισότητα όλων των ανθρώπων και τον σεβασμό του «άλλου», αυτές είναι αρκετά γενικές. Επομένως, δεδομένου ότι στις μέρες μας η Ελλάδα αποτελεί μια χώρα υποδοχής προσφύγων, τα σχολεία της χώρας είναι πολυπολιτισμικά και εντοπίζονται φαινόμενα ξενοφοβίας, επιτακτική είναι η ανάγκη στοχευμένης προσφοράς πιο συγκεκριμένων γνώσεων.

Σχετικά με τις δεξιότητες που επιδιώκεται να καλλιεργηθούν μέσω του σχολικού εγχειριδίου και προτείνεται να έχει αναπτύξει ο πολίτης, ώστε να συμμετάσχει αποτελεσματικά και ενεργά, διαπιστώθηκε ότι ευκαιρίες ανάπτυξής τους προσφέρονται μέσω των προτεινόμενων δραστηριοτήτων. Παρουσιάζει ενδιαφέρον ότι οι δραστηριότητες του σχολικού εγχειρίδιου δεν περιορίζονται στην επανάληψη και εμπέδωση των πληροφοριών που προσφέρονται σε κάθε κεφάλαιο, αλλά προσφέρονται δραστηριότητες στοχοθεσίας ανώτερου επίπεδου. Άξιο μνείας είναι ότι σχεδόν όλα τα κεφάλαια ξεκινούν με δραστηριότητες, στόχος των οποίων είναι να εμπλέξουν ενεργά τους/τις μαθητές/τριες. Κατά κύριο λόγο οι προαναφερθείσες δραστηριότητες απαιτούν την κριτική σκέψη των παιδιών, τα οποία είτε καλούνται να διερευνήσουν ένα κείμενο ή εικόνα είτε να αξιολογήσουν και να εξάγουν συμπεράσματα. Ως προς τις δραστηριότητες, οι οποίες προσφέρονται για ανάπτυξη συνεργατικών δεξιοτήτων, παρατηρήθηκε ότι γίνεται κυρίως μέσω δραστηριοτήτων όπου ζητείται από τα παιδιά να αναλάβουν ρόλους και να δραματοποιήσουν μια κατάσταση παίζοντας ένα σενάριο. Σε αυτήν τη διαδικασία, οι μαθητές/τριες θα πρέπει να αναστοχαστούν και να αλληλεπιδράσουν δημιουργικά, είτε επιλύοντας προβλήματα είτε συζητώντας. Οι δεξιότητες ανάληψης πρωτοβουλιών και λήψης

αποφάσεων εντοπίστηκαν κυρίως σε δραστηριότητες οι οποίες είτε λαμβάνουν χώρο σε υποθετικά, οικεία για τους/τις μαθητές/τριες πλαίσια (π.χ. οικογένεια, σχολεία) είτε αφορούν οικεία θεματολογία (π.χ. περιβάλλον, δικαιώματα παιδιών). Περιορισμένες, και ως προς τον αριθμό αλλά και το περιεχόμενο, θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν οι δραστηριότητες με έκδηλο το ζητούμενο της επιχειρηματολογίας. Τέλος, παρατηρήθηκε ότι προτείνεται η ομαδοσυνεργατική μάθηση δεδομένου ότι σε πολλές δραστηριότητες προτείνεται η οργάνωση της τάξης σε ομάδες, ανεξάρτητα από την υποκατηγορία στην οποία εμπίπτουν. Συνοψίζοντας, παρατηρήθηκε ότι το σχολικό εγχειρίδιο προάγει την αξιοποίηση σύγχρονων μαθητοκεντρικών διδακτικών προσεγγίσεων.

Τέλος, ως προς τις στάσεις και τις αξίες που συνιστάται να υιοθετήσει ο ενεργός πολίτης, βρέθηκε ότι προσφέρονται αρκετές ευκαιρίες επίτευξης του ζητούμενου. Πιο συγκεκριμένα, αναδείχθηκε η εμφάνιση του προτύπου της συνεργασίας των μελών της κοινωνίας, σε ποικίλα επίπεδα και πλαίσια, προκειμένου να επιτευχθεί η ευημερία όλων. Ως προς την ανάπτυξη της δημοκρατικής συνείδησης διαπιστώθηκε ότι επισημαίνονται ο σεβασμός των νόμων, η εμπιστοσύνη στο κράτος-δικαίου και η προάσπιση του δημοκρατικού πολιτεύματος. Ωστόσο, ως προς τη συμμετοχή σε δημοκρατικές διαδικασίες –«εκλέγειν και εκλέγεσθαι» – εντοπίστηκε μια σύντομη αναφορά στο σχετικό δικαίωμα των πολιτών, ενώ απουσιάζει εντελώς η επισήμανση της αναγκαιότητας συμμετοχής στις διαδικασίες αυτές. Συνεχίζοντας, ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων σημειώνεται ως θεμελιώδης στόχευση της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της παγκόσμιας κοινότητας, ενισχύοντας τη θέση με την παράθεση της θεσμικής πλαισίωσης και των συναφών δράσεων. Η αξία της αλληλεγγύης δηλώνεται ρητά και προβάλλεται ως προϋπόθεση καλής λειτουργίας και ως βασική στόχευση διαφόρων φορέων (οικογένεια, Ευρωπαϊκή Ένωση, παγκόσμια κοινότητα). Ιδιαίτερα έκδηλη είναι η αξία της ισότητας στο σχολικό εγχειρίδιο, η οποία σημειώνεται ως θεμελιώδες δικαίωμα και ως βασικό χαρακτηριστικό του δημοκρατικού πολιτεύματος. Εκτός των αναφορών οι οποίες ήδη επισημάνθηκαν, αξίζει να αναφερθεί ότι χρησιμοποιείται αρκετά συχνά η λέξη «όλων», υπονοώντας την «ισότητα όλων». Όμοια με την ισότητα, η αξία της ελευθερίας αναγνωρίζεται ως βασική αξία και θεμελιώδες δικαίωμα στο σχολικό εγχειρίδιο, ενώ προσδιορίζεται ως βασική αρχή του δημοκρατικού πολιτεύματος. Ομοίως, και η αξία της δικαιοσύνης εμφανίζεται ως βασική αρχή του δημοκρατικού πολιτεύματος και αποτελεί κύριο μέλημα της πολιτείας, των κρατών-μελών της

Ευρωπαϊκής Ένωσης και της παγκόσμιας κοινότητας. Τέλος, αναδείχθηκε το πρότυπο της συνεργασίας των κρατών, μέσω των διεθνών οργανισμών, με κύρια στόχευση τη διεθνή ειρήνη και ασφάλεια, η οποία σημειώνεται και ως θεμελιώδες δικαίωμα του κάθε ανθρώπου.

Συμπερασματικά, διαπιστώθηκε ότι σε όλη την έκταση του σχολικού εγχειριδίου εντοπίστηκαν ευκαιρίες ανάπτυξης στάσεων και αξιών σχετικές με την ιδιότητα του πολίτη. Σημαντικό είναι, ωστόσο, να επισημανθεί ότι δεν εντοπίστηκε να αναδεικνύεται η σημαντική υποχρέωση του ενεργού πολίτη να συμμετέχει ενεργά στις εκλογικές διαδικασίες και απουσιάζουν οι σχετικές ευκαιρίες ανάπτυξης της στάσης, δεδομένου ότι φαινόμενα αποχής από τις εκλογικές διαδικασίες παρατηρούνται σε παγκόσμιο επίπεδο (Rebell 2018).

5. Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, διαπιστώθηκε ότι, κατά τη συγγραφή του εν λόγω σχολικού εγχειριδίου, προτεραιότητα αποτέλεσε η απόκτηση γνώσεων σχετικά με στοιχεία οργάνωσης και λειτουργίας του κράτους σε τοπικό, εθνικό, ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο. Επιπρόσθετα, βασική στόχευση φαίνεται ότι είναι η διαμόρφωση της εθνικής και ευρωπαϊκής ταυτότητας αλλά και η ταυτότητα του παγκόσμιου πολίτη. Επιπλέον, προέκυψε ότι, μέσω του εγχειριδίου, προβάλλεται το πρότυπο συνεργασίας όλων των πολιτών δημοκρατικά και αρμονικά προς την ευημερία όλων, υπό την αιγίδα ενός δίκαιου, δημοκρατικού κράτους και μιας Ευρωπαϊκής Ένωσης και παγκόσμιας κοινότητας που διαπνέονται από αξίες, όπως η ισότητα, η ελευθερία, η αλληλεγγύη, κ.ά. Ωστόσο, εντοπίστηκε ότι δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη της εθνικής ταυτότητας έναντι των υπολοίπων. Επίσης, ιδιαίτερα σημαντικές φαίνεται να είναι η προάσπιση του δημοκρατικού πολιτεύματος και η ανάπτυξη της δημοκρατικής συνείδησης. Επιπλέον, η συνεργασία αναδεικνύεται ως βασική προϋπόθεση τη οικονομικής ευημερίας. Ως προς τον γραμματισμό των μαθητών/τριών στα ΜΜΕ, διαπιστώθηκε ότι αποτέλεσε μία από τις κύριες επιδιώξεις των συγγραφέων του εν λόγω εγχειριδίου.

Συνεχίζοντας, αξιοποιώντας τα δεδομένα της έρευνας επιτρέπεται να γίνουν κάποιες σχετικές επισημάνσεις, αξιοποιήσιμες από τους/τις εκπαιδευτικούς, αλλά και όσους/όσες εμπλέκονται στον σχεδιασμό διδακτικού υλικού, εκπαιδευτικών προγραμμάτων και εκπαιδευτικής πολιτικής. Αρχικά, προτείνεται να εμπλουτιστεί η διδασκαλία με περιεχόμενο σχετικό με τους διαφόρους πολιτισμούς που

εμφανίζονται στην Ελλάδα, ώστε οι μαθητές/τριες να ενημερωθούν με επάρκεια και να μπορούν να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι στην πολιτιστική πολυμορφία. Ως προέκταση αυτού, ζητούμενο είναι να περιοριστούν τα φαινόμενα ξενοφοβίας και αποκλεισμού ατόμων λόγω της διαφορετικότητάς τους. Συμπληρωματικά, λόγω παραπλήσιας αιτιολογίας, είναι επιβεβλημένος ο προσεκτικός χειρισμός των θρησκευτικών ζητημάτων, ώστε να αμβλυνθούν τα προβλήματα που προαναφέρθηκαν. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι προσφέρονται δραστηριότητες ανώτερου επιπέδου στοχοθεσίας, ώστε να διεξαχθεί μια ενδιαφέρουσα διδασκαλία με ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών. Οι δραστηριότητες αυτές μπορούν βέβαια να μετασχηματιστούν ανάλογα με τις ανάγκες της εκάστοτε τάξης. Σε αυτό το σημείο σημαντικό κρίθηκε να επισημανθεί ότι η διδασκαλία συνίσταται να εμπλουτιστεί με δραστηριότητες ανάπτυξης δεξιοτήτων επιχειρηματολογίας, διότι δεν εντοπίστηκαν αρκετές σχετικές ευκαιρίες. Ακόμη, προτείνεται να αναπροσαρμοστούν οι υπάρχουσες ή να δημιουργηθούν νέες δραστηριότητες, οι οποίες θα σχετίζονται με γεγονότα και καταστάσεις της επικαιρότητας και της καθημερινότητας των μαθητών/τριών. Τέλος, αν και ο ενεργός δημοκρατικός πολίτης συνίσταται να αναπτύξει την αίσθηση του πολιτικού καθήκοντος, αντιλαμβανόμενος τη δυνατότητα αλλά και την υποχρέωση του να συνδιαβουλεύεται και να συναποφασίζει για τα κοινά, δεν εντοπίστηκαν σχετικές ευκαιρίες. Επομένως επαφίεται στον/στην εκπαιδευτικό να επισημάνει την υποχρέωση των πολιτών για συμμετοχή στις εκλογικές διαδικασίες.

Επιπρόσθετα, σε όσα ήδη αναφέρθηκαν ο/η εκπαιδευτικός κατά την εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη προτείνεται να υιοθετήσει και να εντάξει στον προγραμματισμό της διδασκαλίας του κάποιες καλές πρακτικές, όπως η συμμετοχή σε συναφείς εξωσχολικές δραστηριότητες, η συμμετοχή των μαθητών/τριών στη σχολική διακυβέρνηση, η υλοποίηση προσομοιώσεων των δημοκρατικών διαδικασιών, η ενεργή δράση σε συναφή πλαίσια και, τέλος, η ανάπτυξη δημοκρατικού σχολικού κλίματος (Hansen et al. 2018).

Ολοκληρώνοντας, μέσω της παρούσας έρευνας, διαπιστώθηκε ότι το σχολικό εγχειρίδιο της «Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής» της ΣΤ΄ Δημοτικού προσφέρει τις ζητούμενες γνώσεις, καθώς και ευκαιρίες ανάπτυξης των δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών, ώστε οι μαθητές/τριες να υιοθετήσουν –μελλοντικά– τον ρόλο τους ως ενεργοί πολίτες. Επίσης, έγιναν οι σχετικές επισημάνσεις προσαρμογής του περιεχομένου του σχολικού εγχειριδίου στα δεδομένα της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας,

επιτρέποντας την αξιοποίησή τους κατά το δοκούν από τους/τις εμπλεκόμενους στην εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη.

Τέλος, η παρούσα έρευνα δύναται να αποτελέσει έναυσμα για περαιτέρω έρευνα. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η ανάλυση των εικόνων του σχολικού εγχειριδίου που διερευνήθηκε, καθώς η εικονογράφηση αποτελεί βασικό στοιχείο ενός σχολικού εγχειριδίου. Επίσης, χρήσιμο θα ήταν να μελετηθεί ο τρόπος με τον αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί το σχετικό περιεχόμενο, και τελικά ο τρόπος με τον οποίο διδάσκεται. Πιο συγκεκριμένα, η διενέργεια συνεντεύξεων σε εκπαιδευτικούς μπορεί να δώσει σημαντικά στοιχεία και να συγκεντρώσει χρήσιμες πληροφορίες για το εν λόγω αντικείμενο. Επιπρόσθετα, ιδιαίτερα σημαντικές για το πεδίο θα ήταν συναφείς έρευνες άλλων σχολικών εγχειριδίων, όπως εκείνων της Γλώσσας, λόγω του κειμενικού περιεχομένου, αλλά και της Ιστορίας, διότι το περιεχόμενό τους επηρεάζει τη διαμόρφωση της ταυτότητας και της ιστορικής συνείδησης. Τέλος, συγκριτικές μελέτες των σχολικών εγχειριδίων, παλαιότερων και εν χρήσει, θα ήταν ιδιαίτερα ωφέλιμες για το πεδίο.

Βιβλιογραφία

Abs, H. J. (2021). Options for developing European strategies on citizenship education. *European Educational Research Journal*, 20(3), 329-347. https://doi.org/10.1177/1474904121994418

Dalton, R. J. (2008). Citizenship norms and the expansion of political participation. *Political Studies*, 56(1), 76-98. https://doi.org/10.1111/j.1467-9248.2007.00718.x

De Coster, I. & Sigalas, E. (2018). *Ευρυδίκη-Σύντομη επισκόπηση - Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη στο Σχολείο στην Ευρώπη 2017*. European Commission, European Education and Culture Executive Agency. Publications Office. https://data.europa.eu/doi/10.2797/617726

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, (2000). *Education and active citizenship in the European Union*, Publications Office.

Hansen, M., Levesque, E., Valant, J. & Prologue, D. Q. (2018). *The 2018 Brown Center Report on American Education: How Well are American Students Learning?* Brookings.

Hoskins, B., Kerr, D., Abs, H. J., Janmaat, J. G., Morrison, J., Ridley, R. & Sizmur, J. (2012). *Analytic Report Participatory Citizenship in the European Union Institute of Education European Commission, Europe for Citizens Programme Commissioned by*

the European Commission, Europe for Citizens Programme, Brussels (Issue May). http://ec.europa.eu/citizenship/about-the-europe-for-citizens-

Hoskins, B. L. & Mascherini, M. (2009). Measuring active citizenship through the development of a composite indicator. *Social Indicators Research*, 90(3), 459-488. https://doi.org/10.1007/s11205-008-9271-2

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, (2022). *Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής στις Ε΄ και Στ΄ τάξεις του Δημοτικού Σχολείου: «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης»* (ΦΕΚ τ. Β΄ αριθμός φύλλου 5940/16/12/2021) Αθήνα: ΙΕΠ.

Jones, E. & Gaventa, J. (2002). Concepts of citizenship: A review. *IDS Development Bibliography*, 19, 1-72.

Καλογιάννης, Δ. Ν. (2013). Η ιδιότητα του πολίτη από την Αρχαιότητα έως τη σύγχρονη ευρωπαϊκή εκδοχή της: ιστορική εξέλιξη, χωροχρονικές εκφάνσεις και συνοδευτικές αξίες. *Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, 41, 140-164. https://doi.org/10.12681/hpsa.14541

Καρακατσάνη, Δ. (2004). *Εκπαίδευση και πολιτική διαπαιδαγώγηση. Γνώσεις, αξίες, πρακτικές.* Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Καψάλης, Α. & Νήμα, Ε. (2021). *Σύγχρονη Διδακτική*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη Α.Ε.

Καψάλης, Α. & Χαραλάμπους, Δ. (2007) *Τα σχολικά εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Kennedy, K. J. (2019). Civic and citizenship education in volatile times: preparing students for citizenship in the 21st century. In *Social Work Education*. Springer Nature Singapore Pte Ltd. https://doi.org/10.1080/02615479.2021.1952733

Κοντάκος, Π. (2009) *Το Ευρωπαϊκό σύστημα αξιών στα αναλυτικά προγράμματα και στα σχολικά εγχειρίδια της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διδακτορική Διατριβή.

Κουράκη, Χ. & Βορύλλα, Β. (2014). Η Καλλιέργεια Της Ιδιότητας Του Πολίτη (Citizenship) Μέσα Από Τα Προγράμματα Περιβαλλοντικήw Εκπαίδευσης Με Έμφαση Σε Κείμενα Παιδικής Λογοτεχνίας. *Ερευνώντας Τον Κόσμο Του Παιδιού*, 13(2014), 219. https://doi.org/10.12681/icw.17941

Marshall, T. H. & Bottomore, T. (1995). *Ιδιότητα του Πολίτη και Κοινωνική Τάξη* (Ο. Στασινοπούλου, Μτφρ). Αθήνα: Gutenberg.

Μπάλιας, Σ. (2008). *Ενεργός πολίτης και εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Μπονίδης, Κ. Θ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Νικολάου, Σ.-Μ. (2006). Από την Ιδιότητα του Πολίτη στην Ιδιότητα του Ευρωπαίου Πολίτη στη Δημοκρατική Πολιτεία – Ο ρόλος της Εκπαίδευσης. *Πρακτικά Του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής Και Εκπαίδευσης*, σ. 445-454. www.elliepek.gr/documents/3o_synedrio_eisigiseis/nikolaou_souzana.pdf&ei=Lx5aVaPQEcvxUvWlgeAF&usg=AFQjCNGvuOSggmlF9TfgIexRyFWtAK5m2Q&sig2=-JAgl6TCWMXpvWjQ8Hej5g&bvm=bv.93564037,d.d24&cad=rjt

Νικολάου, Σ.-Μ. (2021). *Εκπαιδεύοντας για τη Δημοκρατία - Συμβολές στην Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης.* Αθήνα: Gutenberg.

Olson, M., Fejes, A., Dahlstedt, M. & Nicoll, K. (2015). Citizenship discourses: production and curriculum. *British Journal of Sociology of Education*, 36(7), 1036-1053. https://doi.org/10.1080/01425692.2014.883917

Osler, A. (2020). Education, migration and citizenship in Europe: untangling policy initiatives for human rights and racial justice. *Intercultural Education*, 31(5), 562-577. https://doi.org/10.1080/14675986.2020.1794231

Osler, A. & Starkey, H. (2006). Education for democratic citizenship: A review of research, policy and practice 1995-20051. *Research Papers in Education*, 21(4), 433-466. https://doi.org/10.1080/02671520600942438

Pechtelidis, Y. (2018). Heteropolitical Pedagogies: Citizenship and Childhood—Commoning Education in Contemporary Greece. In *Theorising Childhood* (pp. 215-237). https://doi.org/10.1007/978-3-319-72673-1_10

Print, M. (2013). Competencies for Democratic Citizenship in Europe. In Print, M., & Lange, D. (Eds), *Civic Education and Competences for Engaging Citizens in Democracies. Civic and Political Education* (Vol 3). Rotterdam: Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-172-6_4

Rebell, M. A. (2018). *The Schools ' Neglected Mission : Preparing All Students for Civic Participation*. Center for Educational Equity, Teachers College, Columbia University.

Reichert, F. (2016). Who is the engaged citizen? Correlates of secondary school students' concepts of good citizenship. *Educational Research and Evaluation*, 22(5-6), 305-332. https://doi.org/10.1080/13803611.2016.1245148

Reichert, F. & Print, M. (2016). Active Citizenship in the Political Realm: The Case of Australian Secondary School Students. *Citizenship Education Research Journal*, 6(1), 51-67.

Symeonidis, V. (2020). Η Εκπαίδευση του Παγκόσμιου Πολίτη : Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών και Μαθητών/τριών για την Παγκόσμια Πολιτειότητα σε Ελλάδα και Σουηδία. *Συγκριτική και διεθνής εκπαιδευτική επιθεώρηση,* 25, 113-142.

Ο ρόλος του Προϊσταμένου σε ολιγοθέσιο Δημοτικό σχολείο

Αντώνιος Πατητάρας
Προϊστάμενος –εκπαιδευτικός, antonispati@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα μελέτη παρουσιάζεται η εμπειρική έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία από οχτώ νομούς της Ελλάδος κατά το σχολικό έτος 2020-2021, με συμμετέχοντες προϊσταμένους που εργάζονται σε αυτά. Βασικός στόχος της έρευνας είναι να δούμε τον προϊστάμενο και τις σχέσεις του με όλα τα γύρω περιβάλλοντα. Τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν από τη στοχοθεσία της έρευνας περιλαμβάνουν τις σχέσεις του προϊσταμένου ενός ολιγοθέσιου σχολείου με τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς των μαθητών, τους μαθητές, καθώς και όλους τους φορείς που υπάρχουν στην τοπική κοινωνία. Με γνώμονα τον σκοπό της έρευνας και την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων, επελέγησαν η ποιοτική μεθοδολογία και οι ημιδομημένες συνεντεύξεις. Τα δεδομένα αναλύθηκαν σύμφωνα με τη θεματική ανάλυση περιεχομένου. Στα σημαντικότερα αποτελέσματα της έρευνας περιλαμβάνεται η διαπίστωση της αξίας των ολιγοθέσιων σχολείων σε απομακρυσμένες περιοχές, οι διαφορετικές συνθήκες εκπαίδευσης που παρέχουν, καθώς και η στάση του προϊσταμένου, ο οποίος παίζει πρωταγωνιστικό ρόλο. Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί ότι ο τρόπος που δομούνται και λειτουργούν τα συγκεκριμένα σχολεία έχει αρκετά προβλήματα γεγονός που επιτάσσει τη λήψη αποφάσεων και μέτρων από την πλευρά της πολιτείας.

Λέξεις –κλειδιά: ολιγοθέσια σχολεία, προϊστάμενος, ηγέτης, σχέσεις προϊσταμένου

0.Εισαγωγή

Είναι γεγονός πως σε κάθε οργανωμένη κοινωνία ως έχει, η εκπαίδευση για όλους τους πολίτες αποτελεί βασικό δικαίωμα. Στην ιστορία της εκπαίδευσης εφαρμόστηκαν διάφορες πολιτικές, με γνώμονα το μαθησιακό, κοινωνικό, το οικονομικό και πολιτικό όφελος. Αυτές οι εκπαιδευτικές πολιτικές ανάλογα με τα θεμέλια πάνω στα οποία βασίζονται παρήγαγαν και τα αντίστοιχα αποτελέσματα για την κοινωνία, αλλά και για την ίδια την εκπαίδευση.

Το ζήτημα των ολιγοθέσιων σχολείων απασχολεί την εκπαιδευτική κοινότητα εδώ και πολλές δεκαετίες, κυρίως όσον αφορά την αποτελεσματικότητά τους. Είναι αλήθεια ότι τα μικρά σχολεία, επειδή συνήθως βρίσκονται σε σχετικά απομακρυσμένες περιοχές που κατοικούν λίγα παιδιά, δρουν υποστηρικτικά στο μορφωτικό αγαθό, στην γνώση και στην εκπαίδευση. Σε απομονωμένες περιοχές, μικρά χωριά και νησιά, η εκπαίδευση των μαθητών επιτελείται με τη βοήθεια αυτών των σχολείων.

Ο γραφών της παρούσας εργασίας, μέσω της επαγγελματικής του θέσης, που σχετίζεται με την εκπαίδευση μαθητών σε ολιγοθέσια σχολεία τα τελευταία 13 χρόνια, είναι σε θέση να γνωρίζει βασικές πτυχές άσκησης του εκπαιδευτικού επαγγέλματος αλλά και του τρόπου με τον οποίο λειτουργούν τέτοια σχολεία.

Έτσι λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί βρίσκουν τρόπους να απλουστεύουν την παράδοση του διδακτικού αντικειμένου οργανώνοντας την ύλη για τους μαθητές με απλά βήματα, ώστε να βελτιώνουν ποιοτικά το λειτουργικό τους έργο, επιχειρώντας να οργανώσουν το ωρολόγιο πρόγραμμα, να το τηρήσουν και εν τέλει να το προσαρμόσουν στις ολοένα αυξανόμενες ανάγκες των μαθητών.

Έρευνες έχουν δείξει ότι το ολιγοθέσιο σχολείο έχει πιο θετικό μαθησιακό κλίμα. Επιπλέον, η συνδιδασκαλία των τάξεων όχι μόνο δεν έχει αρνητική επίδραση στην απόδοση των μαθητών, αλλά με τις απαραίτητες μεθόδους το σχολείο αυτό καθίσταται λειτουργικό και αποδοτικό διαμορφώνοντας την αρμόζουσα οργανωτική δομή. Ως εκ τούτου δεν υφίστανται ενδείξεις για διδακτική «ανεπάρκεια» των ολιγοθέσιων σχολείων, ωστόσο, προκειμένου να υπάρξουν ουσιαστικές βελτιωτικές κινήσεις, είναι απαραίτητη η τροποποίηση της ιδεολογίας των ιθυνόντων της εκπαιδευτικής πολιτική. Από την άλλη όμως πλευρά, δεν υπάρχουν ειδικότητες εκπαιδευτικών και οι δάσκαλοι συνήθως αποφεύγουν τα ολιγοθέσια σχολεία με αποτέλεσμα να σημειώνονται συνεχείς μετακινήσεις, ενώ το αναλυτικό πρόγραμμα δεν είναι σχεδιασμένο για αυτά τα σχολεία (Παπασταμάτης 1998).

Η πρόνοια μέσα από την αναδιάρθρωση και αναμόρφωση των εκπαιδευτικών πολιτικών, οι οποίες θα προσαρμόζονται στις νέες ανάγκες των μαθητών και κατά συνέπεια στις απαιτήσεις της κοινωνίας, θα εξομαλύνει τυχόν αντιξοότητες και θα συνδράμει στην ποιοτική βελτίωση και αναβάθμιση της σχολικής δραστηριότητας.
Για να καλλιεργηθούν βέβαια πολύτιμα μορφωτικά αγαθά, καθώς και τα οφέλη της εκπαίδευσης στα ολιγοθέσια σχολεία, πρέπει να μεριμνήσει ο κρατικός μηχανισμός. Δεν ξεχνάμε όμως και το σημαντικό ρόλο ενός προϊσταμένου σε ένα τέτοιο σχολείο.

Έτσι θέτουμε τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποια η σχέση του προϊσταμένου με το εκπαιδευτικό προσωπικό;
- Ποια η συμπεριφορά του προϊσταμένου ως δασκάλου μέσα στην τάξη;
- Ποια η σχέση του προϊσταμένου με του φορείς που περιβάλλουν ένα σχολείο;

Η δομή της παρούσας εργασίας διαμορφώνεται ως εξής : Αφού ξεκινήσουμε με μια αναφορά στην ιστορική εξέλιξη των σχολείων αυτών, καθώς και τα χαρακτηριστικά τους, βλέπουμε επιστημονικά τις σχέσεις που δημιουργούνται ανάμεσα στον προϊστάμενο του σχολείου με όλα τα περιβάλλοντα του και ποιο ρόλο παίζει η στάση του σε όλα αυτά. Πιο συγκεκριμένα, μετά την ιστορία των ολιγοθέσιων σχολείων, τα χαρακτηριστικά τους και τις σχέσεις που δημιουργούνται μεταξύ τους με κεντρικό τον ρόλο του προϊσταμένου, που αναλύονται στην πρώτη και τη δεύτερη ενότητα, στην συνέχεια παρουσιάζονται στην τρίτη ενότητα τα χαρακτηριστικά που θα ήταν καλό να έχει ένας προϊστάμενος ολιγοθέσιου δημοτικού σχολείου για να υπάρξει ένα δημιουργικό περιβάλλον, γεγονός που θα αποτελέσει τη βασικότερη παράμετρο που θα διερευνηθεί στο ερευνητικό μέρος. Το τελευταίο κεφάλαιο αποτελείται από την ανάλυση και την παρουσίαση των ερευνητικών δεδομένων.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1 Χαρακτηριστικά ολιγοθέσιου σχολείου

Ένα ολιγοθέσιο Δημοτικό σχολείο εμφανίζει τα εξής χαρακτηριστικά: ομαδοποίηση των μαθητών σε συγκρότημα τάξεων π.χ. Α΄ και Β΄, Γ΄ και Δ΄, Ε΄ και Στ΄, όπου εκτός του μαθήματος των μαθηματικών και τα μαθήματα της Α΄ και Β΄ τάξης, τα υπόλοιπα διδάσκονται σε μορφή συνδιδασκαλίας (Κοσσυβάκη 2000). Ο τρόπος αυτός βοηθάει στην ενδυνάμωση της συνεργασίας και του συλλογικού πνεύματος μεταξύ των μαθητών (Φύκαρης 2002· 2004). Έτσι συχνά οι μεγαλύτεροι/ες μαθητές/τριες βοηθούν τους/τις μικρότερους/ρες, όπως επίσης και οι σιωπηρές εργασίες ευνοούν την αυτόνομη εργασία κι αποκτούν την ικανότητα να δουλεύουν μόνοι τους (Καψάλης 2011). Λαμβάνοντας υπόψη τη συνδιδασκαλία που γίνεται μεταξύ διαφορετικών ηλικιακών ομάδων βλέπουμε να μη γίνεται χρήση ούτε ενός διαφορετικού αναλυτικού προγράμματος, ούτε χρήση διαφορετικών σχολικών εγχειριδίων. Δεν υπάρχει από την μεριά της πολιτείας καμία διαφορετική προσέγγιση για αυτά τα σχολεία σε θέματα εκπαιδευτικής διαδικασίας (Veenman, Lem & Voeten 1987· Veenman & Raemaekers 1995· Veenman 1995). Παρόλο αυτά η διάρκεια του κάθε μαθήματος είναι 30 λεπτά και όχι 45 λεπτά. Έτσι ο δάσκαλος σε ένα ολιγοθέσιο

σχολείο διδάσκει σε 30 λεπτά ταυτόχρονα δύο ή τρία ή ακόμη και τέσσερα διαφορετικά μαθήματα σε μαθητές/τριες που κατατάσσονται από την πρώτη έως την έκτη δημοτικού. Τα τελευταία χρόνια προγράμματα που αφορούσαν την εκπαίδευση χρηματοδοτήθηκαν και είτε έχουν ολοκληρωθεί είτε σταμάτησαν. Ίσως κάποια από αυτά θα μπορούσαν να αντιμετωπίσουν όλη αυτήν την ανισότητα που υπάρχει (Φύκαρης 2002· 2004· Μπρούζος 1998· Constadinidi 2005· Παππάς 2007).

Τα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία μπορούν να συμβάλλουν στην εξάλειψη των κοινωνικών εμποδίων που έχουν αποξενώσει μαθητές/τριες μειονοτήτων, καθώς προωθούν την κοινωνική ένταξη των μαθητών/τριων στο εκπαιδευτικό σύστημα (Crosnoe et al. 2004). Προωθούν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία που προάγει την εποικοδομητική συνεργασία και αναπτύσσει τις κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού. Είναι επίσης πολύ σημαντικό ότι στηρίζουν το εκπαιδευτικό σύστημα για αιώνες και καλύπτουν σημαντικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Μπρούζος 2002). Πρέπει να λάβουμε υπόψη ότι δεν υπάρχουν στοιχεία, ούτε υπήρξαν ποτέ, που να υποδηλώνουν ότι οι άνθρωποι που ζουν σε αγροτικές περιοχές είναι κακώς μορφωμένοι (Lawrence 2006).

Ο εκπαιδευτικός εργάζεται περισσότερες ώρες σε σχέση με τα πολυθέσια σχολεία. Επίσης για μερικούς εκπαιδευτικούς, τους προϊσταμένους των ολιγοθέσιων, μπορεί να συνδυαστεί το διδακτικό έργο και με το διοικητικό κι έτσι η εργασία γίνεται ιδιαίτερα κουραστική (Veenman, Lem & Voeten 1987· Veenman 1995· Veenman & Raemaekers 1995·· Φύκαρης 2002· 2004). Οι κτηριακές εγκαταστάσεις, όπως βιβλιοθήκες, εργαστήριο ηλεκτρονικών υπολογιστών, αίθουσα εκδηλώσεων και υλικοτεχνικές υποδομές είναι σχεδόν ανεπαρκείς (Φύκαρης 2002· 2004· Μπρούζος 1998· Constadinidi 2005· Παππάς 2007).

Προκειμένου, το περιβάλλον των μικρών σχολείων να αποτελέσει ένα φορέα κατάκτησης της γνώσης χρειάζεται ο εκπαιδευτικός να οργανώνει μια ατμόσφαιρα που προωθείται η εξατομικευμένη παροχή εκπαίδευσης, η συνεργασία και η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών και η εναρμονισμένη με το χώρο κοινωνική ανάπτυξη. Για να επιτευχθούν τα παραπάνω χρειάζεται το σχολικό πρόγραμμα να αναδιαρθρώνεται και να είναι ευέλικτο στις ιδιαίτερες ανάγκες του περιβάλλοντος (Φύκαρης 2012).

1.2 Σχέσεις σχολείου με την τοπική κοινότητα

Η ζωή στην ύπαιθρο έχει περισσότερα εμπόδια και προβλήματα παρά δυνατότητες. Ο άρρηκτος δεσμός ανάμεσα στο σχολείο και την κοινωνία είναι πολύ σημαντικός,

καθώς η κοινωνία είναι η προέκταση του σχολείου και έτσι γονείς και δάσκαλοι λειτουργούν σαν να είναι το ίδιο πρόσωπο που ενδιαφέρεται για την πρόοδο και την πνευματική καλλιέργεια του παιδιού. Επίσης οι μαθητές είναι λίγοι και είναι πιο εύκολο στον εκπαιδευτικό να έχει μια εμπεριστατωμένη αντίληψη της προσωπικότητας και συμπεριφοράς του, αλλά και να αντιμετωπιστούν προβλήματα, διότι στο πλαίσιο της μικρής εκπαιδευτικής ομάδας οι μαθητές νιώθουν εξοικείωση με τους συμμαθητές και τους δασκάλους, γεγονός που ευνοεί μια γόνιμη συνεργασία και ακόμη μια πιο επιτυχή κοινωνική συναναστροφή σε καθετί που αφορά το σχολικό κλίμα, όπου οι σχέσεις σχολείου–οικογένειας και κοινωνίας είναι αληθινές και ιδιαίτερες (Μπρούζος 2002).

Οι Harris & Chapman (2002) υποστηρίζουν ότι τα σχολεία που έχουν ισχυρούς δεσμούς με την τοπική κοινότητα είναι πιθανότερο να αποκτήσουν υποστήριξη από την κοινότητα. Η επικοινωνία με την κοινότητα είναι μια αποτελεσματική στρατηγική για την απόκτηση υλικού και ανθρώπινων πόρων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν.

Το σχολείο που συμμετέχει σε δραστηριότητες προόδου της κοινότητας παρέχει τοπική απασχόληση, όπως χώροι συνάντησης, αθλητικοί χώροι για την ολοκλήρωση πολλών κοινοτικών δραστηριοτήτων. Τα καλά σε λειτουργία σχολεία ενισχύουν την τοπική ταυτότητα, ενθαρρύνουν τη συμμετοχή στα κοινά και παρέχουν τους χώρους τους για αθλητικές εκδηλώσεις, θεατρικές παραστάσεις και συναντήσεις και με τον τρόπο τους ενισχύουν τη συλλογική ταυτότητα.

Η σχέση σχολείου-κοινότητας ενισχύεται στις αγροτικές περιοχές, εν μέρει, λόγω του μεγέθους του σχολείου. Οι γονείς είναι πιο πιθανό να παρακολουθήσουν σχολικές εκδηλώσεις και να υπηρετήσουν σε εθελοντικές δράσεις και οι εκπαιδευτικοί της υπαίθρου αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από την εργασία και λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς μεταξύ των μαθητών (Provasnik et al. 2007).

Το σχολείο είναι ένα σημείο υπερηφάνειας, ένα κοινωνικό κέντρο εκδηλώσεων, πηγή βοήθειας που παρέχονται από δασκάλους και μαθητές, και ένα κτίριο που χρησιμοποιείται από πολλές άλλες ομάδες. Σε αντάλλαγμα, η κοινότητα παρέχει οικονομική, εθελοντική και ηθική υποστήριξη. Οι αγροτικές περιοχές έχουν λιγότερο παροδικό πληθυσμό, πράγμα που σημαίνει ότι πολλοί κάτοικοι, συμπεριλαμβανομένων των γονέων των τρεχόντων μαθητών, πήγαν στο ίδιο το σχολείο και ως εκ τούτου ταυτίζονται με αυτό. Αυτό οδηγεί σε μια πιο αξιόπιστη σχέση κοινότητας-σχολείου όπου οι γονείς είναι πιο πιθανό να υποστηρίξουν τους

εκπαιδευτικούς και τις προσπάθειες των προϊσταμένων να κρατήσουν τους μαθητές σε υψηλά πρότυπα (Barley & Beesley 2007).

Είναι πιο φυσικό για τις αγροτικές κοινότητες να προσαρμοστούν σε μια συνεργασία σχολικής-κοινότητας από ότι σε ένα αστικό σχολείο. Σε αγροτικές περιοχές οι κάτοικοι ταυτίζονται έντονα με την κοινότητα που ζουν. Οι κάτοικοι της υπαίθρου είναι επικεντρωμένοι κυρίως σε σχέσεις και συνδέσεις μεταξύ τους. Η λεκτική επικοινωνία είναι συχνά πιο άμεση. Οι ιδιότητες της αγροτικής ζωής, όπως η σκληρή δουλειά, η πειθαρχία και η σημασία της οικογένειας είναι πολύ σημαντική στα μυαλά των κατοίκων της υπαίθρου. Η δημιουργία, ανάπτυξη και διατήρηση σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητών είναι μέρος της κοινότητας (Lock, Budgen & Lunay 2012· Renihan & Noonan 2012).

1.3 Σχέσεις ολιγοθέσιου σχολείου με τους γονείς

Στα μικρότερα σχολεία έχουμε πιο συχνές και ποικίλες ευκαιρίες να συμμετέχουν οι γονείς από ότι στα μεγαλύτερα αστικά σχολεία (Bauch 1992· Bauch & Goldring 1996).

Οι ερευνητές προτείνουν ότι το μικρό μέγεθος και η σφιχτή κοινωνική δομή των αγροτικών κοινοτήτων ενθαρρύνουν την αυξημένη συμμετοχή των γονέων σε πτυχές στη ζωή των παιδιών τους, συμπεριλαμβανομένης και της εκπαίδευσης. Μια μελέτη διαπίστωσε ότι οι γονείς των οποίων τα παιδιά παρακολούθησαν αγροτικά σχολεία είχαν σημαντικά μεγαλύτερη συμμετοχή στην εκπαίδευση των παιδιών τους από γονείς σε οποιαδήποτε άλλη κοινότητα (Sun et al. 1994). Έχει αναγνωριστεί η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους ως σημαντικός παράγοντας της επιτυχίας των μαθητών (Epstein 1995· Tompkins & Deloney 1994).

Οι εκπαιδευτικοί επίσης δηλώνουν ότι είναι πρόθυμοι να ενημερώνουν τους γονείς, έτσι ώστε να αισθάνονται άνετα και ότι συμμετέχουν στη ζωή του σχολείου (Barley & Beesley 2007).

1.4 Σχέση σχολείου με την επίδοση των μαθητών

Ο μεγάλος αριθμός μαθητών αποδυναμώνει την κοινωνική συνοχή στα σχολεία, εμποδίζοντας το σχηματισμό ισχυρών δεσμών μεταξύ μαθητών, γονέων και σχολικού προσωπικού με αντίκτυπο στην ακαδημαϊκή απόδοση (Elder & Conger 2000· Johnson, et al. 2001· Stinchcombe 1964).

Η επίδοση των μαθητών είναι υψηλή όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν κοινούς σκοπούς και στόχους και παρακινούν τους μαθητές να τους υλοποιήσουν. Οι πρώτες

έρευνες που έγιναν το 1935-1965 στη Δυτική Ευρώπη και στις ΗΠΑ, όπου μελετήθηκε η σχολική επίδοση των μαθητών σε τέτοιου είδους σχολεία σε σύγκριση με τα πολυθέσια, κατέληξαν ότι οι μαθητές των πρώτων είχαν χαμηλότερη επίδοση. Όμως σύμφωνα με άλλα ερευνητικά δεδομένα στα μικρά σχολεία διαμορφώνεται ένα θετικότερο μαθησιακό περιβάλλον, οι μαθητές επίσης παρουσίαζαν υψηλό αυτοσυναίσθημα, λιγότερο άγχος, καλύτερη κοινωνική προσαρμογή καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις με τους δασκάλους. Επίσης και μαθητές στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση όπου φοίτησαν σε ολιγοθέσιο Δημοτικό σχολείο, ήταν πιο πειθαρχημένοι και ευγενικοί και με θετική στάση προς το σχολείο (Barley & Beesley 2007).

Μελέτες ανέφεραν ότι επειδή τόσοι πολλοί μαθητές είναι παιδιά πρώην μαθητών, έρχονται στο σχολείο έτοιμοι να εργαστούν επειδή οι δάσκαλοι γνωρίζουν τους γονείς των μαθητών. Οι μαθητές ενθαρρύνουν ο ένας τον άλλον να συμμετέχουν στο σχολείο, αν και είναι ανταγωνιστικοί, οι μαθητές είναι πρόθυμοι να βοηθήσουν τους συμμαθητές τους (Barley & Beesley 2007).

Ο χαρακτήρας ενός σχολείου καθορίζεται από το πόσο καλά αντικατοπτρίζει με συνέπεια τον τοπικό πολιτισμό, την κοινότητα και τις ατομικές ανάγκες και ικανότητες όλων των ενδιαφερομένων. Κανείς δεν θέλει να υπηρετήσει σε μια σχολική περιοχή όπου το περιβάλλον για τη διδασκαλία και τη μάθηση είναι λιγότερο από θετικό. Οι προϊστάμενοι σχολείου πρέπει να δημιουργήσουν νόημα και σκοπό στην εργασία. Πρέπει να διασφαλίσουν ότι η ανθρώπινη πλευρά του σχολείου είναι η πιο σημαντική και ότι οι εκπαιδευτικοί ενδυναμώνονται από τη δική τους αποτελεσματικότητα (Short & Greer 1997).

Η παρουσία του διευθυντή του σχολείου διαδραματίζει μεγάλο ρόλο στο να κρατήσει την κοινότητα μαζί. Ο διευθυντής είναι συχνά εντυπωσιασμένος από την ανθεκτικότητα των παιδιών, τις ισχυρές σχέσεις με το προσωπικό του σχολείου, όπου είναι σημαντικά για τα παιδιά που δεν τα έχουν στο σπίτι τους. Επειδή οι μαθητές αισθάνονται συμπεριλαμβανόμενοι, αποδεκτοί και σαν στο σπίτι τους είναι πρόθυμοι να πάνε στους δασκάλους όταν έχουν πρόβλημα (Barley & Beesley 2007).

Οι νέοι της υπαίθρου συχνά δεν έχουν τις πληροφορίες και δεξιότητες που χρειάζονται για να κάνουν μια επιλογή σχετικά με το πού θέλουν να ζήσουν και να δουλέψουν (Kannapel & DeYoung 1999).

Οι διευθυντές έχουν περισσότερο αντίκτυπο στην επίδοση των μαθητών στα αγροτικά σχολεία από τους διευθυντές σε πολυθέσια (Waters et al. 2003).

2. Μεθοδολογικό πλαίσιο

2.1 Ερευνητικά ερωτήματα

Η μελέτη αυτή θα προσπαθήσει να δώσει απαντήσεις στα παρακάτω ερωτήματα:

1. Ποια η σχέση του προϊσταμένου με το εκπαιδευτικό προσωπικό;
2. Ποια η συμπεριφορά του προϊσταμένου ως δασκάλου μέσα στην τάξη;
3. Ποια η σχέση του προϊσταμένου με του φορείς που περιβάλλουν ένα σχολείο;
4. Ύπαρξη ή κατάργηση ολιγοθέσιων Δημοτικών σχολείων;

2.2 Μεθοδολογία έρευνας

Η παρούσα εργασία είναι μελέτη περίπτωσης. Επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα έναντι της ποσοτικής, γιατί η πρόθεση του ερευνητή δεν είναι η γενίκευση των αποτελεσμάτων, αλλά η καταγραφή, μέσα από γενικά και ανοικτά ερωτήματα, των απόψεων και εμπειριών των συμμετεχόντων.

2.3 Δειγματοληψία

Το δείγμα της μελέτης αποτελούν δεκαπέντε προϊστάμενοι εκπαιδευτικοί ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων από τους νομούς Ρεθύμνου (5), Χαλκιδικής (4), Έβρου (1), Τρικάλων (1), Ροδόπης (1), Ηλείας (1), Βοιωτίας (1), Λέσβου (1). Τα κριτήρια που επιλέχθηκε το δείγμα της μελέτης ήταν αφενός λόγω της πανδημίας και αφετέρου για την ανάπτυξη μιας λεπτομερούς κατανόησης του φαινομένου, αφού οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν παρόμοια προβλήματα (σκόπιμη δειγματοληψία).

Το δείγμα δεν είναι αρκετά μεγάλο για να είναι εφικτό να εξαχθεί μια ολοκληρωμένη εικόνα των εκπαιδευτικών προϊσταμένων των ολιγοθέσιων σχολείων. Παρόλα αυτά θεωρείται ικανό να παρουσιαστεί μια τάση αναφορικά με το εξεταζόμενο ζήτημα της παρούσας εργασίας.

2.4 Εργαλεία

Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η προσωπική τηλεφωνική συνέντευξη με τη χρήση πρωτοκόλλου. Με αυτόν τον τρόπο δόθηκε η δυνατότητα στους συμμετέχοντες να εκφράσουν ελεύθερα και χωρίς περιορισμούς τις απόψεις τους και υπήρξε περισσότερη ευελιξία, αφού εύκολα κατά τη διάρκεια της συνέντευξης οι ερωτήσεις τροποποιούνταν ανάλογα με την πορεία της συζήτησης (Creswell 2011).

Οι ερωτήσεις που περιλαμβάνονται στο πρωτόκολλο συνέντευξης είναι ανοικτού τύπου.

2.5 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Πριν την συνέντευξη οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν για το θέμα και το σκοπό της συγκεκριμένης μελέτης. Τονίστηκε ιδιαίτερα η διαφύλαξη της ανωνυμίας και των προσωπικών δεδομένων, προκειμένου οι συμμετέχοντες να αισθανθούν ασφάλεια και να απαντήσουν πρόθυμα και ειλικρινά στις ερωτήσεις. Τέλος, για τη λεπτομερή καταγραφή της συζήτησης, συμφωνήθηκε η χρήση μαγνητοφώνησης με κινητό, με τον όρο ότι, αν κάποιος επιθυμεί να διαγραφεί μέρος των λεγόμενών του, αυτό να γίνει άμεσα.

Οι δεκαπέντε (15) τηλεφωνικές συνεντεύξεις διήρκησαν περίπου 20-35 λεπτά η καθεμία, εξαιτίας της πανδημίας του κορονοϊού που επικρατεί και στην Ελλάδα. Κατά τη διάρκεια της συνομιλίας χρησιμοποιήθηκε το πρωτόκολλο συνέντευξης και ως δημοσιογραφικό μαγνητόφωνο το κινητό μου. Η ανάλυση των δεδομένων βασίστηκε στις κατηγορίες κωδικοποιήσεων που υπάρχουν στις συνεντεύξεις.

2.6 Αξιοπιστία – Εγκυρότητα

Για την εγκυρότητα και αξιοπιστία της μελέτης πραγματοποιήθηκε επανέλεγχος τόσο των μεταγραφών των συνεντεύξεων, για να πιστοποιηθεί η διαδικασία μετατροπής της μαγνητοφωνημένης εγγραφής σε κείμενο, όσο και της διερευνητικής ανάλυσης. Επίσης, έγινε επανέλεγχος της κωδικοποίησης της μεταγραφής με βάση τις λέξεις-κλειδιά καθώς και της περιγραφής, για να πιστοποιηθεί ότι οι ερμηνείες που δόθηκαν είναι αντιπροσωπευτικές των απόψεων του καθενός (Creswell 2011).

3.Συμπεράσματα

Η συζήτηση και τα συμπεράσματα της παρούσας μελέτης θα στηριχθούν στις διαστάσεις που θέτουν τα ερευνητικά ερωτήματα.

3.1 Σχέση του προϊσταμένου με το εκπαιδευτικό προσωπικό

Αναλύοντας τα δεδομένα βλέπουμε ότι η καλή σχέση προϊσταμένου και εκπαιδευτικών ξεκινά από την αρχή της σχολικής χρονιά και παίζει πάρα πολύ σημαντικό ρόλο σε όλη την εξέλιξη της μικροκοινωνίας που λέγεται σχολείο. Η ενθάρρυνση βλέπουμε ότι ξεκινά από την καλή συνεργασία, που οδοδείκτης είναι ο

προϊστάμενος του σχολείου. Λόγω της μικρής δυναμικότητας του σχολείου σε εκπαιδευτικούς και τη συχνή, καθημερινή επαφή που έχουν, συζητούν συνεχώς είτε για προβλήματα του σχολείου ή ακόμη και των τάξεων αν αντιμετωπίζει κάποιος εκπαιδευτικός. Επίσης όσον αφορά την τήρηση των νόμων κάποιοι είναι ευέλικτοι όταν το κρίνουν αλλά ορισμένοι είναι τυπικοί σε όλη αυτή την διαδικασία, χωρίς να παρεκκλίνουν. Στη συνέχεια διαβάζοντας τη βιβλιογραφία σε συνδυασμό με αυτά που απάντησαν οι προϊστάμενοι, ότι οι επιτυχημένοι εκπαιδευτικοί ηγέτες καταφέρνουν να δημιουργήσουν συνθήκες στο χώρο εργασίας προσφέροντας μαθησιακές ευκαιρίες και εμπειρίες για την επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού τους καθώς και για τη βελτίωση σε ακαδημαϊκά και κοινωνικά αποτελέσματα των μαθητών. Οι επίσημες και ανεπίσημες συναντήσεις με συζήτηση μεταξύ των δασκάλων για τους μαθητές λειτουργούν υποστηρικτικά. Για να είναι επιτυχημένοι οι εκπαιδευτικοί στην τάξη, χρειάζονται στην εργασία συνθήκες που ανταποκρίνονται στις προσδοκίες τους, πράγμα που συμφωνεί με την έρευνα του Glover (2018) και των Lambert et al. (1995), ότι οι ηγέτες είναι υπεύθυνοι για την παροχή πόρων και υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς για να τους βοηθήσουν στη βελτίωση της διδασκαλίας και στην αύξηση επιτευγμάτων των μαθητών. Τέλος, οι Barley & Beesley (2007) υποστηρίζουν στη διατήρηση των εκπαιδευτικών να αποτελεί βασικό παράγοντα για την επιτυχία του σχολείου επειδή οδηγεί σε συνέπεια και σταθερότητα του, πράγμα που βρίσκει να συμφωνεί με τρεις εκπαιδευτικούς στην συνέντευξή τους.

3.2 Προϊστάμενος ως δάσκαλος μέσα στην τάξη

Η απόκτηση γνώσεων των εκπαιδευτικών των ολιγοθέσιων σχολείων αποτελεί μια συνεχή και ενδεχομένως μακροχρόνια διαδικασία, η οποία για να ενταχθεί στο πρόγραμμα και στις υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών οφείλει να προτείνει εναλλακτικές μορφές επιμόρφωσης, λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, χρησιμοποιώντας τις τεχνολογίες πληροφορίας και μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί όμως των ολιγοθέσιων σχολείων δεν έχουν εξειδικευτεί στην αντιμετώπιση των αναγκών του συγκεκριμένου σχολείου και εξ αυτού προκύπτουν προβλήματα αντιμετώπισης και σωστής διαχείρισης των μαθητών. Διαβάζοντας τη βιβλιογραφία βλέπουμε ότι η μαθητική επίδοση εξαρτάται και από τη συμπεριφορά του προϊσταμένου πράγμα που συμφωνεί με τη έρευνα των Waters et al. (2003). Καθώς οι προϊστάμενοι προσπαθούν με την τεχνολογία, με

εξατομικευμένη διδασκαλία και γενικά με διάφορους τρόπους να παρακινήσουν τους/τις μαθητές/τριες τους, βλέπουμε ότι οι απόψεις που εξέφρασαν οι συμμετέχοντές μου συμφωνούν με το Χαρίτο (2008). Η συνδιδασκαλία στην αρχή φαίνεται κάτι το δύσκολο αλλά στην πορεία βλέπουμε ότι έχει πολλά οφέλη για τα ίδια τα παιδιά, καθώς ακούνε το μάθημα που διδάσκεται σε άλλη τάξη μαθητών και επιθυμούν και τα ίδια τα μάθουν παραπάνω πράγματα, όπως υπογραμμίζεται ως πλεονέκτημα στη βιβλιογραφία. Το συνεχές ωράριο, αν και κουραστικό τελικά βοηθάει στην αρμονία του μαθήματος μιας και δε διακόπτεται από άλλες ειδικότητες καθώς βλέπουμε ότι σε μερικούς προϊστάμενους δεν τους φτάνει η ώρα, παρόλο το συνεχές ωράριο. Οι διακοπές του μαθήματος συνήθως γίνονται από τηλέφωνα όπου άλλοι έχουν σταθερή στάση και δεν το σηκώνουν ενώ άλλοι έχουν μαζί τους ασύρματο τηλέφωνο. Κάποιοι απαντούν και ορισμένοι απαντούν προτρέποντας να τους καλέσουν άλλη ώρα. Επισκέψεις από γονείς δε γίνονται για να αποφευχθούν διακοπές κατά τη σχολική διαδικασία καθώς υπάρχουν προγραμματισμένες μέρες και ώρες για επίσκεψη τους στο σχολείο. Η ενημέρωσή τους γίνεται κυρίως με τηλεφωνική επικοινωνία είτε από τη μεριά του δασκάλου είτε από την μεριά των γονέων. Αν προκύψουν άλλες διακοπές κατά τη διάρκεια του μαθήματος γίνονται κυρίως από εργάτες που έχει καλέσει ο κάθε προϊστάμενος για εργασίες του σχολείου.

3.3 Σχέση του προϊσταμένου με τους γονείς και φορείς που περιβάλλουν ένα σχολείο

Η εκπαίδευση βρίσκεται σε συνεχή δυναμική αλληλεπίδραση με την κοινωνία, ως εκ τούτου οφείλει να εξελίσσεται και να προσαρμόζεται στις επιταγές της. Όσον αφορά τη σχέση του προϊσταμένου με τους γονείς πρέπει πρώτα να αφουγκραστούν κι αυτοί σε τι τόπο ζούνε και να γνωρίσουν τις τοπικές συνθήκες και όσο μπορούν να προσαρμοστούν. Να έχουν επικοινωνία με τους γονείς βάζοντας μία καθορισμένη ώρα και μέρα, να υπάρχει και η επικοινωνία με το τηλέφωνο ή ακόμη αν οι εκπαιδευτικοί διαμένουν στο ίδιο μέρος όπου εργάζονται, ίσως μπορεί να γίνεται και μία γρήγορη ενημέρωση μαζί τους όταν τους συναντά στο δρόμο. Οι σχέσεις του προϊστάμενου με τους υπόλοιπους τοπικούς φορείς όπως κοινότητα, σχολική επιτροπή, διάφοροι σύλλογοι και Δήμο, οι περισσότεροι από αυτούς γίνονται αρωγοί που συμφωνεί με τους οι Short & Greer (1997). Βέβαια υπάρχουν και περιπτώσεις που δεν βοηθάει κανείς ή κάποιοι από αυτούς. Να μην ξεχνάμε όμως ότι η

βιβλιογραφία μας αναφέρει ότι το σχολείο είναι ένα σημείο υπερηφάνειας, ένα κοινωνικό κέντρο εκδηλώσεων και ένα κτίριο που χρησιμοποιείται από πολλές άλλες ομάδες, όπως αναφέρουν οι Barley & Beesley (2007). Σε αντάλλαγμα, η κοινότητα παρέχει οικονομική, εθελοντική και ηθική υποστήριξη. Ο διευθυντής δεν έχει άλλη επιλογή από το να συνεργαστεί με πολλούς για την αποτελεσματική εκτέλεση των καθηκόντων του. Η συνεργασία είναι ζωτικής σημασίας και καθορίζει πώς μπορούν να καλύψουν αφενός το εύρος της διδασκαλίας, μειώνοντας έτσι τον φόρτο εργασίας, και αφετέρου πόρους που διατίθενται για το σχολείο, παράγοντες και οι δύο πολύ σημαντικοί για ένα ολιγοθέσιο σχολείο.

3.4 Ύπαρξη ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων

Τα ολιγοθέσια σχολεία δεν έχουν να ζηλέψουν τίποτα παραπάνω από τα πολυθέσια. Όπως μας αναφέρει κι η βιβλιογραφία είναι η μοναδική λύση σε κάποιες περιπτώσεις αλλά και το σχολείο που για αιώνες στηρίζει το εκπαιδευτικό σύστημα. Πρέπει ωστόσο το κράτος να δώσει και την ανάλογη σημασία, να τα επανδρώσει με ειδικότητες, να παρέχει υλικοτεχνική υποδομή και γενικά να δώσει κίνητρα στους εκπαιδευτικούς. Τα ολιγοθέσια σχολεία είναι κύτταρο ζωής για την τοπική κοινωνία. Επιπλέον, η διατήρησή τους βοηθά στο να μην μετακινηθούν οικογένειες και έτσι ο τόπος να κρατάει τους ανθρώπους του δι' αυτού μπορεί να διδάξει καλύτερα ένας εκπαιδευτικός, γιατί υπάρχει μικρή δυναμικότητα μαθητών μέσα στις τάξεις, όπως αναφέρουν οι συνεντευξιαζόμενοι πράγμα που συμφωνεί με τους Arnold et al. (2005) και DeYoung (1987). Βέβαια υπάρχει και η άλλη άποψη, δηλαδή το να καταργηθούν, διότι ή θα υπάρχουν σε κοντινή χιλιομετρική απόσταση πολυθέσια σχολεία ή γιατί υπάρχει η άποψη ότι δεν προσφέρουν πολλά στα παιδιά. Τέλος, ένα σχολείο όπου όλες οι ηλιακές ομάδες κάνουν παρέα μεταξύ τους και δεν υπάρχει κανένα παιδάκι μόνο του, συνεισφέρει στην εξάλειψη τυχόν ρατσιστικών συμπεριφορών. Στον ελλαδικό χώρο δεν υπάρχει αρκετή βιβλιογραφική κάλυψη ούτε σε θεωρητικό αλλά ούτε και σε ερευνητικό επίπεδο, για να έχουμε μία ολοκληρωμένη εικόνα.

4. Περιορισμοί έρευνας

Η συγκεκριμένη μελέτη υπόκειται στους εξής περιορισμούς:

1. Τα δεδομένα της μελέτης έχουν συλλεγεί από δεκαπέντε εκπαιδευτικούς και γι' αυτό δεν είναι δυνατή η γενίκευσή τους.

2. Η θέση του προϊστάμενου σε ολιγοθέσιο δημοτικό σχολείο είναι ένα πολυσύνθετο και ακανθώδες θέμα και δεν είναι εύκολο να διερευνηθεί σε όλο του το εύρος μέσα από μια προσωπική συνέντευξη.
3. Παράγοντες, όπως προσωπικά-οικογενειακά προβλήματα ή η διάθεση των συμμετεχόντων κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, επηρεάζουν την ποιότητα των δεδομένων και σε ένα μεγαλύτερο δείγμα ίσως θα είχαν μικρότερη σημασία.
4. Επίσης δεν υπήρξαν όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα, ώστε να έχουν κι αυτοί την εμπειρία ως μαθητές, που φοίτησαν σε ολιγοθέσιο σχολείο.

5. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Θα μπορούσαν να γίνουν μελλοντικές έρευνες είτε πανεπιστημιακές είτε ατομικές, με σκοπό τη εξαγωγή ασφαλέστερων και γενικευμένων συμπερασμάτων με τη χρήση μεγαλύτερου δείγματος. Επίσης, σημαντικά θα ήταν τα αποτελέσματα από μια μεικτή μελέτη που θα συνδύαζε τόσο συνεντεύξεις όσο και ερωτηματολόγια σε εκπαιδευτικούς και από άλλους νομούς που έχουν ολιγοθέσια Δημοτικά σχολεία. Επίσης πώς θα μπορούσε η πολιτεία από τη μεριά της να είναι πιο υποστηρικτική σε αυτά τα σχολεία. Καθώς και πώς μπορούν οι εκπαιδευτικοί -προϊστάμενοι να είναι εφοδιασμένοι με τα κατάλληλα εφόδια μόνο από την φοίτηση τους στις προπτυχιακές τους σπουδές.

Βιβλιογραφία

Arnold, M. L, Newman, J. H., Gaddy, B. G. & Dean, C.B. (2005). A look at the condition of rural education research: Setting a direction for future research. *Journal of Research in Rural Education,* 20(6), 1-25. http://www.umaine.edu/jrre/20-6.pdf.

Barley, Z. A. & Beesley, A. D. (2007). Rural school success: What can we learn? *Journal if Research in Rural Education,* 22(1), 1-16. http://jrre.psu.edu/articles/22-3.pdf

Bauch, P. A. (1992). *Toward an ecological perspective on school choice.* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.

Bauch, P. A., & Goldring, E. B. (1996). Parent involvement and teacher decision making in urban high schools of choice. *Urban Education*, 31(4), 403-431.

Constadinidi, A. (2005). Greek report on multigrade teaching. www.ea.gr/ep/nemed/index.

Crosnoe, R., Johnson, M. K. & Elder, G. H., Jr. (2004). School size and the interpersonal side of education: An examination of race/ethnicity and organizational context. *Social Science Quarterly*, 85(5), 1259–1274.

DeYoung, A. J. (1987). The status of American rural education research: An integrated review and commentary. *Review of Educational Research,* 57(2), 123-148.

Elder, G. H. & Conger, R. D. (2000). *Children of the land: Adversity and success in rural America*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Glover, D. F. (2018). *School Leaders' Role in Initiating and Supporting Working Conditions in Rural Schools* (Doctoral dissertation, Florida Agricultural and Mechanical University).

Harris, A. & Chapman, C. (2002). *Effective leadership in schools facing challenging circumstances*. London/England: NCSL.

Kannapel, P. J. & DeYoung, A. J. (1999). The rural school problem in 1999: A review and critique of the literature. *Journal of Research in rural Education*, 15(2), 67-79.

Καψάλης, Γ. (2011). Μαθησιακές εμπειρίες παιδιών ολιγοθέσιων & πολυθέσιων δημοτικών σχολείων.

Κοσσυβάκη, Φ. (2000). Το ολιγοθέσιο σχολείο ως μία δυνατότητα αποσχολειοποίησης του πολυθέσιου δημοτικού σχολείου. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. 13*, 45-73.

Lambert, L., Walker, D., Zimmerman, D. P., Cooper, J. E., Lambert, M. D., Gardner, M. E. & Ford Slack, P. J. (1995). *The constructivist leader.* New York: Teachers College Press.

Lawrence, B. K. (2006). For authentic accountability think small. *The Journal of Education*, 185(3), 41–50.

Lock, G., Budgen, F. & Lunay, R. (2012). The loneliness of the long-distance principal: Tales from remote Western Australia. *Australian and International Journal of Rural Education,* 22(2), 65–77.

Μπρούζος, Α. (1998). Ο εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού: Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης. Αθήνα: Εκδόσεις Λύχνος.

Μπρούζος, Α. (2002). *Μικρά Σχολεία-Μεγάλες Προσδοκίες. Απόψεις για την αποτελεσματική λειτουργία των ολιγοθέσιών σχολείων*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω-Δαρδανός.

Παππάς, Ν. (2007). Ολιγοθέσια σχολεία και ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση. Στο Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Σχολείο Ίσο για παιδιά Άνισα», Αθήνα 4-6 Μαΐου 2007.

Παπασταμάτης, Α. (1998). *Τα ολιγοθέσια σχολεία της ελληνικής υπαίθρου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Provasnik, S., Kewal Ramani, A., Colean, M. M., Gilbertson, L., Herring, W. & Qingshu, X. (2007). *The status of education in rural America*. Washington, DC: U.S. Department of Education.

Renihan, P. & Noonan, B. (2012). Principals as assessment leaders in rural schools. *The Rural Educator,* 33(3), 1–8.

Short, P. & Greer, J. (1997). *Leadership in empowered schools: Themes from innovative efforts.* Upper Saddle River, NJ: Merrill.

Stinchcombe, A. (1964). *Rebellion in high school*. Chicago, IL: Quadrangle.

Sun, Y., Hobbs, D. & Elder,W. (1994). *Parental involvement: A contrast between rural and other communities.* Paper presented at the annual meeting of the Rural Sociological Society, Portland, OR.

Φύκαρης, Ι.Μ. (2002). *Τα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία στην ελληνική εκπαίδευση Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Φύκαρης, Ι.Μ. (2004). Τοπική κοινωνία και σχολείο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 9*, 2004. http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos9/

Veenman S., Lem P. & Voeten M. (1987). Time-on-task in mixed-age classes. *Journal of Classroom Interaction,* 23(2), 14-21.

Veenman, S. (1995). Cognitive and noncognitive effects of multigrade and multi-age classes: A best-evidence synthesis. *Review of educational research,* 65(4), 319-381.

Veenman, S & Raemaekers, J (1995). Long term effects of a staff development programme on effective instruction and classroom management for teachers in multigrade classes, *Educational Studies,* 21(2), 167-185.

Waters, J. T., Marzano, R. J. & McNulty, R. A. (2003). Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement. Aurora, CO: McREL.

Εισαγωγή και διαχείριση καινοτομιών: Η περίπτωση της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου

Ιωάννα Αποστόλου
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, pel00642@uoi.gr

Λίνα Γκαπράνη
Εκπαιδευτικός-Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής
Εκπαίδευσης Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, pel00643@uoi.gr

Χριστίνα Ντάγκα
Εκπαιδευτικός-Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής
Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, pel00649@uoi.gr

Περίληψη

Η εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση έχει ως στόχο να ευνοήσει ή να προκαλέσει ορισμένες αλλαγές προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου που παρέχεται από τα σχολεία. Βέβαια, η έννοια της «καινοτομίας» εκφράζει την πρόθεση μόνο για αλλαγή, καθώς, μπορούμε να κάνουμε λόγο για εκπαιδευτική αλλαγή μόνο όταν παρατηρείται επίδραση της καινοτομίας σε πολλαπλά επίπεδα λειτουργίας του σχολείου. Συνεπώς, στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, που ασχολείται με την καινοτομία της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, προκύπτει το ερώτημα κατά πόσο αυτή επέφερε τη σχεδιαζόμενη ή οποιαδήποτε άλλη εκπαιδευτική αλλαγή. Ταυτόχρονα, προκειμένου να διασφαλιστεί η επιτυχία μιας καινοτομίας πρέπει να πληρούνται ορισμένες προϋποθέσεις. Ως εκ τούτου επιχειρείται να διερευνηθούν και οι παράγοντες που συμβάλλουν ή παρεμποδίζουν την εισαγωγή καινοτομιών προκειμένου να επιτευχθούν εκπαιδευτικές αλλαγές σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Η στόχευση της παρούσας έρευνας υπαγόρευσε και την επιλογή μιας ποιοτικής μεθόδου έρευνας, αυτής των συνεντεύξεων. Η μέθοδος συλλογής των δεδομένων ήταν η ημι-δομημένη συνέντευξη. Στην έρευνα εφαρμόστηκε η βολική δειγματοληψία. Συγκεκριμένα συμμετείχαν οχτώ διευθυντές/ντριες σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς ο ρόλος τους καθίσταται κρίσιμος για την εισαγωγή και η ανάπτυξη καινοτομιών στο σχολείο.

Λέξεις-κλειδιά: καινοτομία, αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου, βελτίωση εκπαιδευτικού έργου, εκπαιδευτική αλλαγή

0. Εισαγωγή

Η προσπάθεια για βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου μέσα από την εφαρμογή καινοτομιών αποτελεί σταθερό στόχο διαχρονικά. Κατά καιρούς εισάγονται στο εκπαιδευτικό σύστημα διάφορες καινοτομίες, όπως είναι η περιβαλλοντική εκπαίδευση, η ευέλικτη ζώνη, το ολοήμερο σχολείο και οι ερευνητικές εργασίες. Μία ακόμη καινοτομία αποτελεί και η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας με την οποία ασχολείται και η παρούσα έρευνα. Αρχικά, στο θεωρητικό πλαίσιο επιχειρείται η οριοθέτηση των εννοιών της αλλαγής, της καινοτομίας και της αυτοαξιολόγησης. Γίνεται διάκριση ανάμεσα σε εσωτερική και σε εξωτερική αξιολόγηση, στα τρία διοικητικά μοντέλα αξιολόγησης και ανάμεσα στις έννοιες της αυτοεπιθεώρησης και αυτοαξιόλογησης και ακολουθεί αναφορά των τριών σταδίων εισαγωγής καινοτομιών και διαχείρισής τους. Στη συνέχεια του θεωρητικού μέρους εξετάζεται η αυτοαξιολόγηση ως πρακτική βελτίωσης και γίνεται φανερό ότι, παρά τις δυσκολίες εγκαθίδρυσής της, είναι μια διαδικασία που, όταν γίνεται με ουσιαστικό τρόπο, προκύπτουν θετικά στοιχεία. Το τελευταίο μέρος του θεωρητικού πλαισίου αφορά την εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται οι παράγοντες αντίστασης στην αλλαγή, ο ρόλος των διευθυντών/ντριών και των εκπαιδευτικών στην επιτυχή εφαρμογή μιας καινοτομία και συσχετίζονται τα μοντέλα διοίκησης με την εισαγωγή καινοτομιών. Ακολουθούν συναφείς έρευνες οι οποίες εξετάζουν την αυτοαξιολόγηση ως αλλαγή και στο ερευνητικό κομμάτι της εργασίας παρουσιάζεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, τα ερευνητικά δεδομένα που προέκυψαν και συμπεράσματα.

1. Εννοιολογική οριοθέτηση: Αυτοαξιολόγηση, καινοτομία, αλλαγή

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες η ανάγκη για έλεγχο της ποιότητας των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών καθώς και η πρακτική κατάταξης των χωρών με τα κριτήρια του OECD έχει οδηγήσει πολλές χώρες σε προσπάθεια βελτίωσης των σχολείων τους (Hofman et al. 2009· Hopkins & Reynolds 2001). Η αξιολόγηση συνδέεται με τη βελτίωση και μπορεί να διαφοροποιηθεί σε εσωτερική που αφορά την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας (ΑΣΜ) και εξωτερική που αφορά κάποια μορφή ελέγχου εκτός της σχολικής μονάδας (Hofman et al. 2009). Η ισορροπία

ανάμεσα στις δύο μορφές είναι εύθραυστη με την αυτοαξιολόγηση να φαίνεται πιο αποτελεσματική εκεί όπου υπάρχει εμφανής εξωτερική υποστήριξη σε συνδυασμό με ισχυρή κουλτούρα αυτοαξιολόγησης και βοήθειας από «κριτικούς φίλους» (critical friends). Για αυτόν τον λόγο από τα τρία διοικητικά μοντέλα αξιολόγησης του Alvik προτείνεται το διαδοχικό, όπου πρώτα γίνεται η ΑΣΜ και μετά ακολουθεί η εξωτερική βασιζόμενη στα πορίσματα της πρώτης (MacBeath 2009· Swaffield & MacBeath 2005).

Η αυτοαξιολόγηση μπορεί να περιγραφεί ως μία διαδικασία που στοχεύει έμμεσα ή άμεσα στη βελτίωση της σχολικής μονάδας. Μία πιο ευρεία θεώρηση είναι ότι είναι μία συστηματική κυκλική διαδικασία συμπεριλαμβάνει στάδια, όπως στοχοθεσία, σχεδιασμό, αξιολόγηση και προτάσεις για βελτίωση (Hofman et al. 2009). Ορίζεται επίσης ως μία αναστοχαστική, συνεργατική, συμπεριληπτική, ευέλικτη και συνεχόμενη διαδικασία. η οποία διεξάγεται σε κυκλικά μοντέλα σταδίων και βασίζεται στις προϋποθέσεις της αποτελεσματικής ηγεσίας και στην επιστημονική συλλογή δεδομένων (Inspectorate 2014). Ο MacBeath (2009) θεωρεί ότι υπάρχουν δυσκολίες στον ορισμό της ΑΣΜ, καθώς υπάρχουν παρόμοιες προσεγγίσεις με διαφορετικά ονόματα (self-assessment, self-evaluation, audit, self-inspection). Έχουν τα εξής κοινά χαρακτηριστικά: α) μία εσωτερική αναφορά της σχολική μονάδας για θέματα ποιότητας και αποτελεσματικότητας, β) συλλογή δεδομένων, γ) προγραμματισμός βάση ευρημάτων, δ) διαμορφωτική μορφή αξιολόγησης και ε) τα δεδομένα μπορεί να χρησιμοποιηθούν και για σκοπούς λογοδοσίας. Ξεχωρίζει την ΑΣΜ από την εξωτερική αξιολόγηση και από μορφές εσωτερικής αξιολόγησης, όπως η αυτοεπιθεώρηση (self-inspection), γιατί διενεργείται από τη βάση (σχολική μονάδα) προς τα πάνω και όχι το αντίστροφο (MacBeath 2009).

Η καινοτομία εξηγείται ως τροποποίηση, νέα μέθοδος, ριζική αλλαγή (Μπαμπινιώτης 2002), ως «δημιουργική επιλογή, οργάνωση και χρήση ανθρώπινων και υλικών πόρων με νέους και μοναδικούς τρόπους» με στόχο τη βελτίωση (Huberman 1973), απόκλιση από τις παραδοσιακές πρακτικές ενός οργανισμού και διακατέχεται από σχετικότητα όσον αφορά τα χωροχρονικά πλαίσια που την καθορίζουν (Levine 1980). Μπορεί να χαρακτηριστεί με όρους δομικούς-οργανωσιακούς, για παράδειγμα μεταρρυθμίσεις στη διοίκηση, και παιδαγωγικούς που συνδέεται με το αναλυτικό πρόγραμμα και τη δημιουργικότητα (Gunnarsdottir 2013· Levine 1980).

Η αλλαγή, είτε επιβεβλημένη είτε εκούσια, παρουσιάζεται ως κοινωνικό φαινόμενο που χαρακτηρίζεται από αβεβαιότητα (Marris 1975). Συναντά αντιστάσεις και εμπόδια και μπορεί να εφαρμοστεί ή όχι και δεν συνεπάγεται βελτίωση (Fullan 2007· Huberman 1973). Έχει στόχο την εναρμόνιση ενός οργανισμού με το συνεχόμενα εξελισσόμενο περιβάλλον του. Είναι μία δυναμική διαδικασία μετασχηματισμού, η οποία έχει εισαχθεί είτε από εσωτερικές είτε από εξωτερικές δυνάμεις, προέκυψε από ανάγκες που εντοπίστηκαν και αφορά άτομα, ομάδες και οργανισμούς (Morrison 1998). Ο Fullan (2007) συγκεκριμένα για την εκπαιδευτική αλλαγή εντοπίζει τρεις διαστάσεις: α) αλλαγές στο εκπαιδευτικό υλικό, β) τη αναγκαιότητα εκμάθησης και χρήσης νέων δεξιοτήτων και γ) την αλλαγή στάσεων και πεποιθήσεων. Τα δύο τελευταία αφορούν το ανθρώπινο κεφάλαιο και παρουσιάζουν προκλήσεις στον χειρισμό τους. Για τον λόγο αυτό, προτείνει τρία στάδια για την εισαγωγή καινοτομιών και τη διαχείριση της αλλαγής: α) την εισαγωγή, όπου ρόλο παίζουν η πρόσβαση στην καινοτομία, η υποστήριξη και οι εκπαιδευτικοί, β) την εφαρμογή, όπου τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της αλλαγής καθορίζουν την πορεία (π.χ. βαθμός πολυπλοκότητας, σαφήνεια όρων), και γ) την εσωτερίκευση, όπου η αλλαγή γίνεται αποδεκτή και έχουν καλλιεργηθεί οι νέες δεξιότητες. Ο Fullan (1986) θεωρεί ότι επιτυχημένη αλλαγή σημαίνει μάθηση. Το σχολείο είναι ένας οργανισμός μάθησης και η ιδιότητά του αυτή συνδέεται με την αυτοαξιολόγηση και τη βελτίωση. Η αλλαγή βιώνεται ως ταξίδι από τους εμπλεκόμενους και χρειάζεται χρόνο. Δεν μπορεί να επιβληθεί ούτε και συντελεστεί με τελείως ορθολογικά σχέδια δράσης. Ο ρόλος του κάθε εμπλεκόμενου είναι σημαντικός και χρειάζεται η συνεχή ενασχόληση με τις προκλήσεις για να επιτευχθεί η αλλαγή (Fullan 1993).

2. Η αυτοαξιολόγηση ως πρακτική βελτίωσης

Η αυτοαξιολόγηση είναι μια πρακτική που διαπερνά όλα τα περιβάλλοντα της καθημερινότητάς μας και δεν θα μπορούσε να απουσιάζει από τον χώρο της εκπαίδευσης. Εξαιτίας της πολυπλοκότητας της αυτοαξιολόγησης, οι O'Brien et al. (2014) τονίζουν τη σημασία του «διευκολυντή» (ή κριτικός φίλος), καθώς σχολιάζει ανεπηρέαστα και πιθανώς με εναλλακτικό τρόπο την πορεία του σχολείου.

Υπάρχει μια γενικότερη συμφωνία στη βιβλιογραφία ότι η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς του. Η ΑΣΜ διεκπεραιώνεται από τις ίδιες τις σχολικές μονάδες, ώστε να εξυπηρετήσει τις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Οι στόχοι της μπορούν να είναι πολιτικοί, λογοδοσίας και

επαγγελματικής ανάπτυξης (Kyriakides & Capmbell 2004). Αναλυτικότερα, ωθεί στη διαμόρφωση πολιτικών και πρακτικών εντός του σχολείου, με την ενίσχυση της συστηματικής σκέψης των συμμετεχόντων σε αυτή και τη λήψη βελτιωτικών πρωτοβουλιών (Antoniou et al. 2016). Η ιδιότητά της να ανιχνεύει τα δυνατά και αδύναμα σημεία της σχολικής μονάδας εκβάλλει σε πιο μεθοδευμένες δράσεις για επίλυσή τους (Bubb et al. 2007˙ Aderet-German 2021).

Ο ρόλος των αξιών που φέρει κάθε εκπαιδευτικό ίδρυμα είναι καθοριστικός για την έκβαση της αυτοαξιολόγησης. Οι Kyriakides και Capmbell (2004) συσχετίζουν τις αξιακές εκτιμήσεις/δεσμεύσεις για τη ΑΣΜ με τις διαδικασίες για την περάτωσή της από τα σχολεία και, επομένως, επηρεάζουν παράγοντες, όπως το κλίμα του σχολείου, τις διαδικασίες για την ορθή χρήση των δεδομένων της ΑΣΜ και, τέλος, τα κριτήρια διαμόρφωσής της.

Οι Πεδή και Αυγητίδου (2013) συμπεραίνουν ότι περισσότερο οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές/ντριες, παρά οι σχολικοί σύμβουλοι, αντιμετωπίζουν τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ως πρακτική βελτίωσης, αφού έχουν πιο ενεργητικό ρόλο στη διαδικασία. Ο ρόλος τους, επομένως, για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας καθίσταται απαραίτητος. Η σχολική ηγεσία, η κουλτούρα μάθησης στα σχολεία, η σύνδεση της ατομικής ανάπτυξης με την αποτελεσματική διοίκηση, την επαγγελματική ανάπτυξη, την αυτοαξιολόγηση και τη βελτίωση του σχολείου, η διατύπωση ξεκάθαρων στόχων, η επιλογή κατάλληλων τακτικών για την επαγγελματική ανάπτυξη των ατόμων, η βελτίωση του προσωπικού μέσω συζήτησης, καθοδήγησης, παρατήρησης και ανάπτυξης για όλα τα μέλη, η επάρκεια χρόνου, η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της και, τέλος, ο διαμοιρασμός της γνώσης και η αναγνώριση των επιτευγμάτων της ΑΣΜ αποτελούν βασικές μεταβλητές για τη διατήρηση των αποτελεσμάτων της βελτίωσης (Bubb & Earley 2015).

Η αυτοαξιολόγηση δίνει τη δυνατότητα στα εμπλεκόμενα μέλη να επηρεάσουν το τι μελετάται και αξιολογείται, τον τρόπο με τον οποίο διεξάγεται αυτή η διαδικασία και το πώς θα αξιοποιηθούν τα δεδομένα (Πεδή & Αυγητίδου 2013), πράγμα που μετριάζει τις πιθανές δυσανασχετήσεις που οφείλονται στον φόβο απέναντι στη λογοδοσία. Ωστόσο, επειδή τα σταθμά γύρω από τα οποία οριοθετείται η ΑΣΜ είναι εξωτερικά καθορισμένα, εκβάλλει σε σύγχυση με εξωτερικές διαδικασίες αξιολόγησης και φαίνεται να μην λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαίτερες συνθήκες της κάθε μονάδας (Aderet-German 2021).

Έτσι, μερικά σχολεία αντιλαμβάνονται την έκθεση αυτοαξιολόγησης ως «αυτό-επιθεωρητισμό» (Bubb et al. 2007), οπότε η διαδικασία για την ΑΣΜ κρίνεται χρονοβόρα και δεν είναι εμφανής η σύνδεσή της με τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν ανάμικτες απόψεις για την αποτελεσματικότητά της, αφού από τη μία την αντιλαμβάνονται ως γνώμονα για βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, για (ανά)δόμηση στόχων και λήψη αποφάσεων, καθώς και τρόπο για αντιμετώπιση ξαφνικών μεταβολών. Από την άλλη, φαίνεται ότι δεν συμβάλλει στην ενίσχυση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών, την υλοποίηση αποφάσεων, τη λήψη πρωτοβουλιών από το μαθητικό πληθυσμό, αλλά ούτε στην άμβλυνση του χάσματος των επιδόσεων και των έμφυλων διαφοροποιήσεων που παρατηρούνται ανάμεσα στους/στις μαθητές/τριες (Μίζης 2019).

Η ΑΣΜ είναι μια καινοτομία, η οποία αντιμετωπίζει διάφορες προκλήσεις προκειμένου να καταστεί εκπαιδευτική αλλαγή. Οι επαγγελματικές πιέσεις, η ανάγκη για ισορροπία πολιτικών, η παροχή κινήτρων που συνδέονται με την επιλογή ειδικεύσεων στον κλάδο της ηγεσίας και οι περιορισμοί της αγοράς όσον αφορά προγράμματα επιμόρφωσης στην ηγεσία είναι μερικές από αυτές (Glasman et al. 2002). Ακόμη, ο φόβος των εκπαιδευτικών για τον τρόπο χρήσης των δεδομένων της αυτοαξιολόγησης, οι μη ρεαλιστικοί δείκτες αυτοαξιολόγησης, οι ελλιπείς πληροφορίες στους/στις εκπαιδευτικούς για την αυτοαξιολόγηση, η υποχρεωτικότητα του θεσμού αυτού και η αυξημένη γραφειοκρατία, συνθέτουν ένα κλίμα δυσαρέσκειας για το εκπαιδευτικό σύστημα και καθιστούν την ΑΣΜ επιφανειακή (Liakopoulou in press). Προϋπόθεση για τη βιωσιμότητά της είναι η ουσιαστική συμπερίληψη των εκπαιδευτικών και των διευθυντών/ντριών σε αυτήν τη διαδικασία, με την ταυτόχρονη στήριξη εκ μέρους της πολιτείας.

3. Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση

3.1 Κατηγορίες καινοτομιών στο σχολείο και διαδικασία εισαγωγής τους

Οι εκπαιδευτικές μονάδες χρειάζεται να παρακολουθούν συστηματικά τις εξελίξεις και να προσαρμόζονται διαρκώς σε αυτές. Σε μια σχολική μονάδα μπορούν να υλοποιηθούν κυρίως τρεις κατηγορίες καινοτομιών. Η πρώτη σχετίζεται με τον παιδαγωγικό χαρακτήρα του σχολείου και αφορά τους στόχους και το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος. Η δεύτερη αφορά τον οργανωτικό χαρακτήρα του σχολείου και η τρίτη τις διαπροσωπικές σχέσεις και το κλίμα του σχολείου (Γιαννακάκη 2005 στο Πολυζοπούλου 2018). Σε κάθε περίπτωση, η εισαγωγή

καινοτομιών στο σχολείο πρέπει να ακολουθεί τα παρακάτω βήματα: Αρχικά, χρειάζεται να γίνει ανάλυση της κατάστασης και του προβλήματος που καθιστούν αναγκαία την αλλαγή. Έπειτα, πρέπει να παρουσιαστούν αναλυτικά στον σύλλογο διδασκόντων οι προϋποθέσεις για την εισαγωγή της καινοτομίας και να γίνει κατανομή των ρόλων που θα αναλάβει ο/η κάθε εκπαιδευτικός. Στη συνέχεια, πρέπει να παρουσιαστούν με όσο πιο σαφή τρόπο γίνεται οι στόχοι της καινοτομίας και οι αντικειμενικές δυσκολίες που ενδέχεται να προκύψουν. Τέλος, είναι αναγκαία η συλλογή και η καταγραφή των δεδομένων που προκύπτουν, ώστε να παρακολουθείται η αποτελεσματικότητα της καινοτομίας (Παπακωνσταντίνου 2008).

3.2 Αντίσταση απέναντι στην αλλαγή

Οι σχολικοί οργανισμοί αντιστέκονται στην αλλαγή κυρίως όταν στόχος είναι να αλλάξουν στάσεις και αξίες των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, ο Burke (2013 στο Πασιαρδής & Καφά 2015), αναφέρεται σε πέντε περιπτώσεις αντίστασης στην αλλαγή σε ένα σύστημα:

1. Ύπαρξη ισχυρής κουλτούρας
2. Δεν θεωρείται η αλλαγή αναγκαία.
3. Θεωρείται εκ προοιμίου αποτυχημένη η προσπάθεια για αλλαγή.
4. Εφαρμογή κανόνων αντιπερισπασμού
5. Φθορά ηγεσίας και αδυναμία αντίδρασης

Ο Ιορδανίδης (2006 στο Πολυζοπούλου 2018), βασιζόμενος στον West-Burnham, αναφέρει τέσσερις κυρίως αιτίες αντίστασης στην αλλαγή:

1. Ο φόβος υποβιβασμού των εκπαιδευτικοί
2. η έλλειψη πόρων
3. φόρτος εργασίας των εκπαιδευτικών
4. διαμάχες

3.3 Ο ρόλος του/της διευθυντή/ντριας και των εκπαιδευτικών στην εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική μονάδα

Ο/Η διευθυντής/ντρια διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην εισαγωγή, την εφαρμογή και την τελική έκβαση των καινοτομιών στον σχολικό οργανισμό. Πρέπει να έχει κατανοήσει πρώτα ο ίδιος/η ίδια την έννοια της καινοτομίας, για να μπορέσει να τη μεταδώσει στον σύλλογο διδασκόντων/ουσών, τους/τις μαθητές/τριες και τους γονείς (Ράπτης 2006). Οφείλει να ενημερώνει τους/τις υπόλοιπους/ες

εκπαιδευτικούς για τις πιθανές δυσκολίες αλλά και τα θετικά στοιχεία που θα προκύψουν από την εφαρμογή μιας καινοτομίας. Οφείλει ακόμη να προχωρήσει στη δίκαιη κατανομή των αρμοδιοτήτων και να πείσει τα μέλη της σχολικής κοινότητας ότι η αλλαγή θα προκύψει μόνο μέσα από τη συλλογική εργασία. Προκειμένου να εισαγάγει με επιτυχία μια καινοτομία θα πρέπει να διαθέτει ικανότητες διαχείρισης της αλλαγής και συγκεκριμένα χαρακτηριστικά προσωπικότητας. Ειδικότερα, σύμφωνα με αποτελέσματα που προκύπτουν από έρευνα της Ζαφειροπούλου (2020), τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένας/μία διευθυντής/ντρια προκειμένου η εισαγωγή και η εφαρμογή καινοτομιών να είναι επιτυχής είναι η ενημέρωση, η συνεργασία και η επικοινωνία. Χρειάζεται, δηλαδή, να διαμορφώσει ένα δημοκρατικό και συνεργατικό μοντέλο διοίκησης (Παπακωνσταντίνου 2008· Ράπτης 2006). Ταυτόχρονα, πρέπει να διαμορφώνει την αναγκαία κουλτούρα αλλαγής. Η διαδικασία αλλαγής της κουλτούρας των εκπαιδευτικών περνάει από τέσσερα στάδια. Αρχικά, ο/η διευθυντής/ντρια ενημερώνει για τη σημασία διαμόρφωσης θετικού κλίματος προκειμένου να γίνει το σχολείο πιο αποτελεσματικό. Έπειτα, αξιολογείται το υπάρχον κλίμα, επιλέγονται οι παράμετροι βελτίωσης, καθορίζονται σαφείς στόχοι και τέλος αναπτύσσεται το σχέδιο δράσης (Πασιδιάρης 2004 στο Στάικος 2020).

Το εκπαιδευτικό δυναμικό πρέπει να πειστεί απόλυτα για την αναγκαιότητα εισαγωγής της καινοτομίας και να εφοδιαστεί με θέληση και αποφασιστικότητα. Κρίνεται αναγκαία μάλιστα η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να αποτελέσουν φορείς της αλλαγής και όχι απλούς θεατές (Παπακωνσταντίνου 2008· Στάικος 2020). Κρίσιμης σημασίας για την επιτυχή εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση είναι και η συνεργασία με τους γονείς. Όταν οι γονείς δεν συμφωνούν με την εφαρμογή μιας καινοτομίας, είτε άμεσα είτε έμμεσα, αποθαρρύνουν τα παιδιά τους από την ενεργητική συμμετοχή, οδηγούνται σε διαμάχες με τους/τις εκπαιδευτικούς κι έτσι πρακτικά ακυρώνουν την αλλαγή (Fullan 1988 στο Στάικος 2020).

3.4 Μοντέλο διοίκησης και εισαγωγή καινοτομιών

Το μοντέλο διοίκησης ενός εκπαιδευτικού συστήματος είναι σημαντικό για την εισαγωγή και την υιοθέτηση καινοτομιών από τις εκπαιδευτικές μονάδες. Στα συγκεντρωτικά συστήματα διοίκησης κυρίαρχος είναι ο ρόλος του κράτους, ενώ οι εκπαιδευτικοί είναι απλοί εκτελεστές κρατικών εντολών και οι μαθητές/τριες και οι γονείς παθητικοί αποδέκτες της εκπαιδευτικής πολιτικής. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί

αισθάνονται ότι καλούνται να υλοποιήσουν προγράμματα τα οποία δεν τους αγγίζουν.

Το καταλληλότερο σύστημα διοίκησης για την προώθηση καινοτομιών είναι το αποκεντρωμένο, αφού παραχωρείται σχετική αυτονομία στις σχολικές μονάδες, ώστε να μπορούν να προσαρμόσουν τις εντολές της κεντρικής εξουσίας στα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας. Αν και ο σχεδιασμός γίνεται από ένα κεντρικό επιτελείο, οι εκπαιδευτικοί έχουν την δυνατότητά να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες. Ταυτόχρονα, οι διευθυντές/ντριες αποκτούν μεγαλύτερες ευθύνες και δεν αποτελούν πλέον απλούς μεταφορείς οδηγιών (Παπακωνσταντίνου 2008).

4. Μεθοδολογία της έρευνας

4.1 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων διευθυντών/ντριών σχολείων για τη σημασία και την αναγκαιότητα της αυτοαξιολόγησης, για τον τρόπο εισαγωγής, τη διαδικασία υλοποίησης και τη δυνατότητα εγκαθίδρυσης του θεσμού ως πρακτική αλλαγής και βελτίωσης του σχολείου, καθώς και η καταγραφή των προτάσεων τους προκειμένου η συγκεκριμένη καινοτομία να συμβάλλει στην αλλαγή και τη βελτίωση της εκπαίδευσης. Σκοπός δεν είναι η γενίκευση αλλά η σε βάθος μελέτη και η κατανόηση των απόψεων των συμμετεχόντων/ουσών σε ένα συγκεκριμένο συγκείμενο.

4.2 Μεθοδολογία συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων

Η στόχευση της παρούσας έρευνας υπαγόρευσε και την επιλογή μιας ποιοτικής μεθόδου έρευνας, αυτή των συνεντεύξεων. Η μέθοδος συλλογής των δεδομένων ήταν η ημι-δομημένη συνέντευξη.

4.3 Δείγμα—Συμμετέχοντες/ουσες

Στην έρευνα εφαρμόστηκε βολική δειγματοληψία και συμμετείχαν συνολικά 8 διευθυντές/ντριες σχολείων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην περιοχή της Ηπείρου, σε αστικές και ημιαστικές περιοχές.

4.4 Ερευνητικά ερωτήματα

Η εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση σχετίζεται με την προσπάθεια βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου που παρέχεται από τα σχολεία. Η έννοια της «καινοτομίας» εκφράζει την πρόθεση μόνο για αλλαγή, καθώς μπορούμε να κάνουμε λόγο για

εκπαιδευτική αλλαγή μόνο όταν παρατηρείται επίδραση της καινοτομίας στο αναλυτικό πρόγραμμα, στην ενεργοποίηση νέων ρόλων και ομάδων εργασίας, στη χρήση νέων διδακτικών υλικών, στην απόκτηση νέας γνώσης από την πλευρά των εκπαιδευτικών, στη χρήση νέων μέσων και μεθόδων διδασκαλίας, στη διαμόρφωσή νέων στάσεων και αξιών των εκπαιδευτικών.

Προκύπτει το ερώτημα: «Κατά πόσο μια καινοτομία εξελίσσεται σε εκπαιδευτική αλλαγή;» Στην προκειμένη περίπτωση χρησιμοποιείται η περίπτωση της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και το ερώτημα εξειδικεύεται ως εξής: «Κατά πόσο η καινοτομία της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου έφερε τη σχεδιαζόμενη ή οποιαδήποτε άλλη εκπαιδευτική αλλαγή;»

Προκειμένου μια καινοτομία να είναι επιτυχής πρέπει να πληρούνται κάποιες προϋποθέσεις σε κάθε στάδιο εισαγωγής της.

- 1η φάση έναρξης: Σύνδεση της καινοτομίας με τις ανάγκες του σχολείου, σχεδιασμός εισαγωγής της και ενεργή υποστήριξή της.
- 2η φάση υλοποίησης: Εφαρμογή των προγραμματισμένων δράσεων, έλεγχος προόδου και επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν.
- 3η φάση θεσμοθέτησης: Στενή σύνδεση με άλλες καινοτομίες, προσπάθεια εκπαιδευτικής αλλαγής, διάχυση των αποτελεσμάτων, δημιουργία σταθερού μηχανισμού παροχής βοήθειας.

Συνεπώς, προκύπτει ένα δεύτερο ερευνητικό ερώτημα: «Ποιοι παράγοντες συμβάλλουν ή παρεμποδίζουν την εισαγωγή καινοτομιών και την αξιοποίησή τους προκειμένου να επιτευχθούν εκπαιδευτικές αλλαγές σε επίπεδο σχολικής μονάδας;»

Για να απαντηθούν τα παραπάνω ερωτήματα αξιοποιείται ως «περίπτωση» καινοτομίας η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, καθώς πρόκειται για μια κεντρικά σχεδιασμένη καινοτομία, η οποία συνδέεται και με τις τρεις πλευρές του εκπαιδευτικού έργου: τη διδακτική, την παιδαγωγική και τη διοικητική.

5. Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας οργανώθηκαν σε πίνακες, με βάση τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων/ουσών, τις αντιλήψεις για την ΑΣΜ, τις αντιδράσεις και αίτια των αντιδράσεων των εκπαιδευτικών για την εισαγωγή της καινοτομίας, τη φάση της υλοποίησης, τις προϋποθέσεις που θα οδηγήσουν σε εγκαθίδρυσή της και, τέλος, τη θεσμοθέτηση της καινοτομίας.

Παρατηρείται ότι υπάρχουν διαφοροποιήσεις στα έτη ηγεσίας. Τέσσερις διευθυντές/ντριες διαθέτουν πείρα των 8 ετών και άνω, ενώ οι άλλοι/ες τέσσερις κυμαίνονται από λιγότερο του ενός, μέχρι και τέσσερα έτη εμπειρίας. Στυλ, όπως διαχειριστικό, αδιάφορο και αυταρχικό, εντοπίζονται περισσότερο σε συμμετέχοντες/ουσες με λιγότερη εμπειρία. Παρατηρούνται εξαιρέσεις, όπως μια νέα διευθύντρια με συμμετοχικό στυλ και ένας έμπειρος διευθυντής με εκκρεμές ηγετικό στυλ. Στις 4 από τις 8 περιπτώσεις, η σχολική κουλτούρα είναι παθητική-αμυντική, ενώ σε 2 σχολεία επιθετική-αμυντική. Η σχολική κουλτούρα δεν φαίνεται να σχετίζεται με τα έτη διεύθυνσης και τα ηγετικά στυλ.

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών ταυτίζει την ΑΣΜ με τις δράσεις που διενεργούνται στο πλαίσιό της. Υπάρχουν επίσης συνδέσεις με τα οφέλη αλλά και με την εξωτερική αξιολόγηση και τη θεσμική εφαρμογή της ΑΣΜ, που υποδεικνύουν σύγχυση για την κατανόηση της έννοιας «αυτοαξιολόγηση». Ένα μεγάλο μέρος των διευθυντών/ντριών δεν τη θεωρεί καινοτομία, καθώς εφαρμόζεται άτυπα στην καθημερινότητα του σχολείου και όλοι/ες τη θεωρούν μια αναγκαία πρακτική.

Οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της ΑΣΜ κυμαίνονται από την πλήρη αποδοχή, έως και την πλήρη απόρριψη. Στην πλειοψηφία τους φάνηκε να την αποδέχονται μερικώς. Αυτό ερμηνεύεται κυρίως ως αρχική καχυποψία και ενστάσεις, με μια σταδιακή αποδοχή. Αιτίες των αντιστάσεων αποτέλεσαν ο φόρτος εργασίας των εκπαιδευτικών, ο φόβος για τη χρήση των αποτελεσμάτων της ΑΣΜ, η καχυποψία για την εισαγωγή της καινοτομίας, η δυσαρέσκεια από τις συνθήκες του επαγγέλματος και η έλλειψη ετοιμότητας.

Στις περιπτώσεις όπου εφαρμόστηκε η ΑΣΜ, προέκυψαν εμπόδια που αφορούσαν το πιεστικό χρονοδιάγραμμα περάτωσης και τον επιπλέον εργασιακό φόρτο. Για την υπέρβαση των εμποδίων έγιναν επιμορφώσεις. Τρεις συμμετέχοντες/ουσες στη διάρκεια της διαδικασίας παρατήρησαν ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, ένας εντόπισε σύσφιξη σχέσεων, δύο παρατήρησαν συνεργασία και σύσφιξη των σχέσεων ταυτόχρονα, ενώ οι άλλοι δύο δεν είδαν καμία αλλαγή ως προς τον τρόπο εργασίας και συνεργασίας των εκπαιδευτικών, αφού δεν είχαν εφαρμόσει τη διαδικασία.

Για να μπορέσει να εγκαθιδρυθεί ως πρακτική η ΑΣΜ, οι συμμετέχοντες/ουσες διατύπωσαν κάποιες προϋποθέσεις. Με σειρά συχνότητας αυτές είναι: όχι άνωθεν επιβολή της ΑΣΜ, κινητοποίηση εκπαιδευτικών, βοήθεια από τον/την Συντονιστή/στρια Εκπαιδευτικού Έργου, μονιμότητα εκπαιδευτικών και υπηρέτηση

σε οργανικές θέσεις, μείωση φόρτου εργασίας εκπαιδευτικών, ορατά αποτελέσματα της ΑΣΜ, ανταπόκριση από το Υπουργείο, αποτίναξη πολιτικών σκοπιμοτήτων και αίσθημα «οικειοποίησης» του σχολείου.

Για τη βιωσιμότητα της ΑΣΜ οι μισοί/ες θεωρούν ότι θα εκλείψει ως πρακτική η ΑΣΜ, ενώ οι υπόλοιποι/ες τη θεωρούν βιώσιμη υπό τις προαναφερθείσες προϋποθέσεις. Σε όλες τις περιπτώσεις έγινε διάχυση των αποτελεσμάτων στην ιστοσελίδα του ΙΕΠ. Δεν εντοπίστηκε σύνδεση της διαδικασίας εφαρμογής (τυπική, ουσιαστική, κείμενο ΔΟΕ) με τον τρόπο διάχυσης των αποτελεσμάτων, καθώς και στις 3 περιπτώσεις έγιναν εκδηλώσεις στο πλαίσιο του σχολείου. Ακόμη, ο διαμοιρασμός των αποτελεσμάτων στην ιστοσελίδα του σχολείου έγινε από 2 μονάδες που εφάρμοσαν η μια τυπικά και η άλλη ουσιαστικά την ΑΣΜ. Σε άλλη περίπτωση τυπικής εφαρμογής της ΑΣΜ, η διάχυση των αποτελεσμάτων έγινε και με ειδική συνεδρίαση, ενώ παρουσιάζει ενδιαφέρον η περίπτωση σχολείου που εφάρμοσε ουσιαστικά την ΑΣΜ, όμως η διάχυση έγινε μόνο στο ΙΕΠ.

Οι δύο διευθυντές/ντριες που απέρριψαν πλήρως την ΑΣΜ, δεν τη θεωρούν καινοτομία, η στάση των σχολείων τους ήταν επιθετική-αμυντική (αλλού ήταν παθητική-αμυντική) και ταυτόχρονα πιστεύουν ότι θα εκλείψει ως πρακτική. Η απόρριψη της ΑΣΜ ίσως συνδέεται με την άποψη για έκλειψή της. Ακόμη, θα έχει ενδιαφέρον για μελλοντική έρευνα να μελετηθεί εάν η άποψη για την έκλειψη της πρακτικής συνδέεται με δυσπιστία για εκπλήρωση των προϋποθέσεων.

6. Ερμηνεία

Ένα από τα πρώτα μοτίβα που προκύπτουν είναι οι διαφορετικές ερμηνείες που αποδίδονται στην ΑΣΜ. Φαίνεται πως ομαδοποιείται κάτω από την έννοια της εξωτερικής αξιολόγησης (Πεδή & Αυγητίδου 2013) και συγχέεται με την παιδαγωγική και διδακτική της διάσταση (π.χ. καινοτόμα προγράμματα). Συνεπώς αν δεν υπάρχει κατανόηση των βασικών εννοιών θα υπάρξει δυσκολία στην θεσμοθέτηση της εισαγόμενης καινοτομίας (Fullan 2007). Επίσης η πλειοψηφία δεν θεωρεί την ΑΣΜ καινοτομία, καθώς παρόμοιες πρακτικές εφαρμόζονταν άτυπα στις σχολικές μονάδες. Παρόλα αυτά η αναγκαιότητα της αυτοαξιολόγησης ως μηχανισμού που οδηγεί στη βελτίωση είναι ομόφωνα αποδεκτή (Antoniou et al. 2016˙ Bubb et al. 2007˙ Λιακοπούλου κ.ά. υπό δημοσίευση).

Όσον αφορά την εφαρμογή της ΑΣΜ, παρουσιάζεται μία εικόνα μερικής αποδοχής της καινοτομίας κυρίως σε διαδικαστικό, γραφειοκρατικό επίπεδο (O'Brien et al.

2021). Υπήρξαν αρνητικές αντιδράσεις από τον σύλλογο διδασκόντων. Στις σχολικές μονάδες όπου οι διευθυντές/ντριες ισχυρίστηκαν πλήρη αποδοχή του φαινομένου φαίνεται ότι υπήρχαν μεν αντιδράσεις αλλά δεν ήταν η πλειοψηφία. Οι αιτίες των αντιδράσεων ήταν φόβος και καχυποψία κυρίως για τη χρήση των δεδομένων της ΑΣΜ για λογοδοσία (Aderet-German 2021). Άλλοι λόγοι είναι ο φόρτος εργασίας, η αδυναμία κάλυψης ύλης, η έλλειψη χρόνου, η έλλειψη ετοιμότητας εκπαιδευτικών και η δυσαρέσκεια από τις συνθήκες εργασίας.

Όσον αφορά τη βιωσιμότητα, η ΑΣΜ κρίθηκε βιώσιμη με προϋποθέσεις (Aderet-German 2021). Μία σημαντική προϋπόθεση είναι να χάσει τον εκφοβιστικό χαρακτήρα που έχει και να είναι κάτι που θα είναι πραγματικά προϊόν επιλογής από τη σχολική μονάδα και να ξεκινάει από τη βάση προς πάνω. Η εκ των άνωθεν επιβολή δημιουργεί αντιστάσεις και δίνει την εντύπωση έμμεσης εξωτερικής αξιολόγησης. Θα χρειαστεί ουσιαστική επιμόρφωση σε πρακτικά θέματα και βοήθεια από τους/τις Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου (O'Brien et al. 2022· Μίζης 2019· Πίος 2013 στο Κολοσίδου & Κακανά 2022). Ζητείται η μείωση του φόρτου εργασίας και η μείωση της ύλης στο αναλυτικό πρόγραμμα για να υπάρχει χρόνος να ασχοληθούν οι εκπαιδευτικοί με την ΑΣΜ. Υπάρχει εμφανής σύγκρουση ανάμεσα στον χρόνο που απαιτείται για το παιδαγωγικό έργο και στον χρόνο που απαιτείται για γραφειοκρατικές υποχρεώσεις. Σε αυτό προστίθεται το ότι πολλές επιμορφώσεις και άλλες δράσεις γίνονται εις βάρος του προσωπικού χρόνου των εκπαιδευτικών. Αν δεν υπάρχει ουσιαστικός χρόνος κινδυνεύει να γίνει μηχανικά, εικονικά και επιφανειακά (Liakopoulou in press). Επιπλέον, είναι αναγκαία η παροχή κινήτρων στους εκπαιδευτικούς προκειμένου να επιθυμούν να εφαρμόσουν την καινοτομία (Filby 1990 στο Ζαφειροπούλου 2020) και η μονιμότητά τους. Απογοήτευση φαίνεται να υπάρχει από την υποστήριξη που λαμβάνεται από το υπουργείο, που έχει άμεση σχέση με το πόσο ορατά γίνονται τα αποτελέσματα της ΑΣΜ.

7. Συμπεράσματα

Η πλειοψηφία των διευθυντών/ντριών θεωρεί ότι η αυτοαξιολόγηση, έτσι όπως έχει σχεδιαστεί και οργανωθεί, δεν έχει επιφέρει κάποια αλλαγή σε κάποιον από τους τρεις τομείς του εκπαιδευτικού έργου. Ωστόσο, ομόφωνα κρίνεται ως αναγκαιότητα και μπορεί να είναι μια βιώσιμη πρακτική με πολλά οφέλη εφόσον πληρούνται κάποιες προϋποθέσεις. Από την έρευνα, λοιπόν, προκύπτει ότι προκειμένου η ΑΣΜ να είναι μια βιώσιμη πρακτική πρέπει να μην επιβάλλεται άνωθεν αλλά να προκύπτει

μέσα από τις ανάγκες της σχολικής μονάδας και να έχουν οι εκπαιδευτικοί περιθώριο για ανάληψη πρωτοβουλιών. Κρίνονται αναγκαία επίσης η μείωση του διδακτικού ωραρίου και των εξωδιδακτικών εργασιών των εκπαιδευτικών και ο περιορισμός των αντικειμένων στις ειδικότητες (κυρίως στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση). Καθοριστική κρίνεται η συμβολή των συμβούλων, η υλοποίηση περισσότερων επιμορφώσεων, η παροχή κινήτρων, η μονιμότητα, η υπηρέτηση σε οργανικές θέσεις, η σύνδεση του σχολείου με τα κέντρα λήψης αποφάσεων, η βελτίωση των υποδομών και η καλύτερη ανταπόκριση των φορέων. Τέλος, είναι πολύ σημαντικό να επιδείξουν και οι ίδιοι/ες οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρον και επιθυμία για υλοποίηση δράσεων.

Όσον αφορά τους παράγοντες που παρεμποδίζουν την εισαγωγή και αξιοποίηση της συγκεκριμένης καινοτομίας, φαίνεται αρχικά ότι υπάρχει σύγχυση της ΑΣΜ με την εξωτερική αξιολόγηση και αρκετές φορές ταυτίζεται με μία από τις πλευρές της ΑΣΜ που είναι τα προγράμματα και οι δράσεις. Σημαντικό εμπόδιο είναι η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, η έλλειψη ουσιαστικής επιμόρφωσης, το βεβαρυμένο πρόγραμμα των εκπαιδευτικών και η υπερβολική ύλη. Ακόμη και οι διευθυντές/ντριες των σχολείων που είχαν θετική στάση απέναντι στην αυτοαξιολόγηση, δεν είδαν κάποιο σημαντικό ορατό αποτέλεσμα, κάτι που υπονομεύει την ουσιαστική και πρακτική χρησιμότητα της ΑΣΜ.

Βιβλιογραφία

Aderet-German, T. (2021). Sustainable school self-evaluation: enactments and perceptions of balancing accountability and improvement goals. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 33, 291-315. https://doi.org/10.1007/s11092-021-09361-z

Antoniou, P., Myburgh-Louw, J. & Gronn, P. (2016). School self-evaluation for school improvement: Examining the measuring properties of the LEAD surveys. *Australian Journal of Education*, 60(3), 191-210. Doi: 10.1177/0004944116667310

Bubb, S. & Earley, P. (2015). From self-evaluation to school improvement: the importance of effective staff development. *CfBT Education Trust.* Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/260386553_From_self-evaluation_to_school_improvement_the_importance_of_effective_staff_development

Bubb, S., Earley, P. & Ahtaridou, E. (2007). The self-evaluation form: is the SEF aiding school improvement?, *Management & Administration Society (BELMAS)*, 21(3), 32-37. Doi: 10.1177/0892020607079991

Fullan, M. (1993). The complexity of the change process. In *Change forces probing the depths of educational reform* (pp. 19-41). The Falmer Press.

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Routledge.

Fullan, M. G. (1986). Improving the implementation of educational change. *School Organisation*, 6(3), 321-326. https://doi.org/10.1080/0260136860060303

Glasman, N., Cibulka, J. & Ashby, D. (2002). Program Self-Evaluation for Continuous Improvement. Educational Administration Quarterly, 38(2), 257-288. https://doi.org/10.1177/0013161X02382008

Gunnarsdottir, R. (2013). Innovation education: Defining the phenomenon. In L. V. Shavinina (Ed.), *The Routledge international handbook of innovation education* (pp. 17-28). Routledge.

Hofman, R. H., Dijkstra, N. J. & Adriaan Hofman, W. H. (2009). School self-evaluation and student achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(1), 47-68. https://doi.org/10.1080/09243450802664115

Hopkins, D. & Reynolds, D. (2001). The past, present and future of school improvement: Towards the third age. *British Educational Research Journal*, 27(4), 459-475. http://www.jstor.org/stable/1502029

Huberman, A. M. (1973). Understanding change in education: An introduction. *Experiments and innovations in education*, *4*.

Inspectorate. (2014). *School self-evaluation guidelines for post-primary schools*. Ireland: Inspectorate.

Κολοσίδου Σ. & Κακανά Δ. (2022). Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας: Απόψεις διευθυντών/ριών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 8, 147-173. https://doi.org/10.12681/dial.29463

Kyriakides, L. & Campbell, R. J. (2004). School self-evaluation and school improvement: A critique of values and procedures. *Studies in Educational Evaluation*, 30(1), 23-36. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0191-491X(04)90002-8

Levine, A. (1980). Innovation and failure: Some questions. In *Why innovation fails* (pp. 3-11). State University of New York.

Liakopoulou, M. (in press). *Self-assessment as a practice for school improvement: reservations, conditions, perspectives.*

Λιακοπούλου. Μ., Αρβανίτη, Σ., Βασιλείου, Α., Γεωργακοπούλου, Ε., Καραπάνου, Χ., Μποζιάρη,Ε., Παπακαμμένου, Σ., Πλαστήρα, Ρ. & Στεφανίδης, Ι. (Υπό δημοσίευση). *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας & ηγεσία: Εμπειρίες από την ελληνική πραγματικότητα.*

MacBeath, J. (2009). Self-evaluation for school improvement. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds.), *Second international handbook of educational change* (pp. 901-912). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2660-6_50

Marris, P. (1975). *Loss and change*. Anchor Press/Doubleday.

Μίζης, Κ. (2019). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη συμβολή της αυτοαξιολόγησης στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. *Επιστήμες Αγωγής*, 3, 50-75. https://doi.org/10.26248/.v2019i3.745

Morrison, K. (1998). Elements of change. In *Management theories for educational change* (pp. 13-42). Sage Publications Ltd.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). Καινοτομία. Στο *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

O'Brien, S., McNamara, G. & O'Hara, J. (2014). Critical facilitators: External supports for self-evaluation and improvement in schools. *Studies in Educational Evaluation,* 43, 169-177. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2014.08.002

O'Brien, S., McNamara, G., O'Hara, J., Brown, M., Gardezi, S. & Skerritt, C. (2021). Embedding Self-Evaluation in School Routines. *SAGE Open,* 11(4). https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/21582440211052552

O'Brien, S., McNamara, G., O'Hara, J. & Brown, M. (2022). Learning by doing: Evaluating the key features of a professional development intervention for teachers in data-use, as part of whole school self-evaluation process. *Professional Development in Education*, 48(2), 273-297. https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1720778

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008) . *Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του διευθυντή. Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή.* Θεσσαλονίκη

Πασιαρδής, Π. & Καφά, Α. (2015). Διαχείριση της Αλλαγής: Η φύση και ο σχεδιασμός της αλλαγής στους σύγχρονους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Λευκωσία.

Erasmus+ Programme 2014-2020. Ανακτήθηκε στις 29 Ιουνίου 2023 από http://www.ats2020.eu/images/deliverables/D1.5_ChangeManagement_el_CP.pdf

Πεδή, Ε. & Αυγητίδου, Σ. (2013). Η εισαγωγή και διαχείριση της καινοτομίας «Αυτοαξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου» στο ελληνικό σχολείο: πρώτες διαπιστώσεις. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση,* 55, 153-171.

Πολυζοπούλου, Α. (2018). Εισαγωγή καινοτομιών στις σχολικές μονάδες: η στάση των εκπαιδευτικών και ο ρόλος του/της διευθυντή/ριας. *Πρακτικά Συνεδρίου 'Χώροι για το Παιδί ή Χώροι του Παιδιού; Όταν η συνθήκη αγωγής και εκπαίδευσης τέμνεται με την καθημερινότητα της πόλης'.* Μάιος 2017 ΑΠΘ (σ. 1133-1149). https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/childspace/article/view/1474/2195

Ράπτης, Ν. (2006). Η διαχείριση της καινοτομίας από τη σχολική ηγεσία. *Επιστημονικό βήμα,* 6, 32-42. https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP445/raptis.pdf

Στάικος, Σ. (2020). Εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική μονάδα. Ο καθοριστικός ρόλος του διευθυντή/τριας. *Σ.Κ.Ε.Ψ.Υ. 6,* 357-367. https://skepsy.edu.gr/portfolio-item/%cf%84%ce%b5%cf%8d%cf%87%ce%bf%cf%82-6

Swaffield, S. & MacBeath, J. (2005). School self-evaluation and the role of a critical friend. *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 239-252. https://doi.org/10.1080/03057640500147037

Ζαφειροπούλου, Α. (2020). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Σερρών για τον ρόλο του Διευθυντή στην εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών. *εκπ@ιδευτικός κύκλος,* 8(1), 178-192. https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2020/teuxos1/teyxos_8_1_12.pdf

Σύνδεση δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ο ρόλος του Εθνικού Οργανισμού Εξετάσεων (ΕΟΕ)

Γεώργιος Δάσιος
Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών, Πρόεδρος ΕΟΕ., gdassios@otenet.gr

Κωνσταντίνος Παπαμεντζελόπουλος
Δρ., Διευθυντής ΕΟΕ., kpapamentzelopoulos@minedu.gov.gr

Δημήτριος Γκότζος
Δρ., Επιστημονικό προσωπικό ΕΟΕ, dmgtzs@gmail.com

Μαρία Λαϊνά
MA, Med, Επιστημονικό προσωπικό ΕΟΕ, mlaina@minedu.gov.gr

Μαρία Παπαγεωργίου
MA, Med, Επιστημονικό προσωπικό ΕΟΕ, mpapageorgiou3@minedu.gov.gr

Περίληψη

Η ανεξάρτητη διοικητική αρχή με την επωνυμία «Εθνικός Οργανισμός Εξετάσεων» (ΕΟΕ) και διεθνή ονομασία «National Exams Organization», με έδρα την Αθήνα, αποτελεί επιτελικό επιστημονικό φορέα αρμόδιο για ζητήματα που αφορούν στις εξετάσεις εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αποστολή του Οργανισμού είναι η υποστήριξη του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων για τη διασφάλιση της υψηλής ποιότητας των εξετάσεων εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι έρευνες και μελέτες του ΕΟΕ στηρίζονται στα δεδομένα της αποτύπωσης, καθώς και στην εύρεση και αξιοποίηση βέλτιστων πρακτικών από τα διάφορα εξεταστικά συστήματα για την πρόσβαση στην τριτοβάθμια στον ελλαδικό, ευρωπαϊκό και διεθνή χώρο. Οι έρευνες αυτές εμπίπτουν σε τρεις διακριτούς ερευνητικούς κύκλους, ήτοι: Εξεταστικά συστήματα στις χώρες της Ευρώπης, Ελληνικό εξεταστικό σύστημα και Ολιστική θεώρηση του συστήματος των Πανελλαδικών Εξετάσεων. Οι έρευνες αυτές αποτελούν παραδείγματα σύνδεσης του σχολείου με την τριτοβάθμια εκπαίδευση μέσω των εξετάσεων πρόσβασης. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στον μελλοντικό σχεδιασμό του ΕΟΕ με γνώμονα την ενίσχυση της σύνδεσης ανάμεσα στο σχολείο και την τριτοβάθμια εκπαίδευση μέσω των εισαγωγικών εξετάσεων στην Ελλάδα και διεθνώς.

Λέξεις-κλειδιά: Εθνικός Οργανισμός Εξετάσεων, ερευνητικοί κύκλοι, Πανελλαδικές Εξετάσεις, πρόσβαση, τριτοβάθμια, δευτεροβάθμια εκπαίδευση

0. Εισαγωγή

Ο ΕΟΕ, στο πλαίσιο εφαρμογής του ιδρυτικού του Νόμου (άρθρο 16 του Ν. 4186/2013) ως «επιτελικός επιστημονικός φορέας αρμόδιος για ζητήματα που αφορούν στις γραπτές προαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις στο Γενικό και στο Επαγγελματικό Λύκειο και στις εξετάσεις εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση» έχει προβεί σε συγκριτικές μελέτες που εμπίπτουν στους παρακάτω τρεις (3) ερευνητικούς κύκλους:

Α. Εξεταστικά συστήματα στις χώρες της Ευρώπης, με έμφαση στο πεδίο της πρόσβασης του μαθητή[1] στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Β. Ελληνικό εξεταστικό σύστημα: Αποτύπωση και ανάλυση των μεταρρυθμίσεων και του γενικότερου νομικού πλαισίου του ζητήματος της εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα αρχής γενομένης το έτος 1964, έτος καθιέρωσης εθνικών εξετάσεων για την πρόσβαση στα πανεπιστήμια.

Γ. Ολιστική θεώρηση του συστήματος των Πανελλαδικών Εξετάσεων: Η ολιστική διάσταση του οράματος του ΕΟΕ βασίζεται στον κυκλικό τρόπο δράσης και αξιοποίησης του υλικού των Πανελλαδικών Εξετάσεων και εντέλει στη βιωσιμότητά του. Μέσα από τη δημιουργία ψηφιακού αποθετηρίου, του «Αρχείου Θεμάτων», με τα παλαιά θέματα των Πανελλαδικών Εξετάσεων για το Γενικό και το Επαγγελματικό Λύκειο, Ημερήσιο και Εσπερινό, το σώμα των παλαιών θεμάτων επαναπλαισιώνεται και επαναπροσδιορίζεται μέσα από οργανωτική αλλαγή στην προσέγγιση του ήδη υπάρχοντος υλικού.

1. Ερευνητικοί κύκλοι

1.1 Α' ερευνητικός κύκλος: Συγκριτικές μελέτες εξεταστικών συστημάτων, στρατηγικών και πολιτικών σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο

Οι Λάμπος κ.ά. (2016α), στην πρώτη μελέτη του ΕΟΕ, εστιάζουν στην επισκόπηση του συστήματος εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε δέκα χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στη δομή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και στο σύστημα εισαγωγής των μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα στο πρώτο κεφάλαιο της μελέτης γίνεται μια επισκόπηση του συστήματος της εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης που ισχύει

[1] Συμβατικά και για λόγους οικονομίας κειμένου και διευκόλυνσης της ανάγνωσης χρησιμοποιείται μόνον το αρσενικό γένος στο παρόν κείμενο.

στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται, σε γενικές γραμμές, στη δομή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και, εκτενώς, στο σύστημα εισαγωγής των μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στις εξής χώρες: Φινλανδία, Αγγλία, Γαλλία, Γερμανία, Ιταλία, Ισπανία, Αυστρία, Ολλανδία, Δανία, Σλοβακία. Στο τέλος της μελέτης παρατίθενται, με τη μορφή παραρτήματος, το ερωτηματολόγιο που εστάλη από τον ΕΟΕ μέσω του δικτύου «Ευρυδίκη» στα ευρωπαϊκά κράτη και αφορά στην πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς και οι απαντήσεις που έλαβε ο Ε.Ο.Ε.

Η δεύτερη μελέτη του ως άνω πρώτου ερευνητικού κύκλου (Λάμπος κ.ά. 2016γ), σε συνέχεια της προηγούμενης (2016α), επικεντρώνεται στο σύστημα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σε τέσσερις χώρες και συγκεκριμένα στις: Αγγλία, Γαλλία, Φινλανδία, Ιταλία. Κύρια πηγή της μελέτης αυτής αποτέλεσε η διά ζώσης επικοινωνία με τους μορφωτικούς ακολούθους πρεσβειών και επικεφαλής των εκπαιδευτικών οργανισμών/φορέων των τεσσάρων αυτών χωρών στην Ελλάδα, καθώς και το έντυπο/ψηφιακό υλικό που υπέδειξαν ή παραχώρησαν οι ανωτέρω.

Οι Παπαμεντζελόπουλος κ.ά. (2021) μελετούν τον τρόπο εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση των ευρωπαϊκών χωρών. Ειδικότερα, ο ΕΟΕ συμπεριλαμβάνει στην έρευνά του τα εξεταστικά συστήματα όλων των ευρωπαϊκών χωρών εντός ζώνης Σένγκεν, όπως επίσης των υποψηφίων προς ένταξη στη ζώνη Σένγκεν χωρών, του Ηνωμένου Βασιλείου και της Ιρλανδίας ως χωρών-μελών του Κοινού Ταξιδιωτικού Χώρου (Common Travel Area), ο οποίος είναι αναγνωρισμένος από τη Συνθήκη του Άμστερνταμ (Treaty of Amsterdam) και λειτουργεί ανεξάρτητα από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.) και την ιδιότητα μέλους σε αυτή. Αντικείμενο αυτής της μελέτης είναι να παρουσιάσει το θεωρητικό μέρος, αλλά και την εφαρμογή, δηλαδή το πώς λειτουργούν τα ευρωπαϊκά συστήματα εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Για τη διερεύνηση των συστημάτων εισαγωγής χρησιμοποιήθηκε προσέγγιση δύο σταδίων μεικτής μεθόδου: αρχικά χαρτογράφηση ανά τύπο συστήματος των κρατών μελών της Ε.Ε. και των εντός ζώνης Σένγκεν χωρών και στη συνέχεια ανάλυση του εκπαιδευτικού συστήματος κάθε χώρας μεμονωμένα και των τυπικών μερών του. Δεδομένα και περιγραφές συλλέχθηκαν από συγκριτικές πηγές δεδομένων και στη συνέχεια επιβεβαιώθηκαν από εθνικούς εμπειρογνώμονες των αντίστοιχων χωρών. Βασική πηγή πληροφοριών της παρούσας εργασίας υπήρξε η ιστοσελίδα του αντίστοιχου Υπουργείου Παιδείας των εξεταζόμενων χωρών.

1.1.1 Γενικά συμπεράσματα Α΄ ερευνητικού κύκλου

Γενικότερα συμπεράσματα που μπορούν να αντληθούν από τον πρώτο αυτό ερευνητικό κύκλο και άπτονται των ευρωπαϊκών εξεταστικών συστημάτων συνοψίζονται στα εξής:

α. *Εξετάσεις σε εθνικό επίπεδο ως κύριος τρόπος εισαγωγής*. Ο κύριος τρόπος εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ευρώπη είναι οι εξετάσεις σε εθνικό επίπεδο. Οι εθνικές εξετάσεις οδηγούν πρωτευόντως στην απόκτηση απολυτηρίου και εμμέσως στην εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι εξετάσεις αυτές έχουν προσλάβει πλέον αδιαπραγμάτευτο ιστορικό-θεσμικό χαρακτήρα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

β. *Ευελιξία-Συμπληρωματικοί τρόποι εισαγωγής*. Εκτός από τον βασικό τρόπο των εθνικών εξετάσεων, εντοπίζονται και άλλοι συμπληρωματικοί τρόποι για την πρόσβαση, κυρίως σε δύο περιπτώσεις: α) σε σχολές υψηλής ζήτησης, με επιπλέον κριτήρια, προσόντα και εξετάσεις, β) σε σχολές χαμηλής ζήτησης, ακόμα και χωρίς επιπλέον εξετάσεις, αλλά με τον βαθμό του εθνικού απολυτηρίου.

γ. *Εξεταστέα ύλη*. Η εξεταστέα ύλη δεν υπόκειται σε περιορισμούς. Παντού περιγράφεται και δεν ορίζεται. Αυτό σημαίνει ότι αντικείμενο εξέτασης δεν είναι σελίδες ή κεφάλαια, αλλά ενότητες ή ολόκληρα τμήματα του γνωστικού αντικειμένου. Κυριαρχεί η τάση, η εξεταστέα ύλη να ταυτίζεται με τη διδαχθείσα σε όλη την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, κάτι που είναι διακριτό ιδιαίτερα στις θετικές επιστήμες.

1.2 Β΄ ερευνητικός κύκλος: Ελληνικό εξεταστικό σύστημα

Ο κύκλος αυτός περιλαμβάνει τη συλλογή και καταγραφή των συστημάτων πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση της Ελλάδας από το 1964 (έτος καθιέρωσης εθνικών εξετάσεων).

Οι Λάμπος κ.ά (2016β), στην πρώτη μελέτη του ΕΟΕ του δεύτερου ερευνητικού κύκλου, πραγματεύονται την προβληματική που έχει αναπτυχθεί από το 1964 μέχρι σήμερα για το ζήτημα της πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση και αφορά κυρίως στους εξής άξονες: i. το αδιάβλητο και δίκαιο της διαδικασίας επιλογής, ii. τον καθορισμό των εξεταζόμενων μαθημάτων, iii. την εξεταστέα ύλη, iv. τη μορφή των θεμάτων, v. τον τρόπο βαθμολόγησης, vi. τη συμμετοχή ή όχι του απολυτηρίου του Λυκείου στον μέσο όρο της βαθμολογίας των εξετάσεων, vii. τον καθορισμό του

αριθμού των εισακτέων, viii. την αποδέσμευση του τρόπου εισαγωγής στις σχολές από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Η δεύτερη μελέτη αναφορικά με το ελληνικό εξεταστικό σύστημα (Παπαμεντζελόπουλος κ.ά. 2021) είναι αποτέλεσμα επεξεργασίας και σύνθεσης των κυριότερων μεταρρυθμίσεων για το διάστημα 2000-2020 για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση τόσο των αποφοίτων Γενικού Λυκείου (ΓΕΛ), όσο και των αποφοίτων Επαγγελματικού Λυκείου (ΕΠΑΛ).

Η τρίτη μελέτη του δεύτερου ερευνητικού κύκλου (Παπαμεντζελόπουλος κ.ά 2021) αναδεικνύει, μέσα από ένα πλούσιο φωτογραφικό υλικό από το προσωπικό αρχείο του Χρήστου Γκούβη και μια ιδιαίτερη συνέντευξη με τον τότε προγραμματιστή των εισαγωγικών εξετάσεων του 1964, το μεγαλύτερο πρόβλημα των πρώτων Πανελλαδικών Εξετάσεων, που δεν ήταν άλλο από τον τρόπο διαχείρισης των βαθμών που έλαβαν οι υποψήφιοι, σε σχέση με τις προτιμήσεις τους, ώστε να καταρτισθούν οι πίνακες εισακτέων στα πανεπιστημιακά τμήματα σε σύνολο υποψηφίων που έφταναν σχεδόν τους 40.000. Αυτή η διαδικασία έπρεπε να διεκπεραιωθεί με τον μεγαλύτερο ηλεκτρονικό υπολογιστή που διέθετε τότε στη Δημόσια Διοίκηση η Ελλάδα, ο οποίος ανήκε στην Εθνική Στατιστική Υπηρεσία και ήταν ένας υπολογιστής IBM 1401 με 41 Kbytes, που καταλάμβανε έναν χώρο 200 τετραγωνικών μέτρων, και λειτουργούσε με διάτρητες καρτέλες και μαγνητικές ταινίες. Το μεγάλο πρόβλημα όμως, ήταν η εύρεση του ανθρώπου που θα οργάνωνε και θα διεκπεραίωνε αυτό το τεράστιο, για την εποχή, έργο, δηλαδή έναν άνθρωπο με υπολογιστικές, οργανωτικές και διοικητικές γνώσεις. Ο άνθρωπος αυτός ήταν ο Χρήστος Γκούβης.

1.2.1. Γενικά συμπεράσματα Β΄ ερευνητικού κύκλου

Σύμφωνα με τον Β’ ερευνητικό κύκλο, οι Πανελλαδικές Εξετάσεις, η μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, είναι ο κύριος ρυθμιστής της λειτουργίας όλου του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας. Ανεξάρτητα από τις πολλές αλλαγές στο σύστημα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, οι εξετάσεις εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα παρουσιάζουν μια αξιόπιστη εικόνα. Επί δεκαετίες οι Πανελλαδικές Εξετάσεις θεωρούνται, και είναι, αδιάβλητες και αντικειμενικές. Αυτό αποτελεί αιτία και ταυτόχρονα αποτέλεσμα της διατήρησης του αυστηρού κεντρικού ελέγχου των εξετάσεων από το Υπουργείο Παιδείας.

Τα διαθέσιμα στοιχεία δείχνουν: i. τη συνεχή αύξηση της δαπάνης των οικογενειών στον τομέα της φροντιστηριακής εκπαίδευσης των μαθητών των τελευταίων τάξεων του Λυκείου, η οποία πέρα από την οικονομική επιβάρυνση δρα ενισχύοντας την ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση και ii. την τάση των υποψηφίων, όταν τους δίνεται η δυνατότητα επιλογής, να επιλέγουν μάθημα στο οποίο θα εξασφαλίσουν υψηλότερη βαθμολογία έναντι του μαθήματος που υποστηρίζει με πληρότητα το γνωστικό υπόβαθρο του τμήματος/σχολής που επιλέγουν να φοιτήσουν. Προκύπτει από δεδομένα της περιόδου 2005-2015 όσον αφορά στα μαθήματα: 1) Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων έναντι της Χημείας και 2) Βιολογία γενικής παιδείας έναντι των: Φυσικής – Ιστορίας – Μαθηματικών γενικής παιδείας[2].

Οι μεταρρυθμίσεις στην επαγγελματική εκπαίδευση του 2017 καθώς και του 2020 (ν. 4763/2020) προωθούν αλλαγές που αναδεικνύουν και στηρίζουν μια σύγχρονη επαγγελματική εκπαίδευση, η οποία ευελπιστεί να μετατραπεί σε σημαντικό μοχλό ανάπτυξης της χώρας, αφού εκτός από το άνοιγμα στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση, συνδέεται άμεσα με τις ανάγκες και τη ζήτηση στην αγορά εργασίας.

Η δυνατότητα που δίνεται στους υποψήφιους φοιτητές να δηλώνουν την προτίμησή τους για μεγάλο αριθμό σχολών έχει ως αποτέλεσμα την παραγνώριση των ενδιαφερόντων τους. Σε έρευνες που έγιναν στους φοιτητές των ελληνικών πανεπιστημίων, ποσοστό λίγο πάνω από το 50% φοιτούσαν σε τμήμα της πρώτης προτίμησής τους[3]. Σημειώνεται ότι ως πρώτη προτίμηση των υποψηφίων υπολογίζεται αυτή που δηλώθηκε στο μηχανογραφικό δελτίο μετά την ανακοίνωση της βαθμολογίας που έλαβαν στις Πανελλαδικές Εξετάσεις[4]. Ενδέχεται να είναι η πραγματική πρώτη προτίμησή τους διαφορετική από αυτή που δήλωσαν ως «πρώτη προτίμηση» στο μηχανογραφικό δελτίο, καθώς για τη δήλωση αυτή πιθανότητα να συνεκτιμήθηκε μια βαθμολογία χαμηλότερη του αναμενόμενου βαθμού εισαγωγής στη σχολή της πραγματικής πρώτης προτίμησης. Με άλλα λόγια, το ποσοστό του 50% (που αφορά στους φοιτητές που φοιτούν σε σχολή της πρώτης προτίμησής τους) θα ήταν πιθανώς μικρότερο, αν αυτές οι δηλώσεις προτίμησης στο μηχανογραφικό δελτίο γίνονταν σε ουδέτερο χρόνο, πριν από τις Πανελλαδικές Εξετάσεις (και όχι μετά την ανακοίνωση των βαθμολογιών).

---

[2] Πρβλ. Καμαριανός κ.ά. (2019).

[3] Βλ. Ζαγκλαρά (2015).

[4] Από το 2005 και στο εξής η δήλωση του μηχανογραφικού δελτίου γίνεται μετά τη διεξαγωγή των Πανελλαδικών Εξετάσεων.

1.3 Γ΄ ερευνητικός κύκλος: Ολιστική θεώρηση του συστήματος των Πανελλαδικών Εξετάσεων

Ο ΕΟΕ έχοντας ως αφετηρία και κεντρικό άξονα το «Αρχείο Θεμάτων», δηλαδή το αποθετήριο του ΕΟΕ των θεμάτων των πανελλαδικώς εξεταζόμενων μαθημάτων των ΓΕΛ, ΕΠΑΛ, ειδικών μαθημάτων και των επαναληπτικών εξετάσεων αυτών (https://eoe.minedu.gov.gr/index.php/arxeio-thematon), τα στατιστικά δεδομένα βαθμολόγησης των Πανελλαδικών Εξετάσεων της Γενικής Διεύθυνσης Ψηφιακών Συστημάτων, Υποδομών και Εξετάσεων του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, αντλεί στοιχεία και βάσει αυτών παρουσιάζει ευρήματα από τα γνωστικά αντικείμενα των πανελλαδικώς εξεταζόμενων μαθημάτων.

Το πρώτο ερευνητικό εγχείρημα στον κύκλο αυτό έγινε το 2022 με την περίπτωση του πανελλαδικώς εξεταζόμενου μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στη μελέτη των Παπαμεντζελόπουλος κ.ά. (2022). Στη μελέτη αυτή, διερευνάται το κατά πόσο τα θέματα των Πανελλαδικών Εξετάσεων επηρεάζονται από τη γενικότερη φιλοσοφία των ανά περίοδο ισχυόντων Προγραμμάτων Σπουδών/εγκυκλίων/υπουργικών αποφάσεων (ΥΑ) και αντανακλούν στόχους τόσο σε θεωρητικό επίπεδο όσο και στην τεχνική τους προσέγγιση μέσα από την επιλεγμένη τυπολογία των δραστηριοτήτων ή/και την αντίστοιχη αύξηση/μείωση μέγιστης μοριοδότησης των δραστηριοτήτων με βάση τη βαθμολογική κλίμακα.

Η μελέτη αυτή έρχεται να συμπληρώσει παλαιότερη έρευνα (Λάμπος κ.ά. 2017) που είχε διεξαχθεί από τον ΕΟΕ. Τότε είχε τεθεί το ερευνητικό ερώτημα για τη διεξαγωγή έρευνας με κεντρικό άξονα την κατανομή των μονάδων βαθμολόγησης ανά ερώτηση στις Πανελλαδικές Εξετάσεις, ώστε να αναδειχθεί σε τι είδους ερωτήσεις ανταποκρίνονται καλύτερα οι μαθητές. Με την πρόσφατη μελέτη του 2022 δίνεται απάντηση σε αυτό ερώτημα. Τα στατιστικά δεδομένα βαθμολόγησης για τα έτη (2017-2022) αποτυπώνουν μια σχετική σταθερότητα στη γενική απόδοση των μαθητών στο γνωστικό αντικείμενο της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στις Πανελλαδικές Εξετάσεις, εξαιρουμένης της χαμηλής επίδοσης κατά τη διάρκεια των ειδικών συνθηκών της πανδημίας (2020-2021). Πιο συγκεκριμένα σε ένα βαθμολογικό δείγμα πενταετίας 2017-2022, από την κατανομή βαθμολογίας σε κάθε επιμέρους Θέμα Α, Β, Γ, Δ, όσον αφορά το ποσοστό κάλυψης των διαθέσιμων μονάδων διαπιστώνονται τα εξής: Στο Θέμα Α ο Μέσος Όρος (ΜΟ) βαθμολογίας κυμαίνεται στο 56%-62%, στο Θέμα Β 59%-76%, στο Θέμα Γ 54%-60% και στο Θέμα Δ

54%-59%, με το χαμηλότερο ποσοστό να παρατηρείται το 2020 (πιθανότατα λόγω ιδιαίτερων συνθηκών σε περίοδο πανδημίας). Στο Θέμα Β σημειώνονται υψηλότερα ποσοστά ΜΟ βαθμολογίας με εύρος 67%-76%, πιθανότητα λόγω δραστηριοτήτων κλειστού τύπου, εξαιρουμένου του έτους 2020. Επίσης, πριν την κοινή εξέταση Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας το 2020 (παλαιό και νέο σύστημα) και το 2021 (νέο σύστημα) παρατηρούνται υψηλότερα ποσοστά ΜΟ βαθμολογίας στο Θέμα Β. Στα θέματα Α, Γ και Δ, στα οποία οι ασκήσεις είναι ανοικτού τύπου (περίληψη/ερμηνευτικό σχόλιο/παραγωγή λόγου), οι μέσοι όροι της τελευταίας πενταετίας κυμαίνονται στα 56%-59% του ΜΟ της βαθμολογίας.

1.3.1 Γενικά συμπεράσματα Γ΄ ερευνητικού κύκλου

Με το «Αρχείο Θεμάτων» (https://eoe.minedu.gov.gr/index.php/arxeio-thematon), δηλαδή το αποθετήριο του ΕΟΕ των θεμάτων των πανελλαδικώς εξεταζόμενων μαθημάτων- προσφέρεται ένα πρωτογενές υλικό για τα εξεταζόμενα γνωστικά αντικείμενα, τα οποία η εκπαιδευτική κοινότητα, φορείς και ιδιώτες, σε συλλογικό ή/και ατομικό επίπεδο, μπορούν να ερευνήσουν από τη δική τους οπτική γωνία, με βάση τα ενδιαφέροντά τους, τους σκοπούς και στόχους τους. Για την περίπτωση του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας, η αποτύπωσή του αποτελεί τη βάση για μια ολιστική θεώρηση τόσο των Προγραμμάτων Σπουδών όσο και της ευρύτερης και σε βάθος θεώρησης του γνωστικού αντικειμένου της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας[5].

Λαμβάνοντας υπόψη τα ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών, το χρονικό διάστημα 2000-2022, όπως επίσης και το αποθετήριο «Αρχείο Θεμάτων» του ΕΟΕ, για το γνωστικό αντικείμενο Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία, διαπιστώνεται ότι τα Προγράμματα Σπουδών και η σύνταξη των θεμάτων για τα εξεταζόμενα γνωστικά αντικείμενα στο πλαίσιο των Πανελλαδικών Εξετάσεων είναι άξονες αλληλένδετοι.

Η επεξεργασία στατιστικών στοιχείων με βάση το αποθετήριο «Αρχείο Θεμάτων» δίνει σημαντικές πληροφορίες για τα θέματα των εξετάσεων στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, τον χαρακτήρα των κειμένων, τις θεματικές, την τυπολογία των ασκήσεων και διασφαλίζει κατά κύριο λόγο ομοιογένεια και σύγκλιση, τόσο στα θέματα αυτά καθεαυτά όσο και στη μετάδοση των κριτηρίων ποιότητάς τους σε εμπλεκόμενες ομάδες εκπαιδευτικών, όπως για παράδειγμα θεματοδότες,

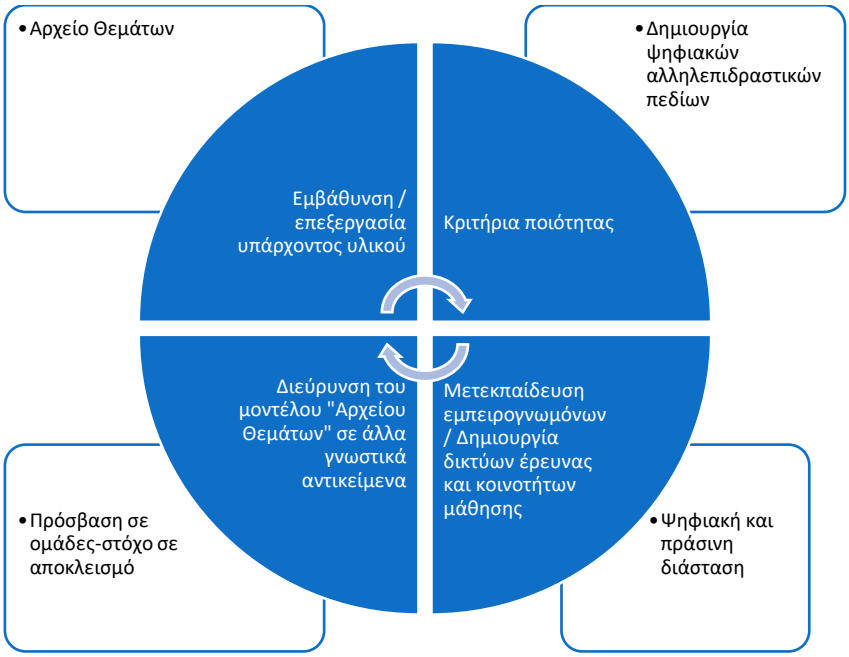
[5] Πρβλ. Δάσιος κ.ά (2023).

επιμορφωτές στην εξέταση και βαθμολόγηση των γραπτών δοκιμίων των Πανελλαδικών Εξετάσεων στη Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία, λαμβάνοντας υπόψη τα ισχύοντα ανά χρονική περίοδο Προγράμματα Σπουδών και την ισχύουσα νομοθεσία.

2. Μελλοντικοί στόχοι Εθνικού Οργανισμού Εξετάσεων

Στόχος του ΕΟΕ είναι η αξιοποίηση του υπάρχοντος υλικού από την επίσημη ιστοσελίδα του Οργανισμού μέσω της διεύρυνσης των αποθετηρίων και δημιουργίας Αρχείων Θεμάτων για όλα τα πανελλαδικώς εξεταζόμενα γνωστικά αντικείμενα και θεματικού καταλόγου των δημοσιευμένων ερευνών του Οργανισμού. Η αξιοποίηση του υπάρχοντος υλικού γίνεται στην παρούσα φάση με άξονα την ανοιχτότητα και προσβασιμότητά του στο κοινωνικό σύνολο και τη μελλοντική δημιουργία αλληλεπιδραστικού ψηφιακού αποθετηρίου για κάθε πανελλαδικώς εξεταζόμενο γνωστικό αντικείμενο, με στόχο την κατασκευή ψηφιακών περιβαλλόντων μάθησης κάνοντας χρήση τεχνητής νοημοσύνης (AI-Artificial Intelligence) με ταυτόχρονη εστίαση στην ανάπτυξη ήπιων δεξιοτήτων των χρηστών, αλλά και στη διεύρυνση χρήσης του υπάρχοντος υλικού από περισσότερες ομάδες-στόχους, όπως π.χ. ομογένεια, αλλοδαπούς, σπουδαστές νεοελληνικής γλώσσας (βλ. Σχήμα 1). Με αυτόν τον τρόπο η προσβασιμότητα του αποθετηρίου και ο προσδιορισμός του ως υλικού ανοικτής πρόσβασης υποστηρίζουν την εξατομίκευση στην επεξεργασία του υλικού από όλες τις ομάδες στόχους. Συμπερασματικά μέσα από τις συγκριτικές μελέτες του Ε.Ο.Ε στο πλαίσιο των τριών ερευνητικών κύκλων ενισχύεται η σύνδεση ανάμεσα στη δευτεροβάθμια και την τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Σχήμα 1: Μελλοντικοί στόχοι Εθνικού Οργανισμού Εξετάσεων



Βιβλιογραφία

Δάσιος, Γ., Παπαμεντζελόπουλος, Κ., Γκότζος, Δ., Λαϊνά, Μ., Παπαγεωργίου, Μ. & Καρσιώτης, Π. (2023). Επισκόπηση των Θεμάτων των Πανελλαδικών Εξετάσεων με Βάση τα Αντίστοιχα Προγράμματα Σπουδών. Η Περίπτωση της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στο Γενικό Λύκειο. Στο Α. Τσέκου, Α. Κατσαμάγκος, Α. Παπαδοπούλου & Ξ. Φουλίδη (Επιμ.), *Πρακτικά Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου "Αναλυτικά Προγράμματα: Θεωρία και Πράξη"*. Α Τόμος, Ελευσίνα 15-16 Δεκεμβρίου 2022 (σ. 286-294). Ελευσίνα: Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής. Ανακτήθηκε στις 19/06/2023 από: https://eoe.minedu.gov.gr/images/Synedrio_Elefsina_12_2022_praktika_EOE.pdf

Ζαγκλαρά, Π. (2015). *Κοινωνιοψυχολογικές διαστάσεις διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής: η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.

Καμαριανός, Γ., Κυρίδης, Α., Φωτόπουλος, Ν. & Χαλκιώτης, Δ. (2019). *Το δημόσιο σχολείο στην Ελλάδα. Όψεις και τάσεις μιας αναδυόμενης ιδιωτικοποίησης*. Αθήνα: ΔΟΕ/ΟΛΜΕ/Educational International.

Λάμπος, Α., Μιτσιάλη, Χρ. & Παπαμεντζελόπουλος, Κ. (2016α). *Ευρωπαϊκά εξεταστικά συστήματα.* Β΄ έκδοση. Μαρούσι: Εθνικός Οργανισμός Εξετάσεων (Ε.Ο.Ε.). Ανακτήθηκε στις 19/06/2023 από:

https://eoe.minedu.gov.gr/index.php/meletes-e-o-e/149-evropaika-eksetastika-systimata

Λάμπος, Α., Μιτσιάλη, Χρ. & Παπαμεντζελόπουλος, Κ. (2016β). *Συστήματα Εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα 1964-2016*. Μαρούσι: Εθνικός Οργανισμός Εξετάσεων (Ε.Ο.Ε.). Ανακτήθηκε στις 19/06/2023 από: https://eoe.minedu.gov.gr/index.php/meletes-e-o-e/153-systimata-eisagogis-stin-tritovathmia-ekpaidefsi-stin-ellada-1964-2016

Λάμπος, Α., Μιτσιάλη, Χρ. & Παπαμεντζελόπουλος, Κ. (2016γ). *Επιτομή του συστήματος πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σε Αγγλία, Γαλλία, Ιταλία, Φινλανδία*. Μαρούσι: Εθνικός Οργανισμός Εξετάσεων (Ε.Ο.Ε.). Ανακτήθηκε στις 19/06/2023 από: https://eoe.minedu.gov.gr/index.php/meletes-e-o-e/225-epitomi-tou-systimatos-prosvasis-stin-tritovathmia-ekpaidefsi

Λάμπος, Α., Μιτσιάλη, Χρ., Παπαμεντζελόπουλος, Κ. & Σατραζέμη, Κ. (2017). *Επεξεργασία των βαθμολογικών επιδόσεων στη Νεοελληνική Γλώσσα στις Πανελλαδικές Εξετάσεις 2006-2016*. Μαρούσι: Εθνικός Οργανισμός Εξετάσεων (Ε.Ο.Ε.). Ανακτήθηκε στις 19/06/2023 από: https://eoe.minedu.gov.gr/index.php/meletes-e-o-e/227-epeksergasia-ton-vathmologikon-epidoseon-sti-neoelliniki-glossa-stis-panelladikes-eksetaseis-2006-2016

Παπαμεντζελόπουλος, Κ., Γκότζος, Δ., Λαϊνά, Μ., Παπαγεωργίου, Μ. & Καρσιώτης, Π. (2022). *Επισκόπηση των Θεμάτων των Πανελλαδικών Εξετάσεων με Βάση τα Αντίστοιχα Προγράμματα Σπουδών. Η Περίπτωση της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στο Γενικό Λύκειο*. Μαρούσι: Εθνικός Οργανισμός Εξετάσεων (Ε.Ο.Ε.). Ανακτήθηκε στις 19/06/2023 από: https://eoe.minedu.gov.gr/index.php/meletes-e-o-e/259-episkopisi-ton-thematon-ton-panelladikon-eksetaseon-me-vasi-ta-antistoixa-programmata-spoudon-i-periptosi-tis-neoellinikis-glossas-kai-logotexnias-sto-geniko-lykeio

Παπαμεντζελόπουλος, Κ. & Παπαγεωργίου, Μ. (2021). *Ο πρώτος υπολογιστής του δημόσιου τομέα στην υπηρεσία των πρώτων πανελλαδικών εξετάσεων. Αφιέρωμα στον Χρήστο Γκούβη, τον προγραμματιστή των πρώτων εθνικών εξετάσεων για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση*. Μαρούσι: Εθνικός Οργανισμός Εξετάσεων (Ε.Ο.Ε.). Ανακτήθηκε στις 19/06/2023 από: https://eoe.minedu.gov.gr/index.php/meletes-e-o-e/247-o-protos-ypologistis-

tou-dimosiou-tomea-stin-ypiresia-ton-proton-panelladikon-eksetaseon-afieroma-ston-xristo-goyvi-ton-programmatisti-ton-proton-ethnikon-eksetaseon-gia-tin-eisagogi-stin-tritovathmia-ekpaidefsi

Παπαμεντζελόπουλος, Κ., Παπαγεωργίου, Μ., Σατραζέμη, Κ. & Φραγκούλια, Α. (2021). *Οι Πανελλαδικές Εξετάσεις την τελευταία εικοσαετία στα ΓΕ.Λ. και ΕΠΑ.Λ. (νομικό πλαίσιο και αλλαγές)*. Μαρούσι: Εθνικός Οργανισμός Εξετάσεων (Ε.Ο.Ε.). Ανακτήθηκε στις 19/06/2023 από: https://eoe.minedu.gov.gr/index.php/meletes-e-o-e/243-oi-panelladikes-eksetaseis-tin-teleftaia-eikosaetia-sta-ge-l-kai-epa-l-nomiko-plaisio-kai-allages

Παπαμεντζελόπουλος, Κ., Παπαγεωργίου, Μ. & Φραγκούλια, Α. (2021). *Μελετώντας τον τρόπο εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση των ευρωπαϊκών χωρών*. Μαρούσι: Εθνικός Οργανισμός Εξετάσεων (Ε.Ο.Ε.). Ανακτήθηκε στις 19/06/2023 από: https://eoe.minedu.gov.gr/index.php/meletes-e-o-e/246-meletontas-ton-tropo-eisagogis-stin-tritovathmia-ekpaidefsi-ton-evropaikon-xoron-2

Η σημασία της ανάπτυξης επικοινωνιακών ικανοτήτων στους εκπαιδευτικούς: Μια εμπειρική μελέτη στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη σύνδεση των ικανοτήτων επικοινωνίας τους με την αποτελεσματικότητά τους στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας

Χριστίνα Σωτηροπούλου
Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, xristinasot@yahoo.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής μελέτης ήταν η ανάλυση της σημασίας της ανάπτυξης των επικοινωνιακών ικανοτήτων στους εκπαιδευτικούς, καθώς η επικοινωνία αποτελεί την αφετηρία για τη δημιουργία και ανάπτυξη των ανθρώπινων σχέσεων, αλλά και για τη συνεργασία ανάμεσα στο άτομο και την ομάδα και ανάμεσα στα μέλη της ομάδας σε σχέση με τα μέλη μίας άλλης. Επιχειρήθηκε η σύνδεση των επικοινωνιακών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών με την αποτελεσματικότητά τους στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας. Για τις ανάγκες της έρευνας δομήθηκε ερωτηματολόγιο συνέντευξης το οποίο βασίστηκε στη βιβλιογραφία και σε προηγούμενες εμπειρικές μελέτες. Στην έρευνα έλαβαν μέρος εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων γενικής και ειδικής αγωγής, οι οποίοι υπηρετούν σε δημόσια και ιδιωτικά δημοτικά σχολεία του Νομού Αττικής. Μέσω της ημιδομημένης συνέντευξης διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σε ένα σύνολο ερωτημάτων που σχετίζονται με τις επικοινωνιακές ικανότητες και η σύνδεση αυτών των ικανοτήτων με την αποτελεσματικότητά τους σε επίπεδο σχολικής τάξης και σχολικής κοινότητας. Η προσδοκία της παρούσας ερευνητικής εργασίας η οποία και επιτεύχθηκε, ήταν τα ερευνητικά δεδομένα και οι διαπιστώσεις της έρευνας να αναδείξουν την αναγκαιότητα της ανάπτυξης των επικοινωνιακών ικανοτήτων στους εκπαιδευτικούς, ώστε όλοι όσοι εμπλέκονται στα εκπαιδευτικά δρώμενα να επιδιώξουν την ανάπτυξή τους σε κάθε επίπεδο, με απώτερο σκοπό την ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου.

Λέξεις-κλειδιά: επικοινωνία, επικοινωνιακές ικανότητες, εκπαιδευτικοί, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1 Επικοινωνία και επικοινωνιακές ικανότητες

Επικοινωνία είναι η διαδικασία ανταλλαγής πληροφοριών και μεταβίβασης μηνυμάτων από ένα άτομο σε άλλο (πομπός και δέκτης), μέσω συμβόλων, ήχων, γραμμάτων, αριθμών, χειρονομιών (Dance 1970, όπ. αναφ. στον Πασιαρδή 2001), άμεσα ή με τη διαμεσολάβηση ενός μέσου επικοινωνίας, με συγκεκριμένη πρόθεση και σκοπό ως προϋπόθεση παραγωγής συγκεκριμένου επικοινωνιακού αποτελέσματος (Κοντάκος κ.ά 2002).

Με τον όρο επικοινωνιακές ικανότητες εννοούμε το σύνολο των ικανοτήτων που διαθέτει ένα άτομο που το καθιστούν ικανό να επικοινωνεί με αποτελεσματικό τρόπο (ΕΟΠΠΕΠ). Οι κύριοι άξονες των επικοινωνιακών ικανοτήτων είναι η ενσυναίσθηση, η ενεργητική ακρόαση, το χιούμορ ως επικοινωνιακό εργαλείο, η συναισθηματική νοημοσύνη.

Με τον όρο ενσυναίσθηση εννοούμε την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί όχι μόνο τις απόψεις των άλλων αλλά και τα συναισθήματα και τις ανάγκες τους και να αποδέχεται τη διαφορετικότητά τους (Kellett et al. 2002). «Ενεργητική ακρόαση σημαίνει να ακούει κανείς με σεβασμό και προσοχή τον συνομιλητή του παρέχοντάς του έναν επικοινωνιακό χώρο συναισθηματικής ασφάλειας» (Άνθης & Κακλαμάνης 2011, 6).

Το χιούμορ ως επικοινωνιακό εργαλείο εξασφαλίζει υγιείς επικοινωνιακές σχέσεις, καλύτερα επίπεδα συμφωνίας και συμβάλλει στην αποφυγή συγκρούσεων, καθώς εξασφαλίζει τη δυνατότητα να εκφραστούν πράγματα που υπό άλλες συνθήκες θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως εχθρικά (Άνθης & Κακλαμάνης 2011).

Η συναισθηματική νοημοσύνη περιλαμβάνει την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του (αυτοεπίγνωση), να ρυθμίζει τα συναισθήματά του (αυτοδιαχείριση), να αναγνωρίζει τα συναισθήματα των άλλων (κοινωνική συνειδητοποίηση) και να ρυθμίζει τα συναισθήματά τους (διαχείριση σχέσεις) (Goleman 2011).

1.2 Εκπαιδευτικοί και επικοινωνιακές ικανότητες στη σχολική μονάδα

Η εκπαιδευτική διαδικασία βασίζεται στην επικοινωνία, αφού καθημερινά στον χώρο του σχολείου όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (εκπαιδευτικοί, διευθυντής, μαθητές, γονείς) ανταλλάσσουν μεταξύ τους

μηνύματα, απόψεις, σχολιάζουν, παρατηρούν, αναλύουν, επικοινωνούν. Η επικοινωνία δηλαδή αποτελεί κομμάτι αναπόσπαστο της εκπαίδευσης (Πασιαρδή 2001).

Σύμφωνα με τον Jacobson (2000), οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή διαμορφώνουν υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης και δημιουργούν κίνητρα στους μαθητές για ακαδημαϊκή επιτυχία (Dillon 1994).

Στον χώρο της εκπαίδευσης οι διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών με συναδέλφους, γονείς, υπηρεσιακούς παράγοντες και κοινωνικούς φορείς επηρεάζουν την επίτευξη των στόχων του σχολείου (Σταμάτης 2005). Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας έχουν μεγάλη σημασία, καθώς επηρεάζουν τη λειτουργία του σχολείου (Σαΐτης 2005).

1.3 Εμπόδια στην επικοινωνία των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας: Επιπτώσεις στη συνεργασία-ομαδική εργασία

Όταν κάποιος προσπαθεί να παρουσιάσει τις προτάσεις του ή κάτι καινούριο και πρωτότυπο που να αφορά την ομάδα του, αυτό μπορεί να παρερμηνευθεί από κάποια μέλη ως προσπάθεια να ελεγχθούν ή να καταπιεστούν οι ανάγκες των υπολοίπων μελών. Μπορεί να συμβαίνει όμως και το άτομο που προβάλλει τη νέα ιδέα να κινείται με σκοπό την αυτοεπιβεβαίωση, την αναγνώριση και την προσωπική του προβολή. Τέλος, συχνά η ευθύτητα, η εμπιστοσύνη και η οικειότητα που επιδεικνύουν κάποια μέλη μπορούν να πανικοβάλουν κάποια άλλα ή να τα κάνουν να νιώσουν απειλή, με αποτέλεσμα να δημιουργείται σε εκείνα μια αμυντική στάση (Jaques 2004).

Ως εμπόδια στην επικοινωνία των εργαζομένων-εκπαιδευτικών, μπορούν να θεωρηθούν οι κακές εργασιακές σχέσεις, η μη ολοκληρωμένη επικοινωνία, η μη άμεση επικοινωνία (καθυστερημένη απάντηση), η ελλιπής ενημέρωση (παράλειψη ατόμων και πληροφοριών), η διαφορά θέσεων εξουσίας, ο ανταγωνισμός. Όλα τα παραπάνω δυσκολεύουν τη λειτουργία των οργανισμών-σχολικών μονάδων και οδηγούν σε δυσάρεστα αποτελέσματα. Η αντιμετώπισή τους μπορεί να επιτευχθεί είτε με την εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εργαζομένων-εκπαιδευτικών στην αποτελεσματική επικοινωνία, είτε με την ανάπτυξη των επικοινωνιακών τους ικανοτήτων (Παπάνης 2011).

1.4 Αναγκαιότητα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη επικοινωνιακών ικανοτήτων-Αρχές Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Η διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού είναι σημαντικό να εστιάσει και στην ανάπτυξη επικοινωνιακών ικανοτήτων, χρήσιμων για έναν επαγγελματία εκπαιδευτικό με αυξημένες αρμοδιότητες, καθώς ο χώρος της εκπαίδευσης είναι ένας κατ' εξοχήν χώρος που η αποτελεσματικότητά του συνδέεται άμεσα με ικανότητες αποτελεσματικής επικοινωνίας.

Οι εκπαιδευτικοί, ως ενήλικοι επιμορφούμενοι, συνθέτουν νέες γνώσεις, αναπτύσσουν νέες ικανότητες και υιοθετούν νέες στάσεις κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις που ισχύουν για όλους τους ενήλικες (Courau 2000). Σύμφωνα με τον Rogers (1999), οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά. Είναι εξ ορισμού ενήλικοι, βρίσκονται σε εξελισσόμενη διαδικασία ανάπτυξης, μεταφέρουν ένα σύνολο εμπειριών και αξιών, έρχονται στην επιμόρφωση με δεδομένες προθέσεις, έχουν συγκεκριμένες προσδοκίες, έχουν ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα και έχουν διαμορφώσει ήδη τα δικά τους μοντέλα μάθησης. Κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων για τους εκπαιδευτικούς είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη τόσο τα χαρακτηριστικά που προαναφέρθηκαν όσο και οι βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων (Κατσαρού & Δεδούλη 2008˙ Αθανασίου κ.ά. 2014).

Αρχή πρώτη: Σε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών είναι σημαντικό οι νέες γνώσεις να συνδυάζονται με την εφαρμογή τους στην πράξη (Παρασκευά & Παπαγιάννη 2008).

Αρχή δεύτερη: Ο κάθε εκπαιδευτικός που συμμετέχει σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα έχει συγκεκριμένες εκπαιδευτικές ανάγκες (Παπάνης & Ρουμελιώτου 2007).

Αρχή τρίτη: Με βάση την αρχή της ευρετικής πορείας προς τη γνώση, ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να ανακαλύπτει τις νέες γνώσεις, μέσα από τη δημιουργία των εκπαιδευτικών σεναρίων, προσθέτοντας σταδιακά τα νέα δεδομένα (Παπάνης & Ρουμελιώτου 2007).

Αρχή τέταρτη: Κάθε επιμορφούμενος διαθέτει ένα σύνολο γνώσεων και εμπειριών που μπορεί να συνδέονται λιγότερο ή περισσότερο με το περιεχόμενο του επιμορφωτικού προγράμματος (Παρασκευά & Παπαγιάννη 2008).

Αρχή πέμπτη: Στις σχέσεις μεταξύ διδάσκοντα και διδασκομένων στην Εκπαίδευση Ενηλίκων πρέπει να υπάρχει αυτό που χαρακτηριστικά αποκαλούν οι Κόκκος και Λιοναράκης (1998) ως «αμφίδρομο».

1.5 Τελική διαπίστωση θεωρητικού μέρους

Από την επεξεργασία του θέματος έγινε σαφές ότι η ανάπτυξη των επικοινωνιακών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών θεωρείται ως ένας από τους σημαντικούς παράγοντες στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης, καθώς ολόκληρο το εκπαιδευτικό οικοδόμημα έχει τη βάση του στην επικοινωνία. Παρόλα αυτά η πολιτεία δεν έχει προβεί σε συγκεκριμένες ενέργειες και πρακτικές για την ανάπτυξη των επικοινωνιακών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών. Το ίδιο παρατηρείται και με τη δραστηριότητα ερευνητών από διάφορες επιστήμες, καθώς, παρά τη σπουδαιότητα της ανάπτυξης των επικοινωνιακών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, δεν υπάρχουν μέχρι σήμερα σχετικές μελέτες επί του θέματος σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Έτσι αναδεικνύεται η αναγκαιότητα της δημιουργίας σχετικών εργασιών που να στοχεύουν αφενός να καλύψουν μέρος του βιβλιογραφικού κενού στην Ελλάδα, αφετέρου να προσφέρουν ερευνητικά δεδομένα που να συμβάλουν στην περαιτέρω μελέτη του θέματος.

2. Μεθοδολογία της έρευνας

2.1 Η τεχνική συλλογής του υπό έρευνα υλικού

Ως τεχνική συλλογής του υπό έρευνα υλικού επιλέχθηκε η συνέντευξη, καθώς η τεχνική αυτή ενδείκνυται για τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων. Έγινε προσπάθεια να συλλεχθούν όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες για τις απόψεις, τις στάσεις και τις εμπειρίες των συμμετεχόντων στη συνέντευξη.

Η επιλογή της ποιοτικής μεθόδου γίνεται ώστε να δοθεί έμφαση στο νόημα, στις εμπειρίες, τις ατομικές και συλλογικές στρατηγικές. Με αυτήν τη μέθοδο ο ερωτώμενος έχει τη δυνατότητα να δώσει τις δικές του περιγραφές και ερμηνείες, όπως τις βιώνει. Η ποιοτική έρευνα, μέσα από τις δυνατότητες που προσφέρει για ενσώματη εμπλοκή και σχέση των υποκειμένων, στοχεύει να προκαλέσει συναισθήματα, προβληματισμό και αναστοχασμό για σημαντικά ζητήματα. Επιπρόσθετα ωθεί στην ανάπτυξη διαδικασιών και νοημάτων που εμπλουτίζουν τη σκέψη και τη φαντασία, οδηγώντας μέσα από τη στενή, προσωπική και τοπική προοπτική σε μια διευρυμένη, δημόσια, καθολική προοπτική (Ίσαρη & Πουρκός 2015).

Στην παρούσα μελέτη επιλέχτηκε για τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων η ημιδομημένη συνέντευξη. Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2003, 17) «η ημιδομημένη συνέντευξη χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων, αλλά παρουσιάζει πολύ περισσότερη ευελιξία ως προς τη σειρά των ερωτήσεων, ως προς την τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο και ως προς την προσθαφαίρεση ερωτήσεων και θεμάτων για συζήτηση». Ο ερευνητής παρεμβαίνει εκεί όπου χρειάζεται για να εκμαιεύσει περισσότερες πληροφορίες.

Η δόμηση του περιεχομένου της συνέντευξης στηρίχτηκε σε βασικούς άξονες που αποτέλεσαν την κατευθυντήρια γραμμή για τη δημιουργία του ερωτηματολογίου του ερευνητικού εργαλείου της συνέντευξης. Οι άξονες αυτοί ήταν:

α) Η σημασία της επικοινωνίας στην καθημερινή πρακτική της σχολικής ζωής.
β) Οι επικοινωνιακές ικανότητες των εκπαιδευτικών και η συμβολή τους στην αποτελεσματικότητα του έργου τους.
γ) Παράγοντες που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη ή μη της επικοινωνίας και της συνεργασίας στη σχολική μονάδα.
δ) Αναγκαιότητα ανάπτυξης επικοινωνιακών ικανοτήτων στους εκπαιδευτικούς.
ε) Προτάσεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την επίτευξη της επικοινωνίας και συνεργασίας με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς στη σχολική μονάδα.

Οι ερωτήσεις που δομήθηκαν με βάση τους παραπάνω άξονες ήταν ανοιχτού τύπου εξασφαλίζοντας στον συνεντευξιαζόμενο τη δυνατότητα να ξεδιπλώσει με άνεση τις σκέψεις του σχετικά με το προς διερεύνηση θέμα (Mason 2009).

Τα ερευνητικά ερωτήματα, στα οποία στηρίχθηκε η παρούσα έρευνα, προέκυψαν από την επεξεργασία των θεματικών αξόνων που προηγήθηκαν σε συνδυασμό με τη σχετική με το υπό διερεύνηση θέμα βιβλιογραφική επισκόπηση. Αυτά είναι:

α) Πόσο σημαντική θεωρούν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης την ανάπτυξη των επικοινωνιακών τους ικανοτήτων;
β) Ποιες επικοινωνιακές ικανότητες θεωρούν ιδιαίτερα σημαντικές για τη μαθησιακή διαδικασία; Σε ποιον βαθμό θεωρούν ότι τις έχουν

αναπτύξει και ποιες από αυτές χρησιμοποιούν σε σχέση με τους μαθητές τους;

γ) Ποια στοιχεία κατά την προσωπική τους άποψη είναι ιδιαίτερα σημαντικά να υφίστανται στο κομμάτι της επικοινωνίας, ώστε τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων να αποτελούν ουσιαστικά ομάδα με τους συναδέλφους τους και να συνεργάζονται για την επίτευξη των στόχων που από την αρχή της χρονιάς έχουν τεθεί;

δ) Σε ποιον βαθμό χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί τις επικοινωνιακές τους ικανότητες προκειμένου να συνεργαστούν με τους συναδέλφους, τη διεύθυνση, τους γονείς και ποια εμπόδια στην επικοινωνία-συνεργασία έχουν εντοπίσει στον εργασιακό τους χώρο; Πώς προκύπτουν και πώς τα αντιμετωπίζουν;

ε) Για ποιους λόγους πιστεύουν ότι συνεργάζονται ή δεν συνεργάζονται μεταξύ τους οι εκπαιδευτικοί; Υπάρχουν στοιχεία της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού που λειτουργούν θετικά ή αρνητικά στην ανάπτυξη υγιούς επικοινωνιακού κλίματος και συνεργασίας στη σχολική μονάδα;

στ) Είναι οι εκπαιδευτικοί ευχαριστημένοι από τον τρόπο και τον βαθμό που αναπτύσσεται η επικοινωνία και η συνεργασία με τους μαθητές τους, τους συναδέλφους, τη διεύθυνση και τους γονείς στο περιβάλλον εργασίας τους;

ζ) Στο πλαίσιο των βασικών τους σπουδών ή της δια βίου μάθησης και εκπαίδευσης λάβανε ποτέ εκπαίδευση που να συνέβαλε στην ενίσχυση των επικοινωνιακών τους ικανοτήτων; Αν ναι, ποιος ήταν ο φορέας διοργάνωσης, ποια μορφή είχε και πόσο τους βοήθησε; Αν όχι, επιθυμούν κάτι τέτοιο; Ποια μορφή θα ήθελαν να έχει;

η) Ποιες είναι οι τελικές προτάσεις τους για την ανάπτυξη και βελτίωση της επικοινωνίας και συνεργασίας με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς στη σχολική μονάδα;

2.2 Το υπό έρευνα υλικό και οι συνθήκες συγκέντρωσής του

Μετά τη διατύπωση των ερευνητικών αξόνων, των ερευνητικών ερωτημάτων και των ερωτήσεων του οδηγού συνέντευξης, υλοποιήθηκαν δύο πιλοτικές συνεντεύξεις. Μετά την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων αυτών και τις διορθωτικές παρεμβάσεις, διεξήχθη η κύρια έρευνα.

Η συλλογή του υλικού της έρευνας ολοκληρώθηκε σε διάστημα δύο μηνών. Το υπό έρευνα υλικό αποτέλεσαν δεκατέσσερις συνεντεύξεις εκπαιδευτικών που εργάζονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση του Νομού Αττικής, γενικής αγωγής, ειδικής αγωγής και ειδικοτήτων, εκ των οποίων οι τέσσερις διευθυντές και διευθύντριες, η μία υποδιευθύντρια, οι δύο δάσκαλοι ειδικοτήτων (Φυσικής Αγωγής, Αγγλικών) και οι εφτά δάσκαλοι και δασκάλες. Η ηλικιακή ομάδα των συμμετεχόντων στην έρευνα ήταν από 35 έως 60 ετών.

Ειδικότερα σε σχέση με το προφίλ των συμμετεχόντων στην έρευνα, τα έτη προϋπηρεσίας τους την περίοδο που διεξήχθη η έρευνα κυμαίνονταν από εννέα έως και τριάντα πέντε. Οι έντεκα ήταν γυναίκες και οι τρεις άντρες. Αναφορικά με την επιστημονική και παιδαγωγική συγκρότηση των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα διαπιστώνεται ότι οι τέσσερις είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος, σε θεματικές που σχετίζονται με την παιδαγωγική επιστήμη, ενώ τρεις διαθέτουν και άλλο πτυχίο σε συναφές με την Παιδαγωγική Επιστήμη αντικείμενο.

Το δείγμα δεν επιλέχθηκε τυχαία, αλλά με βάση τη θέση της ερευνήτριας, που ήθελε το δείγμα να καλύπτει και τη γενική και την ειδική αγωγή, τη δημόσια και την ιδιωτική εκπαίδευση, να περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων αλλά και εκπαιδευτικούς που να έχουν διαφορετικές θέσεις ευθύνης στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν. Επίσης το δείγμα επιλέχθηκε με βάση την υποκειμενική άποψη της ερευνήτριας που ήθελε να είναι κατάλληλο για να δώσει τα στοιχεία εκείνα που ήθελε να διερευνήσει. Αυτό το δείγμα χαρακτηρίζεται ως δείγμα σκοπιμότητας (purposive sampling), διότι επιλέγεται με κριτήρια ότι έχει τη γνώση, τα χαρακτηριστικά και τη θέληση να δώσει πιο ολοκληρωμένες και σε βάθος απαντήσεις στις ερευνητικές ερωτήσεις (Thompson 1999· Morse 2003, όπ. αναφ. στον Μαντζούκα 2007).

Η κάθε συνέντευξη διήρκεσε περίπου πενήντα με εξήντα λεπτά. Το κλίμα κατά τη διάρκεια της συνέντευξης ήταν ιδιαίτερα ευχάριστο και υπήρξε μεγάλη προθυμία από μέρους των εκπαιδευτικών να συμβάλουν στην υλοποίηση της παρούσας έρευνας.

2.3 Κριτήρια και στρατηγικές διασφάλισης της αξιοπιστίας, επιβεβαιωσιμότητας και γενικευσιμότητας της έρευνας

Η διασφάλιση της αξιοπιστίας, επιβεβαιωσιμότητας και γενικευσιμότητας μιας ποιοτικής έρευνας επιτυγχάνεται μέσα από την ικανοποίηση συγκεκριμένων κριτηρίων ερευνητικής συνέπειας και την ενδελεχή περιγραφή της ερευνητικής διαδικασίας που ακολουθήθηκε (Guba & Lincoln 1982, όπ. αναφ. στον Συμεού 2003).

Η αξιοπιστία (credibility) σε μια ποιοτική έρευνα αναφέρεται στην ισχύ του μεθοδολογικού σχεδιασμού, την ποιότητα των δεδομένων που συγκεντρώνονται κατά τη διάρκειά της και στο πώς αυτός ο σχεδιασμός αλλά και τα συγκεκριμένα δεδομένα οδηγούν σε αληθινά και άξια εμπιστοσύνης ευρήματα, υπό την έννοια ότι αναπαριστούν την πραγματικότητα (Levin & O' Donnel 1999· Lincoln 2001 όπ.αναφ. στον Συμεού 2003). Η μεθοδολογική στρατηγική, η οποία ακολουθήθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα και επιχείρησε να διασφαλίσει την αξιοπιστία της, ήταν η τριγωνοποίηση (triangulation) μεθόδων και δεδομένων, μέσω της οποίας μπορούν επιβεβαιώνονταν τα ευρήματα που προέκυπταν κατά τη διάρκεια της συλλογής των δεδομένων. Δεδομένα από διαφορετικές πηγές διασταυρώνονταν για να επιβεβαιώσουν ή να ενισχύουν το ένα το άλλο. Κάθε πηγή δεδομένων συνδεόταν με συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα αποδίδοντας επιβεβαιωτικά τεκμήρια σε σχέση με το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα, τα οποία τύγχαναν τριγωνοποίησης με πληροφορίες που προέρχονταν από άλλες πηγές δεδομένων. Τα δεδομένα των συνεντεύξεων έτυχαν τριγωνοποίησης με το ερευνητικό περιεχόμενο, ενώ παράλληλα οι συνεντεύξεις έτυχαν τριγωνοποίησης η μια με την άλλη. Η τριγωνοποίηση αυτή προσέδιδε αξιοπιστία στα ευρήματα της έρευνας και εξασφάλιζε την επάρκεια και καταλληλότητα των ερμηνειών που προέκυπταν από τα ευρήματα αυτά (Συμεού 2003).

Η βασιμότητα και η επιβεβαιωσιμότητα της έρευνας αποτελούν δύο άλλα κριτήρια ποιότητας, ακρίβειας και αυστηρότητας της ποιοτικής έρευνας. Η βασιμότητα (dependability) της έρευνας σχετίζεται με την αναλυτική και ειλικρινή περιγραφή του ερευνητή για τη διαδικασία της έρευνας που προέκυψε στο ερευνητικό πεδίο και η επιβεβαιωσιμότητα (confirmability) της έρευνας βασίζεται στον βαθμό πλαισιοθέτησης των δεδομένων του, με την πειστική υποστήριξη, δηλαδή ότι οι ερμηνείες του ερευνητή βασίζονται στο συγκεκριμένο συγκείμενο και ότι οι συμμετέχοντες δεν αποτελούν προϊόν της φαντασία του. Για την

επίτευξη των δύο αυτών κριτηρίων είναι αναγκαίο στην παρουσίαση της έρευνας να περιγράφεται η ιστορία της έρευνας και οι ιστορίες των συμμετεχόντων (Mulholland & Wallace 2003).

Στοχεύοντας τόσο σε βασιμότητα όσο και σε επιβεβαιωσιμότητα, η παρούσα έρευνα περιέγραψε τον κόσμο των συμμετεχόντων της. Τα σχόλια των συμμετεχόντων στην έρευνα περιλήφθηκαν στην παρουσίαση των ευρημάτων της, με τρόπο που ο ρόλος των συμμετεχόντων στην έρευνα να τεκμηριωνόταν. Τα λόγια των συμμετεχόντων αξιοποιήθηκαν έτσι ώστε ο αναγνώστης να έρθει σε άμεση επαφή με τα τεκμήρια και τις μαρτυρίες τους. Παράλληλα, ο αναγνώστης καθίσταται ικανός να κρίνει κατά πόσο οι συμπερασματικές ερμηνείες στις οποίες καταλήγει η έρευνα στηρίζονται στα λόγια των συμμετεχόντων. Η τριγωνοποίηση δεδομένων και πηγών ήταν και πάλι η πρωταρχική στρατηγική της έρευνας που υποστήριζε τη βασιμότητα και επιβεβαιωσιμότητά της.

Η βασιμότητα της έρευνας σχετίζεται και με την προσωπική δεοντολογική στάση του ερευνητή απέναντι στην ίδια την έρευνα και τις ερευνητικές μεθόδους συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων. Στη συγκεκριμένη έρευνα η ερευνήτρια διαδραμάτισε τον ρόλο του εξωτερικού ερευνητή, του συνεντευκτή, του παρατηρητή και αυτού που επισκοπούσε την ερευνητική περιοχή. Την ίδια στιγμή διατηρούσε, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, τον ρόλο του εσωτερικού παρατηρητή εξαιτίας του ότι κατείχε η ίδια την ιδιότητα της εκπαιδευτικού. Η ιδιότητά της αυτή τη βοήθησε να διατηρήσει μια σχέση εμπιστοσύνης με τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς (Συμεού 2003).

Σύμφωνα με τους Guba και Lincoln (1994), η εξασφάλιση υψηλού βαθμού βασιμότητας, επιβεβαιωσιμότητας και τριγωνοποίησης της έρευνας ενισχύει ταυτόχρονα και τη μεταβιβασιμότητα ή γενικευσιμότητά της (transferability). Η κατανόηση της έννοιας της γενίκευσης στην ποιοτική έρευνα επιτυγχάνεται με τη θεωρητική γενίκευση, που απαντάται σε δύο εκδοχές: α) ως μεταβιβασιμότητα όπου τα ευρήματα της ποιοτικής έρευνας μπορούν να έχουν ισχύ, εκτός από το πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας, και σε άλλα ομοειδή πλαίσια, β) ως δυνατότητα αξιοποίησης των ευρημάτων της έρευνας για την ανάπτυξη ενός γενικού συμπεράσματος ή μιας ευρύτερης θεωρίας (Mason 2009).

Η μεταβιβασιμότητα ή γενικευσιμότητα των ευρημάτων μιας ποιοτικής μελέτης αναφέρεται στον βαθμό που τα συμπεράσματα της μελέτης μπορούν να γενικευτούν σε ευρύτερα σύνολα ομοειδών περιπτώσεων από τον πληθυσμό από

τον οποίο προέρχεται το συγκεκριμένο δείγμα. Αποτελεί την εγκυρότητα που δίνουν στην έρευνα οι ίδιοι οι αναγνώστες της. Μέσα από τη μελέτη μιας έρευνας, οι αναγνώστες της θα πρέπει να μπορούν μελετώντας την να την αντιπαρατάσσουν με τη δική τους εμπειρία και να πείθονται για τις αξιώσεις και δηλώσεις στις οποίες προβαίνει ο ερευνητής.

Στοχεύοντας σε αυτό η συγκεκριμένη έρευνα επιχείρησε να δώσει μια αληθινή και πυκνή περιγραφή των ευρημάτων της, ταξιδεύοντας τους αναγνώστες της στον κόσμο των συμμετεχόντων στην έρευνα, παρουσιάζοντας όλες τις περιπτώσεις που μελετήθηκαν. Στις διαπιστώσεις της έρευνας, επιχειρήθηκαν γενικεύσεις σε σχέση με τα ευρήματα της έρευνας, προχωρώντας από τα όρια των εμπειρικών δεδομένων σε εκείνα των ευρύτερων ερμηνειών, που στόχο είχαν να γενικεύσουν τα ευρήματα της έρευνας σε ένα γενικότερο θεωρητικό πλαίσιο (Συμεού 2003).

2.4 Η συγκρότηση του συστήματος κατηγοριών

Με βάση τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας καθώς και τα ερευνητικά ερωτήματα, υλοποιήθηκε η αποδελτίωση του υλικού των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην έρευνα και στη συνέχεια ακολούθησε η συγκρότηση του συστήματος κατηγοριών βάσει της θεωρίας και του υλικού που συγκεντρώθηκε. Οι κατηγορίες αυτές διαιρούνται σε υποκατηγορίες, προκειμένου οι αναφορές που εντάσσονται στις υποκατηγορίες να βοηθούν στην ανάλυση της γενικής κατηγορίας, ώστε αυτή να είναι πλέον σαφής και πλήρης. Από αυτό το υλικό συγκροτείται το επαγωγικό σύστημα κατηγοριών, το οποίο επιδιώκει να καλύψει τους σκοπούς της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα (Μπονίδης 2004).

2.5 Η μέθοδος και τα παραδείγματα της ανάλυσης

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση του προς διερεύνηση θέματος και ειδικότερα η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Στόχος της είναι η βαθύτερη διερεύνηση των νοημάτων και των αναπαραστάσεων που αποδίδουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα, διερευνώντας τη συχνότητα εμφάνισης ορισμένων θέσεων και σε καμία περίπτωση την ποσοτικοποίησή τους (Μπονίδης 2004). Μετά τη συγκρότηση του συστήματος κατηγοριών και υποκατηγοριών, έγιναν οι αναλύσεις των συνεντεύξεων μέσω της τεχνικής της δόμησης της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Η τεχνική αυτή αποτελεί τη βασικότερη

τεχνική ανάλυσης της ποιοτικής μεθόδου. Το υλικό της έρευνας αναλύθηκε με βάση δύο ερευνητικά παραδείγματα, τη δόμηση περιεχομένου και την πρότυπη δόμηση (Breakwell 1999).

Στη δόμηση περιεχομένου (Inhaltliche Strukturierung) εντοπίζονται χωρία σχετικά με την έρευνα. Τα χωρία αποδελτιώνονται και ταξινομούνται βάσει του συστήματος των κατηγοριών, που έχει συγκροτηθεί. Ο ερευνητής περιγράφει και παραφράζει τα δελτία που αντιστοιχούν σε κάθε κατηγορία και υποκατηγορία. Στην πρότυπη δόμηση (Typisierende Strukturierung), ο ερευνητής εντοπίζει τα πιο αντιπροσωπευτικά χωρία κάθε κατηγορίας και υποκατηγορίας και τα παραθέτει ως πρότυπα. Χρησιμοποιούνται εκφράσεις χαρακτηριστικές, που περιγράφουν μια κατάσταση, που σχετίζεται με το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας και έχει ιδιαίτερο θεωρητικό ενδιαφέρον (Μπονίδης 2004).

3. Ερευνητικά δεδομένα

Ύστερα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και την ερευνητική προσέγγιση του θέματος, παρουσιάζονται και αναλύονται οι διαπιστώσεις, κατά ερευνητικό άξονα, με βάση τον κεντρικό σκοπό, τους επιμέρους στόχους, καθώς και τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στο εμπειρικό μέρος.

3.1 Η σημασία της επικοινωνίας στην καθημερινή πρακτική της σχολικής ζωής

Οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης θεωρούν ότι η εκπαιδευτική διαδικασία στηρίζεται στην επικοινωνία και χωρίς αυτή δεν μπορεί να υπάρξει. Παρά την κοινή παραδοχή για τη σπουδαιότητα της επικοινωνίας στον χώρο της εκπαίδευσης, δεν υπάρχει ιδιαίτερη αναφορά από τους ιθύνοντες της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής για τη σημασία της επικοινωνίας αλλά και για την ανάπτυξη των επικοινωνιακών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών. Η επικοινωνία θεωρείται δεδομένη, το ίδιο και η συνεργασία, το πώς όμως θα επιτευχθεί το επικοινωνιακό και συνεργατικό πλαίσιο στις σχολικές μονάδες δεν προσδιορίζεται από την πολιτεία.

3.2 Οι επικοινωνιακές ικανότητες των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και η συμβολή τους στην αποτελεσματικότητα του έργου τους

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πολύ σημαντικές τις επικοινωνιακές ικανότητες τόσο για την αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας όσο και για την επίλυση

προβλημάτων που ανακύπτουν στη σχολική κοινότητα. Τις θεωρούν επιπρόσθετα ως αναγκαία προϋπόθεση για τη συνεργασία με συναδέλφους, γονείς και προϊσταμένους, αλλά και για τη συνεργασία με άλλα σχολεία στο πλαίσιο κοινών προγραμμάτων.

Ο βαθμός ανάπτυξης των επικοινωνιακών ικανοτήτων από τους εκπαιδευτικούς ποικίλλει. Άλλοι θεωρούν ότι τις έχουν αναπτύξει σε μεγάλο βαθμό, άλλοι σε ικανοποιητικό, άλλοι σε μέτριο και άλλοι καθόλου. Όπως προκύπτει από την έρευνα, επιμορφωτικές δράσεις από κρατικούς φορείς σε έναν τόσο σημαντικό τομέα δεν υπάρχουν. Λίγοι είναι οι εκπαιδευτικοί εκείνοι που με προσωπική πρωτοβουλία έχουν λάβει σχετική επιμόρφωση από ιδιωτικούς φορείς. Αυτό που αξίζει να αναφερθεί ως διαπίστωση είναι η απουσία υποχρεωτικών μαθημάτων, που να συνδέονται με την ανάπτυξη των επικοινωνιακών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών από τις βασικές τους σπουδές. Όλοι οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν την έλλειψη αυτή.

3.3 Παράγοντες που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη ή μη της επικοινωνίας και της συνεργασίας στη σχολική μονάδα

Από την ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι οι παράγοντες που θεωρούνται πιο σημαντικοί για τους εκπαιδευτικούς για την ανάπτυξη επικοινωνιακού και συνεργατικού κλίματος στη σχολική μονάδα συνδέονται κατά κύριο λόγο με την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και την ανάπτυξη των επικοινωνιακών του ικανοτήτων. Πρόσθετα στοιχεία, που αναφέρονται και ευνοούν την επικοινωνία και τη συνεργασία στη σχολική μονάδα, αποτελούν η προσωπικότητα του διευθυντή, η ύπαρξη κατάλληλου σχολικού κλίματος, οι κοινοί σκοποί και η κοινή πορεία κάποιων εκπαιδευτικών.

Οι παράγοντες που δυσχεραίνουν την επικοινωνία και τη συνεργασία στη σχολική μονάδα συνδέονται με στοιχεία της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού, αλλά και με την έλλειψη ενδιαφέροντος για εξέλιξη και συνεργασία εκ μέρους ορισμένων. Η απουσία επικοινωνιακών ικανοτήτων αποτελεί τροχοπέδη στην επικοινωνία και συνεργασία των εκπαιδευτικών.

3.4 Αναγκαιότητα ανάπτυξης επικοινωνιακών ικανοτήτων στους εκπαιδευτικούς

Σε όλες τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών φαίνεται η μεγάλη σημασία που αυτοί αποδίδουν στην επικοινωνιακή σχέση μαθητή-εκπαιδευτικού και πως η

προσπάθεια για βελτίωση και εξέλιξη του εκπαιδευτικού αναφορικά με τη σχέση αυτή δεν πρέπει να σταματά ποτέ.

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών φαίνεται ξεκάθαρα ότι η επικοινωνία μεταξύ ενηλίκων είναι πολύ πιο δύσκολη και απαιτητική. Χρειάζεται σκληρή δουλειά, αμοιβαίες υποχωρήσεις, υπομονή, επιμονή, κατανόηση και αμοιβαία εμπιστοσύνη.

Η μεγάλη έλλειψη που υπάρχει στο κομμάτι της ανάπτυξης και ενίσχυσης των επικοινωνιακών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών σε πανεπιστημιακό επίπεδο είναι προφανής, αφού δεν υπάρχει υποχρεωτικό μάθημα που να συνδέεται με το κομμάτι των επικοινωνιακών ικανοτήτων, στο πλαίσιο των βασικών σπουδών τους. Ενώ ολόκληρη η εκπαίδευση στηρίζεται στην επικοινωνία και τις επικοινωνιακές ικανότητες των εκπαιδευτικών, εντούτοις απουσιάζει η εκπαίδευσή τους σε αυτό το τόσο νευραλγικό κομμάτι.

3.5 Προτάσεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την επίτευξη της επικοινωνίας και συνεργασίας με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς στη σχολική μονάδα

Από την επεξεργασία των απαντήσεων φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί κατανοούν ότι όλοι τους πρέπει να αντιληφθούν τον σημαντικό ρόλο που παίζει η σωστή επικοινωνία στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Μέσα από συστηματική επιμόρφωση προτείνουν την ανάπτυξη και την ενίσχυση των επικοινωνιακών ικανοτήτων τους, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις σύγχρονες συνθήκες στις οποίες καλούνται να επιτελέσουν το έργο τους.

Στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί, όπως προκύπτει από την ανάλυση των απαντήσεών τους, επιζητούν βιωματικά σεμινάρια που να ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες και απαιτήσεις τους και να περιλαμβάνουν μελέτες περίπτωσης, που να έχουν ανιχνευθεί από πραγματικές καταστάσεις που προκύπτουν αναφορικά με θέματα επικοινωνίας και συνεργασίας στα σχολεία.

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση του υπό διερεύνηση θέματος και την εμπειρική προσέγγιση, φαίνεται ότι οι επικοινωνιακές ικανότητες των εκπαιδευτικών στον χώρο της εκπαίδευσης αποτελούν κινητήρια δύναμη για την αναβάθμισή της, καθώς προάγουν τη μαθησιακή διαδικασία αλλά και προωθούν το ομαδικό και συνεργατικό πνεύμα στη σχολική μονάδα. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα σχετικά με τη σπουδαιότητα της

επικοινωνίας και της συνεργασίας μεταξύ όλων των εμπλεκομένων στον χώρο της εκπαίδευσης είναι σαφείς. Παρόλα αυτά οι απόψεις τους, αναφορικά με το εάν και κατά πόσο πράγματι υπάρχει ουσιαστική επικοινωνία και συνεργασία στην πράξη, συγκλίνουν προς την κατεύθυνση ότι η επικοινωνία και η συνεργασία δεν υφίσταται σε ικανοποιητικό βαθμό. Το θεσμικό πλαίσιο άλλωστε αναφορικά με την επικοινωνία και τη συνεργασία είναι αρκετά γενικό, με αποτέλεσμα ούτε να δίνονται οι κατάλληλες οδηγίες, ούτε να υπάρχει υποστηρικτικό πλαίσιο για την ανάπτυξή τους. Επισημαίνουν ότι μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων, ακόμη και αν κάποιος δεν έχει αναπτύξει τις επικοινωνιακές του ικανότητες, θα μπορέσει σταδιακά να το πράξει.

4. Αντί επιλόγου

Η παρούσα ερευνητική μελέτη είχε ως βασικό σκοπό την ανάλυση της σημασίας της ανάπτυξης των επικοινωνιακών ικανοτήτων στους εκπαιδευτικούς. Υλικό της ερευνητικής αυτής εργασίας αποτέλεσαν οι απαντήσεις που δόθηκαν από εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αττικής. Επιχειρήθηκε η σύνδεση των επικοινωνιακών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών με την αποτελεσματικότητά τους στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας.

Τα πορίσματα της παρούσας έρευνας μπορούν να συμβάλουν:

α) Στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τη σπουδαιότητα της ανάπτυξης των επικοινωνιακών τους ικανοτήτων.

β) Στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών για τη δημιουργία και την ανάπτυξη ενός ευνοϊκού επικοινωνιακού κλίματος ανάμεσά τους, απαλλαγμένου από εγωισμούς και προσωπικές φιλοδοξίες.

γ) Στην ενημέρωση των γονέων για τη σημασία της επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς, τόσο για την πρόοδο των παιδιών όσο και για την ορθή αντιμετώπιση των δυσκολιών που ενδεχόμενα παρουσιάζουν.

δ) Στην υλοποίηση ανάλογων ερευνητικών προσεγγίσεων από ερευνητές των κοινωνικών επιστημών και της Παιδαγωγικής Επιστήμης. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να είναι η διερεύνηση των επικοινωνιακών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών σε μεγαλύτερο ποσοστό εκπαιδευτικών ανά την Ελλάδα καθώς και ανάλογη διερεύνηση σε άλλες βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος.

ε) Στην παρακίνηση των ιθυνόντων της εκπαιδευτικής πολιτικής, ώστε να προωθήσουν με προεδρικά διατάγματα και υπουργικές αποφάσεις το επικοινωνιακό και συνεργατικό πλαίσιο των εκπαιδευτικών και να συμβάλουν μέσω νομοθετικών παρεμβάσεων στη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών, που θα προάγουν την επικοινωνία και συνεργασία στη σχολική μονάδα ουσιαστικά και όχι τυπικά.

στ) Στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων, ειδικά για τους εκπαιδευτικούς, από διάφορους φορείς επιμόρφωσης και, ιδιαίτερα, από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Οι επιμορφωτικές αυτές δράσεις θα πρέπει να στηρίζονται στις αρχές Εκπαίδευσης Ενηλίκων και να έχουν ως κεντρικό τους άξονα την ανάπτυξη ικανοτήτων επικοινωνίας, δεδομένου ότι αυτές αποτελούν το δομικό στοιχείο της συνεργασίας.

Βιβλιογραφία

Αθανασίου, Α., Μπαλντούκας, Α. & Παναούρα, Ρ. (2014). *Εγχειρίδιο προς εκπαιδευτές ενηλίκων, Βασικές αρχές διδασκαλίας ενηλίκων που ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες πληθυσμού.* Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Frederick.

Άνθης, Χ. & Κακλαμάνης, Θ. (2011). *Κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση.* Ανακτήθηκε 28 Δεκεμβρίου 2016 από http:/www. srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/

Breakwell, Gl. (1999). *Η συνέντευξη*. (Α. Καντάς, μτφρ.) Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Courau, S. (2000). *Τα βασικά εργαλεία του εκπαιδευτή ενηλίκων.* (Ε. Μουτσοπούλου, μτφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Dillon, J. (1994). *Using discussion in classrooms*. Buckingham-England, Philadelphia: Open University Press.

ΕΟΠΠΕΠ. Πύλη δια βίου ανάπτυξης και σταδιοδρομίας ενηλίκων Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και θρησκευμάτων. *Διαπροσωπικές και επικοινωνιακές ικανότητες*. Ανακτήθηκε στις 13 Μαρτίου 2016 από http://e-stadiodromia.eoppep.gr/index.php

Goleman, D. (2011). Η συναισθηματική νοημοσύνη. (Α. Παπασταύρου, μτφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις πεδίο.

Guba, E. & Lincoln, Y. (1994). *Competing paradigms in qualitative research.* In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications, Inc.: Thousand Oaks (pp. 105-117).

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας, Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην εκπαίδευση.* Ελληνικά Ακαδημαϊκά συγγράμματα και βοηθήματα. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Jacobson, L. (2000). Valuing diversity-student-teacher relationships that enhance achievement. *Community College Review,* 28(1), 49-66.

Jaques, D. (2004). *Μάθηση σε Ομάδες.* (Ν.Φίλλιπς, μτφρ.) Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Ε. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στον χώρο της Εκπαίδευσης*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Kellett, J., Humphrey, H. & Sleeth, G. (2002). Empathy and complex task performance: two routes to leadership, *The Leadership Quarterly, 13*(5), 523-544. Retrieved February 12, 2016, from http:// www. sciencedirect.com/ science/article/pii/S104898430200142X

Κόκκος, Α. & Λιοναράκης, Α. (1998). Η πρώτη επαφή διδάσκοντος-διδασκομένων. Στο Α. Κόκκος & Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων, Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Τόμος Β΄. Συνολική μελέτη, Πάτρα: ΕΑΠ.

Κοντάκος, Α., Πολεμικός, Ν. & Παπαγιανάκος, Α. (2002). Σύστημα αξιολόγησης αντιληπτικών μη λεκτικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων με ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Στο Ν. Πολεμικός & Α. Κοντάκος (Επιμ.), *Μη λεκτική Επικοινωνία. Σύγχρονες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στην Ελλάδα.* Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα. Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *Νοσηλευτική, 46*(1), 88-98.

Mason, J. (2009). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. (Ε. Δημητριάδου, μτφρ.) Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας*: *Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Mulholland, J. & Wallace, J. (2003). Strength, Sharing and Service: Restorying and the legitimation of research texts. *British Educational Research Journal, 29*(1), 8. Doi: 10.1080/0141192032000057348

Παπάνης, Ε. (2011). Συγκρούσεις στον εργασιακό χώρο-Επικοινωνία στον χώρο της εργασίας. *Διαδικτυακή Συμβουλευτική και Επικοινωνία.* Αθήνα: Εκδόσεις Κυριακίδης.

Παπάνης, Ε. & Ρουμελιώτου, Μ. (2007). *Βασικές Αρχές Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Παιδαγωγικές Θεωρίες και Ενίσχυση της Αυτοεκτίμησης. Ελληνική Κοινωνική Έρευνα.* Ανακτήθηκε στις 12 Φεβρουαρίου 2016, από http://epapanis.blogspot.com/2007/09/blog_post_8267.html

Παρασκευά, Φ. & Παπαγιάννη, Α. (2008). *Επιστημονικές & παιδαγωγικές δεξιότητες για τα στελέχη της εκπαίδευσης.* Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα. Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του.* Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.

Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων* (Κ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου, μτφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων.* Αθήνα: Έκδοση ιδίου.

Σταμάτης, Π. (2005). *Παιδαγωγική μη λεκτική επικοινωνία. Ο ρόλος της απτικής συμπεριφοράς στην Εκπαίδευση.* Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.

Συμεού, Λ. (2003). *Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. Παιδαγωγική Επιθεώρηση* (σσ. 1055-1063). 9ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου.

Η χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην εκπαιδευτική διαδικασία στη μετά Covid-19 περίοδο στα νηπιαγωγεία

Αθηνά-Μαρία Λάμπρου
Εκπαιδευτικός, athenaalamprou@gmail.com

Ζωή Φιλάου
Εκπαιδευτικός, zoifilaou@gmail.com,

Βασίλειος Γκαντόλιας
Εκπαιδευτικός, vgandolias@gmail.com

Περίληψη

Η τεχνολογία σε μικρό ή μεγάλο βαθμό έχει εισχωρήσει εδώ και αρκετά χρόνια και στον εκπαιδευτικό χώρο και η ένταξη των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί θέμα υψίστης ερευνητικής σημασίας. Πληθώρα ερευνών επιβεβαιώνει πως όταν οι ΤΠΕ ενσωματώνονται κατάλληλα σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα μπορούν να αυξήσουν τα κίνητρα των μαθητριών/μαθητών. Το τοπίο της ελκυστικότητας των ΤΠΕ στην εκπαίδευση από τους μαθητές φαίνεται να επαναεξετάζεται με το κλείσιμο των σχολείων και τη «τηλεκπαίδευση», έπειτα από το ξέσπασμα της πανδημίας του Covid-19. Η τηλεκπαίδευση αφενός κατόρθωσε τη συνέχιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αφετέρου χαλύβδωσε την εκπαίδευση εν γένει, αφού την τροφοδότησε με νέα εργαλεία, μεθοδολογία και γνώσεις που μπορούν να επιστρατευτούν μετέπειτα. Η πολύωρη, καθημερινή και αποκλειστική όμως τριβή των μαθητών με την τεχνολογία για το αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα του Covid-19 έφερε και νέα δεδομένα στην ελκυστικότητα των ΤΠΕ από τους μαθητές με την επιστροφή τους στις φυσικές τάξεις. Συνεπώς, προκειμένου να κατανοηθεί το ζήτημα της παιδαγωγικής ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στην μετά Covid-19 περίοδο, χρειάζεται να διερευνηθούν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τη χρήση της τεχνολογίας που κάνουν στη τάξη αλλά και το ενδιαφέρουν που λαμβάνουν από τους μαθητές τους για τις ΤΠΕ στην περίοδο αμέσως μετά της τηλεκπαίδευσης.

Λέξεις-κλειδιά: ΤΠΕ, covid-19, μαθησιακά αποτελέσματα, εκπαιδευτικοί

1. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Με το αρκτικόλεξο Τ.Π.Ε. αναφερόμαστε στον όρο «Τεχνολογία Πληροφοριών και Επικοινωνίας». Για το συγκεκριμένο όρο έχουν διατυπωθεί με το πέρασμα των χρόνων αρκετοί ορισμοί. Σε γενικές γραμμές θα μπορούσε κανείς να πει πως περιγράφονται οι τεχνολογίες που επιτρέπουν την επεξεργασία και τη μετάδοση μιας ποικιλίας μορφών αναπαράστασης της πληροφορίας (σύμβολα, εικόνες, ήχοι, βίντεο) και τα μέσα που είναι φορείς αυτών των άϋλων μηνυμάτων (Κόμη 2004).

Ο όρος ΤΠΕ χρησιμοποιείται συχνά ως συνώνυμο της τεχνολογίας των πληροφοριών (ΤΠ). Οι ΤΠΕ, όμως, είναι πιο ειδικός όρος, καθώς τονίζει το ρόλο των ενοποιημένων επικοινωνιών, την ενσωμάτωση των τηλεπικοινωνιών και των ηλεκτρονικών υπολογιστών (Sanou 2011). Μάλιστα, ο ρόλος των ΤΠΕ κρίνεται ιδιαίτερα αναγκαίος και σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, θα εστιάσουμε στο νηπιαγωγείο και στη σημαντικότητα της χρήσης των ΤΠΕ. όπως αναφέρεται στο ΔΕΠΠΣ. Πιο αναλυτικά, μέσα στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) του νηπιαγωγείου αναφέρεται πως κρίνεται απαραίτητη η γνώση και η εξοικείωση των μαθητών του νηπιαγωγείου με τον υπολογιστή και τα μέρη από τα οποία αποτελείται (πληκτρολόγιο, οθόνη, ποντίκι, εκτυπωτής). Σκοπός είναι οι μαθητές να αποκομίσουν γνώσεις, να κατανοήσουν έννοιες που θα τους βοηθήσει να αναπτύξουν δεξιότητες συνεργασίας και επικοινωνίας, να ψυχαγωγηθούν και να επωφεληθούν από την χρήση των ΤΠΕ στην καθημερινή τους ζωή. Η χρήση του διαδικτύου, με τη βοήθεια του νηπιαγωγού, παρέχει στους μαθητές την δυνατότητα να παρακολουθούν εργασίες άλλων νηπιαγωγείων, να δημοσιεύουν τις δικές τους, να επισκέπτονται ηλεκτρονικές βιβλιοθήκες, μουσεία και πολλές ακόμα δραστηριότητες κ.ά.

Θα αποτελούσε παράληψη αν δεν αναφερόταν πως στη σημερινή εποχή τα παιδιά με την είσοδό τους στο χώρο του νηπιαγωγείου διαθέτουν ήδη ικανοποιητικές ψηφιακές δεξιότητες, επειδή καθημερινά έρχονται σε επαφή με ποικίλες ηλεκτρονικές συσκευές, όπως κινητά τηλέφωνα, υπολογιστές, ταμπλέτες, κ.τ.λ. Το νηπιαγωγείο καλείται να αξιοποιήσει αυτές τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες των παιδιών και να τις διευρύνει μέσα από δράσεις που έχουν νόημα για τα παιδιά. Με την αξιοποίηση των ΤΠΕ στο νηπιαγωγείο υποστηρίζεται η μαθησιακή διαδικασία και ενθαρρύνεται η επικοινωνία, η αλληλεπίδραση και η γλωσσική εξέλιξη, καθώς ενσωματώνονται στις ημερήσιες δραστηριότητες του προγράμματος και συνδέονται με συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους (Clements & Sarama 2003).

Η απομόνωση κατά την περίοδο Covid- 19 και η χρήση των ηλεκτρονικών μέσων φαίνεται ότι εξουθένωσε τα παιδιά. Με την επιστροφή των μαθητών στα σχολεία εντοπίζονται, μάλιστα, στοιχεία αποστροφής των παιδιών για την χρήση ΤΠΕ κατά την φυσική εκπαιδευτική διαδικασία. Ενδεικτικά αναφέρεται πως οι D. E. Pamungkas και S. Sulistan (2020), διεξήγαγαν έρευνα σε 30 μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο σχολείο SDN Sambirejo III, στην Ινδονησία, με σκοπό την αποτίμηση της διαδικτυακής διαδικασίας μέσω της εφαρμογής google classroom. Στα αποτελέσματα σημειώθηκε ότι τα παιδιά αισθάνθηκαν αρκετή κόπωση κατά την τηλεκπαίδευση ενώ παράλληλα παρουσίασαν έλλειψη ενδιαφέροντος παρακολούθησης του μαθήματος (Κελεσίδης 2021).

Σύμφωνα με Unesco (2020) τα σχολεία είναι πλέον ανοικτά παγκοσμίως, αλλά η εκπαίδευση εξακολουθεί να βρίσκεται σε μια περίοδο ανάκαμψης αξιολογώντας τη ζημιά που έχει προκληθεί στους πιο μικρούς και ευάλωτους μαθητές του νηπιαγωγείου, που επλήγησαν περισσότερο. Σύμφωνα με την Whitney Oakley, επικεφαλής ακαδημαϊκή υπεύθυνη για τα σχολεία της κομητείας Guilford της Βόρειας Καρολίνας, η περίοδος της πανδημίας θα μπορούσε να χαρακτηριστεί σαν μια χαμένη ή χαμηλής ποιότητας εμπειρία για το νηπιαγωγείο, που θα μπορούσε να επηρεάσει αυτή τη γενιά των παιδιών για όλη τους τη ζωή (Bauerlein 2021).

Σε γενικές γραμμές, όπως αναδεικνύεται και από την βιβλιογραφία τρία είναι τα σημεία που φαίνεται πως απασχολούν τους ερευνητές για το συγκεκριμένο θέμα που διαπραγματεύεται η παρούσα εργασία. Αρχικά, υπογραμμίζεται πως οι ΤΠΕ αναπτύσσονται με πολύ γρήγορους ρυθμούς, γεγονός που επιβάλλει τη συνεχή εξέλιξη και την αναπροσαρμογή τους στην εκπαιδευτική πράξη (Anderson & Subrahmanyam, 2017). Επίσης, επιβεβλημένη παρουσιάζεται η ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση των νηπιαγωγών ώστε να εφαρμόζονται οι ΤΠΕ στην αίθουσα διδασκαλίας (ΕΠΕ, 2006), ενώ η εξ αποστάσεως εκπαίδευση λόγω των μέτρων για την αποφυγή του Covid-19 φαίνεται να απασχόλησε αρκετά τους ερευνητές καθώς παρουσιάστηκαν νέα και πρωτόγνωρα δεδομένα.

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση φαίνεται πως οι ΤΠΕ διαδραμάτισαν πρωταγωνιστικό ρόλο κατά την περίοδο COVID-19 με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και τη μεταφορά της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο σπίτι μέσω του διαδικτύου («τηλεκπαίδευση») (Pamungkas & Sulistiani 2020). Η τηλεκπαίδευση αφενός φαίνεται να επιτέλεσε τον βασικό σκοπό της, δηλαδή τη συνέχιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αφετέρου χαλύβδωσε την εκπαίδευση εν γένει, αφού την

τροφοδότησε με νέα εργαλεία, μεθοδολογία και γνώσεις που μπορούν να επιστρατευτούν μετέπειτα (Hebebci, Bertiz & Alan 2020). Ωστόσο, η πολύωρη τριβή των μαθητών με τη χρήση του υπολογιστή οδήγησε μερικούς ερευνητές να οδηγηθούν σε αποτελέσματα μη ελκυστικότητας από τους μαθητές των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία με την επιστροφή τους στις φυσικές τάξεις (Bauerlein, 2021).

2. Σκοπός

Ως σκοπός της παρούσας εργασίας τέθηκε η διερεύνηση των απόψεων των νηπιαγωγών για τη συμπεριφορά και τη στάση των νηπίων απέναντι στις ΤΠΕ, στην περίοδο αμέσως μετά την πανδημία COVID-19, στα νηπιαγωγεία και στην εκπαιδευτική πράξη.

3. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που διαμορφώθηκαν για την παρούσα έρευνα ήταν τρία:

- Εντοπίζονται διαφορές στη στάση των νηπίων μέσα στη τάξη ως προς τη χρήση των ΤΠΕ πριν και μετά την τηλεκπαίδευση;
- Ποιες μορφές ΤΠΕ φαίνεται να προτιμούσαν τα νήπια πριν και ποιες μετά την τηλεκπαίδευση ως εργαλείο μάθησης;
- Είναι εμφανείς οι επιδράσεις του εγκλεισμού και της παρατεταμένης χρήσης ηλεκτρονικών συσκευών στην ψυχοσύνθεση και τις δεξιότητες ζωής των νηπίων;

4. Εργαλείο έρευνας

Εξαιτίας του σύντομου χρονικού διαστήματος από την περίοδο του COVID-19, δεν έχουν προλάβει να διαμορφωθούν σταθμισμένα ερωτηματολόγια για το εν λόγω θέμα. Για αυτόν ακριβώς το λόγο διαμορφώθηκε ένα ερωτηματολόγιο βασισμένο στη σύγχρονη βιβλιογραφία (Κελεσίδης 2021· Γιασιράνης & Σοφός 2021· Pamungkas & Sulistiani 2020), το οποίο σημείωσε ικανοποιητικό δείκτη αξιοπιστίας (a= 0,665) για να μπορέσει να συνεχιστεί η έρευνα. Το ερωτηματολόγιο απαρτιζόταν συνολικά από 30 ερωτήσεις, από τις οποίες οχτώ εξέταζαν δημογραφικά στοιχεία, τέσσερις αφορούσαν προσωπικές πληροφορίες σχετικές με το θέμα που ερευνάται και οι υπόλοιπες αφορούσαν το κυρίως θέμα. Για να σχεδιαστεί το συγκεκριμένο

ερωτηματολόγιο δόθηκε έμφαση στα δεδομένα της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

5. Περιγραφή του δείγματος

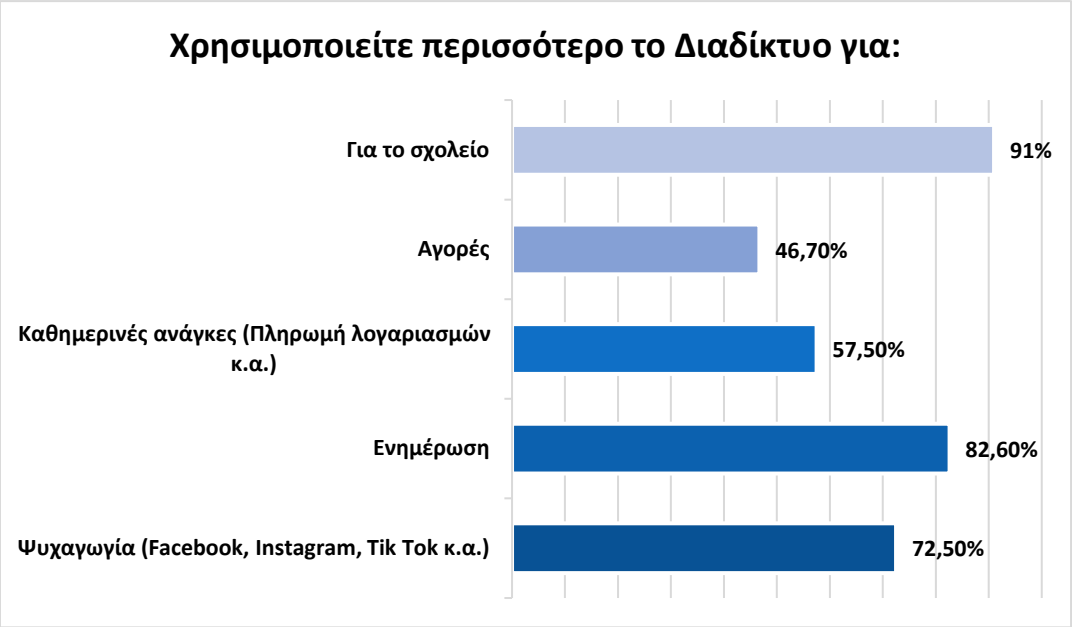
Η παρούσα μελέτη ερευνά τις απόψεις 167 εκπαιδευτικών (95% γυναίκες, 5% άνδρες), 144 Γενικής Αγωγής και 23 Ειδικής Αγωγής κατά το σχολικό έτος 2022- 2023. Αναλυτικότερα, το μεγαλύτερο ποσοστό εκπαιδευτικών εκτός από το βασικό πτυχίο νηπιαγωγών διέθεταν, επίσης, μεταπτυχιακό (52,7%) και επιπρόσθετα δεύτερο μεταπτυχιακό (9,6%), δεύτερο πτυχίο (9%) και διδακτορικό (1,8%), σε χαμηλότερα ποσοστά. Σχεδόν ολόκληρο το δείγμα εκπαιδευτικών εργαζόταν σε Δημόσια Νηπιαγωγεία (90,4%). Ως επί το πλείστον οι εκπαιδευτικοί είχαν αρκετά χρόνια εμπειρίας (33%- 11-20 έτη προϋπηρεσίας) και ακολουθούσαν εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία 21 έτη και άνω (25%), 1 έως 3 έτη (23%), 7 έως 10 έτη (11%) και 4 έως 6 έτη (11%). Από τους εκπαιδευτικούς οι μισοί ήταν μόνιμοι (50%) και οι υπόλοιποι μοιράζονταν σε αναπληρωτές (31%), νεοδιόριστους (12%) και ένα ποσοστό απαρτιζόταν από εκπαιδευτικούς που ίσως προέρχονταν από ιδιωτικά εκπαιδευτήρια (Τίποτα από τα παραπάνω-7%).

6. Αποτελέσματα

Σύμφωνα με την ανάλυση των στοιχείων που συλλέχθηκαν από τους εκπαιδευτικούς στα νηπιαγωγεία προκύπτουν τα ακόλουθα αποτελέσματα. Αρχικά, λήφθηκαν κάποιες προσωπικές πληροφορίες από τους εκπαιδευτικούς, μία από τις οποίες εξέταζε εάν διαθέτουν οι ίδιοι Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης, στην οποία το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε θετικά (Ναι- 90%, Όχι- 10%) αλλά και πόσες ώρες αφιερώνουν οι ίδιοι στο διαδίκτυο καθημερινά, που οι απαντήσεις κυμάνθηκαν κατά κύριο λόγο σε 1 έως 4 ώρες (1-2 ώρες- 45%, 3,4 ώρες- 44%, 5 ώρες και άνω 11%). Οι εκπαιδευτικοί, επίσης, σημείωσαν πως η αξιοποίηση του διαδικτύου γίνεται κυρίως για το σχολείο (91%), ακολούθως για την ενημέρωση (82,6%), την ψυχαγωγία

(72,5%), τις καθημερινές τους ανάγκες (57,5%) και για νέες αγορές (46,7%) (Πίνακας 1).

Πίνακας 2 Χρήση του διαδικτύου από τους εκπαιδευτικούς



Με κινητήριο μοχλό την εξαγωγή όσο το δυνατόν πιο έγκυρων αποτελεσμάτων, προηγήθηκε ομαδοποίηση των ερωτήσεων με σκοπό να ανταποκρίνονται στα ερευνητικά ερωτήματα. Ακολούθως, παρουσιάζεται για κάθε ερευνητικό ερώτημα, η ομαδοποίηση των ερωτήσεων και η ανάλυσή τους.

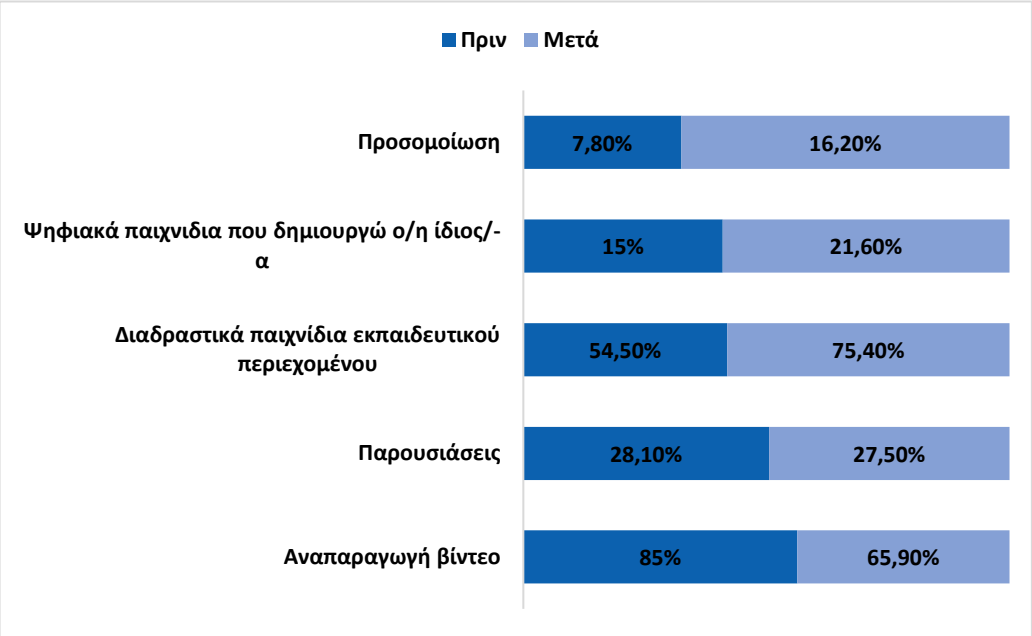
Κατά το 1^{ο} ερευνητικό ερώτημα, μελετήθηκαν οι διαφορές στη στάση των νηπίων μέσα στην τάξη ως προς τη χρήση των ΤΠΕ πριν και μετά την τηλεκπαίδευση. Οι ερωτήσεις που αξιοποιήθηκαν για το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα ήταν τέσσερις. Πρώτον, το αν οι μαθητές έδειχναν περισσότερο ενδιαφέρον για τις ΤΠΕ στην τάξη πριν ή μετά την τηλεκπαίδευση ή αν το ενδιαφέρον τους κυμαίνεται στα ίδια επίπεδα, δεύτερον το αν οι μαθητές εμφάνισαν τάση απομάκρυνσης από τις ΤΠΕ μετά τη λήξη της πανδημίας, λόγω του ότι η χρήση ηλεκτρονικών συσκευών αποτέλεσε στοιχείων της καθημερινότητάς τους τόσο για εκπαιδευτικούς όσο και για ψυχαγωγικούς λόγους, τρίτον το αν εντοπίζονται στοιχεία αποστροφής των παιδιών από τις ΤΠΕ, λόγω των θέσεων που υποστηρίζονται στη βιβλιογραφία, ότι η απομόνωση και η παρατεταμένη χρήση ηλεκτρονικών συσκευών εξουθένωσε τα παιδιά και τέταρτον εάν υφίσταται μειωμένο κίνητρο για μάθηση από τα νήπια.

Τα περιγραφικά μέτρα έδειξαν ότι συνολικά δεν παρουσιάζεται έλλειψη ενδιαφέροντος και τάση απομάκρυνσης των νηπίων από τις ΤΠΕ. Ειδικότερα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (63,5%) δήλωσαν ότι τα νήπια εμφανίζουν όμοιο

ενδιαφέρον πριν και μετά την τηλεκπαίδευση (πριν την τηλεκπαίδευση- 5,4%- μετά την τηλεκπαίδευση- 23,4%). Επιπλέον, φαίνεται ότι δεν παρουσιάζουν τάση απομάκρυνσης (84,4%) αλλά ούτε και αποστροφής ως προς τις ΤΠΕ (70,7%). Ωστόσο, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι παρόλο που τα παραπάνω στοιχεία δεν συνοδεύονται από αρνητική χροιά, τα νήπια παρουσιάζουν έντονη ανάγκη για κοινωνικοποίηση και ταυτόχρονα μειωμένο κίνητρο για μάθηση (71,9%) συνολικά για το πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου, το οποίο εμπεριέχει και τις ΤΠΕ.

Συνεχίζοντας, στο 2ο ερευνητικό ερώτημα αποτυπώθηκαν οι προτιμήσεις των νηπίων σε μορφές ΤΠΕ πριν και μετά την τηλεκπαίδευση. Σύμφωνα με τα μέτρα που προέκυψαν διαπιστώνεται ότι η προσομοίωση (πριν 7,8%> μετά 16,2%), τα ψηφιακά παιχνίδια (πριν 15%>μετά 21,6%) και τα διαδραστικά παιχνίδια εκπαιδευτικού περιεχομένου (πριν 54,5%>μετά 75,4%) όπως κουίζ και σταυρόλεξα εμφάνισαν αυξημένη προτίμηση από τα παιδιά. Στα ίδια σχεδόν επίπεδα κυμάνθηκαν οι παρουσιάσεις (πριν 28,1%> μετά 27,5%) ενώ η αναπαραγωγή βίντεο (πριν 85%>μετά 65,9%) εμφάνισε σημαντική μείωση στην προτίμηση των παιδιών πριν και μετά την τηλεκπαίδευση (Πίνακας 2).

Πίνακας 3 Προτιμήσεις των νηπίων ως προς τις μορφές ΤΠΕ πριν και μετά την τηλεκπαίδευση



Προς διερεύνηση του παραπάνω αποτελέσματος, αξιοποιήθηκαν επιπλέον τέσσερις ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις αυτές αφορούσαν εάν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τις ΤΠΕ σημαντικό εργαλείο για την εκπαιδευτική διαδικασία, εάν η τάξη τους διαθέτει διαδραστικό πίνακα, εάν η χρήση των ΤΠΕ από τους ίδιους είναι συχνότερη

μετά την τηλεκπαίδευση ή όχι, αλλά και το είδος των δραστηριοτήτων που χρησιμοποιούν μέσω ΤΠΕ. Διαθέτουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί την κατάρτιση να σχεδιάσουν δραστηριότητες σε ειδικές πλατφόρμες;

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η επιλογή των νηπίων για πιο εξελιγμένες και σύγχρονες μορφές ΤΠΕ ίσως να οφείλεται στους εκπαιδευτικούς. Η θέση αυτή υποστηρίζεται από τη συγκεκριμένη έρευνα διότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (98,8%) θεωρούν τις ΤΠΕ ως ένα εξαιρετικά σημαντικό εργαλείο για την εκπαιδευτική διαδικασία και ένα σημαντικό ποσοστό αυτών (51,5%) επιλέγουν να χρησιμοποιούν συχνότερα τις ΤΠΕ μετά την τηλεκπαίδευση, παρόλο που όπως δήλωσαν απουσιάζουν στις περισσότερες περιπτώσεις (73,7%) οι διαδραστικοί πίνακες από τις τάξεις, γεγονός που δυσκολεύει την επιτέλεση αυτού του έργου. Επιπρόσθετα, αρκετοί από τους εκπαιδευτικούς (44,3%) δήλωσαν ότι διαθέτουν την κατάρτιση για τη δημιουργία ψηφιακών δραστηριοτήτων, γεγονός που ενισχύει θετικά την αξιοποίηση των ΤΠΕ στο περιβάλλον της τάξης.

Ακολούθως, στο 3ο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο είναι και το τελευταίο της παρούσας μελέτης αξιολογήθηκαν οι επιδράσεις του εγκλεισμού και της παρατεταμένης χρήσης ηλεκτρονικών συσκευών στην ψυχοσύνθεση και στις δεξιότητες ζωής των νηπίων. Για το συγκεκριμένο ερώτημα αξιοποιήθηκαν τρεις από τις θέσεις του ερωτηματολογίου που σχεδιάστηκε. Η πρώτη ερώτηση αφορούσε το εάν η χρήση ΤΠΕ στη μετά Covid-19 περίοδο συμβάλει αρνητικά στην ψυχοσύνθεση των παιδιών, η δεύτερη εάν οι δεξιότητες της συνεργασίας και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης εμφανίζονται επαρκώς στα νήπια μετά την επιστροφή στις φυσικές τάξης και εάν οι μαθητές επιζητούν και επιλέγουν εντονότερα τη φυσική συναναστροφή με τους συμμαθητές τους έναντι της χρήσης ΤΠΕ.

Τα αποτελέσματα των περιγραφικών μέτρων έδειξαν ότι ο εγκλεισμός και η παρατεταμένη χρήση ηλεκτρονικών συσκευών είχε αρνητικές επιδράσεις στα νήπια. Η ψυχοσύνθεση τους φαίνεται ότι έχει επηρεαστεί σε σημαντικό βαθμό (87,4%) ενώ οι δεξιότητες συνεργασίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης, δεξιότητες βαρύνουσας σημασίας για το νηπιαγωγείο και την εξέλιξη των παιδιών, μετρήθηκαν μέτριες έως και χαμηλές για την περίοδο μετά τον εγκλεισμό (επάρκεια δεξιοτήτων: καθόλου 7,2%- λίγο 22,2%- μέτρια 65,8%- ικανοποιητικά 4,8%). Αξιοσημείωτο είναι και στο παρόν ερευνητικό ερώτημα το γεγονός ότι εμφανίζεται έντονα αυξημένη η ανάγκη των νηπίων για φυσική συναναστροφή (74,3%), συγκριτικά με τη χρήση των ΤΠΕ σε

οποιαδήποτε περίσταση, παρά την εξάρτηση που παρουσιάζουν από τις ηλεκτρονικές συσκευές.

7. Συζήτηση

Το σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα από την περίοδο του COVID-19 δυσχεραίνει την εύρεση παρόμοιων ερευνών με το υπό εξέταση θέμα. Σε ορισμένα ερευνητικά ερωτήματα μπορεί να πραγματοποιηθεί συζήτηση με τα ερευνητικά δεδομένα άλλων ερευνών ενώ σε άλλα ερευνητικά ερωτήματα δεν έχει υπάρξει αντίστοιχη μελέτη και το θέμα προσεγγίζεται σφαιρικότερα.

Πρώτα από όλα, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν πως τα νήπια δεν παρουσιάζουν τάσεις απομάκρυνσης και αποστροφής από τις ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία κατά την περίοδο αμέσως μετά τον COVID-19. Επιπροσθέτως, φάνηκε πως εμφανίζουν μειωμένο κίνητρο για μάθηση και έντονη ανάγκη για κοινωνικοποίηση. Στα ίδια συμπεράσματα φαίνεται να καταλήγουν και οι περισσότερες παρόμοιες και ελάχιστες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί έως τώρα (Γιασιράνης & Σοφός 2021· Παπαδόπουλος 2021 · Pamungkas & Sulistan 2021 κ.ά. Ειδικότερα, σε γενικότερο πλαίσιο τα παιδιά με κινητήριο μοχλό τη επαφή και τη γνωριμία με τους συμμαθητές τους αλλά και την κατά πρόσωπο συνάντηση με το δάσκαλο απολαμβάνουν περισσότερο τη διαδικασία της μάθησης (Γιασιράνης & Σοφός 2021), ομοίως και στην παρούσα έρευνα το μειωμένο κίνητρο των παιδιών για μάθηση πιθανολογείται ότι σχετίζεται με το παραπάνω εύρημα.

Ακόμη, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές μετά την τηλεκπαίδευση προτιμούν πιο εξελιγμένες και σύνθετες μορφές ΤΠΕ. Ως προς αυτό το αποτέλεσμα δεν έχουν πραγματοποιηθεί αντίστοιχες έρευνες για να υπάρξει συζήτηση. Πάντως, αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν περισσότερο τις ΤΠΕ μετά την τηλεκπαίδευση. Αντιμετωπίζουν ωστόσο αρκετές δυσκολίες, καθώς δεν υπάρχουν, για παράδειγμα, διαδραστικοί πίνακες και ο αριθμός των νηπίων στις τάξεις τις περισσότερες φορές είναι μεγάλος ώστε να χρησιμοποιούν επαρκώς όλοι οι μαθητές των ηλεκτρονικό υπολογιστή ή tablet. Αξιοσημείωτη φαίνεται και η εμπειρία των νηπιαγωγών στην κατασκευή δικών τους ψηφιακών παιχνιδιών τύπου scratch (Ευαγγέλου 2021· Κεχαΐδου 2021), το οποίο συνδυάζεται και επεξηγεί σε ένα βαθμό και το εύρημα της παρούσας έρευνας ότι τα νήπια προτιμούν ψηφιακά παιχνίδια που σχεδιάζουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί.

Τέλος, ως προς το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα φάνηκε πως παρουσιάζονται αρνητικές επιδράσεις των ΤΠΕ στην ψυχοσύνθεση και στις δεξιότητες συνεργασίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης των νηπίων στο σύγχρονο νηπιαγωγείο και στην αμέσως μετά τον COVID-19 περίοδο. Από παλαιότερα είναι αναγνωρισμένο ότι η γεωγραφική απόσταση εμποδίζει τη δημιουργία και ανάπτυξη της κοινωνικότητας, ενώ επιπρόσθετα προκαλεί συναισθήματα απομόνωσης και αποξένωσης στα άτομα (Wood 1996), ένα εύρημα που συνάδει απόλυτα με αυτά της παρούσας μελέτης διότι σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς τα νήπια παρουσίασαν απομάκρυνση από τους συμμαθητές τους λόγω του εγκλεισμού και παρόλο που έχουν ανάγκη για κοινωνικοποίηση, δυσκολεύτηκαν στην αρχική προσαρμογή. Μάλιστα, ως προς το συγκεκριμένο συμπέρασμα συγκλείνουν όλες οι παρόμοιες έρευνες και δεν παρουσιάστηκε έρευνα με αντίθετα αποτελέσματα (Bauerlein 2021· Unesco 2020· Κελεσίδης 2021· Viner et. al. 2020 κ.ά.)

Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα πως οι μαθητές επιζητούν περισσότερο το ελεύθερο παιχνίδι στα κέντρα ενδιαφέροντος ή το παιχνίδι στην αυλή. Ακόμη, φάνηκε πως δυσανασχετούν πολύ γρήγορα κατά τη διάρκεια προβολής βίντεο που στο παρελθόν οι νηπιαγωγοί το χρησιμοποιούνταν συχνά ως αφόρμηση μιας δραστηριότητας. Η έντονη ανάγκη για φυσική επαφή επιβεβαιώνεται, επίσης, από αρκετές αντίστοιχες πηγές (ΦΕΚ Α’ 199) Γιασιράνης, & Σοφός (2021).

8. Περιορισμοί

Ένας από τους σημαντικούς περιορισμούς της παρούσας έρευνας αποτελεί το σχετικά μικρό δείγμα, το οποίο δεν παρέχει τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Παρόλο που πραγματοποιήθηκε προώθηση του ερωτηματολογίου σε ένα ευρύ φάσμα εκπαιδευτικών, ένα σημαντικό μέρος εκπαιδευτικών δεν ανταποκρίθηκε στο αίτημά μας. Επίσης, ένας ακόμα περιορισμός είναι και το γεγονός ότι το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών αποτελούν γυναίκες, το οποίο περιορίζει σε ένα βαθμό την εξαγωγή σφαιρικών αποτελεσμάτων. Επίσης, οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν ήταν αυτοαναφοράς, γεγονός που περιορίζει την αντικειμενικότητα των συμπερασμάτων, καθώς οι ερωτηθέντες υπάρχει περίπτωση να απάντησαν με κριτήριο την πολιτική ορθότητα και την κοινωνική αρεστότητα. Τέλος, τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και Google Forms, επομένως δεν μπορούμε να γνωρίζουν με βεβαιότητα αν το ερωτηματολόγιο απαντήθηκε από τα άτομα, στα οποία απευθύνεται η έρευνα.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Bauerlein, V. (2021). Remote Kindergarten During Covid-19. Could Impact This Generation of Kids for their Lifetime. *The Wall Street Journal*. Ανακτήθηκε στις 19 Μαρτίου 2023 από: https://www.wsj.com/articles/remote-kindergarten-during-covid-19-could-impactthis-generation-of-kids-for-their-lifetime-11620552653

Clements, D., & Sarama, J. (2003). Strip mining for gold: Research and policy in educational technology- A response to "Fool's Gold". *Educational Technology Review,* 11(1), 7-69

Hebebci, M.T., Bertiz, Y., Alan, S. (2020). Investigation of Views of Students and Teachers on Distance Education Practices during the Coronavirus (COVID-19) Pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science*, 4(4), 267-282

Landerson D. R., Subrahmanyam, K. (2017). Digital Screen Media and Cognitive Development. *Pediatrics*, 140, 57–61. doi.org/10.1542/peds.2016-1758C

Noga, M.-N. &Esther, F. (2019). The Obstacles to ICT Implementation in the Kindergarten Environment: Kindergarten Teachers' Beliefs. *Journal of Research in Childhood Education*, 33(2)

Pamungkas, D. E. & Sulistiani, S. (2020). Transforming Education in Elementary School During the Pandemic Covid-19. In International Joint Conference on Arts and Humanities, IJCAH 2020 (447-454). *Atlantis Press*. Ανακτήθηκε από: https://www.atlantis-press.com/proceedings/ijcah-20/125947273

Sanou, B. (2011). *Information and communications technology*. Ανακτήθηκε από: https://en.wikipedia.org/wiki/Information_and_communications_technology

Unesco, (2020). *COVID-19 Impact on Education*. Ανακτήθηκε στις 19 Μαρτίου 2023 από: https://www.unesco.org/en/covid-19/education-response

Unesco, (2020). *Distance learning solutions*. Ανακτήθηκε στις 19 Μαρτίου 2023 από https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/solutions

Unesco, (2020). Supporting teachers and education personnel during time of crisis. UNESCO COVID-19 Education Response. *Education Sector issue notes*, 2.2, April

2020. Ανακτήθηκε στις 4 Οκτωβρίου 2022 από: https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/issuenotes

Wood III, W. H., & Agogino, A. M. (1996). Engineering courseware content and delivery: the NEEDS infrastructure for distance independent education. *Journal of the American Society for Information Science*, 47(11), 863

Ελληνόγλωσση

*Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών Πληροφορικής (ΔΕΠΠΣ*Π). (2001-2002). Ανακτήθηκε 17 Ιουνίου 2022. Ανακτήθηκε από: https://www.epe.org.gr/meleth/final/MEP2006-3.pdf

Ευαγγέλου, Φ. (2021). Οι απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Ηπείρου από την εφαρμογή της εξ αποστάσεως – σύγχρονης και ασύγχρονης –εκπαίδευσης την περίοδο του Covid-19. *Open Education*, 17(2), 23–40. Ανακτήθηκε από: https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/25427

Κελεσίδης, Ε. (2021). Τηλεκπαίδευση κατά τη διάρκεια των τριών περιόδων αναστολής στο δημοτικό σχολείο. Μια προσπάθεια αποτίμησης μέσα από την οπτική των πρωταγωνιστών της. 11th International Conference in Open & Distance Learning, Athens - November 2021, (105-117). Πάτρα: ΕΑΠ. Ανακτήθηκε από: https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/viewFile/3359/3729

Κεχαΐδου, Μ. (2021). Αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Σχεδίαση, Υλοποίηση και Αξιολόγηση Ηλεκτρονικής Βάσης Δεδομένων με Ψηφιακό Εκπαιδευτικό Υλικό και Λογισμικό

Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Νέες Τεχνολογίες.

ΦΕΚ 3152/ΑΕ-ΕΡΕ, 2006

Η επίδραση της μουσικής ακρόασης και της μουσικής εκπαίδευσης στις γνωστικές λειτουργίες εκτελεστικού ελέγχου παιδιών προσχολικής ηλικίας

Σοφία Δουκλιά
Υποψήφια Διδάκτωρ Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Εκπαίδευση, Πανεπιστήμιο Πατρών, pn5458@upnet.gr

Ειρήνη Σκοπελίτη
Επίκουρη Καθηγήτρια Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Εκπαίδευση, Πανεπιστήμιο Πατρών, eskopel@upatras.gr

Περίληψη

Έρευνες στο χώρο της μουσικής εκπαίδευσης και της μουσικής ακρόασης -ειδικότερα της μουσικής του Mozart- οδηγούν σε αντικρουόμενα συμπεράσματα σχετικά με την επίδρασή τους στην ανάπτυξη των γνωστικών λειτουργιών. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της επίδρασης της μουσικής ακρόασης της σονάτας K.448 του Mozart και της μουσικής εκπαίδευσης της μουσικής σημειογραφίας στην κανονική παρτιτούρα στις γνωστικές εκτελεστικές λειτουργίες παιδιών προσχολικής ηλικίας. Χρησιμοποιήθηκαν ένα ανοικτό ερωτηματολόγιο που διερευνούσε τη μουσική κατανόηση και έργα εκτελεστικών λειτουργιών για την εργαζόμενη μνήμη και την αναστολή. Διεξήχθησαν δύο έρευνες όπου συμμετείχαν 62 παιδιά προσχολικής ηλικίας. Στην πρώτη τα παιδιά έλαβαν μουσική εκπαίδευση με τη χρήση γραφικής παρτιτούρας και στη δεύτερη με τη χρήση κανονικής παρτιτούρας. Τα μισά παιδιά συμμετείχαν στα έργα εκτελεστικών λειτουργιών ακούγοντας τη σονάτα K.448 ενώ τα αλλά μισά χωρίς μουσική ακρόαση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η μουσική ακρόαση και η μουσική εκπαίδευση αλληλοεπίδρασαν θετικά στις εκτελεστικές λειτουργίες των παιδιών όταν η μουσική εκπαίδευση στηριζόταν στη χρήση της κανονικής παρτιτούρας. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με την υπόθεση ότι η παροχή μουσικής εκπαίδευσης μπορεί να επηρεάσει τις γνωστικές λειτουργίες ιδιαιτέρως όταν εισάγει τα παιδιά από νωρίς στην εκμάθηση της μουσικής σημειογραφίας.

Λέξεις- κλειδιά: μουσική εκπαίδευση, μουσική ακρόαση, εκτελεστικές λειτουργίες, Mozart Effect

1. Θεωρητικό πλαίσιο-Προβληματική της έρευνας

Η μουσική αποτελεί μία μορφή έκφρασης που σχετίζεται με την ανάπτυξη των γνωστικών λειτουργιών, συνδέοντας τη γνώση με το συναίσθημα. Η χρόνια παροχή μουσικής εκπαίδευσης παρουσιάζει εξαιρετικές επιδράσεις στις γνωστικές λειτουργίες ιδιαιτέρως όταν ξεκινάει από την πρώτη παιδική ηλικία (Bowmer et al. 2018). Επιπροσθέτως, έρευνες υποδεικνύουν σύνδεση ανάμεσα στην ακρόαση μουσικής με την επιτυχή επίδοση στην εκτέλεση γνωστικών έργων (Rauscher, et al. 1994).

Με βάση την ερευνητική δουλειά στο πεδίο προκύπτει το ερώτημα αν υπάρχει κάποια επίδραση της μουσικής εκπαίδευσης και ακρόασης σε γνωστικές λειτουργίες όπως αυτές της εργαζόμενης μνήμης και της αναστολής και αν αυτή η επίδραση είναι πιο ξεκάθαρα εμφανής στην περίπτωση που οι συμμετέχοντες έχουν λάβει κάποιο είδος μουσικής εκπαίδευσης στη μουσική σημειογραφία.

1.1 Εκτελεστικές λειτουργίες

Οι εκτελεστικές λειτουργίες ορίζονται ως μία ομάδα ανώτερων γνωστικών λειτουργιών που είναι υπεύθυνες για την προσαρμοστική και ευέλικτη συμπεριφορά του ανθρώπου σε νέες, πολύπλοκες γνωστικές καταστάσεις που απαιτούν εμπρόθετο σχεδιασμό, έλεγχο των παρορμήσεων και ευελιξία στη χρήση στρατηγικών (Miyake et al. 2000).

Χαρακτηριστικά παραδείγματα εκτελεστικών λειτουργιών αποτελούν η αναστολή και η εργαζόμενη μνήμη. Η αναστολή αναφέρεται ως η ικανότητα της σκόπιμης παρεμπόδισης αυτόματων άσχετων ή ανταγωνιστικών αποκρίσεων (Miyake et al. 2000). Η εργαζόμενη μνήμη αφορά στην ικανότητα παρακολούθησης και κωδικοποίησης των σχετικών με το έργο εισερχόμενων πληροφοριών και ανανέωσης του περιεχομένου της εργαζόμενης μνήμης, αντικαθιστώντας τις παλιές με νέες πιο σχετικές με το έργο πληροφορίες (Morris & Jones 1990).

1.2 Μουσική ακρόαση και εκτελεστικές λειτουργίες

Αρκετοί ερευνητές έχουν συνδέσει τη μουσική με τις εκτελεστικές λειτουργίες (Holochwost et al. 2017). Ο Schellenberg (2012) τονίζει την επίδραση της μουσικής ακρόασης στη γνωστική επίδοση των παιδιών και οι Kämpfe et al. (2011) σε έρευνά τους ανέδειξαν τη θετική επίδραση της ακρόασης κλασικής μουσικής στην φωνολογική εργαζόμενη μνήμη συμμετεχόντων που άκουγαν κλασική μουσική κατά

τη διδασκαλία νέου λεξιλογίου. Σε άλλη έρευνα υποστηρίζεται ότι το είδος της μουσικής που ακούγεται είναι κρίσιμο για την υποστήριξη των εκτελεστικών λειτουργιών, δεδομένου ότι το tempo ή το στυλ της μουσικής ενδέχεται να θέσει εμπόδια στη διάθεση για μάθηση (Lehmann & Seufert 2017). Σε γενικές γραμμές πάντως, αναγνωρίζονται τα οφέλη που μπορούν να προκύψουν από την ακρόαση κλασικής μουσικής και γι'αυτό διατυπώνονται εκπαιδευτικές προτάσεις για τη χρήση κλασσικής μουσικής κατά τη διάρκεια εκπαιδευτικών ή ελεύθερων δραστηριοτήτων των παιδιών, ιδιαιτέρως προσχολικής ηλικίας (Hallam & Himonides 2021).

Ένα είδος κλασικής μουσικής που έχει χρησιμοποιηθεί ερευνητικά για την διερεύνηση της επίδρασης της μουσικής ακρόασης σε ενήλικες και παιδιά είναι η μουσική του Mozart, γεγονός που έχει οδηγήσει στον ορισμό του «Mozart Effect». Το Mozart Effect αναφέρεται ως θεραπευτικό ιατρικό εργαλείο· έρευνες υποστηρίζουν πως η μουσική του Mozart βελτιώνει τις χωρο-χρονικές επιδόσεις ασθενών με Alzheimer ή με μερική εγκεφαλική βλάβη (Rauscher et al. 1994), ενώ πιο πρόσφατες έρευνες κατέγραψαν θετική επίδραση της σονάτας K.448 στην πίεση του αίματος, στο στρες και στην αύξηση του βάρους, σε ενήλικες και πρόωρα βρέφη (Schellenberg 2012). Άλλοι ερευνητές όμως έχουν χαρακτηρίσει το Mozart Effect ως τεχνούργημα, «επιστημονικό μύθο» (Gasenzer et al. 2017).

Αναγνωρίζοντας οφέλη της κλασικής μουσικής στην ανθρώπινη νόηση προκύπτει το ερώτημα αν η μουσική ακρόαση της σονάτας K.448 μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση των εκτελεστικών λειτουργιών παιδιών προσχολικής ηλικίας.

1.3 Μουσική εκπαίδευση και εκτελεστικές λειτουργίες

Επιπλέον, ερευνητικά έχει υποστηριχθεί υψηλή συσχέτιση ανάμεσα στη μουσική εκπαίδευση και τις επιδόσεις μαθητών σε έργα που απαιτούν την ενεργοποίηση λειτουργιών εκτελεστικού ελέγχου (Bowmer et al. 2018). Επί παραδείγματι, σε πείραμα μουσικής εκπαίδευσης, παιδιά προσχολικής ηλικίας (3-4 χρονών) παρακολούθησαν μαθήματα κλασικού πιάνου για έξι μήνες, μελετώντας παρτιτούρες και εκτελώντας κομμάτια από μνήμης. Μετά το τέλος της μουσικής εκπαίδευσης τα παιδιά συμμετείχαν σε χωρο-χρονικές δοκιμασίες εκτελεστικού ελέγχου και η επίδοσή τους ήταν κατά 30% καλύτερη από άλλη ομάδα παιδιών που παρακολούθησαν μαθήματα υπολογιστών ή κανένα είδος εκπαίδευσης (Grandin et al. 1998). Αντιθέτως, σε άλλη έρευνα παιδιά προσχολικής ηλικίας που παρακολούθησαν μαθήματα μουσικής, δεν σημείωσαν καλύτερες επιδόσεις σε

δοκιμασίες εκτελεστικού ελέγχου συγκριτικά με παιδιά που παρακολούθησαν μαθήματα ζωγραφικής ή που δεν παρακολούθησαν κανένα μάθημα (Mehr et al. 2013).

Προκύπτει το ερώτημα αν το είδος της μουσικής εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα η μουσική εκπαίδευση που στοχεύει στη διδασκαλία της μουσικής σημειογραφίας στη βάση της κανονικής παρτιτούρας μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση των εκτελεστικών λειτουργιών. Το ερώτημα αφορά συγκεκριμένα στη μουσική εκπαίδευση που στοχεύει στη διδασκαλία της σημειογραφίας, γιατί έρευνες υποδεικνύουν συσχέτιση της εκμάθησης συμβολικών συστημάτων με τη βελτίωση των εκτελεστικών λειτουργιών (Carlson et al. 2005).

Τέλος, έρευνες υποστηρίζουν ότι η βελτίωση της εργαζόμενης μνήμης είναι δυνατόν να επέλθει είτε μέσω μουσικής εκπαίδευσης είτε μέσω μουσικής ακρόασης (Jenkins 2001). Ο κάθε παράγοντας μπορεί να λειτουργήσει ανεξάρτητα ή ενδέχεται η βελτίωση να είναι αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης των δύο παραγόντων;

2. Ερευνητικά ερωτήματα

Η συγκεκριμένη ερευνητική εργασία στοχεύει στην απάντηση των ακόλουθων ερευνητικών ερωτημάτων:

- Μπορεί η ακρόαση της σονάτας K.448 του Mozart να βελτιώσει τις εκτελεστικές λειτουργίες μνήμης και αναστολής παιδιών προσχολικής ηλικίας;
- Μπορεί η παροχή μουσικής εκπαίδευσης που βασίζεται στη χρήση της μουσικής σημειογραφίας, όπως αυτή αποτυπώνεται στην κανονική παρτιτούρα, να βελτιώσει τις εκτελεστικές λειτουργίες μνήμης και αναστολής παιδιών προσχολικής ηλικίας;
- Μπορεί η παροχή μουσικής εκπαίδευσης που βασίζεται στη χρήση της μουσικής σημειογραφίας, όπως αυτή αποτυπώνεται στην κανονική παρτιτούρα, σε αλληλεπίδραση με την ακρόαση της σονάτας K.448 του Mozart να βελτιώσουν τις εκτελεστικές λειτουργίες μνήμης και αναστολής παιδιών προσχολικής ηλικίας;

3. Μεθοδολογία

Σχεδιάστηκαν δύο έρευνες με διαφορετικούς συμμετέχοντες. Και στις δύο έρευνες η δειγματοληψία ήταν βολική και βασίστηκαν στη μέθοδο της μελέτης περίπτωσης. Σε

κάθε έρευνα οι μεταβλητές που χειριζόμασταν ήταν αυτές της μουσικής εκπαίδευσης και της μουσικής ακρόασης.

3.1 Συμμετέχοντες

Πρώτη έρευνα

Στην 1η έρευνα συμμετείχαν 28 παιδιά προσχολικής ηλικίας από το 68ο και το 18ο Νηπιαγωγείο Πάτρας (16 κορίτσια και 12 αγόρια). Ο μέσος όρος ηλικίας των παιδιών ήταν τα 5 έτη και 4 μήνες (ηλικίες από 4 έτη και 8 μήνες έως 5 έτη και 8 μήνες). Το σύνολο αυτών των παιδιών έλαβε μουσική εκπαίδευση με τη χρήση γραφικής παρτιτούρας. Τα παιδιά χωρίστηκαν τυχαία σε δύο ομάδες και τα μισά συμπλήρωσαν τα έργα εκτελεστικών λειτουργιών χωρίς κάποια μουσική ακρόαση ενώ τα άλλα μισά ακούγοντας τη σονάτα K.448.

Δεύτερη έρευνα

Στη 2η έρευνα πήραν μέρος 34 παιδιά προσχολικής ηλικίας τα οποία φοιτούσαν στο 53ο Νηπιαγωγείο Πάτρας (19 κορίτσια και 15 αγόρια). Ο μέσος όρος ηλικίας των παιδιών ήταν τα 5 έτη και 3 μήνες (ηλικίες από 4 έτη και 8 μήνες έως 5 έτη και 6 μήνες). Το σύνολο αυτών των παιδιών έλαβε μουσική εκπαίδευση στη σημειογραφία με τη χρήση κανονικής παρτιτούρας. Από το σύνολο αυτών των παιδιών τα 17 κατά το έλεγχο των εκτελεστικών λειτουργικών άκουγαν τη σονάτα του Mozart ενώ τα υπόλοιπα 17 παιδιά συμπλήρωσαν τα έργα εκτελεστικών λειτουργιών χωρίς να ακούν τη σονάτα του Mozart.

3.2 Εργαλεία

Ερωτηματολόγιο

Κατασκευάσαμε ένα ανοικτού τύπου ερωτηματολόγιο (βλ. Πίνακα 1) που χρησιμοποιήθηκε μέσω ατομικών συνεντεύξεων για να διερευνήσουμε τη μουσική κατανόηση των παιδιών.

Πίνακας 1: Ερωτηματολόγιο για τη μουσική κατανόηση των παιδιών

<u>1ο μέρος</u>
-Παίζεις κάποιο μουσικό όργανο;
-Αν ναι, πόσο καιρό;
-Πηγαίνεις σε κάποιο ωδείο;

Αν ναι, πόσο καιρό; Τι έχεις μάθει στο ωδείο;

2ο μέρος

-Γνωρίζεις τις νότες; Ποιες είναι;

-Μπορείς να μου πεις κάποιο μουσικό όργανο;

-Υπάρχουν διάφορες ομάδες μουσικών οργάνων: Ξέρεις ποιες είναι;

-Υπάρχουν τα έγχορδα. Μπορείς να σκεφτείς ποια όργανα ταιριάζουν σε αυτή την ομάδα;

-Υπάρχουν τα κρουστά. Μπορείς να σκεφτείς ποια όργανα ταιριάζουν σε αυτή την ομάδα;

-Υπάρχουν τα πνευστά. Μπορείς να σκεφτείς ποια όργανα ταιριάζουν σε αυτή την ομάδα;

-Μπορείς να μου πεις σε ποια ομάδα ανήκει το βιολί; το τύμπανο; η τρομπέτα; το πιάνο;

-Θα παίξω 2 ήχους και θέλω να μου πεις τι διαφορετικό ακούς.

-Αναγνώριση ολόκληρου

-Αναγνώριση μισού

-Αναγνώριση τέταρτου

[Πόσο χρόνο κράτησε ο ήχος που άκουσες (αν σε βοηθάει μπορείς να μετρήσεις);]

-Θα παίξω 3 διαφορετικούς ήχους και θέλω να μου πεις ποιο μουσικό όργανο ακούγεται;

-Αναγνώριση πιάνου-κιθάρας μαζί

-Αναγνώριση πιάνου

-Αναγνώριση κιθάρας

Ηχογραφημένο μουσικό κομμάτι

Το κομμάτι που χρησιμοποιήθηκε για τη μουσική ακρόαση ήταν η σονάτα K.448 του Mozart για 2 πιάνα σε Ρε Μείζονα την οποία ανακτήσαμε από τον ακόλουθο σύνδεσμο [https://www.youtube.com/watch?v=_KUVWwtOCsk]. Το κομμάτι αποθηκεύτηκε σε κινητό τηλέφωνο και ακουγόταν από αυτό κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας, όποτε χρειαζόταν.

Δοκιμασίες διεργασιών εκτελεστικού ελέγχου

Για την αξιολόγηση των εκτελεστικών λειτουργιών χρησιμοποιήθηκαν έργα εκτίμησης της εργαζόμενης μνήμης και της αναστολής. Ειδικότερα, για την εργαζόμενη μνήμη χρησιμοποιήθηκαν το Forward Digit Span Test (Gardner 1981), το Forward Word Span Test (Davis & Pratt 1995) και ένα έργο που δημιουργήθηκε από τις ερευνήτριες, το οποίο βασιζόταν στην λογική των Forward Span Tests, αλλά τα ερεθίσματα που δίνονταν ήταν νότες (Forward Score Span Test). Σε αυτά τα τεστ

διαβάζονται ακολουθίες ερεθισμάτων και ο συμμετέχων έπρεπε να τις ανακαλέσει με τη σειρά που τις άκουσε. Επιπλέον, δόθηκε το Backward Digit Span Test (Isaacs & Vargha-Khadem 1989) και κατασκευάστηκε και ένα Backward Score Span test στο οποίο τα ερεθίσματα ήταν νότες. Σε αυτά τα έργα διαβάζονταν ακολουθίες ερεθισμάτων και ο συμμετέχων έπρεπε να τις ανακαλέσει με την αντίστροφη σειρά από αυτήν που τις άκουσε.

Για την εκτίμηση της αναστολής χρησιμοποιήθηκε το NEPSY II (Frischen, Schwarzer & Degé, 2019). Η οδηγία που δινόταν στα παιδιά ήταν να παραμείνουν καθιστά στη θέση τους, να κλείσουν τα μάτια τους και να τα κρατήσουν σταθερά κλειστά για 75s. Στη διάρκεια αυτού του χρόνου ακουγόταν μία ηχογράφηση διάρκειας 85s, στην οποία είχαν καταγραφεί ήχοι που μπορούσαν να αποσπάσουν την προσοχή του παιδιού από αυτό που έπρεπε να κάνει και έτσι να άνοιγε τα μάτια του ή να σηκωνόταν από τη θέση του (π.χ. ήχος μολυβιού που έπεφτε κάτω). Στο 75s ξεκινούσε να ακούγεται στην ίδια ηχογράφηση το «Φεγγαράκι μου λαμπρό», γεγονός που σηματοδοτούσε για τα παιδιά ότι η δοκιμασία είχε τελειώσει.

Δραστηριότητες

Για τις ανάγκες των δύο ερευνών σχεδιάστηκαν δύο διδακτικές παρεμβάσεις στη μουσική εκπαίδευση. Οι δραστηριότητες κάθε διδακτικής παρέμβασης στηρίζονταν στη χρήση γραφικής ή κανονικής παρτιτούρας· στη δεύτερη περίπτωση η διδασκαλία στόχευε στην παρουσίαση της μουσικής σημειογραφίας. Συγκεκριμένα, στην πρώτη έρευνα δόθηκε η αποτύπωση του τραγουδιού «Φεγγαράκι μου λαμπρό» σε γραφική παρτιτούρα, ενώ στη δεύτερη έρευνα δόθηκε η αποτύπωση του ίδιου τραγουδιού σε κανονική παρτιτούρα. Κάθε πρόγραμμα μουσικής περιλάμβανε 4 επισκέψεις στα νηπιαγωγεία κατά τη διάρκεια των οποίων τα παιδιά διδάχθηκαν βασικά στοιχεία της μουσικής (κατηγορίες μουσικών οργάνων, αποτύπωση μελωδίας σε παρτιτούρα, ρυθμό).

Για παράδειγμα σε μία από τις δραστηριότητες με τη γραφική παρτιτούρα, η ερευνήτρια τοποθέτησε τη Γραφική Παρτιτούρα του τραγουδιού «Φεγγαράκι μου λαμπρό» και τη Γραφική Παρτιτούρα Ρυθμού σε ένα πίνακα και τραγούδησε acapella το τραγούδι παίζοντας παράλληλα το ρυθμό με ένα τυμπανάκι. Ζήτησε από κάθε παιδί να κάνει το ίδιο με το κρουστό της επιλογής του. Έπειτα ζήτησε από τα παιδιά να αποτυπώσουν σε ένα λευκό χαρτί τη γραφική παρτιτούρα, όπως την

αντιλαμβάνονται, και όλοι μαζί να τραγουδήσουν το τραγούδι ακολουθώντας την παρτιτούρα που δημιούργησαν.

Αντίστοιχα, στην περίπτωση της κανονικής παρτιτούρας η ερευνήτρια τοποθέτησε την κανονική παρτιτούρα του τραγουδιού «Φεγγαράκι μου λαμπρό» σε ένα πίνακα και δίδαξε τους στίχους και τον ρυθμό με παλαμάκια δείχνοντας πάνω στην παρτιτούρα τις νότες καθώς τα παιδιά τραγουδούσαν, ώστε να συνδυάσουν τον ρυθμό με τα σύμβολα και ζήτησε τη συμμετοχή των παιδιών. Επίσης, έδωσε στα παιδιά κενά φύλλα (λευκά) και μια εικόνα πενταγράμμου και τους ζήτησε να προσπαθήσουν να σχεδιάσουν αυτό που βλέπουν στην παρτιτούρα όπως μπορούν και να τραγουδήσουν ακολουθώντας την παρτιτούρα τους.

3.3 Διαδικασία

Η ερευνητική διαδικασία που ακολουθήθηκε ήταν η ίδια και για τις δύο έρευνες. Αρχικά χρησιμοποιήσαμε το ανοικτού τύπου δομημένο ερωτηματολόγιο το οποίο το δώσαμε στους μαθητές με τη μορφή ατομικών συνεντεύξεων. Οι μαθητές απάντησαν σε μία σειρά ερωτήσεων που στόχευαν στη διερεύνηση της μουσικής εμπειρίας και αντίληψής τους για τη μουσική.

Στη συνέχεια δόθηκαν τα έργα εκτελεστικών λειτουργιών. Τα μισά παιδιά συμμετείχαν σε αυτά τα έργα ακούγοντας τη σονάτα K.448, ενώ τα άλλα μισά χωρίς να ακούν κάποιο μουσικό απόσπασμα. Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν κατά τη διάρκεια του ημερήσιου προγράμματος.

Στη επόμενη φάση εφαρμόστηκε η διδακτική παρέμβαση της μουσικής εκπαίδευσης, η οποία στόχευε στη διδασκαλία της μουσικής σημειογραφίας, είτε στη βάση της γραφικής παρτιτούρας είτε στη βάση της κανονικής παρτιτούρας.

Στην τελευταία φάση της έρευνας δόθηκαν στους μαθητές οι ερωτήσεις του 2^{ου} μέρους του ερωτηματολογίου για τη διερεύνηση της μουσικής αντίληψής τους καθώς και τα έργα εκτελεστικών λειτουργιών. Τα παιδιά που στην πρώτη φάση συμμετείχαν ενώ άκουγαν τη σονάτα K.448, άκουγαν και σε αυτή τη φάση το ίδιο μουσικό απόσπασμα. Αντιστοίχως οι υπόλοιποι μαθητές και σε αυτή τη φάση συμμετείχαν χωρίς να ακούν κάποιο μουσικό απόσπασμα.

4. Αποτελέσματα

4.1 Προέλεγχος – Πρώτη & Δεύτερη έρευνα

4.1.1 Αποτελέσματα ερωτηματολογίου

Τα αποτελέσματα που συγκεντρώσαμε από το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου και για τις δύο έρευνές μας έδειξαν ότι οι μαθητές που συμμετείχαν δεν είχαν λάβει κάποια συστηματική εκπαίδευση πάνω στη μουσική. Ορισμένα παιδιά γνώριζαν τις νότες, αλλά μόνο την ονομασία τους και όχι φυσικά να τις διαβάζουν στο πεντάγραμμο (περίπου το 25%). Η πλειονότητα των παιδιών δεν γνώριζε τις τρεις κατηγορίες των μουσικών οργάνων (περισσότερα από το 70%). Στην απλοποιημένη ερώτηση που ζητούσε να δώσουν ένα παράδειγμα πνευστού, έγχορδου ή κρουστού οργάνου, σχεδόν όλα τα παιδιά μπόρεσαν να σκεφτούν έστω ένα από κάθε κατηγορία (περίπου το 90%).

Και στις ερωτήσεις μουσικής αντίληψης οι επιδόσεις των παιδιών δεν ήταν πολύ υψηλές στον προέλεγχο και των δύο ερευνών. Τα παιδιά στο έργο που έπρεπε να διακρίνουν τις διαφορετικές αξίες των ήχων δεν μπορούσαν διαισθητικά να το κάνουν. Χρειαζόταν σημαντική καθοδήγηση από τη μεριά της ερευνήτριας για να κατανοήσουν πού εντοπιζόταν η διαφορά και να προσδιορίσουν ποιος ήχος «διαρκεί περισσότερο». Μετά την καθοδήγηση από την ερευνήτρια αρκετά παιδιά μπόρεσαν να αναγνωρίσουν τις αξίες (περίπου 90% στην 1η έρευνα και 65% στη 2η).

Τέλος, στην ερώτηση που τα παιδιά άκουγαν ένα μουσικό κομμάτι και έπρεπε να αναγνωρίσουν τα μουσικά όργανα που ακούγονται, σημειώθηκαν χαμηλές στον προέλεγχο και των δύο ερευνών. Στη συνέχεια που άκουγαν ξεχωριστά τον ήχο του πιάνου από τον ήχο της κιθάρας περισσότερα από τα μισά παιδιά και στις δύο έρευνες (πάνω από 75%) μπόρεσαν να αναγνωρίσουν τα δύο μουσικά όργανα.

4.1.2 Αποτελέσματα εκτελεστικών λειτουργιών

Στην επόμενη φάση οι μαθητές και οι μαθήτριες έπρεπε να συμμετέχουν στα έργα εκτελεστικών λειτουργιών (της εργαζόμενης μνήμης και της αναστολής). Οι μισοί εξ αυτών εκτέλεσαν τα έργα ακούγοντας τη σονάτα K.448, ενώ οι άλλοι μισοί δεν άκουγαν κάποιο μουσικό απόσπασμα. Και στις δύο έρευνες οι συμμετέχοντες είχαν τις ίδιες περίπου επιδόσεις είτε ανήκαν στην ομάδα της μουσικής ακρόασης είτε όχι (βλ. Πίνακα 2).

Πίνακας 2. Αποτελέσματα επιδόσεων (Mean Rank) στα έργα εκτελεστικών λειτουργιών στον προέλεγχο και των δύο ερευνών

	Πρώτη έρευνα (N=28)	**Δεύτερη έρευνα (N=34)**
	Μουσική ακρόαση	Μουσική ακρόαση

	Όχι (N=14)	Ναι (N=16)	Όχι (N=17)	Ναι (N=17)
Έργα Μνήμης	17,29	13,94	17,97	18,03
Έργο Αναστολής	18,50	13,88	17,91	18,08

Οι στατιστικές αναλύσεις με τη χρήση μη-παραμετρικών τεστ συνέκριναν τις επιδόσεις μεταξύ των δύο ομάδων και δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές υποδηλώνοντας ότι η μουσική ακρόαση δεν επηρέασε τους συμμετέχοντες ώστε να έχουν καλύτερες επιδόσεις στα έργα εκτελεστικών λειτουργιών.

4.2 Μεταέλεγχος – Πρώτη έρευνα

4.2.1 Αποτελέσματα ερωτηματολογίου

Στον μεταέλεγχο, μετά την εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης με τη χρήση της γραφικής παρτιτούρας, τα αποτελέσματα που συγκεντρώσαμε έδειξαν ότι οι μαθητές που συμμετείχαν βελτίωσαν τις απαντήσεις τους στο αρχικό ερωτηματολόγιο. Η πλειονότητα των παιδιών μπόρεσε να ανακαλέσει τις νότες (79%). Περισσότερα παιδιά, συγκριτικά με τον προέλεγχο ανέφεραν τις τρεις κατηγορίες των μουσικών οργάνων, αλλά και πάλι το ποσοστό δεν είναι υψηλό (32%). Όταν τους ζητήθηκε να δώσουν ένα παράδειγμα πνευστού, έγχορδου ή κρουστού μουσικού οργάνου, οι επιδόσεις ήταν πολύ καλύτερες και περίπου το 91% των παιδιών μπόρεσαν να σκεφτούν έστω ένα μουσικό όργανο από κάθε κατηγορία.

Στις ερωτήσεις μουσικής αντίληψης στον μεταέλεγχο οι επιδόσεις των παιδιών ήταν καλύτερες συγκριτικά με τον προέλεγχο. Περίπου το 92% των παιδιών εντόπισαν τη διαφορά στη χρονική διάρκεια των ήχων που άκουγαν και μπορούσαν να προσδιορίσουν ποιος ήχος «διαρκεί περισσότερο». Τέλος, στην ερώτηση που τα παιδιά άκουγαν ένα μουσικό κομμάτι και έπρεπε να αναγνωρίσουν τα μουσικά όργανα που ακούγονταν οι επιδόσεις ήταν καλύτερες στον μεταέλεγχο συγκριτικά με τον προέλεγχο. Περίπου το 32% των παιδιών ξεχώρισε τα διαφορετικά μουσικά όργανα που ακούγονταν στη μελωδία. Στη συνέχεια που άκουγαν ξεχωριστά τον ήχο του πιάνου από τον ήχο της κιθάρας περισσότερα παιδιά συγκριτικά με τον προέλεγχο αναγνώριζαν το πιάνο (86%) και την κιθάρα (96%).

4.2.2 Αποτελέσματα εκτελεστικών λειτουργιών

Συγκρίναμε τις επιδόσεις των συμμετεχόντων στα έργα εκτελεστικών λειτουργιών στις δύο φάσεις της έρευνας για να δούμε αν η συμμετοχή στο πρόγραμμα μουσικής

εκπαίδευσης με τη γραφική παρτιτούρα επηρέασε τις επιδόσεις των συμμετεχόντων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι επιδόσεις δεν παρουσίασαν σημαντική βελτίωση μετά τη συμμετοχή των παιδιών στη διδακτική παρέμβαση· μάλιστα στην περίπτωση της εργαζόμενης μνήμης έχουμε χαμηλότερες επιδόσεις στον μεταέλεγχο (βλ. Πίνακα 3). Οι στατιστικές αναλύσεις με τη χρήση μη-παραμετρικών τεστ που έγιναν για να συγκρίνουν τις επιδόσεις σε προέλεγχο και μεταέλεγχο δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές υποδηλώνοντας ότι η μουσική παρέμβαση με τη γραφική παρτιτούρα δεν επηρέασε τους συμμετέχοντες ώστε να έχουν καλύτερες επιδόσεις στα έργα εκτελεστικών λειτουργιών.

Πίνακας 3. Αποτελέσματα επιδόσεων (Mean Rank) στα έργα εκτελεστικών λειτουργιών σε προέλεγχο και μεταέλεγχο της πρώτης έρευνας (χρήση γραφικής παρτιτούρας)

	Προέλεγχος	**Μεταέλεγχος**
Έργα Μνήμης	17,87	17,63
Έργο Αναστολής	11,60	11,87

Όπως και στον προέλεγχο τα παιδιά έπρεπε να συμμετέχουν στα έργα εκτελεστικών λειτουργιών --τα μισά ακούγοντας τη σονάτα K.448, ενώ τα άλλα μισά χωρίς να ακούν κάποιο μουσικό κομμάτι. Μετά τη συμμετοχή τους στη μουσική διδακτική παρέμβαση με τη χρήση γραφικής παρτιτούρας οι συμμετέχοντες είχαν τις ίδιες περίπου επιδόσεις στο έργο της αναστολής είτε ανήκαν στην ομάδα της μουσικής ακρόασης είτε όχι, ενώ στα έργα μνήμης οι επιδόσεις είναι χαμηλότερες στην ομάδα με τη μουσική ακρόαση έναντι της άλλης (βλ. Πίνακα 4).

Πίνακας 4. Αποτελέσματα επιδόσεων (Mean Rank) στα έργα εκτελεστικών λειτουργιών στον μεταέλεγχο της πρώτης έρευνας (χρήση γραφικής παρτιτούρας)

	Μουσική ακρόαση	
	Όχι (N=14)	Ναι (N=16)
Έργα Μνήμης	19,21	13,45
Έργο Αναστολής	15,43	15,56

Οι στατιστικές αναλύσεις με τη χρήση μη-παραμετρικών τεστ δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις επιδόσεις των συμμετεχόντων στο έργο

αναστολής, έδειξαν όμως στο έργο μνήμης (Z=-2,178, p<0,5) υπέρ της ομάδας που δεν άκουσε κάποιο μουσικό κομμάτι κατά την εκτέλεση των έργων. Φαίνεται ότι η μουσική ακρόαση είτε δεν επηρέασε τους συμμετέχοντες στην έρευνα ώστε να έχουν καλύτερες επιδόσεις στα έργα εκτελεστικών λειτουργιών μετά τη παροχή μουσικής εκπαίδευσης με γραφική παρτιτούρα είτε τους επηρέασε με αρνητικό τρόπο.

4.3 Μεταέλεγχος – Δεύτερη έρευνα

4.3.1 Αποτελέσματα ερωτηματολογίου

Στον μεταέλεγχο της δεύτερης έρευνας, μετά την εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης με τη χρήση κανονικής παρτιτούρας, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές που συμμετείχαν βελτίωσαν σημαντικά τις απαντήσεις τους συγκριτικά με τον προέλεγχο αφού η πλειονότητα των παιδιών μπόρεσε να ανακαλέσει τις νότες (74%). Περισσότερα παιδιά, συγκριτικά με τον προέλεγχο θυμόντουσαν τις τρεις κατηγορίες των μουσικών οργάνων (46%). Όταν ζητήθηκε να δώσουν ένα παράδειγμα πνευστού, έγχορδου ή κρουστού, περίπου το 95% των παιδιών μπόρεσαν να σκεφτούν έστω ένα μουσικό όργανο από κάθε κατηγορία.

Στις ερωτήσεις μουσικής αντίληψης στον μεταέλεγχο οι επιδόσεις των παιδιών ήταν καλύτερες συγκριτικά με τον προέλεγχο. Περίπου το 92% των παιδιών εντόπισαν τη διαφορά στη χρονική διάρκεια των ήχων που άκουγαν και μπορούσαν να προσδιορίσουν ποιος ήχος «διαρκεί περισσότερο». Τέλος, στην ερώτηση που τα παιδιά άκουγαν ένα μουσικό κομμάτι και έπρεπε να αναγνωρίσουν τα μουσικά όργανα που ακούγονταν οι επιδόσεις ήταν καλύτερες στον μεταέλεγχο σε σχέση με τον προέλεγχο και καλύτερες σε σχέση με τα αποτελέσματα της 1^{ης} έρευνας. Περίπου το 63% των παιδιών ξεχώρισε τα διαφορετικά μουσικά όργανα που ακούγονταν στη μελωδία. Στη συνέχεια που άκουγαν ξεχωριστά τον ήχο του πιάνου από τον ήχο της κιθάρας το 97% των παιδιών αναγνώρισαν τους ήχους κάθε μουσικού οργάνου.

4.3.2 Αποτελέσματα εκτελεστικών λειτουργιών

Αρχικά, συγκρίναμε τις επιδόσεις των παιδιών στα έργα εκτελεστικών λειτουργιών στις δύο φάσεις της έρευνας για να δούμε αν η συμμετοχή στο πρόγραμμα μουσικής εκπαίδευσης με κανονική παρτιτούρα επηρέασε τις επιδόσεις των συμμετεχόντων από τον προέλεγχο στον μεταέλεγχο. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι επιδόσεις δεν παρουσίασαν σημαντική βελτίωση μετά τη συμμετοχή των παιδιών στη διδακτική παρέμβαση (βλ. Πίνακα 5). Οι στατιστικές αναλύσεις με μη-παραμετρικά τεστ που

έγιναν προκειμένου να συγκρίνουν τις επιδόσεις σε προέλεγχο και μεταέλεγχο δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, υποδηλώνοντας ότι η μουσική παρέμβαση με την κανονική παρτιτούρα δεν επηρέασε τους συμμετέχοντες στην έρευνα ώστε να έχουν καλύτερες επιδόσεις στα έργα εκτελεστικών λειτουργιών.

Πίνακας 5. Αποτελέσματα επιδόσεων (Mean Rank) στα έργα εκτελεστικών λειτουργιών σε προέλεγχο και μεταέλεγχο της δεύτερης έρευνας (χρήση κανονικής παρτιτούρας)

	Προέλεγχος	**Μεταέλεγχος**
Έργα Μνήμης	17,51	17,66
Έργο Αναστολής	11,57	11,59

Τέλος, τα παιδιά έπρεπε να συμμετέχουν στα έργα εκτελεστικών λειτουργιών --τα μισά ακούγοντας τη σονάτα του Mozart, ενώ τα άλλα μισά χωρίς να ακούν κάποιο μουσικό κομμάτι. Μετά τη συμμετοχή τους στη μουσική διδακτική παρέμβαση με τη χρήση κανονικής παρτιτούρας τα παιδιά της ομάδας με τη μουσική ακρόαση είχαν καλύτερες επιδόσεις έναντι των παιδιών της ομάδας χωρίς τη μουσική ακρόαση τόσο στο έργο της αναστολής όσο και στα έργα μνήμης (βλ. Πίνακα 6).

Πίνακας 6. Αποτελέσματα επιδόσεων (Mean Rank) στα έργα εκτελεστικών λειτουργιών στον μεταέλεγχο της δεύτερης έρευνας (χρήση κανονικής παρτιτούρας)

	Μουσική ακρόαση	
	Όχι (N=17)	Ναι (N=18)
Έργα Μνήμης	15,76	20,11
Έργο Αναστολής	17,18	18,78

Οι στατιστικές αναλύσεις με τη χρήση μη-παραμετρικών τεστ που έγιναν δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις επιδόσεις των συμμετεχόντων στο έργο αναστολής, έδειξαν όμως στο έργο μνήμης ($Z=-2,1258$, $p<0,5$) υπέρ της ομάδας που άκουσε τη σονάτα του Mozart κατά την εκτέλεση των έργων. Φαίνεται ότι η μουσική ακρόαση είτε δεν επηρέασε τους συμμετέχοντες στην έρευνα ώστε να έχουν καλύτερες επιδόσεις στα έργα εκτελεστικών λειτουργιών είτε τους επηρέασε με

θετικό τρόπο αυτή τη φορά μετά την παροχή μουσικής εκπαίδευσης με κανονική παρτιτούρα.

5. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Στην παρούσα έρευνα επιδιώξαμε να απαντήσουμε τρία ερευνητικά ερωτήματα. Το πρώτο αφορούσε στην επίδραση της μουσικής ακρόασης στις εκτελεστικές λειτουργίες παιδιών προσχολικής ηλικίας το δεύτερο στην επίδραση της μουσικής εκπαίδευσης που βασίζεται στην σημειογραφία της μουσικής στις εκτελεστικές λειτουργίες παιδιών προσχολικής ηλικίας και το τρίτο στην αλληλεπίδραση αυτών των δύο παραγόντων-μουσικής ακρόασης και μουσικής εκπαίδευσης-στις εκτελεστικές λειτουργίες παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Αναφορικά με το πρώτο ερώτημα, τα αποτελέσματα έδειξαν πως δεν υπάρχει άμεση επίδραση της μουσικής ακρόασης στις εκτελεστικές λειτουργίες των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Οι επιδόσεις των μαθητών στα έργα μνήμης και στο έργο αναστολής κατά τον προέλεγχο δεν παρουσιάζει διαφοροποιήσεις είτε τα έργα εκτελούνται με την ακρόαση της σονάτας K.448 του Mozart είτε όχι. Το εύρημα αυτό καταγράφηκε στον προέλεγχο και των δύο ερευνών. Το εύρημα είναι σε συμφωνία με ευρήματα άλλων ερευνών που υποστηρίζουν ότι η επίδραση της μουσικής του Mozart στις γνωστικές λειτουργίες των ανθρώπων δεν είναι τόσο ισχυρή και ότι ενδεχομένως το Mozart Effect να αποτελεί ένα είδος «επιστημονικού μύθου» (Gasenzer et al. 2017).

Μάλιστα φαίνεται πως τα παιδιά σε αρκετές περιπτώσεις στα έργα μνήμης επηρεάζονται με αρνητικό τρόπο από τη χρήση του μουσικού κομματιού κατά τη διάρκεια διεξαγωγής των τεστ εκτελεστικών λειτουργιών. Ενδεχομένως τα παιδιά αυτής της ηλικίας να αποπροσανατολίζονται από τη μουσική υπόκρουση, υπόθεση που στηρίζεται βιβλιογραφικά από έρευνες που αναλύουν ότι η ακρόαση μουσικής με διαφορετικό tempo ή στυλ μπορεί να προκαλέσει εμπόδια στη δυνατότητα και τη διάθεση των μαθητών να απομνημονεύσουν και να μάθουν νέες πληροφορίες (Lehmann & Seufert 2017).

Απαντώντας στο 2^{ο} ερευνητικό ερώτημα από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι η μουσική εκπαίδευση που βασίζεται στη χρήση της μουσικής σημειογραφίας μπορεί να επηρεάσει θετικά τις εκτελεστικές λειτουργίες των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Η θετική επίδραση–αν και δεν είναι στατιστικά σημαντική–προκύπτει από τη συμμετοχή στο πρόγραμμα με την κανονική παρτιτούρα, αφού υπάρχει βελτίωση

στις επιδόσεις των μαθητών στα έργα μνήμης και στα έργα αναστολής από τον προέλεγχο στον μεταέλεγχο. Αντίθετα, η συμμετοχή στο πρόγραμμα με την γραφική παρτιτούρα δεν είχε θετική επίδραση αφού οι επιδόσεις στα έργα μνήμης είναι χαμηλότερη στον μεταέλεγχο σε σύγκριση με τον προέλεγχο. Το εύρημα αυτό είναι σε συμφωνία με αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών που υποστηρίζουν ότι παιδιά προσχολικής ηλικίας που μελετούν και μαθαίνουν να διαβάζουν παρτιτούρες μπορούν να έχουν οφέλη στις γνωστικές τους λειτουργίες (Grandin et al. 1998).

Τέλος, αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, φαίνεται ότι υπάρχει αλληλεπίδραση ανάμεσα στη μουσική ακρόαση και τη μουσική εκπαίδευση στις εκτελεστικές λειτουργίες μαθητών προσχολικής ηλικίας, αφού η μουσική ακρόαση είχε θετικές επιδράσεις μόνο εφόσον οι μαθητές είχαν παρακολουθήσει ένα πρόγραμμα μουσικής εκπαίδευσης που βασίστηκε στη χρήση μουσικής σημειογραφίας στην κανονική παρτιτούρα. Υποθέσαμε, βάσει άλλων ερευνών ότι η βελτίωση γνωστικών λειτουργιών, όπως της εργαζόμενης μνήμης, μπορεί να επέλθει όχι μόνο μέσω μουσικής ακρόασης αλλά σε συνδυασμό με την παροχή μουσικής εκπαίδευσης (Jenkins 2001). Φαίνεται όμως πως είναι σημαντικό το είδος της μουσικής εκπαίδευσης στην οποία συμμετέχουν οι μαθητές. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει αρνητική επίδραση της μουσικής εκπαίδευσης με γραφική παρτιτούρα στις επιδόσεις των παιδιών στα έργα εκτελεστικού ελέγχου, ενώ αντιθέτως υπάρχει θετική επίδραση της μουσικής εκπαίδευσης με κανονική παρτιτούρα στις επιδόσεις των παιδιών στα ίδια έργα (Grandin et al. 1998).

Μία προσεκτική ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από της παρατηρήσεις της ερευνήτριας έδειξε ότι τα παιδιά στην 1η έρευνα δεν μπόρεσαν να συνδέσουν τις απεικονίσεις της γραφικής παρτιτούρας με τη μελωδία του μουσικού κομματιού, αλλά μόνο με το περιεχόμενό του, «τα λόγια του». Αντίθετα, στη 2η έρευνα μπορούσαν να συνδέσουν πιο εύκολα τους ήχους με τις νότες όπως τις έβλεπαν στο πεντάγραμμο, ενδεχομένως επειδή είναι πιο ξεκάθαρο οπτικά στο πεντάγραμμο ο ήχος που ακούμε ή τραγουδάμε. Επίσης, οι αξίες των νοτών είναι πιο εύκολα διακριτές, εφόσον κάθε αξία παρουσιάζεται με διαφορετική μορφή. Τα χαρακτηριστικά αυτά δεν αποτυπώνονται στη γραφική παρτιτούρα με αποτέλεσμα οι μαθητές να δυσκολεύονται να κάνουν τη σύνδεση ανάμεσα σε αυτό που ακούν και αυτό που αποτυπώνεται στην παρτιτούρα. Συνεπώς, η κατανόηση της μουσικής σημειογραφίας και κατ’ επέκταση η εκμάθηση ενός νέου συμβολικού συστήματος

φαίνεται ότι συμβάλλει στη βελτίωση των γνωστικών λειτουργιών (Carlson et al. 2005).

5.1 Περιορισμοί έρευνας

Η έρευνα είναι πιλοτική και τα ευρήματα δεν μπορούν να είναι καταληκτικά δεδομένου ότι το δείγμα της έρευνας είναι αρκετά μικρό για να μας δώσει τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Προτείνεται η εφαρμογή αντίστοιχων ερευνών σε μεγαλύτερο δείγμα συμμετεχόντων. Επίσης, τα παιδιά προέρχονται μόνο από την ηλικιακή ομάδα των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Κρίνεται σκόπιμη η συμμετοχή παιδιών και από άλλες ηλικιακές ομάδες για την πλήρη αξιολόγηση της μουσικής ακρόασης της σονάτας K.448 του Mozart και των προγραμμάτων μουσικής εκπαίδευσης που στοχεύουν στη διδασκαλία της μουσικής σημειογραφίας στις εκτελεστικές λειτουργίες συμμετεχόντων ανεξαρτήτου ηλικίας.

Βιβλιογραφία

Bowmer, A., Mason, K., Knight, J. & Welch, G. (2018). Investigating the Impact of Musical Intervention on Preschool Children's Executive Function. *Frontiers in Psychology,* 9(2389), 1-16. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02389

Carlson, S. M., Davis, A. C. & Leach, J. G. (2005). Less is more: Executive function and symbolic representation in preschool children. *Psychological science,* 16(8), 609-616. https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2005.01583.x

Davis, H.L. & Pratt, C. (1995). The development of children's theory of mind: The working memory explanation. *Australian Journal of Psychology,* 47(1), 25-31. https://doi.org/10.1080/00049539508258765

Frischen, U., Schwarzer, G. & Degé, F. (2019). Comparing the Effects of Rhythm-Based Music Training and Pitch-Based Music Training on Executive Functions in Preschoolers. *Frontiers in integrative neuroscience*, 13(41). https://doi.org/10.3389/fnint.2019.00041

Gardner, R.A. (1981). Digits forward and digits backward as two separate tests: Normative data on 1567 school children. *Journal of Clinical Child Psychology,* 10(2), 131–135. https://doi.org/10.1080/15374418109533032

Gasenzer, E.R., Kanat, A. & Neugebauer, E. (2017). Neurosurgery and Music; Effect of Wolfgang Amadeus Mozart. *World neurosurgery*, 102, 313–319. https://doi.org/10.1016/j.wneu.2017.02.081

Grandin, T., Peterson, M. & Shaw, G.L. (1998). Spatial-Temporal versus Language-Analytic Reasoning: The Role of Music Training, Arts Education Policy Review, 99(6), 11-14. Doi: 10.1080/10632919809599481

Hallam, S. & Himonides, E. (2021). The Power of Music: an exploration of the evidence [PREPRINT]. https://doi.org/10.31219/osf.io/7tzjr

Holochwost, S.J., Propper, C.B., Wolf, D.P., Willoughby, M.T., Fisher, K.R., Kolacz, J.,… & Jaffee, S.R. (2017). Music education, academic achievement, and executive functions. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts,* 11(2), 147–166. Doi:10.1037/aca0000112.

Isaacs, E.B. & Vargha-Khadem, F. (1989). Differential Course of Development of Spatial and Verbal Memory Span: A Normative Study. *British Journal of Developmental Psychology,* 7(4), 377-380. http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-835X.1989.tb00814.x

Jenkins, J.S. (2001). The Mozart Effect. *Journal of the Royal Society of Medicine,* 94(4), 170-172. Doi:10.1177/014107680109400404

Kämpfe, J., Sedlmeier, P. & Renkewitz, F. (2011). The impact of background music on adult listeners: A meta-analysis. *Psychology of Music,* 39(4), 424–448. https://doi.org/10.1177/0305735610376261

Lehmann, J.A. & Seufert, T. (2017). The Influence of Background Music on Learning in the Light of Different Theoretical Perspectives and the Role of Working Memory Capacity. *Frontiers in psychology*, 8(1902). https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01902

Miyake, A., Friedman N.P., Emerson M.J., Witzki A.H. & Howerter A. (2000). The Unity and Diversity of Executive Functions and Their Contributions to Complex ‘‘Frontal Lobe’’ Tasks: A Latent Variable Analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49–100. Doi:10.1006/cogp.1999.0734.

Morris, N. & Jones, D.M. (1990). Memory updating in working memory: The role of the central executive. *British Journal of Psychology,* 81(2), 111–121. https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1990.tb02349.x

Rauscher, F.H., Shaw, G.L. & Ky, K.N. (1994). *Music and spatial task performance.*

Schellenberg, E.G. (2012). Cognitive Performance After Listening to Music: A Review of the Mozart Effect. In R. Macdonald, G. Kreutz & L. Mitcell (Eds.) *Music, Health and Wellbeing* (pp.324-338). Oxford, UK: Oxford University Press.

Διερευνώντας τις αρχικές αντιλήψεις παιδιών προσχολικής ηλικίας για τα ορυκτά και τα πετρώματα

Αικατερίνη Παρίση
Υποψήφια Διδάκτωρ Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην προσχολική ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών, up1062954@upatras.gr

Ειρήνη Σκοπελίτη
Επίκουρη Καθηγήτρια Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην προσχολική ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών, eskopel@upatras.gr

Περίληψη
Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσουμε τις αρχικές εννοιολογικές αναπαραστάσεις και κατηγοριοποιήσεις παιδιών προσχολικής ηλικίας για τα ορυκτά και τα πετρώματα και να δούμε αν με την κατάλληλη διδακτική παρέμβαση οι μαθητές μπορούν να προβούν στην οντολογική διάκριση των δύο εννοιών βάσει γεωλογικών κριτηρίων. Συμμετείχαν 19 παιδιά προσχολικής ηλικίας από δημόσια νηπιαγωγεία της Πάτρας. Χρησιμοποιήσαμε ένα ανοικτό ερωτηματολόγιο, ένα κείμενο με πληροφορίες για τα ορυκτά και τα πετρώματα και δείγματα ορυκτών και πετρωμάτων. Αρχικά έγινε ανίχνευση των αρχικών αντιλήψεων των παιδιών σχετικά με τα ορυκτά και τα πετρώματα. Ακολούθησε η διδακτική παρέμβαση. Στον μεταέλεγχο διερευνήσαμε αν η οντολογική διάκριση των δύο εννοιών βασιζόταν πλέον σε γεωλογικά κριτήρια και στον καθυστερημένο μεταέλεγχο αν οι μαθητές εξακολουθούσαν να χρησιμοποιούν γεωλογικά κριτήρια για τη διάκριση ορυκτών και πετρωμάτων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά αρχικά χρησιμοποιούσαν ως κριτήριο οντολογικής διάκρισης την εξωτερική ομοιότητα ενώ μετά τη διδακτική παρέμβαση χρησιμοποιούσαν γεωλογικά κριτήρια. Στον καθυστερημένο μεταέλεγχο αρκετά παιδιά παρέμειναν στις βελτιωμένες κατηγοριοποιήσεις τους. Υποστηρίζουμε ότι με την κατάλληλη διδακτική παρέμβαση οι μαθητές προσχολικής ηλικίας μπορούν να προχωρήσουν στη χρήση σωστών οντολογικών κριτηρίων γεγονός που μπορεί να τους βοηθήσει να αλλάξουν τις αρχικές τους αντιλήψεις και να κατανοήσουν τις επιστημονικές θεωρίες.

Λέξεις – Κλειδιά: ορυκτά, πετρώματα, γεωλογία, παιδιά προσχολικής ηλικίας

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Ο τρόπος με τον οποίο κατασκευάζουμε τις εννοιολογικές αναπαραστάσεις και τις κατηγορίες εννοιών είναι πολύ σημαντικός για την κατανόησή μας για τον κόσμο, γιατί μας δίνει τη δυνατότητα να οργανώνουμε τις εμπειρίες μας και να χρησιμοποιούμε αυτές τις οργανωμένες δομές για να βγάζουμε συμπεράσματα για καταστάσεις για τις οποίες δεν έχουμε άμεση εμπειρία (Siegler 1981).

Προηγούμενες έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία σχηματίζουν αφελείς αντιλήψεις, οι οποίες βασίζονται σε καθημερινές παρατηρήσεις που λαμβάνουν μέσω των αισθήσεων (βλ. Carey 1985). Αυτές οι αρχικές αντιλήψεις των παιδιών θεωρούνται διαισθητικές και συχνά αντικρούονται με τις επιστημονικές και δυσκολεύουν τους μαθητές να τις κατανοήσουν. Στη βάση αυτών των αφελών αντιλήψεων βρίσκονται οι εννοιολογικές αναπαραστάσεις και οι κατηγοριοποιήσεις που κατασκευάζουν τα παιδιά, αφού οι οντολογικές κατηγορίες που κατασκευάζουν για τις έννοιες επηρεάζουν την κατανόησή τους για τον κόσμο και τη διαμόρφωση των αντιλήψεών τους. Σημαντικός αριθμός παραδειγμάτων από το χώρο των Θετικών Επιστημών υποστηρίζουν ότι οντολογικές αλλαγές είναι απαραίτητες προκειμένου οι μαθητές να μπορέσουν να κατανοήσουν τις επιστημονικές θεωρίες (βλ. Vosniadou et al. 2008).

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των αρχικών εννοιολογικών αναπαραστάσεων και των οντολογικών κατηγοριών που διαμορφώνουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας σχετικά με τα ορυκτά και τα πετρώματα. Ειδικότερα, προσπαθούμε να διερευνήσουμε αν τα παιδιά έχουν διαμορφωμένες εννοιολογικές αναπαραστάσεις για τα ορυκτά και τα πετρώματα οι οποίες βασίζονται σε διαισθητικές πληροφορίες κι αν αυτές οι εννοιολογικές αναπαραστάσεις μπορούν να αλλάξουν και να συντελεστούν οντολογικές αλλαγές μετά την παροχή των κατάλληλων επιστημονικών πληροφοριών.

1.1 *Έννοιες και εννοιολογικές αναπαραστάσεις*

Έρευνες στο πεδίο της γνωστικής ανάπτυξης έχουν δείξει ότι τα παιδιά από τη βρεφική ακόμη ηλικία κατασκευάζουν εννοιολογικές αναπαραστάσεις και κατηγορίες εννοιών. Σύμφωνα με τους Siegler & Alibali (2022) «οι έννοιες περιλαμβάνουν την ομαδοποίηση διαφόρων οντοτήτων στη βάση κάποιας ομοιότητας». Αναφέρονται δηλαδή σε ένα σύνολο αναγκαίων και επαρκών καθοριστικών γνωρισμάτων με βάση το οποίο καθίσταται σαφές ποιες περιπτώσεις

εντάσσονται σε μια εννοιολογική κατηγορία και ποιες δεν εντάσσονται. Οι έννοιες βοηθούν στην οργάνωση των εμπειριών των ατόμων σε μοντέλα, ούτως ώστε να μπορούν στη συνέχεια να χρησιμοποιούν αυτά τα μοντέλα σε άγνωστες και καινούριες προς αυτούς εμπειρίες (Siegler & Alibali 2022).

Από τη στιγμή που μια έννοια θα ενταχθεί σε μια συγκεκριμένη κατηγορία, τότε αποκτά όλα τα χαρακτηριστικά και τις ιδιότητες των μελών αυτής της κατηγορίας. Η κατηγοριοποίηση είναι μια σημαντική γνωστική διαδικασία, επειδή μέσω αυτής μπορούν να εξαχθούν συμπεράσματα για καινούριες έννοιες, ανατρέχοντας όμως στα χαρακτηριστικά της κατηγορίας στην οποία εντάχθηκαν οι νέες έννοιες (Medin & Rips 2005). Έτσι, η κατηγοριοποίηση των εννοιών εξυπηρετεί στη γνωστική οικονομία δίνοντας στους ανθρώπους τη δυνατότητα γενίκευσης (Eysenk & Keane 2000).

Οι σύγχρονες έρευνες στο πεδίο της γνωστικής ανάπτυξης οδηγούν σε δύο βασικές παραδοχές που αφορούν στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αναπαριστούν και κατηγοριοποιούν τις έννοιες. Κατασκευάζουν αναπαραστάσεις των εννοιών είτε βάσει ομοιότητας είτε βάσει θεωριών (Siegler & Alibali 2022). Στην πρώτη περίπτωση οι εννοιολογικές αναπαραστάσεις είναι πιθανολογικές και φαίνεται ότι στηρίζονται σε αρχές ομοιότητας (Rosch & Mervis 1975), ενώ στη δεύτερη φαίνεται ότι πίσω από τις εννοιολογικές αναπαραστάσεις υπάρχουν επεξηγηματικά πλαίσια που έχουν τη μορφή άτυπων θεωριών (Keil 1994). Αυτές οι άτυπες θεωρίες είναι σημαντικές για την εννοιολογική ανάπτυξη, καθώς τα παιδιά δε διαμορφώνουν τις έννοιες συσχετίζοντας απλά και μόνο τα καθοριστικά τους γνωρίσματα. Αντιθέτως, χρησιμοποιούν τις άτυπες θεωρίες ως επεξηγηματικά πλαίσια για να κάνουν προβλέψεις και να δίνουν εξηγήσεις για τις σχέσεις μεταξύ εννοιών.

Η έρευνα στη γνωστική ανάπτυξη έχει αναδείξει δύο κύριες θεωρητικές απόψεις αναφορικά με το πώς αλλάζει αναπτυξιακά η διαμόρφωση εννοιών και η κατασκευή κατηγοριών. Ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η δημιουργία εννοιολογικών αναπαραστάσεων ξεκινάει από πολύ νωρίς, από τη βρεφική ηλικία, και ενώ στην αρχή τα παιδιά βασίζονται σε αρχές ομοιότητας για τη δημιουργία εννοιολογικών αναπαραστάσεων και κατηγοριών στην πορεία και όταν τα παιδιά αποκτούν εμπειρίες σχετικά με τις έννοιες φαίνεται ότι οι εννοιολογικές τους αναπαραστάσεις βασίζονται σε επεξηγηματικά πλαίσια τα οποία έχουν τη μορφή θεωριών (Sloutsky & Fisher 2004). Στην άλλη πλευρά υπάρχουν οι ερευνητές που υποστηρίζουν ότι από τη βρεφική ηλικία ακόμη τα παιδιά διαμορφώνουν έννοιες βασιζόμενα σε

επεξηγηματικά πλαίσια που έχουν τη μορφή άτυπων θεωριών (Wellman & Gelman199 8· Hirschfeld 2001).

Στην παρούσα εργασία μας ενδιαφέρει να δούμε ποιες είναι οι αρχικές εννοιολογικές αναπαραστάσεις και οι κατηγοριοποιήσεις παιδιών προσχολικής ηλικίας σε έννοιες με τις οποίες έχουν ήδη κάποια διαισθητική επαφή αλλά όχι κάποια επιστημονική πληροφόρηση-τα ορυκτά και τα πετρώματα-και πώς αλλάζουν αυτές οι κατηγοριοποιήσεις μετά την λήψη επιστημονικών πληροφοριών ως προς τα χαρακτηριστικά και την οντολογία τους.

1.2 *Κατηγοριοποίηση εννοιών και κατανόηση επιστημονικών εξηγήσεων*

Έρευνες στο χώρο της γνωστικής ψυχολογίας και της μάθησης έχουν δείξει ότι ο τρόπος με τον οποίο διαμορφώνονται οι εννοιολογικές αναπαραστάσεις και η κατηγοριοποίηση των εννοιών μπορεί να επηρεάσει την κατανόηση των μαθητών για τις επιστημονικές εξηγήσεις (Chi 2013· Vosniadou et al. 2008). Ένα παιδί για παράδειγμα το οποίο έχει κατασκευάσει μία εννοιολογική αναπαράσταση για τα έμβια όντα από την οποία αποκλείει τα φυτά επειδή δεν έχουν την ικανότητα της αυτόνομης κίνησης, δεν μπορεί να αποδώσει στα φυτά τα χαρακτηριστικά και τις ιδιότητες των έμβιων οργανισμών (Inagaki & Hatano 2002).

Υποστηρίζεται ότι ο τρόπος με τον οποίο κατηγοριοποιούνται οι έννοιες μπορεί να οδηγήσει σε παρανοήσεις, γιατί η κατηγοριοποίηση εμπερικλείει σημαντικό αριθμό άδηλων πεποιθήσεων που μπορούν να κατευθύνουν τη μάθηση (Σκοπελίτη & Βοσνιάδου 2011). Από το παραπάνω παράδειγμα φαίνεται ότι λόγω της τοποθέτησης μίας έννοιας σε «λάθος» κατηγορία έχει σαν αποτέλεσμα να αποδίδονται ιδιότητες και χαρακτηριστικά στην έννοια τα οποία μπορούν να αποτελέσουν εμπόδιο για τη μάθηση επιστημονικών εξηγήσεων σχετικά με την έννοια και έτσι τα παιδιά μπορούν να οδηγηθούν σε παρερμηνείες και λανθασμένα συμπεράσματα· εφόσον τα φυτά ανήκουν στους άβιους οργανισμούς τότε δεν τρέφονται, δεν αναπνέουν και δεν αναπαράγονται. Σε τέτοιες περιπτώσεις για να υποστηριχθεί η διαδικασία της μάθησης θα πρέπει να συμβούν ριζικές αναδιοργάνωσεις των επεξηγηματικών δομών που έχουν διαμορφώσει τα παιδιά και μέσα σε αυτές τις αναδιοργανώσεις περιλαμβάνονται και οι οντολογικές αλλαγές (Vosniadou et al. 2008).

1.3 *Οντολογικές αλλαγές και κατανόηση επιστημονικών εξηγήσεων*

Έρευνες στο πεδίο της γνωστικής ανάπτυξης έχουν δείξει ότι τα παιδιά από τη βρεφική ηλικία ακόμη διαμορφώνουν επεξηγηματικά πλαίσια για το πώς λειτουργεί ο κόσμος (Vosniadou et al. 2008). Οι αντιλήψεις αυτές βασίζονται στις καθημερινές τους παρατηρήσεις και επιβεβαιώνονται από αυτές. Έχουν τη μορφή θεωριών γιατί είναι συνεκτικά σύνολα τα οποία χαρακτηρίζονται από συνέπεια και συνοχή, και τα παιδιά τις χρησιμοποιούν για να εξηγήσουν φαινόμενα, να προβλέψουν καταστάσεις ή να λύσουν προβλήματα. Φυσικά ως προς το περιεχόμενό τους διαφέρουν σημαντικά από τις επιστημονικές θεωρίες. Στη βάση αυτών των θεωριών υπάρχουν οντολογικές πεποιθήσεις για τις κατηγορίες στις οποίες εντάσσονται οι έννοιες.

Σε κάποιες περιπτώσεις οι αρχικές θεωρίες των παιδιών έρχονται σε σύγκρουση με τις επιστημονικές θεωρίες-όταν οι επιστημονικές θεωρίες είναι αντιδιαισθητικές, δηλαδή δεν προκύπτουν ούτε επιβεβαιώνονται από τις αισθήσεις-και τότε η κατανόηση των επιστημονικών εξηγήσεων είναι μία δύσκολη διαδικασία.

Η αλλαγή των αρχικών θεωριών και η κατανόηση των επιστημονικών θεωριών είναι μία χρονοβόρα διαδικασία που απαιτεί να γίνουν πολλές εννοιολογικές αλλαγές· μέσα σε αυτές περιλαμβάνονται και οντολογικές αλλαγές (Vosniadou & Skopeliti 2014). Όταν μια έννοια αλλάξει οντολογική κατηγορία, αποκτά νέα χαρακτηριστικά και ιδιότητες από την καινούρια κατηγορία στην οποία εντάχθηκε. Προηγούμενη έρευνα στο πεδίο της παρατηρησιακής αστρονομίας έδειξε ότι όταν παιδιά δημοτικού σχολείου λάβουν την επιστημονική πληροφορία για την οντολογική κατηγορία στην οποία εντάσσεται η έννοια της Γης («Η Γη είναι ένα αστρονομικό σώμα με τα χαρακτηριστικά και τις ιδιότητες των αστρονομικών σωμάτων όπως είναι οι πλανήτες»), μπορούν να προχωρήσουν στην απαραίτητη οντολογική αλλαγή και στη συνέχεια να κατανοήσουν με μεγαλύτερη ακρίβεια τις επιστημονικές εξηγήσεις για το σχήμα της Γης, την κίνησή της και τη θέση της στο πλανητικό σύστημα (Σκοπελίτη & Βοσνιάδου 2011).

Σε αυτό το πλαίσιο, κεντρικό ερώτημα για την παρούσα εργασία είναι να διερευνηθεί αν οι αρχικές εννοιολογικές αναπαραστάσεις και κατηγοριοποιήσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας στο πεδίο της Γεωλογίας εντάσσονται στο πλαίσιο μίας αρχικής διαισθητικής θεωρίας και αν μετά την παροχή της κατάλληλης πληροφορίας κατηγοριοποίησης τα παιδιά μπορούν να προβούν σε μία οντολογική αλλαγή, γεγονός που θα μπορούσε να διευκολύνει την κατανόηση των επιστημονικών εξηγήσεων για τις έννοιες αυτές.

2. Σκοπός και προβληματική

Η έρευνά μας πραγματοποιήθηκε στο πεδίο της Γεωλογίας για να δούμε ποιες είναι οι εννοιολογικές αναπαραστάσεις και κατηγοριοποίησεις παιδιών προσχολικής ηλικίας για τα ορυκτά και τα πετρώματα, με τα οποία έρχονται σε επαφή από πολύ νωρίς στη ζωή τους, και αν μπορούν να αλλάξουν τις αρχικές εννοιολογικές αναπαραστάσεις τους και να προβούν σε οντολογικές αλλαγές εφόσον τους δώσουμε τις κατάλληλες πληροφορίες κατηγοριοποίησης. Αν τα παιδιά κατανοήσουν τις πληροφορίες κατηγοριοποίησης που θα τους δώσουμε και κατασκευάσουν εννοιολογικές αναπαραστάσεις σύμφωνες με τα επιστημονικά χαρακτηριστικά για τα ορυκτά και τα πετρώματα τότε θα μπορούν να κατανοήσουν επιπλέον επιστημονικές πληροφορίες οι οποίες μέχρι στιγμής δεν θεωρούμε ότι είναι κατάλληλες για το επίπεδο της γνωστικής τους ανάπτυξης.

Με επιστημονικούς όρους ένα ορυκτό ορίζεται ως «ένα φυσικό, ομογενές, ανόργανο, στερεό με χαρακτηριστική κρυσταλλική δομή και καθορισμένη χημική σύσταση» (Καταγάς & Καταγά 2005) ενώ ένα πέτρωμα ως «ένα συσσωμάτωμα ορυκτής ύλης σε άμορφη ή κρυσταλλική κατάσταση» (Χατζηπαναγιώτου 2004, 22). Για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας είναι δύσκολο να γίνουν κατανοητές οι έννοιες αυτές γιατί δεν κατανοούν από τι απαρτίζεται ένα πέτρωμα και δε διαφοροποιούν τα ορυκτά από τα πετρώματα (Francek 2013). Δυσκολίες, επίσης, αντιμετωπίζουν στην κατηγοριοποίηση των ορυκτών και πετρωμάτων, όπου χρησιμοποιούν κυρίως κριτήρια εξωτερικής ομοιότητας, όπως είναι το μέγεθος, το σχήμα, το χρώμα (Francek 2013).

Οι ερευνητικές μας υποθέσεις είναι οι εξής: α) οι αρχικές εννοιολογικές αναπαραστάσεις των μαθητών για τα ορυκτά και τα πετρώματα σε ένα έργο κατηγοριοποίησης θα βασίζονται αποκλειστικά σε κριτήρια εξωτερικής ομοιότητας (όπως σχήμα, μέγεθος, χρώμα) και β) αφού λάβουν την πληροφορία κατηγοριοποίησης μέσω μίας σύντομης διδακτικής παρέμβασης στην οποία θα χρησιμοποιηθούν κατάλληλες εξωτερικές αναπαραστάσεις, θα συντελεστεί οντολογική αλλαγή και οι εννοιολογικές αναπαραστάσεις των μαθητών θα βασιστούν σε γεωλογικά κριτήρια, τα οποία θα αποτυπωθούν στις κατηγοριοποιήσεις τους.

3.Μεθοδολογία

3.1 *Συμμετέχοντες*

Ακολουθήσαμε τη μεθοδολογία της μελέτης περίπτωσης και η δειγματοληψία μας ήταν βολική. Στην έρευνα συμμετείχαν 19 παιδιά προσχολικής ηλικίας από δύο δημόσια νηπιαγωγεία της Πάτρας. Από αυτά τα 14 ήταν νήπια και η ηλικία τους κυμαινόταν από 5 έως 6 ετών. Τα υπόλοιπα 5 ήταν προνήπια με ηλικία που κυμαινόταν από 4 έως 5 έτη. Τέλος, από τα 19 παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα, τα δώδεκα ήταν κορίτσια και τα εφτά αγόρια. Από αυτά μόνο τρία κορίτσια και δύο αγόρια ήταν προνήπια.

3.2 *Εργαλεία και υλικά*

Χρησιμοποιήσαμε ένα έργο κατηγοριοποίησης το οποίο βασίστηκε σε προηγούμενη έρευνα των Vosniadou & Skopeliti (2005) και διερευνούσε τις κατηγοριοποιήσεις παιδιών στην Παρατηρησιακή Αστρονομία. Το έργο αυτό δόθηκε ως δοκιμασία προελέγχου και συνοδεύτηκε με τη χρήση πέντε δειγμάτων ορυκτών (ασβεστίτης, αραγωνίτης, φθορίτης, αιματίτης, σελεστίτης) και πέντε δειγμάτων πετρωμάτων (μάρμαρο, γρανίτης, γάββρος, κροκαλοπαγές, οψιδιανός,). Το έργο κατηγοριοποίησης του προελέγχου παρουσιάζεται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 4: Έργο κατηγοριοποίησης για τον προέλεγχο

[Παρουσιάζουμε στα παιδιά πέντε (5) ορυκτά και πέντε (5) πετρώματα. Στη συνέχεια, ζητάμε να απαντήσουν στις εξής ερωτήσεις:] Έχεις ξαναδεί αυτά τα αντικείμενα; Αν ναι, μπορείς να μου πεις τι είναι; Πώς τα λένε; Πού τα έχεις δει; Θέλω να βάλεις μαζί τα αντικείμενα εκείνα που πιστεύεις ότι ανήκουν στην ίδια ομάδα. [Δείχνουμε την κάθε ομάδα και ρωτάμε:] Γιατί τα έβαλες αυτά μαζί; Αν σου έλεγα να τα χωρίσεις σε δύο ομάδες πώς θα τα έβαζες; [Δείχνουμε την κάθε ομάδα και ρωτάμε:] Γιατί τα έβαλες αυτά μαζί; Υπάρχει άλλος τρόπος να τα χωρίσεις σε δύο ομάδες; Ποιος; [Δείχνουμε την κάθε ομάδα και ρωτάμε:] Γιατί τα έβαλες αυτά μαζί; Αν σου έλεγα να βάλεις σε μία ομάδα τα ορυκτά και σε μία άλλη τα πετρώματα, πώς θα το χώριζες; Ποια είναι τα ορυκτά; Μπορείς να μου εξηγήσεις γιατί τα χώρισες έτσι;

Ένα έργο κατηγοριοποίησης δόθηκε και σαν δοκιμασία μεταελέγχου. Οι ερωτήσεις στον μεταέλεγχο προέκυπταν από το έργο κατηγοριοποίησης του προελέγχου· δύο ερωτήσεις ήταν κοινές με του προελέγχου και προστέθηκαν ακόμη τρεις ερωτήσεις διερευνητικές για την κατανόηση ως προς τα γεωλογικά κριτήρια

ταξινόμησης πετρωμάτων και ορυκτών (βλ. Πίνακα 2). Επιπλέον χρησιμοποιήσαμε τα πέντε δείγματα ορυκτών και τα πέντε δείγματα πετρωμάτων που παρουσιάσαμε και στον προέλεγχο. Για τον καθυστερημένο μεταέλεγχο χρησιμοποιήσαμε το έργο του μεταελέγχου, αλλά προστέθηκαν δύο ακόμη δείγματα για κάθε κατηγορία· ορεία κρύσταλλος και σμαράγδι για τα ορυκτά και σχιστόλιθος και ταλκικός σχιστόλιθος για τα πετρώματα.

Πίνακας 5: Έργο κατηγοριοποίησης για τον μεταέλεγχο και τον καθυστερημένο μεταέλεγχο

Έλα πάλι να δούμε αυτά εδώ τα αντικείμενα. 1) Αν σου έλεγα να βάλεις σε μία ομάδα τα ορυκτά και σε μία άλλη τα πετρώματα, πώς θα τα χώριζες; 2) Μπορείς να μου εξηγήσεις γιατί τα χώρισες έτσι τώρα; 3) Μπορείς να μου πεις τι είναι αυτό (δείχνουμε ένα συγκεκριμένο ορυκτό που βρίσκεται μέσα στο πέτρωμα); 4) Σου θυμίζει κάτι; Αν ναι, τι; 5) Τελικά διαφέρει αυτό (ορυκτό) από αυτό (πέτρωμα);

Επιπλέον συντάξαμε ένα κείμενο παροχής των επιστημονικών πληροφοριών το οποίο όριζε τα γεωλογικά κριτήρια βάσει των οποίων μπορούμε να διακρίνουμε τα ορυκτά από τα πετρώματα. Σε συνδυασμό με το επιστημονικό κείμενο χρησημοποιήσαμε τέσσερις έγχρωμες φωτογραφίες ως υποστηρικτικό υλικό. Συγκεκριμένα παρουσιάσαμε δύο φωτογραφίες με πετρώματα (γρανίτη και κροκαλοπαγές) και δύο με ορυκτά (φθορίτη και χαλαζία). Οι φωτογραφίες ήταν διαφορετικές από τα δείγματα που χρησιμοποιήσαμε για το ερωτηματολόγιο. Το κείμενο παρουσιάζεται στον Πίνακα 3 που ακολουθεί.

Πίνακας 6: Επεξηγηματικό κείμενο

Θα σου μιλήσω για τα πράγματα που μόλις είδαμε. Όλα αυτά είναι ορυκτά και πετρώματα και με αυτά ασχολούνται οι γεωλόγοι. Ας δούμε πρώτα τα ορυκτά. *[Δείχνουμε δύο φωτογραφίες ορυκτών και λέμε:]*

Τα ορυκτά είναι στερεά, δηλαδή πολύ σκληρά αντικείμενα και ξεχωρίζουν επειδή είναι μεγάλοι κρύσταλλοι. Τα συναντάμε σε πολλά χρώματα. Τα ορυκτά είναι δύσκολο να τα βρούμε επειδή συνήθως είναι βαθιά μέσα στο έδαφος. Είναι πολύ σημαντικά επειδή τα χρησιμοποιούμε καθημερινά. Τα χρησιμοποιούμε και φτιάχνουμε κοσμήματα.

Ας δούμε τώρα τα πετρώματα.

[Δείχνουμε δύο φωτογραφίες πετρωμάτων και λέμε:]

Τα πετρώματα έχουν μέσα τους πολλά μικρά ορυκτά, δηλαδή μικρά κρυσταλλάκια που έχουν διάφορα χρώματα. Τα ορυκτά μας, δηλαδή τα κρυσταλλάκια μέσα στο πέτρωμα δεν έχουν πάντα το ίδιο μέγεθος ούτε το ίδιο σχήμα. Κάποια είναι πιο μικρά και κάποια πιο μεγάλα, κάποια είναι στρογγυλά, άλλα είναι τετράγωνα ή έχουν άλλο σχήμα. Τα πετρώματα είναι εύκολο να τα βρούμε γιατί είναι παντού γύρω μας, στα βουνά, στις παραλίες, στα ποτάμια.

3.3 *Διαδικασία*

Για τη διεξαγωγή της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί μας παραχώρησαν μια αίθουσα, ώστε τα παιδιά να συμμετέχουν στην έρευνα χωρίς να διασπάται η προσοχή τους από εξωτερικούς παράγοντες. Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν και εν συνεχεία αποκωδικοποιήθηκαν. Η διάρκεια κάθε συνέντευξης ήταν περίπου 20 έως 25 λεπτά.

Η έρευνα χωρίστηκε σε τέσσερις φάσεις. Η πρώτη φάση ήταν αυτή του προελέγχου, στην οποία χρησιμοποιήσαμε το έργο κατηγοριοποίησης που δόθηκε στους μαθητές μέσω ατομικών συνεντεύξεων. Προσπαθήσαμε να ανιχνεύσουμε τις αρχικές εννοιολογικές αναπαραστάσεις και κατηγοριοποιήσεις των παιδιών για τα ορυκτά και τα πετρώματα μέσα από το έργο κατηγοριοποίησης. Τα δείγματα των ορυκτών και των πετρωμάτων παρουσιάζονταν με τυχαία και όχι με σταθερή σειρά στα παιδιά. Ζητούσαμε από κάθε παιδί να φτιάξει κατηγορίες και να αιτιολογήσει τις κατηγοριοποιήσεις που έκανε.

Στη δεύτερη φάση απομακρύναμε τα δείγματα και πραγματοποιήσαμε τη διδακτική παρέμβαση κατά την οποία διαβάζαμε ένα κείμενο στα παιδιά που είχε πληροφορίες για τα ορυκτά και τα πετρώματα (βλ. Πίνακα 3). Παράλληλα για κάθε κατηγορία δείχναμε και κάποιες έγχρωμες φωτογραφίες στους συμμετέχοντες (δύο πετρώματα και δύο ορυκτά αντίστοιχα).

Μετά την παροχή της πληροφορίας ακολούθησε η τρίτη φάση, ο μεταέλεγχος, κατά τον οποίο θέλαμε να δούμε αν υπήρξε αλλαγή στις εννοιολογικές αναπαραστάσεις των παιδιών δίνοντας το ίδιο έργο κατηγοριοποίησης. Πιο συγκεκριμένα, περιμέναμε λίγα λεπτά και στη συνέχεια παρουσιάζαμε ξανά τα αντικείμενα στα παιδιά. Ζητήσαμε και πάλι με βάση το έργο κατηγοριοποίησης που είχαμε σχεδιάσει, να φτιάξουν κατηγορίες και να αιτιολογήσουν τις κατηγοριοποιήσεις τους.

Ύστερα από ένα μήνα, επιστρέψαμε στα ίδια σχολεία και διεξάγαμε τον καθυστερημένο μεταέλεγχο με το ίδιο δείγμα μαθητών. Χρησιμοποιήθηκαν οι ίδιες ερωτήσεις από το έργο κατηγοριοποίησης που δόθηκε στον μεταέλεγχο, και προστέθηκαν δύο καινούρια ορυκτά και δύο πετρώματα για να κάνουν κατηγορίες τα παιδιά, ενώ δε δόθηκε καμία επιπρόσθετη πληροφορία.

4. Αποτελέσματα

Στην ερώτηση 1 του προελέγχου, «έχεις ξαναδεί αυτά τα αντικείμενα;» η πλειονότητα (13 παιδιά) απάντησε ότι δεν έχει ξαναδεί αυτά τα αντικείμενα, ενώ υπήρχαν ακόμη πέντε παιδιά που ισχυρίστηκαν ότι τα έχουν δει στη θάλασσα και τέλος ένα παιδί που απάντησε ότι τα έχει δει στο βουνό. Στην ερώτηση «Μπορείς να μου πεις τι είναι;», η πλειονότητα (10 παιδιά) απάντησε ότι είναι πέτρες. Ωστόσο, υπήρχαν κι άλλες απαντήσεις όπως κοχύλια (1 παιδί) και πάγος (2 παιδιά) ενώ έξι παιδιά είπαν ότι δεν ξέρουν τι είναι.

Στην ερώτηση 2 «Θέλω να βάλεις μαζί τα αντικείμενα που πιστεύεις ανήκουν στην ίδια ομάδα», έξι παιδιά έφτιαξαν δύο μόνο κατηγορίες, ενώ τα υπόλοιπα περισσότερες από δύο. Στην ερώτηση 3 «γιατί τα έβαλες αυτά μαζί;», από τις απαντήσεις που δόθηκαν είδαμε ότι η πλειονότητα των παιδιών έφτιαξε κατηγορίες βασιζόμενες σε αρχές ομοιότητας· ορισμένες κατηγορίες έγιναν με βάση την ομοιότητα στο μέγεθος (7 παιδιά) και άλλες με βάση το χρώμα (6 παιδιά). Δύο παιδιά είπαν ότι τα αντικείμενα μίας κατηγορίας που έφτιαξαν μοιάζουν με πέτρες και τέσσερα παιδιά έδωσαν άσχετες απαντήσεις (π.χ. «τα έβαλα έτσι γιατί αυτά μένουν μέσα στη θάλασσα, ενώ αυτά μένουν έξω από τη θάλασσα»).

Στην ερώτηση 4 ζητήσαμε από τα παιδιά να φτιάξουν μόνο δύο ομάδες με τα αντικείμενα που είχαν μπροστά τους. Από το σύνολο νηπίων και προνηπίων μόνο το 14,3% των νηπίων μπόρεσε να φτιάξει δύο κατηγορίες και να τοποθετήσει στη μία τα ορυκτά και στην άλλη τα πετρώματα. Όμως ακόμη και αυτά τα παιδιά στην ερώτηση

5 δεν μπόρεσαν να αιτιολογήσουν τις δύο κατηγορίες που έφτιαξαν χρησιμοποιώντας κάποιο γεωλογικό κριτήριο. Η πλειονότητα τόσο των προνηπίων (60%) όσο και των νηπίων (85,7%) αιτιολόγησαν τις κατηγοριοποιήσεις τους με βάση την εξωτερική ομοιότητα των δειγμάτων (π.χ. «τα έβαλα έτσι γιατί έχουν το ίδιο σχήμα, τα άλλα τα έβαλα έτσι γιατί έχουν το ίδιο χρώμα»).

Στην ερώτηση 6 ρωτήσαμε τα παιδιά αν «Υπάρχει άλλος τρόπος να τα χωρίσεις σε δύο ομάδες;» και ποιος είναι αυτός, ενώ στην ερώτηση 7 ζητούσαμε να αιτιολογήσουν τις κατηγοριοποιήσεις τους. Η πλειονότητα των παιδιών δημιούργησε πάλι δύο κατηγορίες που στις περισσότερες περιπτώσεις δεν ακολουθούσαν τη διάκριση ορυκτών-πετρωμάτα και συνέχισε να αιτιολογεί βάσει κριτηρίων εξωτερικής ομοιότητας (χρώμα, μέγεθος, σχήμα).

Στην τελευταία ερώτηση ζητήσαμε ευθέως από τα παιδιά να διακρίνουν τα ορυκτά από τα πετρώματα. Τα αποτελέσματα σχολιάζονται συνολικά και όχι ανά ηλικιακή ομάδα γιατί και οι απαντήσεις των μαθητών δεν σημείωσαν διαφοροποιήσεις ως προς την ηλικία. Το 58% δεν μπορεί να διακρίνει τα ορυκτά από τα πετρώματα. Πιο συγκεκριμένα τα παιδιά τοποθετούσαν στην ίδια κατηγορία ορυκτά και πετρώματα χωρίς να φαίνεται ότι μπορούν να κάνουν μία συστηματική διάκριση ανάμεσα στις δύο κατηγορίες. Ένα μικρό ποσοστό παιδιών (16%) διακρίνει τα ορυκτά από τα πετρώματα αλλά κάνει ένα λάθος στην κατηγοριοποίηση, τοποθετώντας ένα ορυκτό στην κατηγορία των πετρωμάτων ή το αντίστροφο. Μόνο το 26% των παιδιών μπόρεσε να κάνει τη διάκριση χωρίς να κάνει ούτε ένα λάθος (βλ. Πίνακα 4) ενώ μόνο το 5% αιτιολόγησε αυτή τη διάκριση με βάση στοιχεία γεωλογικών κριτηρίων λέγοντας «αυτά είναι μαζί γιατί έχουν μέσα αυτά που γυαλίζουν , ενώ τα άλλα δεν έχουν» (βλ. Πίνακα 5).

Οι τελευταίες ερωτήσεις του προελέγχου ήταν αυτές που χρησιμοποιήθηκαν και στους δύο μεταελέγχους. Οπότε, κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων θελήσαμε να συγκρίνουμε τις απαντήσεις των μαθητών μετά την παροχή της πληροφορίας σχετικά με τα ορυκτά και τα πετρώματα με τις απαντήσεις τους στον προέλεγχο. Βλέπουμε ότι τα ποσοστά αλλάζουν μετά την παροχή της πληροφορίας στα παιδιά. Ειδικότερα, αυξάνεται κατά πολύ το ποσοστό των παιδιών που πραγματοποιούν σωστό διαχωρισμό ανάμεσα σε ορυκτά και πετρώματα και φτάνει το 68% έναντι του 26% που υπήρχε στην αρχή, ενώ υπάρχει και ένα μικρό ποσοστό παιδιών (11%) που ενώ διαχωρίζουν ορυκτά από πετρώματα κάνουν ένα μόνο λάθος στην κατηγοριοποίησή τους. Αυτή η βελτίωση παρέμεινε σε υψηλό ποσοστό 42% και κατά

τον καθυστερημένο μεταέλεγχο, κατά τον οποίον είχαμε προσθέσει σε κάθε κατηγορία δύο καινούρια δείγματα, γεγονός το οποίο δείχνει ότι οι μαθητές μετέφεραν τις πληροφορίες που έλαβαν και σε επιπλέον περιπτώσεις ορυκτών και πετρωμάτων. Τέλος, εδώ θα πρέπει να αναφέρουμε ότι μία προσεκτική ματιά στα αποτελέσματα από τον καθυστερημένο μεταέλεγχο έδειξε ότι οι μαθητές που κυρίως φαίνεται να επιστρέφουν στις αρχικές τους αναπαραστάσεις και δεν διαχωρίζουν πλήρως πετρώματα από ορυκτά είναι τα προνήπια.

Πίνακας 4: Ποσοστά απαντήσεων στην ερώτηση «Αν σου έλεγα να βάλεις σε μία ομάδα τα ορυκτά και σε μία άλλη τα πετρώματα, πώς θα τα χώριζες;»

Είδος απάντησης	Προέλεγχος	Μεταέλεγχος	Καθυστερημένος Μεταέλεγχος
Διαχωρισμός σε ορυκτά - πετρώματα	26%	68%	42%
Διαχωρισμός σε ορυκτά - πετρώματα + ένα λάθος μόνο	16%	11%	11%
Αδυναμία διαχωρισμού ορυκτών - πετρωμάτων	58%	26%	47%

Ακολουθούν τα αποτελέσματα που σχετίζονται με τις αιτιολογήσεις που δώσανε τα παιδιά για το διαχωρισμό που πραγματοποίησαν όταν έφτιαξαν την ομάδα των πετρωμάτων και την ομάδα των ορυκτών.

Πίνακας 5: Ποσοστά % στην ερώτηση «Μπορείς να μου πεις γιατί τα χώρισες έτσι;»

Είδος απάντησης	Προέλεγχος	Μεταέλεγχος	Καθυστερημένος Μεταέλεγχος
Αιτιολογεί βάσει γεωλογικών κριτηρίων (π.χ. κρυσταλλικότητα)	5%	47%	16%
Αιτιολογεί βάσει κριτηρίων εξωτερικής ομοιότητας (π.χ. χρώμα)	74%	32%	47%
Δίνει άσχετη αιτιολόγηση	21%	21%	37%

Ενώ κατά τον προέλεγχο το 74% των μαθητών αιτιολογεί το διαχωρισμό ορυκτών – πετρωμάτων με κύριο κριτήριο την εξωτερική ομοιότητα και μόνο το 5% των παιδιών φαίνεται να χρησιμοποιεί γεωλογικά κριτήρια, στον μεταέλεγχο (αμέσως μετά την παροχή της πληροφορίας) αυξάνεται κατά πολύ το ποσοστό των παιδιών που αναγνωρίζουν τη διαφορά μεταξύ ορυκτών και πετρωμάτων και αιτιολογούν τις κατηγορίες τους με βάση γεωλογικά κριτήρια (47%). Αυτή η βελτίωση φαίνεται να χάνεται στον καθυστερημένο μεταέλεγχο, αφού μόνο το 16% αιτιολογεί στη βάση γεωλογικών κριτηρίων. Ενδεχομένως να μην χάνεται η κατανόησή τους για τα γεωλογικά κριτήρια, δεδομένου ότι κατηγοριοποιούν σωστά ορυκτά και πετρώματα όπως είδαμε παραπάνω (βλ. Πίνακα 4). Ίσως λόγω του νεαρού της ηλικίας να μην διαθέτουν τη γλωσσική ευελιξία που απαιτείται ώστε να αιτιολογήσουν στη βάση γεωλογικών κριτηρίων ένα μήνα μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Στην ερώτηση 3 του μεταελέγχου «Μπορείς να μου πεις τι είναι αυτό (δείχνουμε ένα συγκεκριμένο ορυκτό που βρίσκεται μέσα στο πέτρωμα);», τα νήπια και τα προνήπια έδωσαν σωστή απάντηση (ορυκτό ή κρύσταλλος) ενώ στην ερώτηση «Τελικά διαφέρει αυτό (ορυκτό) από αυτό (πέτρωμα);», η πλειονότητα των νηπίων αιτιολόγησε με βάση γεωλογικά κριτήρια (κρυσταλλικότητα, συσσωμάτωση ορυκτών), ενώ τα προνήπια χρησιμοποίησαν και πάλι κριτήρια ομοιότητας όπως στον προέλεγχο.

Τέλος, εντάξαμε τα παιδιά σε μοντέλα με βάση τις απαντήσεις στο σύνολο των ερωτήσεων και για τις τρεις φάσεις της έρευνας. Παρατηρούμε ότι η πλειονότητα των παιδιών (ποσοστό 57,9%) δε διαχωρίζει σωστά ούτε αιτιολογεί ορθά κατά τον προέλεγχο. Ένα μικρό μόνο ποσοστό (26,3%) κατηγοριοποιεί σωστά αλλά παρόλα αυτά οι αιτιολογήσεις βασίζονται σε κριτήρια εξωτερικής ομοιότητας (κυρίως το χρώμα). Ένα 15,8% των παιδιών προχώρησε στη δημιουργία δύο κατηγοριών ωστόσο δε μπορούσε ούτε να αναγνωρίσει και να υποδείξει σωστά τις δύο αυτές κατηγορίες ούτε να τις αιτιολογήσει αξιοποιώντας γεωλογικά κριτήρια. Το ποσοστό των παιδιών που διέκριναν πλήρως τα ορυκτά από τα πετρώματα και ταυτοχρόνως αιτιολόγησαν τη διάκριση αυτή με βάση γεωλογικά κριτήρια είναι μηδενικό. Αμέσως μετά την παροχή της πληροφορίας παρουσιάζεται μεγάλη αύξηση στο ποσοστό των παιδιών που κατηγοριοποιούν βασιζόμενα στη διάκριση ορυκτών - πετρωμάτων (δύο πρώτες κατηγορίες) τόσο στον μεταέλεγχο (συνολικά 79%) όσο και στον καθυστερημένο μεταέλεγχο (συνολικά 31,6%). Επίσης ένα υψηλό ποσοστό παιδιών στον μεταέλεγχο

αιτιολογεί την απάντησή του με βάση γεωλογικά κριτήρια (47,4%). Αυτή η ικανότητα αιτιολόγησης φαίνεται να περιορίζεται στον καθυστερημένο μεταέλεγχο αφού το 21,1% των μαθητών χρησιμοποιούν γεωλογικά κριτήρια για να αιτιολογήσουν τις κατηγοριοποιήσεις τους.

Πίνακας 6: Μοντέλα κατηγοριοποίησης κατά τον προέλεγχο-μεταέλεγχο-καθυστερημένο μεταέλεγχο με βάση τις ερωτήσεις κατηγοριοποίησης και αιτιολόγησης

Είδος απάντησης	Προέλεγχος	Μεταέλεγχος	Καθυστερημένος Μεταέλεγχος
Διαχωρισμός σε ορυκτά-πετρώματα & αιτιολόγηση βάσει γεωλογικών κριτηρίων	0%	47,4%	21,1%
Διαχωρισμός σε ορυκτά-πετρώματα & αιτιολόγηση βάσει κριτηρίων εξωτερικής ομοιότητας	26,3%	31,6%	10,5%
Διαχωρισμός σε ορυκτά-πετρώματα & αδυναμία αιτιολόγησης & αναγνώρισης ορυκτών-πετρωμάτων	15,8%	0%	21,1%
Αδυναμία διάκρισης ορυκτών – πετρωμάτων & άσχετη αιτιολόγηση	57,9%	21,1%	47,4%

5. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων, παρατηρούμε ότι τα παιδιά δεν αναγνωρίζουν τη διαφορά που υπάρχει ανάμεσα στα ορυκτά και τα πετρώματα, πριν λάβουν την οποιαδήποτε πληροφορία από τον εκπαιδευτικό. Επίσης, κατηγοριοποιούν τα ορυκτά και τα πετρώματα με βάση το χρώμα, το μέγεθος, και το σχήμα. Διαχωρίζουν δηλαδή τα φυσικά σώματα που έχουν μπροστά τους χρησιμοποιώντας κριτήρια που στηρίζονται σε κάποια εξωτερική ομοιότητα, πράγμα που επιβεβαιώνει την πρώτη ερευνητική υπόθεση της παρούσας εργασίας, αλλά και άλλες προηγούμενες έρευνες στο χώρο της γνωστικής ανάπτυξης και των κατηγοριοποιήσεων (Francek 2013· Sloutsky & Fisher 2004· Vosniadou & Skopeliti 2005).

Μετά την παροχή της πληροφορίας, οι μαθητές φαίνεται ότι αντιλαμβάνονται τη διαφορά μεταξύ ορυκτών και πετρωμάτων και μάλιστα η πλειονότητα των παιδιών είναι σε θέση να αναγνωρίσει την ύπαρξη των διαφορετικών ορυκτών μέσα στο πέτρωμα. Αυτό βεβαιώνεται, καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών μπορούσε και υποδείκνυε συγκεκριμένα ορυκτά στα διαφορετικά πετρώματα που παρατηρούσαν. Επίσης, στο μεταέλεγχο που έγινε αμέσως μετά τον προέλεγχο τα παιδιά έδιναν αιτιολογήσεις στηριζόμενα σε γεωλογικά κριτήρια (κρυσταλλικότητα, συσσωμάτωση ορυκτών). Το εύρημα αυτό στηρίζει τη δεύτερη υπόθεση της έρευνας μας και είναι σε συμφωνία με άλλες έρευνες που υποστηρίζουν ότι αν οι μαθητές λάβουν την κατάλληλη πληροφορία σχετικά με τα χαρακτηριστικά και τις ιδιότητες των εννοιών, προχωρούν σε οντολογικές αλλαγές και αναδιαμορφώνουν τις αρχικές τους αντιλήψεις (Σκοπελίτη & Βοσνιάδου 2011).

Από τον καθυστερημένο μεταέλεγχο φαίνεται ότι τα προνήπια επιστρέφουν στις αρχικές εννοιολογικές τους αναπαραστάσεις και κατηγοριοποιήσεις. Ορισμένα νήπια αναγνωρίζουν κατευθείαν ορυκτά και πετρώματα και διαχωρίζουν σωστά και τα καινούρια δείγματα της κάθε κατηγορίας. Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι ένα ποσοστό των παιδιών κατηγοριοποιεί σωστά ορυκτά και πετρώματα αλλά κάνει λάθος στην αιτιολόγηση που μάλλον οφείλεται σε περιορισμούς της γλωσσικής τους ανάπτυξης.

Συνοψίζοντας με την κατάλληλη διδακτική παρέμβαση που περιλαμβάνει πληροφορίες κατηγοριοποίησης οι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν τις επιστημονικές πληροφορίες από το πεδίο της Γεωλογίας και να τις χρησιμοποιήσουν για τη δημιουργία αντίστοιχων εννοιολογικών αναπαραστάσεων. Στο σύγχρονο νηπιαγωγείο, όμως, δε δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στη διδασκαλία εννοιών της Γεωλογίας με το φόβο ότι οι πληροφορίες αυτές είναι πέρα από το γνωστικό επίπεδο των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Κρίνεται σκόπιμη η ένταξη κι άλλων ανάλογων εννοιών και στην προσχολική εκπαίδευση καθώς η δημιουργία κατάλληλων εννοιολογικών γεωλογικών αναπαραστάσεων από νωρίς θα διευκολύνει τη μάθηση επιστημονικών γεωλογικών πληροφοριών.

Βιβλιογραφία

Carey, S. (1985). *Conceptual Change in Childhood*. Cambridge, MA: Bradford Books, MIT Press.

Chi, M.T.H. (2013). Two kinds and four sub-types of misconceived knowledge, ways to change it and the learning outcomes. In S. Vosniadou (Ed.), *International Handbook of Research on Conceptual Change* (pp. 49-70). New York: Routledge.

Eysenk, M.W. & Keane, M.T. (2000). *Cognitive Psychology. A Student's Handbook* (4th Edition). Psychology Press Ltd, UK.

Francek, M. (2013). A Compilation and Review of over 500 Geoscience Misconceptions. *International Journal of Science Education*, 35(1), 31-64.http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09500693.2012.736644

Hirschfeld, L.A. (2001). On a folk theory of society: Children, evolution, and mental representations of social groups. *Personality and Social Psychology*, 5, 107-117.

Inagaki, K. & Hatano, G. (2002). *Young children's naïve thinking about the biological world*. Philadelphia, PA: Psychology Press

Καταγάς, Χ. & Καταγά – Τσώλη, Π. (2003). *Γενική Ορυκτολογία*. Πάτρα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Πατρών.

Keil, F.C. (1994). The birth and nurturance of concepts by domains: The origins of concepts of living things. In L.A. Hirschfeld & S.A Gelman (Eds.), *Mapping the mind: Domain specificity in cognition and culture* (pp.234-254). New York: Cambridge University Press.

Medin, D.L. & Rips, L.J. (2005). Concepts and categories: memory, meaning, and metaphysics. In Holyoak, K.J. & Morrison, R.G. (Eds.) *Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning* (pp. 37–72). Cambridge: Cambridge University Press.

Rosch, E., & Mervis, C.B. (1975). Family resemblances: Studies in the internal structure of categories. *Cognitive Psychology,* 7, 573-605.

Siegler, R.S. (1981). Developmental sequences within and between concepts. *Monographs of the Society for Research in Child Development,* 46 (2, Whole No.189).

Siegler, R.S., & Alibali, M.W. (2022). *Η ανάπτυξη της σκέψης των παιδιών*. Ε. Σκοπελίτη, Ν. Κυριακοπούλου, Α. Καρούσου,& Σ. Βοσνιάδου (Επιμ), Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Σκοπελίτη, Ε. & Βοσνιάδου, Σ. (2011). Τα ανατρεπτικά κείμενα και η πληροφορία κατηγοριοποίησης ως παράγοντες προώθησης της εννοιολογικής αλλαγής. *ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ,* 18(4), 421-439.

Sloutsky, V. M. & Fisher, A.V. (2004). Induction and Categorization in Young Children: A Similarity-Based Model. *Journal of Experimental Psychology: General,* 133(2), 166-188.

Vosniadou, S. & Skopeliti, I. (2005). Developmental Shifts in Children's Categoriszations of the Earth. In B. G. Bara, L. Barsalou, & M. Bucciarelli (Eds.), *Proceedings of the XXVII Annual Conference of the Cognitive Science Society* (pp. 2325-2330). Mahwah NI: Lawrence Erlbaum Associates

Vosniadou, S., Vamvakoussi, X. & Skopeliti, I. (2008). The framework theory approach to the problem of conceptual change. In S. Vosniadou (Ed.), *International Handbook of Research on Conceptual Change* (pp.3-34). New York: Routledge.

Vosniadou, S. & Skopeliti, I. (2014). Conceptual change from the framework theory side of the fence. *Science & Education*, 23, 1427–1445.

Wellman, H.M. & Gelman, S.A. (1998). Knowledge acquisition in foundational domains. In D. Kuhn & R.S. Siegler (Eds), *Handbook of child psychology: Vol. 2. Cognition, perception, & language*. New York: Wiley.

Χατζηπαναγιώτου, Κ.Γ. (2004). *Πετρογραφία Ι.* Πάτρα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Πατρών.

Αξιοποίηση των αισθητήρων των smartphones ως δομικό κομμάτι των πειραμάτων Φυσικής: Το παράδειγμα του επιταχυνσιόμετρου

Παρασκευή Χριστονάση
Υποψήφια Διδάκτωρ, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, p.christonasi@uoi.gr

Κωνσταντίνος Θ. Κώτσης
Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, kkotsis@uoi.gr

Περίληψη
Η εργασία διερευνά κατά πόσο η συμβολή μίας διδακτικής παρέμβασης σχετικής με τη σύνδεση επιτάχυνσης και ταχύτητας επηρεάζει την καλύτερη κατανόηση των ειδών της κίνησης —ευθύγραμμης ομαλής και ευθύγραμμα ομαλά μεταβαλλόμενης— από 71 μαθητές/τριες της Στ' τάξης του Δημοτικού, με τη βοήθεια αισθητήρων που διαθέτουν τα smartphones και της εφαρμογής Phyphox. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ένα three-tier test, το οποίο δόθηκε στους/στις μαθητές/τριες πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση που υλοποιήθηκε. Ακολούθησαν η ανάλυση των απαντήσεων του τριπλού επιπέδου ερωτηματολογίου που δόθηκε και η κατάταξη των απαντήσεων σε 7 κατηγορίες. Βάσει των κατηγοριών αυτών βρέθηκε το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών/τριών και η ζώνη μαθησιακού κινδύνου τους, που μπορούν να αξιοποιηθούν κατάλληλα από τους/τις εκπαιδευτικούς ώστε να οικοδομηθεί η μαθησιακή διαδικασία γύρω από τις ανάγκες και τις ελλείψεις των μαθητών/τριών. Μάλιστα, προέκυψε πως η συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση συνέβαλε σημαντικά στην τροποποίηση των εναλλακτικών ιδεών των μαθητών/τριών πάνω στο συγκεκριμένο θέμα.

Λέξεις-κλειδιά: Phyphox, αισθητήρες, επιταχυνσιόμετρο, είδη κίνησης

0. Εισαγωγή

Η ανάπτυξη της τεχνολογίας και της επιστήμης είναι τόσο ραγδαία που επηρεάζει τις εξελίξεις σε διάφορους τομείς, όπως αυτόν της εκπαίδευσης. Η προσαρμογή της τεχνολογίας στην εκμάθηση της Φυσικής εφαρμόζεται ελάχιστα σε σχολικές μονάδες λόγω μηδαμινών υποδομών και εργαστηριακών εγκαταστάσεων. Αυτό ενισχύεται

από στοιχεία και παρατηρήσεις σε σχολεία που αναδεικνύουν το μειωμένο ενδιαφέρον συμμετοχής των μαθητών/τριών στο μάθημα της Φυσικής (Bura et al. 2022). Από την άλλη, η διεξαγωγή πειραμάτων είναι κεντρικό χαρακτηριστικό του μαθήματος, ενώ η σημαντικότητα διεξαγωγής τους θεωρείται αυτονόητη εδώ και δεκαετίες. Οι πειραματικές δραστηριότητες που μπορούν να πραγματοποιηθούν στο πλαίσιο του μαθήματος της Φυσικής συμβάλλουν στην απόκτηση, ενσωμάτωση και οικοδόμηση γνώσης με ενδιαφέροντα και φιλικό τρόπο (Catalina et al. 2017). Επομένως, οι πειραματικές εργαστηριακές δραστηριότητες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Τα κινητά χρησιμοποιούνται όλο και πιο συχνά ως εργαλεία για τη λήψη και καταγραφή μετρήσεων σε πειράματα Φυσικής τόσο σε σχολικές τάξεις όσο και σε πανεπιστημιακά εργαστήρια. Συνήθως, είναι εξοπλισμένα με πληθώρα αισθητήρων που χρησιμοποιούνται από εφαρμογές ώστε να παράγουν δεδομένα και να προσφέρουν άμεση οπτική παρατήρηση. Παρότι έχει πραγματοποιηθεί πληθώρα πειραματικών διατάξεων για έννοιες της ακουστικής, της μηχανικής και του ηλεκτρομαγνητισμού (Dromey et al. 2018· Minkin & Sikes 2022· Namchanthra & Puttharugsa 2021), η αποτελεσματικότητα χρήσης τέτοιου είδους εργαλείων με συμμετέχοντες/ουσες μαθητές/τριες δεν έχει διερευνηθεί σημαντικά (Nuryantini et al. 2021· Zapana & Córdova-Martínez 2020). Συνεπώς, σκοπός της εργασίας είναι η διερεύνηση της επίδρασης χρήσης του επιταχυνσιόμετρου ως δομικό κομμάτι μιας πειραματικής διάταξης στην κατανόηση εννοιών Φυσικής και στην οικοδόμηση της μαθησιακής διαδικασίας γύρω από την αλληλεπίδραση με τις οπτικοποιημένες μετρήσεις που προέκυψαν.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1 Phyphox

Το 2016, στο πλαίσιο ενός μαθήματος πειραματικής φυσικής για πρωτοετείς φοιτητές/τριες του Πανεπιστημίου RWTH Aachen, ο φυσικός Sebastian Staacks δημιούργησε την εφαρμογή Phyphox. Πρόκειται για μία εφαρμογή Φυσικής, η οποία χρησιμοποιεί τους αισθητήρες που βρίσκονται στα smartphones ως όργανα μέτρησης σε πειράματα Φυσικής. Μάλιστα, έχει εγκατεστημένες προσομοιώσεις που μπορούν να χρησιμοποιηθούν εύκολα ως μέσα εκμάθησης εννοιών της Φυσικής (Kuhn & Vogt 2013).

Από τις μετρήσεις που καταγράφονται, παράγονται δεδομένα έγκυρα και αξιόπιστα που παρουσιάζονται σε πραγματικό χρόνο, χωρίς να απαιτείται η ανάλυση αρχείων της μορφής υπολογιστικού φύλλου με πρωτογενή δεδομένα (Pierratos & Hariton 2020). Επιπλέον, τα δεδομένα παρουσιάζονται σε μορφή ευανάγνωστων γραφημάτων και είναι εξοπλισμένα με καινοτόμα χαρακτηριστικά, που τα κάνει ιδανικά για χρήση σε τάξη (Götze et al. 2017). Ως αποτέλεσμα, τα πειράματα γίνονται πιο προσιτά στους/στις μαθητές/τριες, οι οποίοι/ες μπορούν εύκολα και με απλές μεθόδους να ελέγξουν την πορεία αυτών εξ αποστάσεως (Staacks et al. 2018). Αυτό καθιστά την εφαρμογή Phyphox ως την πλέον χρήσιμη εφαρμογή πειραμάτων Φυσικής, ικανή για επίλυση προβλημάτων στην εκμάθηση εννοιών της Φυσικής και στην τροποποίηση εναλλακτικών ιδεών από μεριάς των μαθητών/τριών.

Εικόνα 1: Περιεχόμενα της εφαρμογής Phyphox

Εκτός των άλλων, η εφαρμογή παρέχει και άλλες δυνατότητες στους/στις χρήστες/τριές της. Είναι ανοιχτού κώδικα εφαρμογή που μπορεί να τροποποιηθεί από τον/την χρήστη/τρια και να προσαρμοστεί στις δικές του/της ιδέες. Ωστόσο, είναι έτσι σχεδιασμένη για τις κατηγορίες πειραμάτων που περιέχει, ώστε να ορίζει ποιοι αισθητήρες θα χρησιμοποιούνται ως πηγή δεδομένων, ποιες μαθηματικές πράξεις θα εφαρμοστούν στα δεδομένα και πώς θα παρουσιαστούν στον/στην χρήστη/τρια (Staacks 2021).

1.2 Επιταχυνσιόμετρο

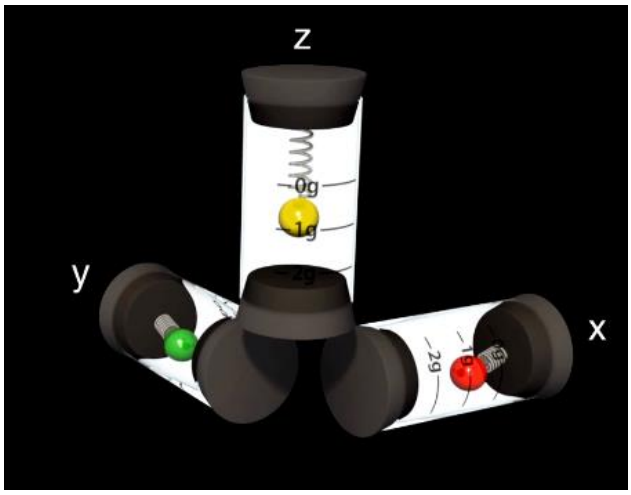
Το επιταχυνσιόμετρο είναι μια ηλεκτρομηχανική συσκευή που μετρά τη δύναμη της επιτάχυνσης που προκαλείται από κίνηση ή από τη βαρύτητα ή από δόνηση (Sharma 2020). Αυτές οι δυνάμεις μπορεί να είναι στατικές, όπως η δύναμη της βαρύτητας, η οποία επιτρέπει τον ορισμό της γωνίας απόκλισης του μετρούμενου αντικειμένου από τον κάθετο, ή δυναμικές ως αποτέλεσμα κραδασμών, κίνησης, χτυπήματος ή δόνησης μικρού πλάτους και χαμηλής συχνότητας, τα οποία ανέρχονται σε μερικά Hz. (Transfer Multisort Elektronik 2020).

Η λειτουργία του στηρίζεται στην ύπαρξη μίας αδρανούς μάζας προσαρτημένης σε ένα κινητό, ελαστικό στοιχείο, το οποίο στερεώνεται σε ένα ακίνητο μέρος, όπως φαίνεται στην Εικόνα 2. Επιπλέον, χρησιμοποιείται ένας αποσβεστήρας με σκοπό την καταστολή της εκάστοτε ταλάντωσης του βάρους. Σε περίπτωση κίνησης, περιστροφής, κλίσης του αντικειμένου που διαθέτει το επιταχυνσιόμετρο, η μάζα αντιδρά στη δύναμη της αδράνειας με αναλογικό τρόπο. Ένας ειδικός αισθητήρας καταγράφει τη μετατόπιση της αδρανούς μάζας από τη θέση ισορροπίας και ύστερα το βάρος επιστρέφει στην αρχική του θέση. Τα δεδομένα που λαμβάνονται μετατρέπονται σε ηλεκτρικό σήμα και υπολογίζονται οι αλλαγές στη φυσική κατάσταση του αντικειμένου χάρη στην επεξεργασία τους από λογισμικά και ηλεκτρονικά μέσα (Maccase 2021).

Εικόνα 2: Σχηματική αναπαράσταση ενός απλού επιταχυνσιόμετρου

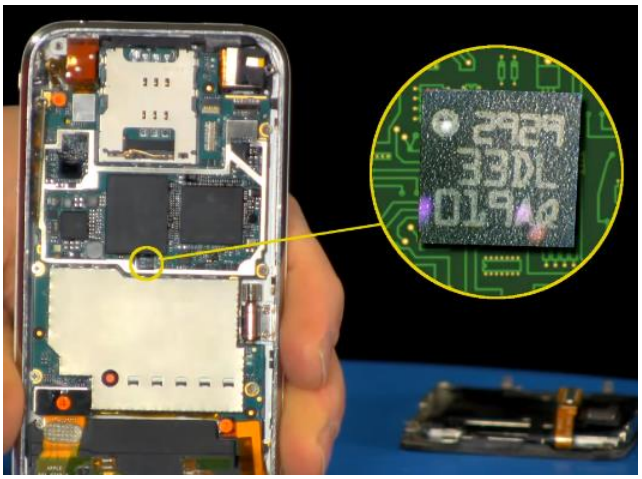
Βέβαια, για τη λήψη σωστών δεδομένων χρειάζονται τρεις τέτοιοι αισθητήρες, ώστε να υπολογιστεί η θέση ενός αντικειμένου στον τρισδιάστατο χώρο, όπως παρουσιάζεται στην Εικόνα 3 (Maccase 2021).

Εικόνα 3: Σχηματική αναπαράσταση τριδιάστατου επιταχυνσιομέτρου



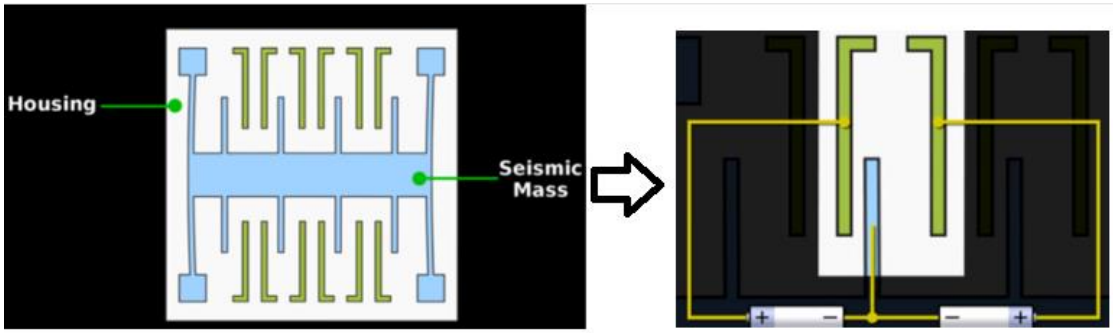
Ωστόσο, στις φορητές συσκευές ο αισθητήρας που χρησιμοποιείται είναι ένα μικρό τσιπ που περιέχει την αδρανή μάζα (Εικόνα 4) και έχει αντίστοιχο τρόπο λειτουργίας.

Εικόνα 4: Αισθητήρας επιτάχυνσης σε smartphone



Κάθε φορά που η συσκευή και αντίστοιχα η αδρανής μάζα επιταχύνονται, αλλάζει η θέση τους στον χώρο και λαμβάνονται δεδομένα για την αλλαγή της τοποθεσίας. Η διαδικασία επιτυγχάνεται με τη μεταβολή της χωρητικότητας των πυκνωτών που διαθέτει. Όταν το κινητό επιταχύνεται προς μία συγκεκριμένη κατεύθυνση, τότε η μπλε διάταξη δονείται (Εικόνα 5), μεταβάλλοντας την απόσταση των οπλισμών των πυκνωτών που σχηματίζουν τα φύλλα του πυριτίου. Η μετακίνηση μεταβάλλει τη χωρητικότητα, άρα και το ηλεκτρικό φορτίο του πυκνωτή, προκαλώντας μεταβολή ηλεκτρικού ρεύματος (Allain 2018).

Εικόνα 5: Πυκνωτής



Τα επιταχυνσιόμετρα παρουσιάζουν ποικιλία ως προς τις χρήσεις τους στα κινητά τηλέφωνα. Χάρη σε αυτά γίνεται προσαρμογή του προσανατολισμού της οθόνης και εναλλαγή από οριζόντιο προσανατολισμό σε κατακόρυφο και το αντίστροφο, για καλύτερη προβολή μίας εφαρμογής. Αυτή η εναλλαγή είναι υπεύθυνη για τη βελτίωση της προβολής φωτογραφιών και την περιήγηση στο διαδίκτυο (Sharma 2020). Επιπλέον, γίνεται μέτρηση της επιτάχυνσης της βαρύτητας και των αλλαγών της, υπολογίζονται αποστάσεις και εντοπίζονται δονήσεις. Τέλος, χρησιμοποιείται ως βηματόμετρο σε αθλητικές εφαρμογές και εφαρμογές φυσικής κατάστασης.

1.3 Ευθύγραμμα ομαλή και μεταβαλλόμενη κίνηση

Λέγοντας ευθύγραμμη κίνηση εννοούμε την κίνηση κατά μήκος μίας ευθείας γραμμής που μπορεί να περιγραφεί μαθηματικά χρησιμοποιώντας μόνο μία χωρική διάσταση. Η γραμμική κίνηση διακρίνεται σε δύο κατηγορίες: την ευθύγραμμη ομαλή κίνηση, που χαρακτηρίζεται από σταθερή ταχύτητα και την ευθύγραμμα μεταβαλλόμενη κίνηση, στην οποία η ταχύτητα είναι μεταβλητή. Η κίνηση ενός σώματος κατά μήκος μίας γραμμής μπορεί να περιγραφεί από τη θέση συναρτήσει του χρόνου (Linear Motion 2023).

Στην ευθύγραμμη ομαλή κίνηση, το κινητό σε ίσους χρόνους διανύει ίσες μετατοπίσεις σε ευθεία γραμμή. Επομένως, η ταχύτητα, που εκφράζει τον ρυθμό μεταβολής της θέσης ενός σώματος στη μονάδα του χρόνου, παραμένει σταθερή. Από την άλλη, η επιτάχυνση, που εκφράζει τον ρυθμό μεταβολής της ταχύτητας ενός σώματος στη μονάδα του χρόνου, θα είναι μηδενική.

Στην ευθύγραμμα μεταβαλλόμενη ταχύτητα, η επιτάχυνση ενός σώματος παραμένει σταθερή σε σχέση με τον χρόνο και οι μεταβολές των ταχυτήτων είναι ανάλογες των χρονικών διαστημάτων. Επιπλέον, η ευθύγραμμα μεταβαλλόμενη

κίνηση διακρίνεται σε ευθύγραμμα ομαλά επιταχυνόμενη κίνηση και σε ευθύγραμμα ομαλά επιβραδυνόμενη κίνηση. Στην πρώτη περίπτωση, η μεταβολή της ταχύτητας οδηγεί σε αύξηση του μέτρου της και ταχύτητα και επιτάχυνση έχουν την ίδια κατεύθυνση, ενώ στη δεύτερη περίπτωση οδηγεί σε μείωση του μέτρου της και ταχύτητα και επιτάχυνση έχουν αντίθετες κατευθύνσεις.

1.4 Three-tier test

Το three-tier test είναι ένα τριπλού επιπέδου τεστ που ελέγχει την κατανόηση εννοιών από τους/τις μαθητές/τριες, αλλά και τη βεβαιότητά τους για την κατανόηση αυτή. Ακολουθώντας την πρόταση των Peşman και Eryilmaz (2010) σε συνδυασμό με αυτή των Buzzo και Montecinos (2014), κάθε ερώτηση διακρίνεται σε τρία επίπεδα, συνδυάζοντας τον μεταγνωστικό τρόπο των βαθμών βεβαιότητας με τον προσδιορισμό των κινδύνων μάθησης. Στο πρώτο επίπεδο, περιγράφεται μία συνθήκη, με τη βοήθεια σχήματος όπου χρειάζεται, και ακολουθεί σχετική ερώτηση. Δίνονται εναλλακτικές απαντήσεις για τη γνωστικού περιεχομένου ερώτηση. Στο δεύτερο επίπεδο, ζητείται από τους/τις μαθητές/τριες να επιλέξουν μία από τις εναλλακτικές που δίνονται ώστε να αιτιολογηθεί η απάντηση του πρώτου επιπέδου. Σημαντικό είναι να δίνονται αληθοφανείς εναλλακτικές επιλογές που βασίζονται σε σχετικά λάθη μαθητών/τριών, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, και δεν μπορούν να αποκλειστούν εύκολα από τον/την μαθητή/τρια (Al-Rukban 2006˙ Crisp & Palmer 2007˙ Lowe 1991). Τέλος, στο τρίτο επίπεδο ζητείται η επιλογή από κλίμακα (καθόλου σίγουρος/η, σχετικά σίγουρος/η, απόλυτα σίγουρος/η) για τον προσδιορισμό του επιπέδου βεβαιότητας για τις απαντήσεις στα δύο προηγούμενα επίπεδα.

Στη συνέχεια, δίνονται βαθμολογίες για κάθε περίπτωση απάντησης, όπως φαίνεται στον Πινακα 1.

Πίνακας 1: Περιγραφή και εξήγηση της αξιολόγησης για την ανάλυση κινδύνου μάθησης

	Ερώτηση γνωστικού επιπέδου	Αιτιολόγηση απάντησης	Βαθμός βεβαιότητας
Τιμές ανάλυσης και ανίχνευση μαθησιακού κινδύνου	0: Λανθασμένη απάντηση	0: Λανθασμένη απάντηση	0: Καθόλου σίγουρος/η
	1: Σωστή απάντηση	1: Σωστή απάντηση	1: Σχετικά σίγουρος/η
			2: Απόλυτα σίγουρος/η

Οι παραπάνω βαθμολογίες και οι πιθανοί συνδυασμοί όλων αυτών δίνουν 12 κατηγορίες απαντήσεων. Σε καθεμία δίνεται ένας κωδικός, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2: Περιγραφή και κωδικοί των κατηγοριών απάντησης

Ερώτηση γνωστικού επιπέδου	Αιτιολόγηση απάντησης	Βαθμός βεβαιότητας	Κωδικός	Περιγραφή κατηγορίας
0	0	2	-6	Υψηλός βαθμός βεβαιότητας σε λανθασμένη απάντηση δείχνει την καθιέρωση εναλλακτικής ιδέας.
0	0	1	-5	Μεσαίος βαθμός βεβαιότητας σε λανθασμένη απάντηση δείχνει την καθιέρωση εναλλακτικής ιδέας.
0	0	0	-4	Ουδέτερη κατηγορία. Δείχνει είτε αβεβαιότητα για την απάντηση, είτε απουσία κάποιας απάντησης.
0	1	0	-3	Λανθασμένα αρνητική (λανθασμένη απάντηση με σωστή δικαιολόγηση) με χαμηλό βαθμό βεβαιότητας. Πρέπει να διερευνηθεί γιατί

				δεν έχει σωστή απάντηση παρά το καλό επίπεδο γνώσης.
0	1	1	-2	Λανθασμένα αρνητική με μεσαίο βαθμό βεβαιότητας δείχνει ότι υπάρχει η απαραίτητη γνώση, αλλά ανικανότητα στην εύρεση της σωστής απάντησης.
0	1	2	-1	Λανθασμένα αρνητική με υψηλό βαθμό βεβαιότητας δείχνει ότι υπάρχει σιγουριά στον συλλογισμό αλλά δεν μπορεί να μεταφερθεί σε σωστή απάντηση.
1	0	0	1	Λανθασμένα θετική (σωστή απάντηση, λανθασμένη δικαιολόγηση) με αβεβαιότητα δείχνει ότι απαντήθηκε στην τύχη.
1	0	1	2	Λανθασμένα θετική με μεσαίο βαθμό βεβαιότητας δείχνει ότι απαντήθηκε στην τύχη.
1	0	2	3	Λανθασμένα θετική με υψηλό βαθμό βεβαιότητας δείχνει ότι απαντήθηκε είτε με εικασία, είτε εφαρμόζοντας κάτι από μνήμης.
1	1	0	4	Σωστή απάντηση από αβέβαιο/η μαθητή/τρια. Πρέπει να αναλυθεί περαιτέρω.
1	1	1	5	Σωστή απάντηση αλλά με μεσαίο βαθμό βεβαιότητας, είτε λόγω μετριοφροσύνης, είτε λόγω κάποιων αμφιβολιών.

1	1	2	6	Ιδανική απάντηση με σωστές απαντήσεις και βεβαιότητα.

Με βάση την παραπάνω ανάλυση των κατηγοριών, αυτές διαχωρίζονται σε 7 ομάδες απαντήσεων, που προσδιορίζουν τη ζώνη μαθησιακού κινδύνου των μαθητών/τριών και οι οποίες περιγράφονται στον Πίνακα 3.

Πίνακας 3: Περιγραφή των 7 ομάδων απαντήσεων

Ομάδα	**Κωδικοί**	**Περιγραφή**
Καλά ορισμένη μάθηση	5 και 6	Ικανοποιητική μάθηση
Αβέβαια ορισμένη μάθηση	4	Υπάρχουν τα εργαλεία για ικανοποιητική ανάπτυξη της ερώτησης, αλλά η έλλειψη αυτοπεποίθησης οδηγεί σε αβεβαιότητα.
Λανθασμένα θετικές	1,2 και 3	Σωστές απαντήσεις επιλεγμένες είτε στην τύχη, είτε λόγω απομνημόνευσης προηγούμενων όμοιων, αλλά με λανθασμένη αιτιολόγηση.
Λανθασμένα αρνητικές	-1,-2 και -3	Ψευδώς λανθασμένες απαντήσεις με ικανοποιητική γνώση. Υπάρχουν τα σωστά επιχειρήματα, αλλά παρατηρούνται προβλήματα στην εύρεση της σωστής απάντησης.
Μη αναπτυγμένη μάθηση	-4	Έλλειψη γνώσης και αβεβαιότητα στην απάντηση. Δεν είναι ξεκάθαρο εάν υπάρχουν εναλλακτικές ιδέες.
Ζώνη μαθησιακού κινδύνου	-5 και -6	Φανερώνει εναλλακτικές ιδέες, εννοιολογικά λάθη και ασθενώς αναπτυγμένες ικανότητες με μέτρια και υψηλά επίπεδα βεβαιότητας. Έδαφος για διδασκαλία από τον/την εκπαιδευτικό.

2. Μεθοδολογία

2.1 Πειραματική διάταξη

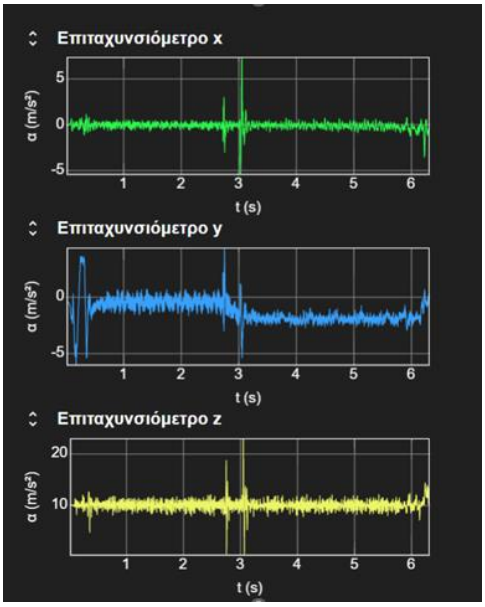
Η πειραματική διάταξη, που παρουσιάζεται στην Εικόνα 6, αποτελείται από μία ξύλινη οριζόντια επιφάνεια συνδεδεμένη με μία κεκλιμένη ξύλινη επιφάνεια. Πάνω

στην επιφάνεια τοποθετούμε το lego duplo, μία συσκευή που λειτουργεί με μπαταρίες και Bluetooth και χάρη στο μοτέρ που περιέχει μπορεί να διατηρεί σταθερή την ταχύτητά της σε οριζόντιο επίπεδο. Θέτουμε σε κίνηση το lego duplo και αυτό κινείται αρχικά στην οριζόντια επιφάνεια και στη συνέχεια στην κεκλιμένη με ανηφορική κλίση, ώστε να έχουμε τις μετρήσεις για τις επιταχύνσεις στους άξονες x, y, z σε σχέση με τον χρόνο.

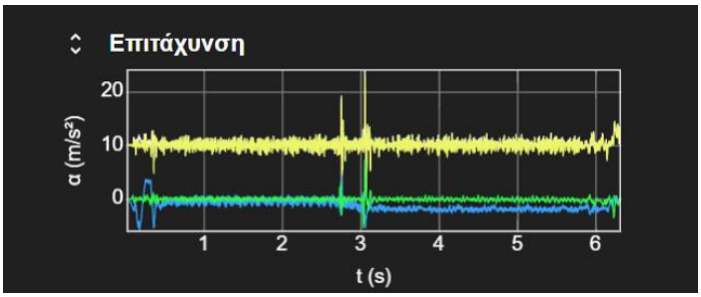
Εικόνα 6: Πειραματική διάταξη

Χάρη στη βοήθεια των αισθητήρων πάρθηκαν μετρήσεις για τις επιταχύνσεις σε άξονες x,y, z σε σχέση με τον χρόνο, όπως παρουσιάζονται στις Εικόνες 7 και 8. Η εφαρμογή Phyphox μας δίνει την επιλογή να τις δίνουμε ξεχωριστά για κάθε άξονα (Εικόνα 7) αλλά και συγχρόνως (Εικόνα 8).

Εικόνα 7: Επιταχύνσεις συναρτήσει χρόνου για κάθε άξονα χωριστά



Εικόνα 8: Επιταχύνσεις συναρτήσει χρόνου για όλους τους άξονες συγχρόνως



2.2 Συμμετέχοντες/ουσες και συλλογή δεδομένων

Στην ερευνητική μας εργασία έλαβαν μέρος 71 μαθητές/τριες της Στ' τάξης Δημοτικού Σχολείου, στους/στις οποίους/ες παρουσιάστηκε η ανωτέρω πειραματική διάταξη και συζητήθηκαν οι καταγραφές, χωρίς να έχουν εκτεθεί προηγουμένως σε ανάλογη διδασκαλία. Η συλλογή των δεδομένων διεξήχθη με pre/post-test design. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε το three-tier test, που αναφέραμε προηγουμένως. Δόθηκε στους/στις μαθητές/τριες η σχετική ερώτηση με 4 πιθανές επιλογές γνωστικού περιεχομένου προς απάντηση. Ύστερα, ακολούθησαν 5 πιθανές επιλογές με σκοπό την αιτιολόγηση της απάντησης που δόθηκε πιο πάνω. Τέλος, οι μαθητές/τριες δήλωναν το επίπεδο εμπιστοσύνης για τις απαντήσεις που έδωσαν στα δύο προηγούμενα ερωτήματα.

Ακολούθησαν η διδακτική παρέμβαση με τη βοήθεια της πειραματικής διάταξης που αναλύσαμε και συζήτηση σχετική με τις καταγραφές και τις παρατηρήσεις που διαπιστώθηκαν. Οι μαθητές/τριες χωρίστηκαν σε ομάδες των 8 ατόμων, οι οποίοι/ες εργάστηκαν ομαδοσυνεργατικά σε υπο-ομάδες των 4 ατόμων. Από τα δεδομένα που προέκυπταν από τη διεξαγωγή του πειράματος, διατυπώνονταν οι παρατηρήσεις και τα αντίστοιχα συμπεράσματα, φυσικά με παράλληλη καθοδήγηση.

Ύστερα, δόθηκε το post-test ερωτηματολόγιο, ώστε να διαπιστωθούν πιθανές τροποποιήσεις στις εναλλακτικές ιδέες των μαθητών/τριών, αναφορικά με τα είδη της κίνησης —ομαλής και μεταβαλλόμενης.

2.3 Ανάλυση δεδομένων

Η εισαγωγή και η επεξεργασία των δεδομένων που συλλέχθηκαν υλοποιήθηκαν με τη χρήση των υπολογιστικών φύλλων του Microsoft Excel και του στατιστικού πακέτου SPSS. Έγινε σύγκριση των ποσοστών επιτυχίας μεταξύ του pre-test και του post-test. Όπως γίνεται στην περίπτωση ενός three-tier test, δόθηκαν τιμές στις

εναλλακτικές απαντήσεις των μαθητών/τριών και πρόκυψαν 12 τύποι απόκρισης. Κάθε τύπος αντιστοιχεί σε έναν κωδικό και χάρη σε αυτούς έγινε η διάκριση σε 7 ομάδες απαντήσεων που αναδεικνύουν τη ζώνη μαθησιακού επιπέδου των μαθητών/τριών.

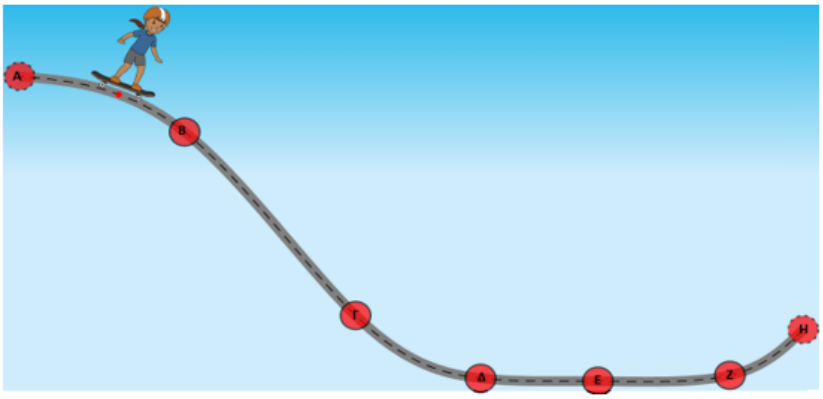
3. Αποτελέσματα

Η ερώτηση που δόθηκε για τη διερεύνηση της κατανόησης της ευθύγραμμης ομαλής και ευθύγραμμα μεταβαλλόμενης κίνησης από τους/τις μαθητές/τριες της Στ' Τάξης παρουσιάζεται στην Εικόνα 9.

Εικόνα 9: Ερώτηση για την ευθύγραμμη ομαλή και μεταβαλλόμενη κίνηση

Ερώτηση 3η

Μία ερασιτέχνης σκιέρ δοκιμάζει τις καινούριες λείες πίστες που δημιουργήθηκαν στο πάρκο.



3.1. Ξεκινώντας από την κορυφή της συγκεκριμένης πίστας, σε ποια σημεία από τα παρακάτω πιστεύετε θα αποκτήσει τη μεγαλύτερη ταχύτητα και που η ταχύτητα παραμένει σταθερή;

α. Μεγαλύτερη ταχύτητα θα έχει στο σημείο Δ και σταθερή θα είναι στο σημείο Η.

β. Μεγαλύτερη ταχύτητα θα έχει στο σημείο Α και σταθερή θα είναι στο σημείο Γ.

γ. Μεγαλύτερη ταχύτητα θα έχει στο σημείο Β και σταθερή θα είναι στο σημείο Ε.

δ. Μεγαλύτερη ταχύτητα θα έχει στο σημείο Δ και σταθερή θα είναι στο σημείο Ε.

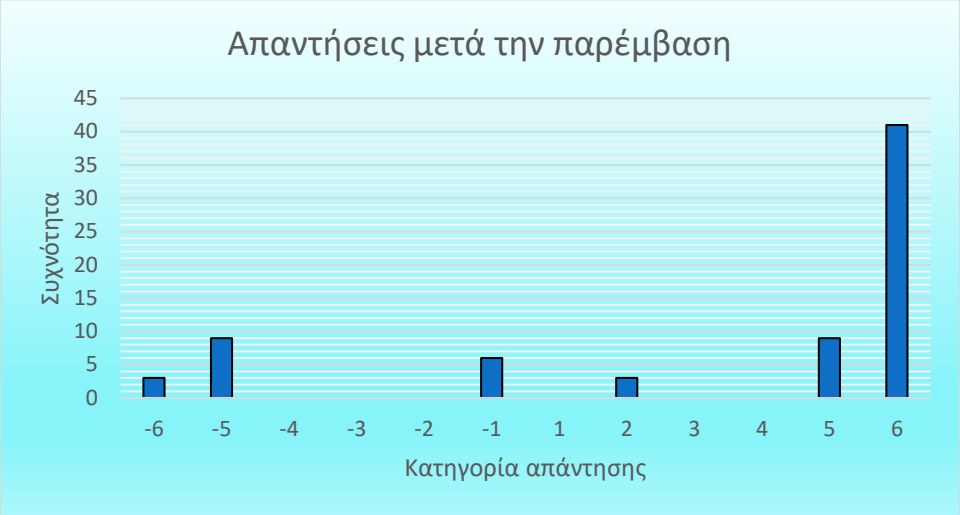
Τα αποτελέσματα του pre-test συνοψίζονται στο Γράφημα 1.

Γράφημα 1: Αποτελέσματα πριν από την παρέμβαση

Πριν από τη διεξαγωγή της παρέμβασης, 8 μαθητές/τριες έδωσαν σωστή απάντηση (11,3%). Όμως από αυτούς μονάχα 1 (1,4%) έδωσε την ιδανική απάντηση, δηλαδή ήταν βέβαιος/η για την απάντησή του/της και τη δικαιολόγησε σωστά. Αντιθέτως, 28 μαθητές/τριες (39,4%) απάντησαν και δικαιολόγησαν λανθασμένα, παρότι δήλωναν απόλυτα ή σχετικά σίγουροι/ες. Αυτό αναδεικνύει τις λανθασμένες αντιλήψεις τους σχετικά με την ταχύτητα και την επιτάχυνση σε ομαλή και μεταβαλλόμενη κίνηση. Πιο συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των μαθητών/τριών αυτών υποστήριξε πως η μεγαλύτερη ταχύτητα σε μία κατηφόρα συναντάται στο σημείο με τη μεγαλύτερη κλίση και όχι στο κατώτερο σημείο αυτής, ενώ όσον αφορά στη σταθερή ταχύτητα οι περισσότεροι/ες ήταν σωστοί/ες, με λίγους/ες μαθητές/τριες (5 άτομα) να πιστεύουν πως εκεί που τελειώνει η πίστα σταθεροποιείται η ταχύτητα. Επιπλέον, το 46,5% των μαθητών/τριών έδωσαν λανθασμένες απαντήσεις, παρότι δικαιολόγησαν σωστά όντες/ούσες σίγουροι/ες ή σχετικά σίγουροι/ες. Το γεγονός αυτό δείχνει την ύπαρξη γνώσεων αλλά την αδυναμία μεταφοράς τους σε ζητούμενο πλαίσιο.

Ύστερα από τη διεξαγωγή της διδακτικής παρέμβασης παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις των μαθητών/τριών. Τα αποτελέσματα του post-test συνοψίζονται στο Γράφημα 2.

Γράφημα 2: Αποτελέσματα μετά την παρέμβαση



Οι μαθητές/τριες φαίνεται πως κατανοούν τη σχέση μεταξύ επιτάχυνσης και ταχύτητας, καθώς στα σημεία μηδενικής επιτάχυνσης ορίζουν την ταχύτητα ως σταθερή, ενώ στα σημεία ύπαρξης θετικής επιτάχυνσης ορίζουν την ταχύτητα ως μεταβλητή. Μάλιστα, είναι σε θέση πλέον να αναγνωρίζουν πως το σημείο με τη μέγιστη ταχύτητα είναι στο τέλος μίας κατηφορικής διαδρομής, καθώς το σώμα επιταχύνεται σε αυτή, και δεν έχει σχέση με το σημείο εμφάνισης της μέγιστης κλίσης.

Συγκεκριμένα, παρατηρούμε πως από τους/τις 53 μαθητές/τριες (74,6%) που απάντησαν σωστά στην ερώτηση, οι 41 μαθητές/τριες (57,7%) δικαιολόγησαν σωστά και ήταν σίγουροι/ες, δηλαδή έδωσαν την ιδανική απάντηση. Με την παραδοσιακή ανάλυση ενός τεστ πολλαπλής επιλογής, θα καταλήγαμε σε μεγαλύτερο ποσοστό επιτυχίας από το πραγματικό. Μία επιπλέον ενδιαφέρουσα παρατήρηση είναι πως 12 μαθητές/τριες (16,9%) βρίσκονται στη ζώνη μαθησιακού κινδύνου, ένας αριθμός εντυπωσιακά μειωμένος σε σχέση με το pre-test που το αντίστοιχο ποσοστό κυμαινόταν στο 39,4%. Σε αυτούς/ες τους/τις μαθητές/τριες θα πρέπει να εστιάσει ο/η εκπαιδευτικός, σχεδιάζοντας κατάλληλα τη διδακτική του/της μεθοδολογία, ώστε να τροποποιηθούν οι εναλλακτικές ιδέες τους και να οδηγηθούν σε εννοιολογική αλλαγή. Από τις απαντήσεις φαίνεται πως οι συγκεκριμένοι/ες μαθητές/τριες παραμένουν στη λανθασμένη άποψη πως η μέγιστη ταχύτητα συναντάται στο σημείο της κατηφόρας με τη μεγαλύτερη κλίση.

4. Συμπεράσματα—Συζήτηση

Με βάση τα αποτελέσματα του three-tier test, διαπιστώθηκε ότι η χρήση της εφαρμογής Phyphox κατά τη διδακτική παρέμβαση υπήρξε αποτελεσματική για την εκμάθηση εννοιών της Φυσικής, αλλά και την τροποποίηση εναλλακτικών ιδεών που είχαν οι μαθητές/τριες αναφορικά με τα είδη της κίνησης. Η χρήση τέτοιων πειραματικών δραστηριοτήτων εξοικονομεί χρόνο και δίνει την ευκαιρία στους/στις μαθητές/τριες να συμμετάσχουν ενεργά και άμεσα στην κατανόηση του υλικού, αλλά και στην απόδειξή του με πραγματικά στοιχεία. Οι μαθητές/τριες ήταν σε θέση να προσδιορίσουν τα είδη της κίνησης βασιζόμενοι/ες στις αλλαγές της ταχύτητας και της επιτάχυνσης.

Επιπρόσθετα, η αξιοποίηση του three-tier test παρέχει μεγαλύτερο βαθμό αξιοπιστίας και εγκυρότητας στα αποτελέσματα σε σχέση με την ανάλυση ενός απλού πολλαπλής επιλογής τεστ. Μάλιστα, ο/η εκπαιδευτικός έχοντας αναλύσει τα αποτελέσματα καταλήγει στις κατηγορίες μαθησιακού επιπέδου των μαθητών/τριών, τις οποίες αξιοποιεί για να οργανώσει κατάλληλα τη διδασκαλία του/της.

Επομένως, ανάλογα με τη βαθμίδα, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν αντίστοιχα την εφαρμογή ώστε να επωφεληθούν στην έκταση που τους/τις ενδιαφέρει. Στο Δημοτικό, μπορεί να γίνει πιο εύκολη η κατανόηση της έννοιας της σταθερής ταχύτητας, αλλά και μία εισαγωγή στην έννοια της επιτάχυνσης και τη σχέση αυτής με την ταχύτητα. Στο Γυμνάσιο, οι μαθητές/τριες μπορούν να διδαχθούν τον τύπο της ταχύτητας αλλά και να υπολογίζουν τη μέση ταχύτητα από τα δεδομένα που προκύπτουν. Επιπλέον, η εφαρμογή διευκολύνει την κατανόση των διαγραμμάτων a(t), u(t) και x(t), που είναι στην διδακτέα ύλη τους, καθώς εμφανίζονται σε πραγματικό χρόνο και γίνεται άμεσα αντιληπτή η αναπαράσταση που παρουσιάζουν. Τέλος, σε επίπεδο Λυκείου, οι μαθητές/τριες μπορούν να αξιοποιήσουν τα δεδομένα που προκύπτουν από τις πειραματικές διατάξεις και να υλοποιήσουν τα παραπάνω διαγράμματα, αλλά και να εστιάσουν στα επιμέρους στοιχεία που προκύπτουν από αυτά, όπως εμβαδό, κλίση, κ.ά. Συνολικά, η αξιοποίηση των πλεονεκτημάτων που προσφέρει η εφαρμογή Phyphox κατά τη χρήση της σε πειραματικές διατάξεις σε εργαστήρια και τάξεις, προσφέρει στους/στις

εκπαιδευτικούς ένα σπουδαίο εργαλείο για την οικοδόμηση της μαθησιακής διαδικασίας.

Καταλήγοντας, η χρήση τέτοιου είδους εφαρμογών από την εκπαιδευτική κοινότητα μπορεί να οδηγήσει στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, καθώς οι μαθητές/τριες έρχονται σε ουσιαστική και σε βάθος επαφή με το περιεχόμενο, μέσω της ανάλυσης των μετρήσεων. Ταυτόχρονα, η εκμάθηση της Φυσικής γίνεται πιο διασκεδαστική, άρα ενισχύεται η θετική στάση των μαθητών/τριών απέναντι σε αυτήν, ενώ τέλος αυξάνεται η αυτοπεποίθησή τους, καθώς μπορούν να εργαστούν αυτόνομα για την εκτέλεση των πειραμάτων.

Βιβλιογραφία

Al-Rukban, M. O. (2006). Guidelines for the construction of multiple-choice questions tests. *Journal of Family and Community Medicine,* 13(3), 125.

Allain, R. (2018). *How to Easily Locate the Accelerometer in an iPhone.* Ανακτήθηκε στις 10/06/2023 από https://www.wired.com/story/how-to-easily-locate-the-accelerometer-in-an-iphone/

Bura, Y., Jufriansah, A. & Donuata P. B. (2022). The Effect of Using Phyphox Applications to Improve Learning Outcomes Reviewed from Early Knowledge and Response. *Jurnal Pendidikan Fisika dan Teknologi,* 8, 202-207.

Buzzo, R. & Montecinos, A. M. (2014). Proposal of an enriched three-tier test to assess learning risks in students on undergraduate physics courses. *Physics Education,* 1, 1-15.

Catalina, S., Carlos, E. & David, P. (2017). Teaching Physics through Experimental Projects. *24th International Congress of Theoretical and Applied Mechanics*. Montreal, Canada, 21-26 August 2016. (pp. 189-194).

Crisp, G. & Palmer, E. (2007). Engaging academics with a simplified analysis of their multiple-choice question (MCQ) assessment results. *Journal of University Teaching & Learning Practice, 4*(2), 88-106.

Dromey, C., Hunter, E. & Nissen, S. L. (2018). Speech Adaptation to Kinematic Recording Sensors: Perceptual and Acoustic Findings. *J Speech Lang Hear Res,* 61(3), 593-603.

Götze, B., Heinke, H., Riese, J., Stampfer, C. & Kuhlen, S. (2017). Smartphone-Experimente zu harmonischen Pendelschwingungen mit der App Phyphox. *Didaktik der Physik* Frühjahrstagung–Dresden (p. 233).

Kuhn, J. & Vogt, P. (2013). Smartphones as Experimental Tools: Different Methods to Determine the Gravitational Acceleration in Classroom Physics by Using Everyday Devices European. *Journal of Physics Education,* 4(1), 16-27.

Linear motion. (2023, June 20). Ανακτήθηκε στις 20/06/2023 από https://en.wikipedia.org/wiki/Linear_motion

Lowe, D. (1991). Set a multiple-choice question (MCQ) examination. *BMJ: British Medical Journal,* 302(6779), 780.

Maccase (2021). *Αρχή λειτουργίας του επιταχυνσιόμετρου. Επιταχυνσιόμετρο σε smartphone: τι είναι και γιατί χρειάζεται; Πώς λειτουργεί η συσκευή*. Ανακτήθηκε στις 25/06/2023 από https://maccase.ru/el/news/akselerometr-princip-deistviya-akselerometr-v-smartfone-chto-eto-i-zachem.html

Minkin, L. & Sikes, D. (2022). Measuring the Magnetic Field Vector of Earth. *The Physics Teacher,* 60(3), 200-201.

Namchanthra, W. & Puttharugsa, C. (2021). LED gates for measuring kinematic parameters using the ambient light sensor of a smartphone. *The Physics Teacher,* 59(4), 298-299.

Nuryantini, A. Y., Adawiyah, M. R., & Ariayuda, M. A. (2021). The application of smartphone sensors to promote cognitive abilities easier and more effective physics learning. *Journal of Physics: Conference Series.* 2098(1).

Peşman, H. & Eryilmaz, A. (2010). Development of a Three-Tier Test to Assess Misconceptions About Simple Electric Circuits. *The Journal of Educational Research,* 103, 208-222.

Pierratos, T. & Hariton, P. M. (2020). Utilizing the phyphox app for measuring kinematics variables with a smartphone. *Physics Education*, 5(22), 55-60.

Sharma, S. (2020). *What Is Accelerometer? How to Use Accelerometer in Mobile Devices?* Ανακτήθηκε στις 26/06/2023 από https://www.credencys.com/blog/accelerometer/

Staacks, S. (2021). *Phyphox: Seeing the world through your phone's sensors.* Ανακτήθηκε στις 27/06/2023 από https://ml4q.de/2021/03/12/phyphox-seeing-the-world-through-your-phones-sensors/

Staacks, S., Hutz, S., Heinke, H. & Stampfer, C. (2018). Advanced tools for smartphone-based experiments: Phyphox. *Physics Education,* 53(4), 53-58.

Transfer Multisort Elektronik (2020). *Επιταχυνσιόμετρο- Πώς λειτουργεί και σε τι χρησιμεύει;.* Ανακτήθηκε στις 27/07/2023 από

https://www.tme.eu/gr/news/library-articles/page/22568/epitakhunsiometro-pos-leitourgei-kai-se-ti-khresimeuei/

Zapana, R. A. & Cordova-Martinez, M. C. (2020). Sensor-based mobile application for teaching physics to regular basic education students. *The 4th International Conference on Education and E-Learning. Agadir - Essaouira, Morocco, December 16th-22th 2020.*

Ο γραμματισμός των μαθητών λυκείου σχετικά με έννοιες της σύγχρονης φυσικής

Γεωργία Βακάρου
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, pel200040@uoi.gr

Κωνσταντίνος Κώτσης
Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, kkotsis@uoi.gr

Περίληψη

Αναμφίβολα, ένας εκ των κύριων στόχων της Διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών είναι η διαμόρφωση επιστημονικά ενημερωμένων πολιτών, οι οποίοι παρακολουθούν και κρίνουν τις επιστημονικές εξελίξεις. Ωστόσο, από τη διδασκαλία του μαθήματος της Φυσικής—τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς—εκλείπουν οι έννοιες της Σύγχρονης Φυσικής, διότι θεωρείται ότι ενέχουν μεγάλο βαθμό δυσκολίας. Οι επιστημονικές έρευνες, που αφορούν στις αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με έννοιες της σύγχρονης Φυσικής, είναι σπάνιες. Η παρούσα έρευνα εξετάζει το επίπεδο επιστημονικού γραμματισμού των μαθητών Λυκείου απέναντι στη θεωρία της Σχετικότητας του Einstein και, πιο συγκεκριμένα, στην έννοια της βαρύτητας και του χωροχρόνου. Στην έρευνα συμμετείχαν 116 μαθητές της Β' τάξης Γενικού Λυκείου (16-17 χρονών) στο πλαίσιο του μαθήματος *Φυσική Γενικής Παιδείας*. Οι συμμετέχοντες προέρχονταν από σχολεία του νομού Ιωαννίνων. Οι μαθητές απάντησαν σε ένα σύντομο ερωτηματολόγιο που αποτελούνταν από ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, ενώ τα αποτελέσματα που προέκυψαν είναι κυρίως ποσοτικά. Τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι οι αντιλήψεις των μαθητών περιορίζονται στην κλασική Φυσική ενώ, ταυτόχρονα, ένα αξιοσημείωτο ποσοστό δεν είναι σε θέση να απαντήσει επιστημολογικά.

Λέξεις-κλειδιά: Σύγχρονη Φυσική, επιστημονικός γραμματισμός, βαρύτητα, Einstein

0. Εισαγωγή

Βασικό αντικείμενο μελέτης της επιστήμης της Φυσικής αποτελεί το γιατί τα πράγματα αλλάζουν. Πρωτεύον ερώτημα είναι ο λόγος για τον οποίο αλλάζει η θέση

ενός σώματος σε συνάρτηση με τον χρόνο. Οι θεωρίες, που έχουν διατυπωθεί ανά τα χρόνια σχετικά με τέτοια ζητήματα, είναι πολλές. Σημαντικό σταθμό αποτελεί η διατύπωση τριών νόμων από τον Νεύτωνα σχετικά με την κίνηση των σωμάτων, αλλά και την παγκόσμια έλξη αυτών, μέσω βαρυτικών δυνάμεων. Όσων αφορά την παγκόσμια έλξη, ο Νεύτωνας θεώρησε πως μεταξύ δύο σωμάτων ασκείται πάντα μία ελκτική δύναμη, η βαρύτητα, η οποία είναι ανάλογη των μαζών των σωμάτων που αλληλεπιδρούν και αντιστρόφως ανάλογη του τετραγώνου της μεταξύ τους απόστασης. Η θεωρία αυτή εδραιώθηκε στην επιστημονική κοινότητα και υιοθετείται μέχρι σήμερα, ειδικά στο πλαίσιο της διδασκαλίας της *βαρύτητας* σε νεαρούς μαθητές (Kavanagh & Sneider 2006).

Συγκεκριμένα, η Νευτώνεια Μηχανική αποτελεί έναν πυλώνα για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών. Οι μαθητές/τριες, συχνά, καλούνται να προβλέψουν και να εξηγήσουν φυσικά φαινόμενα που βασίζονται στη θεωρία της βαρύτητας. Η απαίτηση αυτή προϋποθέτει ότι οι ίδιοι έχουν κατανοήσει και μπορούν να εφαρμόσουν τους νόμους του Νεύτωνα και τον νόμο περί βαρυτικής έλξης των σωμάτων, ιδέες που διατυπώθηκαν πάνω από 300 χρόνια πριν. Ωστόσο, η θεωρία του Νεύτωνα εξελίχθηκε και αναδιατυπώθηκε από τον Einstein, αλλάζοντας τον τρόπο θεώρησης της βαρύτητας στη Σύγχρονη Φυσική. Έτσι, πλέον, η θεωρία του Einstein για τη βαρύτητα, η οποία περιλαμβάνεται στη γενική θεωρία της σχετικότητας, αποτελεί μια γενίκευση της θεωρίας του Νεύτωνα (Kavanagh & Sneider 2006). Σύμφωνα με τον Einstein, ο χώρος και ο χρόνος είναι εξαρτημένες έννοιες που δημιουργούν μια τετραδιάστατη οντότητα, τον χωροχρόνο ή χωροχρονικό συνεχές (Hawking 2014). Κατά συνέπεια, η βαρύτητα είναι η καμπύλωση του χωροχρόνου εξαιτίας της παρουσίας μαζών, αποτελώντας ένα γεωμετρικό φαινόμενο (Dua et al. 2020).

1. Επιστημονικός γραμματισμός και Φυσική του Einstein

Παρόλο που οι ιδέες του Einstein αποδείχθηκαν αληθείς, η νέα θεωρία περί βαρύτητας, κατά βάση, δεν έχει ενταχθεί στα σχολικά προγράμματα σπουδών, διεθνώς. Η διαπίστωση αυτή έρχεται σε αντίθεση με τον γενικότερο σκοπό της διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών, ο οποίος είναι η καλλιέργεια επιστημονικά εγγράμματων και κυρίως ενημερωμένων πολιτών (Rosa et al. 2018· Ardiyanti et al. 2019). Ο *επιστημονικός εγγραμματισμός* ή *γραμματισμός* συναντάται στη διεθνή βιβλιογραφία ως *science literacy* ή *scientific literacy* (Liu 2009). Για την εκπαιδευτική

κοινότητα, ο όρος δηλώνει τις γνώσεις του ατόμου σχετικά με την επιστήμη και την τεχνολογία. Στη σύγχρονη κοινωνία, είναι ανάγκη το άτομο να έχει αποκτήσει δεξιότητες που οφείλονται στον γραμματισμό του (Ardiyanti et. al. 2019· Mukti et al. 2019· Sasmita et al. 2020). Επιστημονικά εγγράμματος θεωρείται ο πολίτης ο οποίος κατέχει βασικές επιστημονικές γνώσεις, κατανοεί την επιστημονική διαδικασία ως διαδικασία παρατήρησης, ενημερώνεται σχετικά με την επιστήμη και διαχωρίζει τις επιστημονικές εξελίξεις από εκείνες που δεν έχουν αληθή υπόσταση, αλλά και από τις ψευδοεπιστήμες. Επίσης, εκτιμά την επιστήμη, τη χρησιμοποιεί στη λήψη καθημερινών αποφάσεων, καθώς και αναγνωρίζει ότι όλες οι θεωρίες έχουν προσωρινή ισχύ (Rosa et al. 2018· Ardiyanti et al. 2019· Mukti et al. 2019· Αβραμίδης 2019· Stylos et al. 2023).

Τις τελευταίες δεκαετίες, η έρευνα για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών έχει κάνει άλματα προόδου. Επίκεντρο αυτής αποτελούν οι αντιλήψεις των μαθητών/τριών, ο τρόπος κατανόησης θεωριών από τους ίδιους, καθώς και ο εν γένει γραμματισμός τους (Espinoza 2004). Ο πυρήνας του επιστημονικού γραμματισμού είναι η εννοιολογική κατανόηση (Rosa et al. 2018). Τα άτομα έρχονται σε επαφή με νέες έννοιες κυρίως μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος, επομένως ο γραμματισμός είναι στενά συνδεδεμένος με τα προγράμματα σπουδών που βρίσκονται σε ισχύ. Οι έρευνες, όμως, οι οποίες μελετούν τον γραμματισμό και τις ιδέες των μαθητών/τριών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σπανίζουν, ειδικά όσων αφορά στη Σύγχρονη Φυσική (Alvarez-Alvarado et al. 2019). Χαρακτηριστικά, γεγονός αποτελεί το ότι, παρόλο που η *βαρύτητα* είναι ένα θέμα το οποίο διδάσκεται στα ελληνικά σχολεία από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, τόσο οι μαθητές/τριες όσο και οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν πληθώρα εναλλακτικών ιδεών και δυσκολίες κατανόησης.

Άλλωστε, τα άτομα δημιουργούν τις δικές τους ιδέες περί βαρύτητας, μάζας, βάρους, διαστήματος, κ.ά., οι οποίες διαμορφώνονται προτού εισέλθουν στην υποχρεωτική εκπαίδευση (Gönen 2008· Rosa et al. 2018· Alvarez-Alvarado et al. 2019). Τα ίδια προσπαθούν να εξηγήσουν τον κόσμο που μας περιβάλλει μέσω των αισθήσεων και της εμπειρίας οπότε οι απόψεις που διαμορφώνουν είναι συνήθως μη επιστημονικά αποδεκτές και η τροποποίησή τους παρουσιάζει μεγάλη δυσκολία (Κίτσιου & Κώτσης 2017· Rosa et al. 2018· Sasmita et al. 2020). Επιπλέον, τροχοπέδη στην εννοιολογική αλλαγή αποτελεί και το γεγονός ότι οι μαθητές/τριες διδάσκονται και απομνημονεύουν κάποιες έννοιες σε νεαρή ηλικία, τις οποίες θεωρούν

παγιωμένες αλήθειες. Επομένως, υπάρχει ανασφάλεια σχετικά με την αναζήτηση και κατανόηση νέων θεωριών. Πέραν τούτων, ο επιστημονικός γραμματισμός επηρεάζεται από τα σχολικά εγχειρίδια. Τα ίδια, ανάλογα με τη σύνθεσή τους, είναι δυνατόν να καλλιεργήσουν σε σημαντικό βαθμό επιστημονικά εγγράμματους νέους (Rusilowati et al. 2019). Συνήθως, όμως, ενισχύουν την υιοθέτηση εναλλακτικών υποθέσεων, εξαιτίας της δυσνόητης γλώσσας ή των ασαφών εικόνων που περιλαμβάνουν (Sasmita et al. 2020).

2. Μεθοδολογία

Ο κύριος στόχος αυτής της έρευνας είναι η μελέτη του επιπέδου επιστημονικού γραμματισμού των μαθητών/τριών Λυκείου αναφορικά με την έννοια του *χωροχρόνου* και της *βαρύτητας* κατά τη Σύγχρονη Φυσική. Στην έρευνα συμμετείχαν 116 μαθητές/τριες που φοιτούσαν στην Β' τάξη Γενικού Λυκείου. Ως δειγματοληπτική μέθοδος χρησιμοποιήθηκε η απλή τυχαία. Τα υποκείμενα συμπλήρωσαν ένα γραπτό ερωτηματολόγιο που αποτελούνταν από 4 ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Οι ερωτήσεις προήλθαν από ερωτηματολόγιο των Choudhary et al. (2020). Μέσω των ερωτήσεων ανοιχτού τύπου ήταν ευκολότερη η καταγραφή όλων των απόψεων των μαθητών/τριών, καθώς και η πληρέστερη επεξεργασία των δεδομένων. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με το στατιστικό πρόγραμμα IBM SPSS Statistics 21, αφού οι απαντήσεις αξιολογήθηκαν και κωδικοποιήθηκαν ως 'σωστές', 'λανθασμένες' ή 'δεν γνωρίζω'.

Πίνακας 7: 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;

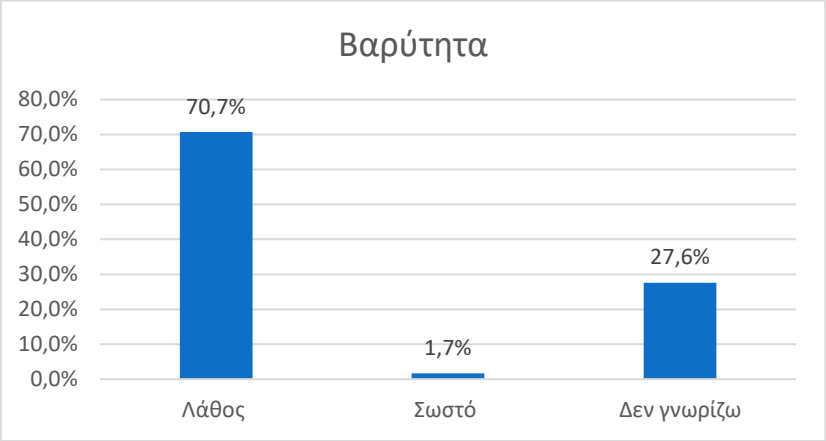
Πριν την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, δόθηκε προφορική οδηγία στους μαθητές/τριες να καταγράψουν όλες τις γνώσεις που κατείχαν σχετικά με τις

συγκεκριμένες ερωτήσεις. Ειδικότερα, παρακινήθηκαν να απαντήσουν με βάση όποια θεωρία γνώριζαν και να δώσουν έμφαση στις νεότερες επιστημονικές εξελίξεις της Φυσικής.

3. Αποτελέσματα

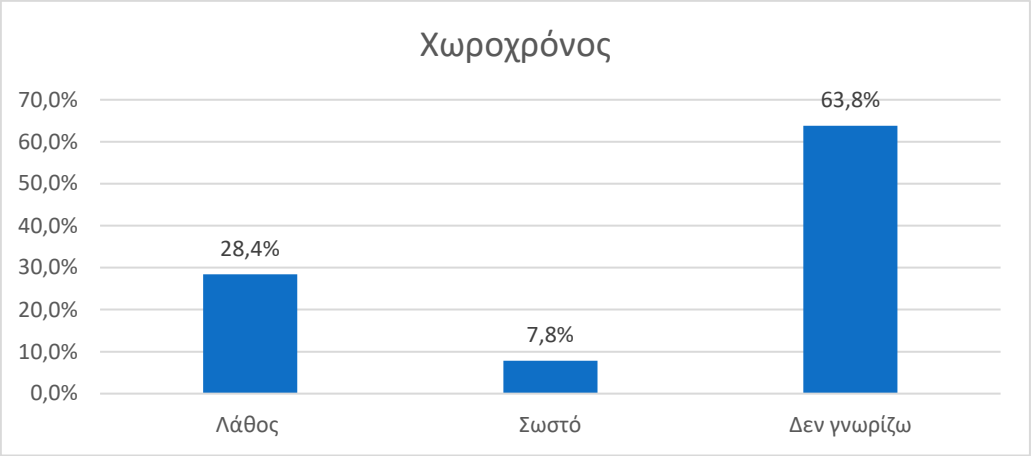
Στην ερώτηση 1, «Τι είναι η βαρύτητα;», ως σωστές θεωρήθηκαν μόνο οι απαντήσεις που σχετίζονταν με τη Θεωρία του Einstein περί βαρύτητας. Όπως παρουσιάζεται στο Σχήμα 1, το 70.7% των μαθητών/τριών (82 μαθητές/τριες) έδωσε λανθασμένη απάντηση, ήτοι απάντησε με βάση των Νεύτωνα, αναφέροντας την έννοια της *δύναμης* ή έδωσε μη επιστημονικά ορθές απαντήσεις. Το 27.6% (32 μαθητές/τριες) απάντησαν πως δεν γνωρίζουν τι είναι η βαρύτητα και μόλις το 1.7% (2 μαθητές/τριες) εξήγησε τη βαρύτητα ως την καμπύλωση του χωροχρόνου.

Σχήμα 1: Ποσοστιαία κατανομή των μαθητών/τριών ανάλογα με την ορθότητα των απαντήσεών τους στην ερώτηση «Τι είναι η βαρύτητα;»



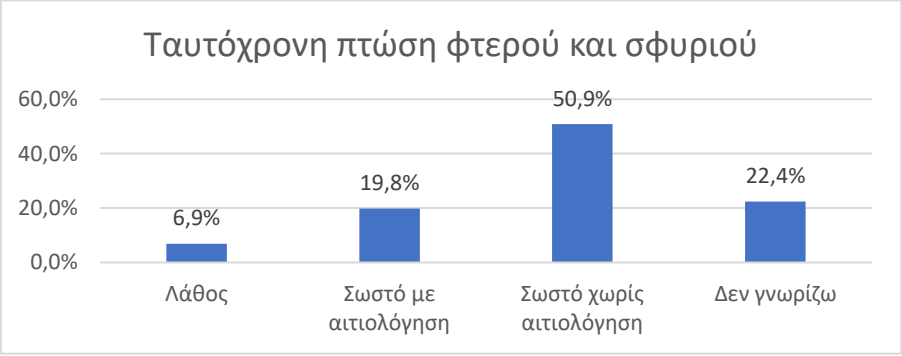
Στην ερώτηση 2, «Τι είναι ο χωροχρόνος;», φαίνεται ότι το 28.4% των μαθητών/τριών (33 μαθητές/τριες) έδωσε λανθασμένη απάντηση, περιγράφοντας τον χωροχρόνο κυρίως με βάση τη φαντασία. Το 7.8% (9 μαθητές/τριες) γνώριζαν τη σωστή απάντηση, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών/τριών (63.8%—74 μαθητές/τριες) απάντησε πως δεν γνωρίζει την έννοια αυτή. Τα παραπάνω αποτελέσματα φαίνονται στο Σχήμα 2.

Σχήμα 2: Ποσοστιαία κατανομή των μαθητών/τριών ανάλογα με την ορθότητα των απαντήσεών τους στην ερώτηση «Τι είναι ο χωροχρόνος;»



Η τρίτη ερώτηση ήταν διατυπωμένη ως εξής: «Αν ρίξουμε ταυτόχρονα ένα σφυρί και ένα φτερό, ποιο θα φτάσει πρώτο στο έδαφος; Μπορείς να αιτιολογήσεις την απάντησή σου;». Στο Σχήμα 3 φαίνεται ότι το 6.9% των μαθητών/τριών (8 μαθητές/τριες) απάντησαν λανθασμένα ότι θα πέσει πρώτο το φτερό. Το 19.8% (23 μαθητές/τριες) γνώριζαν ότι τα σώματα θα πέσουν ταυτόχρονα στο κενό και αιτιολόγησαν την απάντησή τους συγκρίνοντας τη διεξαγωγή του πειράματος στη Γη και στο Διάστημα. Ωστόσο, το μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών/τριών (50.9%—59 μαθητές/τριες) απάντησε ορθά χωρίς όμως να μπορεί να αιτιολογήσει την απάντησή του. Τέλος, το 22.4% (26 μαθητές/τριες) κατέγραψαν πως δεν γνωρίζουν τι θα συμβεί.

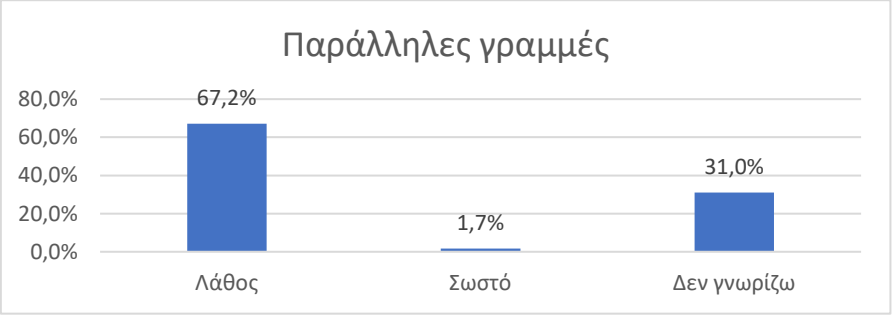
Σχήμα 3: Ποσοστιαία κατανομή των μαθητών/τριών ανάλογα με την ορθότητα των απαντήσεών τους στην ερώτηση «Αν ρίξουμε ταυτόχρονα ένα σφυρί και ένα φτερό, ποιο θα φτάσει πρώτο στο έδαφος; Μπορείς να αιτιολογήσεις την απάντησή σου;»



Στην τελευταία ερώτηση, «Οι παράλληλες γραμμές μπορούν να συναντηθούν; Μπορείς να αιτιολογήσεις την απάντησή σου;», σωστές θεωρήθηκαν οι απαντήσεις

που ξεπερνούσαν τα πλαίσια της Ευκλείδειας Γεωμετρίας και περιλάμβαναν τον καμπυλωμένο χωροχρόνο και τις γεωδαιτικές γραμμές. Από το Σχήμα 4 προκύπτει ότι το 67.2% (78 μαθητές/τριες) απάντησε λανθασμένα, δηλαδή παρέθεσε μόνο τον ορισμό της Ευκλείδειας Γεωμετρίας. Το 31% (36 μαθητές/τριες) δεν γνώριζε τι είναι οι παράλληλες γραμμές. Χαρακτηριστικό είναι ότι μόνο 2 μαθητές (1.7%) είχε γνώσεις περί καμπύλωσης του χωροχρόνου και απάντησε ορθώς ότι οι παράλληλες γραμμές θα μπορούσαν να συναντηθούν, αν ο χώρος στον οποίο διαδίδονταν δεν ήταν απόλυτα επίπεδος.

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;»



4. Συμπεράσματα—Συζήτηση

Παρά την ανάγκη για καλλιέργεια του γραμματισμού των μαθητών/τριών, φαίνεται ότι το ποσοστό των μαθητών/τριών του Λυκείου, που είναι επιστημονικά εγγράμματοι απέναντι σε έννοιες της σύγχρονης Φυσικής, είναι ιδιαίτερα μικρό. Η πλειοψηφία των υποκειμένων αξιοποιεί την κλασική Φυσική ή τη φαντασία για να απαντήσει σε καίριες ερωτήσεις. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι σχεδόν σε κάθε περίπτωση 1 στους 5 μαθητές/τριες δηλώνει άγνοια προς τις συγκεκριμένες ερωτήσεις Φυσικής, με τον αριθμό αυτόν να αυξάνεται σε 3 στους 5 μαθητές/τριες στην ερώτηση για τον χωροχρόνο. Οι μαθητές/τριες του σήμερα είναι οι πολίτες του αύριο και, επομένως, καθίσταται αναγκαία η αναδιαμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών και η ουσιαστική επαφή των νέων με τις επιστημονικές εξελίξεις σε όλους τους τομείς. Βεβαίως, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν μπορούν να γενικευθούν εξαιτίας του περιορισμένου δείγματος και του τρόπου επιλογής του. Προτείνεται, λοιπόν, οι μελλοντικές έρευνες να επιλέξουν διαφορετικό τρόπο δειγματοληψίας, με μεγαλύτερο μέγεθος δείγματος. Επίσης, ωφέλιμο θα ήταν να

συλλεχθούν περαιτέρω στοιχεία που αφορούν στον γραμματισμό των μαθητών/τριών της Β' (δευτέρας) τάξης του Λυκείου, χρησιμοποιώντας ένα πληρέστερο ερωτηματολόγιο έρευνας ή/και προσωπικές συνεντεύξεις με τους συμμετέχοντες. Οι παραπάνω αναλύσεις αποτελούν ένα αρχικό στάδιο έρευνας σχετικά με τη διδασκαλία της Σύγχρονης Φυσικής στα ελληνικά σχολεία.

Βιβλιογραφία

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. Doi: 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. Doi: 10.1088/1742-6596/1321/3/032085

Αβραμίδης, Α. (2019). *Επιστημονικός εγγραμματισμός μαθητών Γ Λυκείου* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Πάτρα: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.

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. Doi: 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?. *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia – Indonesian Journal of Science Education, 9*(1), 50-58. Doi: 10.15294/jpii.v9i1.22468

Espinoza, F. (2004). Enhancing mechanics learning through cognitively appropriate instruction. *Physics Education, 39*(2), 181-187.

Gönen, S. (2008). A Study on Student Teachers' Misconceptions and Scientifically Acceptable Conceptions About Mass and Gravity. *Journal of Science Education and Technology, 17,* 70-81. Doi: 10.1007/s10956-007-9083-1

Hawking, S. (2014). Singularities and the geometry of spacetime. *The European Physical Journal H, 39*, 413-503. Doi: 10.1140/epjh/e2014-50013-6

Kavanagh, C. & Sneider, C. I. (2006). Learning about Gravity I. Free Fall: A Guide for Teachers and Curriculum Developers. *Astronomy Education Review, 5(2)*, 21-52. Doi: 10.3847/AER2006018

Κίτσιου, Ε. & Κώτσης, Κ. (2017). Ο Επιστημονικός Γραμματισμός φοιτητών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Ιωαννίνων ως συνάρτηση των Εναλλακτικών Ιδεών τους σε έννοιες της Μηχανικής. *10ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής Των Φυσικών Επιστήμων Και Νέων Τεχνολογιών Στην Εκπαίδευση*. Ρέθυμνο.

Liu, X. (2009). Beyond Science Literacy: Science and the Public. *International Journal of Environmental & Science Education*, 4(3), 301-311.

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), 012043. 28-31 October 2018, Yogyakarta, Indonesia. Doi: 10.1088/1742-6596/1241/1/012043

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), 012019. 7–8 May 2018, Yogyakarta, Indonesia. Doi: 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. March 2018 Semarang, Indonesia. Doi: 10.1088/1742-6596/1170/1/012028

Sasmita, F., D., Arifuddin, M. & Mahtari, S. (2020). The Effect of Diboracy (Digital Book Containing Scientific Literacy) in Reducing Misconceptions on Newton's Law of Gravity. *Prisma Sains: Jurnal Pengkajian Ilmu dan Pembelajaran Matematika dan IPA IKIP Mataram, 8*(2), 112-121. Doi: 10.33394/j-ps.v8i2.3164

Stylos, G., Siarka, O. & Kotsis, K. T. (2023). Assessing Greek pre-service primary teachers' scientific literacy. *European Journal of Science and Mathematics Education, 11*(2), 271-282. Doi: 10.30935/scimath/12637

Από τον Μύθο στη Διδασκαλία της Ιστορίας: Μία πρόταση για ομαλή διδακτική μετάβαση

Θωμάς Θεοχάρης
Εκπαιδευτικός, thomtheo@sch.gr

Περίληψη

Οι μαθητές/τριες της Γ' τάξης του δημοτικού σχολείου έρχονται ήδη από την πρώτη ενότητα του γνωστικού αντικειμένου της Ιστορίας, και για σημαντικό χρονικό διάστημα, σύμφωνα με τις προτάσεις των Προγραμμάτων Σπουδών, σε επαφή με την Ελληνική Μυθολογία, παρόλο που στη συγκεκριμένη τάξη για πρώτη φορά καλούνται να ασχοληθούν συστηματικά με τη μελέτη του παρελθόντος. Φυσικό είναι, επίσης, οι απόψεις τους να τροφοδοτούνται από αυτό που η ευρύτερη κοινωνία ή το στενό τους περιβάλλον αντιλαμβάνεται πως ισχύει για τη σχέση Ιστορίας και Μυθολογίας. Δεν αποκλείεται οι απόψεις αυτές να σχετίζονται με παραδοσιακές προσεγγίσεις για το μάθημα ή να παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις από την επιστημονική θέση. Ως εκ τούτου, κρίνεται σκόπιμο να αφιερωθεί διδακτικός χρόνος που θα διαχωρίσει το αντικείμενο της Μυθολογίας από την Ιστορία, την οποία θα μελετούν πλέον μεθοδικά. Επιπλέον, αφού η Μυθολογία δεν ενέχει την απαίτηση για χρονική τοποθέτηση των μαθητών/τριών, αυτοί/ές δεν έχουν ασκηθεί για σημαντικό χρονικό διάστημα και για όσο διαρκεί η ενασχόληση με τον Μύθο σε τέτοιου είδους δεξιότητες, αλλά που καλούνται να κατακτήσουν, εάν επιθυμούμε τη βαθύτερη κατανόηση του παρελθόντος. Έτσι, το σημείο αυτής της μετάβασης από τη, με α-ιστορικά χαρακτηριστικά, Μυθολογία στο συντελεσμένο παρελθόν θα ήταν χρήσιμο να συνοδεύεται από την ανάδειξη του χρονικού άξονα. Σκοπός της παρούσας πρότασης είναι οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν ουσιαστικά τη διαφορά μεταξύ Μύθου και Ιστορίας και να αντιληφθούν τη σπουδαιότητα της χρονικής τοποθέτησης στην προσπάθεια μελέτης του παρελθόντος. Στην παρούσα μελέτη καταρχάς γίνεται προσέγγιση του σχετικού θεωρητικού υποβάθρου και ακολούθως περιγράφονται δραστηριότητες για την ομαλή αυτή μετάβαση.

Λέξεις-κλειδιά: διδακτική της Ιστορίας, Μυθολογία, διδακτική πρόταση

1. Θεωρητικό υπόβαθρο

Αδιαμφισβήτητα η Μυθολογία αποτελεί ένα πολιτισμικό πεδίο με το οποίο πολλά παιδιά, αν όχι το σύνολό τους, έχουν έρθει σε επαφή από πολύ μικρή ηλικία με τη μορφή παραμυθιών ή αφηγήσεων. Στοιχεία της συχνά αξιοποιούνται στο νηπιαγωγείο, ενώ στην τρίτη τάξη του δημοτικού, που αρχίζει πλέον συστηματικά η διδασκαλία της Ιστορίας, εισάγονται στη μελέτη του παρελθόντος μέσα από τη Μυθολογία.

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να σημειωθούν κάποια βασικά στοιχεία για την έννοια του Μύθου. Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία φαίνεται πως δεν περιγράφεται ικανοποιητικά από έναν καθολικό ορισμό (Dowden & Livingstone 2011, 3˙ Burkert 1997, 17). Καθολική είναι, όμως, η ύπαρξή του στις κοινωνίες και τους πολιτισμούς (Vlachaki et al. 2019, 229). Η Μυθολογία κατείχε καίριο ρόλο κατά την αρχαιότητα αντανακλώντας την κοσμοθεωρία της εποχής, χωρίς αυτό να σημαίνει πως στον χρόνο δημιουργίας της γινόταν απόλυτα ή άμεσα πιστευτή (The British Museum 2017, 4). Σύμφωνα με κάποιες απόψεις δεν έχει καθαρά ιστορικό περιεχόμενο, ούτε όμως και ψυχαγωγικό ή θρησκευτικό, με την έννοια ότι δεν παρέχει δογματικές κατευθύνσεις (Dowden 1992, 16). Ωστόσο, στους μύθους αποδίδεται τόσο περιγραφική, όσο και κανονιστική λειτουργία. Με άλλα λόγια, όχι μόνο περιγράφουν παρελθούσες καταστάσεις, αλλά παρέχουν και μία κανονιστική αντίληψη για τους ανθρώπους, που ξεπερνά τις θρησκευτικές θέσεις (Frias et al. 2015, 595-596). Είναι ενδιαφέρον να εξεταστεί, στο πλαίσιο της διδασκαλίας τους στο δημοτικό, η πιθανότητα της προβολής μέσα από αυτούς ενός ένδοξου παρελθόντος, που παράλληλα αποκρύπτει στοιχεία για τα οποία δεν είμαστε εξίσου περήφανοι ή που παραβλέπει την καθημερινότητα των κοινωνιών. Εάν αυτό πραγματικά συμβαίνει, η Μυθολογία αντιμετωπίζεται με παραδοσιακούς όρους μελέτης της Ιστορίας. Το ζήτημα δεν είναι διόλου ασήμαντο, εάν συνυπολογίσουμε πως «από τα πρώτα χρόνια της ελληνικής ανεξαρτησίας η εκπαίδευση κλήθηκε να διαδραματίσει ενεργό ρόλο: θα απάλλασσε τον ελληνικό λαό από τα ελαττώματα που του είχε κληροδοτήσει η μακραίωνη δουλεία και θα επανέφερε στο προσκήνιο το πολιτισμικό προβάδισμα του ελληνικού πνεύματος» (Κουλούρη 1988, 9). Είναι ξεκάθαρο εάν σήμερα έχει διαφοροποιηθεί ως προς τον ρόλο αυτό;

Επιπλέον, στους μύθους αναγνωρίζεται ότι δεν αντικατοπτρίζουν την απόλυτη αλήθεια, ούτε πως είναι ολοκληρωτικά ψευδείς, αλλά πως εμπεριέχουν ένα βαθύτερο νόημα, που κρύβει τη δική του αλήθεια (Dowden 1992, 2). Αυτό ακριβώς

προωθείται από το Πρόγραμμα Σπουδών. Ωστόσο και εδώ τίθεται το ερώτημα για το βαθμό στον οποίο αυτό τελικά συντελείται. Από την άλλη πλευρά, οι παραλλαγές που εμφανίζουν είναι πολλές, καθώς ο/η κάθε συγγραφέας μπορούσε δίχως περιορισμούς ή δεσμεύσεις να παρουσιάσει προσωπικές του/της εκδοχές. Αντίστοιχα, φιλόσοφοι καταρρίπτουν ή ανασυνθέτουν μύθους προβάλλοντας διαφορετικές κοσμοθεωρίες (The British Museum 2017, 4). Εξ αυτού προκύπτουν περαιτέρω ερωτήματα για το ποιοι από τους μύθους επιλέχθηκαν να τοποθετηθούν στη διδακτέα ύλη —εάν κάτι τέτοιο έχει τελικά σημασία για τη σκέψη των παιδιών.

Η Doherty (2005, 194) εντοπίζει στους μύθους την επεξήγηση των τελετουργιών, ενώ ο Kirk (1970, 31-41) τους εντάσσει στο παραδοσιακό παραμύθι και μάλιστα τους συνδέει με την ελληνική ετοιμολογία της εξιστόρησης/διήγησης (tale) ή της πλοκής ενός έργου (Kirk 1970, 8), οπότε κάνει αναγωγή σε κάτι μη πραγματικό (Burkert 1997, 18-20). Ως λέξη σήμερα, πολλές φορές χρησιμοποιείται για να δηλώσει κάτι αναληθές (Lindow 2001, 1). Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που τοποθετείται στον αντίποδα της αλήθειας, όπως τουλάχιστον αποδίδεται από το γνωστό δίλημμα 'Μύθος ή Αλήθεια'. Σε κάθε περίπτωση, θα πρέπει να γίνει κατανοητό πως «οι μύθοι δεν αντιπροσωπεύουν ελλιπή ή 'ελλαττωματική' σκέψη. Περιλαμβάνουν ίχνη αντικειμενικής παρατήρησης, αλήθειας και ορθολογισμού και μπορούν να αναχθούν στις προϊστορικές κοινωνίες. Συνήθως περιλαμβάνουν μια 'ιερή αφήγηση', η οποία αναφέρεται στις ιστορικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες της κάθε κοινωνικής μορφής» (Vlachaki et al. 2019, 229). Συνεπώς, η Μυθολογία ξεπερνά το απλό επίπεδο αναπαραγωγής αφηγημάτων. Περιγράφει κάτι παραπάνω από αυτό. Παράλληλα, μέσω αυτής της περιγραφής και της προσπάθειας ερμηνείας αντικατοπτρίζουμε και αναπτύσσουμε την πνευματική ιστορίας της εποχής μας —της εποχής που συντελείται αυτή η ερμηνεία (Dowden & Livingstone 2011, 3).

Γενικότερα, η Ελληνική Μυθολογία αντιμετωπίζεται ως ένα εξελισσόμενο σύστημα (Dowden 1992, 6˙ Woodard 2007, 1). Φυσικά, το ίδιο χαρακτηρίζει τους μύθους της πλειοψηφίας των πολιτισμών. Οι αλλαγές ήταν απόρροια της προφορικής διάδοσης (Hard 2020, 1). Συνιστούν παραδοσιακές ιστορίες —δημιούργημα πολλών συνθετών και όχι μόνο ενός ατόμου— που πηγάζουν και εξελίσσονται σε χρονικές περιόδους, όπου η γραφή δεν υπήρχε ή χρησιμοποιούταν ελάχιστα (Hansen 2004, 2). Αυτό σημαίνει πως σε διάφορα χρονικά σημεία του παρελθόντος οι κυριαρχούσες απόψεις δεν ήταν σταθερές ή ενιαίες. Ως εκ τούτου, η τοποθέτηση κάποιων εξ αυτών των εκφάνσεων στο σχολικό εγχειρίδιο είναι επιλογή

της συγγραφικής ομάδας και δεν είναι ξεκάθαρο, τουλάχιστον στους/στις άμεσα ενδιαφερόμενους/ες της μαθησιακής διαδικασίας —εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες— ποια εκδοχή μελετούν και γιατί. Θα μπορούσε πίσω από αυτή την επιλογή να υπάρχει η αιτιολόγηση πως θα ήταν δύσκολο για τα παιδιά αυτής τη ηλικίας να κατανοήσουν τις διάφορες παραλλαγές ή δεν θα είχε κάποιο νόημα να προχωρήσουν σε τέτοιου είδους αναλύσεις. Ωστόσο αυτό ενισχύει τη θέση ότι η προτεινόμενη μυθική εξιστόρηση τοποθετείται στο σχολικό εγχειρίδιο ανεξάρτητα από το πλαίσιο στο οποίο δημιουργήθηκε και χωρίς να επιχειρείται σύνδεση με αυτό. Το αποτέλεσμα είναι να ισχυροποιείται στα παιδιά η αντίληψη για χρονική αλληλουχία μεταξύ μυθολογίας και προϊστορίας. Αυτό ενισχύεται από θέσεις για αναπαράσταση των μύθων σε ένα σύστημα με συνοχή, που προϋποθέτει την εσωτερική τους σύνδεση, η οποία μας παρασύρει και την αντιλαμβανόμαστε ως μία αφήγηση που συντελείται στον χρόνο (Dowden & Livingstone 2011, 4˙ Kirk 1970, 8).

Το ζήτημα των επιλογών και της παραμετροποίησης δεν είναι κάτι νέο στον κόσμο της συγγραφής των σχολικών εγχειριδίων. Είναι ήδη γνωστό πως μία από τις μεθόδους που επιλέχθηκαν, ώστε να υπερκεραστούν εμπόδια σχετικά με την κατανόηση των ιστορικών κειμένων από τους/τις μαθητές/τριες λόγω γλωσσικών δυσκολιών, ήταν η απλοποίηση του κειμένου και η προσαρμογή του στο γνωστικό τους επίπεδο. Βέβαια, η παράλειψη πληροφοριών οδήγησε στην παράθεση μίας αφήγησης που ήταν προϊόν διαστρέβλωσης (Mattozzi 2006, 16). Ταυτόχρονα, οι μαθητές/τριες δεν μπορούσαν να ξεφύγουν από τη μονοσήμαντη προσέγγιση του παρελθόντος. Μήπως η επιλογή, ο αυστηρός καθορισμός και η αυστηρή προσαρμογή των μύθων οδηγεί σε παρόμοια αποτελέσματα με αυτά που περιγράφονται από τον Mattozzi;

Οι Dowden και Livingstone (2011, 6) συμφωνούν πως ο Μύθος είναι αποκύημα τοπικών παραδόσεων, αλλά ο περιορισμός τους στη διάσταση του τοπικού απεικονίζει κοινωνίες απλών μορφών. Έτσι αγνοούνται διατοπικά χαρακτηριστικά. Η ενοποίησή τους σε μία ενιαία αφήγηση, με τη μορφή που τη γνωρίζουμε σήμερα, είναι η ύστατη εικόνα που αποδόθηκε στη σχέση εθνικού και τοπικού. Είναι, λοιπόν, στόχος της μελέτης της Μυθολογίας να προϊδεάσει για την κοινή πορεία των αρχαίων —ή και νέων— Ελλήνων και Ελληνίδων; Εάν επιδιώκει την απόδειξη της κοινής ελληνικής απαρχής, τότε θα πρέπει να τεθούν σημαντικές ερωτήσεις διδακτικής φύσεως. Σημασία έχει και το ερώτημα του κατά πόσο φωτίζει ένα ένδοξο παρελθόν (θεών και ηρώων) που θέτει τα θεμέλια του παρόντος. Από την άλλη, αυτή η

αντιμετώπιση του μύθου —ως εξελισσόμενο σύστημα— ενέχει μία όψη του ιστορικού του χαρακτήρα. Οι μετασχηματισμοί του παρουσιάζουν τις μεταμορφώσεις της ίδιας της κοινωνίας. Όμως αυτού του είδους η ανάλυση θα μπορούσε να γίνει εύκολα αντιληπτή από τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα παιδιών; Αν δεν προβάλει, όμως, ιστορικά και πολιτισμικά στοιχεία, τότε ποιος είναι ο ρόλος της;

Αξίζει ακόμη να επισημανθεί πως η δημιουργία των ελληνικών μύθων έχει τις ρίζες της σε προγενέστερους πολιτισμούς, όπου στοιχεία τους συγχωνεύτηκαν, απορρίφθηκαν ή τροποποιήθηκαν (Dixon-Kennedy 1998, xiii). Γίνεται, άραγε, αυτό αντιληπτό από τους/τις μαθητές/τριες; Μάλιστα, Vlachaki et al. (2019, 233) προτείνουν η μελέτη της Μυθολογίας να εμπεριέχει στοιχεία και από άλλους λαούς ή πολιτισμούς. Τίθεται έτσι ένα ακόμη ερώτημα για τον τρόπο προσέγγισής της. Μήπως τελικά αντιμετωπίζεται υπό εθνοκεντρικό πρίσμα και μόνο υπό αυτό;

Η εθνοκεντρική τάση απασχόλησε ιδιαίτερα τη διδακτική της Ιστορίας, η οποία σήμερα πρέπει να αντιταχθεί στη σκέψη που στηρίζεται σε στερεότυπα, διαστρεβλώσεις και ιδεοληψίες —παραδοσιακό στοιχείο της Ιστορίας στο σχολείο (Αβδελά 1998, 39-62; Τσάφος 2008, 71). Η 'μάχη' αυτή δεν είναι καθόλου εύκολη, καθώς οι παραδοσιακές φανταστικές διηγήσεις της εθνικής ταυτότητας λειτουργούν με επίκληση στο συναίσθημα, άρα δύσκολα απομακρύνονται (Guven & Koral 2008, 34).

Σύμφωνα με τον Γατσωτή (2006, 588), το παρελθόν λειτούργησε ως πηγή μιμητικών προτύπων προς το έθνος, αν και στις εθνοκεντρικές αντιλήψεις αυτό αντιμετωπίζεται ως αναλλοίωτο στον χρόνο, άρα ως α-ιστορικό. Αυτό δεν ισχύει, όπως τουλάχιστον έχει δείξει η έρευνα, εφόσον μελετώνται δεδομένα που οδηγούν στη διαμόρφωση και την εξέλιξή του (Χατζόπουλος 2017, 111). Εξάλλου, η προσπάθεια επιβολής των ίδιων εθνικών χαρακτηριστικών σε μια κοινή συνείδηση συνεπάγεται την ώθηση προς μια συνολική ιστορία χωρίς συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, που δεν προκύπτει από την ποικιλομορφία που συνιστά κάθε τόπος. Αυτή η κατά τόπο ποικιλομορφία θεωρείται από τους υποστηρικτές της εθνοκεντρικής διάστασης ως δυνητικός παράγοντας κατακερματισμού μιας ενιαίας πολιτισμικής και δημογραφικής ταυτότητας (Ρεπούση 2000, 98-99).

Ως προς τη σχέση Μύθου και Ιστορίας ο Dowden (1992, 5) σημειώνει πως «η ιστορία είναι αυτό που δεν είναι ο μύθος. Ό, τι λέει η ιστορία είναι αλήθεια, αλλιώς δεν θα ήταν ιστορία, μόνο αποτυχημένη ιστορία. Αυτό που λέει ο μύθος είναι κατά

κάποιο τρόπο ψευδές, διαφορετικά θα ήταν ιστορία. Ωστόσο μέσα στη μυθολογία υπάρχουν διαβαθμίσεις αξιοπιστίας». Η ανάδειξη μίας τέτοιας σχέσης δημιουργεί μία σειρά νέων ερωτημάτων αναφορικά με την τοποθέτηση της Μυθολογίας στη σχολική ύλη ακριβώς πριν την έναρξη της μελέτης της προϊστορίας. Σωστά τοποθετείται στο σχολικό εγχειρίδιο και στο γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας; Μήπως έχει να προσφέρει και άλλα πέραν της 'ιστορικής' διάστασης εντός της οποίας κυρίως —αν όχι αποκλειστικά— μελετάται; Θα μπορούσε εδώ, για παράδειγμα, να επισημανθεί και ο λογοτεχνικός ή εικαστικός χαρακτήρας με τους οποίους ίσως σχετίζεται.

Πριν, όμως, γίνει αναφορά στα βασικά σημεία της ιστορικής επιστήμης και της διδακτικής της, έχει σημασία να παρατεθούν στοιχεία από τα δύο Προγράμματα Σπουδών, που σήμερα απασχολούν την εκπαιδευτική κοινότητα: το απερχόμενο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2001) και το νέο Πρόγραμμα Σπουδών (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής 2022).

Στο νέο Πρόγραμμα της Ιστορίας σημειώνεται πως «ειδικότερα, στο Δημοτικό το μάθημα της Ιστορίας ενσωματώνει την Αρχαία Ελληνική Μυθολογία (Γ' τάξη) και οργανώνεται χρονολογικά, εξετάζοντας την Προϊστορία (Γ' τάξη), την Αρχαία Ελληνική Ιστορία (Δ' Τάξη), τη Ρωμαϊκή και τη Βυζαντινή Ιστορία (Ε' Τάξη) και τη Νεότερη και Σύγχρονη Ελληνική Ιστορία (Στ' Τάξη)» (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής 2022, 3). Ειδικότερα ως προς το μάθημα της Ιστορίας της Γ' τάξης η Μυθολογία αποτελεί το Α' μέρος, που προηγείται της προϊστορίας, ενώ καλύπτει τις 9 από τις 24 ενότητες. Αντίστοιχα, στο απερχόμενο (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2001 188-191) η Μυθολογία αποτελεί επίσης το Α' μέρος, οπότε και προηγείται της προϊστορίας και πρωτοϊστορίας, καλύπτοντας 31 από τις 51 ώρες διδασκαλίας. Αφενός, λοιπόν, μεταξύ των δύο Προγραμμάτων δεν φαίνεται να συντελείται καμία απολύτως διαφοροποίηση ως προς τη σειρά μελέτης Μυθολογίας και Ιστορίας, αφετέρου στο απερχόμενο Πρόγραμμα αφιερώνεται περίπου το 61% των ενοτήτων στη Μυθολογία, ενώ στο νέο το ποσοστό αυτό μειώνεται περίπου στο 38%. Η μείωση αυτή δεν φαίνεται να προσφέρει καμία βοήθεια στη μετάβαση από τη μία θεματική στην άλλη, από τη στιγμή που δεν προβλέπεται να διατεθούν κάποιες διδακτικές ώρες, ώστε τουλάχιστον να επισημανθεί η μετάβαση αυτή. Πότε, λοιπόν, εισάγονται ουσιαστικά οι μαθητές/τριες στη μελέτη του ιστορικού παρελθόντος; Αυτό γίνεται με την έναρξη της διδασκαλίας της προϊστορίας, δομείται σταδιακά από την αρχή της ενασχόλησης με τη Μυθολογία ή συντελείται από τις προηγούμενες τάξεις μέσα από

το γνωστικό αντικείμενο της Μελέτης Περιβάλλοντος; Η επιλογή της κάθε απάντησης από τις προαναφερθείσες συμπαρασύρει συνέπειες για τη στοχοθεσία στη βάση των Προγραμμάτων Σπουδών και μελέτης σε επίπεδο τελικής εφαρμογής στο σχολικό πλαίσιο.

Παράλληλα, με το απερχόμενο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών επιδιώκεται, σύμφωνα με τους ειδικούς σκοπούς, μεταξύ άλλων, οι μαθητές/τριες «να έρθουν σε επαφή με τους σημαντικότερους ελληνικούς μύθους και ειδικότερα με αυτούς που έχουν παγκόσμια απήχηση» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2001, 188). Από τους ειδικούς σκοπούς, μέσα από τους οποίους προκύπτουν οι επιμέρους στόχοι, αλλά και κάθε άλλη κατεύθυνση του εκπαιδευτικού, τίθεται ο περιορισμός της 'ελληνικότητας' των υπό μελέτη μύθων, με ό,τι αυτό μπορεί να συνεπάγεται για τις πεποιθήσεις, όπως αναφέρθηκε παραπάνω.

Για πολλούς η οικοδόμηση μιας ισχυρής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που αντιμετωπίζει τις προκαταλήψεις και προωθεί μια βαθύτερη γνώση των σύγχρονων καταστάσεων έγκειται σημαντικά στο μάθημα της Ιστορίας (Τραντάς 2004, 371· Cajani 2006, 126). Από το 1978 η διαπολιτισμικότητα συνδέεται με το συγκεκριμένο μάθημα από το Συμβούλιο της Ευρώπης (Μπούντα 2006, 132· Γαλάνη 2011, 245), ενώ στη δεκαετία του 1990 εισάγεται στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και κατά συνέπεια και σε αυτό της Ιστορίας. Η αλλαγή αυτή οδήγησε σε μεταβολή του περιεχομένου, όχι μόνο ως προς τις διδακτικές μεθόδους, αλλά και αναφορικά με τη μετατόπιση της θεώρησης ότι η Δύση αποτελεί κέντρο των κοινωνιών (Γατσωτής 2020, 89-90). Συνεπώς, τα παιδιά θα πρέπει να αντιληφθούν —μέσω της μελέτης ζητημάτων που αφορούν στην ιστορία και τον πολιτισμό— πως η ποικιλομορφία είναι πολύτιμη, ως στοιχείο περιεκτικότητας μιας κοινωνίας (Χουρδάκης 2001, 210).

Σύμφωνα με άλλο ειδικό σκοπό, επιδιώκεται οι μαθητές/τριες «να ενημερωθούν για τις κοινωνικές, πολιτισμικές, θρησκευτικές και εθνικές διαφοροποιήσεις των κοινωνιών τις οποίες μελετούν» και στον αμέσως επόμενο «να κατανοούν και να αποδέχονται τις πολιτισμικές, θρησκευτικές ή άλλες διαφοροποιήσεις ως θεμελιώδες δικαίωμα των ανθρώπων σε μια δημοκρατική κοινωνία ως θετικό παράγοντα της εξέλιξής της» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2001, 188). Μένει όχι μόνο να εξεταστεί κατά πόσο αυτό επιτυγχάνεται με τη μελέτη της Ελληνικής Μυθολογίας και μόνο, αλλά και πώς μπορεί να συμπεριλάβει στοιχεία για τη θέση πολιτισμικών, θρησκευτικών ή άλλων διαφοροποιήσεων, όπως και του ιστορικού 'άλλου', χωρίς τη συμπερίληψη μη ελληνικών μύθων —όπως περιορίζεται από τους ειδικούς σκοπούς. Το

σημαντικότερο ερώτημα είναι πώς τα παιδιά γνωρίζουν τα προαναφερθέντα στοιχεία, αφού διδάσκονται τη Μυθολογία εκτός της χρονικής περιόδου που αυτή δημιουργήθηκε ή αναπλάστηκε.

Επιπλέον, κύριος στόχος στη διδασκαλία της Ιστορίας για τη Σακκά (2004, 63) είναι η «ανάδειξη των βιωματικών όψεων της καθημερινής ζωής». Σε τι βαθμό συντελείται αυτός μέσα από τη διδασκαλία της Μυθολογίας, από τη στιγμή μάλιστα που αποφασίζεται να προτάσσεται στην ύλη της Ιστορίας;

Εικόνα 1: Επιλογή στόχων από το ΑΠΣ της Μελέτης Περιβάλλοντος της Ά και Β' Δημοτικού (Πηγή: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2001, 306-308))

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με το απερχόμενο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού οι μαθητές/τριες έρχονται σε επαφή με το παρελθόν μέσα από το μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος, που με τον διεπιστημονικό του χαρακτήρα εμπερικλείει την Ιστορία. Ως προς τη στοχοθεσία, που σε αυτό αναφέρεται, σημειώνονται κάποιοι στόχοι που σχετίζονται σημαντικά με τη μελέτη του παρελθόντος για την Α’ και Β’ τάξη του δημοτικού, όπως παρουσιάζονται στην Εικόνα 1 (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2001). Πραγματικά παρατηρείται μία παράθεση επιδιώξεων με άξονα τον χρόνο και τον τόπο των μαθητών/τριών, αλλά και πάλι δεν ερμηνεύεται πλήρως η τοποθέτηση της Μυθολογίας πριν τη μελέτη της προϊστορίας.

Φαίνεται πως η μη ουσιαστική μεταβολή των Προγραμμάτων Σπουδών ενισχύεται από μία απλή αναδρομή στην απαρχή τους. Η πρώτη διδακτέα ύλη για την Ιστορία με βάση το ελληνικό πλαίσιο καταρτίστηκε το 1894 και τοποθετήθηκε μεταξύ των ‘πραγματικών μαθημάτων’ χωρίς όμως ρητή αναφορά στην Ιστορία ή στον σκοπό της. Η θεματολογία κάλυπτε τα πάντα, από τη Μυθολογία έως τις σύγχρονες εξελίξεις της

περιόδου και ασχολείτο κυρίως με σημαίνουσες προσωπικότητες (Κουλούρη 1988, 19, 148-149).

Το —κάθε— Πρόγραμμα Σπουδών μπορεί να διευκολύνει την αλλαγή της προσέγγισης της Ιστορίας σύμφωνα με τις απαιτήσεις της σύγχρονης διδακτικής. Πώς μπορούν, όμως, να πραγματοποιηθούν αυτές οι αλλαγές, αν το σύγχρονο σχολείο είναι απλώς η συνέχεια του παραδοσιακού; «Γιατί ουσιαστικός εκσυγχρονισμός της εκπαίδευσης δεν μπορεί να υπάρξει μόνο με τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών ή άλλων σύγχρονων μέσων. Απαιτείται ριζικός και ουσιαστικός αναπροσανατολισμός των στόχων, του περιεχομένου και των μεθόδων στο χώρο της εκπαίδευσης» (Νάκου 2009, 89).

Πέρα από την πραγμάτευση του θέματος σε επίπεδο Προγραμμάτων Σπουδών, είναι γεγονός πως τα εγχειρίδια ιστορίας αποτελούν ένα από τα κύρια εργαλεία της διδασκαλίας της ιστορίας έως και σήμερα (Μαυροσκούφης 2007, 69). Ο Γιώτης (2012, 343-354) παρατηρεί πως τα βιβλία που χρησιμοποιούνται αναδεικνύουν τις εξέχουσες προσωπικότητες, αλλά —με ελάχιστες εξαιρέσεις— δεν συμβαίνει το ίδιο με τις κοινωνικές δομές. Σε έρευνά του ο Χριστόπουλος (2018, 81) υποστηρίζει πως, παρόλο που οι νεότεροι/ες σε προϋπηρεσία εκπαιδευτικοί δεν υιοθετούν παραδοσιακές προσεγγίσεις διδασκαλίας, οπότε και απαγκιστρώνονται από εθνοκεντρικά ιδεολογήματα που πηγάζουν από το σχολικό εγχειρίδιο, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αγκαλιάζει το αφήγημα για τη χρονικά αμετάβλητη ελληνική εθνική συνέχεια. Σε παρόμοια μελέτη, η Παπακώστα (2016, 406-407) διαπιστώνει στη διδασκαλία την προβολή της συνέχειας του ελληνικού έθνους στον χώρο και τον χρόνο από τους αρχαίους πολιτισμούς μέχρι σήμερα. Επιπλέον, υπερτονίζεται ο διακοσμητικός ρόλος της τέχνης, που δεν εξετάζεται με το συγκείμενό της, οπότε ο ερμηνευτικός διάλογος παραγκωνίζεται. Μάλιστα, τεκμήρια του σχολικού εγχειριδίου, σε μεγάλο βαθμό αποτελούνται από αντικείμενα του παρελθόντος, αλλά συχνά παρουσιάζονται αποπλαισιωμένα ως προς τις συνθήκες στις οποίες δημιουργήθηκαν (Νάκου 2001, 74), παρόλο που οι λειτουργίες και οι χρήσεις των αντικειμένων αλλάζουν με την πάροδο του χρόνου ανάλογα με τις κοινωνικές αντιλήψεις.

Σε έρευνα της Κουλουμπαρίτση (2016), κατά το σχολικό έτος 2009-2010 σε τρία δημοτικά σχολεία του κέντρου της Αθήνας, αναφορικά με τον τρόπο αξιοποίησης των σχολικών εγχειριδίων, μεταξύ των οποίων και αυτών της Ιστορίας και της Μελέτης Περιβάλλοντος, διαπιστώθηκε πως ο αυξημένος όγκος της προς διδασκαλία ύλης

οδηγεί σε μία συνεχή δυσφορία από την επιβαλλόμενη προσπάθεια για την ολοκλήρωση των βιβλίων. Αυτό με τη σειρά του οδηγεί σε επιλογές ως προς την ύλη από μέρους των εκπαιδευτικών και την εστίασή τους σε αυτό που θεωρούν ότι είναι περισσότερο κατάλληλο για τους μαθητές/τριες ή που μπορεί να ικανοποιεί τους γονείς. Γενικότερα, εκπαιδευτικοί, ανεξάρτητα από την εμπειρία τους, δεν παρέχουν ευκαιρίες κατά τη μαθησιακή διαδικασία για αξιοποίηση υλικού και ανάπτυξη από τους/τις μαθητές/τριες της δικής τους ιστορικής ερμηνείας. Αντ' αυτού, επιμένουν στη μελέτη των σχολικών εγχειριδίων, την ακρόαση των αφηγήσεων των διδασκόντων/ουσών —που πολλές φορές καλύπτονται από τον μανδύα μιας κατ' επίφαση γόνιμης συζήτησης— την επίλυση των τυποποιημένων ερωτημάτων των ίδιων εγχειριδίων και, φυσικά, την παράθεση όλων αυτών των πληροφοριών/ 'γνώσεων' τη στιγμή των διαγωνισμάτων. Η υιοθέτηση από τους ίδιους θελκτικών δραστηριοτήτων (βίντεο, εκδρομές, εκπαιδευτικά παιχνίδια), δεν σημαίνει αυτόματα μετατόπιση της ιστορικής έρευνας και ερμηνείας στον άξονα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Barton & Levstik 2003, 358).

Αφού ήδη αναφέρθηκαν στοιχεία για τον τρόπο προσέγγισης του παρελθόντος από τους/τις μαθητές/τριες, κρίνεται σκόπιμο να επισημανθεί το πλαίσιο εντός του οποίου τίθενται οι προβληματισμοί.

Η ιστορική εκπαίδευση σήμερα επικεντρώνεται σε δύο κύριες αξιώσεις. Σύμφωνα με τη Νάκου (2006, 281), οι μαθητές/τριες πρέπει αφενός να μαθαίνουν βασικά ζητήματα του παρελθόντος, αφετέρου να υιοθετούν τη μεθοδολογία της συγκεκριμένης επιστήμης. Η ίδια επισημαίνει πως η ιστορία δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ένα αμετάβλητο σώμα γνώσεων που επιδέχεται μία και μόνη ερμηνεία, ούτε πως είναι απλώς μια αυστηρή χρονολογική ακολουθία γεγονότων, αν και απαιτεί από τους/τις ερευνητές/τριές της —και όχι μόνο— να τοποθετούνται χρονικά. Γενικότερα, ο ιστορικός γραμματισμός αποτελεί το κύριο πλαίσιο της σύγχρονης διδακτικής.

Η έννοια του γραμματισμού επικεντρώθηκε αρχικά στην ανάγνωση και τη γραφή, αλλά, παρά το σημαντικό ερευνητικό ενδιαφέρον προς αυτή την κατεύθυνση, από τη δεκαετία του 1980 δίνεται έμφαση στον ιστορικό γραμματισμό, ο οποίος σήμερα αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της ιστορικής εκπαίδευσης (Metzger & McArthur Harris 2018, 7). Σύμφωνα με τον Ravitch (1989, 53), αυτός αφορά στη γνώση των ιστορικών γεγονότων (Maposa & Massermann 2009, 47· Permana et al. 2018, 54). Ωστόσο η αντίληψη αυτή ήταν μία από τις πρώτες. Πλέον έχει ξεπεραστεί. Κατά τον

Wineburg (1991), δεν περιορίζεται στη γνώση των γεγονότων, αλλά στην πραγματικότητα είναι η ικανότητα ανάλυσης των ιστορικών πηγών με μεθόδους αντίστοιχες του ιστορικού (Maposa & Massermann 2009, 50· Nokes 2010, 521· Permana et al. 2018, 54). Η άποψη του Levesque (2010, 43-45) είναι παρόμοια, καθώς θεωρεί ότι η ανάπτυξή του είναι αδύνατη μόνο με την αξιοποίηση αφηγήσεων με εθνοκεντρικό χαρακτήρα και μάλιστα μέσα από σχολικά εγχειρίδια που δεν αναδεικνύεται η πολυφωνικότητα και ταυτόχρονα αποτελούν επιλογές τρίτων για να συνθέσουν τη σχολική ύλη. Αντίθετα, αυτό μπορεί να επιτευχθεί μόνο με την εκπαίδευση ατόμων να σκέφτονται κριτικά, προκειμένου να δημιουργούν δικές τους αφηγήσεις. Ο Nokes (2010, 536-537· Permana et al. 2018, 54) περιλαμβάνει στον ιστορικό γραμματισμό τη χρήση τεκμηρίων, ενώ δεν λείπει η έννοια του χρόνου και της αλλαγής (Maposa & Massermann 2009, 55), αλλά και η κατανόηση της γλώσσας του παρελθόντος (Taylor & Young 2003, 33· Maposa & Massermann 2009, 56). Σε άλλες μελέτες τον σχετίζουν με δεξιότητες σχετικές με την ιστορική σκέψη (Perfetti et al. 1994, 260-261· VanSledright & Franks 2000, 240-241· Rantala & Khawaja 2018, 4· Nokes 2022, 226), ενώ ο Lee (2011, 67-68· Baildon & Afndi 2018, 48) θεωρεί ότι εμπεριέχει την ιστορική συνείδηση. Στον Πίνακα 1, όπως μεταφέρεται από τους Maposa και Massermann (2009), παρουσιάζονται συνοπτικά τα κύρια στοιχεία που συνθέτουν τον ιστορικό γραμματισμό.

Πίνακας 8: Σύνοψη των κυριότερων πλευρών του ιστορικού γραμματισμού (Maposa & Massermann 2009, 61)

Διάσταση/ σημείο αναφοράς ιστορικού γραμματισμού	Υπο-διάσταση
Η γνώση	Γεγονότα
	Αφηγήσεις
Εννοιολογική κατανόηση	Χρόνος
	Αιτίες και Συνέπειες
	Κίνητρα
	Σημασία (σημαντικότητα)
	Ηθικές κρίσεις
	Αλλαγή και συνέχεια
	Ενσυναίσθηση
Ενασχόληση με πηγές (ιστορική μέθοδος)	Εύρεση πηγών

	Επιβεβαίωση
	Πλαισίωση
	Ανάλυση
	Εκτίμηση
	Εξήγηση
Ιστορική συνείδηση	
Ιστορική γλώσσα	

Τα παραπάνω ζητήματα καθιστούν σαφές πως η τοποθέτηση της Μυθολογίας πριν από την προϊστορία δεν θα πρέπει να είναι καθόλου τυχαίο θέμα και σίγουρα χρήζει επανεξέτασης. Επί του θέματος ο Μαυροσκούφης (1999· 2022, 20) επισημαίνει πως η σειρά της ύλης συνεπάγεται οι μαθητές/τριες να αντιμετωπίζουν την Ιστορία ως τη χρονικά επόμενη περίοδο στην ακολουθία του χρόνου. Αντίστοιχα, οι Vlachaki et al. (2019, 231) επισημαίνουν «ότι η παρουσίαση και ανάλυση του μύθου που επιλέχθηκε να αποτελέσει μέρος του προγράμματος σπουδών στην τρίτη τάξη του δημοτικού σχολείου, για παιδιά ηλικίας 8-9 ετών, πρέπει να γίνει λαμβάνοντας υπόψη τη διάκριση μεταξύ μυθολογίας και ιστορίας, δεδομένου ότι ο μύθος και η ιστορική πραγματικότητα είναι διαφορετικές». Εξάλλου, η χρονική ακολουθία της Μυθολογίας δεν ταυτίζεται με τον ιστορικό χρόνο. Έχει τους κανόνες της που δεν σημαίνει απαραίτητα πως το σύνολο των γεγονότων που περιγράφονται ότι μπορούν να μπουν σε μία χρονική σειρά. Αυτό δεν θα πρέπει να ερμηνευτεί πως δεν υπάρχει καμία απολύτως συσχέτιση με τον ιστορικό χρόνο (Lindow 2001, 39-40).

2. Προτάσεις για τη διδακτική μετάβαση

Από τη στιγμή, όμως, που η σειρά αυτή αποτελεί μία πραγματικότητα, που δεν πρόκειται να αλλάξει στο εγγύς μέλλον, στη συνέχεια προτείνονται κάποιες δραστηριότητες, ώστε να γίνει ομαλά η διδακτική μετάβαση από τον Μύθο στην Ιστορία. Οι δραστηριότητες αυτές δεν θα πρέπει να εκληφθούν ως πανάκεια, ούτε να ακολουθηθούν τυφλά. Αποτελούν προτάσεις ανατροφοδοτικού και ενισχυτικού χαρακτήρα, το πνεύμα των οποίων μπορεί κανείς να υιοθετήσει, ώστε να είναι σαφής αφενός —και πρωτίστως— στα ίδια τα παιδιά ο διαχωρισμός αυτός και αφετέρου στον/στην εκπαιδευτικό το επίπεδο κατάκτησης στο μαθητικό δυναμικό του/της συγκεκριμένων γνώσεων και δεξιοτήτων, που η απουσία τους θα δυσχεραίνει τη μαθησιακή διαδικασία.

Αρχικά, προτείνεται να επαναφέρουμε στους μαθητές/τριες την έννοια του Μύθου. Με τη χρήση βοηθητικών ερωτήσεων καλούνται να εργαστούν σε ομάδες και αξιοποιώντας το υλικό που ήδη μελέτησαν (σχολικό εγχειρίδιο ή άλλο υλικό) να προχωρήσουν στον προσωπικό τους 'ορισμό'. Στόχευση δεν είναι η διατύπωση ενός καθολικού ορισμού —που όπως αναφέρθηκε δεν υπάρχει— μίας θέση κοινής για όλους ή σύμφωνη με τη δική μας άποψη. Η δραστηριότητα ενέχει την αξιολόγηση για τα όσα αποκόμισαν από τη μελέτη της ενότητας της Μυθολογίας (ενδεικτικά, Εικόνα 2).

Εικόνα 2: Βοηθητικές ερωτήσεις για την έννοια του μύθου

Ας ξεκινήσουμε με το δεύτερο ερώτημα. Θυμόμαστε όλοι για ποιο λόγο οι Αρχαίοι Έλληνες έφτιαξαν τους μύθους;

Ας ανατρέξουμε όλοι στο πρώτο μάθημα για να θυμηθούμε.

Συζητήστε με την ομάδα σας ή το συμμαθητή του θρανίου σας τις ερωτήσεις και στη συνέχεια εκφράστε την άποψή σας στην τάξη.

Τι προσπαθούσαν να εξηγήσουν οι Αρχαίοι Έλληνες μέσα από το μύθο;

Όλα όσα λέει ο μύθος είναι ένα ψέμα βγαλμένα από τη φαντασία κάποιων ανθρώπων;

Πιστεύετε πως ο μύθος περιγράφει κάτι που έγινε πραγματικά όπως ακριβώς το λέει;

Η εξήγηση που δίνει ο μύθος είναι ίδια με την εξήγηση που δίνει σήμερα η επιστήμη;

Γνωρίζεται εσείς κάποια επαγγέλματα που ασχολούνται με τη μελέτη του παρελθόντος; Ποια είναι αυτά;

Σύμφωνα με τα όσα είπαμε, τι θα λέγατε πως είναι μύθος;
_____
_____
_____
_____
_____

Στο ίδιο αυτό πλαίσιο της διερεύνησης των πρότερων γνώσεων των μαθητών/τριών, τους/τις έχει ήδη ζητηθεί να καταγράψουν επαγγέλματα που σχετίζονται με τη μελέτη του παρελθόντος. Οι απαιτήσεις της άσκησης ωθούν τα παιδιά να δώσουν περισσότερες από μία απαντήσεις —ώστε να απεγκλωβιστούμε από το ενδεχόμενο να περιοριστούν στην προφανή ή μοναδική απάντηση: της ιστορίας. Οι μαθητές/τριες μπορούν να συζητήσουν το θέμα σε ομάδες, αλλά και να καταγράψουν δικές τους απόψεις σε μία λίστα, η οποία και σχολιάζεται από την ολομέλεια και με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού. Εδώ οι μαθητές/τριες έχουν την ευκαιρία να διατυπώσουν πιθανές αντιρρήσεις ή διαφωνίες. Αντίστοιχα ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να τους/τις καθοδηγήσει σε περισσότερες πληροφορίες ή και εμπειρίες μέσα από τη διενέργεια εκπαιδευτικών επισκέψεων σε ή από τους αντίστοιχους επαγγελματίες. Οι απόψεις συγκεντρώνονται και δημιουργείται ένα συννεφόλεξο (ενδεικτικά, Εικόνα 3).

Εικόνα 3: Παράδειγμα άσκησης για τις επιστήμες που μελετούν το παρελθόν

Αντίστοιχα οι μαθητές/τριες θα πρέπει να ερωτηθούν για το τι θεωρούν πως είναι η Ιστορία. Τονίζεται και πάλι πως σκοπός δεν είναι η απόδοση κάποιου επιστημονικού ορισμού, αλλά η διερεύνηση των αντιλήψεών τους (ενδεικτικά, **Σφάλμα! Το αρχείο προέλευσης της αναφοράς δεν βρέθηκε.**).

Εικόνα 4: Περιγραφή της έννοιας της Ιστορίας από τους/τις μαθητές/τριες

Από εδώ και πέρα θα σταματήσουμε τη μελέτη των μύθων και θα αρχίσουμε τη μελέτη της ιστορίας. Τι είναι, όμως, ιστορία; Συζητήστε με την ομάδα σας ή με τον διπλανό σας στο θρανίο και εκφράστε στην τάξη την άποψή σας. Μπορείτε να σημειώστε τη δική σας άποψη ή τις απόψεις των συμμαθητών σας που σας έκαναν εντύπωση εδώ:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

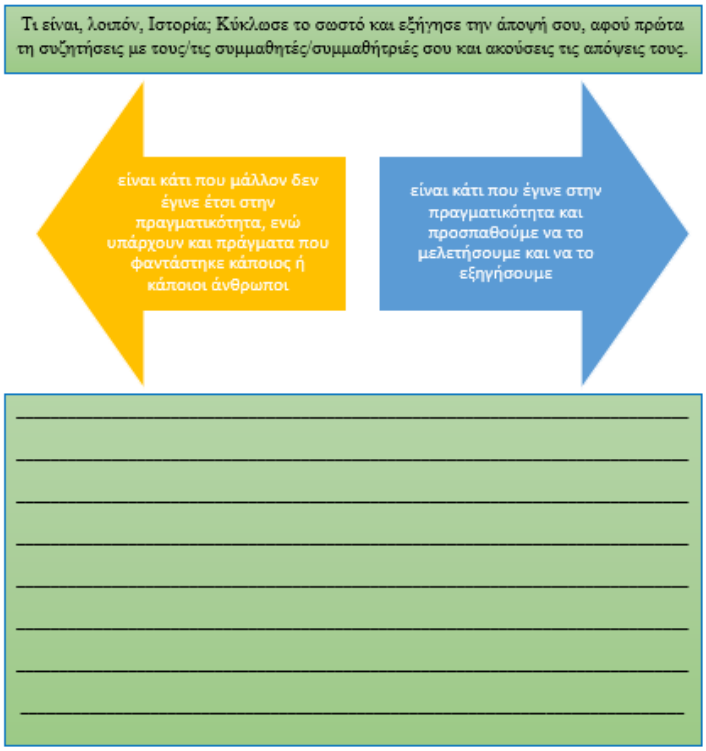
_____

_____

Στην επόμενη δραστηριότητα καλούνται να επιλέξουν μεταξύ δύο απόψεων για το ποια περιγράφει επαρκώς την έννοια της Ιστορίας. Οι δύο αυτές θέσεις έχουν τεθεί

με τέτοιο τρόπο ώστε ουσιαστικά να συγκρίνεται —έμμεσα— ο Μύθος με την Ιστορία. Η άσκηση έχει ως σκοπό να αναπτύξει τον διάλογο μεταξύ των μαθητών/τριών και την παράθεση επιχειρημάτων, ξεφεύγοντας από την απλή διατύπωση της 'σωστής απάντησης' (ενδεικτικά, Εικόνα 5).

Εικόνα 5: Ποια περιγραφή ταιριάζει περισσότερο στην Ιστορία;



Ακολουθεί δραστηριότητα με παραδείγματα που μπορεί να έχουν μυθικό ή ευρύτερα ιστορικό περιεχόμενο, οπότε θα πρέπει να τα κατατάξουν στις δύο αυτές κατηγορίες. Δεν έχει τόσο σημασία εάν ως παράδειγμα τους είναι γνωστό ή όχι, όσο να σταθούν κριτικά απέναντί του και να καταλήξουν σε μία απόφαση και ερμηνεία, την οποία θα στηρίξουν με επιχειρήματα. Σε κάθε περίπτωση, δεν τίθεται θέμα αποστήθισης. Αξίζει να σημειωθεί πως στο στάδιο αυτό δεν εξετάζεται η ορθότητα της πρότασης ως προς τους όρους που τη συνθέτουν, δηλαδή εάν όντως αυτό που περιγράφεται έγινε στον τόπο ή τον χρόνο που αναφέρεται, αλλά μόνο εάν έχει ιστορική ή μυθική υπόσταση (ενδεικτικά, Εικόνα 6).

Εικόνα 6: Μύθος ή Ιστορία;

Μύθος ή ιστορία;

Από τις προτάσεις που σας δίνονται σημειώστε ποιες είναι μύθος και ποιες ιστορία. Βάλτε Μ για το μύθο και Ι για την ιστορία. Αιτιολογώ την απάντησή μου.

____ Η Αθηνά στη Γιγαντομαχία πολέμησε με τον Εγκέλαδο.

____ Ο Προμηθέας, που αγαπούσε πολύ τους ανθρώπους, έκλεψε τη φωτιά από τον Όλυμπο και την έδωσε στους ανθρώπους.

____ Η μεγαλύτερη καλωδιωτή γέφυρα στον κόσμο είναι η γέφυρα Ρίου-Αντιρίου, που εγκαινιάστηκε το 2004.

____ Ο άνθρωπος αρχίζει να χρησιμοποιεί τη φωτιά και ανακαλύπτει τρόπους για να τη δημιουργεί ο ίδιος.

____ Ο αστερισμός του Ωρίωνα μελετήθηκε στην αρχαιότητα από τον Πτολεμαίο, που ήταν μαθηματικός, αστρονόμος, γεωγράφος, αστρολόγος και ποιητής.

____ Ο Δίας μεταμορφώθηκε σε αετό, άρπαξε το Γανυμήδη και τον μετέφερε στον Όλυμπο.

____ Ο πρώτος άνθρωπος που πάτησε στη Σελήνη είναι ο Νηλ Άρμστρονγκ και αυτό έγινε το 1969.

____ Ο Ωρίωνας μεταμορφώθηκε σε αστερισμό.

____ Ό,τι έπιανε ο Μίδας γινόταν χρυσός.

____ Ο παππούς μου δεν γεννήθηκε στο νοσοκομείο, αλλά στο σπίτι μας στο χωριό.

____ Οι άνθρωποι δεν μπορούσαν να δουν τηλεόραση πολύ παλιά, γιατί αυτή δεν υπήρχε πάντα.

____ Οι γυναίκες αποκτούν δικαίωμα ψήφου το 1920.

____ Τα μαλλιά της Μέδουσας ήταν φίδια.

____ Το νόμισμα που υπήρχε πριν από το ευρώ στην Ελλάδα ήταν η δραχμή.

Για τη μετάβαση στη μελέτη του παρελθόντος έχει σημασία ο χρόνος και η μέτρησή του, καθώς θα χρησιμοποιούνται συχνά μονάδες μέτρησής του, αλλά δεν είναι βέβαιο πως οι μαθητές/τριες τις έχουν κατακτήσει πλήρως. Χρήζει, λοιπόν, να γίνει σχετική διερεύνηση. Καταρχάς θα πρέπει να είναι ικανοί/ες στο να εντοπίζουν μέσα στις προτάσεις το χρόνο, που δίνονται με τρόπο που να αφορούν στο παρελθόν (ενδεικτικά, Εικόνα 7).

Εικόνα 7: Λέξεις που μετράνε χρόνο.

Για να θυμηθούμε πώς μετράμε το χρόνο

Ποιες μονάδες μέτρησης θα χρησιμοποιούσες για να δείξεις πόσο παλιά έγινε κάτι; Κύκλωσε τις λέξεις που μετράνε χρόνο. Ποιες προτάσεις είναι λάθος και πώς θα μπορούσες να τις αλλάξεις;

Το κουδούνι για να μπούμε μέσα από το διάλειμμα χτύπησε πριν 2 λεπτά.

Το μικρό μου ξαδερφάκι γεννήθηκε πριν 3 χρόνια.

Χθες έφαγα μακαρόνια με κιμά.

Τελευταία φορά που έφαγα φακές ήταν πριν 3 μέτρα.

Ο θείος μου έφυγε για να πάει να δουλέψει στο εξωτερικό πριν 40 χιλιόμετρα.

Η γιαγιά μου γεννήθηκε πριν 70 ώρες.

Το παλιότερο σπίτι στο χωριό μου χτίστηκε πριν από περίπου 2 αιώνες.

Εν συνεχεία τους/τις ζητείται να επιλέξουν οι ίδιοι/ες τη μονάδα μέτρησης του χρόνου που θα ταίριαζε καλύτερα για το κάθε παράδειγμα που δίνεται, σε συνάρτηση με τη διάρκεια της πράξης. Πιθανώς να υπάρχουν μονάδες μέτρησης με

τις οποίες δεν υπάρχει εξοικείωση. Σκοπός δεν είναι η μετατροπή των μονάδων, αλλά η βαθύτερη κατανόησή τους (ενδεικτικά. Εικόνα 8).

Εικόνα 8: Διαλέγω τη σωστή μονάδα μέτρησης.

Διαλέγω τη μονάδα μέτρησης που ταιριάζει περισσότερο

Ποια μονάδα μέτρησης του χρόνου θα χρησιμοποιούσες για να δείξεις πόσο παλιά έγινε κάτι; Επίλεξε ανάμεσα σε λεπτά, ώρες, ημέρες, χρόνια, αιώνες, χιλιετίες.

Έμαθα να κάνω ποδήλατο πριν από 3 _____.

Το ρεύμα κόπηκε πριν από 5 _____ και φοβόμαστε να μην ξεσταθούν τα πράγματα στο ψυγείο.

Ο Ερατοσθένης μέτρησε την περιφέρεια της γης τον 3^{ο} αιώνα π.Χ, δηλαδή πριν από 2,5 _____ περίπου.

Οι Οθωμανοί κυριαρχούσαν στο χώρο που σήμερα βρίσκεται η Ελλάδα για 400 _____ περίπου, δηλαδή για 4 _____.

Ο σεισμός έγινε μόλις 6 _____ αφού βγήκαμε για διάλειμμα και έτσι, ευτυχώς, δεν ήμασταν μέσα στην τάξη.

Η Κατερίνα ήρθε στο σχολείο τελευταία φορά πριν από 2 _____ και από τότε μάθαμε πως έχει πυρετό.

Σταδιακά επιχειρείται η εισαγωγή τους στη χρονολογική ακολουθία. Έχουν, λοιπόν, στη διάθεσή τους κάποιες προτάσεις, τις οποίες θα πρέπει να τοποθετήσουν σε χρονική σειρά. Με αντίστοιχες ασκήσεις ασχολήθηκαν και στις προηγούμενες τάξεις και είδη από το νηπιαγωγείο. Αρχικά, μπορούμε να αξιοποιήσουμε κάποια παραδείγματα από αυτά που ήδη ασχολήθηκαν, όπως η τοποθέτηση τριών εικόνων σε λογικά σειρά, ασχέτως εάν αυτά δεν έχουν καθαρά ιστορικό περιεχόμενο. Αυτό σίγουρα θα μειώσει το άγχος τους. Έπειτα μπορούν να χρησιμοποιηθούν προτάσεις με ιστορικά στοιχεία, αλλά και πάλι χωρίς την αυστηρή χρήση των ημερομηνιών (ενδεικτικά, Εικόνα 9).

Εικόνα 9: Βάζω στη σωστή σειρά

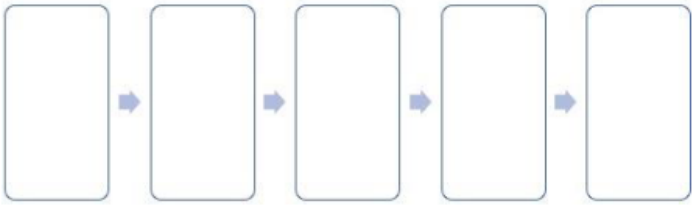
Γεννήθηκα.

Χτίστηκε το σχολείο μας.

Εξαφανίστηκαν οι δεινόσαυροι.

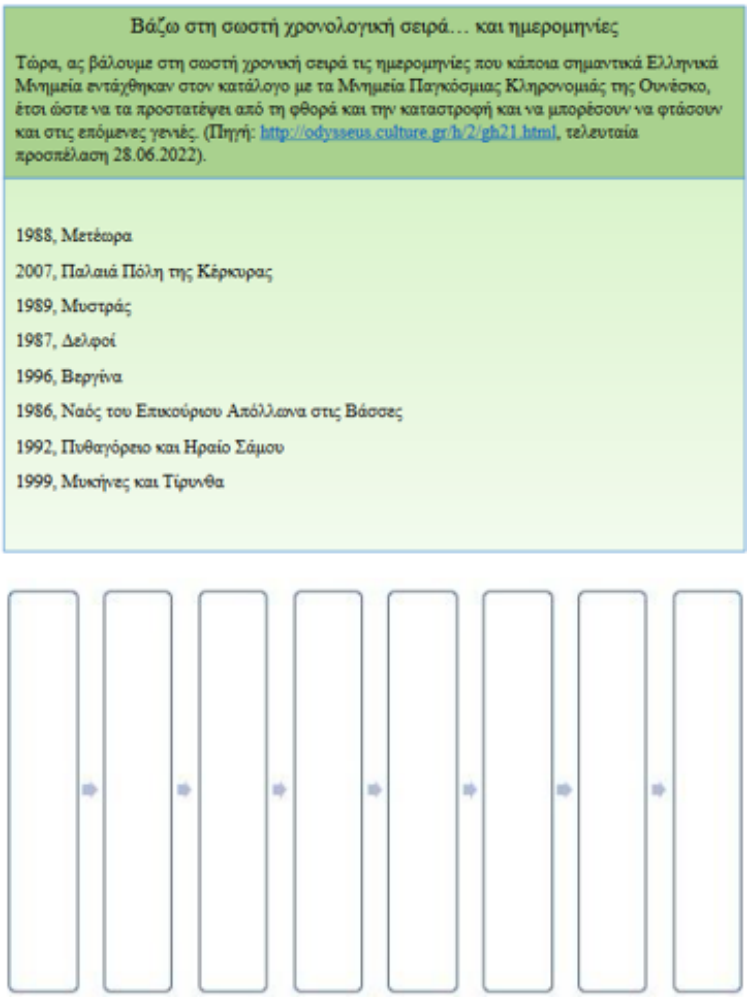
Ξεκίνησα να πηγαίνω στην α' δημοτικού.

Ξεκίνησα να πηγαίνω στο νηπιαγωγείο.



Στην επόμενη δραστηριότητα εμπλέκονται οι ημερομηνίες. Έτσι, τα παιδιά καλούνται να τοποθετήσουν σε χρονική σειρά συγκεκριμένες ημερομηνίες από σημαντικά ελληνικά μνημεία που εντάχθηκαν στον κατάλογο της Unesco. Παρόλο που η επιλογή αυτή δεν αφορά σε χρονική περίοδο που μελετούν σε αυτό το στάδιο οι μαθητές/τριες, ενισχύεται από το γεγονός ότι σχετίζεται με μνημεία που μπορεί να γνωρίζουν ή να έχουν έρθει σε επαφή. Επιπρόσθετα, αναφέρονται χρονολογίες εύκολα διαχειρίσιμες από παιδιά της συγκεκριμένης ηλικίας και σίγουρα για περιόδους μ.Χ. Συμπληρωματικά, μπορούν να δημιουργήσουν με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού τη χρονογραμμή με την εφαρμογή timetoast, όπου εύκολα προστίθενται εικόνες των μνημείων (ενδεικτικά, Εικόνα 10).

Εικόνα 10: Βάζω στη σωστή χρονολογική σειρά ... και ημερομηνίες



Τέλος, μπορούμε να προχωρήσουμε στη δημιουργία μίας ιστοριογραμμής που να έχει νόημα για τα παιδιά. Ως εκ τούτου, καλούνται να δημιουργήσουν μία ιστοριογραμμή που αποτελείται από 3-5 προτάσεις με βασικές πληροφορίες που σχετίζονται με αυτά και να την παρουσιάσουν στους συμμαθητές/τριές τους. Για τη

δόμησή της θα πρέπει να συμβουλευτούν το οικογενειακό τους περιβάλλον. Στόχος δεν είναι η παράθεση ημερομηνιών, αλλά η ακολουθία των στιγμών που θα επιλέξουν να προβάλλουν. Ακόμη, δεν σημαίνει πως θα πρέπει να αναζητήσουν σημαντικά ιστορικά γεγονότα ή εξέχουσες προσωπικότητες, καθώς έτσι ενισχύουμε μία μονόπλευρη άποψη της ιστορίας. Εδώ θα πρέπει να προαχθεί ο κάθε άνθρωπος και η καθημερινότητα του παρελθόντος (ενδεικτικά, Εικόνα 11).

Εικόνα 11: Μια δική μου ιστοριογραμμή

Μια δική μου ιστοριογραμμή

Μαθαίνω για ένα μνημείο για ένα κτήριο ή… για το σπίτι μου!!! Μπορώ να γράψω ακόμη και για την ίδια μου την οικογένεια!!! Ρωτάω τους δικούς μου και φτιάχνω τη δική μου ιστοριογραμμή με τις βασικές πληροφορίες (3-5 προτάσεις). Παρουσιάζω τις πληροφορίες στην τάξη.

Βιβλιογραφία

Αβδελά, Έ. (1998). *Ιστορία και Σχολείο*. Νήσος.

Baildon, M. & Afndi, S. (2018). History Education Research and Practive: An International Perspective. In S. Metzger & L. McArthur Harris (Eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 37-60). Wiley Blackwell.

Barton, K. & Levstik, L. (2003). Why don't more History Teachers Engange Students in Interpretation? *Social Education*, 67(6), 358-361.

Burkert, W. (1997). *Ελληνική Μυθολογία και Τελετουργία. Δομή και Ιστορία* (Η. Ανδρεάδη (μτφρ.) Β' έκδοση). Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

Γαλάνη, Χ. (2011). *Σχολικά εγχειρίδια ιστορίας και διδασκαλία της ιστορίας στη γαλλική δευτεροβάθμια εκπαίδευση - College-Γυμνάσιο (1968-2008)* [Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ)]. https://doi.org/10.12681/eadd/25852

Γατσωτής, Π. (2020). *Δεξιότητες, προγράμματα σπουδών και εναλλακτικές προσεγγίσεις*.

Γιώτης, Γ. (2012). *Η διδασκαλία της ιστορίας στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση* [Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ)]. https://doi.org/10.12681/eadd/29311

Cajani, L. (2006). Κοσμοπολιτισμός, Εθνικισμός, Ευρωπαϊσμός. Η διδασκαλία της Ιστορίας στη Γερμανία, την Ιταλία και τη Γαλλία κατά τον 18ο-20ο αιώνα. Στο Γ.

Κόκκινος & Ε. Νάκου (Επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα* (pp. 105-131). Μεταίχμιο.

Dixon-Kennedy, M. (1998). *Encyclopedia of* Γιώτης -*Roman Mythology*. ABC-CLIO.

Doherty, L. E. (2005). Theory and the Teaching of Mythology. *The Classical World*, *98*(2).

Dowden, K. (1992). *The Uses of Greek Mythology*. Routledge.

Dowden, K. & Livingstone, N. (2011). Thinking through Myth, Thinking Myth Through. In K. Dowden & N. Livingstone (Eds.), *A Companion to Greek Mythology* (pp. 3-24). Wiley.

Frias, F. J. L., Isidori, E. & Papaellina, C. H. (2015). Greek Mythology and Education: From Theory to Practice. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 595-599. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.199

Guven, U. & Koral, O. (2008). Μπορεί η Ιστορία να ξαναγραφεί; Η Τουρκοκυπριακή εμπειρία. *Νέα Παιδεία*, *127*, 26-54.

Hansen, W. (2004). *Handbook of Classical Mythology*. ABC-CLIO.

Hard, R. (2020). *The Routledge Handbook of Greek Mythology* (8th ed.). Routledge.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2022). *Πρόγραμμα Σπουδών για το Μάθημα της Ιστορίας στις Γ', Δ', Ε' και Στ' τάξεις του Δημοτικού Σχολείου*. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. https://iep.edu.gr/services/eduguide/iframes/education-guide-datefilters/view-file?fid=715ea99e0e174a4784ab36034df6e12ab74b670629376d5ec9ed050123d986c4

Kirk, G. (1970). *Myth: Its Meaning and Functions in Ancient and Other Cultures*. University of California Press.

Κουλουμπαρίτση, Χ. (2016). Πώς διδάσκουν οι δάσκαλοι τα σχολικά βιβλία; Τι κατανοούν οι μαθητές; Μία εμπειρική έρευνα. Στο Σ. Γρόσδος (Επιμ.), *Προγράμματα Σπουδών - Σχολικά εγχειρίδια. Από το παρελθόν στο παρόν και το μέλλον. Β' τόμος* (σ. 232-237). Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης ΕΚΕΔΙΣΗ, Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, PIERCE - Αμερικανικό Κολλέγιο Ελλάδος.

Κουλούρη, Χ. (1988). Διδασκαλία της ιστορίας και εθνική αγωγή (1830-1914). Στο Ε. Μ. Ελληνισμού (Επιμ.), *Η διδασκαλία της ιστορίας στη μέση εκπαίδευση. Διήμερο συζητήσεων. Αθήνα 9 και 10 Μαΐου* (σ. 7-17). Εκδόσεις Γρηγόρη.

Lee, P. (2011). History Education and historical literacy. In *Debates in History Teaching* (pp. 63–72). Routledge.

Levesque, S. (2010). On Historical Literacy: Learning to Think Like Historians. *Canadian Issus/Themes Canadiens*, 42-46.

Lindow, J. (2001). *Handbook of Norse Mythology*. ABC-CLIO.

Maposa, M. & Massermann, J. (2009). Conceptualising Historical Literacy. A Review of the Literature. *Yesterday & Today*, *4*, 41-66.

Mattozzi, I. (2006). *Εκπαιδεύοντας αναγνώστες ιστορίας* (Θ. Κάββουρα & Π. Σκόνδρας, Επιμ.). Μεταίχμιο.

Μαυροσκούφης, Δ. (1999). *Εμπειρίες και απόψεις μαθητών και φοιτητών σχετικές με το μάθημα της Ιστορίας: θεωρητικά ζητήματα και εμπειρική έρευνα*, Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Μαυροσκούφης, Δ. (2007). Τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας: Καταστροφική διδακτική ή στρατηγική πρόκλησης ηθικών πανικών; Στο Α. Ανδρέου (Επιμ.), *Η διδακτική της ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια* (σ. 69-77). Μεταίχμιο.

Μαυροσκούφης, Δ. (2022). Το Frankenstein Curriculum του μαθήματος της Ιστορίας. *Νέα Παιδεία*, 181, 13-26.

Metzger, S. & McArthur Harris, L. (2018). Introduction: History Education in (and for) o Changing World. In S. Metzger & L. McArthur Harris (Eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 1-10). Wiley Blackwell.

Μπούντα, Ε. (2006). *Η ιστορία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση* [Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Τμήμα Κοινωνιολογίας]. https://doi.org/10.12681/eadd/15584

Νάκου, Ε. (2001). *Μουσεία: εμείς, τα πράγματα και ο πολιτισμός. Από τη σκοπιά της θεωρίας του υλικού πολιτισμού, της μουσειολογίας και της μουσειοπαιδαγωγικής*. Νήσος.

Νάκου, Ε. (2006). Διδακτική της Ιστορίας, υλικός πολιτισμός και μουσεία. Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Νάκου (Επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα* (σ. 279-312). Μεταίχμιο.

Νάκου, Ε. (2009). *Μουσεία, Ιστορίες και Ιστορία*. Νήσος.

Nokes, J. (2010). Observing Literacy Practices in History Classrooms. *Theory & Research in Social Education*, 38(4), 515-544.

Nokes, J. (2022). *Building Students' Historical Literacies. Learning to Read and Reason With Historical Texts and Evidence* (2nd ed.). Routledge.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2001). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών - Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. http://ebooks.edu.gr/info/cps/12deppsaps_mel_per.pdf

Παπακώστα, Κ. (2016). *Σχολικά Εγχειρίδια Ιστορίας και Αρχαιολογικές Αφηγήσεις: Η Κατασκευή της Εθνικής Ταυτότητας στην Ελλάδα (1952-2010)*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης - Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Perfetti, C., Britt, A., Rouet, J.-F., Georgi, M. & Mason, R. (1994). How students use texts to learn and reason about historical uncetainty. In M. Carretero & J. Voss (Eds.), *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences* (pp. 257-283). Routledge.

Permana, A., Mulyana, A. & Yulifar, L. (2018). Z Generation's Historical Literace Ability in Historical Learning. In *2nd International Conference on History Education 2018* (pp. 52-56).

Rantala, J. & Khawaja, A. (2018). Assessing historical literacy among 12-year-old Finns. *The Curriculum Journal*, 29(3), 354-369. https://doi.org/10.1080/09585176.2018.1460273

Ravitch, D. (1989). The plight of History in America's schools. In P. Gagnon (Ed.), *Historical Literacy: The case for History in American education* (pp. 51-68). Macmillan.

Ρεπούση, Μ. (2000). Τοπικές ιστορίες στο σχολείο. Από το γενικό παρελθόν στο παρελθόν του τόπου. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 112, 97-108.

Σακκά, Β. (2004). Προφορική ιστορία και σχολείο: Η ιστορία ως βιωμένη εμπειρία. *Τεκμήριον*, 4, 63-88.

Taylor, T. & Young, C. (2003). *Making History. A Guide for the Teaching and Learning of History in Australian Schools*. Department of Education, Science and Training.

The British Museum. (2017). *Ancient Greece: Myths and legends*. https://www.britishmuseum.org/sites/default/files/2019-09/Visit_Greece_Myths_KS2_2017.pdf

Τραντάς, Π. (2004). Διαπολιτισμική Διδακτική της Ιστορίας: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εφαρμογές. Το ιταλικό παράδειγμα. In Μ. Δαμανάκης, Β. Καρδάσης, Θ. Μιχελακάκη & Α. Χουρδάκης (Επιμ.), *Ιστορία της Νεοελληνικής Διασποράς: Έρευνα και Διδασκαλία. Πρακτικά Συνεδρίου. Ρέθυμνο 4-6 Ιουλίου 2003: Vol. Β' τόμος* (pp. 370-376). Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

Τσάφος, Β. (2008). Από τα αναλυτικά προγράμματα στη διδασκαλία. Ο ρόλος των διδακτικών εγχειριδίων και του διδακτικού υλικού: Το παράδειγμα της ιστορικής εκπαίδευσης. *Νέα Παιδεία*, 125, 69-91.

VanSledright, B. & Franks, L. (2000). Concept- and Strategic-Knowledge Development in Historical Study: A Comparative Exploration in Two Fourth-Grade Classrooms. *Cognition and Instruction*, 18(2), 239-283.

Vlachaki, M., Kokkinos, G. & Papandreou, Z. (2019). Approaching mythology in the history curriculum of compulsory education in Greece. *History Education Research Journal*, 16(2), 229-247. https://doi.org/10.18546/HERJ.16.2.06

Wineburg, S. (1991). Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 73-87.

Woodard, R. (2007). Introduction: Muthoi in Continuity and Variation. In R. Woodard (Ed.), *Greek Mythology* (pp. 1-14). Cambridge University Press.

Χατζόπουλος, Μ. (2017). Έθνος και εθνικισμός. Συνοπτική επισκόπηση ενός σύγχρονου επιστημονικού διαλόγου. *Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, 19(1), 109-127. https://doi.org/doi:10.12681/hpsa.14999

Χουρδάκης, Α. (2001). Θεωρητικές και διδακτικές προσεγγίσεις στην Ιστορία και τον Πολιτισμό: Προλεγόμενα στη σύνταξη ενός Αναλυτικού Προγράμματος για τα ελληνόπουλα του εξωτερικού. Ιn Μ. Βάμβουκας, Μ. Δαμανάκης & Γ. Κατσιμαλή (Επιμ.), *Παιδεία ομογενών. Προλεγόμενα αναλυτικού προγράμματος για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά* (σ. 155-210). Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

Χριστόπουλος, Γ. (2018). *Ιστορική παιδεία και εθνική διαπαιδαγώγηση: Αντιλήψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών για το μάθημα της Ιστορίας* [Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ), Σχολή Επιστημών Αγωγής, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία]. https://doi.org/10.12681/eadd/42560

Μαθησιακή δέσμευση και κοινωνικές ανισότητες την περίοδο της πανδημίας Covid-19: Ερευνητικές αναζητήσεις

Κωνσταντίνα Διαμάντη
Φιλόλογος, Υποψήφια Διδάκτωρ, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Konstantina.diamadi@gmail.com, k.diamanti@uoi.gr

Περίληψη

Η εμφάνιση της πανδημίας Covid-19 στην πόλη Γουχάν της Κίνας το Νοέμβριο του 2019 και το μήνα Φεβρουάριο του 2020 στην Ελλάδα επέφερε ανατροπές σε παγκόσμιο και τοπικό επίπεδο κλονίζοντας το κοινωνικό «γίγνεσθαι», αναπόσπαστο κομμάτι του οποίου είναι και η Εκπαίδευση. Ο εγκλεισμός και η κοινωνική αποστασιοποίηση ανάγκασαν τα Πανεπιστημιακά ιδρύματα να σταματήσουν τη δια ζώσης διδασκαλία και να επαναλειτουργήσουν ψηφιακά μέσω της ηλεκτρονικής-εξ αποστάσεως μάθησης. Για τους περισσότερους φοιτητές/φοιτήτριες η πραγμάτωση αυτής της νέας μορφής μάθησης έλαβε χώρα στο οικογενειακό περιβάλλον. Η μαθησιακή δέσμευση των φοιτητών/φοιτητριών παρουσίασε διακυμάνσεις αναλόγως του πολιτισμικού, κοινωνικού, οικονομικού κεφαλαίου του φοιτητή/της φοιτήτριας και των οικογενειών τους καθώς και των ατομικών χαρακτηριστικών του φοιτητή/της φοιτήτριας, που δεσμεύτηκαν διαφορετικά απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία. Η παρούσα ποσοτική έρευνα έχει ως στόχο να φωτίσει τις κοινωνικές ανισότητες των φοιτητών/φοιτητριών την περίοδο της πανδημίας Covid-19 και τον βαθμό της μαθησιακής τους δέσμευσης.

Λέξεις-κλειδιά: πανδημία Covid-19, μαθησιακή δέσμευση, πολιτισμικο-κοινωνικό κεφάλαιο, οικονομικό κεφάλαιο, εξ αποστάσεως μάθηση

1. Πανδημία Covid-19

Η παγκόσμια ιστορία στις αρχές του 2020 κατέγραψε μια σημαντική στιγμή που κοινωνιολογικά, εκπαιδευτικά, υγειονομικά, ψυχολογικά και οικονομικά θα μείνει ανεξίτηλη στην ανθρώπινη εξέλιξη και ιστορία. Η πανδημία Covid-19 ή αλλιώς ο νέος κορονωϊός προερχόμενος από την πόλη Γουχάν της Κίνας δεν «επιτέθηκε» μόνο υγειονομικά στην ανθρωπότητα με τη νόσο και το θάνατο αλλά διατάραξε τις κοινωνίες σε όλο το φάσμα της επιβίωσής τους δοκιμάζοντας την ανθεκτικότητά

τους. Ο φόβος και το άγχος ήταν τα κύρια συναισθήματα των ανθρώπων. Η κοινωνική απόσταση ή αποστασιοποίηση αποτέλεσε γεγονός, με τη λέξη *"lock down"* να κυριαρχεί στο λεξιλόγιο της ανθρώπινης ομιλίας για περισσότερο από έναν χρόνο και την ανθρωπότητα αντιμέτωπη με όλες τις δυσμενείς καταστάσεις εξαιτίας της κοινωνικής αποστασιοποίησης και του εγκλεισμού (Diamanti & Nikolaou 2021b).

Η εργασία, η παιδεία και η οικονομία ήταν οι τομείς που διαταράχθηκαν περισσότερο και έπρεπε να διαχειριστούν κατάλληλα τη νέα πραγματικότητα (WHO 2020· Ποταμιανός κ.ά. 2021). Σύμφωνα με έρευνες (Nikolaou, 2020· Saladino et al. 2020· Karasmanaki & Tsantopoulos 2021), οι φοιτητές/φοιτήτριες τη συγκεκριμένη περίοδο, και ιδιαίτερα την περίοδο της καραντίνας, ανέπτυξαν έντονα συναισθήματα θυμού, άγχους και κατάθλιψης με επιπτώσεις στη μάθηση.

2. Εξ αποστάσεως Μάθηση

Σύμφωνα με την UNESCO (2020) όλα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα όλων των βαθμίδων υποχρεώθηκαν να διακόψουν τη δια ζώσης διδασκαλία και να συνεχίσουν ψηφιακά-διαδικτυακά τις εκπαιδευτικές τους δράσεις. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ή αλλιώς το e-learning αποτέλεσε την περίοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης το ισχυρότερο μέσο συνέχισης της μαθησιακής διαδικασίας μαθητών/μαθητριών και φοιτητών/φοιτητριών. Με τον όρο "e- learning" εννοούμε το πολυμορφικό, ψηφιακό πλαίσιο οργάνωσης της μαθησιακής ύλης στον χωροχρόνο με διαδραστική αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού και εκπαιδευομένου (Σοφός-Kron 2010). Η πανδημία Covid-19 έκανε το e-learning καινοτόμο για τα ελληνικά δεδομένα παρά τις αντιξοότητες και τις δυσκολίες που προέκυψαν (Tzifopoulos 2020· Diamanti & Nikolaou 2021a). Τα εργαλεία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης διευκόλυναν όλα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα όλων των βαθμίδων να οργανώσουν σε επίσημο πλαίσιο τη νέα μορφή μάθησης (Subedi et al. 2020). Η νέα μορφή μάθησης που διευκόλυνε τα εκπαιδευτικά πράγματα την περίοδο της πανδημίας είχε πολλά πλεονεκτήματα αλλά και μειονεκτήματα (Καραντζάς & Κουκλάκης 2021).

Στα πλεονεκτήματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης συγκαταλέγονται οι «ευκαιρίες» που δημιουργήθηκαν για τους φοιτητές/τις φοιτήτριες, όπως η εξοικονόμηση χρημάτων και χρόνου, η γνώση νέων εργαλείων ψηφιακής τεχνολογίας και μάθησης, η δημιουργία κλίματος διαλόγου και ερωτήσεων των εκπαιδευομένων προς την ομάδα ή τους/τις εκπαιδευτικούς, μεγαλύτερη διάθεση για συμμετοχή από φοιτητές/φοιτήτριες πιο διστακτικούς/διστακτικές και εσωστρεφείς στη δια ζώσης

διδασκαλία και παράλληλη μάθηση διαφόρων σεμιναρίων ή ευκαιρίες ψηφιακής-εργασιακής απασχόλησης (Καραντζάς & Κουκλάκης 2021). Τα μειονεκτήματα της νέας μορφής μάθησης αφορούσαν την έλλειψη κοινωνικοποίησης των φοιτητών/φοιτητριών, τη χαμηλή αλληλεπίδραση με τους/τις εκπαιδευτικούς τους, τον κίνδυνο έκθεσης της ιδιωτικότητάς τους και των προσωπικών δεδομένων, την ανισότητα ή τον «αποκλεισμό» στη μάθηση λόγω διαφορετικού οικονομικού-κοινωνικού-πολιτισμικού κεφαλαίου του φοιτητή/της φοιτήτριας και της οικογένειάς του/της, τη χαμηλή ποιότητα σύνδεσης στο διαδίκτυο ή ανεπαρκή κάποιες φορές, τη μη συνεργατική συμπεριφορά κάποιων φοιτητών/φοιτητριών με το ακαδημαϊκό ίδρυμα ή τους συμφοιτητές τους/τις συμφοιτήτριές τους που επέφερε μείωση μαθησιακού ενδιαφέροντος και μαθησιακής δέσμευσης άρα και απόδοσης και, τέλος, την πρόκληση ψυχολογικών προβλημάτων λόγω πίεσης για τις μαθησιακές υποχρεώσεις και της διατάραξης της μελέτης εξαιτίας της δυσλειτουργίας του χώρου μελέτης και της γονεϊκής εργασίας υπό το κλίμα αναγκαστικής συμβίωσης των μελών (Καραντζάς & Κουκλάκης 2021).

3. Μαθησιακή δέσμευση

Στη νέα μαθησιακή πραγματικότητα υπό τις νέες συνθήκες της πανδημίας Covid-19 η μαθησιακή δέσμευση μαθητών/μαθητριών και φοιτητών/φοιτητριών είχε ανόμοιο χαρακτήρα. Με τον όρο «μαθησιακή δέσμευση» ή “learning engagement” εννοούμε τη θετική εμπλοκή όσων εκπαιδεύονται με θετικά συναισθήματα (Schaufeli et al. 2002), την προσπάθεια που καταβάλλουν οι εκπαιδευόμενοι να γίνουν μέτοχοι της γνώσης με το σώμα και το συναίσθημά τους (Astin 1999), τη χαμηλή διάθεση για περιορισμό της μάθησης και «εγκατάλειψη» σπουδών όπως και την εξωστρεφή-ενθουσιώδη συμπεριφορά για μάθηση (Sulea et al. 2015).

Η μαθησιακή δέσμευση έχει στοιχεία εργασιακής συμπεριφοράς και χαρακτηρίζεται από «σθένος, απορρόφηση, αφοσίωση» (Loscalzo & Giannini 2019). Σύμφωνα με τους (Schaufeli et al. 2002), η μαθησιακή δέσμευση έχει τρεις διαστάσεις: τη *συμπεριφοριστική, τη συναισθηματική και τη γνωστική*. Η συμπεριφοριστική διάσταση καταγράφει χρονικά και ποιοτικά τη συμμετοχική δράση του φοιτητή/της φοιτήτριας σε πανεπιστημιακές δράσεις, η συναισθηματική διάσταση αντανακλά τις σχέσεις του περιβάλλοντος με το φοιτητικό κοινό και τους/τις εκπαιδευτικούς και η τρίτη διάσταση, η γνωστική, καταγράφει τον τρόπο που οι φοιτητές/οι φοιτήτριες προσπαθούν να υλοποιήσουν τους στόχους τους μέσω

των κινήτρων που έχουν για να πετύχουν γνωστικά το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Στη μαθησιακή δέσμευση ξεχωρίζουν επίσης δύο πολύ βασικά ατομικά χαρακτηριστικά: «*η προσαρμοστικότητα» και η «αυτο-αποτελεσματικότητα»*. Η προσαρμοστικότητα αναδεικνύει τη μαθησιακή ευελιξία σε δύσκολες-αντίξοες συνθήκες μάθησης, ρυθμίζει συμπεριφορές, συναισθήματα, ιδέες και στάσεις και βοηθά τον εκπαιδευόμενο/την εκπαιδευόμενη να πετύχει τους στόχους που θέτει. Τη δύσκολη περίοδο της πανδημίας Covid-19 όσοι φοιτητές/όσες φοιτήτριες προσαρμόστηκαν, κατάφεραν και πέτυχαν τους στόχους που έθεσαν ακαδημαϊκά (Collie et al. 2020· Martin et al. 2023· Martinek et al. 2021· Stan et al. 2022). Η αυτο-αποτελεσματικότητα αναδεικνύει τον βαθμό ατομικής πίστης και πρακτικά τον βαθμό επιτυχίας μέσω της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης. Η αυτο-αποτελεσματικότητα διαφέρει στο φοιτητικό κοινό ανάλογα με την κοινωνική τάξη και το οικονομικο-κοινωνικο-πολιτισμικό κεφάλαιο του φοιτητή/της φοιτήτριας (Kahu & Nelson 2018). Τα εργαλεία μέτρησης της μαθησιακής δέσμευσης στη βαθμίδα του δημοτικού είναι, σύμφωνα με τους Frederics et al. (2011), οι 21 Κλίμακες Μέτρησης μαθησιακής εμπλοκής. Η φοιτητική διαδικτυακή συμμετοχή/εμπλοκή και δέσμευση μετριέται με την Κλίμακα OSE-19 (On line Student Engagement (OSE) (Dixson 2015).

Η διαδικτυακή μαθησιακή δέσμευση εκφράζει το αλληλεπιδραστικό πλαίσιο του εκπαιδευομένου/της εκπαιδευόμενης με τον εκπαιδευτή/την εκπαιδεύτρια και το μαθησιακό περιβάλλον.

4. Πολιτισμικό—Κοινωνικό—Οικονομικό Κεφάλαιο

Οι φοιτητές/φοιτήτριες μέσω των στάσεων και των συμπεριφορών τους (Bourdieu & Passeron 1985) αλλά ανάλογα και με τον βαθμό ανταπόκρισής τους στις απαιτήσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Gu & Huang 2022) «μεταφέρουν» το κοινωνικο-πολιτισμικό και οικονομικό τους κεφάλαιο. Η «κοινωνική προέλευση» ξεχωρίζει στο φοιτητικό κοινό μέσα από τις «στάσεις και τις ικανότητές τους» ασκώντας την ισχυρότερη επίδραση (Bourdieu & Passeron 1985, 60). *Πολιτισμικό κεφάλαιο* αποτελούν οι γονεϊκές ταυτότητες, οι ατομικές και οικογενειακές συνήθειες, οι «αόρατοι μηχανισμοί», που —όταν είναι υψηλού επιπέδου— συνθέτουν και διαμορφώνουν το υψηλό πολιτισμικό κεφάλαιο. Το υψηλό πολιτισμικό κεφάλαιο απηχεί το υψηλό μορφωτικό επίπεδο των γονιών, τις υψηλές γονεϊκές φιλοδοξίες, τον μεγάλο αριθμό βιβλίων στο οικογενειακό περιβάλλον, τις συχνές επισκέψεις σε

μουσεία και χώρους τέχνης και πιο απλά είναι η απεικόνιση του «*habitus*». Το *habitus* είναι «συστήματα από ανθεκτικές και μεταβιβάσιμες προδιαθέσεις, δομημένες δομές προδιαθέσεων, που λειτουργούν ως δομές δόμησης, δηλαδή αρχές, που παράγουν και οργανώνουν πρακτικές και αναπαραστάσεις, που μπορούν αντικειμενικά να προσαρμόσουν την έκφρασή τους χωρίς να προϋποθέτουν μια συνειδητή στόχευση ή ρητή γνώση των διαδικασιών, που είναι απαραίτητες για την επίτευξή τους…» (Bourdieu 1990, 53· De Graaf et al. 2000· Chalari &Vryonides 2022). Στην πράξη το *habitus* είναι το σύνολο των εργαλείων που εκφράζονται μέσα από την ατομική στάση και συμπεριφορά στο συλλογικό «γίγνεσθαι». Η εκπαίδευση με τους μηχανισμούς της αξιολογεί τη διαφορετικότητα της πολιτισμικής ταυτότητάς του/της κάθε εκπαιδευομένου/εκπαιδευόμενης και αναλόγως δημιουργεί «σταθερές πολιτισμικού χαρακτήρα» (Γιαβρίμης 2022). Το *habitus* εσωτερικεύει και τη δυνατότητα ευελιξίας των υποκειμένων σε έκτακτες συνθήκες, όπως η πανδημία. Έρευνα των Gu & Huang (2022), που πραγματοποιήθηκε σε φοιτητές/φοιτήτριες Πανεπιστημίου του Χόνγκ Κόνγκ, υψηλού κοινωνικοπολιτισμικού κεφαλαίου, έδειξε ότι αυτοί/αυτές ανταποκρίθηκαν επαρκώς στις ψηφιακές ανάγκες της εξ αποστάσεως μάθησης και κατάφεραν με τη στάση τους να επεκτείνουν τις δυνατότητές τους.

Πολύ σημαντικός είναι επίσης ο πολυδιάστατος ρόλος του *κοινωνικού κεφαλαίου*, του τρόπου δηλαδή που οι κοινωνίες και τα κοινωνικά μέλη (οι άνθρωποι) οργανώνονται επίσημα ή ανεπίσημα και διαμορφώνουν κανόνες και δίκτυα επικοινωνίας (Coleman 1990· Putnam 2000). Σύμφωνα με τον Putnam (2000), το κοινωνικό κεφάλαιο είναι η «γέφυρα» και η «σύνδεση». Η γεφύρωση έχει τη δυναμική αλληλεπίδρασης ατόμων από διαφορετικά υπόβαθρα ενώ η σύνδεση έχει πιο στενή συναισθηματική σχέση με κοινά στοιχεία ταυτότητας.

Το κοινωνικό κεφάλαιο είναι η αντανάκλαση της κοινωνικής ετοιμότητας σε κρίσιμες περιόδους, όπως η πανδημία Covid-19 (Salimi et al. 2022). Σύμφωνα με την έρευνα του Wu (2021), σε περιοχές με υψηλό κοινωνικό κεφάλαιο οι άνθρωποι επέδειξαν υψηλές ικανότητες συγκρότησης και αντιμετώπισης έκτακτων γεγονότων όπως η πανδημία Covid-19. Το κοινωνικό κεφάλαιο εκφράζεται επίσης μέσω της εμπιστοσύνης που δείχνουν οι άνθρωποι ως «μονάδες» στο συλλογικό έργο και τη συλλογική δράση μιας κοινωνίας, διευκολύνοντας με τη στάση τους την κοινωνική διαμόρφωση. Την περίοδο της πανδημίας στην Αμερική, για παράδειγμα, οι πολιτείες με υψηλό κοινωνικό κεφάλαιο δεσμεύτηκαν και συμμορφώθηκαν περισσότερο με

τους κανόνες για κοινωνική αποστασιοποίηση και είχαν μικρότερο αριθμό κρουσμάτων. Σε αντίθεση, σε μια άλλη έρευνα (Vinck et al. 2019) αναδείχθηκε η σχέση του χαμηλού κοινωνικού κεφαλαίου με τη χαμηλή στάση σύμπραξης και συμμόρφωσης των ανθρώπων με κοινωνικούς κανόνες. Οι πολλοί και διαφορετικοί ρόλοι του κοινωνικού κεφαλαίου λειτουργούν διαφορετικά σε ατομικό και σε συλλογικό επίπεδο με την ατομική δράση να ωφελεί σε βάθος χρόνου τη συλλογικότητα και το αντίστροφο.

Το κοινωνικό κεφάλαιο αποτελούν και τα *κοινωνικά δίκτυα* των ανθρώπων που συμμετέχουν σε μια ομάδα με σχέσεις αλληλεπίδρασης και πολλαπλά οφέλη για τα μέλη της (Bourdieu 1986· Coleman 1990). Τα κοινωνικά δίκτυα έπαιξαν πολύ σημαντικό ρόλο την περίοδο της πανδημίας στο φοιτητικό κοινό και ιδιαίτερα στις ακαδημαϊκές του επιδόσεις και επιτυχίες (Mthimunye & Daniels 2020). Έρευνες έχουν συνδέσει το υψηλό κοινωνικό κεφάλαιο όσων εκπαιδεύονται, δηλαδή τις υψηλές επικοινωνιακές δεξιότητες, με «ανταλλαγή» γνώσεων και ιδεών, την ικανότητα να αναπτύσσουν πιο ισχυρή σχέση αλληλεπίδρασης με τους/τις συνομιλήκους τους και τους εκπαιδευτές τους/τις εκπαιδεύτριες, να δεσμεύονται μαθησιακά περισσότερο και να αποδίδουν ακαδημαϊκά περισσότερο (Ahmed et al. 2020). Σε επίπεδο ψηφιακού κοινωνικού κεφαλαίου, όπως την περίοδο της πανδημίας Covid-19, τα ψηφιακά εργαλεία αποτέλεσαν το στήριγμα των φοιτητών/φοιτητριών και τα πλεονεκτήματα της διαδικτυακής κοινωνικής αλληλεπίδρασης ήταν πολλά και σημαντικά για την ακαδημαϊκή γνώση (Salimi et al. 2022). Η εμπιστοσύνη ήταν το κυρίαρχο συναίσθημα καλλιέργειας της σχέσης αυτής με εποικοδομητικά δεδομένα για τη μάθηση. Το κοινωνικό κεφάλαιο συνδέεται στενά και με το Οικονομικό κεφάλαιο. Την περίοδο της πανδημίας συνδέθηκε με την «οικονομική κινητικότητα» και την κοινωνική ανισότητα, σύμφωνα με μελέτη των Chetty et al. (2022).

Ο πολύ σημαντικός ρόλος του Οικονομικού κεφαλαίου του φοιτητή/της φοιτήτριας και της οικογένειάς του/της την περίοδο της πανδημίας Covid-19 ανέδειξε πως πολλοί/πολλές ήταν οι φοιτητές/φοιτήτριες που την κρίσιμη αυτή περίοδο για την εκπαίδευση δεν διέθεταν τους απαραίτητους πόρους τεχνολογικού εξοπλισμού για την πραγμάτωση της διαδικτυακής μάθησης, με συνέπεια μια διαφορετική ποιότητα μαθησιακής δέσμευσης και απόδοσης (Devkota 2021). Διάφορες άλλες έρευνες αναδεικνύουν τη σύνδεση του χαμηλού οικονομικού εισοδήματος των οικογενειών με τη μικρή ανταπόκριση των μαθητών/μαθητριών στη διαδικτυακή

μάθηση και την εμφάνιση *των ανισοτήτων* (Sison et al. 2022· Betancor et al. 2021· Doyle 2020· Sari et al. 2023).

5. Συμπεράσματα

Η μάθηση είναι μια ενεργή διαδικασία, πολυπαραγοντική, μεταβαλλόμενη και εξαρτώμενη των συνθηκών και των παραγόντων που συμβάλλουν στην πραγμάτωσή της. Η μαθησιακή δέσμευση μαθητών/μαθητριών και φοιτητών/φοιτητριών την ταραχώδη περίοδο της πανδημίας Covid-19 ανέδειξε τις κοινωνικές ανισότητες υπό το πρίσμα του κοινωνικού-πολιτισμικού και οικονομικού κεφαλαίου του φοιτητή/φοιτήτριας και της οικογένειάς του/της γεγονός που διαφοροποίησε τη στάση και την εμπλοκή των εκπαιδευομένων προς τη μαθησιακή πορεία και συνεπώς επηρέασε την απόδοση και τις επιτυχίες τους (Sari et al. 2023).

Βιβλιογραφία

Ahmed, M. I., Mustaffa, C. S. & Rani, N. S. A. (2020). Responding to Covid-19 via online learning: The relationship between Facebook intensity, community factors with social capital and academic performance. *PalArch's Journal of Archaeology of Egypt/Egyptology,* 17(6), 779-806.

Astin, A. W. (1999). Student involvement: A developmental theory for higher education (Reprinted from Journal of College Student Development, July, 1984). *J. Coll. Stud. Dev.* 40, 518-529.

Betancor, G., María, S., Puig, L., Jorge, A. & Eugenia, C. (2021). Digital inequality at home. The school as compensatory agent. *Computers & Education*, 104195.

Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). New York: Greenwood.

Bourdieu, P. (1990). *The Logic of Practice*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1985). *Οι Κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα*. Παναγιωτόπουλος Ν. (Εισαγ.), Παναγιωτόπουλος, Ν. & Βιδάλη, Μ. (Μτρφ.), 3η έκδοση. Αθήνα (2019). (*Les heritieres: Les etudiants et la culture.* Paris: Les Editions de Minuit, 1985).

Chalari, M. & Vryonides, M. (2022). Adolescents' reading habits during COVID-19 protracted lockdown: to what extent do they still contribute to the perpetuation of cultural reproduction?. *International Journal of Educational Research*, 115, 102012.

Chetty, R., Jackson, M. O., Kuchler, T., Stroebel, J., Hendren, N., Fluegge, R. B., ... & Wernerfelt, N. (2022). Social capital I: measurement and associations with economic mobility. *Nature*, 608(7921), 108-121.

Γιαβρίμης, Π. (2022). *Κοινωνιολογία & Εκπαίδευση: Θεωρία & Έρευνα.* Αθήνα: Μπένου.

Coleman, J. S. (1990). *Foundations of Social Theory*. Cambridge: Harvard University Press.

Collie, R. J., Granziera, H., Martin, A. J., Burns, E. C. & Holliman, A. J. (2020). Adaptability among science teachers in schools: A multi-nation examination of its role in school outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 95, 103-148.

De Graaf, N. D., De Graaf, P. M. & Kraaykamp, G. (2000). Parental cultural capital and educational attainment in the Netherlands: A refinement of the cultural capital perspective. *Sociology of education*, 92-111.

Devkota, K. R. (2021). Inequalities reinforced through online and distance education in the age of COVID-19: The case of higher education in Nepal. *International Review of Education*, 67(1), 145-165.

Diamanti, K. & Nikolaou, S. M. (2021a). Distance Learning in the Shadow of Pandemic Covid–19 in Greece. In *Academic Conference Proceedings. Virtual Conference* (Vol. 28).

Diamanti, K. & Nikolaou, S. M. (2021b). Researching the Social Impact of the COVID-19 Pandemic on Students in Greece. *European Journal of Development Studies*, 1(3), 26-32.

Dixson, M. D. (2015). Measuring student engagement in the online course: The Online Student Engagement scale (OSE). *Online Learning*, 19(4).

Doyle, O. (2020). COVID-19: Exacerbating educational inequalities. *Public Policy*, 9, 1-10.

Fredricks, J., McColskey, W., Meli, J., Mordica, J., Montrosse, B. & Mooney, K. (2011). Measuring Student Engagement in Upper Elementary through High School: A Description of 21 Instruments. *Issues & Answers, Regional Educational Laboratory Southeast,* REL 2011-No. 098.

Gu, M. M. & Huang, C. F. (2022). Transforming habitus and recalibrating capital: University students' experiences in online learning and communication during the COVID-19 pandemic. *Linguistics and Education,* 69, 101057.

Kahu, E. R. & Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: Understanding the mechanisms of student success. *Higher education research & development*, 37(1), 58-71.

Καραντζάς Λ. & Κουκλάκης, Ν. (2021). *Αξιολόγηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η περίπτωση των φοιτητών της Κοινωνικής εργασίας*. Evaluation of distance education. The case of social work students. Διπλωματική εργασία.

Karasmanaki, E. & Tsantopoulos, G. (2021). Impacts of social distancing during COVID-19 pandemic on the daily life of forestry students. *Children and youth services review*, 120, 105781.

Loscalzo, Y. & Giannini, M. (2019). Study engagement in Italian university students: a confirmatory factor analysis of the Utrecht Work Engagement Scale—Student version. *Social Indicators Research*, 142(2), 845-854.

Martin, A. J., Ginns, P. & Collie, R. J. (2023). University students in COVID-19 lockdown: The role of adaptability and fluid reasoning in supporting their academic motivation and engagement. *Learning and Instruction*, 83, 101712.

Martinek, D., Carmignola, M., Müller, F. H., Bieg, S., Thomas, A., Eckes, A., ... & Wilde, M. (2021). How can students feel more vital amidst severe restrictions? Psychological needs satisfaction, motivational regulation and vitality of students during the coronavirus pandemic restrictions. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11(2), 405-422.

Mthimunye, K. D. T. & Daniels, F. M. (2020). Exploring the challenges and effortsimplemented to improve the academicperformance and success of nursing students at a university in the Western Cape. *International Journal of AfricaNursing Sciences*, 100196.

Nikolaou, S.-M. (2020). The Effects on the Socio-Emotional State of Students in the National Exams in Greece from the Covid-19 Pandemic - Pilot Research. *European Journal of Education,* 3(2), 1-8.

Ποταμιανός Γ., Αναγνωστάκης Γ., Γραμματικάκη Δ. & Σιμούδη, Χ. (2021).*Το βίωμα της πανδημίας Covid- 19. Ψυχολογικές επιπτώσεις.* Αθήνα: Παπαζήση.

Putnam, R. D. (2000). Bowling alone: America's declining social capital. In *Culture and politics: A reader* (pp. 223-234). New York: Palgrave Macmillan US.

Saladino, V., Algeri, D. & Auriemma, V. (2020). The Psychological and Social Impact of COVID-19: New Perspectives of WellBeing. *Frontiers in Psychology,* 11. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.577684

Salimi, G., Heidari, E., Mehrvarz, M. & Safavi, A. A. (2022). Impact of online social capital on academic performance: exploring the mediating role of online knowledge sharing. *Education and Information Technologies*, 27(5), 6599-6620.

Sari, E., Bittmann, F. & Homuth, C. (2023). Explaining Inequalities of Homeschooling in Germany during the first COVID-19 Lockdown. *Frontiers in Education*, 8, 1154389.

Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M. & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of cross-cultural psychology*, 33(5), 464-481.

Sison, Jr, L. P., Abuda, K. N. B., Abad, M. A., Abarca, A. N. D., Abayon, D. R. O., Abeleda, H. E. P., ... & Uy, N. L. D. (2022). The Filipino family in a pandemic: A crosssectional study on the state of the household environment of COVID-19 patients in the. *Health Sciences Journal*, 11(1), 1-1.

Σοφός, Α. & Kron, F. (2010). *Αποτελεσματική Διδασκαλία με Χρήση Μέσων*. *Από τα πρωτογενή και προσωπικά στα τεταρτογενή και Ψηφιακά Μέσα.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Stan, M. M., Topală, I. R., Necşoi, D. V. & Cazan, A. M. (2022). Predictors of learning engagement in the context of online learning during the COVID-19 pandemic. Frontiers in psychology, 13.

Subedi, S., Nayaju, S., Subedi, S., Shah, S. K. & Shah, J. M. (2020). Impact of E-learning during COVID-19 pandemic among nursing students and teachers of Nepal. International Journal of Science and Healthcare Research, 5(3), 68-76.

Sulea, C., Van Beek, I., Sarbescu, P., Virga, D. & Schaufeli, W. B. (2015). Engagement, boredom, and burnout among students: Basic need satisfaction matters more than personality traits. Learning and Individual Differences, 42, 132-138.

Tzifopoulos, M. (2020). In the shadow of Coronavirus: Distance education and digital literacy skills in Greece. International Journal of Social Science and Technology, 5(2), 1-14.

UNESCO (2020). (2020). UNESCO Covid-19 Education Response Education Sector Issue Notes.

Vinck, P., P. N. Pham, K. K. Bindu, J. Bedford & Nilles, E. J. (2019). Institutional Trust and Misinformation in the Response to the 2018–19 Ebola Outbreak in North Kivu, DR Congo: A Population-Based Survey. The Lancet Infectious Diseases 19(5), 529-536.

World Health Organization (WHO). (2020). Coronavirus disease 2019 (COVID-19): situation report, 73.

Wu, C. (2021). Social capital and COVID-19: a multidimensional and multilevel approach. *Chinese Sociological Review*, 53(1), 27-54.

Ο φεμινιστικός *λόγος στην πολιτική επικοινωνία και πρακτική. Μελέτες περίπτωσης*

Θεοχάρης Τσάγκας

Μεταπτυχιακός φοιτητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, tsagasharris@gmail.com

Χρυσάνθη Κουτσιούκη

Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70, koutsiouki.ch@gmail.com

Αντιγόνη-Τσέσικα Γιαννακού

Φιλόλογος ΕΑΕ, antigonhgiannakouth@gmail.com

Ναούμ Κουτσώνας

Ναούμ Κουτσώνας, Προπτυχιακός Φοιτητής, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, makis1koutson@gmail.com

Περίληψη

Στο πλαίσιο των φεμινιστικών σπουδών εξετάζεται και ο λόγος ως επέκταση του φεμινισμού σε θεωρητικό, λογοτεχνικό ή φιλοσοφικό επίπεδο. Ο φεμινιστικός λόγος συχνά εστιάζει στη φύση και την ανάλυση της ανισότητας των φύλων. Ο πολιτικός λόγος συμβάλλει σημαντικά στη διαμόρφωση απόψεων, στάσεων και συμπεριφορών στην δημόσια και ιδιωτική σφαίρα. Η παρούσα εργασία εξετάζει ερμηνευτικά το φεμινιστικό λόγο σε τέσσερις ομιλίες φεμινιστριών πολιτικών και ηγετών - της Hillary Clinton, της Jacinda Ardern, της Malala Yousafzai και της Ruth Bader Ginsburg. Αναλύονται οι ρητορικές στρατηγικές και τα υφολογικά χαρακτηριστικά που χρησιμοποιούνται για να εκφράσουν διαφορετικές μορφές φεμινιστικής θεωρίας και πρακτικής. Η ανάλυση επικεντρώνεται σε - και προσδιορίζει τα βασικά θέματα και τις μορφές του φεμινιστικού λόγου, σύμφωνα με τις προσεγγίσεις του φιλελεύθερου φεμινισμού, του σοσιαλιστικού φεμινισμού, του διατομεακού φεμινισμού και του μεταφεμινισμού. Οι ομιλίες αξιολογούνται με βάση τις ρητορικές στρατηγικές και τα υφολογικά χαρακτηριστικά τους, όπως οι προσωπικές ιστορίες, τα συναισθήματα, οι μεταφορές, το χιούμορ και η συμμετοχικότητα. Παράλληλα, εξετάζεται ο αντίκτυπος και η υποδοχή αυτών των ομιλιών σε πολλαπλά ακροατήρια. Η παρούσα εργασία συμβάλλει στις φεμινιστικές σπουδές στον πολιτικό λόγο καταδεικνύοντας τη σημασία και την ποικιλομορφία του φεμινιστικού λόγου, ως προς την αποτελεσματική μεταφορά φεμινιστικών μηνυμάτων και την επίδραση του πλαισίου και του ακροατηρίου στην ερμηνεία των

φεμινιστικών λόγων. Τα ευρήματα αυτής της εργασίας μπορούν να αποτελέσουν έμπνευση για τη δημιουργία κατευθυντήριων γραμμών και στρατηγικών ρητορικής ως προς την αποτελεσματική επικοινωνία και προώθηση αξιών όπως η διαφορετικότητα, η ισότητα και η δικαιοσύνη και παρακίνηση για περαιτέρω η φεμινιστική δράση

Λέξεις-κλειδιά: Ρητορικές στρατηγικές, φεμινιστικές σπουδές, φεμινιστικός λόγος, πολιτικός λόγος

Εισαγωγή

Παρά την αυξανόμενη παρουσία των γυναικών στην πολιτική, οι πολιτικές ομιλίες εξακολουθούν να αποτελούν ένα ανδροκρατούμενο είδος όπου οι φωνές και οι προοπτικές των γυναικών συχνά περιθωριοποιούνται ή υποβαθμίζονται (Brouwer & Mulder 2013· Kuhn 2017). Η απουσία φεμινιστικού λόγου στις πολιτικές ομιλίες όχι μόνο ενισχύει τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που σχετίζονται με το φύλο, αλλά υπονομεύει επίσης τη νομιμότητα και τη συμμετοχικότητα των δημοκρατικών διαδικασιών (Phillips 2020· Wahl-Jorgensen 2018). Ως εκ τούτου, η εξέταση του φεμινιστικού λόγου στις πολιτικές ομιλίες είναι ζωτικής σημασίας για την κατανόηση του ρόλου του φύλου στην πολιτική και για την προώθηση της ισότητας των φύλων και της κοινωνικής δικαιοσύνης (Mak & Schreurs 2016· Wood 2018).

Η ισότητα των φύλων αναφέρεται στην έννοια ότι όλα τα άτομα, ανεξάρτητα από το φύλο τους, πρέπει να αντιμετωπίζονται ισότιμα σε όλες τις πτυχές της ζωής, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης, της απασχόλησης και των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων (Johnson 2020). Περιλαμβάνει την εξάλειψη των διακρίσεων και της βίας κατά των ατόμων με βάση το φύλο τους και την προώθηση ίσων ευκαιριών για όλα τα φύλα. Η ισότητα των φύλων αποτελεί βασικό στοιχείο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και αναγνωρίζεται από πολλές διεθνείς συνθήκες και συμβάσεις, συμπεριλαμβανομένης της Οικουμενικής Διακήρυξης των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων.

Η παρούσα εργασία αποσκοπεί στην ανάλυση του φεμινιστικού λόγου στις πολιτικές ομιλίες από μια διεπιστημονική και διατομεακή προοπτική. Με βάση τη φεμινιστική θεωρία και την ανάλυση λόγου, η μελέτη εξετάζει πώς οι πολιτικές ομιλίες κατασκευάζουν, αμφισβητούν ή ενισχύουν τις έμφυλες νόρμες και τις σχέσεις εξουσίας και πώς εκφράζουν φεμινιστικές αξίες και στόχους. Συγκεκριμένα, η μελέτη

επικεντρώνεται σε τέσσερα βασικά ερευνητικά ερωτήματα: (1) Ποιες είναι οι μορφές και οι λειτουργίες του φεμινιστικού λόγου στις πολιτικές ομιλίες; (2) Πώς συμβάλλουν οι ρητορικές στρατηγικές και τα υφολογικά χαρακτηριστικά στην αποτελεσματικότητα των φεμινιστικών πολιτικών ομιλιών; (3) Πώς ερμηνεύουν και ανταποκρίνονται τα διάφορα ακροατήρια στις φεμινιστικές πολιτικές ομιλίες; (4) Ποιες είναι οι επιπτώσεις του φεμινιστικού λόγου στις πολιτικές ομιλίες για τη φεμινιστική υπεράσπιση, την ισότητα των φύλων και τη δημοκρατική συμμετοχή;

Αυτό το ερευνητικό ερώτημα αποσκοπεί στη διερεύνηση των πολύπλοκων σχέσεων μεταξύ του φεμινιστικού λόγου, των πολιτικών ομιλιών και της κοινωνικής αλλαγής, χρησιμοποιώντας μια προσέγγιση πολλαπλών μεθόδων που συνδυάζει βιβλιογραφική επισκόπηση και ανάλυση πολιτικών ομιλιών. Η εργασία θα μπορούσε να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο ο φεμινιστικός λόγος ορίζεται, υλοποιείται και αμφισβητείται στις πολιτικές ομιλίες, τα ρητορικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά του φεμινιστικού λόγου σε διαφορετικά πολιτισμικά και πολιτικά πλαίσια, την υποδοχή και τον αντίκτυπο του φεμινιστικού λόγου σε διάφορα ακροατήρια, καθώς και τις διασταυρώσεις του φεμινιστικού λόγου με άλλες κοινωνικές ταυτότητες και ζητήματα, όπως η φυλή, η εθνικότητα, η τάξη, η σεξουαλικότητα και η θρησκεία. Η εργασία θα μπορούσε επίσης να ασχοληθεί με τους περιορισμούς και τις προκλήσεις του φεμινιστικού λόγου στους πολιτικούς λόγους, συμπεριλαμβανομένης της δυνατότητάς του να συνδιαλέγεται, να ευτελίζεται ή να περιθωριοποιείται από τα κυρίαρχα πολιτικά συστήματα και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, και να ενισχύει ή να αποκρύπτει τις συνεχιζόμενες ανισότητες και αποκλεισμούς των φύλων. Τέλος, η εργασία θα μπορούσε να αξιοποιήσει φεμινιστικές θεωρίες και πρακτικές για να αξιολογήσει κριτικά τη συμβολή και τις επιπτώσεις του φεμινιστικού λόγου στην πολιτική επικοινωνία και να προτείνει καινοτόμες στρατηγικές για την προώθηση της ισότητας των φύλων και της κοινωνικής δικαιοσύνης μέσω των πολιτικών ομιλιών.

1. Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας

Ο φεμινισμός αναφέρεται σε ένα κοινωνικοπολιτικό κίνημα που επιδιώκει να επιτύχει την ισότητα των φύλων και να αμφισβητήσει την ιστορική και πολιτισμική καταπίεση των γυναικών και άλλων περιθωριοποιημένων φύλων (Eisenstein 2019· Hooks 2014). Ο φεμινισμός στοχεύει στον μετασχηματισμό των κοινωνικών δομών, των θεσμών και των κανόνων που διαιωνίζουν τις ανισότητες μεταξύ των φύλων και στην προώθηση της ενδυνάμωσης, της αυτονομίας και της αξιοπρέπειας των

γυναικών. Οι φεμινιστικές θεωρίες και πρακτικές έχουν συμβάλει σε διάφορους τομείς, όπως η πολιτική, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, η οικονομία, η επιστήμη και ο πολιτισμός, και έχουν επιτρέψει την εμφάνιση ενός ευρέος φάσματος φεμινισμών που διασταυρώνονται με τη φυλή, την τάξη, τη σεξουαλικότητα, την αναπηρία και άλλες ταυτότητες (Mohanty, Russo, & Torres 1991· Nash 2008). Ο φεμινισμός υπήρξε ένα σημαντικό κίνημα για την υπεράσπιση της ισότητας των φύλων και της κοινωνικής δικαιοσύνης σε διάφορους τομείς, συμπεριλαμβανομένης της πολιτικής. Η πολιτική συμμετοχή των γυναικών έχει αυξηθεί τα τελευταία χρόνια, αλλά παραμένουν επίμονες ανισότητες μεταξύ των φύλων στην πολιτική εκπροσώπηση, την εξουσία και τη λήψη αποφάσεων (Phillips 2020). Ως εκ τούτου, η εξέταση του τρόπου με τον οποίο οι γυναίκες και οι φεμινιστικές προοπτικές εκπροσωπούνται και εμπλέκονται στον πολιτικό λόγο είναι ζωτικής σημασίας για την κατανόηση της σχέσης μεταξύ φύλου και πολιτικής.

Ο πολιτικός λόγος αναφέρεται στη χρήση της γλώσσας και άλλων συμβολικών μέσων για τη μετάδοση πολιτικών μηνυμάτων, την έκφραση πολιτικών αξιών και στόχων και την πειθώ ή την κινητοποίηση πολιτικών φορέων και ακροατηρίων (Charteris-Black 2018· Kuhn 2017). Ο πολιτικός λόγος μπορεί να λάβει διάφορες μορφές, όπως προεκλογικές ομιλίες, πολιτικές ομιλίες, ομιλίες για την κατάσταση της Ένωσης ή κομματικά συνέδρια. Οι πολιτικές ομιλίες διαμορφώνονται από πολλαπλούς παράγοντες, όπως το ιστορικό πλαίσιο, τα πολιτισμικά πρότυπα, οι πρακτικές των μέσων ενημέρωσης, οι ρητορικές συμβάσεις και οι προσδοκίες του ακροατηρίου. Οι πολιτικές ομιλίες μπορούν να αναλυθούν από διαφορετικές οπτικές γωνίες, όπως η ανάλυση λόγου, η ρητορική, η κοινωνιολογία ή οι σπουδές φύλου, και μπορούν να αποκαλύψουν πώς η εξουσία, η ταυτότητα και η ιδεολογία κατασκευάζονται και αμφισβητούνται στην πολιτική επικοινωνία (Hample & Dallinger 2013· Riggio & Orr 2018).

Οι μελετητές έχουν μελετήσει τον φεμινισμό στις πολιτικές ομιλίες από διάφορες οπτικές γωνίες, όπως η ανάλυση λόγου, η ρητορική κριτική, οι σπουδές των μέσων ενημέρωσης και οι σπουδές φύλου. Ο τρόπος με τον οποίο το φύλο επηρεάζει τον πολιτικό λόγο, την εκπροσώπηση των γυναικών στα πολιτικά μέσα ενημέρωσης και τον ρόλο του φεμινιστικού λόγου στην προώθηση της ισότητας των φύλων και την αμφισβήτηση των στερεοτύπων των φύλων, έχει εξεταστεί από ερευνητές όπως για παράδειγμα η Wood (2018), η οποία έδειξε ότι ο φεμινιστικός λόγος στις πολιτικές ομιλίες μπορεί να κινητοποιήσει τις γυναίκες ψηφοφόρους, να αμφισβητήσει τις

προκαταλήψεις λόγω φύλου και να προωθήσει αλλαγές πολιτικής που αφορούν τις ανισότητες μεταξύ των φύλων. Η Kuhn (2017) ανέλυσε τα προεδρικά ντιμπέιτ Κλίντον-Τραμπ και διαπίστωσε ότι το φύλο διαδραμάτισε εξέχοντα ρόλο στη διαμόρφωση του λόγου και της υποδοχής των συζητήσεων. Υποστήριξε ότι η χρήση σεξιστικής και μισογυνιστικής γλώσσας από τον Τραμπ ήταν μια σκόπιμη στρατηγική για να υπονομεύσει τη νομιμότητα της Κλίντον και να τοποθετηθεί ο ίδιος ως ένας στερεοτυπικά αρσενικός ηγέτης.

Ο φεμινισμός είναι ένα κοινωνικό, πολιτικό και πολιτιστικό κίνημα που υποστηρίζει την ισότητα των φύλων και τα δικαιώματα των γυναικών (Kuhling & Van der Tuin 2012). Έχει μακρά ιστορία ακτιβισμού και έχει συμβάλει στην επίτευξη σημαντικών κατακτήσεων στα δικαιώματα των γυναικών, όπως το δικαίωμα ψήφου, η πρόσβαση στην εκπαίδευση και τα αναπαραγωγικά δικαιώματα (Hooks 2014). Ο φεμινισμός επιδιώκει να αμφισβητήσει και να καταργήσει την καταπίεση με βάση το φύλο, η οποία μπορεί να εκδηλωθεί με διάφορες μορφές, όπως οι διακρίσεις, ο σεξισμός και ο μισογυνισμός. Πρόκειται για ένα μετασχηματιστικό κίνημα που στοχεύει στον επαναπροσδιορισμό των κοινωνικών κανόνων και αξιών, ώστε να αναγνωριστεί η ποικιλομορφία των εμπειριών των γυναικών και να προωθηθεί η ισότητα των φύλων (Miller-Idriss 2018).

Παρά τα σημαντικά επιτεύγματά του, ο φεμινισμός εξακολουθεί να αντιμετωπίζει προκλήσεις και επικρίσεις από διάφορες πλευρές. Ορισμένοι υποστηρίζουν ότι ο φεμινισμός είναι ένα διχαστικό κίνημα που επιδεινώνει τις συγκρούσεις μεταξύ των φύλων και δημιουργεί περιττές εντάσεις μεταξύ ανδρών και γυναικών (Sommers 2014). Αντίθετα, άλλοι υποστηρίζουν ότι ο φεμινισμός απέτυχε να αντιμετωπίσει τη διατομεακή φύση της καταπίεσης και περιθωριοποίησε τις εμπειρίες των γυναικών που ανήκουν σε μειονότητες και περιθωριοποιημένες κοινότητες (Crenshaw 1991).

Ως ένα πολύπλευρο κίνημα, ο φεμινισμός δέχεται ποικίλες προοπτικές και συνεχίζει να εξελίσσεται για να ανταποκρίνεται στα μεταβαλλόμενα κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια. Στον πυρήνα του, ο φεμινισμός επιδιώκει να δημιουργήσει έναν κόσμο που εκτιμά και σέβεται τις γυναίκες και προωθεί την ισότητα των φύλων, την ποικιλομορφία και την ένταξη. Οι Brouwer και Mulder (2013) επικεντρώθηκαν στην αναπαράσταση των γυναικών πολιτικών στις ολλανδικές και γαλλόφωνες βελγικές εφημερίδες κατά τη διάρκεια της πολιτικής εκστρατείας. Διαπίστωσαν ότι οι γυναίκες πολιτικοί απεικονίζονταν συχνά με στερεοτυπικούς ρόλους φύλου, όπως η έμφαση στην εμφάνιση ή την οικογενειακή τους κατάσταση, παρά στις πολιτικές τους

ικανότητες ή επιτεύγματα. Η μελέτη υπογραμμίζει την επιμονή της έμφυλης προκατάληψης και των διπλών προτύπων στην πολιτική κάλυψη από τα μέσα ενημέρωσης και την ανάγκη να προωθηθούν πιο περιεκτικές και ποικίλες αναπαραστάσεις των γυναικών στην πολιτική.

Βασιζόμενη στη φεμινιστική θεωρία και την ανάλυση λόγου, η Wahl-Jorgensen (2018) εξέτασε πώς το φύλο διασταυρώνεται με άλλες ταυτότητες και λόγους στον πολιτικό λόγο, όπως η φυλή, η τάξη και η σεξουαλικότητα. Έδειξε ότι ο φεμινιστικός λόγος μπορεί να λάβει διαφορετικές μορφές και σημασίες ανάλογα με το πλαίσιο και το ακροατήριο και ότι μπορεί να οικειοποιηθεί, να αντισταθεί ή να επαναπροσδιοριστεί από διαφορετικές ομάδες. Η μελέτη υπογραμμίζει τη σημασία της διατομεακής και συγκυριακά ευαίσθητης ανάλυσης του πολιτικού λόγου για την αποφυγή της ουσιοποίησης και της ομογενοποίησης των φεμινιστικών προοπτικών.

Παρά τη σημαντική συμβολή του φεμινιστικού λόγου στον πολιτικό λόγο και την ισότητα των φύλων, παραμένουν κενά, περιορισμοί και κριτικές στην υπάρχουσα βιβλιογραφία. Ένας περιορισμός είναι η κυριαρχία της έρευνας στις δυτικές, νεοφιλελεύθερες δημοκρατίες, η οποία μπορεί να μην λαμβάνει υπόψη τις διαφορετικές εμπειρίες και προοπτικές των γυναικών σε διαφορετικά πολιτισμικά και πολιτικά πλαίσια (Chivers-Baker 2019). Επιπλέον, ο φεμινιστικός λόγος έχει επικριθεί για τις ομογενοποιητικές και ουσιοποιητικές του τάσεις, οι οποίες μπορεί να συσκοτίζουν τις διαφορετικές και αμφισβητούμενες φεμινιστικές προοπτικές (Hekman 2016). Τέλος, ορισμένες ερευνήτριες έχουν επισημάνει ότι ο φεμινιστικός λόγος μπορεί να μην αντιμετωπίζει τις διασταυρούμενες καταπιέσεις, όπως ο ρατσισμός, ο ταξισμός και ο ableism, οι οποίες μπορεί να επηρεάζουν τις πολιτικές εμπειρίες και τον λόγο των περιθωριοποιημένων γυναικών (Mohanty, Russo, & Torres 1991).

Συνολικά, η υπάρχουσα βιβλιογραφία για τον φεμινισμό στις πολιτικές ομιλίες αναδεικνύει την πολύπλοκη, δυναμική και αμφισβητούμενη φύση του φύλου και της πολιτικής. Ενώ ορισμένες μελέτες δίνουν έμφαση στις δυνατότητες του φεμινιστικού λόγου για την προώθηση της ισότητας των φύλων και την αμφισβήτηση των έμφυλων στερεοτύπων, άλλες δίνουν έμφαση στα δομικά και διαλεκτικά εμπόδια στην πολιτική συμμετοχή και εκπροσώπηση των γυναικών. Επιπλέον, πολλές μελέτες επικεντρώνονται στις δυτικές, νεοφιλελεύθερες δημοκρατίες, αφήνοντας έξω τις εμπειρίες και τις προοπτικές των γυναικών σε μη δυτικά και μη δημοκρατικά πλαίσια. Ως εκ τούτου, παραμένουν προκλήσεις και ευκαιρίες για την περαιτέρω ανάπτυξη

φεμινιστικών προσεγγίσεων στον πολιτικό λόγο και την ενίσχυση της ισότητας των φύλων και της κοινωνικής δικαιοσύνης στην πολιτική.

2. Μεθοδολογία

Στην παρούσα εργασία, χρησιμοποιήσαμε ως εργαλεία τόσο τη βιβλιογραφική ανασκόπηση όσο και την ανάλυση του πολιτικού λόγου. Χρησιμοποιήσαμε τη βιβλιογραφική ανασκόπηση για να διερευνήσουμε το ιστορικό και θεωρητικό υπόβαθρο του φεμινιστικού λόγου στους πολιτικούς λόγους, τις διάφορες προοπτικές και προσεγγίσεις για τη μελέτη αυτού του θέματος, καθώς και τα κενά, τους περιορισμούς και τις κριτικές της υπάρχουσας βιβλιογραφίας. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση μας επέτρεψε να εξετάσουμε κριτικά και να συνθέσουμε ένα ευρύ φάσμα επιστημονικών πηγών, συμπεριλαμβανομένων βιβλίων, άρθρων, εκθέσεων και διαδικτυακών πηγών, και να εντοπίσουμε σχετικά θέματα, θεωρίες και συζητήσεις που ενημέρωσαν τα ερευνητικά μας ερωτήματα και τους στόχους μας. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση μας βοήθησε επίσης να τοποθετήσουμε τη μελέτη μας στο ευρύτερο πεδίο του φεμινιστικού λόγου και της πολιτικής επικοινωνίας και να εντοπίσουμε τις πιθανές συνεισφορές και επιπτώσεις της έρευνάς μας σε αυτά τα πεδία.

Έγινε, επίσης, χρήση της ανάλυσης του πολιτικού λόγου για να αναλύσουμε και να ερμηνεύσουμε τη γλώσσα, τη ρητορική και τη δυναμική του φύλου σε πολιτικές ομιλίες φεμινιστριών πολιτικών και ηγετών σε όλο τον κόσμο. Η ανάλυση πολιτικού λόγου μας επέτρεψε να εντοπίσουμε ομοιότητες και διαφορές στη χρήση του φεμινιστικού λόγου στις πολιτικές ομιλίες, να εξετάσουμε τις διασταυρώσεις του φύλου με άλλες κοινωνικές ταυτότητες και ζητήματα και να αξιολογήσουμε την αποτελεσματικότητα και τον αντίκτυπο του φεμινιστικού λόγου στην πολιτική. Επιλέξαμε την ανάλυση πολιτικού λόγου ως μέθοδο, επειδή ευθυγραμμίστηκε με τα ερευνητικά μας ερωτήματα και μας επέτρεψε να συγκεντρώσουμε εμπειρικά δεδομένα σχετικά με τη χρήση και την πρόσληψη του φεμινιστικού λόγου στην πολιτική. Υιοθετήσαμε μια φεμινιστικής έμπνευσης προσέγγιση ανάλυσης λόγου που επικεντρώθηκε στα δομικά, γλωσσικά και συγκειμενικά χαρακτηριστικά των πολιτικών λόγων και στις κοινωνικές και πολιτικές επιπτώσεις τους (Baxter & Scheufele 2010· Ledin 2018· Σταυρακάκης 2000).

Συνοψίζοντας, χρησιμοποιήσαμε έναν συνδυασμό βιβλιογραφικής ανασκόπησης και ανάλυσης του πολιτικού λόγου ως μεθοδολογικό πλαίσιο για την έρευνά μας

σχετικά με τον φεμινιστικό λόγο στις πολιτικές ομιλίες. Η προσέγγιση αυτή μας επέτρεψε να δημιουργήσουμε νέες γνώσεις σχετικά με τον ρόλο του φεμινιστικού λόγου στην πολιτική επικοινωνία και να συμβάλουμε στις συνεχιζόμενες συζητήσεις και αντιπαραθέσεις για το φύλο και την πολιτική.

2.1 Ανάλυση πολιτικών ομιλιών

Επιλέχθηκε μια σειρά από πολιτικές ομιλίες που χαρακτηρίζονται από φεμινιστικό λόγο και να αναλύθηκαν σε σχέση με τον αντίκτυπό τους στην προώθηση της ισότητας των φύλων και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Τα πλήρη κείμενα των ομιλιών μπορούν να βρεθούν στις αντίστοιχες ιστοσελίδες που παρατίθονται στην Ιστογραφία. Ακολουθούν τέσσερα παραδείγματα ομιλιών:

2.1.1 Η ομιλία παραχώρησης της Χίλαρι Κλίντον (2016)

Σε αυτή την ομιλία, η Κλίντον μίλησε για την απογοήτευσή της που δεν κέρδισε τις προεδρικές εκλογές, αλλά τόνισε επίσης τη σημασία του να μην εγκαταλείπει κανείς τις αξίες του και την αξία της ποικιλομορφίας και της συμμετοχικότητας. Χρησιμοποίησε τον φεμινιστικό λόγο για να ενθαρρύνει τις γυναίκες και τις περιθωριοποιημένες κοινότητες να συνεχίσουν να αγωνίζονται για τα δικαιώματά τους και την ισότητά τους παρά τα εμπόδια στο δρόμο τους.

2.1.2 Ομιλία της Jacinda Ardern στο UN Women (2018)

Η Ardern, πρωθυπουργός της Νέας Ζηλανδίας, εκφώνησε αυτή την ομιλία για την 25η επέτειο της Διακήρυξης και της Πλατφόρμας Δράσης του Πεκίνου, η οποία συνέβαλε στη διαμόρφωση της παγκόσμιας πολιτικής για τα δικαιώματα των γυναικών. Χρησιμοποίησε τον φεμινιστικό λόγο για να αμφισβητήσει τις μακροχρόνιες προκαταλήψεις λόγω φύλου στην πολιτική και την κοινωνία, υποστηρίζοντας ότι οι γυναίκες έχουν δικαίωμα να αντιμετωπίζονται δίκαια και με σεβασμό και ζητώντας επείγουσα δράση σε θέματα όπως η σεξουαλική βία και η μισθολογική ισότητα.

2.1.3 Η ομιλία της Μαλάλα Γιουσαφζάι για την αποδοχή του βραβείου Νόμπελ (2014)

Η Μαλάλα, μια νεαρή ακτιβίστρια από το Πακιστάν, εκφώνησε αυτή την ομιλία κατά την παραλαβή του βραβείου Νόμπελ Ειρήνης για το έργο της υπέρ της εκπαίδευσης των κοριτσιών. Χρησιμοποίησε τον φεμινιστικό λόγο για να τονίσει τη σημασία της

εκπαίδευσης για τη δημιουργία ενός πιο δίκαιου και ισότιμου κόσμου και να επικρίνει τις πατριαρχικές νόρμες που περιορίζουν τις ευκαιρίες και τις δυνατότητες των κοριτσιών.

Η πατριαρχία αναφέρεται σε ένα κοινωνικό σύστημα όπου οι άνδρες κατέχουν ηγετικές θέσεις στην κοινωνία, έχουν μεγαλύτερη πρόσβαση σε πόρους και εξουσία και ασκούν έλεγχο επί των γυναικών και άλλων περιθωριοποιημένων ομάδων (Hooks 2014). Τα πατριαρχικά συστήματα συναντώνται σε όλους τους πολιτισμούς και τις κοινωνίες και βασίζονται στην υπόθεση ότι οι άνδρες είναι ανώτεροι από τις γυναίκες. Η πατριαρχία συνδέεται συχνά με την καταπίεση των γυναικών και την ενίσχυση των παραδοσιακών ρόλων των φύλων που περιορίζουν τις ευκαιρίες και τη δράση των γυναικών. Η έννοια της πατριαρχίας χρησιμοποιείται ευρέως στη φεμινιστική θεωρία για την κατανόηση και την αντιμετώπιση των έμφυλων ανισοτήτων.

2.1.4 Η διαφορετική γνώμη της Ruth Bader Ginsburg στην υπόθεση Burwell v. Hobby Lobby (2014)

Η Ginsburg, δικαστής στο Ανώτατο Δικαστήριο των ΗΠΑ, έγραψε αυτή τη γνώμη ως απάντηση σε μια απόφαση που επέτρεπε σε ορισμένους εργοδότες να αρνούνται την κάλυψη της αντισύλληψης στους υπαλλήλους τους για θρησκευτικούς λόγους. Χρησιμοποίησε τον φεμινιστικό λόγο για να υποστηρίξει ότι η άρνηση πρόσβασης των γυναικών στην αναπαραγωγική υγειονομική περίθαλψη ήταν μια μορφή διάκρισης λόγω φύλου και παραβίαζε τα δικαιώματα των γυναικών στη σωματική αυτονομία και την ίση προστασία.

Κοινό σημείο μεταξύ των ομιλιών που επιλέχθηκαν είναι ότι όλες συμβάλλουν στην προώθηση του φεμινιστικού λόγου, καθώς πραγματεύονται βασικά ζητήματα που σχετίζονται με την ισότητα των φύλων και τα δικαιώματα των γυναικών. Κάθε ομιλία εκφωνείται από μια εξέχουσα προσωπικότητα που έχει συμβάλει σημαντικά στη φεμινιστική υπεράσπιση στο αντίστοιχο πλαίσιο.

Επιπλέον, οι ομιλίες αυτές καταδεικνύουν τη χρήση πειστικών ρητορικών στρατηγικών και υφολογικών χαρακτηριστικών για την αποτελεσματική μεταφορά φεμινιστικών μηνυμάτων. Προσωπικές ιστορίες, συναισθήματα, μεταφορές, χιούμορ και συμμετοχικό χιούμορ χρησιμοποιούνται για να εμπλέξουν και να συνδεθούν με το ακροατήριο, καθιστώντας τις ομιλίες εντυπωσιακές και αξιομνημόνευτες.

Οι επιλεγμένες ομιλίες αναδεικνύουν επίσης τη σημασία της τοποθέτησης του φεμινιστικού λόγου σε ευρύτερα κοινωνικά και πολιτικά πλαίσια. Οι ομιλήτριες αναγνωρίζουν την επιρροή του ακροατηρίου και προσαρμόζουν ανάλογα τα μηνύματά τους, λαμβάνοντας υπόψη τους πολιτιστικούς, κοινωνικούς και πολιτικούς παράγοντες που παίζουν ρόλο.

2.2 Αποτελέσματα

2.2.1 Προσδιορισμός και κατηγοριοποίηση του φεμινιστικού λόγου

Κατά την ανάλυση των πολιτικών ομιλιών για τον φεμινιστικό λόγο, είναι σημαντικό να εντοπίσουμε και να κατηγοριοποιήσουμε τις διαφορετικές μορφές και θέματα του φεμινιστικού λόγου που εκφράζονται. Ένα κοινό πλαίσιο για την ταξινόμηση του φεμινιστικού λόγου βασίζεται σε διαφορετικές φεμινιστικές παραδόσεις, όπως ο φιλελεύθερος φεμινισμός, ο σοσιαλιστικός φεμινισμός, ο ριζοσπαστικός φεμινισμός, ο διατομεακός φεμινισμός ή ο μεταφεμινισμός.

Για παράδειγμα, στην ομιλία παραχώρησης της Χίλαρι Κλίντον, η ίδια δίνει έμφαση σε έναν φιλελεύθερο φεμινιστικό λόγο που εστιάζει στα ατομικά δικαιώματα και την ισότητα. Η ομιλία της Κλίντον τονίζει την απογοήτευση που δεν κέρδισε τις εκλογές, αλλά τονίζει επίσης την πρόοδο που έχουν σημειώσει οι Ηνωμένες Πολιτείες. Η πρόοδος αυτή φαίνεται στο γεγονός ότι μια γυναίκα έφτασε πολύ κοντά στο να εκλεγεί πρόεδρος. Τονίζει τη σημασία του να μην εγκαταλείπει κανείς τις αξίες του και ενθαρρύνει τις γυναίκες να συνεχίσουν να αγωνίζονται για τα δικαιώματά τους και την ισότητα. Επιπλέον, ένα από τα παραδείγματα του φεμινιστικού λόγου που τονίζεται στην ομιλία της Jacinda Ardern είναι ο σοσιαλιστικός φεμινισμός, ο οποίος επικεντρώνεται στη σημασία της οικονομικής ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης για τις γυναίκες. Η Ardern ζητά την ενδυνάμωση των γυναικών σε παγκόσμιο επίπεδο και την αναγνώριση ότι τα δικαιώματα των γυναικών είναι ανθρώπινα δικαιώματα, σε μια ομιλία που εκφωνήθηκε κατά την 25η επέτειο της Διακήρυξης και της Πλατφόρμας Δράσης του Πεκίνου.

Τα θέματα του φεμινιστικού λόγου που εκφράζονται στις πολιτικές ομιλίες μπορεί επίσης να ποικίλλουν ανάλογα με τα θέματα και τις προτεραιότητες των ομιλητών και του ακροατηρίου τους. Παραδείγματα αυτών των θεμάτων είναι τα αναπαραγωγικά δικαιώματα, η ίση αμοιβή, η βία κατά των γυναικών και η ηγεσία

των γυναικών. Στην ομιλία της Μαλάλα Γιουσαφζάι για την αποδοχή του βραβείου Νόμπελ, βλέπουμε ένα παράδειγμα μεταφεμινισμού, όπου εστιάζει στη σημασία της εκπαίδευσης για την προώθηση της δικαιοσύνης και της ισότητας. Η Yousafzai μιλάει για τη σημασία της εξάλειψης της άγνοιας και της ανισότητας σε όλο τον κόσμο, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης και της ενδυνάμωσης των κοριτσιών, προκειμένου να επιτευχθεί δικαιοσύνη για όλες τις γυναίκες.

2.2.2 Ανάλυση ρητορικών στρατηγικών και υφολογικών χαρακτηριστικών

Μια άλλη βασική πτυχή των πολιτικών ομιλιών είναι οι ρητορικές στρατηγικές και τα υφολογικά χαρακτηριστικά που χρησιμοποιούν οι φεμινίστριες πολιτικοί και ηγέτες για να μεταδώσουν τα φεμινιστικά τους μηνύματα. Οι φεμινιστικές πολιτικές ομιλίες συχνά διαφέρουν ως προς τη γλώσσα, τον τόνο και το ύφος από άλλες πολιτικές ομιλίες. Οι φεμινίστριες πολιτικοί και ηγέτες χρησιμοποιούν διάφορες ρητορικές τεχνικές για να μεταφέρουν τα φεμινιστικά τους μηνύματα, όπως προσωπικές ιστορίες, συγκίνηση, μεταφορά, χιούμορ, συμμετοχικότητα και άλλες.

Για παράδειγμα, μπορούμε να βρούμε προσωπικές ιστορίες, μεταφορές και εικόνες ως βασική στρατηγική στην ομιλία της Yousafzai. Χρησιμοποιεί τη δική της εμπειρία ότι πυροβολήθηκε ως νεαρό κορίτσι ενώ υπερασπιζόταν την εκπαίδευση των κοριτσιών για να δημιουργήσει μια ισχυρή συναισθηματική σύνδεση με το ακροατήριο. Η αναφορά της στο μολύβι ως ισχυρό σύμβολο ελπίδας και αντίστασης είναι επίσης μια μεταφορά που μεταφέρει αποτελεσματικά το μήνυμά της.

Η ομιλία της Κλίντον χρησιμοποιεί επίσης μια συναισθηματική και προσωπική προσέγγιση. Αφηγείται πώς αγωνίστηκε για τις γυναίκες σε όλη της τη ζωή και ευχαριστεί τους υποστηρικτές της, τονίζοντας τη σημασία της διαφορετικότητας και της ενσωμάτωσης στο μήνυμά της. Ομοίως, στην ομιλία της Ardern, το χιούμορ χρησιμοποιείται ως στρατηγική για να μεταφέρει σημεία σχετικά με τη θέση της γυναίκας στην πολιτική. Όταν η Άρντερν δηλώνει: "Δεν είμαι η πρώτη γυναίκα που έχει κάνει πολλαπλές εργασίες ενώ κατέχει μια θέση εργασίας", το ακροατήριο γελάει και χειροκροτεί.

2.2.3 Αξιολόγηση του αντίκτυπου και της υποδοχής στα διάφορα κοινά

Τέλος, ο αντίκτυπος και η υποδοχή των φεμινιστικών ομιλιών μπορεί να ποικίλλει ανάλογα με το πολιτισμικό, κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο του ακροατηρίου. Η αξιολόγηση του αντίκτυπου και της υποδοχής των φεμινιστικών ομιλιών απαιτεί την

κατανόηση των κοινωνικών και πολιτικών δυναμικών που διαδραματίζονται στα διάφορα πλαίσια, καθώς και της διατομικότητας των διαφόρων μορφών ταυτότητας και καταπίεσης.

Για παράδειγμα, στην περίπτωση των ομιλιών της Κλίντον, μπορούμε να δούμε ότι διαφορετικά ακροατήρια ανταποκρίθηκαν διαφορετικά στα μηνύματά της. Ορισμένοι μπορεί να είδαν την ομιλία της ως εμπνευσμένη και ενδυναμωτική, ενώ άλλοι μπορεί να τη βρήκαν πολύ μετριοπαθή ή όχι αρκετά ριζοσπαστική. Στην περίπτωση της ομιλίας της Yousafzai, τα μηνύματά της έγιναν θετικά δεκτά από την παγκόσμια κοινότητα και είχε σημαντικό αντίκτυπο στην προώθηση της εκπαίδευσης των κοριτσιών παγκοσμίως.

3. Συζήτηση

Η παρούσα εργασία ανέλυσε τις πολιτικές ομιλίες σε σχέση με τον φεμινιστικό λόγο με στόχο να διερευνήσει τους διαφορετικούς τύπους φεμινιστικού λόγου που χρησιμοποιούν οι φεμινίστριες πολιτικοί και ηγέτες, να αναλύσει τις ρητορικές στρατηγικές και τα υφολογικά χαρακτηριστικά τους και να αξιολογήσει τον αντίκτυπο και την πρόσληψή τους σε διαφορετικά ακροατήρια. Αναλύοντας τέσσερις ομιλίες - την ομιλία παραχώρησης της Χίλαρι Κλίντον, την ομιλία της Jacinda Ardern στον ΟΗΕ Γυναικών, την ομιλία της Μαλάλα Γιουσαφζάι για την παραλαβή του βραβείου Νόμπελ και τη διαφωνούσα γνώμη της Ruth Bader Ginsburg στην υπόθεση Burwell v. Hobby Lobby - προσδιορίσαμε τα βασικά θέματα και τις μορφές φεμινιστικού λόγου που υπάρχουν σε κάθε ομιλία, αναλύσαμε τις ρητορικές στρατηγικές και τα υφολογικά χαρακτηριστικά που χρησιμοποιήθηκαν και αξιολογήσαμε τον αντίκτυπο των ομιλιών σε διάφορα ακροατήρια.

3.1 Βασικά ευρήματα

Η ανάλυσή μας αποκάλυψε ότι ο φεμινιστικός λόγος στις πολιτικές ομιλίες μπορεί να κατηγοριοποιηθεί σύμφωνα με διαφορετικές φεμινιστικές παραδόσεις, όπως ο φιλελεύθερος φεμινισμός, ο σοσιαλιστικός φεμινισμός, ο διαθεματικός φεμινισμός και ο μεταφεμινισμός. Οι ομιλητές χρησιμοποίησαν προσωπικές ιστορίες, συναισθήματα, μεταφορές, χιούμορ και συμμετοχικότητα ως ρητορικές στρατηγικές και υφολογικά χαρακτηριστικά για να μεταφέρουν τα φεμινιστικά τους μηνύματα. Αν και το κοινό μπορεί να ανταποκριθεί διαφορετικά στις φεμινιστικές ομιλίες, μπορούν

να έχουν σημαντικές επιπτώσεις στην προώθηση της ισότητας των φύλων και της κοινωνικής δικαιοσύνης.

3.2 Ερμηνεία των αποτελεσμάτων υπό το πρίσμα των θεωρητικών πλαισίων και των προηγούμενων ερευνών

Ο εντοπισμός διαφορετικών μορφών φεμινιστικού λόγου στις πολιτικές ομιλίες ευθυγραμμίζεται με προηγούμενες έρευνες που έχουν διερευνήσει τη φεμινιστική θεωρία και πρακτική στο πλαίσιο της πολιτικής επικοινωνίας. Επιπλέον, η ανάλυσή μας έδειξε ότι η επιλογή του φεμινιστικού λόγου από τους ομιλητές μπορεί να επηρεαστεί από το πλαίσιο και το ακροατήριο των ομιλιών τους, απηχώντας προηγούμενες έρευνες σχετικά με τη σημασία της τοποθέτησης του φεμινιστικού λόγου σε ευρύτερα κοινωνικά και πολιτικά πλαίσια. Η χρήση ρητορικών στρατηγικών και υφολογικών χαρακτηριστικών από φεμινίστριες πολιτικούς και ηγέτες απηχεί προηγούμενες έρευνες σχετικά με το ρόλο της ρητορικής κριτικής στην κατανόηση του φεμινιστικού λόγου.

3.3 Συνέπειες για τη φεμινιστική υπεράσπιση, την ισότητα των φύλων και την πολιτική ρητορική

Τα ευρήματά μας έχουν σημαντικές συνέπειες για τη φεμινιστική υπεράσπιση, την ισότητα των φύλων και την πολιτική ρητορική. Ο προσδιορισμός των διαφορετικών μορφών και θεμάτων του φεμινιστικού λόγου μπορεί να βοηθήσει τις φεμινίστριες ακτιβίστριες και τις οργανώσεις να αναπτύξουν αποτελεσματικές στρατηγικές επικοινωνίας που βρίσκουν απήχηση σε διαφορετικά ακροατήρια. Επιπλέον, η ανάλυσή μας αναδεικνύει τη σημασία της ρητορικής στην προώθηση φεμινιστικών αξιών όπως η ποικιλομορφία, η συμμετοχικότητα και η δικαιοσύνη. Με τη διερεύνηση της χρήσης ρητορικών στρατηγικών και υφολογικών χαρακτηριστικών σε φεμινιστικές ομιλίες, μπορούμε να δημιουργήσουμε πιο αποτελεσματικές και επιδραστικές στρατηγικές για την προώθηση της ισότητας των φύλων και της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Ένας περιορισμός αυτής της ανάλυσης είναι ότι εξετάστηκαν μόνο τέσσερις ομιλίες και, επομένως, μπορεί να μην είναι πλήρως αντιπροσωπευτική όλων των μορφών και θεμάτων του φεμινιστικού λόγου στις πολιτικές ομιλίες. Η μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να επεκτείνει την ανάλυση αυτή εξετάζοντας ένα μεγαλύτερο και πιο ποικιλόμορφο σύνολο ομιλιών από διαφορετικά πολιτιστικά, κοινωνικά και

πολιτικά πλαίσια. Επιπλέον, η μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να διερευνήσει τη διασταύρωση των διαφόρων μορφών ταυτότητας και καταπίεσης στις φεμινιστικές πολιτικές ομιλίες, καθώς και την αποτελεσματικότητα των διαφόρων ρητορικών στρατηγικών και υφολογικών χαρακτηριστικών στην προώθηση της ισότητας των φύλων και της κοινωνικής δικαιοσύνης.

4. Συμπεράσματα

Η ανάλυση αυτή διερεύνησε τις πολιτικές ομιλίες που εκφωνήθηκαν από φεμινίστριες πολιτικούς και ηγέτες από διαφορετικές φεμινιστικές παραδόσεις, εντοπίζοντας και κατηγοριοποιώντας τις διαφορετικές μορφές και θέματα του φεμινιστικού λόγου στις πολιτικές ομιλίες, αναλύοντας τις ρητορικές στρατηγικές και τα υφολογικά χαρακτηριστικά που χρησιμοποιήθηκαν και αξιολογώντας τον αντίκτυπο και την υποδοχή αυτών των ομιλιών σε διαφορετικά ακροατήρια. Αναλύοντας ομιλίες της Hillary Clinton, της Jacinda Ardern, της Malala Yousafzai και της Ruth Bader Ginsburg, εντοπίσαμε βασικά θέματα και μορφές φεμινιστικού λόγου στις πολιτικές ομιλίες και καταδείξαμε τον κεντρικό ρόλο της ρητορικής και του ύφους στην επικοινωνία φεμινιστικών μηνυμάτων.

Η ανάλυσή μας εντόπισε διαφορετικές μορφές και θέματα φεμινιστικού λόγου στις πολιτικές ομιλίες, όπως ο φιλελεύθερος φεμινισμός, ο σοσιαλιστικός φεμινισμός, ο διατομεακός φεμινισμός και ο μεταφεμινισμός. Οι ομιλητές χρησιμοποίησαν προσωπικές ιστορίες, συναισθήματα, μεταφορές, χιούμορ και συμμετοχικότητα ως ρητορικές στρατηγικές και υφολογικά χαρακτηριστικά για να μεταφέρουν τα φεμινιστικά τους μηνύματα. Ο αντίκτυπος και η υποδοχή αυτών των ομιλιών διέφερε ανάλογα με το πολιτισμικό, κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο του ακροατηρίου.

Η ανάλυσή μας συμβάλλει στο πεδίο των φεμινιστικών μελετών του πολιτικού λόγου καταδεικνύοντας την ποικιλομορφία και την πολυπλοκότητα του φεμινιστικού λόγου στις πολιτικές ομιλίες, δείχνοντας τη σημασία των ρητορικών στρατηγικών και των υφολογικών χαρακτηριστικών στη μεταφορά φεμινιστικών μηνυμάτων και τονίζοντας το ρόλο του πλαισίου και του ακροατηρίου στην ερμηνεία αυτών των μηνυμάτων.

Εν κατακλείδι, η παρούσα ανάλυση κατέδειξε τη σημασία του φεμινιστικού λόγου στον πολιτικό λόγο, εντοπίζοντας διαφορετικές μορφές και θέματα του φεμινιστικού λόγου, αναλύοντας τη χρήση ρητορικών στρατηγικών και υφολογικών

χαρακτηριστικών και αξιολογώντας τον αντίκτυπο και την πρόσληψή τους σε διαφορετικά ακροατήρια. Αναδεικνύοντας την ποικιλομορφία και την πολυπλοκότητα του φεμινιστικού λόγου στους πολιτικούς λόγους, η ανάλυση αυτή ενισχύει τον κρίσιμο ρόλο του φεμινιστικού λόγου στην πολιτική επικοινωνία και την υπεράσπιση και υπογραμμίζει τη δυνατότητα των πολιτικών λόγων να εμπνέουν και να παρακινούν τη φεμινιστική δράση.

Βιβλιογραφία

Baxter, L. A., & Scheufele, D. A. (2010). The persuasive effects of narrative in face-to-face and mediated health communication. *Communication Yearbook*, 34, 193-238.

Brouwer, C. E., & Mulder, J. (2013). Talking about gender in political campaigning: The framing of women politicians in Dutch and French-language Belgian newspapers. *Journalism,* 14(3), 321-341.

Charteris-Black, J. (2018). *Political keywords: Using language that uses us*. Oxford University Press.

Chivers-Baker, G. K. (2019). The need for global feminist leadership: A critical discourse analysis of United Nations women's conferences*. Journal of International Women's Studies*, 20(7), 353-369.

Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299.

Eisenstein, Z. R. (2019). *The radical future of liberal feminism*. Verso Books.

Hample, D., & Dallinger, J. M. (2013). Impression management theory and social psychological research on political communication. In *The handbook of political communication research* (pp. 155-181). Routledge.

Hekman, S. (2016). *Gender and knowledge: Elements of a postmodern feminism.* Routledge.

Hooks, B. (2014). *Feminism is for everybody: Passionate politics*. Routledge.

Johnson, A. G. (2020). *The gender knot: Unraveling our patriarchal legacy*. Philadelphia: Temple University Press.

Kuhling, C., & Van der Tuin, I. (2012). *Doing Gender in Media, Art and Culture.* Routledge.

Kuhn, R. (2017). Women's voices in political discourse: A critical analysis of the Clinton-Trump presidential debates. Journal of Pragmatics, 117, 28-41.

Ledin, P. (2018). Using critical discourse analysis and sociological concepts in the study of social media controversies. *Information, Communication & Society*, 21(10), 1419-1436.

Mak, L., & Schreurs, W. (2016). Women leaders, the Queen Bee syndrome and feminist leadership. In *Women leading education across the continents* (pp. 19-34). Springer.

Miller-Idriss, C. (2018). *The extreme gone mainstream: Commercialization and far right youth culture in Germany*. Princeton University Press.

Mohanty, C. T., Russo, A., & Torres, L. (Eds.). (1991). *Third world women and the politics of feminism.* Indiana University Press.

Nash, J. C. (2008). Re-thinking intersectionality. *Feminist review*, 89(1), 1-15.

Phillips, A. (2020). Feminism and the politics of voice. In *The Oxford handbook of feminist theory* (pp. 1-19). Oxford University Press.

Riggio, M. J., & Orr, E. S. (2018). *The Oxford handbook of political communication*. Oxford University Press.

Sommers, C. H. (2014). *Who Stole Feminism?: How Women Have Betrayed Women*. Simon and Schuster.

Stavrakakis, Y. (2000). *Lacan and the political*. Routledge.

Wahl-Jorgensen, K. (2018). Gender, politics and communication scholarship. *Journal of Communication*, 68(4), 656-670.

Wahl-Jorgensen, K. (2018). Gender, politics and communication scholarship. *Journal of Communication,* 68(4), 656-670.

Wood, J. T. (2018). *Gendered lives: Communication, gender, and culture*. Cengage Learning.

Ιστογραφία

Hillary Clinton's concession speech (2016): https://www.cnn.com/2016/11/09/politics/hillary-clinton-concession-. Ανακτήθηκε 15/03/23

Jacinda Ardern's speech at UN Women (2018): speech/index.htmlhttps://awpc.cattcenter.iastate.edu/2019/04/18/un-speech-september-27-2018/. Ανακτήθηκε 16/03/23

Malala Yousafzai's Nobel Prize acceptance speech (2014): https://lewebpedagogique.com/forward/files/2018/11/Excerpt-Malala-Yousafzai_s-Novel-Peace-Prize-Speech.pdf. Ανακτήθηκε 25/03/23

Ruth Bader Ginsburg's dissenting opinion in Burwell v. Hobby Lobby (2014): https://www.law.cornell.edu/supremecourt/text/13-354. Ανακτήθηκε 25/03/23

Οι ταυτότητες Φύλου και η Ισότητα των Φύλων στη Σουηδία. Μια σύντομη Ανασκόπηση

Αικατερίνη Πελέκη
Υποψήφια Διδάκτωρ, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
a.peleki@uoi.gr

Περίληψη

Στην Κοινωνιολογία του Φύλου κρίνονται σημαντικοί οι ρόλοι των σχέσεων φύλου καθώς, οι ταυτότητες φύλου τοποθετούνται στο κέντρο της κοινωνικής διαμόρφωσης. Ο προσδιορισμός της ταυτότητας του φύλου διερευνάται στο πλαίσιο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και κατά τη διάρκεια της διαμορφωτικής περιόδου της εφηβείας. Ο αγώνας πολλών νέων με την ταυτότητά τους συνεπάγεται ερωτήματα σχετικά με την προσωπικότητα, τη σεξουαλικότητα και το φύλο. Η ταυτότητα του φύλου συνδέεται με συγκεκριμένες συμπεριφορές που συνήθως ανάγονται στο κοινωνικό φύλο και αναφέρεται στην εσωτερική αίσθηση του ατόμου ή στην κατανόηση του φύλου του. Τα τελευταία χρόνια παρατηρήθηκαν ραγδαίες πολιτιστικές αλλαγές στη στάση απέναντι στα διαφορετικά φύλου άτομα και μια παράλληλη ώθηση για τη βελτίωση στην εκπαίδευση ως προς την ισότητα των φύλων. Είναι γνωστό ότι η Σουηδία κατατάσσεται πρώτη στην Ευρώπη στο ζήτημα της ισότητας των φύλων. Ωστόσο, θα ήταν πολύ χρήσιμο να γίνει κατανοητή η στάση της συγκεκριμένης χώρας αναφορικά με τη διαφορετικότητα του φύλου στην εφηβική ηλικία καθώς και οι προσεγγίσεις και πρακτικές που εφαρμόζει για την καλλιέργεια κλίματος ισότητας στην εκπαίδευση. Στη βιβλιογραφική αυτή ανασκόπηση παρουσιάζονται μελέτες, εργασίες, άρθρα, αναφορές και εκθέσεις σχετικά με το θέμα. Η κριτική ανάλυση των ευρημάτων αναδεικνύουν την ισχύουσα πραγματικότητα προκαλώντας προβληματισμούς αναφορικά με πιθανούς συσχετισμούς με την ελληνική πραγματικότητα. Τα ευρήματα της μελέτης τεκμηριώνουν την προοδευτική στάση της Σουηδίας αναφορικά με την προσέγγιση των έμφυλων ταυτοτήτων και επιβεβαιώνουν την αναγκαιότητα για περαιτέρω

διερεύνηση του ζητήματος στην ευρωπαϊκή ήπειρο και στην Ελλάδα ως προς τη στάση του σχολείου στις διαφορετικές ταυτότητες των νέων.

Λέξεις - κλειδιά: Ταυτότητα Φύλου, ισότητα φύλων, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Σουηδία, κοινωνιολογία του Φύλου

Ο. Εισαγωγή

Οι κοινωνιολόγοι πρωτοπόρησαν στη σκιαγράφηση της ορολογίας για να διαφοροποιήσουν εννοιολογικά διάφορες πτυχές του φύλου στην καθημερινή αλληλεπίδραση (West & Zimmerman 1987). Για παράδειγμα, είναι γνωστό ότι το «βιολογικό φύλο» αναφέρεται στην κατηγοριοποίηση ενός ατόμου ως «θηλυκό» ή «αρσενικό» κατά τη γέννηση, τυπικά με βάση την εμφάνιση των γεννητικών οργάνων του ατόμου, που θεωρείται βιολογικό χαρακτηριστικό (Castañeda & Pfeffer 2018). Από την άλλη πλευρά, το «κοινωνικό φύλο» (gender), γραμματικός όρος που χρησιμοποιείται στην αγγλική γλώσσα για να περιγράψει το ζήτημα του φύλου σε σύνολο αναφέρεται στη διάκριση του φύλου σε χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τη θηλυκότητα και την αρρενωπότητα που θεωρούνται σε μεγάλο βαθμό κοινωνικά (Connell 2006).

Ως ιατρική έννοια, το κοινωνικό φύλο (gender) εισάγεται το έτος 1955 αναγνωρίζοντας τη ρευστότητα της σεξουαλικής ταυτότητας. Ενώ το 1968 οι δύο έννοιες του κοινωνικού φύλου και του γένους κατανοούνται ως ξεχωριστές και ασύμμετρες (Levet 2019). Οι West & Zimmerman στο άρθρο τους Doing Gender (1987), υποστηρίζουν ότι έχει δημιουργηθεί σύγχυση αναπόφευκτα (και κατανοητά). Το βιολογικό φύλο δεν φαινόταν «δεδομένο» και το κοινωνικό φύλο φαινόταν πολύ λιγότερο «επίτευγμα» στο πλαίσιο των ανθρωπολογικών, ψυχολογικών και κοινωνικών επιταγών-τον καταμερισμό της εργασίας, τη διαμόρφωση των ταυτοτήτων φύλου και την κοινωνική υποταγή των γυναικών από τους άνδρες. Επιπλέον, οι θεωρίες κοινωνικοποίησης του φύλου προβάλουν ισχυρά ότι, το κοινωνικό φύλο μπορεί να «επιτευχθεί», περίπου στην ηλικία των πέντε ετών και είναι σίγουρα σταθερό, αμετάβλητο και στατικό, όπως το βιολογικό. Ωστόσο, από το 1975 περίπου, η σύγχυση εντείνεται εξαιτίας της περίπλοκης και αντανακλαστικής σχέσης των βιολογικών και πολιτισμικών διεργασιών.

Οι κοινωνικοί επιστήμονες διευρύνουν τις αντιλήψεις για το φύλο πέρα από τη δυαδική κατηγοριοποίηση στην εξέταση των χαρακτηριστικών κατά μήκος ενός φάσματος που περιλαμβάνει όσους είναι ίντερσεξ, με παραλλαγή φύλου και/ή τρανς

(Castañeda & Pfeffer 2018). Επιπλέον, η μελέτη του τρόπου με τον οποίο η κατηγοριοποίηση του φύλου συμβαίνει περιπλέκει την ίδια την ιδέα ότι το φύλο είναι ένα καθαρά βιολογικό χαρακτηριστικό (Castañeda & Pfeffer 2018). Ενώ το βιολογικό φύλο και το κοινωνικό φύλο είναι χαρακτηριστικά που αποδίδονται από άλλους, η «ταυτότητα φύλου» αναφέρεται στην εσωτερική αίσθηση του ατόμου για το φύλο του (Pfeffer 2017· Παπαθανασίου & Χρηστίδη 2020). Ως ταυτότητα φύλου περιγράφεται και ο βαθμός στον οποίο κάποιος ταυτίζεται με την αρρενωπότητα ή τη θηλυκότητα (Diamond 2002).

Η σημασία των έμφυλων ταυτοτήτων έγκειται στο γεγονός ότι έδωσαν ώθηση για την εξέλιξη της συζήτησης για την ισότητα των φύλων. Από τη δεκαετία του 1980 παρουσιάζονται αρκετές ποσοτικές και ποιοτικές έρευνες για την ανισότητα των φύλων (Risman et al. 2018). Οι ρόλοι των φύλων παραπέμπουν στο σύνολο των κανόνων που θεωρούνται κοινωνικά και συμπεριφορικά κατάλληλοι για άνδρες και γυναίκες στην κοινωνία αλλά και που μπορεί να διαφέρουν χρονικά και σε διαφορετικούς πολιτισμούς (Rochellea & Yim 2015). Οι θεωρίες για την ανάπτυξη της ταυτότητας φύλου εκτείνονται σε πολλές ακαδημαϊκές σφαίρες και ενώ οι απόψεις από διάφορους τομείς μπορεί να αποκλίνουν έντονα, ο αντίκτυπος είναι σημαντικός. Εν συντομία, η ταυτότητα φύλου κατανοείται ως ποικίλα βιολογική, ψυχολογική και κοινωνικοπολιτισμική και αναδύεται πολυεπιστημονικά, και μέσα από επικαλυπτόμενες και αμφισβητούμενες προοπτικές. Οι κοινωνιολόγοι και η κοινωνιολογική έρευνα ασχολήθηκαν κριτικά με και συνέβαλαν σε διάφορες βασικές συζητήσεις σχετικά με το φύλο και την ταυτότητα φύλου (Risman et al. 2018)

1. Σκοπός της εργασίας, ερευνητικά ερωτήματα και μεθοδολογία

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει εστιασμένα την πολιτική για την ισότητα των φύλων και τις πρακτικές που ακολουθεί η Σουηδία. Στην βιβλιογραφική αυτή ανασκόπηση παρουσιάζονται άρθρα και μελέτες για το πώς η Σουηδία χειρίζεται το ζήτημα της έμφυλης ισότητας στην εκπαίδευση, αλλά και στη χώρα γενικότερα. Τα τελευταία χρόνια παρατηρήθηκαν ραγδαίες πολιτιστικές αλλαγές στη στάση απέναντι στα διαφορετικά φύλου άτομα και μια παράλληλη ώθηση για τη βελτίωση στην εκπαίδευση ως προς την ισότητα των φύλων.

Τα ερευνητικά ερωτήματα και οι προβληματισμοί της συγκεκριμένης μελέτης διαμορφώθηκαν ως εξής: 1) Ποιες πρακτικές και παιδαγωγική εφαρμόζει το Σουηδικό κράτος στην εκπαίδευση για τα φύλα; 2) Πώς γίνονται αντιληπτοί οι ρόλοι

των φύλων στην εκπαίδευση της Σουηδίας; 3) Είναι τελικά, πετυχημένες οι πρακτικές που ακολουθεί η Σουηδία σχετικά με την Ισότητα των Φύλων στην Εκπαίδευση ;

Στη βιβλιογραφική αυτή ανασκόπηση παρουσιάζονται μελέτες, εργασίες, άρθρα, αναφορές και εκθέσεις σχετικά με το θέμα. Συγκεκριμένα, η συλλογή του υλικού έγινε διαδικτυακά και τοποθετείται χρονικά από το 1940-1980 έως και σήμερα όπου οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στη Σουηδία σε ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα στοχεύουν στην γενική αναμόρφωσή του για να γίνει ακόμη πιο ενιαίο (Bron-Wojciechowska 1995).

2. Οι εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στη Σουηδία: Ιστορική Αναδρομή

Οι μεταρρυθμίσεις του εκπαιδευτικού συστήματος είχαν τρεις σημαντικούς στόχους: την ισότητα (ως προς το φύλο, την τάξη και τη θεωρητική και πρακτική εκπαίδευση), την αποτελεσματικότητα (ειδικά της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης) και τη συνάφεια για την κάλυψη των απαιτήσεων της αγοράς εργασίας (Bron-Wojciechowska 1995). Είναι γεγονός ότι ο πρώτος στόχος η ισότητα, και ιδιαίτερα η ισότητα μεταξύ των φύλων, κυριάρχησε σε όλες τις μεταρρυθμίσεις.

Σύμφωνα με την Bayne (2009), η τρέχουσα προσέγγιση για το φύλο και την εκπαίδευση στη Σουηδία χρονολογείται από τις αρχές της δεκαετίας του 1960 οπότε και εισήχθη η έννοια του ρόλου του φύλου και μαζί της η ιδέα ότι ο καταμερισμός της εργασίας και της εξουσίας δεν ήταν βιολογικά προκαθορισμένος αλλά κοινωνικά κατασκευασμένος. Οι συζητήσεις για το φύλο στις δεκαετίες του 1960 και του 1970 επικεντρώθηκαν στη διεύρυνση των παραδοσιακών ρόλων των γυναικών και των ανδρών σε έναν ολιστικό ανθρώπινο ρόλο και παρουσιάζεται ότι οι παραδοσιακοί ρόλοι των φύλων είναι κυρίως το αποτέλεσμα της κοινωνικοποίησης στη βρεφική και παιδική ηλικία. Ο στόχος για διευρυμένους ρόλους των φύλων για τα κορίτσια και για τα αγόρια εξακολουθεί να διαπερνά τη σουηδική πολιτική ισότητας των φύλων, αν και η ώθηση δεν είναι τόσο ισχυρή σήμερα όσο ήταν στις δεκαετίες του 1960 και του 1970. Από τη δεκαετία του 1990, στη Σουηδία εμφανίζονται πολλά προγράμματα παιδαγωγικής *ισοτιμίας των φύλων*, ιδίως στην προσχολική ηλικία. Κι αυτό διότι, καθώς τα έργα ισότητας των φύλων στους ενήλικες έδειξαν να αποδίδουν περιορισμένα αποτελέσματα, η εστίαση έχει μετατοπιστεί στα παιδιά για να διερευνηθεί εάν τα στερεότυπα των φύλων μπορούν να αντιμετωπιστούν στην παιδική ηλικία.

Ένας από τους ξεκάθαρους στόχους του αναλυτικού προγράμματος ήταν να αντιμετωπίσει τα έμφυλα στερεότυπα. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι: «Οι τρόποι με τους οποίους οι ενήλικες ανταποκρίνονται στα κορίτσια και τα αγόρια, καθώς και οι απαιτήσεις και οι προσδοκίες που τους επιβάλλονται συμβάλλουν στη διαμόρφωση της κατανόησης των κοριτσιών και των αγοριών για το τί είναι θηλυκό και αρσενικό. Τα νηπιαγωγεία θα πρέπει να εργάζονται για να αντιμετωπίσουν τους παραδοσιακούς ρόλους του φύλου και των φύλων. Τα κορίτσια και τα αγόρια στα νηπιαγωγεία θα πρέπει να έχουν τις ίδιες ευκαιρίες να προσπαθήσουν να αναπτύξουν τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντά τους χωρίς να περιορίζονται από στερεότυπους ρόλους των φύλων».

Επιπλέον, η χώρα έχει κάνει τρεις σημαντικές μεταρρυθμίσεις στην πρόνοια για την προώθηση της ισότητας των φύλων. Συγκεκριμένα, το 1971 θέσπισε ξεχωριστή φορολογία εισοδήματος για τη γυναίκα και τον άνδρα σύζυγο (1971), ανέπτυξε τη δημόσια παιδική μέριμνα (1974) και αποτέλεσε την πρώτη χώρα που εισήγαγε επίδομα γονικής άδειας με ουδέτερο φύλο (1974) (goverment.se 2020).

3. Η Ισότητα των Φύλων στην Ευρώπη

Στην Ευρώπη, η Ισότητα των φύλων αποτελεί κεντρικό στόχο της στρατηγικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ). Συγκεκριμένα, το Ευρωπαϊκό Ινστιτούτο για την Ισότητα των Φύλων (EIGE) οραματίζεται την ισότητα για όλες και όλους εντός και εκτός της ένωσης (EIGE 2021). Το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο ανακοίνωσε με δελτίο τύπου πρόσφατα για την *Καταπολέμηση της βίας κατά των Γυναικών* ότι υποστηρίζει πλήρως την ένταξη της ΕΕ στη Σύμβαση της Κωνσταντινούπολης (European Parliament 2023). Σύμφωνα με τον Ευρωπαϊκό δείκτη για την ισότητα των φύλων, η Σουηδία κατατάσσεται πρώτη για το 2022 (Nilsson & Lundgren 2021). Αντιθέτως, η Ελλάδα βρίσκεται στην τελευταία θέση από το 2010 ενώ, ο δείκτης EIGE συμπεραίνει ότι γενικά στην ΕΕ «με τον τρέχοντα ρυθμό θα χρειαστούν σχεδόν τρεις γενιές για να επιτευχθεί η ισότητα των φύλων» (EIGE 2021).

Ωστόσο, θα ήταν χρήσιμο να γίνει κατανοητή η στάση της συγκεκριμένης χώρας αναφορικά με την έμφυλη ισότητα καθώς και οι προσεγγίσεις και πρακτικές που εφαρμόζει για την καλλιέργεια κλίματος ισότητας των φύλων στην εκπαίδευση. Η Arba Kokalari, επικεφαλής ευρωβουλευτής της Σουηδίας για την Επιτροπή Δικαιωμάτων των Γυναικών και Ισότητας των Φύλων, δήλωσε: «Η ΕΕ πρέπει να προχωρήσει από τα λόγια στη δράση για να σταματήσει τη βία λόγω φύλου, να

προστατεύσει τα θύματα και να τιμωρήσει τους δράστες…. Μετά από σχεδόν δέκα χρόνια πιέσεων από το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, τώρα η επικύρωση της Σύμβασης της Κωνσταντινούπολης θα αυξήσει τα πρότυπα για την καταπολέμηση και την πρόληψη της βίας λόγω φύλου» (European Parliament 2023).

Στην εκπαίδευση, η πρώτη μελέτη PISA έδειξε ότι το σουηδικό σχολικό σύστημα είχε υψηλό βαθμό ισότητας σε σύγκριση με άλλες χώρες του ΟΟΣΑ. Μεταγενέστερες μελέτες PISA (2003 και 2006) έδειξαν ότι αν και η ισότητα στα σουηδικά σχολεία ήταν ακόμα καλή, υπήρξε μια ελαφρά πτώση σε σύγκριση με την πρώτη έκθεση λόγω των αυξημένων διαφορών μεταξύ των σχολείων (Skolverket, 2012). Ωστόσο, τα στερεότυπα φύλου μεταξύ των παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας δεν είναι μοναδικά για τη Σουηδία, αλλά έχουν επίσης τεκμηριωθεί αλλού, για παράδειγμα σε άλλες σκανδιναβικές χώρες, το Ηνωμένο Βασίλειο και τις ΗΠΑ (Bayne 2009).

Πολλές μελέτες συσχετίζουν τη στάση του ρόλου του φύλου και της οικονομίας καθώς κρίνονται ζωτικής σημασίας για την αποφυγή αρνητικών συνεπειών. Στο άρθρο των Jansson και Calderon-Sandoval (2022) για την ισότητα των φύλων στην βιομηχανία του κινηματογράφου, η Σουηδία απεικονίζεται και εδώ ως πρωτοπόρος όσον αφορά την ισότητα των φύλων σε αντίθεση για παράδειγμα, με την Ισπανία, αλλά όμως χωρίς να μπορεί να αλλάξει τον «ανδρικό κανόνα».

4. Η Ισότητα των Φύλων στη Σουηδία: Πολιτική, Πρακτικές και Μέθοδοι

Στην έκθεση *Women and Men in Sweden 2022: Facts and figures* παρουσιάζονται οι θεωρήσεις για την ισότητα των φύλων και στοιχεία (Statistics Sweden 2022). Αρχικά, επισημαίνεται ότι οι γυναίκες και οι άνδρες έχουν ίση δύναμη να διαμορφώσουν την κοινωνία και τη ζωή τους. Αυτό απαιτεί ίσες ευκαιρίες, δικαιώματα και υποχρεώσεις σε όλους τους τομείς της ζωής. Ο όρος *ισότητα των φύλων* χρησιμοποιείται για να ορίσει τη σχέση μεταξύ γυναικών και ανδρών. Ωστόσο, η ισότητα είναι μια ευρύτερη έννοια που αναφέρεται στην ισότητα όλων των ατόμων και ομάδων της κοινωνίας υπό την πεποίθηση ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν ίση αξία, ανεξαρτήτως φύλου, καταγωγής, θρησκείας ή κοινωνικής τάξης. Ο γενικός στόχος της πολιτικής για την ισότητα των φύλων είναι να διασφαλίσει ότι οι γυναίκες έχουν ίση δύναμη για να διαμορφώσουν την κοινωνία και τη ζωή τους. Σε αυτή τη βάση, η κυβέρνηση εργάζεται για έξι ενδιάμεσους στόχους: ίδια δικαιώματα και ευκαιρίες ως ενεργοί πολίτες σε όλους τους τομείς της κοινωνίας, Ισότιμη εκπαίδευση, Ισότιμη κατανομή της απλήρωτης φροντίδας και της οικιακής εργασίας, Ίση υγεία, Η βία των ανδρών

κατά των γυναικών πρέπει να σταματήσει, ίδια δικαιώματα και ευκαιρίες για σωματική ακεραιότητα. (government.se 2018)

Σε θεσμικό πλαίσιο, η σουηδική κυβέρνηση έχει αποφασίσει ότι η ενσωμάτωση της διάστασης του φύλου πρέπει να εφαρμόζεται στα κυβερνητικά γραφεία. Έτσι, το 2004 ενέκρινε ένα ολοκληρωμένο σχέδιο για εφαρμογή της στρατηγικής για την ενσωμάτωση της διάστασης του φύλου στο Κυβερνητικά Γραφεία με ισχύ έως τις 31 Δεκεμβρίου 2010. Τον Οκτώβριο του 2006 ιδρύθηκε νέο υπουργείο (Υπουργείο Ενσωμάτωσης και Ισότητας των Φύλων) που ορίζει κάθε υπουργό υπεύθυνο για την ισότητα των φύλων στον τομέα πολιτικής του/της. Το κύριο το αποτέλεσμα αυτών των αναλύσεων των σχεδίων δράσης που εκπονήθηκαν ήταν νέοι στόχοι και δείκτες για τις λειτουργίες των δημόσιων φορέων. Η στρατηγική εμπλέκει επίσης, την εκπαίδευση του προσωπικού σε θέματα ισότητας των φύλων. Τελικά, το 2008 η Κυβέρνηση ενέκρινε Σχέδιο Δράσης για Ενσωμάτωση της διάστασης του φύλου (*gender mainstreaming*) στα κυβερνητικά γραφεία και εφαρμόζει τον «*προϋπολογισμό φύλου»* και τη νομοθετική διαδικασία (Ministry of Integration and Gender Equality Sweden 2009).

Η κυβέρνηση έδωσε στη Σουηδική Εθνική Υπηρεσία για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Högskoleverket) την αποστολή να αναθεωρήσει τις διαφορές των φύλων στις επιλογές σπουδών σχετικά με διάφορες ειδικότητες στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών, όπως: γιατί κυριαρχούν οι άνδρες μεταξύ των ατόμων που εγκαταλείπουν το σχολείο, ποια από τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν εφαρμόσει στρατηγικές για την αύξηση του ποσοστού των ανδρών, την αναλογία ανδρών, τη συνέχιση της επιλογής επαγγελματικής σταδιοδρομίας διδασκαλίας, διαφορές μεταξύ των φύλων μεταξύ των μαθητών που είναι εγγεγραμμένοι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ή/και εκπαίδευση με μερική απασχόληση και ποιοι παράγοντες κάνουν τις γυναίκες και τους άνδρες να επιλέξουν μια σταδιοδρομία διδασκαλία Ο νόμος για την τριτοβάθμια εκπαίδευση ορίζει ότι η ισότητα μεταξύ γυναικών και ανδρών πρέπει πάντα να λαμβάνεται υπόψη και να λαμβάνεται υπόψη στις δραστηριότητες των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Έχουν υποχρέωση, σύμφωνα με διάταξη των οδηγιών για τις ετήσιες πιστώσεις, να αντιμετωπίσουν την άνιση αναλογία φύλων κατά την πρόσληψη σε προγράμματα και μαθήματα όπου η αναλογία φύλων είναι άνιση (Ministry of Integration and Gender Equality Sweden 2009)

Η καθιέρωση των ποσοστώσεων στην πολιτική αλλά και γενικότερα, αποτελεί μια πρακτική για την έμφυλη εξισορρόπηση που αντιμετωπίστηκε με σκεπτικισμό (Freidenvall 2018). Οι θετικές αντιδράσεις διατυπώνουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες ενώ οι οι αρνητικές σχετίζονται με τις ιδιαιτερότητες του κλάδου. Επίσης, άλλες αντιδράσεις αναφέρονται στις αδυναμίες των γυναικών, ενώ οι φεμινίστριες επισημαίνουν τους περιορισμούς των μεταρρυθμίσεων για να αμφισβητήσουν σοβαρά τις διαρθρωτικές ανισότητες (Jansson & Calderon-Sandoval 2022).

4.1 Η ισότητα των Φύλων στην Εκπαίδευση της Σουηδίας

Στην εκπαίδευση σύμφωνα με τη Bayne (2009), τα ευρήματα των ερευνών δείχνουν ένα σαφές μοτίβο των αγοριών που καταλαμβάνουν περισσότερο χώρο και χρόνο, και με περισσότερο χρόνο και προσοχή των δασκάλων να αφιερώνεται στα αγόρια παρά στα κορίτσια. Τα κορίτσια και τα αγόρια στην προσχολική ηλικία εκτίθενται έτσι σε πολύ διαφορετικές εμπειρίες στο ίδιο φυσικό περιβάλλον.

Τη δεκαετία του 1990 εμφανίστηκαν πολλά έργα παιδαγωγικής σε όλη τη Σουηδία, που στόχευαν κυρίως στη διεύρυνση των ρόλων των φύλων. Τον Δεκέμβριο του 2003, η Σουηδική Κυβέρνηση διόρισε την *Αντιπροσωπεία για την Ισότητα των Φύλων* στα νηπιαγωγεία και η αντιπροσωπεία εκπόνησε δύο επίσημες εκθέσεις: 1) φυλετικά νηπιαγωγεία, και 2) Ισότητα των φύλων στα νηπιαγωγεία. Κατά τη διάρκεια του 2004, η Αντιπροσωπεία για την ισότητα των φύλων στα προσχολικά νηπιαγωγεία ενέκρινε 2,5 εκατομμύρια SKr (περίπου 314.000 $ ΗΠΑ) που θα διατεθούν σε συνολικά 18 έργα που στοχεύουν στην αύξηση της ισότητας των φύλων στην προσχολική ηλικία. Μια πρόχειρη εκτίμηση είναι ότι περίπου το 15% από τα παιδιά που φοιτούν σε προσχολικά σχολεία έχουν πραγματοποιήσει προγράμματα παιδαγωγικής για το φύλο.

Στη μελέτη των Sandström, Stier, & Sandberg (2013), δάσκαλοι προσχολικής ηλικίας περιγράφουν τις καταστάσεις που περιστρέφονται γύρω από θέματα φύλου που έχουν βιώσει με τη μέθοδο των κρίσιμων περιστατικών. Η ανάλυση οδήγησε σε τέσσερις προσεγγίσεις του φύλου «*ιδανικού τύπου*» που διαμορφώθηκαν από τους διαφορετικούς τρόπους αλληλεπίδρασης με τα παιδιά όσον αφορά το φύλο που περιγράφονται από τους δασκάλους προσχολικής ηλικίας.

Επίσης, στο άρθρο της Bayne (2009) παρουσιάζονται αναλυτικά πρακτικές και μέθοδοι που ακολουθούνται στην παιδαγωγική για το φύλο. Στα νηπιαγωγεία

χρησιμοποιήθηκε η λεγόμενη αντισταθμιστική παιδαγωγική (στα σουηδικά, *kompensatorisk pedagogik*) μια έννοια που αναπτύχθηκε αρχικά από τη Δανή παιδαγωγό Anne Mette Kruse. «Η αντισταθμιστική παιδαγωγική βασίζεται στην ιδέα ότι τα αγόρια παραδοσιακά μεγαλώνουν για να αναπτύξουν αυτονομία ενώ τα κορίτσια παραδοσιακά μεγαλώνουν για να αναπτύξουν εγγύτητα με άλλους ανθρώπους. Προκειμένου να δοθεί τόσο στα κορίτσια όσο και στα αγόρια η ευκαιρία να αναπτύξουν τόσο αυτονομία όσο και εγγύτητα με άλλους ανθρώπους, τα παιδιά ενθαρρύνονται να εξασκούν αυτό στο οποίο είναι λιγότερο εκπαιδευμένα διαφορετικά, έτσι συνήθως τα αγόρια βοηθούνται να αναπτύξουν εγγύτητα με άλλους ανθρώπους ενώ τα κορίτσια βοηθούνται να αναπτυχθούν αυτονομία».

Η παιδαγωγική αυτή αναφέρεται σε δραστηριότητες μεμονωμένου φύλου, μια προσέγγιση που μερικές φορές επικρίνεται για την αύξηση των στερεοτύπων για το φύλο. Αυτή η στρατηγική αποδίδεται και στη λεγόμενη παιδαγωγική Hjalli, μια μέθοδο που περιλαμβάνει ομάδες ατόμων ενός φύλου. Ο τελικός στόχος της παιδαγωγικής για το φύλο δεν είναι να μεριμνήσει για την εκπαίδευση ενός φύλου σε μόνιμη βάση. Αντίθετα, η εισαγωγή περιστασιακών δραστηριοτήτων ενός φύλου έγινε προκειμένου να διευκολυνθεί η ενθάρρυνση της εξάσκησης εκείνων των δεξιοτήτων που χρησιμοποιούνται λιγότερο από κάθε φύλο. Μπορεί να επιτρέψει στα παιδιά που διαφορετικά παρεμποδίζονται από ομάδες μικτών φύλων να τολμήσουν να δοκιμάσουν δραστηριότητες που συνήθως δεν σχετίζονται με το φύλο τους. (Πχ. τα παιδιά να τρώνε το μεσημεριανό γεύμα σε μονόφυλες μονάδες διευκόλυνε την εξάσκηση των δεξιοτήτων που χρησιμοποιούνται λιγότερο από τα αγόρια και τα κορίτσια, αντίστοιχα) (Bayne 2009).

Στο ίδιο άρθρο παρουσιάζονται και άλλες πρακτικές όπως, η αφαίρεση ορισμένων από τα παιχνίδια που σχετίζονται με το φύλο, πχ. κούκλες και αυτοκίνητα, και η αντικατάσταση με πιο ουδέτερα αντικείμενα ως προς το φύλο, όπως παζλ και υλικό ζωγραφικής. Μια άλλη στρατηγική είναι οι διάφοροι *σταθμοί παιχνιδιού* που απαιτεί παρακολούθηση και παρακολούθηση για να διασφαλιστεί ότι αυτό δεν επαναφέρει τα παιδιά προσχολικής ηλικίας σε παλιά στερεότυπα φύλου. Επιπλέον, μια μέθοδος που προτείνεται είναι η πρόσκληση ανδρών και γυναικών που έχουν θέσεις εργασίας που συνήθως δεν σχετίζονται με το φύλο τους, όπως μια γυναίκα πιλότος ή ένας άνδρας φροντιστής αλόγων, να επισκεφτούν το νηπιαγωγείο και να μιλήσουν για τη δουλειά τους. Ο Έλβιν-Νόουακ και ο Τόμσον προτείνουν να διαβάζουν ιστορίες σε παιδιά με ανταλλαγμένους ρόλους φύλου, όπου για παράδειγμα ο όμορφος

πρίγκιπας σώζεται από τη γενναία πριγκίπισσα, μια προσέγγιση που εφαρμόζει ο Ντέιβις.

Η συζήτηση για το φύλο στα νηπιαγωγεία έφερε επίσης στο φως το γεγονός ότι ενώ τα αγόρια έχουν όνομα για τα ιδιωτικά τους μέρη, δεν υπήρχε αντίστοιχο γυναικείο (Bayne 2009). Αυτό δημιουργεί ένταση και ταμπού γύρω από τα γυναικεία ιδιωτικά μέρη, ένταση και ταμπού που δεν υπάρχουν για τα αρσενικά. Το 2001, η Anna Kosztovics στο RFSU, τη Σουηδική Ένωση για τη Σεξουαλική Αγωγή, κυκλοφόρησε τη νέα λέξη για να δηλώσει το γυναικείο ιδιωτικό μέρος και το 2006, η λέξη συμπεριλήφθηκε στη λίστα λέξεων της Σουηδικής Ακαδημίας (Svenska Akademiens Ordlista).

Οι στερεότυποι ρόλοι των φύλων ενσωματώνουν απόψεις σχετικά και με την ευθύνη των γονέων, ιδίως της μητρικής ευθύνης, για τα παιδιά τους, δηλαδή συχνά η μητέρα είναι αυτή που έρχεται σε επαφή με το νηπιαγωγείο αν χρειάζεται, αναπαράγοντας έτσι τη στερεότυπη άποψη ότι η φροντίδα των παιδιών είναι κυρίως ή αποκλειστικά ευθύνη της μητέρας. Ορισμένα νηπιαγωγεία, επομένως, επιδίωξαν να διατηρούν επαφή τόσο με τις μητέρες όσο και με τους πατέρες σχετικά με τα παιδιά, σε μια προσπάθεια να σπάσουν το πρότυπο της απλής επικοινωνίας με τις μητέρες (Bayne 2009).

4.2 Η πολιτική και η νομοθεσία

Το υπουργείο Ενσωμάτωσης και Ισότητας των Φύλων της Σουηδίας (2009) εξέδωσε μια αναφορά ως συνέχεια στην Πλατφόρμα Δράσης από την Τέταρτη Παγκόσμια Διάσκεψη των Ηνωμένων Εθνών για τις Γυναίκες στο Πεκίνο το 1995 και το 2000 για την περίοδο 2004 - 2009. Μαζί με τη νομοθεσία κατά των διακρίσεων και των διακρίσεων φύλου, αποφασίστηκε δεκαπλάσια αύξηση του προϋπολογισμού από περίπου 4 εκατομμύρια ευρώ σε 40 εκατομμύρια ετησίως. Οι συνεχείς προσπάθειες για την ενσωμάτωση της διάστασης του φύλου στο σύνολο της κυβερνητικής πολιτικής, συνοδεύονται από ευκαιρίες και πρωτοβουλίες. Όπως η κατανομή πόρων για πρωτοβουλίες για την εφαρμογή της προοπτικής της ισότητας των φύλων σε δραστηριότητες σε περιφερειακό και τοπικό επίπεδο. Επίσης, ορίστηκε η Επιτροπή για την Ισότητα των Φύλων, η Αντιπροσωπεία για την Ισότητα των Φύλων στα σχολεία, που επικεντρώνεται σε μεθόδους που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να σπάσουν τα παραδοσιακά πρότυπα φύλου και τους ρόλους των φύλων στα σχολεία (Ministry of Integration and Gender Equality Sweden 2009).

Επιπροσθέτως, κονδύλια για την κατάρτιση σε θέματα ισότητας των φύλων και σπουδές φύλου για το παιδαγωγικό προσωπικό και την παιδαγωγική φύλου διατίθενται από το 2005. Από το 2004, ο Οργανισμός Σχολικής Βελτίωσης αναλαμβάνει γενικά μέτρα στον τομέα της ισότητας των φύλων και έχει δημιουργήσει βιβλία, ταινίες και άλλου είδους υλικό για θέματα ισότητας των φύλων για χρήση στα σχολεία. Στον ιστότοπο του οργανισμού υπάρχει επίσης, μια συλλογή παραδειγμάτων όπου οι δήμοι παρουσιάζουν τη δουλειά τους σε θέματα ισότητας των φύλων (Ministry of Integration and Gender Equality Sweden 2009).

5. Πρόσφατες ανησυχίες για την Ισότητα των Φύλων

Στον αντίποδα των μεταρρυθμίσεων, αλλαγών, σχεδίων δράσης και παιδαγωγικών προσεγγίσεων έρχονται μελέτες και άρθρα που δυσπιστούν απέναντι στα αποτελέσματα της πολιτικής της ισότητας που ακολουθείται στη χώρα (Sandström et al. 2013). Τα στερεότυπα των ρόλων των φύλων φαίνεται να παραμένουν και τα ποσοστά βίας είναι ανησυχητικά, παρά το γεγονός ότι η χώρα είναι αδιαμφισβήτητα πρώτη στην πολιτική ισότητας των φύλων στην Ευρώπη (Karatzia 2021).

Στην έρευνα των Gustafsson Sendén et al. (2019) όπου διερευνήθηκε η δυναμική του περιεχομένου στερεότυπων των φύλων στη Σουηδία με κύριο ενδιαφέρον το ανδρικό στερεότυπο και τις αντιλήψεις για την ισότητα των φύλων, αναδείχτηκε ότι το γυναικείο στερεότυπο αυξήθηκε σε αντιπροσωπευτικά χαρακτηριστικά από το παρελθόν μέχρι σήμερα. Από την άλλη πλευρά, το ανδρικό στερεότυπο δεν έδειξε αλλαγή είτε σε αντιπροσωπευτικά είτε σε κοινά χαρακτηριστικά. Γενικά, οι συμμετέχοντες εκτίμησαν ότι μελλοντικά δεν υπάρχει ουσιαστική αλλαγή στα στερεότυπα των φύλων.

Στο άρθρο των Nilsson & Lundgren (2021) αναλύεται η κάλυψη του κινήματος *#MeToo* στα σουηδικά μέσα ενημέρωσης και διερευνάται πώς αντιπροσωπεύονταν η αρρενωπότητα και οι άνδρες ως προβληματικοί σε σχέση με τη φιλοδοξία του κινήματος να μεταρρυθμίσει μια σεξιστική κοινωνία λόγω των στερεοτυπικών και δυαδικών τάσεων φύλου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο ανδρισμός συνδέθηκε με τη βία, την παρενόχληση και την κουλτούρα της κακοποίησης, καθώς και με τις προοδευτικές ιδέες ενός «νέου άνδρα» που είναι ταυτόχρονα δυνατός και ευγενικός. Παράλληλα, θεωρείται ότι υπάρχει τάση ανακάλυψης του Κινήματος *#MeToo* εξαιτίας της στάσης των ανδρών που δεν θεωρούν ότι χρειάζεται να αλλάξουν ως

προς τη μη βίαιη και ουδετερόφυλη αρρενωπότητα. Το αντεπιχείρημα: φαίνεται να είναι το *#MeToo ως* «μη νόμιμο κίνημα στο κυνήγι μαγισσών των ανδρών».

Άλλες μελέτες παρουσιάζουν έντονες αντιφεμινιστικές τάσεις στη χώρα. Τονίζεται η παρουσίαση διαφορετικών αρρενωποτήτων από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης καθώς επίσης, και τάσεις δυαδικότητας φύλων (Nilsson & Lundgren, 2021). Τέλος, παρουσιάζονται έρευνες για προβλήματα παρενόχλησης γυναικών στο χώρο εργασίας και συμφωνία με τον παραδοσιακό ρόλο των γυναικών. Ενώ, τονίζεται η υπερ-πληθώρα ανδρών στην ύπαιθρο σε αντίθεση με την υπερ-πληθώρα γυναικών στην αστική περιοχή (Karpestam & Håkansson 2021)

Ακόμη, το γεγονός ότι η συζήτηση για την ισότητα των φύλων διαμορφώνεται κυρίως από τους νόμους της κυβέρνησης δημιουργεί έντονο προβληματισμό στο κατά πόσο οι πρακτικές της εκπαίδευσης είναι τελικά αποτελεσματικές (Jansson & Calderon-Sandoval 2022).

Τέλος, τα πρόσφατα στοιχεία για την ενδοοικογενειακή βία στη Σουηδία και οι μελέτες πριν αλλά και μετά την πανδημία covid 19 συμφωνούν στο γεγονός ότι η ενδοοικογενειακή αλλά και η έμφυλη βία στη Σουηδία βρίσκεται σε έξαρση (Αντωνιάδης 2020· Bruno & Eriksson 2023). Χαρακτηριστικά, σε μελέτη που διερευνά ιστορίες αντιδράσεων με συνεντεύξεις στη Σουηδία παρά τις υψηλές βαθμολογίες ως προς την ισότητα των φύλων, η Σουηδία έχει υψηλό επιπολασμό της βίας κατά των γυναικών από στενούς συντρόφους ως αντίδραση κατά της ενδυνάμωσης των γυναικών (Wemrell 2023). Σε άλλη έρευνα, το στρες συνδέεται με το βίαιο έγκλημα στον γενικό πληθυσμό της Σουηδίας και οι οικογενειακοί παράγοντες και η διάκριση του φύλου μπορούν να εξηγήσουν αυτή τη συσχέτιση (Paulino et al. 2023).

6. Συμπεράσματα και προτάσεις για περαιτέρω μελέτη

Η Σουηδία πιθανόν να αποτελεί παράδειγμα για τον εκπαιδευτικό κόσμο, για τον κοινωνικό χαρακτήρα και πολιτισμό που έχει αναπτύξει. Άλλωστε, έχει επενδύσει ουσιαστικά στην εκπαίδευση και με προτεραιότητα την εκπαίδευση λαμβάνει σοβαρές αποφάσεις σε νομικό και θεσμικό επίπεδο. Το πρόγραμμα, οι πρακτικές και οι δράσεις της ενάντια στις διακρίσεις φύλου ενισχύουν την κοινωνική εικόνα της χώρας (goverment.se 2020). Έγινε κατανοητό από τα παραπάνω ότι το εκπαιδευτικό σύστημα της Σουηδίας έχει εξασφαλίσει υψηλή ποιότητα ζωής στους μαθητές της και κατέχει μια ξεχωριστή θέση στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι (goverment.se 2020).

Ωστόσο, οι πρόσφατες ανησυχίες που παρουσιάζονται για την ισότητα των φύλων μπορούν να αντικατοπτρίσουν έναν γενικότερο προβληματισμό για την πορεία της ισότητας των φύλων στην Ευρώπη (Gustafsson Sendén et al. 2019· EIGE 2021· European Parliament 2023). Συμφώνα με τις μελέτες που παρουσιαστήκαν, τα προγράμματα παιδαγωγικής φύλου δεν έχουν λάβει απόλυτα θετικές αποκρίσεις, αλλά έχουν αντιμετωπιστεί με καχυποψία και δυσαρέσκεια, τόσο μεταξύ των γονέων όσο και του εκπαιδευτικού προσωπικού (Bron-Wojciechowska 1995· Gustafsson Sendén et al. 2019· Karatzia 2021· Statistics Sweden 2022).

Γενικά, η έρευνα για την ισότητα των φύλων βρίσκεται σε εξέλιξη και θα είχε ενδιαφέρον να αποτυπωθούν οι αντιλήψεις των νέων σχετικά με την έμφυλη ισότητα και τα ζητήματα φύλου και στερεοτύπων της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας. Κρίνεται σκόπιμο να ενεργοποιηθεί η εκπαιδευτική διαδικασία με τέτοιο τρόπο ώστε να προσφέρει στους έφηβους την ουσιαστική δυνατότητα να ανακαλύψουν τις διαφορές και ομοιότητες μεταξύ τους. Η ανάληψη πρωτοβουλιών θα οδηγήσουν τους νέους σε προσωπική ενδυνάμωση έτσι ώστε να μπορέσουν να ζήσουν σε κλίμα αμοιβαίας αποδοχής και ισορροπίας.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αντωνιάδης , Α. (2020). *Κορυφώνονται οι καταγγελίες στη Σουηδία για βία κατά των γυναικών*.https://www.avgi.gr:https://www.avgi.gr/diethni/373828_koryfononta i-oi-kataggelies-sti-soyidia-gia-bia-kata-ton-gynaikon

Levet, B. (2019). *Η θεωρία του Φύλου ή Ένας κόσμος αγγελικά πλασμένος.* Αθήνα: Ποικίλη Στοά

Παπαθανασίου, Ν. & Χρηστίδη, Έ.-Ό. (2020). *Συμπερίληψη και ανθεκτικότητα.* Αθήνα: Gutenberg

Ξενόγλωσση

Bron-Wojciechowska, A. (1995). Education And Gender In Sweden: Is There any Equality? *Women's Studies International Forum,* 18(1), 51-60

Bayne, E. (2009). Gender Pedagogy in Swedish Pre-Schools: An Overview. *Gender Issues*, 26, 130-140

Bruno, L. & Eriksson, M. (2023). Conversations about violence, risk and responsibility with divorced and support-seeking fathers in Sweden. *Child & Family Social Work*. https://doi.org/10.1111/cfs.13002

Castañeda, N. N., & Pfeffer, C. A. (2018). Gender Identities. In B. J. Risman, C. M. Froyum & W. J. Scarborough, *Handbook of the Sociology of Gender* (pp. 119-130). Switzerland: Springer

Connell, R. W. (2006). *Το Κοινωνικό Φύλο.* Αθήνα: Επίκεντρο

Diamond, M. (2002). Sex and gender are different: Sexual identity and gender identity are different. *Clinical child psychology and psychiatry,* 7(3), 320–334

EIGE. (2021). *European Institute for Gender Equality*. https://eige.europa.eu/gender-equality-index/2021

European Parliament. (2023, 05 10). https://www.europarl.europa.eu/news/en/pressroom/20230505IPR85009/combating-violence-against-women-meps-back-eu-accession-toistanbulconvention?fbclid=IwAR193ruc8I1dbgI7OjYhp3RnOCxw8YJRi_mKL2hfd5jKS3Wbxe7YAuCVww

Freidenvall, L. (2018). Gender Equality without Legislated Quotas in Sweden. In É. Lépinard & R. Rubio-Marín (Eds.), *Transforming Gender Citizenship: The Irresistible Rise of Gender Quotas in Europe (Cambridge Studies in Law and Society)* (pp. 366-399). Cambridge: Cambridge University Press

government.se. (2018). https://www.government.se/articles/2018/01/sub-target-6-mens-violence-against-women-must-end/

goverment.se. (2020). https://www.government.se/articles/2020/11/three-important-welfare-reforms-to-promote-gender-equality-in-sweden/

Gustafsson Sendén, M., Klysing, A., Lyndqvist, A. & Renström, E. (2019). The (Not So) Changing Man: Dynamic Gender Stereotypes in Sweden. *Frontiers in Psychology,* 10, 37

Jansson, M. & Calderón-Sandoval, O. (2022). Opposition to gender quotas in Sweden and Spain: Debates about gender equality in the film industry. In *Women's Studies International Forum* (Vol. 93, p. 102599). Pergamon

Karatzia, M.-E. (2021). Gender stereotypes in contemporary Swedish society: Does gender still matter? An investigation of prescriptive stereotypes,self-views in gendered traits and evaluation of role (in)congruity. *Master Thesis*. Lunds Universitet Department of Psychology

Ministry of Integration and Gender Equality Sweden. (2009). *Sweden's follow-up of the Platform for Action from the UN's Fourth World Conference on Women in Beijing (1995) and Beijing +5 (2000).* Stockholm: Ministry of Integration and Gender Equality Sweden

Nilsson, B. & Lundgren, A. (2021). The #MeToo Movement: Men and Masculinity in Swedish News Media. *Journal of Men's Studies,* 29(1), 8-25

Paulino, A., Kuja-Halkola, R., Fazel, S., Sariaslan, A., Du Rietz, E., Lichtenstein, P., et al. (2023). Post-traumatic stress disorder and the risk of violent crime conviction in Sweden: a nationwide, register-based cohort study. *Lancet Public Health*, 8, 432–441

Pfeffer, C. A. (2017). *Queering families: The postmodern partnerships of cisgender women and transgender men.* New York: Oxford University Press

Risman, B. J., Froyum, C. M. & Scarborough, W. J. (2018). *Handbook of the Sociology of Gender*. Switzerland: Springer

Rochellea, T. L. & Yim, K. H. (2015). Assessing the Factor Structure of the Chinese Conformity to Masculine Norms Inventory. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied,* 149(1), 29-41

Sandström, M., Stier, J. & Sandberg, A. (2013). Working with gender pedagogics. *Journal of Early Childhood Research at 14 Swedish preschools,* 11(2), 123–132

Skolverket. (2012). *Educational equity in the Swedish school system? A quantitative analysis of equity over time.* Stockholm, Sweden: National Agency for Education.

Statistics Sweden. (2022). Women and men in Sweden 2022: Facts and figures.

Wemrell, M. (2023). Stories of Backlash in Interviews with Survivors of Intimate Partner Violence Against Women in Sweden. *Violence Against Women,* 29(2), 154–184

West, C. & Zimmerman, D. H. (1987). Doing gender. *Gender & society*, 1(2), 125-151

ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Πολιτικές ένταξης ατόμων με αναπηρία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Ειρήνη Αγλαΐα Ράπτη
Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, Υποψήφια Διδακτόρισσα Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, e.rapti@uoi.gr, eiriniaglaia@gmail.com

Περίληψη

Μέχρι και περίπου το πρώτο μισό του 20ου αιώνα, κυρίαρχο υπόδειγμα έρευνας και κατανόησης της αναπηρίας υπήρξε το ονομαζόμενο ατομικό ή ιατρικό μοντέλο, το οποίο άρχισε σταδιακά να αμφισβητείται από ακτιβιστές/τριες με αναπηρία στο πλαίσιο των κοινωνικών κινημάτων της Μεγάλης Βρετανίας και των Η.Π.Α. ήδη από το 1960-1970 και να αντικαθίσταται από το κοινωνικό μοντέλο. Σήμερα, αν και ο κλάδος των *Σπουδών για την Αναπηρία* περιλαμβάνει αρκετές θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις που βασίζονται στις αρχές του κοινωνικού μοντέλου, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται ότι δεν συμπορεύεται πλήρως με τις σύγχρονες νοηματοδοτήσεις των ζητημάτων για την αναπηρία, κυρίως λόγω οικονομικών, ιστορικών και κοινωνικών συνθηκών. Διαπιστώνεται μάλιστα ότι οι κατευθύνσεις της κρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής βρίσκονται στον αντίποδα των αιτημάτων των φορέων που ασχολούνται με την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα ένταξης, η στελέχωση των σχολείων με επαρκές και κατάλληλο εκπαιδευτικό προσωπικό και ο ολοκληρωμένος εκπαιδευτικός σχεδιασμός αποτελούν μερικές από τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την επιτυχία της ένταξης των παιδιών με αναπηρία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Λέξεις-κλειδιά: ιατρικό μοντέλο, κοινωνικό μοντέλο, ένταξη, αναπηρία, ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

0. Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες το πολυδιάστατο φαινόμενο της αναπηρίας δεσπόζει ολοένα και συχνότερα τόσο στην καθημερινή ζωή, με προβλήματα που παρουσιάζονται στην καθημερινή διαβίωση ως προς τα δικαιώματα, την αυτονομία, την εκπαίδευση, την επαγγελματική απασχόληση και την κοινωνική συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία, όσο και στην επιστημονική έρευνα που διεξάγεται στο πεδίο

των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών, και ειδικώς στον κλάδο της Ειδικής Αγωγής. Καθώς, η αναπηρία δεν συνιστά ένα φαινόμενο που αφορά σε μια μικρή μειονοτική ομάδα, ούτε απλώς και μόνο στους οικείους των μελών της, η προβληματοποίησή της ως κοινωνικού αιτήματος είναι επιβεβλημένη. Μάλιστα, σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας, το 16% του παγκόσμιου πληθυσμού, ήτοι περισσότεροι από ένα δισεκατομμύριο άνθρωποι, ζουν με κάποια μορφή αναπηρίας (WHO 2023). Επομένως, πρόκειται για ένα φλέγον κοινωνικό ζήτημα το οποίο επηρεάζει ανθρώπους όλων των φυλών και των φύλων, των κοινωνικών τάξεων, των ηλικιών, των σεξουαλικοτήτων και των θρησκευμάτων.

Η αναπηρία ως όρος δύναται να λάβει—και έχει κατά καιρούς λάβει—διαφορετικό περιεχόμενο ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο χρησιμοποιείται. Οι εκάστοτε αξίες των κοινωνιών και οι συναφείς κοινωνικές δομές διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εννοιολόγηση της αναπηρίας και της εκτίμησης της σοβαρότητάς της. Σε κάθε περίπτωση, η αναπηρία συνιστά ένα πολυδιάστατο φαινόμενο και συμπεριλαμβάνει χαρακτηριστικά τα οποία διαφέρουν κατά πολύ μεταξύ τους (Σούλης 2013). Σε αυτό το ευρύ και ετερογενές φάσμα εντάσσονται άτομα με αισθητηριακές αναπηρίες, όπως η τύφλωση και η κώφωση, νοητικές αναπηρίες, δυσκολίες στην κίνηση ενός ή περισσότερων μελών του σώματος, μαθησιακές δυσκολίες, προβλήματα λόγου και ομιλίας, χρόνια προβλήματα υγείας, ψυχικά προβλήματα, αλλά και άνθρωποι με μεγάλο δείκτη ευφυίας οι οποίοι υπολείπονται σε κοινωνικές δεξιότητες.

1. Το ιατρικό μοντέλο

Μέχρι και περίπου το πρώτο μισό του 20ου αιώνα, κυρίαρχο υπόδειγμα έρευνας και κατανόησης της αναπηρίας υπήρξε το ιατρικό ή ατομικό μοντέλο. Η *αναπηρία* (disability) σε αυτό το πλαίσιο ταυτίστηκε με τη *βλάβη* (impairment), ως πρόβλημα με περιοριστική αναφορά στο ατομικό υποκείμενο με αναπηρία. Πρόκειται για την ουσιοκρατική προσέγγιση στην οποία η αναπηρία νοείται ως μια ανεξάρτητη φυσική αντικειμενική πραγματικότητα που εξισώνεται με την ασθένεια. Τα αίτια της αναπηρίας προσδιορίζονται ως φυσικά και η αναπηρία τοποθετείται ως πρόβλημα το οποίο αφορά το υποκείμενο που τη φέρει, ενώ η κοινωνία από την πλευρά της καθίσταται υπεύθυνη να παρέμβει στο άτομο με αναπηρία για να κανονικοποιήσει τη διαφορετικότητά του και να το εντάξει στην κοινωνία. Η παρέμβαση, που πραγματοποιείται από την κοινωνία σε αυτό το πλαίσιο, περιορίζεται σε αλλαγές οι

οποίες αφορούν το ίδιο το άτομο με αναπηρία και όχι τη δομική λειτουργία της κοινωνίας, η οποία ενδεχομένως δυσχεραίνει τη ζωή των αναπήρων. Η προσωπικότητα, οι σχέσεις, οι εμπειρίες και τα βιώματα του ανάπηρου ατόμου ανάγονται σε ένα και μοναδικό παράγοντα: τη φυσική ανεπάρκεια και τη δυσλειτουργία ενός ή περισσότερων μερών του ανθρώπινου σώματος (Ζώνιου-Σιδέρη 2011).

Κατά αυτόν τον τρόπο, η αναπηρία αντιμετωπίζεται ως συνώνυμη της ασθένειας και, ταυτόχρονα, ως απόκλιση από το φυσιολογικό, ενώ ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη διάγνωση και στη μέτρηση της αναπηρίας, παραβλέποντας τις πιθανές κοινωνικές αιτίες της αναπηρίας, όπως τον υποσιτισμό, τις εντατικοποιημένες συνθήκες εργασίας και τα εργατικά ατυχήματα ή την αδυναμία πρόσβασης ατόμων και ομάδων σε υγειονομική περίθαλψη και σε δημόσιους χώρους. Συνεπώς, στο ιατρικό μοντέλο, είναι το σώμα του ανάπηρου υποκειμένου αυτό το οποίο οφείλει να προσαρμοστεί στο προϋπάρχον μη ανάπηρο υπόδειγμα και τα άτομα με αναπηρία φέρουν την ευθύνη για την αδυναμία προσαρμογής τους στην ιατρική νόρμα του αναμενόμενου υγειούς και πλήρως λειτουργικού σώματος (Hirschmann 2013).

Η αντιμετώπιση της αναπηρίας ως απόκλιση από τη φυσιολογική λειτουργία υπονοεί ότι η αναπηρία συνιστά μια μειονεκτική αφετηρία των βιολογικών λειτουργιών του σώματος, οι οποίες σχετίζονται κυρίως με την επιβίωση και την αναπαραγωγή (Barnes 2016). Μια τέτοια οριοθέτηση της αναπηρίας, ωστόσο, ενδέχεται να συμπεριλαμβάνει στους κόλπους της ομόφυλα ή στείρα άτομα, αποπροσανατολίζοντας τελικά τις αποδέκτριες και τους αποδέκτες της και ταυτόχρονα κάνοντας επικίνδυνες γενικεύσεις.

Από την άλλη πλευρά, ο τρόπος κατανόησης της αναπηρίας ως απόκλισης από τη φυσιολογική λειτουργία δεν περιλαμβάνει το βίωμα της αναπηρίας, καθώς η αναπηρία δεν εξαντλείται στην περιγραφή της επιτέλεσης μιας λειτουργίας, χωρίς την οπτική του πρώτου προσώπου, του ατόμου με αναπηρία, που ενδέχεται να μπορεί να επιτελεί αυτή τη λειτουργία κάποιες φορές ή να την επιτελεί με αργότερο ρυθμό ή να αισθάνεται πόνο κατά την εκτέλεσή της, αλλά να κατορθώνει τελικά να την επιτελέσει. Επομένως, η απόκλιση από τη φυσιολογική λειτουργία γενικεύει περιοριστικά το τι μπορεί να νοηθεί ως αναπηρία. Για παράδειγμα, το δίπλωμα της γλώσσας είναι μια φυσιολογική λειτουργία, την οποία μπορούν να επιτελέσουν οι περισσότεροι άνθρωποι. Η έλλειψη όμως αυτής της ικανότητας δεν μπορεί να νοείται ως αναπηρία (Barnes 2016, 16). Ακόμη, άτομα με συγκεκριμένες αναπηρίες, όπως ο

αυτισμός, ενδεχομένως να έχουν περισσότερο ανεπτυγμένες κάποιες από τις λειτουργίες οι οποίες θεωρούνται φυσιολογικές, όπως είναι η πρόσληψη ακουστικών πληροφοριών, οι οποίες θα αγνοούνταν από ένα νευροτυπικό άτομο, η δυνατότητα απομνημόνευσης πληθώρας πληροφοριών ή η ταχύτητα εκτέλεσης πράξεων.

Πάντως, η ηγεμονία του ιατρικού μοντέλου, παρά τις σημαντικές ελλείψεις του, δεν φαίνεται να έχει σταματήσει στο πρώτο μισό του 20ου αιώνα. Σήμερα, η μέτρηση της αναπηρίας και η απόδοση διάγνωσης στα άτομα με αναπηρία είναι συνήθως αναγκαία προϋπόθεση για αυτά, ώστε να μπορούν να αποκτήσουν πρόσβαση σε δημόσια αγαθά και παροχές. Ταυτόχρονα, τα παιδιά με αναπηρία κατηγοριοποιούνται βάσει της αναπηρίας τους σε αντίστοιχα πλαίσια, χωρίς πάντοτε να δίνεται έμφαση στις πραγματικές δυνατότητες ή αδυναμίες του παιδιού, καθώς η διάγνωση που το συνοδεύει σε όλη τη μαθητική του πορεία θεωρείται κάποιες φορές επαρκές στοιχείο καθαυτό.

2. Το κοινωνικό μοντέλο

Ο προσδιορισμός της αναπηρίας ως ατομική παθολογία άρχισε σταδιακά να αμφισβητείται από ανάπηρους/ες ακτιβιστές/τριες στο πλαίσιο των κοινωνικών κινημάτων στη Μεγάλη Βρετανία και στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής μόλις το 1960-1970. Η μετάβαση από την κατανόηση της αναπηρίας ως ένα πρόβλημα, το οποίο εδράζεται στο ίδιο το υποκείμενο, προς μια κατανόησή της ως ένα ζήτημα κοινωνικής δικαιοσύνης ήταν, σύμφωνα με την Garland-Thomson (2011), επαναστατική.

Τα κινήματα των αναπήρων, κυρίως στη Μεγάλη Βρετανία, επεδίωξαν να καταδείξουν ότι η αναπηρία ως ουσιοκρατική κατηγορία στερείται επαρκούς και έγκυρης δικαιολόγησης. Για αυτόν τον λόγο, εισήγαγαν τη διάκριση ανάμεσα στη *βλάβη* (impairment) και την *αναπηρία* (disability), επιδιώκοντας τη μετατόπιση των αναλύσεων από το μεμονωμένο άτομο στη σχέση του με την κοινωνία. 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 υπόψη τους ανθρώπους με φυσικές βλάβες.

Τώρα, η σκόπευση του κοινωνικού υποδείγματος θα επικεντρωνόταν στην αναγκαιότητα πραγματοποίησης νομικών θεσμοθετήσεων και αλλαγών σε επίπεδο κοινωνικής μέριμνας και φροντίδας. Σκοπός θα γινόταν η άρση των περιβαλλοντικών και κοινωνικών αποκλεισμών και εμποδίων που αντιμετωπίζουν τα άτομα με

αναπηρία στην καθημερινότητα, στην εργασία και στην εκπαίδευσή τους και ταυτόχρονα η επιδίωξη της κατάρριψης των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων ως προς την αναπηρία.

Η κριτική που ασκήθηκε στο κοινωνικό μοντέλο περιελάμβανε ερωτήματα, τα οποία προβληματίσαν αρκετά τους θεωρητικούς του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας: Πώς μπορεί η υιοθέτηση ενός αμιγούς κοινωνικού μοντέλου να συμπεριλάβει την αναπηρία και να ανταποκριθεί με υπευθυνότητα στα ανάπηρα άτομα που ενδεχομένως επιθυμούν κάποιου είδους θεραπεία ή να κατανοήσει τον σωματικό πόνο; Πώς θα μπορούσαν όλα τα ανάπηρα άτομα να βιούν ανεμπόδιστα χωρίς περιορισμούς λόγω της αναπηρίας τους; Οι θεωρητικοί του κοινωνικού μοντέλου, άντρες και γυναίκες, προσπάθησαν να προσεγγίσουν και να απαντήσουν τέτοιου είδους ερωτήματα, υποστηρίζοντας τη θέση πως η έμφαση στις κοινωνικές διαδικασίες κατασκευής της αναπηρίας δεν ταυτίζεται με την απαξίωση των ζητημάτων που σχετίζονται με τη βλάβη ή με τη θεραπευτική αντιμετώπισή της.

Επομένως, το κοινωνικό μοντέλο δέχεται τη θεραπευτική παρέμβαση, υπογραμμίζει ωστόσο ότι οι ειδικοί επαγγελματίες, που δρουν ως αποκλειστικές αρμόδιες και αποκλειστικοί αρμόδιοι, δημιουργούν σχέσεις εξάρτησης και έχουν πρωταρχικό ρόλο στη λήψη αποφάσεων για τη ζωή των αναπήρων. Πάντως, η κοινωνική προσέγγιση της αναπηρίας υποστηρίζει ότι οι εκάστοτε εμπλεκόμενοι/ες επαγγελματίες οφείλουν να συνεργάζονται με τα ανάπηρα άτομα και να σέβονται τις επιλογές τους και τις επιθυμίες τους.

Σήμερα, ο κλάδος των *Σπουδών για την Αναπηρία* περιλαμβάνει αρκετές θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις που βασίζονται στις αρχές του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας αναπτύσσοντας και διευρύνοντας το μοντέλο αυτό. Πρόκειται για θεωρήσεις οι οποίες, παρά τις διαφοροποιήσεις τους, υπάγονται στην κοινωνική θεωρία της αναπηρίας και αντιδιαστέλλονται προς το ιατρικό ατομικό μοντέλο της αναπηρίας.

3. Ενταξιακή εκπαιδευτική πολιτική

Η μετατόπιση από το ιατρικό προς το κοινωνικό μοντέλο κατανόησης της αναπηρίας δεν σήμανε μόνο θεωρητικές διακηρύξεις για τις κοινωνικές αιτίες της αναπηρίας, αλλά υπογράμμισε, επιπλέον, την ανάγκη πραγματοποίησης αλλαγών σε πολιτικό και κοινωνικό επίπεδο μέσω της χάραξης και νέων εκπαιδευτικών πολιτικών για τα άτομα με αναπηρία (Γιαβρίμης 2019).

Το κοινωνικό μοντέλο κατανόησης της αναπηρίας έφερε στο προσκήνιο την ανάγκη επαναπροσέγγισης της εκπαιδευτικής πολιτικής, υποστηρίζοντας ότι ο ρόλος του σύγχρονου σχολείου δεν περιορίζεται στην αναμετάδοση γνώσεων, αλλά περιλαμβάνει τη συνολική και πολύπλευρη εκπαίδευση όλων των μαθητών/τριών, ανεξάρτητα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των παιδιών.

Οι βασικές αρχές, οι οποίες διέπουν την ένταξη σύμφωνα με τον Ευρωπαϊκό Φορέα για την Ανάπτυξη στην ειδική Αγωγή (Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής 2011), αφορούν, μεταξύ άλλων, τη συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών στη λήψη αποφάσεων που τους/τις αφορούν, την ενεργητική συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών με ίσες ευκαιρίες, τη θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις/στους μαθήτριες/ές τους με τη διατήρηση υψηλών προσδοκιών και την ύπαρξη αποτελεσματικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών.

Πέραν των γενικών κατευθυντήριων οδηγιών, η ένταξη των ατόμων με αναπηρία στην εκπαίδευση είναι ζήτημα πολύπλευρο και πολύπλοκο, καθώς αφορά τόσο την ακαδημαϊκή και την κοινωνική ένταξη των ατόμων αυτών στο περιβάλλον του σχολείου, με προϋπόθεση την ύπαρξη κατάλληλου επιστημονικού υποβάθρου από την πλευρά των εκπαιδευτικών, όσο και την κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή των σχολικών κτιρίων.

Η συστηματική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για την ενταξιακή εκπαίδευση από τους Muñoz-Oyarce et al. (2023) για τη δεκαετία 2010-2020 υπογραμμίζει τον ρόλο των εκπαιδευτικών για την ενταξιακή εκπαίδευση. Τα ευρήματα της ανασκόπησης καταδεικνύουν ότι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ενταξιακή εκπαίδευση είναι αποφασιστική για την εφαρμογή της, καθώς οι αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη διαμορφώνουν τις διδακτικές πρακτικές εντός της σχολικής αίθουσας, οι οποίες με τη σειρά τους επηρεάζουν την επιτυχία της ένταξης ή τη διαιώνιση του αποκλεισμού. Ακόμη, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα ένταξης εξακολουθεί να κρίνεται επιτακτική.

Η ένταξη δεν μπορεί να θεωρηθεί επιτυχής αν τα ίδια τα άτομα που εντάσσονται δεν νιώθουν αναπόσπαστο κομμάτι της σχολικής κοινότητας και δεν συμμετέχουν ισότιμα στις σχολικές δραστηριότητες, διότι η τοποθέτηση ενός παιδιού σε ένα πλαίσιο χωρίς συγκεκριμένο προγραμματισμό και παροχές δεν συνιστά ένταξη (Ζώνιου-Σιδέρη 2012). Παρ’ όλα αυτά, η ελλιπής αυτή τακτική έχει χρησιμοποιηθεί πολλές φορές στη διαδικασία λήψης αποφάσεων ενταξιακών πολιτικών (Barton 2012).

Τέλος, σημαίνοντα ρόλο για την επιτυχία της ένταξης διαδραματίζουν τα αναλυτικά προγράμματα και η πρώιμη παρέμβαση για τα άτομα με αναπηρίες. Όλα τα παραπάνω επηρεάζονται αναπόδραστα από την εκπαιδευτική πολιτική που ασκείται σε κάθε κράτος (Ζώνιου-Σιδέρη 2012).

4. Ενταξιακές εκπαιδευτικές πολιτικές στην Ελλάδα

Παρά την προσπάθεια που γίνεται για την προώθηση της ένταξης των παιδιών με αναπηρία στη γενική εκπαίδευση, η ισχύουσα κατάσταση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δημιουργεί έντονη ανησυχία (Ζώνιου-Σιδέρη 2012). Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, έχοντας ως αφετηρία τη θεσμικά επιβεβλημένη ένταξη, χαρακτηρίζεται από εκπαιδευτικές και κοινωνικές συνθήκες οι οποίες δεν έχουν ωριμάσει αρκετά στο θέμα της ένταξης. Κατά αυτόν τον τρόπο, η ένταξη όχι μόνο δεν εφαρμόζεται ευρέως, αλλά αποτελεί επίσης μια διακήρυξη η οποία χρησιμοποιείται για τον διαχωρισμό και όχι για όσα πρεσβεύει (Ζώνιου-Σιδέρη 2011).

Λαμβάνοντας υπόψη τις συνθήκες που επικρατούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, διαπιστώνεται ότι αυτό δεν διέπεται από την κουλτούρα της συμπερίληψης. Αντίθετα, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από την ενίσχυση της ομοιομορφίας εντός της σχολικής τάξης, τον γνωσιοκεντρικό χαρακτήρα των αναλυτικών προγραμμάτων, ενώ ταυτόχρονα καταγράφονται σημαντικές ελλείψεις σε εκπαιδευτικό, επιστημονικό και ειδικό βοηθητικό προσωπικό και σε υλικοτεχνικές υποδομές. Συνεπώς, ο χαρακτηρισμός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ως συμπεριληπτικού πλαισίου για όλους φαντάζει σχεδόν ουτοπικός (Σούλης 2022).

Παρά το ότι οι πρώτες προσπάθειες για εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία ξεκινούν στον ελλαδικό χώρο ήδη από τις αρχές του 20ου αιώνα, οι πολιτικές που ακολουθήθηκαν τότε και έκτοτε έχουν δεχθεί έντονη κριτική για την αποσπασματικότητα και, σε κάποιες περιπτώσεις, τη συντήρηση ή διαιώνιση του διαχωρισμού.

Οι πρώτες προσπάθειες για εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία στις πρώτες δεκαετίες του 20ου αιώνα αφορούσαν κυρίως τα άτομα με τύφλωση και με κώφωση, δεν πραγματοποιήθηκαν υπό την αιγίδα ενός κρατικού σχεδιασμού και είχαν περισσότερο φιλανθρωπικό σκοπό (Ζώνιου-Σιδέρη 2011). Το πρώτο ειδικό σχολείο για άτομα με νοητική καθυστέρηση υπό την αιγίδα του κράτους ιδρύεται το 1937 με την ονομασία «Ειδικόν Σχολείον Ανωμάλων και Καθυστερημένων Παίδων»,

σύμφωνα με τον νόμο υπ' αριθμόν 453/1937 (ΦΕΚ 28/Α/27.1.1937). Ο νόμος αυτός προέβλεπε την ίδρυση παρόμοιων σχολείων στην Αθήνα και σε άλλες περιοχές. Έπειτα από παρέμβαση της Ρόζας Ιμβριώτη, η οποία θεωρούσε το όνομα αυτό σκληρό και απάνθρωπο (Ιμβριώτη 1939), το σχολείο αυτό μετονομάζεται σε «Πρότυπο Ειδικό Σχολείο Αθηνών», σύμφωνα με τον νόμο υπ' αριθμόν 1049/1938 (ΦΕΚ 24/Α/27.1.1938).

Το 1951 ψηφίζεται ο πρώτος νόμος για την Ειδική Αγωγή (Ν. 1904/1951-ΦΕΚ 212/Α/1.8.1951), ο οποίος αφορά τα επιδόματα και την εκπαίδευση των τυφλών και προτείνεται ο διαχωρισμός μεταξύ ειδικής και γενικής εκπαίδευσης. Η Ειδική Αγωγή, ωστόσο, συνεχίζει να υπάγεται στην ευθύνη του Υπουργείου Υγείας και Πρόνοιας μέχρι το 1981, όταν και ψηφίζεται ο νόμος υπ' αριθμόν 1143/1981 (ΦΕΚ 80/Α/31.3.1981), με τον οποίο η ευθύνη της Ειδικής Αγωγής μεταβιβάζεται στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Το 1985 (Νόμος 1566/1985, ΦΕΚ 167/Α/30.9.1985), η Ειδική Αγωγή ενσωματώνεται για πρώτη φορά μέσα σε ένα κεφάλαιο νόμου που αφορά τη γενική εκπαίδευση.

Ακολουθεί το σχέδιο νόμου που δημοσιεύτηκε στις 14 Μαρτίου του 2000 (2817/2000, ΦΕΚ 78/Α/14.3.2000) το οποίο στόχευε στην αναθεώρηση των αδυναμιών των άρθρων του νόμου 1566/1985. Το 2008, ψηφίζεται ο νόμος υπ' αριθμόν 3699/2008 (ΦΕΚ 199/Α/2.10.2008) στον οποίο, μεταξύ των άλλων, αποφασίζεται ότι οι μαθητές με αναπηρία δύναται να φοιτούν σε σχολική τάξη γενικής εκπαίδευσης με υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό της τάξης ή με υποστήριξη από εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης σε τμήματα ένταξης που λειτουργούν μέσα στα σχολεία και στα σχολεία επαγγελματικής εκπαίδευσης, σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, σε σχολεία που λειτουργούν αυτόνομα ή ως παραρτήματα νοσοκομείων και ιδρυμάτων και στο σπίτι με κατ' οίκον διδασκαλία.

Οι θεσμοθετήσεις που ακολουθούνται στους νόμους 4186/2013 (ΦΕΚ 193/Α/17.9.2013), 4113/2014 (ΦΕΚ 315/Α/12.2.2014), 4415/2016 (ΦΕΚ 159/Α/6.9.2016) και η υπουργική απόφαση 2103/2017 (ΦΕΚ 21036/Β/19.6.2017) τροποποιούν το περιεχόμενο παλαιότερων νόμων και βελτιώνουν ως έναν βαθμό τις ενταξιακές διαδικασίες. Ωστόσο, χαρακτηρίζονται από τη συνέχιση της έμφασης στη διάγνωση, τη μέτρηση και την αξιολόγηση της αναπηρίας, συνεχίζοντας κατά αυτόν τον τρόπο την κατανόηση της αναπηρίας υπό το πρίσμα του ιατρικού μοντέλου για την αναπηρία. Συγκεκριμένα, ο νόμος 2817/2000, ο οποίος, αν και προωθεί

θεωρητικά την αρχή της ένταξης, δίνει έμφαση στη δημιουργία διαγνωστικών κέντρων. Επίσης, ο νόμος 2699/2008 συνεχίζει να δίνει έμφαση στη θεραπεία του παιδιού με αναπηρία και στον διαχωρισμό, καθώς ο σκοπός της ειδικής αγωγής συνεχίζει να διαφέρει από αυτόν της γενικής εκπαίδευσης και αντιτίθεται στη διακήρυξη της Σαλαμάνκα (United Nations, Ministry of Education and Science of Spain 1994), κατακερματίζοντας την ιδέα *ενός Σχολείου για όλους* (Ζώνιου-Σιδέρη 2011), ενώ ταυτόχρονα αποσιωπά ζητήματα συνεργασίας για την επιτυχία της ένταξης.

Σήμερα, κάποιες από τις μορφές συνεκπαίδευσης στην Ελλάδα βρίσκονται υπό αμφισβήτηση ως προς το ενταξιακό τους περιεχόμενο. Συγκεκριμένα, τα τμήματα ένταξης που λειτουργούν στα γενικά σχολεία κατηγοριοποιούν τους μαθητές, ενισχύοντας πρακτικές διάκρισης και δεν καταφέρνουν να ξεφύγουν από τη ριζωμένη λογική του διαχωρισμού που επικρατεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Vlachou 2006, όπως αναφέρεται στη Ζώνιου-Σιδέρη 2011).

Κατά αυτόν τον τρόπο, η ελληνική νομοθεσία δεν προάγει το κοινωνικό μοντέλο θεώρησης της αναπηρίας παρά μόνον στην περίπτωση της εφαρμογής της παράλληλης στήριξης, ταυτίζοντας τη συνδιδασκαλία ενός/μιας εκπαιδευτικού γενικής εκπαίδευσης και ενός/μιας εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής με τη συμπεριληπτική τάξη. Ωστόσο, ακόμη και σε αυτή την περίπτωση, ακολουθείται κυρίως η πρακτική όπου ο/η εκπαιδευτικός της γενικής εκπαίδευσης διδάσκει και ο/η εκπαιδευτικός της ειδικής εκπαίδευσης έχει βοηθητικό ρόλο στη σχολική αίθουσα, αναλαμβάνοντας τη διδακτική παρέμβαση για ένα ή δύο παιδιά με αναπηρία. Σύμφωνα με την έρευνα των Venianaki & Zervakis (2015), οι μισοί εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης, που συμμετείχαν στην έρευνα, δήλωσαν πως δεν υπάρχει καμία συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, ακόμη και αν διδάσκουν τους ίδιους μαθητές. Μάλιστα, η πρακτική που υιοθετείται συνήθως από τον/την εκπαιδευτικό ειδικής εκπαίδευσης είναι να κάθεται δίπλα στα παιδιά με αναπηρία και ταυτόχρονα η απουσία νομοθετικού πλαισίου για τον ρόλο των εκπαιδευτικών ειδικής εκπαίδευσης στην τάξη συμβάλλει στην ενίσχυση της άποψης για τον βοηθητικό ρόλο τους. Όμως, όλα τα παραπάνω δεν ευθυγραμμίζονται με τις σύγχρονες πρακτικές ένταξης, σύμφωνα με τις οποίες η επιτυχημένη ένταξη προϋποθέτει αμοιβαίες ευθύνες των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων και στον σχεδιασμό της διδασκαλίας, αλλά και πολύ καλή συνεργασία με ισότιμους ρόλους στην τάξη για τους/τις εκπαιδευτικούς (Mavropalias et al. 2023).

Η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας (Δ.Ο.Ε.), με την απόφαση της 86ης Γενικής της Συνέλευσης, θεωρεί πως η υποχρηματοδότηση της ειδικής αγωγής αποτελεί τροχοπέδη για τη σωστή οργάνωσή της. Τονίζει ακόμη ότι η ειδική εκπαίδευση δεν αντιμετωπίζεται ως αναπόσπαστο μέρος της βασικής εκπαίδευσης (Διδασκαλικό Βήμα 86ης Γενικής Συνέλευσης 2018, 4) και διεκδικεί, μεταξύ άλλων αιτημάτων, την ίδρυση τμήματος ένταξης σε κάθε σχολική μονάδα, την επαναλειτουργία των διδασκαλείων ειδικής εκπαίδευσης για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την πρώιμη παρέμβαση για τα παιδιά με αναπηρία και της αντιμετώπιση της ειδικής εκπαίδευσης ως αναπόσπαστο κομμάτι της γενικής εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με την Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (Ε.ΣΑ.με.Α. 2013), η κατάσταση της εκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρία στην Ελλάδα κρίνεται κατά το πλείστον απογοητευτική, καθώς αυτή αναφέρεται περισσότερο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και ελάχιστα στις υπόλοιπες βαθμίδες, ενώ αγνοούνται πρακτικές, όπως η συνεργατική διδασκαλία και η επαγγελματική εκπαίδευση. Σύμφωνα με την παραπάνω θέση, η Ε.Σ.Α.με.Α. (2013) διεκδικεί, μεταξύ άλλων, τη συνεκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία στη γενική τάξη, παρέχοντας όλη την υποστήριξη που απαιτείται, την αύξηση της χρηματοδότησης για την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία, τη μέριμνα για μαθητές με βαριές και πολλαπλές αναπηρίες που μένουν εκτός εκπαιδευτικού συστήματος παραβιάζοντας το σύνταγμα, τη διαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την επανεξέταση της νομοθεσίας, τη δημιουργία κατάλληλων υπηρεσιών διάγνωσης και παρέμβασης και την αλλαγή των αναλυτικών προγραμμάτων.

5. Συζήτηση—Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, η αντίληψη της αναπηρίας υπό το πρίσμα του ιατρικού μοντέλου κατανόησης της αναπηρίας εξακολουθεί να επικρατεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, παρά τις σύγχρονες νοηματοδοτήσεις για την αναπηρία, οι οποίες φέρουν στο προσκήνιο την ανάγκη αναδιαμόρφωσης των παλαιότερων πρακτικών μέσω της ανακατεύθυνσής τους υπό το πρίσμα του κοινωνικού μοντέλου.

Η δημιουργία ξεχωριστών πλαισίων εκπαίδευσης, όπως τα ειδικά σχολεία, με έμφαση στον προνιακό-θεραπευτικό προσανατολισμό τους έναντι του παιδαγωγικού προσανατολισμού αποτυπώνουν τον ιατροκεντρικό τρόπο κατανόησης της αναπηρίας από τους κρατικούς φορείς (Ζώνιου-Σιδέρη 2011). Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχει επιδιώξει—ή τουλάχιστον δεν έχει κατορθώσει—να

ανακατευθυνθεί πλήρως προς την υιοθέτηση του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας, καθώς τα διαχωριστικά πλαίσια εκπαίδευσης συνεχίζουν να αποτελούν τον κανόνα και η διάγνωση που φέρει κάθε μαθητής/τρια με αναπηρία συνιστά το κριτήριο για τον τρόπο εκπαίδευσης του/της.

Τα ελληνικά νομοθετικά κείμενα κάνουν σαφές πως η κρατική πολιτική απέχει κατά πολύ από την προσέγγιση της ένταξης. Η αντιμετώπιση της αναπηρίας με βάση το ιατρικό μοντέλο και τη λογική του διαχωρισμού διαφαίνεται ακόμη και σε πολύ πρόσφατα νομοθετήματα. Μάλιστα, ο νόμος 3699/2008 δέχτηκε έντονη κριτική, καθώς η ορολογία που χρησιμοποιείται συνεχίζει να είναι ιατρική, διαχωριστική και υποτιμητική για τους/τις μαθητές/τριες με αναπηρία (Ζώνιου-Σιδέρη 2011, 125).

Παρόλο που η επιταγή της ισότιμης εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία αποτελεί αναφαίρετο δικαίωμα, καθώς τα συμβαλλόμενα με τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (United Nations 1989, art. 23, par. 3) κράτη υποχρεούνται να παρέχουν στα άτομα με αναπηρία εκπαίδευση ώστε να διασφαλίζεται η πληρέστερη ένταξη τους, το ελληνικό κράτος δεν έχει καταφέρει να τηρήσει τις υποχρεώσεις του προς την ισότιμη αντιμετώπιση των ατόμων με αναπηρία. Αυτό διαφαίνεται άλλωστε και από την έκθεση της Γενικής Συνέλευσης του Ο.Η.Ε., η οποία γνωστοποίησε το 2016 στοιχεία του ανεξάρτητου εμπειρογνώμονα από την αποστολή του στην Ελλάδα, επισημαίνοντας, μεταξύ των άλλων, πως το ελληνικό κράτος δεν επιδεικνύει τον πρέποντα σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα και πως δεδομένα, που αφορούν τα άτομα με αναπηρία, λείπουν ή δεν έχουν συλλεχθεί σωστά.

Καθώς η ένταξη δεν αποτελεί μια απλή τοποθέτηση των παιδιών με αναπηρία σε ένα γενικό σχολείο, όπως έχει ήδη επισημανθεί, αλλά προηγείται προσεκτικός σχεδιασμός και παρέχονται υποστηρικτικές υπηρεσίες για την επιτυχία της (Barton 2012), η ένταξη των παιδιών με αναπηρία συνεχίζει να παρεμποδίζεται, παρά τις ενταξιακές προσπάθειες για συνεκπαίδευση μέσω των θεσμών των τμημάτων ένταξης και της παράλληλης στήριξης, αφού οι υποστηρικτικές υπηρεσίες στην Ελλάδα παραμένουν σήμερα ελλιπείς και υποστελεχωμένες, λόγω της οικονομικής πολιτικής που ακολουθείται στην εκπαίδευση. Ταυτόχρονα, η έλλειψη συνεργασίας και η ανυπαρξία ισότιμων ρόλων μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης εμποδίζουν τις προϋποθέσεις επιτυχίας της ένταξης.

Το εγχείρημα των τμημάτων ένταξης κατηγορήθηκε ακόμη σύμφωνα με τη Ζώνιου-Σιδέρη (2011), για έλλειψη συστηματικού σχεδιασμού εγείροντας

ερωτήματα αναφορικά με «την ύπαρξη μιας σαφούς πολιτικής βούλησης για πραγματική πρόοδο προς μια ενταξιακή κατεύθυνση» (Ζώνιου-Σιδέρη 2011, 146). Όσον αφορά τον θεσμό των παράλληλων στηρίξεων, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η συνεργασία μεταξύ του εκπαιδευτικού της τάξης και του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης, καθώς, χωρίς τη συνεργασία τους, η ένταξη είναι αδύνατο να επιτευχθεί (Klinger & Vaughn 2002, όπως αναφέρεται στους Venianaki & Zernakis 2015). Για τον λόγο αυτό, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα συνεργασίας εξακολουθεί να κρίνεται απαραίτητη και ταυτόχρονα εξακολουθεί να μην ικανοποιείται από την πολιτεία.

Εκτός από τα παραπάνω, οι κατευθύνσεις της κρατικής πολιτικής φαίνεται να βρίσκονται στον αντίποδα των αιτημάτων των φορέων που ασχολούνται με την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία. Η νομοθεσία, αν και διατυμπανίζει τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία στην ισότιμη εκπαίδευση, φαίνεται τελικά πως διαχωρίζει και κατηγοριοποιεί τα άτομα με αναπηρία, ενώ εφαρμόζει οικονομικά μέτρα που υποβιβάζουν τις παρεχόμενες υποστηρικτικές υπηρεσίες. Παρά τις όποιες προσπάθειες, δεν υπάρχει ολοκληρωμένος κρατικός σχεδιασμός για την ένταξη των ατόμων με αναπηρία, παρά μόνο αποσπασματικοί νόμοι, οι οποίοι προκαλούν αρνητικές αντιδράσεις τόσο στα συνδικαλιστικά όργανα των εκπαιδευτικών, όσο και στο κίνημα των ατόμων με αναπηρία. Η Ε.Σ.Α.με.Α. και η Δ.Ο.Ε. συμφωνούν πως η έλλειψη κονδυλίων υποβιβάζει την ποιότητα της εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρία και συγκλίνουν στη θέση πως η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη.

Συνεπώς, η ένταξη δεν έχει γίνει ακόμη εφικτή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και δεν συμπορεύεται πλήρως με τις σύγχρονες πολιτικές και πρακτικές ένταξης. Οι αιτίες εντοπίζονται κυρίως στην ιστορία του σύγχρονου ελληνικού κράτους, στις οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες. Παρ’ όλα αυτά, η ένταξη των ατόμων με αναπηρία αποτελεί ένα κατεξοχήν ανθρώπινο δικαίωμα, το οποίο δεν μπορεί να παραβιάζεται στο όνομα των οικονομικών, ιστορικών, κοινωνικών ή άλλων συνθηκών. Η απαίτηση για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, για υλικοτεχνικές υποδομές που να επιτρέπουν την πρόσβαση στα σχολεία από όλους και για επαρκή στελέχωση των σχολικών μονάδων με εκπαιδευτικό προσωπικό είναι σήμερα περισσότερο επίκαιρη από ποτέ.

Βιβλιογραφία

Barnes, E. (2016). *The Minority Body: A Theory of Disability*. Oxford University Press.

Barton, L. (2012). Η πολιτική της ένταξης. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), *Σύγχρονες Ενταξιακές προσεγγίσεις: Θεωρία και Πράξη.* Πεδίο.

Γιαβρίμης, Π. (2019). Συνεκπαίδευση και Άτομα με Αναπηρία στον Ελλαδικό Χώρο: Ιδεολογικο-πολιτικοί Παράγοντες Διαμεσολάβησης. Στο Α. Ζήση & Μ. Σαββάκης (Επιμ.), *Αναπηρία και Κοινωνία: Σύγχρονες Θεωρητικές Προκλήσεις και Ερευνητικές Προοπτικές* (σσ. 3-18). Εκδόσεις Τζιόλα.

Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας. (2018). Απόφαση της 86ης Γενικής Συνέλευσης για Ειδική Αγωγή.http://doe.gr/wp-content/uploads/2020/08/%E2%95%AC%CE%BD.-1171.pdf

Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή. (2011). *Βασικές Αρχές για την Προώθηση Ποιοτικής Ενταξιακής Εκπαίδευσης: Προτάσεις για Πρακτική.* https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education-recommendations-for-practice_keyprinciples-rec-EL.pdf

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους: Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης.* Πεδίο.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2012). Η αναγκαιότητα της ένταξης: προβληματισμοί και προοπτικές. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), *Σύγχρονες Ενταξιακές προσεγγίσεις: Θεωρία και Πράξη.* Πεδίο.

Garland-Thomson, R. (2011). Misfits: A Feminist Materialist Disability Concept. *Hypatia, 26*(3), 591-609. http://www.jstor.org/stable/23016570

Hirschmann, N. (2013). Disability, Feminism, and Intersectionality: A Critical Approach. *Radical Philosophy Review*, *16* (2), 649-662. https://doi.org/10.5840/radphilrev201316247

Ιμβριώτη, Ρ. (1939). *Ανώμαλα και καθυστερημένα παιδιά.* Ελληνική Εκδοτική Εταιρεία.

Mavropalias, T., Anastasiou, D. & Koran, J. (2023). Collaboration in the Co-teacher dyad in inclusive classrooms: Ownership vs. agency. *Teaching and Teacher Education,* 128, 104132. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104132

Muñoz-Oyarce, M. F., Monzalve-Mayaca, M. & Sepúlveda-Vallejo, S. (2023). Teachers' social representations of inclusive education: A systematic review of literature

2010-2020. *International Journal of Evaluation and Research in Education* 12(2), 720-728. http://doi.org/10.11591/ijere.v12i2.24070

Σούλης, Σ. Γ. (2022). Μαθητές με πολλαπλή αναπηρία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: κριτική θεώρηση. *Θέματα Επιστημών Αγωγής*, 1(1), 82-94. https://doi.org/10.12681/thea.26699

Σούλης, Σ. Γ. (2013). *Συνδικαλιστική εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία/3: Εκπαίδευση και αναπηρία.* Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία. http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/1607/2/1607_%ce%b5%ce%ba%cf%80%ce%b1%ce%af%ce%b4%ce%b5%cf%85%cf%83%ce%b7%20%ce%ba%ce%b1%ce%b9%20%ce%b1%ce%bc%ce%b5%ce%b1.pdf

United Nations, Ministry of Education and Science of Spain (1994). *The Salamanka Statement and Framework for Action on Special Needs Education.* Salamanka, Spain: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427

United Nations (1989). *Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού.* https://www.ucy.ac.cy/mhc/documents/Legislation/Convention_on_the_Rights_of_Children.pdf

Venianaki, A. & Zervakis, S. (2015). Collaboration Practices between Special Education Teachers and Mainstream Teachers in Secondary Education. *Journal of Education & Social Policy,* 2, 42-46.

World Health Organization (WHO). (2023). *Global Report on health equity for persons with disabilities.* https://www.who.int/publications/i/item/9789240063600

Η αποτύπωση της αναπηρίας και των κοινωνικά ευπαθώς ομάδων στα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Γρηγόριος Κολύδας
Μεταπτυχιακός φοιτητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, pel100041@uoi.gr

Περίληψη

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες, το επιστημονικό πεδίο των Κοινωνιολογικών Ερευνών παρουσιάζει έντονο ενδιαφέρον για την εκτεταμένη έρευνα και των σχολικών εγχειριδίων, με τις σχετικές προσπάθειες να έχουν καταλήξει σε αξιόλογα πορίσματα για τις αντιλήψεις και τις νοοτροπίες οι οποίες αναπαρίστανται και αναπαράγονται διαχρονικά μέσα από τις σελίδες τους, για μια ευρεία γκάμα θεμάτων, όπως το φύλο, η αναπηρία, η χρήση της ομιλούμενης Γλώσσας και άλλα. Στο πλαίσιο των ερευνών αυτών εντάσσεται και η μελέτη μας, καθώς ερευνά την αποτύπωση της αναπηρίας και των κοινωνικά ευπαθών ομάδων στα κείμενα των εγχειριδίων, των τετραδίων εργασιών και των ανθολογίων λογοτεχνίας της Εκπαίδευσης, της πέμπτης και της έκτης τάξης του Δημοτικού. Η διερεύνηση αυτή αφορά τόσο την ποσοτική αποτύπωση, όσο και το είδος των υπό μελέτη σκελών. Επιπλέον, συζητούνται οι προοπτικές για τη μελλοντική αύξηση των αναφορών στην αναπηρία και τις ευπαθείς ομάδες στα εν λόγω σχολικά εγχειρίδια, καθώς και η χρησιμότητα της έρευνας στην εκπαίδευση των μικρών μαθητών για τα συγκεκριμένα ζητήματα. Από την ανάλυση περιεχομένου του εκπαιδευτικού υλικού προέκυψαν ενδιαφέροντα αποτελέσματα ως προς τα είδη των αναπηριών και των κοινωνικά ευπαθών ομάδων με τα οποία έρχονται σε επαφή οι μαθητές των παραπάνω τάξεων στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Λέξεις-κλειδιά: Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, αναπηρία, κοινωνική μειονότητα

0. Εισαγωγή

Το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί μέχρι τις μέρες μας το βασικότερο μέσο διδασκαλίας καθώς και την κύρια πηγή διάδοσης πληροφοριών στο πλαίσιο των εθνικών προγραμμάτων σπουδών σε παγκόσμιο επίπεδο. Μέσα από τις σελίδες του ο εκπαιδευτικός κάθε βαθμίδας είναι σε θέση α) να κατευθύνει την πορεία της

διδασκαλίας και της μάθησης με βασικό σκοπό την κάλυψη των εκάστοτε εκπαιδευτικών αναγκών και την εμπέδωση των σχετικών γνώσεων, ενώ β) αποτελεί πηγή πληροφόρησης και σε πολλές περιπτώσεις ενεργοποιεί δημιουργικά κίνητρα στους αποδέκτες του, τους παρακινεί στην αυτενέργεια και συνάμα παρέχει μια αυτόνομη, έγκυρη και γενικώς αποδεκτή συλλογή εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο είναι αντικείμενο επεξεργασίας χωρίς κάποια σημαντική δυσκολία. Επίσης, γ) είναι άμεσα προσεγγίσιμο, λαμβάνοντας υπόψη ότι οι χρήστες του ανατρέχουν ανά πάσα στιγμή σε αυτό για να συμπληρώσουν ή να επαναλάβουν μια γνώση και δ) είναι απαραίτητο εργαλείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, χωρίς το οποίο τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές δεν θα μπορούσαν να υποστηρίξουν έμπρακτα τη διαδικασία της διδασκαλίας (Μπονίδης 2004). ε) Τελευταίο, αλλά όχι λιγότερο σημαντικό, είναι το γεγονός πως τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν μέσα κοινωνικοποίησης, εμπεριέχουν δηλαδή ιδεολογικά μηνύματα με στόχο να κοινωνικοποιήσουν τους μαθητές, να τους διδάξουν τρόπους ενέργειας, κανόνες κοινωνικής συμπεριφοράς, καθώς και το σύστημα αξιών που θα εξασφαλίσει την ομαλή προσαρμογή τους στο κοινωνικό περιβάλλον και την αλληλεπίδραση με τους υπόλοιπους συμπολίτες τους (Νικολάου 2009).

1. Ορισμοί

1.1 Αναπηρία

Η σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία ορίζει τα άτομα με αναπηρία ως «Τα άτομα με μακροχρόνιες σωματικές, νοητικές, πνευματικές ή αισθητηριακές βλάβες, οι οποίες σε αλληλεπίδραση με διάφορα εμπόδια δύνανται να παρεμποδίσουν την πλήρη και αποτελεσματική συμμετοχή τους στην κοινωνία σε ίση βάση με τους άλλους, τυπικώς αναπτυσσόμενους συνανθρώπους τους» (https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1137&langId=el).

1.2 Κοινωνικά ευπαθείς ομάδες

«Ευπαθείς Ομάδες Πληθυσμού***»,*** *γενικά, νοούνται οι κοινωνικές ομάδες πληθυσμού, των οποίων η συμμετοχή στην κοινωνική και οικονομική ζωή δυσχεραίνεται, είτε εξαιτίας κοινωνικών και οικονομικών προβλημάτων ή σωματικών ή ψυχικών διαταραχών, είτε εξαιτίας απρόβλεπτων γεγονότων, τα οποία επηρεάζουν την εύρυθμη λειτουργία της τοπικής ή ευρύτερα περιφερειακής οικονομίας.*

2. Προηγούμενες σχετικές έρευνες

Οι σχετικές έρευνες για την αναπηρία και τις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες στη χώρα μας είναι ελάχιστες. Μια αξιόλογη ερευνητική προσπάθεια προέρχεται από την Κύπρο, με τίτλο «Τα σχολικά βιβλία του Δημοτικού της Κύπρου και τα άτομα με ειδικές ανάγκες» (Κουσιάππας 2006). Η μελέτη συμπέρανε πως οι σελίδες των σχολικών εγχειριδίων εμφάνιζαν τους ανάπηρους συμμαθητές ως ισότιμους, υπερτονίζοντας την αναπηρία, την οποία μάλιστα έφταναν σε σημείο να προβάλλουν ως το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό του ατόμου το οποίο την έφερε.

Άλλες έρευνες, οι οποίες παρουσιάζουν ενδιαφέρον, καθώς κινούνται στη θεματική των σχολικών εγχειριδίων και την αποτύπωση της αναπηρίας στις σελίδες τους, είναι της Αγγελοπούλου (2017), η οποία καταπιάνεται με τον εντοπισμό της αναπηρίας στα εγχειρίδια των δυο πρώτων εκπαιδευτικών βαθμίδων, και της Σαφούρη (2011), στην οποία επιχειρήθηκε η καταγραφή της αναπηρίας μέσα από τα μαθήματα της Νεοελληνικής Γλώσσας και των Θρησκευτικών.

Η πιο πρόσφατη προσέγγιση του ζητήματος της αποτύπωσης της αναπηρίας στα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού πιστώνεται στην πιλοτική ομαδική έρευνα των Γκαντόλια κ.ά. (2023). Οι συμμετέχοντες εξέτασαν τα εγχειρίδια όλων των διδακτικών αντικειμένων και το βασικό συμπέρασμα της εν λόγω προσπάθειας κατέδειξε τον περιορισμένο αριθμό αναφορών στα άτομα με αναπηρία. Συνάμα, πέρα από την περιορισμένη επαφή των μικρών μαθητών γενικά με την αναπηρία, διαπιστώθηκε η συχνή αποτύπωση της κινητικής αναπηρίας ως κυρίαρχη αναπηρία στα σχολικά εγχειρίδια.

Ως προς τις έρευνες οι οποίες καταπιάνονται αποκλειστικά με τα ανθολόγια της Λογοτεχνίας, τα ευρήματα μας είναι ελάχιστα. Ξεχωρίζει η σχετικά πρόσφατη έρευνα της Τσιμπιδάκη (2015), η οποία επιχείρησε, με αξιόλογα αποτελέσματα, να αποδώσει την αναπηρία μέσα από τα κείμενα των ανθολογίων Λογοτεχνίας του Δημοτικού.

Ως προς το φαινόμενο των κοινωνικά ευπαθών ομάδων, οι έρευνες οι οποίες έχουν δει το φως της δημοσιότητας καταπιάνονται κυρίως με τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης, τη φοίτηση των μουσουλμανοπαίδων σε αυτά ή την ένταξη των τσιγγανοπαίδων στο εκπαιδευτικό σύστημα. Μελέτες, οι οποίες σχετίζονται με την οποιαδήποτε προσπάθεια της απόδοσης των εν λόγω πληθυσμών μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια, δεν εντοπίστηκαν από την έρευνα μας.

3. Ερευνητικός σκοπός

Το ερευνητικό αντικείμενο της συγκεκριμένης ανακοίνωσης αποτελεί το περιεχόμενο των αναγνωστικών βιβλίων των δύο τελευταίων τάξεων του Δημοτικού για το μάθημα της Γλώσσας (Γλώσσα: Βιβλίο μαθητή, ανθολόγιο). Πιο συγκεκριμένα, μέσα από την έρευνα, η οποία βασίστηκε στη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου στις σελίδες των εν λόγω εγχειριδίων, επιχειρήθηκε ο εντοπισμός όλων των αναφορών οι οποίες σχετίζονται με την αναπηρία και τις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες και τις διάφορες εκδοχές τους, όπως αυτές παρουσιάζονται στο σχετικό εκπαιδευτικό υλικό.

4. Ερευνητικά ερωτήματα

1ο ερώτημα: Σε ποιο βαθμό περιλαμβάνονται τα άτομα με αναπηρία και οι κοινωνικά ευπαθείς ομάδες στα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας και των ανθολογίων Λογοτεχνίας των δύο τελευταίων τάξεων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης;

2ο ερώτημα: Σε ποιους τύπους αναπηριών και σε ποιες κοινωνικά ευπαθείς ομάδες γίνεται αναφορά στα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας και των ανθολογίων Λογοτεχνίας των δύο τελευταίων τάξεων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης;

5. Σημασία της έρευνας—Εκπαιδευτικές προεκτάσεις

Η έρευνά μας στα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας και στα υπόλοιπα συνοδευτικά έντυπα του εν λόγω μαθήματος αποκάλυψε τη μικρή παρουσία κειμένων με αναφορές στην αναπηρία και τις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες. Η διαπίστωση αυτή καθιστά επιτακτική την ανάγκη για την περαιτέρω διερεύνηση για το κατά πόσο το διδακτικό αυτό υλικό δεν παρέχει στους μικρούς μαθητές την επαρκή ενημέρωση σχετικά με την αναπηρία και τις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες, συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτό στην αναπαραγωγή αναχρονιστικών τάσεων και αντιλήψεων για τα δύο αυτά ζητήματα. Επιπλέον, η γενικευμένη απουσία των σχετικών πληροφοριών θα μπορούσε να δημιουργήσει την εικόνα πως οι διακρίσεις ενάντια στους ανάπηρους και όσους ανήκουν σε κάποια ευπαθή ομάδα δεν αποτελούν σημαντικό κοινωνικό φαινόμενο, δημιουργώντας την αντίληψη μιας κακώς εννοούμενης ''κανονικότητας'', η οποία μόνο ως προσβολή θα μπορούσε να αποτελέσει για τους εν λόγω συνανθρώπους μας.

Συνεπώς, είναι πολύ σημαντικό οι συγγραφείς των σχολικών βιβλίων κατά τη συγγραφή τους να περιλαμβάνουν σε αυτά διάφορες διαστάσεις της αναπηρίας και των κοινωνικά ευπαθών ομάδων χωρίς να γίνονται διακρίσεις και διασφαλίζοντας ότι όλοι οι μαθητές έχουν πρόσβαση σε κείμενα (και εικόνες) τα οποία αναφέρονται με θετικό τρόπο στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή διαφορετική καταγωγή και συμπεριφορά.

6. Μεθοδολογία της έρευνας

6.1 Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της μελέτης μας απαρτίζεται από τα εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας και τους τρεις τόμους των ανθολογίων της Λογοτεχνίας του Δημοτικού. Πιο συγκεκριμένα, επικεντρωθήκαμε σε όσα κείμενα παρουσιάζουν αναφορές στην αναπηρία και στις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες, χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου.

7. Αποτελέσματα

7.1 Η αναπηρία στα εγχειρίδια της Ε΄ & ΣΤ΄ τάξης

Στα βιβλία της Νεοελληνικής Γλώσσας των τάξεων της πέμπτης και της έκτης εντοπίστηκαν αναφορές στην αναπηρία σε δύο (2) κείμενα. Παρατίθενται στην συνέχεια:

- Ε΄ τάξη: Από τις δεκαεπτά (17) θεματικές ενότητες των τριών τευχών, καμία δεν παρουσιάζει αναφορές στην αναπηρία.
- ΣΤ΄ τάξη: Από τις δεκαεπτά (17) θεματικές ενότητες των τριών τευχών, εντοπίστηκαν αναφορές στην αναπηρία σε δύο σημεία (μια σε κείμενο και μια σε άσκηση). Πρόκειται για τα εξής:
    1) Ενότητα 16: *Μουσεία*, κείμενο: *Μουσείο αφής*, τχ. Γ΄, σσ. 63-65.
    2) Ενότητα 16: *Μουσεία*, Άσκηση 3, τχ. Γ΄, σ. 66.

Πίνακας 1: Η αναπηρία στα εγχειρίδια της Ε' & ΣΤ΄ τάξης

Κείμενο/άσκηση	Τάξη	Τεύχος	Αναπηρία	Σελίδα/ες	Συγγραφέας
Μουσείο αφής	ΣΤ	Γ΄	Αισθητηριακή αναπηρία (τύφλωση)	63-65	-
Άσκηση 3	ΣΤ	Γ΄	Αισθητηριακή αναπηρία (τύφλωση)	66	-

7.1.1 Οι κοινωνικά ευπαθείς ομάδες στα εγχειρίδια της Ε΄ & ΣΤ΄ τάξης

Στα εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας, εντοπίστηκαν οκτώ (8) αναφορές σε κοινωνικά ευπαθείς ομάδες. Παρατίθενται στη συνέχεια ανά τάξη:

- Ε΄ τάξη: Από τις δεκαέξι (16) θεματικές ενότητες των τριών τευχών, παρουσιάζονται δύο (2) αναφορές σε κοινωνικά ευπαθή ομάδα στα αντίστοιχα κείμενα. Πρόκειται για τα εξής:
  1) Ενότητα 6: *Οι φίλοι μας, οι φίλες μας*, κείμενο: *Ιστορίες με φίλους*, συγγραφέας: Ελένη Κατσαμά, τχ. Α΄, σσ. 77-78.
  2) Ενότητα 8: *Χριστούγεννα*, κείμενο: *Χριστουγεννιάτικο δώρο*, συγγραφέας: Κ. Τζαμαλή, τχ. Β΄, σ. 24.
- ΣΤ΄ τάξη: Από τις δεκαεπτά (17) θεματικές ενότητες των τριών τευχών, παρουσιάζονται αναφορές σε κοινωνικά ευπαθή ομάδα σε δύο (2) κείμενα και εννιά (9) ασκήσεις. Πρόκειται για τις εξής:
  1) Ενότητα 6: *Η ζωή σε άλλους τόπους*, άσκηση 6, τχ. Α΄, σ. 85.
  2) Ενότητα 6: *Η ζωή σε άλλους τόπους*, κείμενο: *Αιολική γη*, συγγραφέας: Ηλίας Βενέζης, τχ. Α΄, σ. 86.
  3) Ενότητα 6: *Η ζωή σε άλλους τόπους*, άσκηση 2, τχ. Α΄, σ. 87.
  4) Ενότητα 6: *Η ζωή σε άλλους τόπους*, άσκηση 3, τχ. Α΄, σ. 87.
  5) Ενότητα 6: *Η ζωή σε άλλους τόπους*, άσκηση 4, τχ. Α΄, σ. 87.
  6) Ενότητα 6: *Η ζωή σε άλλους τόπους*, άσκηση 5, τχ. Α΄, σ. 87.

Πίνακας 2: Οι κοινωνικά ευπαθείς ομάδες στα εγχειρίδια της Ε΄ &ΣΤ΄ τάξης

Κείμενο/άσκηση	Τάξη	Τεύχος	Ευπαθής ομάδα	Σελίδα/ες	Συγγραφέας
Ιστορίες με φίλους	Ε΄	Α΄	Ρομά	77-78	Ελένη Κατσαμά
Χριστουγεννιάτικο δώρο	Ε΄	Β΄	Πρόσφυγας	24	Κ. Τζαμαλή
Άσκηση 6	ΣΤ΄	Α΄	Πρόσφυγας	85	-
Αιολική γη	ΣΤ΄	Α΄	Πρόσφυγας	86	Ηλίας Βενέζης
Άσκηση 2	ΣΤ΄	Α΄	Πρόσφυγας	87	-
Άσκηση 3	ΣΤ΄	Α΄	Πρόσφυγας	87	-
Άσκηση 4	ΣΤ΄	Α΄	Πρόσφυγας	87	-
Άσκηση 5	ΣΤ΄	Α΄	Πρόσφυγας	87	-

7.1.2 Η αναπηρία στα ανθολόγια λογοτεχνίας της Ε΄ & ΣΤ΄ τάξης

- Ε΄ & ΣΤ΄ τάξη: Στον εν λόγω τόμο εντοπίστηκαν τρείς (3) αναφορές στην αναπηρία. Παρατίθενται στη συνέχεια:
  1) Ενότητα 2: *Κοινωνική ζωή*, κείμενο: *Ο Θωμάς* (πεζό), συγγραφέας: Λίτσα Ψαραύτη, τχ. Γ΄, σσ. 69-73.
  2) Ενότητα 4: *Σχολείο και παιδί*, κείμενο: *Η Βαγγελίτσα*(πεζό), συγγραφέας: Έλλη Αλεξίου, τχ. Γ΄,σσ. 105-107.
  3) Ενότητα 4: *Σχολείο και παιδί*, κείμενο:*Ένα σακί μαλλιά* (πεζό), συγγραφέας: Παντελής Κολιότσος, τχ. Γ΄, σσ. 112-114.

Πίνακας 3: Η αναπηρία στο ανθολόγιο της Ε΄ &ΣΤ΄ τάξης

Κείμενο/ποίημα	Τάξη	Αναπηρία	Σελίδα/ες	Συγγραφέας
***Ο Θωμάς* (πεζό)**	Ε΄- ΣΤ΄	Νοητική αναπηρία	69-73	Λίτσα Ψαραύτη
***Η Βαγγελίτσα* (πεζό)**	Ε΄- ΣΤ΄	Νοητική αναπηρία	105-107	Έλλη Αλεξίου
***Ένα σακί μαλλιά* (πεζό)**	Ε΄- ΣΤ΄	Χρόνιο νόσημα	112-114	Παντελής Κολιότσος

7.1.3 Οι κοινωνικά ευπαθείς ομάδες στα ανθολόγια Λογοτεχνίας της Ε΄ & ΣΤ΄ τάξης

Στα ανθολόγια της Λογοτεχνίας, εντοπίστηκαν τέσσερις (4) αναφορές στις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες. Οι τρεις (3) βρίσκονται σε κείμενα, ενώ μια (1) σε ποίημα. Παρατίθενται στη συνέχεια ανά τάξη:

- Ε΄ & ΣΤ΄ τάξη: Από τις έντεκα (11) θεματικές ενότητες του ανθολογίου, βρέθηκαν τέσσερις (4) αναφορές σε κοινωνικά ευπαθείς ομάδες σε τρία κείμενα και ένα ποίημα. Πρόκειται για τις εξής:
  1) Ενότητα 5: *Τα παιδικά χρόνια*, κείμενο: *Η καρδούλα*, συγγραφέας: Σοφία Ι. Φίλντιση, σσ. 136-138.
  2) Ενότητα 6: *Ανθρώπινοι χαρακτήρες*, ποίημα: *Η καλόγρια η τσιγγάνα*, συγγραφέας: Φεντερίκο Γκαρσία Λόρκα, σ. 153.
  3) Ενότητα 8: *Γεγονότα από την ελληνική Ιστορία*, κείμενο: *Οι πρόσφυγες*, συγγραφέας: Διδώ Σωτηρίου, σσ. 206-210.
  4) Ενότητα 10: *Ειρήνη και φιλία*, κείμενο: *Οι φίλοι μας οι τσιγγάνοι*, συγγραφέας: Ελένη Σαραντίνη, σσ. 256-258.

Πίνακας 4: Οι κοινωνικά ευπαθείς ομάδες στα ανθολόγια

Κείμενο/ποίημα	**Τάξη**	**Ευπαθής ομάδα**	**Σελίδα/ες**	**Συγγραφέας**
***Η καρδούλα* (πεζό)**	Ε΄- ΣΤ΄	Ρομά	136-138	Σοφία Ι. Φίλντιση
***Η καλόγρια η τσιγγάνα* (ποίημα)**	Ε΄- ΣΤ΄	Ρομά	153	Φεντερίκο Γκαρσία Λόρκα
***Οι πρόσφυγες* (πεζό)**	Ε΄- ΣΤ΄	Πρόσφυγας	206-210	Διδώ Σωτηρίου
Οι φίλοι μας οι τσιγγάνοι (πεζό)	Ε΄- ΣΤ	Ρομά	256-258	Ελένη Σαραντίνη

8. Συμπεράσματα—Συζήτηση

Η καταγραφή των αναφορών σχετικά με την αναπηρία και τις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες στα κείμενα των εγχειριδίων του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας, στα τετράδια εργασιών του συγκεκριμένου μαθήματος και στα ανθολόγια Λογοτεχνίας του Δημοτικού οδήγησε στην εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως έναυσμα για περαιτέρω ερευνητικές προσπάθειες, αλλά και την αναμόχλευση των συζητήσεων επί του επιστημονικού αυτού πεδίου το οποίο βρίσκεται σε συνεχή εξέλιξη.

Τα ευρήματά μας για την ανεπαρκή παρουσία αναφορών, οι οποίες σχετίζονται με την αναπηρία στα κείμενα, συμφωνούν μερικές από τις λιγοστές εγχώριες σχετικές ερευνητικές εργασίες. Τα πορίσματα των πρώτων μελετών συγκλίνουν σε μια σειρά από επισημάνσεις οι οποίες αφορούν το ποσοστό εμφάνισης της αναπηρίας στα σχολικά εγχειρίδια και τα τετράδια εργασίας του μαθήματος της Νεοελληνικής

Γλώσσας, καθώς και στα ανθολόγια Λογοτεχνίας. Επιπλέον, η σύμπλευση αυτή επεκτείνεται και στα είδη της αναπηρίας τα οποία αποτυπώνονται στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό. Πιο συγκεκριμένα, στα συμπεράσματα των ερευνών των Γκαντόλια κ.ά. (2023), της Τσομπάνου (2018) και της Τσιμπιδάκη (2015), οι οποίες αφορούν τα εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας και τα ανθολόγια Λογοτεχνίας αντίστοιχα, επισημαίνεται το χαμηλό ποσοστό των αναφορών για την αναπηρία στα κείμενα, ενώ και οι τρεις μελέτες καταλήγουν στην αποτύπωση των ίδιων τύπων αναπηρίας σε αυτά.

Το κύριο θέμα το οποίο προκύπτει από την παρούσα έρευνα είναι το ευδιάκριτο κενό που υπάρχει στα σχολικά εγχειρίδια σχετικά με τις γραπτές αναφορές για την αναπηρία. Οι μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης δεν ενημερώνονται επαρκώς για την αναπηρία, με αποτέλεσμα να μην καλλιεργείται σε ικανοποιητικό βαθμό η κατανόηση της διαφορετικότητας και η κινητοποίηση της ενσυναίσθησης απέναντι σε μαθητές με αναπηρία, να συντηρούνται τα κοινωνικά στερεότυπα που συνοδεύουν την αναπηρία, ενώ σοβαρό είναι και το ενδεχόμενο της υποτίμησης της κατάστασης της αναπηρίας στο γενικότερο κοινωνικό πλαίσιο, με σημαντικές μελλοντικές επιπτώσεις ως προς την αντιμετώπιση των ανάπηρων συμπολιτών τους (Shaffer & Shevitz 2001).

Ως προς τις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες στις τελευταίες τάξεις, παρατηρούμε την πρόθεση για τη διεύρυνση των αναφορών, οι οποίες αναφέρονται σε αυτές, με τρόπο ο οποίος ενημερώνει τον αναγνώστη για τις ιδιαιτερότητες και τα χαρακτηριστικά των πληθυσμών αυτών. Αυτή η πρακτική οδηγεί τους μικρούς μαθητές στη δημιουργία γνώμης για τους διαφόρους τύπους των κοινωνικά ευπαθών ομάδων, τις οποίες — ειδικά τα παιδιά τα οποία διαμένουν σε αστικά κέντρα— συναντούν καθημερινά στη σχολική και τη γενικότερη κοινωνική τους αλληλεπίδραση.

Ωστόσο, η αποτύπωση των κοινωνικά ευπαθών ομάδων δεν κρίνεται ικανοποιητική αριθμητικά. Παρά τις κατατοπιστικές αναφορές, οι οποίες αφορούν τις ομάδες αυτές, η ποσοτικά μειωμένη παρουσία τους στις σελίδες των συγκεκριμένων σχολικών εγχειριδίων αποτελεί τροχοπέδη για την πιο αποτελεσματική, εύληπτη και σύντομη κατανόηση των κοινωνικά ευπαθών εν συνόλω από τους μαθητές του Δημοτικού.

9. Ερευνητικοί περιορισμοί

Στους περιορισμούς της έρευνας μας πρέπει να αναφέρουμε πως τα ερευνητικά μας ενδιαφέροντα περιορίστηκαν στο υλικό των εγχειριδίων της γενικής αγωγής. Επίσης, δεν πραγματοποιήθηκε κάποιου είδους συνέντευξη ή η χορήγηση κάποιου ερωτηματολογίου σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τις απόψεις τους για την αναπηρία και τις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες στα σχολικά εγχειρίδια, ενώ δεν διεξήχθη δια ζώσης παρακολούθηση κάποιων διδακτικών ωρών στα Δημοτικά σχολεία για να διαπιστωθεί εάν και με ποιο τρόπο οι εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν και αναφέρουν το θέμα της αναπηρίας και των κοινωνικά ευπαθών ομάδων στους μαθητές τους.

Βιβλιογραφία

Αγγελοπούλου, Β. (2017). *Αναπαραστάσεις της αναπηρίας στα σχολικά εγχειρίδια της γλωσσικής διδασκαλίας στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.* (Αδημ.) Διπλωματική εργασία. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας - Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών.

Γκαντόλιας, Β., Μπέτσιου, Μ., Στεφάνου, Ε.& Σούλης, Σ. Γ. (2023). Η απεικόνιση της αναπηρίας στα σχολικά εγχειρίδια της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο Σ. Γ. Σούλης & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου «Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Σύγχρονες προκλήσεις και προβληματισμοί»,* Τομ. Α΄ (σ. 401-413). Ιωάννινα: Gutenberg.

Κουσιάππας, Α. (2006). *Τα σχολικά βιβλία δημοτικού της Κύπρου και τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Πρακτικά 9ουΣυνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*(σ.726-727).Κύπρος.

Μπονίδης, Κ. Θ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Νικολάου, Σ. Μ. (2009). *Κοινωνικοποίηση και σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Σαφούρη, Ν. Β. (2011). *Η εικόνα των αναπήρων στα σχολικά εγχειρίδια.*(Αδημ.) Διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης - Τμήμα Θεολογίας.

Shaffer, S. & Shevitz, L. (2001). She bakes and he builds: Gender bias in the curriculum. In H. Rouse & M. Wehmeyer (Eds.), *Double jeopardy: Addressing gender in special education* (pp. 115-132). Albany, NY: State University of New York Press.

Τσιμπιδάκη, Α.(2015). Η απεικόνιση του χαρακτήρα με αναπηρία στα ανθολόγια δημοτικού. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Κοινωνική Παιδαγωγική, Διαπολιτισμικότητα, Συμβουλευτική και Ειδική Αγωγή - 20ο Διεθνές Συνέδριο (*σ. 383-396). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Τσομπάνου, Ο. (2018). *Αναπαραστάσεις της αναπηρίας στα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Κομοτηνή: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης - Τμήμα Ελληνικής Φιλολογίας.

Ιστοσελίδες

https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1137&langId=el

Η γονική εμπλοκή στη λήψη σχολικών και εκπαιδευτικών αποφάσεων για μαθητές/τριες με αναπηρία: Διερεύνηση των παραγόντων που προωθούν ή παρεμποδίζουν τη γονική συμμετοχή στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

Ευαγγελία Σιατήρα
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, pel100048@uoi.gr

Περίληψη

Η εμπλοκή της γονέων σε εκπαιδευτικές και σχολικές αποφάσεις που αφορούν τα παιδιά τους, έχει διαπιστωθεί ότι αποτελεί μια θετική πρακτική για την αποτελεσματική επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων και την κοινωνική - συναισθηματική ευημερία των μαθητών/τριών. Ιδιαίτερα στην περίπτωση των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ), η γονική συμμετοχή φαίνεται να διαδραματίζει έναν αξιοσημείωτο ρόλο στην υποστήριξη της ένταξης των μαθητών/τριών με αναπηρία καθώς και την επίτευξη των μαθησιακών στόχων που ορίζονται από το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό. Ωστόσο, λιγοστές ελληνικές έρευνες που έχουν μελετήσει τη σχέση των γονέων μαθητών/τριων με αναπηρία με τις ΣΜΕΑΕ, ανέδειξαν μια αναποτελεσματική σχέση μεταξύ τους. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, πραγματοποιήθηκε μια έρευνα για τη διερεύνηση των σχέσεων οικογένειας και ειδικού σχολείου, μέρος της οποίας θα παρουσιαστεί στο παρόν άρθρο. Οι γονείς κατέδειξαν αρκετούς παράγοντες που παρεμποδίζουν τη συμμετοχή τους στην λήψη αποφάσεων. Ωστόσο, στην περίπτωση της γονικής εμπλοκής στις ΣΜΕΑΕ προκύπτει μια ιδιάζουσα σχέση μεταξύ οικογένειας και σχολείου που χρήζει περαιτέρω έρευνας και προσοχής.

Λέξεις-κλειδιά: Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, αναπηρία, σχολική λήψη αποφάσεων, γονική εμπλοκή, γονική συμμετοχή

0. Εισαγωγή

Η συμβολή της οικογένειας στην λήψη αποφάσεων του σχολείου προέκυψε πιο έντονα ως προβληματισμός τις τελευταίες δεκαετίες. Μάλιστα, ο βαθμός στον οποίο δίνεται η ελευθερία και η εξουσιοδότηση στους γονείς να παρεμβαίνουν και να συνδιαμορφώνουν μαζί με το σχολείο σε διαδικασίες διοικητικές και μαθησιακές

ερευνάται με ιδιαίτερο ενδιαφέρον από την διεθνή επιστημονική κοινότητα και αποτελεί ένα σημαντικό επιστημονικό πεδίο. Στην Ελλάδα τα δεδομένα που έχουν αντληθεί μέχρι και σήμερα αναφέρουν θετικές επιδράσεις στους/στις μαθητές/τριες των οποίων οι οικογένειες παρεμβαίνουν στην εκπαίδευση τους (Koutrouba, Antonopoulou, Tsitsas & Zenakou 2009· Anastasiou & Papagianni 2020). Την ίδια στιγμή όμως, στις περισσότερες των περιπτώσεων η επικοινωνία και οι σχέσεις συνεργασίας των γονέων με τα ελληνικά σχολικά ιδρύματα προβάλλονται ως αναποτελεσματικές (Koutrouba, Antonopoulou & Babalis 2011) . Αυτές οι αντιφάσεις περιγράφουν με έναν τρόπο το πλήθος των συνιστώσεων που περιβάλλουν τον όρο της «γονεϊκής εμπλοκής». Η συμμετοχή του γονέα στο σχολείο και την εκπαίδευση του παιδιού του, πέρα από την εκπαιδευτική πολιτική που ορίζει τους βασικούς άξονες δράσης της επηρεάζεται και από έναν εξαιρετικά μεγάλο αριθμό ενδοσχολικών, εξωσχολικών και ατομικών παραγόντων (Munn 1993). Όπως φαίνεται από την σχετική ελληνική βιβλιογραφία, οι γονείς συχνά αναφέρουν προβλήματα στην επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς στη Τυπική Εκπαίδευση (Mavropalias, Alevriadou & Rachanioti 2021). Παράλληλα, οικογένειες από διαφορετικά πολιτισμικά, γλωσσικά, κοινωνικά και οικονομικά περιβάλλοντα αντιμετωπίζουν επιπρόσθετα εμπόδια στην επαφή τους με το σχολείο. Η πρόσβαση στα δεδομένα που αφορούν οικογένειες με τα παραπάνω κριτήρια, ανέδειξε την απουσία ενός διαύλου επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων σε συνδυασμό με την μη αποδοχή τους από την ευρύτερη σχολική και τοπική κοινότητα και σκιαγραφεί μια ευρύτερη εικόνα μικρής διαπολιτισμικής ευαισθησίας και ετοιμότητας των εκπαιδευτικών, του σχολείου και της κοινότητας ως προς αυτές τις οικογένειες (Strataki & Petrogiannis 2021).

Τα παραπάνω τείνουν να χαρακτηρίζουν και τις σχέσεις που διαμορφώνονται ανάμεσα στις οικογένειες παιδιών με αναπηρία και τις ΣΜΕΑΕ. Από ελληνικά δεδομένα, οι γονείς μαθητών/τριών με αναπηρία περιγράφουν την αλληλεπίδραση με το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό στις ΣΜΕΑΕ ως δυσλειτουργική (Soulis 2008). Άλλωστε, η ιστορική διαδρομή της Ειδικής Παιδαγωγικής στην Ελλάδα πέρασε μέσα από διάφορες περιόδους αμφισβήτησης της γονικής εμπλοκής για να φτάσει στη σημερινή αναγνώριση της σπουδαιότητας της. Ακόμη όμως, δεν έχουν παρέλθει ολοκληρωτικά προηγούμενες αντιλήψεις και στάσεις που υιοθετεί το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό απέναντι στους γονείς παιδιών με αναπηρία (Syriopoulou-delli 2010). Όπως επισημαίνουν αρκετοί ερευνητές, τόσο οι γονείς όσο και οι

εκπαιδευτικοί παιδιών με αναπηρία θα μπορούσαν να επωφεληθούν από την αλληλεπίδραση και την «κατάλληλη» εκπαίδευση σχετικά με την καθίδρυση μιας επιτυχημένης συνεργασίας μεταξύ τους (Liasidou & Hadjiyiannakou 2019). Ακόμη όμως, απουσιάζουν σχετικές έρευνες για την βαθύτερη και ευρύτερη μελέτη στην χαρτογράφηση των ιεραρχιών, των διαδικασιών και της ισορροπίας της εξουσίας ανάμεσα στην οικογένεια και τις ΣΜΕΑΕ. Υπάρχουν έτσι αρκετές προκλήσεις στην χάραξη μιας αποτελεσματικής εκπαιδευτικής πολιτικής για τον τρόπο συμμετοχής των γονέων στις ΣΜΕΑΕ και την ανάδειξη βέλτιστων πρακτικών για την ουσιαστική επικοινωνία του σχολείου με την οικογένεια.

1. Τύποι εμπλοκής του γονικού 'υποκειμένου'

Η οικογένεια ως σύστημα αποτελείται από μέλη με διαφορετικά ατομικά χαρακτηριστικά. Έτσι, κάθε ένα από αυτά φέρει ένα σύνθετο φορτίο υπερπροσδιορισμού, της σύγκλισης ιδεολογικών, οικονομικών, ιστορικών και άλλων παραγόντων (Spivak 1982). Υπό αυτή τη πεποίθηση, η μελέτη της γονικής εμπλοκής θέτει τον γονέα ως το κύριο υποκείμενο αναφοράς και προσδιορισμού. Ανά καιρούς σχεδιάστηκαν διάφορα μοντέλα που επιχείρησαν να προσεγγίσουν είτε μεμονωμένα το γονικό «υποκείμενο», είτε ευρύτερα τα όρια επιρροής της οικογένειας σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον για το άτομο. Συγκεκριμένα, τέσσερα σύγχρονα θεωρητικά μοντέλα αναπτύχθηκαν ώστε να αποτυπώσουν τις σχέσεις επικοινωνίας ανάμεσα στα διάφορα δίκτυα (πχ οικογένεια, σχολείο, τοπική κοινότητα) συνύπαρξης της ατομικότητας:

Α. Το Βιο-οικοσυστημικό μοντέλο που προτάθηκε από τον Urie Bronfenbrenner. Βάση του μοντέλου αυτού υπήρξε η πεποίθηση ότι το άτομο εξελίσσεται μέσα σε διαφορετικά συστήματα που αποκτούν μεταξύ τους σχέσεις αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης. Η οικογένεια, το σχολείο και η κοινότητα αποτελούν μικροσυστήματα που ασκούν άμεση και έντονη επιρροή στο άτομο καθώς και σε όλα τα επίπεδα στα οποία το άτομο συμμετέχει και δομεί το περιβάλλον του (Μυλωνάκου-Κεκέ 2019).

Β. Το μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της Epstein. Το μοντέλο υποστηρίζει ότι το άτομο μαθαίνει και εξελίσσεται μέσα σε τρία ευρύτερα περιβάλλοντα. Σε αυτά ανήκουν το σχολείο, η οικογένεια και η κοινότητα. Κάθε ένα από τα περιβάλλοντα παρόλο που σε κάποιους τομείς λειτουργούν ξεχωριστά, εντούτοις σε κάποιους άλλους τομείς μπορούν να οργανωθούν ώστε να λειτουργούν

από κοινού και να ωφελούν σημαντικά την μάθηση και την κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη του/της μαθητή/τριας. Η Epstein και οι συνεργάτες της προχώρησαν συμπληρωματικά σε μια τυπολογία της γονικής εμπλοκής, εμπλουτίζοντας κάθε μία από αυτές με αντίστοιχες δραστηριότητες που θα την ενισχύουν (Μυλωνάκου-Κεκέ 2019).

Γ. Το μοντέλο των σχέσεων οικογένειας-σχολείου των Ryan και Adams. Σε αυτή την περίπτωση μελετήθηκαν σε βάθος οι παράμετροι που επηρεάζουν την επικοινωνία μεταξύ οικογένειας και σχολείου και ο τρόπος με τον οποίο αυτές συνδέονται και αλληλεπιδρούν. Το μοντέλο αυτό, εστιάζει στην υπόθεση ότι το περιβάλλον και τα μέλη της οικογένειας επηρεάζουν σε διαφορετικό βαθμό και με αμφίδρομη σχέση το άτομο και την εξέλιξη του (Μυλωνάκου-Κεκέ 2019).

Δ. Το μοντέλο των Hoover-Dempsey και Sandler. Αυτό το μοντέλο αναζήτησε μια βαθύτερη κατανόηση για τους λόγους που κινητοποιούν τους γονείς ή τον γονέα να εμπλακεί στην εκπαίδευση του παιδιού του/τους. Σε αυτά αναγνώρισαν πέντε επίπεδα: Τα κίνητρα-το πλαίσιο ζωής των γονέων, τις αντιλήψεις των γονέων για τους μηχανισμούς της γονικής εμπλοκής, τις αντιλήψεις των παιδιών για τους μηχανισμούς της γονικής εμπλοκής, τις ιδιότητες των μαθητών/τριών που οδηγούν σε καλύτερες επιδόσεις και τις επιδόσεις των μαθητών/τριών (Μυλωνάκου-Κεκέ 2019).

Αξίζει να σημειωθεί ότι εξίσου σημαντική συμβολή στην μελέτη της γονικής εμπλοκής κατέχει και η ερευνητική εργασία της Carol Vincent (2000), που εστίασε στις θέσεις που κατέχουν τα γονικά «υποκείμενα» σύμφωνα με γονική συμπεριφορά και τη σχέση που αναπτύσσεται με τους άλλους γονείς και με τους εκπαιδευτικούς (βλ. πίνακα 1).

Πίνακας 1: Τοποθέτηση γονεϊκού υποκειμένου (Carol Vincent, 2000)

ΡΟΛΟΣ ΓΟΝΕΑ	Υποστηρικτής/Συνεργάτης	Καταναλωτής	Συμμετέχων (Ενεργος πολίτης)	Ανεξάρτητος
ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΙ	Συμμετέχει στο πρόγραμμα του μαθήματος	Επιλέγει το σχολείο επιθυμίας του με κριτήρια «ποιότητας»	Συμμετέχει ενεργά σε διοικητικά και εκπαιδευτικά θέματα του σχολείου	Συμμετέχει σε ελάχιστο βαθμό και έχει τη μικρότερη δυνατή επικοινωνία με το σχολείο
	Παρευρίσκεται σε εκπαιδευτικές ημερίδες του σχολείου	Του παρέχεται ανοιχτή εγγραφή	Θεσμοθετημένες ομάδες και συλλογικότητες γονέων	
	Συμβάλλει οργανωτικά σε κοινωνικές δράσεις και άλλες εκδηλώσεις του σχολείου	Λήψη πληροφοριών σύμφωνα με τις κυβερνητικές κατευθυντήριες γραμμές	συμμετοχή σε τοπικές/εθνικές εκπαιδευτικές ομάδες και οργανώσεις	

Η αξία της παραπάνω τυπολογίας έγκειται στο γεγονός ότι λαμβάνει υπόψη τις παραμέτρους που επηρεάζουν τη γονεϊκή συμμετοχή και εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο το γονεϊκό «υποκείμενο» διαμορφώνεται και συμμετέχει στην εκπαίδευση του παιδιού του, επιφορτισμένο με καθένα από τα επί μέρους στοιχεία και τους συντελεστές που προσδιορίζουν. Επιπρόσθετα, αναγνωρίζει την γονεϊκή εμπλοκή ως εξαρτημένη από δύο σύνολα μεταβλητών. Τον βαθμό κτήσης κοινωνικού, πολιτισμικού και υλικού κεφαλαίου από τον μεμονωμένο γονέα και έπειτα την άποψη του σχολείου για τις πτυχές της εκπαίδευσης των παιδιών τους με τις οποίες θα πρέπει να ασχολούνται οι γονείς (Vincent 2000, 3-20).

3. Στόχοι-υποθέσεις

Στα πλαίσια των παραπάνω, διεξήχθη ποσοτική έρευνα σε γονείς παιδιών με αναπηρία τα οποία φοιτούν σε ΣΜΕΑΕ για τη διερεύνηση των σχέσεων τους με το σχολείο. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια διπλωματικής εργασίας και επιχειρήθηκε να εξαχθούν οι τάσεις των γονέων για τον βαθμό της γονικής εμπλοκής τους με τις ΣΜΕΑΕ και των κοινωνικών επιδράσεων στον/στο/στη μαθητή/τρια. Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται ένα μικρό μέρος της συνολικής έρευνας. Ειδικότερα, εδώ, διερευνώνται ποσοτικά κάποιοι από τους παράγοντες που αποτελούν σημείο αποκλεισμού ή αποδοχής των γονέων στην συμμετοχή τους στο Ειδικό σχολείο. Στόχος ήταν να αναδειχθούν: α) οι παράγοντες αποκλεισμού των γονέων από την εμπλοκή τους στις ΣΜΕΑΕ, β) οι τάσεις των γονέων ως προς την συμμετοχή τους στις ΣΜΕΑΕ.

Από την βιβλιογραφία προκύπτει ένα πλήθος παραγόντων που επιδρούν στην γονεϊκή συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων του σχολείου. Πολλές έρευνες

επισημαίνουν τον σημαντικό ρόλο που κατέχει η εκπαιδευτική νομοθεσία η οποία ορίζει σε ένα βαθμό τον τρόπο συμμετοχής των γονέων (Liasidou & Symeou 2016). Στην Ελλάδα οι νομοθετικές αλλαγές στην εκπαίδευση στα μέσα του 1980 επέτρεπαν την επίσημη ύπαρξη Ενώσεων Γονέων (Ε.Γ. επίσημη ονομασία: «Σύλλογοι Γονέων και Κηδεμόνων») σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης. Ο γενικός στόχος των Ε.Γ είναι η συνεργασία με το σχολείο για την παροχή μιας πιο «ποιοτικής» εκπαίδευσης για το παιδί και την ενίσχυση ενός θετικού σχολικού κλίματος για όλους τους/τις μαθητές/τριες (Σαΐτη & Σαΐτης 2022). Ωστόσο όπως επισημαίνει η C.Vincent (2000), το εγχείρημα δημιουργίας ενός συλλογικού οργάνου έκφρασης των γονέων συχνά περιθωριοποιείται κάτω από το καταναλωτικό μοντέλο (όπως αυτό περιγράφεται στον Πίνακα 1) και η «φωνή» του γονέα περιορίζεται σε πιο πρακτικούς τομείς σύμπραξης με το σχολείο (π.χ εκδηλώσεις για τη συλλογή χρημάτων για υλικοτεχνικά ζητήματα του σχολείου, σεμινάρια και ημερίδες για γονεις κ.τ.λ). Ως επιστέγασμα αυτού, η παραμονή της ελληνικής εκπαίδευσης σε ένα γραφειοκρατικού τυπου μοντέλο στο οποίο το κράτος επιλέγει μια διαχειριστική αυτονομία αλλά κρατά τον ιδεολογικό έλεγχο μέσω της στοχοθεσίας και της αξιολόγησης του παιδαγωγικού έργου, δυσκολεύει ακόμη περισσότερο την εμπλοκή των γονέων μέσω της Ε.Γ στην συνδιαμόρφωση αλλαγών που αφορούν τη σχολική μονάδα (Μούτσιος 2001). Όσον αφορά στους γονείς μαθητών/τριων με αναπηρία που φοιτούν σε ΣΜΕΑΕ, η πλειοψηφία των ερευνών αναδεικνύουν το φύλο, την κοινωνική θέση και το μορφωτικό επίπεδο ως σημαντικούς συντελεστές για τον τρόπο συμμετοχής τους σε εκπαιδευτικές αποφάσεις του παιδιού τους και στην επικοινωνία με τα μέλη του σχολείου όπως το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό και η Διεύθυνση (Soulis 2008· Mavropalias, Alevriadou & Rachanioti 2021). Σύμφωνα με τις πηγές, σημειώνονται χαμηλά ποσοστά συμμετοχής των πατεράδων στην επικοινωνία με το σχολείο ενώ ένα χαμηλό μορφωτικό επίπεδο σε γονείς θεωρείται πιθανό αίτιο μικρής επαφής με το σχολείο. Επιπρόσθετα στις πηγές εντοπίζονται δύο ακόμη παράγοντες: α) η άποψη του Ε.Ε.Π απέναντι στους γονείς παιδιών με αναπηρία, β) η στάση της διεύθυνσης για την συμμετοχή των γονέων στο σχολείο και την επικοινωνία τους με το σχολείο (Lazaridou & Gravani-Kassida 2015). Στην πλειοψηφία τους ο έρευνες αναδείκνυαν σχέσεις συνεργασίας της οικογένειας με το σχολείο(Soulis 2008· Anastasiou & Papagianni 2020).

Στα πλαίσια των προαναφερθέντων διαμορφώθηκαν οι εξής υποθέσεις :

1. Οι μητέρες που θα ανταποκρίνονταν στην έρευνα ενδέχεται να είναι περισσότερες σε αριθμό από τους πατέρες (Υπόθεση 1),

2. Η εμπλοκή των γονέων στις ΣΜΕΑΕ ενδέχεται να περιορίζεται σε πιο πρακτικούς τομείς του σχολείου (Υπόθεση 2)

3. Οι γονείς αναμένεται να έχουν μη αποτελεσματικές σχέσεις συνεργασίας με το Ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό (Υπόθεση 3)

4. Μέθοδος

4.1 Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν οι γονείς παιδιών με αναπηρία που φοιτούν σε ΣΜΕΑΕ. Οι γονείς ενημερώθηκαν για την διεξαγωγή της έρευνας από την διεύθυνση κάθε ΣΜΕΑΕ, από τον Σύλλογο γονέων και Κηδεμόνων του κάθε σχολείου και από Σωματεία γονέων παιδιών με αναπηρία των τοπικών κοινοτήτων. Στην έρευνα συμμετείχαν τελικά 57 γονείς οι οποίοι εκπροσωπούν 58 παιδιά με αναπηρία. Δεν ζητήθηκε η συμμετοχή στην έρευνα και των δύο γονέων παρόλο που αυτό ήταν εφικτό σε κάποιες από τις περιπτώσεις, για να εξαχθούν συμπεράσματα και για το φύλο του γονέα που εμπλέκεται στην εκπαίδευση του παιδιού του, είτε μέσω συμμετοχής σε συλλογικά όργανα γονέων είτε μέσω αδειοδότησης του ως υπεύθυνος/η για να λαμβάνει ενημερώσεις από το σχολείο.

4.2 Εργαλείο της έρευνας

Ως ερευνητικό εργαλείο της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο. Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν μια σειρά ερωτήσεων που δομήθηκαν σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος περιείχε ερωτήσεις συλλογής δημογραφικών στοιχείων του δείγματος (φύλο, ηλικία, περιοχή σχολείου) και των παιδιών τους (φύλο, είδος αναπηρίας, βαθμίδα εκπαίδευσης). Οι ερωτήσεις του δεύτερου μέρους αποσκοπούσαν στην άντληση πληροφοριών σχετικές με την συνεργασία των συμμετεχόντων με το σχολείο, τους εκπαιδευτικούς και τους υπόλοιπους γονείς, τους τομείς που δραστηριοποιείται ο Σύλλογος γονέων και κηδεμόνων στο σχολείο τους, καθώς και το αν οι ίδιοι συμμετέχουν σε αυτόν. Παράλληλα τέθηκαν ερωτήματα σχετικά με τις απόψεις τους για διάφορα θέματα που σχετίζονται με την επικοινωνία και την επαφή που διατηρούν με το σχολείο. Σε αυτό το μέρος του ερωτηματολογίου, οι γονείς απάντησαν μέσα από μια 5βαθμη κλίμακα τύπου likert (1=Συμφωνώ απόλυτα, 2=Συμφωνώ, 3=Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4=Διαφωνώ, 5= Διαφωνώ απόλυτα).

Πίνακας 2: Φύλο γονέα δείγματος

	Συχνότητα f	Ποσοστό %
Γυναίκα	44	77,2%
Άντρας	13	22,8%
Σύνολο	57	100,0%

5.Αποτελέσματα

Οι Απαντήσεις των γονέων ελέγχθηκαν με βάση τα κριτήρια που αναδείχτηκαν από την βιβλιογραφία ώστε να ελεγχθούν οι υποθέσεις της έρευνας και να παρουσιαστεί η τάση της γονεϊκής εμπλοκής στις ΣΜΕΑΕ.

5.1 Το φύλο (Υπόθεση 1)

Οι συμμετέχοντες στην μεγάλη πλειοψηφία τους ήταν γυναίκες με τους άντρες συμμετέχοντες να φτάνουν μόλις στο 13%. Οι γυναίκες από την άλλη είχαν 44% ποσοστό συμμετοχής (βλ. πίνακα 2). Ομοίως, στην έρευνα του Σούλη (2008), που διεξήχθη σε γονείς μαθητών με αναπηρία που φοιτούν σε ΣΜΕΑΕ οι μητέρες έναντι των πατεράδων επέλεγαν πιο συχνά να επικοινωνούν με το σχολείο σε εβδομαδιαία ή 15νθήμερη βάση. Επιπροσθέτως, όπως σημειώνει η Eley (1992), η μητρική φιγούρα παραμένει ακόμη συνδεδεμένη με την καθολική «υποχρέωση» να υποστηρίζει το παιδί σε όλους τους τομείς ανάπτυξης συμπεριλαμβανομένης και της εκπαίδευσης.

5.2 Η εμπλοκή (Υπόθεση 2)

5.2.1 Εξουσιοδότηση από το σχολείο

Ως προς την στάση που διατηρεί η διεύθυνση των ΣΜΕΑΕ στην γονεϊκή εμπλοκή, οι ερωτώμενοι γονείς θεωρούν σε ένα μεγάλο ποσοστό 57,8% ότι επηρεάζει τη συμμετοχή τους στο σχολείο, ένα μικρότερο ποσοστό 24,6% διαφωνεί με αυτή την υπόθεση ενώ το 17,5% των γονέων επέλεξε να κρατήσει ουδέτερη στάση (βλ. πίνακα 3) .

Πίνακας 3. Η στάση του διευθυντή επηρεάζει την εμπλοκή του γονέα με το σχολείο;

	Συχνότητα f	Ποσοστό %
Συμφωνώ απόλυτα	17	29,8%
Συμφωνώ	16	28%
Ουδέτερη στάση	10	17,5%
Διαφωνώ	9	15,8%
Διαφωνώ απόλυτα	5	8,8%
Σύνολο	57	100,0%

Όπως προκύπτει και από παλαιότερες αντίστοιχες έρευνες, οι γονείς αντιλαμβάνονται τον ρόλο της διεύθυνσης ως ένα σημαντικό κριτήριο για μια ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ του σχολείου και την οικογένειας. Παράλληλα, η διεύθυνση συνδέεται άρρηκτα με την ενίσχυση ενός θετικού σχολικού κλίματος που ευνοεί την γονεϊκή εμπλοκή(Anastasiou & Papagianni 2020· Lazaridou & Gravani-Kassida 2015). Από την έρευνα των Povey και συνεργατών (2021), σε δείγμα 408 εκπροσώπων των συλλόγων γονέων δημοτικών και γυμνασίων της Αυστραλίας, οι γονείς σημειώνουν την σπουδαιότητα ενός θετικού και ευπρόσδεκτου σχολικού κλίματος για την δημιουργία σχέσεων επικοινωνίας και την ενθάρρυνση συμμετοχής τους σε δράσεις εθελοντισμού και σε ζητήματα που προβληματίζουν τις οικογένειες των μαθητών. Ωστόσο στην παρούσα έρευνα ένα μη αμελητέο ποσοστό των γονέων 24,6% διαφωνεί με το γεγονός ότι η στάση της διεύθυνσης μπορεί να αποβεί καθοριστική για την επαφή τους με το σχολείο.

5.2.2 Η Ένωση Γονέων και τα προσωπικά κίνητρα

Στην ερώτηση σχετικά με το αν έχει επιδράσει θετικά η ύπαρξη του Συλλόγου Γονέων στην εκδήλωση των ζητημάτων που προκύπτει με τα παιδιά τους, οι γονείς ήρθαν σε συμφωνία σε ποσοστό 68,5% με το 31,6% των γονέων να συμφωνούν απόλυτα με αυτό. Με την παραδοχή αυτή διαφώνησε μόλις το 19,3% των γονέων ενώ ένα ποσοστό 12,3% κράτησε ουδέτερη στάση (βλ. πίνακα 4).

Πίνακας 4. θετική επίδραση του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων στην επαφή με το σχολείο

	Συχνότητα f	Ποσοστό %
Συμφωνώ απόλυτα	18	31,6%
Συμφωνώ	21	36,9%
Ουδέτερη στάση	7	12,3%
Διαφωνώ	6	10,5%
Διαφωνώ απόλυτα	5	8,8%
Σύνολο	57	100,0%

Πίνακας 5. Επίλυση προβλημάτων στο σχολείο μετά από αίτημα του Σύλλογου Γονέων

	Συχνότητα f	Ποσοστό %
Ναι	27	47,4%
Όχι	11	19,3%
Ισχύει σε μικρό βαθμό	19	33,3%
Σύνολο	57	100,0%

Μάλιστα όπως προκύπτει από ερώτηση για το αν έχουν επιλύσει ζητήματα του σχολείου από αιτήματα του Συλλόγου γονέων, οι ερωτώμενοι απάντησαν θετικά σε ένα συντριπτικό ποσοστό 80,7% και αρνητικά μόλις σε ένα ποσοστό 19,3% (βλ. πίνακα 5).

Πίνακας 6. Καθοδήγηση Γονέων για ζητήματα που προκύπτουν στο σχολείο και αφορούν το παιδί

	Συχνότητα f	Ποσοστό %
Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό	29	50,9%
Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων	1	1,8%
Διεύθυνση	21	36,8%
Άλλο	6	10,5%
Σύνολο	57	100,0%

Ωστόσο, όταν στην επόμενη ερώτηση οι γονείς καλούνται να επιλέξουν με ποιον κατά την γνώμη τους θα επικοινωνούσαν ένα πρόβλημα που ίσως πρόκυπτε με το παιδί τους στο σχολείο, εκείνοι προτίμησαν σε ένα μεγάλο ποσοστό 50,9% το Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό (Ε.Ε.Π.) , σε ένα μικρότερο ποσοστό 21% την Διεύθυνση και μόλις το 1,8% επέλεξε τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων (βλ. πίνακα 6).

Πίνακας 7. Συμμετοχή σε συνεδριάσεις του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων

	Συχνότητα f	Ποσοστό %
Ναι	26	45,6%
Όχι	16	28,1%
Ισχύει σε μικρό βαθμό	15	26,3%
Σύνολο	57	100,0%

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω η συμμετοχή των γονέων σε συλλογικά όργανα συνηθώς περιθωριοποιείται κάτω από το καταναλωτικό μοντέλο και η 'φωνή' των γονέων μέσω αυτών των οργάνων παραμένει ελαχιστοποιημένη (Vincent 2000).

Παρόλα αυτά, από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ένα μεγάλο ποσοστό γονέων που συμμετέχουν στον Σύλλογο γονέων και κηδεμόνων. Συγκεκριμένα ένα ποσοστό 45,6 % των γονέων συμμετέχουν ενεργά στις συνεδριάσεις του Συλλόγου γονέων, ένα ποσοστό 26,3% συμμετέχουν πιο σπάνια ενώ ένα 28,2% δεν συμμετέχει καθόλου (βλ. πίνακα 7).

Ως προς τον τομέα των κοινωνικών δραστηριοτήτων που διοργανώνει το σχολείο, το 47,4% των γονέων του δείγματος απάντησε ότι συμπράττει σε αυτό και ο σύλλογος γονέων ενώ ένα ποσοστό 29,8% διαφώνησε με αυτή την άποψη. Το ποσοστό του 22,8% των γονέων κράτησε ουδέτερη στάση (βλ. πίνακα 8).

Πίνακας 9. Συμβολή των εξωσχολικών και ενδοσχολικών δραστηριοτήτων στην κοινωνικότητα του παιδιού

	Συχνότητα **f**	**Ποσοστό** **%**
Συμφωνώ απόλυτα	36	63,2%
Συμφωνώ	15	26,3%
Ουδέτερη στάση	3	5,4%
Διαφωνώ	1	1,8%
Διαφωνώ απόλυτα	2	3,5%
Σύνολο	57	100,0%

Τέλος, σε ερώτηση που τέθηκε στους γονείς σχετικά με το αν επηρεάζουν θετικά την κοινωνικότητα του παιδιού οι ενδοσχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες των ΣΜΕΑΕ, εκείνοι απάντησαν θετικά σε ποσοστό 89,5% ενώ μόλις το 5,3% διαφώνησε με αυτή τη παραδοχή και το 5,4% κράτησε ουδέτερη στάση (βλ. πίνακα 9).

5.2.3 Το νομοθετικό πλαίσιο

Ένας ακόμη παράγοντας που προέκυψε από την προεπισκόπηση της βιβλιογραφίας σχετίζεται με τις δυσκολίες που προκύπτουν σε σχέση με το νομοθετικό πλαίσιο στην εκπαίδευση στις ΣΜΕΑΕ και του μοντέλου εκπαιδευτικής πολιτικής που ακολουθείται στην ελληνική εκπαίδευση.

Συγκεκριμένα όταν οι ερωτώμενοι γονείς κλήθηκαν να απαντήσουν αν δυσκολεύονται στην επικοινωνία με το Ε.Ε.Π λόγω συχνών αλλαγών τους, σε ένα αξιοσημείωτο ποσοστό 56,1% συμφώνησε με αυτή τη παραδοχή ενώ ένα ποσοστό 29,8% διαφώνησε με αυτή την πρόταση. Το 14% των γονέων κράτησε μια ουδέτερη στάση (βλ. πίνακα 10).

Σε άλλη ερώτηση οι γονείς απάντησαν εάν το σχολείο τους έχει επαρκές ειδικό προσωπικό με ένα ποσοστό 22,8% να απαντά αρνητικά ενώ το υπόλοιπο 77,2% θεωρεί ότι το σχολείο είτε έχει καλύψει εν μέρη (24,6%) είτε συνολικά (52,6%) τις ανάγκες σε Ε.Ε.Π. (βλ. πίνακα 11).

Πίνακας 10. Δυσκολίες στην επικοινωνία με το Ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό λόγω συχνών αλλαγών του

	Συχνότητα **f**	**Ποσοστό** **%**
Συμφωνώ απόλυτα	15	26,3%
Συμφωνώ	17	29,8%
Ουδέτερη στάση	8	14,0%
Διαφωνώ	10	17,5%
Διαφωνώ απόλυτα	7	12,3%
Σύνολο	57	100,0%

Πίνακας 11. Υπάρχει επαρκές Ε.Ε.Π. στο σχολείο;

	Συχνότητα **f**	**Ποσοστό** **%**
Ναι	30	52,6%
Όχι	13	22,8%
Ισχύει σε μικρό βαθμό	14	24,6%
Σύνολο	57	100,0%

Ακόμη, ζητήθηκε στους γονείς να απαντήσουν εάν μια πιθανή έλλειψη Ε.Ε.Π θέτει εμπόδια στην συμμετοχή του παιδιού τους στην ΣΜΕΑΕ. Οι γονείς συμφώνησαν σε ένα ποσοστό 31,6%, το 15,8% των γονέων συμφώνησε σε μικρό βαθμό με αυτή την

υπόθεση, ενώ το ποσοστό των 26,3% γονέων δεν θεωρεί ότι προκύπτουν εμπόδια από την μη πληρότητα του σχολείου σε εκπαιδευτικό προσωπικό. Το 26,3% των γονέων επέλεξε να μην απαντήσει σε αυτή την ερώτηση (βλ. πίνακα 12).

Πίνακας 12: Εμπόδια στην συμμετοχή στο σχολείο λόγω έλλειψης Ε.Ε.Π.

	Συχνότητα **f**	**Ποσοστό** **%**
Ναι	18	31,6%
Όχι	15	26,3%
Ισχύει σε μικρό βαθμό	9	15,8%
Δεν απάντησαν	15	26,3%
Σύνολο	57	100,0%

Παρόλα αυτά, η πλειονότητα των γονέων σε ποσοστό 52,6% όταν ρωτήθηκε σε επόμενη ερώτηση για το ποιος είναι υπεύθυνος να αιτηθεί την πρόσληψη προσωπικού απάντησε ότι δεν γνωρίζει. Εν συνεχεία οι υπόλοιποι γονείς φάνηκε να διχάζονται στις απαντήσεις τους ανάμεσα στο Υπουργείο Παιδείας (24,6%) και την Διεύθυνση (21,1%). Τέλος ένα πολύ μικρό ποσοστό 1,8% επέλεξε τον Σύλλογο γονέων και κηδεμόνων (βλ. πίνακα 13).

Πίνακας 13: Ποιος αιτείται για την πρόσληψη του προσωπικού

	Συχνότητα **f**	**Ποσοστό** **%**
Υπουργείο Παιδείας	14	24,6%
Διεύθυνση	12	21,1%
Σύλλογος Διδασκόντων	1	1,8%
Δεν γνωρίζω	30	52,6
Σύνολο	57	100,0%

5.3 Σχέσεις Συνεργασίας (Υπόθεση 3)

Όσον αφορά τις σχέσεις συνεργασίας με το Ε.Ε.Π, οι περισσότεροι γονείς σε ποσοστό 63,3% απάντησε καταφατικά. Το 19,3% των γονέων σημείωσε πως δεν συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς και μόλις ένα 17,5% των γονέων κράτησαν ουδέτερη στάση (βλ. πίνακα 14).

Πίνακας 14: Συνεργασία γονέων με τους εκπαιδευτικούς

	Συχνότητα f	Ποσοστό %
Συμφωνώ απόλυτα	12	21,1%
Συμφωνώ	24	42,2%
Ουδέτερη στάση	10	17,5%
Διαφωνώ	8	14,0%
Διαφωνώ απόλυτα	3	5,3%
Σύνολο	57	100,0%

6.Συζήτηση

Όπως σημειώνεται στην ερευνητική εργασία των Koutrouba, Babalis και Antonopoulou (2011), οι σχέσεις επικοινωνίας μεταξύ οικογενειών και σχολείου μοιάζει να είναι αναποτελεσματική στην Ελλάδα παρόλο που: α) αποτελεί κοινή πεποίθηση ότι μια πετυχημένη συνεργασία μπορεί να αποβεί καθοριστική για την ακαδημαϊκή και ψυχοσυναισθηματική κατάσταση του παιδιού β) παρατηρούνται θετικές στάσεις από την πλευρά των εκπαιδευτικών στην εμπλοκή των γονέων στο σχολείο . Στις ΣΜΕΑΕ αυτό το παράδοξο εντυπώνεται με πιο έντονο τρόπο.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, η πλειονότητα των γονέων φάνηκε να έρχεται συχνά σε συνδιαμόρφωση με το σχολείο σε αποφάσεις που αφορούν δραστηριότητες εξωσχολικές (π.χ επαφή με την τοπική κοινότητα) και να επικοινωνεί σε μεγάλο βαθμό με το Ε.Ε.Π για μαθησιακά ζητήματα που αφορούν τα παιδιά τους. Λαμβάνοντας υπόψη μόνο αυτές τις παραμέτρους θα μπορούσε να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι η επικοινωνία μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας είναι πετυχημένη. Ωστόσο την ίδια στιγμή, σχετικές έρευνες που διερευνούν τη σχέση μεταξύ γονέων και ΣΜΕΑΕ σημειώνουν μη ουσιαστικές αλληλεπιδράσεις των γονέων με το Ειδικό σχολείο δηλώνοντας έτσι την απουσία της ενεργού συμμετοχής τους στις σχολικές αποφάσεις και τα σχολικά ζητήματα που αφορούν το παιδί τους (Soulis 2008· Miller, Kurth 2017). Η υπάρχουσα κατάσταση θα μπορούσε να αποδοθεί σε δύο πιθανές αιτίες.

Η πρώτη αιτία σχετίζεται με παράγοντες όπως το φύλο, η κοινωνική καταγωγή και τα προσωπικά κίνητρα του γονέα για συμμετοχή. Πολλοί ερευνητές έχουν καταδείξει το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο και την χαμηλή κτήση κοινωνικού κεφαλαίου του/των γονέα/ων ως αρνητικούς παράγοντες στην εμπλοκή στο σχολείο (Vincent 2000· Strataki & Petrogiannis 2021). Ακόμη, οι ερευνητές έχουν αναγνωρίσει ότι η ενεργό συμμετοχή της μητέρας στην εκπαίδευση του παιδιού της είναι συχνότερη σε σχέση με την συμμετοχή του πατέρα σε αυτή (Issari & Karayianni 2013· Soulis 2008). Από την παρούσα έρευνα προκύπτουν παρόμοια αποτελέσματα όσον αφορά το φύλο.

Μια δεύτερη αιτία αφορά τον βαθμό αντιπροσώπευσης μέσω μιας συλλογικής 'φωνής' του γονέα στη λήψη αποφάσεων των ΣΜΕΑΕ. Οι γονείς παιδιών με αναπηρία αντιμετωπίζουν μεγάλα ζητήματα αναγνώρισης των παιδιών τους από την κοινωνία ως ισότιμα μέλη της με ίσες ευκαιρίες επαγγελματικής και κοινωνικής ευημερίας. Ακόμη, όπως αναδεικνύει η έρευνα των Hadjiyiannakou και Ioannou (2007) , οι γονείς έρχονται αντιμέτωποι οι ίδιοι με συναισθήματα ανησυχίας και άγχους σε σχέση με τις εκπαιδευτικές προσδοκίες που αναπτύσσουν για τα παιδιά τους. Έτσι η ύπαρξη ενός συλλογικού οργάνου μέσω του οποίου μοιράζονται τις ίδιες ανησυχίες και αγωνίες με άλλους γονείς προσδίδει ισχυρά κίνητρα ώστε να συμμετέχουν και να διεκδικούν την καλύτερη δυνατή εκπαίδευση για τα παιδιά τους.. Αυτό αποτυπώνεται και στα αποτελέσματα της έρευνας καθώς οι γονείς παροτρύνονται να συμμετέχουν επειδή γνωρίζουν ότι μπορούν να ακουστούν ως ένα βαθμό από τον Σύλλογο Γονέων. Αντίθετα όμως, η πλειοψηφία των γονέων επιλέγει να επικοινωνεί τα εκπαιδευτικά και σχολικά προβλήματα που αντιμετωπίζει το παιδί τους συχνότερα με το Ε.Ε.Π και τη Διεύθυνση. Αυτό εντείνει την υπόθεση ότι η γονεϊκή εμπλοκή ακόμη και στις περιπτώσεις που η δραστηριότητα της είναι σε κάποια σχολεία υψηλή εντούτοις, ανατίθεται, καθοδηγείται και διοχετεύεται στους εκπαιδευτικούς. Έτσι η συλλογική 'φωνή' των γονέων σπάνια συγκρούεται με την λειτουργία του σχολείου σε θέματα εκπαίδευσης και περιορίζεται σε πιο πρακτικές δραστηριότητες (Vincent 2000). Με τον τρόπο αυτόν, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί καταλήγουν να αναλαμβάνουν ξεχωριστούς ρόλους στους τομείς της εκπαίδευσης του παιδιού του. Αυτό δεν αποτελεί νέο εύρημα. Σύμφωνα με τους Poulou και Matsagouras (2007), από την ποσοτική ανάλυση 581 Ελλήνων γονέων παρατήρησαν ότι οι γονείς αναλαμβάνουν άτυπα την συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη και στους εκπαιδευτικούς ανατίθενται εξ'ολοκλήρου οι «ακαδημαϊκοί» τομείς.

Πέραν αυτού όμως, καθοριστικό ρόλο στον βαθμό της αντιπροσώπευσης του γονέα διαδραματίζει η εκπαιδευτική πολιτική όπως αυτή ορίζεται στην ελληνική επικράτεια. Οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής μέχρι και σήμερα υιοθετούν το ιατρικό μοντέλο στον τρόπο με τον οποίο επιλέγουν να διαχειριστούν την συζήτηση για την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία (Liasidou & Symeou 2016). Έτσι σε ζητήματα που αφορούν την λειτουργία του σχολείου και την αξιολόγηση του έργου του επιλέγεται να ακούγεται η γνώμη των ειδικών και λαμβάνεται υπόψη με μεγάλη δυσπιστία η γνώμη της οικογένειας με παιδί με αναπηρία. Αυτό συνήθως συμβαίνει γιατί θεωρείται ότι οι προσδοκίες των γονέων με παιδί με αναπηρία υπερβαίνουν το κοινωνικά δυνατό ενώ άλλες φορές πιστεύεται ότι οι γονείς υστερούν σε γνώσεις σχετικά με τον κατάλληλο τρόπο εκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρία.

Υπό το πρίσμα αυτών, είναι αρκετά σημαντική η μελέτη του πεδίου της γονεϊκής εμπλοκής εστιασμένη σε γονείς με παιδιά που έχουν μεγάλο ρίσκο κοινωνικού αποκλεισμού. Η κατανόηση των λόγων που αποκλείονται κάποιοι γονείς από την συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων αλλά και οι τρόποι με τους οποίους αποκλείονται ίσως να μας οδηγήσει στο μέλλον στην δημιουργία ενός σχολείου για όλους/ες/α. Όπως εκφράζεται και από την διακήρυξη της «Education 2030 Framework for Action», η εξασφάλιση μιας ποιοτικής εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς και ισότιμης εκπαίδευσης και η προώθηση ευκαιριών δια βίου μάθησης για όλους δεν μπορεί να επιτευχθεί εάν δεν ικανοποιηθούν οι ανάγκες των εκτοπισμένων πληθυσμών και άλλων περιθωριοποιημένων πληθυσμών όπως τα άτομα με αναπηρία (UNESCO, 2015).

Βιβλιογραφία

Anastasiou, S. & Papagianni, A. (2020). Parents', Teachers' and Principals' Views on Parental Involvement in Secondary Education Schools in Greece. *Education Sciences,* 10(3), 69

Eley, G. (1992). *Nations, Publics, and Political Cultures: Placing Habermas in the Nineteenth Century.* MI: University of Michigan

Hadjiyiannakou, A. & Ioannou, C. (2007). Parents of disabled children: The educational system and the everyday challenges. *International Journal about Parents in Education,* 1, 145-150

Soulis, S (2008). The relationship between special education school units and families: The case of students with mental retardation. *Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Οικογένεια,* 248-272

Spivak, G.(1982). The Politics of Interpretations. *Critical Inquiry,* 9(1), 259-278

Strataki, I. & Petrogiannis, K. (2021). Greek Roma mothers' relationship with education: aspirations and expectations regarding the educational future of their children. *Contemporary Social Science,* 16(4), 480-493

Syriopoulou-Delli, C. (2010). A Historical Review of Educational Policy in Greece for Children with Pervasive Developmental Disorders, Behavioral Difficulties and Other Special Educational Needs. *Review of European Studies,* 2(1), 2-14

Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2022). *Βασικές λειτουργίες της Διοίκησης* στο Οργάνωση και Διοίκηση της εκπαίδευσης στην προσχολική και σχολική αγωγή. Αθήνα: ΚΑΤΑΓΡΑΜΜΑ

Issari, P & Karayianni, T. (2013). Greek Mothers' Narratives of the Construct of Parental Involvement. *The European Journal of Counselling Psychology,* 2(1), 17-32

Koutrouba, K., Antonopoulou, E., Tsitsas, G. & Zenakou, E. (2009). An Investigation of Greek Teachers' Views on Parental Involvement in Education. *School Psychology International,* 30(1), 311-328

Koutrouba, K., Antonopoulou, E., Babalis, T. (2011). Parental involvement in secondary education schools: the views of parents in Greece. *Educational Studies,* 37(3), 333-344

Lazaridou, A. & Gravani-Kassida, A. (2015). Involving Parents in Secondary Schools: Principals' Perspectives in Greece. *International Journal of Educational Management,* 29(1), 98-114

Liasidou, A. & Symeou, L. (2016). Neoliberal versus social justice reforms in education policy and practice: discourses, politics and disability rights in education. *Critical studies in education,* 59(2), 149-166

Liasidou, A. & Hadjiyiannakou, A. (2019). Disabling discourses and some implications for parent leadership in special education policy and practice. *European Journal of Special Needs Education,* 34(3), 342-354

Mavropalias, T., Alevriadou, A. & Rachanioti, E. (2021). Parental perspectives on inclusive education for children with intellectual disabilities in Greece. *International Journal of Developmental Disabilities,* 67(6), 397-405

Miller, A. & Kurth, J. (2017). Parents' Experiences in Educational Decision Making for Children and Youth With Disabilities. *Inclusion,* 5(3), 158-172

Munn, P. (1993). Parents and Schools: Customers, Managers or Partners. New York: Routledge

Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2019). Σχολείο, Οικογένεια και Κοινότητα: Συνεργασία, Ενδυνάμωση και Ανάπτυξη. Αθήνα: Αρμός

Μουτσιος, Σ. (2001). Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στις οικονομικά αναπτυγμένες αγγλόφωνες χώρες: Σχολική αυτονομία και εκπαιδευτική αγορά. *Παιδαγωγική επιθεώρηση,* 31, *9-32*

Poulou, M. & Matsagouras, E. (2007). School - family relations: Greek parents' perceptions of parental involvement. *International Journal about Parents in Education*, 1, 83-89

Povey et al. (2021). Principal Leadership for Parent Engagement in Disadvantaged Schools: What Qualities and Strategies Distinguish Effective Principals. New York: Springer

Unesco (2015). *Education 2030 framework for action. Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*

Vincent, C. (2000). Including parents: education, citizenship and parental agency. Philadelphia: Open University Press

Αποτελεί η αισιοδοξία παράγοντα επηρεασμού της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία;

Γελάτσορα Κωνσταντίνα Ολυμπία
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο ΠΜΣ «Ειδική και Εκπαίδευση», Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, pel100038@uoi.gr

Περίληψη

Ο επιστημονικός κλάδος της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης έχει συγκεντρώσει τα τελευταία χρόνια μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον και στον ελλαδικό χώρο. Ξεχωριστό ερευνητικό πεδίο αποτελεί η διερεύνηση της εμπλοκής των γονέων ατόμων με αναπηρία στην εκπαίδευση των παιδιών τους και η ανάδειξη των παραγόντων που συμβάλλουν στη λήψη αυτής της απόφασης. Η παρούσα εργασία επιχειρεί να διερευνήσει εάν η αισιοδοξία των γονέων σε συνάρτηση με αντίστοιχα δημογραφικά στοιχεία επηρεάζει τη συμμετοχή τους στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν εκατόν εννέα γονείς ατόμων με αναπηρία και ενενήντα έξι γονείς ατόμων δίχως αναπηρία. Ως εργαλείο έρευνας αξιοποιήθηκε ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε η θετική συσχέτιση ανάμεσα στην αισιοδοξία και στην γονεϊκή εμπλοκή κατά την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία. Τα ευρήματα μπορούν να αξιοποιηθούν στο σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων εκπαίδευσης γονέων, προκειμένου να καταστούν αποτελεσματικοί συν-εκπαιδευτές στο πλαίσιο της διαχείρισης της αναπηρίας.

Λέξεις-κλειδιά: Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, άτομα με αναπηρία, γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση, αισιοδοξία

0. Εισαγωγή

Η ειδική αγωγή και εκπαίδευση, ως ξεχωριστός επιστημονικός κλάδος συγκεντρώνει το ενδιαφέρον ολοένα και περισσότερων ερευνητών. Η εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία αποτελεί ένα ξεχωριστό ερευνητικό πεδίο στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Η οικογένεια αποτελεί το πρώτο κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού και παρέχει αξίες, στάσεις, συμπεριφορές, γνώσεις και προσβλέπει στην κοινωνικοποίηση του παιδιού (Νικολάου 2009). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον αποκτά το κατά πόσο οι γονείς ατόμων με αναπηρία

αποφασίζουν αν θα εμπλακούν οι ίδιοι στην εκπαιδευτική διαδικασία στο σπίτι ή/και στο σχολείο καθώς και ποιοι είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν αυτή τους την απόφαση. Οι γονείς ατόμων με αναπηρία έρχονται καθημερινά αντιμέτωποι με στρεσογόνες καταστάσεις. Η ανθεκτικότητα και η ψυχολογική προσαρμοστικότητα που καλούνται να δείξουν σε αυτές είναι ακράδαντης σημασίας. Τα στοιχεία έχουν άμεση συσχέτιση με την αισιοδοξία του γονέα. Σύμφωνα με τους Στάλικα & Μυτσκίδου (2011) τα αισιόδοξα άτομα προσαρμόζονται καλύτερα σε ποικίλα στρεσογόνα γεγονότα και τείνουν να τα αντιμετωπίζουν ενεργητικά. Παρουσιάζει ενδιαφέρον ερευνητικά αν οι γονείς των ατόμων με αναπηρία αντιμετωπίζουν αισιόδοξα ή όχι όλες τις καθημερινές καταστάσεις, αν αυτό πηγάζει από τη σχέση τους με το παιδί τους και εν συνεχεία το αν οι ίδιοι με βάση όλο αυτό επιλέγουν να είναι υποστηρικτές ακόμα και κατά την εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία.

Στόχος της παρούσας μελέτης τίθεται η διερεύνηση της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία σε συνάρτηση με την αισιοδοξία του γονέα. Αρχικά πραγματοποιείται βιβλιογραφική ανασκόπηση και ανασκόπηση ανάλογων ερευνών, οι οποίες πλαισιώνουν θεωρητικά το εν λόγω θέμα. Το δεύτερο μέρος της έρευνας αφορά το ερευνητικό κομμάτι. Γίνεται αναφορά στον τρόπο ερευνητικής προσέγγισης του εν λόγω θέματος, αποτυπώνεται ο σκοπός της έρευνας, το ερευνητικό εργαλείο που αξιοποιήθηκε όπως και τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν. Δίνεται αναλυτική περιγραφή του δείγματος της έρευνας και ακολούθως οι στατιστικοί έλεγχοι που πραγματοποιήθηκαν όπως και αντίστοιχα αποτελέσματα για τα οποία παρατίθεται και συζήτηση. Η βιβλιογραφία που αξιοποιήθηκε για τη συγγραφή της εργασίας καταγράφεται στο τέλος.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1 Γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση

Σε ένα πιο γενικό ορισμό, η γονεϊκή εμπλοκή αφορά την ενεργό συμμετοχή των γονέων στις πτυχές της κοινωνικής, συναισθηματικής και ακαδημαϊκής ανάπτυξης των παιδιών τους. Από διαφορετική οπτική, η γονεϊκή εμπλοκή αφορά ένα ευρύ φάσμα θεμάτων, όπως είναι οι προσδοκίες που έχουν οι γονείς για την ακαδημαϊκή πορεία των παιδιών τους, ο έλεγχος της κατ’ οίκον εργασίας, η βοήθεια που παρέχουν προκειμένου να διεκπεραιώσουν τις σχολικές τους εργασίες καθώς και η συχνότητα με την οποία οι γονείς παρευρίσκονται στο σχολείο (Castro et al. 2015). Η γονεϊκή εμπλοκή μπορεί να έχει α) θεσμοθετημένη μορφή, που αφορά στη

συμμετοχή των γονέων στον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων ή β) μη θεσμοθετημένη μορφή, που αφορά σε βοήθεια των γονέων προς τους εκπαιδευτικούς σε καθημερινές δραστηριότητες, όπως συνοδεία σε σχολικές εκδρομές και άλλα (Menheere & Hooge 2010). Σε ένα γενικότερο πλαίσιο, γίνεται λόγος για τις στάσεις που κρατούν οι γονείς απέναντι στην εκπαίδευση των παιδιών τους, εντός και εκτός σχολικού πλαισίου.

Οι Hoover- Dempsey & Sandler (1995·1997), πρότειναν ένα θεωρητικό μοντέλο σχετικά με τη διαδικασία της γονεϊκής εμπλοκής στο σχολείο. Πρόκειται για ένα μοντέλο που εστιάζει στους γονείς και αναπαριστά τους παράγοντες που διέπουν την όλη διαδικασία της εμπλοκής τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Αποτελείται από τα εξής πέντε διαδοχικά επίπεδα: Το πρώτο επίπεδο, περιλαμβάνει τέσσερις ψυχολογικούς παράγοντες οι οποίοι παίζουν καθοριστικό ρόλο στην απόφαση των γονέων να εμπλακούν στο σχολείο. Το δεύτερο επίπεδο, περιλαμβάνει τους παράγοντες που συνέβαλαν προκειμένου να αποφασίσει ο γονέας να εμπλακεί στο σχολείο. Το τρίτο επίπεδο αποτελούν οι μηχανισμοί που επηρεάζουν τα σχολικά αποτελέσματα των παιδιών τους. Το τέταρτο επίπεδο αφορά σε μεσολαβητικές αναπτυξιακές στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι γονείς ώστε να υπάρχει αλληλουχία μεταξύ των δράσεων από μεριά τους και των προσδοκιών από μέρους του σχολείου. Το πέμπτο και τελευταίο επίπεδο σχετίζεται με την αυτοαποτελεσματικότητα και τα μαθησιακά αποτελέσματα του παιδιού, δηλαδή γνώσεις και δεξιότητες που κατακτήθηκαν και οδηγούν σε σχολική επιτυχία (Walker 2005).

1.1.1 Γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση και αναπηρία

Οι Kurth et al. (2020) διερεύνησαν τις εμπειρίες των γονέων παιδιών με αυτισμό κατά τη λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων, την ικανοποίησή τους από το σχολικό περιβάλλον και τη σχολική εμπειρία των παιδιών τους. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν κατέδειξαν ότι οι γονείς βίωσαν πολλά εμπόδια κατά τη συνεργασία τους με τα σχολεία και συχνά αισθάνονταν την ανάγκη να απευθυνθούν εκτός σχολικού συστήματος ώστε να διασφαλίσουν ότι τα παιδιά τους θα λάβουν την κατάλληλη εκπαίδευση.

Ο Αλβανόπουλος (2017), πραγματοποίησε συγκριτική μελέτη της εμπλοκής των γονέων στην εκπαίδευση παιδιών με και δίχως ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Δείγμα της μελέτης αποτέλεσαν 197 γονείς παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και 197 γονείς παιδιών χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Προέκυψε πως και στις δύο

ομάδες γονέων, οι ίδιοι αποφασίζουν να εμπλακούν στην εκπαίδευση των παιδιών τους κυρίως έπειτα από προκλήσεις που δέχονται από τα ίδια τα παιδιά.

1.2 Αισιοδοξία

«Η αισιοδοξία ορίζεται ως μία σταθερή τάση του ατόμου να πιστεύει πως είναι πιο πιθανό να του συμβούν καλά πράγματα παρά άσχημα και επικεντρώνεται στην πίστη για το καλό αποτέλεσμα και όχι στην πεποίθηση για τους τρόπους με τους οποίους θα επιτύχει αυτό το αποτέλεσμα» (Στάλικας & Μυτσκίδου 2011, 71). Αποτελεί χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του ατόμου και θεωρείται πως σχετίζεται με άλλες γνωστικές, συναισθηματικές και κινητήριες διαδικασίες και οι οποίες είναι αλληλένδετες (Carver & Scheier 2014). Τα οφέλη της αισιοδοξίας είναι πολλαπλά καθώς το άτομο μεταξύ άλλων, βιώνει λιγότερη μοναξιά, μειωμένα επίπεδα άγχους και υψηλότερα επίπεδα ευεξίας, καλύτερη ψυχολογική προσαρμοστικότητα σε νέες καταστάσεις (Στάλικας & Μυτσκίδου 2011).

Ο Seligman δίνει τη δική του διάσταση στην έννοια της αισιοδοξίας, την οποία συνδέει στενά με τον όρο «επίκτητης αισιοδοξία» ή αλλιώς «learned optimism». Σύμφωνα με το εν λόγω μοντέλο η αισιοδοξία ενός ανθρώπου σχετίζεται με τις μελλοντικές προσδοκίες του ίδιου λαμβάνοντας όμως υπόψη παρελθοντικά γεγονότα. Πιο συγκεκριμένα, αν η αιτία μιας αποτυχίας αποδίδεται σε σταθερούς παράγοντες, τότε ο άνθρωπος τείνει να δημιουργεί αρνητικές προσδοκίες, ενώ αν η αιτία της ίδιας αποτυχίας αποδοθεί σε ασταθείς παράγοντες, τότε οι προσδοκίες είναι θετικές (Peterson & Seligman 1984· Seligman, 1991, οπ. αν. στο Αντωνίου 2010). Οι αισιόδοξοι άνθρωποι θεωρούν τα ευχάριστα γεγονότα ως αποτέλεσμα μόνιμων συνθηκών και έτσι τα εσωτερικεύουν. Οι Scheier & Carver θεωρούν την αισιοδοξία ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας ενός ανθρώπου και την συνδέουν με τις προσδοκίες του ίδιου. Στο πλαίσιο του συγκεκριμένου μοντέλου, η αισιοδοξία λειτουργεί με βάση γενικευμένες προσδοκίες που έχει ο άνθρωπος σε διάφορες εκφάνσεις της ζωής του (Αντωνίου & Αρμάου 2007).

Η ανάπτυξη της αισιοδοξίας ενός ανθρώπου είναι πιθανό να επηρεάζεται από παράγοντες, τόσο βιολογικούς όσο και κοινωνικούς με την ευρύτερη έννοια. Σύμφωνα με σχετική έρευνα των Mosing et al. (2009), οι γενετικές επιρροές φαίνεται να εξηγούν ένα μεγάλο ποσοστό της αισιοδοξίας και των διακυμάνσεών της που κατέχει κάποιος σε συνάρτηση με την ψυχική του υγεία. Τα ευρήματα της έρευνας υποδηλώνουν πως η σχέση αισιοδοξίας και ψυχικής υγείας ενδεχομένως οφείλεται

σε γονίδια τα οποία προδιαθέτουν σε υψηλά επίπεδα ψυχικής υγείας και αισιοδοξίας. Στην έρευνα των Heinonen et al. (2004) αποδεικνύεται ότι τα άτομα τα οποία δεν έχουν τόσο αρεστές παιδικές αναμνήσεις από το οικογενειακό τους περιβάλλον, όπως συγκρουσιακή ατμόσφαιρα, με μειωμένη φροντίδα και αγάπη αλλά σε ένα υπερπροστατευτικό πλαίσιο από μέρους των γονέων, τότε δημιουργούν έναν απαισιόδοξο τρόπο σκέψης και προσανατολισμό ζωής γενικότερα.

1.2.1 Αισιοδοξία και αναπηρία

Ακόμα και στα άτομα με αναπηρία ή ασθένειες, η ανάπτυξη της αισιοδοξίας είναι ιδιαίτερης σημασίας. Η αισιοδοξία μπορεί να λειτουργήσει ευεργετικά άμεσα ή βραχυπρόθεσμα καθώς διευκολύνει τα θετικά συναισθήματα και μετριάζει τα αρνητικά. Όταν κάποιος δημιουργεί θετικές και αισιόδοξες προσδοκίες για το μέλλον, αβίαστα συμπεριφέρεται με τρόπους αντίστοιχους των προσδοκιών του. (Lee et al. 2022). Η αισιοδοξία επιτρέπει στα άτομα να σκέφτονται με ειλικρίνεια, να υπολογίζουν τις ικανότητές τους ώστε να αντιμετωπίσουν προβλήματα. Ενόψει στρεσογόγων καταστάσεων τα αισιόδοξα άτομα χρησιμοποιούν πιο προσανατολισμένες και στοχευμένες στρατηγικές αντιμετώπισης ως επί το πλείστον θετικό τρόπο (Umukoro 2018). Σχετική έρευνα κατέδειξε ότι οι διαβητικοί ασθενείς αποκτούν μια πιο ποιοτική ζωή όταν λειτουργούν με θετικό σκέψη. Διαχειρίζονται τα δεδομένα της ζωής τους περισσότερο ρεαλιστικά, χρησιμοποιώντας την αισιοδοξία τους ως προστασία από άγχος και αρνητικές σκέψεις (Umukoro 2018).

Οι Kurtz-Nelson& McIntyre (2017) με ένα δείγμα 119 γονέων παιδιών προσχολικής ηλικίας με αναπηρία, όπως μεταξύ άλλων, Αυτισμό και Σύνδρομο Down, διερεύνησαν κατά πόσο η αισιοδοξία προέβλεπε σημαντικά τα θετικά και τα αρνητικά συναισθήματά καθώς και το στρες. Τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας φανέρωσαν πως η αισιοδοξία μπορεί να επηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο οι γονείς αντιλαμβάνονται, σκέφτονται και αισθάνονται για τα παιδιά τους. Στην περίπτωση που οι γονείς διακατέχονται από έντονο στρες, η αισιοδοξία λειτουργεί ως προστατευτικός παράγοντας για εκείνους (Kurtz-Nelson & McIntyre 2017).

3. Μεθοδολογία της έρευνας

3.1 Σκοπός της έρευνας – Ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνηθεί η γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση και η αισιοδοξία σε γονείς παιδιών με ή δίχως αναπηρία. Πιο αναλυτικά, επιχειρήθηκε να διερευνηθεί αν οι γονείς εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών

τους με και δίχως αναπηρία και κατά πόσο αυτή τους η απόφαση επηρεάζεται από τον παράγοντα της αισιοδοξίας. Πραγματοποιήθηκε σύγκριση μεταξύ των γονέων παιδιών με αναπηρία, οι οποίοι αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα και των γονέων παιδιών δίχως αναπηρία οι οποίοι αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου. Στην παρούσα μελέτη επιχειρήθηκαν να απαντηθούν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Διαφοροποιούνται οι γονείς παιδιών με αναπηρία ως προς τη γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση;
- Υπάρχει συσχέτιση της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση και της αισιοδοξίας των γονέων παιδιών με αναπηρία;
- Υπάρχει συσχέτιση των δημογραφικών στοιχείων των γονέων παιδιών με αναπηρία στην γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση και στην αισιοδοξία;

3.2 Διαδικασία συλλογής ερευνητικών δεδομένων

Προκειμένου να συλλεχθεί το δείγμα της έρευνας, το οποίο αποτελούν γονείς παιδιών με και δίχως αναπηρία, διανεμήθηκαν ερωτηματολόγια τόσο με φυσική παρουσία όσο και σε ηλεκτρονική μορφή. Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα βασίζεται σε συγχρονικό σχέδιο έρευνας καθώς τα δεδομένα συλλέχθηκαν το χρονικό διάστημα Οκτώβριος 2022 – Ιανουάριος 2023. Σε πρώτη φάση πραγματοποιήθηκε μία αρχική προσέγγιση σε συλλόγους γονέων ατόμων με αναπηρία, γενικό και ειδικό σχολείο στην πόλη των Ιωαννίνων. Ακολούθως προσεγγίστηκαν και άλλοι σύλλογοι και ομάδες γονέων στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης όπου και χορηγήθηκε το ερωτηματολόγιο σε ηλεκτρονική μορφή μέσω της πλατφόρμας Google Forms. Κάθε ερωτηματολόγιο περιλάμβανε εισαγωγή με την καταγραφή του σκοπού δημιουργίας του ερωτηματολογίου, βασικά στοιχεία σχετικά με τη συμπλήρωση, όπως η διατήρηση της ανωνυμίας και ο χρόνος διεκπεραίωσης καθώς και τα στοιχεία της ερευνήτριας. Τέλος, ο/η συμμετέχων/ουσα έδινε ο/η ίδιος/α την συγκατάθεσή του/της για συμμετοχή στην έρευνα.

3.4 Ερευνητικό εργαλείο

Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας δημιουργήθηκε ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, το οποίο περιλάμβανέ ένα ερωτηματολόγιο 15 ερωτήσεων σχετικές με δημογραφικά χαρακτηριστικά τα οποία αφορούν τον γονέα και το παιδί. Επιπλέον, περιλάμβανε το Τεστ Προσανατολισμού για τη Ζωή (LOT) ή αλλιώς Κλίμακα Αισιοδοξίας των Scheier & Carver (1985) για τη μέτρηση του βαθμού αισιοδοξίας ως

χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του ατόμου, αλλά και την κλίμακα Γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση που σχεδιάστηκε από τους Hoover – Dempsey & Sandler (2005).

3.5 Περιγραφή του δείγματος

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν γονείς. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων του δείγματος ήταν γυναίκες (γυναίκες= 177/86,76%, άνδρες=28/13,24%). Το 49,27% των συμμετεχόντων άνηκαν στην ηλικιακή ομάδα 41-50%, το 37,07% στην ηλικιακή ομάδα 31-40 ετών, το 3,90% στην ηλικιακή ομάδα 20-30, το 9,27% στην ηλικιακή ομάδα 51-60 και ένα πολύ μικρό ποσοστό, 0,49% ήταν άνω των 60 ετών. Όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση, το 83,90% δήλωσε έγγαμος/η, το 11,22% διαζευγμένος/η, το 2,93% σε διάσταση, το 0,98% άγαμος/η και το 0,98% χηρεία. Σχετικά με την εκπαιδευτική τους κατάρτιση, το 35,61% ήταν πτυχιούχοι Α.Ε.Ι., το 23,41% ήταν πτυχιούχοι Ανώτερης Σχολής Δημόσιας ή Ιδιωτικής, το 23,41% ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού ή/και διδακτορικού διπλώματος, το 15,12% ήταν απόφοιτοι Λυκείου, το 1,46% ήταν απόφοιτοι Δημοτικού και το 0,98% ήταν απόφοιτοι Γυμνασίου. Παράλληλα, το 30,24% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι εργάζεται στον ιδιωτικό τομέα, το 30,05% στο δημόσιο τομέα, το 18,54% ήταν ελεύθεροι επαγγελματίες και το 13,17% ήταν άνεργοι/ες. Το μηνιαίο εισόδημα των περισσότερων συμμετεχόντων κυμαίνονταν μεταξύ 501-1000 ευρώ, σε ποσοστό 45,85%, ακολουθούσαν εκείνοι με μηνιαίο εισόδημα 1001-1500 ευρώ σε ποσοστό 27,80%, το 14,63% με μηνιαίο εισόδημα άνω των 1500 ευρώ και ένα μικρότερο ποσοστό, 11,71% με μηνιαίο εισόδημα 0-500 ευρώ. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων, το 45,37%, δήλωσε ότι έχει 2 παιδιά, το 31,71% έχει 1 παιδί, το 20,49% έχει 2 παιδιά και το μικρότερο ποσοστό, το 2,44% δήλωσε ότι έχει περισσότερα από 3 παιδιά. Το 69,76% των συμμετεχόντων έχει παιδί ηλικίας μεταξύ 6-11 ετών και το 30,24% έχει παιδί ηλικίας μεταξύ 12-18 ετών. Σχετικά με το φύλο του παιδιού, το 57,07% των συμμετεχόντων έχει παιδί αγόρι και το 42,93% έχει παιδί κορίτσι. Αναφορικά με τη διάγνωση της αναπηρίας του παιδιού 41 γονείς δήλωσαν ότι έχουν παιδί με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητα (ΔΑΦ), 20 γονείς δήλωσαν ότι έχουν παιδί με Προβλήματα Λόγου και Ομιλίας, 18 γονείς δήλωσαν ότι έχουν παιδί με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και 96 γονείς δήλωσαν ότι έχουν παιδί χωρίς αναπηρία. Το 36,59% του δείγματος δήλωσε ότι η αναπηρία του παιδιού τους ήταν εκ γενετής και το 14,15% ότι ήταν επίκτητη. Σχετικά με τη

σοβαρότητα της αναπηρίας του παιδιού, το 24,39% χαρακτήρισε την αναπηρία «Μέτρια», το 14,15% τη χαρακτήρισαν «Ελαφριά», το 13,17% τη χαρακτήρισαν «Αρκετά σοβαρή» και το 1,95% τη χαρακτήρισαν ως «Πολύ σοβαρή». Τέλος, αναφορικά με το πού φοιτούν τα παιδιά με αναπηρία, το 13,17% των γονέων δήλωσε πως το παιδί φοιτά σε γενική τάξη Δημοτικού σχολείου με παράλληλη στήριξη, το 1,95% των γονέων δήλωσε ότι το παιδί φοιτά σε γενική τάξη Γυμνασίου με παράλληλη στήριξη, το 1,95% των γονέων δήλωσε ότι το παιδί φοιτά σε τμήμα ένταξης στο Δημοτικό, το 2,93% των γονέων δήλωσε πως το παιδί φοιτά σε τμήμα ένταξης στο Γυμνάσιο, το 2,44% των γονέων δήλωσε πως το παιδί φοιτά σε Ειδικό Δημοτικό Σχολείο, το 1,46% γονέων δήλωσε πως το παιδί φοιτά σε Εργαστήριο Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΚ) και το 0,49% δήλωσε πως το παιδί φοιτά σε Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο- Λύκειο (ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.).

3.6 Στατιστικοί ανάλυση του δείγματος

Η στατιστική ανάλυση του δείγματος στην παρούσα εργασία έγινε με το λογισμικό στατιστικής ανάλυσης SPSS (Statistical Package for the Social Science (SPSS v.28).

4. Αποτελέσματα της έρευνας

Προς απάντηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος επιχειρήθηκε να διερευνηθεί εάν η εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους διαφέρει μεταξύ των γονέων παιδιών με αναπηρία και των γονέων παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Τα αποτελέσματα των μη παραμετρικών ελέγχων Mann-Whitney U κατέδειξαν ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά των μέσων όρων μεταξύ των γονέων παιδιών με ΔΑΦ και των γονέων παιδιών με τυπική ανάπτυξη (Μ.Ο.=585.58, *p*-value=.008) σε συνάρτηση με τη συνολική κλίμακα της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση. Το ίδιο αποτέλεσμα προέκυψε και για τους γονείς παιδιών με ΔΕΠ-Υ (Μ.Ο.=588.56, *p*-value=.008). ενώ στατιστικώς σημαντικές διαφορές δεν σημειώθηκαν για τις υπόλοιπες υποομάδες (βλ. Πίνακα 1). Αυτό σημαίνει πως οι γονείς παιδιών με ΔΑΦ και οι γονείς παιδιών με ΔΕΠ-Υ εμπλέκονται περισσότερο στην εκπαίδευση των παιδιών τους συγκριτικά με τους γονείς παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Προβλήματα λόγου και ομιλίας.

Αναφορικά με τις υποκλίμακες της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση, στατιστικώς σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των γονέων παιδιών με τυπική ανάπτυξη και των γονέων παιδιών με αναπηρία διαπιστώθηκαν όσον αφορά

τις αντιλήψεις των γονέων για τις προσκλήσεις κατά την εμπλοκή τους στην εκπαίδευση (Υποκλίμακα 2), το οικογενειακό πλαίσιο ζωής (Υποκλίμακα 3) καθώς και τους ψυχολογικούς μηχανισμούς στήριξης (Υποκλίμακα 4). Στις συγκεκριμένες υποκλίμακες οι μέσοι όροι μεταξύ όλων των υποομάδων της πειραματικής ομάδας κυμάνθηκαν στα ίδια πλαίσια και σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%, *p*-value<0.005 (βλ. Πίνακα 1).

Αναλυτικότερα, σχετικά με τις αντιλήψεις για τις προσκλήσεις στη γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση, τα αποτελέσματα των στατιστικών ελέγχων δείχνουν πως οι γονείς παιδιών με ΔΑΦ επιτυγχάνουν περισσότερη συνεργασία και επικοινωνία με το σχολείο, όπως για παράδειγμα έγκαιρη ενημέρωση για τυχόν προβλήματα ή για την πρόοδο του μαθητή, σε σύγκριση με τους γονείς των άλλων υποομάδων. Παράλληλα, οι ίδιοι γονείς δέχονται προσκλήσεις για συμμετοχή στην διαδικασία της εκπαίδευσης του παιδιού τους, όπως για παράδειγμα ο/η εκπαιδευτικός να ζητήσει από τον γονέα να εποπτεύει την εργασία του παιδιού στο σπίτι καθώς και από το ίδιο το παιδί, όπως το παιδί να ζητήσει από τον γονέα να μιλήσει στον/στην εκπαιδευτικό για ένα θέμα που τον αφορά, σε μεγαλύτερο βαθμό συγκριτικά με τους υπόλοιπους γονείς.

Όσον αφορά το οικογενειακό πλαίσιο ζωής, διαπιστώθηκε ότι οι γονείς παιδιών με ΔΑΦ συγκριτικά με τους γονείς των υπόλοιπων υποομάδων, παρουσιάζουν μεγαλύτερη αυτοαντίληψη των γνώσεων και των ικανοτήτων τους σχετικά με την εκπαίδευση του παιδιού τους, όπως για παράδειγμα θεωρούν τους ίδιους ικανούς ώστε να προσφέρουν βοήθεια στο σχολείο, να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων καθώς και να εποπτεύουν επιτυχώς την σχολική εργασία του παιδιού τους στο σπίτι.

Τέλος, αναφορικά με τους ψυχολογικούς μηχανισμούς στήριξης, οι μέσοι όροι όλων των υποομάδων κυμάνθηκαν στο ίδιο πλαίσιο. Με μικρή διακύμανση οι γονείς παιδιών με ΔΑΦ έχουν υψηλότερες βαθμολογίες. Κάτι τέτοιο σημαίνει ότι οι συγκεκριμένοι γονείς φαίνεται να ενθαρρύνουν το παιδί τους, αναφορικά με το να ζητά βοήθεια όταν τη χρειάζεται, να δοκιμάζει νέους τρόπους προσέγγισης ενός θέματος, να το ενισχύουν θετικά και να λειτουργούν οι ίδιοι ως πρότυπα συμπεριφοράς για το παιδί τους, περισσότερο από τους υπόλοιπους γονείς του δείγματος.

Πίνακας 1: Μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney U μεταξύ των γονέων ατόμων με και δίχως αναπηρία του δείγματος σε συνάρτηση με τη γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση

		Γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση (Συνολική κλίμακα)	Προσωπικά γονεϊκά κίνητρα	Αντιλήψεις για τις προσκλήσεις της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση	Οικογενειακό πλαίσιο Ζωής	Γονεϊκή εμπλοκή στο σπίτι και στο σχολείο	Ψυχολογικοί μηχανισμοί υποστήριξης
Ομάδα ελέγχου	Μ.Ο.	588.58	107.60	61.48	78.28	41.98	268.71
	Τ.Α.	41.07	8.62	11.09	8.41	11.74	25.30
	N	96	96	96	96	96	96
ΔΑΦ	Μ.Ο.	585.56	105.80	60.80	78.10	43.20	267.96
	Τ.Α.	78.07	8.58	16.26	14.35	13.95	24.93
	N	30	30	30	30	30	30
	Z	1.893	.851	1.281	3.786	1.166	3.791
	p-value	.008	.395	.002	<.001	.244	<.001
ΔΕΠ-Υ	Μ.Ο.	588.56	102.58	58.36	69.68	42.43	260.73
	Τ.Α.	78.00	12.50	14.28	11.84	11.48	29.49
	N	41	41	41	41	41	41
	Z	2.644	2.086	1.061	4.112	.634	4.369
	p-value	.008	.037	.009	<.001	.526	<.001
Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες	Μ.Ο.	560.77	104.11	62.55	74.83	45.38	266.83
	Τ.Α.	38.22	8.90	14.01	8.76	7.84	22.20
	N	18	18	18	18	18	18
	Z	.414	1.378	2.015	1.388	1.649	2.544
	p-value	.414	.168	.044	<.001	.099	.011
Προβλήματα λόγου και ομιλίας	Μ.Ο.	555.33	105.90	63.80	76.66	45.42	259.52
	Τ.Α.	55.29	7.69	13.04	7.53	12.22	34.34
	N	20	20	20	20	20	20
	Z	.911	.728	3.229	1.412	1.345	2.979
	p-value	.362	.466	.001	.008	.178	.003

Προς απάντηση του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος διερευνήθηκε αν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της αισιοδοξίας των γονέων και της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση. Ο έλεγχος πραγματοποιήθηκε με τον συντελεστή Spearman rho, δεδομένου ότι δεν ακολουθούσαν οι κλίμακες και αντίστοιχες

υποκλίμακες την κανονική κατανομή. Σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% φαίνεται να υπάρχει τόσο θετική όσο και αρνητική γραμμική συσχέτιση μεταξύ στις δύο μεταβλητές και στις υποκατηγορίες αυτών.

Αναφορικά με την κλίμακα της αισιοδοξίας προέκυψε ισχυρή θετική συσχέτιση με την συνολική κλίμακα της γονεϊκής εμπλοκής (rho=0.719, *p*-value=0.000) και μέτριας ισχύος θετικές συσχετίσεις με τις υποκλίμακες της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση οι οποίες αφορούν τα προσωπικά γονεϊκά κίνητρα (rho= 0.241 , *p*-value<0.001), το οικογενειακό πλαίσιο ζωής (rho=0.289, *p*-value<0.001) και τους ψυχολογικούς μηχανισμούς στήριξης (rho=0.295, *p*-value<0.001). Συνεπώς, από τους αντίστοιχους ελέγχους, οι συσχετίσεις με θετική κατεύθυνση που προέκυψαν υποδηλώνουν πως όσο οι γονείς έχουν θετικές προσωπικές εμπειρίες οι ίδιοι από το σχολείο και όσο μεγαλύτερο και πιο θετικό είναι το αυτοσυναίσθημα γονεϊκής αποτελεσματικότητας τόσο αυξάνεται η αισιοδοξία τους.

Αντιθέτως, ασθενής αρνητική συσχέτιση προέκυψε μεταξύ της αισιοδοξίας των γονέων και των υποκλιμάκων σχετικά με τις αντιλήψεις για τις προσκλήσεις της γονεϊκής εμπλοκής (rho= -0.072, *p*-value= 0.308) και της εμπλοκής στο σπίτι και στο σχολείο (rho= -.010, *p*-value=0.889). Η αρνητική αυτή κατεύθυνση υποδηλώνει ότι όσο περισσότερο οι γονείς παιδιών με αναπηρία δέχονται προσκλήσεις για συμμετοχή στην εκπαίδευση των παιδιών τους, είτε από το σχολείο είτε από τον εκπαιδευτικό είτε από το ίδιο το παιδί, αλλά και βοηθούν και επιβλέπουν την εργασία του παιδιού στο σπίτι ή/και παρευρίσκονται σε συναντήσεις στο σχολείο, τόσο χαμηλότερη εμφανίζεται η αισιοδοξία των ίδιων (βλ. Πίνακα 2).

Πίνακας 2: Συσχέτιση της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση και της αισιοδοξίας των γονέων ατόμων με και δίχως αναπηρία του δείγματος

Γονεϊκή εμπλοκή	**Αισιοδοξία**	
Συνολική κλίμακα	rho	.719**
	p-value	**0.000**
Προσωπικά γονεϊκά κίνητρα	rho	.441**
	p -value	**<.001**
Αντιλήψεις για τις προκλήσεις τις γονεϊκής εμπλοκής	rho	-.072
	p-value	.308
Οικογενειακό πλαίσιο ζωής	rho	.389**

	p-value	**<.001**
Εμπλοκή στο σπίτι και στο σχολείο	rho	-.010
	p-value	.889
Ψυχολογικοί μηχανισμοί στήριξης	rho	.495
	p-value	**<.001**

Προς απάντηση του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος, επιχειρήθηκε να ελεγχθεί εάν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση και των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος. Τα δημογραφικά στοιχεία αποτέλεσαν, το φύλο και η ηλικία του παιδιού, η σοβαρότητα της κατάστασής του, το φύλο και η ηλικία του γονέα, το μηνιαίο εισόδημα του γονέα, το επίπεδο σπουδών του γονέα και η εμφάνιση της αναπηρίας ή μαθησιακής δυσκολίας του παιδιού. Πραγματοποιήθηκαν μη παραμετρικοί έλεγχοι συσχέτισης με τον συντελεστή Spearman με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%. Τα αποτελέσματα μαρτυρούν πως υπάρχει συσχέτιση της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση με την ηλικία του παιδιού, καθώς *p*-value = 0.001, με τη δομή στην οποία φοιτά ο μαθητής με αναπηρία καθώς *p*-value =0.010, όπως και με το επίπεδο σπουδών του γονέα με *p*-value=0.001 σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% (βλ. Πίνακα 3). Δεν προέκυψαν συσχετίσεις με τα υπόλοιπα δημογραφικά στοιχεία.

Πίνακας 3: Συσχέτιση της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση και των ατομικών χαρακτηριστικών των γονέων ατόμων με αναπηρία του δείγματος

Δημογραφικά στοιχεία	**Γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση**	
Φύλο γονέα	Rho	.086
	p-value	.385
Ηλικία γονέα	Rho	-.087
	p-value	.382
Φύλο παιδιού	Rho	.121
	p-value	.222
Ηλικία παιδιού	Rho	.252**
	p-value	**.001**

Δομή φοίτησης του παιδιού	Rho	.352**
	p-value	**.010**
Σοβαρότητα της κατάστασης του παιδιού	Rho	.082
	p-value	.407
Εμφάνιση της αναπηρίας του παιδιού	Rho	.042
	p-value	.673
Μηνιαίο εισόδημα γονέα	Rho	.063
	p-value	.523
Επίπεδο σπουδών γονέα	Rho	.253**
	p- value	**.001**
Οικογενειακή κατάσταση	*Rho*	.106
	p- value	.285
Περιοχή διαμονής	Rho	.012
	p-value	.906
Αριθμός παιδιών	Rho	.036
	p-value	.716
Είδος απασχόλησης γονέα	Rho	.011
	p-value	.911

Σχετικά με την αισιοδοξία, τα αποτελέσματα των μη παραμετρικών ελέγχων Spearman κατέδειξαν στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της αισιοδοξίας και του μηνιαίου εισοδήματος των γονέων του δείγματος καθώς *p*-value = .001 αλλά και μεταξύ της αισιοδοξίας και του επιπέδου σπουδών των γονέων του δείγματος καθώς *p*-value=0.037, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% (βλ. Πίνακα 4). Δεν προέκυψαν συσχετίσεις με τα υπόλοιπα δημογραφικά χαρακτηριστικά.

Πίνακας 4: Συσχέτιση της αισιοδοξίας και των ατομικών χαρακτηριστικών των γονέων ατόμων με αναπηρία του δείγματος

Δημογραφικά στοιχεία	**Αισιοδοξία**	
Φύλο γονέα	Rho	.111
	p-value	.260
Ηλικία γονέα	Rho	.032
	p-value	.747

Φύλο παιδιού	Rho	.022
	p-value	.827
Ηλικία παιδιού	Rho	.011
	p-value	.915
Δομή φοίτησης του παιδιού	Rho	.039
	p-value	.697
Σοβαρότητα της κατάστασης του παιδιού	Rho	.093
	p-value	.349
Εμφάνιση της αναπηρίας του παιδιού	Rho	.109
	p-value	.209
Μηνιαίο εισόδημα γονέα	Rho	.302**
	p-value	**.001**
Επίπεδο σπουδών γονέα	Rho	.202**
	p-value	**.037**
Οικογενειακή κατάσταση	Rho	.047
	p-value	.639
Περιοχή διαμονής	Rho	.123
	p- value	.212
Αριθμός παιδιών	Rho	.007
	p-value	.942
Είδος απασχόλησης γονέα	Rho	.044
	p-value	.658

5. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας αποτέλεσε η διερεύνηση της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία σε συνάρτηση με την αισιοδοξία του γονέα. Ταυτοχρόνως, ένας από τους επιμέρους στόχους της μελέτης αφορούσε την εξέταση συσχέτισης της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση και της αισιοδοξίας σε γονείς παιδιών με αναπηρία του δείγματος. Εξετάστηκε επιπλέον εάν οι συγκεκριμένοι όροι διαφοροποιούνται σε σχέση με ορισμένα δημογραφικά στοιχεία, όπως το φύλο και η ηλικία του γονέα, το επίπεδο σπουδών, το μηνιαίο εισόδημα και το είδος απασχόλησής του, την περιοχή διαμονής και την οικογενειακή κατάσταση και όσον αφορά το παιδί, το φύλο, την ηλικία του, τη δομή φοίτησής τους, την

εμφάνιση της αναπηρίας και τη σοβαρότητα της κατάστασής του. Δείγμα της μελέτης αποτέλεσαν γονείς παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, γονείς παιδιών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητα, γονείς παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, γονείς παιδιών με Προβλήματα λόγου και ομιλίας αλλά και γονείς παιδιών με τυπική ανάπτυξη.

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, διερευνήθηκε η γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση μεταξύ των γονέων παιδιών με αναπηρία και των γονέων τυπικής ανάπτυξης. Από τα αποτελέσματα της έρευνας, αρχικά προέκυψε στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των γονέων παιδιών με αναπηρία και γονέων παιδιών δίχως αναπηρία, με τους δεύτερους να φαίνεται ότι εμπλέκονται σε μεγαλύτερο βαθμό στην εκπαίδευση των παιδιών. Παράλληλα, βρέθηκε πως οι γονείς παιδιών με ΔΑΦ και οι γονείς παιδιών με ΔΕΠ-Υ σημείωσαν μεγαλύτερες βαθμολογίες συγκριτικά με τους γονείς παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Προβλήματα λόγου και ομιλίας. Αυτό σημαίνει πως οι γονείς παιδιών με ΔΑΦ και ΔΕΠ-Υ του δείγματος εμπλέκονται περισσότερο στην εκπαίδευση των παιδιών από ότι οι γονείς των υπολοίπων ομάδων. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι οι γονείς παιδιών με ΔΑΦ επιτυγχάνουν περισσότερη συνεργασία και επικοινωνία με το σχολείο, όπως για παράδειγμα έγκαιρη ενημέρωση για τυχόν προβλήματα ή για την πρόοδο του μαθητή, σε σύγκριση με τους υπόλοιπους γονείς του δείγματος, ενώ παράλληλα τους προτρέπουν περισσότερο στο να ζητούν βοήθεια όταν τη χρειάζονται, να συζητούν τους προβληματισμούς τους και γενικότερα να είναι περισσότερο ενεργοί οι ίδιοι ως γονείς στην εκπαίδευση του παιδιού με ΔΑΦ. Ομοίως και σε άλλες σχετικές έρευνες, όπως της Γάλλιου (2021) αναφέρεται ότι η εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση ατόμων με ΔΑΦ και ιδίως σε συμπεριληπτικό πλαίσιο, προσφέρει και πολλά οφέλη στους ίδιους, καθώς διευκολύνεται η επικοινωνία σχολείου – γονέα και έτσι καλύπτουν με μεγαλύτερη επιτυχία τις ανάγκες των ίδιων των παιδιών.

Στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, διερευνήθηκε αν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της αισιοδοξίας και της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση όσον αφορά τους γονείς παιδιών με αναπηρία του δείγματος. Τα αποτελέσματα υποδηλώνουν πως όσο οι γονείς έχουν θετικές προσωπικές εμπειρίες οι ίδιοι από το σχολείο και όσο μεγαλύτερο και πιο θετικό είναι το αυτοσυναίσθημα γονεϊκής αποτελεσματικότητας, ότι δηλαδή είναι ικανοί να φέρουν εις πέρας τις υποχρεώσεις τους ως προς το παιδί τους, τόσο αυξάνεται η αισιοδοξία τους. Επιπλέον, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας μαρτυρούν πως υπάρχει συσχέτιση της

γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση με την ηλικία του παιδιού, με τη δομή στην οποία φοιτά ο μαθητής με αναπηρία όπως και με το επίπεδο σπουδών του γονέα. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται από την αντίστοιχη βιβλιογραφία, σύμφωνα με την οποία, γονείς μικρότερων σε ηλικία μαθητών αναμιγνύονται περισσότερο στην εκπαιδευτική διαδικασία από ό,τι οι γονείς μεγαλύτερων μαθητών. Αυτό συμβαίνει ενδεχομένως λόγω του ότι αισθάνονται πιο ικανοί να υποστηρίξουν αυτό το έργο όσο τα παιδιά βρίσκονται σε μικρότερη ηλικία (Γεωργίου 2009). Αναφορικά με την αισιοδοξία, βρέθηκε ότι το μηναίο εισόδημα του γονέα σχετίζεται θετικά με αυτήν, ενώ αναφορικά με τη σχέση γονέα-παιδιού βρέθηκε θετική συσχέτιση με το φύλο του παιδιού.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αλβανόπουλος, Γ. (2017*). Συγκριτική μελέτη της εμπλοκής των γονέων στην εκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.* Διδακτορική διατριβή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Αντωνίου, Α. Σ. (2007). *Ψυχολογία υγείας στο χώρο εργασίας* (Τόμ. Α). Αθήνα: Ιατρικές εκδόσεις Π. Χ. Πασχαλίδης.

Γάλλιου, Μ. & Επισκόπου, Ε. (2021). *Διερεύνηση των απόψεων των γονέων μαθητών με αυτισμό σχετικά με τις πρακτικές συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο γενικό σχολείο: γονεϊκή εμπλοκή και αποτελεσματική επικοινωνία*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής.

Γεωργίου, Σ. (2009). *Σχέση σχολείου – οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Μυλωνάκου- Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητα: θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές.* Αθήνα: Παπαζήσης.

Νικολάου, Σ. Μ. (2009). *Θεωρητικά ζητήματα στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης.* Αθήνα: Gutenberg.

Στάλικας, Α. & Μυτσκίδου, Π. (2011). *Εισαγωγή στη θετική ψυχολογία.* Αθήνα: Τόπος

Ξενόγλωσση

Carver, C. S. & Scheier, M. F. (2014). Dispositional optimism. *Trendsin cognitive sciences,* 18(6), 293-299.

Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E. & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational research review*, *14*, 33-46. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.01.002

Heinonen, K., Räikkönen, K., Keltikangas-Järvinen, L. & Strandberg, T. (2004). Adult attachment dimensions and recollections of childhood family context: Associations with dispositional optimism and pessimism. *European Journal of Personality*, 18(3), 193-207. https://doi.org/10.1002/per.508

Kurth, J. A., Love, H. & Pirtle, J. (2020). Parent perspectives of their involvement in iep development for children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities,* 35(1), 36–46. https://doi.org/10.1177/1088357619842858

Lee, B., Reyes, A., Rumrill, S. & Bishop, M. (2022). The Intermediary Role of Optimism and Mental Health in the Relationship Between Disability-Related Stress and Life Satisfaction: A Serial Mediation Model. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, *0*(0). https://doi.org/10.1177/00343552221080434

Menheere, A. & Hooge, E. H. (2010). Parental involvement in children's education: A review study about the effect of parental involvement on children's school education with a focus on the position of illiterate parents. *Journal of the European Teacher Education Network JETEN,* 6, 144-157.

Mosing, M. A., Zietsch, B. P., Shekar, S. N., Wright, M. J. & Martin, N. G. (2009). Genetic and environmental influences on optimism and its relationship to mental and self-rated health: A study of aging twins. *Behavior genetics*, 39, 597-604. https://doi.org/10.1007/s10519-009-9287-7

Umukoro, O. S. (2019). Health-Related Optimism and Quality of Life among Diabetes Patients: The Moderating Role of Clinical Factors in a Nigerian Sample. *International Journal of Caring Sciences*, 12(2), 852. Doi: 10.33552/OAJAP.2018.01.000507

Walker, J. M. T., Wilkins, A. S., Dallaire, J. R., Sandler, H. M. & Hoover-Dempsey, K. V. (2005). Parental involvement: model revision through scale development. *The Elementary School Journal,* 106(2), 85. https://doi.org/10.1086/499193

Γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Διερεύνηση των στάσεων των γονέων

Ελένη Κεραμάρη
Εκπαιδευτικός Ειδικής Εκπαίδευσης, eleni_ker@yahoo.gr

Δήμητρα Αποστολάκη
Εκπαιδευτικός Ειδικής Εκπαίδευσης, diaposto@hotmail.com

Περίληψη

Η παρούσα ερευνητική εργασία μελετά το φαινόμενο της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η οποία είναι καθοριστικής σημασίας για την αξιοποίηση των ικανοτήτων και των δυνατοτήτων τους. Περιγράφει το πλαίσιο της γονεϊκής εμπλοκής και η σημασία της και έχει κύριο στόχο να εντοπίσει το κατά πόσο οι γονείς εμπλέκονται στα σχολικά καθήκοντα που έχουν τα παιδιά τους στο σπίτι αλλά και σε άλλες σχολικές δραστηριότητες καθώς και την πιθανή διαφοροποίηση ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού. Στην έρευνα συμμετείχαν εκατό (100) γονείς παιδιών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που φοιτούσαν σε γενικό σχολείο. Χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο είκοσι οχτώ (28) ερωτήσεων βαθμολόγησης σε κλίμακα likert, με διαβάθμιση από το «ποτέ» (1) έως το «πάντοτε» (5). Οι γονείς εμφανίζονται να έχουν τα ίδια επίπεδα γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία ανεξάρτητα από το είδος εκπαίδευσης που ακολουθούν τα παιδιά τους. Τα ευρήματα δύναται να χρησιμοποιηθούν για ενδυνάμωση των σχέσων γονέων και εκπαιδευτικών. Τέλος, εμπεριέχονται προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Λέξεις κλειδιά: γονεϊκή εμπλοκή, γενική αγωγή, ειδική αγωγή, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, γονείς

0. Εισαγωγή

Είναι γενικά αποδεκτό ότι το σχολείο και η οικογένεια αποτελούν δύο βασικούς θεσμούς, οι οποίοι ασκούν ουσιαστική επίδραση στην ανάπτυξη του παιδιού, τόσο στον συναισθηματικό, όσο και στον κοινωνικό τομέα, ενώ μεταξύ τους αναπτύσσονται σχέσεις αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης. Ωστόσο, η συνεργασία σχολείου και οικογένειας θεωρείται σημαντικός παράγοντας στη

γενικότερη εξέλιξη του παιδιού και στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του.

Όπως επισημαίνει ο Μπρούζος (2009), η οικογένεια είναι η πρώτη μορφή κοινωνίας που γνωρίζει κάθε παιδί. Μέσα σε αυτή διαμορφώνει τα πρώτα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του και αναπτύσσεται σωματικά, συναισθηματικά και νοητικά. Οι γονείς είναι οι «φυσικοί παιδαγωγοί». Από την άλλη πλευρά, υπάρχει το σχολείο με τους «επαγγελματίες παιδαγωγούς». Ο στόχος και των δύο υποσυστημάτων της κοινωνίας είναι κοινός, να διαπαιδαγωγήσουν και να κοινωνικοποιήσουν το παιδί. Η συνεργασία τους, συνεπώς, κρίνεται καθοριστική για την εκπαιδευτική διαδικασία.

Παλαιότερα, υπήρχε μια σαφής διάκριση των ρόλων. Ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας ανήκε εξ ολοκλήρου στο σχολείο και στους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, κυριαρχούσε η αντίληψη ότι οι γονείς θα έπρεπε να βρίσκονται σε απόσταση από τα εκπαιδευτικά θέματα, αφού ο δάσκαλος είχε πάντα δίκιο (Ματσαγγούρας & Βέρδης 2003). Τα τελευταία χρόνια, παρατηρείται έντονο ενδιαφέρον για τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί φορείς συνειδητοποίησαν ότι η συνεργασία τους με τους γονείς θα προσέφερε πολλαπλά οφέλη σε όλους, έτσι επεδίωξαν μια στενή σχέση μαζί τους (Κοσσυβάκη 2003· Ματσαγγούρας 2008· Σακελλαρίου 2008). Σήμερα, ψυχολόγοι, παιδαγωγοί και κοινωνιολόγοι τονίζουν την ανάγκη για στενή και ουσιαστική συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια. Οι επιστήμονες αυτοί, καθένας από τη θέση του, ενθαρρύνουν τη γονεϊκή εμπλοκή παρουσιάζοντας τα οφέλη της για τους άμεσα εμπλεκόμενους.

Στην ελληνική βιβλιογραφία υπάρχουν έρευνες οι οποίες εξετάζουν το φαινόμενο της γονεϊκής εμπλοκής από την πλευρά των εκπαιδευτικών (Γεωργίου 2000· Μπρούζος 2002· Μπρούζος 2003· Καλογρίδη 2006· Λαμπράκης 2008· Μπόνια 2010· Νάκου 2013) και άλλες που αφορούν στη γονεϊκή εμπλοκή, παρουσιάζοντας τις απόψεις των γονέων (Ματσαγγούρας & Βέρδης 2003· Πνευματικός κ.ά 2008· Θωίδης & Χανιωτάκης 2008· Antonopoulou et al. 2011· Κλαδάκης 2012· Μασούρου 2012· Σταυρίδου 2014). Συνήθως αποτυπώνονται οι απόψεις και των δύο (Παπαγιαννίδου 2000· Ματσαγγούρας & Πούλου 2009· Μυλωνάκου-Κέκε 2009· Χριστοφοράκη 2011).

Αξίζει να σημειωθεί ότι στον ελληνικό χώρο οι έρευνες που αφορούν την εμπλοκή γονέων παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι περιορισμένες (Παντελιάδου & Μπότσας 2000· Δαβάζογλου & Κόκκινος 2003· Φτιάκα 2004· Τσιμπιδάκη 2007· Σούλης 2007· Τσιμπιδάκη 2008· Μαρκουλάκη 2011· Χάδου & Χάδου 2011·

Εκουτσίδου 2013). Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία που πραγματοποιείται σε δομές ειδικής εκπαίδευσης, όπως Ειδικά Σχολεία, Τμήματα Ένταξης, Παράλληλη Στήριξη στις μέρες μας παρουσιάζει αυξημένο ενδιαφέρον, λόγω των επισημάνσεων των ειδικών ότι επιδρά θετικά στην κοινωνική, συναισθηματική και ακαδημαϊκή εξέλιξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Αναφορικά με τη γονεϊκή εμπλοκή, πολλοί μελετητές αναγνωρίζουν ότι ο όρος είναι πολυδιάστατος και περιλαμβάνει διάφορες δραστηριότητες και συμπεριφορές, γι' αυτό και δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός της. Ανάλογα με τον παράγοντα που ερευνούν κάθε φορά οι μελετητές ορίζουν τη γονεϊκή εμπλοκή ως την προφορική ενίσχυση των γονέων προς τα παιδιά τους, αναφορικά με τη σχολική τους εργασία (Marjoribanks 1983· Watson et al. 1983). Ως γονεϊκή εμπλοκή περιγράφονται και οι προσδοκίες που έχουν οι γονείς από την εκπαίδευση των παιδιών τους (Hess 1984) ή και ο τρόπος που οι γονείς βοηθούν τα παιδιά τους να αναπτύξουν κίνητρα για μάθηση. Επίσης, θεωρείται γονεϊκή εμπλοκή η ενασχόληση των γονέων και η βοήθεια που προσφέρουν στο σπίτι, όσον αφορά στις κατ' οίκον εργασίες (Keith et al. 1986).

Συνεχίζοντας, ο Μπρούζος (2007) επιχειρεί μια εννοιολογική προσέγγιση του όρου, παρατηρώντας ότι η «γονεϊκή εμπλοκή» χρησιμοποιείται για να περιγράψει το σύνολο των συμπεριφορών και των πρακτικών που υιοθετούν οι γονείς στο σπίτι και στο σχολείο με στόχο την ενίσχυση της διαδικασίας της μάθησης των παιδιών τους.

Στο ίδιο πλαίσιο η Μπόνια (2010) αναγνωρίζει ως «γονεϊκή εμπλοκή» ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων των γονέων στο σπίτι και στο σχολείο, οι οποίες στοχεύουν στην υποστήριξη των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία. Κάποιες φορές συναντάται και με τον όρο «γονική εμπλοκή», ο οποίος έχει ταυτιστεί με τη μελέτη της σύνδεσης ανάμεσα στο οικογενειακό και το εκπαιδευτικό πλαίσιο, περιγράφοντας τον τρόπο που οι γονείς συμμετέχουν στις μαθησιακές εμπειρίες του παιδιού (Adam et al. 2009· Schecter & Sherri 2008). Παρομοίως, ο Γεωργίου (2000) σημειώνει ότι ο όρος «γονεϊκή εμπλοκή» αναφέρεται στη συμμετοχή του γονέα στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού του, κάτι που μπορεί να γίνεται ανεξάρτητα από τη στάση που τηρεί το σχολείο, ανάλογα με την προσωπικότητα, τις πεποιθήσεις και άλλα χαρακτηριστικά του γονέα.

Η Epstein (2001) μελέτησε διεξοδικά το θέμα της γονεϊκής εμπλοκής και την επίδρασή της στην επίδοση των μαθητών, τη στάση των γονέων απέναντι στο παιδί

και τους εκπαιδευτικούς, καθώς και στις εκπαιδευτικές πρακτικές. Η ερευνήτρια προσδιόρισε έξι τύπους γονεϊκής εμπλοκής που θα βοηθήσουν τους γονείς να ενισχύσουν την ακαδημαϊκή, συναισθηματική, κοινωνική και γενικότερα τη σχολική επιτυχία των παιδιών τους (Μπρούζος 2007˙ Σταυρίδου 2014). Συγκεκριμένα, οι τύποι γονεϊκής εμπλοκής σύμφωνα με την Epstein είναι: η ενημέρωση των γονέων, η επικοινωνία τους με το σχολείο, η προσφορά εθελοντικής εργασίας στη σχολική μονάδα, η μάθηση στο σπίτι και η βοήθεια που προσφέρουν στα παιδιά τους για να μάθουν και τέλος η συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων, οι οποίες σχετίζονται με το αντίστοιχο σχολικό πλαίσιο.

Επίσης, βάσει των μελετών της Epstein, αναφέρονται συχνά τέσσερις τύποι γονεϊκής εμπλοκής. Συγκεκριμένα, παρουσιάζεται η εποπτεία σχολικής συμπεριφοράς που αφορά στην εργασία του παιδιού στο σπίτι και στους τρόπους που βρίσκουν οι γονείς για να ρυθμίσουν τη συμπεριφορά του η οποία σχετίζεται με τη σχολική εργασία. Για παράδειγμα, σημειώνουν τον χρόνο που το παιδί αφιερώνει για τη μελέτη των μαθημάτων του και το παιχνίδι. Με τον τρόπο αυτό, επιθυμούν να δείξουν στο παιδί ότι προτεραιότητα έχει η σχολική εργασία πέρα από κάθε άλλη απασχόληση. Ακόμη, παρατηρείται ο έλεγχος εξωσχολικής συμπεριφοράς, σύμφωνα με τον οποίο οι γονείς ελέγχουν τη συμπεριφορά και τις δραστηριότητες του παιδιού τους, όπως η διατροφή και η εμφάνιση, στοιχεία που δεν σχετίζονται άμεσα με το σχολείο. Επιπλέον, γονεϊκή εμπλοκή αποτελεί και η βοήθεια στην κατ' οίκον εργασία. Ο γονιός ασχολείται αρκετά με τη μελέτη του παιδιού στο σπίτι, ελέγχει συστηματικά τα τετράδια και τις εργασίες που φέρνει το παιδί, εντοπίζει την ύλη που κάλυψε ο δάσκαλος, το βοηθά να κάνει τις ασκήσεις του. Πρόκειται για τον πιο συνηθισμένο τύπο γονεϊκής εμπλοκής στη σχολική ζωή του παιδιού, δηλαδή αυτό που εννοούν οι περισσότεροι με τον όρο «γονεϊκή εμπλοκή». Ένας ακόμη τύπος γονεϊκής εμπλοκής είναι η ανάπτυξη ενδιαφερόντων του παιδιού, όπου ο γονιός ενδιαφέρεται όχι μόνο για τη σχολική επίδοση του παιδιού του αλλά και για τη σφαιρική ανάπτυξη της προσωπικότητάς του και την καλλιέργεια των χαρισμάτων του. Παρακολουθεί με το παιδί διάφορες πολιτιστικές εκδηλώσεις και το ενθαρρύνει να ασχοληθεί με υφιστάμενα ταλέντα του στην τέχνη ή τον αθλητισμό, δημιουργώντας με αυτό τον τρόπο ένα υποστηρικτικό κλίμα εκπαίδευσης στο σπίτι. Τέλος, συναντάται η επαφή των γονέων με το σχολείο κατά την οποία γονιός επισκέπτεται το σχολείο για να ενημερωθεί για την πρόοδο και τη διαγωγή του παιδιού του, αλλά και για να παρακολουθήσει σχολικές γιορτές και δραστηριότητες του συλλόγου γονέων και

κηδεμόνων. Η στάση του γονιού μπορεί να είναι παθητική, δηλαδή απλά να ενημερώνεται και να παρακολουθεί ή ενεργητική, δηλαδή να συνεργάζεται με το δάσκαλο για τη λύση κάποιου προβλήματος που αντιμετωπίζει το παιδί ή να προσφέρει εθελοντική εργασία.

Η γονεϊκή εμπλοκή στη σχολική εκπαίδευση των παιδιών έχει θετική επίδραση στους μαθητές, στους γονείς, στους εκπαιδευτικούς αλλά και στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης συνολικά (Γεωργίου 2000· Μπρούζος 2009). Όσον αφορά στους γονείς, η γονεϊκή εμπλοκή φαίνεται να οδηγεί τόσο στη βελτίωση των σχέσεων με τα παιδιά όσο και στην απόκτηση δεξιοτήτων για την υποστήριξή τους στο σπίτι. Επίσης, ενισχύει την εκτίμηση και την ικανοποίηση από τη συνεργασία με το σχολείο και τους επιτρέπει να αισθάνονται περισσότερο αποτελεσματικοί στην άσκηση του γονεϊκού τους ρόλου (Μυλωνάκου-Κέκε 2009).

Επιπροσθέτως, υποστηρίζεται πως η γονεϊκή εμπλοκή επηρεάζει θετικά, τόσο τη σχολική επίδοση, όσο και την ψυχολογική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης (Νόβα-Καλτσούνη 2004· Μανωλίτσης 2004· Σακελλαρίου 2008). Συγκεκριμένα, οι παράγοντες που επηρεάζουν τη συχνότητα και την ένταση της γονεϊκής εμπλοκής σχετίζονται με την οικογένεια, δηλαδή τις στάσεις και τα χαρακτηριστικά των γονέων, το ίδιο το παιδί και το σχολικό πλαίσιο.

Σε επίπεδο σχολείου, τη γονεϊκή εμπλοκή φαίνεται να επηρεάζει και το είδος εκπαίδευσης στο οποίο φοιτά το παιδί, δηλαδή αν πρόκειται για γενική ή ειδική. Οι γονείς παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χαρακτηρίζουν τη σχέση τους με το σχολείο ως δυσχερή, ανύπαρκτη, αλλά και ως πηγή αγχογόνων καταστάσεων (Παντελιάδου & Μπότσας 2000· Τσιμπιδάκη 2007) και συχνά αρνούνται να συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους και υπομένουν παθητικά τις συνέπειες των δυσκολιών τους (Κοντοπούλου 2001). Η ύπαρξη ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών λειτουργεί ως ρυθμιστής της γονεϊκής εμπλοκής, και όχι μόνο επηρεάζεται από αυτή, αλλά και την επηρεάζει (Πολυχρονοπούλου 2003).

Η διαπίστωση για την περιορισμένη διερεύνηση του θέματος της γονεϊκής εμπλοκής στον τομέα της ειδικής εκπαίδευσης στάθηκε η αφορμή για την παρούσα μελέτη. Στόχος είναι να ερευνηθεί ο παράγοντας της γονεϊκής εμπλοκής στο πλαίσιο της γενικής και ειδικής εκπαίδευσης και να βρεθούν πιθανές διαφοροποιήσεις. Με άλλα λόγια, βασική επιδίωξη είναι να διαπιστωθεί κατά πόσο το είδος εκπαίδευσης που φοιτά το παιδί, επηρεάζει τον βαθμό και τον τύπο της γονεϊκής εμπλοκής.

1. Μεθοδολογία έρευνας

Για τον σκοπό της παρούσας εργασίας, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο για τη γονεϊκή εμπλοκή στα εκπαιδευτικά θέματα των Tan & Goldberg (2009), το οποίο περιελάμβανε 28 ερωτήσεις και οι απαντήσεις δίνονταν με βάση 5 θέσεις (1=ποτέ, 2=σπάνια, 3=μερικές φορές, 4=συχνά, 5=πάντοτε). Στο αρχικό ερωτηματολόγιο προστέθηκε ερώτηση, σχετική με το είδος εκπαίδευσης του παιδιού. Το συγκεκριμένο εργαλείο είχε επιλεγεί και από άλλες μελέτες για τη συλλογή ερευνητικών δεδομένων, με την κατάλληλλότητά του να έγκειται στο γεγονός ότι καλύπτει, με το σύνολο των ερωτήσεών του, τους σημαντικότερους τύπους της γονεϊκής εμπλοκής, όπως αυτοί επισημαίνονται από την Epstein.

Η μελέτη του συνόλου των ερωτήσεων της κλίμακας για τη γονεϊκή εμπλοκή στα εκπαιδευτικά θέματα (Tan & Goldberg 2009), οδήγησε στην ομαδοποίηση των ερωτήσεων και στη δημιουργία τεσσάρων υποκλιμάκων. Οι τέσσερις νέοι παράγοντες, ανάλογα με τις ερωτήσεις που περιλαμβάνουν, εξετάζουν και τον τύπο εμπλοκής που επιλέγουν οι γονείς, ακολουθώντας το μοντέλο της Epstein.

Η πρώτη υποκλίμακα είναι η άμεση εμπλοκή των γονέων στο σχολείο. Σε αυτήν περιλαμβάνονται η επικοινωνία, η εθελοντική εργασία και η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, με χαρακτηριστικές δηλώσεις: «Συμμετέχω σε φιλανθρωπικές δραστηριότητες στο σχολείο του παιδιού μου», «Συμμετέχω σε ειδικές δραστηριότητες του σχολείου ή της τάξης κατά τη διάρκεια της μέρας όπως εκδρομές ή γιορτές», «Βοηθάω την τάξη του παιδιού μου (εθελοντισμό, γιορτές)», «Παρακολουθώ τις συνεδριάσεις του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων». Η δεύτερη υποκλίμακα είναι η εμπλοκή στο διάβασμα των παιδιών και στα σχολικά καθήκοντα, δηλαδή μάθηση στο σπίτι, περιλαμβάνοντας δηλώσεις όπως: «Βοηθάω το παιδί μου στην επανάληψη των σχολικών του καθηκόντων στο σπίτι», «Ελέγχω τα σχολικά καθήκοντα του παιδιού μου πριν κοιμηθεί», «Είμαι στο ίδιο δωμάτιο με το παιδί μου όταν διαβάζει τα μαθήματά του». Η τρίτη υποκλίμακα αφορά στην εμπλοκή στις εξωσχολικές δραστηριότητες, δηλαδή συνεργασία με την κοινότητα, και περιέχει δηλώσεις του τύπου: «Παρακολουθώ το παιδί μου όταν συμμετέχει σε εξωσχολικές δραστηριότητες (σπορ, παιχνίδια, επιδείξεις χορού)», «Πηγαίνω το παιδί μου σε δραστηριότητες ή κοινωνικά δρώμενα», «Πηγαίνω το παιδί μου σε πολιτιστικές δραστηριότητες (όπως μουσεία, θέατρο, θρησκευτικές τελετές)». Τέλος, η τέταρτη υποκλίμακα αναφέρεται στις διαπροσωπικές σχέσεις και δραστηριότητες, δηλαδή την ενημέρωση γονέων και τη δημιουργία ευνοϊκού και υποστηρικτικού κλίματος για

τα παιδιά στο σπίτι. Χαρακτηριστικές δηλώσεις είναι οι ακόλουθες: «Λέω αστεία ή προσωπικές μου ιστορίες στο παιδί μου», «Παίζω αθλητικά παιχνίδια με το παιδί μου (π.χ. μπάλα, μπάσκετ, μίνι γκολφ)», «Παίζω με το παιδί μου παιχνίδια όπως παζλ, ζωγραφική ή επιτραπέζια», «Κρεμάω στο σπίτι ή στο γραφείο τις ζωγραφιές ή τις χειροτεχνίες που κάνει το παιδί μου στο σχολείο».

Βασικός σκοπός της έρευνας είναι να εντοπίσει την ενδεχόμενη διαφοροποίηση των τύπων και του βαθμού γονεϊκής εμπλοκής ανάλογα το είδος της εκπαίδευσης που δέχεται το παιδί, δηλαδή ειδική ή γενική. Συγκεκριμένα, το ερευνητικό ερώτημα διατυπώνεται ως εξής: «Υπάρχει διαφοροποίηση των τύπων και του βαθμού γονεϊκής εμπλοκής ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού και τη φοίτησή του στη γενική εκπαίδευση με ή δίχως εμπλοκή των θεσμών ειδικής αγωγής;».

2. Αξιοπιστία

Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας της συνολικής κλίμακας χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής Alpha Cronbach από τον οποίο προέκυψε υψηλή αξιοπιστία a 0,889. Για τον παράγοντα της άμεσης εμπλοκής, δηλαδή την πρώτη υποκλίμακα, ο δείκτης αξιοπιστίας a είναι 0,802. Για τη δεύτερη υποκλίμακα, την εμπλοκή στο διάβασμα των παιδιών και στα σχολικά καθήκοντα, ο δείκτης αξιοπιστίας a είναι 0,792. Ακόμη, στην τρίτη υποκλίμακα, την εμπλοκή στις εξωσχολικές δραστηριότητες και τη συνεργασία με την κοινότητα, ο δείκτης αξιοπιστίας a έχει την τιμή 0,746. Όσον αφορά στην τέταρτη υποκλίμακα για τις διαπροσωπικές σχέσεις και δραστηριότητες, ο δείκτης αξιοπιστίας a είναι 0,578, τιμή μη ικανοποιητική (πίνακας 1). Συγκεκριμένα, η ανάλυση έδειξε ότι η ερώτηση 25 του ερωτηματολογίου, που αφορά στο αν οι γονείς τρώνε πρωινό στο σχολείο με τα παιδιά τους, επηρέασε την αξιοπιστία της υποκλίμακας (πίνακας 2). Σημειώνεται πως αν απουσίαζε η συγκεκριμένη ερώτηση, ο δείκτης αξιοπιστίας θα βελτιωνόταν σημαντικά και θα έφτανε στο 0,659.

Πίνακας 1: Αξιοπιστία επιμέρους κλιμάκων

Όνομα Κλίμακας	Alpha του Cronbach	Μέση Τιμή Κλίμακας (Τυποποιημένη μέση τιμή)	Τυπική Απόκλιση Κλίμακας (Τυποποιημένη τυπική απόκλιση)	Αριθμός αντικειμένων/ ερωτήσεων κλίμακας(N)	Έλεγχος κανονικότητας στο μέσο όρο των ερωτήσεων που

					συνθέτουν την κλίμακα
Συνολική	0.889	95.76 (3.42)	15.317 (0.299)	28	0.928
Υποκλίμακα εμπλοκής στο σχολείο	0.802	35.64 (3.24)	7.013 (0.406)	11	0.809
Υποκλίμακα εμπλοκής στο διάβασμα και στα σχολικά καθήκοντα	0.792	14.71 (3.6775)	3.652 (0.834)	4	<0.001
Υποκλίμακα εμπλοκής στις εξωσχολικές δραστηριότητες	0.746	20.98 (3.4967)	4.362 (0.529)	6	0.075
Υποκλίμακα διαπροσωπικών δραστηριοτήτων	0.578	24.43 (3.49)	3.893 (0.309)	7	0.393

Πίνακας 2: Ερωτήσεις

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	Mean	Std. Deviation	r_{it}
ερώτηση 1	3,88	1,189	,568
ερώτηση 2	3,04	1,177	,453
ερώτηση 3	2,88	1,136	,509
ερώτηση 4	3,26	,986	,532
ερώτηση 5	3,84	,912	,473
ερώτηση 6	3,12	,940	,467
ερώτηση 7	3,76	1,153	,731
ερώτηση 8	3,66	1,255	,760

ερώτηση 9	3,44	1,232	,579
ερώτηση 10	3,40	1,195	,759
ερώτηση 11	3,46	1,014	,306
ερώτηση 12	3,02	1,020	,669
ερώτηση 13	3,36	1,290	,605
ερώτηση 14	2,96	1,177	,550
ερώτηση 15	3,14	1,178	,558
ερώτηση 16	4,16	,866	,494
ερώτηση 17	3,30	1,035	,579
ερώτηση 18	3,54	,930	,449
ερώτηση 19	3,78	1,217	,635
ερώτηση 20	3,26	,986	,455
ερώτηση 21	3,94	,998	,510
ερώτηση 22	3,32	1,253	,611
ερώτηση 23	4,34	,798	,455
ερώτηση 24	3,98	1,169	,362
ερώτηση 25	2,44	1,402	,000
ερώτηση 26	2,70	1,074	,553
ερώτηση 27	3,54	,994	,437
ερώτηση 28	2,36	1,225	,236

3. Διεξαγωγή της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δημοτικά σχολεία της πόλης των Ιωαννίνων. Αρχικά, ζητήθηκε η άδεια διανομής των ερωτηματολογίων από τους διευθυντές των δημοτικών σχολείων και δόθηκαν με τη συνδρομή των δασκάλων γενικής εκπαίδευσης, των τμημάτων ένταξης και της παράλληλης στήριξης.

Αξίζει να σημειωθεί ότι ο απαραίτητος αριθμός ερωτηματολογίων, που αφορούσε γονείς των οποίων τα παιδιά φοιτούσαν σε τμήματα γενικής εκπαίδευσης συγκεντρώθηκαν άμεσα, έχοντας ποσοστό επιστροφής 100%. Όσον αφορά στη συγκέντρωση των πενήντα (50) ερωτηματολογίων για γονείς που τα παιδιά τους υποστηρίζονταν στο πλαίσιο του γενικού σχολείου από θεσμούς ειδικής αγωγής όπως τμήματα ένταξης ή παράλληλη στήριξη, υπήρξαν αρκετές δυσκολίες. Για τη συγκέντρωση των δεδομένων πραγματοποιήθηκαν επισκέψεις σε οχτώ (8) σχολικές

μονάδες, στις οποίες κατά μέσο όρο φοιτούσαν δεκαπέντε (15) μαθητές στα τμήματα ένταξης.

Παρά την προθυμία των δασκάλων των τμημάτων ένταξης να βοηθήσουν στη συγκέντρωση των δεδομένων, η διαδικασία δεν ήταν εύκολη. Επισημαίνεται ότι καταβλήθηκε μεγάλη προσπάθεια για να συγκεντρωθεί ο επιθυμητός αριθμός των πενήντα (50) ερωτηματολογίων. Συγκεκριμένα, το ποσοστό επιστροφής έφτασε μόλις το 40% (50 από τα 120). Χρειάστηκε η παρουσία των ερευνητών σε σχολικές γιορτές και σε ημέρες απόδοσης ελέγχου προόδου, προκειμένου να υπάρξει άμεση επαφή με τους γονείς, με σκοπό τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Σημαντικό στοιχείο, το οποίο χρειάζεται να ληφθεί υπόψη κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων, είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων ένταξης είχαν από την αρχή εκφράσει την άποψη ότι θα είναι πολύ δύσκολο να συγκεντρωθεί ο απαιτούμενος αριθμός ερωτηματολογίων επειδή σύμφωνα με την προηγούμενη εμπειρία τους, οι γονείς των μαθητών τους συνήθως, δεν επιθυμούν τη συμμετοχή τους σε έρευνες, ενώ και η επικοινωνία μαζί τους είναι σπάνια.

4. Οι συμμετέχοντες

Όπως προαναφέρθηκε, στην έρευνα συμμετείχαν εκατό (100) γονείς, των οποίων τα παιδιά φοιτούσαν στο γενικό σχολείο. Από αυτούς πενήντα (50) γονείς είχαν παιδιά που υποστηρίζονταν από θεσμούς ειδικής αγωγής. Στις περιπτώσεις των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ανήκαν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και μαθητές με νοητική υστέρηση και διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Σημειώνεται ότι στην έρευνα δε συμμετείχαν γονείς που τα παιδιά τους φοιτούσαν σε ειδικό σχολείο.

5. Αποτελέσματα

Για την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το πακέτο στατιστικών αναλύσεων SPSS. Ειδικότερα, εξετάστηκε ο τύπος εκπαίδευσης που φοιτά το παιδί, με τη συνολική κλίμακα γονεϊκής εμπλοκής καθώς και με τις τέσσερις επιμέρους υποκλίμακες.

Αναφορικά με τον παράγοντα είδος εκπαίδευσης, που φοιτά το παιδί, δηλαδή γενική ή ειδική εκπαίδευση προκύπτει ότι, με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά της τιμής της μέσης τιμής της συνολικής κλίμακας και των επιμέρους υποκλιμάκων ανάμεσα στους γονείς, που τα

παιδιά τους φοιτούν σε τμήματα γενικής εκπαίδευσης και γονείς που τα παιδιά τους φοιτούν επιπροσθέτως σε τμήματα ένταξης ή παράλληλη στήριξη. Οι γονείς εμφανίζονται να έχουν τα ίδια επίπεδα εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους ανεξάρτητα από το είδος εκπαίδευσης, στην οποία αυτά φοιτούν (Πίνακας 3).

Πίνακας 3: Είδος εκπαίδευσης

	Levene's Test for Equality of Variances Si	- test for Equality of Means	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
Συνολική	0.115	0.573	98	0.568	0.06286
Υποκλίμακα εμπλοκής στο σχολείο	0.317	-0.797	98	0.427 προσεγγιστικά	-0.10182
Υποκλίμακα εμπλοκής στο διάβασμα και στα σχολικά καθήκοντα	0.003	1.235	85.249	0.220	.22500
Υποκλίμακα εμπλοκής στις εξωσχολικές δραστηριότητες	0.077	1.570	98	0.120 προσεγγιστικά	.22667
Υποκλίμακα διαπροσωπικών δραστηριοτήτων	0.152	0.795	98	0.429	0.08857

6. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι αναφορικά με το ερευνητικό ερώτημα, το οποίο αποτελεί και σκοπό της παρούσας εργασίας, ελέγχοντας την ύπαρξη ή όχι διαφοροποίησης της εμπλοκής των γονέων, σε συνάρτηση με το είδος εκπαίδευσης που παρακολουθεί το παιδί τους, φαίνεται να μην υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά. Οι γονείς που τα παιδιά τους φοιτούν στη γενική εκπαίδευση εμφανίζουν τα ίδια επίπεδα και τους ίδιους τύπους γονεϊκής εμπλοκής με τους γονείς που τα παιδιά τους φοιτούν επιπροσθέτως σε τμήματα ένταξης ή παράλληλης στήριξης.

Αξιοσημείωτη είναι η παρατήρηση των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, οι οποίοι εξέφρασαν τη δυσπιστία τους για την ειλικρίνεια των γονέων στην απάντηση των ερωτήσεων, οι οποίες προσδιορίζουν τον βαθμό και τον τύπο εμπλοκής τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους και επεσήμαναν το γεγονός ότι οι γονείς, ίσως, απάντησαν στις ερωτήσεις με βάση αυτό που θεωρείται κοινωνικά αποδεκτό και όχι αυτό που στην πραγματικότητα συμβαίνει.

Στο σημείο αυτό τονίζεται η δυσκολία που συναντήθηκε κατά τη διαδικασία συγκέντρωσης των ερευνητικών δεδομένων για τους γονείς που τα παιδιά τους φοιτούν στην ειδική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, το ποσοστό περίπου 40% στην επιστροφή των συγκεκριμένων ερωτηματολογίων δείχνει την τάση των γονέων που τα παιδιά τους αντιμετωπίζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να αποφεύγουν την επαφή και τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο. Οι γονείς που δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα φαίνεται να είναι περισσότερο ευαισθητοποιημένοι σε θέματα που αφορούν στη συνεργασία σχολείου και οικογένειας και να θεωρούν ότι η άμεση εμπλοκή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους επιφέρει καλύτερα αποτελέσματα τόσο στον τομέα των ακαδημαϊκών γνώσεων όσο και στον κοινωνικό-συναισθηματικό.

Επιπροσθέτως, εντύπωση προκάλεσε το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί των Τμημάτων Ένταξης, στο σύνολό τους, τόνισαν ότι θα ήταν δύσκολο το εγχείρημα της συγκέντρωσης του απαιτούμενου αριθμού ερωτηματολογίων γιατί κατά τη γνώμη τους οι γονείς των μαθητών τους δεν ενδιαφέρονται και επικοινωνούν σπάνια μαζί τους για θέματα που αφορούν, τόσο το μαθησιακό επίπεδο όσο και τις επιμέρους εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών τους.

Η δυσκολία στη σχέση εκπαιδευτικών ειδικής εκπαίδευσης και γονέων μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτυπώνεται στα ευρήματα προηγούμενων μελετών. Παρά την αναγκαιότητα της γονεϊκής εμπλοκής στην ειδική εκπαίδευση, πολλοί γονείς έχουν μικρή ή καθόλου συμμετοχή στους στόχους, στις παρεμβάσεις και στις μεθόδους αξιολόγησης των παιδιών τους (Spann et al. 2003). Σύμφωνα με τη Γελαδάρη (2012,) πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν τους γονείς ενοχλητικούς όταν κάνουν άστοχες ερωτήσεις ή όταν παρεμβαίνουν στο έργο τους, υποδεικνύοντας εκείνοι τις κατάλληλες διδακτικές μεθόδους για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Άλλοι εκπαιδευτικοί παραπονιούνται για την έλλειψη συνεργατικότητας από μέρους των γονέων και την αδιαφορία τους σε θέματα που αφορούν στη συνεργασία σχολείου και οικογένειας. Οι γονείς από την πλευρά τους βλέπουν συχνά τον

εκπαιδευτικό περισσότερο ως αντίπαλο παρά ως συνεργάτη (Πολυχρονοπούλου 2003). Επίσης, γονείς παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αρνούνται να συμμετέχουν σε έρευνες αμφισβητώντας τη χρηστικότητά τους (Σούλης 2008).

7. Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Ο βασικός περιοριστικός παράγοντας είναι ο μικρός αριθμός των συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα, ένα μεγαλύτερο δείγμα γονέων μαθητών με και δίχως ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και από άλλες περιοχές της χώρας θα βοηθούσε στη δημιουργία σαφέστερης εικόνας. Επίσης, η χορήγηση ερωτηματολογίων που ελέγχουν τους παράγοντες εμπλοκής επιπροσθέτως σε παιδιά και εκπαιδευτικούς θα οδηγούσε σε ασφαλή συμπεράσματα για τον βαθμό και τον τύπο της γονεϊκής εμπλοκής. Ακόμη, επιθυμητή θα ήταν η επέκταση της έρευνας και σε επίπεδο σχολικών μονάδων αμιγώς ειδικής αγωγής (ΣΜΕΑΕ).

Βιβλιογραφία

Adams, C., Forsyth, P. & Mitchell, R., (2009). The formation of parent – school trust: A multilevel analysis. *Educational Administration Quarterly*, 45(1), 4-33.

Antonopoulou, K., Koutrouba, K. & Babalis, T. (2011). Parental involvement in secondary education schools: The view of parents in Greece. *Educational Studies*, 37(3), 333-344.

Γελαδάρη, Ε.(2012). *Συνεργασία των εκπαιδευτικών με γονείς: συγκριτική μελέτη στη Γενική και Ειδική αγωγή*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Γεωργίου, Ν. Σ. (2000α). *Σχέσεις σχολείου – οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γεωργίου, Ν.Σ. (2000β). Παράμετροι και συνέπειες της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους. *Σύγχρονη Εκπαίδευση,* 110, 56-64.

Δαβαζόγλου, Α.& Κόκκινος, Κ.(2003). Η σχέση του σχολείου με οικογένειες που έχουν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 35, 97-114.

Epstein, J. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.

Εκουτσίδου, Ε., (2013). *Απόψεις εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους και της εμπλοκής των γονέων* (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Hess, R., Holloway, S., Dickson, W. & Price, G. (1984). Maternal variables as predictors of children's school readiness and later achievement in vocabulary and mathematics in 6thgrade. *Child Development*, 55, 1901-1912.

Θωίδης, Ι. & Χανιωτάκης, Ν. (2008). Αντιλήψεις γονέων για τις κατ' οίκον εργασίες: Η περίπτωση του ολοήμερου σχολείου. Στο Α. Μπρούζος, Π. Μισαηλίδη, Α. Εμβαλωτής & Α. Ευκλείδη (Επιμ.), *Σχολείο και Οικογένεια: Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, Τόμος 6 (σσ. 97-134). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Keith,T., Reimers,T., Fehrmann, 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.

Καλογρίδη, Σ. (2006). Συνεργασία σχολείου-οικογένειας: αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 146, 68-90.

Κοντοπούλου, Μ. (2001). Συμβουλευτική γονέων στα πλαίσια της πρώιμης παρέμβασης: η συμβολή των εκπαιδευτικών. Στο Μ . Τζουριάδου (Επιμ.), *Πρώιμη παρέμβαση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές* (σσ. 160-183). Θεσσαλονίκη: Προμηθέας.

Κοσσυβάκη, Φ. (2003), *Εναλλακτική Διδακτική. Προτάσεις για τη μετάβαση από τη Διδακτική του αντικειμένου στη Διδακτική του ενεργού υποκειμένου.* Αθήνα: Gutenberg.

Λαμπράκης, Ε.(2008). *Επικοινωνία σχολείου και οικογένειας στο σύγχρονο δημοτικό σχολείο. Μια ερευνητική προσέγγιση σε αντιλήψεις και απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Marjoribanks, K. (1983). The evaluation of a family learning model. *Studies in Educational Evaluation, 9*, 343-357.

Μανωλίτσης, Γ. (2004). Η εμπλοκή των γονέων στην προσχολική αγωγή. *Το βήμα των κοινωνικών επιστημών,* 10(38), 121-145.

Μαρκουλάκη, Θ. (2011). Πώς η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων με παιδιά με ειδικές ανάγκες μπορεί να αποτελέσει θετικό παράγοντα εξέλιξης στην ανάπτυξη και πρόοδό τους. Στο Ε. Παπανής & Π. Γιαβρίμης (Επιμ.), *Διεθνές Συνέδριο Έρευνα, Εκπαιδευτική Πολιτική και Πράξη στην Ειδική Αγωγή* (σσ. 14-29). Μυτιλήνη: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Μασούρου, Β. (2012). *Η γονεϊκή εμπλοκή ως βασικός παράγοντας διαμόρφωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας σε Σχολεία Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος* (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Ματσαγγούρας, Η. & Βέρδης, Α. (2003*).* Γονείς, εταίροι στην εκπαίδευση. Απόψεις Ελλήνων γονέων υπό τη σύγχρονη προβληματική. *Επιστημονικό Βήμα,* 2, 5-23.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. & Πούλου, Μ. Σ. (2009). Σχέσεις σχολείου και οικογένειας. Συγκριτική παράθεση απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων. *Μέντορας,* 11, 27-41.

Μπόνια, Α. (2010). Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή στο δημοτικό σχολείο. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Μπρούζος, Α. (2002). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη συνεργασία Σχολείου-Οικογένειας. Στο Ν. Ζούκης, & Θ. Μητάκος (Επιμ.), *Πρακτικά του 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδος, Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. Αθήνα 7, 8, & 9 Νοεμβρίου 2002,* Αθήνα, Πανεπιστημιούπολη Ζωγράφου.

Μπρούζος, Α. (2003). Συνεργασία σχολείου – γονέων από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού,* 64-65, 68-86.

Μπρούζος, Α. (2007). *Σχέσεις οικογενειακού – σχολικού περιβάλλοντος. Επιμορφωτικό Πρόγραμμα με τίτλο: «Συσχετισμός Οικογενειακού – Κοινωνικού Πολιτισμικού Περιβάλλοντος στη σχολική επίδοση του παιδιού».* ΟΕΠΕΚ, 72-104. Πάτρα.

Μπρούζος, Α. (2009). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής: μια ανθρωπιστική πλευρά της εκπαίδευσης* (3η συμπληρωμένη και επαυξημένη έκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας: θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές.* Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Νάκου, Ε. (2013). *Γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο: η οπτική των εκπαιδευτικών,* (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2004). Συνεργασία σχολείου-οικογένειας: Δυνατότητες και περιορισμοί. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 21-33.

Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (2000). Μητέρες με παιδιά με σύνδρομο Down: Άγχος και παράγοντες που το προκαλούν. *Πρακτικά του 3ου Πανελλήνιου Παιδαγωγικού*

Συνεδρίου, Η οικογένεια στη σύγχρονη κοινωνία, Μάρτιος 1999, 1-21. Κομοτηνή: Εταιρία Επιστημών Κομοτηνής.

Παπαγιαννίδου, Χ. (2000). Σχέσεις γονέων και δασκάλων στην προσχολική εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 110, 75-83.

Πνευματικός, Δ., Λεμονίδης, Χ., & Πασχαλίδου, Δ. (2006). Οι πεποιθήσεις των γονέων και των εκπαιδευτικών για τις επιδόσεις των μαθητών στα Μαθηματικά. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 41, 146-164.

Πνευματικός, Δ., Παπακανάκης, Π., & Γάκη, Ε. (2008). Γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών: Διερεύνηση των πεποιθήσεων των γονέων. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 6, 193- 216.

Πολυχρονοπούλου, Στ. (2003). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής* (α΄ τόμ.). Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Schecter, R.S., & Sherri, L. D. (2008). Value added? Teachers' investments in and orientation toward parent involvement in education. *Urban Education,* 44(1), 59 - 87.

Spann, S.J., Kohler, F. W., & Soenksen, D. (2003). Examining parents' involvement in and perceptions of special education services: An interview with families in apparent support group. *Focus on Aulisin and Other Developmental Disabilities,* 18, 228-237.

Σακελλαρίου, Μ. (2008), *Συνεργασία οικογένειας και Νηπιαγωγείου. Θεωρία, Έρευνα, Διδακτικές προτάσεις*. Θεσσαλονίκη: Αυτοέκδοση.

Σούλης Σ. (2007). Επαγγελματική αποτελεσματικότητα των ειδικών Παιδαγωγών: Η άποψη των γονέων. Στο Γ. Καψάλης & Α. Κατσίκης (επιμ.), Πρακτικά συνεδρίου: *Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας. Ιωάννινα 17-20 Μαΐου 2007* (σσ. 1259-1268). Ιωάννινα.

Σούλης, Σ. (2008). Η σχέση σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής και οικογένειας: Η περίπτωση των μαθητών με νοητική καθυστέρηση. *Σχολείο και Οικογένεια,* 6, 247-272.

Σταυρίδου, Κ. (2014). *Γονεϊκή εμπλοκή στη σχολική επίδοση και στην κοινωνική προσαρμογή του παιδιού και ο ρόλος του πατέρα* (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Θεσσαλόνίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Tan E. T. & Goldberg W. A. (2009). Parental school involvement in relation to children's grades adaptation to school. *Journal Applied Development Psychology,* 30, 442-453.

Τσιμπιδάκη, Α. (2007). *Παιδί με ειδικές ανάγκες, οικογένεια και σχολείο. Μία σχέση σε αλληλεπίδραση.* Αθήνα: Ατραπός.

Τσιμπιδάκη, Α. (2008). *Οικογένεια με παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και σχολείο: Προς μία σχέση συνεργασίας*. *Ήριννα*, 2, 97-113.

Watson, T., Brown, M. & Swich, K. (1983). The relationship of parents' support to children's school achievement. *Child Welfare*, 62, 175-180.

Φτιάκα, Ε.(2004). Σχέσεις σχολείου- οικογένειας στο γενικό και στο ειδικό σχολείο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 37, 67-85.

Χάδου, Ν. & Χάδου, Γ. (2011). Η σχέση (συνεργασία- επικοινωνία) του Γενικού και Ειδικού Νηπιαγωγείου με τους γονείς και οι γονείς στην εκπαιδευτική διαδικασία: μια μελέτη περίπτωσης νηπιαγωγείων της περιοχής Ν. Ηρακλείου Αττικής. Στο Ευ. Παπάνης & Π. Γιαβρίμης (επιμ.), *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου Έρευνα , Εκπαιδευτική Πολιτική & Πράξη στην Ειδική Αγωγή* (σσ. 68-82). Μυτιλήνη: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Χριστοφοράκη, Σ. (2011). *Αντιλήψεις γονέων και εκπαιδευτικών για τις σχέσεις σχολείου–οικογένειας* (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Επηρεάζει η συναισθηματική νοημοσύνη και ο αυτοπροσδιορισμός την ποιότητα ζωής των ατόμων με αναπηρία;

Ειρήνη Μπάρκα
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, pel100043@uoi.gr

Περίληψη

Η ανάδειξη της σχέσης μεταξύ του επιπέδου αυτοπροσδιορισμού και της συναισθηματικής νοημοσύνης σε άτομα με αναπηρία προσελκύει τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών. Η αναπηρία αποτελεί βασική αιτία, ώστε πολλοί συμπολίτες να στερούνται ευκαιρίες για ποιοτική ζωή. Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα εργασία επιχειρεί να διερευνήσει εάν η συναισθηματική νοημοσύνη και ο αυτοπροσδιορισμός του ατόμου με αναπηρία επηρεάζουν την ποιότητα ζωής του. Ως εργαλείο έρευνας αξιοποιήθηκε ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, το οποίο περιλάμβανε στοιχεία από το Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Νοημοσύνης EQ-I του Bar-On, από την Κλίμακα Arc'sSelf- Determination Scale καθώς και από το Ερωτηματολόγιο Ποιότητας Ζωής WHOQOL-BREF-GR. Το δείγμα αποτέλεσαν άτομα με διάφορες εκφάνσεις αναπηρίας, όπως σωματική αναπηρία, αισθητηριακή αναπηρία, ψυχική αναπηρία, νοητική αναπηρία, πολλαπλές αναπηρίες. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ισχυρή συσχέτιση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη, τον αυτοπροσδιορισμό και την ποιότητα ζωής των ατόμων με αναπηρία. Εύρημα που μπορεί να αξιοποιηθεί στον σχεδιασμό και την εφαρμογή προγραμμάτων ψυχικής ενδυνάμωσης των ατόμων με αναπηρία, προκειμένου να βιώνουν και οι συμπολίτες μας αυτοί μια ζωή με ποιότητα.

Λέξεις-κλειδιά: αναπηρία, συναισθηματική νοημοσύνη, αυτοπροσδιορισμός, ποιότητα ζωής

1. Συναισθηματική νοημοσύνη και αναπηρία

Η συναισθηματική οημοσύνη είναι ένα θέμα που έχει λάβει μεγάλη προσοχή σε διαφορετικούς τομείς τα τελευταία χρόνια, δημιουργώντας μια πλούσια βιβλιογραφική βάση. Παρά το γεγονός ότι η συναισθηματική οημοσύνη μπορεί να

θεωρηθεί μια σύγχρονη έννοια, παρόμοιες ιδέες έχουν μελετηθεί για αρκετά έτη κατά τον προηγούμενο αιώνα (Conte 2005).

Ο Goleman (1995) όρισε τη συναισθηματική νοημοσύνη ως έναν συνδυασμό δεξιοτήτων και ικανοτήτων που περιλαμβάνουν αυτοπειθαρχία, πάθος και επιμονή, καθώς και την επιθυμία να εμπνεύσει κανείς τον εαυτό του. Η θεωρία του Goleman περιστρέφεται γύρω από τους πυλώνες της γνώσης, της αναγνώρισης, της διαχείρισης των συναισθημάτων τόσο στον εαυτό μας όσο και στους άλλους, καθώς και στην ικανότητα να παρακινούμε τον εαυτό μας και να χειριζόμαστε σχέσεις. Ο ερευνητής θεωρεί ότι αυτό το σύνολο δεξιοτήτων είναι απαραίτητο για όλους τους τομείς της ζωής, από τη διοίκηση επιχειρήσεων και την ηγεσία μέχρι τον έρωτα (Goleman 1995, 36). Ο Goleman (2001), αργότερα, περιέγραψε τη συναισθηματική νοημοσύνη ως την ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του, έτσι ώστε αυτά τα συναισθήματα να εκφράζονται κατάλληλα και αποτελεσματικά. Σύμφωνα με τον Goleman (2001), η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ο μεγαλύτερος μεμονωμένος προγνωστικός παράγοντας επιτυχίας στον εργασιακό χώρο.

Για τον Bar-On (1997) και τους Bar-On και Parker (2000) η συναισθηματική νοημοσύνη είναι και πάλι ένα σύνθετο σύνολο δεξιοτήτων και ικανοτήτων που επηρεάζουν διάφορες πτυχές της καθημερινότητάς των ανθρώπων. Ο Bar-On (2004) ανέπτυξε και το εργαλείο EQ-i, το οποίο σχεδιάστηκε αρχικά για να αξιολογήσει διαφορετικές πτυχές αυτού του πλαισίου καθώς και να διερευνήσει τη συναισθηματική νοημοσύνη σε διαφορετικά πλαίσια, και βασίζεται θεωρητικά στο μοντέλο του Bar-On (1997). Η συναισθηματική-κοινωνική νοημοσύνη, σύμφωνα με αυτό το παράδειγμα, είναι ένα σύνολο αλληλένδετων συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων, ικανοτήτων και παραγόντων που αποφασίζουν πόσο καλά κατανοούμε και εκφράζουμε τον εαυτό μας, αντιλαμβανόμαστε τους άλλους και αντιδρούμε σε αυτούς και επικοινωνούμε με τις καθημερινές απαιτήσεις. Για να είναι κάποιος συναισθηματικά και κοινωνικά ευφυής, σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, θα πρέπει να μπορεί να κατανοεί και να διατυπώνει επαρκώς τον εαυτό του, να αναγνωρίζει και να επικοινωνεί καλά με τους άλλους και να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τις καθημερινές ανάγκες, τις δυσκολίες και το άγχος. Αυτό επικεντρώνεται στην ενδοπροσωπική ικανότητα κάποιου να έχει επίγνωση του εαυτού του, να εξετάζει τα δυνατά και αδύναμα σημεία του και να επικοινωνεί τα συναισθήματα και τις απόψεις του με μη καταστροφικό τρόπο. Εν συντομία, ο Bar-On (1997) συγκεντρώνει την έρευνά του σε ένα μοντέλο που συζητά τη

συναισθηματική νοημοσύνη σε πέντε διακριτές κατηγορίες. α) ενδοπροσωπικές δεξιότητες, β) διαπροσωπικές δεξιότητες, γ) προσαρμοστικότητα, δ) διαχείριση του άγχους και ε) γενική διάθεση. Ωστόσο, αργότερα απέσυρε την πέμπτη κατηγορία υποστηρίζοντας ότι έχει μάλλον τη λειτουργία του διαμεσολαβητή μεταξύ των βασικών τεσσάρων παραγόντων.

Οι Αμερικανοί ψυχολόγοι Mayer και Salovey ασχολήθηκαν με τη μελέτη της συναισθηματικής νοημοσύνης, ήδη από τις αρχές του 1990. Σύμφωνα με το μοντέλο που διατύπωσαν, η συναισθηματική νοημοσύνη περιλαμβάνει τις εξής ικανότητες (Mayer & Salovey 1997· Mayer et al. 1999):

1. *αντίληψη, εκτίμηση και έκφραση των συναισθημάτων* (Perception, Appraisal and Expression of Emotion)
2. *αφομοίωση των συναισθημάτων στον τρόπο σκέψης* (Emotional Facilitation of Thinking)
3. *κατανόηση και ανάλυση των συναισθημάτων – εφαρμογή της συναισθηματικής γνώσης* (Understanding and Analyzing Emotions – Employing Emotional Knowledge)
4. *διαχείριση των συναισθημάτων με στόχο τη συναισθηματική και διανοητική ανάπτυξη*.

Συγκεκριμένα, οι Mayer & Salovey (1997), και σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, υποστηρίζουν ότι ένας συναισθηματικά «ευφυής» άνθρωπος έχει τη δυνατότητα να αναγνωρίζει τα συναισθήματα με μεγάλη ευκολία και ακρίβεια, να τα αντιλαμβάνεται, να τα καταλαβαίνει, να τα χρησιμοποιεί για διευκόλυνση της σκέψης του και να κατανοεί την αιτία πρόκλησής τους, ώστε να είναι σε θέση να τα διαχειρίζεται με ευχέρεια (Mayer et al. 2004).

Ένας πιο πρόσφατος ορισμός από τους Cooper και Orioli (2005) εκλαμβάνει τη συναισθηματική νοημοσύνη ως «μια ικανότητα των ατόμων να αισθάνονται, να κατανοούν και να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τη δύναμη και τη διορατικότητα των συναισθημάτων τους ως πηγή ενέργειας, πληροφοριών, δημιουργικότητας, εμπιστοσύνης και σύνδεσης με το περιβάλλον τους».

Η συναισθηματική νοημοσύνη, ως πολυδιάστατη έννοια, έχει χρησιμοποιηθεί κατά καιρούς σε πολλές έρευνες, οι οποίες σχετίζονται με την ειδική αγωγή και τις αναπηρίες. Η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι πολύ σημαντική και είναι ένα αποτέλεσμα που πρέπει να υφίσταται για όλα τα άτομα, με ή χωρίς αναπηρία. Τα άτομα με αναπηρία τείνουν να παρουσιάζουν δυσκολίες στην έκφραση των συναισθημάτων τους, συναισθηματική αστάθεια, χαμηλή συναισθηματική

ρύθμιση, δυσχέρειες στην αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων, μειωμένη αυτοεκτίμηση, αποκτώντας συναισθηματικά προβλήματα.

Η ανάπτυξη συναισθηματικής νοημοσύνης αυτών των ατόμων συμβάλλει στη δημιουργία μιας καλύτερης ποιότητας ζωής, στη βελτίωση των ενδοπροσωπικών και των διαπροσωπικών τους σχέσεων, ενισχύεται η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθηση τους, ενδυναμώνουν τις κοινωνικές και τις συναισθηματικές τους δεξιότητες, αντιμετωπίζοντας διάφορα συναισθηματικά γεγονότα, καθημερινές δυσκολίες και διλήμματα (King et al. 2012).

2. Αυτοπροσδιορισμός και αναπηρία

Κατά καιρούς, έχουν δημοσιευτεί πολλοί ορισμοί σχετικά με τον αυτοπροσδιορισμό, καθένας από τους οποίους ενέχει και μια διαφορετική προσέγγιση. Έχουν υπάρξει κάποιες παρερμηνείες, ως προς την αποσαφήνισή του, οι οποίες έχουν αποτελέσει πολλές συζητήσεις.

Ως αυτοπροσδιορισμός καλείται το σύνολο των γνώσεων και των στάσεων που έχει υιοθετήσει το άτομο, έχοντας σαν βασικό του στόχο ένα καλύτερο επίπεδο ζωής (Wehmeyer 2005). Ο αυτοπροσδιορισμός είναι η διαδικασία μέσω της οποίας ένα άτομο αναπτύσσει την ικανότητα να καθορίζει τις δικές του ανάγκες, τους δικούς του στόχους και προτεραιότητες, και να λαμβάνει αποφάσεις που τον αφορούν. Ένας πρόσφατος ορισμός αναφέρει πως ο αυτοπροσδιορισμός αποτελεί ένα χαρακτηριστικό διάθεσης, που εκδηλώνει το άτομο και ενεργεί με βάση αυτό. Υφίσταται, δηλαδή, ως αιτιώδης παράγοντας της ζωής του ατόμου (Shogren et al. 2015).

Κάθε άτομο μπορεί να ακολουθήσει διαφορετικά βήματα ή προσεγγίσεις για να επιτύχει τον αυτοπροσδιορισμό του, ανεξάρτητα από την ύπαρξη ή μη αναπηρίας. Οι Wehmeyer και Shogren (2013) αναφέρουν πως τα άτομα με αναπηρίες όταν έχουν ένα επίπεδο αυτοπροσδιορισμού, τότε έχουν τη δυνατότητα να κατανοήσουν από την αρχή τα ενδιαφέροντά τους, τις ανάγκες τους και τις δυνατότητές τους, θέτοντας στόχους, τους οποίους ταυτόχρονα μπορούν να υλοποιήσουν.

Οι υπηρεσίες που προσφέρονται για άτομα με αναπηρίες έχουν ως στόχο να βοηθήσουν αυτά τα άτομα να ανακαλύψουν τις πραγματικές τους ανάγκες σε όλους τους τομείς της ζωής τους, συμπεριλαμβανομένων του επαγγελματικού και μη επαγγελματικού πεδίου. Αυτό επιτυγχάνεται επιτρέποντας στα άτομα να αναλάβουν τον πρωταγωνιστικό ρόλο στη διαμόρφωση της ζωής τους και να αναπτύξουν τις

δεξιότητες και την αυτοπεποίθηση που χρειάζονται για να προχωρήσουν προς την κατεύθυνση των στόχων τους (Kennedy 2000). Πιο συγκεκριμένα, «ο αυτοπροσδιορισμός είναι μια έννοια που αντανακλά την πεποίθηση ότι όλοι οι άνθρωποι με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ειδικές ανάγκες, αναπηρία έχουν το δικαίωμα των προσωπικών επιλογών, της αυτονομίας, και της αυτόπραγμάτωσης για τη διασφάλιση μιας καλύτερης ποιότητας ζωής» (Καρτασίδου 2007).

Βάσει της θεμελιώδους αρχής του Εθνικού Συστήματος Ασφάλισης της Αναπηρίας, τα άτομα με αναπηρία έχουν τα ίδια δικαιώματα με τον τυπικό πληθυσμό, δηλαδή να θέτουν στόχους και να τους υλοποιούν, να έχουν ενεργό ρόλο στα πλαίσια της κοινωνίας και να είναι ανεξάρτητοι όσον αφορά τις αποφάσεις που παίρνουν για τη ζωή τους (Disability Care Australia 2013, 16).

Σύμφωνα με μελέτες των Wehmeyer (1997) και Wehmeyer και Schwartz (1997), ο αυτοπροσδιορισμός είναι ιδιαίτερα σημαντικός για τα άτομα με αναπηρίες προκειμένου να αναπτύξουν την αυτοεκτίμησή τους, να αποκτήσουν ανεξαρτησία και να έχουν έλεγχο στη ζωή τους, με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας ζωής και την πλήρη συμμετοχή τους στην κοινωνία για τους εξής λόγους:

1. *Επιτυχημένη μετάβαση στην ενηλικίωση*: Ο αυτοπροσδιορισμός βοηθά τα άτομα με αναπηρίες να νιώθουν ότι κάνουν πρόοδο και προχωρούν στη ζωή τους. Είναι σημαντικό να αναπτύξουν ανεξαρτησία και αυτονομία κατά τη μετάβασή τους στην ενηλικίωση.
2. *Επιλογές και εξάσκηση*: Ο αυτοπροσδιορισμός επιτρέπει στα άτομα με αναπηρία, ειδικά σε αυτά με νοητική αναπηρία, να ασκούν την επιλογή τους και να αναπτύσσουν δεξιότητες που θα βελτιώσουν την ποιότητα ζωής τους.
3. *Αυτο-ευθύνη*: Ο αυτοπροσδιορισμός απαιτεί από τα άτομα να είναι υπεύθυνα για τη ζωή τους. Αυτό σημαίνει να έχουν έλεγχο και αυτονομία στις αποφάσεις τους και στη διαχείριση της καθημερινότητάς τους.
4. *Συμπερίληψη*: Ο αυτοπροσδιορισμός μπορεί να συμβάλει στην επίτευξη της συμπερίληψης των ατόμων με αναπηρίες. Μέσω του αυτοπροσδιορισμού, οι άνθρωποι με αναπηρίες μπορούν να αναλάβουν ενεργό ρόλο στην κοινωνία και να συμμετέχουν πλήρως στην κοινωνική, εκπαιδευτική και επαγγελματική ζωή.

2. Ποιότητα ζωής

Από την αρχή της εμφάνισης της έννοιας της ποιότητας ζωής φαίνεται να υπάρχει σύγχυση σχετικά με το τι είναι η ποιότητα ζωής και ποιος είναι ο καλύτερος τρόπος μέτρησής της. Η φύση του όρου «ποιότητα ζωής» χρονολογείται από την Αρχαιότητα και είναι παρούσα στις συζητήσεις του Αριστοτέλη ή του Πλάτωνα για την «ευτυχία» ή την «ευημερία» (Schalock et al. 2007). Ωστόσο, στα τέλη της δεκαετίας του 1960 και κυρίως κατά τη δεκαετία του 1970, υποκειμενικές έννοιες όπως η ικανοποίηση από τη ζωή ή το αίσθημα ευτυχίας εισήχθησαν στην έννοια της ποιότητας ζωής.

Στη δεκαετία του 1980, η έννοια της ποιότητας ζωής εισήχθη στην εκπαίδευση, την υγεία και τις κοινωνικές υπηρεσίες (Schalock & Verdugo 2002). Από τη δεκαετία του 1990 και μετά, έγιναν προσπάθειες για τον εννοιολογικό προσδιορισμό, τη μέτρηση και την εφαρμογή της έννοιας της ποιότητας ζωής, προσπαθώντας να καθοριστούν οι τομείς και οι δείκτες για τη μέτρηση των αποτελεσμάτων της ποιότητας ζωής (Theofilou 2013).

Η ασάφεια της ποιότητα ζωής επιδεινώνεται από μια κοινή πρακτική σύμφωνα με την οποία οι ερευνητές συχνά αποτυγχάνουν να ορίσουν εννοιολογικά την ποιότητα ζωής, να προσδιορίσουν στοχευμένους τομείς της ποιότητας ζωής, ή να παρέχουν μια λογική για την επιλογή του εργαλείου ποιότητας ζωής, που επιλέγουν (Bullinger & Quitmann 2014). Ο ορισμός του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (ΠΟΥ) για την ποιότητα ζωής είναι ο πιο συχνά αναφερόμενος στη βιβλιογραφία, ο οποίος ορίζει την ποιότητα ζωής ως (World Health Organization 1996): «Η ποιότητα ζωής αφορά την αντίληψη του ατόμου για τη θέση του στη ζωή στο πλαίσιο του πολιτισμού και των συστημάτων αξιών στα οποία ζει και σε σχέση με τους στόχους, τις προσδοκίες, τα πρότυπα και τις ανησυχίες του. Είναι μια ευρεία έννοια που επηρεάζεται με πολύπλοκο τρόπο από τη σωματική υγεία, την ψυχολογική κατάσταση, το επίπεδο ανεξαρτησίας, τις κοινωνικές σχέσεις, τις προσωπικές πεποιθήσεις και τις σχέσεις του με τα κύρια χαρακτηριστικά του περιβάλλοντός του».

Με βάση τον αντίκτυπο που έχουν οι αξιολογήσεις στην ποιότητα ζωής στις ζωές των ανθρώπων, καθώς και την πιθανότητα περιστασιακών αποκλίσεων από τη μια χώρα στην άλλη, ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (World Health Organization, WHO) αναγνώρισε την ανάγκη για ένα μέτρο αξιολόγησης της ποιότητας ζωής που θα είναι ευρέως αποδεκτό και θα εξετάζει και θα μετρά την ποιότητα ζωής. Υποστηρίχθηκε ότι αυτό το εργαλείο θα πρέπει να περιλαμβάνει τόσο την ιδιότυπη αντίληψη των

ανθρώπων για την ευτυχία, σε σχέση με τη ζωή και τις καταστάσεις τους, όσο και μια εξήγηση των περιστασιακών προσωπικών παραγόντων (WHO 1996). Πραγματοποιήθηκαν πολλές συνομιλίες με επιστήμονες από όλο τον κόσμο και ως αποτέλεσμα διατυπώθηκε ο ακόλουθος ορισμός για την Ποιότητα Ζωής: «*Οι αντιλήψεις ενός ατόμου για τη θέση του στη ζωή στο πλαίσιο του πολιτισμού και των συστημάτων αξιών στα οποία ζουν και σε σχέση με τους στόχους, τις προσδοκίες, τα πρότυπα και τις ανησυχίες τους*» (WHO 1996). Στη συνέχεια, ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας συνεργάστηκε με 15 κέντρα από όλο τον κόσμο και δημιούργησε δύο όργανα για τη μέτρηση της ποιότητας ζωής: το WHOQOL-100 και το WHOQOL-BREF, τα οποία συγκαταλέγονται στα υπάρχοντα όργανα που προσπαθούν να κατανοήσουν τις περίπλοκες καταστάσεις ζωής των ανθρώπων (Casamali et al. 2019).

Υπάρχουν, ωστόσο, πολλά άλλα όργανα που χρησιμοποιούνται συχνά για τη μέτρηση της ποιότητας ζωής όπως το the Medical Outcomes Study Short Form-36 (SF-36) (Ware & Sherbourne 1992), το EuroQOL (Nord 1991) και η Κλίμακα Ποιότητας Ευημερίας (QWB-SA) (Kaplan et al. 1997). Ωστόσο, αυτά τα όργανα δεν μετρούν την ποιότητα ζωής μεμονωμένα. Αντί για τη μέτρηση της ποιότητας ζωής, αυτά τα εργαλεία χρησιμοποιούνται για τον προσδιορισμό των διαφορετικών όψεων των ασθενειών, την επίδραση που ασκούν οι συνθήκες στους ανθρώπους και την ευημερία των ατόμων (Warren & Manderson 2013).

4.Ποιότητα ζωής, συναισθηματική νοημοσύνη, αυτοπροσδιορισμός και αναπηρία

Η βίωση διαφόρων τραυματικών γεγονότων και καταστάσεων στη ζωή ενός ατόμου με ή χωρίς αναπηρία θέτει το άτομο να στοχαστεί τη στάση που θα έχει απέναντι στη ζωή αλλά και να αναζητήσει μια καλύτερη ποιότητα ζωής. Στην πραγματικότητα ένα άτομο με αναπηρία έχει τη δυνατότητα να εξερευνήσει νέα και αναπροσαρμοσμένα ενδιαφέροντα, τα οποία δεν θα έρχονται σαφώς σε σύγκρουση με την κατάσταση της αναπηρίας του, έτσι ώστε να αποδεχτεί τη ζωή του και να αποκτήσει πίστη στις ατομικές του δυνάμεις (Persson & Ryden 2006).

Σύμφωνα με τον WHO (2011), ο αριθμός των ατόμων που έχουν κάποιου είδους αναπηρία, έχει αυξηθεί σε σχέση με προηγούμενα έτη. Έρευνες που έχουν διεξαχθεί αναφέρουν ότι η ποιότητα ζωής των ατόμων με αναπηρίες δεν διαφέρει πολύ από αυτή των ατόμων χωρίς αναπηρίες. Το περιβάλλον του κάθε ατόμου είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την ποιότητα ζωής του, καθώς μέσα από αυτό εκφράζει τις ικανότητές του, σε διάφορα επίπεδα της ζωής του (Reiter & Schalock 2008). Βάσει

της Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες (2007), τα άτομα με κάποιου είδους αναπηρία αντιμετωπίζουν διάφορα εμπόδια όσον αφορά την μη αποδοχή τους από την κοινωνία, με αποτέλεσμα να παραβιάζονται τα δικαιώματά τους και να δημιουργούνται προβλήματα ως προς την ποιότητα ζωής τους (Emerson 2010). Ωστόσο, πολλές ενισχύσεις και ευκαιρίες μπορούν να βελτιώσουν τις σχέσεις του ατόμου με το περιβάλλον του (Simões & Santos 2016).

Τα άτομα με αναπηρία επηρεάζονται σημαντικά από πολλούς παράγοντες και η μη ύπαρξη ποιότητας ζωής μπορεί να εκδηλωθεί με αρνητικά συμπτώματα. Ένας παράγοντας που γενικότερα επιδρά στην πνευματική υγεία του ατόμου είναι η συναισθηματική νοημοσύνη. Το άτομο για να αναζητήσει μια καλύτερη ποιότητα ζωής, θα πρέπει να αντιλαμβάνεται τα δικά του συναισθήματα, τα συναισθήματα των άλλων και να είναι σε θέση να μπορεί να ελέγχει και να διαχειρίζεται τις σκέψεις του, τις γνώσεις του και τις πράξεις του (King, Mara & DeCicco 2012).

Ακόμη ένα παράγοντας που αποτελεί βασικό δομικό στοιχείο της συγκρότησης του ατόμου είναι και ο αυτοπροσδιορισμός. Τα άτομα που έχουν υποστεί κάποιο είδος αναπηρίας αντιμετωπίζουν διάφορα προβλήματα όσον αφορά την υγεία τους, την ικανότητά τους για εργασία ακόμη και για την επίτευξη καθημερινών δραστηριοτήτων. Η αναπηρία μπορεί να αλλάξει την εικόνα, την αυτοπεποίθηση, την αυτοεκτίμηση που έχει το άτομο για τον εαυτό του. Ένα άτομο με αναπηρία, για να έχει ικανοποιητικό επίπεδο ζωής μέσα από τις δυνατότητες του, θα πρέπει να δημιουργεί και να διατηρεί μια ισορροπία ανάμεσα στον νου, στο πνεύμα και στο σώμα. Ωστόσο, για να επιτευχθεί αυτό θα πρέπει το άτομο να διαμορφώσει και να διατηρεί σωστές σχέσεις με το περιβάλλον του, οι όποίες να χαρακτηρίζονται από αρμονία (Vevodova et al. 2015).

5. Συμμετέχοντες

Η παρούσα έρευνα βρίσκεται ακόμη στα πλαίσια συλλογής δεδομένων προκειμένου να γίνει διεξαγωγή των αποτελεσμάτων. Ωστόσο, το μέχρι στιγμής δείγμα αποτελούν άτομα άνδρες και γυναίκες με διάφορες εκφάνσεις αναπηρίας, όπως σωματική αναπηρία, αισθητηριακή αναπηρία, ψυχική αναπηρία, νοητική αναπηρία και πολλαπλές αναπηρίες ηλικίας από 18 έως 50 ετών. Οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν τη συναισθηματική τους νοημοσύνη, τον αυτοπροσδιορισμό και την ποιότητα ζωής τους.

6. Ερευνητικό εργαλείο

Για τη διεκπεραίωση της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, το οποίο περιλάμβανε στοιχεία από το Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Νοημοσύνης EQ-I του Bar-On, την Κλίμακα Arc's Self-Determination Scale, καθώς και το Ερωτηματολόγιο Ποιότητας Ζωής WHOQOL-BREF-GR.

6.1 Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Νοημοσύνης EQ-I του Bar-On

Το Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Νοημοσύνης Bar-On (Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version (Bar-On EQ: YV, Bar-On & Parker 2000) είναι ένα εργαλείο αυτοαναφοράς, το οποίο αποτελείται από 60 προτάσεις σχεδιασμένο για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης παιδιών και εφήβων. Ωστόσο, το Bar-On EQ: Youth Version βασίζεται στο μοντέλο συναισθηματικής και κοινωνικής νοημοσύνης του Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ – i, Bar-On 1997) και αποτελεί το πλέον χρησιμοποιούμενο εργαλείο συναισθηματικής νοημοσύνης και για ενήλικες.

Οι συμμετέχοντες με σκοπό να αποδώσουν αν αυτό το οποίο σκέφτονται, αισθάνονται και δρουν είναι αληθές απαντούσαν σε τετράβαθμη κλίμακα τύπου Likert της μορφής: 4 = πολύ συχνά αληθινό για μένα, 3 = συχνά αληθινό για μένα 2 = σπάνια αληθινό για μένα και 1 = πολύ σπάνια αληθινό για μένα. Το εργαλείο περιλαμβάνει 5 σύνθετες κλίμακες και 15 υποκλίμακες που αξιολογούν τις διάφορες ικανότητες και τους επιμέρους παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης (Δαβίδ-Σπανοπούλου 2020):

1. την *Ενδοπροσωπικότητα* (Intrapersonal Intelligence), η οποία αφορά:

   α) τη *συναισθηματική αυτοεπίγνωση* (emotional self-awareness), δηλαδή την ικανότητα να αντιλαμβάνεται και να διαχειρίζεται το άτομο τα συναισθήματά του

   β) τη *διεκδικητικότητα* (assertiveness), δηλαδή την ικανότητα να εκφράζει τις πεποιθήσεις, τα συναισθήματα και σκέψεις του

   γ) την *αυτοεκτίμηση* (self-regard), δηλαδή την ικανότητα να αντιλαμβάνεται ποιος είναι πραγματικά ο εαυτός του

   δ) την *αυτοεκπλήρωση* (self-actualization), δηλαδή την ικανότητα να επισημαίνει και να αξιοποιεί τα πλεονεκτήματά του και

ε) την *ανεξαρτησία* (independence), δηλαδή την ικανότητα να αυτοελέγχεται και να αυτοκατευθύνεται ως προς τα θέλω του, τις σκέψεις του και τις συμπεριφορές του και να είναι απελευθερωμένο από συναισθηματική εξάρτηση.

2. τη *Διαπροσωπική διάσταση* (Interpersonal) η οποία αφορά:

α) την *ενσυναίσθηση* (empathy), δηλαδή την ικανότητα να συναισθάνεται, να αντιλαμβάνεταικαι να αξιολογεί τα συναισθήματα των άλλων

β) την *κοινωνική ευθύνη* (social responsibility), δηλαδή την ικανότητα να αποδεικνύεται ένα δημιουργικό και συνεισφέρον μέλος της κοινωνικής του ομάδας και

γ) τη *διαπροσωπική σχέση* (interpersonal relationship), δηλαδή την ικανότητα να δημιουργεί και να διατηρεί ικανοποιητικές σχέσεις με συναισθηματική εγγύτητα.

3. τη *Διάσταση Ικανότητα Προσαρμογής* (Adaptability) η οποία αφορά:

α) τη *δοκιμασία αλήθειας* (reality testing), δηλαδή την ικανότητα να διαθέτει σωστά και αληθή συναισθήματα,

β) την *ευελιξία* (flexibility), δηλαδή την ικανότητα να προσαρμόζει τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τη συμπεριφορά του σε αλλαγές που δημιουργούνται στα περιβάλλοντα

γ) την *επίλυση προβλημάτων* (problem solving), δηλαδή την ικανότητα να αναγνωρίζει τα προβλήματα και να παράγει αποτελεσματικές λύσεις.

4. τη *Διαχείριση του Άγχους* (Stress management)**,** δηλαδή την ικανότητα αντοχής σε αντίξοες και πιεστικές συνθήκες και τον έλεγχο παρορμητικότητας (impulse control), ελέγχοντας τα συναισθήματά του

7. τη *Γενική Διάθεση* (General mood)**,** η οποία αφορά την ικανότητα του ατόμου να βλέπει με αισιοδοξία τη ζωή και να διατηρεί μια θετική στάση απέναντι σε αυτή ακόμα και κάτω από αντιξοότητες. Επίσης, να αισθάνεται ικανοποιημένο από τη ζωή του, να διασκεδάζει και να απολαμβάνει τον εαυτό του και τους άλλους.

6.2. Κλίμακα αυτοπροσδιορισμού «The Arc Self-determination scale»

Για την αξιολόγηση του αυτοπροσδιορισμού, χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα αυτοπροσδιορισμού για τους ενήλικες «The Arc Self-determination scale» των Wehmeyer και Kelchner (1995). Η κλίμακα είναι βασισμένη στη θεωρία του Wehmeyer και των συνεργατών του και βασίζεται σε δύο πρωταρχικούς σκοπούς:

- θεωρείται ότι μπορεί να λειτουργήσει σαν εργαλείο έρευνας για τον αυτοπροσδιορισμό και

- αξιολογούνται οι δυνατότητες και οι αδυναμίες των ατόμων με αναπηρία, ενδυναμώνοντας το αίσθημα του αυτοπροσδιορισμού.

Όσον αφορά τη δομή της κλίμακας αυτή χωρίζεται σε τέσσερις ενότητες και περιλαμβάνει 72 ερωτήσεις. Οι ενότητες σχετίζονται με χαρακτηριστικά του αυτοπροσδιορισμού, τα οποία είναι τα εξής:

1. αυτονομία
2. αυτορρύθμιση
3. ψυχολογική ενδυνάμωση και
4. συνειδητοποίηση του εαυτού

Ειδικότερα, η πρώτη ενότητα της κλίμακας, απαρτίζεται από 6 υποτομείς και 32 ερωτήσεις στο σύνολο με τις οποίες μετράται η αυτονομία του ατόμου. Πιο συγκεκριμένα, σχετίζεται με την ανεξαρτησία που έχει το άτομο στα πλαίσια της οικογένειας και του περιβάλλοντός του, με τον βαθμό της ενεργητικότητάς του, τα ενδιαφέροντά του, τις ικανότητές του και την κοινωνική του αλληλεπίδραση. Ως προς τον τρόπο βαθμολόγησης της κλίμακας, στην πρώτη ενότητα χρησιμοποιείται η κλίμακα Likert, όπου κάθε ερώτηση μπορεί να συγκεντρώσει βαθμολογία από 0 έως και 3 βαθμούς. Η ανώτερη βαθμολογία που μπορεί να συγκεντρώσει το άτομο ανάλογα με την απάντηση που επέλεξε είναι 96 βαθμοί.

Η δεύτερη ενότητα της κλίμακας περιέχει 2 υποενότητες και στο σύνολο υπάρχουν 9 ερωτήσεις, που αξιολογούν την ικανότητα αυτορρύθμισης του ατόμου. Η πρώτη υποενότητα εξετάζει τη δυνατότητα του ατόμου για την επίλυση διαπροσωπικών γνωστικών προβλημάτων, όπου ο ερωτώμενος μέσω 6 ερωτήσεων καλείται να συμπληρώσει και να συνεχίσει καθημερινές ιστορίες, προκειμένου να υπάρξει αρχή-μέση-τέλος της ιστορίας. Στη συγκεκριμένη υποενότητα πραγματοποιήθηκαν ορισμένες τροποποιήσεις για μεγαλύτερη διευκόλυνση των συμμετεχόντων. Η δεύτερη υποενότητα αφορά τη στοχοθέτηση και απόδοση στην επίτευξη του στόχου, αναφέροντας ο ερωτώμενος τέσσερις ενέργειες που πρέπει να κάνει για να πραγματοποιηθεί ο στόχος του. Ως προς τον τρόπο βαθμολόγησης, οι απαντήσεις στην πρώτη υποενότητα βαθμολογούνται από 0 έως 2 βαθμούς, ενώ στη δεύτερη υποενότητα σε κάθε απάντηση το άτομο μπορεί να συγκεντρώσει από 0 έως 3 βαθμούς.

Στην τρίτη ενότητα εξετάζεται η ψυχολογική ενδυνάμωση του ατόμου και περιλαμβάνει 16 ερωτήσεις, οι οποίες δίνουν έμφαση στο σημείο ελέγχου του ατόμου, την αυτοαποτελεσματικότητα, τη δεξιότητα εμφάνισης συμπεριφορών και

το προσδοκώμενο αποτέλεσμα. Ως προς τον τρόπο βαθμολόγηση, κάθε απάντηση βαθμολογείται με 0 ή με 1 βαθμό. Η ανώτερη βαθμολογία που μπορεί να συγκεντρώσει το άτομο ανάλογα με την απάντηση που επέλεξε είναι 16 βαθμοί.

Στην τελευταία και τέταρτη ενότητα της κλίμακας, αξιολογείται η συνειδητοποίηση του εαυτού, μέσα από τις 15 ερωτήσεις που αναφέρονται στη γνώση και στην αυτο-αποδοχή, την αυτοεκτίμηση, την αυτοπεποίθηση του ατόμου και στην αυτοπραγμάτωση. Ως προς τον τρόπο βαθμολόγησης, έχει τον ίδιο τρόπο βαθμολόγησης με την προηγούμενη ενότητα, κάθε απάντηση βαθμολογείται με 0 ή με 1 βαθμό.

Η συνολική βαθμολογία για τον αυτοπροσδιορισμό υπολογίζεται από το άθροισμα των παραπάνω ενοτήτων. Η συνολική βαθμολογία και το ανώτερο που μπορεί να συγκεντρωθεί είναι 148 βαθμοί, το οποίο δηλώνει και το υψηλότερο επίπεδο αυτοπροσδιορισμού.

6.3 Ερωτηματολόγιο Ποιότητας Ζωής WHOQOL-BREF-GR

Το ερωτηματολόγιο WHOQOL–BREF αποτελεί το επίσημο εργαλείο για την αξιολόγηση της ποιότητας ζωής. Πρόκειται για μια συντομευμένη εκδοχή του 100 ερωτήσεων ερωτηματολογίου του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας WHOQOL–100 (WHOQOL Group 1995). Η ελληνική εκδοχή περιλαμβάνει τις 26 ερωτήσεις του αγγλικού πρωτοτύπου και 4 επιπλέον θεματικούς τομείς, οι οποίοι σχετίζονται με την ποιότητα ζωής. Οι τέσσερεις θεματικές ενότητες και οι αντίστοιχες ερωτήσεις εξετάζουν: (α) τη *σωματική υγεία*: δίνονται πληροφορίες για τον σωματικό πόνο που μπορεί να βιώνει το άτομο και κατά πόσο επηρεάζει τις καθημερινές δραστηριότητες, την ενέργεια, την κόπωση, την ποιότητα ύπνου, την κινητικότητά του, την ανάγκη για ιατρική βοήθεια και την ικανότητά του για εργασία, (β) την *ψυχική υγεία*: δίνονται πληροφορίες σχετικά με τη ζωή του, τη συγκέντρωσή του, την εμφάνιση αρνητικών συναισθημάτων, την εικόνα του σώματος και της εμφάνισης και την αυτοεκτίμηση, γ) τις *κοινωνικές σχέσεις*: δίνονται πληροφορίες για τις προσωπικές σχέσεις, την κοινωνική αλληλεπίδραση και την σεξουαλική ζωή του ατόμου και (δ) το *περιβάλλον*: δίνονται πληροφορίες για την καθημερινή ασφάλεια του, την οικονομική του κατάσταση, την υγιεινή στο χώρο που ζει, τη δυνατότητα διασκέδασης, την περίθαλψη, την ποιότητα κατοικίας και τέλος τα μέσα μετακίνησης. Οι

συμμετέχοντες απαντούσαν σε πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert με διαβαθμίσεις από το 1 έως το 5.

Βιβλιογραφία

Bar-On, R. (1997). *Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual.* Toronto, Canada: MultiHealth Systems

Bar-On, R., & Parker, J. D. A. (2000). *Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i:YV): Technical manual.* Toronto, Canada: Multi-Health Systems

Bullinger, M., &Quitmann, J. (2014). Quality of life as patient-reported outcomes: principles of assessment. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 16(2), 137-145

Casamali, F. F. C., Schuch, F. B., Scortegagna, S. A., Legnani, E. & Scortegagna, S. A. (2019). Accordance and reproducibility of the electronic version of the WHOQOL-BREF and WHOQOL-OLD questionnaires. *Experimental Gerontology*, 125, 110683

Cooper, R. K., & Orioli, A. (2005). *Executive EQ: Emotional Intelligence in Leadership and Organizations.* New York: Perigee Book

Conte, J. M. (2005). *A review and critique of emotional intelligence measures. Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 433-440.

Disability Care Australia (2013). *My pathway, my choice, my goals. Information for participants.* Ανακτήθηκε από https://www.claust.com.au/uploads/resource_downloads/21/CLA8018%20-%20Children%E2%80%99s%20Workbook%20-%20DIGITAL.pdf

Δαβίδ-Σπανοπούλου, Α. (2020). Προσαρμογή στην Ελλάδα του Ερωτηματολογίου Συναισθηματικής Νοημοσύνης Bar-On: εκδοχή για παιδιά και εφήβους: αξιοπιστία, συχνότητες και τυπικοί βαθμοί, εφαρμογές στην εκπαίδευση, την έρευνα και την κλινική πράξη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών–Επιστημονικών Θεμάτων*, 21, 55-78

Emerson, E. (2010). The quality of life of disabled children. Στο R. Kober (Ed.), *Enhancing the Quality of Life of People with Intellectual Disabilities* (σσ. 223-237). Dordrecht: Springer

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence.* Bantam Books, Inc.

Goleman, D. (2001). Emotional intelligence: perspectives on a theory of performance. Στο C. Cherniss & D. Goleman (Eds.), *The emotionally intelligent workplace.* San Francisco: Jossey-Bass

Kaplan, R. C., Sieber, W. K. & Ganiats, T. G. (1997). The quality of well-being scale: Comparison of the interviewer-administered version with a self-administered questionnaire. *Psychology & Health*, 12(6), 783-791

Kennedy, M. J. (2000). Opening the doors of opportunity for the year 2000 and beyond. *Mental retardation*, 38(4), 373-374

King, D. B., Mara C. A. & DeCicco, T. L. (2012). Connecting the spiritual and emotional intelligences: Confirming an intelligence criterion and assessing the role of empathy. *International Journal of Transpersonal Studies*, 31, 11-20

Καρτασίδου, Λ. (2007). Η συμβολή του αυτοπροσδιορισμού στην εκπαίδευση και συνεκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες. Πρακτικά Συνεδρίου: Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας, 1243-1252

Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? Στο P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (σ. 3-31). New York: BasicBooks

Mayer, J. D., Caruso, D. R. & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298

Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. (2004). Emotional Intelligence: Theory, finding and implications. *Psychological Inquiry*, 15, 197-215

Persson, L., O. & Ryden, A. (2006). Themes of effective coping in physical disability: an interview study of 26 persons who have learnt to live with their disability. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 20(3), 355-363

Reiter, S. & Schalock, R. (2008). Applying the concept of quality of life to Israeli special education programs: A national curriculum for enhanced autonomy in students with special needs. *International Journal of Rehabilitation Research*, 31, 13-21

Schalock, R. L., Luckasson, R. A., Shogren, K. A., Borthwick-Duffy, S., Bradley, V., Buntinx, W. H., Coulter, D. L., Craig, E. M., Gomez, S. C., Lachapelle, Y., Reeve, A., Snell, M. E., Spreat, S., Tassé, M. J., Thompson, J. R., Verdugo, M. A., Wehmeyer, M. L. & Yeager, M. H. (2007). The renaming of mental retardation: understanding the change to the term intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities,* 45(2), 116-124

Schalock, R. L. & Verdugo, M. A. (2002*). Handbook on Quality of Life for Human Service Practitioners.* Washington: American Association on Mental Retardation

Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Forber-Pratt, A. J., Little, T. J. & Lopez, S. (2015). Causal agency theory: Reconceptualizing a functional model of self-

determination. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, *50*(3), 251-263

Simões, C. & Santos, S. (2016). Comparing the quality of life of adults with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 60, 378– 388

Theofilou, P. (2013). Quality of Life: Definition and Measurement. *Europe's Journal of Psychology*, 9(1), 150-162

Vevodova, S., Vevoda, J., Skarupova, H. & Kozakova, R. (2015). The quality of life of persons with visual impairment. *2nd International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts Conference Proceedings, Aug 26 - Sept 01.* (σ. 999 – 1006). Albena, Bulgaria

Ware, J. E., Jr. & Sherbourne, C. D. (1992). The MOS 36-item short-form health survey (SF-36). I. Conceptual framework and item selection. *Medical Care*, 30(6), 473-483

Warren, N. & Manderson, L. (2013). Reframing disability and quality of life: Contextual nuances. Στο N. Warren & L. Manderson (Eds.), *Reframing disability and quality of life: A global perspective* (σ. 1–16). Dordrecht Heidelberg New York London: Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-94-007-3018-2_1

Wehmeyer, M. L. (1997). Self-determination as an educational outcome: A definitional framework and implications for intervention. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 9, 175-209

Wehmeyer, M. & Schwartz. M. (1997). Self-determination and positive adult outcomes: A follow-up study of youth with mental retardation or learning disabilities. *Exceptional Children*, 63, 245-255

Wehmeyer, M. L. & Shogren, K. A. (2013). *Self-determination: Getting students involved in leadership.* Στο P. Wehman (Ed.), *Life beyond the classroom: Transition strategies for young people with disabilities* (σ. 41-68). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

WHOQOL group. (1995*). The world health organization quality of life assessment (WHOQOL): Position paper from the world health organization. Social Science & Medicine*, 41(10), 1403-1409

World Health Organization. (1996). *WHOQOL-BREF: Introduction, administration, scoring and generic version of the assessment : field trial version.* Geneva: World Health Organization.

Ο κόσμος της οπτικής αναπηρίας: Τα εκπαιδευτικά προγράμματα, η παροχή βοήθειας, εκπαίδευσης και δεξιοτήτων κινητικότητας μέσω του έργου των συνοδών τυφλών

Ευθύμιος Αγοραστός
Προπτυχιακός φοιτητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, el08849@uoi.gr

Περίληψη

Τα άτομα με οπτική αναπηρία, κατά τη διαχείριση της καθημερινότητάς τους, λόγω της κατάστασης που βιώνουν, πολλές φορές, χρήζουν συνοδείας. Ο/η συνοδός, δηλαδή, φαίνεται να αποτελεί για τα άτομα αυτά τον σημαντικό Άλλο, καθώς μέσω αυτού επιτυγχάνεται η επίλυση των καθημερινών τους προβλημάτων. Παρά το γεγονός, όμως, της αναγνώρισης του σημαντικού ρόλου του συνοδού για τα άτομα με τύφλωση, παραμένει σχεδόν άγνωστο στην Ελλάδα το προφίλ του, καθώς λιγοστές είναι οι έρευνες που επικεντρώνονται στη θεματική αυτή. Στο πλαίσιο των προαναφερόμενων, η παρούσα έρευνα επιχειρεί να σκιαγραφήσει το προφίλ του. Το δείγμα αποτέλεσαν 90 συνοδοί ατόμων με τύφλωση, οι οποίοι είτε εργάζονται σε υπηρεσίες παροχής βοήθειας είτε συνοδεύουν ή έχουν συνοδέψει κάποιο άτομο με τύφλωση. Ως εργαλείο έρευνας, αξιοποιήθηκε ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, το οποίο περιελάμβανε ερωτήσεις κλειστού τύπου που αφορούσαν τα χαρακτηριστικά του ρόλου-επαγγέλματός τους, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, το κλίμα συνεργασίας με τα άτομα που συνοδεύουν, καθώς και την αξιολόγηση των παρεχόμενων υπηρεσιών από τις κρατικές υπηρεσίες για τα άτομα με τύφλωση. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν ενδιαφέροντα ευρήματα, τα οποία επισημαίνουν την αναγκαιότητα λήψης κατάλληλων μέτρων από την πολιτεία, με σκοπό την αξιοπρεπή διαβίωση και ανεξάρτητη προσβασιμότητα των ατόμων με τύφλωση.

Λέξεις-Κλειδιά: Άτομο με τύφλωση, συνοδός, προσβασιμότητα

0.Εισαγωγή

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (ΠΟΥ), το έτος 2021 καταγράφηκαν έως και 2 δισεκατομμύρια περιπτώσεις ατόμων με ήπια έως και σοβαρή οπτική αναπηρία. Από αυτόν τον αριθμό, σχεδόν 43 εκατομμύρια άνθρωποι κατεγράφησαν

ως τυφλοί. Τα αίτια αυτών των περιπτώσεων, τα οποία αφορούν τόσο προγεννητικούς, όσο και περιγεννητικούς και μεταγεννητικούς παράγοντες, αποτελούν μεταξύ άλλων το γλαύκωμα, ο διαβήτης, ο καταρράκτης καθώς επίσης ατυχήματα, τραυματισμοί του ματιού ή επιπλοκές στην γέννα. Παρά τον αρκετά σημαντικό αριθμό ατόμων με αναπηρία στην όραση, φαίνεται πως ακόμα και στις μέρες μας, όπου η πληροφορία μπορεί να βρίσκεται στην διάθεσή μας ανά πάσα στιγμή, λίγοι είναι εκείνοι που κατέχουν τις γνώσεις πάνω στην παροχή βοήθειας σε άτομα με τέτοιες παθήσεις.

Έχουμε, συν τοις άλλοις, αναρωτηθεί, γιατί δεν παρατηρούμε τόσο συχνά στην χώρα μας άτομα με τύφλωση ή μειωμένη όραση να κυκλοφορούν στους δρόμους; Έχουμε, ως Έλληνες πολίτες, την απαραίτητη γνώση και την ευαισθησία να βοηθήσουμε ένα άτομο με οπτική αναπηρία εάν προκύψει η ανάγκη; Ερωτήματα σαν τα προαναφερθέντα, θα μας απασχολήσουν ιδιαίτερα στην παρούσα εργασία.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1 Ορισμός της τύφλωσης

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (Π.Ο.Υ.) δεν ορίζει μόνο την τύφλωση ως την ολική ή σχεδόν ολική απώλεια της όρασης. 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)» (Πολυχρονοπούλου 2001).

1.2 Το λευκό μπαστούνι

Τον Φεβρουάριο του 1931, ο Guilly d’ Herbemont καθιέρωσε ένα σύστημα για τους τυφλούς στην Γαλλία, όπου σύμφωνα με αυτό οι τυφλοί θα χρησιμοποιούσαν το λευκό μπαστούνι. Η συγκεκριμένη κίνηση προωθήθηκε και στην Αγγλία και έτσι ξεκίνησε και μια αντίστοιχη καμπάνια στο Ηνωμένο Βασίλειο. Τον Μάιο του 1931, το ραδιόφωνο του BBC πρότεινε στα άτομα με οπτική αναπηρία να εφοδιαστούν με ένα λευκό μπαστούνι, το οποίο θα αναγνωριζόταν διεθνώς σαν σύμβολο των ατόμων με προβλήματα όρασης (Strong 2001).

1.3 Η Γραφή Μπράιγ

Η γραφή Braille εφευρέθηκε από τον Γάλλο Louis Braille τον 19^{ο} αιώνα και είναι ένα απτικό σύστημα γραφής και ανάγνωσης, το οποίο αποτελείται από συνδυασμούς 6 κουκκίδων, οι οποίες περιέχονται στο λεγόμενο εξάστιγμο (Χιουρέα 1998).

Για να είναι κατάλληλες και εύκολες για απτική ανάγνωση οι ανάγλυφες κουκίδες, πρέπει να έχουν απλό σχήμα και το μέγεθός τους να μην είναι μεγαλύτερο από την επιφάνεια του δακτύλου που διαβάζει. Για να διαβάσει κανείς Braille, έχει μεγάλη σημασία να κάθεται με σωστό τρόπο και άνετα. Αυτό που διαβάζει πρέπει να βρίσκεται σε τέτοιο σημείο ώστε, όταν ο ανάγνωσης κάθεται, τα χέρια του να βρίσκονται σε ένα επίπεδο ελαφρώς πιο πάνω από τους αγκώνες (Χιουρέα 998).

Εικόνα 1: Ελληνικό αλφάβητο Braille, δίφθογγοι και αριθμοί

1.4 *Η γραφομηχανή Perkins Brailler*

Η γραφομηχανή Perkins, αρχικά, έχει εννέα κουμπιά. Στο κέντρο της είναι το λεγόμενο «διάστημα», το οποίο όταν το πατάμε, η μηχανή γράφει μια θέση πιο δεξιά, με σκοπό να ξεχωρίζει η μία λέξη από την άλλη. Στην αριστερή πλευρά και με φορά από το διάστημα προς τα αριστερά, είναι τα πλήκτρα για τις κουκκίδες 1-2-3, ενώ στην άκρη αριστερά είναι το κουμπί για αλλαγή σειράς. Δεξιά από το διάστημα είναι τα πλήκτρα που γράφουν τις κουκκίδες 4-5-6 (Χιουρέα 1998). Τέλος, τέρμα αριστερά είναι το πλήκτρο το οποίο πατώντας το η μηχανή γράφει μια θέση πιο κάτω, ενώ τέρμα δεξιά είναι το λεγόμενο backspace, όπου πατώντας το η μηχανή πηγαίνει μια θέση πίσω, σε περίπτωση που θέλουμε να διορθώσουμε κάποιο λάθος που κάναμε.

Εικόνα 2: Η γραφομηχανή Perkins

1.5 Ο Πανελλήνιος Σύνδεσμος Τυφλών και το Κέντρο Εκπαίδευσης και Αποκατάστασης Τυφλών

1.5.1 Ο Πανελλήνιος Σύνδεσμος Τυφλών

Ο Πανελλήνιος Σύνδεσμος Τυφλών ιδρύθηκε το 1932 και είναι ο πρώτος φορέας αυτό-οργάνωσης των τυφλών και όλων των ατόμων με αναπηρίες στην Ελλάδα. Κύριος στόχος του: Η υπεράσπιση των δικαιωμάτων και η βελτίωση της ποιότητας ζωής όλων των ατόμων με προβλήματα όρασης. Οι σκοποί της προστασίας και της προάσπισης των ζητημάτων των τυφλών περιγράφονται στο καταστατικό του Συνδέσμου. Ο Πανελλήνιος Σύνδεσμος Τυφλών έχει εκπροσώπηση και έκφραση Πανελλαδικώς (Επίσημη ιστοσελίδα Πανελληνίου Συνδέσμου Τυφλών, 2020).

1.5.2 Το ΚΕΑΤ (Κέντρο Εκπαίδευσης & Αποκατάστασης Τυφλών)

Το Κέντρο Εκπαίδευσης & Αποκατάστασης Τυφλών δρα ως ζωντανός οργανισμός που παρέχει υπηρεσίες στα άτομα με προβλήματα όρασης. Οι νέοι κτιριακοί χώροι, το ειδικά εκπαιδευμένο επιστημονικό προσωπικό και η υλικοτεχνική υποδομή του, αναβαθμίζουν τις παρεχόμενες υπηρεσίες σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και δίνουν την ευκαιρία σε μεγάλο αριθμό επιστημόνων κάθε χρόνο να κάνουν την πρακτική τους εξάσκηση σε θέματα που σχετίζονται με άτομα με προβλήματα όρασης (Ράπτου 2011).

1.5.3 Το ΚΕΑΤ του μέλλοντος

Το αύριο του κέντρου, με την στήριξη της πολιτείας, είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με την βελτίωση των συνθηκών εκπαίδευσης και την ισότιμη ένταξη των τυφλών ατόμων

στην κοινωνία. Η νέα εποχή για το ΚΕΑΤ περιλαμβάνει ακόμα περισσότερες προσπάθειες, συνεργασία με επιστημονικούς φορείς στην Ελλάδα και το εξωτερικό, ανάπτυξη και εκπαίδευση στις νέες τεχνολογίες, ερευνητικές ενέργειες, συνεχή επιμόρφωση και εξειδίκευση του προσωπικού, άνοιγμα σε νέα επαγγέλματα που ως αποτέλεσμα θα έχουν πιο πολλές και καλύτερες ευκαιρίες για τα άτομα με προβλήματα όρασης.

Τα προγράμματα που το ΚΕΑΤ έχει αναλάβει να πραγματοποιήσει ή διερευνά την μεθοδολογία ανάπτυξής τους, είναι επιγραμματικά τα εξής (Ράπτου 2011):

- Έρευνα για οπτικό-απτικό υλικό.
- Τεχνολογική αναβάθμιση και ανάπτυξη της εκπαίδευσης με τη χρήση των νέων τεχνολογιών, μέσα από προγράμματα όπως αυτό της «Κοινωνίας της Πληροφορίας».
- Ενέργειες για την δημιουργία του πρώτου κέντρου εκπαίδευσης Σκύλων-Οδηγών για άτομα με προβλήματα όρασης.
- Συνεχή εξειδίκευση και επιμόρφωση του προσωπικού με προγράμματα ανταλλαγής, σε συνεργασία με φορείς της Ελλάδος και του εξωτερικού.
- Προσέλκυση νέων επιστημόνων και ειδικοτήτων μέσα από την αλλαγή του Οργανισμού του ΚΕΑΤ
- Άνοιγμα και εκπαίδευση σε νέα επαγγέλματα για τα άτομα με προβλήματα όρασης κ.λπ.

Το ΚΕΑΤ είναι ο επίσημος δημόσιος φορέας που ασχολείται αποκλειστικά με την εκπαίδευση και αποκατάσταση των ατόμων με προβλήματα όρασης. Η κτιριακή υποδομή, το εξειδικευμένο προσωπικό, η εμπειρία και η οργάνωσή του, είναι ανοιχτά προς κάθε κατεύθυνση και συνεργασία που θα συμβάλει στην προαγωγή των ζητημάτων των ατόμων με προβλήματα όρασης. Το μέλλον και οι ευκαιρίες, σε συνδυασμό με τις συνεργασίες που γεννιούνται, δίνουν ένα θετικό μήνυμα προς αυτόν τον σκοπό.

1.5.4 Σκύλοι-Συνοδοί ατόμων με οπτική αναπηρία

Η χρήση σκύλων-οδηγών είναι καθιερωμένη στις Η.Π.Α. εδώ και λίγες μόνο δεκαετίες, όμως ήταν μέρος της ευρωπαϊκής και όχι μόνο κουλτούρας για πολλούς αιώνες. Στην Ελλάδα οι Σχολές σκύλων-οδηγών ιδρύθηκαν μόλις το 2008 (Συμεωνίδου 2020). Μια σαφής απεικόνιση ενός σκύλου που χρησιμοποιείται ως οδηγός για τυφλούς βρίσκεται σε έναν κινεζικό πίνακα του 13ου αιώνα, ο οποίος

φιλοξενείται επί του παρόντος στο Μητροπολιτικό Μουσείο της Νέας Υόρκης. Ένας τυφλός άνδρας φαίνεται να κρατά ένα λουρί στο αριστερό του χέρι ενώ κρατάει ένα ραβδί στο δεξί.

Εικόνα 3: Κινεζική ζωγραφιά του 13ου αιώνα, με τίτλο *«Άνοιξη στον κίτρινο ποταμό»*, που απεικονίζει έναν τυφλό άνδρα να χρησιμοποιεί έναν σκύλο ως οδηγό

Τα οφέλη από την χρήση σκύλων οδηγών, σύμφωνα και με σχετικές έρευνες, είναι πολλά. Συγκεκριμένα, προσφέρουν διευκόλυνση στην εκτέλεση καθημερινών δραστηριοτήτων, ενώ επίσης βοηθούν σημαντικά και στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Audrestch et al. 2015).

2. Η έρευνα

Σκοπός της έρευνάς μας ήταν να λάβουμε την γνώμη των ερωτηθέντων σχετικά με τις προκλήσεις του επαγγέλματός τους, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, καθώς επίσης τη γνώμη τους πάνω στην προσωπικότητα των τυφλών, αλλά και σχετικά με τη βοήθεια και τις παροχές της πολιτείας. Μέσω της συγκεκριμένης έρευνας έγινε προσπάθεια συλλογής δεδομένων σκοπός των οποίων είναι να ρίξουν φως στην ψυχοσύνθεση, στις αντιλήψεις και στα χαρακτηριστικά των συνοδών ατόμων με προβλήματα όρασης.

Ως αποτέλεσμα, καταρτίστηκε ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς μέσω του Google Forms, το οποίο διανεμήθηκε σε συνοδούς τυφλών ανά την Ελλάδα. Η έρευνα είχε διάρκεια πέντε μήνες (Σεπτέμβριος 2022 – Ιανουάριος 2023), κατά την οποία οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο έντυπα ή

ηλεκτρονικά. Η στατιστική ανάλυση των ευρημάτων έγινε μέσω του IBM SPSS Statistics και το κριτήριο που χρησιμοποιήθηκε για τον έλεγχο ανεξαρτησίας ήταν το x τετράγωνο.

2.1 Το δείγμα

Το δείγμα αποτέλεσαν 90 συνοδοί τυφλών και ατόμων με προβλήματα όρασης από όλη την Ελλάδα, τους οποίους προσεγγίσαμε είτε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου είτε με φυσική παρουσία στα κέντρα και στις περιοχές που ήταν εύκολο να επισκεφθούμε.

Πίνακας 1: Το φύλο των συμμετεχόντων

	N	%
1-Άνδρας	43	47,8%
2-Γυναίκα	47	52,2%

Πίνακας 2: Η ηλικία των συμμετεχόντων

	N	%
1-18 έως 30	19	21,1%
2- 31 έως 40	31	34,4%
3- 41 έως 50	18	20,0%
4- 51 έως 60	18	20,0%
5- 60+	4	4,4%

Πίνακας 3: Τόπος διαμονής των συμμετεχόντων

	N	%
1-Κάτω από 15.000 κατοίκους	3	3,3%
2-16.000 έως 50.000 κατοίκους	7	7,8%
3-51.000 έως 150.000 κατοίκους	17	18,9%
4-151.000 έως 800.000 κατοίκους	14	15,6%
5- Πάνω από 800.000 κατοίκους	49	54,4%

2.2 Ερευνητικά ερωτήματα

- Σχετίζεται ηλικία των συνοδών με το αν συμφωνούν ή διαφωνούν πως οι νέες τεχνολογίες και τα εξελισσόμενα μέσα εκπαίδευσης θα οδηγήσουν το επάγγελμα του συνοδού στο μέλλον στο να εκλείψει;
- Σχετίζεται ο τόπος διαμονής των ερωτηθέντων με το αν συμφωνούν ή διαφωνούν πως οι νέες τεχνολογίες και τα εξελισσόμενα μέσα εκπαίδευσης θα οδηγήσουν το επάγγελμα του συνοδού στο μέλλον στο να εκλείψει;
- Σχετίζεται ο τόπος διαμονής των ερωτηθέντων με το αν συμφωνούν ή διαφωνούν πως η Ελλάδα αποτελεί μια φιλική χώρα για τα άτομα με οπτική αναπηρία;
- Σχετίζεται ο βαθμός εκπαίδευσης των συνοδών τυφλών που απάντησαν στην ερώτηση με το αν θεωρούν πως τα σκυλιά-συνοδοί δύνανται να αντικαταστήσουν μελλοντικά το επάγγελμα του ανθρώπου-συνοδού;
- Σχετίζεται η παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων με τα χρόνια εμπειρίας που έχουν ως συνοδοί ατόμων με προβλήματα όρασης;
- Σχετίζονται τα χρόνια εμπειρίας των ερωτηθέντων σχετικά με το αν η αναπηρία της τύφλωσης αποτελεί ένα κοινωνικό κατασκεύασμα;

2.3 Αποτελέσματα με βάση την περιγραφική στατιστική ανάλυση

Μέσω της περιγραφικής ανάλυσης των δεδομένων, παρουσιάστηκαν ενδιαφέροντα ευρήματα και στοιχεία που ρίχνουν φως στην στάση των ερωτηθέντων απέναντι στις υποδομές της χώρας. Πιο συγκεκριμένα:

Πίνακας 4: Πιστεύετε πως η Ελλάδα γενικά αποτελεί μια "φιλική" χώρα για άτομα με προβλήματα όρασης;

	N	**%**
Ναι	6	6,7%
Όχι	84	93,3%

Πίνακας 5. Πώς θα αξιολογούσατε τις κρατικές υποδομές για τα άτομα με προβλήματα όρασης;

	N	%
Άριστες	0	0%
Πολύ καλές	4	4,4%
Μέτριες	35	38,9%
Κακές	51	56,7%

2.4 Αποτελέσματα με βάση την επαγωγική στατιστική ανάλυση

Σε αυτό το σημείο θα παρουσιάσουμε τα πιο σημαντικά ευρήματα με βάση την επαγωγική στατιστική ανάλυση με το κριτήριο ανεξαρτησίας x2. Παραθέτουμε, επομένως, ορισμένα από τα στατιστικώς σημαντικά ευρήματα, τα οποία παρουσιάζουν και το μεγαλύτερο ενδιαφέρον:

Πίνακας 6: Σχετίζεται η ηλικία των συνοδών με το αν συμφωνούν ή διαφωνούν πως οι νέες τεχνολογίες και τα εξελισσόμενα μέσα εκπαίδευσης θα οδηγήσουν το επάγγελμα του συνοδού στο μέλλον στο να εκλείψει;

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,413a	4	,034
Likelihood Ratio	11,188	4	,025
Linear-by-Linear Association	2,942	1	,086
N of Valid Cases	90		
a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,91.			

Πίνακας 7: Σχετίζονται τα χρόνια εμπειρίας των ερωτηθέντων σχετικά με το αν η αναπηρία της τύφλωσης αποτελεί ένα κοινωνικό κατασκεύασμα;

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,441a	3	,004
Likelihood Ratio	14,873	3	,002
Linear-by-Linear Association	6,919	1	,009
N of Valid Cases	90		
a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,76.			

3. Συζήτηση – Συμπεράσματα

Με βάση τα ευρήματα τα οποία προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση των απαντήσεων των ερωτηθέντων, είμαστε σε θέση να αντλήσουμε αρκετά συμπεράσματα. Πιο συγκεκριμένα, η ηλικία των συμμετεχόντων συνοδών στην έρευνα επηρέασε την γνώμη τους για το εάν το επάγγελμά τους, εξαιτίας των νέων τεχνολογιών, μπορεί να εκλείψει μελλοντικά. Επίσης, σε αυτό όπως φάνηκε από τα αποτελέσματα, μεγάλη σημασία διαδραμάτισε και ο τόπος διαμονής των ατόμων που απάντησαν στην έρευνά μας.

Ταυτόχρονα, παρατηρήσαμε πως η άποψη των ερωτηθέντων σχετικά με το αν η τύφλωση, όπως και κάθε αναπηρία, αποτελεί ένα κοινωνικό κατασκεύασμα, φάνηκε να σχετίζεται με τα χρόνια εμπειρίας τους ως συνοδοί. Αυτό θεωρούμε πως είναι άλλο ένα δείγμα διαφοροποίησης των απόψεων και της εξέλιξης των αντιλήψεων των συνοδών καθώς μαθαίνουν καλύτερα το επάγγελμά τους.

Επιπλέον, πολλές από τις ερωτήσεις που αφορούσαν την κατάσταση των υποδομών της χώρας, καθώς επίσης και τη συμπεριφορά των ανθρώπων απέναντι σε ένα τυφλό άτομο, συγκέντρωσαν ιδιαίτερα μεγάλα ποσοστά αρνητικών απαντήσεων, «υπογραμμίζοντας» και αναδεικνύοντας τα προβλήματα που εξακολουθούν και υπάρχουν στην ελληνική κοινωνία.

Συμπερασματικά, οι συνοδοί τυφλών που συμμετείχαν στην έρευνα, ανέδειξαν με εμφατικό τρόπο τα προβλήματα που ένα τυφλό άτομο αλλά και ο συνοδός του, αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητά τους στην Ελλάδα.

4. Περιορισμοί της έρευνας

Σε μια έρευνα η οποία είναι στοχευμένη αμιγώς σε συνοδούς ατόμων με τύφλωση, καθίσταται εύκολα σαφές πως ένα πρώτο εμπόδιο στην συλλογή ενός αξιόπιστου αριθμού δείγματος αποτέλεσε ο περιορισμένος αριθμός των συνοδών καθώς και η αδυναμία προσέγγισης αυτών μέσω φυσικής παρουσίας.

Πιο αναλυτικά, για τα κέντρα εκπαίδευσης τυφλών που βρίσκονται στην επαρχία, το ερωτηματολόγιο εστάλη ηλεκτρονικώς και δεν υπήρχε η δυνατότητα φυσικής παρουσίας του ερευνητή, με αποτέλεσμα κάποια e-mails να χανόντουσαν, οδηγώντας έτσι σε τακτικές υπενθυμίσεις μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ή τηλεφώνου, καθυστερώντας έτσι την διαδικασία συλλογής του απαραίτητου αριθμού δείγματος.

Επιπλέον, έναν ακόμα περιορισμό αποτέλεσε η ίδια η φύση του ερωτηματολογίου. Ως εργαλείο αυτό-συμπλήρωσης, υπάρχει πάντοτε η πιθανότητα ο ερωτώμενος να μην καταλάβει κάποια ή κάποιες από τις ερωτήσεις. Παράλληλα, καθώς η συμπλήρωση ήταν προαιρετική, ένα ποσοστό όσων έλαβαν το ερωτηματολόγιο ηλεκτρονικά ενδέχεται να μην απάντησε, παρά τις τακτικές υπενθυμίσεις από τον ερευνητή, όπως προαναφέρθηκε.

Τέλος, παρά το γεγονός πως η έρευνα διεξήχθη σε συνοδούς τυφλών σε όλη την Ελλάδα, η γενίκευση των αποτελεσμάτων δεν συστήνεται και τα συμπεράσματα του ερευνητή αφορούν τα αποτελέσματα από τα δεδομένα που προέκυψαν από ενενήντα απαντήσεις.

5. Αντί επιλόγου

Έρευνες οι οποίες εστιάζουν στον συνοδό του ατόμου με οπτική αναπηρία, όπως άλλωστε αναφέρθηκε προηγουμένως, εύκολα παρατηρεί κανείς πως υπάρχουν ελάχιστες στη χώρα μας. Μέσα από την παρούσα πτυχιακή εργασία έγινε μια προσπάθεια εισαγωγής και γνωριμίας του αναγνώστη με τον κόσμο της οπτικής αναπηρίας, τις πρακτικές εκείνες που καθιστούν ένα τυφλό άτομο ικανό να ζει ανεξάρτητο στην κοινωνία, να κυκλοφορεί με ασφάλεια και να εκπαιδεύεται σωστά, ισάξια με τα άτομα δίχως αναπηρίες. Παράλληλα, ο αναγνώστης της παρούσας εργασίας έρχεται σε επαφή με την ιστορία της εξέλιξης των πρακτικών εκείνων που δίνουν στα άτομα με τύφλωση την ευκαιρία στις μέρες μας να ζουν ανεξάρτητα και με ασφάλεια στην κοινωνία. Ταυτόχρονα όμως, η αναφορά στο έργο των συνοδών

αποτέλεσε για εμένα προσωπική πρόκληση. Ο περιορισμένος βαθμός διαθεσιμότητας ελληνικών βιβλιογραφικών πηγών και ερευνών αναφορικά με τους συνοδούς τυφλών, οδήγησε στην απαίτηση από εμένα να βεβαιωθώ πως η παρούσα εργασία αναφέρεται επαρκώς και αμερόληπτα πάνω στο θέμα και ευελπιστώ αυτό να κατέστη επιτυχές.

Εκτός όμως της θεωρητικής πλευράς της παρούσας πτυχιακής, ερευνητικά η εργασία είχε ως σκοπό την ευαισθητοποίηση του αναγνώστη απέναντι σε όλα εκείνα τα προβλήματα τα οποία οι συνοδοί τυφλών αντιμετωπίζουν εδώ και χρόνια, με σκοπό την κατά το δυνατόν ασφαλέστερη διεκπεραίωση της εργασίας τους και της συν-εργασίας τους με τα άτομα με αναπηρία.

Η ασφαλής και ανεξάρτητη διαβίωση των ατόμων με τύφλωση δεν αποτελεί απλώς μια ανάγκη την οποία διακρίναμε στην παρούσα πτυχιακή εργασία. Αποτελεί ένα αναφαίρετο ανθρώπινο δικαίωμα, για το οποίο καθένας από εμάς οφείλει, ως ελάχιστη υποχρέωση, να αγωνιστεί και να υπερασπιστεί για χάρη των συνανθρώπων μας.

Βιβλιογραφία

Audrestch, H. M., Whelan, C. T., Grice, D., Asher, L., England, G. C. & Freeman, S. L. (2015). Recognizing the value of assistance dogs in society. *Disability and Health Journal*, 8(4), 469-474. https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2015.07.001

Επίσημη Ιστοσελίδα ΚΕΑΤ. (n.d.). https://keat.gr/κινητικότητα-προσανατολισμός/

Επίσημη ιστοσελίδα Πανελληνίου Συνδέσμου Τυφλών. https://www.pst.gr

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες: Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης.* (Τόμος Α). Αθήνα: Horizon.

Ράπτου, Α. (2011). *Εκπαίδευση & Τύφλωση*. Στο (Α. Ζώνιου - Σιδέρη, Επίμ.). Πεδίο.

Συμεωνίδου, Σ. (2020). *Η συμβολή του σκύλου – οδηγού στην αυτόνομη διαβίωση των ατόμων με οπτική αναπηρία.* Διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Χιουρέα, Π. (1998). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση των Τυφλών*. Αθήνα: Λύχνος.

Η επίδραση της ευτυχίας στην ποιότητα ζωής των ατόμων με κώφωση/βαρηκοΐα

Κωνσταντίνα-Ευθυμία Μουσουλή
Φοιτήτρια του ΠΜΣ Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, pel100042@uoi.gr

Περίληψη

Παρά το γεγονός ότι έχει σημειωθεί σημαντική ερευνητική πρόοδος ως προς την κατανόηση της ποιότητας ζωής των ατόμων με ακουστική αναπηρία, εξακολουθούν να καταγράφονται διαφωνίες αναφορικά με τους παράγοντες, οι οποίοι φαίνεται να την επηρεάζουν. Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα εργασία επιχειρεί να αποτυπώσει τις συνθήκες που διαμορφώνουν την ποιότητα ζωής των ατόμων με ακουστική αναπηρία καθώς και τον ρόλο που διαδραματίζει η αίσθηση της ευτυχίας στη ζωή τους. Συγκεκριμένα, διεξήχθη έρευνα που διερεύνησε παράγοντες οι οποίοι φαίνεται να επηρεάζουν την ποιότητα ζωής Κωφών και ατόμων με βαρηκοΐα, όπως η διατροφή, το φυσικό περιβάλλον, η ικανοποίηση από την εργασία, το επίπεδο των παρεχομένων υπηρεσιών υγείας καθώς και το αίσθημα της ευτυχίας. Ως εργαλείο έρευνας αξιοποιήθηκε ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς. Από την στατιστική ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλώνουν "ικανοποίηση από τη ζωή" και "ικανοποιητικό επίπεδο ευτυχίας". Τα ευρήματα μπορούν να αξιοποιηθούν στη λήψη κατάλληλων μέτρων από την Πολιτεία, ώστε και τα άτομα με ακουστική αναπηρία να βιώνουν μια ζωή με ποιότητα.

Λέξεις-κλειδιά: Κώφωση, Βαρηκοία, ποιότητα ζωής, ευτυχία

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Η έννοια της «ταυτότητας» χρησιμοποιείται πολύ συχνά, αλλά διαφοροποιείται ανάλογα με το περιεχόμενο του επιστημονικού κλάδου που διερευνάται (Ohna 2004). Ως εκ τούτου, ο ορισμός της ορολογίας είναι ένα δύσκολο έργο, καθώς η φύση μιας συγκεκριμένης έννοιας χαρακτηρίζεται από περιπλοκότητα και πολυπλοκότητα (Hole 2007). Η ταυτότητα είναι ένας τρόπος έκφρασης και ταυτόχρονα ένας εσωτερικός προσδιορισμός της κατάστασής του (Baumeister 1997). Μέσω της

ταυτότητας, το άτομο έχει τη δυνατότητα να κατανοήσει ποιος πραγματικά είναι, να καθορίσει τα θεμελιώδες χαρακτηριστικά του ως άνθρωπος, αλλά και να ορίσει τις πράξεις, τις ενέργειες, τις αξίες, τις αρχές και τους στόχους που υποστηρίζει (Ohna 2004). Πρόκειται δηλαδή, είναι ένα γνωστικό κατασκεύασμα που ενσωματώνει την αυτογνωσία ενός ατόμου και στοχεύει στη διερεύνηση της κατανόησης του εαυτού (Baumeister 1997). Η ταυτότητα οδηγεί ένα άτομο να ορίσει ένα σύνολο χαρακτηριστικών και στοιχείων που το βοηθούν να κατανοήσει τον εαυτό του ως μοναδικό άτομο, μέλος μιας ομάδας ή μέλος μιας κοινότητας (Burke & Stets 2009). Με βάση τα παραπάνω, μπορούμε να πούμε ότι η ταυτότητα είναι προσωπική επιλογή (Johnson 2011). Ωστόσο, εκτός από το άτομο, περιλαμβάνει και κοινωνικές διαστάσεις, οι οποίες αντιπροσωπεύουν διαφορετικές πτυχές εάν αυτές αλληλεπιδρούν μεταξύ τους (Baumeister 1997). Με άλλα λόγια, η ταυτότητα αποτελεί ένα πολύπλοκο, αναπτυσσόμενο γνωστικό και κοινωνικό κατασκεύασμα, το οποίο είναι απαραίτητο για μια αίσθηση ευεξίας, προσωπικής ανάπτυξης και ευημερίας (Johnson 2011 · Waterman 1992).

Ο όρος «ποιότητα ζωής» αποτελεί μια πολυδιάστατη έννοια (Davis et al., 2006), η οποία έχει απασχολήσει την ανθρωπότητα από τους αρχαίους χρόνους. Στις αρχές της αρχαιοελληνικής φιλοσοφίας, ο Πλάτωνας αναζήτησε τους παράγοντες που οδηγούν σε μια ευτυχισμένη ζωή. Προσδιόρισε την ευημερία, την ευδαιμονία και την ευτυχία λαμβάνοντας υπόψη δείκτες, όπως η οικογένεια, η εργασία, η κατοικία και οι ψυχαγωγικές δραστηριότητες (Dunn et al., 2005). Σύμφωνα με τις απόψεις του για την καλή ζωή, τόνισε πως η κοινωνία θεωρείται ελκυστική, όταν τα άτομα ζουν με αρμονία μεταξύ τους, και ο άνθρωπος είναι πιο ευτυχισμένος, εφόσον καλύπτει όλες τις ανάγκες και τα πάθη του (Michalos et al. 2014).

2. Μέθοδος

Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς ως μέσο για την αξιολόγηση των παραγόντων που φαίνονται να επηρεάζουν την ποιότητα ζωής των ατόμων με Ακουστική αναπηρία, όπως η διατροφή, ο ύπνος, καθώς και το αίσθημα της ευτυχίας. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν το Ερωτηματολόγιο Ποιότητας Ζωής του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (World Health Organization Quality of Life -WHOQOL-BREF) (Τζινιέρη-Κοκκώση και συν., 2003) (α=0.890) και η Κλίμακα Ευτυχίας της Οξφόρδης (Oxford Happiness Scale) (Καραδήμας & Καλαντζή-

Αζίζι 1996) (α=0.947). Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 203 άτομα με και δίχως ακουστική αναπηρία.

Τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία τέθηκαν στην παρούσα μελέτη ήταν τα ακόλουθα:

- Διαφοροποιείται η ευτυχία μεταξύ των τριών ομάδων του δείγματος;
- Υπάρχει διαφοροποίηση στην ικανοποίηση από τα μεταφορικά μέσα στα άτομα με και δίχως Ακουστική αναπηρία;
- Επηρεάζει η ποιότητα του ύπνου και η διατροφή την ποιότητα ζωής των ατόμων με και δίχως Ακουστική αναπηρία;

3. Αποτελέσματα

Για την στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα IBM SPSS Statistics 28.0. Προκειμένου να ελεγχθεί αν ισχύει το πρώτο ερευνητικό ερώτημα διενεργήθηκε έλεγχος ανεξαρτησίας x^2 για να ελέγξουμε αν οι δύο μεταβλητές που θέσαμε είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους ή η μία επηρεάζει την άλλη.

Πίνακας 1. Διαφοροποίηση της ευτυχίας ανά ομάδα

	Ομάδα ελέγχου		Βαρηκοϊα		Κώφωση		
	Mean	Standard Deviation	Mean	Standard Deviation	Mean	Standard Deviation	P
Ικανοποίηση από τη ζωή	3,02	,50	2,81	,74	2,74	,42	,007
Θετικό συναίσθημα	3,00	,65	2,65	,71	2,71	,50	,001
Ενεργητικότητα	2,85	,68	2,67	,82	2,59	,59	,035
Κοινωνικότητα	3,14	,57	2,88	,61	3,01	,52	,030

Από τον έλεγχο της ανάλυσης διακύμανσης που ακολουθεί φαίνεται ότι μεταξύ των τριών ομάδων που καταγράφηκαν στη μελέτη, εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές και για τις 4 διαστάσεις της Ευτυχίας με F = 5,108, p=0,007 για την «Ικανοποίηση από τη ζωή», F = 6,770, p=0,001 για το «Θετικό συναίσθημα», F =

3,387,p=0,035 για την «Ενεργητικότητα» και F = 3,552, p=0,030 για την «Κοινωνικότητα». Συγκεκριμένα, σχετικά με τη διάσταση «Ικανοποίηση από τη ζωή», καταγράφονται σημαντικά υψηλότερες τιμές στην ομάδα ελέγχου(3,02) συγκριτικά με τους κωφούς (2,74) με p=0,012, ενώ οι διαφορές μεταξύ των υπολοίπων ομάδων δεν είναι στατιστικά σημαντικές. Παράλληλα, για τη διάσταση «Θετικό συναίσθημα» καταγράφονται σημαντικά υψηλότερες τιμές στην ομάδα ελέγχου(3,00) συγκριτικά με τους βαρήκοους (2,65) και τους κωφούς (2,71) με p=0,003 και 0,026 αντίστοιχα. Σχετικά με τη διάσταση «Ενεργητικότητα», καταγράφονται σημαντικά υψηλότερες τιμές στην ομάδα ελέγχου(2,85) συγκριτικά με τους κωφούς (2,59) με p=0,033, ενώ οι διαφορές μεταξύ των υπολοίπων ομάδων δεν είναι στατιστικά σημαντικές. Τέλος, σχετικά με τη διάσταση «Κοινωνικότητα» καταγράφονται σημαντικά υψηλότερες τιμές στην ομάδα ελέγχου(3,14) συγκριτικά με τους βαρήκοους (2,88) με p=0,028, ενώ οι διαφορές μεταξύ των υπολοίπων ομάδων δεν είναι στατιστικά σημαντικές.

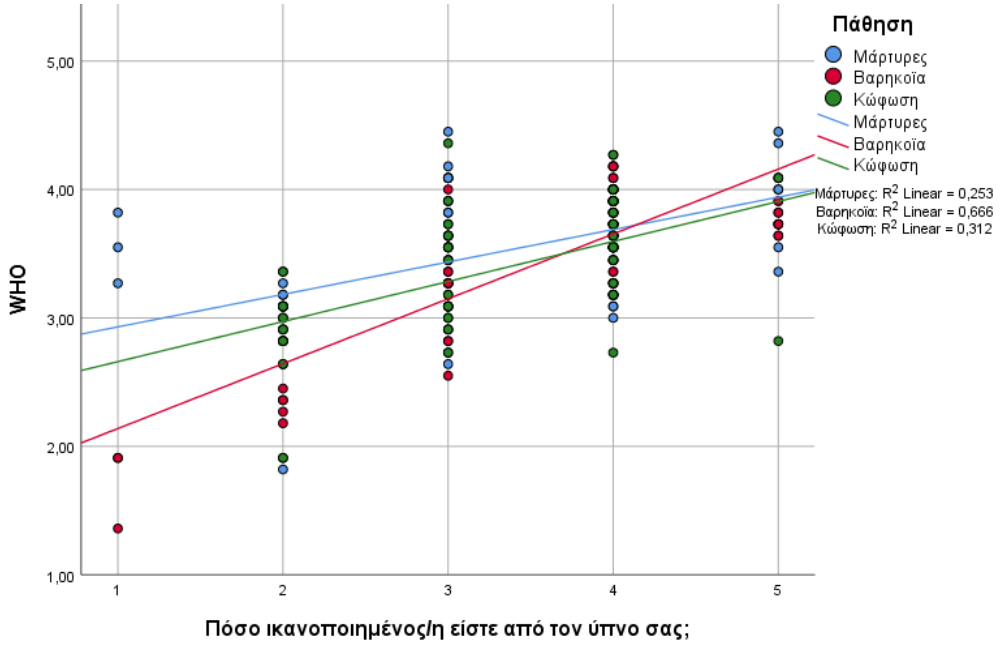
Πίνακας 9. Διαφοροποίηση της ικανοποίησης από τα μεταφορικά μέσα ανά ομάδα

			Πόσο ικανοποιημένος/η είστε με τα μεταφορικά μέσα που χρησιμοποιείτε;	**p**
	Ομάδα ελέγχου	Mean	2,79	0,008
		Standard Deviation	1,40	
	Βαρηκοΐα	Mean	2,11	
		Standard Deviation	1,22	
	Κώφωση	Mean	2,57	
		Standard Deviation	1,06	

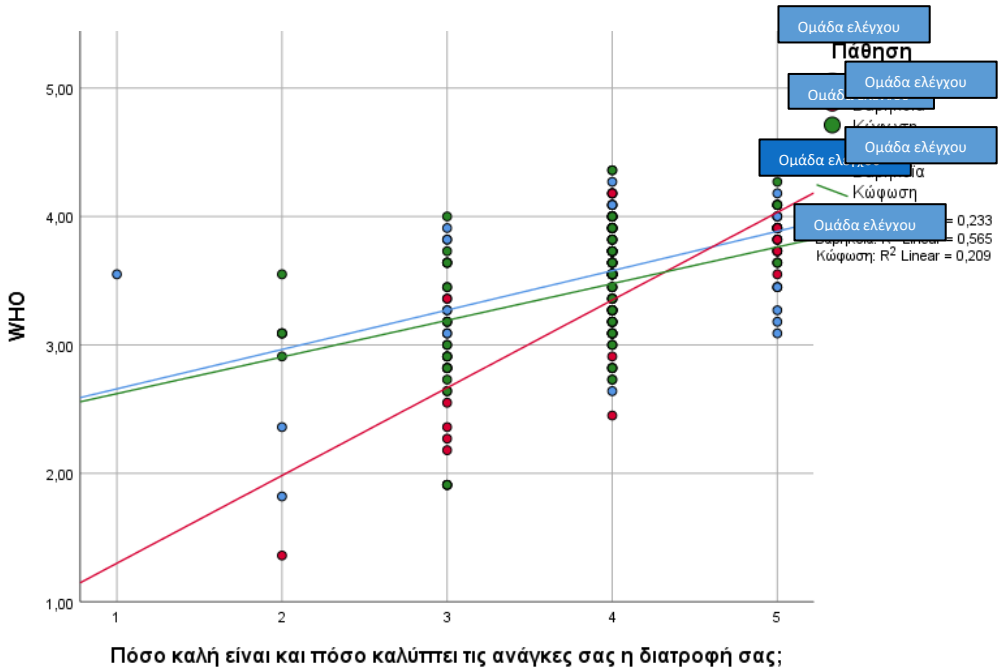
Από τον έλεγχο της ανάλυσης διακύμανσης, ο οποίος ακολουθεί, φαίνεται ότι μεταξύ των τριών ομάδων που καταγράφηκαν στη μελέτη, εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές για τη διάσταση της ικανοποίησης από τα μεταφορικά μέσα και τις παροχές υγείας με F = 4,887 ,p=0,008. Συγκεκριμένα, καταγράφονται σημαντικά

υψηλότερες τιμές στην ομάδα ελέγχου (2,79) συγκριτικά με τους βαρήκοους (2,11), ενώ οι διαφορές μεταξύ των υπολοίπων ομάδων δεν είναι στατιστικά σημαντικές

Γράφημα 1. Διάγραμμα διασποράς της συνολικής ικανοποίησης ανάλογα με την ικανοποίηση από τον ύπνο ανά ομάδα



Γράφημα 2. Διάγραμμα διασποράς της συνολικής ικανοποίησης ανάλογα με την ικανοποίηση από τις διατροφικές ανάγκες ανά ομάδα



Από τον έλεγχο συσχετίσεων με το συντελεστή συσχέτισης Pearson φαίνεται ότι η ποιότητα του ύπνου και η διατροφή επηρεάζουν την ποιότητα ζωής των ατόμων με και δίχως αναπηρία. Συγκεκριμένα, καταγράφεται θετική συσχέτιση με τις διαστάσεις «Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από τον ύπνο σας;» και «Πόσο καλή είναι και πόσο καλύπτει τις ανάγκες σας η διατροφή σας;» μεταξύ και των τριών ομάδων και $p<0,05$.

4. Συζήτηση/Συμπεράσματα

Στην παρούσα μελέτη αρχικά, διερευνήθηκε η ύπαρξη διαφοροποίησης μεταξύ του δείγματος και συγκεκριμένα, μεταξύ των ατόμων με ακουστική αναπηρία ως προς την αποδοχή της ταυτότητας και την ποιότητα ζωής τους. Στη συνέχεια, εξετάστηκε κατά πόσο οι ομάδες των Ατόμων με και δίχως Αναπηρία στο σύνολό τους διαφοροποιούνται ως προς τους παραπάνω παράγοντες. Ακόμη, μελετήθηκε η ύπαρξη συσχετίσεων μεταξύ των ανεξάρτητων μεταβλητών και των εξαρτημένων μεταβλητών. Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψαν σημαντικά αποτελέσματα, τα οποία αναλύονται παρακάτω.

Διαφοροποιείται η ευτυχία μεταξύ των τριών ομάδων του δείγματος;

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα απαιτούσε τη διερεύνηση του βαθμού ευτυχίας μεταξύ των τριών ομάδων. Η διερεύνηση έγινε και στις τέσσερεις (4) διαστάσεις της Ευτυχίας, στην «Ικανοποίηση από τη ζωή», στο «Θετικό συναίσθημα», στην «Ενεργητικότητα» και στην «Κανονικότητα». Συγκεκριμένα, σχετικά με τη διάσταση «Ικανοποίηση από τη ζωή», καταγράφονται σημαντικά υψηλότερες τιμές στην ομάδα ελέγχου(3,02), συγκριτικά με τους κωφούς (2,74) με $p=0,012$, ενώ οι διαφορές μεταξύ των υπολοίπων ομάδων δεν είναι στατιστικά σημαντικές. Παράλληλα, για τη διάσταση «Θετικό συναίσθημα» καταγράφονται σημαντικά υψηλότερες τιμές στην ομάδα ελέγχου (3,00), συγκριτικά με τους βαρήκοους (2,65) και τους κωφούς (2,71) με $p=0,003$ και 0,026 αντίστοιχα. Σχετικά με τη διάσταση «Ενεργητικότητα», καταγράφονται σημαντικά υψηλότερες τιμές στην ομάδα ελέγχου(2,85), συγκριτικά με τους κωφούς (2,59) με $p=0,033$, ενώ οι διαφορές μεταξύ των υπολοίπων ομάδων δεν είναι στατιστικά σημαντικές. Τέλος, σχετικά με τη διάσταση «Κοινωνικότητα» καταγράφονται σημαντικά υψηλότερες τιμές στην ομάδα ελέγχου (3,14), συγκριτικά με τους βαρήκοους (2,88) με $p=0,028$, ενώ οι διαφορές μεταξύ των υπολοίπων ομάδων δεν είναι στατιστικά σημαντικές. Καθώς η αίσθηση της ευτυχίας είναι υποκειμενική και ανεξάρτητη από το φύλο, την ηλικία (Myers 2007) ή την οικονομική

ευμάρεια των ανθρώπων (Biswas-Diener, 2002). Υπάρχουν πολλοί συσχετισμοί και προγνωστικοί παράγοντες της ευτυχίας. Οι παράγοντες, οι οποίοι συμβάλλουν στην προσέγγιση της ευτυχίας είναι πολλοί και ποικίλλουν από άνθρωπο σε άνθρωπο, ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, τη θρησκευτική πίστη, το γάμο και την κοινωνική υποστήριξη (Myers 2000). Παρόλα αυτά, όλο και περισσότερες έρευνες δείχνουν ότι η κατάκτηση όσο και οι προγνωστικοί παράγοντες της ευτυχίας διαφέρουν διαπολιτισμικά (Gilbert & Oishi 2016).

Υπάρχει διαφοροποίηση στην ικανοποίηση από τα μεταφορικά μέσα και τις παροχές υγείας στα άτομα με και δίχως αναπηρία;

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα διερεύνησε την ικανοποίηση των ατόμων με και δίχως αναπηρία από τα μεταφορικά μέσα και από τις παροχές υγείας. Εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές για τη διάσταση της ικανοποίησης από τα μεταφορικά μέσα και τις παροχές υγείας με p=0,008. Συγκεκριμένα, καταγράφονται σημαντικά υψηλότερες τιμές στην ομάδα ελέγχου (2,79), συγκριτικά με τους βαρήκοους (2,11) με p=0,006. Τα υψηλά ποσοστά στην ομάδα ελέγχου και στους Κωφούς, μπορεί να οφείλονται σε όχι και τόσο συχνή χρήση των μεταφορικών μέσων και αντίστοιχα, τα μειωμένα ποσοστά στους Βαρήκοους μπορεί να φανερώνουν μια συχνότερη χρήση των μεταφορικών μέσων.

Επηρεάζει η ποιότητα του ύπνου και η διατροφή την ποιότητα ζωής των ατόμων με και δίχως αναπηρία;

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα μελέτησε την επίδραση της ποιότητας του ύπνου και της διατροφής στην ποιότητα ζωής των ατόμων με και δίχως αναπηρία. Συγκεκριμένα, καταγράφεται θετική συσχέτιση με τις διαστάσεις «Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από τον ύπνο σας;» και «Πόσο καλή είναι και πόσο καλύπτει τις ανάγκες σας η διατροφή σας;» μεταξύ και των τριών ομάδων και p<0,05. Συνεπάγεται ότι και στα τρία δείγματα, η καλή ποιότητα ύπνου, σε συνδυασμό με μια ισορροπημένη διατροφή, επιφέρουν καλύτερη ποιότητα ζωής. Υπάρχει συναίνεση μεταξύ των ερευνητών στο ότι ο ύπνος διαδραματίζει σημαντικό ρόλο για τη σωματική, γνωστική και ψυχική ευεξία του ατόμου. Ο ύπνος έχει συνδεθεί με τη γνωστική απόδοση σε εργασίες που απαιτούν παγίωση της μνήμης και τη μάθηση (Gui et al. 2017), την ταχύτητα επεξεργασίας (Lim et al., 2017), τη διαδικαστική μνήμη που χρησιμοποιείται στις κινητικές δεξιότητες (Rangtell et al. 2017), την προσοχή

(Lehto & Uusitalo-Malmivaara 2014), τη λήψη αποφάσεων και τη δημιουργικότητα (Seeley et al. 2016). Επιπλέον, στη βιβλιογραφία έχουν αναφερθεί συνδέσεις μεταξύ των σωματικών καταστάσεων υγείας και του διαταραγμένου ύπνου.

Βιβλιογραφία

Αζιζί-Καλαντζή, Α., Βλάχου, Α., & Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1996). Προκαταλήψεις και Στερεότυπα, Δημιουργία και Αντιμετώπιση. Αθήνα: ΥπουργείοΠαιδείας και Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Λαικής Επιμόρφωσης Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Εκπαίδευση & Τύφλωση*. (Α. Ζώνιου-Σιδέρη, & Η. Σπανδάγου, Επιμ.) Αθήνα: Πεδίο.

Κουρμπέτης, Β., & Χατζοπούλου, Μ. (2010). *Μπορώ και με τα μάτια μου. Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για κωφούς μαθητές*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Bat-Chava, Y. (2000). Diversity of deaf identity. *American Annals of the Deaf*, 145(5), 420–428. doi:10.1353/aad.2012.0176

Bat-Chava, Y., & Deignan, E. (2001). Peer relationships of children with cochlear implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 6(3), 186–199. https://doi.org/10.1093/deafed/6.3.186

Bat-Chava, Y., Martin, D., & Kosciw, J. G. (2005). Longitudinal improvements in communication and socialization of deaf children with cochlear implants and hearing aids: evidence from parental reports. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(12), 1287–1296. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.01426.x

Baumeister, R. (1997). The self and society: Changes, problems, and opportunities. In R. D. Ashmore, & L. Jussim (Eds.), *Self and identity* (pp. 191–217). New York: Oxford University Press

Bishop, M., & Hicks, S. (2005). Orange eyes: Bimodal bilingualism in hearing adults from deaf families. *Sign Language Studies*, 5(2), 188–230. https://doi .org/10 .1353/ sls.2005 .0001

Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276–302. doi:10.1037/0033-2909.125.2.276

Johnson, S. J. (2011). *Deaf identity among alumni of Option schools in the U.S. Independent Studies and Capstones*. Program in Audiology and Communication

Sciences, Washington University School of Medicine.https://digitalcommons.wustl.edu/pacs_capstones/624

Lim, J., Lo, J. C., & Chee, M. C. (2017). Assessing the benefits of napping and short rest breaks on processing speed in sleep-restricted adolescents. *Journal of Sleep Research*, 26(2), 219– 226.

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

Rangtell, F., Karamchedu, S., Andersson, P., van Egmond, L., Hultgren, T., Broman, J. E., Cedernaes, J., & Benedict, C. (2017). Learning performance is linked to procedural memory consolidation across both sleep and wakefulness. *Scientific Reports,* 7(1), 10234. https://doi.org/10.1038/s41598-017-09263-5

World Federation of the Deaf. 2021. International Week of the Deaf 2020 http://wfdeaf.org/getinvolved/wfd-events/international-week deaf/internationalweekofthedeaf/#

Μαθηματικά και μαθητές με οπτική αναπηρία ηλικίας 7-15 ετών

Μπέτσιου Μυρτώ
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια του ΠΜΣ Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση του Π.Τ.Δ.Ε, Παν. Ιωαννίνων, Εργαστήριο Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης
bmyrto13@gmail.com

Περίληψη

Ο αριθμός των μαθητών με προβλήματα όρασης που εκπαιδεύονται σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης συνεχίζει να αυξάνεται παγκοσμίως. Έρευνες έχουν δείξει ότι οι μαθητές με οπτική αναπηρία δυσκολεύονται στα μαθήματα θετικών επιστημών όπως τα μαθηματικά. Πολλές μαθηματικές έννοιες απευθύνονται στην οπτικοποίηση από τον μαθητή. Για παράδειγμα, η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο ένα σχήμα περιστρέφεται κατά μήκος ενός άξονα είναι πιο δύσκολο να κατανοηθεί σε μαθητές με περιορισμένη όραση ή τύφλωση. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της μαθηματικής επάρκειας των μαθητών και η στάση τους απέναντι στα μαθηματικά με οπτική αναπηρία ηλικίας 7-15 ετών. Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν είναι το ερωτηματολόγιο για τις στάσεις των μαθηματικών απέναντι στα μαθηματικά των Fennema-Sherman και το κριτήριο της μαθηματικής επάρκειας ηλικίας 7 έως 15 ετών. Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης μπορούν να αξιοποιηθούν προκειμένου να κατανοηθεί πληρέστερα η σχέση των παιδιών με οπτική αναπηρία με τα μαθηματικά με σκοπό τη βελτίωση της μεταξύ τους σχέσεις.

Λέξεις κλειδιά: μαθηματική επάρκεια, μαθηματικά, οπτική αναπηρία

1.Θεωρητικό πλαίσιο

1.1 Ορισμός Τύφλωσης

Οι ορισμοί της τύφλωσης διέφεραν από χώρα σε χώρα (Resnikoff & Pararajasegaram 2008) και το 1966 χρησιμοποιήθηκαν περισσότεροι από 65 ορισμοί σε όλο τον κόσμο (Sorsby1 967). Οι ορισμοί χρησιμοποιούσαν κοινές ορολογίες όπως ολική τύφλωση, οικονομική τύφλωση και κοινωνική τύφλωση ενώ ορισμένες χώρες συχνά χρησιμοποιούσαν ορολογίες όπως επαγγελματική τύφλωση, εκπαιδευτική τύφλωση, πρακτική τύφλωση, μειωμένη όραση και νομική τύφλωση. Παρά τις παρόμοιες ορολογίες, το κριτήριο που χρησιμοποιήθηκε ήταν ποικίλο. Η οικονομική τύφλωση ως ορολογία χρησιμοποιήθηκε από ορισμένες χώρες όπως τη Νιγηρία, την Αργεντινή

και την Τουρκία, ενώ η τύφλωση ως αναπηρία χρησιμοποιήθηκε από άλλες χώρες όπως η Γκάνα, η Σομαλία και ο Παναμάς. Επίσης, υπήρχαν χώρες, όπως το Μεξικό, το Κουβέιτ, η Μαλαισία και η Σιγκαπούρη που έκαναν χρήση και των δύο παραπάνω ορισμών. Έτσι, ένα άτομο θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως οικονομικά τυφλό σε μια χώρα, αλλά ως κοινωνικά τυφλό σε μια άλλη (WHO 1972).

Παρά όμως αυτές τις διαφορές από χώρα σε χώρα, όλοι οι ορισμοί σχετικά με την τύφλωση εμπίπτουν σε δύο κατηγορίες: α) οι λειτουργικοί ορισμοί οι οποίοι βασίζονται στην αναπηρία και β) οι ορισμοί που βασίζονται στην μέτρηση και ποσοτικοποίηση του (VI) (οπτική οξύτητα -VA- και οπτικό πεδίο) (Leat et al. 1999). Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (ΠΟΥ) το 1972 όρισε την τύφλωση ως την οπτική οξύτητα η οποία είναι μικρότερη από 3/60 (20/400 ή 0,05) ή αντίστοιχο πεδίο όχι μεγαλύτερη από 10 μοίρες στο μάτι. Αυτός ο ορισμός έγινε αποδεκτός διεθνώς και συμπεριλήφθηκε στη 10η αναθεώρηση της Διεθνούς Στατιστικής Ταξινόμησης των Ασθενειών των Τραυματισμών και των Αιτιών Θανάτου του ΠΟΥ (Thylefors et al. 1994).

Ως χαμηλή όραση ορίζεται η οπτική οξύτητα μικρότερη από 6/18 (20/70 ή 0,30) αλλά ίση ή μεγαλύτερη από 3/60, ή αντίστοιχο οπτικό πεδίο όχι μεγαλύτερη από 20 μοίρες στο καλύτερο μάτι, με την καλύτερη δυνατή διόρθωση. Μερικοί από τους ορισμούς, όπως «καλύτερα διορθωμένοι» στην τρέχουσα ταξινόμηση, έχουν αναθεωρηθεί, επειδή δεν αντικατοπτρίζουν το πραγματικό μέγεθος της μη διορθωμένης διάθλασης ως αιτίας όρασης, συμπεριλαμβανομένης της τύφλωσης. Αυτή η ελαττωματική όραση που προκύπτει από διαθλαστικό σφάλμα εξακολουθεί να καλύπτεται ως αποτέλεσμα του υπάρχοντος ορισμού. Επιπλέον, υπάρχει σήμερα σύγχυση σχετικά με τη χρήση του όρου «χαμηλή όραση» για την περιγραφή των διαφόρων κατηγοριών προβλημάτων όρασης εκτός από την τύφλωση. Για το λόγο αυτό συνιστάται η χρήση του όρου «χαμηλή όραση» (Resnikoff & Pararajasegaram 2008).

Το 1975 υπήρξε ο πρώτος διεθνής ορισμός για την τύφλωση και συμπεριελήφθηκε στο ICD-9. Σύμφωνα με αυτή την ταξινόμηση, η καλύτερα διορθωμένη VA (οπτική οξύτητα) στο καλύτερο μάτι χρησιμοποιήθηκε για την ταξινόμηση του VI (οπτική οξύτητα και οπτικό πεδίο) σε πέντε κατηγορίες: κατηγορίες 1 και 2 που υποδηλώνουν χαμηλή όραση και Κατηγορίες 3-5 που υποδηλώνουν τύφλωση. Τα κριτήρια για την τύφλωση ήταν η καλύτερα διορθωμένη VA μικρότερη από 20/400 στο καλύτερο οπτικό πεδίο <10° γύρω από μια κεντρική οστεοσύνθεση. Σκοπός ήταν να

διευκολυνθεί η συλλογή διεθνών στατιστικών στοιχείων για το VI και την τύφλωση με ομοιόμορφο τρόπο, τα οποία θα μπορούν να συγκριθούν σε παγκόσμιο επίπεδο. Οι χώρες συμβουλεύτηκαν να ορίσουν την τύφλωση σύμφωνα με τις δικές τους κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες, αλλά να αναφέρουν διεθνώς σύμφωνα με τις κατηγορίες ICD-9 (WHO 1973· WHO 1975).

Η ταξινόμηση αυτή διατηρήθηκε και στο ICD-10, αλλά το 2002 ο ΠΟΥ τροποποίησε αυτή την ταξινόμηση κατόπιν ψηφίσματος του Διεθνούς Συμβουλίου Οφθαλμολογίας για την αναθεώρηση του ICD-10, οι οποίες συμπεριλήφθηκαν στο ICD-10 το 2006. Συνιστάται η μέτρηση της VA και με τα δύο μάτια ανοιχτά και να παρουσιάζεται διόρθωση, εάν υπάρχει. Το επίπεδο αποκοπής για τον ορισμό της τύφλωσης διατηρήθηκε και οι ασθενείς με VA μικρότερη από 20/400 ή οπτικό πεδίο που δεν υπερβαίνει τις 10° σε ακτίνα γύρω από το κεντρικό σημείο οστεοσύνθεσης στον καλύτερο οφθαλμό τοποθετήθηκαν στην κατηγορία τύφλωσης 3. Στο πλαίσιο αυτής της αναθεώρησης, ο όρος «χαμηλή όραση» αντικαταστάθηκε από δύο κατηγορίες (1 και 2) του VI. Η κατηγορία 1 αναφερόταν στην παρουσία VI <20/70–20/200 στον καλύτερο οφθαλμό (μέτρια VI) και η κατηγορία 2 αναφερόταν στην παρουσία VI <20/200–20/400 στον καλύτερο οφθαλμό (σοβαρή VI). Αυτός είναι ο σημερινός διεθνώς αποδεκτός ορισμός για την τύφλωση (WHO 2003).

Λόγω αυτών των οπτικών περιορισμών, οι μαθητές με προβλήματα όρασης έχουν μοναδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να μάθουν τα σχολικά μαθήματα ιδιαίτερα, τα μαθηματικά.

1.2 Ορισμός μαθηματικής επάρκειας

Τα μαθηματικά, από τη φύση, τη δομή και την αλληλεξάρτηση μεταξύ των συστατικών τους, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της νοοτροπίας και των ικανοτήτων επίλυσης προβλημάτων. Η επιτυχία των μαθηματικών στο πρώτο μισό του 20ου αιώνα συνεπαγόταν γνώση και κατανόηση των λογικών διαδικασιών και ικανότητα διεξαγωγής μαθηματικών διαδικασιών. Στη δεκαετία του 1950 και του 1960, η έρευνα κατευθύνθηκε προς την κατανόηση της δομής των μαθηματικών και την ενοποίηση των ιδεών, η οποία οδήγησε στην ανάγκη επιστροφής στα βασικά που ερμήνευαν την επιτυχία ως την ικανότητα διεξαγωγής μαθηματικών διαδικασιών γρήγορα και με ακρίβεια. Στη συνέχεια δημιουργήθηκε το κίνημα μεταρρύθμισης των μαθηματικών στις δεκαετίες του 1980 και του 1990 που χαρακτηρίστηκε από την εστίαση στον όρο της μαθηματικής ικανότητας που συνεπάγεται λογική, επίλυση

προβλημάτων, συσχέτιση μαθηματικών ιδεών με όλους τους τομείς των μαθηματικών, εκτός από την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών να χρησιμοποιούν την αριθμομηχανή και τον υπολογιστή (NRC 2004). Στις αρχές του 21ου αιώνα, το Εθνικό Αμερικανικό Συμβούλιο Έρευνας χρησιμοποίησε τον όρο «μαθηματική επάρκεια» για να υποδηλώσει όλες τις πτυχές της εμπειρίας, της ικανότητας και της μαθηματικής γνώσης, όχι μόνο για να περιοριστεί στην ακαδημαϊκή γνώση, που πλέον δεν είναι αρκετή. Η επάρκεια συνεπάγεται τη χρήση της σε διαφορετικά πλαίσια μέσω των οποίων μπορεί να αναπτυχθεί βαθιά κατανόηση των μαθηματικών (Growth 2017).

Σύμφωνα με τους MacGregor (2013) και Kilpatrick et al. (2001) η μαθηματική επάρκεια αποτελείται από πέντε σκέλη τα οποία είναι: α)εννοιολογική κατανόηση, β)διαδικαστική ευχέρεια, γ)στρατηγική ικανότητα, δ)προσαρμοστική συλλογιστική και ε)παραγωγική διάθεση. Η εννοιολογική κατανόηση αντικατοπτρίζει την ικανότητα του μαθητή να κατασκευάζει μια μαθηματική γνώση και να τη συσχετίζει με προηγούμενες εμπειρίες και να τη χρησιμοποιεί σε νέα μαθηματικά πλαίσια και καταστάσεις μέσω της απορρόφησης των εννοιών και της μαθηματικής αλληλεξάρτησης. Για βαθιά κατανόηση, ο μαθητής είναι σε καλύτερη θέση να θυμάται διαδικασίες και να αποφεύγει λάθη στην επίλυση μαθηματικών προβλημάτων (NRC 2004). Ο Obeida (2017) διαπιστώνει ότι η εννοιολογική κατανόηση περιλαμβάνει ακριβή χειρισμό μαθηματικών εννοιών στη γνωστική δομή του μαθητή μαζί με όλη τη σχετική γενίκευση, εκτός από μια βαθιά και σαφή γνώση που έχει δημιουργηθεί. Οι δείκτες αντικατοπτρίζουν την κατανόηση της μαθηματικής έννοιας, τη σημασία της, τα χαρακτηριστικά, τα σύμβολα, τις συσχετισμένες διαδικασίες, τη μέθοδο εφαρμογής σε καταστάσεις ζωής και την εξαγωγή σχετικής μαθηματικής γενίκευσης. Ο MacGregor (2013) την ορίζει ως την ικανότητα να εκτελεί επιδέξια και με ακρίβεια μαθηματική λειτουργία και διαδικασίες. Ο Siegfried (2012) επισημαίνει ότι η διαδικαστική ευχέρεια χωρίς εννοιολογική κατανόηση οδηγεί σε ανεπαρκή κατανόηση των μαθηματικών κανόνων μέσω της απομνημόνευσης. Η ευχέρεια, που βασίζεται στην εννοιολογική κατανόηση ως απλή γνώση μαθηματικών διαδικασιών, δεν εξασφαλίζει την κατανόηση μαθηματικών εννοιών (Al-Shammari 2019). Ο AlShammari επίσης, διευκρινίζει ότι αρκετές μαθηματικές εργασίες απαιτούν τη χρήση αλγορίθμων διανοητικά ή γραπτά, καθώς ορισμένες από αυτές δεν είναι λιγότερο σημαντικές από την εννοιολογική κατανόηση. Η διαδικαστική ευχέρεια επιτρέπει στους μαθητές να αναπτύξουν διαδικασίες για την επίλυση οικείων καταστάσεων, αλλά όχι μόνο να τις απομνημονεύσουν για την επίλυση

οικείων προβλημάτων. Η ευχέρεια αντικατοπτρίζει επίσης την ικανότητα του μαθητή να θυμάται βήματα μαθηματικών πράξεων, να τα εφαρμόζει γρήγορα και με ακρίβεια και να τα χρησιμοποιεί σωστά και επιδέξια για να συσχετίσει έννοιες και σχέσεις μεταξύ των πράξεων.

Ο Groves (2012) αναφέρει την στρατηγική ικανότητα ως την ικανότητα του μαθητή να συντάσσει, να επαναξιολογεί προβλήματα σε μια σωστή μαθηματική γλώσσα και να θέτει στρατηγικές επίλυσης χρησιμοποιώντας την εννοιολογική κατανόηση και τις κατάλληλες διαδικασίες. Σύμφωνα με τον Al-Shammari (2019), η στρατηγική ικανότητα συνεπάγεται τις ικανότητες των μαθητών να επιλύουν μαθηματικά προβλήματα, να προσδιορίζουν σημαντικά μαθηματικά δεδομένα και να τα παρουσιάζουν μέσω πολυάριθμων μεθόδων, να ανακαλύπτουν μαθηματικές αλληλεπιδράσεις και να εκμαιεύουν νέες μεθόδους επίλυσης που ταιριάζουν στις απαιτήσεις του προβλήματος. Έτσι, ο μαθητής αποκτά την ανθεκτικότητα που απαιτείται για τις διαδικασίες επίλυσης μαθηματικών προβλημάτων για να τις παρουσιάσει με διάφορους τρόπους μέσω του σχεδίου, νοητικά ή γράφοντας έναν τύπο που αποκαλύπτει αλληλεπιδράσεις επιλέγοντας κατάλληλες στρατηγικές όπως: σχέδιο σχήματος, εικασία, κατασκευή πίνακα, χρήση λογικής εξαγωγής και χρήση μοντέλων για την παρουσίαση του πλαισίου ενός μαθηματικού προβλήματος κ.λπ. Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ στρατηγικής ικανότητας, εννοιολογικής κατανόησης και διαδικαστικής ευχέρειας. Προκειμένου να αναπτυχθούν μη συνήθεις στρατηγικές λύσης, ο εκπαιδευόμενος πρέπει να κατανοήσει τις σιωπηρές πληροφορίες και την αλληλεξάρτηση μεταξύ των προβλημάτων, εκτός από την ευχέρεια και την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων ρουτίνας (NRC 2004).

Επίσης, η προσαρμοστική συλλογιστική, αναφέρεται στην ικανότητα λογικής σκέψης σχετικά με τις σχέσεις μεταξύ μαθηματικών εννοιών και καταστάσεων. Ο συλλογισμός είναι απαραίτητος επειδή πηγάζει από τον στοχασμό, την ερμηνεία και τη λογική σκέψη. Ο προσαρμοστικός συλλογισμός ενσωματώνει τον τρόπο δικαιολόγησης μαθηματικών συμπερασμάτων καθώς συσχετίζει στοιχεία μεταξύ τους (Groves 2012). Οι Qarni & Shalhub (2019) στη μελέτη τους διαπιστώνουν ότι η προσαρμοστική συλλογιστική είναι η ικανότητα συναισθηματικής σκέψης σχέσεων, εννοιών και καταστάσεων και περιλαμβάνει τη διαίσθηση, την επαγωγή και την εικασία, χρησιμοποιείται για την ολοκληρωμένη κατανόηση πτυχών του προβλήματος και βοηθάει στον προσανατολισμό της μαθησιακής διαδικασίας και στον προσδιορισμό του κατάλληλου μέτρου λύσης. Μέσω της εφαρμογής σχεδίου

λύσης, οι μαθητές χρησιμοποιούν προσαρμοστική συλλογιστική για να παρακολουθούν την πρόοδό τους. Η συλλογιστική συνεπάγεται επίσης τη χρήση της λογικής για την ερμηνεία και την αιτιολόγηση της λύσης ενός συγκεκριμένου προβλήματος ή για τη σύνθεση ενός. Όλα αυτά αντικατοπτρίζονται στην πρακτική της άτυπης αιτιολόγησης, της διαίσθησης, της λογικής επαγωγής και της λογικής σκέψης σχετικά με τις σχέσεις μεταξύ εννοιών και λειτουργιών για να ανακαλύψουν εάν οι λύσεις ήταν λογικά ολοκληρωμένες ή όχι (Kilpatrick et al. 2001).

Όσον αφορά το πέμπτο σκέλος της μαθηματικής επάρκειας, της παραγωγικής διάθεσης, αυτή αναφέρεται στην κλίση και το συναίσθημα για τα μαθηματικά, αντιλαμβανόμενο έτσι τη σημασία και τα οφέλη που αποκομίζονται από αυτά, όταν συνοδεύονται από έναν σοβαρό, εργατικό και ικανό μαθητή. Η μαθηματική επάρκεια παρέχει στον μαθητή αυτοπεποίθηση που τον κάνει να θεωρεί ότι είναι ένα ουσιαστικό θέμα που αξίζει προσοχής. Η ανάπτυξη παραγωγικού συλλογισμού απαιτεί τον εντοπισμό των πλεονεκτημάτων της επίμονης διαδικασίας της μάθησης μαθηματικών (Siegfried 2012).

2. Οι στάσεις στα μαθηματικά

Η εκμάθηση των μαθηματικών δεν είναι μόνο μια γνωστική αλλά και μία συναισθηματική πρόκληση. Η έλλειψη θεωρητικού πλαισίου που χαρακτηρίζει την έρευνα σχετικά με τη στάση απέναντι στα μαθηματικά αποδεικνύεται εν μέρει από το γεγονός ότι ένα μεγάλο μέρος των μελετών σχετικά με τη στάση δεν παρέχουν σαφή ορισμό της ίδιας της κατασκευής: η στάση τείνει μάλλον να ορίζεται σιωπηρά και εκ των υστέρων μέσω των οργάνων που χρησιμοποιούνται για τη μέτρησή της (DiMartino & Zan, 2010). Ο αρχικός ορισμός της στάσης δόθηκε από τον Allport (1935) και επικεντρώνεται στις επιδράσεις της ψυχικής κατάστασης ενός ατόμου στις συμπεριφορές του μέσα σε μια συγκεκριμένη κατάσταση. Από τότε, έχουν υπάρξει πολλοί άλλοι ορισμοί που επικεντρώνονται στην αιτιώδη φύση της στάσης, όπως αποδεικνύεται από τη συμπεριφορά. Οι Haladyna, Shaughnessy & Shaughnessy (1983) ταξινομούν τη στάση είτε ως θετική είτε ως αρνητική συναισθηματική διάθεση προς τα μαθηματικά.

Όταν ένας ορισμός δίνεται ρητά ή μπορεί να συναχθεί, αναφέρεται κυρίως σε έναν από τους τρεις ακόλουθους τύπους: α) Ένας απλός ορισμός της στάσης, που την περιγράφει ως τον θετικό ή αρνητικό βαθμό επίδρασης που σχετίζεται με ένα συγκεκριμένο θέμα. Σύμφωνα με αυτή την άποψη, η στάση απέναντι στα μαθηματικά

είναι απλώς μια θετική ή αρνητική συναισθηματική διάθεση προς τα μαθηματικά (McLeod 1992). β) Ένας πολυδιάστατος ορισμός, ο οποίος αναγνωρίζει τρία συστατικά στη στάση: συναισθηματική απόκριση, πεποιθήσεις σχετικά με το θέμα, συμπεριφορά που σχετίζεται με το θέμα. Από αυτή την άποψη, η στάση ενός ατόμου απέναντι στα μαθηματικά ορίζεται με πιο σύνθετο τρόπο από τα συναισθήματα που συνδέει με τα μαθηματικά, τα οποία, ωστόσο, έχουν θετική ή αρνητική αξία, από τις πεποιθήσεις του ατόμου προς τα μαθηματικά και από το πώς συμπεριφέρεται (Hart 1989). γ) Ένας δισδιάστατος ορισμός, στον οποίο οι συμπεριφορές δεν εμφανίζονται ρητά και η στάση απέναντι στα μαθηματικά θεωρείται επομένως ως το πρότυπο των πεποιθήσεων και των συναισθημάτων που σχετίζονται με τα μαθηματικά (Daskalogianni & Simpson 2000). Ο Neale (1969) ορίζει τη στάση ως μια συμπάθεια ή αντιπάθεια στα μαθηματικά, μια τάση να συμμετέχει ή να αποφεύγει μαθηματικές δραστηριότητες, μια πεποίθηση ότι κάποιος είναι καλός ή κακός στα μαθηματικά και μια πεποίθηση ότι τα μαθηματικά είναι χρήσιμα ή άχρηστα.

Ο Kulm (1980) προτείνει ότι πιθανότατα δεν είναι δυνατόν να προσφερθεί ένα ορισμός της στάσης απέναντι στα μαθηματικά που θα ήταν κατάλληλος για όλες τις καταστάσεις, και ακόμη και αν όλοι έρχονταν σε συμφωνία, θα ήταν πιθανώς πολύ γενικός για να είναι χρήσιμος. Οι Martino & Zan (2009) προτείνουν ότι μια ποικιλία ορισμών της στάσης δεν είναι περιοριστική, αλλά μάλλον εμπλουτίζει τους ερευνητές, καθώς διαφορετικά ερευνητικά προβλήματα μπορεί να απαιτούν διαφορετικούς ορισμούς. Επιπλέον, επικρίνουν την αναζήτηση αιτιωδών σχέσεων μεταξύ πεποιθήσεων και συμπεριφοράς, επειδή η ίδια πεποίθηση μπορεί να προκαλέσει διαφορετικά συναισθήματα σε διαφορετικά άτομα. Χρησιμοποιώντας μια ερμηνευτική προσέγγιση στη μελέτη 1496 αφηγήσεων μαθητών σχετικά με τη σχέση τους με τα μαθηματικά, προσδιορίζουν τρεις διαστάσεις στη στάση απέναντι στα μαθηματικά: α) συναισθηματική διάθεση, β) όραμα των μαθηματικών και γ) αντιληπτή ικανότητα. Πιο πρόσφατες μελέτες σχετικά με τη δυσαρέσκεια προς τα μαθηματικά περιλαμβάνουν άλλες πτυχές όπως τα κίνητρα και το συναίσθημα (Wong & Chen 2012· Lewis 2013).

Διάφοροι παράγοντες έχουν βρεθεί ότι επηρεάζουν τη σταθερότητα της στάσης, όπως το μαθησιακό περιβάλλον, η ποιότητα των εκπαιδευτικών και οι ουσιαστικές μέθοδοι διδασκαλίας. Ο McLeod (1992) διαπιστώνει ότι οι πεποιθήσεις είναι οι πιο σταθερές και ότι οι στάσεις είναι σχετικά σταθερές μόλις διαμορφωθούν. Ωστόσο, μια ανάλυση ερευνών έχει αποδείξει ότι η σταθερότητα των πεποιθήσεων δεν

υποστηρίζεται και επομένως η σταθερότητα των στάσεων είναι επίσης αστήρικτη (Liljedahl20 12). Αυτό σημαίνει ότι οι στάσεις έχουν τη δυνατότητα να τροποποιηθούν. Οι Brassell et al. (1980) βρίσκουν ότι η στάση των μαθητών απέναντι στον δάσκαλο μπορεί να είναι σημαντική στη διαμόρφωση των μαθηματικών στάσεων. Οι Haladyna et al. (1983) διαπιστώνουν ότι η στάση απέναντι στα μαθηματικά φαίνεται να επηρεάζεται περισσότερο από την ποιότητα των εκπαιδευτικών και την κοινωνικοψυχολογική διάσταση ενώ η διάσταση της διοίκησης-οργάνωσης δεν δείχνει καμία επίδραση στη στάση, αλλά μπορεί να είχε κάποια επίδραση στα κίνητρα των μαθητών.

Τα κίνητρα και τα συναισθήματα των μαθητών έχουν επίσης θεωρηθεί ως παράγοντες αρνητικής στάσης απέναντι στα μαθηματικά (Lewis 2013). Επιπλέον, οι Townsend & Wilton (2003) βρίσκουν υποστήριξη για τη θεωρία ότι οι στάσεις απέναντι στα μαθηματικά, αν και ανθεκτικές στην αλλαγή, μπορούν να βελτιωθούν μέσω της χρήσης συνεργατικών μεθόδων μάθησης. Μελέτες δείχνουν ότι μια γενική δυσαρέσκεια ή αρνητική στάση απέναντι στα μαθηματικά εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τα συναισθήματα των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και ότι μια τέτοια δυσαρέσκεια είναι πιο εμφανής όταν χρησιμοποιούνται αφηγηματικές τεχνικές για την κατανόηση των σχέσεων των μαθητών με τα μαθηματικά (Martino & Zan 2011· Lewis 2013). Αυτό καταδεικνύει την εξέλιξη του ορισμού της στάσης καθώς και των μέσων που χρησιμοποιούνται για τη μέτρησή της.

3. Μαθηματικά και μαθητές με προβλήματα όρασης

Τα μαθηματικά περιλαμβάνουν τη μελέτη των αριθμητικών προτύπων και των σχέσεών τους. Οι μαθητές με προβλήματα όρασης, μέσα σε μια συμπεριληπτική σχολική τάξη, αναμένεται να εκτελέσουν τους μαθηματικούς υπολογισμούς όπως οι άλλοι συμμαθητές τους, που δεν έχουν προβλήματα όρασης. Έτσι, οι επιδόσεις στα μαθηματικά από αυτούς τους μαθητές, τείνουν να είναι χαμηλές σε σχέση με τις επιδόσεις σε άλλα ακαδημαϊκά μαθήματα, καθώς αντιμετωπίζουν πολλαπλές προκλήσεις στην μαθηματική επίλυση προβλημάτων, συμπεριλαμβανομένης της πρόσβασης στις πληροφορίες του προβλήματος, της χαρτογράφησης των πληροφοριών του προβλήματος στην κατάλληλη αναπαράσταση και της παροχής της προκύπτουσας απάντησης, επειδή η όραση επιτρέπει να υπάρχει σημαντική πρόσβαση σε πληροφορίες που υποστηρίζουν την ανάπτυξη μαθηματικών εννοιών και διαδικασιών από τους μαθητές (Klingenberg et al. 2020). Οι μαθητές με

προβλήματα όρασης δυσκολεύονται να χρησιμοποιήσουν τα γραφήματα, τα διαγράμματα, τα σχήματα, τα εικονίδια, τα σχέδια ή άλλες τέτοιες εικόνες (Gould et al. 2009) και τείνουν να βρίσκουν αυτά τα στοιχεία των μαθηματικών ως τα πιο δύσκολα (Cahill et al. 1996).

Οι Mani et al. (2005) ανέφεραν ότι οι βασικοί παράγοντες που θεωρούνται σημαντικοί για την αποτελεσματική μάθηση των μαθηματικών από μαθητές με προβλήματα όρασης είναι οι εξής:

1. Επιλογή και διδασκαλία κατάλληλων μαθηματικών κωδικών Braille.
2. Προσαρμογή του υλικού κειμένου σε παιδιά με προβλήματα όρασης.
3. Διδασκαλία μαθηματικών συσκευών.
4. Παροχή σωστού υλικού μαθηματικών.
5. Προετοιμασία και χρήση κατάλληλων διδακτικών βοηθημάτων.
6. Παροχή προσομοιωτικών εμπειριών, δημιουργία προσεγγίσεων κατάστασης κ.λπ.

Η πρόσβαση σε οπτικές πληροφορίες που παρουσιάζονται στην εκπαιδευτική τάξη επιτρέπει σε έναν μαθητή με προβλήματα όρασης να επικεντρωθεί στην απόκτηση ακαδημαϊκών γνώσεων και όχι στην αντιμετώπιση ζητημάτων πρόσβασης (Lewis & Allman 2014). Αυτοί οι μαθητές χρειάζονται περισσότερη υποστήριξη για να ολοκληρώσουν εργασίες και μπορεί να φαίνονται λιγότερο αφοσιωμένοι στην τάξη, ίσως επειδή τους δίνονται σχετικά λίγες ευκαιρίες να κατευθύνουν τη δική τους μάθηση (Bardin & Lewis 2008). Εκπαιδευτικοί και ερευνητές έχουν επισημάνει την ανάγκη προώθησης της ανεξαρτησίας και της αυτοδιάθεσης για αυτούς τους μαθητές (Wolffe et al. 2014). Στα μαθήματα μαθηματικών και φυσικών επιστημών, η υποστήριξη αυτών των μαθητών στον καθορισμό του πότε πρέπει να χρησιμοποιήσουν εναλλακτικά υλικά και στρατηγικές για να ολοκληρώσουν μια εργασία ή να συνεργαστούν με έναν συνομήλικο είναι μέθοδοι για να τους δοθεί η ευκαιρία να βρουν τρόπους που είναι αποτελεσματικοί για να συμμετάσχουν και να έχουν πρόσβαση σε πληροφορίες. Οι υποστηρικτικές τεχνολογίες προσφέρουν τη δυνατότητα παροχής προσβάσιμης διδασκαλίας σε μαθητές με προβλήματα όρασης και μάλιστα με τρόπο που θα προάγει την ανεξαρτησία τους (Kelly & Smith 2011) και το κίνητρό τους (Campana & Ouimet 2015).

4. Ερευνητικό μέρος

4.1. Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της μαθηματικής επάρκειας των μαθητών και της στάσης τους απέναντι στα μαθηματικά με οπτική αναπηρίας ηλικίας 7-15 ετών. Τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώθηκαν ως εξής:

1. Υπάρχει διαφοροποίηση ως προς την μαθηματική επάρκεια των ατόμων με και χωρίς οπτική αναπηρία ηλικίας 7-15 ετών;
2. Υπάρχει διαφοροποίηση ως προς την μαθηματική επάρκεια με βάση το επίπεδο της οπτικής αναπηρίας των συμμετεχόντων; Δηλαδή, ανάμεσα στους συμμετέχοντες με σοβαρή απώλεια όρασης, βαριά απώλεια όρασης, σχεδόν ολική τύφλωση, ολική τύφλωση και τους βλέποντες.
3. Υπάρχει διαφοροποίηση ως προς τις στάσεις απέναντι στα μαθηματικά μεταξύ των ατόμων με βαριά τύφλωση και ολική τύφλωση;
4. Υπάρχει διαφοροποίηση ως προς τις στάσεις απέναντι στα μαθηματικά μεταξύ των ατόμων με και χωρίς οπτική αναπηρία;
5. Υπάρχουν σημαντικές διαφορές στα άτομα με και χωρίς αναπηρία ως προς το λεξιλόγιο, τους υπολογισμούς και την επίλυση προβλημάτων;
6. Πώς επηρεάζεται η μαθηματική επάρκεια από το αν είσαι άτομο με οπτική αναπηρία, τις στάσεις απέναντι στα μαθηματικά, το φύλο, από το λεξιλόγιο, τους υπολογισμούς και την επίλυση προβλημάτων;

Το δείγμα της έρευνας συγκροτήθηκε συνολικά από 28 άτομα, εκ των οποίων τα 14 άτομα με οπτική αναπηρία αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα και τα υπόλοιπα 14 ήταν βλέποντα άτομα που αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου.

4.2. Ερευνητικά εργαλεία

Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, ήταν:

- Ερωτηματολόγιο στις στάσεις απέναντι στα μαθηματικά. Η Elizabeth Fennema και η Julia A. Sherman κατασκεύασαν ένα ερωτηματολόγιο μια κλίμακα στάσεων απέναντι στα μαθηματικά. Η κλίμακα αποτελείται από τέσσερις υποκλίμακες. Κάθε μία από αυτές τις κλίμακες αποτελείται από 12 στοιχεία. Έξι από αυτά μετρούν μια θετική στάση και έξι μια αρνητική στάση.
- Κριτήριο της μαθηματικής επάρκειας. Το Κριτήριο Μαθηματικής Επάρκειας, κατασκευάστηκε το 2007, στο πλαίσιο του έργου ΕΠΕΑΕΚ «Ψυχομετρική - Διαφορική Αξιολόγηση Παιδιών και Εφήβων με Μαθησιακές Δυσκολίες», με

στόχο να χρησιμοποιηθεί για την εκτίμηση της μαθηματικής επάρκειας παιδιών και εφήβων ηλικίας 7.06 - 15.05 χρονών.

Βιβλιογραφία

Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. A. Murchinson (Ed.), *A handbook of social psychology* (pp.798– 844). Worcester, MA: Clark University Press. https://www.scribd.com/document/333120405/Allport-G-W-1935-Attitudes-in-Handbook-of-Social-Psychology-C-Murchison-798-844#

Al-Shammari (2019). Actual teaching practices of math female teachers at elementary stage in light of math proficiency. *Journal of Educational Math,* 22(6), 85-137.

Bardin, J. A. & Lewis, S. (2008). A survey of the academic engagement of students with visual impairments in general education classes. *Journal of Visual Impairment & Blindness,* 102(8), 472– 483. https://doi.org/10.1177/0145482X08102008.

Brassell, A., Petry, S. & Brooks, D. (1980). Ability grouping, mathematics achievement, and pupil attitudes toward mathematics. *Journal for Research in Mathematics,*11(1), 22–28. http://www.jstor.org/stable/10.2307/748729

Campaña, L. V., & Ouimet, D. A. (2015). iStimulation: Apple iPad use with children who are visually impaired, including those with multiple disabilities. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 109(1), 67-72.

Cahill, H., Linehan, C., McCarthy, J., Bormans, G. & Engelen, J. (1996). Blind and partially sighted students' access to mathematics and computer technology in Ireland and Belgium. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 90(2), 105-114.

DiMartino, P., & Zan, R. (2010). 'Me and maths': towards a definition of attitude grounded on students' narratives. *Journal of mathematic teacher education,* 13, 27-48. Doi: 10.1007/s10857-009-9134-z.

Gould, B., Ferrell, K. A. & O'Connell, T. (2009). Accessible science: How to describe STEM images. *Research and Practice in Visual Impairment and Blindness,* 2(1), 52–54.

Groves, S. (2012). Developing mathematical proficiency. *Journal of Science and Mathematics,* 35(2), 119-145. http://recsam.edu.my/sub_JSMESEA/images/journals/YEAR2012/dec2012vol-2/119-145.pdf

Growth, R. E. (2017). Classroom data analysis with the five strands of mathematical proficiency. The Clearing House: *A Journal of Educational Strategies, Issues and ideas,* 90(3), 103-109. http://dx.doi.org/10.1080/00098655.2017.1301155

Haladyna, T., Shaughnessy, J. & Shaughnessy, M. (1983). A causal analysis of attitude toward mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education,* 14(1), 19–29. http://www.jstor.org/stable/10.2307/748794

Hart, L. (1989). Describing the Affective Domain: Saying What We Mean. In Mc Leod & Adams (Eds.) *Affect and Mathematical Problem Solving* (pp.37-45). New York: Springer Verlag. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4612-3614-6_3

Kilpatrick, J., Swafford, J. & Findell, B. (2001). A*dding it up: Helping children learn mathematics.*https://static1.squarespace.com/static/5b4fde59b27e395aa0453296/t/5bd2a5d89140b763780f0aab/1540531701125/Kilpatrick%2C+Swafford%2C+Findell+-+2001+-+Adding+It+Up+Helping+Children+Learn+Mathematics+copy.pdf

Klingenberg, O.G., Holkesvik, A.H. & Augestad, L.B. (2020). Digital learning in mathematics for students with severe visual impairment: A systematic review. *British Journal of Visual Impairment,* 38(1). Doi/10.1177/0264619619876975.

Kulm, G. (1980). Research on Mathematics Attitude. In R.J. Shumway (Ed.), *Research in mathematics education* (pp.356-387). Reston, VA: NCTM.

Leat, S.J., Legge. G.E. & Bullimore, M.A. (1999). What is low vision? A re-evaluation of definitions. *Optometry and Vision Science,* 76(4), 198-211. Doi: 10.1097/00006324-199904000-00023

Lewis, S. & Allman, C. B. (2014). Learning, development, and children with visual impairments: The evolution of skills. In C. Allman & S. Lewis (Eds.), *ECC essentials: Teaching the expanded core curriculum to students with visual impairments* (pp. 3–30). New York: AFB Press.

Lewis, G. (2013). Emotion and disaffection with school mathematics. *Research in Mathematics Education,* 15(1), 37–41. http://dx.doi.org/10.1080/14794802.2012.756636

Liljedahl, P. (2012). Illumination: an affective experience? *ZDM: The International Journal on Mathematics Education,* 45(2), 253-265. Doi: 10.1007/s11858-012-0473-3

Kelly, S. M. & Smith, D. W. (2011). The impact of assistive technology on the educational performance of students with visual impairments: A synthesis of the

research. *Journal of Visual Impairment & Blindness,* 105(2), 72– 83. https://doi.org/10.1177/0145482X111050020

MacGregor, D. (2013). Developing Mathematical Proficiency. *Eps literacy and intervention*.http://69.147.178.146/downloads/research_papers/series/AcademyMATH_research.pdf

Mani, M.N.G., Plernchaivanich, A., Ramesh, G.R. & Campbell, L. (2005). *Mathematic Made Easy For Children With Visual Impairment.* https://www.academia.edu/36688014/Mathematics_Made_Easy_for_Children_with_Visual_Impairment.

Martino, P. Di & Zan, R. (2010). *Where does fear of maths come from?* http://cerme8.metu.edu.tr/wgpapers/WG8/WG8_DiMartino.pdf

McLeod, D. (1992). Research on affect in mathematics education: a reconceptualization. In D. Grows (Ed.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp.575-596). New York: McMillan Publishing Company.

Neale, D. (1969). The role of attitudes in learning mathematics. *The Arithmetic Teacher,* 631-641.

NRC (2004). *On evaluating curricular effectiveness: Judging the quality of K-12 mathematics evaluations.* Washington, D.C: National Academy Press.

Obeida, N. A. H. (2017). Effectiveness of a teaching model based on PISA activities in promoting components of math proficiency and confidence in first secondary class students. *Journal of Studies in Curricula and Methods of Teaching,* 32(219), 16-70.

Qarni, N. & Shalhub, S. (2019). Actual teaching performance of intermediate stage math teachers in terms of developing math proficiency requirements. *Journal of College of Education and Basic Educational Sciences,* 10(43), 909-963. https://www.iasj.net/iasj/download/0fdc1e25c0abdd7f

Resnikoff, D. & Pararajasegaram, R. (2008). Blidness. In *International Encyclopedia of Public Health* (pp.318-324).

Siegfried, J. M. (2012). *The hidden strand of mathematical proficiency: Defining and assessing for productive disposition in elementary school teachers' mathematical content knowledge.* Doctoral thesis. San Diego State University & University of California, San Diego. https://escholarship.org/uc/item/0p0691z0

Sorsby, A. (1967). Blindness in the world today. *WHO Chronicle,* 21(9),369-373.

Thylefors. B., Negrel, A.-D., Pararajasegaram, R. & Dadzie, K.Y. (1994). *Global data on blindness an update.* WHO, Switzerland. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/58931/WHO_PBL_94.40.pdf

Townsend, M. & Wilton, K. (2003). Evaluating change in attitude towards mathematics using the "then-now" procedure in a cooperative learning programme. *The British journal of educational psychology,* 73(Pt 4), 473–87.

Townsend, M., & Wilton, K. (2003). Evaluating change in attitude towards mathematics using the 'then-now'procedure in a cooperative learning programme. *British Journal of Educational Psychology*, 73(4), 473-487. Doi:10.1348/000709903322591190

WHO (1972). *Prevention of Blindness: Report by the Director-General*. Geneva: WHO. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/38222/WHO_TRS_518_eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y

WHO (1973). *The prevention of blindness : report of a WHO Study Group [meeting held in Geneva from 6 to 10 November.* Geneva: WHO. https://apps.who.int/iris/handle/10665/38222

WHO (1975). *Manual of the international statistical classification of diseases, injuries, and causes of death : based on the recommendations of the ninth revision conference, 1975, and adopted by the Twenty-ninth World Health Assembly*. Geneva: WHO. https://apps.who.int/iris/handle/10665/40492

WHO (2003). *Consultation on development of standards for characterization of vision loss and visual functioning: Geneva, 4-5 September 2003*. Geneva: WHO. https://apps.who.int/iris/handle/10665/68601

Wolffe, K. E., Rosenblum, L. P. & Cleveland, J. (2014). Self-determination. In C. Allman & S. Lewis (Eds.), *ECC essentials: Teaching the expanded core curriculum to students with visual impairments* (pp. 470 – 509). New York, NY: AFB Press.

Wong, K. Y., & Chen, Q. (2012). *Nature of an attitudes toward learning mathematics questionnaire*. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED573388.pdf

Διεξαγωγή συστηματικής ανασκόπησης στο πεδίο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ): "Γλωσσικές παρεμβάσεις , με έμφαση στη δομή του λόγου, και χρήση των Νέων Τεχνολογιών σε παιδιά με κοχλιακά εμφυτεύματα και προβλήματα ακοής"

Βικτωρία Δάλλα

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, victoria-dalla@hotmail.com

Γαρυφαλιά Παπασωτήρη

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, pel100061@uoi.gr

Θεοχάρης Τσάγκας

Μεταπτυχιακός φοιτητής, ΠΤΔΕ, Πανεπ/μίου Ιωαννίνων, tsagasharris@gmail.com

Αντιγόνη-Τσέσικα Γιαννακού

Φιλόλογος ΕΑΕ, antigonhgiannakouth@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα συστηματική ανασκόπηση καταγράφει και αξιολογεί τις γραμματικοσυντακτικές παρεμβάσεις σε παιδιά με κοχλιακά εμφυτεύματα, ενώ παράλληλα διερευνώνται και καταγράφονται διδακτικές παρεμβάσεις που αφορούν στη χρήση των νέων τεχνολογιών και συγκεκριμένα των ψηφιακών παιχνιδιών από παιδιά με προβλήματα ακοής. Η ανασκόπηση περιλαμβάνει άρθρα που δημοσιεύθηκαν από το 2016-2022. Εντοπίστηκαν συνολικά 7 μελέτες με βάση τα κριτήρια ένταξής που τέθηκαν. Οι μελέτες αναλύθηκαν και επεξεργάστηκαν ως προς το σχεδιασμό, τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, το πλαίσιο και τους εκπαιδευτές, το γνωστικό αντικείμενο και τις μεθόδους/τεχνικές παρέμβασης. Έπειτα, έγινε η σύνθεση των μελετών και αξιολογήθηκε η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων. Η μελέτη καταλήγει στο συμπέρασμα πως οι γραμματικοσυντακτικές παρεμβάσεις είναι αποτελεσματικές στα παιδιά με κοχλιακά εμφυτεύματα, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από τους δείκτες μέτρησης μεγέθους αποτελεσματικότητας. Επιπλέον, η γραμματικοσυντακτική διδασκαλία βελτιώνει τις λεξιλογικές ικανότητες και ενισχύει το λεξιλόγιο των παιδιών με κοχλιακά εμφυτεύματα. Τέλος, δίνεται έμφαση στην αξιοποίηση της μουσικής στα προγράμματα γλωσσικής εκπαίδευσης, καθώς και στις νέες τεχνολογίες, αφού αποτελούν εξαιρετικά ωφέλιμες διδακτικές

πρακτικές προσφέροντας έναν μοναδικό και αποτελεσματικό τρόπο εκμάθησης νέων εννοιών.

Λέξεις–Κλειδιά: παιδιά, βαρηκοΐα, κοχλιακά εμφυτεύματα, ψηφιακά παιχνίδια, αποτελεσματικότητα παρέμβασης

0. Εισαγωγή

Η γλωσσική ανάπτυξη αποτελεί μια περίπλοκη διαδικασία με την οποία τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν την κόσμο γύρω τους και να επικοινωνούν με άλλους ανθρώπους. Ένας από τους παράγοντες ζωτικής σημασίας για την απόκτηση της γλώσσας είναι η αίσθηση της ακοής. Έτσι, η έλλειψη της ακουστικής ικανότητας από τη γέννηση μπορεί να επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό τις γλωσσικές δεξιότητες.

Η συγγενής βαρηκοΐα είναι η πιο συχνή γεννητική ανωμαλία, που εμφανίζεται σε μία έως δύο στις 1000 γεννήσεις στις ανεπτυγμένες χώρες (St John et al. 2020). Ωστόσο, ο καθολικός νεογνικός έλεγχος ακοής και τα κοχλιακά εμφυτεύματα, αποτελούν δύο επιστημονικές εξελίξεις που έχουν βελτιώσει την αντιμετώπιση και την μετέπειτα πορεία των παιδιών με κοχλιακά εμφυτεύματα (Riyassi et al. 2022). Τα κοχλιακά εμφυτεύματα παρέχουν αποτελέσματα σε παιδιά με συγγενή βαρηκοΐα. Ο ρόλος του κοχλιακού εμφυτεύματος έγκειται, ουσιαστικά, στο να παρακάμπτει τις κατεστραμμένες ή ελλείπουσες δομές στο ακουστικό σύστημα διεγείροντας απευθείας τους νευρώνες στο ακουστικό νεύρο με ηλεκτρικά ερεθίσματα (Eshraghi et al. 2012).

1. Επικοινωνιακές παρεμβάσεις και Νέες Τεχνολογίες

Οι γλωσσικές και επικοινωνιακές παρεμβάσεις σε παιδιά με κοχλιακά εμφυτεύματα είναι ζωτικής σημασίας για την επιστημονική κοινότητα, γι’ αυτό και οι ερευνητές έχουν οδηγηθεί στην αναζήτηση νέων γλωσσικών παρεμβάσεων που θα συντελέσουν στην ομαλή αναπτυξιακή πορεία των παιδιών με κοχλιακά εμφυτεύματα.

Υπάρχουν άφθονες ενδείξεις ότι ένα κοχλιακό εμφύτευμα μπορεί να επιτύχει να ξεπεράσει το έλλειμμα ακοής σε πολλά παιδιά που εφαρμόζουν πρώιμη παρέμβαση (Riyassi et al. 2022). Είναι αναγκαία, λοιπόν, η πρώιμη παρέμβαση για τα παιδιά με απώλεια ακοής, ούτως ώστε να μπορέσουν να φτάσουν στα αναμενόμενα αναπτυξιακά επίπεδα.

Μέχρι σήμερα, διαφορετικές επικοινωνιακές προσεγγίσεις έχουν εφαρμοστεί στα παιδιά με κοχλιακό εμφύτευμα, ούτως ώστε να κατακτήσουν τη γλώσσα και να βελτιώσουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες. Παρόλο που αυτές οι επικοινωνιακές προσεγγίσεις έχουν εφαρμοστεί για πολλά χρόνια, η βιβλιογραφία είναι αρκετά περιορισμένη και τα αποτελέσματα αυτών των προσεγγίσεων αμφιταλαντεύονται (Li, Mayr, & Zhao 2022).Σε ορισμένες μελέτες έχει αποδειχθεί ότι η προφορική επικοινωνία είναι πιο αποτελεσματική όταν περιορίζεται στις επιδόσεις των παιδιών στις γλωσσικές δοκιμασίες από ό,τι ο συνολικός τρόπος επικοινωνίας (Li, et al. 2022), ενώ άλλα ερευνητικά αποτελέσματα δεν έχουν αναφέρει καμία σημαντική διαφορά (Chuang et al. 2012).

Εκτός από την έλλειψη βιβλιογραφίας σχετικά με τα κλινικά αποτελέσματα των επικοινωνιακών παρεμβάσεων σε παιδιά με κοχλιακά εμφυτεύματα, η ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία δεν αναφέρει, βήμα προς βήμα, τρόπους παρέμβασης που να εστιάζουν στη δομή του λόγου, το οποίο αποτελεί προϋπόθεση για τη βελτίωση της αντίληψης και των δεξιοτήτων παραγωγής λόγου (Asad, et al. 2018).

Παράλληλα νέοι τρόποι επικοινωνιακών παρεμβάσεων που στηρίζονται στην τεχνολογία της πληροφορίας και τα ευρύτερα υποστηρικτικά τεχνολογικά διαπιστώθηκε τα τελευταία χρόνια πως μπορούν να αποτελέσουν ένα πολύτιμο εκπαιδευτικό εργαλείο-αρωγό στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς ενδυναμώνουν το μαθησιακό ενδιαφέρον, να αναπτύξουν και ενισχύσουν τις ακαδημαϊκές, κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες του ατόμου με αναπηρία, να διευκολύνουν την πρόσβασή του στην πληροφόρηση και να διαμορφώσουν συνθήκες αυτομόρφωσης (Σούλης 2020). Άλλωστε, αυτός είναι και ο λόγος που το πρόγραμμα ΤΠΕ (Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας) εισήχθη στα αναλυτικά προγράμματα όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης σε πολλές χώρες ως βασικό διδακτικό αντικείμενο στη γενική και ειδική εκπαίδευση.

Η ομάδα μαθητών με προβλήματα ακοής αποτελεί έναν εξαιρετικά ανομοιογενή πληθυσμό και αυτό οφείλεται σε ένα φάσμα παραγόντων όπως τα ακουολογικά χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή, η ηλικία εμφάνισης της απώλειας της ακοής, η δομή της οικογένειας του και η γλωσσική ικανότητα με την οποία φτάνει στο σχολικό περιβάλλον (Αραμπατζή κ.ά. 2011). Τα παιδιά με προβλήματα ακοής έχουν επίσης διαφορετικές εναλλακτικές επικοινωνίας: 1) παιδιά που δεν έχουν κάποιο ακουστικό βοήθημα θα επικοινωνήσουν χρησιμοποιώντας τη νοηματική γλώσσα που στηρίζεται σε κινήσεις και εκφράσεις διαμέσου των χεριών , των ματιών του προσώπου ή του

σώματος, 2) παιδιά που έχουν κάποιο ακουστικό βοήθημα όπως το κοχλιακό εμφύτευμα θα μάθουν να επικοινωνούν προφορικά για την κατάκτηση της γλώσσας. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιούν το εμφύτευμα ως μέσο εξαγωγής πληροφοριών (Cano et al. 2020). Η παρουσίαση της πληροφορίας με ποικίλους τρόπους, μεθόδους και υλικά στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία μπορεί να διασφαλίσει την ανάπτυξη προσβάσιμων εκπαιδευτικών περιβαλλόντων και την αξιοποίηση κατάλληλων πρακτικών, ικανών να υπηρετήσουν τις ανάγκες όλων των μαθητών.

Ειδικότερα, στην περίπτωση μαθητών με προβλήματα ακοής η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών είναι αναγκαία, με κύριο γνώμονα ότι το κατεξοχήν διαφοροποιητικό χαρακτηριστικό της συγκεκριμένης ομάδας μαθητών, αφορά στην ικανότητα αντίληψης του κόσμου μέσω της όρασης, ως κανάλι δόμησης της σκέψης και της γλώσσας. Οι Giannakos & Jaccheri (2014) τόνισαν πως για το σχεδιασμό ψηφιακών παιχνιδιών για παιδιά με προβλήματα ακοής πρέπει οι δημιουργοί τους να στηρίζονται στις ανάγκες των συγκεκριμένων χρηστών και όχι στην παράβλεψή τους ενώ οι Mascio et al. (2013), διατυπώνουν την άποψη πως τα ψηφιακά παιχνίδια πρέπει να σχεδιάζονται με γνώμονα τον περιορισμό επιλογών και οδηγιών, να περιλαμβάνουν κίνηση μέσω avatars καθώς και ανατροφοδότηση. Έχουν γίνει αρκετές απόπειρες χρήσης της τεχνολογίας για τα παιδιά με προβλήματα ακοής, με σκοπό την ανάπτυξη δεξιοτήτων με τα βέλτιστα μαθησιακά αποτελέσματα (Bouzid et al. 2016· Chebka & Essalmi 2015· Techaraungrong et al. 2017).

2. Η παρούσα μελέτη

Η παρούσα συστηματική ανασκόπηση σχεδιάστηκε για να διερευνήσει και να ενημερώσει το πεδίο της ειδικής αγωγής, όσον αφορά τις θεραπευτικές μεθόδους στον τομέα της επικοινωνίας αλλά και στην εκπαίδευση μαθητών σχολικής ηλικίας με κοχλιακό εμφύτευμα.

Συγκεκριμένα, καταγράφει και αξιολογεί τις γραμματικοσυντακτικές παρεμβάσεις σε παιδιά με κοχλιακά εμφυτεύματα, ενώ παράλληλα διερευνά και καταγράφει διδακτικές παρεμβάσεις που αφορούν στη χρήση των νέων τεχνολογιών και συγκεκριμένα των ψηφιακών παιχνιδιών από παιδιά με προβλήματα ακοής. Σκοπός μας είναι να εντοπίσουμε, να εξετάσουμε και να συνθέσουμε τα αποτελέσματα των μελετών που συμπεριλήφθηκαν, ως μια ολοκληρωμένη σύνθεση. Τα αποτελέσματα

θα μπορούσαν να υποστηρίξουν όλα τα παιδιά με κοχλιακή εμφύτευση και να φανούν χρήσιμα σε ειδικούς παιδαγωγούς, γονείς και θεραπευτές.

Τα ερευνητικά ερωτήματα ήταν τα εξής:

1)Ποιες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις έχουν αναπτυχθεί για τα παιδιά με κοχλιακά εμφυτεύματα στον τομέα της επικοινωνίας;

2)Ποιοι στόχοι τίθενται σε εφαρμογή και ποιο είναι το εκπαιδευτικό πλαίσιο για τη διδασκαλία τους;

3)Ποια είναι τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών αναφορικά με τη διδασκαλία και την ανάπτυξη δεξιοτήτων;

3. Μεθοδολογία

3.1. Πηγές Δεδομένων

Πραγματοποιήθηκε αναζήτηση στη διεθνή βιβλιογραφία για την ανάκτηση μελετών που πληρούσαν τα κριτήρια ένταξης για την παρούσα ανασκόπηση. Συγκεκριμένα ερευνήθηκαν οι παρακάτω ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων:1) Google Scholar , 2) ERIC, 3) PubMed, 4) ScienceDirect και 5) Scopus. Οι λέξεις κλειδιά που χρησιμοποιήθηκαν μόνες του ή/και σε συνδυασμό ήταν : κοχλιακά εμφυτεύματα, παρέμβαση, παιδιά, επικοινωνία, γλώσσα. και δοκιμασίες instruction, intervention, teaching, learning students with hearing problems, digital game based learning. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκε ένας συνδυασμών όρων (π.χ. εκπαίδευση, θεραπεία, παρέμβαση, μορφοσύνταξη, επικοινωνία, παιδιά σχολικής ηλικίας,) για τον εντοπισμό των μελετών που πραγματεύονταν παρεμβάσεις, μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας στον τομέα της δομής του λόγου σε παιδιά με κοχλιακό εμφύτευμα. Η αναζήτηση μας οδήγησε στην ανάκτηση 1067 άρθρων.

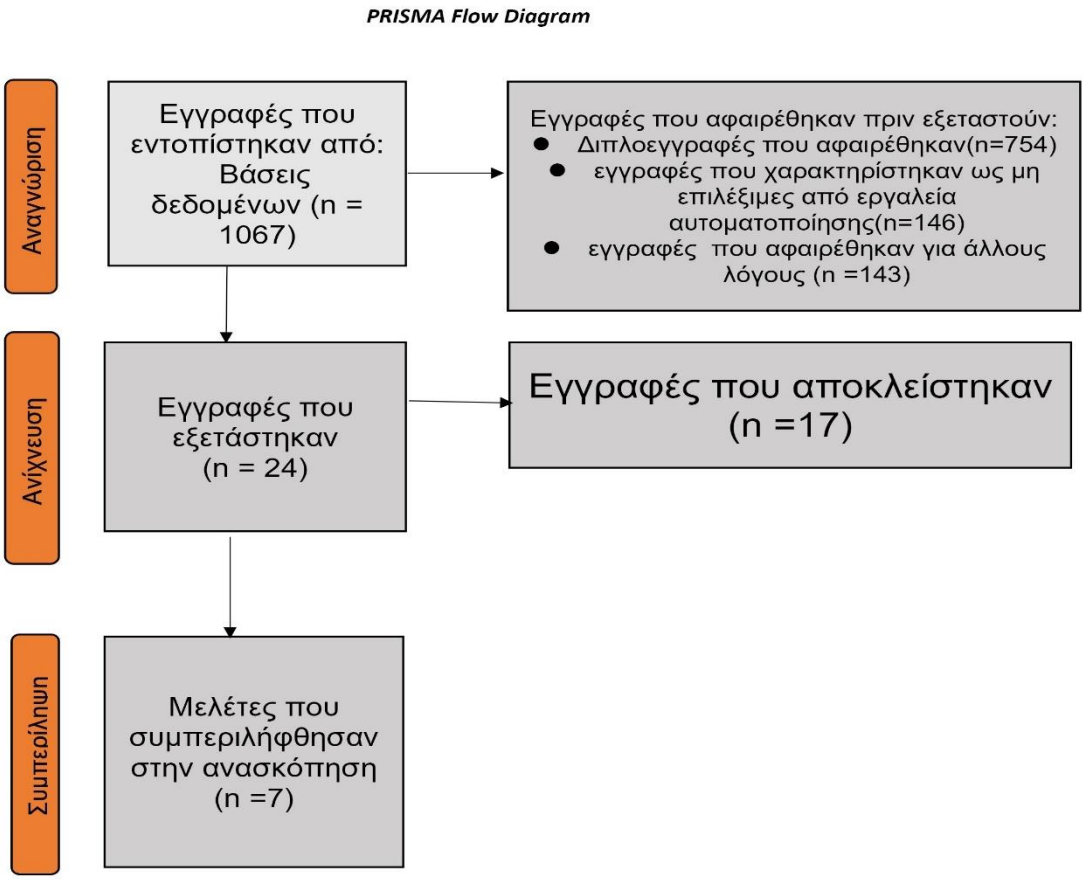
3.2. Επιλογή μελετών

Οι μελέτες έπρεπε να πληρούν τα ακόλουθα κριτήρια ένταξης: (α) οι συμμετέχοντες να είναι παιδιά σχολικής ηλικίας (άνω των 5 ετών), (β) οι συμμετέχοντες να έχουν πραγματοποιήσει κοχλιακή εμφύτευση μέχρι την ηλικία των 4 ετών, (γ) οι συμμετέχοντες να μην παρουσιάζουν συννοσηρότητα με άλλες διαγνωσμένες διαταραχές, όπως νοητική υστέρηση, διαταραχές όρασης, κινητικές διαταραχές, ψυχοσυναισθηματικές διαταραχές, ψυχιατρικές διαταραχές, (δ) η συγγραφή των

άρθρων να είναι από το έτος 2016 έως σήμερα, (ε) η συγγραφή των άρθρων να είναι στην αγγλική γλώσσα, (στ) η δημοσίευση των άρθρων να έχει γίνει σε επιστημονικό περιοδικό με σύστημα κρίσης, (ζ) η συγγραφή των άρθρων να αφορά την παρέμβαση στον τομέα της επικοινωνίας και μάλιστα στη δομή του λόγου, (η) η παρέμβαση να εφαρμόζεται μόνο τα παιδιά και όχι στο οικογενειακό πλαίσιο και, τέλος, (θ) η μελέτη να περιλαμβάνει πειραματικό σχεδιασμό.

Μετά τον εντοπισμό των εγγραφών και την αφαίρεση των διπλοτύπων, η αρχική αναζήτηση είχε ως αποτέλεσμα σε 1067 έγγραφα. Από αυτά αποκλείστηκαν 754 άρθρα για λόγους διπλοεγγραφών, 146 από εγγραφές που χαρακτηρίστηκαν ως μη επιλέξιμες από εργαλεία αυτοματοποίησης και 143 εγγραφές για άλλους λόγους (περιλάμβαναν μεθόδους θεραπείας που δεν πληρούσαν τα κριτήρια ένταξης). Έτσι εξετάστηκαν 24 άρθρα και μετά από έλεγχο των περιλήψεών τους, συμπεριλήφθησαν στην παρούσα ανασκόπηση 7 άρθρα, όπως απεικονίζεται στο σχήμα 1.

Σχήμα 1: Διάγραμμα ροής PRISMA (Page MJ et al.,2021 Retrieved 20/5/2023 from: http://www.prisma-statement.org/)



3.3. *Εξαγωγή δεδομένων*

Τα δεδομένα εξήχθησαν σε ένα πρωτόκολλο Excel του Microsoft Office και κατηγοριοποιήθηκαν με βάση τα κοινά χαρακτηριστικά. Η περιγραφική ανάλυση περιλάμβανε λεπτομερείς περιγραφές για τους συμμετέχοντες (αριθμός, ηλικία, φύλο, τύπο βαρηκοΐας, ηλικία εμφύτευσης κοχλιακού εμφυτεύματος), το περιβάλλον τη χρονική διάρκεια της παρέμβασης καθώς τις μεθόδους και τις τεχνικές.

3.4. Σύνθεση μελετών

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, το πλαίσιο παρέμβασης, τη χρονική διάρκεια της παρέμβασης και το είδος της παρέμβασης που χρησιμοποιήθηκε.

4. Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα των ερευνών, που αφορούσαν τον τομέα της επικοινωνίας και γραμματικοσυντακτικές παρεμβάσεις, περιλάμβαναν περιγραφική στατιστική, μη παραμετρικά τεστ για τους συντελεστές συμφωνίας, τεστ ελέγχου διαφοράς επίδοσης ανάλογα με την κατανομή και εξαγωγή δεδομένων. Ακόμη, περιλάμβαναν οπτική ανάλυση δεδομένων και δείκτες μεγέθους αποτελεσματικότητας, συμπεριλαμβανομένου του ποσοστού μη επικαλυπτόμενων δεδομένων (Percentage of Non-overlapping Data, PND) και του ποσοστού βελτίωσης της διαφοράς (Improvement Rate Difference, IRD).

Ο σκοπός της χρήσης των δεικτών αυτών ήταν ότι αποτελούν μια μέθοδο για τη σύγκριση των αποτελεσμάτων των θεραπευτικών προγραμμάτων-παρεμβάσεων και έτσι καταδεικνύουν τα αποτελέσματα της παρέμβασης. Στις 2, από τις επτά, μελέτες συλλέχθηκαν αποτελέσματα κατά τη βασική φάση εκκίνησης, τη φάση παρέμβασης και τη φάση παρακολούθησης/διατήρησης. Κατά τη διάρκεια της βασικής φάσης παρουσιάζεται μια σταθερή τάση σε όλα τα παιδιά. Οι μετρήσεις κατά τη διάρκεια της φάσης παρέμβασης παρουσιάζονται αυξημένες, ενώ κατά τη διάρκεια της φάσης παρακολούθησης η αύξηση αυτή διατηρήθηκε, κάτι που επιβεβαιώνεται από το ποσοστό μη αλληλεπικαλυπτόμενων δεδομένων (PND) και το ποσοστό βελτίωσης της

διαφοράς (IRD). Επίσης, στη μία εκ των δύο προαναφερόμενων μελετών, χρησιμοποιήθηκαν επιπρόσθετα οι δείκτες NTW (αριθμός συνολικών λέξεων) και NDW (αριθμός διαφορετικών λέξεων), όπου παρατηρήθηκε αύξηση των μετρήσεων κατά τη διάρκεια παρέμβασης. Κατά τη διάρκεια της φάσης παρακολούθησης, η αύξηση παρέμεινε σταθερή. Στις πέντε μελέτες συλλέχθηκαν δεδομένα πριν και μετά την παρέμβαση όπου φάνηκε η θετική επίδραση στην ενασχόληση και την κινητοποίηση των χρηστών-παιδιών.

Τα παιδιά με προβλήματα ακοής, που πρόθυμα συμμετείχαν σε όλες τις παρεμβάσεις, ανέφεραν την επιθυμία τους να χρησιμοποιούν τα δάχτυλά τους ως αποτελεσματικότερο εργαλείο εμπλοκής τους στα ψηφιακά παιχνίδια και επιλογής των κατάλληλων αντικειμένων. Πολλά από τα παιδιά ζήτησαν και έλαβαν περισσότερες διευκρινήσεις και πληροφορίες από τους ερευνητές προκειμένου να κατανοήσουν το περιεχόμενο και τη διαδοχή των σταδίων από τα οποία αποτελούνταν τα ψηφιακά παιχνίδια. Τα μικρότερα παιδιά απολάμβαναν το περιεχόμενο των ψηφιακών παιχνιδιών και περιβαλλόντων (αν και η επιλογή των μικρών σε μέγεθος αντικειμένων από την οθόνη τους δυσκόλευε αρκετά), ενώ για τα μεγαλύτερα το περιεχόμενο δεν ανταποκρίνονταν στις απαιτήσεις τους συγκρινόμενο με το περιεχόμενο των ψηφιακών παιχνιδιών που έπαιζαν στο σπίτι (Hatzigiannakoglou & Okalidou 2019).

Η χρήση οπτικών αναπαραστάσεων (Hatzigiannakoglou & Okalidou 2019), η συνεργασία μεταξύ των παιδιών χωρίς διάθεση ανταγωνισμού (Cano et al. 2021) και η δυσκολία ανταπόκρισης στις δραστηριότητες ανάγνωσης της ψηφιακής βιβλιοθήκης στο δεύτερο μέρος του ψηφιακού παιχνιδιού Final Frontier (El Mawas et al. 2019) είναι στοιχεία που συλλέχθηκαν από τις απαντήσεις των παιδιών κατά την εφαρμογή των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων.

4.1. Περιγραφή μελετών

Από τις 7 έρευνες που διεξήχθησαν μεταξύ των ετών 2016-2022 οι δύο εφάρμοσαν ερευνητικό σχεδιασμό μεμονωμένης περίπτωσης, οι τρεις διασταυρούμενο έλεγχο και οι δύο μελέτη περίπτωσης. Οι 3 έρευνες είχαν ως αντικείμενο μελέτης παρέμβαση στους τομείς μορφολογίας και σύνταξης της δομής του λόγου, ενώ οι 4 εστιάζουν τόσο στην παρέμβαση για την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης και των επικοινωνιακών ικανοτήτων των συμμετεχόντων καθώς και ικανοτήτων

επίλυσης προβλημάτων, όσο και στην παρακολούθηση της απόδοσης από τους ίδιους τους συμμετέχοντες και στην βελτίωση των ακουστικών δεξιοτήτων τους.

Τα εκπαιδευτικά πλαίσια περιλάμβαναν κυρίως κλινικά πλαίσια, όπως νοσοκομεία και ινστιτούτα ερευνών, το πλαίσιο του σπιτιού των παιδιών (σε μία έρευνα),σχολεία ενώ σε δύο μελέτες οι συγγραφείς δεν είναι σαφείς ως προς τον χώρο διεξαγωγής της έρευνας. Οι εκπαιδευτές ήταν καθηγητές πανεπιστημίου, λογοθεραπευτές εξειδικευμένοι σε γλωσσικές διαταραχές, δάσκαλοι ειδικής αγωγής, φοιτητές και ερευνητές.

Και οι επτά μελέτες κάλυπταν τουλάχιστον 2 φάσεις αρχική φάση και φάση παρέμβασης. Η συνολική διάρκεια μετρήθηκε από 24 συνεδρίες έως 32 συνεδρίες. Στη μία μελέτη περιλαμβάνονταν μια φάση ενός μήνα, όπου κατασκευάστηκε το εργαλείο-πρωτόκολλο παρέμβασης. Σε άλλη μελέτη υπήρχε μικρή εκπαίδευση και σε 2 μελέτες υπήρχαν: βασική φάση, φάση παρέμβασης και φάση συντήρησης . Έτσι, η βασική φάση διήρκεσε από 4 έως 16 συνεδρίες και η φάση παρέμβασης από 16 έως 20 συνεδρίες. Στις δύο, από τις επτά μελέτες, υπήρχε παύση 4 εβδομάδων και μετά οι συμμετέχοντες επαναξιολογούνταν (φάση συντήρησης). Τέσσερις, από τις επτά, μελέτες χρησιμοποιούν ερωτηματολόγια με το μέσο όρο των ερωτήσεων που χρησιμοποιήθηκαν να είναι 8 ερωτήσεις.

Σε δύο μελέτες χρησιμοποιήθηκε κλίμακα Likert τριών επιλογών (π.χ. σε ερωτήσεις που αφορούσαν στον έλεγχο της εικονικής πραγματικότητας, την απόλαυση και τις γνώσεις σχετικά με τις νέες τεχνολογίες) ενώ σε ερωτήσεις που αφορούσαν στη διάθεση των χρηστών κατά την 'παικτική' διαδικασία των ψηφιακών παιχνιδιών οι απαντήσεις μετρούσαν συναισθήματα όπως χαρούμενος, λυπημένος ή ουδέτερος. Σε μία μελέτη χρησιμοποιήθηκε κλίμακα Likert τεσσάρων επιλογών (πχ. Συμφωνώ απολύτως, συμφωνώ, διαφωνώ κάπως, διαφωνώ απόλυτα), σε μία μελέτη οι χρήστες είχαν στη διάθεσή τους τέσσερις ερωτήσεις με δύο επιλογές απαντήσεων, δύο ερωτήσεις με απάντηση που κυμαίνονταν ανάμεσα στο ''ναι'' και το ''όχι'' και δύο ερωτήσεις με ελεύθερη απάντηση ή με την επιλογή ''δεν γνωρίζω''.

4.2. Συμμετέχοντες.

Οι τέσσερις από τις επτά μελέτες περιέγραψαν τους συμμετέχοντες εκτενώς και με ακρίβεια, ώστε σε περίπτωση αναπαραγωγής της ίδιας έρευνας να μπορούν οι ερευνητές να έχουν παρόμοιο δείγμα. Υπήρχαν συνολικά 65 συμμετέχοντες που

αντικατοπτρίστηκαν στις 7 μελέτες και συμπεριλήφθηκαν στην παρούσα ανασκόπηση.

Στις μελέτες συμμετείχαν από 5 έως 15 συμμετέχοντες, ανά μελέτη, ηλικίας από 2.7 έως 17.6 ετών (μέση ηλικία = 9.4 ετών). Από αυτούς τους συμμετέχοντες, οι 47 μιλούσαν τη μητρική τους γλώσσα, οι 2 ήταν δίγλωσσοι και οι 16 χρησιμοποιούσαν τη νοηματική γλώσσα. Επίσης, στις 2 από τις 7 έρευνες τα παιδιά έπρεπε να είναι μονόγλωσσα, στη 1 έρευνα, έπρεπε να έχουν ολοκληρώσει τον κύκλο λογοθεραπευτικών συνεδριών και να μην χρησιμοποιούν σωστά τη γραμματική δομή της γλώσσας με βάση την ηλικία τους, στη 1 έρευνα έπρεπε να παρακολουθούν συνεδρίες λογοθεραπείας και στις άλλες 3 δεν αναφέρονταν καμία προϋπόθεση. Όσον αφορά τη βαρηκοΐα, οι συμμετέχοντες στις 4 έρευνες παρουσίαζαν αμφοτερόπλευρη βαθιά συγγενή νευροαισθητήρια βαρηκοΐα, στις δύο υπήρχαν άτομα με πλήρη κώφωση και στη μία υπήρχε σοβαρή βαρηκοΐα.

Στις 5 έρευνες αναφέρεται η ηλικία εμφύτευσης του κοχλιακού ή η έναρξη χρήσης του ακουστικού βοηθήματος (και η διάρκεια χρήσης του), ενώ στις υπόλοιπες δύο μελέτες δεν αναφέρονται τέτοια χαρακτηριστικά. Σε μία μόνο μελέτη καταγράφηκε η κοινωνική και οικονομική κατάσταση των γονέων. Τέλος, οι 6 μελέτες περιλάμβαναν πληροφορίες σχετικά με το φύλο (28 αγόρια και 28 κορίτσια), ενώ η μία δεν ανέφερε καμία πληροφορία (με N=9). Σε έξι από τις επτά μελέτες αναφέρεται πως ζητήθηκε η έγγραφη συγκατάθεση των γονιών για τη συμμετοχή των παιδιών τους στην έρευνα.

Τα στοιχεία των μελετών, τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, ο τόπος και ο χρόνος διεξαγωγής των ερευνών καθώς και οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1: Σύνθεση ερευνών

Παραπομπή	*Συμμετέχοντες (N)*	Πλαίσιο παρέμβασης	Χρονική διάρκεια παρέμβασης	Εκπαιδευτική παρέμβαση
Cano et al.,2021	N=7 (με ακουστική βλάβη) 4 αγόρια και 3 κορίτσια, 7-11 ετών	Κολομβία-Ινστιτούτο κωφών και τυφλών παιδιών	Δεν αναφέρεται	ψηφιακό παιχνίδι ''Perdi-Dogs
Soltaninejad, et al.,2021	N=5 (με κοχλιακό εμφύτευμα) (3	Νοσοκομείο	4 συνεδρίες αξιολόγησης,	Έργο μορφοσυντακτι

	αγόρια -2 κορίτσια)5-8.5 ετών		20 συνεδρίες θεραπείας	κής παρέμβασης
Soltaninejad, et al.,2020	N=5 (με κοχλιακό εμφύτευμα)(3 αγόρια-2 κορίτσια)5-8 ετών	Κλινικό περιβάλλον	1 μήνας για τη βασική φάση,20 συνεδρίες παρέμβασης, 4 συνεδρίες αξιολόγησης	Πιλοτική πρωτόκολλο γραμματικοσυν τακτικής παρέμβασης με τη μέθοδο Delphi
Hatzigiannakoglou & Okalidou,2019	N=14 10 κορίτσια 4 αγόρια (11 με κοχλιακό εμφύτευμα-3 με ακουστικά βαρηκοΐας)2.7-17.6 ετών	Δεν αναφέρεται	Δεν αναφέρεται	3D ψηφιακό παιχνίδι με τη χρήση VR ακουστικών
Nattapun et al.,2019	N=15 (με ακουστική βλάβη) 13- 15 ετών (7 αγόρια -8 κορίτσια)	Ταϊλάνδη-Σχολείο κωφών	12 εβδομάδες	Διαδραστικά ψηφιακά παιχνίδια
El Mavas et al. ,2019	N=9 (με ακουστική βλάβη) Δεν αναφέρεται το φύλο 12-13 ετών	Ρουμανία - Σχολείο δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης	Δεν αναφέρεται	3D Video game ''Final Frontier''
Bedoin, et.al.,2018	N=10 (με κοχλιακό εμ φύτευμα) 5-8.5 ετών (7 αγόρια -3 κορίτσια)	Ινστιτούτο ερευνών	8 εκπαιδ.συνεδρίες, 4 συνεδρίες παρέμβασης	Γραμματικοσυν τακτική παρέμβαση με μουσική εκπαίδευση

4.3. Μέθοδοι και τεχνικές

Το Persian Developmental Sentence Scoring (PDSS), το οποίο είναι ένας δείκτης μορφοσυντακτικών ικανοτήτων στα παιδιά της Περσίας, το Mean Length of Utterance (MLU), ένα κοινό εργαλείο για τη μέτρηση των συντακτικών ικανοτήτων, η συλλογή δείγματος ομιλίας, ο αριθμός συνολικών λέξεων (NTW) και ο αριθμός διαφορετικών λέξεων (NDW) χρησιμοποιήθηκαν για τον προσδιορισμό της αποτελεσματικότητας της θεραπείας πριν και μετά την εφαρμογή της. Οι μέθοδοι παρέμβασης που χρησιμοποιήθηκαν στις 3 μελέτες βασίστηκαν σε σταθμισμένα εργαλεία. Στις τέσσερις μελέτες χρησιμοποιήθηκαν νέες τεχνολογίες για την εκπαίδευση των παιδιών. Επίσης, στη μία έρευνα οι συνεδρίες βιντεοσκοπούνταν με σκοπό την επίδειξη της μεθόδου παρέμβασης και την ακριβή υλοποίησή της από τους γονείς στο σπίτι.

Τα εργαλεία-δοκιμασίες που χρησιμοποιήθηκαν στις 3 μελέτες ήταν: το Persian Developmental Sentence Scoring (PDSS),το Mean Length of Utterance (MLU), η συστοιχία EXALang , η δοκιμασία Zazzo, η δοκιμασία d2, η μέθοδος εκπαίδευσης μέσω ρυθμικού μοτίβου παραγόμενου από πρώτους αριθμούς (με σκοπό τη διέγερση της προσοχής και ως εκ τούτου τη διέγερση της συντακτικής επεξεργασίας), ο αριθμός συνολικών λέξεων (NTW) και ο αριθμός διαφορετικών λέξεων (NDW), έργα γραμματικής όπου επιλέχθηκαν γραμματικά στοιχεία που τα παιδιά δεν χρησιμοποιούσαν, αλλά με βάση τη φυσιολογική ανάπτυξη της γραμματικής θα έπρεπε να παρουσιάζονται στην ομιλία τους. Τέλος, στη μία μελέτη χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος Delphi, με σκοπό την συμφωνία των εμπειρογνωμώνων για το περιεχόμενο του πιλοτικού προγράμματος θεραπείας, ενός πρωτοκόλλου γραμματικής όπου τα γραμματικά στοιχεία ταξινομήθηκαν σε κατηγορίες ανάλογα με την ηλικία. Επίσης τα παιδιά υποβάλλονταν σε έργα μορφοσυντακτικής εκπαίδευσης (παρόμοια με την εκπαίδευση στη λογοθεραπεία) με βάση τα αρχικά γλωσσικά τους δείγματα. Στις τέσσερις μελέτες χρησιμοποιούνται τα εξής ψηφιακά περιβάλλοντα και παιχνίδια: perdi-dogs, final frontier, λογισμικό εικονικής πραγματικότητας με τη χρήση VR ακουστικών (AVREG) και διαδραστικό ψηφιακό σενάριο.

Οι τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν στις 7 μελέτες ήταν: τεχνικές μίμησης, μερικής μίμησης με υπόδειξη, μοντελοποίηση, διορθωμένη εξάσκηση, αναδιατύπωση, αυθόρμητη παραγωγή. Στις πέντε μελέτες οι δοκιμασίες χορηγήθηκαν μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή. Οι θεραπευτές έκαναν χρήση εικόνων, παιχνιδιών, κινουμένων σχεδίων και μουσικών οργάνων (στη 1 μελέτη), χρήση ψηφιακών σεναρίων με εικονικό περιβάλλον στις τέσσερις μελέτες και μάλιστα στη μία χρησιμοποιήθηκαν VR ακουστικά.

5. Συζήτηση

Στόχος της παρούσας εργασίας ήταν να μελετηθούν οι μέθοδοι παρέμβασης σε παιδιά με κοχλιακό εμφύτευμα, εστιάζοντας στη δομή του λόγου και στη χρήση των Νέων Τεχνολογιών. Διαπιστώθηκε πως, καταρχάς, οι γραμματικοσυντακτικές και οι παρεμβάσεις με τη χρήση Νέων Τεχνολογιών είναι αποτελεσματικές για τα παιδιά με κοχλιακό εμφύτευμα. Με αυτήν την ανασκόπηση, επικυρώθηκαν τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών και προστέθηκε νέα γνώση σε αυτό το ερευνητικό πεδίο. Επίσης, μέσω της ανασκόπησης, επιβεβαιώθηκαν προηγούμενες έρευνες που

αναφέρουν πως μέσω της γραμματικοσυντακτικής ανάπτυξης και της χρήσης των Νέων Τεχνολογιών βελτιώνεται σημαντικά το λεξιλόγιο (Mayer & Moreno 2003· Soltaninejad et al. 2021).

Επιπροσθέτως, επιβεβαιώθηκε η συνεισφορά της επιμέρους διδασκαλίας των γραμματικών συστατικών στη γενίκευση της γραμματικής και του συντακτικού (Eisenberg 2014). Ακόμη, η χρήση της εκπαίδευσης με μουσικούς τόνους έχει αποδειχθεί αρκετά αποτελεσματική στη γλωσσική και γνωστική παρέμβαση παιδιών με κοχλιακά εμφυτεύματα, αφού φαίνεται να υπάρχει μια ωφέλιμη επίδραση του μουσικού ρυθμού στις αναλύσεις των σημάτων ομιλίας και ως συνέπεια υπάρχει καλύτερη απόδοση στα έργα γραμματικής (Bedoin et al. 2018). Σε όλα τα παιδιά, το πρόγραμμα παρέμβασης ήταν αποτελεσματικό και στη φάση παρακολούθησης όλα τα παιδιά κατάφεραν να διατηρήσουν αυτή την πρόοδο.

Τέλος, η χρήση των νέων τεχνολογιών θεωρείται σημαντική στη διδασκαλία κωφών ή με προβλήματα ακοής μαθητών καθώς αποτελεί μία βασική πρακτική για την καλύτερη δυνατή κατανόηση του διδακτικού υλικού από πλευράς μαθητή και δίαυλο επικοινωνίας μεταξύ δασκάλου και μαθητή και των μαθητών μεταξύ τους. Η οπτικοποίηση των πληροφοριών και η χρησιμοποίηση ποικιλίας γραφικών μέσα σε κατάλληλα, για τις ανάγκες των συγκεκριμένων παιδιών , λογισμικά, 3D ψηφιακά περιβάλλοντα και εκπαιδευτικά παιχνίδια, βοηθούν τα παιδιά με προβλήματα ακοής να έχουν πρόσβαση στην κοινωνία της πληροφορίας. Όλα τα παραπάνω αποτελούν διαδραστικά εργαλεία τα οποία διατηρούν μια ισορροπία ανάμεσα στη διασκέδαση και τη μάθηση.

6. Προτάσεις

Δεδομένου ότι τα παιδιά με κοχλιακά εμφυτεύματα έχουν τη δυνατότητα να βελτιώσουν το λόγο τους, κρίνεται απαραίτητο να εξεταστούν οι παρεμβάσεις που εφαρμόζονται για τα διάφορα συστατικά του λόγου σε αυτά τα παιδιά σε μελλοντικές μελέτες. Οι παρεμβάσεις με έργα που απαιτούν κρίσεις γραμματικότητας και κατανόηση του συντακτικού είναι κοντά στη στοχευμένη εκπαίδευση, η οποία είναι αποτελεσματική ως μέθοδος παρέμβασης.

Αναμφισβήτητα, επιβάλλεται η αξιοποίηση της μουσικής στα προγράμματα γλωσσικής εκπαίδευσης, αφού η μουσική εκπαίδευση ωφελεί τα παιδιά με κοχλιακά εμφυτεύματα. Παράλληλα, ο σχεδιασμός και η χρήση ψηφιακών εργαλείων στις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για τα παιδιά με προβλήματα ακοής θα πρέπει να

επεκταθούν και να καλύψουν τις ανάγκες όλων των παιδιών αναφορικά τόσο με το εύρος της ηλικίας όσο και με το βαθμό δυσκολίας στην ακοή.

Τα εκπαιδευτικά σενάρια των ψηφιακών εφαρμογών θα πρέπει να εμπλουτιστούν έτσι ώστε το περιεχόμενο και οι προτεινόμενες δραστηριότητες να ικανοποιούν και τα μεγαλύτερα παιδιά, ο σκοπός του εκάστοτε παιχνιδιού πρέπει να είναι ξεκάθαρος στους παίκτες και οι οδηγίες θα πρέπει να προσαρμόζονται στο επίπεδο κατανόησης του κάθε παιδιού γεγονός που φέρνει στο προσκήνιο και την ανάγκη συνεργασίας ερευνητών και εκπαιδευτικών.

7. Περιορισμοί

Οι περιορισμοί αυτής της ανασκόπησης υποδεικνύουν αρκετές μελλοντικές ερευνητικές κατευθύνσεις. Αρχικά, ο αριθμός των μελετών που εντοπίστηκε ήταν αρκετά μικρός, με βάση τα κριτήρια ένταξης. Επίσης, από τη μελέτη αποκλείστηκαν άρθρα ανασκόπησης, διδακτορικές διατριβές και εργασίες, όπως επίσης και μελέτες που πραγματοποιήθηκαν πριν το 2016. Ένας ακόμη περιορισμός ήταν ότι τα δείγματα των μελετών ήταν μικρά. Έτσι, θα πρέπει να γίνει εκτενέστερη έρευνα σε αυτόν τον τομέα με περισσότερες μελέτες και μεγαλύτερο δείγμα.

Στο ίδιο μοτίβο, θα πρέπει να επεκταθεί ο σχεδιασμός αποτελεσματικών παρεμβάσεων στα παιδιά με κοχλιακά εμφυτεύματα και σε άλλους τομείς, πέραν της γλώσσας και της επικοινωνίας και να υπάρξει διεπιστημονική προσέγγιση. Ένας άλλος περιορισμός είναι πως η συγκεκριμένη ανασκόπηση είχε ως κριτήριο αποκλεισμού τα παιδιά με συννοσηρότητα, κάτι που αυτόματα μειώνει τον αριθμό του δείγματος. Καλό θα ήταν να μελετηθούν οι γλωσσικές παρεμβάσεις και σε άλλο πληθυσμό. Τέλος, η μεροληψία που συναντάται συχνά στη σύνθεση των αποτελεσμάτων, αποτελεί από μόνη της έναν περιορισμό της μελέτης.

Βιβλιογραφία

Αραμπατζή, Κ., Γκύρτης, Κ., Ευσταθίου, Α., Κουρμπέτης, Β., & Χατζοπούλου, Μ. (2011). Ανάπτυξη προσβάσιμου εκπαιδευτικού και εποπτικού υλικού για μαθητές με αναπηρίες. In *Στο Αλεξανδρής Ν., Βλάμος Π., Δουληγέρης Χ., Μπελεσιώτης ΒΣ (επιμ.). Η πληροφορική στην εκπαίδευση. Πρακτικά του 3rd Conference on Informatics in Education,σελ.* (pp.79-90).

Bedoin, N., Besombes, A. M., Escande, E., Dumont, A., Lalitte, P., & Tillmann, B. (2018). Boosting syntax training with temporally regular musical primes in children with cochlear implants. *Annals of physical and rehabilitation medicine*, 61(6), 365–371. Retrieved 22/05/2023 from: https://doi.org/10.1016/j.rehab.2017.03.004

Bouzid, Y., Khenissi, M. A., Essalmi, F., & Jemni, M. (2016). Using educational games for sign language learning-a signwriting learning game: Case study. *Journal of Educational Technology & Society*, 19(1), 129-141. Retrieved 22/05/2023 from: http://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.19.1.129.

Cano, S., Naranjo, J. S., Henao, C., Rusu, C., & Albiol-Pérez, S. (2020). Serious game as support for the development of computational thinking for children with hearing impairment. *Applied Sciences*, 11(1), 115. Retrieved 22/05/2023 from: https://doi.org/10.3390/app11010115.

Cano, S., Peñeñory, V., Collazos, C. A., & Albiol-Pérez, S. (2020). Designing internet of tangible things for children with hearing impairment. *Information*, 11(2), 70. Retrieved 22/05/2023 from: https://doi.org/10.3390/info11020070.

Chebka, R., & Essalmi, F. (2015, December). A crosswords game for deaf. In *2015 5th International Conference on Information & Communication Technology and Accessibility (ICTA)* (pp. 1-6). IEEE. Retrieved 22/05/2023 from: https://ieeexplore.ieee.org/document/7426880

Chuang, H. F., Yang, C. C., Chi, L. Y., Weismer, G., & Wang, Y. T. (2012). Speech intelligibility, speaking rate, and vowel formant characteristics in Mandarin-speaking children with cochlear implant. *International Journal of Speech-language Pathology*, *14(2),* 119–129. Retrieved 22/05/2023 from: https://doi.org/10.3109/17549507.2011.639391

Eisenberg S. (2014). What works in therapy: further thoughts on improving clinical practice for children with language disorders. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 45*(2), 117–126. Retrieved 28/04/2023 from: https://doi.org/10.1044/2014_LSHSS-14-0021

Eshraghi, A. A., Nazarian, R., Telischi, F. F., Rajguru, S. M., Truy, E., & Gupta, C. (2012). The cochlear implant: historical aspects and future prospects. *The Anatomical Record: Advances in Integrative Anatomy and Evolutionary Biology*, 295(11), 1967-1980. Retrieved 22/04/2023 from: https://doi.org/10.1002/ar.22580

Giannakos, M. N., & Jaccheri, L. (2014). Code your own game: the case of children with hearing impairments. In *Entertainment Computing–ICEC 2014: 13th International*

Conference, ICEC 2014, Sydney, Australia, October 1-3, 2014. Proceedings 13 (pp. 108-116). Springer Berlin Heidelberg. Retrieved 22/05/2023 from: https://doi.org/10.1007/978-3-662-45212-7_14

Hatzigiannakoglou, P. D., & Okalidou, A. (2019). Development of an Auditory Rehabilitation Tool for children with Cochlear Implants through a Mobile-Based VR and AR serious game. *International Journal of Online & Biomedical Engineering*, 15(2). Retrieved 22/05/2023 from: https://doi.org/10.3991/ijoe.v15i02.9709.

Li, J., Mayr, R., & Zhao, F. (2022). Speech production in Mandarin-speaking children with cochlear implants: a systematic review. *International journal of audiology*, 61(9), 711–719. Retrieved 22/05/2023 from: https://doi.org/10.1080/14992027.2021.1978567.

Mascio, T. D., Gennari, R., Melonio, A., & Vittorini, P. (2013). Designing games for deaf children: first guidelines. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 5(3-4), 223-239. Retrieved 22/05/2023 from: https://doi.org/10.1504/IJTEL.2013.059493.

Mayer, R. E., & Moreno, R. (2003). Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning. *Educational psychologist*, *38*(1), 43-52. Retrieved 22/05/2023 from: https://doi.org/10.1207/S15326985EP3801_6.

Nakpong, N., & Chanchalor, S. (2019). Interactive multimedia games to enhance the emotional intelligence of deaf and hard of hearing adolescents. *International Journal of Instruction*, 12(2), 305-320. Retrieved 22/05/2023 from: https://doi.org/10.29333/iji.2019.12220a.

Page MJ, McKenzie JE, Bossuyt PM, Boutron I, Hoffmann TC, Mulrow CD, et al. The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ 2021;372*:n71. Retrieved 22/05/2023 from: http://www.prisma-statement.org/

Riyassi, M., Nilipour, R., Hassani-Abharian, P., Mahmoudian, S., & Moghadasin, M. (2022). Language intervention based on cognitive metaphor and time perception in cochlear implanted children. *Journal of Fundamentals of Mental Health, 24*(2), 67-73. Retrieved 22/05/2023 from: https://jfmh.mums.ac.ir/article_19790_6547f250102aa4543c2e2ae854beb7c3.pdf.

Soltaninejad, N., Jalilevand, N., Kamali, M., Mohamadi, R. (2021). Effect of grammar intervention on vocabulary skills in children with a cochlear implant: A single-subject study. *Medical Journal of the Islamic Republic of Iran, 35* (126). Retrieved 22/05/2023 from: https://doi.org/10.47176/mjiri.35.126.

Soltaninejad, N., Jalilevand, N., Kamali, M., & Mohamadi, R. (2020). Language therapy outcomes in deaf children with cochlear implant using a new developed program: A pilot study. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology,* 133, 110009. Retrieved 2/03/2023 from: https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2020.110009.

Σούλης, Σ.Γ.(2020), *Σπουδή στη νοητική αναπηρία*. Εκδόσεις Gutenberg.

St John, M., Columbus, G., Brignell, A., Carew, P., Skeat, J., Reilly, S. and Morgan, A.T. (2020). Predicting speech-sound disorder outcomes in school-age children with hearing loss: The VicCHILD experience. *International Journal of Language & Communication Disorders,* 55, 537-546. Retrieved 22/05/2023 from: Https://doi.org/10.1111/1460-6984.12536.

Techaraungrong, P., Suksakulchai, S., Kaewprapan, W., & Murphy, E. (2017). The design and testing of multimedia for teaching arithmetic to deaf learners. *Education and Information Technologies*, 22, 215-237. Retrieved 22/05/2023 from: https://doi.org/10.1007/s10639-015-9441-1.

Ανάλυση μελετών σχετικά με τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης στα άτομα με νοητική αναπηρία

Κωνσταντίνα Κωστίκα
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, ntina.kwstika@gmail.com

Περίληψη

Η συμπερίληψη ατόμων με νοητική αναπηρία σε τυπικά περιβάλλοντα μάθησης αυξάνεται. Για να επιτύχει αυτή η προσπάθεια, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να υποστηρίζουν και να προωθούν την αναγνωστική κατανόηση των ατόμων με νοητική αναπηρία. Άλλωστε, η αναγνωστική ικανότητα συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση της διδασκαλίας από τους μαθητές με νοητική αναπηρία και στην κατάκτηση της λειτουργικής ανάγνωσης, της ικανότητας ανάγνωσης και λήψης πληροφοριών, δηλαδή, στην καθημερινή ζωή, όπως παραδείγματος χάρη στην ανάγνωση οδηγιών, μενού και εντύπων. Αυτές οι ικανότητες κρίνονται ιδιαιτέρως σημαντικές για τους μαθητές με νοητική αναπηρία, προκειμένου να επιτευχθεί η ανεξάρτητη διαβίωση τους. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η αποτύπωση και η διερεύνηση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και στρατηγικών αναφορικά με την αναγνωστική κατανόηση των ατόμων με νοητική αναπηρία. Συγκεκριμένα, εξετάστηκαν τα μεθοδολογικά χαρακτηριστικά 7 σχετικών μελετών που δημοσιεύτηκαν μεταξύ των ετών 2018 και 2022. Η ανάλυση των μελετών έδειξε ότι οι παρεμβάσεις που έγιναν σε άτομα με νοητική αναπηρία είχαν θετικά αποτελέσματα ως προς τη βελτίωση της αναγνωστικής τους κατανόησης. Επιπλέον, διαφαίνεται ότι η αποτελεσματική ακαδημαϊκή παρέμβαση θα πρέπει να προσαρμόζεται στις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών, λαμβάνοντας υπόψη τα κίνητρα και την επιμονή τους. Συμπερασματικά, οι μαθητές με νοητική αναπηρία απαιτείται να εξασκούνται εντατικά για τη βελτίωση της αναγνωστικής τους δεξιότητας και η όποια εξειδικευμένη παρέμβαση στον τομέα της ανάγνωσης θα πρέπει να παρέχεται συστηματικά και με συνέπεια.

Λέξεις-κλειδιά: διανοητική αναπηρία, νοητική υστέρηση, παρέμβαση, αναγνωστική κατανόηση

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Η νοητική αναπηρία είναι μια γενικευμένη νευροαναπτυξιακή διαταραχή που χαρακτηρίζεται από σημαντικά μειωμένη νοητική λειτουργία και προσαρμοστική συμπεριφορά. Ειδικότερα συνδέεται με τη νοητική λειτουργία του ατόμου, την ικανότητα προσαρμογής του και την ηλικία του. Σύμφωνα με το DSM-5 (APA 2013), για να θεωρηθεί ένα άτομο με νοητική αναπηρία πρέπει να ισχύουν τα εξής κριτήρια: η γενική νοητική του ικανότητα να είναι κάτω από τον μέσο όρο, δηλαδή να παρουσιάζει δείκτη νοημοσύνης κάτω από 70. Το άτομο ανάλογα με την ηλικία του παρουσιάζει δυσκολίες στην προσαρμοστική λειτουργικότητα. Εμφάνιση πριν από την ηλικία των 18 ετών. Κατηγορίες νοητικής αναπηρίας (Σούλης 2020˙ Smith & Tyler 2019):

- Ήπια (Δ.Ν.: 50-69)
    - Μαθησιακά προβλήματα
    - Ικανότητα εργασίας
    - Ικανότητα δημιουργίας κοινωνικών σχέσεων
    - Ικανότητα προσφοράς στο κοινωνικό σύνολο
- Μέτρια (Δ.Ν.: 35-49)
    - Επιβραδυμένη ανάπτυξη
    - Ορισμένη ικανότητα αυτοφροντίδας
    - Καλές επικοινωνιακές και γνωστικές δεξιότητες
    - Απαιτείται κάποια υποστήριξη
- Βαριά (Δ.Ν.: 20-34)
    - Συνεχής υποστήριξη
- Βαθιά (Δ.Ν.: <20)
    - Συνεχής υποστήριξη
    - Δυσκολίες και περιορισμοί:
        - Αυτοφροντίδα
        - Έλεγχος του σώματος
        - Κινητικότητα
        - Επικοινωνία

Η κατάκτηση της ανάγνωσης αποτελεί το θεμέλιο και την κορωνίδα των διδακτικών στόχων της σχολικής ζωής, καθώς διδάσκεται από τα πρώιμα σχολικά στάδια και εξετάζεται, όπως ορίζουν τα αναλυτικά προγράμματα του Υπουργείου

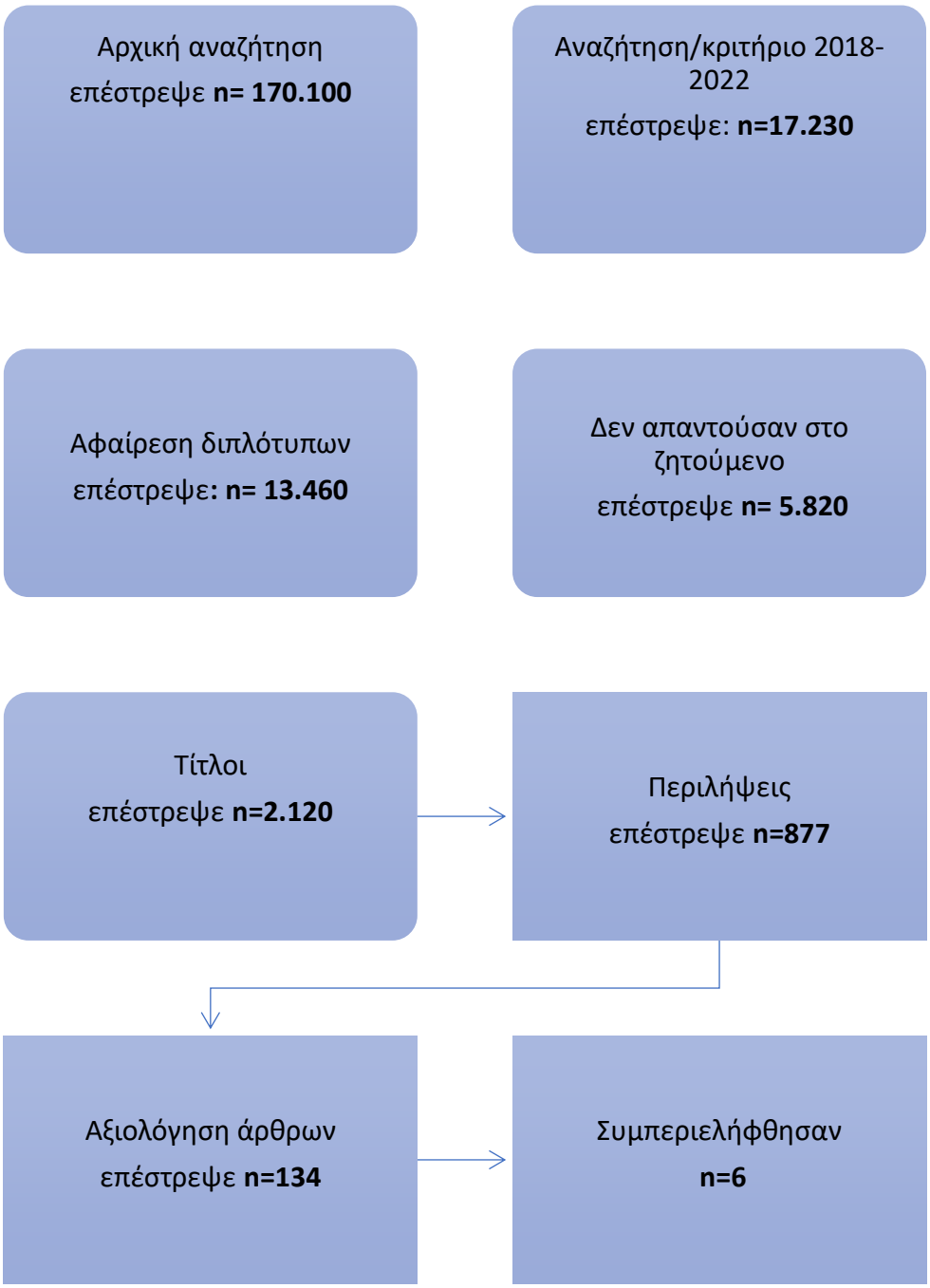
Παιδείας στην Ελλάδα (Βάμβουκας 2004). Απώτερος στόχος της ανάγνωσης είναι η αναγνωστική κατανόηση, δηλαδή η ικανότητα του ατόμου να κατανοεί αυτό που διαβάζει και να συσχετίζει τις νέες πληροφορίες με τις προϋπάρχουσες. Η αναγνωστική κατανόηση, όμως, είναι μια δεξιότητα που ενσωματώνει την ικανότητα αποκωδικοποίησης, τη γνώση του λεξιλογίου και την κινητοποίηση ενός συνδυασμού γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών. Σχετίζεται άρρηκτα με την ανάπτυξη της ευχέρειας στην ανάγνωση, την ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης αλλά και τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου.

2. Μέθοδος

Για την υλοποίηση αυτής της μελέτης, που σκοπό είχε τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και στρατηγικών για τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης των ατόμων με νοητική αναπηρία, έγινε αναζήτηση στις παρακάτω βάσεις δεδομένων: Google Scholap, ERIC, Scopus και PubMed. Η αναζήτηση έγινε με βάσει τις λέξεις-κλειδιά: διανοητική αναπηρία, νοητική υστέρηση, παρέμβαση αναγνωστική κατανόηση.

Οι μελέτες απαιτούσαν να πληρούν τα ακόλουθα κριτήρια ένταξης:

- να έχουν δημοσιευτεί σε επιστημονικό περιοδικό ή σε πρακτικά συνεδρίων με κριτές,
- να είναι αποκλειστικά στην αγγλική γλώσσα,
- το έτος δημοσίευσης να κυμαίνεται από το 2018 ως το 2022.



Έγινε αναζήτηση σε ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων (Google Scholar, ERIC, Scopus, PubMed) με λέξεις-κλειδιά: διανοητική αναπηρία, νοητική υστέρηση, παρέμβαση αναγνωστική κατανόηση για το χρονικό διάστημα από το 2018 ως το 2022. Από την συγκεκριμένη αναζήτηση ανακτήθηκαν 170.000 άρθρα, τα οποία ύστερα από σχετική επεξεργασία βάση της εφαρμογής των κριτηρίων για την ένταξη τους, περιορίστηκαν στις 6.

3. Ανάλυση μελετών

3.1 Πρώτη έρευνα

Στη μελέτη των Hua et al. (2019), με τίτλο: *Παρεμβάσεις αλφαβητισμού για νέους ενήλικες με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες στις ρυθμίσεις της συμπεριληπτικής μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, οι δεξιότητες αλφαβητισμού ορίζονται συνήθως ως η ικανότητα ενός ατόμου να διαβάζει, να γράφει, να μιλά και να υπολογίζει και να λύνει προβλήματα σε επίπεδα επάρκειας που είναι απαραίτητα για να λειτουργήσει στην εργασία και στην κοινωνία, να επιτύχει τους στόχους του και να αναπτύξει τις γνώσεις και τις δυνατότητές του. Το 80% των παιδιών με νοητική αναπηρία δεν έχουν ελάχιστη ικανότητα ανάγνωσης.

Ένα από τα πρότυπα έργα επίδειξης που χρηματοδοτήθηκαν από το Υπουργείο Εκπαίδευσης των Η.Π.Α., το πρόγραμμα REACH του Πανεπιστημίου της Αϊόβα, σε συνεργασία με τη σχολή ειδικής αγωγής, διεξήγαγε την πρώτη σειρά ερευνών με στόχο τις ακαδημαϊκές δεξιότητες για νέους ενήλικες με νοητική αναπηρία.

Ο σκοπός αυτής της ανασκόπησης είναι να συνοψίσει τα ευρήματα των μελετών και τις επιπτώσεις από αυτό το πρόγραμμα έρευνας. Η πρώτη σειρά μελετών διερεύνησε τις επιδράσεις του στο ORF (Oral Reading Fluency) και στην κατανόηση των αφηγηματικών κειμένων. Αρχικά, στην έρευνα των Therrien et al. (2006), όπως αναφέρεται στη μελέτη των Hua et al. (2019), ανέπτυξαν την παρέμβαση και διαπίστωσαν ότι τα παιδιά σχολικής ηλικίας με μαθησιακές δυσκολίες βελτίωσαν τις αναγνωστικές τους δεξιότητες χρησιμοποιώντας την παρέμβαση RAAC (Ξαναδιάβασε-Προσαρμόστε και Απαντήστε-Κατανόηση). Η παρέμβαση RAAC απευθύνεται σε δεξιότητες ανάγνωσης που βασίζονται σε κώδικα και σε νόημα. Πρώτον, το στοιχείο επαναλαμβανόμενης ανάγνωσης μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να βελτιώσουν το ORF τους. Η επιτυχής κατανόηση βασίζεται στην αποκωδικοποίηση που είναι γρήγορη, ακριβής και με σωστή έκφραση. Σε προηγούμενη έρευνα χρησιμοποιώντας μια πολλαπλή γραμμή βάσης για τον σχεδιασμό των συμμετεχόντων, ο Hua et al. (2012) διερεύνησαν τα αποτελέσματα της παρέμβασης RAAC στο ORF και στην κατανόηση του αφηγηματικού κειμένου τριών ενηλίκων μαθητών με ΔΑΦ. Το εκπαιδευτικό επίπεδο ανάγνωσης των μαθητών ήταν η 3^{η} και η 6^{η} τάξη, σύμφωνα με τους δυναμικούς δείκτες βασικών δεξιοτήτων γραμματισμού για την τοποθέτηση στην ανάγνωση. Κατά τη διάρκεια της βασικής γραμμής, οι μαθητές διάβασαν απόσπασμα εκπαιδευτικού επιπέδου χωρίς να χρησιμοποιήσουν το RAAC. Τα βασικά δεδομένα ORF ήταν ελαφρώς αύξοντα για δύο

μαθητές, ενώ ο άλλος μαθητής είχε φθίνουσα γραμμή βάσης. Οι σωστές απαντήσεις τους στις ερωτήσεις κατανόησης ήταν πολύ μεταβλητές.

Τα ευρήματα από τις μελέτες μάς τόνισαν τη σημασία της διδασκαλίας γνωστικών στρατηγικών στις δεξιότητες αλφαβητισμού για νέους ενήλικες με νοητική αναπηρία. Οι γνωστικές στρατηγικές έχουν σχεδιαστεί για να διδάξουν μια σειρά διαδοχικών διαδικασιών που επιτρέπουν σε ένα άτομο να ολοκληρώσει μια εργασία χρησιμοποιώντας την επίγνωση και τη δράση του σχεδιασμού, της εφαρμογής και της αξιολόγησης της διαδικασίας και του αποτελέσματος. Τα χαρακτηριστικά της διδασκαλίας της γνωστικής στρατηγικής περιλαμβάνουν τη διδασκαλία των γνωστικών δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για την εκτέλεση των δεξιοτήτων χρησιμοποιώντας τόσο τις γνωστικές όσο και τις μεταγνωστικές διαδικασίες.

Η αποτελεσματική ακαδημαϊκή παρέμβαση θα πρέπει να προσαρμόζεται στις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών, παρέχοντας παράλληλα μια σκαλωσιά που υποστηρίζει τα κίνητρα και την επιμονή τους.

3.2 Δεύτερη έρευνα

Στην έρευνα του Alqahtani (2020), με τίτλο *iPad και επαναλαμβανόμενη ανάγνωση για τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης για νεαρούς ενήλικες με διανοητική αναπηρία,* μόνο το ένα τρίτο των νεαρών ενηλίκων με αναπηρία είναι πιθανό να απασχοληθεί.. Η λειτουργική ανάγνωση είναι η ικανότητα ανάγνωσης και λήψης πληροφοριών στην καθημερινή ζωή, όπως η ανάγνωση οδηγιών, μενού και εντύπων. Αυτές οι δεξιότητες είναι σημαντικές για τους μαθητές με νοητική αναπηρία για να ζουν ανεξάρτητα. Το Εθνικό Ινστιτούτο Παιδικής Υγείας και Ανθρώπινης Ανάπτυξης προσδιόρισε πέντε βασικές δεξιότητες ανάγνωσης: φωνητική επίγνωση, φωνητική, λεξιλόγιο, αναγνωστική ευχέρεια και κατανόηση ανάγνωσης. Μία από τις πιο αποτελεσματικές παρεμβάσεις για μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες είναι η επαναλαμβανόμενη ανάγνωση. Αυτή η τεχνική βασίζεται στη θεωρία αυτόματης επεξεργασίας κειμένου, η οποία χρησιμοποιεί την επαναλαμβανόμενη ανάγνωση για να δώσει στους μαθητές έκθεση στις ίδιες λέξεις πολλές φορές, με αποτέλεσμα τη βελτίωση της ευχέρειας. Εκτός από τη βελτίωση της ευχέρειας, η επαναλαμβανόμενη ανάγνωση μπορεί επίσης να βελτιώσει την αναγνωστική κατανόηση. Για να αντιμετωπίσουν την αναγνωστική ευχέρεια και την αναγνωστική κατανόηση μαζί, οι Therrien et al. (2006) δημιούργησαν μια παρέμβαση που στόχευε στη βελτίωση των αναγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών με αναπηρίες. Η μέθοδος «Ξαναδιάβασε-

Προσαρμόστε και Απαντήστε-Κατανόηση» (RAAC) απαιτεί από τους μαθητές να διαβάσουν ένα απόσπασμα κειμένου τρεις φορές και να απαντήσουν σε πέντε γενικές ερωτήσεις.

Η παρέμβαση της RAAC (Ξαναδιάβασε-Προσαρμόστε και Απαντήστε-Κατανόηση) απαιτούσε από τους μαθητές να διαβάσουν τρεις φορές για να φτάσουν στην κατανόηση, κάτι που μπορεί να διαρκέσει περισσότερο. Έτσι, μια νέα συνιστώσα παρέμβασης, όπως η υποστηρικτική τεχνολογία, θα μπορούσε να προστεθεί για την προώθηση της λειτουργικής ανάγνωσης για μαθητές με νοητική αναπηρία. Ο αριθμός των φορητών συσκευών στα σχολεία, όπως τα iPhone και τα iPad, έχει αυξηθεί δραματικά. Η χρήση τέτοιων φορητών συσκευών για την υποστήριξη μαθητών με αναπηρία είναι πολλά υποσχόμενη. Έτσι, ο σκοπός αυτής της μελέτης είναι να διερευνήσει τη χρήση των iPad για να βοηθήσει τους νεαρούς ενήλικες με νοητική αναπηρία να αποκτήσουν πρόσβαση σε κείμενο και να βελτιώσουν την αναγνωστική τους κατανόηση. Συγκεκριμένα, αυτή η μελέτη αντιμετωπίζει το ακόλουθο ερώτημα: Διαφέρει η μετατροπή κειμένου σε ομιλία iPad από την επαναλαμβανόμενη ανάγνωση για νεαρούς ενήλικες με νοητική αναπηρία για πρόσβαση σε κείμενο και βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης; Για να απαντηθεί αυτό το ερώτημα, αυτή η μελέτη συνέκρινε το στοιχείο επαναλαμβανόμενης ανάγνωσης στην παρέμβαση RAAC με τη χρήση της μετατροπής κειμένου σε ομιλία σε ένα iPad. Όλες οι άλλες συνιστώσες της παρέμβασης RAAC παρέμειναν οι ίδιες. Οι συμμετέχοντες ήταν τρεις μαθητές με νοητική αναπηρία. Η επιλογή των συμμετεχόντων βασίστηκε σε τρία κριτήρια. Πρώτον, οι μαθητές έπρεπε να διαγνωστούν με νοητική αναπηρία από τα προγράμματα στα οποία συμμετέχουν. Δεύτερον, είχαν δυσκολίες ανάγνωσης και είχαν απόδοση πίσω από τα αναμενόμενα επίπεδά τους. Τρίτον, οι μαθητές έπρεπε να εγγραφούν στο μεταβατικό πρόγραμμα. Ο σκοπός αυτής της μελέτης ήταν να συγκρίνει τη μετατροπή κειμένου σε ομιλία iPad και την επαναλαμβανόμενη ανάγνωση για νεαρούς ενήλικες με νοητική αναπηρία ως στρατηγικές για την πρόσβαση σε κείμενο και τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης. Αυτή η μελέτη συνέκρινε τον βαθμό βελτίωσης της αναγνωστικής κατανόησης διαβάζοντας αποσπάσματα τρεις φορές και ακούγοντας τα αποσπάσματα μία φορά. Αν και οι μαθητές εμφάνισαν σημαντική βελτίωση στις δεξιότητές τους στην αναγνωστική κατανόηση ως αποτέλεσμα των δύο παρεμβάσεων, δεν βρέθηκαν αξιοσημείωτες διαφορές μεταξύ αυτών των δύο συνθηκών για τους συμμετέχοντες.

3.3 Τρίτη έρευνα

Σχετικά με τη μελέτη των Munir et al. (2018), με *τίτλο Η Αποτελεσματικότητα των Πολυμέσων στην Εκπαίδευση για την Ειδική Αγωγή (MESE) για τη βελτίωση της ικανότητας ανάγνωσης και απομνημόνευσης για παιδιά με νοητική αναπηρία*, με βάση το αποτέλεσμα της προκαταρκτικής μελέτης, οι μαθητές με νοητική αναπηρία εξακολουθούν να έχουν προβλήματα όσον αφορά την ικανότητα ανάγνωσης και κατανόησης του περιεχομένου της ανάγνωσης. Διάφοροι περιορισμοί που βιώνουν τα παιδιά με νοητική αναπηρία είναι οι έλλειψη κινήτρων για ανάγνωση, βραχεία μνήμη, προσδοκία οπτικής διδασκαλίας και μάθηση καθώς και την άμεση συμμετοχή στη διαδικασία μάθησης. Η έρευνα χρησιμοποίησε τη μέθοδο SSR (Single Subject Research), η οποία ανέδειξε έναν ομαδικό σχεδιασμό που επικεντρώθηκε σε δεδομένα που προέρχονταν από μια ομάδα ατόμων, ως δείγμα έρευνας. Το δείγμα στην παρούσα έρευνα ήταν δύο παιδιά με νοητική υστέρηση από Σχολείο Ειδικής Αγωγής στο Σουκαμπούμι. Η ανάγνωση πραγματοποιήθηκε με την προσέγγιση της αφήγησης ιστοριών μέσω της εφαρμογής MESE για τη βελτίωση της ικανότητας ανάγνωσης και κατανόησης. Η αφήγηση ιστοριών είναι μια διαδικασία μεταφοράς γνώσεων που συνήθως γίνεται σε ένα παιδί μέσα από μια ιστορία που είναι ελκυστικά συσκευασμένη, ώστε τα παιδιά να μπορούν να ακούσουν, να διαβάσουν ή να δουν με τις αισθήσεις που διαθέτουν, με την ελπίδα ότι τα παιδιά θα επικεντρωθούν στην αποτύπωση του περιεχομένου των ιστοριών, ώστε να ξαναδιηγηθεί αυτό που έλαβε με τη δική του/της γλώσσα. Στη Single, ως αντικείμενο της έρευνας, υπήρχαν δύο μεταβλητές, δηλαδή η εξαρτημένη και η ανεξάρτητη μεταβλητή. Οι εξαρτημένες μεταβλητές ήταν οι αναγνωστικές δεξιότητες και η μνήμη, ενώ η ανεξάρτητη μεταβλητή ήταν η αφήγηση ιστοριών μέσω της εφαρμογής MESE. Τα ευρήματα της έρευνας ανέφεραν ότι τα παιδιά με νοητική αναπηρία με τη βοήθεια της χρήσης πολυμέσων, όπως η εικονογράφηση της ανάγνωσης, κατανοούν το περιεχόμενο της ανάγνωσης.

3.4 Τέταρτη έρευνα

Στη μελέτη των Shelton et al. (2019), με τίτλο *Μια Σύνθεση Παρεμβάσεων Αναγνωστικής Κατανόησης για Άτομα με Ήπια Νοητική Αναπηρία,* πραγματοποιήθηκε μια σύνθεση της υπάρχουσας έρευνας σχετικά με τις παρεμβάσεις αναγνωστικής κατανόησης για άτομα της μεγαλύτερης κατηγορίας, δηλαδή για άτομα με ήπια νοητική αναπηρία. Τα άτομα με νοητική αναπηρία συμμετέχουν όλο και περισσότερο

σε τυπικά ακαδημαϊκά και μεταδευτεροβάθμια περιβάλλοντα. Σκοπός της διεξαγωγής της παρούσας σύνθεσης ήταν να προσδιοριστεί η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων που στοχεύουν στην αναγνωστική κατανόηση ατόμων με ήπια νοητική αναπηρία. Συγκεκριμένα, αντιμετωπίσαμε τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Ερευνητικό ερώτημα 1: Ποια είναι τα χαρακτηριστικά των παρεμβάσεων που στοχεύουν στη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης των ατόμων με ήπια νοητική αναπηρία;
- Ερευνητικό Ερώτημα 2: Σε ποιο βαθμό είναι αποτελεσματικές οι παρεμβάσεις που στοχεύουν στη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης των ατόμων με ήπια νοητική αναπηρία;

Προσδιορίστηκαν μελέτες για αυτή τη σύνθεση χρησιμοποιώντας μια διαδικασία πολλαπλών βημάτων. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε μια διαδικτυακή αναζήτηση άρθρων με αξιολόγηση από ομότιμους χρησιμοποιώντας τις βάσεις δεδομένων ERIC, PsycINFO και Academic Search Premier. Η αναζήτησή τους κατέληξε σε 774 άρθρα. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε μια προβολή πρώτου επιπέδου εξετάζοντας τους τίτλους και τις περιλήψεις για να προσδιορίσουν ποια άρθρα πληρούσαν τα κριτήρια. Συνολικά 287 συμμετέχοντες συμπεριλήφθηκαν σε όλες τις μελέτες.

Πολλές από τις μελέτες στο σώμα της ανασκόπησης των Shelton et al. (2019) ενσωμάτωσαν πρακτικές παρέμβασης που είναι γενικά αποτελεσματικές για άτομα με όλες τις αναπηρίες και ειδικά για άτομα με ήπια νοητική αναπηρία. Για παράδειγμα, οι παρεμβάσεις παρείχαν άμεση οδηγία (δηλαδή διδασκαλία κατευθυνόμενη από τον δάσκαλο με πολλαπλές ευκαιρίες για ανταπόκριση των μαθητών) και παρείχαν οδηγίες μνημονικής στρατηγικής. Τα ευρήματα αυτών των μελετών αποκαλύπτουν ότι οι παρεμβάσεις μπορούν να επηρεάσουν θετικά τις δεξιότητες αναγνωστικής κατανόησης των ατόμων με ήπια νοητική αναπηρία. Δύο κοινά χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών μελετών στο παρόν σώμα είναι η ρητή διδασκαλία στρατηγικής και η διαμεσολαβούμενη από ομοτίμους διδασκαλία ανάγνωσης. Επίσης, συνθέσεις έχουν αναφέρει ότι η ρητή διδασκαλία είναι αποτελεσματική για άτομα με αναγνωστικές δυσκολίες και ότι η παροχή ρητής διδασκαλίας με μοντελοποίηση είναι μια αποτελεσματική μέθοδος για τη βελτίωση των αποτελεσμάτων των μαθητών. Ένα άλλο συχνό χαρακτηριστικό μεταξύ των μελετών που βελτίωσε αποτελεσματικά την αναγνωστική κατανόηση των ατόμων με ήπια νοητική αναπηρία ήταν η μεσολάβηση της διδασκαλίας ανάγνωσης. Η

διδασκαλία με τη μεσολάβηση ομοτίμων απαιτεί από τους συνομηλίκους να ολοκληρώσουν την ακαδημαϊκή εργασία σε ζευγάρια ή μικρές ομάδες.

Συνολικά, τα ευρήματα από τη σύνθεσή μας υποδεικνύουν ότι η στόχευση της αναγνωστικής κατανόησης μέσω σαφούς στρατηγικής και διδασκαλίας ανάγνωσης με τη μεσολάβηση ομοτίμων μπορεί να οδηγήσει σε θετικά αποτελέσματα για άτομα με ήπια νοητική αναπηρία. Ως εκ τούτου, μπορεί κανείς να συμπεράνει ότι η πιο διαδεδομένη εφαρμογή αυτών των τεκμηριωμένων παρεμβάσεων στα σχολεία μπορεί να υποστηρίξει τα αναγνωστικά αποτελέσματα των μαθητών με ήπια νοητική αναπηρία και να αυξήσει τις ευκαιρίες τους για γενική ακαδημαϊκή και μεταδευτεροβάθμια επιτυχία.

3.5 Πέμπτη έρευνα

Στη μελέτη των Aspiranti et al. (2022), με τίτλο *Αύξηση της ανάγνωσης οπτικοποιημένων φράσεων με παρέμβαση iPad για δύο μαθητές με νοητική αναπηρία*, ένα από τα πρώτα βήματα στην εκμάθηση της ανάγνωσης είναι η ανάπτυξη της ικανότητας να αναγνωρίζουμε με ακρίβεια τις λέξεις. Μέσω επαναλαμβανόμενης πρακτικής, οι αναγνώστες αρχίζουν να αναγνωρίζουν τις φράσεις ολιστικά και όχι μέσω της αποκωδικοποίησης. Μόλις ένας αναγνώστης μπορεί να αναγνωρίσει γρήγορα και με ακρίβεια λέξεις με λίγη συνειδητή προσπάθεια, έχει αναπτύξει αναγνωστική αυτοματοποίηση. Η αυτοματοποίηση της ανάγνωσης είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την αναγνωστική ευχέρεια, μια ικανότητα πρόβλεψης της αναγνωστικής κατανόησης. Όταν απαιτείται λιγότερη διανοητική προσπάθεια για τον εντοπισμό λέξεων, περισσότερη γνωστική δύναμη μπορεί να αφιερωθεί στην κατανόηση του νοήματος του κειμένου. Παρεμβάσεις που στοχεύουν στην αύξηση της ανάγνωσης οπτικών φράσεων έχουν εφαρμοστεί και έχουν αποδειχθεί επιτυχείς με μαθητές με και χωρίς σοβαρές αναπηρίες. Όταν οι αναγνώστες αυξάνουν την ανάγνωση των οπτικών φράσεων αρχίζουν να αναπτύσσουν αυτοματισμό ανάγνωσης και να αυξάνουν την αναγνωστική τους ευχέρεια. Ο σκοπός αυτής της μελέτης είναι να εξετάσει την αποτελεσματικότητα της χρήσης μιας παρέμβασης με φράση οπτικής γωνίας που παρέχεται μέσω τεχνολογίας tablet για την αύξηση της ανάγνωσης φράσεων οπτικής επαφής σε μαθητές με νοητική αναπηρία. Εξετάστηκε το ακόλουθο ερευνητικό ερώτημα: Ποια είναι η αποτελεσματικότητα μιας παρέμβασης ανάγνωσης φράσεων οπτικής επαφής που βασίζεται σε tablet για μαθητές με ID; Οι συμμετέχουσες σε αυτήν τη μελέτη ήταν

δύο οκτάχρονες μαθήτριες της δεύτερης τάξης: η Amanda και η Lucy. Μόλις ξεκίνησε η παρέμβαση, και οι δύο μαθήτριες άρχισαν να αναγνωρίζουν φράσεις γρήγορα και έμαθαν 8-10 φράσεις μέσα σε 4-6 ημέρες σε κάθε σετ. Οι δύο μαθήτριες έχασαν περίπου 1-2 φράσεις σε μερικά σετ στην αρχή της φάσης συντήρησης, αλλά στη συνέχεια συνέχισαν να αναγνωρίζουν και να διαβάζουν φράσεις κατά τη φάση συντήρησης μέχρι που έμαθαν σχεδόν όλες τις φράσεις πριν από το τέλος της μελέτης. Στο τέλος της μελέτης, και οι δύο μαθήτριες είχαν μάθει και τις 30 φράσεις με εξαίρεση μια φράση («εκεί κάτω») που έχασε η Lucy την τελευταία μέρα της μελέτης. Η τρέχουσα μελέτη εξέτασε την αποτελεσματικότητα μιας παρέμβασης ανάγνωσης οπτικής φράσης με βάση tablet για δύο μαθητές με ήπια νοητική αναπηρία που συμπεριλήφθηκαν στην τάξη γενικής εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι και οι δύο μαθήτριες αύξησαν τις φράσεις αμέσως μετά την εφαρμογή της παρέμβασης. Παρά το γεγονός ότι η Lucy άργησε να μάθει τις φράσεις συγκριτικά με την Amanda, και οι δύο μαθήτριες παρουσίασαν μεγάλη ανοδική τάση ξεκινώντας από τη δεύτερη ημέρα της παρέμβασης. Ο σχεδιασμός πολλαπλών γραμμών βάσης σε όλα τα σύνολα επέτρεψε τρεις τρόπους θεραπευτικού αποτελέσματος για κάθε μαθήτρια, υποδηλώνοντας ότι οι αλλαγές στην ανάγνωση οπτικών φράσεων οφείλονταν στην εφαρμογή της παρέμβασης. Αυτή η μελέτη παρέχει στοιχεία που αποδεικνύουν ότι μια παρέμβαση μέσω οπτικοποιημένης φράσης μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές με νοητική αναπηρία να μάθουν γρήγορα στοχευμένες φράσεις.

3.6 Έκτη έρευνα

Τέλος στους Dessemontet et al. (2019), με τίτλο *Μια μετα-ανάλυση σχετικά με την αποτελεσματικότητα της φωνητικής διδασκαλίας για τη διδασκαλία δεξιοτήτων αποκωδικοποίησης σε μαθητές με διανοητική αναπηρία,* ο αλφαβητισμός είναι μια κρίσιμη ικανότητα στη σύγχρονη κοινωνία.. Οι δεξιότητες γραμματισμού ενισχύουν την κοινωνική τους συμμετοχή, την ποιότητα ζωής και την αυτοεκτίμησή τους. Στη διδασκαλία της φωνητικής, τα παιδιά διδάσκονται να αναγνωρίζουν τις αντιστοιχίες γραμμάτων/ήχων και να τις χρησιμοποιούν για να αποκωδικοποιούν λέξεις. Θεωρείται ότι είναι μια βασισμένη σε στοιχεία πρακτική διδασκαλία των δεξιοτήτων αποκωδικοποίησης σε τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά και παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες. Αντίθετα, πολλά ερωτήματα παραμένουν αναπάντητα σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας φωνητικής για μαθητές με νοητική αναπηρία.

Σκοπός λοιπόν είναι να διερευνηθεί ποια διδακτικά στοιχεία ή συνθήκες εφαρμογής ενισχύουν την αποτελεσματικότητα της φωνητικής διδασκαλίας για μαθητές με νοητική αναπηρία. Πραγματοποιήθηκαν αρκετές συστηματικές ανασκοπήσεις της βιβλιογραφίας σχετικά με τη διδασκαλία της ανάγνωσης για μαθητές με νοητική αναπηρία. Παρατηρήθηκε ότι, στην πλειονότητα αυτών των μελετών, οι αναγνωστικές παρεμβάσεις στόχευαν κυρίως στο λεξιλόγιο και στην απόκτηση οπτικοποιημένων λέξεων. Περίπου το ένα τέταρτο των μελετών στόχευαν στην αναγνωστική κατανόηση και/ή στην ευχέρεια. Μόνο το 10% των μελετών διερεύνησε τη διδασκαλία της φωνητικής. Οι συγγραφείς κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι παρεμβάσεις που εφαρμόστηκαν για μαθητές με μέτρια ή σοβαρή νοητική αναπηρία δεν έλαβαν επαρκώς υπόψη τα συστατικά της ανάγνωσης και δεν έλαβαν υπόψη τις συστάσεις που έγιναν στην εκπαίδευση γραμματισμού για τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές. Η παραμέληση της εκπαίδευσης φωνολογικής επίγνωσης και της φωνητικής διδασκαλίας στις παρεμβάσεις ανάγνωσης που προσφέρονται σε μαθητές με μέτρια ή σοβαρή νοητική αναπηρία έχει επιζήμια επίδραση, καθώς τόσο η φωνητική επίγνωση όσο και η γνώση του γράμματος έχουν βρεθεί ότι είναι σημαντικοί προγνωστικοί παράγοντες των αναγνωστικών δεξιοτήτων σε άτομα με νοητική αναπηρία. Πραγματοποιήθηκε αναζήτηση στις βάσεις δεδομένων, PsycINFO και ERIC. Έγινε αναζήτηση μελετών που δημοσιεύτηκαν μεταξύ Ιανουαρίου 1990 και Νοεμβρίου 2016 σε περιοδικά με κριτές. Για τον καθορισμό της επιλεξιμότητας χρησιμοποιήθηκαν τα ακόλουθα κριτήρια:

1) Συμμετέχοντες: Τουλάχιστον τα δύο τρίτα των συμμετεχόντων στη μελέτη είχαν νοητική αναπηρία πριν από τη μελέτη ή ότι παρουσίαζαν ένα σύνδρομο που είναι γνωστό ότι σχετίζεται με νοητική αναπηρία στη μεγάλη πλειονότητα των ατόμων, για παράδειγμα σύνδρομο Down.
2) Παρέμβαση: Η παρέμβαση περιελάμβανε φωνητική διδασκαλία, δηλαδή διδασκαλία στους μαθητές να αναγνωρίζουν αντιστοιχίες γραμμάτων-ήχων και/ή να τις χρησιμοποιούν συστηματικά για να διαβάζουν λέξεις.
3) Σχεδιασμός: Η μελέτη είχε είτε πειραματικό είτε οιονεί πειραματικό σχεδιασμό προ-δοκιμής μετά τη δοκιμή με μια ομάδα ελέγχου ατόμων με νοητική αναπηρία που λάμβαναν άλλο τύπο παρέμβασης ή ένα πειραματικό σχέδιο μίας περίπτωσης.
4) Εξαρτημένες μεταβλητές: Η ανάγνωση λέξεων μετρήθηκαν στη μελέτη.

Η μετα-ανάλυση περιελάμβανε 297 συμμετέχοντες. Στις περισσότερες μελέτες, οι συμμετέχοντες είχαν νοητική αναπηρία. Ο στόχος αυτής της μετα-ανάλυσης ήταν να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα της φωνητικής διδασκαλίας για μαθητές με νοητική αναπηρία και να εντοπίσει τα διδακτικά στοιχεία και τις συνθήκες εφαρμογής που την κατέστησαν πιο αποτελεσματική. Οκτώ πειραματικές μελέτες μίας περίπτωσης και έξι ομαδικές μελέτες πληρούσαν τα κριτήρια ένταξης, περιλαμβάνοντας συνολικά 297 συμμετέχοντες με νοητική αναπηρία. Η διδασκαλία της φωνητικής βρέθηκε να έχει μεγάλη συνολική επίδραση στις δεξιότητες αποκωδικοποίησης των μαθητών με νοητική αναπηρία. Ο τύπος του σχεδιασμού της έρευνας και ο τύπος του μέτρου ήταν σημαντικοί συντονιστές. Αυτό υποδηλώνει ότι οι δάσκαλοι, οι ειδικοί στην ανάγνωση ή οι βοηθοί διδασκαλίας που έχουν εκπαιδευτεί από ερευνητές, μπορούν να εφαρμόσουν αποτελεσματικά τη συστηματική διδασκαλία φωνητικής. Η συστηματική φωνητική διδασκαλία είναι αποτελεσματική για να διδάξει δεξιότητες αποκωδικοποίησης σε μαθητές με νοητική αναπηρία, όπως συμβαίνει για τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά. Αν και η εκμάθηση της αποτελεσματικής αποκωδικοποίησης μπορεί να πάρει πολύ περισσότερο χρόνο για μαθητές με νοητική αναπηρία, ειδικά οι μαθητές με μέτρια ή σοβαρή νοητική αναπηρία αποκτούν δεξιότητες αποκωδικοποίησης, όταν παρέχεται εντατική συστηματική φωνητική διδασκαλία. Ωστόσο, η διδασκαλία των δεξιοτήτων ανάγνωσης σε μαθητές με νοητική αναπηρία, ειδικά σε μαθητές με μέτρια και σοβαρή νοητική αναπηρία, είναι πολύ δύσκολη. Παρά την πρόοδο της γνώσης που παρατηρείται σε αυτή τη μετα-ανάλυση, απαιτούνται σαφώς περισσότερες μελέτες για να βελτιώσουμε την κατανόησή μας για τα διδακτικά χαρακτηριστικά και τις στρατηγικές που μπορούν να καταστήσουν τη συστηματική διδασκαλία φωνητικής πιο αποτελεσματική για μαθητές με νοητική αναπηρία με διαφορετικά προφίλ, για παράδειγμα, ανάλογα με την ηλικία τους, τη γλώσσα και τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες.

4. Συζήτηση

Ο αλφαβητισμός είναι αναμφισβήτητα μια από τις πιο σημαντικές ικανότητες στη σύγχρονη κοινωνία. Τόσο για τα άτομα με ,όσο και για τα άτομα χωρίς νοητική αναπηρία. Οι δεξιότητες γραμματισμού ενισχύουν την κοινωνική συμμετοχή, την ποιότητα ζωής και την αυτοεκτίμηση. Η λειτουργική ανάγνωση είναι η ικανότητα ανάγνωσης και λήψης πληροφοριών στην καθημερινή ζωή. Αυτές οι δεξιότητες είναι

σημαντικές για τους μαθητές με νοητική αναπηρία για να ζουν ανεξάρτητα, να κοινωνικοποιούνται και να εργάζονται. Με βάση το αποτέλεσμα της ανάλυσης των μελετών, οι μαθητές με νοητική αναπηρία παρουσιάζουν προβλήματα όσον αφορά την ικανότητα ανάγνωσης και κατανόησης του περιεχομένου της ανάγνωσης. Σε αυτό συμβάλουν διάφοροι περιορισμοί που βιώνουν τα παιδιά με νοητική αναπηρία, όπως η έλλειψη κινήτρων για ανάγνωση, βραχεία μνήμη, προσδοκία οπτικής διδασκαλίας και μάθησης καθώς και η αποφυγή άμεσης εμπλοκής στη διαδικασία μάθησης. Αυτό δεν σημαίνει όμως πως δεν μπορούν να τις κατακτήσουν, μέσω των κατάλληλων παρεμβάσεων και μεθόδων. Από την ανασκόπηση των 6 μελετών, εντοπίστηκαν αποτελεσματικές παρεμβάσεις διδασκαλίας για τη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας σε άτομα με νοητική αναπηρία. Με την πάροδο των ετών, έχουν αναπτυχθεί διάφορες μέθοδοι και τεχνικές για την υποστήριξη των μαθητών με νοητική αναπηρία που σκοπό έχουν τη βελτίωση των αναγνωστικών δεξιοτήτων και της κατανόησης, δεδομένου ότι οι ικανότητες αυτές αποτελούν έναν ισχυρό αντισταθμιστικό παράγοντα για την αντιμετώπιση των αντιξοοτήτων που αντιμετωπίζουν. Όπως μπορούμε να δούμε και στη συγκεκριμένη ανασκόπηση, υπάρχουν διάφορες μέθοδοι για την επίτευξη αυτού του στόχου που εφαρμόζονται είτε με τη βοήθεια της τεχνολογίας είτε όχι. Χαρακτηριστικά μπορούμε να αναφέρουμε την μέθοδο RAAC που σκοπό έχει τη βελτίωση της αναγνωστικής ευχέρειας και κατανόησης μέσω της επανάληψης. Η επανειλημμένη ανάγνωση του ίδιου αποσπάσματος ενισχύει τις δεξιότητες αποκωδικοποίησης, ενώ η υποβολή και η απάντηση ερωτήσεων στοχεύουν σε μεταγνωστικές διαδικασίες που ενισχύουν την κατανόηση. Το ίδιο αποτελεσματική είναι και η μέθοδος SSR (Single Subject Research). Η ανάγνωση πραγματοποιήθηκε με την προσέγγιση της αφήγησης ιστοριών μέσω της εφαρμογής MESE για τη βελτίωση της ικανότητας ανάγνωσης και κατανόησης. Η αφήγηση ιστοριών είναι μια διαδικασία μεταφοράς γνώσεων που συνήθως γίνεται σε ένα παιδί μέσα από μια ιστορία που είναι ελκυστικά συσκευασμένη, ώστε τα παιδιά να μπορούν να ακούσουν, να διαβάσουν ή να δουν με τις αισθήσεις που διαθέτουν, με την ελπίδα ότι το παιδί θα επικεντρωθεί στην αποτύπωση του περιεχομένου των ιστοριών, ώστε να ξαναδιηγηθεί αυτό που έλαβε με τη δική του/της γλώσσα. Άλλη μία αποτελεσματική μέθοδος είναι η στόχευση της αναγνωστικής κατανόησης μέσω σαφούς στρατηγικής και διδασκαλίας ανάγνωσης με τη μεσολάβηση ομοτίμων, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε θετικά αποτελέσματα για άτομα με ήπια νοητική αναπηρία. Μια άλλη πρακτική είναι η ανάπτυξη της

ικανότητας να αναγνωρίζουμε με ακρίβεια τις λέξεις. Μέσω επαναλαμβανόμενης πρακτικής, οι αναγνώστες αρχίζουν να αναγνωρίζουν τις λέξεις με την όραση και όχι μέσω της αποκωδικοποίησης. Όταν οι αναγνώστες αυξάνουν την αναγνώριση λέξεων όρασης, αρχίζουν να αναπτύσσουν αυτοματισμό ανάγνωσης και να αυξάνουν την αναγνωστική τους ευχέρεια. Οι μαθητές με νοητική αναπηρία συχνά δυσκολεύονται να αποκτήσουν βασικές δεξιότητες ανάγνωσης λόγω ελλειμμάτων μνήμης, μειωμένης διάρκειας προσοχής και περισπασμού. Εντοπίζεται η προσπάθεια να εξεταστεί η αποτελεσματικότητα της χρήσης μιας παρέμβασης με φράση οπτικής γωνίας που παρέχεται μέσω τεχνολογίας tablet για την αύξηση της ανάγνωσης φράσεων οπτικής επαφής σε μαθητές με νοητική αναπηρία. Αυτή η μελέτη παρέχει στοιχεία που αποδεικνύουν ότι μια παρέμβαση με φράση όρασης μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές με νοητική αναπηρία να μάθουν γρήγορα στοχευμένες φράσεις. Επιπρόσθετα σε μια από τις μελέτες αναφέρεται ότι η συστηματική φωνητική διδασκαλία θεωρείται ότι είναι μια βασισμένη σε στοιχεία πρακτική διδασκαλία των δεξιοτήτων αποκωδικοποίησης σε τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά και παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες. Αντίθετα, πολλά ερωτήματα παραμένουν αναπάντητα σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας φωνητικής για μαθητές με νοητική αναπηρία. Η παραμέληση της εκπαίδευσης φωνολογικής επίγνωσης και της φωνητικής διδασκαλίας στις παρεμβάσεις ανάγνωσης που προσφέρονται σε μαθητές με μέτρια ή σοβαρή νοητική αναπηρία έχει επιζήμια επίδραση, καθώς τόσο η φωνητική επίγνωση όσο και η γνώση του γράμματος έχουν βρεθεί ότι είναι σημαντικοί προγνωστικοί παράγοντες των αναγνωστικών δεξιοτήτων σε άτομα με νοητική αναπηρία. Ως εκ τούτου συνιστάται η συστηματική φωνητική διδασκαλία για την αποτελεσματική διδασκαλία δεξιοτήτων αποκωδικοποίησης σε μαθητές με νοητική αναπηρία, όπως συμβαίνει για τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά.

5. Συμπεράσματα

Η εκπαίδευση του ατόμου με νοητική αναπηρία αποτελεί ένα δύσκολο εγχείρημα, λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών, της ετερογένειας και της ποικιλομορφίας του φαινομένου. Η εικόνα των ατόμων με νοητική αναπηρία ως προς την ικανότητα ανάγνωσης παρουσιάζει έντονη διαφοροποίηση. Με δεδομένο ότι η κατάκτηση των δεξιοτήτων ανάγνωσης βελτιώνει την ποιότητα ζωής των ατόμων με νοητική αναπηρία, απαιτείται οι ενασχολούμενοι με την εκπαίδευσή τους να αξιοποιούν συστηματικά τις σχετικές με τον αναγνωστικό τομέα διδακτικές προτάσεις. Για να

επωφεληθεί ο μαθητής τα μέγιστα από τη διδασκαλία θα πρέπει να γίνει πλήρης καταγραφή των δυσκολιών και των δυνατοτήτων του που θα επιτρέπουν την ανάλογη στοχοθεσία, τον έγκυρο σχεδιασμό και τη λήψη των κατάλληλων εκπαιδευτικών μέτρων. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι οι εκπαιδευτικοί να είναι πλήρως εκπαιδευμένοι και καταρτισμένοι, να διαθέτουν ευαισθησία και πάνω από όλα να πιστεύουν στις δυνατότητες των μαθητών με νοητική αναπηρία. Η εκπαίδευση των ατόμων με νοητική αναπηρία είναι δυνατή, αρκεί να υφίστανται και οι κατάλληλες προϋποθέσεις, όπως ο κατάλληλα προσεγμένος και σωστά διαρθρωμένος χώρος καθώς επίσης και η ύπαρξη επαρκούς και πλήρους καταρτισμένου διδακτικού προσωπικού που να χαρακτηρίζεται από ευαισθησία και προθυμία, ώστε να παρέχει στον μαθητή συνεχή, εντατική και εξατομικευμένη διδασκαλία.

Βιβλιογραφία

Alqahtani, S. S. (2020). iPad and repeated reading to improve reading comprehension for young adults with intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities,* 103, 103703.

American Psychiatric Association (APA). (2013). DSM-5 Task Force. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5TM* (5th ed.). American Psychiatric.

Aspiranti, K. B., Dula, M. E., Ebner, S. & Hilton-Prillhart, A. (2023). Increasing Sight-Phrase Reading with an iPad intervention for Two Students with Intellectual Disability. Journal of Intellectual Disabilities, 27(2), 451-465.

Βάμβουκας, Μ. Ι. (2004). *Θέματα ψυχοπαιδαγωγικής της ανάγνωσης.* Αθήνα: Ατροπός.

Dessemontet, R. S., 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.

Hua, Y., Therrien, W. J., Hendrickson, J. M., Woods-Groves, S., Ries, P. & Shaw, J. W. (2012). Effects of combined repeated reading and question generation intervention on young adults with severe intellectual disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities,* 47, 72-83.

Hua, Y., Woods-Groves, S. & Yuan, C. (2019). Literacy interventions for young adults with intellectual and developmental disabilities in the inclusive postsecondary

education settings: A review of a program of research. *Journal of Inclusive Postsecondary Education,* 1(1). DOI: https://doi.org/10.13021/jipe.2019.2456

Munir, M., Setiawan, W., Nugroho, E. P., Kusnendar, J., & Wibawa, A. P. (2018). The effectiveness of Multimedia in Education for Special Education (MESE) to improve reading ability and memorizing for children with intellectual disability. International Journal of Emerging Technologies in Learning (Online), 13(8), 254.

Shelton, A., Wexler, J., Silverman, R. D. & Stapleton, L. M. (2019). A synthesis of reading comprehension interventions for persons with mild intellectual disability. *Review of Educational Research,* 89(4), 612-651.

Smith, D. D. & Tyler, N. C. (2019). *Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Φέρνοντας την αλλαγή* (μτφ. Α. Γρίβα) (Α. Σ. Αντωνίου, Επιμ.). Αθήνα: Gutenberg. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου, 2010).

Therrien, W. J., Wickstrom, K. & Jones, K. (2006). Effects of combined repeated reading and question generation intervention on reading achievement. *Learning Disabilities Research & Practice,* 21, 89-97.

Σούλης, Σ. Γ. (2020). *Σπουδή στη νοητική Αναπηρία*. Αθήνα: Gutenberg.

Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για τη διδασκαλία ξένων γλωσσών σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: μια συστηματική ανασκόπηση

Δάλλα Μαριαλένα
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια ΠΜΣ Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, marialenadal@yahoo.com

Ζιάβρου Αικατερίνη
Καθηγήτρια Αγγλικής Γλώσσας, ziavroukat@gmail.com

Μπουκουβάλα Ευαγγελία
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια ΠΜΣ Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, liamk1585@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της εργασίας είναι η διενέργεια μιας συστηματικής ανασκόπησης με στόχο την εύρεση, καταγραφή και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που έχουν αναπτυχθεί για τη διδασκαλία της αγγλικής, γερμανικής και ισπανικής γλώσσας σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Μέσω της συστηματικής ανασκόπησης εντοπίστηκαν 15 πρωτογενείς έρευνες, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν μεταξύ των ετών 2012-2023 και πληρούσαν συγκεκριμένα κριτήρια εισδοχής. Στις έρευνες συμμετείχαν μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίοι φοιτούσαν σε εκπαιδευτικές δομές πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας, τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και σε ιδιωτικά κέντρα ξένων γλωσσών. Στα αποτελέσματα γίνεται μια σύνθεση και ανάλυση των ουσιαστικών ζητημάτων (συμμετέχοντες, χώρος παρέμβασης, εκπαιδευτές), των διαφορετικών ειδών παρέμβασης και των επακόλουθων μαθησιακών αποτελεσμάτων των ερευνών. Η ανασκόπηση ολοκληρώνεται με τη συζήτηση των ευρημάτων και τον καθορισμό των περιορισμών. Τέλος, τονίζεται η ανάγκη διεξαγωγής συνεχούς έρευνας ώστε να καθοριστεί το καταλληλότερο είδος παρέμβασης για τη διδασκαλία ξένων γλωσσών σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και προτείνεται ένα θεωρητικό σχέδιο μαθήματος ως καλή πρακτική διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας βάσει των ικανοτήτων και των αναγκών των μαθητών.

Λέξεις-Κλειδιά: διδασκαλία, παρέμβαση, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, ξένες γλώσσες

0. Εισαγωγή

Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ) εκφράζονται με την επίμονη δυσκολία του μαθητή να αποκτήσει τις ικανότητες ανάγνωσης, ορθογραφημένης γραφής και μαθηματικών σε βαθμό ανάλογο με τη χρονολογική και νοητική του ηλικία. Για τους μαθητές με ΕΜΔ, η απόκτηση μιας δεύτερης ξένης γλώσσας (ΓΛ2) αποτελεί απαιτητικό έργο (Ganschow & Sparks 2000), καθώς αδυνατούν να κατανοήσουν και να μάθουν τη δεύτερη γλώσσα μέσω παραδοσιακής διδασκαλίας και χρειάζονται επιπλέον βοήθεια. Παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, πληθώρα μελετών έχει καταδείξει πως όταν τους παρέχεται η κατάλληλη στήριξη, παρουσιάζουν σημαντική εξέλιξη στην ΓΛ2 (Sparks 2006· 2016). Λόγω της ετερογένειας στις σημερινές τάξεις, οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται μεθόδους που ανταποκρίνονται στις ανάγκες τόσο των τυπικώς αναπτυσσόμενων μαθητών όσο και των μαθητών με ΕΜΔ και που τους βοηθούν να αποκτήσουν τη ΓΛ2 εύκολα (Leons et al. 2009· McColl 2005). Για αυτό χρειάζονται εξατομικευμένες παρεμβάσεις, οι οποίες ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών.

1. Η διδασκαλία ξένων γλωσσών σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

1.1. Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

Οι μαθητές που μαθαίνουν μια ΓΛ2 παρατηρείται ότι αντιμετωπίζουν δυσκολίες, καθώς τείνουν να συνδέουν την μητρική με τη δεύτερη γλώσσα (Isphording & Otten 2014). Σύμφωνα με τον Pae (2018), οι δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής στην ΓΛ1 και στην ΓΛ2 συσχετίζονται σημαντικά (βλ. και Li et al. 2017· Lin 2018). Η ικανότητα επέκτασης του λεξιλογίου αποτελεί ένα από τα μεγαλύτερα εμπόδια στην κατάκτηση μιας γλώσσας (Adwani & Shrivastava 2017). Οι μαθητές με ΕΜΔ αδυνατούν να αναπτύξουν και να διευρύνουν το λεξιλόγιο τους, με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν εμπόδια στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής (Hacking & Tschirner 2017· Shin et al. 2019). Ακόμη, μαθητές με ΕΜΔ που έχουν ιδιαίτερα ελλείμματα στη χωρητικότητα της μνήμης εργασίας και στην ταχύτητα επεξεργασίας πληροφοριών συναντούν πολλά προβλήματα, καθώς μαθαίνουν μια ξένη γλώσσα (Bishara & Kaplan 2016).

Σύμφωνα με τον Sparks (2006), οι δεξιότητες για την κατάκτηση της μητρικής γλώσσας αποτελούν τη βάση για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Παρομοίως, το φτωχό λεξιλόγιο στη δεύτερη γλώσσα πολύ συχνά συνδέεται με ελλιπές λεξιλόγιο

στην πρώτη, δυσχεραίνοντας την αναγνωστική διαδικασία στη ξένη γλώσσα. Το 1989, οι Sparks & Ganschow εισήγαγαν την «υπόθεση της ανεπάρκειας στη γλωσσική κωδικοποίηση» (LCDH) για να εξηγήσουν τις δυσκολίες που συναντούν οι μαθητές στην ΓΛ2. Σύμφωνα με αυτή την υπόθεση, οι δεξιότητες στην ΓΛ1 μεταφέρονται στη ΓΛ2, με αποτέλεσμα οι μαθητές με ανεπαρκείς μηχανισμούς στη ΓΛ1 να έχουν μικρότερες πιθανότητες επιτυχίας στη ΓΛ2 (Sparks 1995· Sparks & Ganschow 1991).

1.2 Ορθογραφικά Συστήματα

Σύμφωνα με τους Katz & Frost (1992), τα ορθογραφικά συστήματα διαχωρίζονται σε ρηχά ή διαφανή και βαθιά ή αδιαφανή. Στα ρηχά ορθογραφικά συστήματα (π.χ. ελληνικά, γερμανικά, ισπανικά) υπάρχει συστηματική αντιστοιχία μεταξύ γραμμάτων και φθόγγων. Ο αναγνώστης, δηλαδή διαβάζει αυτό που βλέπει, μεταφράζοντας το γράφημα σε φωνολογική αναπαράσταση (Πολυχρόνη 2011). Αντιθέτως, στις βαθιές ορθογραφίες (π.χ. αγγλικά), η σχέση γραμμάτων-φθόγγων είναι ένα/πολλά, και η προφορά ορισμένων συμπλεγμάτων ή γραμμάτων διαφέρει από λέξη σε λέξη. Για παράδειγμα, το τελικό σύμπλεγμα «-ough» διαβάζεται διαφορετικά στις λέξεις “cough”, “bough” και “tough” (Ziegler et al. 1997).

Επιπρόσθετα, η δυσλεξία διαφέρει ως προς τη συμπεριφοριστική της εμφάνιση από τη μία γλώσσα στην άλλη, ενώ οι μέθοδοι και τα διαγνωστικά μέσα για τον προσδιορισμό της δυσλεξίας μπορεί να διαφέρουν μεταξύ των γλωσσών και να μην μπορούν να μεταφερθούν από τη μία γλώσσα στην άλλη. Ακόμη, όταν η ΓΛ1 των παιδιών με δυσλεξία είναι διαφανής ή σχετικά διαφανής, θα διευκολυνθούν κατά τη διδασκαλία μια διαφανούς ΓΛ2, δεδομένου ότι η αντιστοιχία φωνημάτων-γραφημάτων είναι περισσότερο συνεπής.

1.3 Μέθοδοι Διδασκαλίας

Μία διαδεδομένη μέθοδος διδασκαλίας ξένων γλωσσών σε μαθητές με ΕΜΔ είναι η Πολυαισθητηριακή Μέθοδος ή Μέθοδος Orton-Gillingham (Παντελιάδου 2011). Σύμφωνα με αυτή τη μέθοδο, η διδασκαλία πρέπει να είναι άμεση και να περιλαμβάνει διάφορες αισθήσεις ταυτόχρονα (κίνηση, αφή, ακοή, όραση κλπ.) (Nijakowska 2010). Αρχικά, ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει τα γραφήματα σε κάρτες για αυτοματοποίηση και αποθήκευση των λέξεων στο μνημονικό λεξικό του παιδιού με την φωνολογική, ορθογραφική, σημασιολογική και κινητική τους ταυτότητα (Jarsve & Tsagari 2022). Βάσει των Phillips & Kelly (2016), η εμπλοκή πολλών

αισθήσεων ενισχύει την αυτοματοποίηση και την ταχύτητα ανάκλησης, καθώς οι πληροφορίες αποθηκεύονται σε συγκεκριμένες περιοχές του εγκεφάλου και έτσι καθίσταται ευκολότερη η μεταφορά τους από την βραχύχρονη στην μακρόχρονη μνήμη.

Ακόμα, η τεχνική Task-Based Learning (TBL) στοχεύει στην βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών στην ΓΛ2, καθώς και στην ενίσχυση της ακρίβειας και της κατανόησης. Αποτελείται από τρία διαφορετικά στάδια: πριν την δοκιμασία, κύκλος δοκιμασίας και σχολιασμός από τον/την εκπαιδευτικό (Willis 2007). Τα κύρια πλεονεκτήματα της μεθόδου είναι ο μαθητοκεντρικός της χαρακτήρας και η έμφαση στη χρήση της γλώσσας για πραγματικούς σκοπούς. Η έρευνα των Carranza & Rodríguez (2017), έδειξε πως η χρήση της TBL βοήθησε τους μαθητές με ΕΜΔ να βελτιώσουν την επικοινωνιακή τους δεξιότητα στην αγγλική γλώσσα καθώς και να μειώσουν τα επίπεδα άγχους, ενώ τους επέτρεψε να συμμετάσχουν ενεργά στις δραστηριότητες της τάξης.

Ιδιαίτερα σημαντική θεωρείται η χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) στη διδασκαλία των μαθητών με ΕΜΔ, διότι ενισχύουν τις δυνατότητες τους και τους ενθαρρύνουν να συμμετάσχουν, δημιουργώντας ευχάριστα και φιλικά περιβάλλοντα μάθησης. Τα τελευταία χρόνια, μια ποικιλία τεχνολογικών εφαρμογών, όπως η διδασκαλία μέσω υπολογιστή, οι προσομοιώσεις κλπ., προσφέρονται ως συμπλήρωμα της διδασκαλίας του δασκάλου και προωθούν την συνεργασία και την συμμετοχή όλων των μαθητών (Gharaibeh & Dukmak 2021). Σύμφωνα με τους Eroglu et al. (2020), μέσω οπτικών και ακουστικών συνδέσεων γραφημάτων-φωνημάτων, τα πολύ-αισθητηριακά ηλεκτρονικά προγράμματα ενισχύουν την μνήμη και βελτιώνουν τις δεξιότητες γραφής ατόμων με Δυσλεξία.

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 ξένων γλωσσών (αγγλικής, ισπανικής και γερμανικής) σε μαθητές με ΕΜΔ, μέσω του εντοπισμού, της σύνθεσης και της δευτερογενούς ανάλυσης ερευνών. Οι έρευνες αυτές σχετίζονται με την εφαρμογή κατάλληλων διδακτικών παρεμβάσεων για την διδασκαλία των ξένων γλωσσών, όπως δεξιότητες ανάγνωσης, γραφής, ορθογραφίας και προφορικού λόγου, συμπεριλαμβανομένων των μορφο-συντακτικών κανόνων, της φωνολογικής επίγνωσης, της γραμματικής κλπ. Η

ανασκόπηση περιλαμβάνει έρευνες που εφαρμόζουν παρεμβάσεις μέσω Τ.Π.Ε., καθώς και παρεμβάσεις που υιοθετούν παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, διερευνώντας τα ακόλουθα ερωτήματα:

1) Ποιες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις έχουν αναπτυχθεί για τη διδασκαλία αγγλικών, γερμανικών, ισπανικών σε μαθητές με ΕΜΔ;
2) Ποιοι στόχοι τίθενται σε εφαρμογή και ποιο είναι το εκπαιδευτικό πλαίσιο για τη διδασκαλία των παραπάνω ξένων γλωσσών σε μαθητές με ΕΜΔ;
3) Ποια είναι τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών με ΕΜΔ αναφορικά με τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών;

3. Μεθοδολογία

3.1. Αναζήτηση και Εντοπισμός Εγγραφών

Αρχικά, διενεργήθηκε μια βιβλιογραφική αναζήτηση στις ακόλουθες βάσεις δεδομένων: SCOPUS, ERIC, PubMed, Google Scholar, JSTOR, SAGE Journals, ScienceDirect και ResearchGate. Για την αναζήτηση χρησιμοποιήθηκαν όλοι οι δυνατοί συνδυασμοί των παρακάτω λέξεων-κλειδιών: (α) “SEN” OR “learning difficulties” OR “Dyslexia”, (b) AND (intervention OR teaching OR methods OR techniques), (γ) AND (EFL OR ESL OR English OR Spanish OR Spanish OR German).

3.2. Κριτήρια Εισδοχής και Αποκλεισμού

Οι μελέτες έπρεπε να ακολουθούν τα εξής κριτήρια προκειμένου να συμπεριληφθούν στην ανασκόπηση: (α) να έχουν διενεργηθεί μεταξύ των ετών 2012-2023, (β) τουλάχιστον ένας μαθητής του δείγματος να έχει διαγνωστεί με κάποια ΕΜΔ (δυσλεξία, δυσαναγνωσία, δυσγραφία, δυσορθογραφία, ΔΕΠΥ κλπ.) και να φοιτά σε εκπαιδευτική δομή (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια ή μετα-δευτεροβάθμια εκπαίδευση) ή σε ιδιωτικό κέντρο ξένων γλωσσών, (γ) να εξετάζουν μια παρέμβαση για την ανάπτυξη δεξιοτήτων στην ξένη γλώσσα. Αποκλείστηκαν (α) έρευνες στις οποίες οι συμμετέχοντες δεν περιλαμβάνονταν σε εκπαιδευτικό πλαίσιο, (β) διπλοεγγραφές που προέκυψαν μέσω της αναζήτησης, (γ) συστηματικές ανασκοπήσεις και μετα-αναλύσεις. Η αρχική αναζήτηση οδήγησε στην εύρεση 1026 εγγραφών, από τις οποίες αποκλείστηκαν 885 κεφάλαια βιβλίων, διπλοεγγραφές και ανασκοπήσεις. Από αυτά εξετάστηκαν 141 άρθρα, από τα οποία αποκλείστηκαν 126 και τελικά προέκυψαν 15 έρευνες που συμπεριελήφθησαν στην ανασκόπηση.

4. Αποτελέσματα

4.1. Συμμετέχοντες και Πλαίσιο Παρέμβασης

Στις 15 έρευνες συμμετείχαν συνολικά 239 μαθητές. Η ακριβής ηλικία των μαθητών αναφέρεται στις 11/15 έρευνες και κυμαίνεται στις ηλικίες από 8-18 ετών. Σε 8 έρευνες αναφέρεται το φύλο των συμμετεχόντων. Πρόκειται για 59 αγόρια και 45 κορίτσια. Όσον αφορά την διάγνωση, η πλειοψηφία των μαθητών έχει διαγνωστεί με Δυσλεξία και ΔΕΠΥ και ορισμένοι από αυτούς παρουσιάζουν συννοσηρές διαταραχές, όπως σύνδρομο Tourrete, αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή κλπ. Ο δείκτης νοημοσύνης αναφέρεται μόνο σε δύο έρευνες και κυμαίνεται από 70 - 105. Οι μαθητές φοιτούν στην πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σε ένα φροντιστήριο Αγγλικής Γλώσσας και σε ειδικά σχολεία. Οι παρεμβάσεις εφαρμόστηκαν από τους ίδιους τους ερευνητές σε 8 έρευνες με ταυτόχρονη συμμετοχή μεταπτυχιακών φοιτητών σε 2 από αυτές, από μεταπτυχιακούς φοιτητές μετά από σχετική επιμόρφωση σε 1 έρευνα, και από Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό σε άλλη 1 έρευνα.

4.2. Εκπαιδευτικές Παρεμβάσεις και Μαθησιακά Αποτελέσματα

4.2.1. Παρεμβάσεις με χρήση παραδοσιακών μεθόδων

Η Chui (2018) εφαρμόζει την πολυαισθητηριακή μέθοδο με τη χρήση οπτικών, ακουστικών, απτικών και κινητικών ερεθίσματων. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσα από καθημερινά τεστ επιδόσεων, στα οποία φάνηκε μια μείωση της επίδοσης των μαθητών στην κατανόηση κειμένου κατά την έναρξη κάθε φάσης και μια αύξηση στη συνέχεια, ανεξάρτητα από το αν η παρέμβαση εφαρμόστηκε ή όχι. Όσον αφορά την παραγωγή γραπτού λόγου, φαίνεται ότι συνολικά οι μαθητές είχαν καλύτερες επιδόσεις κατά τη φάση της διδασκαλίας μέσω της πολυαισθητηριακής μεθόδου.

Η έρευνα των Barwasser et al. (2021) αφορούσε μια παρέμβαση αφήγησης και αποτελούταν από 2 φάσεις, όπου αρχικά χρησιμοποιήθηκαν γνωστικοί γρίφοι και εκπαιδευτικές κάρτες, και στη συνέχεια, γράφτηκαν διηγήματα από τους φοιτητές για τους μαθητές. Την τεχνική αφήγησης εφάρμοσαν και οι Barwasser et al. (2022), καθώς οι μεταπτυχιακοί φοιτητές δημιούργησαν 12 μικρές ιστορίες για την διδασκαλία λεξιλογίου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, σχεδόν όλοι οι μαθητές επέδειξαν συνεχή αύξηση στο εκφραστικό λεξιλόγιο, επιβεβαιώνοντας έτσι την αποτελεσματικότητα της πολυσυστατικής παρέμβασης αφήγησης. Γενικά, η

παρέμβαση φάνηκε να είναι κατάλληλη και για τις δύο μεταβλητές, καθώς παρατηρήθηκαν σημαντικές βελτιώσεις.

Η Holleny (2012) εφάρμοσε την τεχνική Ολικής Φυσικής Απόκρισης και Αφήγησης, δηλαδή χρησιμοποίησε εικόνες για τη διδασκαλία λεξιλογίου, με την οποία οι μαθητές έφτιαξαν στη συνέχεια μια δική τους ιστορία. Τα αποτελέσματα από τα τεστ κατανόησης λεξιλογίου έδειξαν ότι η πειραματική ομάδα πέτυχε υψηλότερους βαθμούς από ότι η ομάδα ελέγχου, χωρίς όμως να φαίνεται υπεροχή της μεθόδου αυτής έναντι των παραδοσιακών μεθόδων. Στα σκορ των τεστ λεξιλογίου παρατηρείται μια μικρή αύξηση της επίδοσης των μαθητών όταν η διδασκαλία γίνεται μέσω ΟΦΑΑ. Η έρευνα των Sperling et al. (2019) στοχεύει στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας μίας παρέμβασης για την ανάγνωση μέσω επιτραπέζιων παιχνιδιών, και συγκεκριμένα ιπποδρομιών, σε μαθητές δημοτικού με ΕΜΔ. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το παιχνίδι ήταν πολύ χρήσιμο στην αύξηση του αριθμού των λέξεων που οι συμμετέχοντες μπορούσαν να αναγνωρίσουν γρήγορα χωρίς μεσολάβηση. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι ο μαθητής που ξεκίνησε με την υψηλότερη βασική βαθμολογία (baseline) ωφελήθηκε λιγότερο από τη θεραπεία, ενώ οι συνομήλικοι του είχαν υψηλότερη βαθμολογία.

Η έρευνα των Graziano & Romito (2017) χωρίστηκε σε δύο φάσεις: τη διδασκαλία ισπανικών μέσω της μεθόδου Ολοκληρωμένης Εκμάθησης Περιεχομένου και Γλώσσας, και την αξιολόγηση της φωνητικής και φωνολογικής βελτίωσης των μαθητών ένα χρόνο μετά. Τα ευρήματα δείχνουν ότι οι μαθητές τόσο με όσο και χωρίς ΕΜΔ χρησιμοποιούσαν καλύτερα τη ξένη γλώσσα γιατί επικέντρωναν την προσοχή τους στο νόημα του μαθήματος, χωρίς να φοβούνται να εκφραστούν και να κάνουν λάθη. Οι μαθητές με ΕΜΔ ανέπτυξαν τις γλωσσολογικές τους ικανότητες και μπόρεσαν να ακολουθήσουν ένα σενάριο διδασκαλίας σχεδιασμένο για όλη την τάξη. Οι καθυστερημένες μετα-δοκιμές ένα χρόνο μετά, έδειξαν πως οι μαθητές είχαν αναπτύξει το φωνητικό-φωνολογικό κομμάτι της γλώσσας και είχαν διατηρήσει τις γνώσεις τους.

Η έρευνα του Stager (2010) αφορούσε μία παρέμβαση μέσω εκπαιδευτικών καρτών, οι οποίες λειτουργούσαν σαν οπτικά βοηθήματα του βασικού λεξιλογίου. Μετά την παρέμβαση, παρατηρείται αύξηση της αναγνώρισης των λέξεων στην ξένη γλώσσα, καθώς οι μαθητές με ΕΜΔ κατάφεραν να φτάσουν τα σκορ στην αναγνώριση λεξιλογίων των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Στις τελικές εξετάσεις, όλοι εκτός από έναν μαθητή πέτυχαν 90-100% ορθότητα στην αναγνώριση λεξιλογίου,

γεγονός που αποδεικνύει ότι η χρήση εκπαιδευτικών καρτών βοηθά στον αυτοματισμό. Οι Carter et al. (2013) χρησιμοποίησαν την Τεχνική Αντέγραψε-Κάλυψε-Σύγκρινε για τη διδασκαλία ισπανικού λεξιλογίου. Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική αύξηση στον ρυθμό αναγνώρισης των ισπανικών λέξεων και από τους τρεις συμμετέχοντες στην αρχή κάθε φάσης παρέμβασης. Επίσης, και οι τρεις συμμετέχοντες κατάφεραν να φτάσουν τουλάχιστον το 80% σωστών απαντήσεων και στα τρία σετ λέξεων.

Στην έρευνα της Tsakalidou (2022) δημιουργήθηκε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα με βάση τις επιδόσεις των μαθητών σε ένα ορθογραφικό τεστ στα γερμανικά. Με βάση τα ευρήματα, οι επιδόσεις των μαθητών με δυσλεξία διαφέρουν σημαντικά από τους συνομηλίκους τους χωρίς δυσλεξία, καθώς τα λάθη των τελευταίων εξακολουθούν να είναι περισσότερα και επίμονα. Συγκεκριμένα, ο αριθμός των σωστών λέξεων στο τεστ ορθογραφίας ήταν πολύ χαμηλός για μαθητές με δυσλεξία (6 σωστές απαντήσεις) και τα λάθη τους ήταν κυρίως φωνολογικά και με πεζά/κεφαλαία γράμματα. Η έρευνα των Carranza και Rodríguez (2017) χρησιμοποιεί τη μεικτή μέθοδο για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας σε μαθητές με ΕΜΔ, συγκεκριμένα την Τεχνικής Αφήγησης, την Ολική Φυσική Απόκριση (ΟΦΑ), την TBL, την θεωρία πολλαπλών νοημοσύνων (multiple intelligences) και τη Συνεργατική Μάθηση για τη δημιουργία προσωποποιημένων βιβλίων με δραστηριότητες γραφής και ομιλίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι μαθητές απέκτησαν υψηλά κίνητρα και ενδιαφέρον για συμμετοχή στις δραστηριότητες, ενώ βελτίωσαν τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Ακόμα, ενίσχυσαν τον προφορικό τους λόγο, παρόλο που στον γραπτό λόγο παρατηρήθηκαν λάθη ορθής γραφής και γραμματικά λάθη. Οι απαντήσεις από τα ερωτηματολόγια δείχνουν ότι οι μαθητές είχαν αρνητική στάση απέναντι στο μάθημα των αγγλικών, κάτι το οποίο άλλαξε μετά την παρέμβαση, ενώ παρατηρήθηκε και μια αξιοσημείωτη βελτίωση της στάσης των τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών απέναντι στους δύο συμμαθητές τους με ΕΜΔ. Τη μεικτή μέθοδο χρησιμοποιούν και οι Knaak et al. (2021) στην έρευνά τους, η οποία περιλαμβάνει την Τεχνική Αφήγηση, τις εκπαιδευτικές κάρτες και μια διαδικασία ανταμοιβής. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όλοι οι συμμετέχοντες βελτίωσαν την γνώση οπτικού λεξιλογίου, ενώ τα συμπληρωματικά δεδομένα δείχνουν πως σχεδόν όλοι οι μαθητές διατήρησαν τις γνώσεις τους 3 εβδομάδες μετά.

4.2.2. Παρεμβάσεις με τη Χρήση Τ.Π.Ε.

Η έρευνα των Gharaibeh & Dukmak (2021) αφορά τη βελτίωση των αναγνωστικών ικανοτήτων μέσω των Τ.Π.Ε. και της πολυαισθητηριακής μεθόδου στην εκπαιδευτική διαδικασία για την εκμάθηση λεξιλογίου μέσω ενός πολυαισθητηριακού ηλεκτρονικού προγράμματος. Αντίστοιχα, η έρευνα των Jarsve & Tsagari (2022) περιλαμβάνει την παρέμβαση ορθογραφίας μέσω της πολυαισθητηριακής μεθόδου με χρήση υπολογιστή. Τα αποτελέσματα από τις δύο έρευνες ήταν η αύξηση των κινήτρων για μάθηση, καθώς και η βελτίωση των ορθογραφικών δεξιοτήτων των μαθητών μετά την παρέμβαση, χωρίς όμως να αποκλείονται οι ατομικές διαφορές. Ακόμα, παρατηρήθηκε σημαντική βελτίωση της πειραματικής ομάδας μετά την παρέμβαση ως προς την ανάγνωση λέξεων/ψευδολέξεων, τον συλλαβισμό, την ευχέρεια και την κατανόηση. Αυτό συνέβη διότι το επαναλαμβανόμενο πολύ-αισθητηριακό ερέθισμα ενίσχυσε την επεξεργασία και αναγνώριση των γραφημάτων και φωνημάτων στα παιδιά. Η οπτικοποίηση της σχέσης μεταξύ γραφημάτων και φωνημάτων ήταν ένα από τα δυνατά σημεία του προγράμματος και ενθάρρυνε τα παιδιά να επαναλάβουν τις λέξεις μέχρι να τις προφέρουν σωστά.

Η έρευνα των Nikolaou et al. (2017) έκανε χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και περιλάμβανε βίντεο, εικόνες, πολυμέσα και πρακτικές ασκήσεις, όπως η δημιουργία πόστερ, η ζωγραφική και η χρήση εκπαιδευτικών καρτών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα πολυμέσα προσέλκυσαν το ενδιαφέρον των μαθητών και οι πρακτικές ασκήσεις βελτίωσαν τη συνεργασία και τη συμπεριφορά τους, όπως φάνηκε από την προθυμία τους να μιλάνε για τις προσωπικές τους εμπειρίες. Παράλληλα, βελτιώθηκαν η γνώση γραμματικής και λεξιλογίου, ο προφορικός λόγος, η προφορά και οι αναγνωστικές δεξιότητες των μαθητών.

Η έρευνα του Isaak (2014) συνδυάζει τη Δημιουργική Γραφή και την τεχνική ΟΦΑ+ με στόχο την προώθηση της πολύ-αισθητηριακής διδασκαλίας με τη χρήση υπολογιστή. Η παρέμβαση βελτίωσε τις κοινωνικές δεξιότητες και τα κίνητρα των μαθητών, ενισχύοντας την συνεργασία, τον αμοιβαίο σεβασμό και την αλληλοβοήθεια. Επίσης, βελτίωσε τον προφορικό λόγο και τη χρήση λεξιλογίου, την ανάγνωση, την κατανόηση προφορικού λόγου σε συνθήκες με νόημα (context) και την παραγωγή λόγου. Τέλος, οι μαθητές ανέπτυξαν τόσο γνωστικές στρατηγικές, αφού έμαθαν να παρουσιάζουν τις πληροφορίες, να οργανώνουν τις δραστηριότητες και την μάθησή τους, όσο και μετα-γνωστικές, μέσα από την ενίσχυση της αυτονομίας

τους, την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και ικανότητας, τη δια βίου μάθηση, την οργάνωση της μελέτης τους και τη διαχείριση της γνώσης.

5. Συζήτηση

Μέσα από τα αποτελέσματα των ερευνών παρατηρήσαμε ότι οι διάφορες τεχνικές παρέμβασης επιδρούν σημαντικά στην διδασκαλία ξένης γλώσσας σε παιδιά με ΕΜΔ. Μέσω της πολύαισθητηριακής μεθόδου, για παράδειγμα, παρατηρήθηκε ότι η γνώση διατηρείται για μεγάλο χρονικό διάστημα. Έχει επισημανθεί και από τους Hillairet de Boisferon et al. (2007), ότι η μνημονική ικανότητα ενισχύεται με τις επαναλήψεις των δραστηριοτήτων κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Σύμφωνα με άλλα πορίσματα ερευνών, αφού στην συγκεκριμένη μέθοδο εμπλέκονται διάφορες αισθήσεις, η πολύαισθητηριακή διδασκαλία ενεργοποιεί τις κροταφο-βρεγματικές περιοχές του εγκεφάλου των ατόμων με δυσλεξία, υποστηρίζοντας τη θετική συμβολή της στην ανάπτυξη των αναγνωστικών δεξιοτήτων και της γραφής (James & Engelhardt 2012· Longcamp et al. 2011).

Επίσης, μέσω της τεχνικής αφήγησης, της συνεργατικής μάθησης και άλλων τεχνικών, παρατηρήθηκαν υψηλά κίνητρα και ενδιαφέρον, καθώς και βελτίωση της συμπεριφοράς. Προηγούμενη έρευνα έχει δείξει ότι οι μαθητές με ΕΜΔ και κοινωνικο-συναισθηματικά προβλήματα βρίσκονται σαφώς σε μειονεκτική θέση όσον αφορά την ακαδημαϊκή επιτυχία (Domitrovich et al. 2017· Harju-Luukkainen et al. 2020· Horowitz et al. 2017· Kristen & Granato 2007· Pullen et al. 2017). Επομένως, φαίνεται πως οι τεχνικές που εξετάσαμε συμβάλλουν αποτελεσματικά στην ενίσχυση του λεξιλογίου των μαθητών και ιδιαίτερα εκείνων που αντιμετωπίζουν δυσκολίες συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους. Σύμφωνα με τους Grey et al. (2015), η έλλειψη κινήτρων σχετίζεται σημαντικά με τη μάθηση της ΓΛ2. Ιδιαίτερα, η τεχνική της αφήγησης σε συνδυασμό και με άλλες τεχνικές έχει υποστηριχθεί και από άλλες έρευνες ως τεχνική εκμάθησης του λεξιλογίου (Barwasser et al. 2020· Bisson et al. 2013· Johnson & Mayer 2009· Knaak et al. 2021· Peker et al. 2018· Peters 2014). Γενικότερα μέσω του συνδυασμού κατάλληλων μεθόδων θα δημιουργηθεί μια συνδυαστική παρέμβαση για την αποτελεσματική διδασκαλία ξένων γλωσσών, ανταποκρινόμενη στις ανάγκες και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών με ΕΜΔ.

6. Σχέδιο Μαθήματος-Διδασκαλία Αγγλικού Λεξιλογίου μέσω Αφήγησης ιστορίας στην Τυπική Τάξη

Το συγκεκριμένο μάθημα εφαρμόζει αρχές διαφοροποιημένης διδασκαλίας και μπορεί να εφαρμοστεί από εκπαιδευτικούς αγγλικής γλώσσας με ή χωρίς εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, καθώς και σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης. Η χρήση της ιστορίας για την διδασκαλία βοηθά στην τοποθέτηση των προς εκμάθηση λέξεων σε ένα εννοιολογικό πλαίσιο, βοηθώντας έτσι την κατανόηση της σημασίας τους.

Πίνακας 1: Εκπαιδευτικό Πλαίσιο

Ηλικία Μαθητών	**9-10 ετών**
Επίπεδο Γνώσης ΑΓ	Α1
Σχολική Βαθμίδα	Δημοτικό Σχολείο- Δ' Τάξη
Αριθμός Μαθητών	9 τυπικώς αναπτυσσόμενοι μαθητές και 3 μαθητές με δυσλεξία
Διάρκεια Μαθήματος	45 λεπτά

Πίνακας 2: Περιγραφή Μαθήματος

Αριθμός Δραστηριότητας	Περιγραφή Δραστηριότητας	Εκτιμώμενος Χρόνος
1 (Δραστηριότητα Προετοιμασίας)	Ο/Η δάσκαλος-α τοποθετεί κάποιες σκηνές της ιστορίας στον πίνακα και ζητά από τα παιδιά να πουν μερικές λέξεις βάσει των αντικειμένων που βλέπουν για να προσελκύσει το ενδιαφέρον τους και να ενεργοποιήσει την προϋπάρχουσα γνώση. Έπειτα, εισάγει το προς εκμάθηση λεξιλόγιο μέσω εκπαιδευτικών καρτών (lion, asleep, tickle, nose, paw, mouse, laugh, trap, help, free, friends).	10'

2 (Αφήγηση της ιστορίας)	Ο εκπαιδευτικός δείχνει την ιστορία στον διαδραστικό πίνακα και αρχίζει να την αφηγείται. Όταν συναντά τις προς εκμάθηση λέξεις σταματά, δείχνει την αντίστοιχη κάρτα, προφέρει την λέξη και ζητά από τους μαθητές να την επαναλάβουν. Μπορούν ακόμη να μιμηθούν την λέξη. π.χ. laugh → να γελάσουν, tickle → να γαργαλήσουν τον διπλανό τους κλπ. Ακόμη μπορεί να ενθαρρύνει τα παιδιά να γράψουν νοητά την λέξη στον αέρα. Με αυτόν τον τρόπο εμπλέκονται και οι υπόλοιπες αισθήσεις, όπως η κίνηση, η ακοή και η όραση, κάτι που βοηθά στην απομνημόνευση των λέξεων.	20’
3 (Εξάσκηση στο λεξιλόγιο)	Τεχνική Διαβαθμισμένου μαθήματος Οι μαθητές θα δουλέψουν σε 4 ομάδες από 3 άτομα στην κάθε μία. Οι μαθητές με δυσλεξία θα τοποθετηθούν στην ίδια ομάδα. Θα τους δοθεί πλαστελίνη ώστε να δημιουργήσουν την κάθε λέξη βλέποντας την από το κείμενο. Έπειτα θα πρέπει να τοποθετήσουν την κάθε εκπαιδευτική κάρτα πάνω από την αντίστοιχη λέξη που έφτιαξαν. Οι μαθητές των υπόλοιπων ομάδων θα συμπληρώσουν προτάσεις με κενά με την σωστή λέξη ώστε να συμπληρωθεί η ιστορία και στην συνέχεια θα ενώσουν την κάθε λέξη με την αντίστοιχη εικόνα.	15’

7. Επίλογος και Προτάσεις Μελλοντικών Ερευνών

Ο κύριος σκοπός της ανασκόπησης ήταν η διερεύνηση των παρεμβάσεων που έχουν αναπτυχθεί για τη διδασκαλία της αγγλικής, ισπανικής και γερμανικής γλώσσας σε μαθητές με ΕΜΔ. Οι Lim & Oei (2015) υποστηρίζουν πως η έγκαιρη διάγνωση και η πρώιμη παρέμβαση είναι κρίσιμες για την ανάπτυξη του γραμματισμού σε μαθητές με δυσλεξία. Ακόμη, παιδιά με ΕΜΔ δεν παρουσιάζουν μόνο χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση, αλλά και κοινωνικο-συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα (Grigorenko 2006· Humphrey & Mullins 2002). Επομένως, οι παρεμβάσεις πρέπει να στοχεύουν όχι μόνο στην διδασκαλία γνωστικών και μαθησιακών δεξιοτήτων, αλλά

και στην ενίσχυση των κινήτρων για μάθηση. Η πλειοψηφία των ερευνών που αναλύθηκαν στην παρούσα ανασκόπηση έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την κοινωνική εγκυρότητα, καθώς μέσω ερωτηματολογίων και συνεντεύξεων συνέλεξαν δεδομένα για την στάση εκπαιδευτικών και μαθητών απέναντι στην παρέμβαση.

Προχωρώντας στην εκμάθηση πρόσθετων γλωσσών, διάφορες μελέτες έχουν δείξει πως συγκεκριμένα ελλείμματα στην μελέτη και την απόκτηση της ΓΛ1 επηρεάζουν την ικανότητα εκμάθησης μίας ΓΛ2 (Sparks 1995). Το ορθογραφικό βάθος της γλώσσας μπορεί να διευκολύνει ή να επιβαρύνει την εκμάθηση μίας ΓΛ2, όμως σε γενικές γραμμές υπάρχουν ενδείξεις πως η αντιστοιχία φωνημάτων-γραφημάτων παραμένει δυσχερής στους μαθητές με ΕΜΔ ακόμη και στις σχετικά διαφανείς ορθογραφίες (Van der Leij & Morfidi 2006). Παρεμβάσεις που κάνουν χρήση της πολύαισθητηριακής μεθόδου, ενισχύουν την επεξεργασία των γραφημάτων και/ή των φωνημάτων, καθώς μέσω της επανάληψης και της χρήσης διαφόρων εργαλείων αντισταθμίζονται οι βλάβες στις οπτικο-ακουστικές οδούς μέσω της διέγερσης διαφόρων αισθήσεων.

Μέσω των αναλύσεων των μελετών, παρατηρούνται αντικρουόμενες απόψεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα των διαφόρων παρεμβάσεων, επομένως θα ήταν ωφέλιμο να διεξαχθούν έρευνες οι οποίες θα συγκρίνουν την εφαρμογή διαφορετικών μεθόδων στην διδασκαλία μαθητών με διαφορετικές ΕΜΔ ή/και με συννοσηρά προβλήματα, ώστε να αποκαλυφθεί σε ποιους πληθυσμούς και πλαίσια είναι κατάλληλη η κάθε μία. Επιπλέον, οι ερευνητές και οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να συνδυάσουν τα θετικά χαρακτηριστικά της κάθε μεθόδου, με σκοπό να αναπτύξουν μία συνδυαστική παρέμβαση, την οποία θα εφαρμόσουν σε μαθητές με ΕΜΔ. Ακόμη μια σύσταση για μελλοντικές μελέτες θα ήταν να πραγματοποιηθεί μια αποκλειστική και συστηματική ανασκόπηση των μελετών που χρησιμοποίησαν τεχνολογία για τη διδασκαλία ξένων γλωσσών, ώστε να αποδειχθεί κατά πόσο βοηθά τους μαθητές και αναφορικά με ποιες δεξιότητες. Τέλος, υπάρχει ανάγκη για διενέργεια εκτενέστερης έρευνας σχετικά με την σημασία της πρώιμης παρέμβασης για την διδασκαλία των ξένων γλωσσών σε μαθητές με ΕΜΔ και την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων όσον αφορά την γενίκευση και διατήρηση της γνώσης.

Βιβλιογραφία

Adwani, P. & Shrivastava, S. (2017). Analysis of factors affecting second language Acquisition. *International Journal of Social Sciences and Management*, 4(3), 158–164. https://doi.org/10.3126/ijssm.v4i3.17247

Barwasser, A., Knaak, T., & Grünke, M. (2020). The effects of a multicomponent storytelling intervention on the vocabulary recognition of struggling English as a foreign language learners with learning disabilities. *Insight Into Learning Disabilities,* 17(1), 35–53

Barwasser, A., Lenz, B. & Grünke, M. (2021). A Multimodal Storytelling Intervention for Improving the Reading and Vocabulary Skills of Struggling German-as-a-Second-Language Adolescents With Learning and Behavioral Problems. *Insights into Learning Disabilities*, 18(1), 29-51

Barwasser, A., Urton, K., Knaak, T. & Grünke, M. (2022). Effects of a Multicomponent Storytelling Intervention on the Vocabulary Acquisition of German L2 Adolescents with Learning Disabilities and Peer-Relation Difficulties. *Insights into Learning Disabilities*, 19(2), 173-192

Bishara, S. & Kaplan, S. (2016). Executive functioning and figurative language comprehension in learning disabilities. *World Journal of Education*, 6(2), 20–32. https://doi.org/10.5430/ wje.v6n2p20

Bisson, M., van Heuven, W. B., Conklin, K., & Tunney, R. J. (2013). Incidental acquisition of foreign language vocabulary through brief multi-modal exposure. *PLoS ONE,* 8(4), 1–7. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0060912

Carranza, T. R. & Rodríguez, L. M. G. (2017). Teaching English to students with special needs: a case of study in a high school of Avila (Spain). *VERBEIA. Revista de Estudios Filológicos. Journal of English and Spanish Studies*, 3(2), 88-115

Carter, S.L., Wong, C. & Mayton, M.R. (2013). Enhancing Foreign Language Competency Using the Cover, Copy, Compare Technique: An Exploratory Evaluation. *Education and Treatment of Children,* 36(2), 105-116. Doi:10.1353/etc.2013.0010

Chui, L. (2018). The effect of a multisensory approach to Spanish instruction on the foreign language proficiency of students with learning disabilities. *Theses and Dissertations*. 2592. https://rdw.rowan.edu/etd/2592

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

Eroglu, G., Gurkan, M., Teber, S., Erturk, K., Kırmızı, M., Ekici, B. & Cetin, M. (2020). Changes in EEG complexity with neurofeedback and multisensory learning in children with Dyslexia: A multiscale entropy analysis*. Applied Neuropsychology: Child*, 11(2), 133-144. https://doi.org/10.1080/21622965.2020.1772794

Ganschow, L. & Sparks, R. L. (2000). Reflections on foreign language study for students with language learning problems: Research, issues and challenges. *Dyslexia*, 6(2), 87–100. https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0909(200004/06)6:23.0.CO;2-H

Gharaibeh, M. M. & Dukmak, S. (2021). Effect of computer-based multisensory program on English reading skills of students with Dyslexia and reading difficulties. *Applied Neuropsychology. Child*. https://doi.org/10.1080/21622965.2021.1898395

Graziano, E. & Romito, L. (2017). The phonetic-phonological reinforcement of Spanish-L2 in students with Learning Disorders through CLIL methodology. *JSMULA. 5,* 1-13.

Grey, S., Cox, J. G., Serafini, E. J., and Sanz, C. (2015). The role of individual differences in the study abroad context: cognitive capacity and language development during short-term intensive language exposure. *The Modern Language Journal,* 99, 137–157. doi: 10.1111/modl.12190

Grigorenko, E.L. (2006). Learning Disabilities in Juvenile Offenders. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America,* 15, 353-371. http://dx.doi.org/10.1016/j.chc.2005.11.001

Hacking, J. & Tschirner, E. (2017). The contribution of vocabulary knowledge to reading proficiency: The case of college Russian. *Foreign Language Annals*, 50(3), 500–518. https://doi.org/10.1111/FLAN.12282

Harju-Luukkainen, H., Vettenranta, J., Wang, J. & Garvis, S. (2020). Family related variables effect on later educational outcome: a further geospatial analysis on TIMSS 2015 Finland. *Large-Scale Assessments in Education*, 8(1), 1-13

Hillairet de Boisferon, A., Bara, F., Gentaz, E. & Colé, P. (2007). Préparation à la lecture des jeunes enfants: Effets de l'exploration visuo-haptique des lettres et de la perception visuelle des mouvements d'écriture. *L'année psychologique*, 107(4), 537-564

Holleny, L. (2012). *The effectiveness of Total Physical Response Storytelling for language learning with special education students*. Theses and Dissertations. 197. https://rdw.rowan.edu/etd/197

Horowitz, S. H., Rawe, J., & Whittaker, M. C. (2017). *The State of Learning Disabilities: Understanding the 1 in 5.* New York: National Center for Learning Disabilities.

Humphrey, N. & Mullins P.M. (2002). Self-concept and self-esteem in developmental dyslexia. *Journal of Research in Special Educational Needs,* 2(2), https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2002.00163.x

Isaak, P. J. (2014). Creative writing activities and TPR plus: An implementation of foreign language development project to students with dyslexia. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, *2*(1). https://doi.org/10.6007/majess/v2-i1/1019

Isphording, I., & Otten, S. (2014). Linguistic barriers in the destination language acquisition of immigrants. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 105, 30–50. https://doi.org/10.1016/j.jebo.2014.03.027

James, K. H. & Engelhardt, L. (2012). The effects of handwriting experience on functional brain development in pre-literate children. *Trends in neuroscience and education*, *1*(1), 32-42.

Jarsve, C. F. & Tsagari, D. (2022). Dyslexia and English as a Foreign Language in Norwegian Primary Education: A Mixed Methods Intervention Study. *CEPS Journal : Center for Educational Policy Studies Journal*, 12(4), 155–180. https://doi.org/10.26529/cepsj.1459

Johnson, C. I., & Mayer, R. E. (2009). A testing effect with multimedia learning. *Journal of Educational Psychology, 101*(3), 621–629. https://doi.org/10.1037/a0015183

Katz, L. & Frost, R. (1992). The reading process is different for different orthographies: the orthographic depth hypothesis. *Advances in psychology,* 94, 67-84

Knaak, T., Grünke, M. & Barwasser, A. (2021). Enhancing Vocabulary Recognition in English Foreign Language Learners with and without Learning Disabilities: Effects of a Multi Component Storytelling Intervention Approach. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 19(1), 69–85. http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1295384.pdf

Kristen, C., & Granato, N. (2007). The educational attainment of the second generation in Germany. Ethnicities, 7(3), 343-366. https://doi.org/10.1177/1468796807080233

Leons, E., Herbert, C. & Gobbo, K. (2009). Students with learning disabilities and AD/HD in the foreign language classroom: Supporting students and instructors. *Foreign Language Annals*, 42(1), 42–54. https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2009.01007.x

Li, S., Tao, S., Joshi, R. M. & Xu, Q. (2017). Second-language reading difficulties among native Chinese-speaking students learning to read English: The roles of native- and second-language skills. *Reading Research Quarterly*, 53(4), 1–19. https://doi.org/10.1002/ rrq.204

Lim, L. & Oei, A. C. (2015). Reading and spelling gains following one year of Orton-Gillingham intervention in Singaporean students with dyslexia. *British Journal of Special Education*, 42(4), 374–389. https://doi.org/10.1111/1467-8578.12104

Lin, G. (2018). Modeling the relationship of metacognitive knowledge, L1 reading ability, L2 language proficiency and L2 reading. *Reading in a Foreign Language*, 30(2), 209–231. http://nflrc.hawaii.edu/rf

Longcamp, M., Hlushchuk, Y. & Hari, R. (2011). What differs in visual recognition of handwritten vs. printed letters? An fMRI study. *Human brain mapping*, 32(8), 1250-1259.

McColl, H. (2005). Foreign language learning and inclusion: Who? Why? What? and How? *Support for Learning*, 20(3), 103–108. https://doi.org/10.1111/j.0268-2141.2005.00372.x

Nijakowska, J. (2010). *Dyslexia in the foreign language classroom*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781847692818

Nikolaou, X. E., Zafiri, D. M. & Pliogou, D. V. (2017). The Implementation of Differentiated Instruction in English Language Learning to Students with Dyslexia in A'Senior Class (A1) in an English Language Center: Action Research. *Journal of Studies in Education*, 7(3), 130. https://doi.org/10.5296/jse.v7i3.11495

Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη: Τι & Γιατί.* Αθήνα: Πεδίο

Πολυχρόνη, Φ. (2011). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες*. Αθήνα: Πεδίο.

Pae, T. (2018). A simultaneous analysis of relations between L1 and L2 skills in reading and writing. *Reading Research Quarterly*, 54(1), 109–124. https://doi.org/10.1002/rrq.216

Peker, H., Regalla, M., & Cox, D. T. (2018). Teaching and learning vocabulary in context. Examining engagement in three prekindergarten French classrooms. *Foreign Language Annals,* 51(2), 472–483. https://doi.org/10.1111/flan.12338

Peters, E. (2014). The effects of repetition and time of post-test administration on EFL learners' form recall of single words and collocations. *Language Teaching Research,* 18(1), 75–94. https://doi.org/10.1177/1362168813505384

Phillips, S. & Kelly, K. (2016). *Teaching Literacy to Learners with Dyslexia: A Multi-sensory Approach*. SAGE.

Pullen, P.C., Lane, H.B., Ashworth, K.E & Lovelace, K.P. (2017). Specific Learning Disabilities. Στο J.M. Kauffman, D.P. Hallahan & P.C. Pullen, (Επιμ.), *Handbook of Special Education* (2η έκδ.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315517698

Shin, J., Dronjic, V. & Park, B. (2019). The interplay between working memory and background knowledge in L2. *TESOL Quarterly*, 53(2), 320–347. https://doi.org/10.1002/tesq.482

Sparks, R. (2006). Is there a 'disability' for learning a foreign language? *Journal of Learning Disabilities*, 39(6), 544–557. https://doi.org/10.1177/0022219406039

Sparks, R. L. (2016). Myths about foreign language learning and disabilities. *Foreign Language Annals*, 49(2), 252–270. https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2009.01005.x

Sparks, R. L. & Ganschow, L. (1991). Foreign language learning differences: Affective or native language aptitude differences? *Modern Language Journal*, 75, 3-16

Sparks, R. L. (1995). Examining the linguistic coding differences hypothesis to explain individual differences in foreign language learning. *Annals of Dyslexia, 45,* 187–214. https://doi.org/10.1007/ BF02648218

Sparks, R. L., Ganschow, L. & Pohlman, J. (1989). Linguistic coding deficits in foreign language learners. *Annals of Dyslexia*, 39, 179-195

Sparks, R. L., Ganschow, L., Fluharty, K. & Little, S. (1995). An exploratory study on the effects of Latin on the native language skills and foreign language aptitude of students with or without disabilities. *The Classical Journal*, 91, 165-184

Sparks, R. L., Patton, J., Ganschow, L., Humbach, N. & Javorsky, J. (2006). Native language predictors of foreign language proficiency and foreign language aptitude. *Annals of Dyslexia*, 56, 129-160

Sperling, M., Barwasser, A. & Grünke, M. (2019). The Effects of a Reading Racetrack Intervention on the Sight Word Fluency of Learning Disabled Elementary School

Students With German as Second Language. *Insights into Learning Disabilities*, 16(1), 79-90

Stager, P. A. (2010). *The effects of using flashcards to develop automaticity with key vocabulary words for students with and without learning disabilities enrolled in a High School spanish course*. Texas Woman's University

Tsakalidou, S. (2022). Activities for learners with dyslexia learning German as a second foreign language. The case of phonological awareness. *8th Conference Language Disorders in Greek*, (30/09/2022-01/10/2022)

Van Der Leij, A. & Morfidi, E. (2006). Core Deficits and Variable Differences in Dutch Poor Readers Learning English. *Journal of Learning Disabilities*, 39(1), 74–90. https://doi.org/10.1177/00222194060390010701

Willis, J. (2007*). A Framework for Task-Based Learning*. London: Longman. https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=8MtGEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=Framework+for+TaskBased+Learning.+London:+Longman,+2007.+willis&ots=q5HH7GadZb&sig=lzPIN3BYpEERGyBUUEg6JHg0wQ&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Ziegler, J.C., Stone, G.O. & Jacobs A.M. (1997). What is the pronunciation for -ough and the spelling for /u/? A database for computing feed forward and feedback consistency in English. *Behaviour Research Methods, Instruments and Computers*, 29, 600-618

Ανεξάρτητη διαβίωση, διαπροσωπικές σχέσεις και ποιότητα ζωής ατόμων με νοητική αναπηρία: Το παράδειγμα μιας αλληλεξάρτησης

Γόγολου Νίκη
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια του προγράμματος σπουδών «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, pel100040@uoi.gr

Περίληψη

Η ποιότητα ζωής είναι μια έννοια με πολλές διαστάσεις, η οποία επηρεάζει σημαντικά την καθημερινή διαβίωση των ατόμων. Η κατανόηση του φαινομένου της νοητικής αναπηρίας, η αναγνώριση των δυσκολιών αλλά και των δυνατοτήτων των ατόμων με νοητική αναπηρία, καθώς και η ετοιμότητα του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου να αποδέχεται τη διαφορετικότητα αποτελούν προϋποθέσεις επιτυχούς κοινωνικής ένταξης. Χρέος κάθε κοινωνίας θα πρέπει να είναι η παροχή υποστήριξης και η δημιουργία ίσων ευκαιριών για όλους, με σκοπό την επίτευξη ενός ευνοϊκού και φιλικού περιβάλλοντος. Η παρούσα έρευνα μελετά τον τρόπο με τον οποίο η ποιότητα ζωής, η ανεξάρτητη διαβίωση και οι διαπροσωπικές σχέσεις των ατόμων με νοητική αναπηρία αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και επηρεάζουν τη ζωή τους. Επιπλέον, συζητούνται οι προϋποθέσεις για την επίτευξη ενός επιτυχημένου εκπαιδευτικού προγράμματος που θα συμβάλλει στην εξασφάλιση μιας καλής ποιότητας ζωής τόσο για τα ίδια τα άτομα, όσο και για τις οικογένειές τους. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν εξήντα πέντε άτομα με νοητική αναπηρία, τα οποία κλήθηκαν να απαντήσουν ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς. Από την στατιστική ανάλυση προέκυψαν ενδιαφέροντα ευρήματα, τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν για την βελτίωση της συνολικής ποιότητας ζωής, της ανεξάρτητης διαβίωσης και των διαπροσωπικών σχέσεων των ατόμων με νοητική αναπηρία, στο πλαίσιο δόμησης μιας κοινωνίας ισότιμης για όλους.

Λέξεις κλειδιά: νοητική αναπηρία, ανεξάρτητη διαβίωση, διαπροσωπικές σχέσεις, ποιότητα ζωής

0. Εισαγωγή

Η διεθνής τάση των τελευταίων ετών δείχνει ότι η ποιοτική ζωή χαρακτηρίζεται από ένα υψηλό επίπεδο ικανοποίησης, ευτυχίας, επιτυχίας, πλούτου και υγείας (Schalock & Verdugo 2002). Επομένως για την επίτευξη της ενσωμάτωσης των ατόμων με νοητική αναπηρία στο ευρύτερο κοινωνικό και εκπαιδευτικό σύστημα θεωρείται αναγκαία η ύπαρξη ενός φιλικού κοινωνικού συστήματος που αποδέχεται τη διαφορετικότητα και συμβάλλει στη διευκόλυνση των παραπάνω παραγόντων. Χρέος κάθε κοινωνίας θα πρέπει να είναι η παροχή υποστήριξης και η δημιουργία ίσων ευκαιριών για όλους, με σκοπό τη δημιουργία ενός ευνοϊκού περιβάλλοντος.

Βασικοί τομείς της ποιότητας ζωής των ατόμων με νοητική αναπηρία αποτελούν: η υλική και σωματική ποιότητα ζωής, οι κοινωνικές επαφές και η συμμετοχή στην κοινότητα, η εργασία ως ευκαιρία κοινωνικής επαφής και αναγνώρισης, η διαχείριση του ελεύθερου χρόνου και η διαχείριση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών (Σούλης & Φλωρίδης 2006). Επομένως για να επιτύχει κανείς μια ανεξάρτητη διαβίωση θα πρέπει να έχει τη δυνατότητα να κάνει επιλογές, να έχει έλεγχο της ζωής του, να έχει πρόσβαση στην εκπαίδευση, να εργάζεται σύμφωνα με την εκπαίδευση και τα ενδιαφέροντα που έχει αλλά και να έχει τη δική του οικογένεια (Ratzka 2007). Επιπρόσθετα, ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο για την επίτευξη μιας επιτυχημένης ζωής διαδραματίζουν οι διαπροσωπικές σχέσεις δηλαδή, οι θετικές και οι αρνητικές αλληλεπιδράσεις, που αναπτύσσονται μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων ή και μεταξύ ομάδων ατόμων (Lunsky & Havercamp 1999).

Επομένως, αν λάβει κανείς υπόψη του τις δυσκολίες με τις οποίες έρχονται αντιμέτωπα τα τυπικώς αναπτυσσόμενα άτομα για να επιτύχουν μια ζωή ποιοτική και ανεξάρτητη, τότε γίνεται εύκολα αντιληπτή η δυσάρεστη πραγματικότητα που καλούνται να αντιμετωπίσουν τα άτομα με νοητική αναπηρία, τα οποία συχνά αντιπαρατίθενται σε ένα πλήθος δυσκολιών και καθημερινών προκλήσεων.

Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι το ευ ζην έχει απασχολήσει στο παρελθόν και συνεχίζει να απασχολεί την επιστημονική κοινότητα, παρατηρείται ότι ουσιαστικά δεν είναι πολλές οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί διεθνώς και ιδιαίτερα στην Ελλάδα αναφορικά με την ποιότητα ζωής των ατόμων με νοητική αναπηρία. Για τον λόγο αυτό η παρούσα μελέτη επιχειρεί να διερευνήσει την ποιότητα ζωής, την ανεξάρτητη διαβίωση και τις διαπροσωπικές σχέσεις των ατόμων αυτών, με σκοπό να καλύψει αυτό το κενό.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Ορισμένα στοιχεία που ενισχύουν την ποιοτική ζωή του ατόμου με αναπηρία και όχι μόνο είναι (α) τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις που έχει το άτομο απέναντι στην κοινότητα στην οποία ανήκει, (β) η προβολή προς τα έξω των δυνατοτήτων αλλά και των ικανοτήτων του, (γ) ο τρόπος βοήθειας του ατόμου, έτσι ώστε να μπορεί να ελέγχει τη ζωή του από μόνο του ως ένα ικανοποιητικό βαθμό για το ίδιο, (δ) η υποστήριξη και η αμοιβαία σχέση με την οικογένειά του, (ε) η αλλαγή του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ζει και κινείται για να μπορεί να καλύψει κάποιες από τις ανάγκες του (Magerotte 1991, στο Δελλασούδας 2006). Στα άτομα με αναπηρία θα πρέπει να δίνεται επανειλημμένα η ευκαιρία να κάνουν τις δικές τους επιλογές για να μαθαίνουν πως πρέπει να λαμβάνουν τις σωστές αποφάσεις για τη ζωή τους, ούτως ώστε να ζουν όσο πιο αυτόνομα και ανεξάρτητα γίνεται. Η λήψη αποφάσεων είναι σημαντικό να γίνεται κάθε μέρα, έτσι ώστε όταν φτάσουν στο στάδιο της ενηλικίωσης να έχουν αποκτήσει έναν ανεξάρτητο τρόπο ζωής (Schalock & Verdugo 2002).

Το άτομο με αναπηρία είναι απαραίτητο να εκπαιδευτεί με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορεί να κάνει τις δικές του επιλογές, τις οποίες φυσικά θα πρέπει να τις κάνει ξεκάθαρες στο περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει και κινείται. Για τον λόγο αυτό ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η εκπαίδευση, η οποία αποτελεί θεμελειώδες δικαίωμα όλων των ατόμων με ή χωρίς αναπηρία και αποσκοπεί αφενός στη μόρφωση του ατόμου και αφετέρου στη σταδιακή ανεξαρτητοποίησή του.

«Βασικός σκοπός της εκπαίδευσης είναι να βοηθήσει το άτομο να αξιοποιήσει στον ανώτατο βαθμό το δυναμικό του, για να συμμετέχει σε όλες τις κοινωνικές δραστηριότητες, συμπεριλαμβανομένης της εργασίας, ικανοποιώντας έτσι τις ανάγκες του για μια ζωή αξιοπρεπή και όσο το δυνατόν ανεξάρτητη» (Πολυχρονοπούλου 2004, 127). Επομένως η εκπαίδευση των ατόμων με νοητική αναπηρία επιδιώκει την ενίσχυση της λειτουργικότητας του ατόμου, έτσι ώστε να μπορεί να ανταπεξέλθει στο περιβάλλον στο οποίο καλείται να ζήσει. Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι, το περιβάλλον θα πρέπει να έρθει σε συμφωνία με τις δυνατότητες του ατόμου και όχι το αντίστροφο (Schalock et al. 2010).

Αναφορικά με τις δυσκολίες που καλούνται να αντιμετωπίσουν τα άτομα με νοητική αναπηρία, η αναπτυξιακή καθυστέρηση αναφέρεται ως κυρίαρχη καθώς φαίνεται να έχει αντίκτυπο σε όλους τους τομείς της ανάπτυξης (γνωστική και κινητική). Για να εξομαλυνθούν οι δυσκολίες αυτές, υπάρχουν κάποιες βασικές αρχές

οι οποίες πρέπει να διέπουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι θα πρέπει (Βλάχου-Μπαλαφούτη 2000, στο Ζώνιου-Σιδέρη 2000, 177-187):

- η διδασκαλία να έχει συγκεκριμένο λόγο και να βασίζεται σε μηχανισμούς που διαθέτει ο μαθητής,
- να υπάρχει ομαλή μετάβαση από τη μια δραστηριότητα στην άλλη και να υπάρχει ένα καλά δομημένο και οργανωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο,
- να εντοπιστεί και να αξιοποιηθεί το είδος της μνήμης που αποτελεί το δυνατό σημείο του μαθητή, π.χ. ακουστική, οπτική, οπτικο-χωρική κ.λπ. και
- να τηρείται ο προσωπικός ρυθμός εργασίας των μαθητών.

Κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό να δίνονται στους μαθητές πολλές και διαφορετικές ευκαιρίες, για να επιτύχουν το κάθε βήμα μιας δραστηριότητας, να μάθουν να δουλεύουν σε ομάδες, να διδαχθούν δεξιότητες συνεργασίας, να γίνονται συχνές επαναλήψεις, να συμμετέχουν και άλλα άτομα στη διαδικασία μάθησης (γονείς, φίλοι, ειδικότητες) και να τίθενται ρεαλιστικές, αλλά όχι υποτιμητικές προσδοκίες για κάθε παιδί (Westwood 2004).

Η διδασκαλία των ατόμων με νοητική αναπηρία πρέπει να είναι μια σταδιακή διαδικασία. Να αποτελείται, δηλαδή, από τέσσερα στάδια, όπως αναφέρουν και οι Martin και Miller (1999) (Βλάχου-Μπαλαφούτη, στο Ζώνιου-Σιδέρη 2000, 184-185):

- Στάδιο εξερεύνησης
- Στάδιο σχεδιασμού
- Στάδιο εφαρμογής
- Στάδιο κριτικής ανασκόπησης των πεπραγμένων

Η σύγχρονη τάση και έρευνα βιώνει και αντιμετωπίζει το άτομο με νοητική αναπηρία ως ολότητα, ως ισότιμο μέρος της κοινωνίας μέσα στην οποία ζει και κινείται. Για το λόγο αυτό, η συμπεριληπτική εκπαίδευση προτείνεται ως η κατάλληλη μορφή εκπαίδευσης για τα άτομα με νοητική αναπηρία από το νηπιαγωγείο μέχρι την ενηλικίωση και την συμπερίληψή τους στην καθημερινή, ενήλικη ζωή (Thomas & Woods 2008).

Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι βασική επιδίωξη όλων των σύγχρονων τάσεων για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση γενικά, και επομένως και για τη νοητική αναπηρία, είναι η εξασφάλιση μιας καλής ποιότητας ζωής τόσο για τα ίδια τα άτομα, όσο και για τις οικογένειές τους. Για να επιτευχθεί αυτή η καλή ποιότητα ζωής ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η ανεξαρτησία του ατόμου και ο αυτοπροσδιορισμός (Schalock & Vertugo 2002, στο Schalock 2004).

2. Μέθοδος

Προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι, η διερεύνηση και ο έλεγχος των υποθέσεων της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος του ερωτηματολογίου. Προτιμήθηκε το ερωτηματολόγιο ως τεχνική συλλογής δεδομένων, καθώς συμβάλλει σημαντικά στη συλλογή ενός πλήθους δεδομένων σε σύντομο χρονικό διάστημα, τα οποία μπορούν να ποσοτικοποιηθούν και να εξαχθούν γενικεύσιμα συμπεράσματα στον ευρύτερο πληθυσμό.

Οι ερωτήσεις του ερευνητικού εργαλείου επικεντρώνονται στη διερεύνηση της ποιότητας ζωής, της ανεξάρτητης διαβίωσης και των διαπροσωπικών σχέσεων των ατόμων με νοητική αναπηρία, επιδιώκοντας την καταγραφή της επικρατούσας κατάστασης με σκοπό την βελτιστοποίησή της στο μέγιστο δυνατό βαθμό.

Τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία τέθηκαν στην παρούσα μελέτη ήταν τα ακόλουθα:

Α) Υπάρχουν σχέσεις μεταξύ της ανεξάρτητης διαβίωσης και των διαπροσωπικών σχέσεων των ατόμων με νοητική αναπηρία;

Β) Υπάρχουν σχέσεις μεταξύ της ανεξάρτητης διαβίωσης και της ποιότητας ζωής των ατόμων με νοητική αναπηρία;

Γ) Υπάρχουν σχέσεις μεταξύ της ποιότητας ζωής και των διαπροσωπικών σχέσεων των ατόμων με νοητική αναπηρία;

2.1 Διαδικασία

Τα κριτήρια που ετέθησαν για την επιλογή του δείγματος ήταν: α) τα άτομα να έχουν διαγνωστεί με ήπια ή μέτρια και όχι βαριά νοητική αναπηρία β) να έχουν την δυνατότητα επικοινωνίας και συνομιλίας με έτερο πρόσωπο, γ) η συμμετοχή να είναι εθελοντική και απρόσκοπτη, δ) να υπάρχει συναίνεση των ατόμων κατόπιν ενημέρωσής τους για το σκοπό διεξαγωγής της έρευνας, ε) σε περίπτωση που τα άτομα είναι ανήλικα, προβλέπεται η συγκατάθεση του γονέα-κηδεμόνα, και στ) η δυνατότητα συμπλήρωσης γραπτής ή ηλεκτρονικής μορφής ερωτηματολογίου. Πριν την συμπλήρωση των ερωτηματολογίων τα άτομα ενημερώθηκαν για τον σκοπό της μελέτης, ενώ υπήρξε σαφής διευκρίνιση ότι τα ερωτηματολόγια θα παραμείνουν ανώνυμα.

Για τη Στατιστική Επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο IBM SPSS (Statistical Package for Social Sciences-Στατιστικό πακέτο εφαρμογών για τις Κοινωνικές Επιστήμες) version 22.0.

3. Αποτελέσματα

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από άτομα με νοητική αναπηρία. Αναλυτικότερα, για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας συμπλήρωσαν το αντίστοιχο ερωτηματολόγιο 65 άτομα με ήπια ή μέτρια νοητική αναπηρία.

Πιο συγκεκριμένα συμμετείχαν 65 άτομα, εκ των οποίων εκ των οποίων οι 18 ήταν άνδρες (27,7%) και οι 47 ήταν γυναίκες (72,3%). Όσον αφορά την ηλικία, 10 άτομα είχαν ηλικία 15-19 ετών (15,4%), 17 είχαν ηλικία 20-24 ετών (26,2%), 15 ήταν 25-29 ετών (23,1%), 17 ήταν 30-34 ετών (26,2%), 5 ήταν 35-39 ετών (7,7%) και 1 ήταν 40-44 ετών (1,5%). Αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση, 57 άτομα έμεναν με τους γονείς τους (87,7%), 1 μένουν μόνοι/ες τους (1,5%), 3 άτομα μένουν σε σπίτι κοντά στους γονείς τους (4,6%) και 4 μένουν σε στέγη υποστηριζόμενης διαβίωσης (6,2%). Ως προς το επίπεδο της νοητικής τους υστέρησης, οι 36 παρουσίαζαν ήπια νοητική (27,7%), ενώ οι 29 μέτρια νοητική (22,3%). Ως προς το μορφωτικό επίπεδο, 4 άτομα (6,2%) είχαν απολυτήριο Δημοτικού, 25 άτομα (38,5%) είχαν απολυτήριο ΕΕΕΕΚ, 7 άτομα (10,8%) είχαν Πτυχίο ΕΕΕΕΚ, 8 άτομα (12,3%) είχαν απολυτήριο Ειδικού Επαγγελματικού Γυμνασίου, 18 άτομα (27,7%) είχαν απολυτήριο Ειδικού Επαγγελματικού Λυκείου, 2 άτομα (3,1%) είχαν πτυχίο Ειδικού Επαγγελματικού Λυκείου και 1 άτομο (1,5%) είχε πτυχίο Ειδικού Επαγγελματικού Γυμνασίου. Επιπλέον, 43 άτομα είχαν αδέρφια (66,2%) ενώ 22 όχι (33,8%), 29 άτομα είχαν χόμπι (44,6%) ενώ 36 όχι (55,4%) και 14 άτομα εργάζονταν (21,5%) ενώ 51 όχι (78,5%). Τέλος, από το συνολικό δείγμα 1 άτομο (1,5%) παρουσίαζε συννοσηρότητα με μυοτονική δυστονία, 58 άτομα (89,0%) δεν είχαν διαγνωστεί με άλλες ειδικές ανάγκες, 1 άτομο (1,5%) είχε Γενικευμένη αγχώδη διαταραχή, 2 άτομα (3,0%) με ΔΕΠ-Υ και 3 άτομα (4,5%) με Διαταραχή διαγωγής-επιθετικότητα (πίνακας 1).

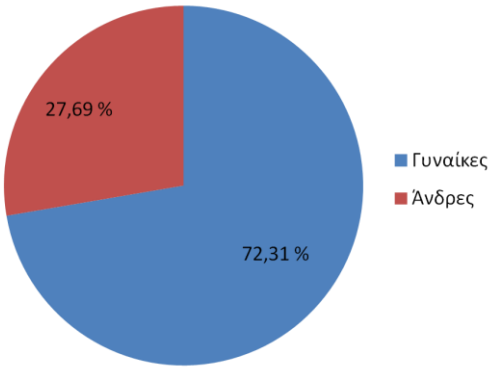
Πίνακας 1. Δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων

		Συχνότητες	***Ποσοστά***
Φύλο	Άνδρες	18	27,7%
	Γυναίκες	47	72,3%
	15-19 ετών	10	15,4%

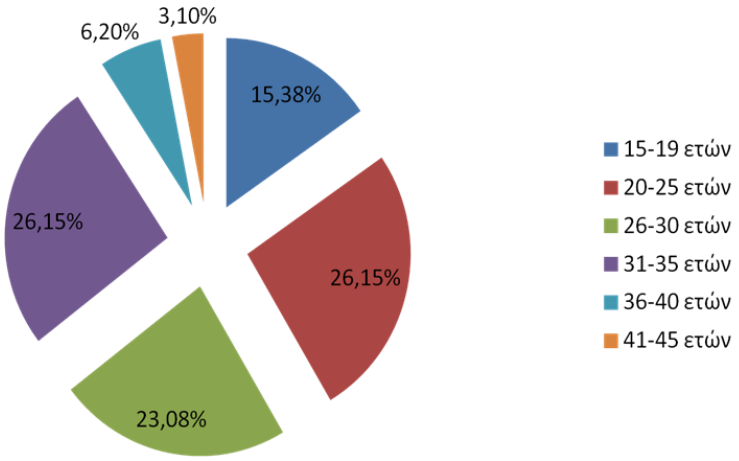
Ηλικία	20-24 ετών	17	26,2%
	25-29 ετών	15	23,1%
	30-34 ετών	17	26,2%
	35-39 ετών	5	7,7%
	40-44 ετών	1	1,5%
Οικογενειακή κατάσταση	Μένω με τους γονείς μου	57	87,7%
	Μένω μόνος/η μου	1	1,5%
	Μένω σε σπίτι κοντά στους γονείς μου	3	4,6%
	Μένω σε στέγη υποστηριζόμενης διαβίωσης	4	6,2%
Επίπεδο νοητικής αναπηρίας	Ήπια	36	27,7%
	Μέτρια	29	22,3%
Μορφωτικό επίπεδο	Απολυτήριο Δημοτικού	4	6,2%
	Απολυτήριο ΕΕΕΕΚ	25	38,5%
	Πτυχίο ΕΕΕΕΚ	7	10,8%
	Απολυτήριο Ειδικού Επαγγελματικού Γυμνασίου	8	12,3%
	Απολυτήριο Ειδικού Επαγγελματικού Λυκείου	18	27,7%
	Πτυχίο Ειδικού Επαγγελματικού Λυκείου	2	3,1%
	Πτυχίο Ειδικού Επαγγελματικού Γυμνασίου	1	1,5%
Έχεις αδέρφια	Ναι	43	66,2%
	Όχι	22	33,8%
Έχεις χόμπι	Ναι	29	44,6%
	Όχι	36	55,4%
Εργάζεσαι	Ναι	14	21,5%
	Όχι	51	78,5%
Ύπαρξη άλλων διαγνωσμένων ειδικών αναγκών/συννοσηρότητα	Μυοτονική δυστονία	1	1,5%
	Καμία	58	89,0%
	Γενικευμένη αγχώδη διαταραχή	1	1,5%
	ΔΕΠ-Υ	2	3,0%
	Διαταραχή διαγωγής-επιθετικότητα	3	4,5%

Στη συνέχεια στα σχήματα 1, 2, 3, 4, 5 αντίστοιχα παριστάνονται γραφικά με κυκλικά διαγράμματα το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, το επίπεδο νοητικής αναπηρίας, το μορφωτικό επίπεδο.

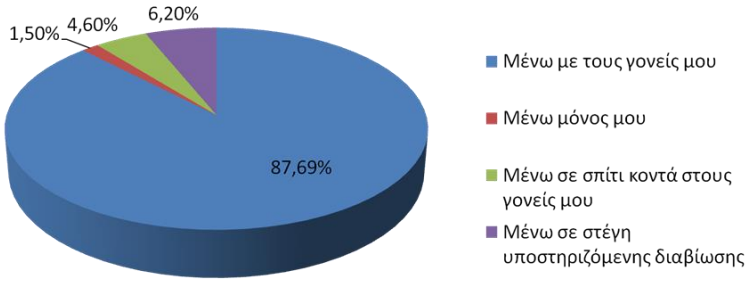
Σχήμα 5: Φύλο ατόμων



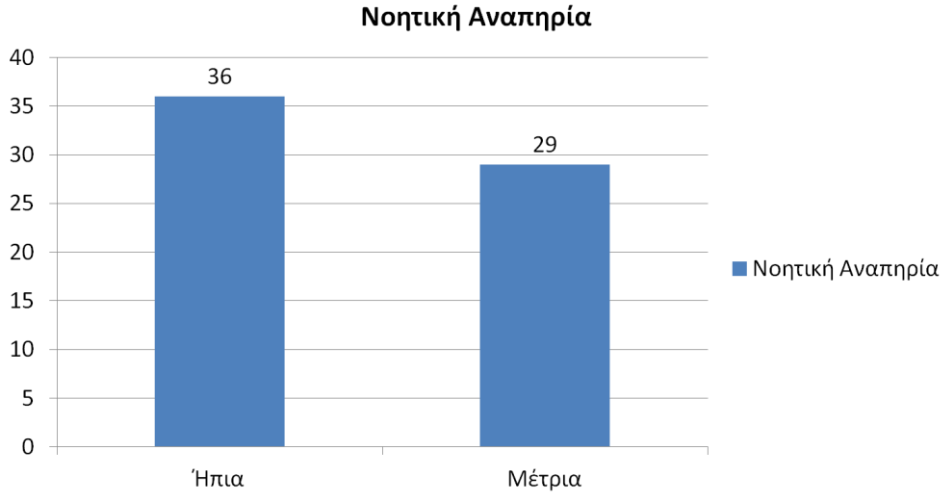
Σχήμα 6: Ηλικία ατόμων



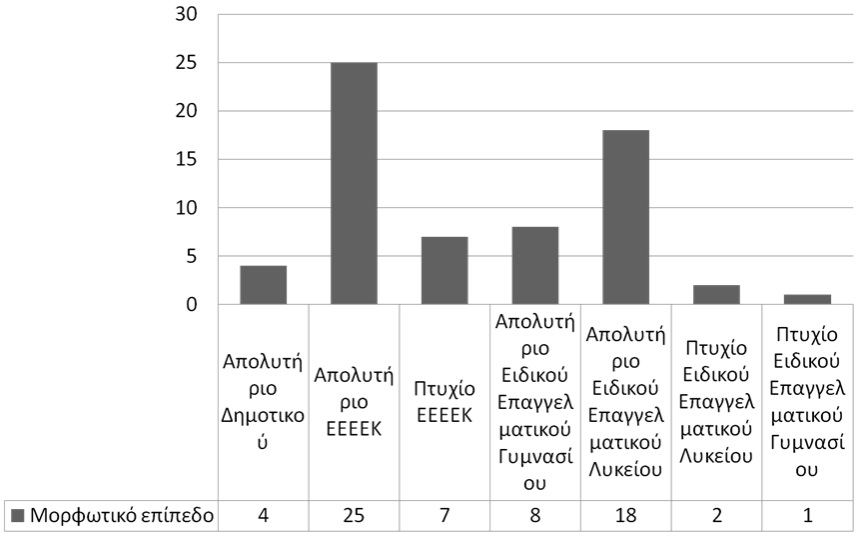
Σχήμα 3: Οικογενειακή κατάσταση ατόμων



Σχήμα 7: Επίπεδο νοητικής αναπηρίας



Σχήμα 5: Μορφωτικό επίπεδο ατόμων



Σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα για το αν υπάρχει σχέση μεταξύ της ανεξάρτητης διαβίωσης και των διαπροσωπικών σχέσεων των ατόμων με νοητική αναπηρία, προέκυψε από τα αποτελέσματα ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των χαρακτηριστικών της ανεξάρτητης διαβίωσης και των διαπροσωπικών σχέσεων (*r*=0,431*, Sig*=0,00). Με άλλα λόγια, όσα περισσότερα χαρακτηριστικά ανεξάρτητης διαβίωσης έχουν τα άτομα με νοητική αναπηρία, τόσο περισσότερες διαπροσωπικές σχέσεις πραγματοποιούν. Επίσης, προέκυψε στατιστικά σημαντικά θετική σχέση μεταξύ των παραγόντων ανεξάρτητης διαβίωσης και των περιορισμών που έχουν τα άτομα με νοητική αναπηρία στις διαπροσωπικές σχέσεις (*r=,*706*, Sig=* 0,00), ενώ αντιθέτως οι παράγοντες ανεξάρτητης διαβίωσης συσχετίστηκαν αρνητικά με τις αλληλεπιδράσεις (*r*= -,510*, Sig*= ,000). Με άλλα λόγια, όσο περισσότεροι είναι οι παράγοντες από τους οποίους εξαρτώνται τα άτομα με νοητική αναπηρία, τόσο

περισσότερους περιορισμούς έχουν και τόσο λιγότερες είναι οι διαπροσωπικές τους αλληλεπιδράσεις. Επιπλέον, οι περιορισμοί της ανεξάρτητης διαβίωσης συσχετίστηκαν αρνητικά με τις διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις (*r*=-,590, *Sig*=,000) και θετικά με τους περιορισμούς διαπροσωπικών σχέσεων (*r*=,687*, Sig*=0,00). Με άλλα λόγια, όσο περισσότερους περιορισμούς ανεξάρτητης διαβίωσης έχουν τα άτομα με νοητική αναπηρία τόσους περισσότερους περιορισμούς αντιμετωπίζουν στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, και τόσο λιγότερες διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις έχουν. Τέλος, οι δεξιότητες διαβίωσης συσχετίστηκαν θετικά με τις διαπροσωπικές σχέσεις (*r*=,368 *, Sig*=0,00), δηλαδή όσο πιο πολλές δεξιότητες διαβίωσης διαθέτουν τα άτομα με αναπηρία, τόσο περισσότερες διαπροσωπικές σχέσεις συνάπτουν (βλ. Πίνακα 2).

Πίνακας 2. Συσχετίσεις των υποκλιμάκων της ανεξάρτητης διαβίωσης με τις υποκλίμακες των διαπροσωπικών σχέσεων για τη πειραματική ομάδα

		Περιορισμοί	**Σχέσεις**	**Αλληλεπιδράσεις**	**Υποστήριξη**
Χαρακτηριστικά ανεξάρτητης διαβίωσης	r	-,015	,431**	,150	,101
	Sig	,868	**,000**	,178	,260
Παράγοντες ανεξάρτητης διαβίωσης	r	,706**	,045	-,510**	,241
	Sig	**,000**	,607	**,000**	,007
Περιορισμοί ανεξάρτητης διαβίωσης	r	,687**	-,250	-,590**	,158
	Sig	**,000**	,004	**,000**	,078
Δεξιότητες διαβίωσης	r	,164	,368**	-,027	,178
	Sig	,077	**,000**	,808	,056
Χώρος διδασκαλίας	r	,123	,135	-,204	,174
	Sig	,139	,127	,066	,158

** p <.05, ** p <.01,*

Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα για το αν υπάρχει σχέση μεταξύ της ανεξάρτητης διαβίωσης και της ποιότητας ζωής των ατόμων με νοητική αναπηρία προκύπτει ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις με αρνητική κατεύθυνση ανάμεσα στους παράγοντες ανεξάρτητης διαβίωσης και της ικανοποίησης για τη ζωή (*r*=-,576*, Sig*= 0,00), της ενδυνάμωσης/ανεξαρτησίας (*r*=-,628*, Sig*=0,00) και της κοινωνικής ένταξης (*r*=-,531*, Sig*=0,00). Με άλλα λόγια, όσο αυξάνονται οι παράγοντες από τους οποίους εξαρτάται η ανεξάρτητη ζωή των ατόμων με νοητική αναπηρία, τόσο μειώνεται η ικανοποίηση που νιώθουν για τη ζωή τους, η ενδυνάμωση και η ανεξαρτησία τους καθώς και ο βαθμός της κοινωνικής τους ένταξης. Επίσης, προκύπτει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ των περιορισμών ανεξάρτητης διαβίωσης και της ικανοποίησης για τη ζωή (*r*=-,558*, Sig*=0,00), της ενδυνάμωσης/ανεξαρτησίας (*r*=-,638*, Sig*=0,00), της κοινωνικής ένταξης (*r*=-,568*, Sig*=0,00), και της επάρκειας/παραγωγικότητας (*r*=-,259*, Sig*=0,039). Με άλλα λόγια, όσο αυξάνονται οι περιορισμοί των ατόμων με νοητική αναπηρία, μειώνεται η ικανοποίηση που νιώθουν για τη ζωή τους, η ενδυνάμωση και η ανεξαρτησία τους, ο βαθμός της κοινωνικής τους ένταξης και η επάρκεια και παραγωγικότητα που επιτυγχάνουν. Τέλος, προκύπτει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ των χώρων διδασκαλίας και της ενδυνάμωσης/ανεξαρτησίας (*r*=-,260*, Sig*=0,03). Επομένως, προκύπτει ότι όσο μεγαλύτερη ενδυνάμωση και ανεξαρτησία νιώθουν τα άτομα με νοητική αναπηρία, τόσο λιγότερους ειδικούς χώρους διδασκαλίας χρειάζονται για την εκπαίδευσή τους (βλ Πίνακα 3).

Πίνακας 3. Συσχετίσεις των υποκλιμάκων της ανεξάρτητης διαβίωσης με τις υποκλίμακες της ποιότητας ζωής για την πειραματική ομάδα

		Ικανοποίηση	Ενδυνάμωση-ανεξαρτησία	Κοινωνική ένταξη	Επάρκεια-παραγωγικότητα
Χαρακτηριστικά ανεξάρτητης διαβίωσης	r	-,022	,071	,149	,131
	Sig	,803	,423	,101	,302
Παράγοντες ανεξάρτητης διαβίωσης	r	-,576**	-,628**	-,531**	-,116
	Sig	**,000**	**,000**	**,000**	,360
Περιορισμοί ανεξάρτητης διαβίωσης	r	-,558**	-,638**	-,568**	-,259*
	Sig	**,000**	**,000**	**,000**	**,039**
Δεξιότητες διαβίωσης	r	-,141	-,168	-,036	-,078
	Sig	,110	,057	,689	,542
Χώρος διδασκαλίας	r	-,135	-,260**	-,148	,025
	Sig	,126	**,003**	,103	,843

** p <.05, ** p <.01*

Τέλος, αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα από τις συσχετίσεις των υποκλιμάκων των διαπροσωπικών σχέσεων και της ποιότητας ζωής για την πειραματική ομάδα, φαίνεται ότι η ικανοποίηση για τη ζωή σχετίζεται αρνητικά στατιστικά σημαντικά με την υποστήριξη (*r*=-,731 ,*Sig*=0,00) και τους περιορισμούς (*r*=-,455, *Sig*=0,04) και θετικά με τις σχέσεις (*r*=,333, *Sig*=0,00) και τις αλληλεπιδράσεις (*r*=,256, *Sig*=0,03). Με άλλα λόγια, όσο λιγότερη υποστήριξη χρειάζονται τα άτομα με νοητική αναπηρία και όσο περισσότερους περιορισμούς έχουν στις διαπροσωπικές τους σχέσεις τόσο μικρότερη είναι η ικανοποίηση που νιώθουν για τη ζωή τους. Από την άλλη, όσο περισσότερες σχέσεις και αλληλεπιδράσεις έχουν, τόση μεγαλύτερη είναι η ικανοποίηση που νιώθουν για τη ζωή τους. Επίσης, η ενδυνάμωση/ανεξαρτησία σχετίστηκε στατιστικά σημαντικά θετικά με τις διαπροσωπικές σχέσεις (*r*=,363, *Sig*=0,00). Δηλαδή, όσο περισσότερες διαπροσωπικές σχέσεις έχουν τα άτομα με νοητική αναπηρία τόσο περισσότερη ενδυνάμωση και ανεξαρτησία νιώθουν. Η κοινωνική ένταξη σχετίστηκε στατιστικά σημαντικά θετικά με τις σχέσεις (*r*=,338, *Sig*=0,00) και τις αλληλεπιδράσεις (*r*=,455, *Sig*=0,00). Με άλλα λόγια, όσο περισσότερες σχέσεις και αλληλεπιδράσεις έχουν τα άτομα με νοητική αναπηρία τόσο μεγαλύτερη κοινωνική ένταξη νιώθουν. Τέλος, η

επάρκεια-παραγωγικότητα σχετίστηκε στατιστικά σημαντικά θετικά με τις διαπροσωπικές σχέσεις (*r*=,271, *Sig*=0,00). Όσο δηλαδή περισσότερο επαρκείς και παραγωγικοί είναι οι άνθρωποι με νοητική αναπηρία, τόσο περισσότερες διαπροσωπικές σχέσεις συνάπτουν (βλ. Πίνακα 4).

Πίνακας 4. Συσχετίσεις των υποκλιμάκων της ποιότητας ζωής με τις υποκλίμακες των διαπροσωπικών σχέσεων για τη πειραματική ομάδα

		Υποστήριξη	Σχέσεις	Αλληλεπιδράσεις	Περιορισμοί
Ικανοποίηση	r	-,731**	,333**	,256*	-,455*
	Sig	**,000**	**,000**	**,03**	**,04**
Ενδυνάμωση/ Ανεξαρτησία	r	-,035	,363**	,145	,132
	Sig	,694	**,000**	,076	,068
Κοινωνική ένταξη	r	-,061	,338**	,455**	,088
	Sig	,504	**,000**	**,00**	,076
Επάρκεια-παραγωγικότητα	r	,228	,271*	,140	,121
	Sig	,075	**,000**	,085	,066

** p <.05, ** p <.01*

4. Συζήτηση

Από τη μελέτη των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις των ατόμων με νοητική αναπηρία δεν σχετίζονται με την ποιότητα ζωής τους, εύρημα που έρχεται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της έρευνας που διεξήχθη από την Nota και τους συνεργάτες της (2006), η οποία έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των κοινωνικών δεξιοτήτων και της ποιότητας ζωής των ατόμων αυτών. Ωστόσο, φαίνεται ότι οι διαπροσωπικές τους σχέσεις σχετίζονται με την ανεξάρτητη διαβίωση, καθώς διαπιστώθηκε ότι όσα περισσότερα χαρακτηριστικά ανεξάρτητης διαβίωσης διαθέτουν τα άτομα, τόσο περισσότερες διαπροσωπικές σχέσεις πραγματοποιούν. Από την άλλη, προέκυψε ότι όσο περισσότεροι είναι οι περιορισμοί της ανεξάρτητης διαβίωσης, τόσο λιγότερες είναι οι αλληλεπιδράσεις τους με άλλα άτομα. Επομένως, η συνεχής εξάρτηση του ατόμου από το οικογενειακό περιβάλλον επιδρά αρνητικά στην διαμόρφωση των προσωπικών του σχέσεων παρεμποδίζοντας την περαιτέρω ανάπτυξη των δεξιοτήτων του (Σούλης & Φλωρίδης 2006). Επιπρόσθετα, από τις συσχετίσεις προέκυψε αφενός ότι όσο περισσότεροι είναι οι παράγοντες από τους οποίους εξαρτώνται τα άτομα με νοητική αναπηρία, τόσο λιγότερη είναι η ικανοποίηση, η ενδυνάμωση και η κοινωνική ένταξη που νιώθουν. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με την έρευνα των Wehmeyer & Schwartz (1997), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι τα άτομα με αναπηρίες που ήταν

αυτοπροσδιοριζόμενα, ήταν πολύ πιθανότερο να είναι επιτυχημένα ως προς τον βαθμό αυτονομίας τους αλλά και την κοινωνική αλληλεπίδραση στην ενήλικη ζωή τους. Αφετέρου, όσο περισσότεροι είναι οι παράγοντες από τους οποίους εξαρτώνται τα άτομα με νοητική αναπηρία, τόσο περισσότερους περιορισμούς έχουν στις διαπροσωπικές τους σχέσεις και τόσο μεγαλύτερη υποστήριξη χρειάζονται. Αυτό ίσως οφείλεται στην έλλειψη επαρκών δομών και προγραμμάτων ανεξάρτητης διαβίωσης, που κρίνεται σκόπιμο να υπάρχουν ώστε να μειωθεί σημαντικά η εξάρτηση από άλλους παράγοντες και να ενισχυθεί η κοινωνική τους ένταξη. Από την άλλη πλευρά όσο περισσότερες σχέσεις και αλληλεπιδράσεις έχουν, τόση μεγαλύτερη είναι η ικανοποίηση που νιώθουν για τη ζωή τους και τόσο περισσότερο παραγωγικοί νιώθουν.

5. Περιορισμοί έρευνας

Στο σημείο αυτό, κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούν οι περιορισμοί της παρούσας μελέτης. Θα πρέπει να υπογραμμιστεί ότι το δείγμα ήταν μικρό και όχι αντιπροσωπευτικό, επομένως τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευθούν στον πληθυσμό. Επιπρόσθετα, για να μπορέσουν να γενικευτούν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, θα πρέπει να επιβεβαιωθούν και από μελλοντικές έρευνες, οι οποίες θα μπορούσαν να διερευνήσουν διεξοδικότερα την επίδραση της ανεξάρτητης διαβίωσης και των διαπροσωπικών σχέσεων των ατόμων με νοητική αναπηρία στην ποιότητα ζωής τους, εξετάζοντας εκτός από τις απόψεις των ίδιων των ατόμων, και τις απόψεις του ευρύτερου οικογενειακού και κοινωνικού τους περιβάλλοντος. Τέλος, κρίνεται αναγκαία και η συσχέτιση των αποτελεσμάτων της παρούσας μελέτης με αποτελέσματα μελλοντικών ερευνών, οι οποίες θα περιλαμβάνουν και άτομα με κινητική αναπηρία, διαταραχή αυτιστικού φάσματος, ψυχικά νοσήματα κλπ.

6. Συμπεράσματα

Από τις συσχετίσεις των υποκλιμάκων της ποιότητας ζωής, της ανεξάρτητης διαβίωσης και των διαπροσωπικών σχέσεων προέκυψε ότι:

Όσα περισσότερα χαρακτηριστικά ανεξάρτητης διαβίωσης έχουν τα άτομα με νοητική αναπηρία, τόσο περισσότερες διαπροσωπικές σχέσεις πραγματοποιούν. Και όσο περισσότερες διαπροσωπικές σχέσεις πραγματοποιούν, τόσο μεγαλύτερη ενδυνάμωση και ανεξαρτησία νιώθουν. Επιπρόσθετα, όσο πιο πολλές δεξιότητες

διαβίωσης διαθέτουν, τόσο περισσότερες διαπροσωπικές σχέσεις συνάπτουν και τόσο μεγαλύτερη κοινωνική ένταξη νιώθουν. Όσο περισσότερες είναι οι κοινωνικές συναναστροφές τους με άλλα άτομα τόσο μεγαλύτερη είναι η ικανοποίηση που νιώθουν για τη ζωή τους και τόσο πιο επαρκείς και παραγωγικοί αισθάνονται. Από την άλλη, όσο περισσότεροι είναι οι περιορισμοί που αντιμετωπίζουν στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, τόσο μικρότερη είναι η ικανοποίηση που νιώθουν για τη ζωή τους. Αναφορικά με τους παράγοντες εξάρτησης διαπιστώθηκε ότι όσο αυτοί πληθαίνουν, τόσο περισσότεροι είναι οι περιορισμοί που καλούνται να αντιμετωπίσουν τα άτομα, ιδιαίτερα στις διαπροσωπικές τους σχέσεις καθώς φαίνεται ότι οι αλληλεπιδράσεις με άλλα άτομα είναι ελάχιστες λόγω της δυσκολίας που αντιμετωπίζουν στη δημιουργία προσωπικών σχέσεων. Επομένως, όσο αυξάνονται οι παράγοντες από τους οποίους εξαρτάται η ανεξάρτητη ζωή των ατόμων με νοητική αναπηρία, τόσο μειώνεται η ικανοποίηση που νιώθουν για τη ζωή τους, η ενδυνάμωση-ανεξαρτησία, ο βαθμός της κοινωνικής τους ένταξης αλλά και η επάρκεια και παραγωγικότητα που επιτυγχάνουν.

Βιβλιογραφία

Δελλασούδας, Λ. Γ. (2006). *Ποιότητα Ζωής Ατόμων με Αναπηρία. Δείκτης Κοινωνικής Ένταξης και Ενσωμάτωσης* (Τόμος Δ). Αθήνα: Ατραπός.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Lunsky, Y. & Havercamp, S. M. (1999). The distinction between positive and negative social support: Implications for dual diagnosis. *American Journal on Mental Retardation,* 104, 200-204.

Nota, L., Soresi, S. & Perry, J. (2006). Quality of life in adults with an intellectual disability: the evaluation of quality of life instrument. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(5), 371-385.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2004). Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Τόμος Β': ΝΚ . *Ψυχολογική, Κοινωνιολογική και Παιδαγωγική Προσέγγιση*. Αθήνα: Ατραπός.

Ratzka, A. (2007). Independent Living for people with disabilities: from patient to citizen and customer. *Cornell University ILR School*.

Σουλής, Σ. & Φλωρίδης, Θ. (2006). Ποιότητα ζωής και νέοι με νοητική αναπηρία: Αναζητώντας τις επιλογές τους με βάση το δικαίωμα της αυτοδιάθεσης. *Ψυχολογία*, 13(2), 1-13.

Schalock R. L. (2004). The concept of quality of life: what we know and do not know». *Journal of Intellectual Disability Research*, 48(3), 203-216.

Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H. E., Coulter, D.L., Craig, E. M., Gomez, S. C.., Lachapelle, Y., Luckasson, R., Reeve, A., Shogren, K. A., Snell, M. E., Spreat, S., Tassé', M. J., Thompson, J. R., Verdugo-A., Miguel A., Wehmeyer, M. L., Yeager, M. (2010). *Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports (11th ed.).* Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Schalock, R. L. & Verdugo, M. A. (2002). *Handbook on quality of life for human service practitioners*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

Thomas, D. & Woods, H. Επιστημονική Επιμέλεια: Ζώνιου-Σιδέρη, (2008). *Νοητική αναπηρία: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Wehmeyer, M. L., & Schwartz, M. (1997). Self-Determination and Positive Adult Outcomes: A Follow- Up Study of Youth with Mental Retardation or Learning Disabilities. *Exceptional Children*, 63(2), 245-255.

Westwood, P. (2004). *Learning and Learning Difficulties*: *A Handbook for Teachers,* Acer Press. University of Hong Kong.

Διδάσκοντας STEAM σε μαθητές με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ)

Βασίλειος Γκαντόλιας
Μεταπτυχιακός φοιτητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, vgantolias@outlook.com

Περίληψη

Οι μαθητές με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.), για να έχουν πλήρη πρόσβαση στη διδασκαλία και στο ακαδημαϊκό περιεχόμενο αυτής, είναι απαραίτητο να δέχονται διαφοροποιημένες διδακτικές στρατηγικές. Γι' αυτόν τον λόγο οι βασισμένες στην έρευνα παρεμβάσεις για την υποστήριξη της εκπαίδευσης STEAM (Science = Επιστήμη, Technology = Τεχνολογία, Engineering = Μηχανική, Art = Τέχνη, Math = Μαθηματικά) είναι πολύ σημαντικό να καθοδηγούν αυτές τις στρατηγικές. Η παρούσα συστηματική ανασκόπηση αποσκοπεί στην καταγραφή των παρεμβάσεων για την παροχή διδασκαλίας STEAM σε μαθητές με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.) ηλικίας 4 έως 18 ετών καθώς και την αξιολόγηση αυτών. Για τον εντοπισμό των παρεμβάσεων πραγματοποιήθηκε συστηματική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σε ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων για τα έτη από το 2018 έως τον Μάρτιο του 2023, όπου αναγνωρίστηκαν συνολικά 1776 εγγραφές. Σύμφωνα με συγκεκριμένα κριτήρια εισδοχής και αποκλεισμού, εξετάστηκαν λεπτομερώς 13 πρωτογενείς μελέτες. Μέσα από τη συγκεκριμένη συστηματική ανασκόπηση προέκυψαν χρήσιμα συμπεράσματα ως προς τη διδασκαλία του STEAM σε μαθητές με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ) και αναδείχθηκαν κενά στη σχετική βιβλιογραφία.

Λέξεις-κλειδιά: Αυτισμός, Επιστήμη, Τεχνολογία, Μηχανική, Τέχνη, Μαθηματικά, διδασκαλία STEAM

1. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Όπως αναφέρει ο Morrison (2006), οι μαθητές εκείνοι που έχουν προηγμένες γνώσεις και δεξιότητες σε κλάδους STEM είναι πιο πιθανό να εμπλέκονται καθημερινά σε διαδικασίες σχετικές με την επίλυση προβλημάτων και τη λήψη αποφάσεων. Αυτό είναι πολύ πιθανό, όπως αναφέρει ο Zollman (2012) να τους οδηγήσει σε περισσότερες ευκαιρίες για απασχόληση.

Σύμφωνα με το Εθνικό Ίδρυμα Επιστημών (NSF 2015), τα άτομα με αναπηρίες υποεκπροσωπούνται στην εκπαίδευση STEM και στη σχετική εργασιακή απασχόληση. Όπως επισημαίνει ο Baybee (2010), έχει ζητηθεί από αυτά τα άτομα η βελτίωση στην προσβασιμότητα και στην ποικιλομορφία της εκπαίδευσης STEM. Η ποικιλομορφία στην εκπαίδευση STEM προσκαλεί άτομα με διαφορετικό υπόβαθρο και ικανότητες στον συγκεκριμένο τομέα και εμπλέκει επίσης άτομα που ιστορικά υποεκπροσωπούνταν στα προγράμματα STEM (NAE & NRC 2009).

Ως εκ τούτου, η εμπλοκή υποεκπροσωπούμενων πληθυσμών, ιδίως ατόμων με αναπηρίες, στην εκπαίδευση STEM είναι απαραίτητη για την προετοιμασία τους για τις σύγχρονες εργασιακές απαιτήσεις. Οι Basham και Marino (2013), τονίζουν ότι οι μαθητές με αναπηρίες συχνά έχουν χαμηλές επιδόσεις στην εκπαίδευση STEM σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους τυπικής ανάπτυξης. Ένας πιθανός λόγος γι' αυτό είναι ότι οι τομείς του STEM που αποτελούν έννοιες πιο γενικές και αφηρημένες, για να προσεγγιστούν ορθά γι' αυτά τα άτομα απαιτούν σωστή υποστήριξη της διδασκαλία.

Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί είναι συχνά απροετοίμαστοι να αντιμετωπίσουν τις ανάγκες των μαθητών με αναπηρίες και χρησιμοποιούν πολύπλοκες μεθόδους για τη διδασκαλία αυτών των τομέων, χωρίς να παρέχουν επαρκή υποστήριξη. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, οι παρεμβάσεις STEM που σχεδιάζουν να μην υποστηρίζουν τη μάθηση αυτών των μαθητών. Έτσι, λοιπόν, ο κατάλληλος σχεδιασμός της διδασκαλίας STEM πρέπει να γίνει με τέτοιο τρόπο που να υποστηρίζει τις ανάγκες των μαθητών με αναπηρίες και τις διαφορετικές ανάγκες τους (Israel et al. 2013).

Το θετικό είναι πως τα τελευταία χρόνια, ο αριθμός των ερευνητών που εργάζονται για να καταστήσουν την εκπαίδευση STEM πιο προσβάσιμη για τα άτομα με αναπηρίες έχει αυξηθεί. Πολλές μελέτες έχουν εστιάσει στα ζητήματα που μπορεί να αντιμετωπίσουν οι μαθητές με αναπηρίες κατά την εκπαίδευσή τους στη διδασκαλία STEM. Επίσης, πρότειναν και συζήτησαν προσεγγίσεις, μοντέλα και διευκολύνσεις για τη διδασκαλία του STEM σε αυτά τα άτομα (π.χ. Basham & Marino 2010· Hwang & Taylor 2016· Israel et al. 2013).

Ωστόσο, μεταξύ αυτών, λίγοι έχουν αναφερθεί σε θέματα που σχετίζονται με τα άτομα με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ). Ο μαθητικός πληθυσμός που έχει διαγνωστεί με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), είναι ένας από τους ταχύτερα αυξανόμενους πληθυσμούς μαθητών με αναπηρίες, όπως αναφέρει το Κέντρο Ελέγχου και Πρόληψης Νοσημάτων (2015). Οι μαθητές με Διαταραχές

Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) πλέον εκπαιδεύονται σε πιο ενταξιακά περιβάλλοντα με μεγαλύτερη πρόσβαση στο πρόγραμμα σπουδών της γενικής εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένης και της STEM εκπαίδευσης. Εξαιτίας των δυσκολιών στην εκφραστική επικοινωνία και την εκτελεστική λειτουργία, τα άτομα αυτά χρειάζονται προσαρμογές κατά την πρόσβασή τους στη διδασκαλία (Fleury et al. 2014). Ωστόσο, η ποικιλία των ερευνητικά τεκμηριωμένων πρακτικών στην STEM εκπαίδευση που στοχεύουν ειδικά σε μαθητές με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), είναι λιγοστές και αυτό μπορεί να επηρεάσει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας STEM σε αυτόν τον πληθυσμό (Smith et al. 2013).

Στη συστηματική επισκόπηση (1988 – 2017) για τη διδασκαλία του STEM σε μαθητές με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), των Ehsan et al. (2018), διαπιστώθηκε ότι λιγότερες από τις μισές μελέτες είχαν θετικά αποτελέσματα, ενώ οι υπόλοιπες ανέφεραν είτε μεικτά, είτε αρνητικά αποτελέσματα. Ανέφεραν ακόμα ότι τα μαθηματικά ήταν η πιο συνηθισμένη διερευνηθείσα περιοχή εστίασης STEM, ακολουθούμενη από τις φυσικές επιστήμες και στη συνέχεια την τεχνολογία. Καμία μελέτη δεν δίδαξε δεξιότητες μηχανικής σε μαθητές με ΔΑΦ.

Επισήμαναν, επίσης, την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα πάνω σε μαθητές με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) στη διδασκαλία του STEM. Το χάσμα όπως αναφέρουν έχει προηγουμένως τονιστεί από την έκθεση του Εθνικού Συμβουλίου Επιστημών, η οποία ανέφερε ότι οι ΗΠΑ δεν έχουν αναπτύξει ένα σύστημα σχετικό με την εκπαίδευση STEM που να διασφαλίζει ότι όλοι οι μαθητές μαθαίνουν τις δεξιότητες και τις γνώσεις που είναι απαραίτητες για την επιτυχία τους στις ανάγκες του εικοστού πρώτου αιώνα (National Science Board 2007).

Επίσης, στη βιβλιογραφική επισκόπηση των Wright, Knight και Barton (2019), οι οποίοι ασχολήθηκαν με τη διδασκαλία STEM μέσω της μοντελοποίησης με τη χρήση βίντεο σε μαθητές με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), τα ευρήματά τους είναι υποσχόμενα, όμως απαιτείται περαιτέρω έρευνα. Στη συγκεκριμένη επισκόπηση, θετικά αποτελέσματα καταδείχθηκαν στο 70% των μεθοδολογικά ορθών μελετών που αφορούσαν τις μαθηματικές δεξιότητες, ενώ επισήμαναν οι ερευνητές ότι στους υπόλοιπους τομείς του STEM, δηλαδή στις επιστημονικές δεξιότητες, στην τεχνολογία και στη μηχανική, τα ευρήματα δεν μπορούν να αξιολογηθούν λόγω της έλλειψης μεθοδολογικά ορθών μελετών σε αυτόν τον πληθυσμό.

Ακόμα στη συστηματική ανασκόπηση των Takahashi, Matsushima και Kato (2019), σχετικά με την αποτελεσματικότητα της χοροθεραπείας/κινησιοθεραπείας σε μαθητές με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) από το 1970 έως το 2018 τα αποτελέσματά τους είναι θετικά και αρκετά υποσχόμενα, γεγονός που αναδεικνύει και τη βαρύνουσα σημασία των τεχνών στην ανάπτυξη και καλλιέργεια δεξιοτήτων σε μαθητές με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ). Τέλος, στη συστηματική ανασκόπηση του Marquez-Garcia και των συναδέλφων του (2019), σχετικά με την επίδραση της μουσικής σε μαθητές με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) από το 2008 έως το 2018, οι 8 στις 15 μελέτες είχαν θετικά αποτελέσματα, 5 είχαν μη στατιστικά σημαντικά και μόλις 2 αρνητικά.

2. Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε με στόχο την αναζήτηση εκπαιδευτικών παρεμβάσεων με περιεχόμενο σχετικό με το STEAM που απευθύνεται σε μαθητές με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ). Στη συστηματική ανασκόπηση η οποία συστάθηκε εντοπίστηκαν και συλλέχθηκαν πλήθος μελετών, οι οποίες εξετάστηκαν ως προς την καταλληλόλητά τους με βάση συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης. Τα αποτελέσματα που θα εξαχθούν καθώς και τα συμπεράσματα της έρευνας θα αποτελέσουν ένα σημαντικό σημείο επέκτασης της έρευνας που αφορά παρεμβάσεις με περιεχόμενο σχετικό με το STEAM σε μαθητές με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ).Σκοπός της παρούσας συστηματικής ανασκόπησης είναι:

α) η καταγραφή των παρεμβάσεων για την παροχή διδασκαλίας STEAM σε μαθητές με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) και

β) η αξιολόγηση παρεμβάσεων για τη διδασκαλία του STEAM σε πειραματικές, μεμονωμένες περιπτώσεις και σε ποιοτικές παρεμβάσεις.

3. Κριτήρια Επιλεξιμότητας

Προκειμένου οι ανακτηθέντες δημοσιεύσεις να εξεταστούν ως προς την καταλληλόλητά τους για την συμπερίληψη τους στην συστηματική ανασκόπηση συστάθηκαν τα παρακάτω κριτήρια επιλεξιμότητας (eligibility criteria):

1.Η δημοσίευση πρέπει να είναι γραμμένη στην αγγλική γλώσσα.

2.Το περιεχόμενο της δημοσίευσης πρέπει να περιλαμβάνει παρέμβαση ή εκπαιδευτικό πλαίσιο (μάθημα).

3.Οι συμμετέχοντες κάθε δημοσίευσης πρέπει να είναι ηλικίας μεταξύ 4 έως 18 ετών, δηλαδή μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

4.Κάθε δημοσίευση πρέπει να περιλαμβάνει μαθητή ή μαθητές με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος.

5.Οι μελέτες που χρησιμοποιούσαν την τεχνολογία ή την τέχνη ως υποβοηθητικό εργαλείο για τη διδασκαλία κάποιου γνωστικού αντικειμένου σε τομείς εκτός του STEAM, για παράδειγμα επικοινωνία με άλλους ανθρώπους, αποκλείστηκαν από την ανασκόπηση.

Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφερθεί ότι οι δημοσιεύσεις που περιλάμβαναν συμμετέχοντες με κύρια αναπηρία την Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος και συννοσηρότητα με κάποια άλλη αναπηρία όπως, ΔΕΠΥ κ.α., δεν απορρίπτονταν, αλλά συμπεριλαμβάνονταν στην συστηματική ανασκόπηση. Όμως, οι δημοσιεύσεις που αφορούσαν συμμετέχοντες που είχαν ως κύρια αναπηρία κάποια άλλη αναπηρία, απορρίπτονταν και δεν συμπεριλαμβάνονταν στην συστηματική ανασκόπηση.

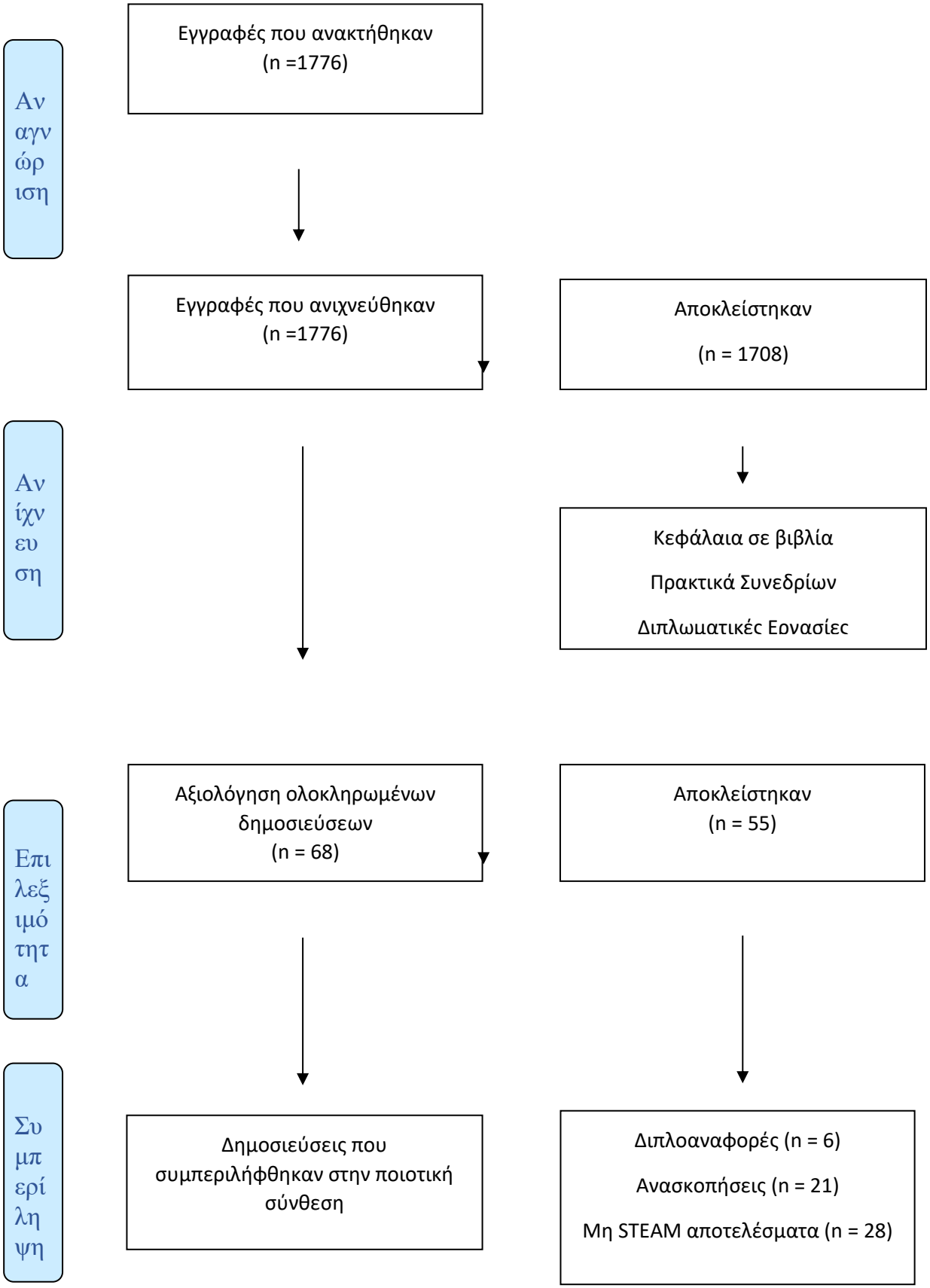
Λαμβάνοντας υπόψιν όλες τις παραπάνω πρακτικές και αναζητήσεις που πραγματοποιήθηκαν για την επιτυχή διεκπεραίωση της παρούσας έρευνας παρακάτω παρατίθεται το διάγραμμα ροής (PRISMA 2009, flow diagram) της συστηματικής ανασκόπησης. Το διάγραμμα παρουσιάζει τα εξής στοιχεία:

- Τον συνολικό αριθμό των εγγραφών που ανακτήθηκαν από όλες τις βάσεις δεδομένων.
- Τι εγγραφές που αποκλείστηκαν κατά την ανίχνευση των δημοσιεύσεων.
- Τις εγγραφές που αξιολογήθηκαν ως προς την ακαταλληλότητά τους με βάση τα κριτήρια επιλεξιμότητας.
- Τον συνολικό αριθμό των εγγραφών που απορρίφθηκαν κατά το στάδιο επιλεξιμότητας. Τις τελικές δημοσιεύσεις που συμπεριλαμβάνονται στην συστηματική ανασκόπηση.

Αναζητήθηκαν και ανακτήθηκαν συγκεκριμένα αποτελέσματα-εγγραφές ως εξής: Scopus: 483 αποτελέσματα, ERIC: 339 αποτελέσματα, Sage Journal: 308 αποτελέσματα, Science Direct: 646 αποτελέσματα.

Συνολικά, αναγνωρίστηκαν n=1776 εγγραφές από τις οποίες ανιχνεύθηκαν και οι n=1776. Από την ανίχνευση των ερευνών αποκλείστηκαν συνολικά n=1708 εγγραφές. Ο αποκλεισμός αυτών των ερευνητικών άρθρων αφορούσε συγκεκριμένους λόγους, όπως για παράδειγμα κεφάλαια σε βιβλία, πρακτικά συνεδρίων, διπλωματικές εργασίες, διδακτορικές διατριβές και άρθρα όπου το περιεχόμενο των μελετών δεν ήταν σχετικό με το STEAM, αλλά μπορεί να χρησιμοποιούσε την Τεχνολογία ως συμπληρωματικό εργαλείο. Μετά την αφαίρεση των δημοσιεύσεων που δεν σχετίζονταν με την θεματική της εργασίας, στάλθηκαν προς επιλεξιμότητα n=68 εγγραφές. Από αυτές και με βάση συγκεκριμένα κριτήρια επιλεξιμότητας αποκλείστηκαν n=55 εγγραφές. Μετά από τον αποκλεισμό όλων των δημοσιεύσεων που δεν πληρούσαν τα κριτήρια επιλεξιμότητας και την αφαίρεση των διπλότυπων αναφορών, συμπεριελήφθησαν στην συστηματική ανασκόπηση συνολικά n=13 δημοσιεύσεις, οι οποίες στην συνέχεια κωδικοποιήθηκαν προκειμένου να αναλυθούν λεπτομερώς. Στον παρακάτω πίνακα φαίνονται λεπτομερώς οι έρευνες που αναζητήθηκαν ανά θεματικό πεδίο του STEAM στις βάσεις δεδομένων.

PRISMA 2009 Flow Diagram



From: Moher D, Liberati A, Tetzlaff J, Altman DG, The PRISMA Group (2009). *P*referred *R*eporting *I*tems for *S*ystematic Reviews and *M*eta-*A*nalyses: The PRISMA Statement. PLoS Med 6(6): e1000097. doi:10.1371/journal.pmed1000097 **For more information, visit www.prisma-statement.org**

4. Κωδικοποίηση

Από την αναζήτηση στις ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων και με την εφαρμογή των κριτηρίων επιλεξιμότητας προέκυψαν 13 μελέτες οι οποίες συμπεριελήφθησαν στη συστηματική ανασκόπηση. Για την καταγραφή των βασικότερων στοιχείων των δημοσιεύσεων, οι μελέτες κωδικοποιήθηκαν μέσα από την χρήση των φύλλων επεξεργασίας του Excel Microsoft Office. Πιο συγκεκριμένα, διαμορφώθηκε ένας σχέδιο καταγραφής των απαραίτητων στοιχείων για όλες τις μελέτες. Τα στοιχεία που καταγράφονται μέσα από το σχέδιο καταγραφής αφορούν, τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν (μαθησιακές, συμπεριφορικές, κ.τ.λ.), τον χώρο διεξαγωγής της παρέμβασης μαζί με τα συναφή εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, το είδος των παρεμβάσεων ή διδακτικών μεθόδων, το είδος του σχεδιασμού που ακολουθείται, η διάρκεια των παρεμβάσεων, το σχετικό με το STEAM αποτέλεσμα, τα αποτελέσματα (θετικά, αρνητικά ή μεικτά), τους περιορισμούς και την κοινωνική εγκυρότητα της κάθε μελέτης.

5. Αποτελέσματα

5.1 Έτος Δημοσίευσης και Κατανομή Συμμετεχόντων

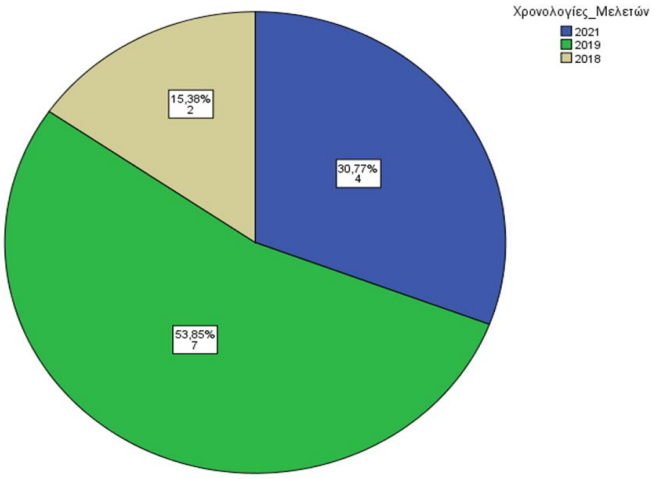
Η αναζήτηση των ερευνών είχε ως χρονολογικό όριο τα έτη από το 2018 έως τον Μάρτιο του 2023. Επιλέχθηκε η συγκεκριμένη πενταετία, διότι παρατηρήθηκε σημαντική αύξηση από το 2018 και μετά στην ενασχόληση των ερευνητών με περιεχόμενο σχετικό με το STEAM και τη διδασκαλία του σε μαθητές με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ).

Όμως, από τα ευρήματα προκύπτει ότι οι δημοσιεύσεις που επιλέχθηκαν δεν καλύπτουν χρονολογικά όλο το χρονολογικό εύρος που τέθηκε. Σημαντικό ρόλο σε αυτό πιθανώς παίζει και η πανδημία του κορωνοϊού (COVID-19), που εδραιώθηκε από τον Ιανουάριο του 2020 σε όλο τον κόσμο και επηρέασε σε σημαντικό βαθμό τη διενέργεια ερευνητικών παρεμβάσεων.

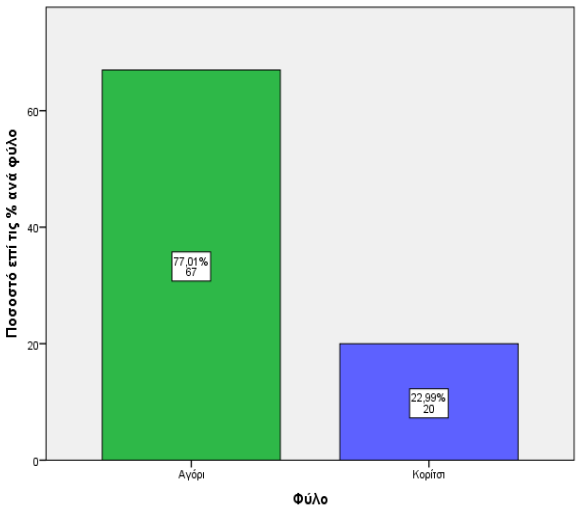
Πιο συγκεκριμένα, τα έτη που συγκεντρώνονται οι δημοσιεύσεις είναι το 2018, το 2019, και το 2021. Οι περισσότερες από αυτές συγκεντρώνονται στο έτος 2019, ακολουθεί το 2021 και τέλος το 2018. Το 2018 υπάρχουν 2 δημοσιεύσεις (Cox & Root 2018· McKissick et al. 2018), το 2019 βρέθηκαν 7 δημοσιεύσεις (Bassette et al. 2019· Barnett & Cleary 2019· Fauziyah et al. 2019· Jackson & Hanline 2019· Koo & Thomas 2019· Maras, Gamble & Brosnan 2019· Root 2019) και το 2021 εντοπίστηκαν 4

δημοσιεύσεις (Park, Bassette & Bouck 2021· Shahab et al. 2021· Shurr et al. 2021· Taheri et al. 2021).

Διάγραμμα 1: Πλήθος Μελετών ως προς το έτος δημοσίευσης



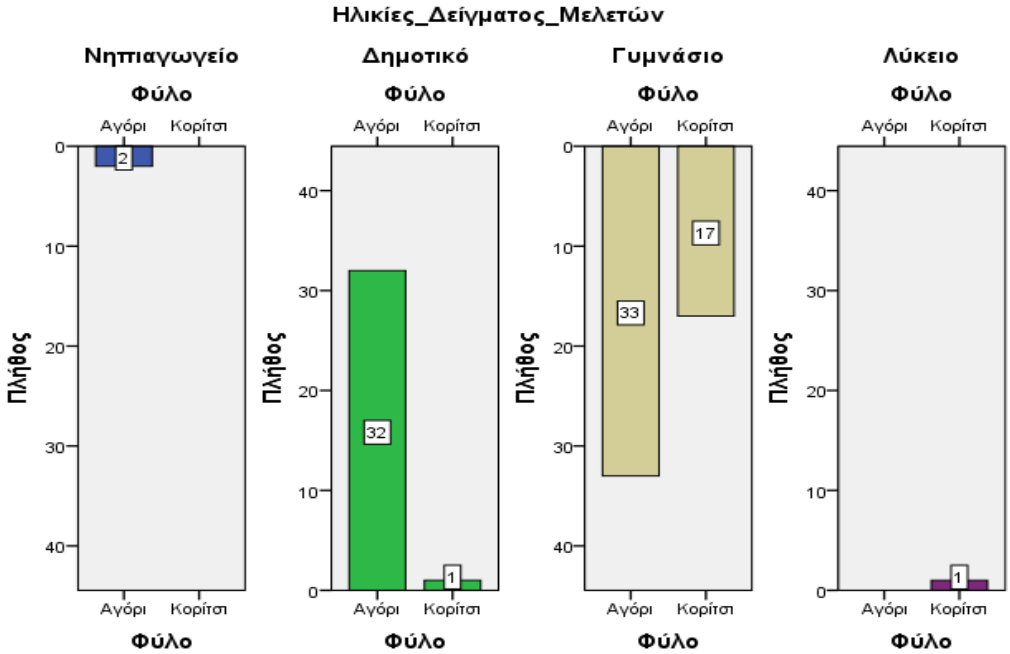
Διάγραμμα 2: Κατανομή των συμμετεχόντων ως προς το φύλο



5.2 Εκπαιδευτική Βαθμίδα

Από την ανάλυση των δεδομένων των δημοσιεύσεων προέκυψαν ορισμένα σημαντικά στοιχεία για την βαθμίδα εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι οι πλειοψηφία των συμμετεχόντων φοιτά στο Γυμνάσιο, κατόπιν στο Δημοτικό και οι υπόλοιποι σε Νηπιαγωγείο και Λύκειο. Πιο συγκεκριμένα, πενήντα (50) μαθητές φοιτούν στο Γυμνάσιο, τριάντα τρεις (33) στο Δημοτικό, ένας (1) μαθητής στο Νηπιαγωγείο και μία (1) μαθήτρια στο Λύκειο.

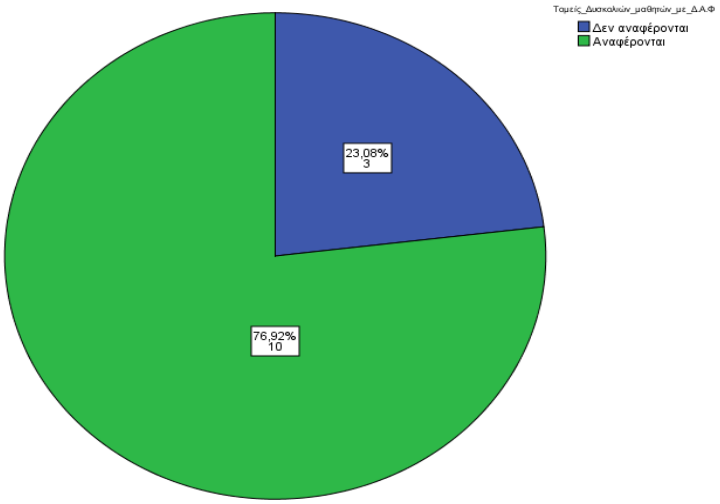
Διάγραμμα 3: Κατανομή των συμμετεχόντων ως προς την εκπαιδευτική βαθμίδα.



5.3 Τομείς Δυσκολιών

Ως προς τους τομείς δυσκολιών, διαπιστώθηκε από την ανάλυση των δεδομένων ότι από τις 13 δημοσιεύσεις, οι 10 (76.92%) αναφέρουν τους τομείς στους οποίους οι συμμετέχοντες δυσκολεύονται, ενώ μόνο 3 δημοσιεύσεις (23.08%) δεν το αναφέρουν καθόλου.

Διάγραμμα 4: Κατανομή των δημοσιεύσεων ως προς την αναφορά στους τομείς δυσκολιών των συμμετεχόντων.



Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι οι βασικοί τομείς δυσκολιών που κατηγοριοποιούνται οι μαθητές είναι ο ακαδημαϊκός, ο ακαδημαϊκός-συμπεριφορικός τομέας και ο ακαδημαϊκός-επικοινωνιακός τομέας.

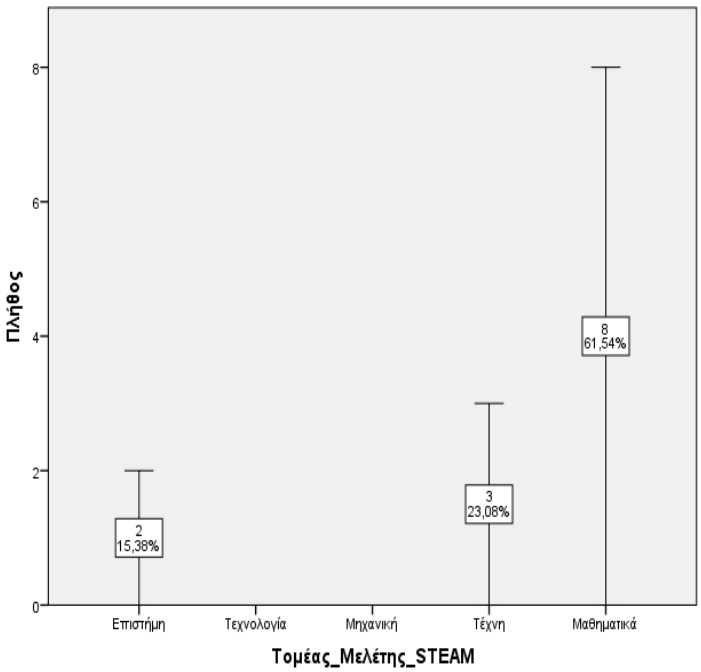
Με βάση αυτούς τους τομείς στον ακαδημαϊκό τομέα είχαν δυσκολίες 84 μαθητές οι αποτελούν το δείγμα 8 μελετών, στον ακαδημαϊκό-συμπεριφορικό τομέα είχαν δυσκολίες 2 μαθητές που αποτελούν το δείγμα 1 μελέτης και στον ακαδημαϊκό-επικοινωνιακό τομέα είχε δυσκολίες 1 μαθητής που αποτελεί το δείγμα 1 μελέτης, όπως φαίνεται και στο παρακάτω διάγραμμα. Επιπλέον, πρέπει να αναφερθεί ότι σε 3 μελέτες δεν γίνεται αναφορά στους τομείς δυσκολιών των μαθητών.

5.4 Τομέας Μελέτης STEAM

Το STEAM όπως προαναφέρθηκε περιλαμβάνει πέντε (5) άξονες. Την Επιστήμη (Science), την Τεχνολογία (Technology), τη Μηχανική (Engineering), την Τέχνη (Art) και τα Μαθηματικά (Mathematics). Στην συστηματική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε οι 13 δημοσιεύσεις προέρχονταν από τις παρακάτω κατηγορίες:

- Επιστήμη (Science): Δύο (2) δημοσιεύσεις
- Τεχνολογία (Technology): Μηδέν (0) δημοσιεύσεις
- Μηχανική (Engineering): Μηδέν (0) δημοσιεύσεις
- Τέχνη (Art): Τρεις (3) δημοσιεύσεις
- Μαθηματικά (Mathematics): Οχτώ (8) δημοσιεύσεις

Διάγραμμα 5: Πλήθος Μελετών ανά τομέα STEAM

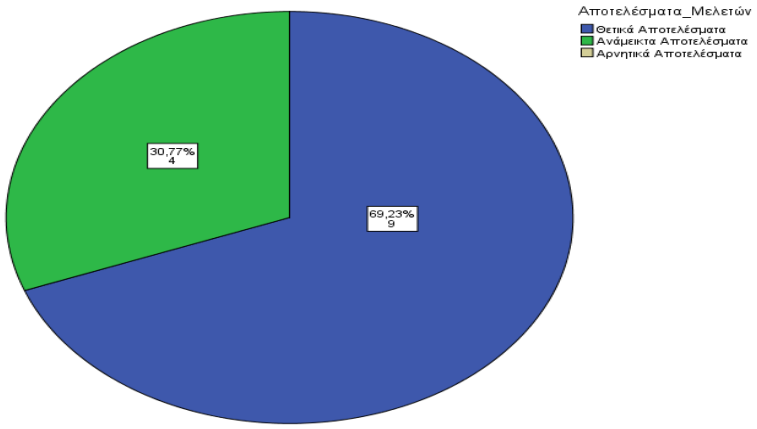


Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφερθεί ότι έλλειψη μελετών στον τομέα της Τεχνολογίας είχε να κάνει με το γεγονός ότι σε όλες τις έρευνες που αναζητήθηκαν στη συστηματική ανασκόπηση η Τεχνολογία χρησιμοποιήθηκε ως υποστηρικτικό εργαλείο και όχι ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο. Από την άλλη η έλλειψη ερευνών στη Φυσική δείχνει ότι πρόκειται για έναν άξονα όπου θα έπρεπε να δοθεί μεγαλύτερη σημασία από την ερευνητική και εκπαιδευτική κοινότητα.

5.5 Αποτέλεσμα STEAM

Από τις 13 μελέτες που αναλύθηκαν στη συστηματική ανασκόπηση 9 είχαν θετικά αποτελέσματα (Bassette et al. 2019· Barnett & Cleary 2019· Cox & Root 2018· Jackson & Hanline 2019· Koo & Thomas 2019· McKissick et al. 2018· Root 2019· Shahab et al. 2021· Shurr et al. 2021· Taheri et al. 2021) και 4 είχαν ανάμεικτα αποτελέσματα (Bassette et al. 2019· Park, Bassette & Bouck 2021· Fauziyah, et al. 2019· Maras, Gamble & Brosnan 2019). Δεν υπήρξαν μελέτες με μόνο αρνητικά αποτελέσματα.

Διάγραμμα 6: Αποτελέσματα αναλυθέντων μελετών



5.6 Πειραματικός σχεδιασμός - χαρακτηριστικά της παρέμβασης

Όσον αφορά τον πειραματικό σχεδιασμό που ακολουθείται, από την ανάλυση των δεδομένων, προέκυψε ότι οι 13 δημοσιεύσεις ακολουθούν είτε το σχέδιο μεμονωμένης περίπτωσης, είτε τον οιονεί πειραματικό σχεδιασμό.

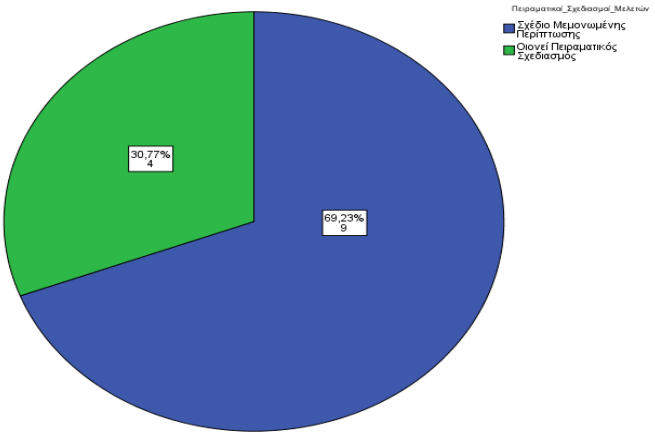
Πιο συγκεκριμένα 9 δημοσιεύσεις (Bassette et al. 2019· Barnett & Cleary 2019· Cox & Root 2018· Jackson & Hanline 2019· Koo & Thomas 2019· McKissick et al. 2018· Park, Bassette & Bouck 2021· Root 2019· Shurr et al. 2021) ακολουθούν το σχέδιο

μεμονωμένης περίπτωσης και 4 δημοσιεύσεις (Gamble & Brosnan 2019· Fauziyah et al. 2019· Maras Shahab et al. 2021· Taheri et al. 2021) ακολουθούν τον οιονεί πειραματικό σχεδιασμό.

Όσον αφορά τον σχεδιασμό μεμονωμένης περίπτωσης πέντε (5) μελέτες (Bassette et al. 2019· McKissick et al. 2018· Park, Bassette & Bouck 2021· Root 2018· Shurr et al. 2021) ακολουθούν τον σχεδιασμό πολλαπλών βάσεων σύγκρισης, μία μελέτη (Barnett & Cleary 2019) ακολουθεί τον A/B σχεδιασμό, δύο μελέτες (Cox & Root 2018· Jackson & Hanline 2019) ακολουθούν τον σχεδιασμό AB/AB και τέλος μία μελέτη (Fauziyah et al. 2019) ακολουθεί τον ποιοτικό σχεδιασμό μεμονωμένης περίπτωσης.

Όσον αφορά τον οιονεί πειραματικό σχεδιασμό τέσσερις μελέτες (Koo & Thomas 2019· Maras, Gamble & Brosnan 2019· Shahab et al. 2021· Taheri et al. 2021), ακολουθούν τη μη τυχαιοποιημένη εκχώρηση των μελών του δείγματος στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου.

Διάγραμμα 7: Κατανομή των δημοσιεύσεων ως προς τον πειραματικό σχεδιασμό των Μελετών



5.7 Χρήση της Τεχνολογίας

Όπως προαναφέρθηκε στη συστηματική ανασκόπηση δεν βρέθηκαν δημοσιεύσεις που να έχουν ως αντικείμενο διδασκαλίας την τεχνολογία. Παρ' όλα αυτά σε 10 από τις 13 δημοσιεύσεις (Bassette et al. 2019· Bassette, Bouck, Park 2021· Barnett & Cleary 2019· Cox & Root 2018· Jackson & Hanline 2019· Maras, Gamble & Brosnan 2019· Park, Bassette & Bouck 2021· Root 2019· Shahab et al. 2021· Shurr, Taheri et al. 2021), διαπιστώθηκε ότι κατά την εφαρμογή των παρεμβάσεων σημαντικό ρόλο έπαιξε και η τεχνολογία ως συμπληρωματικό μέσο.

5.8 Τρόπος πραγματοποίησης Παρεμβάσεων

Όπως προαναφέρθηκε η αναζήτηση των μελετών πραγματοποιήθηκε από το 2018 έως τον Μάρτιο του 2023. Τον Ιανουάριο του 2020 εδραιώθηκε σε όλο τον κόσμο η πανδημία του κορωνοϊού (COVID-19), οπότε πολύ πιθανόν κάποιες παρεμβάσεις, εάν ήταν εφικτό θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν εξ αποστάσεως. Παρ΄όλα αυτά στη συγκεκριμένη συστηματική ανασκόπηση όλες οι παρεμβάσεις των δημοσιεύσεων (Bassette et al. 2019· Barnett & Cleary 2019· Cox & Root 2018· Fauziyah et al. 2019· Jackson & Hanline 2019· Koo & Thomas 2019· Maras, Gamble & Brosnan 2019· McKissick et al. 2018, Park, Bassette & Bouck 2021· Shahab et al. 2021· Shurr et al. 2021· Taheri et al. 2021· Root 2019) που αναλύθηκαν λεπτομερώς πραγματοποιήθηκαν δια ζώσης.

5.9 Κοινωνική εγκυρότητα

Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτουν ορισμένα σημαντικά στοιχεία σχετικά με τον υπολογισμό της κοινωνικής εγκυρότητας στις 13 δημοσιεύσεις της συστηματικής ανασκόπησης. Τα στοιχεία αυτά αφορούν τόσο την μέτρηση της κοινωνικής εγκυρότητας όσο και των εργαλείων που συνέβαλλαν στην προσμέτρηση της.

Όσον αφορά το πρώτο σκέλος των στοιχείων, διαπιστώθηκε ότι οι 6 από τις 13 δημοσιεύσεις παραθέτουν στοιχεία σχετικά με τον υπολογισμό της κοινωνικής εγκυρότητας, ενώ οι υπόλοιπες 7 δεν αναφέρουν κανένα στοιχείο που να αφορά είτε τον υπολογισμό είτε τα συμπεράσματα των συντελεστών που μέτρησαν την κοινωνική εγκυρότητα. Οι μελέτες που δεν κατέγραφαν την κοινωνική εγκυρότητα των ερευνών τους είναι των Shahab et al. (2021), Barnett & Cleary (2019), Fauziyah, Le Lant, Budayasa & Juniati (2019), Koo & Thomas (2019), Maras, Gamble & Brosnan (2019), Root (2019) και Cox & Root (2018). Επίσης, οι συμμετέχοντες στην προσμέτρηση της κοινωνικής εγκυρότητας, σύμφωνα με την ανάλυση των δημοσιεύσεων που προσφέρουν στοιχεία, κατηγοριοποιήθηκαν ως εξής:

- Εκπαιδευτικοί και μαθητές
- Γονείς και μαθητές
- Μαθητές

Επιπρόσθετα, από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν για την κοινωνική εγκυρότητα, παρατηρήθηκε ότι από τις 6 δημοσιεύσεις, οι 2 περιλαμβάνουν εκπαιδευτικούς και

μαθητές, οι 3 αφορούν γονείς και μαθητές, και η 1 αφορά μόνο μαθητές.

6. Περιορισμοί Μελετών Συστηματικής Ανασκόπησης

Μέσα από τη λεπτομερή ανάλυση των δημοσιεύσεων (Bassette et al. 2019· Barnett & Cleary 2019· Cox & Root 2018· Fauziyah et al. 2019· Jackson & Hanline 2019· Koo & Thomas 2019· Maras, Gamble & Brosnan 2019· McKissick et al. 2018 Park, Bassette & Bouck 2021· Root 2019· Shahab et al. 2021· Shurr et al. 2021· Taheri et al. 2021) που εντάχθηκαν στη συστηματική ανασκόπηση, αναφέρθηκαν κάποιοι περιορισμοί από τους ερευνητές, είτε μέσα στο κείμενο της δημοσίευσης, είτε σε ξεχωριστή ενότητα.

Το μικρό μέγεθος του δείγματος των μελετών, το δείγμα ευκολίας των συμμετεχόντων και οι δυσκολίες στην εύρεση των κατάλληλων υποκειμένων για τις έρευνες ανέφεραν οι ερευνητές ότι περιορίζουν τη γενίκευση των αποτελεσμάτων τους. Επιπρόσθετα, η έλλειψη παρόμοιων εργασιών στη βιβλιογραφία ήταν ένας περιορισμός για τη σύγκριση των αποτελεσμάτων των μελετών με άλλες σχετικές έρευνες.

Επιπλέον, τα παιδιά ήταν μερικές φορές λιγότερο συνεργάσιμα κατά τη διάρκεια ορισμένων ασκήσεων, γεγονός που δημιουργούσε εμπόδια στην ορθή διεξαγωγή των παρεμβάσεων. Από τους ερευνητές των μελετών αναφέρθηκε ότι υπήρχαν συγχυτικοί παράγοντες (confounding variables), που υπεισέρχονται στην έρευνα και την επηρεάζουν προς κάποια κατεύθυνση χωρίς να είναι εύκολο να εντοπισθούν και να ελεγχθούν, δηλαδή έχουν μια «αόρατη, υπόγεια» δράση. Επίσης, οι συμμετέχοντες συνεργάστηκαν με τους ερευνητές σε ένα περιβάλλον ένας προς έναν, επομένως είναι άγνωστο αν τα αποτελέσματα επηρεάστηκαν από την παρουσία των ερευνητών

7. Συζήτηση – Συμπεράσματα

Όπως αναφέρουν οι Kastriti et al., (2022), η εκπαίδευση STEM προσφέρει όλες εκείνες τις γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που πρέπει να έχει ένας μαθητής για να γίνει ενεργό μέλος μιας σύγχρονης κοινωνίας στο μέλλον. Ο Chatzopoulos και οι συνάδελφοί του (2021), αναφέρουν ότι στην εκπαίδευση STEM, η ενεργός συμμετοχή και εμπλοκή των παιδιών στην ανακάλυψη, τη γνώση και την επίλυση προβλημάτων είναι υψίστης σημασίας και απαραίτητες. Η διαδικασία αυτή πραγματοποιείται μέσω της διεπιστημονικότητας, όπου οι μαθητές χρησιμοποιώντας γνώσεις από διάφορα

πεδία της εκπαίδευσης (Επιστήμη, Τεχνολογία, Μηχανική, Μαθηματικά) μπορούν να μάθουν.

Πολυάριθμες μελέτες δείχνουν ότι η εκπαίδευση STEM είναι εφαρμόσιμη σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και επομένως σε όλες τις ηλικίες, ξεκινώντας από το νηπιαγωγείο και φτάνοντας μέχρι το πανεπιστήμιο. Ωστόσο, είναι επίσης και μια πρακτική για όλους τους μαθητές με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ioannou & Bratitsis 2016).

Οι μαθητές με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.), ειδικά εκείνοι με σύνδρομο Asperger, είναι αρκετά ικανοί στα μαθήματα STEM. Το συνολικό ποσοστό εγγραφής των μαθητών με ΔΑΦ στα πανεπιστήμια είναι εξαιρετικά χαμηλό. Ωστόσο, με βάση τα στοιχεία της Εθνικής Διαχρονικής Μελέτης Μετάβασης, εκτιμάται ότι το 34,31% των νεαρών ενηλίκων με ΔΑΦ σπουδάζουν σε τομείς που σχετίζονται με STEM όταν φοιτούν σε πανεπιστήμια. Το ποσοστό συμμετοχής των φοιτητών αυτών στο STEM είναι σημαντικά υψηλότερο τόσο από το γενικό πληθυσμό, το οποίο είναι περίπου το 22,80%, όσο και από οποιαδήποτε άλλη ομάδα με αναπηρία. Ένας μεγάλος αριθμός φοιτητών με ΔΑΦ έλκεται προς τις ειδικότητες του STEM λόγω της ικανότητάς τους να είναι προσανατολισμένοι στη λεπτομέρεια. Με το να σκέφτονται σφαιρικά, μπορούν να ενοποιούν τις λεπτομέρειες σε ένα ευρύτερο σύνολο και οι συνδέσεις μεταξύ ακόμη και των πιο μικρών λεπτομερειών μπορούν να αποτελέσουν το σημείο εκκίνησης που οδηγεί στην προώθηση νέων ευρημάτων. Επιπλέον, λόγω των έμφυτων δυσκολιών τους στη λογική σκέψη και τη μειωμένη ικανότητάς τους για κοινωνική επιρροή, τα παιδιά με ΔΑΦ μπορούν να σχηματίζουν έννοιες και να εξάγουν συμπεράσματα αντικειμενικά ανεξάρτητα από υποκειμενικές αντιλήψεις (Wu 2022).

Όμως από τα παραπάνω είναι εύκολο να διαπιστώσει κανείς την έλλειψη δημιουργικότητας στην εκπαίδευση STEM. Για το λόγο αυτό, όπως αναφέρουν οι Kastriti et al. (2022), η ενσωμάτωση των **Τεχνών** στην εκπαίδευση STEM καθίσταται αναγκαία για να χαρακτηριστεί ως μια ολιστική μορφή εκπαίδευσης. Με την προσθήκη των Τεχνών στην εκπαίδευση STEM και τη μετατροπή της σε STE**A**M (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics), οι μαθητές θα αποκτήσουν όλες εκείνες τις απαραίτητες δεξιότητες και γνώσεις για να βρουν λύσεις σε διάφορα προβλήματα που θα αντιμετωπίσουν. Η εκπαίδευση STEM χαρακτηρίζεται από αντικειμενικότητα και λογική, ενώ τα χαρακτηριστικά της Τέχνης είναι η υποκειμενικότητα και η διαίσθηση. Η επιστήμη και η Τέχνη αλληλοσυμπληρώνονται,

καθώς η επιστήμη δίνει στα παιδιά τα επιστημονικά εργαλεία, ενώ η Τέχνη τους μαθαίνει πώς να τα χρησιμοποιούν δημιουργικά. Έτσι λοιπόν όπως επισημαίνουν οι Παπαδάκης και Καλογιαννάκης (2020), η ολιστική εκπαίδευση παρέχει στα παιδιά όλα τα εφόδια που χρειάζονται για την ολόπλευρη ανάπτυξή τους και συνδέει τις γνώσεις που αποκτούν με την καθημερινή τους ζωή μέσω της διαθεματικότητας.

Η Εκπαίδευση STEAM προσφέρει όλες εκείνες τις γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που πρέπει να έχει ένας μαθητής για να γίνει ενεργό μέλος μιας σύγχρονης κοινωνίας στο μέλλον. Η ενσωμάτωση των Τεχνών αποτελεί απαραίτητο συστατικό για μια ολιστική μορφή εκπαίδευσης. Είναι σημαντικό οι μαθητές με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) να εμπλέκονται σε δραστηριότητες που να περιλαμβάνουν όλους τους τομείς του STEAM (Science, Technology, Engineering, Art, Mathematics), καθώς ως άτομα τα οποία είναι προσανατολισμένα στη λεπτομέρεια μπορούν να αποκομίσουν σημαντικά μαθησιακά οφέλη.

Βιβλιογραφία

Barnett, J. H., & Cleary, S. (2019). Visual supports to teach algebraic equations to a middle school student with autism spectrum disorder. Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 63(4), 345-351

Basham, J. D., & Marino,M. T. (2013). Understanding STEM education and supporting students through universal design for learning. *Teaching Exceptional Children*, 45(4), 8–15

Bassette, L., Shurr, J., Bouck, E., Park, J., & Cremeans, M. (2019). Comparison of concrete and app-based manipulatives to teach subtraction skills to elementary students with autism. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities,* 54(4), 391-405

Baybee, R.W. (2010). What is STEM education? Science, 329, 996–996

Chatzopoulos, A., Kalogiannakis, M., Papadakis, S., Papoutsidakis, M., Elza, D., & Psycharis, S. (2021). DuBot: An Open-Source, Low-Cost Robot for STEM and Educational Robotics. In Handbook of Research on Using Educational Robotics to Facilitate Student Learning (pp. 441-465). IGI Global

Cox, S. K., & Root, J. R. (2020). Modified schema-based instruction to develop flexible mathematics problem-solving strategies for students with autism spectrum disorder. Remedial and Special Education, 41(3), 139-151

Ehsan, H., Rispoli, M., Lory, C., & Gregori, E. (2018). A systematic review of STEM instruction with students with autism spectrum disorders. Review Journal of Autism and Developmental Disorders, 5, 327-348

Fauziyah, N., Le Lant, C., Budayasa, I. K., & Juniati, D. (2019). Cognition Processes of Students with High Functioning Autism Spectrum Disorder in Solving Mathematical Problems. International Journal of Instruction, 12(1), 457-478

Fleury, V. P., Hedges, S., Hume, K., Browder, D. M., Thompson, J. L., Fallin, K., et al. (2014). Addressing the academic needs of adolescents with autism spectrum disorder in secondary education. Remedial and Special Education, 35, 68–79

Hwang, J., & Taylor, J. C. (2016). Stemming on STEM: a STEM education framework for students with disabilities. *Journal of Science Education for Students with Disabilities,* 19, 4

Israel, M., Maynard, K., & Williamson, P. (2013). Promoting literacy embedded, authentic STEM instruction for students with disabilities and other struggling learners. *Teaching Exceptional Children*, 45, 18–25

Kastriti, E., Kalogiannakis, M., Psycharis, S., & Vavougios, D. (2022). The teaching of Natural Sciences in kindergarten based on the principles of STEM and STEAM approach. *Advances in Mobile Learning Educational Research*, 2(1), 268-277

Koo, J., & Thomas, E. (2019). Art therapy for children with autism spectrum disorder in India. Art Therapy, 36(4), 209-214

Marquez-Garcia, A. V., Magnuson, J., Morris, J., Iarocci, G., Doesburg, S., & Moreno, S. (2021). Music therapy in autism spectrum disorder: A systematic review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders,* 1-17

Morrison, J. (2006). TIES STEM education monograph series, attributes of STEM education Baltimore, MD: TIES, 3.

National Academy of Engineering and National Research Council. (2014). *STEM integration in K-12 education: status, prospects, and an agenda for research.* Washington, DC: The National Academies Press.

National Academy of Sciences (2014). *STEM integration in K-12 education: Status, prospects, and an agenda for research.* Washington, DC: National Academies Press.

National Assessment Governing Board (2014) Technology and engineering literacy framework for the 2014 National Assessment of Educational Progress.

National Autism Center. (2009). *Evidence-based practice and autism in the schools: a guide to providing appropriate interventions to students with autism spectrum disorders.* Randolph, MA: Author.

National Autism Center. (2015). Findings and conclusions: national standards project, phase 2. Randolph, MA: Author. National Science Board. (2007). *A national action plan for addressing the critical needs of the U.S. Science, technology, engineering, and mathematics.* Arlington, VA: National Science Foundation.

National Science Foundation, National Center for Science and Engineering Statistics (2015).Women, minorities, and persons with disabilities in science and engineering: 2015. *Special Report NSF*, 15–311. Arlington, VA: Author.

Papadakis, S., & Kalogiannakis, M. (2020). Learning computational thinking development in young children with Bee-Bot educational robotics. In *Handbook of research on tools for teaching computational thinking in P-12 education*, 289-309.

Root, J. R. (2019). Effects of explicit instruction on acquisition and generalization of mathematical concepts for a student with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 57, 1-6.

Root, J. R., Cox, S. K., Hammons, N., Saunders, A. F., & Gilley, D. (2018). Contextualizing mathematics: Teaching problem solving to secondary students with intellectual and developmental disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 56(6), 442-457.

Shahab, M., Taheri, A., Mokhtari, M., Shariati, A., Heidari, R., Meghdari, A., & Alemi, M. (2022). Utilizing social virtual reality robot (V2R) for music education to children with high-functioning autism. *Education and Information Technologies*, 1-25.

Shurr, J., Bouck, E. C., Bassette, L., & Park, J. (2021). Virtual versus concrete: A comparison of mathematics manipulatives for three elementary students with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 36(2), 71-82.

Taheri, A., Shariati, A., Heidari, R., Shahab, M., Alemi, M., & Meghdari, A. (2021). Impacts of using a social robot to teach music to children with low-functioning autism. Paladyn, *Journal of Behavioral Robotics*, 12(1), 256-275.

Takahashi, H., Matsushima, K., & Kato, T. (2019). The effectiveness of dance/movement therapy interventions for autism spectrum disorder: a systematic review. *American Journal of Dance Therapy*, 41, 55-74.

US National Academy of Sciences, National Academy of Engineering, Institute of Medicine (2007). Rising Above the Gathering Storm: Energizing and Employing America for a Brighter Economic Future.

Wright, J. C., Knight, V. F., & Barton, E. E. (2020). A review of video modeling to teach STEM to students with autism and intellectual disability. *Research in Autism Spectrum Disorders,* 70, 101476.

Wu, Z. (2022). Challenges Encountered by Children with Autism Spectrum Disorder: from the perspective of academic performances and education service providers. Highlights in Business. *Economics and Management*, 4, 263-271.

Η καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με Δ.Α.Φ. μέσα από παρεμβάσεις που αξιοποιούν το θέατρο: μία συστηματική ανασκόπηση

Ιωάννα Μυλωνά
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, iaep2000@gmail.com

Πέτρος Μυλωνάς
Εκπαιδευτικός, petromilonas@yahoo.gr

Περίληψη

Ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά των ατόμων με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.) αποτελούν τα ελλείμματα και οι δυσκολίες στην επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση. Ως απόρροια αυτών προκύπτουν οι περιορισμένες κοινωνικές συναναστροφές του ατόμου με Δ.Α.Φ. με τον ευρύτερο περίγυρό του, οι σημαντικές ελλείψεις στην ομιλία και συχνά η περιθωριοποίησή του. Τις τελευταίες δεκαετίες έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση από την επιστημονική κοινότητα στην εξέταση και την επιλογή κατάλληλων τεχνικών παρέμβασης και διδασκαλίας για την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων των ατόμων με Δ.Α.Φ. Η παρούσα ερευνητική εργασία καταγράφει και εξετάζει παρεμβάσεις που αξιοποιούν τεχνικές του θεάτρου για την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων σε άτομα με Δ.Α.Φ. Για την διερεύνηση του θέματος πραγματοποιήθηκε συστηματική ανασκόπηση πρωτογενούς δημοσιευμένης ερευνητικής βιβλιογραφίας από το 2012 έως και το 2022. Συνολικά επιλέχθηκαν 17 άρθρα βάσει ορισμένων κριτηρίων εισδοχής. Στην συνέχεια, τα άρθρα που αναπτύχθηκαν κωδικοποιήθηκαν με βάση τα κριτήρια εισδοχής που είχαν καθορισθεί και αναλύθηκαν ως εξής σαν μία περιγραφική σύνθεση. Η παρούσα εργασία οδηγήθηκε στο συμπέρασμα ότι η συμμετοχή των ατόμων με Δ.Α.Φ. σε συγκεκριμένα προγράμματα παρέμβασης βοήθησε σημαντικά στην αύξηση της συναναστροφής τους με τους άλλους συμμετέχοντες της ομάδας. Επιπρόσθετα, η δραματοποίηση ιστοριών και η χρήση συμβόλων σε καρτέλες ή σε ψηφιακή μορφή βοηθά σημαντικά στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των ατόμων με Δ.Α.Φ. και στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων σε λεκτικό επίπεδο. Ακόμη, επισημαίνεται η ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση των θετικών επιδράσεων των παρεμβάσεων που αξιοποιούν το θέατρο στην καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων των ατόμων με Δ.Α.Φ.

Λέξεις-κλειδιά: Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.), κοινωνικές δεξιότητες, παρεμβάσεις, θέατρο

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Η παρούσα εργασία εστιάζει σε παρεμβάσεις καλλιέργειας κοινωνικών δεξιοτήτων σε άτομα που έχουν διαγνωστεί με Δ.Α.Φ., καθώς τα άτομα με Δ.Α.Φ. παρουσιάζουν ελλείμματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση και συναλλαγή, στην επικοινωνία (είτε λεκτική είτε μη λεκτική) καθώς και αδυναμία στην προσέγγιση των άλλων ή στην ανταπόκριση σε προσεγγίσεις από άλλα άτομα (Smith & Tyler 2019).

Οι Δ.Α.Φ. αποτελούν διά βίου νευροαναπτυξιακές διαταραχές οι οποίες, εκτός από το κοινωνικό έλλειμμα που προαναφέρθηκε, συνδέονται και με ελλείμματα στην προσαρμοστικότητα, στην προβλεπτικότητα καθώς και με έντονες αρνητικές αντιδράσεις σε κάθε αλλαγή της ρουτίνας τους (APA 2013). Εκδηλώνονται στις περισσότερες περιπτώσεις μετά την ηλικία των 2 ετών, ηλικία όπου το παιδί ξεκινά να εκφέρει λόγο, οπότε και διαπιστώνονται τα επικοινωνιακά του ελλείμματα και η γλωσσική του καθυστέρηση (Κυπριωτάκης 1995). Στις περισσότερες περιπτώσεις διάγνωσης με Δ.Α.Φ. υπάρχουν συνοδά συμπτώματα ή διαταραχές, όπως νοητική αναπηρία, δυσκολίες στον συντονισμό των κινήσεων, γλωσσικά ελλείμματα, καθώς και ζητήματα αντίληψης και προσοχής (Damiano et al. 2014· Γενά 2017).

Ένα ακόμη βασικό στοιχείο των ατόμων που διαγιγνώσκονται με Δ.Α.Φ. είναι η αδυναμία εμπλοκής στο συμβολικό παιχνίδι, με αποτέλεσμα να επιλέγουν το μοναχικό, μονότονο παιχνίδι χωρίς εξέλιξη (APA 2013). Το στοιχείο αυτό είναι απόρροια των περιορισμένων κοινωνικών συναναστροφών των ατόμων με Δ.Α.Φ. με το περιβάλλον τους καθώς και των σοβαρών ελλειμμάτων επικοινωνίας τους (Heward 2011).

Σύμφωνα με την Emunah (2019), η δραματοθεραπεία αποτελεί μορφή ψυχοθεραπείας, που παρέχεται από εξειδικευμένο προσωπικό και αξιοποιεί τεχνικές του θεάτρου και του δράματος. Βασικός στόχος της εφαρμογής προγραμμάτων ψυχοθεραπείας είναι η επίτευξη της ομαλής ψυχολογικής ανάπτυξης και η τροποποίηση ορισμένων, συχνά αποκλινουσών, συμπεριφορών του ατόμου μέσα από δημιουργικές τεχνικές θεάτρου. Όπως αναφέρει ο Jones (2003), τα προγράμματα δραματοθεραπείας χρησιμοποιούν ως εργαλεία παρέμβασης την κίνηση, το

θεατρικό παιχνίδι, την φωνή, την δραματοποίηση και την αφήγηση ιστοριών καθώς και τεχνικές αυτοσχεδιασμού.

Όσον αφορά τη συμβολή της εφαρμογής προγραμμάτων δραματοθεραπείας ως παρέμβαση, στις περισσότερες περιπτώσεις όπου ο πληθυσμός-στόχος είναι οι μαθητές με Δ.Α.Φ., η δραματοθεραπεία στοχεύει στην άμβλυνση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Δ.Α.Φ. στην κοινωνική εμπλοκή και τη συναναστροφή, καθώς και στην εξοικείωση των μαθητών με το συμβολικό παιχνίδι σε ένα πρώιμο στάδιο (Hooper et al. 2006). Παρόλα αυτά, το εν λόγω ερευνητικό πεδίο δεν καλύπτεται επαρκώς από τις έως τώρα ερευνητικές εργασίες (Bololia et al. 2022) και απαιτείται διεύρυνση των γνώσεων πάνω στο συγκεκριμένο τομέα αλλά και γενίκευση των υπαρχουσών σε περισσότερα περιβάλλοντα.

2. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα εργασία επιδιώκει να ερευνήσει παρεμβάσεις που αξιοποίησαν τεχνικές δραματοποίησης ή διαφορετικές μορφές θεατρικού παιχνιδιού με στόχο να καλλιεργηθούν ή να βελτιωθούν οι κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών με Δ.Α.Φ. Στόχος είναι να εντοπιστούν, να εξεταστούν συγκεντρωτικά και να συντεθούν τα αποτελέσματα της διαδικασίας της ανασκόπησης σε ένα ενιαίο σύνολο. Η νέα αυτή σύνθεση θα μπορούσε να αξιοποιηθεί και στα πλαίσια προγραμμάτων εφαρμογής συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, που να προωθούν την ισότιμη συμμετοχή όλων στην σχολική ζωή καθώς και την ομαλή κοινωνική συνδιαλλαγή μεταξύ μαθητών με και δίχως Δ.Α.Φ. στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Επιπρόσθετα, οι πληροφορίες θα μπορούσαν να αποτελέσουν πεδίο μελέτης και για ειδικούς παιδαγωγούς ή παιδοψυχολόγους για τον σχεδιασμό κατάλληλων παρεμβάσεων που να αξιοποιούν είτε σε ορισμένα τμήματα είτε στο σύνολό τους τεχνικές και μεθόδους δραματοθεραπείας και θεατρικού παιχνιδιού.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν είναι τα εξής:

ΕΕ1) Ποια είναι τα μέχρι τώρα ερευνητικά δεδομένα αναφορικά με τις επιδράσεις της χρήσης παρεμβάσεων που αξιοποιούν τεχνικές του θεάτρου για την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με Δ.Α.Φ.;

ΕΕ2) Ποιες μορφές παρέμβασης με χρήση τεχνικών δραματοθεραπείας και θεατρικού παιχνιδιού χρησιμοποιούν οι μελέτες που ανακτήθηκαν για τα παιδιά με Δ.Α.Φ.;

ΕΕ3) Σε ποιο πλαίσιο εφαρμόστηκαν οι συγκεκριμένες παρεμβάσεις;

ΕΕ4) Ήταν οι παρεμβάσεις αυτές αποτελεσματικές;

3. Μεθοδολογία

3.1 Πηγές άντλησης δεδομένων

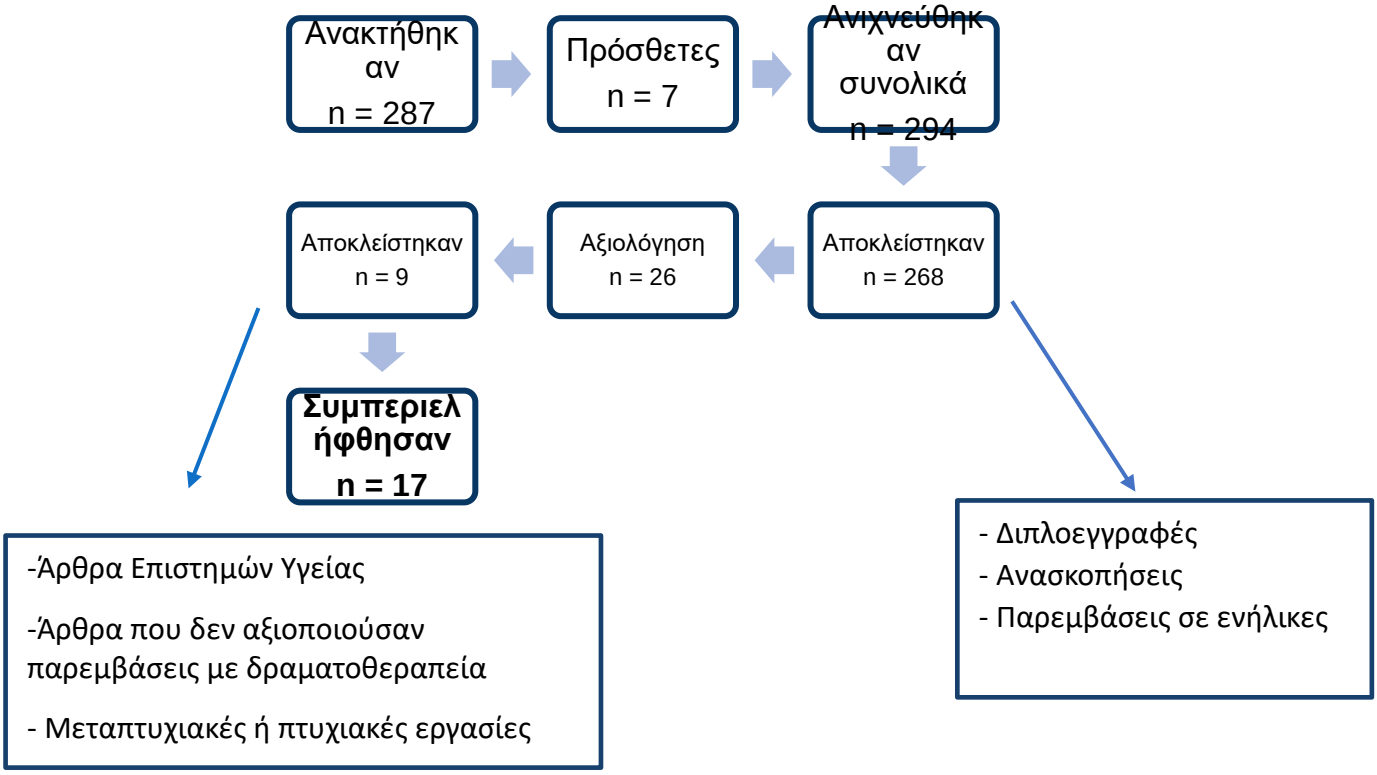
Τον Ιανουάριο του 2023 πραγματοποιήθηκε εκτεταμένη βιβλιογραφική ανασκόπηση σε ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων με βάση τα κριτήρια εισδοχής που καθορίστηκαν για την παρούσα εργασία.

Πραγματοποιήθηκε ανασκόπηση στις παρακάτω ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων:

- Scopus
- ERIC
- ScienceDirect
- PubMed
- Google Scholar

Οι όροι που χρησιμοποιήθηκαν για την πραγματοποίηση της αναζήτησης ήταν autism spectrum disorders, teaching, instruction, intervention, theatre. Από την αρχική αναζήτηση ανακτήθηκαν 294 άρθρα. Με βάση τα κριτήρια αποκλεισμού, οι αρχικές ανακτηθείσες έρευνες περιορίστηκαν στις 26. Έπειτα από δευτερογενή αξιολόγηση που πραγματοποιήθηκε αποκλείστηκαν ακόμη 9 άρθρα. Ο τελικός αριθμός των άρθρων που συμπεριελήφθησαν ήταν 17.

Εικόνα 1: Διάγραμμα ροής



Οι εργασίες που αξιοποιήθηκαν έπρεπε να πληρούν τα ακόλουθα κριτήρια εισδοχής:

- οι χρονολογίες δημοσίευσης ήταν εντός του καθορισμένου πεδίου εφαρμογής 2012-2022 σε περιοδικά με κριτές στην αγγλική γλώσσα,
- οι συμμετέχοντες στις έρευνες είχαν διαγνωστεί με Δ.Α.Φ. και φοιτούσαν στην πρωτοβάθμια ή στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση,
- η ανεξάρτητη μεταβλητή ήταν μια παρέμβαση βασισμένη στην δραματοθεραπεία ή στο θεατρικό παιχνίδι και την σύνδεσή του με την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων των ατόμων με Δ.Α.Φ.
- η εξαρτημένη μεταβλητή αφορά στην αξιολόγηση της απόκτησης των κοινωνικών δεξιοτήτων με χρήση της εν λόγω παρέμβασης.

Τα δεδομένα εξήχθησαν σε φύλλο εργασίας Microsoft Excel Office και κατηγοριοποιήθηκαν: 1) στα βασικά στοιχεία της έρευνας (συγγραφείς, χρονολογία δημοσίευσης, περιοδικό δημοσίευσης κ.ο.κ.) και 2) με βάση τους συμμετέχοντες της έρευνας (ηλικία, τύποι αναπηρίας που πιθανώς συνυπάρχουν με Δ.Α.Φ.) καθώς και με βάση το είδος της ερευνητικής εργασίας. Ακολουθούν πίνακες με τα στοιχεία των ερευνών που ανακτήθηκαν.

Πίνακας 10: Στοιχεία βιβλιογραφικών αναφορών των ερευνών

CITATION			
Title	*Authors*	*Year*	*Journal*
Social Competence Intervention Program (SCIP): A pilot study of a creative drama program for youth with social difficulties	Guli et.al.	2012	*The Arts in Psychotherapy*
Social Intervention Strategy of Augmented Reality Combined with Theater-Based Games to Improve the Performance of Autistic Children in Symbolic Play and Social Skills	Wang, W.Z. & Lee, I.J.	2020	*HCI International 2020 – Late Breaking Papers· Universal Access and Inclusive Design.* 22nd HCI International Conference, HCII
Changes in anxiety following a randomized control trial of a theatre-based intervention for youth with autism spectrum disorder	Corbett et al.	2017	*Autism*

An investigation of the therapeutic potential of stories in Dramatherapy with young people with autistic spectrum disorder	Lewis, J. & Banerjee, S.	2013	*Dramatherapy*
Improvement in Social Deficits in Autism Spectrum Disorders Using a Theatre-Based, Peer-Mediated Intervention	Corbett et al.	2013	*Autism Res*
The Effects of a Theatrical Play Programme on Social Skills Development for Young Children with Autism Spectrum Disorders	Mpella et al.	2019	*International Journal of Special Education*
Peer Actors and Theater Techniques Play Pivotal Roles in Improving Social Play and Anxiety for Children With Autism	Ioannou et al.	2020	*Frontiers in Psychology*
The use of drama to teach social skills in a special school setting for students with autism	Kempe, A., & Tissot, C.	2012	*British Journal of Learning Support*
Treatment Effects in Social Cognition and Behavior following a Theater-based Intervention for Youth with Autism	Corbett et al.	2019	*Developmental Neuropsychology*
An Analysis on the Impact of Peer-Mediated Theatre Interventions for Children with Autism on Typically Developing Peers	Patel, K. , & Corbett, B.	2017	*Young Scientists Journal*
Assesing the impact of dramatherapy on the early social behaviour of young children on the autistic spectrum	Dooman, R.	2017	*Dramatherapy and Autism*
Evaluating the efficacy of drama therapy in teaching social skills to children with autism spectrum disorders	D'Amico, Lalonde, and Snow	2015	*Drama Therapy Review*
An educational psychology service evaluation of a dramatherapy intervention for children with additional meeds in primary school	Greene,	2012	*Dramatherapy with children, young people and schools: Enabling creativity, sociability, communication and learning*
A Preliminary Randomized Controlled Trial of Two Social Skills Interventions for Youth With High-Functioning Autism Spectrum Disorders	Lerner, M.D., & Mikami, A.Y.	2012	*Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*

Mermaids, dogs and chameleons: theatrical improvisation in adolescents with Asperger's Syndrome	Mendez-Martinez, E., & Fernandez-Rio, J.	2018	*International Journal of Inclusive Education*
Shakespeare and autism: an exploratory evaluation of the Hunter Heartbeat Method	Mehling, M.H., Tasse, M.J., & Root, R.	2016	*Research and Practice in Intellectual and Developmental Disabilities*

Πίνακας 2: Στοιχεία συμμετεχόντων στις έρευνες

PARTICIPANTS				
Reference	**Participants**	**Age/Grade**	**Instructors**	**Difficulty**
Guli et al. (2012)	39 (31 M, 8 F)	8 - 14 y.o.	Researchers	ASD non-verbal learning disability (NLD) ADHD
Wang & Lee (2020)	4 (gender not reported)	6 y.o.	Researchers, therapist, special education teacher	HFASD
Corbett et al. (2017)	30 (24 M., 6 F)	8-14 y.o.	Researchers, trained peer actors	ASD
Lewis & Banerjee (2013)	3 (2 M, 1 F)	12-14 y.o.	Researchers	ASD, HFASD
Corbett et al. (2013)	12 (9 M, 3 F)	8-17 y.o.	Researchers	ASD, Asperger, PDD-NOS
Mpella et al. (2019)	6 with ASD (4 M, 2 F), 132 without ASD	9-11 y.o.	Physical education teacher, six integration classroom teachers	ASD
Ioannou et al. (2020)	77 (59 M ,18 F)	8-16 y.o.	Researchers	HFASD
Kempe & Tissot (2012)	14 (Gender not reported)	final year of school	Researchers, teacher, assistant	ASD
Corbett et al. (2019)	77 (59 M, 18 F)	8-16 y.o.	Trained peer actors	HFASD
Patel & Corbett (2017)	20 (10 with ASD - 2 M 8 F), 10 without ASD)	14-28 y.o.	Participants, Researchers	ASD
Dooman (2017)	7 (gender not reported)	5-7 y.o.	Interviewer, teachers, parents	ASD
D'Amico et al. (2015)	6 (M)	10-12 y.o.	parents	ASD
Greene (2012)	20 (17 M, 3 F)	6-10 y.o.	researchers, parents and teachers	ASD
Lerner & Mikami (2012)	13 (M)	Mean age: 11 y.o.	researchers	HFASD
Mendez-Martinez &	11 (10 M, 1 F)	Mean age: 11 y.o.	researchers	HFASD

Fernandez-Rio (2018)				
Mehling et al. (2016)	14 (9 male, 5 female)	12-19 y.o.	researchers, actors	ASD
Corbett et al. (2016)	30 (gender not reported)	8-14 y.o.	Researchers, Trained peer actors	ASD

Πίνακας 3: Στοιχεία ερευνών και προγραμμάτων παρέμβασης

Reference	Type of study	Place	Frequency	Measures	Study design
Guli et al. (2012)	Pilot study	University classrooms, elementary school gymnasium	16 sessions, once a week for 12 weeks (1,5 hour each session)	*SSRS* · *Behavioral Assessment System for Children* · *Diagnostic analysis of nonverbal accuracy 2*	Treatment group - clinical comparison group· Trained observers' observations
Wang & Lee (2020)	Case study	not reported	5 sessions	*"The Wizard of OZ" role play*	experiment
Corbett et al. (2017)	Randomized clinical trial	secondary school	10 4h sessions	*SENSE Theater*	Experimental group - comparison group
Lewis & Banerjee (2013)	intervention program	special school	10 sessions (60 minutes each)	*interview, 'Theory of Mind' tests*	Dramatherapy group
Corbett et al. (2013)	drama-based project	non-maintained co-educational special school	2 weeks	*ADOS, WASI, Social Communication Questionnaire Social Responsiveness Scale*	pretest–posttest design
Mpella et al. (2019)	Case study	Regular school	16 educational sessions for 8 weeks	*Collaborative Model for Promoting Competence and Success (COMPASS)*	Experimental group - comparison group
Ioannou et al. (2020)	SENSE Theater Program	School	10 4h sessions	*Peer Interaction Paradigm (PIP),*	Experimental group - comparison group

				State Trait Anxiety Scale for Children (STAIC),	
Kempe & Tissot (2012)	Case study	School	13 session (1h 40min)	*Name of project not reported*	drama-based project
Corbett et al. (2019)	SENSE Theater Program	school auditorium	10 4h sessions	*ADOS, WASI, Social Communication Questionnaire Social Responsiveness Scale, NEPSY theory of mind subtest*	Experimental group - comparison group
Patel & Corbett (2017)	SENSE Theater Program	school	10 4h sessions	*hypothalamic pituitary adrenal (HPA) axis, Rosenberg Self Esteem Scale, Interpersonal Reactivity Index (IRI)*	Peer study
Dooman (2017)	Dramatherapy group sessions	Mainstream primary school	60 min weekly group sessions for 14 weeks	*the Behavioral Assessment of Social Communication of Young Children (BASYC), the McConnell and Ryser pro-ed rating scale*	Mixed methods design , pretest - posttest
D'Amico et al. (2015)	Dramatherapy group sessions	Centre for the Arts in Human Development	75 min weekly group sessions for 21 weeks	*Social Skills Improvement System-Rating Scales (SSIS-RS)*	Pretest-Posttest design
Greene (2012)	Dramatherapy group sessions	primary school	60 min weekly group sessions for 9–10 weeks	*Social Skills Improvement System-Rating Scales (SSIS-RS)*	Pretest-Posttest design

Mendez-Martinez & Fernandez-Rio (2018)	Case study	not reported	SDARI: once a week, 90 min each 4 weeks	*Sociodramatic Affective Relational Intervention (SDARI), Skillstreaming . Social Communication Questionnaire (SCQ), Social Responsiveness Scale (SRS)*	Randomized Controlled Trial
Mehling et al. (2016)	Preliminary report	school	Hunter Heartbeat Method	three theatrical improvisation programmes	research project
Corbett et al. (2016)	pilot clinical trial	Vanderbilt University, Susan Gray playground	10 4h sessions	ADOS, WASI, NEPSY, ERP, SENSE Theatre	summer camp model

4. Χαρακτηριστικά μελετών που ανακτήθηκαν

Συνολικά ανακτήθηκαν 17 άρθρα από τις ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων. Οι έρευνες προέρχονταν από τις Η.Π.Α. (10), την Μεγάλη Βρετανία (3), την Ισπανία (1), την Ταϊβάν (1), την Ελλάδα (1) και τον Καναδά (1). Όλες οι έρευνες είχαν διεξαχθεί μεταξύ των ετών 2012-2022. Τα περιβάλλοντα όπου διεξήχθησαν οι μελέτες ήταν ως επί το πλείστον σχολεία ή δεν αναφέρονταν. Μία μελέτη περιελάμβανε την εφαρμογή προγράμματος παρέμβασης που διεξήχθη σε αίθουσα πανεπιστημίου.

Οι συμμετέχοντες ήταν συνολικά 485, οι οποίοι μοιράστηκαν στις 17 μελέτες που ανακτήθηκαν. Από τους 485 συμμετέχοντες, οι 319 είχαν λάβει διάγνωση Δ.Α.Φ. Από τους υπόλοιπους 166 συμμετέχοντες, οι 157 δεν είχαν λάβει διάγνωση Δ.Α.Φ. ή άλλη διάγνωση, ενώ 9 άτομα είχαν λάβει διάγνωση άλλης διαταραχής. Οι 166 συμμετέχοντες που δεν είχαν διάγνωση Δ.Α.Φ. λειτουργούσαν ως ομάδα σύγκρισης στις μελέτες. Ο αριθμός των συμμετεχόντων σε κάθε εργασία κυμαίνονταν από 3 έως και 77. Η ηλικία των συμμετεχόντων στις έρευνες κυμαινόταν από 5 έως και 19 ετών. Η γλώσσα στην οποία πραγματοποιήθηκαν οι παρεμβάσεις δεν αναφέρεται σε καμία έρευνα. Ο Δείκτης Νοημοσύνης (ΔΝ) των συμμετεχόντων σε όλες τις μελέτες περιγράφεται ως τυπικός. Αναφορικά με το φύλο των συμμετεχόντων, 245

συμμετέχοντες ήταν αγόρια, 74 ήταν κορίτσια, ενώ για 157 άτομα του δείγματος δεν αναφερόταν το φύλο τους. Το δείγμα περιλαμβάνει άτομα που φοιτούν σε δομές της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Και οι 17 έρευνες παραθέτουν αναλυτικά το πρόγραμμα παρέμβασης που ακολούθησαν.

Τα δεδομένα που αξιοποιήθηκαν για την ανασκόπηση αφορούσαν τον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων. Οι κοινωνικές δεξιότητες πριν την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης ήταν χαμηλές έως πολύ περιορισμένες.

Αναφορικά με το περιβάλλον διεξαγωγής των προγραμμάτων παρέμβασης στις μελέτες, 12 έρευνες έλαβαν χώρα σε σχολεία (είτε γενικά είτε ειδικά, πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης), 1 πραγματοποιήθηκε σε Κέντρο για τις Τέχνες στην Ανθρώπινη Ανάπτυξη της περιοχής, ενώ 4 έρευνες δεν ανέφεραν σαφώς το περιβάλλον πραγματοποίησης της παρέμβασης. Όλες οι παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκαν δια ζώσης.

Όσον αφορά το προσωπικό που ανέλαβε την διεκπεραίωση των προγραμμάτων παρέμβασης, σε 12 έρευνες τα προγράμματα εφαρμόστηκαν από τους ίδιους τους ερευνητές, σε 5 εφαρμόστηκαν από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονταν στα σχολεία όπου πραγματοποιήθηκαν οι παρεμβάσεις και σε 3 έρευνες υλοποίησαν τα προγράμματα ειδικά εκπαιδευμένοι ηθοποιοί. Επιπλέον σε 3 εργασίες οι παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκαν με την συμβολή των γονέων των παιδιών, ενώ σε 1 εργασία η παρέμβαση εφαρμόστηκε από τους θεραπευτές που παρακολουθούσαν τα παιδιά με Δ.Α.Φ.

5. Αποτελέσματα

Για την εξαγωγή των δεδομένων των ερευνών χρησιμοποιήθηκε το Microsoft Excel Office. Οι μεταβλητές των ερευνών κωδικοποιήθηκαν σε φύλλο εργασίας του Microsoft Excel Office. Κατόπιν πραγματοποιήθηκε αφηγηματική σύνθεση των 17 ερευνών σε έναν ενιαίο κορμό κειμένου, ώστε να αναδειχθεί η αποτελεσματικότητα των ερευνών που συμπεριελήφθησαν στην ανασκόπηση.

Σε πρώτο στάδιο, πραγματοποιήθηκε περιγραφική ανάλυση των δημοσιεύσεων ως προς το έτος δημοσίευσής τους, τον αριθμό, το φύλο και την ηλικία των συμμετεχόντων, την διάγνωση ή μη με Δ.Α.Φ., τον χώρο διεξαγωγής των παρεμβάσεων, την διάρκεια και την συχνότητά τους, καθώς και ως προς τα εργαλεία και τις κλίμακες που αξιοποιήθηκαν κατά την πραγματοποίησή τους. Τα αποτελέσματα της περιγραφικής ανάλυσης βρίσκονται στους Πίνακες 2 και 3. Σε

δεύτερο στάδιο, έγινε ερμηνεία των αποτελεσμάτων των δημοσιεύσεων και σύνθεσή τους ως ένα ενιαίο σύνολο.

Από τις 17 μελέτες που ανακτήθηκαν, οι 13 παρουσίασαν θετικά αποτελέσματα (Guli et al. 2012· Corbett et al 2013· Lewis & Banerjee 2013· D'Amico et al. 2015· Corbett et al. 2016· Mehling et al. 2016· Mendez-Martinez & Fernandez-Rio 2018· Corbett et al. 2017· Dooman 2017· Patel & Corbett, 2017· Wang & Lee 2020· Ioannou et al. 2020· Corbett et al. 2019). 4 έρευνες είχαν ανάμεικτα αποτελέσματα (Kempe & Tissot 2012· Greene 2012· Lerner & Mikami, 2012· Mpella et al. 2019). Καμία από τις συμπεριληφθείσες έρευνες δεν παρουσίασε μόνο αρνητικά αποτελέσματα.

Η διάρκεια των συνεδριών των παρεμβάσεων κυμαινόταν από 1 έως και 14 εβδομάδες και περιελάμβανε από 1 έως και 16 συνεδρίες. 2 από τις έρευνες αξιοποίησαν τεχνολογικά μέσα στην παρέμβασή τους (Wang & Lee 2020· Ioannou et al. 2020). Όπως προαναφέρθηκε, οι περισσότερες έρευνες έδειξαν θετικές επιδράσεις των προγραμμάτων παρέμβασης με θεατρικές τεχνικές στις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών με Δ.Α.Φ. που έλαβαν μέρος. Σύμφωνα με τους συντάκτες των ερευνών, η συνδυαστική χρήση τεχνικών του θεάτρου έχει πολλαπλά οφέλη στην ποιότητα της κοινωνικής συνδιαλλαγής των παιδιών με Δ.Α.Φ. με τους συνομηλίκους τους χωρίς Δ.Α.Φ. (Guli et al. 2012· Lerner & Mikami 2012· Corbett et al. 2013· D'Amico et al. 2015· Mehling et al. 2016· Corbett et al. 2016· Corbett et al. 2017· Dooman 2017· Mendez-Martinez & Fernandez-Rio 2018· Corbett et al. 2019· Mpella et al. 2019· Ioannou et al. 2020· Wang & Lee 2020).

Συγκεκριμένα, μέσα από τις παρεμβάσεις, παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά με Δ.Α.Φ. ανέπτυσσαν πιο εύκολα φιλίες με τα συνομήλικα παιδιά χωρίς Δ.Α.Φ. (Lerner & Mikami 2012). Ακόμη, καλλιεργήθηκε η φαντασία τους και η ικανότητα για το συμβολικό παιχνίδι (D'Amico et al. 2015· Patel & Corbett 2017· Wang & Lee 2020) και αυξήθηκε η εμπλοκή τους και η δημιουργικότητά τους (Lewis & Banerjee 2013· Mendez-Martinez & Fernandez-Rio 2018). Καταγράφηκε, ακόμη, μία βαθύτερη κατανόηση του κοινωνικού πλαισίου και της κατάστασης που διαμορφωνόταν κατά την εφαρμογή των παρεμβάσεων από τα παιδιά με Δ.Α.Φ. που έλαβαν μέρος (Wang & Lee 2020), αλλά και βελτιωμένη αντίληψη των διαφορετικών προοπτικών (της θέσης των άλλων) (Corbett et al. 2016· Wang & Lee 2020).

Η εφαρμογή των παρεμβάσεων οδήγησε στην βελτίωση της ομιλίας και στον εμπλουτισμό του λόγου των παιδιών με Δ.Α.Φ., αλλά και συνέβαλλε στην εκμάθηση των τρόπων έκφρασης από τα παιδιά με Δ.Α.Φ. (Lewis & Banerjee 2013· Corbett et al.

2019· Wang, & Lee 2020), στο οποίο παρουσιάζουν σημαντικό έλλειμμα. Επίσης, παρατηρήθηκε αύξηση των επιπέδων της εμπιστοσύνης των παιδιών με Δ.Α.Φ., των περιπτώσεων λήψης ρίσκων και πρωτοβουλιών, ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους καθώς και η δημιουργία κινήτρων για συμμετοχή στις δραστηριότητες (Mendez-Martinez & Fernandez-Rio 2018· Ioannou et al. 2020). Ορισμένες έρευνες υπογραμμίζουν την μείωση της επιδίωξης για μοναχικό παιχνίδι (Guli et al. 2012· Corbett et al. 2019· Ioannou et al. 2020). Τονίζεται επίσης ότι τα παιδιά με Δ.Α.Φ. που συμμετείχαν στο δείγμα συνέβαλαν καθοριστικά στην καλλιέργεια της ικανότητας αναγνώρισης προσώπων καθώς και τη διατήρηση αυτών στην μακροπρόθεσμη μνήμη (Corbett et al. 2013· Corbett et al. 2016· Mehling et al. 2016· Corbett et al. 2019).

Ένα άλλο πεδίο το οποίο εξετάστηκε μέσα από τις παρεμβάσεις ήταν τα επίπεδα στρες των παιδιών με Δ.Α.Φ. κατά την συμμετοχή τους (Corbett et al. 2013· Mendez-Martinez & Fernandez-Rio, 2018· Ioannou et al. 2020).

Ορισμένες από τις συμπεριληφθείσες έρευνες, παράλληλα με την εφαρμογή των προγραμμάτων παρέμβασης, για την εξαγωγή όσο το δυνατόν εγκυρότερων αποτελεσμάτων, εξέτασαν τα επίπεδα κορτιζόλης των παιδιών με Δ.Α.Φ. πριν, κατά την διάρκεια και μετά την παρέμβαση (Corbett et al. 2013· Corbett et al. 2017· Patel & Corbett 2017), προκειμένου να εξεταστούν τα επίπεδα στρες των συμμετεχόντων. Η μέτρηση της κορτιζόλης στο σάλιο έχει διαπιστωθεί ότι είναι μια έγκυρη, αξιόπιστη και μη επεμβατική τεχνική για την εκτίμηση της δραστηριότητας της HPA.22 (Corbett et al. 2008). Η εξέταση των επιπέδων κορτιζόλης πραγματοποιήθηκε μέσω λήψης δειγμάτων σιέλου από τους συμμετέχοντες με Δ.Α.Φ. Στην εργασία των Corbett et al. (2013), η λήψη δείγματος πραγματοποιούνταν από τους γονείς τέσσερις φορές την ημέρα (αμέσως μετά το ξύπνημα, 30 λεπτά μετά το ξύπνημα, το απόγευμα και για 2 διαδοχικές ημέρες), πριν από το φαγητό ή το βούρτσισμα των δοντιών για τα πρωινά δείγματα και τουλάχιστον 1 ώρα μετά το φαγητό για το απογευματινό δείγμα.

Μελετώντας τις δημοσιεύσεις που παρουσίασαν ανάμεικτα αποτελέσματα, εξάγεται το συμπέρασμα ότι η επιτυχής εφαρμογή και η εξαγωγή αποτελεσμάτων εξαρτάται πολλές φορές από το επίπεδο των συμμετεχόντων, από την συχνότητα των παρεμβάσεων καθώς και στην γενικευσιμότητα των νέων συμπεριφορών και σε άλλα πλαίσια εκτός παρέμβασης (Lerner & Mikami 2012). Οι Corbett et al. (2014) σημειώνουν στην εργασία τους ότι τα παιδιά με Δ.Α.Φ. που έλαβαν μέρος στις παρεμβάσεις δεν παρουσίασαν βελτίωση στην βλεμματική επαφή με τα υπόλοιπα

παιδιά χωρίς Δ.Α.Φ. Στην εργασία των Lerner & Mikami (2012), παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά με Δ.Α.Φ. υψηλής λειτουργικότητας δεν κατόρθωσαν να δημιουργήσουν φιλίες με τα υπόλοιπα παιδιά, παρόλο που το επεδίωξαν. Οι Kempe & Tissot (2012), κατά την έρευνά τους, παρατήρησαν ορισμένες προκλήσεις που είναι πιθανό να ανακύψουν κατά την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης σε άλλο περιβάλλον. Τέτοιες ήταν η συνεργασία μεταξύ παιδιών με Δ.Α.Φ. και χωρίς Δ.Α.Φ., η κατάρτιση των εκπαιδευτών που αναλαμβάνουν την παρέμβαση και η ανάγκη επανάληψης βασικών, συχνά, εννοιών στα παιδιά με Δ.Α.Φ. προκειμένου να προχωρήσει η παρέμβαση, γεγονός που ενδεχομένως να πιέζει χρονικά αλλά και εξελικτικά το αποτέλεσμα. Τέλος, η Greene (2012) υπογραμμίζει την ανάγκη επανάληψης εφαρμογής σχετικών προγραμμάτων δραματοθεραπείας, για μια «μια πιο διαμορφωτική, συστηματική και επιστημονική προσέγγιση της έρευνας και της αξιολόγησης της δραματοθεραπείας ως παρέμβασης».

6. Συζήτηση

Ο στόχος της παρούσας ανασκόπησης ήταν να διερευνήσει μελέτες σχετικά με την εφαρμογή προγραμμάτων θεατρικών παρεμβάσεων σε άτομα με Δ.Α.Φ. και την τροποποίηση του βαθμού κοινωνικής εμπλοκής τους αλλά και συναναστροφής με άτομα χωρίς Δ.Α.Φ. Συγκεκριμένα, επιδιώχθηκε η εξέταση της συμβολής της τέχνης του θεάτρου, που αποτελεί κατ’ εξοχήν ομαδική υπόθεση, στην επαφή του ατόμου με Δ.Α.Φ. με άλλα άτομα, στην ουσιαστική επικοινωνία μαζί τους και στην ομαλή συνεργασία στα πλαίσια των παρεμβάσεων. Τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων έδειξαν ότι η συμμετοχή των ατόμων με Δ.Α.Φ. στα συγκεκριμένα προγράμματα παρέμβασης βοήθησε σημαντικά στην αύξηση της συναναστροφής τους με τους άλλους συμμετέχοντες της ομάδας. Επιπλέον, η δραματοποίηση ιστοριών και η χρήση συμβόλων σε καρτέλες ή σε ψηφιακή μορφή βοηθά σημαντικά στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των ατόμων με Δ.Α.Φ. και στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων σε λεκτικό επίπεδο. Ορισμένες από τις έρευνες που ανακτήθηκαν οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι η εφαρμογή των προγραμμάτων παρέμβασης βοήθησε τα άτομα με Δ.Α.Φ. να μειώσουν το άγχος τους κατά την συνδιαλλαγή τους με τους συνομηλίκους. Οι ερευνητικοί στόχοι εξετάστηκαν και εν συναρτήσει με άλλους παράγοντες όπως το φύλο, η ηλικία, η σοβαρότητα του βαθμού αναπηρίας και ο δείκτης νοημοσύνης. Οι στατιστικές αναλύσεις έδειξαν ότι

δεν υπάρχει καμία συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων αυτών και της κοινωνικής συμμετοχή των ατόμων με Δ.Α.Φ.

7. Περιορισμοί

Κατά την εκπόνηση της παρούσας εργασίας προέκυψαν ορισμένοι περιορισμοί. Αρχικά, μία από τις συμπεριληφθείσες έρευνες (Patel & Corbett, 2017) συμπεριέλαβε στο δείγμα της και άτομα που ήταν μεγαλύτερα ηλικιακά από το όριο που είχε τεθεί στα κριτήρια εισδοχής. Επομένως, αυτό είναι πιθανό να αποτελέσει εμπόδιο στην εξαγωγή ασφαλών αποτελεσμάτων για την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης. Επίσης, ορισμένες από τις δημοσιεύσεις παρέλειψαν να αναφέρουν λεπτομερώς τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, γεγονός το οποίο επηρεάζει σημαντικά την εγκυρότητα ή μη των ευρημάτων τους. Τέλος, έγινε προσπάθεια προκειμένου να συμπεριληφθούν έρευνες από έγκριτα επιστημονικά περιοδικά, όμως δεν επιμείναμε στην αναλυτική εκτίμηση της ποιότητας των ερευνών που συμπεριλάβαμε.

8. Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Γενά, Α. (Επιμ.) (2017), *Συστημική, Συμπεριφορική-Αναλυτική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Κυπριωτάκης, Α. (1995). *Τα Αυτιστικά παιδιά και η αγωγή τους*. Έκδοση Ιδιωτική

Heward, W. L. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μία εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση* (μτφ. Χ. Λυμπεροπούλου). Αθήνα: Τόπος.(Μοτίβο Εκδοτική).

Jones, P. (2003). *Δραματοθεραπεία· Το Θέατρο ως Τρόπος Ζωής και Θεραπείας* (Επιμ. Κρασανάκης Στ.). Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Ξενόγλωσση

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787

Bololia, L., Williams, J., Macmahon, K. & Goodall, K. (2022). Dramatherapy for children and adolescents with autism spectrum disorder: A systematic integrative review. *The Arts in Psychotherapy*, *80*, 101918.https://doi.org/10.1016/j.aip.2022.101918

Corbett, B. A., Mendoza, S., Wegelin, J. A., Carmean, V. & Levine, S. (2008). Variable cortisol circadian rhythms in children with autism and anticipatory stress. *Journal of Psychiatry and Neuroscience*, 33(3), 227-234

Corbett, B., Swain, D.M., Coke, C., Simon, D., Newsom, C., Houchins-Juarez, N., Song, Y. (2013). Improvement in Social Deficits in Autism Spectrum Disorders Using a Theatre-Based, Peer-Mediated Intervention. *Autism Res,* 7(4), 4-16

Corbett, B. A., Key, A. P., Qualls, L., Fecteau, S., Newsom, C., Coke, C. & Yoder, P. (2016). Improvement in social competence using a randomized trial of a theatre intervention for children with autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 46, 658-672

Corbett, B., Blain, S.C., Ioannou, S. & Balser, M. (2017). Changes in anxiety following a randomized control trial of a theatre-based intervention for youth with autism spectrum disorder. *Autism,* 21(3), 333-343

Corbett, B., Ioannou, S., Key, A.P., Coke, C., Muscatello, R., Vandekar, S. & Muse, I., (2019). Treatment Effects in Social Cognition and Behavior following a Theater-based Intervention for Youth with Autism. *Developmental Neuropsychology*, 44(7), 481-494

Damiano, C. R., Mazefsky, C. A., White, S. W. & Dichter, G. S. (2014). Future directions for research in autism Spectrum disorders. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 43(5), 828–843. https://doi.org/10.1080/ 15374416.2014.945214

D'Amico, M., Lalonde, L. & Snow, S. (2015). Evaluating the efficacy of drama therapy in teaching social skills to children with Autism Spectrum Disorders. *Drama Therapy Review*, 1(1), 21–39. https://doi.org/10.1386/dtr.1.1.21_1

Dooman, R. (2017). Assessing the impact of dramatherapy on the early social behaviour of young children on the autistic spectrum. In D. Haythorne & A. Seymour (Eds.), *Dramatherapy and Autism* (pp. 137–155). Routledge. https://doi.org/10.4324/ 9781315733838

Emunah, R. (2019). *Acting For Real· Drama Therapy Process, Technique, and Performance.* New York: Routledge.

Greene, J. (2012). An educational psychology service evaluation of a dramatherapy intervention for children with additional needs in primary school. In L. Leigh, I. Gersch, A. Dix & D. Haythorne (Eds.), *Dramatherapy with children, young people*

and schools: Enabling creativity, sociability, communication and learning (pp. 195–205). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203138830

Guli, L.A., Semrud-Clikeman, M., Lerner, M.D. & Britton, N. (2013). Social Competence Intervention Program (SCIP): A pilot study of a creative drama program for youth with social difficulties. *The Arts in Psychotherapy,* 40, 37-44

Hooper, S. R., Poon, K. K., Marcus, L. & Fine, C. (2006). Neuropsychological characteristics of school-age children with high-functioning autism: Performance on the NEPSY. *Child Neuropsychology*, 12(4-5), 299-305

Ioannou, S., Key, A. P., Muscatello, R. A., Klemencic, M. & Corbett, B. A. (2020). Peer actors and theater techniques play pivotal roles in improving social play and anxiety for children with autism. *Frontiers in Psychology*, 11 (908). Doi: 10.3389/fpsyg.2020.00908

Kempe, A., & Tissot, C. (2012). The use of drama to teach social skills in a special school setting for students with autism. *Support for Learning,* 27(3), 97-102

Lerner, M.D. & Mikami, A.Y. (2012). A Preliminary Randomized Controlled Trial of Two Social Skills Interventions for Youth With High-Functioning Autism Spectrum Disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities,* 27(3), 147-157

Lewis, J. & Banerjee, S. (2013). An investigation of the therapeutic potential of stories in Dramatherapy with young people with autistic spectrum disorder. *Dramatherapy,* 35(1), 29-42

Mehling, M. H., Tassé, M. J. & Root, R. (2017). Shakespeare and autism: an exploratory evaluation of the Hunter Heartbeat Method. *Research and practice in intellectual and developmental disabilities*, 4(2), 107-120. Doi: 10.1080/23297018.2016.1207202

Mendez-Martinez, E., & Fernandez-Rio, J. (2021). Mermaids, dogs and chameleons: theatrical improvisation in adolescents with Asperger's Syndrome. *International Journal of Inclusive Education,* 25(4), 482-498

Mpella, M., Evaggelinou, C., Koidou, E. & Tsigilis, N. (2019). The Effects of a Theatrical Play Programme on Social Skills Development for Young Children with Autism Spectrum Disorders. *International Journal of Special Education,* 33(4), 828-845

Patel, K. & Corbett, B. A. (2017). An analysis on the impact of peer-mediated theatre interventions for children with autism on typically developing peers. *Young Scientist: A High School Research Journal*.

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

Wang, W.Z. & Lee, I-J. (2020). Social Intervention Strategy of Augmented Reality Combined with Theater-Based Games to Improve the Performance of Autistic Children in Symbolic Play and Social Skills. In Stephanidis, C., Antona, M., Gao, Q. & Zhou, J. (2020). *HCI International 2020 – Late Breaking Papers· Universal Access and Inclusive Design.* 22nd HCI International Conference, HCII 2020 Copenhagen, Denmark, July 19–24, 2020

Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις με χρήση Εικονικής Πραγματικότητας για μαθητές με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος με στόχο την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων: Μία συστηματική ανασκόπηση

Βασιλική Ξανθοπούλου
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, xanthova@gmail.com

Ελένη Κατσίκη
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, lena.ka260@gmail.com

Αγγελική Ντάνη
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, angela13222@gmail.com

Περίληψη

Οι μαθητές με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) παρουσιάζουν δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση, οι οποίες περιορίζονται με την ενσωμάτωση αναδυόμενων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως είναι η Εικονική Πραγματικότητα (Virtual Reality/VR). Η παρούσα μελέτη αποτελεί μια συστηματική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για τα έτη 2018 έως σήμερα, για παρεμβάσεις μέσω VR οι οποίες στοχεύουν στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων από τους μαθητές με ΔΑΦ. Για τον εντοπισμό των παρεμβάσεων στις ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων καθορίστηκαν κριτήρια εισδοχής και αποκλεισμού και με βάση αυτά συμπεριλήφθηκαν στην ανασκόπηση 18 πρωτογενείς μελέτες. Στη συνέχεια, οι μελέτες κωδικοποιήθηκαν βάσει συγκεκριμένων μεταβλητών, επεξεργάστηκαν και αναλύθηκαν με τη βοήθεια του προγράμματος Microsoft Excel. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές με ΔΑΦ απέκτησαν κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, οι οποίες ενισχύθηκαν σημαντικά μέσω της χρήσης της τεχνολογίας VR. Συγκεκριμένα ευρήματα αναφέρονται στον περιορισμό των χαρακτηριστικών του κοινωνικού προφίλ των μαθητών και στην ενίσχυση της κοινωνικής συμπεριφοράς τους, όπως η συνεργασία σε εκπαιδευτικό πλαίσιο. Αναδεικνύεται η ανάγκη για μελλοντική έρευνα της συμβολής της VR στον κοινωνικό τομέα των μαθητών με ΔΑΦ στο Σχολείο για Όλους.

Λέξεις-κλειδιά: Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), Εικονική Πραγματικότητα (Virtual Reality/VR), κοινωνικές δεξιότητες

0. Εισαγωγή

Οι Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) είναι ιδιαίτερα διαδεδομένες μεταξύ του πληθυσμού. Σύμφωνα με το DSM-5, η ΔΑΦ είναι μία νευροαναπτυξιακή διαταραχή, η οποία χαρακτηρίζεται από ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία και την κοινωνική αμοιβαιότητα, καθώς και στερεοτυπικές, επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, ενδιαφέροντα και δραστηριότητες (APA 2013). Τα άτομα που έχουν διαγνωστεί με ΔΑΦ έχουν πολλές δυσκολίες στην καθημερινή τους ζωή, συμπεριλαμβανομένων προκλήσεων στην απόκτηση και ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (Frye 2018). Τα διαγνωστικά κριτήρια εστιάζουν σε συνεχή ελλείμματα αμοιβαίας κοινωνικής επικοινωνίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης σε πολλαπλά πλαίσια όπως:

- ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία και κοινωνική αλληλεπίδραση,
- ελλείμματα σε μη λεκτικές επικοινωνιακές συμπεριφορές κατά την κοινωνική αλληλεπίδραση,
- ελλείμματα στην ανάπτυξη, διατήρηση και κατανόηση σχέσεων, δυσκολίες προσαρμογής της συμπεριφοράς (APA 2013).

Γνωστικά ελλείμματα είναι επίσης συχνά σε άτομα που έχουν διαγνωστεί με ΔΑΦ, που επηρεάζουν τις εκτελεστικές και κινητικές λειτουργίες, τη μνήμη και την ταχύτητα επεξεργασίας (Hobson 1989).

Οι ΔΑΦ έχουν επιπολασμό 18,5 ανά 1.000 άτομα του γενικού πληθυσμού (Maenner et al. 2020). Οι παρεμβάσεις για τις ΔΑΦ ποικίλλουν ανάλογα με τις προκλήσεις. Ωστόσο, οι παρεμβάσεις συχνά σχετίζονται με τη μείωσή τους, τη βελτίωση της καθημερινής λειτουργίας και της ποιότητας ζωής (DeFilippis 2016).

1. Εικονική Πραγματικότητα και ΔΑΦ

Σύμφωνα με τους Tikhonova et al. (2021), η εικονική πραγματικότητα μας δίνει τη δυνατότητα να κατασκευάσουμε διαδραστικές προσομοιώσεις, οι οποίες δημιουργούνται με υλικό λογισμικών υπολογιστών για να εισάγει τους χρήστες σε ευκαιρίες αλληλεπίδρασης με περιβάλλοντα, τα οποία φαίνονται και αισθάνονται παρόμοια με τον πραγματικό κόσμο. Οι χρήστες αλληλεπιδρούν με τα εικονικά αντικείμενα, δημιουργώντας με αυτό τον τρόπο μια αίσθηση ΄παρουσίας΄ στον

εικονικό κόσμο. Η εικονική πραγματικότητα επιφέρει πολλά θετικά αποτελέσματα στον χώρο της εκπαίδευσης (Ke et al. 2020). Βασίζεται σε ένα πολυαισθητηριακό περιβάλλον, καθώς λαμβάνει ποικίλες μορφές (Mikropoulos & Natsis 2011).

Η VR έχει κάποια εγγενή γοητεία ως εκπαιδευτικό εργαλείο για παιδιά με ΔΑΦ που τείνουν να μαθαίνουν να χρησιμοποιούν οπτική υποστήριξη (Mitchell et al. 2007). Ένα περιβάλλον μάθησης που βασίζεται σε VR επιτρέπει στους συμμετέχοντες να εξασκούν τις κοινωνικές τους δεξιότητες σε ένα μη απειλητικό, συνθετικό αλλά ρεαλιστικό, που σε παρακινεί, ελεγχόμενο και διαφοροποιημένο περιβάλλον κατά τη διάρκεια της μάθησης (Bellani et al. 2011). Έχει αποδειχθεί ότι οι τεχνολογίες VR μπορούν, και αντιπροσωπεύουν, αυθεντικά και εύλογα σενάρια και κοινωνικές καταστάσεις «τέτοιες που οι άνθρωποι θα συμπεριφέρονται και θα ανταποκρίνονται με παρόμοιο τρόπο στους εικονικούς κόσμους όπως και στον πραγματικό κόσμο», αντικατοπτρίζοντας και υποστηρίζοντας τις πραγματικές συμβάσεις, την κατανόηση και τις συμπεριφορές για μια σειρά ομάδων με διαφορετικούς χρήστες (Blascovich et al., 2002).

1.1 Κοινωνικές Δεξιότητες, Εικονική Πραγματικότητα και παιδιά με ΔΑΦ

Μελετώντας τη διεθνή βιβλιογραφία, υπάρχουν αποδείξεις ότι οι τεχνολογίες VR αντικαθιστούν και αναπαριστούν αυθεντικά τόσο αληθοφανή σενάρια όσο και κοινωνικές συναντήσεις. Έτσι, οι άνθρωποι μαθαίνουν να συμπεριφέρονται και να ανταποκρίνονται με παρόμοιο τρόπο στους εικονικούς κόσμους, όπως ακριβώς και στον πραγματικό. Με λίγα λόγια, μαθαίνουν να υποστηρίζουν και να κατανοούν συμβάσεις και συμπεριφορές (Blascovich et al. 2002).

Η VR επιτρέπει την ενεργό μάθηση μέσω σχεδιασμού σε παιδιά με ΔΑΦ. Η εμπλοκή των ατόμων με ΔΑΦ σε μαθησιακές και κοινωνικές δραστηριότητες με τη χρήση εικονικής πραγματικότητας συμβάλλει στη θεμελίωση των αναγκών, των προοπτικών, των δυνατών σημείων και των προτιμήσεων των μαθητών. Αυτό ενισχύει την ενεργητικότητα και την αίσθηση παρουσίας (Ke et al. 2020).

1.2 Η παρούσα μελέτη

Η παρούσα μελέτη σχεδιάστηκε προκειμένου να διερευνήσει την επίδραση της VR στις κοινωνικές δεξιότητες παιδιών με ΔΑΦ. Σκοπός της συγκεκριμένης ανασκόπησης είναι ο εντοπισμός, η σύνθεση και η δευτερογενής ανάλυση προϋπαρχουσών πρωτογενών μελετών για την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών με ΔΑΦ.

Τα αποτελέσματα θα μπορούσαν να φανούν χρήσιμα σε εκπαιδευτικούς και ειδικούς παιδαγωγούς όλων των βαθμίδων, τόσο γενικών όσο και ειδικών σχολείων, σε γονείς και κηδεμόνες παιδιών με ΔΑΦ.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν είναι τα εξής:

- Πώς συμβάλλει η εικονική πραγματικότητα στις κοινωνικές δεξιότητες παιδιών με ΔΑΦ;
- Ποια είναι τα αποτελέσματα αναφορικά με την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών με ΔΑΦ, μέσω εκπαιδευτικών παρεμβάσεων με την χρήση εικονικής πραγματικότητας;

2. Μέθοδος

2.1 Στρατηγική Αναζήτησης

Κατά την περίοδο Φεβρουάριος-Μάϊος του 2023 πραγματοποιήθηκε συστηματική αναζήτηση της βιβλιογραφίας για τον εντοπισμό ερευνών που πληρούν τα κριτήρια εισδοχής της παρούσας μελέτης. Η αναζήτηση βασίστηκε σε εφτά ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων, οι οποίες είναι οι Scopus, PubMed, Eric, Google Scholar, Web of Science, Sage Journals και Springer Link.

Οι όροι αναζήτησης που χρησιμοποιήθηκαν ήταν Autism Spectrum Disorder (ASD), Autism, Virtual Reality (VR), Social skills, Intervention, Education, αλλά και ένας συνδυασμός αυτών, όπως για παράδειγμα: Autism Spectrum Disorder OR ASD OR Autism and Virtual Reality OR VR and Intervention and Social Skills.

Η πρώτη αναζήτηση απέδωσε 5.550 αρχικές εγγραφές. Στη συνέχεια, ορίστηκαν κριτήρια εισδοχής, προκειμένου να περιοριστεί το πλήθος των εγγραφών και να παραμείνουν μόνο όσες ανταποκρίνονται στον στόχο, πληρούν τις προϋποθέσεις και είναι κατάλληλες να αξιοποιηθούν. Ο τελικός αριθμός ερευνών, οι οποίες συμπεριλαμβάνονται στην παρούσα συστηματική ανασκόπηση είναι 18.

Τα επιστημονικά περιοδικά, στα οποία είναι δημοσιευμένες οι μελέτες της παρούσας εργασίας ανήκουν κατά κύριο λόγο στον Τομέα της Εκπαίδευσης, ενώ υπήρχαν άρθρα και από τους κλάδους της Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας, της Πολυτροπικής Τεχνολογίας και της Ψυχολογίας.

2.2 Στρατηγική Επιλογής

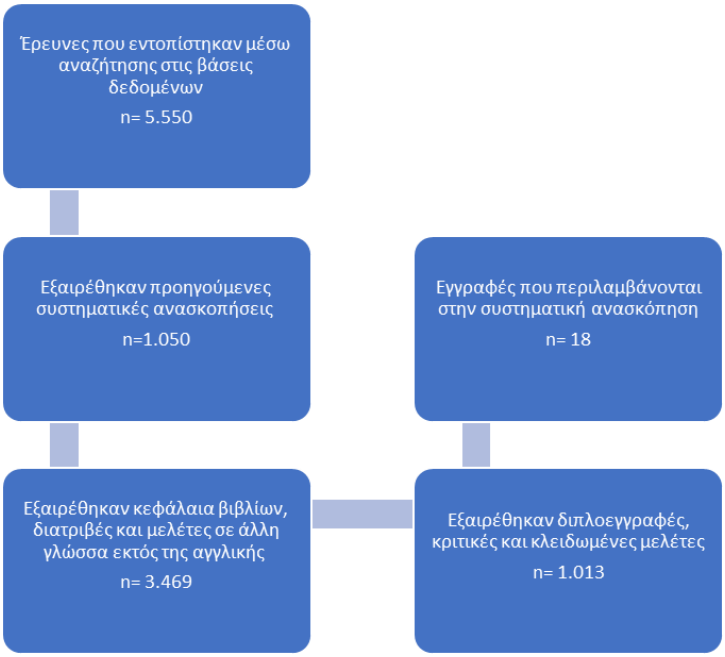
Τα κριτήρια εισδοχής των μελετών είναι τα εξής: α) έτος δημοσίευσης στο διάστημα μεταξύ του 2018 και 2023, β) δημοσίευση σε επιστημονικό περιοδικό ή πρακτικά

συνεδρίων με κριτές, γ) γλώσσα της μελέτης να είναι η αγγλική, και δ) στους συμμετέχοντες να ανήκει τουλάχιστον 1 άτομο με διάγνωση ΔΑΦ. Ο περιορισμός αναφορικά με το έτος δημοσίευσης τέθηκε προκειμένου να αξιοποιηθούν και να αναλυθούν οι πιο πρόσφατες σχετικές μελέτες. Ακόμη, εξαιτίας της περιορισμένης σχετικής βιβλιογραφίας δεν τέθηκε κανένας γεωγραφικός περιορισμός, αντιθέτως η αναζήτηση πραγματοποιήθηκε σε παγκόσμια κλίμακα στην αγγλική γλώσσα.

Τα κριτήρια αποκλεισμού ορίστηκαν προκειμένου να καταστεί εφικτή η επιλογή 18 μόνο μελετών που ανταποκρίνονται στους στόχους της παρούσας εργασίας, συνεπώς αποκλείστηκαν α) όλα τα αντίθετα από τα κριτήρια εισδοχής, β) διπλοεγγραφές που τυχόν προέκυψαν κατά την αναζήτηση, γ) κεφάλαια βιβλίων και προηγούμενες συστηματικές ανασκοπήσεις επί του θέματος και δ) έρευνες που τελικά δεν ήταν απολύτως συναφείς με το θέμα της εργασίας.

Προτού ολοκληρωθεί η επιλογή εξετάστηκαν τα δεδομένα των μελετών προκειμένου να διαπιστωθεί αν πληρούνται τα κριτήρια εισδοχής. Τελικά, ο μεγαλύτερος όγκος μελετών αποκλείστηκε και επιλέχθηκαν οι 25, από τις οποίες διαβάστηκε το πλήρες κείμενο. Έτσι, αφαιρέθηκαν ακόμη 7 μελέτες και έμειναν 18 να πληρούν τα κριτήρια εισδοχής και να ανταποκρίνονται στον σκοπό της παρούσας ανασκόπησης.

Εικόνα 1: Διάγραμμα Ροής



2.3 Εξαγωγή και Κωδικοποίηση Δεδομένων

Δημιουργήθηκε πίνακας κωδικοποίησης (Πίνακας 1) για την εξαγωγή σχετικών πληροφοριών. Ο πίνακας περιείχε πληροφορίες σχετικά με την πηγή (συγγραφείς και έτος δημοσίευσης), το είδος έρευνας, τα χαρακτηριστικά συμμετεχόντων (ηλικία, φύλο, διάγνωση και ΔΝ) και τις μεθόδους (παρέμβαση και διάρκεια) που χρησιμοποιήθηκαν.

Πίνακας 1: Δεδομένα Ερευνών

Συγγραφείς/ Έτος δημοσίευσης	Είδος έρευνας	Συμμετέχοντες (Ηλικία/Φύλο)	Διάγνωση/ΔΝ	Παρέμβαση	Διάρκεια
Jialiang, H., Haiyan, Z. & Huiying, Z. (2021)	Πειραματικός Σχεδιασμός	6-8 ετών 12 (6κ - 6α)	ΔΑΦ	εκπαιδευτικά σενάρια για λήψη αποφάσεων	δ.α.[6]
Yuan, S. N. V. & Ip, H. H. S. (2018)	δ.α.	Η (δ.α.) 72 (8κ - 64α)	ΔΑΦ	CAVE αυτόματο εικονικό περιβάλλον σπηλαίου	12 συνεδρίες/άτομο
Kellems, R. O., Charlton, C., Kversøy, K. S. & Gyori, M. (2020)	Πειραματικός Σχεδιασμός	8-12 ετών 6 (1κ - 5α)	ΔΑΦ	Invirtua 3d Digital Puppeteer, iAnimate Live λογισμικό κινουμένων σχεδίων	5 συνεδρίες/εβδομάδα, 35 ημέρες σύνολο
Ke, F., Moon, J. & Sokolikj, Z. (2022)	δ.α.	10-14 ετών 7 (1κ - 6α)	ΔΑΦ	Opensimulator, παιχνίδια με	1-2 συνεδρίες/εβδομάδα, 16-31 ώρες σύνολο

[6] δ.α. = δεν αναφέρεται, ΔΕΠ-Υ = Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα, ΔΑΦ = Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, ΝΑ = Νοητική Αναπηρία, ΕΜΔ = Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

				κοινωνικές καταστάσεις	
Wang, X., Xing, W. & Laffey, J. M. (2018)	δ.α.	11-14 ετών 11 (0κ - 11α)	ΔΑΦ (IQ >75)	*i-Social avatar λογισμικό*	10 εβδομάδες (4 μήνες), 2φ/εβδομάδα, 45λ/συνεδρία
Ke, F. & Moon, J. (2018)	Πειραματικός Σχεδιασμός	10-14 ετών 8 (1κ - 7α)	ΔΑΦ (IQ >70)	Opensimulator, εικονικό κοινωνικό παιχνίδι	16-31 συνεδρίες
Frolli, A. et al. (2022)	Πειραματικός Σχεδιασμός	9-10 ετών 60 (9κ - 51α)	ΔΑΦ (1ο επίπεδο, IQ>97)	*τρισδιάστατη προβολή σκηνών με ηθοποιούς*	3 μήνες, 3φορές/εβδομάδα
De Luca, R. et al. (2021)	Μελέτη Περίπτωσης	16 ετών 1 (1α)	ΔΑΦ (3ο επίπεδο)	σενάρια VR, θεραπεία CBT	48 συνεδρίες (40΄), 3 φορές/εβδομάδα
Stewart-Rosenfield, N., Lamkin, K., Re, J., Day, K., Boyd, L. & Linstead, E. (2019)	Μελέτη Περίπτωσης	6-7 ετών 2 (1κ - 1α)	ΔΑΦ, ΔΕΠ-Υ	Bob's Fish Shop, περιβάλλον VR	15΄/συνεδρία
Moon, J. & Ke, F. (2021)	Πειραματικός Σχεδιασμός	10-14 ετών 15 (2κ - 13α)	ΔΑΦ (IQ >70)	Opensimulator, ρεαλιστικά κοινωνικά προβλήματα	10-16 εβδομάδες, 90 βίντεο μίας ώρας
Zhang, L., Weitlauf, A. S., Amat, A.	Μελέτη Σκοπιμότητας	13 ετών 40 (8κ - 32α)	ΔΑΦ (Μ.Ο. IQ=85)	CVE (CRETA) συνεργατικ	1 συνεδρία/ζευγάρι, περίπου 40΄

Z., Swanson, A., Warren, Z. E. & Sarkar, N. (2020)				ό εικονικό περιβάλλον και ευφυής πράκτορας	
Adjorlu, A., Betancourt-Barriga, N. B. & Serafin, S. (2019)	Πιλοτική Δοκιμή	18-20 ετών 4 (0κ - 4α)	ΔΑΦ, κοινωνικό άγχος	μουσικές συνεδρίες, καταστάσεις κοινωνικού άγχους	10΄/συνεδρία
Amat, A. Z., Zhao, H., Swanson, A., Weitlauf, A. S., Warren, Z. & Sarkar, N. (2021)	Πιλοτική Μελέτη Σκοπιμότητας	7-13 ετών 18 (9κ - 9α)	ΔΑΦ	*InViRS* παιχνίδια με τη χρήση βλέμματος	3 συνεδρίες
Abdelmohsen, M. & Arafa, Y. (2021)	δ.α.	4-12 ετών 23 (11κ - 12α)	ΔΑΦ	*Unity 3d εικονικό ρομπότ*	12 συνεδρίες,2 φορές/εβδομάδα
Williams, W. M., Jurcse, E. & Vega, K. (2019)	Πιλοτική Δοκιμή	6-13 ετών 8 (0κ - 8α)	ΔΑΦ	SILAS πρόγραμμα κοινωνικών δεξιοτήτων, παιχνίδια οικοδόμησης	6 εβδομάδες, 2 φορές/εβδομάδα
Khullar, V., Bala, M. & Singh, H. P. (2019)	δ.α.	7-11 ετών 26 (6κ - 20α)	ΔΑΦ	*LIV4 Smile Παιχνίδι VR*	2-3 μέρες/άτομο
Johnston, D., Egermann, H. &	Πιλοτική Δοκιμή	16-19 ετών 6 (2κ - 4α)	ΔΑΦ, υπερευαισθησία σε ήχους	*SoundFields Διαδραστικό παιχνίδι VR*	4 εβδομαδες, 1 φορα/εβδομάδα για 30΄

Kearney, G. (2020)					
Lorenzo, G., Gómez-Puerta, M., Arráez-Vera, G. & Lorenzo-Lledo, A. (2019)	Πειραματικός Σχεδιασμός	3-8 ετών 11 (1κ - 10α)	ΔΑΦ, ΝΑ, ΕΜΔ	*quiver vision Εφαρμογή,* διαφορετικές κοινωνικές καταστάσεις	20 εβδομάδες

2.3 Σύνθεση Δεδομένων

Μετά την κωδικοποίηση των δεδομένων, οι μελέτες συνοψίζονται στον πίνακα που παρατίθεται παραπάνω (Πίνακας 1), όπου λαμβάνονται υπόψη οι συγγραφείς και το έτος δημοσίευσης της μελέτης, το είδος της, οι συμμετέχοντες και η διάγνωσή τους, αλλά και η παρέμβαση και η διάρκεια αυτής.

3. Αποτελέσματα

3.1 Χαρακτηριστικά Ερευνών

Διεξήχθησαν 18 έρευνες στο διάστημα μεταξύ 2018 και 2022, οχτώ εκ των οποίων στις ΗΠΑ, δύο στην Κίνα, μία στην Ελβετία, μία στην Ιταλία, μία στην Δανία, δύο στο Ηνωμένο Βασίλειο, μία στην Ινδία και μία στην Ισπανία**.** Αξιοποιήθηκαν διαδραστικά εικονικά περιβάλλοντα μέσω λογισμικών, παιχνιδιών, σεναρίων κ.ά., προκειμένου να ενισχύσουν τις κοινωνικές δεξιότητες μέσω εξελιγμένης τεχνολογίας.

Το περιβάλλον παρέμβασης ήταν σχολεία, αίθουσες διδασκαλίας, διαδίκτυο, εργαστήρια, παιδικές χαρές, τα οποία ήταν πλήρως εφοδιασμένα με τα υλικά που κρίθηκαν απαραίτητα για τη διεκπεραίωσή τους. Ορισμένες μελέτες αξιοποίησαν και συνδυασμό χώρων διεξαγωγής. Στην περίπτωση όπου η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε εξ αποστάσεως και οι συμμετέχοντες βρίσκονταν στο σπίτι, το σχετικό λογισμικό αποστάλθηκε ηλεκτρονικά.

Όλες οι μελέτες επικεντρώθηκαν σε επιστημονικό περιεχόμενο και αξιοποίησαν πλήθος μεθόδων και εργαλείων για την παρέμβαση. Δάσκαλοι, ειδικοί παιδαγωγοί και εξειδικευμένοι χρήστες των ειδικών λογισμικών ήταν αυτοί, οι οποίοι εφάρμοσαν τις παρεμβάσεις.

Εικόνα 2: Κατανομή μελετών ως προς το έτος δημοσίευσης

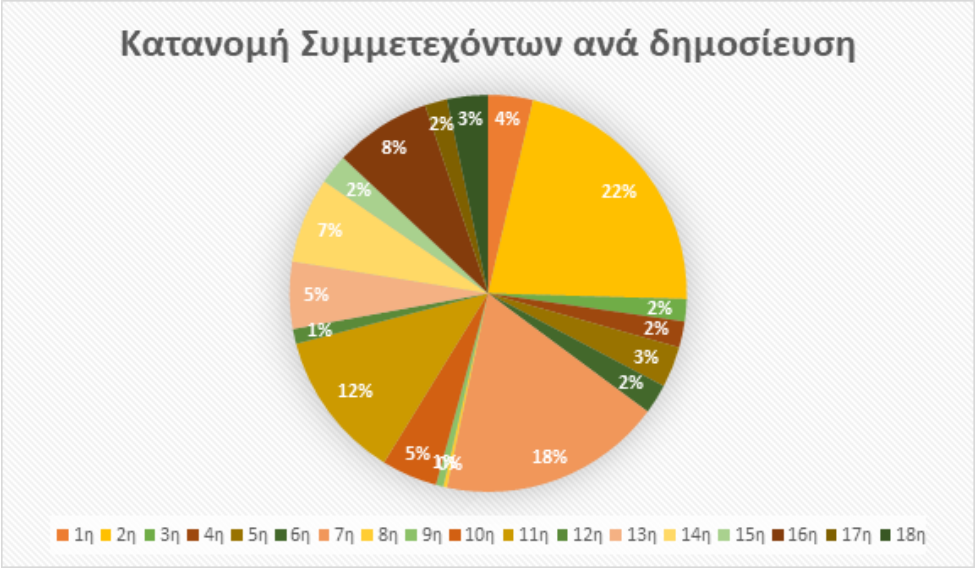
3.2 Συμμετέχοντες

Συνολικά συμμετείχαν 331 παιδιά ηλικίας τριών έως 20 χρονών, εκ των οποίων τα 65 ήταν κορίτσια και τα υπόλοιπα 266 αγόρια. Και οι 331 συμμετέχοντες είχαν διάγνωση ΔΑΦ και ορισμένοι εμφάνιζαν συνοσηρότητα με Νοητική Αναπηρία, Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, Υπερευαισθησία στους ήχους και ΔΕΠ-Υ.

Το σύνολο των συμμετεχόντων φοιτούσαν σε κάποια εκπαιδευτική δομή. Ο αριθμός συμμετεχόντων ανά μελέτη κυμαινόταν από 1 μαθητή σε μία μελέτη περίπτωσης έως 72 που ήταν και το μεγαλύτερο πλήθος σε άλλη μελέτη. Οι μαθητές προέρχονταν από διαφορετικές περιοχές, όπως Ιταλία, Ισπανία, Ηνωμένο Βασίλειο, Ελβετία, Δανία, Ινδία, Κίνα και Αμερική. Ο δείκτης νοημοσύνης των συμμετεχόντων κυμάνθηκε από 70 μέχρι 97 και πάνω, σύμφωνα με τις τελευταίες τους αξιολογήσεις. Παρόλα αυτά το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό δεν αναφέρθηκε σε όλες τις μελέτες.

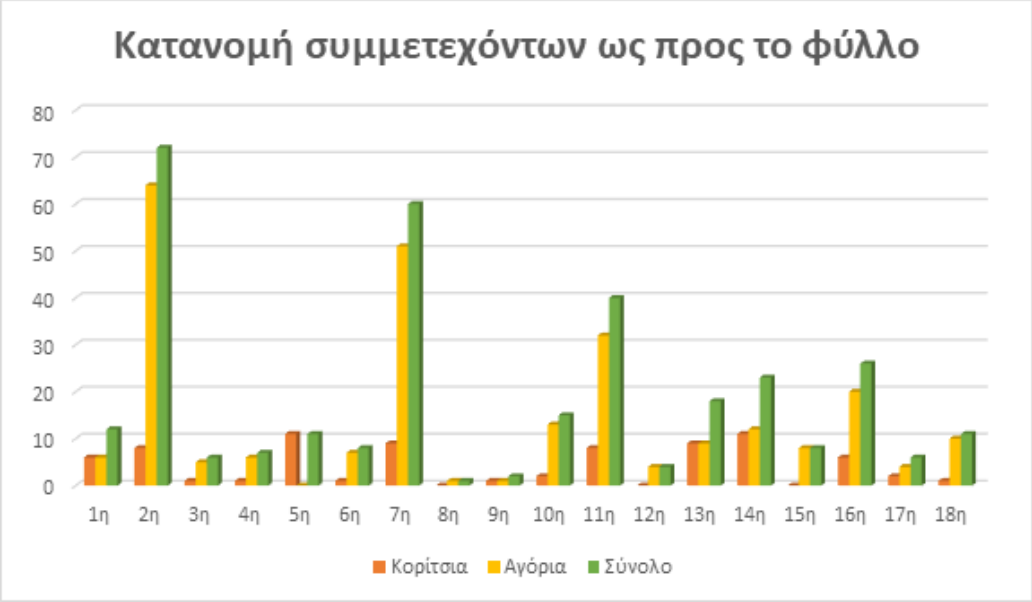
Τα δεδομένα που εξήχθησαν αφορούσαν επικοινωνιακές και συμπεριφορικές δεξιότητες των μαθητών. Μόνο σε τρεις από τις μελέτες έγινε αναφορά στον τρόπο με τον οποίο συμπεριφέρονται και αλληλεπιδρούν οι μαθητές του δείγματος και στο επίπεδο των δεξιοτήτων επικοινωνίας που κατέχουν.

Εικόνα 3: Κατανομή Συμμετεχόντων ανά δημοσίευση



Σε ορισμένες μελέτες οι ερευνητές δεν ήθελαν να υπάρχει προηγούμενη σχετική εμπειρία και εξοικείωση των συμμετεχόντων με τα αντικείμενα, τα οποία θα αξιοποιούσε η παρέμβαση, ενώ σε άλλες οι συμμετέχοντες εκπαιδεύτηκαν ως προς τη χρήση των εξειδικευμένων λογισμικών. Τέλος, για την εφαρμογή όλων των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων ζητήθηκε γραπτή συγκατάθεση γονέων και διευθυντών.

Εικόνα 4: Κατανομή συμμετεχόντων ως προς το φύλο



3.3 Εργαλεία εφαρμογής

Η εμφάνιση της τεχνολογίας VR προσέφερε νέες ιδέες για τις παρεμβάσεις για παιδιά με ΔΑΦ. Οι Jialiang et al. (2021) αξιοποίησαν ένα βοηθητικό σύστημα θεραπείας για

παιδιά με ΔΑΦ βασισμένο στην εικονική πραγματικότητα. Επιλέχθηκαν απαιτητικές κοινωνικές δεξιότητες, πρακτική καθαριότητα και σωματικός συντονισμός, στα οποία οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να ανταπεξέλθουν φορώντας στο κεφάλι τους ειδικό εξοπλισμό ή χρησιμοποιώντας ηλεκτρονικούς υπολογιστές με HTC.

Το VR παρέχει μια καθηλωτική εμπειρία σε ένα προσομοιωμένο περιβάλλον. Έτσι, οι Yuan et al. (2018) αξιοποιώντας το αυτόματο εικονικό σενάριο CAVE, τα παιδιά φορώντας ειδικά γυαλιά αλληλεπιδρούσαν με avatar και αντικείμενα, ενισχύοντας μέσα από διαφορετικές καταστάσεις τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Στην ίδια κατεύθυνση κινούνταν και οι Kellems et al. (2020), οι οποίοι συμπεριέλαβαν στη διδασκαλία τους το λογισμικό κινούμενων σχεδίων Invirtua 3d Digital Puppeteer, iAnimate Live. Τα κινούμενα σχέδια και η συνομιλία με το avatar οδήγησε σε υψηλότερης ποιότητας αλληλεπίδραση και μάθηση.

Οι Ke et al. (2022) με το λογισμικό Open Simulator δημιούργησαν εικονικές κοινωνικές καταστάσεις, στις οποίες οι συμμετέχοντες βρίσκονταν σε αλληλεπίδραση με τον φυσικό κόσμο σε διαφορετικών ειδών τοποθεσίες και έπρεπε να ανταλλάσσουν ιδέες, να παίρνουν τον λόγο σε μία συζήτηση και να χρησιμοποιούν εκφράσεις προσώπου κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης.

Ένα ακόμη ευεργετικό εργαλείο εικονικής πραγματικότητας με στόχο την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων μαθητών με ΔΑΦ ήταν το λογισμικό i-Social Avatar (Wang et al. 2018) Για τρεις μήνες οι Frolli et al. (2022) αξιοποίησαν την τρισδιάστατη προβολή σκηνών με ηθοποιούς, ώστε να βιώσουν οι συμμετέχοντες 14 διαφορετικά συναισθήματα, πολύπλοκες κοινωνικές καταστάσεις και να αναπτύξουν βασικές κοινωνικές δεξιότητες.

Για την κατανόηση των σκέψεων και των συναισθημάτων αξιοποιήθηκαν σενάρια VR από τους De Luca et al. (2021), ενώ οι Stewart-Rosenfield et al. (2019) χρησιμοποιούν το Bob’s Fish Shop, το οποίο προσφέρει την ευκαιρία στους χρήστες να αναπτύξουν τις απαραίτητες δεξιότητες για τη διεξαγωγή μιας συνομιλίας χωρίς τον φόβο των αρνητικών κοινωνικών συνεπειών που υπάρχουν στον φυσικό κόσμο. Μέσω της επανάληψης και της ανάλυσης αυτών των εικονικών αλληλεπιδράσεων, οι χρήστες μπορούν να βελτιώσουν την κοινωνική και συνομιλητική κατανόηση.

Με το σύστημα Creta CVE (Zhang et al. 2020) τα παιδιά με ΔΑΦ σε ένα συνεργατικό περιβάλλον, τόσο με τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά, όσο και με έναν «ευφυή πράκτορα», παίζουν μία ελεγχόμενη σειρά παιχνιδιών με συνεχείς κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Αξιοποιήθηκαν, ακόμη, και τα παιχνίδια εικονικής

πραγματικότητας *InViRS,* τα οποία βασίζονταν στη βλεμματική επαφή, τη σταθεροποίηση του βλέμματος και την ενίσχυση του χρόνου συγκέντρωσης (Amat et al. 2021).

Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα παρέμβαση με τη χρήση εικονικής πραγματικότητας ήταν το εικονικό ρομπότ Unity 3d που αλληλεπιδρά με τους συμμετέχοντες (Abdelmohsen & Arafa 2021). Οι Williams et al. (2019) αξιοποίησαν το λογισμικό Social Interactive Learning Avatar Software και οι Lorenzo et al. (2019) την εφαρμογή *quiver vision*. Επιπρόσθετα, οι Adjorlu et al. (2019) δημιούργησαν μία τρισδιάστατη εικονική αίθουσα και μέσα από μουσικές συνεδρίες τα παιδιά έρχονταν σε επαφή με καταστάσεις κοινωνικού άγχους και την αντιμετώπισή τους.

Τέλος, δύο παιχνίδια, το Live4Smile και το SoundFields κρίθηκαν ευεργετικά για τη βελτίωση των κοινωνικών ελλειμμάτων με τη χρήση του χαμόγελου (Khullar et al. 2019) και τη μείωση του κοινωνικού άγχους με διαφορετικά ερεθίσματα (Johnston et al. 2020) αντίστοιχα.

3.4 Ερευνητικός Σχεδιασμός

Έξι μελέτες χρησιμοποιούσαν πειραματικό σχεδιασμό. Ο *πειραματικός σχεδιασμός* αναφέρεται σε μία διαδικασία ή μεθοδολογικό σχέδιο σύμφωνα με το οποίο οι διαθέσιμες πειραματικές μονάδες θα ενταχθούν σε διάφορες πειραματικές συνθήκες. Στις συγκεκριμένες μελέτες υπήρχαν ομάδα ελέγχου και πειραματική, καθώς και φάσεις παρέμβασης και αξιολόγησης (Kirk 1995).

Τέσσερις μελέτες ήταν πιλοτικές δοκιμές. Η *πιλοτική έρευνα* είναι μια διαδικασία δειγματοληπτικής μελέτης μικρής κλίμακας που διεξάγεται πριν την κύρια έρευνα. Ως πληθυσμός του δείγματος, λαμβάνονται άτομα με χαρακτηριστικά που ταυτίζονται με τους σκοπούς για τους οποίους έχει κατασκευαστεί ένα ερωτηματολόγιο ή μια κλίμακα (Bryman 2017).

Υπήρχαν και μελέτες περίπτωσης, αλλά και μελέτες σκοπιμότητας. Η διδασκαλία με τη μέθοδο της μελέτης περίπτωσης είναι μια ενεργή μορφή διδασκαλίας, η οποία εστιάζει σε μια περίπτωση και εμπλέκει με τέτοιο τρόπο τους/τις μαθητές/τριες ώστε να μαθαίνουν πράττοντας (Krain 2016). Οι μελέτες σκοπιμότητας αφορούν, κυρίως, στην κατασκευή έργων και γίνονται πριν αυτά υλοποιηθούν, με στόχο να απαντήσει στο α) γιατί πρέπει να υλοποιηθεί ένα έργο, β) πώς πρέπει να υλοποιηθεί το έργο και γ) πότε πρέπει να υλοποιηθεί το έργο.

3.5 Εσωτερική Εγκυρότητα

Σε καμία από τις 18 μελέτες δεν παρατηρήθηκε κάποιο στοιχείο που να αμφισβητεί την εσωτερική εγκυρότητά τους. Σύμφωνα με τους ερευνητές φάνηκε να επιβεβαιώνονται τα συμπεράσματα που περιείχαν αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ δύο ή περισσοτέρων μεταβλητών.

3.6 Εξωτερική Εγκυρότητα

Η εξωτερική εγκυρότητα σχετίζεται με τη γενίκευση των σχέσεων δύο ή περισσοτέρων μεταβλητών σε διάφορα άτομα, περιβάλλοντα και χρονικές περιόδους (Bryman 2017). Συνεπώς, στοιχεία που ενισχύουν την εξωτερική εγκυρότητα είναι η πλήρης περιγραφή των παρεμβάσεων που πραγματοποιήθηκαν, του δείγματος, αλλά και των χώρων που αξιοποιήθηκαν για τις συγκεκριμένες παρεμβάσεις.

Όσον αφορά την περιγραφή των παρεμβάσεων, σαφή και αναλυτικά στοιχεία περιλαμβάνονται και στις 18 μελέτες, ενώ η περιγραφή και τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων μόνο σε μία δεν ήταν επαρκώς αναλυμένα. Τέλος, όσον αφορά τον χώρο διεξαγωγής των παρεμβάσεων υπήρχαν επαρκή στοιχεία στο σύνολο των μελετών.

3.7 Κοινωνική Εγκυρότητα

Όσον αφορά τα δεδομένα κοινωνικής εγκυρότητας, οι Ke et al. (2022) μέσω συνεντεύξεων με τους γονείς διαπίστωσαν τον ενθουσιασμό των παιδιών με τις συνεδρίες, επιθυμώντας μάλιστα να παρατείνουν τη διάρκειά τους. Παρομοίως, ανακαλύφθηκε η απογοήτευση των συμμετεχόντων σε συνομιλίες με πραγματικούς ανθρώπους αλλά όχι με το avatar (Kellems et al. 2020). Αξιοποιήθηκαν, επίσης, κλίμακες συμπληρωμένες από τους γονείς πριν και μετά την παρέμβαση. Οι υπόλοιπες έρευνες δεν αναφέρονταν στην κοινωνική εγκυρότητα (Zhang et al. 2020).

3.8 Αποτελέσματα

Η μελέτη των Moon και Ke (2021) απέδειξε πως η θεραπεία με τη χρήση εικονικής πραγματικότητας έχει υψηλή ακεραιότητα, καθώς οι συμμετέχοντες όχι μόνο πραγματοποίησαν βασικές κοινωνικές συμπεριφορές, αλλά ταυτόχρονα οι κοινωνικές δεξιότητές τους ενισχύθηκαν κατά τη διάρκεια των συνεδριών. Συνεπώς, η εικονική πραγματικότητα φαίνεται να είναι ένα πολλά υποσχόμενο μέσο

διδασκαλίας συγκριτικά με την παραδοσιακή εκπαίδευση παιδιών με ΔΑΦ (Yuan et al. 2018).

Η έρευνα της τεχνολογίας VR έχει μεγάλη σημασία για τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων και των δεξιοτήτων χειρισμού και σωματικού συντονισμού, διότι παρέχει νέες ιδέες για την εφαρμογή της τεχνολογίας εικονικής πραγματικότητας στον τομέα της εκπαίδευσης και της υγείας (Jialiang et al. 2021).

Τόσο οι Ke et al. (2022) όσο και οι Wang et al. (2018), κατέληξαν πως η χρήση περιβάλλοντος εικονικής πραγματικότητας κατά τη διάρκεια διδασκαλίας μόνο θετικά μπορεί να δράσει ως προς τις κοινωνικές δεξιότητες μαθητών με ΔΑΦ, αφού οι μαθητές κατάφεραν να ενισχύσουν τον αυτοέλεγχο και να αλληλεπιδρούν με περισσότερη ευκολία με τον κοινωνικό τους περίγυρο.

Οι De Luca et al. (2021) κατέληξαν στο συμπέρασμα πως η χρήση εικονικής πραγματικότητας για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών με ΔΑΦ είναι «χρυσό πρότυπο». Οι δεξιότητες προσοχής και συγκέντρωσης των συμμετεχόντων βελτιώθηκαν και πρότειναν, ακόμη, τη δυνατότητα συνδυασμού της συγκεκριμένης μεθόδου με άλλες. Ακόμη, κρίθηκε ως μία από τις πιο αποτελεσματικές μεθόδους για την υποστήριξη των κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών με ΔΑΦ, καθώς επιτυγχάνεται γρηγορότερα η επίτευξη των στόχων (Frolli et al. 2022).

Οι συμμετέχοντες θεώρησαν τη διαδικασία πολύ διασκεδαστική και θέλησαν να συνεχίσουν και μετά την ολοκλήρωση της συνεδρίας. Μετά την παρέμβαση, τα παιδιά αισθάνθηκαν να αλληλεπιδρούν κοινωνικά και να είναι χαρούμενα (Stewart-Rosenfield et al. 2019).

Επιπροσθέτως, τα κινούμενα σχέδια με τη χρήση εικονικής πραγματικότητας αποδείχθηκαν αποτελεσματικά, καθώς η συνομιλία με τα avatar κινητοποίησε τα παιδιά και προκάλεσε μεγαλύτερη αλληλεπίδραση και θετικότερο κλίμα μάθησης (Kellems et al. 2020). Με τα εικονικά κοινωνικά παιχνίδια ενισχύθηκε η κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών με ΔΑΦ μέσα στην τάξη, καθώς και η γνωστική τους απόδοση. Τα παιδιά έμαθαν να αλληλεπιδρούν και να συνεργάζονται συγχρονισμένα σε μαθησιακές δραστηριότητες (Ke & Moon 2018).

Το κοινό θετικό αποτέλεσμα που παρατηρήθηκε στην πλειοψηφία των μελετών είναι το γεγονός πως οι μαθητές ενεπλάκησαν πιο πρόθυμα, με μεγαλύτερη ευελιξία, νίκησαν τους κοινωνικούς τους φόβους και κατάφεραν να αλληλεπιδράσουν σε ένα περιβάλλον με συνεχή ερεθίσματα (Zhang et al. 2020· Adjorlu et al., 2019). Επίσης, διαπιστώθηκε σημαντική αύξηση στην ικανότητα αναγνώρισης συναισθημάτων των

συμμετεχόντων, αλλά και βελτίωση στην ικανότητα έκφρασης των συναισθημάτων των παιδιών (Abdelmohsen & Arafa 2021). Πλέον χρησιμοποιούσαν το χαμόγελο και ήταν πιο εκφραστικοί στον κοινωνικό τους περίγυρο, ενώ το άγχος τους μειώθηκε σημαντικά (Khullar et al. 2020).

4. Συζήτηση

Όπως αποδείχθηκε κατά την ανάλυση των ερευνών, τα παιδιά με ΔΑΦ μπορούν να ανταπεξέλθουν, καλύτερα, μέσω των τεχνολογιών VR. Αξιοποιώντας εικονικά παιχνίδια και σενάρια εφευρίσκουν τρόπους να αντιμετωπίζουν τυχόν αδυναμίες και δύσκολες κοινωνικές καταστάσεις. Παράλληλα, η εικονική πραγματικότητα αποτελεί ένα περιβάλλον ευχάριστο και ενδιαφέρον για τα παιδιά, τα οποία αποκτούν κίνητρα συμμετοχής στη μάθηση και τη σχολική τάξη.

Για τον λόγο αυτό, εφαρμόστηκε τεχνολογία εικονικής πραγματικότητας, όπου τα παιδιά έπαιζαν παιχνίδια ποικίλων μορφών, είτε ομαδικά, είτε παριστάνοντας παιδικούς ήρωες, μέσα σε σενάρια. Στόχος ήταν η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, η ενίσχυση του σωματικού συντονισμού, της κατανόησης των συναισθηματικών εκφράσεων, η βελτιωμένη κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών, η δυνατότητα διαπραγμάτευσης, η αυτογνωσία και η κοινωνική του ευελιξία γενικότερα.

Οι σύγχρονες τεχνολογίες έχουν ανοίξει ένα νέο σύνορο για την υποστήριξη των μαθητών με αναπηρία σε κλινικές και σχολεία. Οι μελέτες που αναλύθηκαν μας βοήθησαν να απαντήσουμε στα ερευνητικά μας ερωτήματα, βοηθώντας μας να ανακαλύψουμε πώς τελικά συμβάλλει η VR στις κοινωνικές δεξιότητες παιδιών με ΔΑΦ, αλλά και ποια είναι τα αποτελέσματα αναφορικά με την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών με ΔΑΦ, μέσω εκπαιδευτικών παρεμβάσεων με τη χρήση εικονικής πραγματικότητας.

Συνεπώς, η εικονική πραγματικότητα προστίθεται στα μέσα, τα οποία έχουμε στη διάθεσή μας για μία πλήρη και ανταποκρινόμενη στις ανάγκες των μαθητών/τριών διδασκαλία. Τα ανεπτυγμένα και πιο εξελιγμένα προγράμματα τεχνολογίας τύπου VR παρέχουν περισσότερες ευκαιρίες στα παιδιά με ΔΑΦ, να συμμετέχουν σε δραστηριότητες και να αλληλεπιδράσουν με μεγαλύτερη ευκολία και κίνητρο.

Η θετική συνεισφορά της VR επιβεβαιώθηκε όχι μόνο από τους/τις μαθητές/τριες αλλά και από εκπαιδευτικούς, διευθυντές και γονείς. Η χρήση των κατάλληλων πόρων και του εξειδικευμένου αυτού εξοπλισμού οδηγεί στην ομαλή ένταξη των

παιδιών με ΔΑΦ, μέσα στη σχολική αίθουσα, δίνοντας τα κατάλληλα ερεθίσματα να αναπτυχθούν οι κοινωνικές δεξιότητές τους.

5. Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Πρώτος περιορισμός της παρούσας ανασκόπησης είναι η ανομοιογένεια του δείγματος, καθώς σχεδόν σε όλες τις μελέτες ο ανδρικός πληθυσμός πλειοψηφεί, ενώ σε πέντε δεν υπάρχει καθόλου θηλυκός πληθυσμός στο δείγμα. Ακόμη, δεν αναφέρεται σε όλες τις μελέτες αν προηγήθηκε σχετική εκπαίδευση των στελεχών που εφαρμόζουν την παρέμβαση ή αν υπήρχε τυχόν προηγούμενη εξοικείωση με τέτοιου είδους τεχνολογίες.

Ο εξειδικευμένος εξοπλισμός για την είσοδο της VR στη διδασκαλία είναι κοστοβόρος, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει δυνατότητα από όλα τα σχολεία να τον αποκτήσουν. Τέλος, εξαιτίας του περιορισμού των ετών που τέθηκε, σχετικά με την εύρεση των μελετών, μειώνεται σημαντικά το πλήθος των διαθέσιμων σχετικών ερευνών.

Είναι αλήθεια πως υπάρχει βιβλιογραφία σχετικά με τη χρήση της εικονικής πραγματικότητας μέσω εκπαιδευτικών παρεμβάσεων σε παιδιά με ΔΑΦ. Οφείλουμε να αναγνωρίσουμε ότι η χρήση του VR είναι ένα βασικό κομμάτι για την εκπαίδευση, καθώς βοηθάει τα παιδιά να αναπτύξουν τις κοινωνικές δεξιότητές τους διαφεύγοντας την πραγματικότητα και μεταφερόμενοι σε ένα δικό τους εικονικό κόσμο. Οι ερευνητές θα μπορούσαν από εδώ και στο εξής να επικεντρωθούν στον σχεδιασμό διαφόρων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και παιχνιδιών με τη χρήση VR, με σκοπό την ικανοποίηση των αναγκών παιδιών με ΔΑΦ. Η συζήτηση, βέβαια, εξακολουθεί να επικρατεί ως προς το πεδίο αυτό, λόγω του εξειδικευμένου προσωπικού και εξοπλισμού.

Βιβλιογραφία

Abdelmohsen, M. & Arafa, Y. (2021). Training Social Skills of Children with ASD Through Social Virtual Robot. Στο *2021 IEEE Conference on Virtual Reality and 3D User Interfaces Abstracts and Workshops (VRW)*, Portugal (σ. 314-319). Doi: 10.1109/VRW52623.2021.00063

Adjorlu, A., Betancourt-Barriga, N. B. & Serafin, S. (2019). Virtual Reality Music Intervention to Reduce Social Anxiety in Adolescents Diagnosed with Autism Spectrum Disorder. Στο *16th Sound and Music Computing Conference (SMC2019)*

261-268. Sound and Music Computing Network. Proceedings of the Sound and Music Computing Conference. Doi: 10.5281/zenodo.3249339

Amat, A. Z., Zhao, H., Swanson, A., Weitlauf, A. S., Warren, Z. & Sarkar, N. (2021). Design of an Interactive Virtual Reality System, InViRS, for joint attention practice in autistic children. *IEEE Transactions on Neural Systems and Rehabilitation Engineering,* 29, 1866-1876. Doi: 10.1109/TNSRE.2021.3108351

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5η εκδ.). Washington, DC: Author.

Bellani, M., Fornasari, L., Chittaro, L. & Brambilla, P. (2011). Virtual reality in autism: State of the art. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 20(3), 235-238. Doi: 10.1017/S204579601 1000448

Blascovich, J., Loomis, J., Beall, A. C., Swinth, K. R., Hoyt, C. L. & Bailenson, J. N. (2002). Immersive virtual environment technology as a methodological tool for social psychology. *Psychological Inquiry*, 13(2), 103-124. Doi:10.1207/S15327965PLI1 302_01

Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας* (μτφρ. Π. Σακελλαρίου). Αθήνα: Gutenberg

DeFilippis, M. & Wagner, K. D. (2016). Treatment of autism spectrum disorder in children and adolescents. *Psychopharmacology Bulletin*, 46(2), 18-41

De Luca, R., Leonardi, S., Portaro, S., Le Cause, M., De Domenico, C., Colucci, P. V., Pranio, F., Bramanti, P. & Calabrò, R. S. (2021). Innovative use of virtual reality in autism spectrum disorder: A case-study. *Applied Neuropsychology: Child*, 10(1), 90-100. Doi: 10.1080/21622965.2019.1610964

Frolli, A., Savarese, G., Di Carmine, F., Bosco, A., Saviano, E., Rega, A., Carotenuto, M. & Ricci, M.C., (2022). Children on the autism spectrum and the use of virtual reality for supporting social skills. *Children (Basel),* 9(2), 181. Doi: 10.3390/children9020181

Frye, R. E. (2018). Social skills deficits in autism spectrum disorder: Potential biological origins and progress in developing therapeutic agents. *CNS Drugs*, 32(8), 713-734. Doi: 10.1007/ s40263-018-0556

Hobson, R. P. (1989). Beyond cognition: A theory of autism. Στο G. Dawson (Ed.), *Autism: Nature, diagnosis and treatment* (σ. 22-48). New York: Guilford.

Jialiang, H., Haiyan, Z. & Huiying, Z. (2021). Research on the auxiliary treatment system of childhood autism based on virtual reality. *Journal of Decision Systems*. Doi: 10.1080/12460125.2021.2003512

Johnston, D., Egermann, H. & Kearney, G. (2020). SoundFields: A virtual reality game designed to address auditory hypersensitivity in individuals with autism spectrum disorder. *Applied Sciences-Basel*, 10(9), 2996. Doi: 10.3390/app10092996

Ke, F. & Moon, J. (2018). Virtual collaborative gaming as social skills training for high-functioning autistic children. *British Journal of Educational Technology*, 49(4), 728-741. Doi: 10.1111/bjet.12626

Ke, F., Moon, J. & Sokolikj, Z. (2022). Virtual reality-based social skills training for children with autism spectrum disorder. *Journal of Special Education Technology*, 37(1), 49-62. Doi: 10.1177/0162643420945603

Kellems, R. O., Charlton, C., Kversøy, K. S. & Gyori, M. (2020). Exploring the use of virtual characters (avatars), live animation, and augmented reality to teach social skills to individuals with autism. *Multimodal Technologies and Interaction, 4*(3), 48.

Khullar, V., Bala, M. & Singh, H. P. (2019). Interactive video-player to improve social smile in individuals with autism spectrum disorder. *Advances in Autism,* 6(2), 109-119. Doi: 10.1108/AIA-05-2019-0014

Kirk, R. (1995). *Experimental Design: Procedures for the Behavioral Sciences*. Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Company

Krain, M. (2016). Putting the Learning in Case Learning? The Effects of Case-Based Approaches on Student Knowledge, Attitudes, and Engagement. *Journal on Excellence in College Teaching,* 27(2), 131-153

Lorenzo, G., Gómez-Puerta, M., Arráez-Vera, G. & Lorenzo-Lledo, A. (2019). Preliminary study of augmented reality as an instrument for improvement of social skills in children with autism spectrum disorder. *Education and Information Technologies*, 24, 181-204. Doi: 10.1007/s10639-018-9768-5

Maenner, M. J., Shaw, K. A., Baio, J. et al. (2020). Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years—autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2016. MMWR *Surveillance Summaries*, 69, 1-12. Doi:10.15585/mmwr.ss6904a1

Mitchell, P., Parsons, S. & Leonard, A. (2007). Using virtual environments for teaching social understanding to 6 adolescents with autistic spectrum disorders. *Journal of*

Autism and Development Disorders, 37, 589-600. Doi: 10.1007/s10803-006 -0189-8

Moon, J. & Ke, F. (2021). Exploring the treatment integrity of virtual reality-based social skills training for children with high functioning autism. *Interactive Learning Environments,* 29(6), 939-953. Doi: 10.1080/10494820.2019.1613665

Stewart-Rosenfield, N., Lamkin, K., Re, J., Day, K., Boyd, L. & Linstead, E. (2019). A virtual reality system for practicing conversation skills for children with autism. *Multimodal Technologies and Interaction,* 3, 28. Doi: 10.3390/mti3020028

Wang, X., Xing, W. & Laffey, J. M. (2018). Autistic youth in 3D game-based collaborative virtual learning: Associating avatar interaction patterns with embodied social presence. *British Journal of Educational Technology*, 49, 742-760. Doi: 10.1111/bjet.12646

Williams, W. M., Jurcse, E. & Vega, K. (2019). Pilot study of a computer program to promote social skills in children with Autism Spectrum Disorder. *Kean Quest*, 1(1), 1-16

Yuan, S. N. V. & Shing Ip, H. H., (2018). Using virtual reality to train emotional and social skills in children with autism spectrum disorder, *London Journal of Primary Care*, 10(4), 110-112.Doi: 10.1080/17571472.2018.1483000

Zhang, L., Weitlauf, A. S., Amat, A. Z., Swanson, A., Warren, Z. E. & Sarkar, N. (2020). Assessing social communication and collaboration in Autism Spectrum Disorder using intelligent collaborative virtual environments. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(1), 199-211. Doi: 10.1007/s10803-019-04246-z

Αποτιμώντας τον θεσμό της παράλληλης στήριξης στην προσχολική εκπαίδευση: ενισχύει ή εμποδίζει την κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας; Οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής

Ηλίας Βασιλειάδης
Ψυχολόγος, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, vilias@edlit.auth.gr

Σπύρος Κούτρας
Λογοθεραπευτής, Queen Margaret University, skoutras@qmu.ac.uk

Πέτρος Σταγιόπουλος
Προϊστάμενος 1 ου ΚΕΔΑΣΥ Α΄Θεσσαλονίκης, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, pstagios@gmail.com

Ιωάννα Δημητριάδου
Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, idimit@uom.edu.gr

Περίληψη

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ο θεσμός της παράλληλη στήριξης προωθεί τη συμπερίληψη των μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ). Βασική αποστολή της παράλληλης στήριξης είναι, μεταξύ άλλων, η ανάπτυξη δεξιοτήτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης, κοινωνικής κατανόησης και κοινωνικής μάθησης για τα νήπια με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης γενικής αγωγής, αναφορικά με την ποιότητα της κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας, που υποστηρίζονται με παράλληλη στήριξη. Με τη χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων σε 32 νηπιαγωγούς από σχολικές μονάδες της Κεντρικής Μακεδονίας και ακολουθώντας την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, η παρούσα έρευνα καταλήγει στη χαρτογράφηση των εκτιμήσεών τους για τον προσανατολισμό και τις παιδαγωγικές προτεραιότητες που προάγονται στο πλαίσιο της παράλληλης στήριξης. Η ταυτότητα και η ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών φαίνεται να απασχολεί τους εκπαιδευτικούς. Ως σημαντικοί παράγοντες αναδεικνύονται η υψηλή λειτουργικότητα των μαθητών, η εξειδικευμένη εμπειρία των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης, η συνεργασία με τους γονείς και ο μικρός αριθμός των συμμαθητών. Τα αποτελέσματα συζητούνται στο πλαίσιο του προσδιορισμού των κατάλληλων θεσμών για την εκπαιδευτική υποστήριξη των μαθητών με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας, στο πλαίσιο της γενικής προσχολικής εκπαίδευσης.

Λέξεις-κλειδιά: προσχολική εκπαίδευση, ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας, συμπερίληψη, παράλληλη στήριξη

1. Θεωρητική Θεμελίωση

Ο αριθμός των νηπίων με ΔΑΦ που φοιτούν στη γενική εκπαίδευση μεγαλώνει σημαντικά. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η αύξηση των φοιτούντων μαθητών με αυτισμό στο νηπιαγωγείο συνδέεται με τη θέσπιση της παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης, πριν από περίπου δέκα χρόνια. Ο συγκεκριμένος θεσμός αποτελεί τον πρώτο υποστηρικτικό θεσμό για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο συγκεκριμένος θεσμός υποστήριξης ήταν και ο μοναδικός θεσμός υποστήριξης για μαθητές μέχρι και πριν λίγα χρόνια όπου και θεσπίστηκαν οι Επιτροπές Διεπιστημονικής Υποστήριξης (Ε.Δ.Υ.) (Vasileiadis et al. 2022)

Ο διακριτός ρόλος του εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης στο νηπιαγωγείο αναφορικά με τους μαθητές με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας, μεταξύ των άλλων, εστιάζει στην προώθηση των δεξιοτήτων επικοινωνίας αλληλοβοήθειας, ικανότητας επίλυσης συγκρούσεων, ελέγχου ανατροφοδότησης και αναστοχασμού, καθώς και γνώσεων κατάλληλων για την ανάπτυξη της κοινωνικής πρωτοβουλίας. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός συνεργάζεται ενεργά με τον σύλλογο διδασκόντων και τους γονείς των μαθητών με ΔΑΦ (Fyssa et al. 2014).

Για όλα τα παραπάνω προβλέπεται από την πλευρά του εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης, ο σχεδιασμός και η υλοποίηση εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε συνεργασία με το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό με σκοπό την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας σε μια κοινότητα συλλογικά υπεύθυνη για την ανάπτυξη κάθε μαθητή ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητές του. Η συμπερίληψη των νηπίων με ΔΑΦ παρέχει στους συγκεκριμένους μαθητές τη δυνατότητα να συμμετέχουν στις εκπαιδευτικές διαδικασίες με τέτοιο τρόπο ώστε να προσεγγίζουν το κάθε γνωστικό αντικείμενο με παιδαγωγικές μεθόδους που εξυπηρετούν την κάλυψη των καθημερινών πρακτικών αναγκών τους (Mavropalias & Anastasiou 2016).

Σε ό,τι αφορά τους επιμέρους παιδαγωγικούς στόχους που θέτουν οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης για τους μαθητές με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας αποτυπώνεται πως δεν υπάρχουν συγκεκριμένοι στόχοι για τη συμπερίληψή τους στο σχολικό πλαίσιο. Παρόλο που στην προσχολική εκπαίδευση δίνεται έμφαση στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη όλου του μαθητικού πληθυσμού, εντούτοις οι συμπεριληπτικές πρακτικές δεν προωθούνται συστηματικά. Επίσης, η εφαρμογή προγραμμάτων συνύπαρξης μαθητών τυπικής και μη ανάπτυξης, παρότι κρίνονται ως σημαντικές, δεν έχουν καμία θεσμική κατοχύρωση και η εφαρμογή τους εξαρτάται από τις προθέσεις των σχολικών μονάδων. Απουσιάζει η συστηματική εφαρμογή τους και τα αποτελέσματά τους δεν αξιολογούνται με κάποιο γενικό και αποδεκτό τρόπο (Avramidis et al. 2018).

2. Σκοπός Έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης γενικής αγωγής, αναφορικά με την ποιότητα της κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας, στων οποίων τα τμήματα εφαρμόζεται ο θεσμός της παράλληλης στήριξης. Η παρούσα έρευνα αποσκοπούσε στο να διερευνηθεί αν υπάρχει μεταβολή στις διαπροσωπικές και κοινωνικές σχέσεις των μαθητών με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας με τους

συνομήλικους με τυπική ανάπτυξη μετά την ολοκλήρωση της σχολικής χρονιάς και την εφαρμογή του θεσμού της παράλληλης στήριξης με βάση τη διερεύνηση τόσο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της κοινωνικής θέσης των μαθητών όσο και των απόψεων των εμπλεκομένων για τα παιδαγωγικά οφέλη και τις τυχόν δυσκολίες του θεσμού.

Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας ήταν:

- Να διερευνηθεί αν υπάρχει διαφοροποίηση στο είδος και τη συχνότητα των κοινωνικών συναναστροφών των μαθητών με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας με τους εμπλεκόμενους στις εκπαιδευτικές δράσεις (συνομήλικους, εκπαιδευτικούς) μετά την ολοκλήρωση της σχολικής χρονιάς.
- Να διερευνηθεί αν διαφοροποιείται και προς ποια κατεύθυνση η αποδοχή των μαθητών με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας από τους συνομηλίκους τους που συμμετείχαν σε κοινές παιδαγωγικές δράσεις, μετά την ολοκλήρωση της σχολικής χρονιάς.
- Να διερευνηθούν οι απόψεις των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών γενικής αγωγής: 1) για τους παράγοντες που διαμορφώνουν την εφαρμογή της παράλληλης στήριξης, 2) για τα αποτελέσματά της και 3) τις προτάσεις τους για βελτίωση του θεσμού.

3. Μεθοδολογία

Για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας στον χώρο της εκπαίδευσης θεωρήθηκε ως πιο αποτελεσματική η αξιοποίηση της ποιοτικής μεθόδου, λόγω του ευέλικτου τρόπου υλοποίησής της και της αποτελεσματικότερης προσέγγισης του θέματος, λόγω του περιορισμένου δείγματος και των ιδιαιτεροτήτων των λειτουργιών των ειδικών σχολείων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Με την προσπάθεια διερεύνησης και αξιολόγησης των αντιλήψεων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών γίνεται η προσπάθεια αποτύπωσης των εμπειριών τους και των απόψεών τους στην παρούσα χρονική περίοδο χωρίς την πρόθεση γενίκευσης των ερευνητικών αποτελεσμάτων.

3.1 Συμμετέχοντες

Τριάντα δύο (32) γυναίκες νηπιαγωγοί γενικής εκπαίδευσης από την περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας αποτελέσαν τις συμμετέχουσες της έρευνας. Σύμφωνα με τους Leko et al. (2021), το σχετικά μικρό δείγμα των συμμετεχόντων δικαιολογείται στο πλαίσιο της διεξαγωγής της ποιοτικής έρευνας, διότι επιδιώκεται η εστίαση στο ειδικό και σε βάθος νόημα των λεγομένων και όχι τόσο στα ποσοτικά δεδομένα ώστε να απαιτείται μεγαλύτερο μέγεθος δείγματος.

Τα κριτήρια επιλογής για τη συμμετοχή τους στην έρευνα ήταν τα εξής:

1) Προϋπηρεσία πάνω από 5 χρόνια σε θέση νηπιαγωγού ώστε να διασφαλίζεται η εκπαιδευτική εμπειρία.
2) Συνεργασία με εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης για τουλάχιστον 3 χρονιές.

3.2 Ερευνητικό εργαλείο

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη. Με τη διαδικασία της συνέντευξης παρέχεται η δυνατότητα να διερευνηθεί η εσωτερική οπτική των συμμετεχόντων, διότι μπορούν και εστιάζουν στις δικές τους εκτιμήσεις και ερμηνείες. Επιπλέον, κατά την περίοδο διεξαγωγής των συνεντεύξεων παρέχεται η δυνατότητα να προκύψουν και άλλα δεδομένα σχετικά με τις συνθήκες της έρευνας και την ευρύτερη συμπεριφορά των συνεντευξιαζόμενων, τα οποία και βοηθούν στην ολοκληρωμένη ερμηνεία των υπό μελέτη φαινομένων (Lichtman 2010).

Κατά τη διεξαγωγή των ημιδομημένων συνεντεύξεων υπάρχουν ως βάση μια σειρά από προκαθορισμένες ερωτήσεις για τις οποίες υπάρχει η δυνατότητα ευελιξίας ως προς τη σειρά καθώς και ως προς την αλλαγή του περιεχομένου τους ανάλογα με την πορεία της συζήτησης. Επομένως, στις ημιδομημένες συνεντεύξεις το περιεχόμενο και η ροή των ερωτήσεων προσδιορίζονται από τον μελετητή, όμως παρέχεται η δυνατότητα στον ερωτώμενο να εκφράσει τις σκέψεις του και να περιγράψει τις εμπειρίες του με τον τρόπο που θα κρίνει ο ίδιος (Delamont 2012).

Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας των οδηγών συνέντευξης διερευνώνται και συγκρίνονται οδηγοί συνέντευξης άλλων ανάλογων ερευνών. Ακολούθως, για τον έλεγχο της εγκυρότητας στις ημιδομημένες συνεντεύξεις, συστήνεται ο οδηγός συνέντευξης να παρέχεται σε μη εμπλεκόμενους ερευνητές χωρίς να γίνει αναφορά στους στόχους της έρευνας, με σκοπό να διασταυρωθεί εάν ο οδηγός συνέντευξης εστιάζει στα υπό μελέτη φαινόμενα (Nolen & Talbert 2011).

3.3 Συλλογή δεδομένων

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, διεξήχθησαν ημιδομημένες συνεντεύξεις με 32 εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης. Πριν τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, ο ερευνητής ενημέρωσε για τον σκοπό της έρευνας και διαβεβαίωσε τους συμμετέχοντες για την τήρηση του απορρήτου των στοιχείων τους. Οι συνεντεύξεις διεξάγονταν έχοντας ως βάση συγκεκριμένες ερωτήσεις-άξονες. Οι συγκεκριμένες ερωτήσεις προσδιορίζονταν από ευελιξία ως προς τρόπο παράθεσής τους και ως προς το περιεχόμενό τους ανάλογα με την πορεία της συνέντευξης (Delamont 2012).

Στη συγκεκριμένη έρευνα οι συνεντεύξεις ήταν διερευνητικές, καθώς στόχος ήταν οι εκτιμήσεις των ερωτώμενων αναφορικά με την εφαρμοζόμενη εκπαιδευτική πολιτική στον χώρο της ειδικής αγωγής. Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας του οδηγού συνέντευξης μελετήθηκαν άλλες παρόμοιες ευρωπαϊκές κυρίως έρευνες. Ακολούθως, διασφαλίστηκε το κριτήριο αξιοπιστίας της μακράς εμπειρίας και επαφής (prolonged engagement), με τη μέθοδο της παρατεταμένης ενασχόλησης. Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως υπήρξε εκτεταμένη επαγγελματική παρουσία του ερευνητή σε σχολικές δομές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Επιπρόσθετα, για τον έλεγχο της εγκυρότητάς του, ο οδηγός συνέντευξης παρουσιάστηκε σε έναν σχολικό ψυχολόγο και σε μια εκπαιδευτικό προσχολικής εκπαίδευσης, χωρίς να αναφερθεί ο σκοπός της έρευνας, με σκοπό να διαπιστωθεί εάν ο οδηγός μπορεί να διερευνήσει πεποιθήσεις αναφορικά με την κυρίαρχη εκπαιδευτική πολιτική στην ειδική αγωγή. Επιπλέον, για τον ίδιο λόγο τα κείμενα των συνεντεύξεων εκλέχθηκαν από τους συμμετέχοντες, οι οποίοι ανέφεραν πως δεν

παρερμηνεύτηκαν οι απόψεις τους, ενισχύοντας έτσι την εγκυρότητα των δεδομένων της έρευνας

Με βάση τον γενικό σκοπό, τους επιμέρους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώθηκαν οι θεματικοί άξονες και οι ερωτήσεις του οδηγού συνέντευξης. Αρχικά υπήρχε μια ομάδα ερωτήσεων αναφορικά με τα δημογραφικά στοιχεία κάθε ερωτώμενου, τις γραμματικές του γνώσεις, τις εμπειρίες του αναφορικά με την ειδική αγωγή και τις παρεχόμενες υπηρεσίες. Πέρα από τα δημογραφικά στοιχεία, οι θεματικοί άξονες, στους οποίους βασίστηκαν οι ερωτήσεις της συνέντευξης και συντάχθηκε ο οδηγός της συνέντευξης, ήταν οι ακόλουθοι (Πίνακας 1):

Πίνακας 11: Θεματικοί Άξονες Συνέντευξης

1.Κοινωνικές δεξιότητες	**2.Κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών με ΔΑΦ με τους συνομηλίκους τους**	**3. Η αποδοχή των μαθητών με ΔΑΦ από τους συνομηλίκους**	**4. Αντιμετώπιση από την πλευρά του εκπαιδευτικού**
1.1Επίπεδο κοινωνικών δεξιοτήτων	2.1 Συμμετοχή σε κοινωνικές δραστηριότητες του σχολείου και σε ομαδικά παιχνίδια	3.1 Επιλογή-προτίμηση του μαθητή με ΔΑΦ σε ομαδικές, σχολικές δραστηριότητες	
1.2 Συνεργασία του μαθητή σε κοινές δραστηριότητες	2.2 Πρωτοβουλίες για κοινωνική επαφή του μαθητή με ΔΑΦ	3.2 Κοινωνική απόρριψη	
		3.3 Εκφοβισμός	
		3.4 Κοινωνική στήριξη	

3.4 Ανάλυση δεδομένων

Για την παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, διότι διευκολύνει τη συστηματική και ποιοτική προσπέλαση των μηνυμάτων των συνεντεύξεων. Η ποιοτική ανάλυση περιεχόμενου ενισχύει την άποψη ότι τα κείμενα που αποτελούν το προς ανάλυση υλικό λειτουργούν μέσα σε συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτικό, ιστορικό και ιδεολογικό πλαίσιο, και αποτυπώνουν τις εκτιμήσεις συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων ή τάξεων (Graneheim et al. 2017).

Τη συλλογή των δεδομένων ακολουθεί ο ορισμός των τεχνικών ανάλυσης. Ως μονάδα ανάλυσης επιλέχθηκε η μονάδα καταγραφής. Ως μονάδα καταγραφής προσδιορίστηκε το θέμα, το οποίο ενδείκνυται για έρευνες που αφορούν την

αποτύπωση πεποιθήσεων και στάσεων. Επίσης, η χρήση του θέματος ως μονάδας καταγραφής θεωρείται κατάλληλη για τη διεξοδική διερεύνηση και για την ανάδειξη όσο το δυνατόν περισσότερων πλευρών του υπό εξέταση θέματος. Ακολούθως, συγκροτήθηκε το επαγωγικό σύστημα κατηγοριών. Με τη *μέθοδο της διαρκούς σύγκρισης* (constant comparative method) διερευνήθηκαν οι σχέσεις μεταξύ των κατηγοριών και στις περιπτώσεις όπου διαπιστώθηκε επικάλυψη ανάμεσα σε δύο κατηγορίες συγχωνεύτηκαν οι μικρότερες κατηγορίες σε μία μεγαλύτερη. Μέσω της δόμησης περιεχομένου, τα δεδομένα αποδελτιώθηκαν με βάση τις μονάδες ανάλυσης, ταξινομήθηκαν κατά κατηγορία και υπό κατηγορία και με την τεχνική της παράφρασης έγινε ταξινόμηση σε (υπό-)κατηγορία (Mayring 2004).

Τέλος, για την ενίσχυση της αξιοπιστίας του τρόπου κατηγοριοποίησης ακολούθησε η ανάλυση δεδομένων και από άλλον ερευνητή. Έτσι, παρουσιάστηκαν τα κριτήρια της κωδικογράφησης και ορίστηκε ακόμα μία κωδικογράφος. Ο ερευνητής και η κωδικογράφος ανέλυσαν ξεχωριστά ο καθένας, αλλά με τα ίδια κριτήρια κωδικογράφησης. Έγινε κατάταξη του υλικού ανά κατηγορία και υποκατηγορία. Η αξιοπιστία ελέγχθηκε με τη *μέθοδο του διπλού ελέγχου* (test- test) και βασίστηκε στη συμφωνία μεταξύ κωδικογράφων. Ο ελάχιστος βαθμός συμφωνίας στην ταξινόμηση των δελτίων ανά κατηγορία – υποκατηγορία ανάμεσα στον ερευνητή και την κωδικογράφο προσδιορίστηκε στο 0,90. Η συμφωνία υπολογίστηκε με βάση το τύπο V2=2M/Nε+N1, όπου M είναι ο αριθμός των δελτίων στην ταξινόμηση των οποίων υπάρχει συμφωνία, Nε είναι το σύνολο των δελτίων που ταξινόμησε ο ερευνητής ανά κατηγορία – υποκατηγορία και Nι το σύνολο των δελτίων που ταξινόμησε η κωδικογράφος. Ο συνολικός βαθμός συμφωνίας μεταξύ των δύο ήταν 0,94 και κρίθηκε ιδιαίτερα ικανοποιητικός (Graneheim et al. 2017).

Το επαγωγικό σύστημα κατηγοριών με βάση το οποίο επιχειρήθηκε η ανάλυση είναι το ακόλουθο (Πίνακας 2).

Πίνακας 12: Επαγωγικό Σύστημα Κατηγοριών

1.Κοινωνικές δεξιότητες	**2. Αλληλεπίδραση με συνομήλικους**	**3.Αποδοχή από συνομήλικους**	**4. Αποτίμηση της παράλληλης στήριξης**
1.1 Ύπαρξη βελτίωσης	2.1 Μορφές κοινωνικών δραστηριοτήτων	3.1 Διαφοροποίηση στην επιλογή-προτίμηση σε ομαδικές δραστηριότητες	4.1 Συμπερίληψη
1.1.1 Βελτίωση στις κοινωνικές δεξιότητες			4.1.1 Οφέλη για τους εμπλεκόμενους

1.1.2 Παράγοντες που συνετέλεσαν στη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων			4.1.2 Γενίκευση των αλλαγών για τους μαθητές με ΔΑΦ στην καθημερινότητά τους εκτός του σχολικού πλαισίου.
1.1.3 Ενίσχυση κοινωνικής αλληλεπίδρασης			4.1.3 Αναγκαιότητα συνέχισης του θεσμού της παράλληλης στήριξης
	2.2 Επίπεδο συμμετοχής και ρόλος σε κοινωνικές δραστηριότητες	3.2 Κοινωνική στήριξη	4.2 Συνεργασία με τους εμπλεκόμενους
		3.2.1 Τρόποι στήριξης	
		3.2.2 Αλλαγή κλίματος της τάξης	
	2.3 Πρωτοβουλίες για κοινωνική επαφή		4.3 Προτάσεις για βελτίωση
	2.4 Εκτιμήσεις για την κοινωνική αλληλεπίδραση		

4. Αποτελέσματα

4.1 Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων

Τα δεδομένα που προέκυψαν από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις αναλύθηκαν με τη χρήση της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Παρακάτω παρουσιάζονται τα ευρήματα της ανάλυσης ανά κατηγορία και υποκατηγορία (Πίνακας 3).

Πίνακας 13: Δεδομένα

1. Κοινωνικές δεξιότητες	**2. Αλληλεπίδραση με συνομήλικους**	**3. Αποδοχή από συνομήλικους**	**4.Αποτίμηση της παράλληλης στήριξης**
1.1 Ύπαρξη βελτίωσης	2.1 Μορφές κοινωνικών δραστηριοτήτων	3.1 Διαφοροποίηση στην επιλογή-προτίμηση σε ομαδικές δραστηριότητες	4.1 Συμπερίληψη
1.1.1 Βελτίωση στις κοινωνικές δεξιότητες			4.1.1 Οφέλη για του εμπλεκόμενους
1.1.2 Παράγοντες που συνετέλεσαν στη βελτίωση στις			4.1.2. Γενίκευση των αλλαγών για τους μαθητές με ΔΑΦ στη

κοινωνικές δεξιότητες			καθημερινότητα τους εκτός του σχολικού πλαισίου
1.1.3 Ενίσχυση κοινωνικής αλληλεπίδρασης			4.1.3. Αναγκαιότητα συνέχισης της παράλληλης στήριξης
	2.2 Επίπεδο συμμετοχής και ρόλος σε κοινωνικές δραστηριότητες	3.2 Κοινωνική στήριξη 3.2.1Τρόποι στήριξης 3.2.2Αλλαγή κλίματος της τάξης	4.2. Συνεργασία με τους εμπλεκόμενους
	2.3 Πρωτοβουλίες για κοινωνική επαφή		4.3. Προτάσεις για βελτίωση
	2.4 Εκτιμήσεις για την κοινωνική αλληλεπίδραση		

4.2 Κοινωνικές Δεξιότητες

4.2.1 Ύπαρξη βελτίωσης

Το σύνολο των ερωτώμενων ανέφερε πως υπήρξε σημαντική βελτίωση στις κοινωνικές δεξιότητες των νηπίων από την εκκίνηση της παράλληλης στήριξης μέχρι και την ολοκλήρωση της σχολικής χρονιάς.

> «Να είμαι ειλικρινής, δε περίμενα να δω τέτοια διαφορά... Στην αρχή ήμουν επιφυλακτική, ήταν η πρώτη φορά με παράλληλη... Είδα βελτίωση στις κοινωνικές δεξιότητες, επιθυμία για κοινωνική επαφή» 7η Εκπαιδευτικός

4.2.2 Ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης

Σχετικά με τους παράγοντες που επηρέασαν την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων θεώρησε πως η δόμηση και ο προγραμματισμός αποτέλεσε τον βασικότερο παράγοντα βελτίωσης των κοινωνικών δεξιοτήτων των νηπίων με αυτισμό.

> «Ήρθε η συνάδελφος. μάθαμε νέες τεχνικές, νέους τρόπους, άλλη φιλοσοφία. Δόμηση ανά δεκάλεπτο, μεταβάσεις, ανάδυση επιθυμιών... σημαντικά όλα» 12η Εκπαιδευτικός

Κάποιοι εστίασαν γενικότερα στη συνεργασία τους με την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης. Η ποιότητα της συνεργασίας κρίθηκε ως σημαντικός παράγοντας που βοήθησε στη διαχείριση σχολικής καθημερινότητας.

> «Δεν περίμενα τέτοια συνεργασία, νομίζω η συνεργασία βοήθησε... Το κορίτσι (η παράλληλή στήριξη) ήρθε με διάθεση, λειτουργήσαμε μαζί» 21η Εκπαιδευτικός

4.3 Αλληλεπίδραση με συνομήλικους

4.3.1 Μορφές κοινωνικών δραστηριοτήτων

Οι νηπιαγωγοί δήλωσαν πως η αλληλεπίδραση όλων των μαθητών τους αυξήθηκε σημαντικά με την αλλαγή στο καθημερινό τους πρόγραμμα και τον εμπλουτισμό τους με πολλά δομημένα παιδαγωγικά παιχνίδια που ενίσχυσαν ιδιαίτερα τη συνεργασία μεταξύ του μαθητών.

> «Αρχίσαν να παίζουν όλοι μαζί, έγιναν ομάδα, δομημένα, με προγραμματισμό, τώρα συνεργάζονται με άνεση όλοι με όλους» 18η Εκπαιδευτικός

4.3.2 Επίπεδο συμμετοχής και ρόλος σε κοινωνικές δραστηριότητες

Με την ολοκλήρωση της σχολικής χρονιάς οι ερωτώμενοι σχολίασαν πως ο μαθητής με ΔΑΦ συμμετείχε περισσότερο σε κοινωνικές δραστηριότητες και το κίνητρό του για συμμετοχή ήταν περισσότερο σε σύγκριση με τις αρχές της σχολικής χρονιάς και την απουσία της παράλληλης στήριξης.

> «Ναι ναι, υπάρχει μεγάλη διαφορά, μεγάλη αλλαγή στο κοινωνικό κομμάτι, έχει τώρα όρεξη για επαφή, δεν είναι όπως στην αρχή που ήταν στα χαμένα... Η συνάδελφος το έκανε όλο αυτό» 17η Εκπαιδευτικός

4.3.3 Πρωτοβουλίες για κοινωνική επαφή

Κάποιοι από τους ερωτευμένους θεώρησαν πως υπήρξε διαφοροποίηση και στην ανάπτυξη πρωτοβουλιών για κοινωνική αλληλεπίδραση. Επισημαίνουν ότι οι μαθητές με αυτισμό εκδηλώνουν κοινωνική επαφή ιδιαίτερα μετά τις διακοπές του Πάσχα και την επαναφορά τους στη σχολική καθημερινότητα.

> «Ειδικά με τα το Πάσχα, πλέον θα έχει και την επιθυμία και τη πρωτοβουλία για επαφή και ομαδικό παιχνίδι, το ανέφεραν και οι γονείς του» 3η Εκπαιδευτικός

4.3.4 Εκτιμήσεις για την κοινωνική αλληλεπίδραση

Σημαντική μερίδα των συνεντευξιαζόμενων έχει επισημάνει πως η κοινωνική αλληλεπίδραση των συγκεκριμένων νηπίων με αυτισμό βελτιώνεται εφόσον υποστηρίζονται από παράλληλη στήριξη και ακολουθούνται οι ίδιες παιδαγωγικές μέθοδοι.

> «Ο θεσμός βοηθά πολύ, τα τελευταία πέντε χρόνια που συνεργάζομαι, οι διαφορές στο κοινωνικό κομμάτι είναι μεγάλες όταν η συνάδελφος της παράλληλης ξέρει τη δουλειά της» 26η Εκπαιδευτικός

4.4 Αποδοχή από συνομήλικους

4.4.1 Διαφοροποίηση στην επιλογή- προτίμηση σε ομαδικές δραστηριότητες

Πολλοί από τους εκπαιδευτικούς παρατήρησαν πως σταδιακά με την υποστήριξη της παράλληλης στήριξης μαθητές με ΔΑΦ επιλέγονται από τους συνομηλίκους τους στο ελεύθερο παιχνίδι και πως οι μαθητές με αυτισμό ακολουθούν τους κανόνες που οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης θέτουν στο ελεύθερο παιχνίδι.

> «Υπάρχει βελτίωση στην αποδοχή του... παίζουν μαζί, υπάρχουν κανόνες που εφαρμόζονται» 28η Εκπαιδευτικός.

4.4.2 Κοινωνική στήριξη

Τρόποι στήριξης

Οι εκπαιδευτικοί υπογραμμίζουν πως μαθητές τυπικής ανάπτυξης εκδηλώνουν την κοινωνική τους υποστήριξη στους συμμαθητές τους με αυτισμό κυρίως με το να τους καλούν σε συνεργασία σε διάφορες δραστηριότητες είτε δομημένες είτε ελεύθερες.

> «Πώς το αντιλαμβάνομαι; Μα τον καλούν σε παιχνίδι, του δίνουν ρόλο, του εξηγούν και μάλιστα το κάνουν χωρίς να το ζητώ» 19η Εκπαιδευτικός

Αλλαγή κλίματος της τάξης
Ορισμένοι από τους συμμετέχοντες θεώρησαν πως το κλίμα στην τάξη με την ολοκλήρωση της σχολικής χρονιάς ήταν διαφορετικό για τους μαθητές με ΔΑΦ. Διαπίστωσαν πως υπάρχει μεγαλύτερη επιθυμία για συνεργασία ανάμεσα στους μαθητές.

> «Είναι το κλίμα καλύτερο, ανεκτικό και με συνεργασία και βοήθεια μεταξύ τους» 22η Εκπαιδευτικός

4.5 Αποτίμηση της παράλληλης στήριξης

Ερωτώμενοι υπογράμμισαν πως η συμβολή της παράλληλης στήριξης ήταν θετική. Οι αναφορές τους εστίασαν και στη διευκόλυνση ανάπτυξης κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των νηπίων.

> «Σίγουρά θετικός και βοηθητικός ο ρόλος με έμφαση στην κοινωνική ανάπτυξη και αλληλεπίδραση του μαθητή με αυτισμό. Σημαντική η παρουσία της συναδέλφου και ο θεσμός βοηθά» 10η Εκπαιδευτικός

4.5.1 Συμπερίληψη

Οφέλη για τους εμπλεκόμενους

Για τους περισσότερους από τους ερωτώμενους, οι θεσμοί συμπερίληψης διευκολύνουν το έργο τους και κυρίως ενισχύουν την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών.

> «Ήμουν αρνητική, όμως δεν είναι θεωρητική η συμπερίληψη, βοηθά όλους τους μαθητές και εμάς τους εκπαιδευτικούς» 30η Εκπαιδευτικός

Γενίκευση των αλλαγών για τους μαθητές με ΔΑΦ στη σχολική καθημερινότητα

Μεγάλη μερίδα των συμμετεχόντων θεωρεί πως οι υποστηρικτικοί θεσμοί είναι σημαντικό να είναι σταθεροί και μόνιμοι και πως αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσης προς όφελος τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών.

> «Είναι μια νέα φιλοσοφία προς όφελος όχι μόνο των μαθητών αλλά και των ενηλίκων. Δεν είναι η ειδική αγωγή κάτι διαφορετικό αλλά μέρος της δουλείας μας πλέον» 11η Εκπαιδευτικός.

5. Συζήτηση

Τα ποσοτικά αποτελέσματα από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς, ανέδειξαν σημαντική βελτίωση της αλληλεπίδρασης των μαθητών με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας, που συμμετείχαν στην έρευνα, με τους συνομήλικους τους, όπως επίσης και αύξηση της συμμετοχής τους σε ομαδικές διαδικασίες με την ανάληψη πρωτοβουλιών για επικοινωνία με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Τα παραπάνω ευρήματα συγκλίνουν με τις διαπιστώσεις που έχουν προκύψει από τις εκτιμήσεις ανάλογων ερευνών. Πιο συγκεκριμένα, σε έρευνα των Park et al. (2020), επισημάνθηκε, μεταξύ άλλων, η αύξηση των πρωτοβουλιών για κοινωνική αλληλεπίδραση από τους μαθητές με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας, έπειτα από τη στήριξη που έλαβαν στο πλαίσιο προγράμματος εξατομικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης, που είχε ως σκοπό την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων στο νηπιαγωγείο. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, με την ολοκλήρωση της παρέμβασης, στην πλειονότητα των μαθητών με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας σημειώθηκε αύξηση των πρωτοβουλιών για αλληλεπίδραση και σημαντική βελτίωση ως προς τη συνεργασία με τους συμμαθητές τους μέσα στην τάξη. Ακόμη, η συμπεριφορά των περισσότερων μαθητών με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας δεν διέφερε από εκείνη των υπόλοιπων συμμαθητών τους.

Τέλος, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως οι μαθητές με ΔΑΦ ανέπτυξαν διαπροσωπικές σχέσεις, τόσο με μαθητές με αναπτυξιακές δυσκολίες, όσο και με μαθητές χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ανάλογα ευρήματα καταγράφονται και σε άλλες έρευνες. Οι Irvin et al. (2021) ανάφεραν στα αποτελέσματα διαχρονικής τους έρευνας πως έφηβοι, που είχαν υψηλά επίπεδα κοινωνικής επαφής με μαθητές με ΔΑΦ κατά την προσχολική τους ηλικία, αναπτύσσουν διαχρονικά θετικές εμπειρίες αλληλεπίδρασης με μαθητές με αναπτυξιακές δυσκολίες.

Επιπροσθέτως, οι συμμετέχοντες στην ερευνητική διαδικασία επισήμαναν πως βελτιώθηκε η κοινωνική αλληλεπίδραση και οι πρωτοβουλίες για επικοινωνία των νηπίων με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας και εκτός του σχολικού πλαισίου. Οι Kodak και Bergmann (2020) επισήμαναν ότι η επαφή, εντός και εκτός σχολικού πλαισίου, πρέπει να είναι οργανωμένη και με συγκεκριμένους ρόλους για τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη, εάν θέλουμε να οδηγήσει στη δημιουργία θετικών στάσεων προς τον αυτισμό. Επίσης, τόνισαν πως δεν αρκεί να παρέχονται απλά ευκαιρίες για αλληλεπίδραση, επειδή είναι πιθανό η συχνή μη δομημένη επαφή να αναδείξει τα

αρνητικά στοιχεία στη συμπεριφορά των παιδιών με ΔΑΦ και να δημιουργήσει αρνητική στάση των υπόλοιπων παιδιών απέναντι τους.

Στα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αποτυπώθηκε σημαντική διαφοροποίηση, μετά την ολοκλήρωση της σχολικής χρονιάς, αναφορικά με τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων για τις δυνατότητες επικοινωνίας και ενεργητικής συμμετοχής των νηπίων με ΔΑΦ σε ομαδικές διαδικασίες. Σύμφωνα με τους Bradshaw et al. (2022), τα εκπαιδευτικά προγράμματα συνύπαρξης δίνουν τη δυνατότητα σε όλους τους συμμετέχοντες μαθητές να αποκτήσουν μεγαλύτερα επίπεδα ενεργητικής συμμετοχής στη σχολική καθημερινότητα, να αναπτύσσουν τη μεταξύ τους επικοινωνία, να εφαρμόζουν στρατηγικές για την προώθηση της συνεργασίας, να αυξάνουν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και να μειώνουν τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές.

Ακολούθως, σύμφωνα με τα αποτελέσματα από τις συνεντεύξεις των εμπλεκομένων, μετά την ολοκλήρωση τους προγράμματος, αναφορικά με την αποδοχή των μαθητών με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας, για τους τελευταίους διαπιστώθηκε αύξηση της αποδοχής τους από τους συνομήλικους. Το γεγονός αυτό αποδόθηκε στην εφαρμογή της παράλληλης στήριξης. Ανάλογα ευρήματα επισημαίνονται σε πολλές μελέτες. Πιο συγκεκριμένα, τονίζεται πως η εξατομικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη και η τοποθέτηση μαθητών με ΔΑΦ σε γενικές τάξεις και σχολεία έχει ως αποτέλεσμα την αποδόμηση των αρνητικών στερεοτύπων που έχουν οι συνομήλικοί τους. Οι προσωπικές επαφές μεταξύ των μαθητών έχουν συνδεθεί με την ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι στον αυτισμό (Freer, 2021). Οι Bauminger-Zviely και Shefer (2019) αξιολογώντας ένα πρόγραμμα παράλληλης στήριξης κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές με τυπική ανάπτυξη, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, έπειτα από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, παρουσίασαν αυξανόμενα επίπεδα αποδοχής προς τους μαθητές με ΔΑΦ. Πιο συγκριμένα, είχαν αποκτήσει δεξιότητες επικοινωνίας και κοινωνικής στήριξης των μαθητών με ΔΑΦ. Επίσης, ήταν σε θέση να ενισχύσουν συναισθηματικά και να εμψυχώσουν τους παραπάνω μαθητές αναφορικά με τις δυσκολίες της σχολικής καθημερινότητας, πολύ περισσότερο από τους συμμαθητές τους που δεν συμμετείχαν σε ενταξιακά προγράμματα. Σε ανάλογα συμπεράσματα κατέληξε και η Landa (2018), η οποία αναφέρει ότι οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης δημοτικών σχολείων που είχαν συμμετάσχει σε ενταξιακά προγράμματα αποδέχονταν σε μεγαλύτερο βαθμό τα παιδιά με αναπηρίες, σε σύγκριση με συνομηλίκους που δεν

συμμετείχαν σε ανάλογες παρεμβάσεις. Επίσης, ο Koller (2017) επισημαίνει πως μαθητές πρώτης σχολικής και προσχολικής ηλικίας που έχουν κοινωνικές επαφές με μαθητές με αυτισμό είναι περισσότερο ευαίσθητοι στα συναισθήματα των άλλων και πιο δεκτικοί απέναντι στη διαφορετικότητα των ατόμων με αναπηρία από ό,τι οι μαθητές που συναναστρέφονται μόνο με τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά.

Επίσης, σημαντική παράμετρος που αποτυπώθηκε στις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών ήταν το ότι η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους συνάδελφους της παράλληλης στήριξης τους οδήγησε να αντιληφθούν τον ρόλο τους στις διαδικασίες συμπερίληψης. Συγκεκριμένα, φάνηκε ότι κατανόησαν πως μπορούν να συμβάλουν στην αλλαγή του κλίματος της τάξης και στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών με ΔΑΦ. Το εκπαιδευτικό προσωπικό, στο πλαίσιο της ενεργητικής εμπλοκής στις διαδικασίες συμπερίληψης, συνεργάστηκε με τους συναδέλφους του για να αντιμετωπίσει διάφορα προβλήματα που προκύπτουν στο σχολικό πλαίσιο. Όταν αυτή η συνεργασία δεν αποτελεί απλά την ανταλλαγή τεχνικών και πληροφοριών για κάποιο μαθητή και μετασχηματίζεται σε συλλογικό στοχασμό και αναστοχασμό των εκπαιδευτικών για τον ρόλο του σχολείου, την αξιολόγηση των μαθητών, το αναλυτικό πρόγραμμα, τις σχέσεις τους με τους γονείς, τότε γίνεται παράγοντας επαγγελματικής βελτίωσης του εκπαιδευτικού και μέρος μιας ευρύτερης προσπάθειας για την αλλαγή του σχολείου. Η ανάληψη ευθυνών από την πλευρά των εκπαιδευτικών δεν επιβάλλει τη συναδελφική υποστήριξη και συνεργασία, αντιθέτως, την καλλιεργεί, την αναπτύσσει, την προάγει και εκφράζεται στις λεπτομέρειες, στις μικρές πράξεις, στις μη λεκτικές ενδείξεις, στην καθημερινότητα της σχολικής ζωής (Toikka & Tarnanen 2022).

Σε ανάλογα συμπεράσματα κατέληξαν και άλλες έρευνες που καταδεικνύουν πως η επιθυμία για εμπλοκή σε διαδικασίες συμπερίληψης, από την πλευρά του προσωπικού, μεγιστοποιείται όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν συμμετάσχει σε ποιοτικά, αποδοτικά και ολοκληρωμένα προγράμματα συμπερίληψης (Otero et al. 2022). Αξίζει να επισημανθεί πως, όπως διαπιστώθηκε και από την ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας, η ενημέρωση για τις πρακτικές ένταξης και για τις διαδικασίες αλλαγών στη σχολική καθημερινότητα είναι απαραίτητες καθώς κάποιοι εκπαιδευτικοί αντιστέκονται στην εφαρμογή προγραμμάτων συμπερίληψης εξαιτίας της έλλειψης ενημέρωσης και προγραμματισμού. Ορισμένοι που ήδη χρησιμοποιούν κάποιες τεχνικές μπορεί να είναι απρόθυμοι να τις αλλάξουν, ενώ άλλοι δεν έχουν

προσδιορίσει με ποιον τρόπο μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις διαφορετικές μεθόδους (Norwich 2020).

Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα υπάρχουν και μεθοδολογικοί περιορισμοί που πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Καταρχήν, το δείγμα της έρευνας ήταν μικρό, αφορούσε εκπαιδευτικούς μίας εκπαιδευτικής περιφέρειας, με αποτέλεσμα να μην επιτρέπεται η ασφαλέστερη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Επιπλέον, δεν υπήρχε η δυνατότητα σύγκρισης με τις απόψεις και τις εκτιμήσεις διευθυντών από άλλα γεωγραφικά διαμερίσματα της χώρας. Επιπροσθέτως, στους περιορισμούς της έρευνας εντάσσεται και η αδυναμία *επανεξέτασης* (follow up) των ερευνητικών δεδομένων μετά την πάροδο ενός μεγάλου χρονικού διαστήματος και η σύγκρισή τους ώστε να διερευνηθεί η σταθερότητα ή οι τυχόν αλλαγές στα αποτελέσματα. Λόγοι αντικειμενικοί (π.χ. μεταθέσεις και αποσπάσεις), δεν παρείχαν την παραπάνω δυνατότητα. Επίσης, ως αδυναμία της αξιοπιστίας της έρευνας μπορεί να θεωρηθεί το γεγονός ότι δεν διερευνήθηκαν εις βάθος οι εκτιμήσεις εκπαιδευτικών για τον πιθανό ρόλο των στελεχών της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής για τη συμπερίληψη. Τέλος, η εφαρμογή πολυμεθοδολογικής προσέγγισης θα έδινε τη δυνατότητα εξαγωγής και ποσοτικών δεδομένων άρα και ασφαλέστερων συμπερασμάτων.

Από τους αναφερθέντες περιορισμούς, αλλά και με βάση τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα, αναδεικνύονται προοπτικές για περαιτέρω ερευνητική δραστηριότητα με ιδιαίτερο θεωρητικό και ερευνητικό ενδιαφέρον. Αρχικά, θα είχε ενδιαφέρον η εφαρμογή της έρευνας σε μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών καθώς και η διαχρονικότερη διερεύνηση των συγκριμένων φαινομένων πέρα από το χρονικό πλαίσιο της μίας σχολικής χρονιάς με σκοπό τη σύγκριση και την εξαγωγή ασφαλέστερων συμπερασμάτων αναφορικά με τις εκτιμήσεις των συμμετεχόντων. Επίσης, θα ήταν βοηθητικό σε νέα ερευνητική προσπάθεια να συμμετέχουν και οι γονείς των μαθητών και το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, ώστε να διερευνηθούν και οι απόψεις των επίσης άμεσα εμπλεκομένων που αντικειμενικά επηρεάζουν και διαμορφώνουν την εκάστοτε σχολική κουλτούρα. Επιπροσθέτως, φαίνεται πως θα ήταν σημαντικό να εξεταστούν οι δυνατότητες διερεύνησης και σύγκρισης των απόψεων των παραγόντων του υπουργείου που διαχρονικά είχαν την ευθύνη χάραξης και εξειδίκευσης της εκπαιδευτικής πολιτικής για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση στη χώρα μας. Τέλος, προσεγγίζοντας ευρύτερα

τις διαδικασίες ένταξης και ισότιμης συμμετοχής των μαθητών με ΔΑΦ στις εκπαιδευτικές διαδικασίες θα ήταν σημαντική η διερεύνηση των απόψεων και των ίδιων των μαθητών, τυπικής και μη, για τον τρόπο που αντιλαμβάνονται και βιώνουν την κυρίαρχη πολιτική συμπερίληψης.

Βιβλιογραφία

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

Bauminger-Zviely, N. & Shefer, A. (2021). Naturalistic evaluation of preschoolers' spontaneous interactions: the autism peer interaction observation scale. *Autism*, 25(6), 1520-1535

Bradshaw, J., Shi, D., Hendrix, C. L., Saulnier, C. & Klaiman, C. (2022). Neonatal neurobehavior in infants with autism spectrum disorder. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 64(5), 600-607

Delamont, S. (Ed.). (2012). *Handbook of qualitative research in education*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing.

Freer, J. R. (2021). Students' attitudes toward disability: A systematic literature review (2012–2019). *International Journal of Inclusive Education*, 27(6), 1-19

Fyssa, A., Vlachou, A. & Avramidis, E. (2014). Early childhood teachers' understanding of inclusive education and associated practices: reflections from Greece. *International Journal of Early Years Education*, 22(2), 223-237

Graneheim, U. H., Lindgren, B. M. & Lundman, B. (2017). Methodological challenges in qualitative content analysis: A discussion paper. *Nurse Education Today*, 56, 29-34

Irvin, D. W., Luo, Y., Huffman, J. M., Grasley-Boy, N., Rous, B. & Hansen, J. H. (2021). Capturing talk and proximity in the classroom: Advances in measuring features of young children's friendships. *Early Childhood Research Quarterly*, 57, 102-109

Kodak, T. & Bergmann, S. (2020). Autism spectrum disorder: Characteristics, associated behaviors, and early intervention. *Pediatric Clinics*, 67(3), 525-535

Koller, D. (2017). 'Kids need to talk too': inclusive practices for children's healthcare education and participation. *Journal of Clinical Nursing*, 26(17-18), 2657-2668

Landa, R. J. (2018). Efficacy of early interventions for infants and young children with, and at risk for, autism spectrum disorders. *International Review of Psychiatry*, 30(1), 25-39

Leko, M. M., Cook, B. G. & Cook, L. (2021). Qualitative methods in special education research. *Learning Disabilities Research & Practice*, 36(4), 278-286

Lichtman, M. (2010). *Understanding and evaluating qualitative educational research*. London: Sage Publications.

Mavropalias, T. & Anastasiou, D. (2016). What does the greek model of parallel support have to say about co-teaching?. *Teaching and Teacher Education*, 60, 224-233

Mayring, P. (2004). Qualitative content analysis. *A Companion to Qualitative Research*, 1(2), 159-176

Nolen, A. & Talbert, T. (2011). Qualitative assertions as prescriptive statements. *Educational Psychology Review*, 23, 263-271

Norwich, B. (2020). Thinking about the nature of educational research: Going beyond superficial theoretical scripts. *Review of Education*, 8(1), 242-262

Otero, I., Salgado, J. F. & Moscoso, S. (2022). Cognitive reflection, cognitive intelligence, and cognitive abilities: A meta-analysis. *Intelligence*, 90, 101614

Park, H. I., Park, H. Y., Yoo, E. & Han, A. (2020). Impact of family-centered early intervention in infants with autism spectrum disorder: A single-subject design. *Occupational Therapy International*, *2020,* 1-7.

Toikka, T., & Tarnanen, M. (2022). Understanding teachers' mental models of collaboration to enhance the learning community. *Educational Studies*, 1-18.

Vasileiadis, I., Koutras, S. & Dimitriadou, I. (2022). Evaluating the innovative strategies in the Greek education system. The institution of edeays. *Journal of Contemporary Education Theory & Research*, 6(1/2), 38-43.

Η διαπολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτικών και η ενθάρρυνση της εμπλοκής γονέων αλλοδαπών μαθητών

Ευγενία Παππά
Υποψήφια Διδάκτωρ, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων - Νηπιαγωγός, papevgenia@gmail.com

Περίληψη

Σύμφωνα με το *μοντέλο επικαλυπτόμενων σφαιρών* της Epstein (2018), τα παιδιά διαβιούν, μαθαίνουν και εξελίσσονται μεταξύ τριών πλαισίων: της οικογένειας, του σχολείου και της κοινότητας. Καθοριστικό ρόλο διαδραματίζουν οι σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ των τριών αυτών πλαισίων με στόχο τη δημιουργική συνεργασία με επίκεντρο την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ο εκπαιδευτικός καλείται να καλλιεργεί την διαπολιτισμική του ικανότητα, όντας κατάλληλα εφοδιασμένος με τις αντίστοιχες γνώσεις, και αποκτά την ικανότητα να αλληλεπιδρά αποτελεσματικά με τους γονείς, ώστε να ενισχυθεί η συμμετοχή τους στα σχολικά δρώμενα. Η Ελλάδα δέχεται προσφυγικά και μεταναστευτικά κύματα εδώ και δεκαετίες και, συνεπώς, παραμένει η αναγκαιότητα ενίσχυσης της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και αλλοδαπών γονέων με στόχο την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών. Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τους τομείς στους οποίους είναι απαραίτητη η ενθάρρυνση εμπλοκής αλλοδαπών γονέων. Για τη διερεύνηση του σκοπού διενεργήθηκε ποσοτική έρευνα με την χρήση ερωτηματολογίου, το δείγμα της έρευνας διετέλεσαν 132 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σημαντικά ευρήματα της έρευνας αποτελούν η αναγκαιότητα επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας για τα προβλήματα που προκύπτουν στον χώρο του σχολείου όπως και η ανάγκη για δημιουργία κινήτρων στους γονείς για την ενασχόλησή τους με τα μαθησιακά ζητήματα στο σπίτι.

Λέξεις-κλειδιά: διαπολιτισμική εκπαίδευση, διαπολιτισμική ικανότητα, γονική εμπλοκή, αλλοδαποί μαθητές

0. Εισαγωγή

Οι δυτικές κοινωνίες, λόγω των συνεχόμενων μεταναστευτικών εισροών που δέχονται, βρίσκονται αντιμέτωπες με την αυξανόμενη πολιτιστική, γλωσσική και κοινωνικοοικονομική ποικιλομορφία. Η Ελλάδα δέχεται συνεχόμενα προσφυγικά και μεταναστευτικά κύματα εδώ και πολλές δεκαετίες. Σαν γεγονός αποτυπώνεται στην μαθητική σύσταση των ελληνικών σχολείων. Ενδεικτικά, το 2021 οι αλλοδαποί μαθητές 5–15 ετών ήταν 26.015, δηλαδή το 2% του μαθητικού πληθυσμού της χώρας (Υπουργείο Παιδείας 2021, οπ. αναφ. στο Λακασάς 2022). Επιπλέον, το 2022, βάσει των Ηνωμένων Εθνών, καταγράφηκαν στα παράλια της Μεσογείου 147.420 αφίξεις προσφύγων δια μέσου θαλάσσης (UNHCR 2023). Αναφορικά με τον μαθητικό πληθυσμό, σύμφωνα με την UNICEF (Σιώκου Σιόβα 2022) πάνω από 16.417 παιδιά με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο έχουν ενταχθεί ήδη στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας.

Η ανάγκη για την αντιμετώπιση αυτής της διαφορετικότητας γίνεται η καθημερινή πραγματικότητα των εκπαιδευτικών, οι οποίοι εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αλληλένδετα, η ανάγκη για διαπολιτισμικά ικανούς δασκάλους αναγνωρίζεται ολοένα και περισσότερο. Ωστόσο πολλοί εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να αισθάνονται ελλιπώς προετοιμασμένοι να εργαστούν σε ένα σχολικό περιβάλλον με πολλαπλές πολιτιστικές και γλωσσικές διαφοροποιήσεις (Slot et al. 2019) . Επομένως, τίθεται το ζήτημα της ικανής επαγγελματικής τους ανάπτυξης προκειμένου να αναπτύξουν τα κατάλληλα εφόδια ώστε να είναι ικανοί να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις των διαφοροποιημένων τάξεων και την καλλιέργεια καλού συνεργατικού κλίματος τόσο μεταξύ των παιδιών όσο και των γονέων αλλοδαπών (Romijn et al. 2021).

Με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δίνονται απαντήσεις σχετικά με τις στρατηγικές ενίσχυσης της εμπλοκής γονέων αλλοδαπών τόσο στο πλαίσιο του σχολείου όσο και του σπιτιού υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής ικανότητας που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί και τις πρακτικές που επιλέγουν προκειμένου να τις ενθαρρύνουν. Η αναγκαιότητα της έρευνας αντικατοπτρίζεται στον στόχο για την περαιτέρω ενίσχυση της γνώσης για την καλλιέργεια αγαστής συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας αλλοδαπών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

1. Διαπολιτισμική ικανότητα εκπαιδευτικών

Οι Banks και Banks (2019) υπέδειξαν πέντε διαφορετικές διαστάσεις της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης προκειμένου να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν και να αναπτύξουν θεωρίες και πρακτικές αναφορικά με το επιστημονικό πεδίο της διαπολιτισμικότητας. Συγκεκριμένα αναφέρθηκαν στις εξής διαστάσεις: α. την ενσωμάτωση περιεχομένου, β. την κατασκευή γνώσης, γ. τη μείωση των προκαταλήψεων, δ. την παιδαγωγική ισότητας, και ε. την ενδυνάμωση της σχολικής κουλτούρας και των κοινωνικών δομών. Παρόλο που κάθε μια μία από τις παραπάνω διαστάσεις είναι εννοιολογικά διακριτή, κατά την πρακτική αλληλεπικαλύπτονται και αλληλοεπιδρούν. Σύμφωνα με τους συγγραφείς, ο μεγαλύτερος στόχος της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν τις γνώσεις, τα εφόδια και τις δεξιότητες προκειμένου να λειτουργήσουν στο δικό τους μικρο-σύστημα αλλά και στο ευρύτερο σύστημα της κοινωνίας.

Συγκεκριμένα η *ενσωμάτωση περιεχομένου* αναφέρεται στη διεργασία όπου οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν παραδείγματα και περιεχόμενο από ποικιλία πολιτισμών και ομάδων για να επεξηγήσουν βασικές έννοιες, αρχές, γενικεύσεις και θεωρίες στο γνωστικό αντικείμενό τους. Κατ' επέκταση, η διεργασία της *κατασκευής γνώσης* περιγράφει διδακτικές δραστηριότητες που βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν, να διερευνήσουν και να καθορίσουν πώς οι πολιτισμικές παραδοχές, τα πλαίσια αναφοράς, οι προοπτικές και οι προκαταλήψεις των ερευνητών και των συγγραφέων των σχολικών βιβλίων επηρεάζουν τους τρόπους με τους οποίους οικοδομείται η γνώση. Επιπλέον, η πολυπολιτισμική διδασκαλία δεν περιλαμβάνει μόνο την εισαγωγή εθνοτικού περιεχομένου στο σχολικό πρόγραμμα σπουδών, αλλά και την αλλαγή της δομής και της οργάνωσης της σχολικής γνώσης. Ακόμη, περιλαμβάνει τους τρόπους εκείνους, σύμφωνα με τους οποίους οι δάσκαλοι και οι μαθητές βλέπουν και αλληλοεπιδρούν με τη γνώση και βοηθώντας τους μαθητές να γίνουν παραγωγοί γνώσης, όχι απλώς καταναλωτές της γνώσης που παράγεται από άλλους. Στη συνέχεια, η τρίτη κατά σειρά διάσταση, *η μείωση των προκαταλήψεων,* βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν δημοκρατικές φυλετικές στάσεις και να κατανοήσουν πώς η εθνική ταυτότητα επηρεάζεται από το σχολικό πλαίσιο και τις πεποιθήσεις των κυρίαρχων ομάδων. Συνακόλουθα, η *παιδαγωγική της ισότητας* καλλιεργείται όταν οι δάσκαλοι τροποποιούν τη διδασκαλία τους με τρόπους που θα διευκολύνουν την ακαδημαϊκή επίδοση μαθητών από διαφορετικές πολιτισμικές

ομάδες μαθητών ανεξαρτήτου μορφωτικού επιπέδου. Τέλος, *η ενδυνάμωση της σχολικής κουλτούρας* περιλαμβάνει την αναδιάρθρωση της κουλτούρας και της οργάνωσης του σχολείου, ώστε οι μαθητές από διαφορετικές ομάδες να βιώνουν την ισότητα, καθώς οι διαπροσωπικές σχέσεις βασίζονται στον αμοιβαίο σεβασμό, ο οποίος αντικατοπτρίζεται στους σχολικούς στόχους, τους κανόνες και στις πολιτισμικές πρακτικές που ακολουθεί η σχολική κοινότητα (Banks & Banks 2019).

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω στοιχεία, οι εκπαιδευτικοί καλούνται σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο πλαίσιο των σχολικών τάξεων να μπορούν να είναι ικανοί και άρτια καταρτισμένοι προκειμένου να ακολουθήσουν τις επιταγές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Εν προκειμένω, χρειάζεται να καλλιεργήσουν τη διαπολιτισμική τους ικανότητα (intercultural competence), δηλαδή το σύνολο των κοινωνικών δεξιοτήτων και των δεξιοτήτων επικοινωνίας που τους επιτρέπουν να κατανοούν και να αποδέχονται την ετερότητα. Επιπροσθέτως, μέσω της διαπολιτισμικής ικανότητας, καθίστανται ικανοί να διαθέτουν τα εφόδια εκείνα που τους βοηθούν να λειτουργούν σε πλαίσια που διασταυρώνονται πολλοί πολιτισμοί και να αξιοποιούν ωφέλιμα την ετερότητά τους, να επιθυμούν να επανεξετάσουν πρότερες απόψεις τους και, τέλος, να διαμορφώνουν νέες στρατηγικές για μια λειτουργική επικοινωνία με το σύνολο των ατόμων που συναναστρέφονται καθημερινά (Στεργίου & Σιμόπουλος 2019).

Το 2006, η Deardorff συγκέντρωσε σε πυραμιδική μορφή (Σχήμα 1) τις συνιστώσες της διαπολιτισμικής ικανότητας σε τέσσερις κατηγορίες. Οι κατηγορίες που τοποθετούνταν στη βάση επηρεάζουν θετικά εκείνες που ακολουθούν την πορεία προς την κορυφή του σχήματος. Αυτό το μοντέλο παρουσιάζει α. τα στοιχεία των κινήτρων (απαραίτητες στάσεις), β. τα γνωστικά στοιχεία (γνώση και κατανόηση), και γ. τα στοιχεία των δεξιοτήτων των ατόμων. Συγκεκριμένα:

Σχήμα 1: Το μοντέλο της Deardorff για τη διαπολιτισμική ικανότητα

Επιθυμητό εξωτερικό αποτέλεσμα
Αποτελεσματική και κατάλληλή επικοινωνία και συμπεριφορά (με βάση τις διαπολιτισμικές γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις του ατόμου) για την επίτευξη των στόχων.

• Προσαρμοστικότητα (σε διαφορετικά στυλ επικοινωνίας και στυλ συμπεριφορών με την προσαρμογή σε νέα πολιτιστικά περιβάλλοντα) • Ευελιξία (επιλογή και χρήση κατάλληλων στυλ και συμπεριφορές επικοινωνίας) (γνωστική ευελιξία) • Εθνοποιημένη άποψη • Ενσυναίσθηση	
Γνώση και Κατανόηση • Πολιτισμική αυτογνωσία • Βαθιά κατανόηση και γνώση του πολιτισμού (συμπεριλαμβανομένων των πλαισίων, του ρόλου και του αντίκτυπου του πολιτισμού καθώς και των «άλλων» κοσμοθεωριών) • Πληροφορίες για τους πολιτισμούς • Κοινωνιο-γλωσσική επίγνωση	Δεξιότητες • Ακούω • Παρατηρώ • Ερμηνεύω • Αναλύω • Αξιολογώ • Σχετίζομαι
Απαιτούμενες στάσεις • Σεβασμός (εκτίμηση άλλων πολιτισμών, πολιτισμική ποικιλομορφία) • Ανοιχτότητα (στη διαπολιτισμική μάθηση και σε ανθρώπους από άλλους πολιτισμούς, συγκράτηση της κρίσης) • Περιέργεια και ανακάλυψη (ανεκτικότητα ασάφειας και αβεβαιότητας)	
(Deardorff 2006, οπ. αναφ. στο Bok 2009)	

Η διαπολιτισμική ικανότητα απαιτεί μια δια βίου μάθηση του εκπαιδευτικού, καθώς είναι μια δεξιότητα που προϋποθέτει συνεχώς την ενίσχυση της υφιστάμενης γνώσης των εκπαιδευτικών αλλά και την πρακτική τους εμπειρία. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν αναπτύξει την ικανότητα αυτή έχουν καταφέρει να αποκτήσουν αφενός τη δική τους προσωπική διδακτική θεωρία και ταυτότητα και αφετέρου την ευχέρεια να επικοινωνούν σε διαπολιτισμικό πλαίσιο. Συνεπώς, μπορούν να παρέμβουν αποτελεσματικά στη διαχείριση της διαφορετικότητας στην τάξη αλλά και να αναπτύσσουν δίκτυα συνεργασίας με άτομα ή φορείς για την ενίσχυση των μαθητών προσφύγων και μεταναστών (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011).

Συνοψίζοντας, η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει αφενός στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ετοιμότητας απέναντι στο διαφορετικό και αφετέρου στην ανάπτυξη

της διαπολιτισμικής δεξιότητας, δηλαδή στην ικανότητα της διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας (Κεσίδου 2008). Σε ένα σχολείο, όπου θα εφαρμόζεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση σε όλα τα μαθησιακά περιβάλλοντα και στην ευρύτερη λειτουργία του, είναι εφικτό να λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαιτερότητες όλων των πολιτιστικών ομάδων. Το διαπολιτισμικό σχολείο χαρακτηρίζεται ως «σχολείο ένταξης», στο οποίο έχουν πρόσβαση όλοι οι μαθητές, όπου γίνονται αποδεκτοί με σεβασμό και αποδοχή χωρίς να περιθωριοποιούνται εξαιτίας των ιδιαιτεροτήτων τους. Επιπλέον, όλοι οι μαθητές και το οικείο περιβάλλον τους (η οικογένεια και οι κηδεμόνες) αλληλοεπιδρούν δημιουργικά ακολουθώντας την κοινωνική συνοχή, την ισότητα και τη δικαιοσύνη, όπου με αρωγό την επικοινωνία, το σχολείο τους μετατρέπεται σε ειρηνικό χωρίς να αγκυλώνεται σε προκαταλήψεις και στερεότυπα (Νικολάου 2011).

2. Διαπολιτισμική Επικοινωνία

Η διαπολιτισμική επικοινωνία αναφέρεται γενικά στην «πρόσωπο με πρόσωπο» αλληλεπίδραση μεταξύ των ανθρώπων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (Sun 2013). Αποτελεί μια διαδικασία που χρησιμοποιείται προκειμένου οι άνθρωποι να αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους. Στην ουσία πρόκειται για μια πολύπλοκη και σύνθετη διεργασία που αποτελείται από τα μέλη που επικοινωνούν αλλά και από το μήνυμα που επικοινωνείται (Reppa 2019). Προκειμένου η διαδικασία της επικοινωνίας να επιτευχθεί, χρειάζεται ο πομπός και ο δέκτης να έχουν κοινό σημείο αφετηρίας προκειμένου τα μηνύματα που ανταλλάσσονται μεταξύ τους να κατανοηθούν και να ερμηνευθούν ορθά. Ωστόσο, αυτό δεν επιτυγχάνεται πάντα ειδικά στην περίπτωση όπου ένα από τα δυο μέρη της αμφίδρομης αυτής διαδικασίας προέρχεται από διαφορετικό γλωσσικό περιβάλλον, όπως είναι για παράδειγμα τα παιδιά και οι γονείς αλλοδαποί (Παπαδοπούλου 2008).

3. Στρατηγικές ενίσχυσης της γονικής εμπλοκής

Τα κυρίαρχα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα σχολεία που φιλοξενούν παιδιά μειονοτικών ομάδων, όπως είναι τα παιδιά πρόσφυγες και μετανάστες, στη διαδικασία της γονικής εμπλοκής, είναι η γλώσσα επικοινωνίας και η διαχείριση της διαφορετικής κουλτούρας των γονέων. Είναι λοιπόν αναμενόμενο ότι οι συγκεκριμένοι γονείς δεν έχουν την δυνατότητα να επισκέπτονται το σχολείο τακτικά. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενισχύσουν τη γονική εμπλοκή των γονέων μεταναστών

χρησιμοποιώντας κάποιες καλές πρακτικές, όπως είναι η χρήση της γλώσσας επικοινωνίας των γονέων σε ανακοινώσεις για επικείμενες συναντήσεις με σαφή τον σκοπό της συνάντησης, η γνωριμία με τους γονείς και των πραγματικών αναγκών τους, η οργάνωση συναντήσεων με συγκεκριμένες ομάδες γονέων, η ύπαρξη μεταφραστών, η εμπλοκή και παρουσία των παιδιών, η καλλιέργεια της εμπιστοσύνης μεταξύ των γονέων, η βεβαίωση ότι η γραπτή επικοινωνία γίνεται αντιληπτή και κατανοητή, η έναρξη προγραμμάτων διδασκαλίας της γλώσσας για τους ίδιους τους γονείς, το κάλεσμα για συμμετοχή στο σχολείο και σε εθελοντικές οργανώσεις και η ενημέρωση για το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής τους. Συνεπώς, τα πολυπολιτισμικά σχολεία μπορούν να προσφέρουν κάποιες διαφορετικές υπηρεσίες στους αλλοδαπούς γονείς από ό,τι στους γηγενείς για την προώθηση της γονικής εμπλοκής και την ένταξή τους (Coelho 2007).

3.1 Ενίσχυση γονικής εμπλοκής στο σπίτι

Οι Hoover-Dempsey και Sandler (2001) (οπ. αναφ. στο Μανιώτη 2019) παρέθεσαν τις συχνότερες μορφές γονικής εμπλοκής που επιλέγουν πρακτικά οι γονείς στον χώρο του σπιτιού: α. την καθιέρωση κατάλληλων σωματικών και ψυχολογικών συνθηκών με στόχο την καλύτερη απόδοση του παιδιού, β. την παροχή γενικής εποπτείας της διαδικασίας στην κατ' οίκον μελέτη, γ. τη συμμετοχή στη μελέτη και παροχή βοήθειας, δ. την παροχή θετικής ενίσχυσης ή/και ανταμοιβής για την ολοκλήρωση της εργασίας, ε. την εκμάθηση δεξιοτήτων και στρατηγικών μελέτης για την ενίσχυση της ατομικής προσπάθειας, και στ. την παρότρυνση με κατάλληλες στρατηγικές μάθησης.

Επιπλέον, η Coelho (2007) ανέφερε στρατηγικές που μπορούν να αξιοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί για την ενίσχυση της γονικής εμπλοκής στο σπίτι γονέων με μεταναστευτικό υπόβαθρο: α. τη συχνή συζήτηση για τα ζητήματα που προκύπτουν στο σχολείο και τη παροχή παραδειγμάτων για την επίλυσή τους, β. τον ορισμό σταθερής ώρας και χώρου μελέτης, γ. την ανάγνωση κειμένων είτε στη μητρική γλώσσα είτε στην ελληνική, δ. τη διοργάνωση περιπάτων με εκπαιδευτικό προσανατολισμό, ε. τη δημιουργία κινήτρων για την προσωπική εξέλιξη των παιδιών.

3.2 Ενίσχυση γονικής εμπλοκής στο σχολείο

Σύμφωνα με τον Max Antony-Newman (2019), η ικανότητα των γονέων από ετερογενή περιβάλλοντα να συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς έχει σημαντική

επίδραση στα ακαδημαϊκά, κοινωνικά και ψυχολογικά αποτελέσματα των μαθητών. Οι γονείς που όχι μόνο είναι εξοικειωμένοι με το σχολικό σύστημα, αλλά και ικανοί να ανταποκριθούν στις προσδοκίες των δασκάλων, συνειδητοποιούν τα οφέλη που αποτυπώνονται από αυτήν τη συνεργασία στην ανάπτυξη των παιδιών τους. Το σχολείο έχει την δυνατότητα να ενισχύσει την γονική εμπλοκή των μεταναστών/προσφύγων γονέων μέσω των εξής πρακτικών (Κοντογιάννη & Οικονομίδης 2014): α. με τη συμμετοχή σε εκδηλώσεις του συλλόγου γονέων, β. με τη συμμετοχή αλλοδαπών γονέων σε εκδηλώσεις, γ. με την πρόσκληση των αλλοδαπών γονέων για προσκόμιση υλικού για τη διαδικασία της διδασκαλίας, και δ. με τη χρήση μεταφραστή στην επικοινωνία με τους αλλοδαπούς γονείς.

Επιπλέον, σύμφωνα με την Cureton (2020), η συμμετοχή σε εθελοντικές δράσεις του σχολείου αποτελεί ενισχυτική πρακτική της γονικής εμπλοκής. Η Boult (2006) πρότεινε πρακτικές που μπορούν να επιλέξουν οι εκπαιδευτικοί για την εμπλοκή των γονέων με τις εξής κυριότερες: την έναρξη της σχολικής χρονιάς με μια γιορτή γνωριμίας με τους νεοφερμένους γονείς, τη διασφάλιση της γλώσσας επικοινωνίας, την επίσκεψη στην οικία της οικογένειας για την καλύτερη κατανόηση της κουλτούρας τους, την αξιολόγηση του μορφωτικού επιπέδου της οικογένειας, τη διοργάνωση σχολικών εκδρομών, καθώς και τη διασφάλιση ότι ενισχύουν το θετικό σχολικό κλίμα.

4. Μεθοδολογία έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν δια μέσου ερωτηματολογίου οι απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σχετικά με τη συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια των μεταναστών και προσφύγων μαθητών. Συγκεκριμένα στο πλαίσιο της έρευνας, επιχειρείται η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τους τομείς στους οποίους είναι απαραίτητη η ενθάρρυνση εμπλοκής αλλοδαπών γονέων τόσο στο περιβάλλον του σπιτιού των μαθητών όσο και στο σχολικό περιβάλλον. Επιπλέον, αναζητήθηκαν και οι πρακτικές, τις οποίες οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν προκειμένου να ενισχύσουν τη γονική εμπλοκή αλλοδαπών μαθητών. Τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και το δείγμα της έρευνας απαρτίζονταν συνολικά από 132 συμμετέχοντες. Για τη συγκρότηση του δείγματος επιλέχθηκε τυχαία και σκόπιμη δειγματοληψία.

Αναλυτικότερα, στην πλειοψηφία το δείγμα ήταν κατά 80,3% γυναίκες. Επιπρόσθετα, η ηλικία της πλειοψηφίας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν 50 ετών και πάνω, με 20-29 χρόνια εκπαιδευτικής προϋπηρεσία στελεχώνοντας δημοτικά σχολεία της Ελλάδας. Επιπλέον, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο έχουν ήδη αποφοιτήσει από την πανεπιστημιακή βαθμίδα εκπαίδευσης και κατά 90,9% εργάζονται στη γενική τάξη των δημοτικών σχολείων της χώρας.

4.1 Ευρήματα Έρευνας

Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ενισχύσουν τη γονική εμπλοκή, καθώς σύμφωνα και με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, το σχολείο διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο για την ενθάρρυνση των γονέων να συμμετέχουν ενεργά (Coelho 2007). Συγκεκριμένα οι τομείς στους οποίους οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενισχύσουν περαιτέρω την εμπλοκή γονέων αλλοδαπών διαχωρίζονται τόσο στο πλαίσιο του σπιτιού των μαθητών όσο και στο σχολικό πλαίσιο.

Πίνακας 1: Ενθάρρυνση γονικής εμπλοκής στο σπίτι

	Ελάχιστα	**Πολύ**	**Πάρα Πολύ**	**Μέγιστα**
Δημιουργία κινήτρων	0.8	11.4	42.4	45.5
Μελέτη των παιδιών στο σπίτι	6.1	17.4	43.9	32.6
Εμπλοκή γονέων σε κοινές μαθησιακές εργασίες σχολείου-σπιτιού	3.8	21.2	42.4	32.6
Συζητήσεις γονέων-παιδιών για σχολικές εμπειρίες	2.3	16.7	39.4	41.7
Έλεγχος εργασιών	14.4	28.8	40.9	15.9
Βοήθεια στις εργασίες για το σπίτι	12.9	30.3	38.6	18.2
Εκπαιδευτικές εκδρομές	12.1	35.6	34.8	17.4
Ερώτηση: «Σε ποιους από τους παρακάτω τομείς είναι απαραίτητη η ενθάρρυνση της γονικής εμπλοκής (στο σπίτι);»				

Αναφορικά με τη γονική εμπλοκή στο σπίτι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι πρέπει να ενισχυθεί η δημιουργία κινήτρων (45,5%) αλλά και η υποστήριξη προς τους γονείς να συζητούν με τα παιδιά τους για τις σχολικές διεργασίες (41,7%) και να προχωρούν σε μελέτη (43,9%) και σε παροχή βοήθειας (38,6%) με στόχο την ενίσχυση της

μάθησης και της ελαχιστοποίησης της σχολικής διαρροής (Μυλωνάκου-Κεκέ 2019). Ωστόσο, κάποιοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι δεν είναι απαραίτητη η ενθάρρυνση της συμμετοχής των γονέων στη μελέτη (6,1%) όπως και στην παροχή βοήθειας για τις περάτωση των εργασιών (12,9%). Οι αλλοδαποί γονείς χαρακτηρίζονται από την άγνοια του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας μας και έχουν το γνώρισμα της διαφορετικής γλώσσας επικοινωνίας. Είναι δυο παράγοντες που δυσχεραίνουν την κατανόηση των μαθημάτων και πιθανώς οι εκπαιδευτικοί να θεωρούν ότι τα αποτελέσματα της εμπλοκής των γονέων να είναι αντίθετα από τα επιδιωκόμενα, καθώς οι μαθητές ενδεχομένως να μην κατανοούν σωστά ή να μπερδεύονται με όσα εξηγεί ο γονέας σε αντιδιαστολή με όσα εξηγεί ο εκπαιδευτικός στην τάξη.

Επιπλέον ένα σημαντικό ποσοστό αναγνωρίζει τα οφέλη των εκπαιδευτικών εκδρομών, προετοιμασίας των ίδιων των γονέων (35,6%), καθώς συμβάλλουν σημαντικά στην ένταξη στο νέο κοινωνικό δίκτυο της χώρας προέλευσης αλλά συνεισφέρουν και στην πολύτιμη τριβή με την κυρίαρχη γλώσσα επικοινωνίας.

Πίνακας 2: Ενθάρρυνση γονικής εμπλοκής στο σχολείο

	Ελάχιστα	**Πολύ**	**Πάρα Πολύ**	**Μέγιστα**
Επικοινωνία δασκάλου-γονέα για προβλήματα ή δυσκολίες στο σχολείο	0.8	3.8	36.4	59.1
Επικοινωνία δασκάλου-γονέα για τη συμπεριφορά του παιδιού	0.8	5.3	36.4	57.6
Επικοινωνία δασκάλου-γονέα για την ακαδημαϊκή επίδοση του παιδιού	0.8	11.4	37.9	50.0
Συμμετοχή στις συναντήσεις του Συλλόγου γονέων-δασκάλων	6.1	16.7	44.7	32.6
Εθελοντικές δράσεις του σχολείου (π.χ. συλλογή τροφίμων για τον Ερυθρό Σταυρό, φύτευση δενδρυλλίων στα πλαίσια της Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, κ.λπ.)	6.8	22.7	44.7	25.8
Εκπαιδευτικές εκδρομές	9.8	26.5	43.2	20.5
Συμμετοχή σε εκδηλώσεις του σχολείου ή της τάξης (π.χ., εκδήλωση για τον εορτασμό της 25^{ης} Μαρτίου)	6.1	25.8	41.7	26.5
Έλεγχος εργασιών	12.9	30.3	34.8	22.0

Επίσκεψη στην τάξη (π.χ., για την παρακολούθηση μια ολόκληρης διδακτικής ημέρας)	24.2	27.3	30.3	18.2
Ερώτηση: «Σε ποιους από τους παρακάτω τομείς είναι απαραίτητη η ενθάρρυνση της γονικής εμπλοκής (στο σχολείο);»				

Ένας στους δύο εκπαιδευτικούς θεωρεί ότι είναι αναγκαία η ενθάρρυνση της πτυχής της διεργασίας της επικοινωνίας με τους γονείς πρόσφυγες αναφορικά με τα προβλήματα που προκύπτουν στο σχολείο (59,1%), με την εκδήλωση της συμπεριφοράς του παιδιού (57,6%) αλλά και με την ακαδημαϊκή επίδοση που παρουσιάζει ο μαθητής (50%). Τα παραπάνω ευρήματα είναι σημαντικά, καθώς η καλή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων αλλοδαπών ενισχύει την καλλιέργεια θετικής συμπεριφοράς των μαθητών, την ενεργή τους συμμετοχή στην τάξη, τη βελτίωση των επιδόσεων τους και την αύξηση της αυτοεκτίμησής τους (Sapungan & Sapungan 2014).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι αρκετά σημαντικό να ενισχυθεί η παρουσία και η συμμετοχή των γονέων προσφύγων στο σύλλογο των γονέων όπως και σε εθελοντικές δράσεις και σε εκδηλώσεις που πραγματοποιεί το σχολείο. Με αυτόν τον τρόπο ενισχύεται η συμμετοχή τους στα σχολικά δρώμενα και τους δίνεται η δυνατότητα να εκφράσουν τη γνώμη τους για τα ζητήματα που απασχολούν τη σχολική κοινότητα. Τέλος, μερικοί εκπαιδευτικοί (30,3%) πιστεύουν ότι η πρόσκληση των γονέων να παρακολουθήσουν μια ολόκληρη ή τμήμα εκπαιδευτικής ημέρας θα ωφελήσει αρκετά την ενίσχυση της γονικής εμπλοκής. Είναι ένα εξαιρετικά θετικό εύρημα, καθώς μια από τις κυριότερες θέσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η «ανοιχτότητα» προς το διαφορετικό. Επιπλέον, μέσω των παραπάνω, οι γονείς δεσμεύονται ισχυρότερα με το σχολείο, αλληλοεπιδρούν και συζητούν περισσότερο με τα παιδιά τους και ενισχύεται η αυτοπεποίθηση τους αναφορικά με τον γονικό τους ρόλο (Sapungan & Sapungan 2014).

Πίνακας 3: Δραστηριότητες ενθάρρυνσης γονικής εμπλοκής

	Ελάχιστα	**Πολύ**	**Πάρα Πολύ**	**Μέγιστα**
Ανοιχτές μέρες για γονείς στο σχολείο	25.0	22.0	34.1	18.9
Μαθήματα εκπαίδευσης των γονέων	16.7	21.2	34.1	28.0

Επέκταση ωραρίου προκειμένου να επιτραπεί η συνομιλία μεταξύ δασκάλων-γονέων προσφύγων/μεταναστών	35.6	34.1	16.7	13.6
Αξιοποίηση του Συλλόγου γονέων και κηδεμόνων για τη συνεργασία με τους γονείς των προσφύγων/μεταναστών μαθητών	26.5	26.5	31.1	15.9
Σχολικές πολιτιστικές δράσεις (π.χ., έκθεση ζωγραφικής με έργα των παιδιών)	22.0	29.5	27.3	21.2
Χρήση ιστοσελίδας του σχολείου για την παροχή πληροφοριών στους γονείς	34.1	27.3	28.0	10.6
Μέρες αφιερωμένες στον αθλητισμό/στο περιβάλλον	23.5	28.0	16.7	16.7
Ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, γραπτά μηνύματα μεταξύ δασκάλων και γονέων	38.6	28.0	16.7	16.7
Ενημερωτικές επιστολές	29.5	27.3	26.5	16.7
Επικοινωνία μέσω των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης (π.χ., Facebook, Viber, κ.λπ.)	37.1	24.2	22.0	16.7
Βραδιές νέων γονέων του σχολείου	64.4	18.9	9.1	7.6
Ερώτηση: «Σε ποιο βαθμό επιλέγετε τις παρακάτω δραστηριότητες για να ενθαρρύνετε τη γονική εμπλοκή γονέων προσφύγων/μεταναστών;»				

Η ανάδειξη των καλών πρακτικών ως προς την καλλιέργεια της γονικής εμπλοκής και της καλής συνεργασίας μεταξύ του σχολείου και των γονέων είναι ένας από τους κύριους στόχους της παρούσας έρευνας. Οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί είναι το πιο κατάλληλο παράδειγμα προκειμένου να διαμοιράσουν την καθημερινή τους εμπειρία από τη σχολική ζωή. Προτείνουν, λοιπόν, την προετοιμασία για ανοιχτές μέρες για γονείς πρόσφυγες στο σχολείο και την παροχή μαθημάτων στους γονείς, όπως για παράδειγμα της επίσημης γλώσσας του κράτους. Επιπρόσθετα αρκετοί (29,5%) επιλέγουν να κρατούν επικοινωνία με τους μετανάστες γονείς μέσω ενημερωτικών επιστολών ή ακόμα και με τη χρήση του διαδικτύου και συγκεκριμένα μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (38,6%) ή/και με τη χρήση των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης. Ωστόσο, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό στην περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν αυτόν τον τύπο επικοινωνίας να είναι βέβαιοι ότι οι αλλοδαποί γονείς κατανοούν τον γραπτό λόγο στην κυρίαρχη γλώσσα επικοινωνίας της χώρας.

Ακόμη, λίγοι εκπαιδευτικοί (13,6%) δηλώνουν ότι θα μπορούσαν να παραμείνουν στο σχολείο εκτός ωραρίου προκειμένου να επιτραπεί η συνομιλία τους με τους γονείς αλλοδαπούς. Σαν εύρημα κρίνεται ελπιδοφόρο καθώς προϋπάρχει η κατανόηση για τις αντικειμενικές πρακτικές δυσκολίες που πιθανώς να αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί γονείς και μέσω της επέκτασης του ωραρίου διευκολύνεται η επικοινωνία στοχεύοντας σε καλή συνεργασία.

5. Συμπεράσματα

Η σχέση που δημιουργείται μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου στο οποίο φοιτά το παιδί της, οριοθετεί και τη συμμετοχή του γονέα (ποιοτική και ποσοτική) στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η συμμετοχή αυτή αναφέρεται ως γονική εμπλοκή και οι διαστάσεις της είναι πολλαπλές (Γεωργίου 2011). Στις διαστάσεις της γονικής εμπλοκής παρατηρούνται οι γονικές φιλοδοξίες για τα παιδιά, η επικοινωνία σχολείου-γονέα, η επικοινωνία γονέα-παιδιού σχετικά με το σχολείο, καθώς και η συμμετοχή των γονέων στη σχολική κοινότητα. Γενικότερα, η γονική εμπλοκή εστιάζει στην καλή συνεργασία μεταξύ του γονέα και του σχολείου με στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού (Ee 2017). Στην ειδική περίπτωση της γονικής εμπλοκής γονέων αλλοδαπών η συμμετοχή των γονέων δρα ως παράγοντας ενίσχυσης και υποβοήθησης της ενταξιακής προσπάθειας (Παπακωνσταντίνου & Γκότοβου 2009).

Το καλό συνεργατικό κλίμα που αναπτύσσεται μεταξύ των μελών του σχολείου και των μελών της αλλοδαπής οικογένειας είναι πολύτιμο και αναγκαίο για τα πολλαπλά οφέλη που προσφέρει τόσο στα παιδιά όσο και στους γονείς που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Οι Hornby και Blackwel (2018) συμπέραναν στην έρευνά τους ότι η συνεργασία με τους γονείς έχει τη δυνατότητα να υλοποιηθεί με διάφορους τρόπους, όπως για παράδειγμα προτείνεται και στην παρούσα έρευνα με την χρήση ενημερωτικών επιστολών αλλά και δια μέσου των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης. Επιπλέον, κοινό εύρημα αποτελεί η παραδοχή ότι με άξονα την καλή συνεργασία οι αλλοδαποί μαθητές μπορούν να παρουσιάσουν θετική εξέλιξη προόδου. Τέλος, στην έρευνα των Gross et al. (2020) αναγνωρίζεται ότι η καλή συνεργασία είναι αποτέλεσμα της θετικής σχέσης που αναπτύσσουν οι γονείς με τους εκπαιδευτικούς αλλά και της καλής τους επικοινωνίας, όπως φάνηκε και από τις απόψεις των εκπαιδευτικών στην παρούσα έρευνα αναφορικά με την ανάπτυξη θετικών σχέσεων και της συνεισφοράς τους στην καλλιέργεια της γονικής εμπλοκής.

Η αλληλεπίδραση των γονέων προσφύγων με άλλους γονείς και η συμμετοχή τους στα κοινωνικά δίκτυα του σχολείου σχετίζεται θετικά με την ενίσχυση της γονικής τους εμπλοκής και της επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς. Σε αυτό συμφωνεί και η έρευνα της Ee (2017), καθώς επισημαίνει την αναγκαιότητα οι γονείς να εντάσσονται σε κοινωνικές ομάδες αλλά και οι Freund et al. (2018) καθώς παρατήρησαν πιο ενεργή δράση όταν οι γονείς συμμετείχαν περισσότερο σε σχολικές δραστηριότητες.

Σημαντική είναι και η δημιουργία προς τους γονείς ενός περιβάλλοντος εξάλειψης στερεοτύπων, με τη μείωση της αίσθησης της περιθωριοποίησης, μέσω της πρόσκλησης τους στο σχολείο και στην αίθουσα της διδασκαλίας αλλά και με την πρόσκληση να λάβουν μέρος σε εκδηλώσεις και εθελοντικές δράσεις που εκπονεί το σχολείο. Σε αυτές τις περιπτώσεις η ενθάρρυνση προς τη γονική εμπλοκή είναι καρποφόρα. Οι έρευνες των Γιαννούση (2021), Boonk et al. (2018), Gross et al. (2020), Chan et al. (2021), Tarasawa και Waggoner (2015) και Bendixsen και Danielsen (2020) συμφωνούν σε αυτό το πλαίσιο καθώς μέσω της παρουσίας των γονέων σε αυτές τις δράσεις ενισχύεται η παρουσία τους και στον σύλλογο γονέων αλλά ταυτόχρονα ενισχύεται η συνεργασία τους.

Επιπλέον, δεν θα πρέπει να αφήνεται αμέτοχη η διεύθυνση του σχολείου με την ενίσχυση της καλλιέργειας των τρόπων της γονικής εμπλοκής και της στήριξης για επιμορφωτικά προγράμματα που αναζητούν οι εκπαιδευτικοί. Σε αυτό το πλαίσιο κινήθηκαν και τα ευρήματα των Cureton (2020), Araque et al. (2017), Hornby και Blackwel (2018) και Κοντογιάννη και Οικονομίδη (2014).

Εν κατακλείδι, οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα είναι συχνά αντιμέτωποι με την παρουσία αλλοδαπών μαθητών στις σχολικές αίθουσες και κλίνονται να ανταπεξέλθουν παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά σε μια ποικιλόμορφη σύσταση τάξης. Η συμβολή της παρούσας έρευνας αναφέρεται στην συνειδητοποίηση ότι η γονική εμπλοκή δεν είναι μια μονόδρομη διεργασία επικοινωνίας με την τακτική ενημέρωση των γονέων αντίθετα ότι είναι μια διεργασία με έντονη αλληλεπίδραση των δύο πλευρών και απαιτεί την προσπάθεια και των δύο ομάδων προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της είναι αναγκαία. Οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δύναμη να ενισχύσουν τη γονική εμπλοκή μέσω της χρήσης κατάλληλων πρακτικών, προκειμένου όμως να είναι αποτελεσματικοί θα πρέπει να καλλιεργούν συνεχώς τη δική τους διαπολιτισμική ικανότητα. Όπως επισημαίνεται και από τους Biasutti et al. (2021), οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να εξελίξουν τις στάσεις και τις

πρακτικές τους μπορούν να συμμετέχουν σε προγράμματα δια βίου επαγγελματικής ανάπτυξης, να συνομιλούν και να συγκρίνουν τις πρακτικές τους με συναδέλφους, να διαμοιράζουν ιδέες και προτάσεις και να συνεργάζονται για να βρουν αποτελεσματικές λύσεις.

Το μικρό δείγμα αποτελεί περιορισμό της έρευνας, προκειμένου να γενικευθούν τα αποτελέσματα. Επιπλέον, περιορισμό αποτελεί η μη διερεύνηση των απόψεων των αλλοδαπών γονέων για την εμπλοκή τους στο σχολικό δίκτυο, ωστόσο θεωρείται αφορμή για περαιτέρω έρευνα.

Βιβλιογραφία

Antony-Newman, M. (2019). Parental involvement of immigrant parents: A meta-synthesis. *Educational Review,* 71(3), 362-381

Araque, J. C., Wietstock, C., Cova, H. M. & Zepeda, S. (2017). Impact of Latino Parent Engagement on Student Academic Achievement: A Pilot Study. *School Community Journal,* 27(2), 229-250

Banks, J. A. & Banks, C. A. M. (Eds.). (2019). *Multicultural education: Issues and perspectives*. John Wiley & Sons

Bendixsen, S. & Danielsen, H. (2020). Great expectations: migrant parents and parent-school cooperation in Norway. *Comparative education,* 56(3), 349-364

Biasutti, M., Concina, E., Frate, S. & Delen, I. (2021). Teacher professional development: Experiences in an international project on intercultural education. *Sustainability,* 13(8), 41-71

Bok, D. C. (2009). *The SAGE handbook of intercultural competence*. Sage

Boonk, L., Gijselaers, H. J., Ritzen, H. & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review,* 24, 10-30

Boult, B. (Ed.). (2006). *176 ways to involve parents: Practical strategies for partnering with families.* Corwin Press

Γεωργίου, Σ. (2011). *Σχέση σχολείου – Οικογένειας και ανάπτυξης του παιδιού*. Αθήνα: Διάδραση

Γιαννούση, Π. (2021). *Σχέσεις Γονέων και Εκπαιδευτικών με Έμφαση στους Μετανάστες Γονείς και ο ρόλος των Εκπαιδευτικών. Επιστήμες Αγωγής,* 2, 51-64

Chan, M., Manzon, M., Hong, H. & Khong, L. Y. (2021). Multidimensional profiles of parent involvement: Antecedents and impact on student engagement. *British Journal of Educational Psychology*, e12456

Coelho, E. (2007). *Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο

Cureton, A. E. (2020). Strangers in the school: Facilitators and barriers regarding refugee parental involvement. *The Urban Review,* 52(5), 924-949

Ee, J. (2017). Two dimensions of parental involvement: What affects parental involvement in dual language immersion?. *Bilingual Research Journal,* 40(2), 131-153

Epstein, J. L. (2018). *School, Family and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools. Student Economy Edition* (2nd ed.) Boulder: Westview

Freund, A., Schaedel, B., Azaiza, F., Boehm, A. & Lazarowitz, R. H. (2018). Parental involvement among Jewish and Arab parents: Patterns and contextual predictors. *Children and Youth Services Review,* 85, 194-201

Gross, D., Bettencourt, A. F., Taylor, K., Francis, L., Bower, K. & Singleton, D. L. (2020). What is parent engagement in early learning? Depends who you ask. *Journal of Child and Family Studies,* 29(3), 747-760

Hornby, G. & Blackwell, I. (2018). Barriers to parental involvement in education: An update. *Educational review,* 70(1), 109-119

Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.), *Οδηγός επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή*. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ

Κοντογιάννη, Δ. & Οικονομίδης, Β. (2014). Η γονική εμπλοκή των αλλοδαπών υπό την οπτική των νηπιαγωγών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση,* 2, 117-144

Λακασάς, Α. (2022). Παιδιά από 94 χώρες στα θρανία των ελληνικών σχολείων. *Η καθημερινή*. Ανακτήθηκε 8 Απριλίου, 2023, από https://www.kathimerini.gr/society/561704602

Μανιώτη, Μ. (2019). Η Συνεισφορά των Γονέων στη Βελτίωση των Μαθησιακών Αποτελεσμάτων. *Επιστήμες Αγωγής,* 1, 57-70

Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2019). *Σχολείο, Οικογένεια και Κοινότητα. Συνεργασία, ενδυνάμωση και ανάπτυξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Αρμός

Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική Διδακτική, Το Νέο Περιβάλλον - Βασικές Αρχές*. Αθήνα: Πεδίο

Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2011). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, Εκπαιδευτική Πολιτική για Παιδιά Μεταναστών*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο

Παπαδοπούλου, Β. (2008). Διαπολιτισμική επικοινωνία στο σχολείο και τη σχολική τάξη. Στο Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.), *Οδηγός επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία (σ. 53-65)

Παπακωσταντίνου, Γ. & Γκότοβου, Α. (2009). Ο ρόλος της οικογένειας στην εκπαιδευτική ένταξη των μαθητών με μεταναστευτικό ιστορικό. *Νέα Παιδεία,* 128, 73-92.

Reppa, G. (2019). *Η ενεργός ακρόαση με βάση τη στρατηγική LAFF don't CRY, ως βασικό εργαλείο αποτελεσματικής επικοινωνίας εκπαιδευτικών και γονέων*. Ανακτήθηκε 28 Απριλίου 2022 από http://hephaestus.nup.ac.cy/handle/11728/11870

Romijn, B. R., Slot, P. L. & Leseman, P. P. (2021). Increasing teachers' intercultural competences in teacher preparation programs and through professional development: A review. *Teaching and Teacher Education,* 98, 103236

Sapungan, G. M. & Sapungan, R. M. (2014). Parental involvement in child's education: Importance, barriers and benefits. *Asian Journal of Management Sciences & Education*, 3(2), 42-48

Σιώκου Σιόβα, Ό. (2022). *Υψηλό ποσοστό-ρεκόρ εγγραφών και φοίτησης παιδιών προσφύγων και μεταναστών στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας*. Ανακτήθηκε 4 Απριλίου 2023 από https://www.unicef.org/greece

Slot, P., Romijn, B. & Nata, G. (2019). *A virtual learning environment model of professional development aimed at enhancing diversity and inclusiveness*. Isotis

Στεργίου, Λ. & Σιμόπουλος, Γ. (2019). *Μετά το Κοντέινερ. Διαπολιτισμική Ματιά στην Εκπαίδευση Προσφύγων.* Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg

Sun, J. (2013). Training the trainers: what do professional communicators need to be aware of in intercultural communication?. *China Media Research,* 9(3).

Tarasawa, B. & Waggoner, J. (2015). Increasing parental involvement of English Language Learner families: What the research says. *Journal of Children and Poverty, 21*(2), 129-134

UNHCR. (2023). UNHCR *Greece factsheet - February 2023*. [Φυλλάδιο]. United Nations High Commissioner for Refugees. Ανακτήθηκε 4 Απριλίου 2023 από https://data.unhcr.org/en/documents/details/99055

ΤΕΧΝΗ, ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η μορφολογική προσέγγιση του παραμυθιού

Αλεξάνδρα Φώτη
Φοιτήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, el09060@uoi.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται εν γένει το παραμύθι, όπως την ιστορία, την καταγωγή, την γένεση και την εξέλιξη του, με βάση διάφορες επιστημονικές θεωρίες και έγκυρες διατυπώσεις. Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην μορφολογική προσέγγιση του παραμυθιού και, ειδικότερα, αναλύεται η θεωρία που ανέπτυξε ο Βλαντιμίρ Προπ, αναφορικά με τις τριάντα μία λειτουργίες του. Η εν λόγω θεωρία εφαρμόζεται στα τέσσερα παραμύθια των Αδελφών Γκριμ και του Σαρλ Περό, που είναι τα εξής: Η Σταχτοπούτα, η Ωραία κοιμωμένη, η Κοκκινοσκουφίτσα και ο Δαχτυλάκης. Αρχικά, γίνεται σχολιασμός των διαφορετικών παραλλαγών των παραμυθιών και, στη συνέχεια, εντοπίζονται και σχολιάζονται οι λειτουργίες του Προπ σε καθεμία από αυτές. Στο δημιουργικό μέρος της εργασίας, παρατίθεται ένα πρωτότυπο παραμύθι, το οποίο σχεδιάστηκε αποκλειστικά στα πλαίσια της πτυχιακής εργασίας. Στο συγκεκριμένο παραμύθι, εφαρμόζεται η εξεταζόμενη προσέγγιση, δηλαδή επιχειρείται ο εντοπισμός των λειτουργιών του Προπ και ακολουθεί η τεκμηρίωση της θεωρητικής βάσης. Καταληκτικά, ο στόχος της εργασίας είναι η ανάδειξη, αφενός μεν της θεωρίας της μορφολογικής προσέγγισης ως ένα μέσο-αρωγό για την πλήρη και εις βάθος κατανόηση του παραμυθιού και αφετέρου, της παιδαγωγικής αξίας και της χρησιμότητας του παραμυθιού στην παιδική ηλικία.

Λέξεις-κλειδιά: Προπ, μορφολογία παραμυθιού, Γκριμ, Περό

0. Εισαγωγή

Το παραμύθι εξετάζεται ως ένα μορφωτικό αγαθό, αφού συνδράμει στην καλλιέργεια της μητρικής γλώσσας, προσφέρει αισθητική απόλαυση στο παιδί, με αποτέλεσμα να εισάγεται σταδιακά στον κόσμο της τέχνης και αυτό φέρει ως γόνιμο καρπό να αναπτύσσεται το συναίσθημα και να μεγεθύνεται η φαντασία του. Το παραμύθι παραδίδει μαθήματα δικαιοσύνης, ηθικών αξιών και ενέχει στοιχεία πνευματικής πολιτιστικής κληρονομιάς, αφού γίνεται η γνωριμία με

πρωταρχικές πηγές γνώσης. Το παιδί αποκτά τριβή με τον φυσικό κόσμο και με το περιβάλλον, που το περιτριγυρίζει. Ας μην παραμερίζουμε ότι προβάλει την «παραμυθία», δηλαδή προβάλει έναν τρόπο αντιμετώπισης του σκληρού και του ρεαλιστικού κόσμου (Αναγνωστόπουλος 1997).

Είναι πασιφανές ότι το παραμύθι στο δημοτικό σχολείο, μπορεί να προσεγγιστεί με πολυποίκιλους τρόπους και ενδιαφέρουσες τεχνικές, προκειμένου να υλοποιηθούν τα προαναφερθέντα, σε πρακτικό επίπεδο. Ενδεικτικά, θα αναφέρουμε μερικά από τα προτεινόμενα, όπως την αφήγηση, την ανάγνωση, την αναδιήγηση, την επίδειξη εικόνων, το παραμυθόδραμα, την δραματοποίηση, το κουκλοθέατρο, τις κατασκευές, την εικονογράφηση, την διασκευή και την σύγκριση παραμυθιών (Αναγνωστόπουλος 1997). Ένα λογοτεχνικό δημιούργημα, όπως είναι και το παραμύθι, μπορεί να μελετηθεί μέσα από ευφάνταστες δραστηριότητες και παιγνιώδεις διαδικασίες, κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής πράξης. Για παράδειγμα, ένα παραμύθι μπορεί να μετασχηματιστεί σε ποίημα ή να αναδιαμορφωθεί ο επίλογος του. Επιπλέον, το παραμύθι μπορεί να διαδραματιστεί δημιουργικά μέσω των σκυταλοπαραμυθιών ή να αναδιατυπωθεί μέσω της δημιουργικής γραφής ή να αναδιηγηθεί με προφορικό τρόπο ή να αποδοθεί εικαστικά (Παπαδοπούλου 2005).

Εν συνεχεία, το παραμύθι «αναστήθηκε» κατά τον 19^{ο} αιώνα, από την αξία που του απέδωσαν οι επιστήμονες, που στην πορεία ασχολήθηκαν με εντατικό ρυθμό μαζί του (Χατζητάκη-Καψωμένου 2002). Η μελέτη για την καταγωγή του παραμυθιού στηρίχθηκε σε δυο μεθόδους. Η πρώτη μέθοδος αφορά την γενετική προσέγγιση και η δεύτερη μέθοδος στηρίζεται στην μορφολογική προσέγγιση. Η μορφολογική προσέγγιση, η οποία αφορά και την παρούσα εργασία, ενδιαφέρεται για τη μορφή και την ανάλυση του παραμυθιού, εξετάζει τη σχέση του με το περιβάλλον και κινείται παρελθοντικά για να διασαφηνίσει τα ίχνη του. Δηλαδή, ξεκινάει από το παρόν και καταλήγει στο παρελθόν (Μαλαφάντης 2006).

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Ο κύριος εκπρόσωπος που θεμελίωσε τις βάσεις της μορφολογικής προσέγγισης, μέσω του έργου του «Μορφολογία του παραμυθιού», ήταν ο Ρώσος Β. Γ. Προπ. Με τον όρο μορφολογία, ο Β. Γ. Προπ εννοεί την περιγραφή του παραμυθιού,

των συστατικών μερών που αποτελείται, τη σχέση των μερών μεταξύ τους και τέλος, ως προς το σύνολο τους (Προπ 2020). Εμφανώς επηρεασμένος ο Β. Γ. Προπ από το ρεύμα του φορμαλισμού, οργάνωσε ένα νέο σύστημα ταξινόμησης των παραμυθιών ανά ζεύγη, παρουσίασε την ιδέα του αδιαίρετου μοτίβου και εντόπισε τα μεταβαλλόμενα μέρη του παραμυθιού, δηλαδή τα δρώντα πρόσωπα και τις τριάντα μία λειτουργίες τους (Abrams 009).

Τα αμετάβλητα στοιχεία είναι οι λειτουργίες και τα μεταβλητά στοιχεία είναι τα δρώντα πρόσωπα. Οι λειτουργίες των δρώντων προσώπων είναι ελάχιστες, ενώ τα πρόσωπα είναι αρκετά περισσότερα. Συνεπώς, το μαγικό παραμύθι έχει από την μια, πολυμορφία, ποικιλοχρωμία και γλαφυρότητα και από την άλλη, έχει ομοιομορφία και επαναληπτικότητα. Άρα, οι λειτουργίες των δρώντων προσώπων απαρτίζουν τα πρωταρχικά μέρη του παραμυθιού και για την διάκριση των λειτουργιών, κρίνεται απαραίτητος ο ορισμός, ο οποίος πρέπει να πηγάζει από δυο οπτικές γωνίες. Με γνώμονα τις παρατηρήσεις του Β. Γ. Προπ, το παραμύθι ξεκινά με την αρχική κατάσταση των ηρώων, η οποία δεν προσμετράται ως λειτουργία, ενώ εκφράζει ένα στοιχείο μορφολογικού χαρακτήρα και προηγείται της πλοκής. Έπειτα, έπονται οι λειτουργίες (Προπ 2020).

Αρχική κατάσταση

0.«Ένα από τα μέλη της οικογένειας απουσιάζει από το σπίτι (ορισμός: απουσία)» (Προπ 2020, 30).

Προπαρασκευαστικό μέρος

1.«Στον ήρωα προβάλλεται μια απαγόρευση (ορισμός: απαγόρευση)» (Προπ 2020, 30).

2. «Η απαγόρευση παραβαίνεται (ορισμός: παράβαση)» (Προπ 2020, 31).

3. «Ο ανταγωνιστής επιχειρεί να κάνει ανίχνευση (ορισμός: διερεύνηση)» (Προπ 2020, 32).

4. «Στον ανταγωνιστή δίνονται πληροφορίες για το θύμα του (ορισμός: εκχώρηση)» (Προπ 2020, 32).

Αρχή της πλοκής

5. «Ο ανταγωνιστής επιχειρεί να ξεγελάσει το θύμα του, για να γίνει κύριος αυτού ή των υπαρχόντων του (ορισμός: εξαπάτηση)» (Προπ 2020, 33).

6. «Το θύμα ενδίδει στην απάτη και έτσι παρά την θέληση του βοηθάει τον εχθρό (ορισμός: συνενοχή)» (Προπ 2020, 33).

7. «Ο ανταγωνιστής προξενεί σε ένα από τε μέλη της οικογένειας φθορά ή ζημιά (ορισμός: δολιοφθορά)» (Προπ 2020, 34).

8. «Κάτι δεν αρκεί σε κάποιο από τα μέλη της οικογένειας, επιθυμεί να έχει κάτι (ορισμός έλλειψη)» (Προπ 2020, 38).

9. «Η δυστυχία ή η έλλειψη γνωστοποιείται, απευθύνουν στον ήρωα παράκληση ή εντολή, τον αποστέλλουν ή τον αφήνουν να φύγει (ορισμός: μεσολάβηση, συνδετική στιγμή)» (Προπ 2020, 39).

10.«Ο ήρωας-αναζητητής συμφωνεί ή αποφασίζει για την αυτενέργεια (ορισμός: έναρξη αυτενέργειας)» (Προπ 2020, 40).

Δωρητές

11. «Ο ήρωας εγκαταλείπει το σπίτι του (ορισμός: αναχώρηση)» (Προπ 2020, 41).

12. «Ο ήρωας δοκιμάζεται, ερωτάται, δέχεται επίθεση κτλ., πράγματα που προετοιμάζουν την λήψη εκ μέρους του ενός μαγικού μέσου ή βοηθού (ορισμός: πρώτη λειτουργία του δωρητή)» (Προπ 2020, 42).

13. «Ο ήρωας αντιδρά στις πράξεις του μελλοντικού δωρητή (ορισμός: αντίδραση του ήρωα)» (Προπ 2020, 44).

14. «Στην διάθεση του ήρωα τίθεται το μαγικό μέσο (ορισμός: εφοδιασμός, λήψη μαγικού μέσου)» (Προπ 2020, 45).

Δοκιμασίες – Περιπέτεια

15. «Ο ήρωας μεταφέρεται, παραδίδεται ή οδηγείται στον τόπο όπου βρίσκεται το αντικείμενο της αναζήτησης (ορισμός: τοπική μετακίνηση δυο βασιλέων, ταξίδι με οδηγό)» (Προπ 2020, 50).

16. «Ο ήρωας και ο ανταγωνιστής του συναντιούνται σε άμεση πάλη (ορισμός: πάλη)» (Προπ 2020, 51).

17. «Τον ήρωα τον σημαδεύουν (ορισμός: στιγμάτισμα, σημάδεμα)» (Προπ 2020, 52).

18. «Ο ανταγωνιστής νικιέται (ορισμός: νίκη)» (Προπ 2020, 52).

19. «Η αρχική δυστυχία ή έλλειψη εξαλείφεται (ορισμός: εξάλειψη της δυστυχίας ή της έλλειψης)» (Προπ 2020, 53).

20. «Ο ήρωας επιστρέφει (ορισμός: επιστροφή)» (Προπ 2020, 55).

21. «Ο ήρωας υφίσταται καταδίωξη (ορισμός: καταδίωξη, κυνηγητό)» (Προπ 2020, 55).

22. «Ο ήρωας σώζεται από την καταδίωξη (ορισμός: διάσωση)» (Προπ 2020, 56).

Πορεία προς την έκβαση

23. «Ο ήρωας, αγνώριστος, φτάνει στο σπίτι του ή σε άλλη χώρα (ορισμός: μη αναγνωρίσιμη άφιξη)» (Προπ 2020, 59).

24. «Ο ψεύτικος ήρωας προβάλλει αβάσιμες απαιτήσεις (ορισμός: αβάσιμες απαιτήσεις)» (Προπ 2020, 59).

25. «Στον ήρωα τίθεται ένα δύσκολο πρόβλημα (ορισμός: δύσκολο πρόβλημα)» (Προπ 2020, 59).

26. «Το πρόβλημα λύνεται (ορισμός: λύση)» (Προπ 2020, 60).

27. «Τον ήρωα τον αναγνωρίζουν (ορισμός: αναγνώριση)» (Προπ 2020, 61).

28. «Ο ψεύτικος ήρωας ή ο ανταγωνιστής, ο κακοποιός, ξεσκεπάζεται (ορισμός: ξεσκέπασμα)» (Προπ 2020, 61).

29. «Στον ήρωα δίνεται μια νέα όψη (ορισμός: μεταμόρφωση)» (Προπ 2020, 61).

30. «Ο εχθρός τιμωρείται (ορισμός: τιμωρία)» (Προπ 2020, 62).

31. «Ο ήρωας παντρεύεται και ανεβαίνει στον θρόνο (ορισμός: γάμος)» (Προπ 2020, 62).

Κλείνοντας, αποτελεί αυταπόδεικτο γεγονός ότι οι παραπάνω λειτουργίες προσδιορίζονται από την λογική και την καλλιτεχνική αναγκαιότητα. Ακόμη, προκύπτει ότι η μια λειτουργία πηγάζει από την άλλη. Παρατηρούμε ότι καμία λειτουργία δεν κωλύει κάποια άλλη και όλες αυτές συγκαταλέγονται σε έναν και μόνο άξονα. Αξίζει να σημειωθεί ότι ένας όγκος λειτουργιών βρίσκεται σε διάταξη ανά ζεύγη. Δηλαδή, υπάρχει η απαγόρευση-παράβαση, η διερεύνηση-εκχώρηση, η πάλη-νίκη, η καταδίωξη-διάσωση, όπως και άλλες πολλές διατάξεις. Κάποιες λειτουργίες είναι διατεταγμένες κατά ομάδες, με αποτέλεσμα η δολιοφθορά, η αποστολή, η απόφαση για αυτενέργεια και η αναχώρηση να σημάνουν την αρχή και το στήσιμο της πλοκής. Η δοκιμασία του ήρωα από τον δωρητή, η αντίδραση του και η ανταμοιβή αποτελούν κάποιο σύνολο. Σε συνάρτηση με αυτές τις δοκιμασίες, απαντούν μεμονωμένες λειτουργίες, όπως

είναι οι απουσίες, η τιμωρία, ο γάμος και άλλες (Προπ 2020). Παρατηρείται ότι η ακολουθία των λειτουργιών τηρείται με «ευλαβική μορφή», γεγονός το οποίο βοηθά το αναγνωστικό κοινό να εξοικειωθεί με τις λογοτεχνικές συμβάσεις, να εμπεδώσει βαθιά την πλοκή και να την αποκωδικοποιήσει. Η μορφολογική ανάλυση του Β. Γ. Προπ είναι ικανή να εξετάσει παραμύθια διαφορετικής εθνικής προέλευσης και έτσι, εκλαμβάνεται το παραμύθι ως ένα διαπολιτισμικό στοιχείο, με κοινές αξίες σε ανθρώπους με διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες. Ακόμη, φανερώνεται η διαλογικότητα και η διακειμενικότητα, που χαρακτηρίζει το παραμύθι και γενικότερα, το ευρύ λογοτεχνικό φάσμα. Το παραμύθι διακατέχεται από το παρελθόν, το παρόν, αλλά και το μέλλον, δείχνοντας σαφώς μια αέναη λογοτεχνική υπόσταση (Σαραφίδου 2008).

2. Περιγραφή βιβλιογραφικής έρευνας και κριτήρια επιλογής παραμυθιών

Σε αυτό το σημείο, μπορεί να γίνει ο εντοπισμός των λειτουργιών των δρώντων προσώπων στα παραμύθια του Σ. Περό και των Αδελφών Γκριμ, αντίστοιχα. Τα παραμύθια που προτείνονται είναι τα ακόλουθα:

1: «Η Σταχτοπούτα ή το κρυστάλλινο γοβάκι» του Σ. Περό (Άντερσεν, Γκριμ & Περό 2005, 149).

2: «Η Σταχτοπούτα» των Αδελφών Γκριμ (Grimm & Grimm 2006, 206).

3: «Η Ωραία κοιμωμένη του δάσους» του Σ. Περό (Perrault 1992, 40).

4: «Η Ωραία κοιμωμένη» των Αδελφών Γκριμ (Άντερσεν, Γκριμ & Περό 2005, 53).

5: «Η Κοκκινοσκουφίτσα» του Σ. Περό (Perrault 1992, 13).

6: «Η Κοκκινοσκουφίτσα» των Αδελφών Γκριμ (Άντερσεν, Γκριμ & Περό 2005, 15).

7: «Ο Δαχτυλάκης» των Αδελφοί Γκριμ (Grimm & Grimm 2006, 313).

8: «Ο Δαχτυλάκης» του Σ. Περό (Perrault 1992, 19).

Αξίζει να τονιστεί ότι η μορφολογική θεωρία του Β. Γ. Προπ, μπορεί να εξεταστεί υπό το πρίσμα όλων των παραμυθιών και όχι μόνο, των μαγικών. Συνεπώς, στην παρούσα εργασία, το επιλεγόμενο υλικό δεν εμπίπτει στα μαγικά παραμύθια. Ειδικότερα, το αντικείμενο μελέτης είναι παραμύθια που αφορούν τα παιδιά της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ανταποκρίνονται επαρκώς στα χαρακτηριστικά της θεωρίας και συνάδουν κάλλιστα με την εκπαιδευτική διαδικασία του δημοτικού σχολείου, αλλά και του νηπιαγωγείου. Η επιλογή των κειμένων στηρίχθηκε στο λογοτεχνικό είδος που εντάσσονται, το οποίο είναι το παραμύθι και δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στα χαρακτηριστικά, που το περικλείουν. Ειδικότερα, πραγματεύονται

ήρωες και χαρακτήρες, οι οποίοι σε πολλές περιπτώσεις, διατηρούν άκρα μυστικότητα, καλύπτονται από ένα πέπλο κρυψίνοιας, ο χρόνος είναι σχεδόν ανύπαρκτος και ο τόπος δράσης αβέβαιος. Παρατηρείται έντονα μια ροπή προς την κατά πολύ απλούστευση των καταστάσεων που διαδραματίζονται, χρησιμοποιείται εκφραστική/υφολογική λιτότητα και υπάρχει πλήθος επαναλήψεων για να δοθεί η δέουσα έμφαση στην εξέλιξη των γεγονότων. Επίσης, παρουσιάζονται αντιθετικά σύνολα, η πλοκή οικοδομείται γύρω από τον βασικό ήρωα, ο οποίος πρωταγωνιστεί και γενικότερα, κάνουν αισθητή την παρουσία τους όλα τα στοιχεία, που διέπουν και αφορούν το παραμύθι.

3. Εφαρμογή μορφολογικής προσέγγισης

Ενδεικτικά, θα εξετάσουμε μόνο τις εκδοχές της Κοκκινοσκουφίτσας, ανάμεσα στους συγγραφείς και θα επιχειρήσουμε να εφαρμόσουμε την θεωρητική βάση. Η πρώτη λογοτεχνική εκδοχή της Κοκκινοσκουφίτσας, δημοσιεύθηκε το 1697 από τον Σ. Περό και αποτελεί γραπτή μεταφορά μιας ιστορίας, η οποία είναι ευρύτατα διαδεδομένη στην προφορική παράδοση του 17^{ου} αιώνα. Σε αυτό το παραμύθι, ο κακός λύκος επιτίθεται στην κοκκινοσκουφίτσα και την κατασπαράζει, ενώ εμμέσως αναφέρονται σεξουαλικά υπονοούμενα. Εν αντιθέσει, οι Αδελφοί Γκριμ, στην δική τους παραλλαγή, η οποία σημειώνει περισσότερη ισχύ ως προς την δημοφιλία της, αναφέρουν τελικά ότι η κοκκινοσκουφίτσα και η γιαγιά της σώζονται, τελικά (Άντερσεν, Γκριμ & Περό 2005). Οι κριτικοί της κοκκινοσκουφίτσας ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για το βαθύτερο νόημα της ιστορίας της. Είναι βέβαιο ότι η εν λόγω ιστορία μπορεί να ερμηνευτεί υπό το πρίσμα διαφορετικών οπτικών γονιών, δηλαδή «…μερικοί κριτικοί αντιμετωπίζουν την ιστορία σαν παραβολή βιασμού, ενώ άλλοι την αντιλαμβάνονται σαν συμβολισμό του μίσους προς το αρσενικό και κάποιοι άλλοι σαν πρότυπο της γυναικείας επινοητικότητας» (Άντερσεν, Γκριμ & Περό 2005, 18). Τέλος, το παραμύθι ανασύρει παιδικές αγωνίες, οι οποίες επαφίονται με βάση την ψυχαναλυτική, στον φόβο των παιδιών ότι μπορεί να αποτελέσουν βορά για κάποιον ισχυρό ενήλικα και όχι μόνο (Άντερσεν, Γκριμ & Περό 2005).

3.1 Υποθέσεις παραμυθιών

«Η Κοκκινοσκουφίτσα» του Σ. Περό:

Η γιαγιά μιας νεαρής κοπέλας, έφτιαξε για την εγγονή της μια κόκκινη σκουφίτσα, η οποία της ταίριαζε εξαίσια και έκτοτε, την φώναζαν όλοι κοκκινοσκουφίτσα. Η

μητέρα της κοκκινοσκουφίτσας, είπε στην κόρη της να επισκεφθεί την γιαγιά της, στο σπίτι της στο δάσος, επειδή ήταν άρρωστη και ήθελε να της προσφέρει λίγη πίτα και ένα βαζάκι με βούτυρο για να νοιώσει καλύτερα. Η μητέρα δεν προειδοποίησε την κοκκινοσκουφίτσα για τους κινδύνους, που ενδεχομένως θα συναντούσε και έτσι, το κορίτσι έφυγε γρηγορά και αμέριμνα.

Ξαφνικά, εμφανίστηκε μπροστά στα μάτια της ένας λύκος, ο οποίος ήθελε να αποσπάσει από την ίδια πληροφορίες, όμως η κοκκινοσκουφίτσα δεν πονηρεύτηκε καθόλου και του απαντούσε ξέγνοιαστα, με πάσα λεπτομέρεια. Τότε, ο λύκος είπε στην κοκκινοσκουφίτσα ότι θα επισκεφθεί και ο ίδιος την γιαγιά της και μάλιστα, της είπε να αλλάξει την διαδρομή, που υπολόγιζε να κάνει για να δούνε ποιος θα φτάσει γρηγορότερα. Η κοκκινοσκουφίτσα αμέριμνη το δέχθηκε και καθώς προχώραγε, χάζευε στον δρόμο, μάζευε φουντούκια, κυνηγούσε πεταλούδες και έφτιαχνε μπουκέτα λουλουδιών!

Ο λύκος με την σπιρτάδα του μυαλού του, εντόπισε γρήγορα το σπίτι της γιαγιάς της κοκκινοσκουφίτσας και προσποιούμενος ότι είναι η ίδια η κοκκινοσκουφίτσα, ξεγέλασε την γιαγιά, καθώς εκείνη του αποκάλυψε τον τρόπο για να ανοίξει την πόρτα του σπιτιού της και αμέσως, την κατασπάραξε και την έφαγε… Μετά από λίγη ώρα, κατέφθασε η κοκκινοσκουφίτσα στο σπίτι της γιαγιάς της και της φώναξε για να της ανοίξει την πόρτα. Ο λύκος είχε φροντίσει να κλείσει την πόρτα, από όπου αυτός μπήκε στο σπίτι για να μην παραξενέψει το μικρό κορίτσι. Ακόμη, φρόντισε να αλλάξει, όσο μπορούσε, την φωνή του για να μην υποπτευθεί κάτι η κοκκινοσκουφίτσα και της εξήγησε πως να ανοίξει την πόρτα.

Η κοκκινοσκουφίτσα ξαφνιάστηκε, γιατί είδε τη γιαγιά της σκεπασμένη με κουβέρτα και ήταν ξαπλωμένη στο κρεβάτι της. Τότε, η «γιαγιά» της, της είπε να έρθει να ξαπλώσει στο κρεβάτι της και η κοκκινοσκουφίτσα το έκανε και γδύθηκε. Τότε, η κοκκινοσκουφίτσα εντυπωσιάστηκε με τα εξωτερικά χαρακτηριστικά της γιαγιάς της και χωρίς να καταλάβει πολλά, ο λύκος χύμηξε πάνω της και την έφαγε (Perrault 1992).

Οι λειτουργίες του Β. Γ. Προπ:

- Αρχική κατάσταση

Στην αρχική κατάσταση, παρουσιάζονται οι ήρωες του παραμυθιού και η κοκκινοσκουφίτσα απουσιάζει από το σπίτι, προκειμένου να επισκεφτεί την γιαγιά της (0).

- Προπαρασκευαστικό μέρος

Ο κακός λύκος φροντίζει να διερευνήσει το ακριβές σημείο του σπιτιού της γιαγιάς της κοκκινοσκουφίτσας και για αυτό, προχωρά σε σωρεία ερωτήσεων προς την μικρή κοπέλα (3). Η κοκκινοσκουφίτσα με την παιδική της αφέλεια, δίνει όλες τις χρήσιμες πληροφορίες στον κακό λύκο και αυτός εντοπίζει με ευκολία, το σπίτι της γιαγιάς της (4).

- Αρχή της πλοκής

Ο κακός λύκος εξαπατά την κοκκινοσκουφίτσα με τις ερωτήσεις του (5), προκαλεί φθορά και οι πράξεις του, ενέχουν δόλο και κακία (7).

- Δωρητές

Η κοκκινοσκουφίτσα αναχωρεί από το σπίτι της για να επισκεφτεί την άρρωστη γιαγιά της, προκειμένου να της κάνει παρέα και να τις προσφέρει διάφορα καλούδια, που ίσως την κάνουν να νοιώσει καλύτερα (11).

- Δοκιμασίες – Περιπέτεια

Ο κακός ο λύκος καταφθάνει στον τόπο αναζήτησης του, δηλαδή στο σπίτι της γιαγιάς της κοκκινοσκουφίτσας, ενώ παράλληλα, η κοκκινοσκουφίτσα φθάνει αργοπορημένα (15).

- Πορεία προς την έκβαση

Ο κακός ο λύκος φτάνει στο σπίτι της γιαγιάς και είναι μη αναγνωρίσιμος, αφού έχει κρυφτεί κάτω από τα κλινοσκεπάσματα, με αποτέλεσμα να εξαπατήσει την κοκκινοσκουφίτσα (23). Ο κακός ο λύκος αναφέρει στην κοκκινοσκουφίτσα ότι είναι η γιαγιά της και έτσι, την προτρέπει την κοκκινοσκουφίτσα να ξαπλώσει μαζί του, δήθεν για να ξεκουραστεί (24). Ο κακός ο λύκος επινοεί τι θα κάνει, προκειμένου να βρει το σπίτι της γιαγιάς της κοκκινοσκουφίτσας και σκέφτεται πως να ξεγελάσει την κοκκινοσκουφίτσα και έτσι, για τον κακό τον λύκο, αυτά εκλαμβάνονται ως ένα δύσκολο πρόβλημα (25). Ο κακός ο λύκος καταφέρνει και βρίσκει την είσοδο του σπιτιού της γιαγιάς της κοκκινοσκουφίτσας (26). Ο κακός ο λύκος μεταμορφώνεται σε γιαγιά της κοκκινοσκουφίτσας (29).

«Η Κοκκινοσκουφίτσα» των Αδελφών Γκριμ

Ένα μικρό, όμορφο και χαριτωμένο κοριτσάκι ήταν η κοκκινοσκουφίτσα. Το όνομα της προέκυψε από μια κάπα με κουκούλα, που είχε κόκκινο βελούδο και της την είχε χαρίσει η γιαγιά της, η οποία συνεχώς την πλημμύριζε με δώρα. Μια μέρα, η γιαγιά της αρρώστησε και η μητέρα της κοκκινοσκουφίτσας, της είπε να πάει στο σπίτι της γιαγιάς της, το οποίο βρισκόταν βαθιά μέσα στο δάσος για να της δώσει κρασί και

πίτες, που ίσως την βοηθούσαν να δυναμώσει και να νοιώσει και πάλι υγιής. Η μητέρα της κοκκινοσκουφίτσας την συμβούλευσε να είναι προσεκτική και φυσικά, η κοκκινοσκουφίτσα της υποσχέθηκε να μην ανησυχεί, καθώς δεν πρόκειται να κινδυνεύσει.

Στο μονοπάτι του δάσους που βρισκόταν η κοκκινοσκουφίτσα, συνάντησε ένα λύκο, αλλά ήταν ανίδεη, σχετικά με την επικινδυνότητα που έκρυβε το ζώο. Ο λύκος έπιασε την κουβέντα στην κοκκινοσκουφίτσα και εκείνη από την επιπολαιότητα και την παιδική της αφέλεια, έδωσε όλες τις «χρήσιμες» - για τον λύκο - πληροφορίες. Εκείνος, θέλοντας να την ξεγελάσει για να χάσει την διαδρομή της, της είπε να θαυμάσει το μεγαλείο της φύσης του δάσους και να συγκεντρώσει μερικά λουλούδια για να τα δωρίσει στην γιαγιά της, με σκοπό να την χαροποιήσει, μιας και που ήταν ασθενής…

Αφού, ο λύκος είχε πληροφορηθεί για το ακριβές σημείο που βρίσκεται το σπίτι της γιαγιάς της, δεν δίστασε να της χτυπήσει την πόρτα, όσο η κοκκινοσκουφίτσα είχε απομακρυνθεί στο δάσος, μαζεύοντας ένα μπουκέτο λουλουδιών. Ο λύκος μίλησε στην γιαγιά της κοκκινοσκουφίτσας, προσποιούμενος ότι ήταν η εγγονή και έτσι, η γιαγιά του επέδειξε τον τρόπο που άνοιγε η πόρτα του σπιτιού της. Εκείνος, εισέβαλε βίαια και καταβρόχθισε αμέσως την γιαγιά. Όταν, η κοκκινοσκουφίτσα συνειδητοποίησε ότι η ώρα ήταν αρκετά περασμένη και είχε μαζέψει άπειρα λουλούδια, τότε έσπευσε στο σπίτι της γιαγιάς της.

Ένα περίεργο συναίσθημα την διακατείχε, καθώς αντίκρισε την πόρτα ορθάνοιχτη, γεγονός που την προβλημάτισε. Εν τω μεταξύ, ο λύκος είχε φροντίσει να μεταμφιεστεί με τα ρούχα της γιαγιάς της κοκκινοσκουφίτσας και ξάπλωσε στο κρεβάτι της, προκειμένου να ξεγελάσει πάλι την κοκκινοσκουφίτσα και να την φάει. Αυτό και έγινε! Ο κακός λύκος έφαγε με μια μπουκιά και την μικρή κοκκινοσκουφίτσα και τότε, τον πήρε ο ύπνος, καθώς ένοιωθε αρκετά φουσκωμένος.

Για καλή τους τύχη, τότε πέρναγε από το σπίτι της γιαγιάς της κοκκινοσκουφίτσας, ένας κυνηγός, όπου του κίνησε μεγάλη περιέργεια το θορυβώδες ροχαλητό, καθώς γνώριζε την γιαγιά και δεν τον είχε συνηθίσει σε τέτοια φασαρία. Δεν δίστασε καθόλου και μεμιάς, εισέβαλε στο σπίτι και αντίκρισε την κατάσταση. Σκέφτηκε αμέσως να τον σκοτώσει με το τουφέκι του, όμως σκέφτηκε ότι ίσως είχε φάει την γιαγιά και έτσι, με ένα ψαλίδι έκοψε την κοιλιά του κοιμισμένου ζώου. Και τι να δει; Η κοκκινοσκουφίτσα με την γιαγιά της, βρισκόταν ανήμπορες μέσα στην κοιλιά του λύκου. Βγήκαν γρήγορα έντρομες και η κοκκινοσκουφίτσα επινόησε να τοποθετήσει

βαριές πέτρες μέσα στην κοιλιά του άγριου λύκου, με αποτέλεσμα να μην υποψιαστεί τίποτα.

Έτσι και έγινε! Ο λύκος ξύπνησε, αλλά με το βάρος που ένοιωθε, αμέσως σωριάστηκε κάτω νεκρός. Τέλος, ο κυνηγός έγδαρε το σώμα του λύκου, η γιαγιά έφαγε τις πίτες και ήπιε το κρασί που έφερε η εγγονούλα της και η κοκκινοσκουφίτσα πήρε για τα καλά το μάθημα της (Άντερσεν, Χ.Κ. & Γκριμ, Α. & Περό, Σ., 2005).

Οι λειτουργίες του Β. Γ. Προπ:

- Αρχική κατάσταση

Πρώτα από όλα, γνωστοποιούνται οι ήρωες του παραμυθιού και η απουσία εκδηλώνεται με την απουσία της κοκκινοσκουφίτσας, λόγω της επίσκεψης της στο σπίτι της γιαγιάς της (0).

- Προπαρασκευαστικό μέρος

Η μητέρα της κοκκινοσκουφίτσας απαγορεύει στην κόρη της να διασχίσει μονοπάτια, τα οποία δεν γνωρίζει, ώστε να φτάσει στο σπίτι της γιαγιάς της, ανέγγιχτη από κάθε είδος κίνδυνου (1). Η κοκκινοσκουφίτσα αγνοεί και παραβαίνει τις συμβουλές της μητέρας και έτσι, συναντά τον κακό τον λύκο (2). Ο κακός ο λύκος προσπαθεί να εκμαιεύσει πληροφορίες από την κοκκινοσκουφίτσα και να διερευνήσει το μέρος, όπου βρίσκεται το σπίτι της γιαγιάς της (3). Η κοκκινοσκουφίτσα πληροφορεί για τα πάντα τον κακό λύκο, καθώς ήταν επιπόλαιη και αφελής (4).

- Αρχή της πλοκής

Ο κακός ο λύκος «συμβουλεύει» την κοκκινοσκουφίτσα να μαζέψει λουλούδια για να τα προσφέρει στην άρρωστη γιαγιά της, με απώτερο σκοπό να έχει χρόνο ο ίδιος να εντοπίσει το σπίτι της γιαγιάς της, αλλά και να εφαρμόσει το πονηρό σχέδιο του (5). Ο κακός ο λύκος έχει δόλο για την κοκκινοσκουφίτσα και για την γιαγιά της, μα βάση τα πεπραγμένα του (7). Ο κακός ο λύκος αυτενεργεί και δραστηριοποιείται, με σκοπό να αναζητήσει τα όσα επιθυμεί, σύμφωνα με τα όσα του αποκάλυψε η κοκκινοσκουφίτσα (10).

- Δωρητές

Η κοκκινοσκουφίτσα αναχωρεί από το σπίτι της για να συναντήσει την άρρωστη γιαγιά της (11). Η κοκκινοσκουφίτσα δέχεται καταιγισμό ερωτήσεων από τον κακό τον λύκο για να αποκτήσει το πονηρό ζώο οτιδήποτε επιθυμεί (12).

- Δοκιμασίες – Περιπέτεια

Ο κακός ο λύκος καταφθάνει στον τόπο αναζήτησης του, δηλαδή στο σπίτι της γιαγιάς της κοκκινοσκουφίτσας (15), σημαδεύεται από τον κυνηγό, αφού γδέρνει το σώμα του (17) και νικιέται, εν τέλει (18). Η δυστυχία εξαλείφεται με τον θάνατο του κακού λύκου και την «ελευθέρωση» της κοκκινοσκουφίτσας και της γιαγιάς της, από την κοιλιά του ζώου (19). Ο κακός ο λύκος υφίσταται μια μορφή καταδίωξης από τον κυνηγό, αφού ο κυνηγός φροντίζει να βρει σχέδιο, ώστε να τον θανατώσει (21).

- Πορεία προς την έκβαση

Ο κακός ο λύκος εξαπατά την γιαγιά της κοκκινοσκουφίτσας, προσποιούμενος ότι είναι η ίδια η κοκκινοσκουφίτσα. Ο κακός ο λύκος εξαπατά και την ίδια την κοκκινοσκουφίτσα, αφού έχει μια μη αναγνωρίσιμη μορφή στο σπίτι της γιαγιάς της κοκκινοσκουφίτσας (23). Ο κακός ο λύκος επιχειρεί να αναφέρει αβάσιμα λόγια στην κοκκινοσκουφίτσα και στην γιαγιάς της, με σκοπό να τις περιπαίξει, αλλά και να πετύχει τα σχέδια του (24). Ο κακός ο λύκος φέρνει σε πέρας το δύσκολο πρόβλημα, αναφορικά με τις επιθυμίες του, οι οποίες τελικά ικανοποιούνται (25). Ο κυνηγός αποφασίζει να ανοίξει την κοιλιά του λύκου, καθώς του κινούνται υποψίες και με αυτό το έναυσμα, το πρόβλημα λύνεται (26). Ο κυνηγός ανοίγει την κοιλιά του λύκου και αναγνωρίζει την κοκκινοσκουφίτσα και την γιαγιά της (27). Ο κυνηγός ξεσκεπάζει την κατάσταση, αφού αντιλαμβάνεται ότι ο κακός ο λύκος έχει καταβροχθίσει την κοκκινοσκουφίτσα και την γιαγιά της (28). Ο κακός ο λύκος μεταμορφώνεται, αφού φοράει τα ρούχα της γιαγιάς της κοκκινοσκουφίτσας, ώστε να μην γίνει αντιληπτός από την κοκκινοσκουφίτσα (29). Στο τέλος του παραμυθιού, κακός ο λύκος τιμωρείται για τις κακές πράξεις του (30).

4. Δημιουργικό μέρος

Το δημιουργικό μέρος της παρούσας εργασίας αφορά την συγγραφή ενός πρωτότυπου και δημιουργικού παραμυθιού, με τίτλο «Το παραδεισένιο όνειρο». Πρόκειται για ένα διδακτικό παραμύθι, που έχει ευφάνταστο χαρακτήρα και συνδυάζει τον αλληγορικό τρόπο διήγησης, με σκοπό να φέρει σε πέρας την αρχική στόχευση του, η οποία είναι να καλλιεργήσει τη φαντασία και να ενδυναμώσει την κριτική σκέψη του αναγνωστικού κοινού. Συνάμα, στο συγκεκριμένο παραμύθι, εφαρμόζεται η εξεταζόμενη θεωρία και παρακάτω, παρατίθενται και οι λειτουργίες του Β. Γ. Πρόπ. Ο τίτλος του παραμυθιού είναι «Το παραδεισένιο όνειρο» και είναι το εξής:

Μια φορά και έναν καιρό, σε ένα μέρος μυστικό και μακρινό, ως δια μαγείας, ξεπρόβαλε μια λιμνούλα, που κανείς άλλοτε δεν είχε αντικρίσει. Δίπλα της, δέσποζε ένας ολάνθιστος κήπος με κάθε λογής λουλούδι, που όμοιο του σε όλο τον κόσμο, δεν υπήρχε. Κάθε φορά, που ο ουρανός θύμωνε, έστελνε στην γη βροντές και αστραπές και ο κήπος ποτιζόταν, με τα δάκρυα του ουρανού. Τα λουλούδια αμέσως μαραζώνανε και χάνανε την λουλουδένια όψη τους. Ενώ, κάθε φορά που ο ουρανός ήταν γαλανός και ξάστερος, τα λουλούδια γελούσανε και από την μεγάλη τους χαρά, εμφάνιζαν θαυμαστά άνθη και πολύχρωμα μπουμπούκια…

Μια μέρα, ένα μικρό κοριτσάκι, διέσχισε ένα μυστηριώδες μονοπάτι και μεμιάς, βρέθηκε σε αυτόν τον κήπο, όπου η όψη της καθρεπτίστηκε στα καθαρά νερά της λιμνούλας. Το κοριτσάκι μαγεύτηκε από το μέρος, που αντίκρισε και αισθάνθηκε ότι βρισκόταν σε ένα παραδεισένιο όνειρο, που δεν ήθελε με τίποτα να ξυπνήσει! Ύστερα από λίγο, το κοριτσάκι έκοψε ένα λουλούδι από τον κήπο και επειδή, το έκοψε τόσο άγαρμπα και αδέξια, το λουλούδι πόνεσε πολύ, μα τόσο πολύ, που αμέσως μαράζωσε μπροστά της, ολοκληρωτικά! Τότε, ο κήπος θύμωσε και η λιμνούλα εξαφανίστηκε από προσώπου γης. Το κοριτσάκι παραξενεύτηκε, έμεινε άναυδο και άρχισε να κλαίει, γοερά, αφού δεν ήξερε τι μπορεί να κάνει, προκειμένου να επανορθώσει…

Εκείνη την στιγμή, εμφανίστηκε μια νεραΐδα, που είχε μαλλιά χρυσά σαν την άμμο, μάτια μπλε σαν την θάλασσα, φόρεμα αστραφτερό σαν το μετάξι και κρατούσε ένα ραβδί σαν την μαργαρίτα. Η νεραΐδα αναφώνησε «καλό μου κοριτσάκι, για τρεις ημέρες και τρεις νύχτες, θα πρέπει να ποτίζεις συνεχώς αυτό το μαραζωμένο λουλούδι και αυτό θα στο ανταποδώσει, καθώς θα σου προσφέρει πλούσια άνθη και τεράστια ευωδία». Το κοριτσάκι δεν πρόλαβε να αρθρώσει λέξη και η νεραΐδα είχε κιόλας εξαφανιστεί, από κοντά της. Έπειτα, λοιπόν από τρεις ημέρες και τρεις νύχτες, το λουλούδι ζωντάνεψε και πάλι. Μάλιστα, έγινε τόσο δυνατό, όπου φούντωνε από λεπτό σε λεπτό, ακόμη και πιο πολύ! Τα χρώματα του ήταν ζωηρά και φρέσκα και η μυρωδιά του, ξεπερνούσε κάθε ανθρώπινη φαντασία! Κάποια στιγμή, ακούστηκε μια φωνή, η οποία ερχότανε από το βάθος του κήπου και έλεγε «καλό μου κοριτσάκι, όταν μου κάνεις ένα καλό, εγώ θα στο ανταποδίδω και θα σου προσφέρω αγάπη και ελπίδα». Το κοριτσάκι δεν μπόρεσε να καταλάβει από που προερχόταν αυτή η φωνή, αφού δεν αντίκρισε κανέναν κοντά της.

Όμως, το πιο σημαντικό είναι ότι πήρε το μάθημα της, καθώς κατάλαβε ότι οτιδήποτε όμορφο βρίσκουμε, θα πρέπει να το σεβόμαστε, να το φροντίζουμε ανιδιοτελώς και να του ΄΄επιτρέπουμε΄΄ να ζήσει στο φυσικό του κόσμο, όποιος και

αν είναι αυτός. Μετά από λιγάκι, ακούστηκε και μια δεύτερη φωνή, η οποία έλεγε «καλό μου κοριτσάκι, ποτέ να μην σε επηρεάζουν αρνητικά οι εξωτερικές συνθήκες που συναντάς στην ζωή σου, εσύ να φροντίζεις να ΄΄ανθίζεις΄΄ πάντοτε, ανεξάρτητα από τον ΄΄καιρό΄΄ που υπάρχει και να ασχολείσαι με τον ΄΄καιρό΄΄ της ψυχής σου, όπου εκεί θα πρέπει να υπάρχει πάντα η ΄΄άνοιξη΄΄ και το ΄΄καλοκαίρι΄΄». Αυτή η διαπεραστική φωνή, της είπε ξανά «αυτές τις συμβουλές, που σου δίνω να τις κρατήσεις για πάντα καλά φυλαγμένες στα βάθη της καρδιάς σου και στα μυστικά της ψυχής σου». Τέλος, το κοριτσάκι άκουσε τον ήχο του ξυπνητηριού, όπου έμοιαζε με κελάηδισμα αγγελικών πουλιών και τότε, αντιλήφθηκε πως πρόκειται για ένα όνειρο, που δεν θα πρόδιδε ποτέ και σε κανέναν!

<u>Οι λειτουργίες του Β. Γ. Προπ</u>:

- Αρχική κατάσταση

Παρουσιάζεται το μοναδικό πρόσωπο του παραμυθιού, το οποίο είναι ένα μικρό κοριτσάκι και δίνονται πληροφορίες, αναφορικά με την ιστορία (0).

- Προπαρασκευαστικό μέρος

Το μικρό κοριτσάκι επιθυμεί να διερευνήσει τον κήπο με την λιμνούλα, όπου βρέθηκε, ύστερα από την περιήγηση της στο μυστηριώδες μονοπάτι (3).

- Αρχή της πλοκής

Η ηρωίδα του παραμυθιού έκοψε ένα λουλούδι από την κήπο, καθώς ίσως να ένοιωθε ότι της έλειπε, αφού βρισκόταν σε έναν εξαίσιο κήπο και εκείνη δεν είχε ούτε ένα δικό της λουλουδάκι (8). Τότε, ο κήπος θύμωσε, αφού ένα λουλούδι του κόπηκε (9) και έτσι, εμφανίστηκε μια νεραΐδα (10).

- Δωρητές

Η νεραΐδα της «χάρισε» τις συμβουλές της, με σκοπό το μικρό κοριτσάκι να επανορθώσει, αλλά και για να μην λυπάται (12). Το μικρό κοριτσάκι δεν πρόλαβε ούτε να της απαντήσει και η νεραΐδα είχε κιόλας εξαφανιστεί (13). Συμπληρωματικά, η νεραΐδα με το μαγικό της ραβδί που έμοιαζε με μαργαρίτα, μπόρεσε και έδωσε τις σωστές συμβουλές στο κοριτσάκι (14).

- Δοκιμασίες – Περιπέτεια

Η νεραΐδα δίχως κάνεις να την προσκαλέσει, εμφανίστηκε στο τόπο της αναζήτησης, δηλαδή στον μαγικό αυτό κήπο, με την θεσπέσια λιμνούλα (15). Έπειτα, αφού το μικρό κοριτσάκι εφάρμοσε τα νεραϊδένια μυστικά, έπαψε να λυπάται, αφού το λουλούδι ξαναζωντάνεψε (19) και ακούστηκε μια φωνή, η οποία συμβούλευε το

μικρό κοριτσάκι, ώστε να γνωρίζει πως να προσφέρει πάντα την ελπίδα και την αγάπη (20).

- Πορεία προς την έκβαση

Το δύσκολο πρόβλημα, για το κοριτσάκι, που είχε τεθεί (25), βρήκε τελικά την λύση του (26).

5. Συμπεράσματα

Η εξεταζόμενη προσέγγιση της μορφολογίας του παραμυθιού κρίνεται ως εξαιρετικά ενδιαφέρουσα και το γεγονός ότι εφαρμόζεται σε όλο το φάσμα των παραμυθιών και όχι μόνο, στα ρωσικά λαϊκά ή μαγικά παραμύθια, όπως έχει διατυπωθεί πάγια αυτή θέση, αποτελεί μια σπουδαία αφορμή για νέα αναζήτηση. Οι λειτουργίες των δρώντων προσώπων μας βοηθούν να κατατάξουμε την δράση των ηρώων σε ένα παραμύθι, αλλά και να προβληματιστούμε, αναφορικά με αυτή. Επιπλέον, το ιδιαίτερο γνώρισμα των παραμυθιών είναι ότι τα συστατικά τους μέρη έχουν την δυνατότητα να μεταφέρονται χωρίς καμία αλλαγή και σε άλλα παραμύθια, όπως τόνισε ο Β. Γ. Προπ, στην επιστημονική μελέτη του.

Βιβλιογραφία

Αναγνωστόπουλος, Β. (1997). *Τέχνη και τεχνική του παραμυθιού*. Αθήνα: Εκδ. Καστανιώτη.

Άντερσεν, Χ.Κ., Γκριμ, Α. & Περό, Σ. (2005). *Τα παραμύθια της ζωής μας*. Αθήνα: Νάρκισσος.

Abrams. M. H. (2009). *Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων: Θεωρία, Ιστορία, Κριτική Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Πατάκης.

Grimm, J. & Grimm, W., (2006). *Τα παραμύθια των αδελφών Γκριμ* (μτφρ. Μ. Αγγελίδου). Αθήνα: Εκδόσεις Άγρα.

Μαλαφάντης, Κ. (2006*). Το παραμύθι στην εκπαίδευση: Ψυχοπαιδαγωγική διάσταση και αξιοποίηση*. Αθήνα: Ατραπός

Perrault, C. (1992). *Τα παραμύθια με τις γκραβούρες του Gustave Dore* (μτφρ. Δ. Καμπάνη – Δετζώρτζη). Αθήνα: Εκδόσεις Άγρα.

Παπαδοπούλου, Σ. (2005). *Η Ολική Γλώσσα: Στη Διδακτική της Γλωσσικής Έκφρασης για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

Προπ, Β. Γ. (2020). *Μορφολογία του παραμυθιού: Η διαμάχη με τον Κλωντ Λεβί Στρως και άλλα κείμενα* (μτφρ. Α. Παρίση) (4η έκδ.). Αθήνα: Εκδ. Καρδαμίτσα.

Σαραφίδου, Κ. (2008). *Αρχές και κατακλείδες στο ελληνικό λαϊκό παραμύθι*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Τμήμα Νηπιαγωγών

Χατζητάκη-Καψωμένου, Χ. (2002). *Το Νεοελληνικό λαϊκό παραμύθι*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.

Από τον Όλυμπο στη χώρα των Δάκων: μυθολογία και λαογραφία της Ελλάδας και της Ρουμανίας

Θεοχάρης Τσάγκας
Μεταπτυχιακός φοιτητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, tsagasharris@gmail.com

Αντιγόνη-Τσέσικα Γιαννακού

Φιλόλογος ΕΑΕ, antigonhgiannakouth@gmail.com

Ναούμ Κουτσώνας

Προπτυχιακός Φοιτητής, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων,

makis1koutson@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα ερευνητική εργασία έχει ως στόχο να διερευνήσει και να συγκρίνει τη μυθολογία και τη λαογραφία της Ελλάδας και της Ρουμανίας, με έμφαση στους θεούς και τις θεές, τις ιστορίες και τους θρύλους και την πολιτιστική σημασία αυτών των αφηγήσεων. Επιδιώκει να ρίξει φως στην κοινή πολιτιστική κληρονομιά της Ευρώπης και στους τρόπους με τους οποίους οι διάφοροι πολιτισμοί εκφράζουν τις αξίες και τις πεποιθήσεις τους μέσω της μυθολογίας και της λαογραφίας. Ποιες είναι οι ομοιότητες και οι διαφορές στα θέματα, τα μοτίβα και το πολιτισμικό πλαίσιο της ελληνικής και της ρουμανικής μυθολογίας και λαογραφίας; Πώς αυτές οι αφηγήσεις αντανακλούν τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τις παραδόσεις κάθε πολιτισμού; Και τέλος, ποια είναι η διαρκή επιρροή και η σύγχρονη συνάφεια αυτών των μυθολογιών και λαϊκών παραδόσεων; Για να απαντηθούν αυτά τα ερωτήματα, χρησιμοποιείται μια προσέγγιση συγκριτικής ανάλυσης, χρησιμοποιώντας μια μεθοδολογία που βασίζεται σε βιβλιογραφική ανασκόπηση και συνεντεύξεις. Διεξήχθησαν συνεντεύξεις με άτομα από την ελληνική και τη ρουμανική κοινότητα, συμπεριλαμβανομένων επιστημόνων, φοιτητών και μελών του τοπικού πληθυσμού, για να συγκεντρωθούν διαφορετικές οπτικές και ερμηνείες. Τα ευρήματα συμβάλλουν στη βαθύτερη κατανόηση της πολυπλοκότητας του ανθρώπινου πολιτισμού και των ποικίλων τρόπων με τους οποίους οι πολιτισμοί εκφράζουν τις πεποιθήσεις και τις παραδόσεις τους μέσα από ιστορίες και θρύλους.

Λέξεις-κλειδιά: μυθολογία, λαογραφία, Ελλάδα, Ρουμανία, , πολιτιστική κληρονομιά

Εισαγωγή

Η μυθολογία και η λαογραφία αποτελούν αναπόσπαστα στοιχεία της ανθρώπινης πολιτιστικής κληρονομιάς, προσφέροντας ματιές στις πεποιθήσεις, τις αξίες και τις παραδόσεις διαφορετικών κοινωνιών. Η παρούσα ερευνητική εργασία εμβαθύνει στις πλούσιες αφηγήσεις της ελληνικής και της ρουμανικής μυθολογίας και λαογραφίας, με στόχο να διερευνήσει τις ομοιότητες, τις διαφορές και την πολιτιστική σημασία αυτών των παραδόσεων. Συγκρίνοντας και αντιπαραβάλλοντας τις μυθολογίες και τις λαογραφίες της Ελλάδας και της Ρουμανίας, αποκτούμε πολύτιμες γνώσεις για την κοινή πολιτιστική κληρονομιά της Ευρώπης και τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους οι πολιτισμοί αυτοί εκφράζουν τις πεποιθήσεις και τις παραδόσεις τους μέσα από συναρπαστικές ιστορίες και θρύλους.

Το θεωρητικό υπόβαθρο αυτής της μελέτης στηρίζεται στην αναγνώριση της μυθολογίας και της λαογραφίας ως βασικών στοιχείων της πολιτισμικής ταυτότητας και της κοινωνικής συνοχής (Markus & Kirpitchenko 2007). Αυτές οι αφηγήσεις έχουν χρησιμεύσει ως θεμέλια για θρησκευτικές πρακτικές, καλλιτεχνικές δημιουργίες και φιλοσοφικό στοχασμό σε όλη τη διάρκεια της ιστορίας. Παρέχουν πλαίσια για την κατανόηση του θείου, τη διερεύνηση της πολυπλοκότητας της ανθρώπινης ύπαρξης και τη μετάδοση ηθικών αξιών από τη μια γενιά στην άλλη.

Στην περίπτωση της ελληνικής μυθολογίας, το πάνθεον, τα ηρωικά έπη και οι μυθικές ιστορίες είχαν βαθύτατο αντίκτυπο στον δυτικό πολιτισμό (Sheldon, 2009). Τα έργα αρχαίων Ελλήνων ποιητών, όπως ο Όμηρος και ο Ησίοδος, συμπεριλαμβανομένων της Ιλιάδας και της Οδύσσειας, εξακολουθούν να εμπνέουν και να διαμορφώνουν τη λογοτεχνία, την τέχνη και τον λαϊκό πολιτισμό παγκοσμίως.

Ομοίως, η ρουμανική λαογραφία έχει διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη διατήρηση και διαιώνιση της πολιτιστικής κληρονομιάς της περιοχής. Με ρίζες στις γεωργικές παραδόσεις και τη στενή σχέση μεταξύ ανθρώπου και φύσης, η ρουμανική λαογραφία αντανακλά την κυκλική φύση της ζωής, τις κοινοτικές αξίες και τη σημασία της βιώσιμης ζωής (Anghel 1994). Τα λαϊκά παραμύθια, οι μπαλάντες και οι τελετουργίες έχουν περάσει από γενιά σε γενιά, λειτουργώντας ως γέφυρα μεταξύ του παρελθόντος και του παρόντος.

Επιχειρώντας μια συγκριτική ανάλυση της ελληνικής και της ρουμανικής μυθολογίας και λαογραφίας, η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στην αποκάλυψη των κοινών θεμάτων, μοτίβων και πολιτισμικών πλαισίων που καθορίζουν αυτές τις αφηγήσεις, καθώς και των μοναδικών πτυχών που διακρίνουν κάθε παράδοση. Αυτή

η εξερεύνηση του πολιτισμικού μωσαϊκού της Ευρώπης συμβάλλει στη βαθύτερη κατανόηση του ανθρώπινου πολιτισμού και των ποικίλων εκφράσεων των πολιτισμικών αξιών και πεποιθήσεων.

1. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Η διερεύνηση της ελληνικής και της ρουμανικής μυθολογίας και λαογραφίας έχει συγκεντρώσει σημαντική επιστημονική προσοχή, παρέχοντας πολύτιμες πληροφορίες για την πολιτιστική κληρονομιά και τις εκφράσεις αυτών των δύο διαφορετικών ευρωπαϊκών παραδόσεων. Η παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση αποσκοπεί στην εξέταση προηγούμενων μελετών και ερευνών που έχουν διεξαχθεί σχετικά με το θέμα, επισημαίνοντας τα κενά στη γνώση, τα αντικρουόμενα στοιχεία και την ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση μέσω της παρούσας μελέτης.

1.1. Συγκριτικές μελέτες

Αρκετές συγκριτικές μελέτες έχουν διερευνήσει τις ομοιότητες και τις διαφορές μεταξύ της ελληνικής και της ρουμανικής μυθολογίας και λαογραφίας. Για παράδειγμα, οι Marinov et al. (2020) εμβαθύνουν στα κοινά θέματα και μοτίβα των δύο αυτών παραδόσεων, δίνοντας έμφαση στις πολιτιστικές ανταλλαγές και επιρροές μεταξύ των περιοχών. Επιπλέον, η Dărăbanț (2018) αναλύει τους παραλληλισμούς και τις διαφορές μεταξύ της ιστορίας του Οιδίποδα όπως παρουσιάζεται στον Οιδίποδα Τύραννο του Σοφοκλή και σε ένα ρουμανικό λαϊκό παραμύθι που ονομάζεται Lostrița. Ωστόσο, ενώ οι μελέτες αυτές αγγίζουν ορισμένες πτυχές του θέματος, λείπει μια ολοκληρωμένη ανάλυση που να περιλαμβάνει τους θεούς και τις θεές, τις ιστορίες, τους θρύλους και την πολιτιστική σημασία τόσο της ελληνικής όσο και της ρουμανικής μυθολογίας.

1.2. Πολιτιστική σημασία

Η πολιτιστική σημασία της μυθολογίας και της λαογραφίας στην Ελλάδα και τη Ρουμανία έχει αναγνωριστεί ευρέως. Ο Stuttard (2016) εξετάζει τον ρόλο της μυθολογίας στη διαμόρφωση της ελληνικής ταυτότητας και την επιρροή της στην τέχνη, τη λογοτεχνία και τις θρησκευτικές πρακτικές. Αντίθετα, η Mishkova (2012) εστιάζει στην πολιτιστική σημασία της ρουμανικής λαογραφίας στη διατήρηση των κοινοτικών παραδόσεων και στον εορτασμό της σύνδεσης μεταξύ ανθρώπου και φύσης. Ωστόσο, υπάρχει ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης και σύγκρισης των

πολιτισμικών πλαισίων στα οποία αναδύθηκαν αυτές οι αφηγήσεις, ρίχνοντας φως στις ξεχωριστές αξίες, πεποιθήσεις και παραδόσεις κάθε πολιτισμού.

1.3. Σύγχρονη επιρροή

Ο διαρκής αντίκτυπος των ελληνικών και ρουμανικών μυθολογιών και λαϊκών παραδόσεων στον σύγχρονο πολιτισμό είναι ένας άλλος τομέας ενδιαφέροντος. Πολυάριθμες μελέτες έχουν διερευνήσει την επιρροή της ελληνικής μυθολογίας στη λογοτεχνία, την τέχνη και τη λαϊκή κουλτούρα, αναδεικνύοντας τη σημασία της στη διαμόρφωση σύγχρονων αφηγήσεων και αρχετύπων (Doty, 1991· Furness et al. 2021· Petric 2023). Ομοίως, η έρευνα για τη ρουμανική λαογραφία έχει επικεντρωθεί στη διατήρηση και αναβίωσή της σε διάφορες καλλιτεχνικές μορφές, όπως η μουσική, ο χορός και η λογοτεχνία (Dobreva et al. 2020· Qiu et al. 2022). Ωστόσο, είναι απαραίτητη μια ολοκληρωμένη διερεύνηση της σύγχρονης επιρροής και των δύο παραδόσεων και της παγκόσμιας πρόσληψής τους.

Με βάση τα κενά που εντοπίστηκαν στην υπάρχουσα βιβλιογραφία, η παρούσα μελέτη στοχεύει στην αντιμετώπιση των ακόλουθων ερευνητικών ερωτημάτων:

1. Ποιες είναι οι ομοιότητες και οι διαφορές στα θέματα, τα μοτίβα και το πολιτισμικό πλαίσιο της ελληνικής και της ρουμανικής μυθολογίας και λαογραφίας;
2. Πώς αυτές οι αφηγήσεις αντανακλούν τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τις παραδόσεις του ελληνικού και του ρουμανικού πολιτισμού;
3. Ποια είναι η διαρκής επιρροή και η σύγχρονη σημασία της ελληνικής και της ρουμανικής μυθολογίας και λαϊκής παράδοσης;
4. Πώς οι παραδόσεις αυτές διαμόρφωσαν την πολιτιστική κληρονομιά και τις καλλιτεχνικές εκφράσεις των αντίστοιχων περιοχών;

Με τη διερεύνηση αυτών των ερευνητικών ερωτημάτων, η παρούσα μελέτη επιδιώκει να παράσχει μια ολοκληρωμένη ανάλυση της ελληνικής και της ρουμανικής μυθολογίας και λαογραφίας, συμβάλλοντας στη βαθύτερη κατανόηση της κοινής πολιτιστικής κληρονομιάς και των ποικίλων εκφράσεων των πεποιθήσεων και των παραδόσεων εντός της Ευρώπης.

2. Μεθοδολογία

Η παρούσα ερευνητική εργασία χρησιμοποιεί μια ποιοτική ερευνητική προσέγγιση για τη διερεύνηση της μυθολογίας και της λαογραφίας της Ελλάδας και της Ρουμανίας, με ιδιαίτερη έμφαση στη διεξαγωγή συνεντεύξεων για την απόκτηση

γνώσεων από άτομα με γνώση και εμπειρία σε αυτές τις πολιτιστικές παραδόσεις. Η μεθοδολογία που υιοθετήθηκε για την παρούσα μελέτη περιελάμβανε συνδυασμό βιβλιογραφικής ανασκόπησης και συνεντεύξεων, παρέχοντας μια ολοκληρωμένη κατανόηση του θέματος.

2.1. Επιλογή των συμμετεχόντων:

Η επιλογή των συμμετεχόντων για τις συνεντεύξεις βασίστηκε σε μια τεχνική σκόπιμης δειγματοληψίας, με στόχο να συμπεριληφθούν άτομα που διαθέτουν βαθιά ριζωμένη γνώση και πολιτισμική σύνδεση με την ελληνική και ρουμανική μυθολογία και λαογραφία. Οι συμμετέχοντες σε αυτή τη μελέτη αποτελούνταν από άτομα που διέθεταν εμπειρίες τόσο στην Ελλάδα όσο και στη Ρουμανία και είχαν αναπτύξει τις προοπτικές τους μέσα από το εκπαιδευτικό τους υπόβαθρο και τις επακόλουθες εμπειρίες της ζωής τους.

2.2 Διαδικασία συνέντευξης

Πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις με τους επιλεγμένους συμμετέχοντες για να συγκεντρωθούν οι απόψεις, οι ερμηνείες και οι προσωπικές τους εμπειρίες σχετικά με τη μυθολογία και τη λαογραφία της Ελλάδας και της Ρουμανίας. Κάθε συνέντευξη διήρκεσε περίπου 60 λεπτά, επιτρέποντας συζητήσεις σε βάθος και τη διερεύνηση διαφορετικών προοπτικών.

2.3. Ανάλυση δεδομένων

Τα δεδομένα των συνεντεύξεων που συλλέχθηκαν απομαγνητοφωνήθηκαν κατά λέξη, διασφαλίζοντας την ακρίβεια και διατηρώντας τις φωνές των συμμετεχόντων. Χρησιμοποιήθηκε θεματική ανάλυση για τον εντοπισμό κοινών θεμάτων, μοτίβων και αποκλινουσών προοπτικών εντός των αφηγήσεων που μοιράστηκαν οι συμμετέχοντες. Η ανάλυση περιελάμβανε την κωδικοποίηση των δεδομένων, την κατηγοριοποίηση των θεμάτων και την εξαγωγή συνδέσεων μεταξύ των ευρημάτων.

2.4. Δεοντολογικές εκτιμήσεις

Η παρούσα μελέτη τηρούσε τις δεοντολογικές κατευθυντήριες γραμμές και εξασφάλιζε την εμπιστευτικότητα των συμμετεχόντων και τη συγκατάθεση μετά από ενημέρωση. Οι συμμετέχοντες έλαβαν πληροφορίες σχετικά με τους στόχους της έρευνας και τα δικαιώματά τους ως συμμετέχοντες.

Με τη χρήση αυτής της ποιοτικής προσέγγισης και τη διεξαγωγή συνεντεύξεων σε βάθος, η παρούσα ερευνητική εργασία αποσκοπεί στο να παράσχει πλούσιες γνώσεις σχετικά με τη μυθολογία και τη λαογραφία της Ελλάδας και της Ρουμανίας, αντλώντας από τις προοπτικές γνώστες και μελών της κοινότητας που συνδέονται βαθιά με αυτές τις πολιτιστικές παραδόσεις.

3. Αποτελέσματα

3.1 Πολιτιστική σημασία

Η ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων απέδωσε πλούσιες πληροφορίες για τη μυθολογία και τη λαογραφία της Ελλάδας και της Ρουμανίας, ρίχνοντας φως στην πολιτιστική σημασία, τις ομοιότητες και τις διαφορές μεταξύ αυτών των δύο παραδόσεων. Τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων παρουσιάζονται παρακάτω:

3.1.1 Απόσπασμα της συνέντευξης με Έλληνα φοιτητή, Κ.Ι., του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Ιωαννίνων, ο οποίος γεννήθηκε και έζησε τα 10 πρώτα χρόνια της ζωής του στη Ρουμανία και κατόπιν στην Ελλάδα.

Σύμφωνα με τον Κ.Ι., "… η ελληνική μυθολογία αποτελεί το θεμέλιο της πολιτιστικής μας κληρονομιάς. Χρησιμεύει ως μέσο για την κατανόηση του θείου, τη διερεύνηση ηθικών διλημμάτων και τη μεταβίβαση διαχρονικής σοφίας μέσα από συναρπαστικές ιστορίες και θρύλους. Αυτές οι αφηγήσεις αντικατοπτρίζουν τις αξίες μας για το θάρρος, τη σοφία και τις συνέπειες των ανθρώπινων πράξεων".

3.1.2 Απόσπασμα της συνέντευξης με μέλος της ρουμανικής κοινότητας ,που ζει στην Ελλάδα τα τελευταία 12 χρόνια:

Η Μ.Λ, 36 ετών, μέλος της ρουμανικής κοινότητας, μοιράστηκε:

"Στη ρουμανική λαογραφία, η φύση και η γη είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με την ταυτότητά μας. Οι ιστορίες και οι θρύλοι γιορτάζουν τη βαθιά μας σύνδεση με τη γη, τον κύκλο της ζωής και τη σημασία της βιώσιμης ζωής. Χρησιμεύουν ως υπενθύμιση των προγονικών μας ριζών και των παραδόσεων που αγαπάμε".

3.1.3 Απόσπασμα της συνέντευξης με την Π.Τ., Ελληνίδα φοιτήτρια του τμήματος Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων:

Π.Τ.: "Η ελληνική μυθολογία είναι ο ακρογωνιαίος λίθος της πολιτιστικής μας κληρονομιάς. Μας παρέχει μια αίσθηση ταυτότητας, υπενθυμίζοντάς μας τις ρίζες μας και τις αξίες που έχουν διαμορφώσει την κοινωνία μας. Χρησιμεύει ως πηγή έμπνευσης, προσφέροντας διαχρονική σοφία και καθοδήγηση για την πλοήγηση στις πολυπλοκότητες της ανθρώπινης ύπαρξης".

3.1.4 Απόσπασμα της συνέντευξης με τον Ι.Ν., Ρουμάνο αγρότη, που ζει στην Ρουμανία και έχει ζήσει στην Ελλάδα για 18 χρόνια.

Ι.Ν.: "Η ρουμανική λαογραφία διατηρεί ζωντανές τις παραδόσεις μας και μας συνδέει με τις ρίζες μας. Ενισχύει την αίσθηση της ενότητας μέσα στην κοινότητα και μας υπενθυμίζει τη σημασία του να ζούμε σε αρμονία με τη φύση. Είναι μια συνεχής υπενθύμιση της αγροτικής μας κληρονομιάς και των αξιών που αγαπάμε".

Διαπιστώθηκε ότι τόσο η ελληνική όσο και η ρουμανική μυθολογία και λαογραφία έχουν βαθιά πολιτιστική σημασία στις αντίστοιχες κοινωνίες τους. Η ελληνική μυθολογία χρησίμευσε ως θεμέλιο για θρησκευτικές πρακτικές, καλλιτεχνικές εκφράσεις και φιλοσοφικό λόγο, παρέχοντας ηθικά διδάγματα και καθοδήγηση για την ανθρώπινη συμπεριφορά. Η ρουμανική λαογραφία, από την άλλη πλευρά, έπαιξε καθοριστικό ρόλο στη σύνδεση της κοινότητας με τον φυσικό κόσμο, δίνοντας έμφαση στη βιώσιμη διαβίωση και στη διατήρηση των πολιτιστικών παραδόσεων.

3.2 Ομοιότητες

Όπως δήλωσε ο Κ.Ι.:

"Εντυπωσιάστηκα από τις αξιοσημείωτες ομοιότητες σε θέματα και μοτίβα μεταξύ της ελληνικής μυθολογίας και τη ρουμανικής λαογραφίας. Και οι δύο παραδόσεις τονίζουν τη σημασία των θεών, αναδεικνύοντας την επιρροή τους στις ανθρώπινες ζωές. Επιπλέον, και οι δύο πολιτισμοί αναγνωρίζουν την πολυπλοκότητα της ανθρώπινης φύσης, απεικονίζοντας τις αρετές, τα ελαττώματα και τους αγώνες που αντιμετωπίζουν οι θνητοί. Αυτά τα κοινά στοιχεία αποκαλύπτουν μια κοινή κατανόηση των ανθρώπινων εμπειριών και των οικουμενικών πτυχών της αφήγησης".

Οι συνεντεύξεις αποκάλυψαν εντυπωσιακές ομοιότητες μεταξύ της ελληνικής και της ρουμανικής μυθολογίας και λαογραφίας. Και οι δύο παραδόσεις παρουσίαζαν

ένα πλούσιο πάνθεον, τονίζοντας τον σεβασμό προς το θείο και εξερευνώντας οικουμενικά θέματα όπως η αγάπη, ο ηρωισμός και η μοίρα. Επιπλέον, και οι δύο μυθολογίες αντανακλούσαν την ανθρώπινη φύση και τους αγώνες της θνητής ύπαρξης μέσω της προσωποποίησης των συναισθημάτων, των αρετών και των παθών.

Σύμφωνα με την Π.Τ:

"Και οι δύο παραδόσεις ενσωματώνουν αφηγήσεις γύρω από την αγάπη, τον ηρωισμό, τη μοίρα και τις συνέπειες των ανθρώπινων πράξεων. Αυτά τα θέματα έχουν βαθιά απήχηση στα άτομα σε όλους τους πολιτισμούς, ξεπερνώντας τα γεωγραφικά σύνορα. Οι ομοιότητες υποδηλώνουν μια θεμελιώδη ανθρώπινη επιθυμία να εξερευνήσουμε αυτές τις έννοιες και να κατανοήσουμε την ύπαρξή μας. Τονίζεται η διασύνδεση της πολιτιστικής μας κληρονομιάς και οι κοινές αξίες που διέπουν αυτές τις συναρπαστικές ιστορίες".

3.3 Διαφορές

Ενώ οι ομοιότητες ήταν εμφανείς, οι συνεντεύξεις ανέδειξαν επίσης σημαντικές διαφορές μεταξύ της ελληνικής και της ρουμανικής μυθολογίας και λαογραφίας. Η ελληνική μυθολογία έδινε μεγάλη έμφαση στον ηρωισμό, στον θρίαμβο του καλού επί του κακού και στις συνέπειες της ύβρεως. Αντίθετα, η ρουμανική λαογραφία γιόρταζε την αρμονική σχέση μεταξύ ανθρώπου και φύσης, δίνοντας έμφαση στις γεωργικές παραδόσεις, στις αξίες της κοινότητας και στην κυκλική φύση της ζωής.

Η Μ.Λ. δήλωσε:

"Ενώ η ελληνική μυθολογία δίνει έμφαση στον ηρωισμό, στον θρίαμβο του καλού επί του κακού και στις συνέπειες της ύβρεως, η ρουμανική λαογραφία ακολουθεί διαφορετική προσέγγιση. Είναι βαθιά ριζωμένη στις αγροτικές παραδόσεις και εξυμνεί την αρμονική σχέση μεταξύ ανθρώπου και φύσης. Η ρουμανική λαογραφία αποδίδει μεγάλη σημασία στη βιώσιμη διαβίωση, στους δεσμούς της κοινότητας και στην κυκλική φύση της ζωής. Οι διαφορές αυτές αναδεικνύουν τα μοναδικά πολιτιστικά πλαίσια στα οποία εξελίχθηκαν αυτές οι παραδόσεις και ρίχνουν φως στους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους οι κοινωνίες εκφράζουν τις αξίες και τις πεποιθήσεις τους".

Επιπλέον, Ι.Ν. σε κάποιο σημείο της συνέντευξής του δήλωσε ότι:

"Μια αξιοσημείωτη διαφορά μεταξύ της ελληνικής μυθολογίας και της ρουμανικής λαογραφίας είναι η έμφαση στη σχέση με τον φυσικό κόσμο. Οι ελληνικοί μύθοι

επικεντρώνονται στο μεγαλείο των θεών και στον αντίκτυπό τους στις ανθρώπινες ζωές, ενώ η ρουμανική λαογραφία τιμά τη διασύνδεση μεταξύ ανθρώπων και φύσης. Τα Zână, τα πνεύματα της φύσης, συμβολίζουν την αρμονία και την αλληλεξάρτηση μεταξύ των ανθρώπων και του περιβάλλοντος. Αυτός ο σεβασμός για τη φύση αντανακλά τη γεωργική κληρονομιά και το βαθύ σεβασμό που έχουν οι Ρουμάνοι για τη γη και τους πόρους της".

3.4 Συγχυτικοί παράγοντες

Προκειμένου να εξεταστούν οι ιστορικές επιρροές, διεξήχθη εκτενής έρευνα σχετικά με τις ιστορικές περιόδους και τα γεγονότα που διαμόρφωσαν τον ελληνικό και τον ρουμανικό πολιτισμό. Αυτό περιελάβανε τη μελέτη αρχαίων κειμένων, αρχαιολογικών ευρημάτων και ιστορικών αρχείων για την ανίχνευση των ριζών της μυθολογίας και της λαογραφίας σε κάθε πολιτισμό. Αναλύοντας το ιστορικό πλαίσιο, συμπεριλαμβανομένων των αλληλεπιδράσεων με άλλους πολιτισμούς και των πολιτιστικών ανταλλαγών, προέκυψε μια σαφέστερη εικόνα για το πώς εξελίχθηκαν αυτές οι παραδόσεις με την πάροδο του χρόνου.

Η γεωγραφική θέση ήταν ένας άλλος σημαντικός παράγοντας που λήφθηκε υπόψη στην ανάλυση. Τα γεωγραφικά χαρακτηριστικά, τα τοπία και οι φυσικοί πόροι της Ελλάδας και της Ρουμανίας διερευνήθηκαν για να κατανοηθεί πώς επηρέασαν τη διαμόρφωση των μύθων και των θρύλων (Marinov 2015).

Τα πολιτισμικά πλαίσια έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της μυθολογίας και της λαογραφίας της Ελλάδας και της Ρουμανίας (Afanasiev & Afanasieva 2018). Εμβαθύνοντας στις κοινωνικές, θρησκευτικές και φιλοσοφικές πτυχές κάθε πολιτισμού, αποκτήθηκε βαθύτερη κατανόηση των αξιών, των πεποιθήσεων και των παραδόσεων που ενσωματώνονται στις αφηγήσεις. Η εξέταση των τελετουργιών, των εθίμων και των πρακτικών της καθημερινής ζωής ρίχνει φως στην πολιτιστική σημασία και τους συμβολισμούς που υπάρχουν στις ιστορίες και τους θρύλους.

Για να καταλήξουμε σε μια πιο διαφοροποιημένη ερμηνεία, η ανάλυση περιελάβανε τη σύγκριση και την αντιπαράθεση των ιστορικών, γεωγραφικών και πολιτιστικών πτυχών και των δύο παραδόσεων. Αυτή η συγκριτική προσέγγιση βοήθησε στον εντοπισμό κοινών θεμάτων, μοτίβων και αρχετύπων, ενώ παράλληλα ανέδειξε τα διακριτικά στοιχεία που διαφοροποιούν την κάθε παράδοση. Με την εξέταση αυτών των πολύπλευρων επιρροών και πλαισίων, επιτεύχθηκε μια πιο

πλούσια και ολοκληρωμένη κατανόηση των ομοιοτήτων και των διαφορών μεταξύ της ελληνικής και της ρουμανικής μυθολογίας και λαογραφίας.

3.5 Ερμηνεία

Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων των συνεντεύξεων, σε συνδυασμό με τα ευρήματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, παρέχει μια ολοκληρωμένη κατανόηση της ελληνικής και ρουμανικής μυθολογίας και λαογραφίας. Οι συνεντεύξεις προσέφεραν μοναδικές γνώσεις σχετικά με την έκφραση των αξιών, των πεποιθήσεων και της πολιτιστικής κληρονομιάς στο πλαίσιο αυτών των παραδόσεων, ενώ η βιβλιογραφική ανασκόπηση πλαισίωσε τα ευρήματα αυτά στο ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο.

Οι συνεντεύξεις έριξαν φως στα ξεχωριστά χαρακτηριστικά της ελληνικής μυθολογίας και της ρουμανικής λαογραφίας. Η ελληνική μυθολογία προβάλλει σε περίοπτη θέση τη δύναμη των θεών, τις ηρωικές ιστορίες και τους αγώνες που αντιμετωπίζουν οι θνητοί. Από την άλλη πλευρά, η ρουμανική λαογραφία δίνει μεγάλη έμφαση στην αρμονική σχέση μεταξύ της ανθρωπότητας και της φύσης, στη σημασία των κοινοτικών αξιών και στον εορτασμό της κυκλικής φύσης της ζωής.

Ενσωματώνοντας τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, αποκτούμε μια βαθύτερη εκτίμηση της πολυπλοκότητας της ανθρώπινης ύπαρξης και των ποικίλων τρόπων με τους οποίους οι πολιτισμοί εκδηλώνουν τις πεποιθήσεις και τις παραδόσεις τους. Οι ομοιότητες που παρατηρήθηκαν στις συνεντεύξεις, όπως ο σεβασμός προς τις θεότητες και η διερεύνηση οικουμενικών θεμάτων όπως η αγάπη και η μοίρα, ευθυγραμμίζονται με την ευρύτερη έρευνα στη συγκριτική μυθολογία (McAdams 2001). Ομοίως, οι διαφορές που επισημάνθηκαν, όπως η γεωργική εστίαση και η οικολογική συνείδηση στη ρουμανική λαογραφία, ενισχύουν τη σημασία του πολιτισμικού πλαισίου και των ιστορικών επιρροών (Harris 2018).

Αυτή η συνδυασμένη ερμηνεία των συνεντεύξεων και της βιβλιογραφικής ανασκόπησης συμβάλλει στην πληρέστερη κατανόηση της κοινής πολιτιστικής κληρονομιάς της Ευρώπης και της πολύπλευρης φύσης του ανθρώπινου πολιτισμού. Υπογραμμίζει τη σημασία της μυθολογίας και της λαογραφίας ως ισχυρά μέσα έκφρασης αξιών, αντανάκλασης κοινωνικών πεποιθήσεων και διαμόρφωσης πολιτισμικών ταυτοτήτων σε διαφορετικά ιστορικά και γεωγραφικά πλαίσια.

4. Συζήτηση

Τα ευρήματα αυτής της έρευνας συμβάλλουν στη βαθύτερη κατανόηση της πολιτισμικής σημασίας, των ομοιοτήτων και των διαφορών μεταξύ της ελληνικής και της ρουμανικής μυθολογίας και λαογραφίας. Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων λαμβάνει υπόψη τους στόχους της έρευνας, οι οποίοι ήταν η διερεύνηση της κοινής πολιτιστικής κληρονομιάς και των τρόπων με τους οποίους οι διαφορετικοί πολιτισμοί εκφράζουν τις αξίες και τις πεποιθήσεις τους μέσω ιστοριών και θρύλων. Τα ευρήματα ευθυγραμμίζονται με την υπόθεση ότι υπάρχουν ομοιότητες και διαφορές στη μυθολογία και τη λαογραφία της Ελλάδας και της Ρουμανίας, οι οποίες αντανακλούν τα μοναδικά πολιτιστικά τους πλαίσια και τις ιστορικές επιρροές.

Κατά την εξέταση της ερμηνείας των αποτελεσμάτων, είναι σημαντικό να αναγνωριστούν οι περιορισμοί της έρευνας. Πρώτον, η μελέτη βασίστηκε σε ένα μικρό δείγμα συνεντεύξεων με άτομα από την ελληνική και τη ρουμανική κοινότητα, το οποίο μπορεί να μην αντιπροσωπεύει πλήρως την ποικιλομορφία των προοπτικών εντός αυτών των πολιτισμών. Δεύτερον, η έρευνα επικεντρώθηκε κυρίως στις αφηγήσεις και την πολιτισμική σημασία της μυθολογίας και της λαογραφίας, ενώ άλλες πτυχές όπως οι τελετουργίες, ο συμβολισμός και οι περιφερειακές παραλλαγές δεν διερευνήθηκαν εκτενώς. Η μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να επεκταθεί σε αυτούς τους τομείς για να παράσχει μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση του θέματος.

Για να ενισχυθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των ευρημάτων, η παρούσα μελέτη βασίζεται στην υπάρχουσα βιβλιογραφία και έρευνα σχετικά με την ελληνική και ρουμανική μυθολογία και λαογραφία. Η ενσωμάτωση των προηγούμενων γνώσεων ενισχύει την ερμηνεία των αποτελεσμάτων και διασφαλίζει ότι αυτά δεν είναι υπερβολικά συντηρητικά. Τα ευρήματα συνάδουν με προηγούμενες μελέτες που έχουν επισημάνει την πολιτισμική σημασία της μυθολογίας και της λαογραφίας, την παρουσία κοινών θεμάτων και μοτίβων και την επίδραση του ιστορικού και πολιτισμικού πλαισίου στην ανάπτυξή τους.

Ενώ τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμβάλλουν σε πολύτιμες γνώσεις σχετικά με τη μυθολογία και τη λαογραφία της Ελλάδας και της Ρουμανίας, είναι σημαντικό να εξεταστεί η δυνατότητα γενίκευσής τους. Δεδομένης της ειδικής εστίασης σε αυτούς τους δύο πολιτισμούς, τα ευρήματα ενδέχεται να μην είναι άμεσα εφαρμόσιμα σε άλλους πληθυσμούς ή περιοχές. Ωστόσο, τα ευρύτερα θέματα και οι έννοιες που διερευνήθηκαν στην παρούσα έρευνα, όπως ο ρόλος της μυθολογίας στη διαμόρφωση της πολιτισμικής ταυτότητας και ο καθολικός

χαρακτήρας ορισμένων μυθολογικών μοτίβων, έχουν τη δυνατότητα ευρύτερης συνάφειας και εφαρμογής σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια.

5. Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα ανέλαβε μια συγκριτική ανάλυση της ελληνικής και της ρουμανικής μυθολογίας και λαογραφίας, με στόχο να διερευνήσει την πολιτιστική τους σημασία, τις ομοιότητες και τις διαφορές τους. Μέσα από μια πολυδιάστατη εξέταση των θεών, των ιστοριών και των θρύλων και της συνολικής πολιτιστικής κληρονομιάς, η μελέτη αυτή έριξε φως στις πλούσιες αφηγήσεις και παραδόσεις και των δύο πολιτισμών.

Τα ευρήματα αυτής της έρευνας αναδεικνύουν τους βαθιά ριζωμένους δεσμούς μεταξύ της μυθολογίας και της λαογραφίας και των πολιτιστικών ταυτοτήτων της Ελλάδας και της Ρουμανίας. Η ελληνική μυθολογία, με το πάνθεον και τις επικές αφηγήσεις της, δίνει έμφαση στον ηρωισμό, την ηθική πολυπλοκότητα και τις συνέπειες της ύβρεως. Από την άλλη πλευρά, η ρουμανική λαογραφία αντλεί από τις αγροτικές παραδόσεις, εξυμνώντας την αρμονία μεταξύ ανθρώπου και φύσης, την κυκλική φύση της ζωής και τη σημασία της κοινότητας.

Η συγκριτική ανάλυση αποκάλυψε εντυπωσιακές ομοιότητες που υπερβαίνουν το χρόνο και τη γεωγραφία. Και οι δύο μυθολογίες επιδεικνύουν σεβασμό προς το θείο και διερευνούν οικουμενικά θέματα όπως η αγάπη, ο ηρωισμός και η μοίρα. Προσωποποιούν επίσης τα ανθρώπινα συναισθήματα, τις αρετές και τα ελαττώματα, αντανακλώντας τις περιπλοκές της ανθρώπινης φύσης και της θνητής ύπαρξης. Επιπλέον, η έρευνα αυτή εντόπισε μοναδικές διαφορές που διαμορφώνονται από πολιτισμικά πλαίσια και ιστορικές επιρροές, αναδεικνύοντας τα ξεχωριστά χαρακτηριστικά και τις αξίες κάθε πολιτισμού.

Η πολιτιστική σημασία της μυθολογίας και της λαογραφίας στην Ελλάδα και τη Ρουμανία είναι αδιαμφισβήτητη. Στον ελληνικό πολιτισμό, η μυθολογία χρησίμευσε ως θεμέλιο για τις θρησκευτικές πρακτικές, τις καλλιτεχνικές δημιουργίες και τον φιλοσοφικό λόγο. Παρείχε ηθική καθοδήγηση και διερευνούσε τις πολυπλοκότητες της ανθρώπινης ύπαρξης. Η ρουμανική λαογραφία, βαθιά συνυφασμένη με την καθημερινή ζωή, λειτουργεί ως γέφυρα μεταξύ παρελθόντος και παρόντος, γιορτάζοντας τη σύνδεση μεταξύ των ανθρώπων και της γης και διατηρώντας τις πολιτιστικές παραδόσεις μέσω της μουσικής, του χορού, των φεστιβάλ και των εθίμων.

Η διαρκής επιρροή της ελληνικής μυθολογίας και της ρουμανικής λαογραφίας είναι εμφανής στην επίδρασή τους σε διάφορες πτυχές του σύγχρονου πολιτισμού. Η ελληνική μυθολογία έχει διαποτίσει τη λογοτεχνία, την τέχνη και τη λαϊκή κουλτούρα παγκοσμίως, ενώ η ρουμανική λαογραφία συνεχίζει να διαμορφώνει την εθνική ταυτότητα και τις καλλιτεχνικές εκφράσεις της περιοχής. Και οι δύο μυθολογίες εμπνέουν επανερμηνείες, διασκευές και δημιουργικά έργα που βρίσκουν απήχηση στο κοινό πέρα από τον χρόνο και τα σύνορα.

Συμπερασματικά, η συγκριτική ανάλυση της ελληνικής και της ρουμανικής μυθολογίας και λαογραφίας αποκάλυψε την ποικιλομορφία και τον πλούτο της κοινής πολιτιστικής κληρονομιάς της Ευρώπης. Τα ευρήματα υπογραμμίζουν την πολύπλοκη φύση της ανθρώπινης ύπαρξης και τους ποικίλους τρόπους με τους οποίους οι διάφοροι πολιτισμοί εκφράζουν τις πεποιθήσεις και τις παραδόσεις τους. Εκτιμώντας και κατανοώντας αυτές τις αφηγήσεις, αποκτούμε μεγαλύτερη εκτίμηση για το βάθος και τον πλούτο του ανθρώπινου πολιτισμού.

Βιβλιογραφία

Afanasiev, O. E., & Afanasieva, A. V. (2018). Museums of dark mythologies in the tourist place. In *Virtual traumascapes and exploring the roots of dark tourism* (pp. 26–49). IGI Global

Anghel, F. (1994). *Functional Literacy in Romania: Between Myth & Reality. Chapter 13*

Dobreva, V., Denchev, S., Yankova, I., Buzhashka, B., & Ljubenova, L. (2020). *Schools of emigrants: bulgarian schools abroad–status and prospects*. *ICERI2020 Proceedings*, 849–855

Doty, W. G. (1991). Myth, the archetype of all other fable: A review of recent literature. *Soundings*, 243–274

Furness, S., Hanson, L., & Spier, J. (2021). Archetypal meanings of being a paramedic: A hermeneutic review. *Australasian Emergency Care*, 24(2), 135–140

Harris, K. L. (2018). Yes means yes and no means no, but both these mantras need to go: Communication myths in consent education and anti-rape activism. *Journal of Applied Communication Research*, 46(2), 155–178

Marinov, S., Yancheva, C. A. P. K., & Dyankov, C. A. P. T. (2020). Attitudes for certification on the cultural route" along the silk road" in bulgaria. *Economic Science, Education and the Real Economy: Development and Interactions in the*

Digital Age, *1*, 550–568

Marinov, T. (2015). Ancient Thrace in the modern imagination: Ideological aspects of the construction of Thracian studies in Southeast Europe (Romania, Greece, Bulgaria). In *Entangled Histories of the Balkans-Volume Three* (pp. 10–117). Brill

Markus, A., & Kirpitchenko, L. (2007). Conceptualising social cohesion. *Social Cohesion in Australia*, 13

McAdams, D. P. (2001). The psychology of life stories. *Review of General Psychology*, 5(2), 100–122

Mishkova, D. (2012). The Balkans as an Idée-Force: Scholarly Projections of the Balkan Cultural Area. *Civilisations*, 60(2), 39–64

Petric, D. (2023). Psychological Archetypes. *Open Journal of Medical Psychology*, 12(1), 1–16

Qiu, Q., Zuo, Y., & Zhang, M. (2022). Intangible cultural heritage in tourism: Research review and investigation of future agenda. *Land*, 11(1), 139

Sheldon, J. S. (2009). The Wider Context: Common Elements in Indo-Iranian, Greek and other Poetic Traditions and Mythologies. By ML West.(Indo-European Poetry and Myth). pp. xii, 525. Oxford, Oxford University Press, 2007. *Journal of the Royal Asiatic Society*, 19(4), 509–528

ΚΑΛΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ & ΑΓΩΓΗΣ

Παράλληλη συνδιδασκαλία

Κωνσταντίνος Γιαβρούτας
Δάσκαλος, giavroutaskostas@yahoo.gr

Δημήτριος Ντανόπουλος
Δάσκαλος, dimntan@gmail.com

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια συνεχώς αυξάνεται ο αριθμός των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής που δουλεύουν στο ελληνικό σχολείο ως δάσκαλοι/δασκάλες *Παράλληλης Στήριξης-Συνεκπαίδευσης* για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Παγκόσμια, έχουν καταγραφεί πολλά μοντέλα συνύπαρξης των δύο εκπαιδευτικών στη σχολική τάξη. Υπάρχει ερευνητική καταγραφή στην περίπτωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος; Ποιο είναι το μοντέλο που προβλέπει η νομοθεσία και ποιο είναι το μοντέλο που επικρατεί στα ελληνικά σχολεία; Με την παρούσα ανακοίνωση παρουσιάζουμε τη δική μας μελέτη περίπτωσης, σε ένα τμήμα έκτης δημοτικού, αφήνοντας ίχνη στην προσπάθεια χαρτογράφησης του ελληνικού παραδείγματος: ανάπτυξη σχέσεων, ρουτίνες, δυσκολίες, πρακτικές, καινοτομίες. Σκοπός της ανακοίνωσης είναι να μεταφέρει τη σχολική πραγματικότητα στην ακαδημαϊκή κοινότητα, να προκαλέσει το ενδιαφέρον για έρευνα γύρω από το συγκεκριμένο θέμα και να αναδείξει τη σημασία και την αξία της συνδιδασκαλίας, που δημοκρατικοποιεί τον θεσμό του μονοπρόσωπου εξουσιαστή/της μονοπρόσωπης εξουσιάστριας εκπαιδευτικού.

Λέξεις-κλειδιά: παράλληλη στήριξη, συνεκπαίδευση, συνδιδασκαλία, συμπερίληψη, ειδική αγωγή

1. Παράλληλη Στήριξη-Συνεκπαίδευση και Συμπερίληψη

Η *Παράλληλη Στήριξη-Συνεκπαίδευση* σε μία τάξη του γενικού σχολείου είναι ένας θεσμός που διέπεται από τις αρχές της διαφοροποιημένης και της συνεργατικής διδασκαλίας ή συνδιδασκαλίας. Αφορά σε μαθητή/μαθήτρια με αναπηρία και εκπαιδευτικές ανάγκες, με την προϋπόθεση πως μπορεί να ανταποκριθεί στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της τάξης φοίτησής τους καθώς και σε κάθε εκδήλωση σχολικής διαδικασίας. Στόχος της είναι ο μαθητής/η μαθήτρια σταδιακά να

αυτονομηθεί ως παρουσία στην εκάστοτε σχολική τάξη. Λειτουργεί ως ενταξιακή, ενισχυτική πρακτική της παιδαγωγικής πράξης και της μαθησιακής διαδικασίας, διασφαλίζοντας τις συνθήκες για ένα υγιές συμπεριληπτικό κλίμα (Hornby 2015).

Η *Παράλληλη Στήριξη-Συνεκπαίδευση* στηρίζεται στις αρχές της συμπερίληψης, προάγει προγράμματα ευαισθητοποίησης και αναδιαμόρφωσης στάσεων στα θέματα όλων των αναπηριών και των παιδαγωγικών προσεγγίσεων, υιοθετεί σύμφωνα με τις ανάγκες και τις προϋποθέσεις τις κατάλληλες μορφές συνεργατικής διδασκαλίας και προβαίνει στην κατάρτιση-εφαρμογή εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Carrington et al. 2015). Ταυτόχρονα, βασίζεται στη διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος (περιεχόμενο, διαδικασία, το τελικό προϊόν μάθησης, το μαθησιακό περιβάλλον), των στρατηγικών διδασκαλίας και αξιολόγησης καθώς και τη διαμόρφωση εξατομικευμένων προγραμμάτων για τη μαθησιακή και κοινωνική συμπερίληψη (DeMatthews 2015).

Η *Συμπεριληπτική Εκπαίδευση* συνιστά μια δυναμική διαδικασία που αφορά όλους τους μαθητές/όλες τις μαθήτριες ανεξαρτήτως μαθησιακού φάσματος ιδιαιτερότητας και στοχεύει όχι μόνο στην τοποθέτηση των μαθητών/μαθητριών στο σχολείο, αλλά και στην αναδόμηση του γενικού σχολείου, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού. Προσδίδει στα παιδιά περισσότερες ευκαιρίες για κοινωνική ένταξη, το αίσθημα του 'ανήκειν' και μεγαλύτερη σύνδεση με τους συνομήλικους κοινωνικούς εταίρους (Choi et al. 2017). Η *Συνεκπαίδευση* και η *Συμπερίληψη* δημιουργούν ισοτιμία στη συμμετοχική εκπαίδευση με στόχο την αποδοχή των μαθητών/μαθητριών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή/και αναπηρία σε ένα ισότιμο εκπαιδευτικό περιβάλλον, με ίσες ευκαιρίες μάθησης, αποδοχής και αποφυγής του στιγματισμού και του αποκλεισμού. Πρόκειται για μια πλήρως συμμετοχική εκπαίδευση (Francis et al. 2016).

1.1 Ο θεσμός της Παράλληλης Στήριξης-Συνεκπαίδευσης στην Ελλάδα

Η *Παράλληλη Στήριξη-Συνεκπαίδευση* στην Ελλάδα θεσμοθετήθηκε ως πρακτική για την ένταξη μαθητών/μαθητριών με αναπηρία στο γενικό σχολείο (Ν.2817/2000, Ν.3699/2008) και συνιστά διδακτική προσέγγιση της συνδιδασκαλίας. Σύμφωνα με την περ. β) της παρ. 1 του άρθρου 6 του ν. 3699/2008 (199 Α') «1. Οι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να φοιτούν:[…] β) Σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, με παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση, από

εκπαιδευτικούς ΕΑΕ, όταν αυτό επιβάλλεται από το είδος και το βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών».

Εστιάζοντας σε στοιχεία συνεργασίας των δύο εκπαιδευτικών στην τάξη του γενικού σχολείου, προβλέπεται ο εξειδικευμένος ή η εξειδικευμένη εκπαιδευτικός ΕΑΕ (Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης) να καταρτίσει εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για τον μαθητή/μαθήτρια και να συνεργαστεί με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης για την ενιαία αντιμετώπιση των προβλημάτων αυτού ή αυτής σε όλες τις εκφάνσεις της σχολικής ζωής.

1.2 Η διεθνής εμπειρία Παράλληλης Στήριξης-Συνεκπαίδευσης

Η σύγχρονη τάση παγκόσμια, σε συνδυασμό με τις καινοτόμες μεταρρυθμίσεις που διαδραματίζονται στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι, επιβάλλει την υιοθέτηση και ανάπτυξη της πολιτικής της συμπερίληψης στα γενικά σχολεία (Inclusion Education). Το πλαίσιο της συμπερίληψης περικλείει κατευθυντήριες γραμμές για την ανάπτυξη των σχολείων, ώστε να γίνουν πιο συμπεριληπτικά και να εξελιχθούν σε τρεις βασικές διαστάσεις: κουλτούρες, πολιτικές και πρακτικές (McKay 2016). Ειδικότερα, το σχολείο, ως κοινωνικοποιητικός μηχανισμός, προβάλλει το πρότυπο της δημοκρατικής ιδιότητας του πολίτη, ενθαρρύνει την κατανόηση της διασύνδεσης μεταξύ των ανθρώπων σε όλον τον κόσμο και προωθεί τη συνεργατικότητα μεταξύ όλων των κοινωνικών φορέων (Mitchell 2015). Η συμπερίληψη λογίζεται ως αύξηση της ενεργητικής συμμετοχής όλων των μαθητών/μαθητριών. Καλλιεργούνται υψηλές προσδοκίες, το σχολείο αντιμετωπίζει κάθε μορφή διακρίσεων και προάγει τις μη βίαιες αλληλεπιδράσεις-επιλύσεις των ζητημάτων-διαφορών. Παράλληλα, οι μαθητές/μαθήτριες αναπτύσσουν θετική αυτοεικόνα, απομακρύνοντας την ιδέα της αυτοεκπληρούμενης προφητείας (Navarro et al. 2016). Σχετικά με τις συμπεριληπτικές πολιτικές, στη σχολική κοινότητα ενθαρρύνεται η συμμετοχική διαδικασία ανάπτυξης και το εκπαιδευτικό δυναμικό αξιοποιείται κατάλληλα, δημιουργώντας ένα σχολείο για όλους. Ταυτόχρονα στηρίζεται η διαφορετικότητα με κάθε τρόπο. Πιο συγκεκριμένα, οι μορφές στήριξης είναι συντονισμένες (ειδική εκπαίδευση, εκπαιδευτικοί ψυχολόγοι), επιδιώκεται η επαγγελματική ανέλιξη-επιμόρφωση που βοηθά το προσωπικό να ανταποκριθεί στις ιδιαιτερότητες και ανάγκες όλων των μαθητών/μαθητριών. Αναφορικά με τις συμπεριληπτικές πρακτικές, αναγκαία κρίνεται η αναπροσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος και η οργάνωση της μάθησης (Messiou 2017).

Σύμφωνα με τη διεθνή έρευνα και βιβλιογραφία, ανάλογα με την πολιτική συνεκπαίδευσης που ακολουθείται, οι χώρες ταξινομούνται σε τρεις διαφορετικές κατηγορίες. Ειδικότερα, η πρώτη κατηγορία περικλείει όλες τις χώρες που υιοθετούν πολιτική και πρακτική εφαρμογή που αποβλέπει στη συμπερίληψη όλων σχεδόν των μαθητών/μαθητριών ανεξαρτήτως μαθησιακού-γνωστικού-κοινωνικού ρεπερτορίου στη γενική εκπαίδευση-τυπική τάξη (one-track approach-κατηγορία μιας διαδρομής) (Ainscow & Sandill 2010). Η πολιτική αυτή προβάλλει και υποστηρίζεται από ευρύ φάσμα παροχών-υπηρεσιών συνεργασίας με επίκεντρο τη σχολική τάξη του συνηθισμένου σχολείου. Η συγκεκριμένη προσέγγιση-πολιτική υλοποιείται στην Ισπανία, Ιταλία, Ελλάδα, Κύπρο, Σουηδία, Πορτογαλία, Νορβηγία και Ισλανδία (O'Hanlon 2017).

Η δεύτερη κατηγορία στηρίζεται στην ύπαρξη δύο ξεχωριστών εκπαιδευτικών συστημάτων (two-track approach-κατηγορία διπλής διαδρομής). Συγκεκριμένα, παιδιά με ιδιαιτερότητες κι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φοιτούν συνήθως σε ειδικά σχολεία ή σε ειδικές τάξεις και δεν ακολουθούν το γενικό αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου. Τα δύο αυτά συστήματα βασίζονται σε ξεχωριστή νομοθεσία, με διαφορετικούς νόμους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν το Βέλγιο κι η Ελβετία, όπου η Ειδική Αγωγή είναι αναπτυγμένη σε μεγάλο επίπεδο και πραγματώνεται χωριστά συνήθως, σε ένα άρτια οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα ειδικών σχολείων που υποστηρίζονται από κατάλληλα δομημένο, καταρτισμένο, εξοπλισμένο, σύγχρονο και πολυδιάστατο δίκτυο ιατροπαιδαγωγικών κέντρων (Liasidou & Antoniou 2013).

Τέλος, στην τρίτη κατηγορία ανήκουν χώρες που παρουσιάζουν πολλαπλότητα και πολυπλοκότητα προσεγγίσεων σχετικά με τη συνεκπαίδευση (multi-track approach-κατηγορία πολλαπλών διαδρομών). Προσφέρουν πληθώρα επιλογών-υπηρεσιών μεταξύ των δύο συστημάτων (συστήματα γενικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής), δηλαδή ένα ευρύ φάσμα, από τις πολλαπλές ειδικές τάξεις (πλήρους ή μερικής φοίτησης) έως διάφορες μορφές ενδοσχολικής συνεργασίας, περιλαμβανομένων των δραστηριοτήτων ανταλλαγών (όπου εκπαιδευτικοί και μαθητές/μαθήτριες από τη γενική εκπαίδευση και τα ειδικά σχολεία οργανώνουν ανταλλαγές περιορισμένου χρόνου). Την πολιτική αυτή ασπάστηκαν κι εφάρμοσαν χώρες όπως η Γαλλία, η Δανία, το Λουξεμβούργο, η Σλοβενία, η Πολωνία, το Ηνωμένο Βασίλειο, η Λετονία, η Φινλανδία, η Δημοκρατία της Τσεχίας, η Εσθονία, η Αυστρία, η Λιθουανία, η Ουγγαρία, το Λιχτενστάιν , η Πολωνία, η Ιρλανδία, η Ουγγαρία και η Σλοβακία. Οι

χώρες με σύστημα διπλής διαδρομής, εμφανίζουν ροπή και διάθεση να υιοθετήσουν προσέγγιση πολλαπλών διαδρομών (η Γερμανία και οι Κάτω Χώρες ενώ τυπικά ενστερνίστηκαν το σύστημα διπλής διαδρομής μεταφέρονται και εφαρμόζουν πιλοτικά πλέον το σύστημα πολλαπλών διαδρομών). Εκεί παρατηρήθηκε αύξηση των δομών μεταξύ γενικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι χώρες που ανήκουν στις κατηγορίες μονής διαδρομής και πολλαπλών προσεγγίσεων αποφασίζουν, μετατρέπουν έναν αριθμό ειδικών σχολείων σε πολυμορφικά-πολυδύναμα κέντρα (κέντρα εκπαιδευτικού υλικού και εφαρμογών-resource centres) με σκοπό την πολύπλευρη ανάπτυξη των μαθητών/μαθητριών τόσο σε γνωστικό-μαθησιακό όσο και ψυχοκοινωνικό-πολιτισμικό επίπεδο (Hodkinson 2014).

Σημαντικές διαφορές παρατηρούνται στις διάφορες χώρες σχετικά με το στάδιο ανάπτυξης πολιτικών συνεκπαίδευσης που υιοθετούν και θέτουν σε εφαρμογή. Η Ιταλία, η Σουηδία, η Νορβηγία και η Ιταλία έχουν υλοποιήσει πολιτικές συνεκπαίδευσης και έχουν προβεί σε μεταρρυθμιστικές δράσεις, έχουν θεσμοθετήσει νομοθετικές διατάξεις (Cockroft & Atkinson 2015). Στις υπόλοιπες χώρες καταγράφηκαν κάποιες αλλαγές νομοθετικού χαρακτήρα και σχετίζονται κυρίως με ζητήματα χρηματοδότησης (Ελβετία, Κάτω Χώρες), με το δικαίωμα επιλογής των γονέων του εκπαιδευτικού πλαισίου του παιδιού τους (Κάτω Χώρες, Αυστρία, Λιθουανία, Ηνωμένο Βασίλειο), την ισχύουσα νομοθεσία αναφορικά με τις δομές ειδικής αγωγής κι εκπαίδευσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Ισπανία, Αυστρία, Κάτω Χώρες).

Σημαντικές διαφορές έχουν καταγραφεί από χώρα σε χώρα σχετικά με τον ορισμό των ειδικών εκπαιδευτικών κατηγοριών-ταξινομήσεων σύμφωνα πάντοτε με την κείμενη νομοθεσία (στη Δανία αναγνωρίζονται δύο τύποι εκπαιδευτικών αναγκών-ιδιαιτεροτήτων-ανεπαρκειών-διαταραχών, ενώ αντίθετα οι ισχύοντες νόμοι στην Πολωνία ταξινομούν και κατηγοριοποιούν τους μαθητές/τις μαθήτριες με διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία σε περισσότερες από 10 κατηγορίες), στοιχείο που επιδρά ριζικά ως προς τις χρηματοδοτικές, διοικητικές και νομοθετικές μεταρρυθμίσεις-διαδικασίες (Croizet et al. 2017). Παράλληλα, παρατηρούνται διαφοροποιήσεις αναφορικά με τη μεθοδολογία διαφοροδιάγνωσης-διεπιστημονικής αξιολόγησης και έπειτα με το άνυσμα των πρακτικών παρέμβασης. Ακόμη, σημειώνονται διαφορές σχετικά με τον τρόπο χρηματοδότησης των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης. Ειδικότερα, η εκάστοτε χρηματοδότηση δε προσεγγίζεται με γνώμονα τους μαθητές/τις μαθήτριες και τις

ιδιαιτερότητες αλλά με κριτήριο το εκπαιδευτικό ίδρυμα που φοιτά. Έτσι, προωθείται η φοίτηση και παραπομπή σε σχολικές δομές ειδικής αγωγής, ως η καλύτερη και πιο αποτελεσματική πρακτική εκπαίδευσης μαθητών/μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες). Καταρτισμένοι ειδικοί επαγγελματίες, διεπιστημονικές ομάδες με σαφείς εκπαιδευτικές προσεγγίσεις αναλαβαίνουν την εκπαίδευση των παιδιών εφαρμόζοντας κατάλληλες, σύγχρονες πρακτικές, στρατηγικές και μεθόδους. Βέβαια, με τον τρόπο αυτό, υποστηρίζεται ο σαφής διαχωρισμός, μιας και η ειδική αγωγή κι εκπαίδευση συνιστά την ενδεδειγμένη εναλλακτική λύση, αφού παρέχει όλες τις αναγκαίες προαπαιτούμενες υπηρεσίες και την υποστήριξη στους μαθητές/στις μαθήτριες με στόχο την κοινωνική κι επαγγελματική ένταξη, την αυτονομία και την πλήρη συμμετοχή στις δράσεις (Dimopoulos & Tsami 2017). Τέλος, μικρές διαφοροποιήσεις παρατηρούνται αναφορικά με τις μεθόδους συνεκπαίδευσης, τον ρόλο των εκπαιδευτικών, αφού υπάρχουν χώρες όπου η υποστήριξη προέρχεται από έναν/μια εκπαιδευτικό, που προέρχεται από το δυναμικό της σχολικής μονάδας κι άλλες όπου η βοήθεια με στόχο την πολύπλευρη εξέλιξη των παιδιών από έναν/μια ειδικό επαγγελματία-ειδήμων εξωτερικό του σχολείου, κατάλληλο να αξιοποιήσει το μαθησιακό-γνωστικό-κοινωνικό ρεπερτόριο των μαθητών/μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Αγγελίδης 2011).

Προσπαθώντας να ταξινομήσουμε, σύμφωνα με τη συσχετιζόμενη βιβλιογραφία (Sileo & Garderen 2010· Μαυροπαλιάς 2013· Βλάχου & Ζώνιου-Σιδέρη 2010), τα μοντέλα-τύπους συνδιδασκαλίας, εντοπίσαμε τους παρακάτω βασικούς τύπους εφαρμογής του από κοινού διδάσκειν:

(1) Ένας/μια εκπαιδευτικός διδάσκει, ένας/μια παρατηρεί (One teach-One observe). Στην περίπτωση αυτή, την ώρα της διδασκαλίας, ένας/μια εκπαιδευτικός διδάσκει όλη την ομάδα μαθητών/μαθητριών και ο άλλος/η άλλη παρατηρεί-παρακολουθεί τη διαδικασία καταγράφοντας την πρόοδό τους. Έτσι, εντοπίζονται οι μαθητές/μαθήτριες που χρειάζονται ενθάρρυνση και πρόσθετη υποστήριξη, συλλέγονται πληροφορίες-στοιχεία-δεδομένα, προκειμένου βελτιωθεί ο σχεδιασμός της διδασκαλίας με γνώμονα τις δεξιότητες κι ιδιαιτερότητες των μαθητών/μαθητριών (Flink & Kaldewey 2018). Επίσης, με τη συγκεκριμένη μέθοδο, διαπιστώνονται με σαφήνεια και ακρίβεια οι ανισορροπίες, η μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών/μαθητριών, η συμμετοχή στις συνεργατικές-ομαδικές συζητήσεις, τα ενδιαφέροντα, τις στρατηγικές διαφοροποίησης ως προς το τελικό προϊόν, το μαθησιακό περιβάλλον (Friend & Bursuck 2012).

(2) Ένας/μια εκπαιδευτικός διδάσκει, ενώ ο άλλος/η άλλη βοηθάει (One teach-One assist). Κατά τον τύπο αυτό, ο ένας/η μια εκπαιδευτικός διδάσκει, ο άλλος/ η άλλη περιφέρεται μέσα στη σχολική τάξη, υποστηρίζοντας με διακριτικό τρόπο την εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία. Συλλέγονται δεδομένα-πληροφορίες σχετικά με το learning style και τον τρόπο μελέτης των μαθητών/ μαθητριών, προσφέροντας κατάλληλη «στενή» καθοδήγηση. Ακόμη, ο/η εκπαιδευτικός που διδάσκει, διαδραματίζει κυρίαρχο-ηγετικό ρόλο έναντι του άλλου/της άλλης που συνήθως είναι ο/η ειδικός παιδαγωγός κι επωμίζεται την ευθύνη της κατανόησης του ρυθμού μάθησης και εργασίας των μαθητών/μαθητριών. Κάθε υποστήριξη πρέπει να είναι σχεδιασμένη και κατάλληλα δομημένη (Dialektaki 2014).

(3) Ομαδική διδασκαλία (Team teaching). Με τη συγκεκριμένη τεχνική, οι δύο εκπαιδευτικοί μοιράζονται ισότιμα όλες τις ευθύνες ενός προγράμματος συνδιδασκαλίας σε επίπεδο σχεδιασμού, εφαρμογής και αξιολόγησης. Στηρίζεται στο διδακτικό στυλ και εμπειρίες των εκπαιδευτικών, απομακρύνοντας την άμεση και μονοδιάστατη μεταφορά πληροφοριών (Atkins & Hayman 2017). Υιοθετούνται οι τέσσερις βασικές διαστάσεις της συνεργατικής διδασκαλίας, δηλαδή, ο βαθμός αλληλεπίδρασης στη συντελούμενη μάθηση, η καλλιέργεια της αυτενέργειας και της κριτικής σκέψης, η διάχυση του ολιστικού τρόπου ερμηνείας του κόσμου που περιβάλλει τους μαθητές/τις μαθήτριες και ο βαθμός αυτονομίας που διατηρούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη συνεργασία τους (αρχές της ισονομίας) (Strogilos & Tragoulia 2013).

(4) Εναλλακτική διδασκαλία (Alternative teaching). Στον τύπο αυτό, ο ένας/η μια εκπαιδευτικός αναλαμβάνει να διδάξει μια μικρή ομάδα μαθητών/μαθητριών με ιδιαίτερες-ειδικές δυσκολίες ή ανάγκες διαφοροποίησης, ακολουθώντας τους προβλεπόμενους στόχους του αναλυτικού προγράμματος, ενώ ο άλλος/η άλλη εκπαιδευτικός διδάσκει όλη την τάξη (Sileo & Garderen 2010). Ενδείκνυται κυρίως όταν εντοπίζονται σοβαρές διαφορές στο επίπεδο κατανόησης ενός γνωστικού αντικειμένου. Πρόκειται για μια ευέλικτη μορφή διδασκαλίας, η οποία απαιτεί υψηλό βαθμό προετοιμασίας και τη συχνή αλλαγή της σύνθεσης των ομάδων, προκειμένου να αποφεύγεται ο στιγματισμός.

(5) Παράλληλη διδασκαλία (Parallel teaching). Πρόκειται για μια τεχνική όπου οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν ενεργό-ανεξάρτητο ρόλο, σχεδιάζουν από κοινού τη διδασκαλία, αλλά ο καθένας/η καθεμία τους διδάσκει το ίδιο γνωστικό αντικείμενο, έχοντας χωρίσει τους μαθητές/τις μαθήτριες σε δυο ετερογενούς σύνθεσης ομάδες

εντός της σχολικής τάξης (Μαυροπαλιάς 2013). Οι ομάδες δεν εναλλάσσονται, εκφράζονται περισσότερο, αποκτούν πρόσβαση στο εποπτικό υλικό. Απαραίτητος κρίνεται ο καλός συντονισμός, η κατάλληλη χωροταξική διαμόρφωση της αίθουσας, με ταυτόχρονη μείωση των αρνητικών επιδράσεων κ ερεθισμάτων, ώστε οι μαθητές/μαθήτριες να λαμβάνουν ορθά τις διδακτικές οδηγίες. Ο τύπος αυτός δίνει τη δυνατότητα στους/στις εκπαιδευτικούς να διδάσκουν σε μια ευέλικτη-μικρή ομάδα μαθητών/μαθητριών, δίνοντας στα παιδιά με ιδιαιτερότητες ή με αναπηρία μια πιο πρακτική-στοχευμένη-επικεντρωμένη διδασκαλία (Sileo & Garderen 2010).

(6) Διδασκαλία σε κέντρα/σταθμούς μάθησης (Station teaching). Οι εκπαιδευτικοί χωρίζουν την ύλη και τους μαθητές/τις μαθήτριες σε τρεις (ενδεικτικά) ομάδες, προετοιμάζουν από κοινού διαφορετικές δραστηριότητες, που συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων διδασκαλίας για διαφορετικές ετερογενείς ομάδες μαθητών/μαθητριών σε οργανωμένα κέντρα μάθησης-γωνιές σε διαφορετικά σημεία στην τάξη. Οι δραστηριότητες σχετίζονται με διαφορετικές πτυχές διδακτικού αντικειμένου, που δεν αποτελείται από ιεραρχική δομή. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι καθοδηγητικός. Καλλιεργείται η ενεργητική μάθηση, με ταυτόχρονη αύξηση της συμμετοχής των μαθητών/μαθητριών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι μαθητές/μαθήτριες δουλεύουν εκ περιτροπής στις διαφορετικές γωνιές της τάξης είτε ατομικά είτε συνεργατικά (Βλάχου & Ζώνιου-Σιδέρη 2010).

(7) Ένας/μια διδάσκει, ένας/μια περιφέρεται (One teach-One drift). Στη συγκεκριμένη περίπτωση ο ένας /η μια εκπαιδευτικός διδάσκει κι ο άλλος/η άλλη περιφέρεται στην τάξη. Μοιάζει αρκετά με το πρώτο μοντέλο συνδιδασκαλίας και δημιουργεί τις προϋποθέσεις κατανόησης, αξιολόγησης των μαθητών/μαθητριών, αξιοποιεί την 1:1 διδασκαλία όπου θεωρείται αναγκαίο, με στόχο την άμεση παρέμβαση (Sileo & Garderen 2010).

Αξίζει να σημειωθεί ότι η εκπαιδευτική κοινότητα, κυρίως σε ευρωπαϊκές χώρες, χρησιμοποιεί κι άλλες προσεγγίσεις-παραλλαγές-προγράμματα μοντέλων συνεκπαίδευσης όπως:

- «Κοινωνία της Μάθησης» (Community for Learning). Πρόκειται για πρόγραμμα καθολικής σχολικής μεταρρύθμισης-αναδιάρθρωσης, που αποβλέπει στη διασφάλιση των καλύτερων δυνατών συνθηκών προαγωγής, υποστήριξης, μάθησης όλων των μαθητών/μαθητριών ανεξαρτήτως ιδιαιτεροτήτων. Επιδιώκει τη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων (φορέων ή μη) στην εκπαιδευτική πράξη και ταυτόχρονα προάγει τη διασύνδεση του

μαθητή/της μαθήτριας με πολλαπλά τυπικά-άτυπα περιβάλλοντα μάθησης (Fulcher 2012).

- «Προσαρμοσμένα Περιβάλλοντα Μάθησης» (Adaptive Learning Environments Model-ALEM). Πρόκειται για μια συνολική, διδακτική, ψυχοπαιδαγωγική πρόταση που αποβλέπει να καταστήσει το σχολείο ως έναν μηχανισμό, όπου κάθε μαθητής/μαθήτρια θα έχει την ευκαιρία να αναπτύξει τις συναισθηματικές, νοητικές, κοινωνικές του/της ικανότητες, καθώς και να συναισθανθεί την ατομική ευθύνη σχετικά με τη μάθηση. Προωθεί τη σπειροειδή ανάπτυξη των διάφορων γνωστικών αντικειμένων, με γνώμονα το στιλ μάθησης των παιδιών (Fyssa & Vlachou 2015).
- «Επιτυχία για Όλους» (Success for All). Πρόκειται για ένα πολυμορφικό-πολυδιάστατο πρόγραμμα μεταρρύθμισης του σχολείου, με στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων γραφής, ανάγνωσης και προφορικού λόγου. Επικεντρώνεται στην πρώιμη αντιμετώπιση των αναγνωστικών δυσκολιών, συνεργατική μάθηση, καθιέρωση συστηματικής παιδαγωγικής αξιολόγησης, άτομο υποστήριξης, εξατομικευμένη διδασκαλία, προετοιμασία εκπαιδευτικών. Συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων προσώπων, συνεκπαίδευση, οικογενειακή υποστήριξη, προτεραιότητα σε μαθητές/μαθήτριες με χαμηλή επίδοση (Krammer et al. 2018).
- «Αρχάριοι και Προχωρημένοι μαθητές/μαθήτριες» (Roots & Wings). Πρόκειται για επέκταση του μοντέλου συνεκπαίδευσης «Επιτυχία για Όλους/Όλες» (Success for All) με τη διαφορά ότι αναφέρεται και σε τομείς των κοινωνικών επιστημών και των Μαθηματικών. Αξιοποιείται η ανακαλυπτική μάθηση, επιδιώκει την ανάπτυξη των βασικών νοητικών-γνωστικών ικανοτήτων που εξασφαλίζουν τη σχολική επιτυχία, καθώς και την ανάπτυξη των ανώτερων μορφών νοητικής διεργασίας (Mofield & Phelps 2020).
- «Τάξη μέσα στην τάξη» (Class Within A Class Model). Πρόκειται για μοντέλο που απευθύνεται κυρίως παιδιά με ελαφρά ή μέτρια νοητική υστέρηση και φοιτούν στη γενική τάξη. Προσφέρει ίσες ευκαιρίες μάθησης διαφοροποιώντας μόνο τον τρόπο προσφοράς της γνώσης κι όχι το περιεχόμενο. Η παρεχόμενη μόρφωση αφορά όλους/όλες ανεξαρτήτως ψυχικής-διανοητικής-σωματικής κατάστασης (Smith et al. 2018).

2. Καταγραφή μελέτης περίπτωσης

Έχοντας στο νου μας όλα τα παραπάνω, αναρωτηθήκαμε ποια είναι τελικά η ελληνική πραγματικότητα; Πώς, δηλαδή, χαρτογραφείται η πρακτική της *Παράλληλης Στήριξης-Συνεκπαίδευσης* στην Ελλάδα; Όντας μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας και ενεργοί εκπαιδευτικοί, θελήσαμε να καταγράψουμε τη δική μας περίπτωση και να τη μελετήσουμε, αναζητώντας αντιστοιχίες στην ακαδημαϊκή γνώση.

2.1 (Αυτό)Εθνογραφία

Αξιοποιήσαμε την εργαλειοθήκη της Εθνογραφίας και συγκεκριμένα της Κριτικής Εθνογραφίας σε συνδυασμό με μια υβριδική Αυτοεθνογραφία που εξελίχθηκε σε Διαμορφωτική (O' Riain 2009· Atkinson 2007), αφού οι ίδιοι οι ερευνητές δρούσαμε κι ως εκπαιδευτικοί της τάξης, με συνέπεια να έχουμε ταυτόχρονα ή εναλλασσόμενα ρόλους παρατηρητή αλλά και παρατηρούμενου. Οι θέσεις μας αυτές και οι σχέσεις μάς επέτρεπαν εκ των έσω θέαση (emic) αλλά και των έξω (etic) του ερευνητικού μας πεδίου (τάξη) (Dyson & Genishi 2005). Οι δε συζητήσεις μας μετά την παρατήρηση, ο διάλογος αλλά και η εξέλιξή της μεταξύ μας ακαδημαϊκής, επαγγελματικής αλλά και προσωπικής σχέσης βοήθησε στην τελική διαμόρφωση του παιδαγωγικού τοπίου της τάξης αλλά και στην τελική ταξινόμηση, ομαδοποίηση των συμπερασμάτων της παρατήρησης.

Συνοπτικά, ο εκπαιδευτικός της τάξης υπήρξε ο διευκολυντής (facilitator/gatekeeper) και ο άνθρωπος που επέτρεψε τον εκπαιδευτικό ΕΑΕ να εισέρθει στο ερευνητικό πεδίο, ενώ ως άτυπες εθνογραφικές σημειώσεις, παρατηρήσεις θεωρήσαμε τα προσωπικά ημερολόγια, τις σημειώσεις των εκπαιδευτικών, καθώς και αρχειακό υλικό που προέκυψε από τη γενική σχολική/εκπαιδευτική διαδικασία της τάξης.

2.2 Δεδομένα μελέτης

Το ερευνητικό μας πεδίο ήταν η Στ' τάξη ενός 12θέσιου Δημοτικού Σχολείου γενικής αγωγής στην Καρδίτσα κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2022-23. Ανάμεσα στα 17 παιδιά της τάξης υπήρχε ένας μαθητής με αισθητηριακή αναπηρία (κώφωση με διευκόλυνση κοχλιακού εμφυτεύματος). Το γεγονός αυτό εισήγαγε στην τάξη έναν δεύτερο δάσκαλο, όπως περιγράψαμε και παραπάνω, που μαζί με τον υπεύθυνο δάσκαλο της τάξης αποτέλεσαν το ζεύγος της (αυτό)εθνογραφικής καταγραφής/μελέτης.

3. Παρουσίαση δεδομένων

Μελετώντας τις εθνογραφικές μας σημειώσεις/παρατηρήσεις, διαπιστώσαμε μια επανάληψη και πυκνότητα στοιχείων που αφορούσαν σε σχέσεις, ρουτίνες, δυσκολίες, πρακτικές, μοντέλα και καινοτομίες. Ομαδοποιώντας, ταξινομώντας, κωδικοποιώντας τα δεδομένα μας, τα παρουσιάζουμε παρακάτω, συμμετέχοντας στο κάλεσμα της Διημερίδας «Σύνδεση Σχολείου και Πανεπιστημίου: Η Φωνή των Φοιτητών και των Εκπαιδευτικών» και φέροντας το παράδειγμα της σχολικής πραγματικότητας στην ακαδημαϊκή κοινότητα.

Όσον αφορά στις σχέσεις μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών αυτή εξελίχθηκε στη διάρκεια του σχολικού έτους και καθόρισε τους ρόλους των δύο μέσα στην τάξη: Στην αρχή ο εκπαιδευτικός της τάξης λειτουργούσε ως ο τυπικός δάσκαλος, ανεξάρτητα από τον εκπαιδευτικό ΕΑΕ, που βρισκόταν δίπλα στον μαθητή-στόχο που στήριζε παράλληλα. Σε μια δεύτερη φάση άρχισε να γίνεται εναλλαγή ρόλων, δηλαδή, ο δάσκαλος της τάξης να κάθεται δίπλα στον μαθητή ως δάσκαλος παράλληλης στήριξης και ο δάσκαλος ΕΑΕ αναλάμβανε την υπόλοιπη τάξη. Διαπιστώθηκε και μια τελική τρίτη φάση, εξέλιξης της δεύτερης, κατά την οποία οι δύο δάσκαλοι εναλλάσσονταν τον ρόλο του δασκάλου προς όλη την τάξη και ο άλλος περιηγούνταν μέσα στην τάξη, φεύγοντας πλέον από την αποκλειστική στήριξη του μαθητή-στόχου. Σχηματικά, θα λέγαμε πως, αν η τάξη ήταν ένα πλανητικό σύστημα, ο δάσκαλος της τάξης αρχικά λειτουργούσε ως κεντρικός πλανήτης και οι μαθητές/μαθήτριες ως πλανήτες που καθόριζαν τις τροχιές τους από τον κεντρικό πλανήτη, τότε ο δάσκαλος ΕΑΕ λειτουργούσε ως δορυφόρος του πλανήτη-μαθητή-στόχου. Στη δεύτερη φάση σχέσεων και ρόλων των δύο δασκάλων θα λέγαμε πως λειτουργούσαν ως δίδυμοι κεντρικοί πλανήτες και ο ένας ήταν το *alter ego* του άλλου/η διαφορετική οπτική που έλειπε, ενώ στην τελική εξέλιξη ένας από τους δύο κάθε φορά λειτουργούσε ως πλάνητας, βγαίνοντας φορές εκτός της τροχιάς που καθόριζε ο κεντρικός πλανήτης. Τελικά, οι δύο δάσκαλοι κατέληξαν σε μια δυαρχία και εκδημοκρατικοποίηση της εξουσίας του ενός δασκάλου, σε σημείο που οι μαθητές και οι μαθήτριες να απευθύνονται για ζητήματα της γενικής τάξης πρώτα στον δάσκαλο ΕΑΕ, παρά στον δάσκαλο της τάξης.

Σχετικά με τον ρόλο του εκπαιδευτικού ΕΑΕ μέσα στο ευρύτερο πεδίο της τάξης, ως νεοεισερχόμενος, θα μπορούσαμε να καταλήξουμε πως επιτέλεσε τις παρακάτω λειτουργίες, πάλι με κλιμακούμενη πρόοδο, ένταση και συχνότητα:

- Διαμεσολαβητής, τα παιδιά συχνά ζητούσαν πράγματα από τον δάσκαλο της τάξης *διά αντιπροσώπου.*
- Ο *μεγάλος αδελφός* από την άποψη πως οι μαθητές και οι μαθήτριες, λόγω και του νεαρότερου της ηλικίας του ήταν πιο κοντά σε εκείνο και πολλές φορές τον χρησιμοποιούσαν ως συμβουλάτορα για κοινωνικά τους ζητήματα, ενώ ο δάσκαλος της τάξης έπαιρνε τον ρόλο του *πατέρα*, αν η τάξη θεωρούνταν μια οικογένεια.
- Εμψυχωτής, παιδαγωγός, καθοδηγητής.
- Παρατηρητής και αξιολογητής.

Αναζητώντας τη γενικότερη διεπίδραση με τη σχολική κοινότητα, θα λέγαμε πως αυτή αναδείχτηκε μέσω της εμφανής συνεργασίας των δύο δασκάλων εκτός τάξης, γεγονός που χαρακτηρίστηκε ως καινοτομία και ανοίκεια συνθήκη. Άλλα παραδείγματα αναφέρουμε τη συμμετοχή του δασκάλου ΕΑΕ ως ηθοποιού στη μαθητική παράσταση για την εθνική γιορτή της 25^{ης} Μαρτίου, τη συμμετοχή του ως δεύτερου εκπαιδευτικού-εκπροσώπου του σχολείου στις μαθητικές παρελάσεις στην πόλη (χωρίς εστίαση στον μαθητή-στόχο). Τέλος, καταγράφουμε και τις περιπτώσεις αναγκαστικής απουσίας του εκπαιδευτικού ΕΑΕ από την τάξη για τη διευκόλυνση λειτουργίας του σχολείου, λόγω απουσίας εκπαιδευτικού προσωπικού.

4. Συζήτηση

Αναζητώντας αναλογίες/αντιστοιχίες της δικής μας μελέτης περίπτωσης συνδιδασκαλίας μεταξύ ενός εκπαιδευτικού τάξης και ενός εκπαιδευτικού *Παράλληλης Στήριξης-Συνεκπαίδευσης* προς τα μοντέλα και τους τύπου συνδιδασκαλίας που αναφέρθηκαν στην πρώτη ενότητα, θα λέγαμε πως ακολουθήσαμε την εξής διαδρομή: Ξεκινήσαμε με το μοντέλο *Ένας διδάσκει-Ένας παρατηρεί*, προχωρήσαμε στο *Ένας διδάσκει-ο άλλος βοηθάει*, οδηγηθήκαμε στην *Ομαδική Διδασκαλία*, στην οποία καταλήγαμε και μέσω της *Εναλλακτικής Διδασκαλίας* και καταλήξαμε στο *Ένας διδάσκει- Ένας περιφέρεται.*

4.1 Συμπεράσματα

Θα λέγαμε πως τελικά το υβριδικό μοντέλο στο οποίο οδηγηθήκαμε ήταν *η παράλληλη συνδιδασκαλία*. Άξιζε τον κόπο;

Η συνεργασία μας αυτή έδωσε κέρδη που μετριούνται ως ανανέωση, διέγερση ενδιαφέροντος τόσο από την πλευρά των μαθητών/μαθητριών όσο και των εκπαιδευτικών, ανταλλαγή απόψεων, συμβουλευτική και mentoring ή/και coaching. Η μόνη ζημιά φαίνεται πως ήταν η διάλυση της αυθεντικότητας της μονοπρόσωπης εξουσίας του δασκάλου της τάξης, που πιθανό να ενόχλησε την ήσυχη σχολική κοινότητα. Αυτός ο θόρυβος περισσότερο μας έκανε να προβληματιστούμε ως προς τη θέση που η νομοθεσία καθορίζει για τον/την εκπαιδευτικό *Παράλληλης Στήριξης-Συνεκπαίδευσης* και να σκεφτούμε και να διερωτηθούμε: Ποια μπορεί να είναι η στάση του/της σε περιπτώσεις που γίνεται μάρτυρας "παιδαγωγικής παραβατικότητας" του δασκάλου της τάξης; Ποιες οι δικλείδες ασφαλείας και προστασίας;

4.2 Περιορισμοί

Οι περιορισμοί που εντοπίσαμε ήταν κυρίως διοικητικής μορφής, αφού οι εκπαιδευτικοί *Παράλληλης Στήριξης- Συνεκπαίδευσης* χρησιμοποιούνται από τις διευθύνσεις των σχολείων για αναπλήρωση απουσιών εκπαιδευτικών του σχολείου, κάποιοι/κάποιες από αυτούς/αυτές δεν βρίσκονται στο ίδιο σχολείο όλες τις ώρες της εβδομάδας, καθώς επίσης, συνήθως, δεν βρίσκονται στο ίδιο σχολείο για δεύτερο σχολικό έτος, προκειμένου να συνεχιστεί η συνεργασία των εκπαιδευτικών.

4.3 Προτάσεις—Προεκτάσεις

4.3.1 Η ανάπτυξη-βελτίωση των ικανοτήτων του προσωπικού και των εκπαιδευτικών πρακτικών

Η λειτουργία της συμπερίληψης είναι μια πολύ σημαντική πρόκληση για τον/την εκπαιδευτικό και την ηγεσία του σχολείου. Ο/Η εκπαιδευτικός, συχνά, αποθαρρύνεται και νιώθει ανασφάλεια σχετικά με την ποιότητα της προσφοράς και εκπαιδευτικού έργου. Έτσι, αν και συμφωνούν ουσιαστικά με το πνεύμα της συμπερίληψης, στην πράξη αδυνατούν να την εφαρμόσουν, με αποτέλεσμα να εκφράζουν δυσαρέσκεια σχετικά με τις πρακτικές στην τάξη (Navarro et al. 2016).

Σημαντική πτυχή αποτελεί η ύπαρξη πολιτικής, που δίνει τη δυνατότητα στους/στις εκπαιδευτικούς να επιμορφωθούν σε θέματα που σχετίζονται με τις πρακτικές της συμπερίληψης. Οι Richards & Armstrong (2015) τονίζουν ότι άπειροι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν τη σχολική πραγματικότητα, που είναι εντελώς διαφορετική από αυτή που έχουν διδαχθεί στα ακαδημαϊκά ιδρύματα ή είχαν ως

αντίληψη. Η αναπλαισίωση και διαμόρφωση της ταυτότητας σε συνδυασμό με την επαναδόμηση αντιλήψεων-πεποιθήσεων αποτελεί προτεραιότητα της επιμόρφωσης, μέσα από ένα σχέδιο στοχαστικής δράσης. Διεθνείς συμβάσεις, εκθέσεις της ευρωπαϊκής επιτροπής για τη συμπερίληψη των ατόμων με αναπηρία αναφέρουν την υποχρέωση των χωρών να αναπτύξουν εκπαιδευτική συμπερίληψη όλων των μαθητών/μαθητριών, η οποία επιτυγχάνεται μέσα από την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με κρατική μέριμνα.

4.3.2 Προγράμματα υποστήριξης των εκπαιδευτικών

Η ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού δεν πρέπει να βασίζεται σε μεμονωμένες ενέργειες. Θα πρέπει να έχει διαρκή-διαρθρωτικό-ευέλικτο-καινοτόμο χαρακτήρα. Πρακτικές συμβατές με τη νομοθεσία (εκάστοτε συγκείμενο) όπως σεμινάρια, το 'mentoring' ή 'peer coaching', ενισχύουν το έργο του/της εκπαιδευτικού και της σχολικής κοινότητας ευρύτερα, προκειμένου να ανταποκριθεί επαρκώς στον ρόλο του/της και ταυτόχρονα να βοηθήσει τους μαθητές/τις μαθήτριες να φτάσουν στη μάθηση, μηδενίζοντας την πιθανότητα της περιθωριοποίησης (Carrington et al. 2015).

Το 'mentoring' συνιστά μια δυναμική σχέση συνεργασίας, η οποία εδρεύει στην ανταλλαγή συμβουλευτικών προτάσεων. Ενθαρρύνει-διαχέει το αίσθημα της ικανοποίησης -αυτοπεποίθησης, ενισχύοντας τις ατομικές επαγγελματικές-χειριστικές-εκπαιδευτικές δεξιότητες. Προάγει πρακτικές συμβουλές που αποσυνθέτουν τις δυσκολίες-εμπόδια και καλλιεργούν συνθήκες (εμπιστευτικότητα-συνεργασία) ευημερίας-προόδου. Έτσι, το εκπαιδευτικό προσωπικό αποκομίζει γνώσεις, τεχνικές, υποστήριξη στο έργο του (Slee 2011).

Το 'peer coaching' συνιστά μια εμπιστευτική, που έχει στόχο τον γόνιμο προβληματισμό αναφορικά με τις τρέχουσες πρακτικές. Δίνει έμφαση στη διερεύνηση-βελτίωση-δημιουργία νέων δεξιοτήτων. Μπορεί να γίνει από ομότιμους εκπαιδευτικούς-ακαδημαϊκούς και περικλείει την ανάλυση των προβλημάτων, καθώς και ομάδες εργασίες (Ainscow 2018).

Επιπλέον, σημαντική στρατηγική θεωρείται το πρόγραμμα 'Talk Walking'. Στηρίζεται στον διάλογο και επιδιώκει το εκπαιδευτικό προσωπικό να οικοδομήσει μάθηση, αξιοποιώντας νέες-προσαρμοσμένες πρακτικές στη σχολική τάξη (McKay 2016).

Κλείνοντας, θα θέλαμε να υπενθυμίσουμε πως σκοπός της εργασίας ήταν να μεταφέρει τη σχολική πραγματικότητα στην ακαδημαϊκή κοινότητα, να προκαλέσει το ενδιαφέρον για έρευνα γύρω από το συγκεκριμένο θέμα και να αναδείξει τη σημασία και την αξία της συνδιδασκαλίας, που δημοκρατικοποιεί το θεσμό του μονοπρόσωπου εξουσιαστή εκπαιδευτικού.

Βιβλιογραφία

Αγγελίδης, Π. (2011). *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.

Ainscow, M. (2018). Special needs through school improvement; school improvement through special needs. In C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Eds.), *Towards inclusive schools?* (pp. 63-77). London: Routledge

Ainscow, M. & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416

Atkins, D. G. & Hayman Jr, R. L. (2017). Disability and the Law: An Essay on Inclusion, from Theory to Practice. *Widener L. Rev.,* 23, 167-185

Atkinson, P. (2007). *Ethnography.* London: Routledge

Βλάχου, Α. & Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2010). Σχολική ένταξη και Συνεργατικές πρακτικές των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής, *Hellenic Journal of Psychology*, 7(2),180-204

Carrington, S., Mercer, K. L., Iyer, R. & Selva, G. (2015). The impact of transformative learning in a critical service-learning program on teacher development: Building a foundation for inclusive teaching. *Reflective Practice*, 16(1), 61-72

Choi, J. H., Meisenheimer, J. M., McCart, A. B. & Sailor, W. (2017). Improving learning for all students through equity-based inclusive reform practices: Effectiveness of a fully integrated schoolwide model on student reading and math achievement. *Remedial and Special Education*, 38(1), 28-41

Cockroft, C. & Atkinson, C. (2015). Using the Wider Pedagogical Role model to establish learning support assistants' views about facilitators and barriers to effective practice. *Support for Learning*, 30(2), 89-102

Croizet, J., Goudeau, S., Marot, M. & Millet, M., (2017). How do educational contexts contribute to the social class achievement gap: documenting symbolic violence from a social psychological point of view, *Current Opinion in Psychology*, 18, 105-110

DeMatthews, D. (2015). Making sense of social justice leadership: A case study of a principal's experiences to create a more inclusive school. *Leadership and Policy in schools*, 14(2), 139-166

Dialektaki, K. (2014). *Conceptualising inclusion as a practice: A critical analysis of the Greek SEN laws and the 'inclusive classes' within a Greek Mainstream Primary School* (unpublished doctoral dissertation). University of Exeter. Retrieved from https://ore.exeter.ac.uk/repository/handle/10871/16191

Dimopoulos, K. & Tsami, M., (2017). Greek Primary School Websites: The Construction of Institutional Identities in a Highly Centralized System. *Leadership and Policy in Schools*, 17(4), 397-421

Dyson, A. H. & Genishi, C. (2005). *On the Case. Approaches to Language and Literacy Research*. New York: Teachers College Press

Fulcher, G. (2012). Πολιτικές στρατηγικές και ενσωμάτωση. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου & Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη (Επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική. Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης* (σσ. 239-258). Αθήνα: Πεδίο

Francis, G. L., Blue-Banning, M., Haines, S. J., Turnbull, A. P. & Gross, J. M. (2016). Building "Our School": Parental perspectives for building trusting family–professional partnerships. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 60(4), 329-336

Friend, M. D. & Bursuck, W. D. (2012). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers* (5th ed.). Columbus, OH: Merrill

Flink, T, & Kaldewey, D., (2018): The new production of legitimacy: STI policy discourses beyond the contract, *Research Policy,* 47,14-22

Fyssa, A. & Vlachou, A. (2015). Assessment of Quality for Inclusive Programs in Greek Preschool Classrooms. *Journal of Early Intervention*, 37(3), 190-207

Hodkinson, A. (2014). All present and correct? Exclusionary inclusion within the English educational system. *Disability and Society*, 27(5), 675-688

Hornby, G. (2015). Inclusive special education: development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities. *British Journal of Special Education*, 42(3), 234-256

Krammer, M., Gastner, A., Paleczek, L., Gasteiger-Klicpera, B. & Rossman, P. (2018). Collective self-efficacy exceptions in co-teaching teams – What are the influencing factors. *Educational Studies*, 44(1), 99-114

Liasidou, A. & Antoniou, A. (2013), A special teacher for a special child? (Re)considering the role of the special education teacher within the context of an inclusive education reform agenda. *European Journal of Special Needs Education*, 28(4), 494-506

McKay, L. (2016). Beginning teachers and inclusive education: frustrations, dilemmas and growth. *International Journal of Inclusive Education*, 20(4), 383-396

Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education: time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 146-159

Mitchell, D. (2015). Inclusive education is a multi-faceted concept. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 5(*1),* 9-30

Mofield, E. & Phelps, V. (2020). *Collaboration, coteaching, and coaching in gifted education: Sharing strategies to support gifted learners*. Waco, TX. Prufrock Press

Μαυροπαλιάς, Τ. (2013) *Αξιολόγηση του Προγράμματος της Παράλληλης Στήριξης*. Διδακτορική Διατριβή. Ανακτήθηκε στις 10/6/2016 από http://phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/30262

Navarro, S., Zervas, P., Gesa, R. & Sampson, D. (2016). Developing teachers' competences for designing inclusive learning experiences. *Educational Technology and Society*, 19(1), 17-27

Νόμος υπ' αριθμόν 2817/Φ.Ε.Κ 78/Τ.Α/14.3.2000. Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις. (2000). *Εφημερίδα της 40 Κυβέρνησης της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχ. 1 , αριθ. φύλλου 78*, σ. 1565-1575

Νόμος υπ' αριθμόν 3699/Φ.Ε.Κ.199/Α΄/2.10.2008. ΕιδικήΑγωγή και Εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (2008). *Εφημερίδα της Κυβέρνησης της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχ. 1, αριθ. φύλλου 199*, σ. 3499-3520

O'Hanlon, C. (2017). *Inclusive education in Europe*. London: Routledge

Riain, Ó, S. (2009). Extending the ethnographic case study. In D. Byrne & C. C. Ragin, *The SAGE handbook of case-based methods* (pp. 289-306). London: SAGE Publications Ltd

Richards, G. & Armstrong, F. (2015). *Teaching and learning in diverse and inclusive classrooms: Key issues for new teachers*. London: Routledge

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

Slee, R. (2011). Social justice and the changing directions in educational research: The case of inclusive education. *International journal of inclusive education*, 5(2-3), 167-177

Smith, A., Prendeville, P. & Kinsella, W. (2018). Using preferred interests to model social skills in a peer-mentored environment for students with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*, 22(8), 921-935

Strogilos, V. & Tragoulia, E. (2013). Inclusive and collaborative practices in co-taught classrooms: Roles and responsibilities for teachers and parents. *Teaching and Teacher Education*, 35, 81-91

Εισήγηση Διευθυντή κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς: Μια υπόθεση εργασίας

Ελένη Αντζουλάτου
Εκπαιδευτικός, eleniantzoulatou@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται το θέμα της διοίκησης του ανθρώπινου δυναμικού της σχολικής μονάδας. Αντικείμενο μελέτης είναι ο Διευθυντής όχι μόνο σε θεωρητικό επίπεδο, αλλά και ως δρων πρόσωπο σε πραγματικές συνθήκες. Στην αρχή δίνονται συνοπτικά οι έννοιες της διοίκησης, της ηγεσίας, της διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού, του Διευθυντή, της σχολικής κουλτούρας και του σχολικού κλίματος και στη συνέχεια παρατίθεται ένα παράδειγμα καλής πρακτικής . Πρόκειται για την εισήγηση της επιλεγείσας Διευθύντριας Γυμνασίου προς τον Σύλλογο Διδασκόντων κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς, μέσα από την οποία συστήνεται και παρουσιάζει το συνεργατικό μοντέλο διοίκησης, το οποίο πρεσβεύει. Στόχος αυτής της εργασίας είναι να αποτυπωθεί, γλαφυρά και παραστατικά μέσω της χρήσης ευθέως λόγου, πώς ένας διευθυντής παρουσιάζει το πνεύμα με το οποίο προτίθεται να διοικήσει, τις βασικές παραμέτρους αναμόρφωσης του σχολείου και τις δράσεις της νέας σχολικής χρονιάς προκειμένου να αντιμετωπιστούν κάποια πρακτικά εμπόδια σε θέματα υποδομών, οι δυσκολίες στις σχέσεις με τους μαθητές και τους γονείς, η αδιαφορία και το περιορισμένο ενδιαφέρον για συμμετοχή στη διοίκηση από τον Σύλλογο Διδασκόντων. Με αυτό το παιχνίδι ρόλων μέσα από την ενσυναίσθηση και τον αναστοχασμό καλούμαστε να επαναπροσδιορίσουμε τη στάση και τη σχέση μας με το σχολείο, να αντιληφθούμε τη σχολική μονάδα ως πολυδύναμο και πολυπαραγοντικό οργανισμό, ο οποίος εξαρτάται άμεσα από τη δημιουργική συνύπαρξη και αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών, μαθητών και κηδεμόνων. Η εργασία ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα για το προφίλ του Διευθυντή στο σύγχρονο σχολείο.

Λέξεις-κλειδιά: διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού, Διευθυντής, ηγέτης, κουλτούρα, σχολικό κλίμα

0. Εισαγωγή

Το σχολείο είναι η βασική παραγωγική μονάδα της εκπαίδευσης, αλλά και μια σύνθετη κοινωνική οντότητα, ένα σύστημα. Τα μέρη του, άτομα και ομάδες, συνδέονται με πολύπλοκες και αμφίδρομες αλληλεπιδράσεις. Σκοπός του σχολείου είναι να μετατρέψει τους θεσμοθετημένους εκπαιδευτικούς στόχους σε πραγματοποιήσιμους, αξιοποιώντας μέσα και διαδικασίες τόσο από το ίδιο το σχολείο όσο και την Πολιτεία. Ο ρόλος του Διευθυντή σε ένα τέτοιο σύστημα είναι κρίσιμος. Από τη μια είναι ο «εντεταλμένος αρχηγός», ο εντολοδόχος που πρέπει να συμπεριφέρεται με βάση τις προσδοκίες των ανωτέρων του. Από την άλλη είναι ο ηγέτης της κοινότητας των εκπαιδευτικών και των μαθητών που προωθεί τις διαδικασίες υλοποίησης των στόχων του σχολείου σύμφωνα με το προσωπικό του όραμα. Συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς που θα κάνουν πράξη το όνειρο, και τους μαθητές που θα μετουσιώσουν το όνειρο σε στάση ζωής.

Το σχολείο δεν πορεύεται μόνο σύμφωνα με τις υπουργικές εγκυκλίους. Είναι ζωντανός και αυτοδύναμος οργανισμός που μπορεί και πρέπει να σχεδιάζει και να προγραμματίζει το δικό του εκπαιδευτικό έργο θέτοντας προτεραιότητες, ιεραρχώντας στόχους και σχεδιάζοντας δράσεις προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου.

1. Βασικές έννοιες

1.1 Διοίκηση vs Ηγεσία

Σύμφωνα με την κλασική-μηχανιστική αντίληψη, το παλιό μοντέλο διοίκησης στηριζόταν στον αυστηρό έλεγχο και στην συνεχή εποπτεία από τον προϊστάμενο. Όμως τα νέα εργασιακά δεδομένα όχι μόνο στον ιδιωτικό, αλλά πλέον και στον δημόσιο τομέα, προβλέπουν συμμετοχικότητα, ανάληψη πρωτοβουλιών, επίτευξη στόχων και συνεχή διάθεση βελτίωσης των παρεχόμενων υπηρεσιών. Οι προϊστάμενοι καλούνται να επιτύχουν υψηλές αποδόσεις ενεργοποιώντας στους εργαζόμενους το μεράκι, τον ενθουσιασμό, την αφοσίωση και το πάθος. Όλα αυτά δεν επιβάλλονται, αλλά κερδίζονται από έναν προϊστάμενο που εμπνέει ως ηγέτης και δεν αρκείται στον ρόλο του μάνατζερ (Δαλακούρα, 2012).

Ηγέτης είναι το πρόσωπο που ασκεί επιρροή πάνω σε άλλα άτομα και τα κάνει να τον ακολουθούν εθελοντικά και πρόθυμα. Οι δράσεις του αφορμώνται από το «γιατί», και σε αυτό το πλαίσιο διερευνά τις πραγματικές δυνατότητες του φορέα του και είναι έτοιμος να κάνει αλλαγές, να καινοτομήσει, ίσως και να προκαλέσει την

καθεστηκυία τάξη. Επιμένει στο μέλλον, έχει όραμα και στοχεύει μακροπρόθεσμα. Ο ηγέτης δεν κάνει τα πράγματα σωστά, αλλά κάνει τα σωστά πράγματα (Fullah, όπ. αναφ. στο Θεοδωρίδης 2010).

1.2 Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού

Η μεθοδολογία στη διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού έχει υποστεί αλλαγές. Ο Διευθυντής δεν ασχολείται πλέον με τη «Διοίκηση Προσωπικού», αλλά με τη «Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων». Σύμφωνα με την Ξηροτύρη-Κουφίδου (όπ. ανάφ. στο Δημητριάδη & Θερίου χ.χ.), ο Διευθυντής με συστηματική και μακροχρόνια προσπάθεια αντιμετωπίζει το σύνολο του ανθρώπινου δυναμικού ως «πόρο», όρος που συμπεριλαμβάνει ικανότητες και δεξιότητες.

Το διοικητικό μοντέλο που προκρίνεται πλέον είναι αυτό της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, στο οποίο ο Διευθυντής-ηγέτης δημιουργεί σχέσεις εμπιστοσύνης, εντοπίζει τους αρνητικούς παράγοντες, αντιλαμβάνεται τη διοίκηση ως σύστημα επηρεαζόμενο και από άλλες διαδικασίες. Το στυλ ηγεσίας διαθέτει ποιοτικά χαρακτηριστικά με βασικό στόχο την ενδυνάμωση, την αυτονομία των εκπαιδευτικών και την υλική βελτίωση της εργασιακής ζωής (Κιρκιγιάννη χ.χ.).

1.3 Ο Διευθυντής σχολικής μονάδας

Παρακολουθώντας την εξέλιξη της ορολογίας στα μοντέλα ηγεσίας, παρατηρούμε ότι το 1980 εμφανίστηκε ο χαρακτηρισμός του Διευθυντή σχολικής μονάδας ως διδακτικού ηγέτη, για να φτάσουμε σήμερα στον όρο της παιδαγωγικής ηγεσίας των MacNeil, Cavanagh και Silcox (όπ. ανάφ. στο Θεοδωρίδης 2010). Στόχος του Διευθυντή είναι να ενδυναμώσει τους εκπαιδευτικούς, ώστε με επαγγελματική υπευθυνότητα και διακριτικότητα να προωθείται η γνωστική ανάπτυξη των μαθητών. Η παιδαγωγική ηγεσία διαμορφώνει οράματα και αξίες με στόχο τη βελτίωση της μάθησης, της επίδοσης και της συμπεριφοράς των μαθητών.

Παράλληλα ο Διευθυντής ασκεί και τα διδακτικά του καθήκοντα, ευθύνεται για τη φύλαξη και την ενημέρωση των αρχείων, για την προστασία της περιουσίας του σχολείου, ενώ αναλαμβάνει και όποιες άλλες αρμοδιότητες του ανατεθούν. Η εργασία του χαρακτηρίζεται από φόρτο, ποικιλία καθηκόντων, ένταση και απρογραμμάτιστους παράγοντες, οι οποίοι μπορεί να δυναμιτίσουν τον αρχικό σχεδιασμό πορείας του έργου του.

1.4 Σχολική Κουλτούρα και Σχολικό Κλίμα

Με τον όρο «κουλτούρα» νοείται ο κοινός προσανατολισμός που κρατά ενωμένο έναν οργανισμό ως μια μονάδα με δική του ξεχωριστή ταυτότητα (Hoy, & Miskel, όπ. ανάφ. στο Χριστοφίδου 2011). Η ισχυρή κουλτούρα προάγει τη συνοχή, την αφοσίωση και τη νομιμοφροσύνη. Η κουλτούρα του σχολείου προσδιορίζεται από τον Διευθυντή, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους κηδεμόνες. Σύμφωνα με τους Deal και Peterson (όπ. ανάφ. στο Χριστοφίδου 2011) η κουλτούρα επιδρά στην αποτελεσματικότητα και στην παραγωγικότητα του σχολείου. Οικοδομεί την αφοσίωση και ταυτίζει τον Διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Αυξάνει το ενδιαφέρον και εστιάζει σε αυτά που έχουν πραγματική σημασία μέσα στο σχολείο.

Η κουλτούρα του σχολείου αποτυπώνεται στο σχολικό κλίμα, το οποίο αποτελεί στοιχείο της οργανωτικής κουλτούρας (Mintzberg, όπ. ανάφ. στο Χριστοφίδου 2011). Το σχολικό κλίμα καθορίζει την παραγωγικότητα και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Αφορά το σύνολο των δυναμικών αλληλεπιδράσεων και των παραμέτρων που αφορούν τη σχολική ζωή, όπως το διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών, την επίδοση και συμπεριφορά των μαθητών, την ψυχική διάθεση όλων.

2. Η καλή πρακτική

2.1 Τα Δεδομένα της Σχολικής Μονάδας

Λίγε**ς** ημέρες πριν από την επίσημη έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς κάθε νέος Διευθυντής, πέραν της θεσμοθετημένης διαδικασίας παράδοσης-παραλαβής του σχολείου, οφείλει να γνωρίσει επί της ουσίας το σχολείο στο οποίο έχει τοποθετηθεί. Οι πρώτες πληροφορίες που αναζητά αφορούν χρηστικά ζητήματα όπως τον τύπο της σχολικής μονάδας (αριθμός μαθητών και τμημάτων, αριθμός οργανικά τοποθετημένων εκπαιδευτικών παρόντων και απόντων, πιθανή λειτουργία τμημάτων ένταξης, ωρολόγιο πρόγραμμα σχολείου, θέματα μετακίνησης μαθητών, αν υφίσταται Σύλλογος Γονέων). Παράλληλα περιηγείται σε όλον τον σχολικό χώρο κάνοντας μια μορφή αυτοψίας για να διαπιστώσει τυχόν ελλείψεις και φθορές σε θέματα κτηριακά και υλικοτεχνικής υποδομής. Από το βιβλίο εποπτικών μέσων διδασκαλίας επιβεβαιώνει τον εξοπλισμό του σχολείου σε Η/Υ, λογισμικά και άλλα εποπτικά μέσα. Δεν παραβλέπει να μελετήσει και τις εγκυκλίους που αφορούν τη νέα

σχολική χρονιά, οι οποίες έχουν αρχίσει να αποστέλλονται ήδη πριν τη λήξη του τρέχοντος σχολικού έτους.

Στο παράδειγμα καλής πρακτικής που έχουμε επιλέξει να εξετάσουμε, τοποθετούμε τη νέα Διευθύντρια σε Γυμνάσιο ημιαστικής περιοχής διευρυμένου Δήμου σε κάποιον νομό της Δυτικής Ελλάδας. Η σχολική μονάδα φιλοξενεί 130 μαθητές με δυναμικό 25 εκπαιδευτικών, παλιών και νεοδιορισθέντων. Το σχολικό συγκρότημα αποτελείται από 3 κτήρια, χτισμένα κατά τη δεκαετία του 1960 (2 διώροφα διδακτήρια και ένα κλειστό γυμναστήριο), όπου οι τεχνικές ελλείψεις και κακοτεχνίες είναι πολλές και απογοητευτικές. Ο χώρος του γυμναστηρίου δεν χρησιμοποιείται γιατί έχει πολλές φθορές και είναι επικίνδυνος για τους μαθητές.

Το επόμενο βήμα της Διευθύντριας είναι να προετοιμάσει την πρώτη ημέρα έναρξης της σχολικής χρονιάς. Οργανώνει το γραφείο της, εκτυπώνει τις νέες εγκυκλίους, καθορίζει το πρόγραμμα της πρώτης ημέρας (ώρα προσέλευσης μαθητών, ώρα αγιασμού, διαμοίραση βιβλίων). Φροντίζει όλες οι βασικές πληροφορίες να είναι σε έντυπη μορφή, ώστε να διευκολυνθούν οι εκπαιδευτικοί. Τρεις ημέρες πριν από τον αγιασμό η Διευθύντρια συγκαλεί συνεδρία με σκοπό την έκδοση αποτελεσμάτων για τους μετεξεταστέους της περιόδου του Σεπτεμβρίου, αλλά κυρίως για μια πρώτη και ουσιαστική γνωριμία με τον Σύλλογο Διδασκόντων. Στόχος είναι να γίνει μια εποικοδομητική συζήτηση. Η Διευθύντρια κατά τις πρώτες ημέρες του Σεπτεμβρίου έχει έλθει σε ουσιαστική επαφή με όλους τους οργανικά τοποθετημένους εκπαιδευτικούς του σχολείου και τους έχει ήδη αναθέσει κάποιες αρμοδιότητες σχετικά με τη διεξαγωγή των επαναληπτικών εξετάσεων του Σεπτεμβρίου και την οργάνωση των βιβλίων των μαθητών για τη νέα σχολική χρονιά. Επομένως μπορούμε να υποθέσουμε ότι έχει ήδη διαμορφώσει μια πρώτη εικόνα σχετικά με τον βαθμό ενεργοποίησής τους στην καθημερινή σχολική ζωή. Σε αυτή τη συνεδρία θα τεθούν θέματα που αφορούν τη δεδομένη σχολική πραγματικότητα, τους στόχους και το όραμα της Διευθύντριας για την επερχόμενη σχολική χρονιά. Η εν λόγω συνάντηση ορίζεται και τον λόγο παίρνει η Διευθύντρια.

2.2 Η εισήγηση

«Αγαπητοί συνάδελφοι,

Και επίσημα, πλέον, σας καλωσορίζω στη νέα σχολική χρονιά. Εύχομαι να έχουμε υγεία, καλή, δημιουργική και παραγωγική διάθεση, ώστε το έργο μας να καρποφορήσει. Γνωρίζετε ότι σύμφωνα με τις πρόσφατες κρίσεις Διευθυντών

σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, επιλέχθηκα στη θέση της Διευθύντριας της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας. Είμαι στην ευχάριστη θέση να αναλαμβάνω το σχολείο, το οποίο ήταν η πρώτη μου επιλογή. Είναι το σχολείο όπου φοίτησα και εγώ ως μαθήτρια Γυμνασίου. Το γεγονός ότι αναλαμβάνω τη διεύθυνσή του όχι μόνο με χαροποιεί, αλλά μου προσδίδει επιπλέον δημιουργική διάθεση.

Όλοι γνωρίζουμε ότι η λειτουργία της σχολικής μονάδας είναι σύνθετη διαδικασία και προϋποθέτει την εμπλοκή πολλών προσώπων. Την βασική ευθύνη εύρυθμης λειτουργίας του σχολείου έχει ο Διευθυντής, ο οποίος, σύμφωνα με τον νόμο, είναι ο διοικητικός, επιστημονικός και παιδαγωγικός υπεύθυνος του σχολείου. Φροντίζει ώστε το σχολείο να παρέχει υποδειγματικά τις υπηρεσίες του στους μαθητές, στο εκπαιδευτικό και διοικητικό προσωπικό και στην κοινωνία. Προΐσταται και συντονίζει τη σχολική ζωή με πνεύμα συνεργασίας, ισοτιμίας και αλληλεγγύης.

Πέρα όμως από κάθε τυπικότητα γνωρίζω ότι εσείς είστε η καρδιά της σχολικής μονάδας, που εξασφαλίζετε την αποτελεσματική λειτουργία της συνολικής εκπαιδευτικής διαδικασίας. Χωρίς εσάς ο Διευθυντής αδυνατεί να υλοποιήσει τους στόχους και να οργανώσει το διοικητικό και παιδαγωγικό του έργο. Σκοπός μου είναι να ενθαρρύνω την εμπλοκή σας στη διοίκηση του σχολείου μας, να ενισχύσω την ανάληψη πρωτοβουλιών, να αξιοποιήσω κάθε δυνατότητα που διαθέτετε για την προαγωγή της σχολικής μας ζωής, πάντα στο πνεύμα της ισοτιμίας, της δικαιοσύνης, της συμμετοχικότητας και του σεβασμού. Η ενθάρρυνση, η έμπνευση, η θετική ενεργοποίηση είναι στόχοι ζωής για μένα, όχι μόνο επειδή ο νόμος το προβλέπει, αλλά πρωτίστως επειδή το προσωπικό μου όραμα το απαιτεί.

Ας αναλογιστούμε πού θέλουμε να φτάσουμε ως ομάδα, τι πρέπει να κάνουμε και πώς πρέπει να το κάνουμε για να φτάσουμε εκεί που θέλουμε. Πρόθεσή μου είναι να ενεργοποιήσω κάθε δυνατό πόρο και μέσο, ώστε το σχολείο μας με βήματα σταθερά και εφικτά να αλλάξει τις δομές του, να βελτιώσει την κουλτούρα του και το κλίμα στις σχέσεις μεταξύ μας, με τους μαθητές, τους γονείς και την κοινωνία. Η επιτυχία της σχολικής κοινότητας σε αυτή τη διαδικασία επαφίεται κατά κύριο λόγο στην κρίση μας.

Συλλογικά θα μελετήσουμε, θα ιεραρχήσουμε και θα επιλέξουμε εκείνες τις δράσεις που θα είναι πραγματοποιήσιμες κατά την τρέχουσα ή και την επόμενη σχολική χρονιά. Δεν με ενδιαφέρει να επιδοθούμε σε ένα κυνήγι εντυπώσεων αλλά στην υλοποίηση μικρών, ανάλογων με τη δυναμική του σχολείου μας, δράσεων.

Αντιλαμβάνομαι ότι η οικονομική και κοινωνική απαξίωση του επαγγέλματός μας και η ταχύτατη και αψυχολόγητη αλλαγή του προσανατολισμού της εθνικής παιδείας με κομματικά κριτήρια, μας έχουν εξαντλήσει ως κλάδο. Αυτό, όμως, δε μας δικαιοδοτεί να μείνουμε απαθείς. Ως δάσκαλοι είμαστε πνευματικές οντότητες και πρότυπα για τη νέα γενιά. Οφείλουμε να αξιοποιούμε τα διαθέσιμα εργαλεία για μια διδασκαλία διαφοροποιημένη, ώστε η σχέση μας με το γνωστικό μας αντικείμενο και τους μαθητές μας να επαναπροσδιοριστεί.

Ακολουθώντας το παράδειγμα άλλων σχολείων, στον προγραμματισμό της τρέχουσας σχολικής χρονιάς προτεραιότητα έχει η δημιουργία σχολικής ιστοσελίδας. Οι λόγοι που επιβάλλουν την υλοποίησή της είναι το έλλειμμα του σχολείου μας στην ψηφιακή υποδομή για την υποστήριξη δράσεων και παρεμβάσεων στο πλαίσιο της κοινωνίας της πληροφορίας και της γνώσης. Το σχολείο μας θα έχει τη δυνατότητα να προβάλλει την επιστημονική, την κοινωνική και την πολιτισμική του διάσταση αξιοποιώντας σύγχρονα ψηφιακά εργαλεία και μέσα επικοινωνίας. Μέσω της ιστοσελίδας μαθητές, εκπαιδευτικοί και γονείς συνεργάζονται ασύγχρονα, ενημερώνονται για τα μαθήματα και τις δράσεις του σχολείου και εξοικειώνονται όλοι οι εμπλεκόμενοι με τις νέες τεχνολογίες.

Πρόκειται για δράση ανέξοδη για το σχολείο μας, στην οποία θα συμμετέχουν ενεργά ως συγγραφείς περιεχομένου και οι μαθητές μας, ώστε να νιώθουν και να είναι ενεργά εμπλεκόμενοι στη σχολική ζωή και συνυπεύθυνοι για τη δημόσια προβολή του σχολείου.

Αυτό το σχέδιο δράσης συνδέεται άμεσα με τον επόμενο στόχο που αφορά την ενδοσχολική επιμόρφωσή μας στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών. Η νέα πραγματικότητα συνδέει την εκπαιδευτική διαδικασία και τη σχολική ζωή με τον ψηφιακό γραμματισμό. Αρκετοί από εμάς έχουμε παραβλέψει να επικαιροποιήσουμε τις ψηφιακές μας γνώσεις. Οι νέες τεχνολογίες υποστηρίζουν τη διδασκαλία, αναπτύσσουν συνεργατικές πρακτικές μεταξύ μας και με τους μαθητές και συμβάλλουν στην επιστημονική μας κατάρτιση. Μπορούμε να δημιουργήσουμε και Τράπεζα επιμορφωτικού υλικού, ώστε το έργο όλων να διευκολύνεται. Στο πλαίσιο αυτό το σχολείο μας έχει τη δυνατότητα να οργανώσει ένα μοντέλο ευέλικτης, εξατομικευμένης ενδοσχολικής επιμόρφωσης ανά ειδικότητα εντός και εκτός του σχολικού ωραρίου με τη μέθοδο της μικτής μάθησης. Υπάρχει το εργαστήριο πληροφορικής, υπάρχουν διαθέσιμοι υπολογιστές για να τοποθετηθούν στα γραφεία του Συλλόγου. Θα φτιάξουμε την ιστοσελίδα μας ως μια πρώτη αρχή στην ψηφιακή

επικοινωνία μας. Και βέβαια έχουμε και το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο το οποίο προσφέρει χωρίς κόστος τηλεκπαίδευση σε εμάς και στο σχολείο μας. Ποιος ο λόγος, λοιπόν, να χάνουμε αυτή την ευκαιρία;

Επιθυμία μου είναι να οραματιστούμε ένα σχολείο ανοικτό στην κοινωνία, με ενισχυμένη επιστημονική, κοινωνική και πολιτισμική δράση. Οι καινοτόμες δράσεις και τα αντίστοιχα εκπαιδευτικά προγράμματα πρεσβεύουν αυτό το όραμα. Σκοπός είναι η μαθητική κοινότητα να ενθαρρυνθεί στην ανάληψη πρωτοβουλιών, στην καλλιέργεια δημοκρατικού διαλόγου και θετικού κλίματος. Τα προγράμματα αγωγής σταδιοδρομίας, υγείας, περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, τα ευρωπαϊκά προγράμματα Comenius, Leonardo da Vinci, eTwinning εισάγουν δημιουργικά στο σχολείο θέματα οικολογικά, διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, θέματα για την πρόληψη και την καταπολέμηση της βίας και του αποκλεισμού, εκπαιδευτικές επισκέψεις, δράσεις κοινωνικής προσφοράς προς την τοπική κοινωνία. Η επιτυχής οργάνωση τέτοιων προγραμμάτων μας ενεργοποιεί και μας κάνει να βλέπουμε το σχολείο μας ως χώρο δημιουργίας, προβληματισμού και συλλογής εμπειριών. Παράλληλα μέσα από τέτοιες δράσεις τόσο οι μαθητές όσο και οι γονείς εμπλέκονται ενεργά με τη σχολική ζωή.

Ένα ακόμη θέμα που πρέπει να μας απασχολεί, είναι ότι ο χώρος εργασίας μας καθρεφτίζει την ποιότητα του έργου μας. Θέλουμε το σχολείο μας να είναι ευχάριστο, δημιουργικό, χώρος έμπνευσης, αισιοδοξίας, να ενεργοποιεί εμάς και τους μαθητές μας, να αποπνέει σεβασμό, να είναι καθαρό και καλαίσθητο. Δυστυχώς οι εικόνες φθοράς και εγκατάλειψης του σχολικού μας συγκροτήματος απογοητεύουν και απωθούν. Πώς οι μαθητές θα προσέρχονται με χαρά; Πώς οι γονείς δεν θα βολιδοσκοπούν τη μετεγγραφή των παιδιών τους σε άλλα, πιο ευπρεπισμένα, εκπαιδευτήρια; Πώς εμείς θα υποστηρίξουμε καινοτόμες εκπαιδευτικές διαδικασίες, όταν οι κτηριακή και υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου είναι όχι μόνο απωθητική, αλλά αποτελεί και τροχοπέδη;

Όλοι βλέπουμε ότι το κτήριο είναι δυσλειτουργικό με αίθουσες μεγάλες, απρόσωπες, χωρίς εξοπλισμό. Το σχολείο μας δεν έχει βιβλιοθήκη. Το προαύλιο είναι χωρίς σκίαση και βλάστηση. Επομένως θα συμφωνήσετε μαζί μου στην επιβεβλημένη αναβάθμιση των χώρων του σχολείου. Το περιποιημένο σχολικό περιβάλλον ενθαρρύνει και αναπτύσσει τη μάθηση, καλλιεργεί τις σχέσεις μαθητών και μεταξύ τους και με εμάς, προκαλεί ευχάριστα και φιλικά συναισθήματα. Παράλληλα

ευαισθητοποιούνται και οι μαθητές για την αξία της καθαριότητας και της αισθητικής του χώρου.

Με σωστό σχεδιασμό και ενεργοποίηση του σχολικού συμβουλίου, του συλλόγου γονέων και της σχολικής επιτροπής, αλλά και την ενεργό εμπλοκή των μαθητών, πιστεύω ότι θα καταφέρουμε πολλά. Οι παρεμβάσεις μας δεν χρειάζεται να είναι ριζικές και πολυέξοδες. Ιδέες όπως, πίνακες ανακοινώσεων, χάρτες, κουρτίνες, αφίσες, φυτά και μικρές βιβλιοθήκες στις αίθουσες θα κάνουν τη διαφορά. Ο Δήμος, ο καφορέας ΚΤΥΠ του Υπουργείου Παιδείας και η σχολική επιτροπή μπορεί να μας εφοδιάσει με όργανα για τις θετικές επιστήμες, διαδραστικούς πίνακες, και προβολείς. Ιδανικό θα ήταν να αναμορφώσουμε και να οργανώσουμε μια αίθουσα πολλαπλών χρήσεων. Οι μαθητές μπορούν να αναλάβουν την καθαριότητα και τη δενδροφύτευση, ενώ ο σύλλογος γονέων την τοποθέτηση καθισμάτων και συστημάτων σκίασης στο προαύλιο. Με τη σωστή και λελογισμένη καταγραφή και αξιολόγηση των αναγκών μας, με τον προσδιορισμό των παρεμβάσεων και με την πρόσκληση των κατάλληλων φορέων για δράση, μπορούμε να πετύχουμε πολλά.

Ολοκληρώνοντας, αγαπητοί συνάδελφοι, εύχομαι σε όλους μια καλή και δημιουργική σχολική χρονιά οργανωμένη με αγάπη επίγνωση των δυνατοτήτων μας, αλλά πάνω από όλα, με όραμα για ένα σχολείο ανοικτό που προάγει τη γνώση, τη δημοκρατία και τον ανθρωπισμό. Και σε όλα αυτά σας θέλω δίπλα μου. Περιμένω τις δικές σας προτάσεις και παρατηρήσεις. Η πόρτα του γραφείου του Διευθυντή θα είναι πάντα ανοιχτή.

Σας ευχαριστώ για την προσοχή σας.»

3. Συμπεράσματα—Συζήτηση

Από το παραπάνω παράδειγμα εισήγησης διαπιστώνουμε ότι ο Διευθυντής διέπεται από άγχος. Ένα άγχος δημιουργικό, εφόσον καλείται με τη στάση και τη συμπεριφορά να αποπνέει ξεκάθαρα το αίσθημα ότι είναι ο ηγέτης της σχολικής μονάδας και παράλληλα ο άνθρωπος στον οποίο μπορούν όλοι να προστρέξουν και να εμπιστευτούν, πάντα με τον δέοντα σεβασμό. Αποτελεί παράδειγμα συνέπειας, εργατικότητας, τήρησης κανονισμών. Ασκεί συμμετοχική διοίκηση ενεργοποιώντας όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Στοχεύει στον ισοβαρή καταμερισμό υπευθυνοτήτων ενεργοποιώντας όλα τα μέλη του Συλλόγου ως ισότιμους συνεργάτες. Ο Διευθυντής-ηγέτης ενθαρρύνει, επιβραβεύει τις πρωτοβουλίες, προωθεί την επαγγελματική τους ανάπτυξη και επιμόρφωση. Φροντίζει για την

επίλυση συγκρούσεων, δεν προχωρά σε απότομες αλλαγές, τηρεί σωστή αναλογία στην πίεση και στην υποστήριξη. Προγραμματίζει και οργανώνει συστηματικά το έργο του αξιοποιώντας σωστά τον χρόνο του. Είναι ενεργητικός ακροατής και αντιλαμβάνεται την αξία της αυτοβελτίωσης και του αναστοχασμού. Οραματίζεται και εργάζεται για ένα ανθρώπινο σχολείο. Εν τέλει, ο Διευθυντής θέτει τον κοινό παρονομαστή υπό τον οποίο καθορίζονται ο σκοπός και οι στόχοι του σχολείου.

Βιβλιογραφία

Δαλακούρα, Α. (2012). *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού. Ηγεσία.* Ανακτήθηκε από http://www.icbs.gr/innet/UsersFiles/students/tutor_notes/postgraduate/Stage_1/Dalakoura/2011-2012/Leadership%20vs.%20Management%20[Compatibility%20Mode].pdf

Δημητριάδης, Ευ. & Θερίου, Ν. (χ.χ.). *Σχεδιασμός του ανθρώπινου δυναμικού ή των ανθρώπινων πόρων; Τρέχουσες πρακτικές – μελλοντικές προοπτικές.* Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, Α.Τ.Ε.Ι. Καβάλας, Καβάλα. Ανακτήθηκε από http://abd.teikav.edu.gr/articles_th/dynamiko.pdf

Θεοδωρίδης, Α. (2010). *Παιδαγωγική ηγεσία και βελτίωση της διδασκαλίας και μάθησης στο σχολείο.* Πρόγραμμα επιμόρφωσης νεοπροαχθέντων διευθυντών σχολείων δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009-2010. Ανακτήθηκε από http://www.moec.gov.cy/dde/anaptyxi_veltiosi_scholeiou/tomeis_drasis/igesia_orama/parousiaseis/paidagogiki_igesia.pdf

Κιρκιγιάννη, Φ. (χ.χ.). Ο Αποτελεσματικός διευθυντής του σχολείου. *Τα Εκπαιδευτικά,* 99-100. Ανακτήθηκε από http://www.taekpaideutika.gr/ekp_99-100/09.pdf

Χριστοφίδου, Ε. (2011). *Κουλτούρα και κλίμα.* Παρουσίαση στα πλαίσια του προγράμματος επιμόρφωσης νεοπροαχθέντων διευθυντών δημοτικής εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε από http://www.moec.gov.cy/dde/anaptyxi_veltiosi_scholeiou/tomeis_drasis/klima_koultoura/parousiaseis/koultoura_kai_klima.pdf

Μια παιδαγωγική πρόταση για την ανάπτυξη της αειφόρου πολιτειότητας

Σωτηρία Ρέκλου
M.Ed. Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης - Εκπαιδευτικός, sreklou@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται μια εκπαιδευτική πρόταση έρευνας δράσης για την ανάπτυξη της αειφόρου πολιτειότητας. Πρόκειται για μια βιωματική παρέμβαση μη τυπικής εκπαίδευσης όπου επιχειρήθηκε ο συνδυασμός των μεθοδολογιών της *Μάθησης μέσω Προσφοράς* (Service Learning) και της *Κοινωνικής και Συναισθηματικής Αγωγής*. Περιλαμβάνει δεκαπέντε τρίωρες συναντήσεις μιας περιβαλλοντικής ομάδας 16 παιδιών ηλικίας 10 ετών. Η ανάπτυξη του προγράμματος βασίστηκε στις ανάγκες της ομάδας και στις επιλογές που η ίδια έκανε για τη βελτίωση της εικόνας του κεντρικού πάρκου της κοινότητάς της. Για την αξιολόγηση, διενεργήθηκαν συνεντεύξεις των συμμετεχόντων/ουσών και χρησιμοποιήθηκε κοινωνιόγραμμα στην αρχή και στο τέλος του προγράμματος. Επίσης, αξιοποιήθηκε το υλικό από τα ημερολόγια που συμπλήρωναν τα υποκείμενα μετά από κάθε συνάντηση, όπως επίσης και οι αναφορές των μητέρων τους. Από τη θεματική ανάλυση που πραγματοποιήθηκε φαίνεται πως ο συνδυασμός των δύο μεθοδολογιών δημιούργησε μια θετική εμπειρία μάθησης για τα παιδιά σε επίπεδο προσωπικής ανάπτυξης και ενεργοποίησης επιτυγχάνοντας τον σκοπό του. Ιδιαίτερα εμφατικά σημειώνεται ο ρόλος που διαδραμάτισε η εμψύχωση για το πέρασμα από το «εγώ» στο «εμείς» αρχικά της ομάδας και τελικά της κοινότητας.

Λέξεις-κλειδιά: Περιβαλλοντική εκπαίδευση, Πολιτειότητα, Βιωματική εμπειρία

0. Εισαγωγή

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται το παιδαγωγικό πρόγραμμα που σχεδιάστηκε και πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της διπλωματικής εργασίας «Αναπτύσσοντας βιωματικά την αειφόρο πολιτειότητα: Μια κριτικά συμμετοχική έρευνα δράση» για το μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών «Ειδίκευση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση» του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Εντάσσεται στα προγράμματα μη τυπικής μάθησης και σκοπός του είναι η ανάπτυξη της αειφόρου πολιτειότητας μέσω της βιωματικής προσέγγισης.

1. Θεωρητικό Πλαίσιο

1.1. Αειφόρος Πολιτειότητα

Παρόλο που η πολιτειότητα ως όρος εκπορεύεται από την αρχαία Ελλάδα (Heater 2004), μπορεί να αποτελεί κάτι διαφορετικό για διαφορετικούς ανθρώπους. Οι τύποι πολιτειότητας συνδέονται με τον δυναμικό χαρακτήρα της έννοιας. Περιλαμβάνει ποικίλες διαστάσεις που αναπτύσσονται και μεταβάλλονται εντός ιστορικών, κοινωνικών και πολιτικών πλαισίων ως αποτελέσματα βιωμάτων, θεωρητικών αναζητήσεων και εξέλιξης (Keating 2016).

Ο τύπος που τεκνοθετείται στο παρόν πρόγραμμα είναι η *αειφόρος πολιτειότητα* (*sustainable/sustainability citizenship*). Σύμφωνα με τον Dobson (2011), ορίζεται ως η συμπεριφορά εκείνη που προασπίζεται το περιβάλλον στη δημόσια και ιδιωτική σφαίρα, με γνώμονα τη δίκαιη κατανομή των περιβαλλοντικών αγαθών καθώς και τις αρχές της συμμετοχικότητας και της συν-διαμόρφωσης αειφόρας πολιτικής. Εντάσσεται στο κριτικό μοντέλο πολιτειότητας (Hoskins et al. 2012), καθώς προωθεί την ισότητα στις σχέσεις εξουσίας και τη συμμετοχή στα κοινά από όλους και όλες (Veugelers & de Groot 2019). Μάλιστα, η άρση του διαχωρισμού ιδιωτικής και δημόσιας σφαίρας που αποτελεί κεντρικό στοιχείο του ορισμού, την συνδέει με τον φεμινισμό καθώς απηχεί το κλασικό ρητό *the personal is political* (Firestone & Koedt 1970).

Παρόλο που η αξία της εκπαίδευσης για την αειφόρο πολιτειότητα αναγνωρίζεται σε κείμενα διεθνών οργανισμών όπως της ΟΥΝΕΣΚΟ, ήδη από το 1975 (Huckle & Wals 2015), η επικράτηση παγκοσμίως συντηρητικών νεοφιλελεύθερων πολιτικών οδήγησε στην περιθωριοποίησή της. Η απάντηση των κοινωνικών κινημάτων στη συντηρητική αυτή αναδίπλωση στον εκπαιδευτικό τομέα είναι η προσπάθεια σύνδεσης της αειφορίας και της αειφόρου πολιτειότητας με την οικο-παιδαγωγική (Kahn 2008).

Η οικο-παιδαγωγική ως προσέγγιση αποτελεί ώσμωση των ιδεών του Freire για εξανθρωπισμό, κοινωνική δικαιοσύνη και ελευθερία με ριζοσπαστικές οικολογικές ιδέες όπως είναι η βιοφιλία (Gadotti 2008). Περιλαμβάνει εκπαιδευτικές δράσεις εντός και εκτός τάξης που επιδιώκουν την ανταλλαγή απόψεων και την εξεύρεση των ιδεών εκείνων που φαίνονται περισσότερο προσανατολισμένες σε έναν ρεαλιστικό, οικολογικό και αειφόρο κοινωνικό μετασχηματισμό (Van Poeck & Vandenabeele 2013). Η εκπαίδευση για την αειφόρο πολιτειότητα δεν παίρνει, έτσι,

τη μορφή της επίτευξης συγκεκριμένου έξωθεν ή/και άνωθεν καθορισμένου στόχου για το μέλλον. Αντίθετα, τα βιώματα των προσώπων και η ατομική και συλλογική επεξεργασία τους διαμορφώνουν κοινά αποδεκτούς στόχους και ενισχύουν κοινωνικά εκείνες τις μορφές συμπεριφοράς που μπορούν να οδηγήσουν στην επίτευξή τους. Έτσι, η αειφόρος πολιτειότητα βιώνεται ουσιαστικά ως διαδικασία του παρόντος, ως πολιτειότητα στην πράξη.

1.2. Βιωματική Προσέγγιση

Τον προηγούμενο αιώνα ο Dewey, με τη συνοπτική φράση *learning by doing*, εκκινά την προοδευτική εκπαίδευση όπου η εμπειρία διαδραματίζει πρωταγωνιστικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία (Dewey 1938). Βασιζόμενος στη φιλοσοφία του Dewey, ο μαθητής του, William Kilpatrick, ανέπτυξε τη μέθοδο πρότζεκτ, βασικά στοιχεία της οποίας είναι ο πρωταγωνιστικός ρόλος του ατόμου που βιώνει τη διαδικασία αλλά και η ικανοποίηση που λαμβάνει από τη μαθησιακή εμπειρία. Οι σύγχρονες προσεγγίσεις μάθησης που βασίζονται στο πρότζεκτ (Project Based Learning) αποτελούν βασική συνιστώσα αυτού που ονομάζουμε βιωματική προσέγγιση μάθησης. Η παρούσα εκπαιδευτική παρέμβαση εντάσσεται στη φιλοσοφία του πρότζεκτ (Handrianto & Rahman 2018). Ωστόσο, οι βασικές βιωματικές προσεγγίσεις της είναι η *Μάθηση μέσω Προσφοράς* (ΜμΠ) και η *Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή* (ΚΣΑ).

1.2.1 Μάθηση μέσω Προσφοράς (ΜμΠ) – Service Learning

Στην αναζήτηση παιδαγωγικών προσεγγίσεων οι οποίες συνδέουν το άτομο με την κοινότητα, η ΜμΠ εμφανίζεται ως αυτή που συνδυάζει τα χαρακτηριστικά της βιωματικής μάθησης με την κοινωνική προσφορά (McNatt 2019). Βασίζεται στις θεωρίες των Dewey και Kolb (Larsen 2017), ενώ υποστηρίζεται η σύνδεσή της και με το οικολογικό μοντέλο του Bronfenbrenner (Scott & Graham 2015).

Αποτελεί μια στρατηγική διδασκαλίας και μάθησης με διαδικασίες δράσης στην κοινότητα, ανατροφοδότησης και αξιολόγησης (Geller et al. 2016). Αναλυτικότερα, αφού αναγνωριστούν τα προβλήματα μιας κοινότητας, επιλέγεται ένα από αυτά για περαιτέρω επεξεργασία και σχεδιάζεται ένα πρόγραμμα με δράσεις της ομάδας για τη βελτίωση της κατάστασης. Τις δράσεις αυτές ακολουθεί η αξιολόγηση και η ανατροφοδότησή τους τόσο στα πλαίσια της ομάδας όσο και στα πλαίσια της κοινότητας που επηρέασε (Abernathy & Obenchain 2001).

Η συγκεκριμένη βιωματική προσέγγιση συνδέει τους μαθησιακούς στόχους του επίσημου αναλυτικού προγράμματος με το περιβάλλον εκτός σχολικής αίθουσας, ανθρωπογενές και μη. Επιλέχθηκε για την ανάπτυξη της αειφόρου πολιτειότητας καθώς, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, ενισχύει τις ικανότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας και επίλυσης προβλημάτων, την κριτική σκέψη αλλά και την κοινωνική υπευθυνότητα των ατόμων που συμμετέχουν (Morton & Bergbauer 2015· Richards et al. 2013· Mahasneh et al. 2012).

1.2.2 Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή

Για μεγάλο χρονικό διάστημα, οτιδήποτε πέραν της απόκτησης γνώσεων δεν αντιμετωπιζόταν ως ουσιαστική μάθηση με αποτέλεσμα να εξοβελίζεται από τους κόλπους της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Γκότοβος κ.ά. 1983). Ωστόσο, η εμφάνιση αφενός προβλημάτων συμπεριφοράς και σχολικής επίδοσης (Χατζηχρήστου 2011) και αφετέρου η ανάδειξη της προαγωγής όχι μόνο της γνωστικής αλλά και της συναισθηματικής ανάπτυξης του ατόμου (Gardner 2004· Gottman 2000) έχουν οδηγήσει σε θετικές αλλαγές, όπως είναι η ανάπτυξη της ΚΣΑ. Αποτελεί μια διαδικασία κατά την οποία το άτομο συνδυάζει τη σκέψη, το συναίσθημα και τη συμπεριφορά του στα πλαίσια διαχείρισης της καθημερινότητας. Σκοπός είναι η ενίσχυση βασικών δεξιοτήτων όπως είναι η αυτογνωσία, η κοινωνική αντίληψη, η λήψη υπεύθυνων αποφάσεων, η αυτοδιαχείριση και η διαχείριση σχέσεων (Χατζηχρήστου 2011). Μέσω της ΚΣΑ λοιπόν, τα παιδιά δεν μαθαίνουν απλώς να αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους, αλλά παράλληλα ενισχύεται η ένταξή τους στην κοινότητα του σχολείου και οι δεσμοί τους με αυτό μέσω της φροντίδας που αναπτύσσεται στο σχολικό πλαίσιο (Greenberg et al. 2003).

Από τις διάφορες κατευθύνσεις που ανιχνεύονται στην ΚΣΑ, ως αποτέλεσμα της σύνδεσής της με τη συμβουλευτική ψυχολογία, η παρούσα παρέμβαση ακολουθεί την ανθρωπιστική ή αλλιώς προσωποκεντρική που βασίζεται στη θεωρία της μη κατευθυντικότητας του Carl Rogers. Σύμφωνα με αυτήν, το κάθε άτομο έχει μια εσωτερική τάση, θετική προς την ανάπτυξή του, που μπορεί να το οδηγήσει στην αυτοπραγμάτωση (Χατζηχρήστου 2011). Ο στόχος αυτός περιλαμβάνει τη μεγαλύτερη δυνατή κοινωνικοποίηση (σχέσεις ισότητας, σεβασμού και ένταξη στο κοινωνικό γίγνεσθαι) αλλά παράλληλα και την ανεξαρτησία του προσώπου στη διαμόρφωση του εαυτού του ανταποκρινόμενο στις ιδιαίτερες ανάγκες και επιθυμίες του (Rogers 2006α). Ωστόσο, το θετικό δυναμικό δεν καταλήγει πάντα στην

αυτοπραγμάτωση καθώς σε πολλές περιπτώσεις οι ανάγκες του προσώπου δεν ικανοποιούνται και εμφανίζεται ψυχικός πόνος, άγχος και έντονα συναισθήματα, στοιχεία που λειτουργούν ως τροχοπέδη.

Σύμφωνα με την κατεύθυνση αυτή, όλα τα παιδιά έχουν ανάγκη για αποδοχή από τον κοινωνικό περίγυρο, σεβασμό από τους/τις άλλους/ες (ενήλικες και παιδιά), αγάπη και φροντίδα (Prochaska & Norcross 2018). Ο/Η εκπαιδευτικός λοιπόν που αναλαμβάνει τον ρόλο του/της εμψυχωτή/τριας συνδέεται με την ομάδα σε επίπεδο σχέσης (Μπακιρτζής 2006) και επιδιώκει να καταστήσει τις αλληλεπιδράσεις της βοηθητικές για την ανάπτυξη του κάθε μέλους της. Η στάση του/της, η οποία επιδιώκει να διαχυθεί στην ομάδα, διαπνέεται από τις τρεις βασικές προϋποθέσεις του Rogers για γνήσια επικοινωνία. Αναλυτικότερα, η *γνησιότητα* αφορά την επίγνωση που πρέπει να έχει ο/η εμψυχωτής/τρια για τα προσωπικά του συναισθήματα, να τα αποδέχεται και να είναι ο/η εαυτός/ή του/της καθ' όλη τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης. Παράλληλα, θα πρέπει να λειτουργεί με *ενσυναίσθηση*, να μπορεί δηλαδή να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα των άλλων προσώπων και τις νοηματοδοτήσεις τους ώστε να στέκεται κοντά τους υποστηρίζοντάς τα. Τέλος, είναι απαραίτητο η στάση του/της να υποδεικνύει *θετική αποδοχή άνευ όρων* για τα πρόσωπα της ομάδας ώστε αυτά να μπορέσουν σε ένα πλαίσιο εμπιστοσύνης που θα έχει δημιουργηθεί να εκφραστούν και να εμπλουτίσουν με τις σκέψεις και τα βιώματά τους την ίδια την ομάδα (Rogers 2006β, 1991).

Η μεθοδολογία εμπλουτίστηκε με επιρροές από την παιδαγωγική της βιωματικής εμπειρίας του Michel Lobrot, την παρεμβαίνουσα μη κατευθυντικότητα (N.D.I.). Αποδίδεται συνοπτικά με τα τρία βήματα «Ακούω – Προτείνω – Συνοδεύω» (Μπακιρτζής 2005) και το στοιχείο που προσθέτει είναι η δυνατότητα του/της εμψυχωτή/τριας να παρέμβει προτείνοντας δραστηριότητες που να απαντούν στις ανάγκες της ομάδας. Στη βιωματική εκπαίδευση, όταν οι παρεμβάσεις του/της εμψυχωτή/τριας συμφωνούν με τη θεωρία, δηλαδή α) είναι υποθετικές δίνοντας τη δυνατότητα να τις αποδεχτούμε ή να τις απορρίψουμε και β) καλύπτουν στα μέτρα του δυνατού όλες τις πιθανές επιλογές (Lobrot & Κανακάκη 2015) φαίνεται να ενισχύουν τα μαθησιακά αποτελέσματα. Η στάση αυτή, η παρεμβατικότητα δηλαδή για την περαιτέρω ανάπτυξη των συμμετεχουσών στην ομάδα είναι αποτελεσματική εφόσον οι εμψυχωτές/τριες αφού συντελέσουν στην ανάδυση των επιθυμιών των μελών, τις ακούν ενεργητικά, προτείνουν δραστηριότητες με βάση αυτές και στη

συνέχεια βοηθούν τα άτομα να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα που τους δημιουργούνται ή/και να προβληματιστούν/σκεφτούν τις εμπειρίες τους. Οι εμψυχωτές/τριες μπορούν επίσης ισότιμα να μοιραστούν και οι ίδιοι/ες τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους.

Οι τεχνικές που αξιοποιήθηκαν καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος για να καταστεί η επικοινωνία διευκολυντική ως προς την ανάπτυξη των προσώπων είναι κατά βάση εκείνες που αξιοποιούσε και ο ίδιος ο Rogers στις θεραπευτικές του συνεντεύξεις. Η διαβεβαίωση της προσοχής, η εξακρίβωση της κατανόησης, η παροχή καθησύχασης, η αποδοχή της διόρθωσης και κυρίως η επαναδιατύπωση (Mcleod 2005) λειτουργούν με τον καλύτερο τρόπο ώστε να μεταφέρουν στην ομάδα την αίσθηση πως ο/η εμψυχωτής/τρια είναι πλήρως προσηλωμένος/η στη διαδικασία και στα πρόσωπα που συμμετέχουν και προσπαθεί να τα συν-αισθανθεί όσο το δυνατόν πιο καλά. Μάλιστα, η επαναδιατύπωση, λειτουργώντας ως «επισήμανση του νοήματος που γίνεται αισθητό» (Rogers 2006b, 119) εστιάζοντας στην προσωπική νοηματοδότηση, βοηθά σημαντικά τα άτομα να αντιληφθούν καλύτερα και πληρέστερα τα βιώματά τους και κατ' επέκταση τον εαυτό τους. Όταν ακούς κάποιον/α άλλο/η να εκφράζει το συναίσθημα που εσύ μεταφέρεις, μπαίνεις στη διαδικασία να το σκεφτείς περισσότερο και να βρεις τις κατάλληλες λέξεις για να το ορίσεις.

2 Η εκπαιδευτική παρέμβαση

2.1 Το ξεκίνημα

Το πρόγραμμα αρχικά επρόκειτο να πραγματοποιηθεί εντός επίσημου σχολικού πλαισίου σε τμήμα 22 παιδιών (13 κορίτσια, 9 αγόρια) Δ΄ τάξης δημοτικού σχολείου. Ακολουθώντας τη μεθοδολογία της κριτικά συμμετοχικής έρευνας δράσης (Kemmis et al. 2014), αρχικά έγινε παρατήρηση των σχέσεων των παιδιών όπως επίσης και της επίδρασης του μαθησιακού περιβάλλοντος σε αυτές. Οι σχέσεις του μαθητικού πληθυσμού ήταν ιδιαίτερα ανταγωνιστικές και υπήρχαν συμπεριφορές ενεργητικού αλλά και παθητικού εκφοβισμού (απομόνωση κάποιων παιδιών από την υπόλοιπη τάξη). Επίσης, το διάστημα της παρατήρησης, προστέθηκε στο τμήμα ένα ακόμα αγόρι (συνολικά πλέον 10 αγόρια) το οποίο μάλιστα δημιουργούσε περαιτέρω προβλήματα με τη συμπεριφορά του τόσο στο μάθημα όσο και στα διαλείμματα. Οι παρατηρήσεις αυτές έγιναν αντικείμενο συζήτησης και διαπραγμάτευσης με άλλους/ες εκπαιδευτικούς που είχαν το τμήμα, με τους/τις κηδεμόνες των παιδιών

αλλά και με τα ίδια ώστε να διευκρινιστούν οι λόγοι αυτής της κατάστασης και να γίνει προσπάθεια αλλαγής και βελτίωσής της. Η προσπάθεια αυτή βασίστηκε σε ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με δράσεις στην κοινότητα για την ανάπτυξη της πολιτειότητας. Τα παιδιά είχαν ήδη εκφράσει την επιθυμία να κάνουν κάτι ως ομάδα στην κοινότητα και έτσι το πρόγραμμα ονομάστηκε 'Ο/Η ενεργός/η πολίτης που νοιάζεται'. Παρόλο που η εκπαιδευτικός μετακινήθηκε σε άλλη σχολική μονάδα, τα παιδιά και οι γονείς είχαν ήδη επηρεαστεί από την προσπάθεια που είχε ξεκινήσει καθώς η τάξη λειτουργούσε πλέον σε ομάδες και όχι δασκαλοκεντρικά με εμφανή τα πρώτα σημάδια βελτίωσης. Αποφασίστηκε λοιπόν να συνεχιστεί το πρόγραμμα σε πλαίσιο μη τυπικής εκπαίδευσης τα Σαββατοκύριακα με τα 16 παιδιά (9 κορίτσια και 7 αγόρια) που δήλωσαν εθελοντικά την επιθυμία και την δυνατότητα, από άποψη χρόνου, για συμμετοχή. Ο βασικός χώρος πραγματοποίησης του προγράμματος βρέθηκε και εξοπλίστηκε με τον απαραίτητο εξοπλισμό (χαλιά, μαρκαδόρους, χαρτική ύλη) με πρωτοβουλία των γονέων και παραχωρήθηκε από τον Δήμο.

2.2 Οι συναντήσεις της ομάδας

Οι συναντήσεις της ομάδας ήταν τρίωρες, πραγματοποιούνταν τα Σαββατοκύριακα και διήρκεσαν τέσσερις μήνες (Μάρτιος – Ιούνιος 2019). Η κάθε συνάντηση δομήθηκε τόσο σε επίπεδο στόχων όσο και σε επίπεδο δραστηριοτήτων βασιζόμενη στις επιθυμίες και στις ανάγκες της ομάδας αλλά και στον χρόνο που είχαμε στη διάθεσή μας μέχρι το τέλος της εκπαιδευτικής χρονιάς. Σχεδόν σε όλες αξιοποιήθηκαν δραστηριότητες από το βιβλίο «205 βιωματικές ασκήσεις για εμψύχωση ομάδων: ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης» (Αρχοντάκη κ.ά. 2010), επιλογή που διευκόλυνε ιδιαίτερα την ανάπτυξη των τριών βασικών προϋποθέσεων της ροτζεριανής προσέγγισης. Ακόμα και στις τελευταίες συναντήσεις όπου κυριαρχούσε η δράση στην κοινότητα, πραγματοποιούνταν δραστηριότητες εισαγωγής και κλεισίματος αντίστοιχης μορφής. Επίσης αξιοποιήθηκαν, κυρίως στα πρώτα εργαστήρια, δραστηριότητες θεατροπαιδαγωγικής (Γκόβας 2003) καθώς μέσω αυτών ενισχύθηκε περισσότερο η ικανότητα των παιδιών για ενσυναισθητική κατανόηση του/της άλλου/ης.

Αναλυτικότερα, στις πρώτες τρεις συναντήσεις ($1^η$ – $3^η$) δόθηκε προτεραιότητα στην ανάπτυξη θετικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της ομάδας και επιδιώχθηκε να ενισχυθεί η συναισθηματική σύνδεση των παιδιών μεταξύ τους. Επιλέχθηκε το όνομα

της ομάδας και δημιουργήθηκε το σύμβολό της, αναδείχθηκαν οι προσδοκίες των παιδιών από το πρόγραμμα, διαμορφώθηκε και υπογράφηκε το συμβόλαιο και οι κανόνες της ομάδας. Βασικοί στόχοι των ασκήσεων σε αυτές τις συναντήσεις ήταν η γνωριμία, η ανάδυση επιθυμιών, η ανάπτυξη εμπιστοσύνης και νέων μη βίαιων τρόπων ουσιαστικής επικοινωνίας, η επικέντρωση στον εαυτό και το δέσιμο της ομάδας.

Οι επόμενες δύο συναντήσεις (4η και 5η) αφιερώθηκαν στη χαρτογράφηση της περιοχής (ανατολικό και δυτικό μέρος) με επιτόπια παρατήρηση. Δημιουργήθηκε από την ομάδα ένα διαφορετικό είδος χάρτη, ένας χάρτης κοινότητας Parish map. Αυτό που ουσιαστικά διαφοροποιεί το συγκεκριμένο είδος είναι ότι έμφαση δίνεται στην απόδοση όποιου στοιχείου της κοινότητας κρίνεται σημαντικό από τα άτομα που μένουν σε αυτήν. Αποτελεί μια διαδικασία καλλιτεχνική και συγχρόνως πολιτική που προκρίνει την ενεργοποίηση και τη συμμετοχή των ανθρώπων στην από κοινού χαρτογράφηση του δικούς τους τόπου μέσα από τα δικά τους μάτια (Perkins 2007). Είναι ένας τρόπος να αναδειχθούν τα σημαντικά, για τα πρόσωπα της ομάδας, σημεία της κοινότητας και να προκληθεί συζήτηση για τα προβλήματα που υπάρχουν σε αυτά. Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα ωστόσο δεν δόθηκε έμφαση στις καλλιτεχνικές προεκτάσεις που μπορεί να λάβει η δημιουργία ενός τέτοιου χάρτη καθώς σκοπός ήταν η σύνδεση των προηγούμενων εργαστηρίων με την ΜμΠ. Η επικέντρωση στην κοινότητα (πρώτο στάδιο ΜμΠ) συνοδεύεται από την αναγνώριση προβλημάτων σε μέρη σημαντικά για την ομάδα και καταλήγει στην επιλογή ενός από αυτά για περαιτέρω επεξεργασία (δεύτερο στάδιο ΜμΠ).

Στην 6η μας συνάντηση, η ομάδα συζήτησε τα προβλήματα που είχαν σημειώσει με βάση τα σημαντικά για τα μέλη της μέρη και κατέληξε ομόφωνα μέσω ψηφοφορίας πως αυτό που επιθυμούσε να βελτιώσει ήταν το κεντρικό πάρκο της κοινότητας στο οποίο υπήρχε και παιδική χαρά. Η 7η συνάντηση πραγματοποιήθηκε στο πάρκο με σκοπό η ομάδα να συνδεθεί περισσότερο μέσω βιωματικών δραστηριοτήτων με το μέρος και να επικεντρώσει την προσοχή της στις βελτιώσεις που μπορεί να κάνει. Οι προτάσεις των μελών για δράση καταγράφηκαν, αξιολογήθηκαν και χωρίστηκαν σε αυτές που θα μπορούσε όντως να κάνει η ομάδα (βάψιμο, καθάρισμα και διαλογή σκουπιδιών σε ξεχωριστούς κάδους για ανακύκλωση, φύτεμα λουλουδιών, δημιουργία πινακίδας και παιχνιδιού «κουτσό» σε ξεχωριστή εξέδρα) και σε εκείνες που θα έπρεπε να αναλάβει η δημοτική αρχή (βελτίωση εγκαταστάσεων της παιδικής χαράς, εγκατάσταση κάδων και διόρθωση

εξέδρας για δημιουργία παιχνιδιού). Συντάχθηκε και εστάλη ηλεκτρονικό μήνυμα στον ίδιο τον δήμαρχο εκ μέρους της περιβαλλοντικής ομάδας ώστε α) να αναλάβει το μερίδιο των εργασιών που του αναλογούσε και β) να εφοδιάσει την ομάδα με τα απαραίτητα για τη δράση της εργαλεία και υλικά (πινέλα, χρώματα, σακούλες και γάντια). Ωστόσο, η δημοτική αρχή δεν ανταποκρίθηκε με αποτέλεσμα στην 8η συνάντηση να υπάρξει αναστάτωση και να αναμορφωθεί το σχέδιο περιλαμβάνοντας λιγότερες από τις προτάσεις. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η μη ανταπόκριση από τον Δήμο προκάλεσε απογοήτευση στα παιδιά και εμφανίστηκε ο κίνδυνος να σταματήσει το πρόγραμμα. Δόθηκε η επιλογή σε όλα τα μέλη να σταματήσουν αν το επιθυμούσαν αλλά όλα ήταν παρόντα στην επόμενη συνάντηση και όπως χαρακτηριστικά ανέφεραν κάποια παιδιά «μας αρέσει που κάνουμε επιτέλους κάτι μαζί κι ας μην βγει όπως το θέλαμε στην αρχή. Εμείς θα προσπαθήσουμε».

Οι επόμενες τέσσερις συναντήσεις (9η – 12η) αποτέλεσαν την προετοιμασία για τη δράση (13η συνάντηση) αλλά και για την παρουσίαση του προγράμματος στην κοινότητα (14η συνάντηση) μετά τη δράση. Για τη δράση ζητήθηκαν χορηγίες από τα ανθοπωλεία της περιοχής που ανταποκρίθηκαν αμέσως θετικά. Επίσης, έγινε υπερκύκλωση σε παλιά πλαστικά μπουκάλια και αποτέλεσαν τον τρόπο χωρισμού των παρτεριών. Δημιουργήθηκε τέλος η πινακίδα από μια παλιά παλέτα. Για την παρουσίαση, τα παιδιά επέλεξαν την Παγκόσμια ημέρα Περιβάλλοντος (5 Ιουνίου) και δημιούργησαν δελτίο τύπου το οποίο κυκλοφόρησε στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Θέλησαν να παρουσιάσουν τα ίδια το πρόγραμμα στην κοινότητα και για μεγαλύτερη ευαισθητοποίησή της αποφάσισαν να χωριστούν σε τρεις ομάδες και να δημιουργήσουν κόμικ με περιβαλλοντικά θέματα όπως επίσης και ένα video στο οποίο έχουν μεταφράσει τους στίχους του τραγουδιού *Love song to the earth* και έχουν συμπεριλάβει και τα δικά τους προσωπικά μηνύματα με εικόνες για την προστασία του περιβάλλοντος.

Η ημέρα της δράσης ήταν ημέρα χαράς και ομαδικής δουλειάς. Μάλιστα θέλησαν να συμμετέχουν και παιδιά της τάξης που δεν ανήκαν στην ομάδα. Σημαντική ήταν η συνεισφορά των μητέρων των παιδιών και άλλων ενηλίκων. Η δημοτική αρχή αποφάσισε την τελευταία στιγμή (καθώς η δράση της ομάδας είχε γίνει γνωστή σε όλη την κοινότητα) να προσφέρει κάποια απαραίτητα υλικά και εργαλεία και μάλιστα κατόπιν αιτήματος των παιδιών την ημέρα της δράσης εγκατέστησε βρύση στο πάρκο ώστε να μπορούν να ποτίζουν τα λουλούδια. Αν και δεν είχε προβλεφθεί, η ομάδα

έβαψε όχι μόνο το παγκάκι του πάρκου αλλά και τα κάγκελα γύρω από αυτό, ενώ ο καθαρισμός επεκτάθηκε και γύρω από το πάρκο.

Η ημέρα της παρουσίασης (14η συνάντηση) ήταν ιδιαίτερα συγκινητική. Το νέο αγόρι της τάξης που δημιουργούσε προβλήματα δεν θα ερχόταν στην παρουσίαση. Κινητοποιήθηκε ωστόσο ολόκληρη η ομάδα ώστε να έρθει καθώς όπως χαρακτηριστικά είπαν τα παιδιά «είναι κομμάτι της». Η δράση έλαβε πολύ καλές κριτικές και τα παιδιά ήταν πολύ ευχαριστημένα που κατάφεραν όχι μόνο να βελτιώσουν την εικόνα του πάρκου αλλά και να μιλήσουν σε κοινό.

Το πρόγραμμα ολοκληρώθηκε με την 15η συνάντηση που αποτέλεσε συνάντηση κλεισίματος και απολογισμού. Τα παιδιά κλήθηκαν να αποτυπώσουν την πορεία της ομάδας σε μια ζωγραφιά ενός ποταμού. Επίσης πραγματοποιήθηκε δραστηριότητα αυτόματης γραφής με θέμα την πορεία της ομάδας και την ολοκλήρωση του προγράμματος. Τέλος, ζητήθηκε να εκφράσουν τον βαθμό ικανοποίησής τους (1 καθόλου ως 5 εξαιρετικά) σε σχέση με το πρόγραμμα και τις ενδεχόμενες αλλαγές που προκάλεσε στις σχέσεις μεταξύ τους, με το περιβάλλον αλλά και με την κοινότητα.

2.3 Αξιολόγηση - Αποτελέσματα

Το βασικό εργαλείο αξιολόγησης ήταν συνεντεύξεις των συμμετεχόντων/ουσών στην αρχή και στο τέλος της παρέμβασης. Άλλα εργαλεία ήταν το κοινωνιόγραμμα, τα προσωπικά ημερολόγια που συμπλήρωναν όλα τα μέλη της ομάδας στο τέλος κάθε συνάντησης και η τελική αξιολόγηση-αποτίμηση του προγράμματος στην τελευταία συνάντηση. Σημαντικές πληροφορίες παρείχαν επίσης τελικές αναφορές που έδωσαν οι μητέρες και περιελάμβαναν τις αλλαγές που παρατήρησαν στα μέλη της ομάδας αλλά και την προσωπική τους αξιολόγηση για το πρόγραμμα.

Τα αποτελέσματα της θεματικής ανάλυσης που πραγματοποιήθηκε στο υλικό που παράχθηκε για την αξιολόγηση του προγράμματος είναι ιδιαίτερα θετικά. Παρατηρείται βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων των παιδιών και σταδιακή ένταξη στην ομάδα εκείνων των ατόμων που αρχικά βρίσκονταν στο περιθώριο. Η συνεργασία και η αυτοπεποίθησή τους φαίνεται να αυξάνεται με τα άτομα να αναλαμβάνουν σταδιακά πρωτοβουλίες, να κάνουν προτάσεις και να τις υποστηρίζουν. Ο τρόπος και η ποιότητα της αλληλεπίδρασης επισημαίνεται από τα άτομα ότι άλλαξε, συντελώντας στην ανάπτυξη κλίματος ασφάλειας και αλληλεγγύης στα πλαίσια της ομάδας. Μάλιστα, ο νέος τρόπος επικοινωνίας που βασίστηκε στις

τρεις βασικές προϋποθέσεις διευκόλυνε τη διαχείριση των συγκρούσεων και αναφέρεται ως η βασική αιτία ολοκλήρωσης του προγράμματος χωρίς καμία αποχώρηση παιδιού από την ομάδα. Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα ενισχύουν συμπεριφορές που εντάσσονται στο πλαίσιο της αειφόρου πολιτειότητας καθώς αποτελούν τη βάση για την ενίσχυση της συμμετοχικότητας και της συν-διαμόρφωσης πολιτικής.

Παράλληλα, αλλαγές αναφέρονται στη σχέση των ατόμων με το περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα, αυξήθηκε το εύρος των περιβαλλοντικών προβλημάτων που τα παιδιά αρχικά αναγνώριζαν. Στις τελικές συνεντεύξεις αναφέρθηκαν προβλήματα που προκαλεί η ανθρώπινη δραστηριότητα στο μη ανθρώπινο κόσμο (πουλιά και θηλαστικά που ζουν είτε μέσα είτε γύρω από τον αστικό ιστό) και τα οποία κατανοήθηκαν μέσω της σύνδεσης των παιδιών με το πάρκο και τη ζωή που υπάρχει σε αυτό. Παρατηρείται με άλλα λόγια διεύρυνση του ενσυναισθητικού κύκλου με φροντίδα και για τα ζώα.

Τέλος, αλλαγή σημειώθηκε και στην απόδοση ευθυνών που έκαναν τα άτομα για την κατάσταση στην οποία βρίσκεται η κοινότητα. Ενώ αρχικά ευθύνες αναγνωρίζονταν μόνο στον Δήμο, στις τελικές συνεντεύξεις τα υποκείμενα δήλωσαν πως έχουν και τα ίδια ευθύνη για τη διεκδίκηση της βελτίωσης της κατάστασης μέσω της προσωπικής τους ενεργοποίησης. Μάλιστα, κάποια από αυτά υποστήριξαν πως μέσω του προγράμματος αντιλήφθηκαν πως ακόμα και σε αυτή την ηλικία, ενώ κάποιοι θεωρούν πως είναι μικροί/ες, έχουν το δικαίωμα να αιτηθούν ένα καλύτερο περιβάλλον για τα ίδια και να δραστηριοποιηθούν ώστε να το κάνουν εφικτό.

3. Συμπεράσματα

Με βάση τα αποτελέσματα της παρέμβασης, ο συνδυασμός ΜμΠ και ΚΣΑ φαίνεται να αποτελεί ένα ταιριαστό ζευγάρι βιωματικής προσέγγισης για την ανάπτυξη της αειφόρου πολιτειότητας. Αναλυτικότερα, η ενσυναισθητική ακρόαση που προωθεί η συγκεκριμένη προσέγγιση της ΚΣΑ αποτελεί ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο για την επιτυχία της ΜμΠ (Hansen 2019) καθώς ο ρόλος των συναισθημάτων αναγνωρίζεται ως βασικός για την ολιστική ανάπτυξη νέων υπεύθυνων και ενεργών κοινωνικά προσωπικοτήτων (Langstraat & Bowdon 2011). Μάλιστα, μέσω της ΜμΠ, ο κύκλος της ενσυναίσθησης διευρύνεται περιλαμβάνοντας το καλό ανθρώπινων και μη ανθρώπινων όντων που δεν γνωρίζουν τα παιδιά. Αναπτύσσεται λοιπόν έτσι η κοινωνική δέσμευση και ο κοινωνικός δεσμός (Chung & McBride 2015).

Άλλο ένα σημαντικό συμπέρασμα της παρούσας εκπαιδευτικής παρέμβασης που συμφωνεί με τη διεθνή βιβλιογραφία αφορά τον πρωταγωνιστικό ρόλο που διαδραματίζει η εμψύχωση (Nolan et al. 2014). Από την πορεία του προγράμματος και την ανάλυση του υλικού προκύπτει ότι τα παιδιά ξεκινούν την προσπάθεια αυτή κινητοποιημένα από επιθυμία για επαφή με την εμψυχώτρια και τον τρόπο επικοινωνίας της, με τα χαρακτηριστικά της να αναφέρονται από τα παιδιά και από τις μητέρες τους ως βασικό στοιχείο κινητοποίησης για συμμετοχή. Αυτή η ατομική επιθυμία για διαφορετικής ποιότητας επαφή, μετουσιώνεται σε συλλογικό σχέδιο για δράση μέσα από τη διαδικασία της εμψύχωσης στην ομάδα. Η ανοιχτή διαδικασία, το κλίμα αποδοχής και η θετική ατμόσφαιρα, το αίσθημα ασφάλειας και άνεσης, η ειρηνική αντιμετώπιση των συγκρούσεων, η καταγραφή της διαδικασίας και η παρατηρούμενη πρόοδος προς τον κοινό στόχο, η συνεχής παροχή ερεθισμάτων, η εστίαση στις επιλογές της ομάδας αλλά και οι παρεμβάσεις-προτάσεις της εμψυχώτριας για αναθεώρηση (Wals & Lenglet 2016) είναι τα στοιχεία που φαίνεται να συνέβαλαν στην ανάπτυξη συναισθηματικής σύνδεσης αλλά και ενδυνάμωσης για τη διεκδίκηση της πραγματοποίησης των όσων είχαν σχεδιαστεί. Τέλος, η ίδια η δράση και η παρουσίασή της λειτουργεί ως επιβράβευση και κινητοποιός δύναμη για επόμενες ενέργειες προσφοράς στην κοινότητα. Με άλλα λόγια, η διαδικασία ανάπτυξης της αειφόρου πολιτειότητας εκκινά από την επιθυμία του ατόμου, εξελίσσεται εντός της ομάδας μέσω της εμψύχωσης σε κοινωνικούς και συναισθηματικούς δεσμούς που προωθούν τη συλλογική εργασία και καταλήγει σε κοινωνική προσφορά στο σύνολο της κοινότητας.

Συνοψίζοντας, η εκπαιδευτική πρόταση που παρουσιάστηκε περιλαμβάνει τα βασικά χαρακτηριστικά των προγραμμάτων που επιδιώκουν να αναπτύξουν βιωματικά την αειφόρο πολιτειότητα. Η σύνδεση της μάθησης με την τοπική κοινότητα και την εμπειρία των παιδιών (Τσεβρένη κ.ά. 2019), η εμπλοκή των παιδιών σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων (Boileau 2013) και η ανάπτυξη διευκολυντικού κλίματος με βάση τους τρεις βασικούς όρους της ροτζεριανής προσέγγισης (Rogers 2006β, 1991) επιτυγχάνονται με τον συνδυασμό ΚΣΑ και ΜμΠ. Ωστόσο, σε κάθε παρόμοια εκπαιδευτική προσπάθεια, ιδιαίτερα κρίσιμης σημασίας είναι το άτομο που θα αναλάβει τον ρόλο της εμψύχωσης της ομάδας να πιστεύει στη μεθοδολογία και να εμπιστεύεται την ομάδα, να τεκνοθετεί δηλαδή ένα εναλλακτικό βιωματικό μοντέλο διδασκαλίας και μάθησης (Πετροπούλου 2018).

Βιβλιογραφία

Αρχοντάκη, Ζ., Φιλίππου, Δ. & Αστρινάκης, Γ. (2010). *205 βιωματικές ασκήσεις για εμψύχωση ομάδων: ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης

Abernathy, T. & Obenchain, K. (2001). Student ownership of Service-Learning Projects: Including ourselves in our Community. *Intervention in School and Clinic,* 37(2), 86-95

Boileau, E. (2013). Young voices: The challenges and opportunities that arise in early childhood environmental education research. *Canadian Journal of Environmental Education,* 18, 142-154

Γκόβας, Ν. (2003). *Για ένα δημιουργικό θέατρο*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ. & Παπακωνσταντίνου, Π. (1983). *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη.* Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση

Chung, S. & McBride, A. (2015). Social and emotional learning in middle school curricula: A service learning model based on positive youth development. *Children and Youth Services Review,* 53, 192-200

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Colliers Books

Dobson, A. (2011). *Sustainability Citizenship.* Ανακτήθηκε στις 12/10/2018 από https://www.greenhousethinktank.org/uploads/4/8/3/2/48324387/sustainability_citizenship_inside.pdf

Firestone, S. & Koedt, A. (1970). *Notes from the second year: Women's liberation : major writings of the radical feminists*. New York: Radical Feminism

Gadotti, M. (2008). What we need to learn to save the planet. *Journal of Education for Sustainable Development*, 2(1), 21-30

Gardner, H. (2004). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York, NY: Basic Books

Geller, J, Zuckerman, N. & Seidel, A. (2016). Service-Learning as a catalyst for community development: How do community partners benefit from Service-learning?. *Education and Urban Society,* 48(2), 151-175

Gottman, J. (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών: πώς να μεγαλώσουμε παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Greenberg M., Weissberg, R., O'Brien, M., Zins, J., Fredericks, L., Resnik, H. & Elias, M. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through

coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist,* 58(6/7), 466-474

Handrianto, C. & Rahman, A. (2018). Project Based Learning: A review of literature on its outcomes and implementation issues. *LET: Linguistics, Literature and English Teaching Journal,* 8(2), 110-129

Hansen, B. (2019). *The heart and Science of teaching: Transformative Applications that integrate Academic and Social-Emotional Learning*. New York: Teachers College Press

Heater, D. B. (2004). *Citizenship: The civic ideal in world history, politics, and education* (3η εκδ.). New York: Manchester University Press

Hoskins, B., Abs, H., Han, C., Kerr, D. & Veugelers, W. (2012). *Participatory Citizenship in the European Union (EACEA/2010/02).* Brussels: European Commission, Europe for Citizens Programme

Huckle, J., & Wals, A. (2015). The UN decade of education for sustainable development: business as usual in the end. *Environmental Education Research,* 21 (3), 491-505

Kahn, R. (2008). From education for sustainable development to Ecopedagogy: Sustaining capitalism or sustaining life?. *Green Theory & Praxis: The Journal of Ecopedagogy*, 4(1), 1-14

Keating, A. (2016). Educating tomorrow's citizens: What role can schools play?. *Foro de Educación*, 14(20), 35-47

Kemmis S., McTaggart R. & Nixon R. (2014). *The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Action Research.* Singapore: Springer Singapore

Langstraat, L. & Bowdon, M. (2011). Service-learning and critical emotion studies: On the perils of empathy and the politics of compassion. *Michigan Journal of Community Service Learning,* 17(2), 5-14

Larsen, M. (2017). International service-learning: Rethinking the role of emotions. *Journal of Experiential Education*, 40(3), 1-16

Lobrot, M. & Κανακάκη, Κ. (2015). *Ζώντας μαζί: η παρεμβαίνουσα μη-κατευθυντικότητα στη ζωή μας.* Αθήνα: Αρμός

Μπακιρτζής, Κ. (2005). Βασικές θέσεις για μια παιδαγωγική της βιωματικής εμπειρίας. Στο Α. Γεωργόπουλος (Επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται...* (σ. 495-513). Αθήνα: Gutenberg

Μπακιρτζής, Κ. (2006). *Επικοινωνία και Αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg

Mahasneh, P., Tawalbeh, A., Al-Smadi, R., Ghaith, S., & Dajani, R. (2012). Integrating service learning in Jordanian higher education. *Innovations in Education and Teaching International,* 49(4), 415-425

Macleod, J. (2005). *Εισαγωγή στη Συμβουλευτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο

MacNatt, D. B. (2020). Service-learning: An experiment to increase interpersonal communication confidence and competence. *Education & Training,* 62(2), 129-144

Morton, K. & Bergbauer, S. (2015). A case for community: Starting with relationships and prioritizing community as method in service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning,* 22(1), 18-31

Nolan, A., Taken, A. & Stagnitti, K. (2014). Supporting resilience in early years classrooms: the role of the teacher. *Teachers and Teaching,* 20(5), 595-608

Πετροπούλου, Α. (2018). *Η ομάδα συνάντησης ως εργαλείο βιωματικής προσέγγισης στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση/ Εκπαίδευση για την Αειφορία. Ένα εναλλακτικό μοντέλο Διδασκαλίας και Μάθησης.* Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγική Σχολή ΑΠΘ & Σχολή Θετικών Επιστημών ΑΠΘ.

Perkins, C. (2007). Community Mapping*. The Cartographic Journal,* 44(2), 127–137

Prochaska, J. & Norcross, J. (2018). *Systems of psychotherapy: A transtheoretical analysis.* New York: Oxford University Press

Richards, M., Sanderson, R., Celio, C., Grant, J., Choi, I., George, C. & Deane, K. (2013). Service-learning in early adolescence: Results of a school-based curriculum. *Journal of Experiential Education,* 36, 5-21

Rogers, C. (1991). *Ομάδες Συνάντησης.* Αθήνα: Δίοδος

Rogers, C. (2006α). *Το γίγνεσθαι του προσώπου: Μια ματιά του θεραπευτή στην ψυχοθεραπεία.* Αθήνα: Ερευνητές

Rogers, C. (2006β). *Ένας τρόπος να υπάρχουμε*. Αθήνα: Ερευνητές

Scott, K & Graham, J. (2015). Service-Learning: Implications for empathy and community engagement in elementary school children. *Journal of Experiential Education,* 38(4), 354–372

Τσεβρένη, Ι., Δημοπούλου, Μ., Κοκκινοπλίτη, Ν. & Χαρλαμπίτα, Α. (2019). Τα μικρά παιδιά συμμετέχουν, αποφασίζουν και δρουν για τα ζητήματα του περιβάλλοντός τους: συλλέγοντας εμπειρίες κριτικής περιβαλλοντικής εκπαίδευσης από το ελληνικό σχολείο. *Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, *18*(63). Ανακτήθηκε στις 25/04/2022 από https://www.peekpemagazine.gr/%CE%B5%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF

%84%CE%B5%CF%82/%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CF%81%CE%AC-%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%AC

Van Poeck, K. & Vandenabeele, J. (2013). *Sustainable citizenship as practice*. Ανακτήθηκε στις 25/11/2018 από http://www.cdo.ugent.be/sites/default/files/downloads/publications/2013_vanpoeck_sustainable-citizenship-as-practice.pdf

Veugelers, W. & de Groot, I. (2019). Theory and Practice of Citizenship Education. Στο W. Veugelers (Ed.), *Education for Democratic Intercultural Citizenship* (σ. 14-41). Boston: Brill

Wals, A. & Lenglet, F. (2016). Sustainability citizens: Collaborative and disruptive social learning. Στο Beza et al. (Eds*), Sustainability Citizenship in Cities: Theory and practice* (σ. 52-66). London: Routledge

Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Σχολική ψυχολογία*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Road to reduction (eTwinning)

Δέσποινα Τσιφετάκη
Νηπιαγωγός, d.tsifetaki@gmail.com

Περίληψη

31 εκπαιδευτικοί από 7 χώρες της Ευρώπης (Ελλάδα, Ισπανία-(Κανάρια Νησιά), Γαλλία-(Γουαδελούπη), Λιθουανία, Σερβία, Σλοβενία και Ρουμανία) συμμετείχαν σε ευρωπαϊκό πρόγραμμα eTwinning με ιδρυτές το 2ο Νηπιαγωγείο Ιεράπετρας και το δημοτικό σχολείο της Γουαδελούπης. Στόχος του προγράμματος ήταν η ευαισθητοποίηση των μαθητών και των οικογενειών τους σχετικά με περιβαλλοντικά ζητήματα, η υλοποίηση δράσεων για την προστασία της Γης, η οικειοποίηση καθημερινών συνηθειών, όπως η μείωση οργανικών αποβλήτων και η ανακύκλωση, η ενίσχυση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών και η προώθηση της δημιουργικότητάς τους. Στο παρόν κείμενο παρουσιάζεται η συνεργασία ευρωπαϊκών σχολείων σε θέματα Περιβάλλοντος και Αειφορίας. Η κάθε ενότητα αναφέρεται στη δράση του μήνα που καλούνταν να υλοποιήσουν τα συνεργαζόμενα σχολεία. Με τη συμμετοχή γονέων και τοπικών οργανώσεων, η διάχυση του προγράμματος ήταν μεγάλη και ο αντίκτυπος στην τοπική κοινωνία εμφανής. Το κύριο συμπέρασμα που προκύπτει από τα τελικά αποτελέσματα είναι ότι στο Νηπιαγωγείο, την πρώτη βαθμίδα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μπορούν να μπουν τα θεμέλια για να προκύψουν ενεργοί μελλοντικοί πολίτες ευαισθητοποιημένοι σε περιβαλλοντικά ζητήματα.

Λέξεις-κλειδιά: περιβάλλον, αειφορία, eTwinning, Νηπιαγωγείο, ”Road to Reduction”

0. Εισαγωγή

Στο κείμενο που ακολουθεί αναδεικνύονται οι δραστηριότητες που πραγματοποίησαν μαθητές 11 σχολείων (Νηπιαγωγείων και Δημοτικών) από όλη την Ευρώπη. Οι συνεργασίες που προέκυψαν οδήγησαν στην παραγωγή ποικίλων ψηφιακών έργων. Το πρόγραμμα με τίτλο ”Road to Reduction”, υλοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2022-2023. Πραγματοποιήθηκαν και αξιοποιήθηκαν διαδικτυακές συνδέσεις με στόχο την υλοποίηση δραστηριοτήτων που ευνόησαν τη

συνεργασία των εμπλεκομένων και την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής συνείδησης. Όλες οι δράσεις του προγράμματος προσεγγίστηκαν διεπιστημονικά και ήταν απόλυτα συμβατές με τις αρχές του ΔΕΠΠΣ και τους στόχους που περιγράφονται στο Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1 Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Τα σημαντικά περιβαλλοντικά προβλήματα που αντιμετωπίζει σήμερα ο πλανήτης μας οφείλονται στην ανθρώπινη παρέμβαση (Φλογαΐτη 1988). Όσο ο άνθρωπος προσπαθεί να μεγιστοποιήσει τα κέρδη του, τόσο περισσότερο παραβιάζει τους κανόνες και διαταράσσει την ισορροπία του συστήματος (Αραβαντινός 1999). Η ανεξέλεγκτη εκμετάλλευση οδηγεί στον αφανισμό μη ανανεώσιμων φυσικών πόρων, κάτι που μπορεί να αποδειχθεί καταστροφικό για την ανθρωπότητα (Αριανούτσου, 1999). Η αποτελεσματική αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών ζητημάτων θα πραγματοποιηθεί μέσα από τη διαμόρφωση «περιβαλλοντικής συνείδησης» των πολιτών. Όσο πιο νωρίς ξεκινήσει η οικοδόμηση γνώσεων και η διαμόρφωση στάσεων των πολιτών απέναντι στο περιβάλλον, τόσο το καλύτερο. Ο χώρος της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, και ειδικά του Νηπιαγωγείου, προσφέρεται για την επίτευξη του παραπάνω στόχου.

Έχει αποδειχτεί από έρευνες πως τα πρώτα χρόνια της εκπαίδευσης δεν αποτελούν μόνο τη βάση για τη μετέπειτα επιτυχία στη μάθηση, αλλά και προπομπό για την ικανότητα του παιδιού να γίνει ένας ενεργός πολίτης. Στη νηπιακή ηλικία, με τρόπο φυσικό και αβίαστο, μπορούν να οικοδομηθούν στάσεις, αντιλήψεις ζωής και θετικοί τρόποι σκέψης για το περιβάλλον (Unesco 2014). Μέσα από την ενότητα «Παιδί και Περιβάλλον», ενθαρρύνεται η περιέργεια και το ενδιαφέρον των μικρών παιδιών για τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο πλανήτης μας σε τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο. Με τη χρήση κατάλληλων παιδαγωγικών μεθόδων μπορούν να καλλιεργηθούν οικολογικές αξίες, οδηγώντας τα αβίαστα στην οικοδόμηση οικολογικής συνείδησης (Unesco 2014).

Η διδακτική της προσχολικής εκπαίδευσης ταιριάζει με την Περιβαλλοντική εκπαίδευση. Κοινά τους σημεία είναι η ολιστική, η βιωματική προσέγγιση και η συμμετοχική διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί γίνονται εμψυχωτές και συνεργάτες δίνοντας έμφαση στην μαθητοκεντρική μάθηση. Οι μαθητές καθοδηγούνται και παίζουν καθοριστικό ρόλο στη λήψη αποφάσεων και την εκτέλεση δράσεων, ώστε να

δημιουργηθεί ένα ευνοϊκό περιβάλλον, πλούσιο σε ευκαιρίες μάθησης περιβαλλοντικών ζητημάτων.

1.2 Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η σύνθεση της ελληνικής κοινωνίας έχει αλλάξει ριζικά τα τελευταία χρόνια. Με την εισροή μεταναστών, προσφύγων και αλλοδαπών, η σχολική τάξη έχει γίνει πολυπολιτισμική. Ο τρόπος για να αντιμετωπιστεί η νέα τάξη πραγμάτων ήταν η εισαγωγή της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα σχολικά προγράμματα. Η αναγνώριση της διαφορετικότητας, η συνεργασία μεταξύ μαθητών άλλων πολιτισμών και η ανεκτικότητα μπορούν να επιτευχθούν μόνο όταν ο εκπαιδευτικός έχει τη διδακτική ετοιμότητα να ανταποκριθεί στα προβλήματα που μπορεί να προκύψουν μέσα στην πολυπολιτισμική σχολική τάξη (Καραμπάτσος, 2000). Τα ευρωπαϊκά προγράμματα eTwinning βοηθάνε προς αυτήν την κατεύθυνση. Τονίζουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, φέρνοντας μαθητές και εκπαιδευτικούς σε επαφή και ενισχύοντας την αμοιβαία κατανόηση.

2. Μεθοδολογία

Η υλοποίηση του προγράμματος ευοδώθηκε με ομαδο-συνεργατικές δραστηριότητες και δράσεις, στις οποίες ενεπλάκησαν μαθητές Νηπιαγωγείων και Δημοτικών σχολείων από όλη την Ευρώπη. Επιλέχτηκε η μάθηση βάσει έργου (based-learning project) και η βιωματική-επικοινωνιακή μέθοδος. Οι δράσεις ήταν χωρισμένες ανά μήνα, ώστε να δοθεί ο απαιτούμενος χρόνος για την υλοποίηση τους. Σε αρκετά σχολεία ενεπλάκησαν γονείς, σύλλογοι γονέων και τοπικές οργανώσεις. Πιο συγκεκριμένα:

1) Μήνας Οκτώβριος: Δημιουργία λογότυπου-Ψηφοφορία
2) Μήνας Νοέμβριος: Γνωρίζω την πόλη μου στους εταίρους
3) Μήνας Δεκέμβριος: Ανταλλαγή Χριστουγεννιάτικων καρτών από ανακυκλώσιμο χαρτί με σπόρους
4) Μήνας Ιανουάριος: Γνωρίζω την αξία της κομποστοποίησης
5) Μήνας Φεβρουάριος: Μεταμόρφωση περισσευούμενων φαγητών, για να καταναλωθούν και να μην πεταχτούν
6) Μήνας Μάρτιος: Δημιουργία οικολογικών καλλυντικών
7) Μήνας Απρίλιος: 1. Δεντροφύτευση, 2. Κυνήγι θησαυρού
8) Μήνας Μάϊος: Τρέξιμο ή Ποδηλασία με κοινό σύνθημα για το περιβάλλον

9) Μήνας Ιούνιος: Αξιολόγηση από μαθητές και εκπαιδευτικούς

3. Δράσεις

Δημιουργία λογότυπου

Το κάθε συνεργαζόμενο σχολείο επέλεξε μια εικαστική δημιουργία–ζωγραφιά των παιδιών για να το εκπροσωπήσει στη διαδικτυακή ψηφοφορία. Με αυτόν τον τρόπο συγκεντρώθηκαν σε google form 11 ζωγραφιές σχετικές με το περιβάλλον. Στη συνέχεια, μέσω της πλατφόρμας eTwinning (Twinspace του έργου), διαμοιράστηκε το link σε όλους τους εταίρους για να μπορέσουν οι μαθητές να ψηφίσουν τη ζωγραφιά που τους αρέσει περισσότερο με καταληκτική ημερομηνία την 31η Οκτωβρίου 2022. Από την ψηφοφορία προέκυψε η εικαστική δημιουργία μαθητή από τα Κανάρια νησιά να αποτελέσει το λογότυπο του προγράμματός μας.

Γνωρίζω την πόλη μου στους εταίρους

Το μήνα Νοέμβριο το κάθε σχολείο κλήθηκε να φτιάξει μια βιντεοπαρουσίαση, αναδεικνύοντας τα σημαντικότερα αξιοθέατα της πόλης του. Στόχος της δράσης ήταν να γνωρίσουν οι συνεργάτες του έργου μας την περιοχή που ζούμε και να προσπαθήσουν να επιλέξουν και να ζωγραφίσουν το αξιοθέατο άλλου συνεργαζόμενου σχολείου, που τους έκανε τη μεγαλύτερη εντύπωση. Οι βιντεοπαρουσιάσεις των σχολείων και οι ζωγραφιές των μικρών μαθητών συγκεντρώθηκαν σε ψηφιακή πλατφόρμα (padlet), ώστε να υπάρχει αλληλεπίδραση και συνεργασία.

Γνωριμία με τα χριστουγεννιάτικα ήθη και έθιμα των άλλων χωρών—Ανταλλαγή χριστουγεννιάτικων καρτών από ανακυκλώσιμο χαρτί με σπόρους

Την περίοδο των Χριστουγέννων κλήθηκαν όλοι οι εταίροι να παρουσιάσουν τα έθιμα τους, δημιουργώντας κατασκευές και χριστουγεννιάτικα γλυκά και ανεβάζοντας τις σχετικές φωτογραφίες σε ψηφιακή πλατφόρμα στο Twinspace του έργου. Οι γνώσεις τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών εμπλουτίστηκαν σημαντικά, ενώ η διαφορετικότητα έγινε περισσότερο αποδεκτή και σεβαστή από όλους τους εμπλεκόμενους. Με απώτερο σκοπό την επικοινωνία μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων σχολείων, πραγματοποιήθηκαν ζωντανές συνδέσεις για την ανταλλαγή ευχών και τη γνωριμία μεταξύ τους. Οι ΤΠΕ εκμηδένισαν τις αποστάσεις και η ταχύτητα και η αμεσότητα τόνωσαν το κλίμα καλής συνεργασίας και

εποικοδομητικής αλληλεπίδρασης των συνεργαζόμενων εταίρων. Δημιουργήθηκαν χριστουγεννιάτικες κάρτες από ανακυκλωμένο χαρτί, στις οποίες προσθέσαμε σπόρους καλλωπιστικών φυτών. Στάλθηκαν με τη βοήθεια του ταχυδρομείου στα συνεργαζόμενα σχολεία, με σκοπό να ανακυκλωθούν με το πέρας των Χριστουγέννων. Η δράση εντυπωσίασε μικρούς και μεγάλους, καθώς οι κάρτες φυτεύτηκαν και οι σπόροι άνθισαν. Επιπλέον δημιουργήθηκε στην εφαρμογή Genially, ψηφιακή αποστολή των χριστουγεννιάτικων καρτών, ώστε όλοι οι εταίροι να έχουν τη δυνατότητα να παραλάβουν ευχές από τους συνεργάτες τους, σε περίπτωση που η αποστολή με το ταχυδρομείο δεν ήταν εφικτή για κάποιους από αυτούς. Πιο συγκεκριμένα, το σχολείο στα Κανάρια νησιά αποτελεί μια ξεχωριστή περίπτωση σχολείου. Σε αυτό φοιτούν μαθητές που δεν δύνανται για σοβαρούς λόγους υγείας να παρακολουθήσουν το συμβατικό σχολείο. Όλα τα μαθήματα διεξάγονται διαδικτυακά μέσω πλατφόρμας. Η δράση βοήθησε να καλλιεργηθεί η διαπολιτισμική γλωσσική νοημοσύνη, μέσα από τις Τέχνες, τη Γλώσσα και τις ΤΠΕ.

Γνωρίζω την αξία της κομποστοποίησης

Η ρίψη οικιακών απορριμμάτων είναι ένα πρόβλημα που όσο περνάνε τα χρόνια μεγαλώνει. Κάθε νοικοκυριό καθημερινά παράγει μεγάλες ποσότητες οργανικών αποβλήτων, κάτι που επιβαρύνει αρνητικά το περιβάλλον. Μέσα από τη δράση του Ιανουαρίου τα παιδιά έμαθαν τι είναι η κομποστοποίηση και ποια η αξία της στην αποφυγή μόλυνσης του περιβάλλοντος. Η κομποστοποίηση αποτελεί μια διαδικασία φυσικής ανακύκλωσης των οργανικών υλικών, που καταλήγουν στη δημιουργία μιας μάζας, που μοιάζει με χώμα, πολύ θρεπτικής για τα φυτά. Όσα σχολεία είχαν τη δυνατότητα, κάλεσαν ειδικούς για να μιλήσουν στα παιδιά και να τα μυήσουν στην κομποστοποίηση. Σε συνεργασία με τους γονείς, οι μαθητές συγκέντρωναν σε καθημερινή βάση οργανικά απόβλητα και τα έφερναν στο σχολείο για να τα εναποθέσουν στον κομποστοποιητή του σχολείου. Η δράση συνεχίστηκε μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς από επιθυμία των ίδιων των παιδιών.

Μεταμόρφωση περισσευούμενων φαγητών, για να καταναλωθούν και να μην πεταχτούν

Η αλόγιστη κατανάλωση τροφίμων είναι μια μάστιγα του σύγχρονου κόσμου. Οι μαθητές διδάχτηκαν πώς να μεταμορφώνουν προϊόντα και φαγητά που έχουν περισσέψει. Απαντώντας σε ανοικτές ερωτήσεις σχετικά με την εξοικονόμηση

φαγητού, έμαθαν πως να ξαναμαγειρεύουν φαγητά που έχουν περισσέψει, ώστε να καταναλώνονται και να μην πετιούνται. Με τη συμβολή των γονέων, μεταμόρφωσαν απομεινάρια φαγητών, που πρότειναν τα συνεργαζόμενα σχολεία, ανεβάζοντας φωτογραφίες σε συνεργατικό ψηφιακό εργαλείο (story jumper). Ο αντίκτυπος ήταν ακόμα μεγαλύτερος, καθώς αρκετοί γονείς ανέβασαν φωτογραφίες από υλικά που οι ίδιοι σκέφτηκαν να μεταμορφώσουν, πέρα από τα προτεινόμενα. Έτσι δημιουργήθηκε ένα ψηφιακό βιβλίο συνταγών με ιδέες και προτάσεις από όλους.

Δημιουργία οικολογικών καλλυντικών

Στις μέρες μας, οι καταναλωτές προτιμούν όλο και περισσότερο προϊόντα φιλικά προς το περιβάλλον, με λιγότερες χημικές ουσίες. Επιθυμούν ο υγιεινός τρόπος ζωής να συμβαδίζει με την ομορφιά. Σε αυτήν την κατηγορία συγκαταλέγονται τα φυσικά καλλυντικά, τα οποία κερδίζουν έδαφος σε παγκόσμιο επίπεδο. Κάτω από αυτό το πρίσμα, πραγματοποιήθηκε ζωντανή σύνδεση με έξι συνεργαζόμενα σχολεία για τη δημιουργία αλάτων μπάνιου από οικολογικά υλικά. Με τη συμβολή γονέα (χημικός), ακολουθήθηκαν τα βήματα για την κατασκευή του προαναφερθέντος προϊόντος από έξι σχολεία σε Ελλάδα και Ευρώπη, ταυτόχρονα. Μέχρι το τέλος του μήνα Μάρτιου, η δράση υλοποιήθηκε και από τα υπόλοιπα σχολεία. Οι σχετικές φωτογραφίες συγκεντρώθηκαν σε ψηφιακό βιβλίο (story jumper), ως αποδεικτικό στοιχείο τελικού προϊόντος.

Δεντροφύτευση

Η δράση του Απριλίου αφορούσε τη δενδροφύτευση. Οι εταίροι κλήθηκαν να επιλέξουν μια περιοχή που χρειάζεται δενδροφύτευση και να φυτέψουν κατάλληλα φυτά που θα βοηθήσουν στην ανάπλαση του χώρου. Δόθηκε η δυνατότητα, σε όσα σχολεία δεν μπορέσουν να υλοποιήσουν το παραπάνω, να αναπλάσουν τον σχολικό κήπο. Ζητήθηκε η συμβολή συλλόγων γονέων σε κάποια από τα συνεργαζόμενα σχολεία, με σκοπό ο αντίκτυπος της δράσης να είναι μεγαλύτερος.

Κυνήγι θησαυρού για την ημέρα της Γης

Η 22^{η} Απριλίου είναι αφιερωμένη στην ημέρα της Γης. Οι εταίροι τη γιόρτασαν παίρνοντας μέρος σε κυνήγι θησαυρού. Χωρισμένοι σε διεθνείς ομάδες, η κάθε χώρα έστελνε έναν γρίφο στην επόμενη, για να τον λύσουν τα παιδιά. Οι γρίφοι

συγκεντρώθηκαν σε ψηφιακή πλατφόρμα (story jumper) στο Twinspace του έργου και είχαν άμεση σχέση με τις δραστηριότητες του προγράμματος (αξιολόγηση).

Τρέξιμο ή ποδηλασία με κοινό σύνθημα για το περιβάλλον

Ο αγώνας τρεξίματος ή ποδηλασία στην πόλη με το σύνθημα «Περιβάλλον.gr, Page not found", αποτέλεσε την τελευταία δράση του προγράμματος. Γονείς και μαθητές κινητοποιήθηκαν να τρέξουν ή να κάνουν ποδηλασία για το περιβάλλον. Μια επιπλέον βιωματική μάθηση που ενθουσίασε όλους τους συμμετέχοντες.

4. Συμπέρασμα

Οι στόχοι των δράσεων εστίασαν στην ανάπτυξη και τον εμπλουτισμό των γνώσεων και των εμπειριών των μαθητών για τα περιβαλλοντικά ζητήματα. Οι μαθητές δεν ήταν απλοί, παθητικοί δέκτες των πληροφοριών. Ακολουθήθηκε η εκπαιδευτική μέθοδος Problem-based Learning, προκειμένου τα παιδιά να μάθουν να σκέφτονται κριτικά για να οδηγούνται στην επίλυση των περιβαλλοντικών ζητημάτων. Είναι αναγκαίο οι μαθητές να αναπτύξουν την κριτική τους ικανότητα και να συμμετέχουν ενεργά για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στη γνωριμία και την αποδοχή των καινούριων φίλων (συνεργαζόμενα σχολεία). Επιδιώχθηκε η αλληλεπίδραση, η καλλιέργεια διαπροσωπικών σχέσεων, η άσκηση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών και η εμπλοκή-εξοικείωση τους με τις ΤΠΕ. Άλλωστε η επαφή και διάδραση με μαθητές άλλων χωρών, μέσα από τα ευρωπαϊκά προγράμματα eTwinning, βοηθάνε στη δημιουργία θετικών στάσεων απέναντι στη διαφορετικότητα και την ετερότητα, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση διαπολιτισμικής συνείδησης.

Βιβλιογραφία

Αραβαντινός, Α. (1999). Χρήσεις γης-Χωροταξική και πολεοδομική οργάνωση-Τα επίπεδα σχεδιασμού. Στο Π. Κοσμάκη (Επιμ.), *Εισαγωγή στο φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον. Το ανθρωπογενές περιβάλλον* (τομ. Β1), σ. 115-156. Πάτρα: ΕΑΠ

Αριανούτσου, Μ. (1999). Οικολογικά συστήματα. Στο Π. Κοσμάκη (Επιμ.), *Εισαγωγή στο φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον. Το φυσικό περιβάλλον* (τομ. Α), σ. 17-73. Πάτρα: ΕΑΠ

Καραμπάτσος, Α. (2000). *Παράγοντες και Εκτιμήσεις Σχολικής Ετοιμότητας*. Αθήνα: Ατραπός

Φλογαΐτη, Ε. (1988). *Οικολογία* (β' έκδ.). Αθήνα: Ελληνικές Πανεπιστημιακές Εκδόσεις

UNESCO (2014). *Shaping the Future We Want. UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014), Final Report.* Available at http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002301/230171e.pdf

Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις σε χαρισματικά παιδιά

Θεοχάρης Τσάγκας

Μεταπτυχιακός φοιτητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, tsagasharris@gmail.com

Γαρυφαλιά Παπασωτήρη

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, pel100061@uoi.gr

Δάλλα Βικτωρία

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, ΠΤΔΕ, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, pel100052@uoi.gr

Αντιγόνη-Τσέσικα Γιαννακού

Φιλόλογος ΕΑΕ, antigonhgiannakouth@gmail.com

Περίληψη

Εξαιτίας των πολλών τρόπων με τους οποίους μπορεί να οριστούν τα χαρισματικά παιδιά, οι μελέτες οι οποίες τα εξετάζουν δεν μπορούν να δώσουν σαφή συμπεράσματα. Αν και οι εκπαιδευτικοί παραδοσιακά επικεντρώνονται στη βοήθεια των παιδιών που δυσκολεύονται στο σχολείο λόγω αναπηρίας, έχει διαπιστωθεί ότι και οι χαρισματικοί μαθητές μπορεί να αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στην ανάλυση παγκόσμιων εκπαιδευτικών προγραμμάτων που εφαρμόζονται σε χαρισματικούς μαθητές σε σχολεία. Ακολουθώντας τα κριτήρια PRISMA, διεξήχθη συστηματική βιβλιογραφική αναζήτηση στη βάση δεδομένων Scopus για άρθρα που αφορούν εκπαιδευτικές παρεμβάσεις σε χαρισματικά παιδιά. Από τα 533 αποτελέσματα , επιλέχθηκαν 6 άρθρα και διεξήχθη ποιοτική ανάλυση περιεχομένου των άρθρων, ανακαλύπτοντας ένα ευρύ φάσμα παιδαγωγικών προσεγγίσεων και μοντέλων προσαρμοσμένων στις απαιτήσεις αυτής της κατηγορίας παιδιών. Συμπεραίνεται ότι απαιτούνται πιο εξατομικευμένες προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική έρευνα με χαρισματικούς μαθητές. Επιπλέον, απαιτούνται περισσότερες έρευνες με τη χρήση πειραματικών σχεδιασμών με αυτόν τον πληθυσμό για τον εντοπισμό παρεμβάσεων για την κάλυψη αυτών των αναγκών και την προσαρμογή τους στις εξατομικευμένες ανάγκες και τα ενδιαφέροντα αυτών των μαθητών, προκειμένου να αυξηθεί η κινητοποίησή τους και να μειωθεί η σχολική αποτυχία.

Λέξεις-κλειδιά: εκπαιδευτική παρέμβαση, χαρισματικοί μαθητές, μαθησιακά προβλήματα, εκπαιδευτική παρέμβαση

1. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να λάβουν υπόψη τη διαφορετικότητα των μαθητών τους καθώς η «προσοχή στη διαφορετικότητα» συχνά στρέφεται μόνο με άτομα με αναπηρία (Jawabreh et al. 2022). Ωστόσο, οι μαθητές υψηλού δείκτη νοημοσύνης και άλλες ομάδες με ξεχωριστές απαιτήσεις εκπαιδευτικής βοήθειας χρήζουν επίσης στήριξης. Τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα προσπαθούν να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών που χρειάζονται μια αναπροσαρμογή στις μεθόδους διδασκαλίας των εκπαιδευτικών τους. Αυτό θα επέτρεπε σε όλους να αξιοποιήσουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους. Τα παιδιά υψηλής ικανότητας ή τα χαρισματικά παιδιά είναι ένα υποσύνολο του πληθυσμού των μαθητών που χρειάζονται εξειδικευμένη εκπαιδευτική στήριξη αλλά έχουν παραβλεφθεί υπέρ άλλων με μικρότερες απαιτήσεις (Ninkov 2020). Μια τέτοια βοήθεια απαιτείται επίσης για να διασφαλιστεί η υψηλότερη δυνατή ανάπτυξη των ταλέντων κάθε μαθητή υπό οποιεσδήποτε συνθήκες.

Αυτό έχει οδηγήσει στην εφαρμογή ποικίλων μεθοδολογιών στη μελέτη της χαρισματικότητας τα τελευταία χρόνια. Οι μαθητές με ισχυρά γνωστικά ταλέντα τείνουν να έχουν επιτυχημένη ακαδημαϊκή σταδιοδρομία. Ωστόσο αυτό αποτελεί μια συμβατική άποψη της χαρισματικότητας, η οποία δίνει όλη την έμφαση στο IQ ενός ατόμου (Wirthwein et al. 2019). Ο ορισμός της χαρισματικότητας σήμερα περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα ατομικών χαρακτηριστικών, συμπεριλαμβανομένης της ανώτερης νοημοσύνης, της ακαδημαϊκής επιτυχίας, της δημιουργικότητας και της ώθησης. Ως εκ τούτου, στην εννοιολόγηση της χαρισματικότητας συμπεριλαμβάνονται πολλές έννοιες όπως «υψηλή ικανότητα», «χαρισματικός», «ταλαντούχος», «πολύ ικανός», «ειδικά ικανός», «προικισμένος» και «εξαιρετικά ικανός» (Alkan 2019· Mills 2003·Rocha et al. 2021). Ένας από αυτούς αναφέρεται σε μαθητές που έχουν εξαιρετικά καλές επιδόσεις σε έναν ή περισσότερους από τους ακόλουθους τομείς: πνευματική ικανότητα, ειδικές ακαδημαϊκές ικανότητες, δημιουργική ή παραγωγική σκέψη, ηγετική ικανότητα, οπτική ικανότητα και απόδοση στην τέχνη και ψυχοκινητική ικανότητα (Ambrose 2021 · de Cássia Nakano & da Silva Koch et al. 2019· Oliveira 2020). Ωστόσο, η πιο ευρέως αναγνωρισμένη περιγραφή προέρχεται από τον Renzulli (2009,2018 όπ. ανάφ. στο García-Martínez et

al., 2021), ο οποίος δίνει ίση βαρύτητα στα ακόλουθα τρία σύνολα χαρακτηριστικών: νοημοσύνη άνω του μέσου όρου. εξαιρετική προσοχή στην εργασία. και εξαιρετική εφευρετικότητα.

Η έρευνα και η διάγνωση της χαρισματικότητας μπορούν να διεξαχθούν χρησιμοποιώντας διάφορα μοντέλα οι οποίοι επικεντρώνονται στο ρόλο της νόησης ως διαγνωστικού κριτηρίου (Androsovych et al. 2021). Το κοινωνικοπολιτιστικό περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει ένα άτομο αποτελεί αντικείμενο άλλων μοντέλων (Liashenko et al. 2017). Προκειμένου να παρασχεθεί μια ακριβής διάγνωση και να επιλεγούν αποτελεσματικοί τρόποι δράσης, είναι σημαντικό να εξεταστεί η διασύνδεση πολλών τομέων (γνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών) των χαρισματικών ατόμων (Mazilov & Slepko 2021). Το πιο σημαντικό είναι να έχουμε τους ανθρώπινους και υλικούς πόρους διαθέσιμους σε εκπαιδευτικό επίπεδο για να ανταποκριθούμε τόσο στη μέγιστη ακαδημαϊκή όσο και κοινωνική ανάπτυξη του μαθητή (Kettler et al. 2017).

Το σχολικό περιβάλλον και η μαθησιακή διαδικασία των χαρισματικών μαθητών τείνουν να επηρεάζουν τις γνωστικές δεξιότητες. Εξίσου σημαντική για την επιτυχία αυτών των μαθητών είναι η έκθεση σε περιβάλλοντα που διεγείρουν πνευματικά. Ωστόσο, η υψηλή ικανότητα δεν εγγυάται την επιτυχία (Bergold et al. 2020).

Είναι σημαντικό να ανταποκριθούμε στις απαιτήσεις αυτών των μαθητών στην τάξη. Οι Vogelaar et al., 2017 υποστηρίζουν ότι τα συμβατικά εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι τα πλέον κατάλληλα για την εκπαίδευση αυτού του τύπου μαθητών, καθώς αποφεύγουν τον διαχωρισμό ή τα παράλληλα συστήματα και χρησιμοποιούν τακτικές που αυξάνουν σημαντικά τις δεξιότητες των ατόμων με υψηλές ικανότητες τροποποιώντας αυτές που χρησιμοποιούνται για κάθε μαθητή. Υπάρχει μια τρέχουσα τάση μεταξύ των εκπαιδευτικών διοικήσεων να υποστηρίζουν την καλύτερη εκπαιδευτική εστίαση σε αυτήν την ομάδα μαθητών (Klimecka 2021), Ωστόσο, είναι γεγονός ότι υπάρχει έλλειψη κατάρτισης και πόρων που απαιτούνται για την ενθάρρυνση της δημιουργίας και της εφαρμογής μέτρων και στρατηγικών για την εκπαιδευτική βοήθεια στις σχολικές δομές όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς. Από την άλλη, τα χαρισματικά παιδιά συχνά ενθαρρύνονται να συμμετέχουν σε προγράμματα ενίσχυσης και εμπλουτισμού του προγράμματος σπουδών, όπως η λήψη εξατομικευμένης ή εντός μικρής ομάδας εκπαιδευτικής προσοχής καθ 'όλη τη διάρκεια της σχολικής ημέρας όταν είναι απαραίτητο (Darga & Ataman 2021).

Η συστηματική αξιολόγηση των στρατηγικών για τη βελτίωση της απόδοσης των χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών από τους Bailey et al. (2012) διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν πιο πιθανό να χρησιμοποιήσουν συμπληρωματικά μέτρα με χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά. Μια παρόμοια έρευνα (Sternberg 2022) εξέτασε τον αντίκτυπο των παρεμβάσεων σε χαρισματικά παιδιά χαμηλών σχολικών επιδόσεων και έδειξε ότι ενώ αυτά τα προγράμματα είναι πιο επιτυχημένα από τον κανόνα, δεν ενισχύουν σημαντικά την απόδοση των χαρισματικών παιδιών. Η παρούσα μελέτη επιδιώκει να εξετάσει τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που πραγματοποιούνται σε όλο τον κόσμο με χαρισματικούς μαθητές και αφορούν στο γνωστικό τομέα των χαρισματικών παιδιών, εξετάζοντας τις προσαρμογές του προγράμματος σπουδών που πραγματοποιούνται και τις αντιλήψεις των μαθητών για αυτές τις προσαρμογές. Επίσης εξετάζεται η σημασία της παροχής πληροφοριών και κατάρτισης στους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να αναπτυχθεί μια πιο εξατομικευμένη εκπαίδευση για μαθητές υψηλής ικανότητας. Συγκεκριμένα, αυτή η μελέτη επιδιώκει να αντιμετωπίσει τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις έχουν αναπτυχθεί ώστε να εκπαιδεύονται αποτελεσματικά τα χαρισματικά παιδιά;
- Ποιοι στόχοι τίθενται σε εφαρμογή και ποιο είναι το εκπαιδευτικό πλαίσιο (μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίας, χώρος της παρέμβασης) για τη διδασκαλία τους;
- Ποια είναι τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών αναφορικά με τη διδασκαλία και την ανάπτυξη δεξιοτήτων;
- Ποιες είναι οι απόψεις και οι εμπειρίες των μαθητών και των εκπαιδευτών τους ως προς τις παρεμβάσεις;

2. Μεθοδολογία

Μια συστηματική μελέτη στη βάση δεδομένων Scopus επιλέχθηκε για την ανάλυση δεδομένων προκειμένου να αποκτηθεί μια εικόνα της διαθέσιμης γνώσης στο συγκεκριμένο θέμα. Αυτή η βάση δεδομένων επιλέχθηκε λόγω της ευρείας φήμης της και επειδή διαθέτει ένα μεγάλο μέρος της εκπαιδευτικής έρευνας που έχει συνταχθεί μέχρι σήμερα. Τα άρθρα που συγκεντρώθηκαν, μελετήθηκαν και στη συνέχεια συγκρίναμε τα στοιχεία τους.

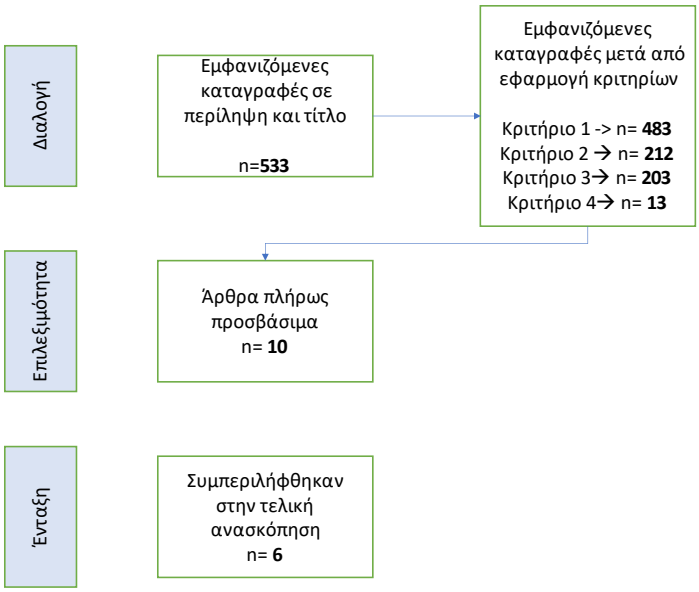
Οι κατευθυντήριες γραμμές PRISMA χρησιμοποιήθηκαν για τη διεξαγωγή αυτής της συστηματικής ανασκόπησης. Αξιοποιήθηκε η βάση δεδομένων Scopus για αυτή τη μελέτη. Η διαδικασία που ακολουθήθηκε ήταν η εξής:

Στις 23 Δεκεμβρίου 2022, πραγματοποιήθηκε ηλεκτρονική αναζήτηση στη βάση δεδομένων Scopus χρησιμοποιώντας τις λέξεις-κλειδιά «(educational intervention) AND school AND (high and capacities) or (high and abilities) or (gift*) or (exceptional and ability) or (exceptionally and able) and (students or children)». Το αρχικό αποτέλεσμα αναζήτησης φιλτραρίστηκε σε (1) άρθρα μόνο, (2) σε εκείνες που δημοσιεύθηκαν μεταξύ 2018 και 2022, σε (3) μόνο αγγλόφωνες εργασίες και (4) σε εκείνες που ταξινομήθηκαν ως «χαρισματική εκπαίδευση». Η αρχική αναζήτηση παρήγαγε 533 στοιχεία.

Χρησιμοποιώντας τα κριτήρια ένταξης 1-4 που περιγράφονται και τα διαθέσιμα άρθρα περιορίστηκαν στα 13. Κατόπιν εξετάστηκαν οι τίτλοι και οι περιλήψεις των αρχικών δημοσιεύσεων που προέκυψαν.

Μεταξύ αυτών επιλέχθηκαν 6 δημοσιεύσεις για να συμπεριληφθούν στη συστηματική ανασκόπηση όπου συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν τουλάχιστον ένας χαρισματικός μαθητής και η φοίτηση πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτική δομή . (Πίνακας 1). Ένα διάγραμμα ροής PRISMA που απεικονίζει τη διαδικασία αναζήτησης βιβλιογραφίας παρουσιάζεται στην Εικόνα 1.

Εικόνα 1: Πίνακας ροής PRISMA



Πρώτον, περιορίστηκε το πεδίο εφαρμογής σε άρθρα, καθώς θεωρήθηκε ότι αυτές οι επιστημονικές δημοσιεύσεις θα περιελάμβαναν πιο ολοκληρωμένη και καλά

ολοκληρωμένη έρευνα. Δεδομένου ότι τα αγγλικά είναι η γλώσσα επιλογής στην επιστημονική κοινότητα, θεωρήθηκε επίσης ότι περιλαμβάνουν μόνο εργασίες γραμμένες σε αυτή τη γλώσσα.

Για τον ίδιο σκοπό, ορίστηκε ένα παράθυρο 5 ετών (2018-2022) ως η ελάχιστη χρονική περίοδος για αναζήτηση εντός για να βρεθούν ουσιαστικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για εξαιρετικά ικανά / χαρισματικά παιδιά. Δεδομένης της σημασίας που αποδίδεται στην εκπαίδευση, πρωταρχικός στόχος ήταν να ξεχωρίσουν τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις από τη σημαντικότερη πηγή παρεμβάσεων που εφαρμόστηκαν σε αυτούς τους μαθητικούς πληθυσμούς. Για το λόγο αυτό, μας ενδιέφεραν μόνο τα αποτελέσματα που αφορούσαν τη χαρισματική εκπαίδευση σε σχολικές δομές.

2.1 Κριτήρια ένταξης

Ήταν σημαντικό να δημιουργηθούν ορισμένα κριτήρια ένταξης για τον προσδιορισμό των μελετών προκειμένου να μάθουν για τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που διεξάγονται με παιδιά υψηλής ικανότητας / υψηλών ικανοτήτων / χαρισματικών και πώς αυτοί οι μαθητές αντιμετώπισαν αυτές που εφαρμόστηκαν στα σχολεία τους. Τα κριτήρια ήταν τα εξής: 1) Μελέτες που αναπτύσσουν μια εκπαιδευτική παρέμβαση και των οποίων το αντιπροσωπευτικό δείγμα ήταν οι υψηλές ικανότητες ή οι χαρισματικοί μαθητές (σε οποιαδήποτε βαθμίδα εκπαίδευσης. 2) Άρθρα που έχουν χρησιμοποιηθεί και από άλλους ερευνητές. Η έμφαση του πρώτου κριτηρίου στην έρευνα που περιγράφει εκπαιδευτικές θεραπείες για χαρισματικά παιδιά ήταν ιδιαίτερα σημαντικό.

Παρότι τα 5 από τα 6 άρθρα εξετάζουν μεθόδους και συμπεριφορές στο γνωστικό επίπεδο των χαρισματικών μαθητών, εντούτοις ενδιαφέρον προκαλεί και το τελευταίο άρθρο που έχει ενταχθεί καθώς μελετά και την κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο όπου εκπαιδευτικοί και οι γονείς παιδιών υψηλής ικανότητας ανέφεραν ότι είδαν θετικές αλλαγές στην κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών τους μετά την έναρξη του προγράμματος που εφαρμόστηκε.

Υπήρξαν 6 δημοσιεύσεις στην ανασκόπηση που αφορούσαν παρεμβάσεις για χαρισματικούς μαθητές ή για μαθητές με υψηλές ικανότητες / υψηλές ικανότητες / εξαιρετικές ικανότητες. Ο Πίνακας 1 συνοψίζει τα άρθρα, επισημαίνοντας τους (1) συγγραφείς τους, (2) έτη δημοσίευσης, (3) στόχους, (4) σχεδιασμό έρευνας, συμμετέχοντες (5 και παρεμβάσεις (6).

Πίνακας 1: Άρθρα προς ανασκόπηση

Συγγραφέας (1)	Έτος(2)	Σκοπός (3)	Σχεδιασμός (4)	Συμμετέχοντες (5)	Παρέμβαση (6)
Dare et al.	2021	να εξετάσει πώς οι χαρισματικοί μαθητές αντιλαμβάνονται τις πεποιθήσεις σχετικά με την επιτάχυνση με βάση την τάξη σε σχολεία χωρίς αποκλεισμούς	Ομαδική εννοιολογική χαρτογράφηση. Μικτή μέθοδος. 2 ομάδες.	40	Επιτάχυνση σε επίπεδο τάξης vs μη επιτάχυνση σε επίπεδο τάξης
De Oliveira et al.	2020	Περιγραφή και σύγκριση των κοινωνικών δεξιοτήτων, των προβλημάτων συμπεριφοράς και της ακαδημαϊκής επάρκειας των μαθητών με Υψηλές Ικανότητες/ Χαρισματικότητα σύμφωνα με τον δικό τους απολογισμό, πριν και μετά από ένα πρόγραμμα για τις κοινωνικές δεξιότητες	Ποσοτική. Pre-test/post-test	9 χαρισματικοί μαθητές, 8 εκπαιδευτικοί και 8 γονείς/κηδεμόνες	Πρόγραμμα κατάρτισης κοινωνικών δεξιοτήτων THS
Yu & Yen	2020	Καλλιέργεια της ικανότητας των εκπαιδευτικών να διδάσκουν τη νέα τεχνολογία, να ενισχυθεί το ενδιαφέρον	Ποσοτική. Pre-test/post-test. Μία ομάδα	28 μαθητές υψηλής ικανότητας	Πρόγραμμα εμπλουτισμού νανοτεχνολογίας

		των μαθητών K-12 με υψηλές ικανότητες και η κατανόηση των βασικών επιστημών και να γίνουν καινοτομίες σε μελλοντική βιομηχανική και τεχνολογική ανάπτυξη			
Dare et al.	2019	Διερεύνηση των πεποιθήσεων 26 μαθητών με υψηλές ικανότητες σχετικά με σημαντικές ζητήματα για την επιτάχυνση στην τάξη	Μικτή μέθοδος. Μία ομάδα	17	Ομαδικές δραστηριότητες χαρτογράφησης εννοιών
García-Perales et al.	2019	Ανάλυση του αντίκτυπου ενός προγράμματος εμπλουτισμού στην προσαρμογή και την απόδοση των παιδιών	Ποσοτική. Pre-test/post-test	45 (12 χαρισματικοί μαθητές και 33 μη χαρισματικοί μαθητές)	Ένα πρόγραμμα εμπλουτισμού σε μια ομάδα μαθητών με υψηλές νοητικές ικανότητες κατά τη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους 2017/18 σε τρεις εβδομαδιαίες συνεδρίες κατά τη διάρκεια των σχολικών ωρών για ανάδειξη τεχνολογιών
Martín-Lobo et al	2018	Σχεδιασμός για χαρισματικούς μαθητές με προγράμματα	Ποσοτική. Σχεδιασμός Pre-test/post-test	37	Διευρυμένο Πρόγραμμα Σπουδών, Δημιουργική Λογοτεχνία,

		εμπλουτισμού που μπορούν να πραγματοποιηθούν σε σχολικό επίπεδο.			Επιστημονικός Κόσμος, Δημιουργικά Μαθηματικά, Τέχνη και Πολιτισμός και Προγράμματα Συνεργασίας.

2.2 Λίστα περιεχομένων και επεξήγηση

Οι 6 μελέτες που χρησιμοποιήθηκαν σε αυτήν την ανασκόπηση καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα θεμάτων. Αρχικά η μελέτη των Dare et al. (2019) χρησιμοποιεί μια τεχνική χαρτογράφησης ομαδικών ιδεών για να εξετάσει τις απόψεις των μαθητών υψηλής ικανότητας και χωρίς αποκλεισμούς στην τάξη σχετικά με την επιτάχυνση σε αυτούς τους τύπους σχολείων. Οι μαθητές βαθμολόγησαν τις ιδέες που προτάθηκαν με βάση την έρευνα για να εξηγήσουν την επιτάχυνση. Αν και αυτή η προσέγγιση χρησιμοποιείται για να καλύψει τις ακαδημαϊκές απαιτήσεις των χαρισματικών παιδιών, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι ορισμένοι ανησυχούν ότι αυτοί οι μαθητές μπορεί να αποκλειστούν.

Οι Dare et al. (2019) διεξήγαγαν μια μελέτη με 26 παιδιά υψηλής ικανότητας, εκ των οποίων στα 19 είχε εφαρμοστεί η μέθοδος της επιτάχυνσης. Εξετάστηκαν οι προοπτικές και οι εμπειρίες των μαθητών. Τα ευρήματα επιβεβαίωσαν τη χρησιμότητα αυτής της μέτρησης, δείχνοντας ότι οι μαθητές που ήταν σε θέση να συμμετάσχουν σε πιο δύσκολες εργασίες καθ 'όλη τη διάρκεια του έτους είχαν μια πιο θετική εμπειρία μαθαίνοντας νέο υλικό καθώς ανέβαιναν στο επίπεδο της τάξης.

Η μελέτη των García-Perales & Almeida (2019) που βασίζεται επίσης σε ένα πρόγραμμα εμπλουτισμού, υπογραμμίζει τη σημασία της ενσωμάτωσης της τεχνολογίας. Διαπίστωσαν ότι ένα πρόγραμμα που επικεντρώνεται στην επιβολή συγκεκριμένων παιδαγωγικών απαντήσεων μπορεί να ενισχύσει την προσαρμοστικότητα των μαθητών και, σε ορισμένες περιπτώσεις, τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα σε μόλις τρεις εβδομάδες. Επιπλέον, η μελέτη προκαλεί τη διερεύνηση του κατά πόσον οι μαθητές υψηλής ικανότητας μπορούν να επωφεληθούν από την έγκαιρη διάγνωση και τις επακόλουθες εξατομικευμένες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις.

Οι μελέτες των Martin-Lobo et al. (2018) μπορούν να ενταχθούν στο πλαίσιο της στρατηγικής του προγράμματος εμπλουτισμού. Τριάντα επτά μαθητές δημοτικού

σχολείου ήταν τα θέματα μιας παρέμβασης εμπλουτισμού που επικεντρώθηκε στην υψηλή απόδοση και τις γνωστικές ικανότητες, τη δημιουργικότητα και τη συνεργασία. Τα αποτελέσματα έδειξαν βελτιωμένη εστίαση, πρωτοτυπία και κοινωνική ικανότητα.

Δόθηκε μεγάλη έμφαση στα θέματα STEM στα προγράμματα εμπλουτισμού στην έρευνα των Yu και Jen's (2020). 28 μαθητές με υψηλές επιδόσεις συμμετείχαν σε ένα μάθημα 200 λεπτών που αναλύθηκε σε επιστημονικές συνεδρίες διάρκειας 40 λεπτών δύο φορές την εβδομάδα, προκειμένου να διδαχθούν τις αρχές της νανοτεχνολογίας. Ο στόχος επιτεύχθηκε με την ανάλυση υλικού που καλύπτεται στις τάξεις 4 και 6 και την προσαρμογή ορισμένων ασκήσεων σε αυτό το επίπεδο διδασκαλίας. Σε κάθε περίπτωση, η νανοτεχνολογία εφαρμόστηκε χρησιμοποιώντας συγκεκριμένο παιδαγωγικό πλαίσιο.Τα ευρήματα έδειξαν ότι η νανοτεχνολογία μπορεί να ενσωματωθεί απρόσκοπτα στην τυπική εκπαίδευση. Συμμετέχοντας σε καλά μελετημένες ασκήσεις, οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν αυτές τις ιδέες.

Τέλος αξιοσημείωτη είναι η μελέτη των de Oliveira et al. (2020) επειδή επικεντρώνεται στην κοινωνικοποίηση, την επικοινωνία, την έκφραση συναισθημάτων, την αυτοδιαχείριση, την αυτο-υπεράσπιση και την αυτοπεποίθηση και τη συνεργασία και όχι στην απόδοση, η οποία είναι το επίκεντρο της συντριπτικής πλειοψηφίας των μελετών για παιδιά υψηλής ικανότητας / δώρων. Οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς παιδιών υψηλής ικανότητας /χαρισματικών ανέφεραν ότι είδαν θετικές αλλαγές στην κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών τους μετά την έναρξη του προγράμματος.

3. Συζήτηση

Η συστηματική ανασκόπηση των 6 δημοσιεύσεων επικεντρώθηκε στις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για μαθητές υψηλής ικανότητας ή χαρισματικούς. Αυτή η μελέτη είχε ως στόχο να λύσει συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα:

3.1 Ποιες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις έχουν αναπτυχθεί ώστε να εκπαιδεύονται αποτελεσματικά τα χαρισματικά παιδιά;

Με βάση τα ευρήματα, έχει διαπιστωθεί ότι χρησιμοποιούνται τρεις διαφορετικοί τύποι εκπαιδευτικών παρεμβάσεων με ταλαντούχα παιδιά. Ο πρώτος έχει να κάνει με την επιτάχυνση των παιδιών, με τα θετικά να υπερτερούν σαφώς των αρνητικών.

Εάν ένα παιδί προαχθεί σε υψηλότερο βαθμό, θα τοποθετηθεί σε μια τάξη με άλλους μαθητές που βρίσκονται σε παρόμοιο αναπτυξιακό επίπεδο και θα είναι σε θέση να ανακαλύψει ένα πρόγραμμα σπουδών που είναι κατάλληλο για τις ανάγκες του (Dare et al. 2019· García-Perales et al. 2019). Η δεύτερη προσέγγιση περιλαμβάνει την παροχή στους μαθητές της δυνατότητας να παραμείνουν στην τρέχουσα τάξη τους, παρέχοντάς τους παράλληλα πρόσθετες ευκαιρίες μάθησης μέσω προγραμμάτων εμπλουτισμού. Τα αποτελέσματα αυτών των προγραμμάτων έχουν δείξει ότι είναι χρήσιμα για το σχεδιασμό εκπαιδευτικών λύσεων προσαρμοσμένων στις απαιτήσεις της ομάδας υψηλής ικανότητας (Martín-Lobo et al. 2018· Yu & Jen 2020). Τέλος άλλη μία εκπαιδευτική παρέμβαση η «ομαδοποίηση», η οποία συνεπάγεται τη δημιουργία τάξεων για μαθητές με υψηλών επιδόσεων (Dare et al. 2021).

3.2 Ποιοι στόχοι τίθενται σε εφαρμογή και ποιο είναι το εκπαιδευτικό πλαίσιο (μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίας, χώρος της παρέμβασης) για τη διδασκαλία τους;

Ωστόσο, όπως φαίνεται είναι ζωτικής σημασίας να δημιουργηθούν και να εφαρμοστούν ολοκληρωμένα προγράμματα σπουδών προσαρμοσμένα στις γνωστικές απαιτήσεις αυτών των παιδιών αντί να χρησιμοποιείται μια ενιαία προσέγγιση για τη μέγιστη δυνατή αξιοποίηση των ταλέντων των χαρισματικών παιδιών (Martín-Lobo et al. 2018). Η ενσωμάτωση ψυχοκοινωνικών πτυχών, και ιδιαίτερα των εκπαιδευτικών και οργανωτικών πόρων που είναι μοναδικοί για κάθε μαθητή ως εγγύηση για τη διασφάλιση της ψυχοσυναισθηματικής ισορροπίας τους (García-Perales et al. 2019· De Oliveira et al. 2020) , είναι ένα άλλο χαρακτηριστικό που συμπεριλαμβάνεται σε πολλές από τις έρευνες αυτής της ανασκόπησης.

Τα παιδιά με υψηλό δείκτη νοημοσύνης τείνουν να έχουν παρόμοια προφίλ όσον αφορά τόσο τη νοημοσύνη όσο και την εφευρετικότητα. Παρ 'όλα αυτά, η ομάδα είναι τόσο διαφορετική και μοναδική που κάθε άτομο ξεχωρίζει από τα άλλα. Ως εκ τούτου, είναι ζωτικής σημασίας να δημιουργηθούν εξατομικευμένα προγράμματα με βάση τις μετρήσεις και την υποστήριξη που απαιτούνται για κάθε μαθητή με εξαιρετικά ταλέντα, προκειμένου να τους παρασχεθεί μια αποτελεσματική εκπαιδευτική ανταπόκριση.

Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται εκτεταμένη κατάρτιση στην εκπαιδευτική φροντίδα μαθητών με υψηλές ικανότητες, με στόχο την προώθηση της εκπαιδευτικής φροντίδας, σκοπός της οποίας είναι να προσφέρει στους μαθητές με υψηλές

ικανότητες εκπαιδευτικές ευκαιρίες προσαρμοσμένες στις συγκεκριμένες ανάγκες τους. (Aldosari 2021· Ellala et al. 2020)

Έτσι, τα γενικά συμπεράσματα που μπορούν να εξαχθούν από αυτή την εργασία και τα δεδομένα που παρουσιάστηκαν προηγουμένως επιβεβαιώνουν την ύπαρξη δύο τρόπων παρέμβασης: πρώτον, την επιτάχυνση ενός μαθητή σε υψηλότερο βαθμό από αυτόν στον οποίο έχει εγγραφεί επίσημα (Dare et al. 2019· García-Perales 2019). Δεύτερον, προγράμματα εμπλουτισμού των προγραμμάτων σπουδών (Martin-Lobo et al. 2018· García-Perales 2019· Yu & Jen 2020)

Αυτά τα τελευταία, ωστόσο, είναι πιο διασκορπισμένα και δεν ανταποκρίνονται πάντα στις προσδοκίες των μαθητών. Ωστόσο, εάν χρησιμοποιηθούν τα σωστά σχέδια, τα αποτελέσματα μπορεί να προσαρμοστούν καλύτερα στα ενδιαφέροντα των μαθητών, να αυξήσουν την απόδοση των μαθητών και άλλες μορφές μάθησης, συμπεριλαμβανομένων των κοινωνικών δεξιοτήτων, της στάσης και των κινήτρων προς τους ακαδημαϊκούς στόχους και της ηγεσίας.

3.3 Ποιες είναι οι απόψεις και οι εμπειρίες των μαθητών και των εκπαιδευτών τους ως προς τις παρεμβάσεις; Ποια είναι τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών αναφορικά με τη διδασκαλία και την ανάπτυξη δεξιοτήτων;

Παρά την ποικιλομορφία της εξεταζόμενης έρευνας, αποκαλύπτεται εντυπωσιακή συμφωνία στη μελέτη των απόψεων των μαθητών σχετικά με τις ενέργειες που αναλαμβάνουν τα σχολεία. Όταν οι εκπαιδευτικές πρακτικές είναι προσαρμοσμένες στις συγκεκριμένες απαιτήσεις των χαρισματικών παιδιών και τους παρέχουν μια απαιτητική γνωστική εργασία, τα αποτελέσματα τόσο για την απόδοσή τους όσο και για την αξιολόγησή τους είναι ευνοϊκά. Χωρίς επαρκείς υπηρεσίες ψυχοκοινωνικής υποστήριξης, οι μαθητές είναι πολύ πιο πιθανό να εγκαταλείψουν το σχολείο λόγω πλήξης ή έλλειψης ενδιαφέροντος (Dare et al. 2021).

Άλλες έρευνες έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές με υψηλά ταλέντα έχουν βιολογική και νευρολογική βάση όσον αφορά τα κοινωνικο-συναισθηματικά ζητήματα και, ως εκ τούτου, τείνουν να επιδεικνύουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη(Martin-Lobo 2018). Αυτά τα ευρήματα έρχονται σε αντίθεση με εκείνα της εισαγωγής.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών οι χαρισματικοί μαθητές βρίσκονται σε μειονεκτική θέση στο τρέχον εκπαιδευτικό σύστημα επειδή είναι πιο

πιθανό να βιώσουν πλήξη και αδιαφορία για τα μαθήματά τους, και τα δύο μπορούν να οδηγήσουν σε ακαδημαϊκή αποτυχία (Feuchter & Preckel 2022) .

Ως εκ τούτου, είναι απαραίτητο, όπως δήλωσαν ορισμένοι συγγραφείς , να σχεδιαστούν και να εφαρμοστούν μέτρα παρέμβασης κατάλληλα για τις ανάγκες κάθε μαθητή με υψηλές ικανότητες ή χαρισματικότητα για να ευνοήσουν τις δικές τους αντιλήψεις (Bailey & Newman 2022) και στάσεις σχετικά με τα μέτρα που υιοθετούνται ως απάντηση στην ιδιαίτερη κατάστασή τους, προωθώντας έτσι την ποιοτική εκπαίδευση με βάση την ένταξη και την προσοχή στη διαφορετικότητα.

Οι αντιλήψεις των μαθητών για τη διδακτική προσοχή που λαμβάνουν στα σχολεία τους δεν είναι πάντα επαρκείς. Αυτό μπορεί να επηρεάσει την αίσθηση της αυτοεκτίμησής τους, καθώς και το ενδιαφέρον τους για μάθηση και την ικανότητά τους να διατηρούν πληροφορίες (Dare et al. 2021)

4. Περιορισμοί

Υπάρχουν ορισμένοι περιορισμοί σε αυτή τη μελέτη που πρέπει να ληφθούν υπόψη. Πρώτον, οι συνδυασμοί λέξεων-κλειδιών χρησιμοποιούνται μόνο στη βάση δεδομένων Scopus, αγνοώντας την βιβλιογραφία, περιορίζουν το εύρος της αναζήτησης . Ωστόσο, η μελέτη αυτή συνοψίζει, ανά βαθμίδα, τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που δημιουργήθηκαν την τελευταία πενταετία για χαρισματικά άτομα. Έτσι, αυτό το έγγραφο μπορεί να είναι πολύ χρήσιμο τόσο για τους ειδικούς στον τομέα της ειδικής αγωγής όσο και για τους εκπαιδευτικούς της τάξης που εργάζονται με μαθητές που μοιράζονται αυτά τα χαρακτηριστικά και θα επωφεληθούν από την ύπαρξη ενός πλαισίου αναφοράς που θα τους βοηθήσει να προσαρμόσουν τα μαθήματά τους στις ατομικές ανάγκες και τους τομείς ενδιαφέροντος των μαθητών. Με βάση τα ευρήματα, συνιστάται οι μελλοντικές μελέτες να επικεντρωθούν σε μαθητές υψηλής ικανότητας να χρησιμοποιούν πειραματικές και διαχρονικές μεθοδολογίες μελέτης για να κατανοήσουν καλύτερα πώς να διδάσκουν και να μαθαίνουν καλύτερα σε αυτά τα παιδιά. Τέλος, θα ήταν χρήσιμο να προχωρήσουμε σε πρόσθετη έρευνα κατά την αξιολόγηση συστημάτων για την αξιολόγηση των απαιτήσεων των εξαιρετικά χαρισματικών μαθητών (Redding & Grissom 2021) επειδή αυτή η μελέτη έχει περιοριστεί στην ανάλυση των μεθόδων παρέμβασης και των απόψεων των μαθητών. Έχει αποδειχθεί ότι η διάγνωσή τους είναι δύσκολη λόγω της ανάγκης να εξεταστούν διάφορες διαστάσεις της μαθησιακής ικανότητας καθώς και κοινωνικές, οικογενειακές και συναισθηματικές συνθήκες (Yildiz et al. 2017) Συνεπώς,

η έρευνα σχετικά με την προετοιμασία των εκπαιδευτικών και τη διεπιστημονική ομαδική εργασία είναι απαραίτητη εάν θέλουμε να ανταποκριθούμε στις απαιτήσεις αυτών των μαθητών.

Βιβλιογραφία

Aldosari, D. H. (2021). Exploring public and private preschool teachers' beliefs and practices regarding gifted children from three to six years old in Riyadh, Saudi Arabia. *Early Years*. https://doi.org/10.1080/09575146.2021.1940876

Alkan, A. (2019). The attitudes of gifted students for computer games supported coding learning | özel yetenekli öğrencilerin bilgisayar oyunlari destekli kodlama öğrenimine yönelik tutumlari. *Milli egitim*, 48(223), 113–128.

Ambrose, D. (2021). Interdisciplinary, international exploration to strengthen creativity, giftedness and leadership. *Education Sciences*, 11(12). https://doi.org/10.3390/educsci11120822

Androsovych, K. A., Rudyk, Y. M., Melnyk, M. Y., Kovalova, O. A., & Yakymova, I. O. (2021). Psychological Guidance of the Socialisation Process of Gifted Students using Information and Communications Technology Means. *Journal of Intellectual Disability - Diagnosis and Treatment*, 9(2), 236–246. https://doi.org/10.6000/2292-2598.2021.09.02.11

Bailey, P., & Newman, J. L. (2022). Making 20% Matter Most: Meeting the Needs of Gifted and High Ability Students Through Type III 20Time (T4) Projects. *Gifted Child Today*, 45(1), 24–37. https://doi.org/10.1177/10762175211050702

Bailey, R., Pearce, G., Smith, C., Sutherland, M., Stack, N., Winstanley, C., & Dickenson, M. (2012). Improving the educational achievement of gifted and talented students: A systematic review. *Talent Development and Excellence*, 4(1), 33–48.

Bergold, S., Wirthwein, L., & Steinmayr, R. (2020). Similarities and Differences Between Intellectually Gifted and Average-Ability Students in School Performance, Motivation, and Subjective Well-Being. *Gifted Child Quarterly*, 64(4), 285–303. https://doi.org/10.1177/0016986220932533

Dare, L., Nowicki, E. A., & Smith, S. (2019). On Deciding to Accelerate: High-Ability Students Identify Key Considerations. *Gifted Child Quarterly*, 63(3), 159–171. https://doi.org/10.1177/0016986219828073

Darga, H., & Ataman, A. (2021). The effect of class-wide enrichment applied to gifted and normal children in early childhood. *Participatory Educational Research*, 8(3),

402–421. https://doi.org/10.17275/per.21.73.8.3

de Cássia Nakano, T., & da Silva Oliveira, K. (2020). Giftedness indicators screening scale: Factorial structure | Triagem de indicadores de altas habilidades/superdotação: Estrutura fatorial | Escala de identificación de las altas capacidades/superdotación: Estructura factorial. *Avaliacao Psicologica*, 18(4), 448–456. https://doi.org/10.15689/AP.2019.1804.18478.13

Ellala, Z. K., Abu-Attiyeh, J., & Alhourani, M. (2020). Assessing the quality of services offered to gifted students in al ain schools from the perspective of teachers and students. *Elementary Education Online*, 19(3), 1669–1687. https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.734705

Feuchter, M. D., & Preckel, F. (2022). Reducing Boredom in Gifted Education—Evaluating the Effects of Full-Time Ability Grouping. *Journal of Educational Psychology*, 114(6), 1477–1493. https://doi.org/10.1037/edu0000694

García-Martínez, I., Gutiérrez Cáceres, R., Luque de la Rosa, A., & León, S. P. (2021). Analysing educational interventions with gifted students. Systematic review. *Children*, 8(5), 1–15. https://doi.org/10.3390/children8050365

García-Perales, R., & Almeida, L.-S. (2019). An enrichment program for students with high intellectual ability: Positive effects on school adaptation. *Comunicar*, 27(60), 39–48. https://doi.org/10.3916/C60-2019-04

Jawabreh, R., Danju, İ., & Salha, S. (2022). Exploring the Characteristics of Gifted Pre-School Children: Teachers' Perceptions. *Sustainability (Switzerland)*, 14(5). https://doi.org/10.3390/su14052514

Kettler, T., Oveross, M. E., & Bishop, J. C. (2017). Gifted Education in Preschool: Perceived Barriers and Benefits of Program Development. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(3), 342–359. https://doi.org/10.1080/02568543.2017.1319443

Klimecka, E. (2021). Modification of the School Curriculum as an Opportunity for the Elitism of Gifted Students | Modifikace kurikula jako "prilezitost" k elitarstvi nadanych zaku. *Orbis Scholae*, 15(2), 45–69. https://doi.org/10.14712/23363177.2022.1

Koch, S. C., Riege, R. F. F., Tisborn, K., Biondo, J., Martin, L., & Beelmann, A. (2019). Effects of dance movement therapy and dance on health-related psychological outcomes. A meta-analysis update. *Frontiers in Psychology*, *10*(AUG). https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01806

Liashenko, A. K., Khalezov, E. A., & Arsalidou, M. (2017). Methods for identifying cognitively gifted children. *Psychology, Journal of the Higher School of Economics*, 14(2), 207–218. https://doi.org/10.17323/1813-8918-2017-2-207-218

Martin-Lobo, P., Montilla, S. P., & Asencio, E. N. (2018). A study of the application of high achiever programs for gifted students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 16(45), 447–476. https://doi.org/10.25115/ejrep.v16i45.2101

Mazilov, V. A., & Slepko, I. N. (2021). Psychological research of giftedness: The problem of theory and method. *Sibirskiy Psikhologicheskiy Zhurnal*, 79, 30–47. https://doi.org/10.17223/17267080/79/3

Mills, C. J. (2003). Characteristics of effective teachers of gifted students: Teacher background and personality styles of students. *Gifted Child Quarterly*, 47(4), 272–281. https://doi.org/10.1177/001698620304700404

Ninkov, I. (2020). Education Policies for Gifted Children Within a Human Rights Paradigm: a Comparative Analysis. *Journal of Human Rights and Social Work*, 5(4), 280–289. https://doi.org/10.1007/s41134-020-00133-1

Redding, C., & Grissom, J. A. (2021). Do Students in Gifted Programs Perform Better? Linking Gifted Program Participation to Achievement and Nonachievement Outcomes. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 43(3), 520–544. https://doi.org/10.3102/01623737211008919

Rocha, A., García-Perales, R., Viseu, F., & Almeida, L. S. (2021). Solving mathematical problems in students with and without intellectual giftedness | Resolución de problemas matemáticos en alumnado con y sin superdotación intelectual. *Revista de Psicologia (Peru)*, 39(2), 1031–1066. https://doi.org/10.18800/PSICO.202102.017

Sternberg, R. J. (2022). The educational intervention gifted children need most: To become wise, not just smart. *Gifted Education International*. https://doi.org/10.1177/02614294221138457

Vogelaar, B., Bakker, M., Elliott, J. G., & Resing, W. C. M. (2017). Dynamic testing and test anxiety amongst gifted and average-ability children. *British Journal of Educational Psychology*, 87(1), 75–89. https://doi.org/10.1111/bjep.12136

Wirthwein, L., Bergold, S., Preckel, F., & Steinmayr, R. (2019). Personality and school functioning of intellectually gifted and nongifted adolescents: Self-perceptions and parents' assessments. *Learning and Individual Differences*, 73, 16–29.

https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.04.003

Yildiz, S., Altay, N., & Toruner, E. K. (2017). Health, care and family problems in gifted children: A literature review. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 5(3), 15–24. https://doi.org/10.17478/JEGYS.2017.62

Η θεατρική κούκλα ως εκπαιδευτικό εργαλείο σε τάξεις μαθητών και μαθητριών τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης

Ευαγγελία Αγγέλη
Νηπιαγωγός, Master of Arts, Κουκλοπαίχτρια- Κουκλοθεραπεύτρια,
aggelievita@gmail.com

Περίληψη

Έρευνες (Fiske, 1999) έχουν δείξει ότι όταν το Κουκλοθέατρο εντάσσεται στην εκπαίδευση βοηθά τους/τις μαθητές/τριες να κατανοούν και να θυμούνται καλύτερα όσα έχουν διδαχθεί και επιπλέον ότι η ενασχόληση με τις τέχνες παρέχει σπουδαίες ευκαιρίες για μάθηση ενεργοποιώντας τους/τις μαθητές/τριες να προσπαθήσουν και να επιτύχουν καλύτερες επιδόσεις στα σχολικά μαθήματα. Το Κουκλοθέατρο ως Εκπαιδευτικό Εργαλείο, με την κατάλληλη μεθοδολογία, μπορεί να αξιοποιηθεί σε όλο το φάσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ατομικά και ομαδικά, επιτυγχάνοντας την ενεργή συμμετοχή των παιδιών στη μάθηση. Η παρούσα μελέτη αφορά την οργάνωση και τη δομή των συνεδριών Κουκλοθέατρου, την απαραίτητη προετοιμασία του χώρου και τον εποπτικών μέσων, καθώς και τη μεθοδολογία για τη δημιουργία και την εμψύχωση θεατρικών κουκλών από τα παιδιά. Τέλος, γίνεται αναφορά σε ολοκληρωμένα Σχέδια Μαθήματος που βασίζονται στους στόχους και τις επιδιώξεις του Αναλυτικού Προγράμματος για μαθητές/τριες μη τυπικής ανάπτυξης, που όμως θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν και σε τάξεις τυπικής εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: κουκλοθέατρο, εκπαιδευτικό εργαλείο, κατασκευή θεατρικής κούκλας, εμψύχωση θεατρικής κούκλας, σχέδιο μαθήματος.

1.Το Κουκλοθέατρο ως Εκπαιδευτικό Εργαλείο

Η επαφή του παιδιού με την τέχνη ξεκινά από τα πρώτα χρόνια της ζωής του μέσα από τον τρόπο που παίζει και εκφράζεται, σωματικά, λεκτικά και μη λεκτικά. Πιο συγκεκριμένα, το Κουκλοθέατρο προσφέρει στους/στις μαθητές/τριες την ευκαιρία να εκφράσουν σκέψεις και συναισθήματα μέσω ενός άψυχου αντικειμένου˙ χρησιμοποιώντας τις θεατρικές κούκλες και άλλα αντικείμενα για να εξιστορήσουν ή να αναπαραστήσουν σκηνές από την καθημερινή τους ζωή, από το μάθημα της

λογοτεχνίας, της ιστορίας ή ακόμα και από τη φαντασία τους. Με αυτό τον τρόπο οι θεατρικές κούκλες παρουσιάζουν στο κοινό της τάξης όσα παιδιά- χειριστές της κούκλας- σκέφτονται χωρίς όμως να νιώθουν εκτεθειμένα ή απροστάτευτα. Το Κουκλοθέατρο, λοιπόν, βοηθά τα παιδιά να εξωτερικεύσουν ιδέες, εμπειρίες και συναισθήματα διατηρώντας την ανωνυμία τους πίσω από τη θεατρική κούκλα και επιπλέον τους παρέχει ένα ευρύ πεδίο για δραματική έκφραση δημιουργώντας ιστορίες με θεατρικές κούκλες βασισμένες στις υπάρχουσες γνώσεις και τις εμπειρίες τους.

Τα οφέλη του Κουκλοθέατρου σε τάξεις τυπικής ανάπτυξης συνοψίζονται στα παρακάτω σύμφωνα με όσα ανέφερε η Carol Sterling, σύμβουλος εκπαίδευσης στο Φεστιβάλ Αμερικής το 1989 «Puppets: Education Magic at the Puppeteers».

Το Κουκλοθέατρο παρέχει στα παιδιά τη δυνατότητα να πετύχουν τους παρακάτω εκπαιδευτικούς στόχους:

- Να αναπτύξουν τη δημιουργική έκφραση
- Να αποκτήσουν ερεθίσματα και να βελτιώσουν τη φαντασία τους
- Να αναπτύξουν τον αυθόρμητο προφορικό λόγο
- Να βελτιώσουν την εκφορά του λόγου και την άρθρωση
- Να κάνουν εξάσκηση στον γραπτό λόγο και να βελτιώσουν την ανάγνωση
- Να εκτιμήσουν την αξία της λογοτεχνίας
- Να αποκτήσουν καλύτερη αίσθηση του χρόνου μέσα από την ομαδική εργασία
- Να αποκτήσουν αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση
- Να απελευθερωθούν από τους φόβους και τις ανασφάλειές τους
- Να εκφράσουν την απογοήτευση, την ματαίωση ακόμα και την επιθετικότητά τους με αποδεκτούς τρόπους μέσω των ιστοριών που παίζουν
- Να αλληλοεπιδράσουν με τα άλλα παιδιά και να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες
- Να χειρίζονται καταστάσεις με αποτελεσματικό τρόπο
- Να βελτιωθούν οι ικανότητές τους στην επίλυση προβλημάτων
- Να αναπτύξουν και να βελτιώσουν τις κινητικές τους δεξιότητες
- Να γίνουν ενεργοί ακροατές
- Να μάθουν να συνεργάζονται και να προσφέρουν στο σύνολο της ομάδας
- Να παρατηρούν τον κόσμο μέσα από τις αισθήσεις τους

- Να βελτιώσουν τη μνήμη και την παρατήρησή τους
- Να ολοκληρώνουν τις εργασίες που αναλαμβάνουν.

Αξίζει να σημειώσουμε ότι οι θεατρικές κούκλες, ως ένα δημιουργικό και εκφραστικό εργαλείο στα χέρια του/της εκπαιδευτικού, ενισχύουν την εκπαιδευτική διαδικασία επιτυγχάνοντας την ενεργή συμμετοχή των παιδιών στη μάθηση (Εικόνα 1). Με το Κουκλοθέατρο δεν μπορούμε να διδάξουμε στα παιδιά όλα όσα θα χρειαστούν στη ζωή τους , μπορούμε όμως να τους μάθουμε πως να μαθαίνουν, πως να είναι ανοιχτά στις διαφορετικές προσεγγίσεις μάθησης, στο να αφουγκράζονται και να κατανοούν τον κόσμο γύρω τους, να εκφράζουν δραματικά με λέξεις και κινήσεις όσα έχουν μάθει. Εάν οι εκπαιδευτικοί σταθούν μόνο στο καλλιτεχνικό αποτέλεσμα, τα παιδιά δεν θα καταφέρουν να εξωτερικεύουν και να μοιραστούν τη γνώση και τις σκέψεις τους. Σε αυτή τη διαδικασία τη μεγαλύτερη σημασία έχει η διαδρομή που ακολουθούν τα παιδιά, από την κατασκευή έως τη κουκλοθεατρική πράξη που τους ανοίγει το δρόμο της διερεύνησης, της αναζήτησης και εν τέλη της φιλομάθειας.

Εικόνα 1: Παράσταση για παιδιά με γαντόκουκλες

2. Η προετοιμασία του χώρου

Προκείμενου να εντάξει ο/η εκπαιδευτικός το κουκλοθέατρο στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι απαραίτητο να υπάρχουν οι κατάλληλες προϋποθέσεις. Το κατάλληλα διαμορφωμένο περιβάλλον βοηθά τον καθένα να γίνει ο εαυτός του (Rubin 1997). Εφόσον δεν υπάρχει η γωνιά του Κουκλοθέατρου στο σχολείο μπορεί να δημιουργηθεί με απλά υλικά. Δεν είναι απαραίτητο να υπάρχει μια σκηνή κουκλοθέατρου όπου τα παιδιά μπορούν να παίξουν με γαντόκουκλες ή δαχτυλόκουκλες. Αντ’ αυτού μπορεί να τοποθετηθεί ένα τραπεζάκι κατάλληλο για το

ύψος των παιδιών και ένα καλάθι με διάφορα πανιά που θα μπορούν να τα χρησιμοποιούν τα παιδιά ως σκηνικά. Για παράδειγμα εάν η ιστορία που αποφασίζουν να παίξουν διαδραματίζεται στο δάσος μπορούν να στρώσουν ένα πράσινο ύφασμα στο τραπέζι που να συμβολίζει το χορτάρι. Το σημαντικότερο όμως που πρέπει να υπάρχει στη γωνιά του Κουκλοθέατρου είναι εύχρηστες κούκλες. Προτιμήστε να προμηθεύσετε το σχολείο με πάνινες, ελαφριές γαντόκουκλες και ζητήστε από τα παιδιά να ενισχύσουν τη γωνιά του Κουκλοθέατρου με λούτρινα αρκουδάκια ή κούκλες που δεν χρησιμοποιούν πια.

Ο χώρος λοιπόν, που θα φιλοξενήσει κουκλοθεατρικές δράσεις είναι σημαντικό να είναι αρκετά μεγάλος και άνετος, χωρίς περιττά πράγματα στη μέση ώστε να μπορούν τα παιδιά και οι εκπαιδευτικοί να κινηθούν με άνεση. Οι θεατρικές κούκλες πρέπει να είναι προσεκτικά τακτοποιημένες σε καλάθια και σε σημείο που να έχουν άμεση πρόσβαση τα παιδιά χωρίς τη δική μας βοήθεια ή παρέμβαση. Προτείνεται να είναι χωρισμένες κατά είδος, για παράδειγμα σε ένα καλάθι να είναι όλες οι κούκλες που αναπαριστούν ανθρώπους, σε άλλο καλάθι τα ζώα και σε άλλο τα φανταστικά πλάσματα. Επίσης θα ήταν προτιμότερο να χωρίζονται και ως προς το είδος χειρισμού, δηλαδή σε ένα ράφι να είναι όλες οι γαντόκουκλες, σε άλλο ράφι οι κούκλες άμεσου χειρισμού και σε κάποιο άλλο οι κούκλες που φέρνουν τα παιδιά από το σπίτι.

Το φυσικό φως της αίθουσας λειτουργεί ευεργετικά στις σχολικές αίθουσες αλλά και ο τεχνητός φωτισμός έχει τη σημασία του στις κουκλοθεατρικές δραστηριότητες. Είναι σημαντικό στην τάξη που χρησιμοποιούμε για το κουκλοθέατρο να υπάρχει η δυνατότητα συσκότισης είτε με κουρτίνες είτε με σκουρόχρωμα χαρτόνια. Επίσης μικροί προβολείς ή φακοί δίνουν μια ξεχωριστή αίσθηση την ώρα που τα παιδιά παρουσιάζουν τη δουλειά τους.

Τέλος, χρειάζονται υλικά ζωγραφικής και χειροτεχνίας για την κατασκευή των κουκλοθεατρικών χαρακτήρων. Τα υλικά πρέπει να είναι καλά οργανωμένα και σε εύκολα προσβάσιμο για τα παιδιά σημείο για να μπορούν να τα χρησιμοποιήσουν αλλά και να τα τακτοποιήσουν στη θέση τους μετά την ολοκλήρωση της εργασίας τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα παιδιά όταν εργάζονται δημιουργικά χρειάζονται χώρους που να μπορούν να τους λερώνουν ή να τους αναστατώνουν, χωρίς να φοβούνται ότι θα δεχθούν επίπληξη από τους μεγάλους (Rubin 1997).

3. Κατασκευή Θεατρικής Κούκλας

Παρακάτω παρουσιάζονται τρία είδη κατασκευής κούκλας με τα οποία μπορείτε να εμπλουτίσετε τη Κουκλοθεατρική γωνιά του σχολείου αλλά και να τις κάνετε μαζί με τα παιδιά. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι χειροποίητες κούκλες είναι πιο ευαίσθητες από αυτές του εμπορίου γι' αυτό και τις δίνουμε στα παιδιά όταν είναι έτοιμα να διαχειριστούν τα χειροποίητα αντικείμενα με σεβασμό και αγάπη.

3.1 Κατασκευή δαχτυλόκουκλας

Υλικά

- Ψαλίδι
- Γυψόγαζα (ένα ρολό αρκεί για πάνω από 20 παιδιά)
- Βαζελίνη ή σελοφάν
- Πινέλα
- Χρώματα (ακρυλικά ή τέμπερες)

Εικόνα 2: Δαχτυλόκουκλες από γυψόγαζα φτιαγμένες από παιδιά 7 ετών, τυπικής ανάπτυξης

Προαιρετικά μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε μαλλί, φτερά, βαμβάκι κ.α. Για την κατασκευή της δαχτυλόκουκλας προτείνεται να χρησιμοποιήσετε γυψόγαζα, ένα υλικό εύκολο στη χρήση του αλλά που ομολογουμένως δεν εντάσσουμε συχνά στις δραστηριότητές μας. Το κάθε παιδί θα χρειαστεί 3- 4 κομμάτια γυψόγαζα περίπου 5 εκατοστών. Πρώτα κόβουμε τα κομμάτια γυψόγαζας και τα έχουμε μπροστά μας. Μετά αλείφουμε με βαζελίνη (ή τυλίγουμε με σελοφάν) μέχρι τη μέση του δείχτη του αριστερού χεριού για τους δεξιόχειρες και του δεξιού χεριού για τους αριστερόχειρες. Στη μέση του τραπεζιού έχουμε τοποθετήσει ένα μπολ με λίγο νερό για κάθε 4 έως 6 παιδιά. Βρέχουμε το πρώτο κομμάτι γυψόγαζας και το τυλίγουμε γύρω από το δείχτη. Επαναλαμβάνουμε την ίδια διαδικασία με τα υπόλοιπα κομμάτια γυψόγαζας και περιμένουμε περίπου δέκα λεπτά για να στεγνώσει. Σε αυτά το δέκα λεπτά προκειμένου να κρατήσουμε αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών

μπορούμε να συζητήσουμε πως θα συνεχίσουμε την κατασκευή της κούκλας μας ή να πούμε τραγούδια που ήδη ξέρουμε. Αφού στεγνώσει η γυψόγαζα την βγάζουμε από το δάχτυλό μας και μπορούμε να τη βάψουμε με πινέλα. Επιπλέον μπορούμε να της προσθέσουμε φτερά, πόδια ή ότι άλλο φανταστούμε (Εικόνες 2,3,4).

Εικόνα 3: Δαχτυλόκουκλες από γυψόγαζα φτιαγμένες από παιδιά μη Τυπικής ανάπτυξης

Εικόνα 4: Δαχτυλόκουκλες φτιαγμένες από παιδιά 10 ετών, τυπικής ανάπτυξης

3.2 *Κατασκευή γαντόκουκλας από εφημερίδες*

Υλικά

- Εφημερίδες
- Χαρτοταινία
- Ρολό από χαρτί υγείας
- Πιστολάκι σιλικόνης
- Ύφασμα 60x50
- Πινέλα
- Χρώματα, ακρυλικά ή τέμπερες
- Ψαλίδι
- Μαλλί πλεξίματος
- Ατλακόλ/ κόλλα χειροτεχνίας
- Χάρακας
- Βελόνα και κλωστή ή συρραπτικό

Εικόνα 5: Γαντόκουκλες από εφημερίδα

Κόβουμε το ρολό από το χαρτί υγείας στη μέση και μετά το κόβουμε κάθετα. Το τυλίγουμε γύρω από το δείχτη μας με τέτοιο τρόπο ώστε να στέκεται πάνω από τη δεύτερη άρθρωση του δαχτύλου μας και το τυλίγουμε με χαρτοταινία. Έχουμε δημιουργήσει έναν κύλινδρο που θα τον χρησιμοποιήσουμε για τον λαιμό της κούκλας. Στη συνέχεια τσαλακώνουμε 3-4 φύλλα εφημερίδας μέχρι να γίνουν εύκαμπτα. Παίρνουμε το πρώτο φύλλο και φτιάχνουμε μια μπάλα, στη συνέχεια τυλίγουμε το δεύτερο φύλλο πάνω από την πρώτη μπάλα. Ακολουθούμε την ίδια διαδικασία με τα άλλα δύο φύλλα. Αφού ολοκληρωθεί το τύλιγμα, με το ένα χέρι κρατάμε την μπάλα από εφημερίδες και με τον δείχτη του άλλου χεριού πιέζουμε ένα σημείο της μπάλας για να κάνουμε μια τρύπα-εάν χρειαστεί μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε ένα ψαλίδι. Στη τρύπα της μπάλας εφαρμόζουμε τον κύλινδρο που έχουμε ήδη φτιάξει και με κομμάτια χαρτοταινίας κολλάμε τα δύο μέρη προσεκτικά. Ακολουθούμε την ίδια διαδικασία σε όλο το κεφάλι της κούκλας μέχρι να καλυφθεί πλήρως με χαρτοταινία. Εάν θέλουμε μπορούμε να προσθέσουμε μύτη, αφτιά, μάτια, σαγόνι, ζυγωματικά ή οποιοδήποτε άλλο χαρακτηριστικό χρησιμοποιώντας μικρότερα κομμάτια εφημερίδας.

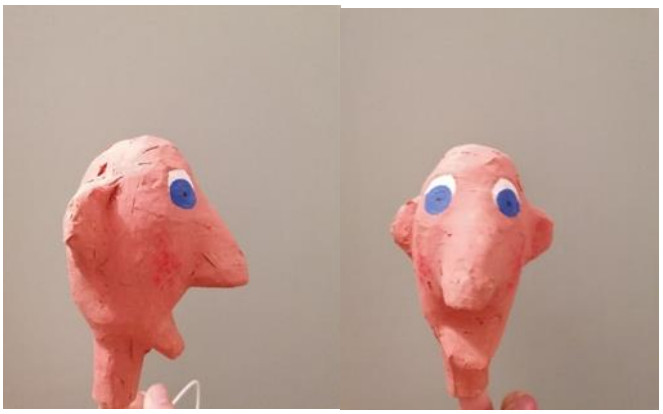
Εικόνα 6: Κατασκευάζοντας το λαιμό της κούκλας

Εικόνα 7: Ο λαιμός της κούκλας πρέπει να επιτρέπει την κίνηση στη δεύτερη άρθρωση του δαχτύλου

Εικόνα 8: Το κεφάλι και ο λαιμός έχουν ενωθεί

Ακολουθεί το βάψιμο του προσώπου. Φτιάχνουμε το χρώμα που θέλουμε να έχει το πρόσωπο της κούκλας. Εάν θέλουμε να φτιάξουμε μια κούκλα που να αναπαριστά έναν άνθρωπο ευρωπαϊκής προέλευσης μπορούμε να αναμείξουμε λευκό, κίτρινο, κόκκινο (σε λίγο μικρότερη ποσότητα) και μια σταγόνα μαύρο χρώμα. Επίσης προτείνεται να προστεθεί ατλακόλ για να γίνει πιο ανθεκτικό το χρώμα και να δέσει καλύτερα το κεφάλι της κούκλας. Αφού στεγνώσει το κεφάλι ζωγραφίζουμε τα χαρακτηριστικά του προσώπου. Για τα μαλλιά της κούκλας μπορεί να χρησιμοποιηθεί μαλλί πλεξίματος.

Εικόνα 9: Γαντόκουκλα ζωγραφισμένη με ακρυλικά χρώματα

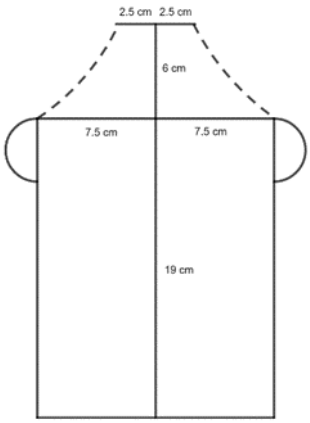


Εικόνα 10: Ολοκληρωμένη γαντόκουκλα

Για το κουστούμι της κούκλας χρειάζεται ένα ύφασμα 60x50 εκατοστά. Διπλώνουμε το ύφασμα στη μέση και το γυρνάμε από την ανάποδη πλευρά. Τοποθετούμε το ύφασμα με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι οριζόντια η πλευρά των 30 εκατοστών και κάθετα η πλευρά των 25 εκατοστών. Στη μέση ακριβώς του υφάσματος τραβάμε μια οριζόντια γραμμή 25 εκατοστών αφήνοντας ένα μικρό περιθώριο στην πάνω και κάτω πλευρά του υφάσματος. Στην κορυφή της οριζόντιας γραμμής χαράζουμε μια κάθετη γραμμή 5 εκατοστών (2,5 εκατοστά από κάθε πλευρά) και στη συνέχεια χαράζουμε άλλη μια κάθετη γραμμή 15 εκατοστών, μετρώντας 7 εκατοστά από την κορυφή. Στην άκρη της γραμμής των 15 εκατοστών ξεκινάμε να φτιάξουμε ένα ημικύκλιο με ακτίνα περίπου 2,5 εκατοστών που θα είναι τα χέρια της κούκλας. Αυτό είναι το βασικό πατρόν του κουστουμιού. Μπορεί να διαμορφωθεί ανάλογα με τις ανάγκες τις κάθε κούκλας που θέλουμε να φτιάξουμε αλλά με την ανατομία του χεριού μας.

Είναι προτιμότερο να ράψτε το κουστούμι της κούκλας αλλά εάν δεν υπάρχει χρόνος, μια προσωρινή λύση είναι να το ενώσετε με συρραπτικό. Αφού το ράψετε/συρράψετε το γυρνάτε από την καλή πλευρά. Μένει να ενωθεί το κουστούμι με το κεφάλι της κούκλας. Προθερμαίνουμε το πιστολάκι σιλικόνης και όταν είναι έτοιμο τοποθετούμε σιλικόνη γύρω από το λαιμό της κούκλας και μετά εφαρμόζουμε προσεκτικά το κουστούμι.

Εικόνα 12: Οδηγίες για την κατασκευή του κουστουμιού



Αυτή η κατασκευή είναι απλή και σχετικά σύντομη αλλά εάν προσπαθήσετε να τη δοκιμάσετε με τους/τις μαθητές/τριες σας θα χρειαστείτε περίπου 4 διδακτικές ώρες μέχρι να ολοκληρώσετε την κατασκευή χωρίς να κουραστούν ή να χάσουν το ενδιαφέρον τους τα παιδιά (Εικόνες 5-14).

Εικόνα 13: Γαντόκουκλες από ήρωες των μύθων του Αισώπου, φτιαγμένες από έφηβους

Εικόνα 14: Γαντόκουκλες εμπνευσμένες από εμβληματικούς ζωγράφους

3.2.1. Παραλλαγή κατασκευής

Προτείνουμε μια πιο απλή εκδοχή της κατασκευής προκειμένου να μπορούν να την ολοκληρώσουν μόνοι/ες τους και μικρότεροι/ες μαθητές/τριες (κάτω των 6ετών) ή όσοι/ες αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη λεπτή κινητικότητα προκειμένου ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού να είναι όσο το δυνατό λιγότερο παρεμβατικός.

1. Παίρνουμε 3 φύλλα εφημερίδας, τα τσαλακώνουμε και φτιάχνουμε 3 μπάλες. Στη συνέχεια τυλίγουμε τη μία μπάλα μέσα στην άλλη δημιουργώντας μια μεγαλύτερη μπάλα. Με το τέταρτο φύλλο τυλίγουμε τη μπάλα και στο υπόλοιπο μέρος της εφημερίδας που περισσεύει, περνάμε μέσα τον δείχτη και με χαρτοταινία κολλάμε γύρω –γύρω το σημείο που τελειώνει το κεφάλι και αρχίζει ο λαιμός.

Εικόνα 15: Το πρώτο στάδιο της κατασκευής

Εικόνα 16: Η γαντόκουκλα ζωγραφισμένη από παιδί 5 ετών

2. Βάφουμε το κεφάλι της κούκλας. Μπορούμε να προσθέσουμε μόνο χαρακτηριστικά χωρίς να βάψουμε ολόκληρο το κεφάλι.
3. Διπλώνουμε ενώνοντας τις διαγώνιες πλευρές ενός υφάσματος 60x50. Στο σημείο που γίνεται η τσάκιση, ακριβώς στη μέση κόβουμε με το ψαλίδι μια μικρή τρύπα για τον λαιμό. Κάνουμε άλλες δύο τρύπες δεξιά και αριστερά από τον λαιμό αφήνοντας περίπου 3 εκατοστά απόσταση.

4. Ενώνουμε το κεφάλι με το ύφασμα χρησιμοποιώντας ατλακόλ (Εικόνες 14-18).

Εικόνα 17: Οι εγκοπές για την τοποθέτηση του κουστουμιού στο κεφάλι

Εικόνα 18: Η γαντόκουκλα ολοκληρωμένη

3.3 Κατασκευή κούκλας από μπάλες φελιζόλ

Υλικά

- Μπάλα φελιζόλ
- Γυψόγαζα
- Μπολ με νερό
- Ύφασμα 60x50
- Ψαλίδι/ κοπίδι
- Ατλακόλ/ κόλλα χειροτεχνίας
- Λαστιχάκια ή σύρμα πίπας
- Γλωσσοπίεστρα ή πλακέ ξυλάκια

Εικόνα 19: Κατασκευάζοντας το κεφάλι

Εικόνα 20: Κούκλα φτιαγμένη από παιδί 8 ετών

Παίρνουμε μια μπάλα φελιζόλ, και με ένα κοπίδι ή ψαλίδι κάνουμε μια σχισμή ώστε να μπορεί αργότερα τοποθετηθεί μέσα της λίγο ύφασμα, στο σημείο που είναι ο λαιμός της κούκλας, και άλλη μια σχισμή στο πίσω μέρος του κεφαλιού.

Στη συνέχεια κόβουμε την γυψόγαζα σε μικρά κομματάκια, τα βρέχουμε και τα τοποθετούμε σε όλη την επιφάνεια του φελιζόλ, προσέχοντας να μην κλείσουμε την σχισμή. Όταν στεγνώσει η γυψόγαζα μπορούμε να φιλοτεχνήσουμε το πρόσωπο της κούκλας.

Για το κουστούμι χρειαζόμαστε ένα κομμάτι μαλακό ύφασμα. Το κέντρο του υφάσματος το τοποθετούμε μέσα στη σχισμή της μπάλας του φελιζόλ με λίγη ατλακόλ. Τις άκρες του υφάσματος από τη δεξιά και την αριστερή πλεύρα τις πιάνουμε με λαστιχάκια δημιουργώντας μικρές μπαλίτσες, όπως φαίνεται και στη φωτογραφία 3 (Εικόνες 19-21).

Εικόνα 21: Η κούκλα ολοκληρωμένη

4. Η εμψύχωση της θεατρικής κούκλας

Σύμφωνα με τον Δημόκριτο και τον Λεύκιπο «η ψυχή είναι αυτό που παρέχει στα ζώντα πλάσματα την κίνηση» και γι΄αυτό το λόγο «η αναπνοή είναι αναγκαίος όρος για τη ζωή[…]». Η θεατρική κούκλα χωρίς την κίνηση είναι ένα νεκρό αντικείμενο. Με την κίνηση, εμψυχώνεται, μπαίνει δηλαδή μέσα της η ψυχή της, ενεργοποιείται και αρχίζει να αναπνέει. Οποιοδήποτε «αντικείμενο» μπορεί να μετατραπεί σε «κούκλα» αρκεί να περάσει από την κατάσταση του άψυχου στην κατάσταση του έμψυχου μέσω της πίστης του παίκτη και του θεατή στην αυτονομία της «ζωής» του νέου αυτού πλάσματος (Μαρκόπουλος 2013). Επομένως για να πείσουμε τα παιδιά ότι το αντικείμενο που εμψυχώνουμε έχει ζωή είναι σημαντικό, εμείς οι ίδιοι/ες να διεισδύσουμε στον παραμυθιακό κόσμο της θεατρικής κούκλας και να αποδεχτούμε ότι οι κούκλες μας είναι ζωντανές, ότι έχουν εμψυχωθεί.

Πολλές φορές τα παιδιά όταν βλέπουν για πρώτη φορά κουκλοθέατρο ή μια κούκλα της τάξης να τους μιλάει θα τα ακούσουμε να μας πουν «δεν είναι αληθινή» ή «αυτή δεν μιλάει, εσύ την κάνεις να μιλά». Αν σταθούμε σε αυτές τις φράσεις των παιδιών θα στερήσουμε από την υπόλοιπη ομάδα, που έχει πειστεί για την ζωντανή υπόσταση της κούκλας, τη μαγεία της στιγμής που τους προσφέρει η θεατρική κούκλα. Είναι σημαντικό λοιπόν, να έχουν προετοιμαστεί τα παιδιά για την άφιξη της θεατρικής κούκλας στη τάξη αλλά και να είναι κατάλληλα προετοιμασμένος/η ο/η εκπαιδευτικός ώστε να αξιοποιήσει όλες τις δυνατότητες που προσφέρει η κούκλα στην τάξη.

Ακολουθούν οι βασικές ασκήσεις εμψύχωσης που με υπομονή και εξάσκηση μπορούν να βοηθήσουν τους/τις εκπαιδευτικούς να εντάξουν το κουκλοθέατρο στην εκπαιδευτική τους εργαλειοθήκη.

4.1. Ασκήσεις εμψύχωσης

4.1.1 Μουσική

Την πρώτη φορά που έρχεται ο/η εκπαιδευτικός σε επαφή με μια θεατρική κούκλα προτείνεται να βάλει ένα μουσικό κομμάτι, να κρατήσει την κούκλα στα χέρια του και να προσπαθήσει να ακολουθήσει το ρυθμό της μουσικής. Με αυτό τον τρόπο θα ανακαλύψει τις δυνατότητες κίνησης που έχει η κούκλα και θα αρχίσει να πλάθει έναν κόσμο, ένα χαρακτήρα και μια νέα πραγματικότητα γι΄αυτό το αντικείμενο. Η μουσική υπόκρουση συντονίζει τις κινήσεις της κούκλας και μπορεί να της μεταδώσει ένα αρχικό συναίσθημα. Επίσης, το άκουσμα ενός γνώριμου τραγουδιού/μουσικής προσφέρει χαρά στον θεατή και στην κούκλα την ευκαιρία να ζεσταθεί και να ξεκινήσει το νούμερό της.

4.1.2 Αναπνοή

Η αναπνοή είναι ένα από τα βασικότερα στοιχεία της εμψύχωσης. Η πιο απλή άσκηση για να δοκιμαστεί η αναπνοή της κούκλας είναι να την τοποθετήσουμε οριζόντια, σαν να είναι ξαπλωμένη και με λεπτές κινήσεις, πιάνοντάς τη από την πλάτη και το κεφάλι – όταν πρόκειται για κούκλα άμεσου χειρισμού ή φορώντας τη στο χέρι μας – αν πρόκειται για γαντόκουκλα, να ανασηκώνουμε αργά και με σταθερό ρυθμό την κούκλα ακολουθώντας την πορεία που διαγράφει η αναπνοή μας. Το επόμενο βήμα είναι να δοκιμάσουμε την αναπνοή της κούκλας όταν είναι όρθια ή σε κενές στιγμές όπου πάνω στην σκηνή μένει ακίνητη ή ακούει κάτι που της λέει ένα παιδί ή μια άλλη κούκλα.

4.1.3 Βλέμμα

Ο χειριστής της κούκλας πρέπει πάντα να ξέρει που κοιτά η κούκλα του. Η μύτη της κούκλας μας βοηθά να καθορίσουμε που είναι εστιασμένο το βλέμμα της. Υπάρχουν δύο τρόποι που μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε για το βλέμμα της κούκλας. Ο ένας είναι να εστιάζει σε ένα αντικείμενο και με μια συνεχόμενη κίνηση να προχωράει το βλέμμα της από το ένα αντικείμενο στο άλλο. Το ίδιο μπορεί να γίνει και όταν η κούκλα κοιτά το κοινό της, τα παιδιά. Ο δεύτερος τρόπος είναι να κινείται το κεφάλι της κούκλας με στακάτες κινήσεις, δηλαδή να εστιάζει το βλέμμα της σε ένα αντικείμενο και μετά με διακεκομμένες κινήσεις να αλλάζει το βλέμμα εστιάζοντας σε άλλο αντικείμενο.

4.1.4 Κίνηση- Ρυθμός

Ο χειριστής πρέπει να ξέρει για ποιον λόγο γίνεται η κάθε κίνηση της κούκλας και τι θέλει να πετύχει με αυτήν. Η κίνηση και ο ρυθμός σχετίζονται με το χαρακτήρα και την προσωπικότητα της κούκλας. Για παράδειγμα, όταν μια κούκλα είναι κουρασμένη κινείται με πιο αργό ρυθμό και αν είναι και στεναχωρημένη μπορεί να βάλει τα χέρια στο πρόσωπό της για να κλάψει. Αν μια κούκλα είναι χαρούμενη μπορεί να εκτείνει τα χέρια της σαν να θέλει να πάρει κάποιον αγκαλιά και αν θέλει να γελάσει να διπλώνει τα χέρια της πάνω από την κοιλιά της.

4.1.5 Περπάτημα

Ο κάθε άνθρωπος έχει διαφορετικό τρόπο περπατήματος, το ίδιο ισχύει και για τις κούκλες! Ανάλογα με την ηλικία, την ιδιότητα και το χαρακτήρα της κούκλας διαμορφώνουμε και το περπάτημά της. Για παράδειγμα ένα ζωηρό παιδάκι κινείται με γρήγορο και ζωηρό ρυθμό ενώ μια κούκλα που αναζητά κάτι που έχασε έχει πιο αργές και κοφτές κινήσεις.

4.1.6 Φωνή

Ο τόνος και η χροιά πρέπει ν' ανταποκρίνεται σ' αυτό που παριστάνει η κούκλα (γέρος, γυναίκα, παιδί κ.λπ..). Ο κάθε ήρωας πρέπει πάντα να έχει την ίδια φωνή. Όταν χρησιμοποιούμε πάνω από μία κούκλα πρέπει να είμαστε σίγουροι ότι μπορούμε να πετύχουμε τις εναλλαγές στη φωνή. Η κούκλα αποφεύγει τους μεγάλους μονολόγους αντιθέτως προτιμά τις σύντομες και κοφτές φράσεις.

Για την εκφραστικότητα του λόγου της κούκλας μπορούμε να πειραματιστούμε με τα τρία βασικά συναισθήματα «χαρά- λύπη- θυμός» και να δούμε πως μιλά η κούκλα μας σε κάθε ένα από αυτά τα συναισθήματα. Προτείνεται να δοκιμάσουμε φωνές που ήδη χρησιμοποιούμε στην καθημερινότητά μας όταν κάνουμε ένα αστείο ή όταν παριστάνουμε κάποιον άλλον άνθρωπο, με άλλα λόγια φωνές που μας είναι οικείες και τις θυμόμαστε ώστε να τις επαναλάβουμε όταν χρειαστεί.

4.1.7 Χαρακτήρας

Για να καταφέρει ο/η εκπαιδευτικός να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών μέσω της θεατρικής κούκλας είναι απαραίτητο να δομήσει ένα συγκεκριμένο

χαρακτήρα και να ακολουθεί τα στοιχεία και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά αυτού του χαρακτήρα κάθε φορά που εμψυχώνει την κούκλα.

Για να μείνει πιστός/ή ο/η εκπαιδευτικός στον χαρακτήρα που παρουσιάζει στους/στις μαθητές/τριες, είναι εξαιρετικά βοηθητικό να έχει καταγράψει σε ένα χαρτί όλα τα σημαντικά χαρακτηριστικά που απαρτίζουν την προσωπικότητα της κάθε κούκλας. Πιο συγκεκριμένα προτείνεται να καταγραφούν τα βασικά στοιχεία του χαρακτήρα της κούκλας, οι ιδιαιτερότητες και οι ιδιαίτερες προτιμήσεις της, όπως για παράδειγμα ότι της αρέσουν οι ζαβολιές, είναι υπναρού και γκρινιάρα, δεν μπορεί να αντισταθεί στα παγωτά, τρομάζει εύκολα και της αρέσουν πολύ τα ποντικάκια.

Ακολουθεί η δημιουργία του βιογραφικού της κούκλας όπου εκεί, με όχημα τη μυθοπλασία, δημιουργούμε ένα κόσμο για την κούκλα μας. Καταγράφουμε την ηλικία της, εάν έχει γονείς, αδέρφια ή φίλους, σε ποια μέρη έχει ζήσει, πως είναι το σπίτι της και τι θα ήθελε να κάνει στο μέλλον.

Όλα τα παραπάνω βοηθάνε τον/την εκπαιδευτικό να ανταποκριθεί άμεσα και με επιτυχία στον καταιγισμό ερωτήσεων που δέχεται από τους/τις μαθητές/τριες όταν εντάσσει μια κούκλα στην εκπαιδευτική διαδικασία .Με αυτόν τον τρόπο οι απαντήσεις του/της εκπαιδευτικού είναι αληθοφανείς και κερδίζουν την εμπιστοσύνη των παιδιών ενώ παράλληλα βοηθάει στην εξέλιξη του χαρακτήρα της κούκλας προκειμένου να ενταχθεί σε περισσότερες δραστηριότητες. Κατά την εμψύχωση η κούκλα πρέπει να μπορεί να υπερασπιστεί το βιογραφικό της και να το εμπλουτίσει (Εικόνα 22).

Εικόνα 22: Γαντόκουκλες κατά τη διαδικασία της εμψύχωσης

5. Σχέδιο μαθήματος « Το παιδί και το κουδουνάκι»

Το σχέδιο μαθήματος απευθύνεται σε μαθητές/τριες Α΄, Β΄ και Γ΄ Δημοτικού με προβλήματα όρασης και στοχεύει στην αναγνώριση ήχων ως μέσο έκφρασης, επικοινωνίας και δημιουργικής συνεργασίας.

5.2 Δραστηριότητες

5.2.1 Δραματοποιημένη αφήγηση του παραμυθιού με θεατρική κούκλα

Το παραδοσιακό παραμύθι «Το παιδί και το κουδουνάκι» είναι πλούσιο σε ηχητικά ερεθίσματα και προτείνεται να το διηγηθείτε στα παιδιά μαζί με θεατρικές κούκλες και μουσικά όργανα της ορχήστρας Orff. Σημαντικό ρόλο στην αφήγηση έχει η χροιά της φωνής που θα επιλέξετε να συνοδέψει καθέναν από τους ήρωες. Στο ποντίκι ή τη γάτα ταιριάζουν οι πιο ψιλοί τόνοι, για τη φωτιά μια πονηρή χροιά και για το βόδι και τον ξυλοκόπο μια χοντρή φωνή. Επειδή το παραμύθι είναι κλιμακωτό μπορείτε να παροτρύνετε τα παιδιά να γίνουν ενεργοί ακροατές συνοδεύοντας ρυθμικά με ηχηρές κινήσεις το περπάτημα-τρέξιμο του παιδιού. Με τη δική σας καθοδήγηση μπορούν επίσης να μιμηθούν τους ήχους του κάθε ήρωα και τις φωνές τους στις επαναλαμβανόμενες φράσεις (Εικόνα 23).

Εικόνα 23: Το παιδί και το κουδουνάκι

5.2.2 Μουσικό και δραματικό παιχνίδι

Τα παιδιά είναι οκλαδόν σε κύκλο ακολουθώντας τον ρυθμό που κάνει το κουδουνάκι του/της εκπαιδευτικού. Στη συνέχεια ο/η εκπαιδευτικός δίνει στο κάθε παιδί από ένα κουδουνάκι και τους ζητά να ακολουθήσουν τον ρυθμό του/της. Προτείνεται να παίξετε ένα απλό μοτίβο π.χ. 4/4. Όταν καταφέρει η ομάδα να συντονιστεί στον ρυθμό, ζητήστε από τα παιδιά να σηκωθούν όρθια και να δοκιμάσουν αυτήν τη φορά να κρατήσουν τον ρυθμό χτυπώντας ρυθμικά τα πόδια τους ή αν είναι εφικτό να περπατήσουν σε μια οριοθετημένη και ασφαλή από εμπόδια περιοχή. Είναι σημαντικό καθόλη τη διάρκεια της άσκησης να τα συνοδεύετε και εσείς ρυθμικά. Στη

συνέχεια τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες-ήρωες του παραμυθιού. Η κάθε ομάδα έχει τον δικό της χώρο-σπιτάκι φτιαγμένο από πανιά και έναν δικό της ήχο που παράγεται από τον/την εκπαιδευτικό. Ανάλογα με την ένταση και τη διάρκεια του ήχου η κάθε ομάδα εκφράζεται σωματικά. Μόλις σταματήσει ο ήχος της πρέπει τα παιδιά να γυρίσουν στο «σπιτάκι» τους. Το παιχνίδι μπορεί να συνεχιστεί και να παράγονται δύο ήχοι ταυτόχρονα και οι ομάδες να αλληλοεπιδρούν π.χ. η ομάδα νερό να έχει ένταση στον ήχο της και να προσπαθεί να σβήσει την ομάδα φωτιά που ο ρυθμός του ήχου της επιβραδύνεται.

5.2.3 Παραδοσιακό παιχνίδι: Η φωτίτσα

Πριν ζητήσετε από τους/τις μαθητές/τριες σας να παίξουν αυτό το παιχνίδι, είναι πιθανό να χρειαστεί να το δείξετε σε κάθε μαθητή/τρια ξεχωριστά. Εσείς ενώνετε τα ακροδάχτυλά σας και τα κρατάτε σε καμπυλωτά- δεν πρέπει να ενώνονται τα γειτονικά δάχτυλα. Το παιδί ακουμπά τον δείχτη του στην πρώτη ένωση, δηλαδή στα μικρά σας δάχτυλα, κάνει την ερώτηση: «Μανίτσα μανίτσα, έχεις φωτίτσα»; Και εσείς απαντάτε: «Δεν ακούω καλά, στην παραπάνω γειτονιά». Τότε το παιδί πάει το δάχτυλό του στην επόμενη ένωση, δηλαδή εκεί που ενώνονται οι παράμεσοί σας και συνεχίζει το παιχνίδι με τον ίδιο τρόπο μέχρι να φτάσει στην ένωση που κάνουν οι δείχτες σας. Εκεί σας ρωτάει την πρώτη φορά, του απαντάτε και δεν προχωράει στους αντίχειρες αλλά ξανακάνει μια ακόμα ερώτηση. Αφού του απαντήσετε, κινείτε τους αντίχειρές σας ενωμένους προς τους δείχτες σας προκειμένου να πιάσετε το δάχτυλο του παιδιού. Καθώς κινείτε τους αντίχειρες μπορείτε να μιμηθείτε το γάβγισμα του σκύλου για να είναι πιο διασκεδαστικό το παιχνίδι.

Τα παιδιά σε αυτό το παιχνίδι δεν μαθαίνουν αμέσως τα λόγια και πολλές φορές εφευρίσκουν δικές τους φράσεις ή αλλάζουν το γάβγισμα του σκύλου με άλλα ζωάκια.

- Μανίτσα, μανίτσα, έχεις φωτίτσα;
- Δεν ακούω καλά, έλα στην απάνω γειτονιά.
- Μανίτσα, μανίτσα, έχεις φωτίτσα;
- Έχω.
- Μήπως θα με φάει το σκυλί;
- Το έχω δεμένα στο μαντρί.
- Σίγουρα τα ΄χεις δεμένα;
- Σίγουρα είναι δεμένα.

- Να μπω μέσα;
- Έμπα! (Και τότε κινούμε τους αντίχειρες προς του δείχτες γαβγίζοντας) Γαβ, γαβ, γαβ.

Υποσημείωση: Η φωτίτσα είναι ένα παραδοσιακό παιχνίδι που συνήθως το μάθαιναν οι παππούδες και οι γιαγιάδες στα εγγόνια τους. Αν και παιζόταν σχεδόν σε όλα τα μέρη της Ελλάδας οι περισσότερες βιβλιογραφικές αναφορές το σχετίζουν με την Στερεά Ελλάδα και τον Πόντο. Υπάρχουν πολλές παραλλαγές του συγκεκριμένου παιχνιδιού, παραπάνω καταγράφεται το παιχνίδι όπως μου το έμαθε η γιαγιά μου που κατάγονταν από τα Βόρεια Τζουμέρκα.

5.2.4 Κατασκευή μουσικού οργάνου και θεατρικής κούκλας

Δίνετε στο κάθε παιδί ένα σύρμα πίπας και τρία κουδουνάκια. Τα παιδιά περνάνε στην εγκοπή που έχει το κάθε κουδουνάκι το σύρμα πίπας και φτιάχνουν ένα βραχιόλι. Κατά τη διάρκεια του δραματικού παιχνιδιού μπορούν να το φορέσουν στον καρπό ή στον αστράγαλό τους και όταν παίζουν κουκλοθέατρο να το βάλουν σαν κολιέ στην κούκλα τους. Το «ηχητικό κολιέ» θα βοηθήσει τα παιδιά να παίξουν κουκλοθέατρο αφού θα καταλαβαίνουν πότε δρα μια κούκλα και να περιμένουν την παύση του ήχου για να μιλήσει ή κινηθεί η δική τους κούκλα. Επιπλέον, στην περίπτωση που χρειαστεί να δράσουν δύο κούκλες συγχρόνως στην σκηνή τα παιδιά θα αντιλαμβάνονται την κίνηση και το σημείο που βρίσκεται η κούκλα του/της συμπαίχτη/τριάς τους από τον ήχο του «ηχητικού κολιέ».

Για παράδειγμα:

- Οι κούκλες παίζουν εναλλάξ

<u>Παιδί 1- γάτα</u>: (περπατά στην σκηνή ψάχνοντας) «Μου μυρίζει ποντίκι αλλά ακόμα δεν το έχω βρει». (Η κούκλα συνεχίζει να κινείται στην σκηνή κάνοντας ότι μυρίζει).

<u>Παιδί 2 – ποντίκι</u>: (μόλις σταματήσει ο ήχος από το κολιέ της γάτας). «Όσο και να ψάξεις γάτα δεν θα με βρεις» (το λέει εμφανίζοντας το ποντικάκι στην σκηνή και αμέσως μετά το κρύβει).

- Δύο κούκλες παίζουν συγχρόνως

<u>Παιδί 1- γάτα</u>: (ακούει τον ήχο από το ποντίκι) «Εδώ είσαι λοιπόν ποντικάκι, δε θα μου γλιτώσεις»! (το λέει και ξεκινά να κυνηγά το ποντίκι)

<u>Παιδί 2- ποντίκι</u>: (ακούει τον ήχο της γάτας που πλησιάζει και ξεκινά να κινείται προς την αντίθετη κατεύθυνση) «Βοήθεια»!!!

Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά καταφέρνουν να συνεργαστούν και να δημιουργήσουν μια ολοκληρωμένη κουκλοθεατρική σκηνή ακούγοντας προσεκτικά το/τη συμπαίχτη/τριά τους (Εικόνα 24).

Για την κατασκευή θεατρικής κούκλας προτείνεται να φτιάξετε με τα παιδιά την παραλλαγή γαντόκουκλας με εφημερίδες που αναφέρεται παραπάνω. Το τελευταίο φύλλο της εφημερίδας, με το οποίο θα τυλιχτούν όλα τα υπόλοιπα φύλλα, μπορείτε να ζητήσετε από τα παιδιά να το ζωγραφίσουν με κηρομπογιές. Η έντονη υφή της κηρομπογιάς βοηθά τα παιδιά ακουμπώντας το φύλλο να καθοδηγούνται και να το ζωγραφίσουν μόνα τους.

Εικόνα 24: Το ποντίκι και η γάτα

5.2.5 Διαφοροποιήσεις

Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε αυτούσιο το παραπάνω Σχέδιο Μαθήματος σε τάξεις τυπικής ανάπτυξης. Σε παιδιά με νοητική αναπηρία προτείνεται να διαφοροποιήσετε την ιστορία χρησιμοποιώντας λιγότερους χαρακτήρες και μόνο ένα μουσικό όργανο, το κουδουνάκι, για τον βασικό ήρωα του παραμυθιού. Σε παιδιά με προβλήματα ακοής προτείνεται να χρησιμοποιήσετε κρουστά μουσικά όργανα ώστε τα παιδιά να μπορούν να αντιληφθούν τον παλμό του οργάνου.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Κουρεντζής, Λ. (1991). *Το Θεατρικό Παιχνίδι*. Αθήνα. Εκδόσεις Καστανιώτη

Μαρκόπουλος, Σ. (2013). *Η κούκλα στον ανθρώπινο πολιτισμό*. Κιλκίς, Τμήμα Πολιτισμού Δήμου Κιλκίς

Meschke, M. (2004). *Το θέατρο στ΄ ακροδάχτυλα*. Αθήνα. Εκδόσεις Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδάνος

Παπάνης, Ε., Γιαβρίμης, Π. & Βίκη, Α. (2009). *Καινοτόμες Προσεγγίσεις στην Ειδική Αγωγή: Εκπαιδευτική Έρευνα για τις ευάλωτες ομάδες πληθυσμού*. Αθήνα: Εκδόσεις Σιδέρης

Παρούση, Α. (2012). *Κουκλοθέατρο στην Εκπαίδευση, Εκπαίδευση στο Κουκλοθέατρο.* Αθήνα: Εκδόσεις Πλέθρον

Rubin, J. (1997). *Θεραπεύοντας τα παιδιά μέσα από την τέχνη: Κατανοώντας τα παιδιά και βοηθώντας τα να μεγαλώσουν μέσα από τη ζωγραφική*. Αθήνα. Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα

Ξενόγλωσση

Bernier, M. & O'Hare, J. (2005). *Puppetry in Education and Therapy: Unlocking Doors to the Mind and Heart*. Authorhouse

Bernier, M. (2007). Interactive Therapeutic Puppetry Techniques: Encouraging Personal Storytelling.

Chiles, D. (2001). *The therapeutic use of puppetry in a health care setting*. National Festival Workshop Manual: 2001 A Puppet Odyssey. Puppeteers of America

Fiske, E. B. (Ed.). (1999). *Champions of change: The impact of the arts on learning*. Arts Education Partnership

Irwin, E. C., Rubin, J. A. & Shapiro, M. I. (1975). Art and drama: Partners in therapy. *American journal of psychotherapy*, 29(1), 107-116

Markovits, A. (2020). Puppet theatre: A way to tell what cannot be told and to face pain. *Journal of Applied Arts & Health*, 11(1-2), 149-155

Peattie, S. (1996). *68 Ways to make really big puppets*. Somerville MA: Bread and Puppet Press

Αναπαραστάσεις του φύλου σε κείμενα μαζικής κουλτούρας για παιδιά. Μια διδακτική αξιοποίηση με σκοπό την ανάπτυξη του Κριτικού Γραμματισμού σε παιδιά της Β΄ Δημοτικού

Νικόλαος Καλκάνης
Εκπαιδευτικός, kalkanisn@gmail.com

Περίληψη

Ζούμε σε μια εποχή όλο και πιο συχνών τεχνολογικών και κοινωνικοπολιτισμικών μεταβολών. Τα κείμενα που παράγονται από τα ΜΜΕ είναι ολοένα και πιο σύνθετα, καθώς συνδυάζουν διάφορους σημειωτικούς πόρους, όπως ήχο, εικόνα και λόγο, καθιστώντας τα στερεότυπα νοήματα και μηνύματα που μεταδίδουν πιο δυσδιάκριτα. Ειδικότερα, τα κείμενα μαζικής κουλτούρας για παιδιά, όπως οι παιδικές διαφημίσεις και ταινίες αναπαράγουν, ανάμεσα στα άλλα, έμφυλα στερεότυπα. Στην παρούσα εργασία αγαπημένες παιδικές διαφημίσεις και δύο κινηματογραφικές ταινίες της Disney γίνονται αφορμή για ένα πρόγραμμα Κριτικού Γραμματισμού, όπου μαθητές και μαθήτριες της Β΄ Δημοτικού εξετάζουν τους τρόπους που παρουσιάζονται τα φύλα στα πολυτροπικά αυτά κείμενα. Έτσι, αναδεικνύονται παραδοσιακά και σύγχρονα έμφυλα πρότυπα και, με βάση τις δικές τους εμπειρίες, αναπλαισιώνουν τη νέα γνώση και γίνονται δημιουργοί δικών τους πολυτροπικών κειμένων. Από τα αποτελέσματα του προγράμματος διαφαίνεται, από τη μία, η ικανότητα των παιδιών να διακρίνουν τα παραδοσιακά και σύγχρονα έμφυλα πρότυπα αλλά το πόσο δύσκολο είναι, από την άλλη, να ανατραπούν τα ανδρικά και γυναικεία στερεότυπα που ήδη κουβαλούν μαζί τους. Η ανάπτυξη του Κριτικού Γραμματισμού μέσω της διδακτικής πράξης είναι το στοίχημα που πρέπει να βάλουν όσοι εμπλέκονται με τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Θα το κερδίσουν;

Λέξεις-κλειδιά: κριτικός γραμματισμός, πολυγραμματισμοί, μαζική κουλτούρα, αναπαραστάσεις φύλου, έμφυλα στερεότυπα

0. Εισαγωγή

Τηλεοπτικές εκπομπές και κινηματογράφος, ως μέρος των ΜΜΕ και της μαζικής κουλτούρας γενικότερα, αποτελούν έναν προνομιακό χώρο όπου οι κυρίαρχες

ιδεολογίες, στο επίπεδο της μυθοπλασίας, αναπαράγουν στερεότυπα. Ως εκ τούτου, η μαζική κουλτούρα, αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινής ζωής, δεν αναπαριστά απλώς την πραγματικότητα αλλά διαμορφώνει συμπεριφορές και στάσεις των ανθρώπων. Πόσο μάλλον των μικρών παιδιών που σε αυτήν την ηλικία ξεκινούν να αναπτύσσουν την προσωπικότητά τους.

Οι κοινωνίες στη σημερινή εποχή, ανάλογα με το κοινωνικοπολιτισμικό τους περιβάλλον, θέτουν -ή τουλάχιστον θα έπρεπε να θέσουν- τον προβληματισμό για το αν πρέπει να δέχονται άκριτα τα νοήματα και τα μηνύματα που παράγονται από τα σύνθετα και πολυτροπικά πλέον κείμενα των ΜΜΕ. Οι υποψιασμένες κοινωνίες που θέλουν να αμφισβητήσουν και να θέσουν υπό κριτικό έλεγχο αυτά που θεωρούνται δεδομένα πρέπει να εκπαιδευτούν να χρησιμοποιούν τη γλώσσα με τρόπο στοχαστικό, διερευνητικό και αναλυτικό. Πρέπει να προσανατολίσουν τον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών τους πρακτικών στον λεγόμενο *κριτικό γραμματισμό.* Εάν ο γραμματισμός αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου όχι μόνο να διαβάζει και να γράφει αλλά και να λειτουργεί με αποτελεσματικό τρόπο σε περιβάλλοντα και καταστάσεις επικοινωνίας, τότε ένας *κριτικός γραμματισμός*, όπως τον νοηματοδοτεί ο Baynham (2002), που εστιάζει στην κριτική σκέψη, ευαισθητοποιεί και προβληματίζει τα μέλη μιας κοινωνίας είναι αναγκαίος.

Ένα είδος στερεοτύπων που συχνά αναπαράγονται από τη μαζική κουλτούρα είναι τα έμφυλα στερεότυπα. Ειδικότερα, τα κείμενα μαζικής κουλτούρας για παιδιά μπορούν να επηρεάσουν τις παιδικές ηλικίες βραχυπρόθεσμα αλλά και μακροπρόθεσμα, καθώς η κριτική τους σκέψη δεν είναι ακόμη καλά αναπτυγμένη. Στο γεγονός αυτό, άλλωστε, στηρίζονται όλες οι ιδεολογίες και επενδύουν στις μικρές ηλικίες, ώστε η διάδοσή τους να είναι ισχυρή. Έτσι, παρακολουθώντας τα παιδιά μια παιδική διαφήμιση ή μια παιδική ταινία μαθαίνουν πώς πρέπει να συμπεριφέρεται ένα αγόρι και ένα κορίτσι.

Με βάση τα παραπάνω, στην παρούσα εργασία, αξιοποιούμε διδακτικά τη μαζική κουλτούρα και διερευνούμε τους τρόπους που κασκευάζεται το φύλο σε κείμενα μαζικής κουλτούρας για παιδιά. Στη διερεύνηση αυτή εμπλέκουμε μέσω δραστηριοτήτων τους/τις μαθητές/τριες της Β΄ τάξης Δημοτικού με σκοπό να τους/τις καταστήσουμε κριτικούς αναγνώστες/στριες.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Γιατί αναπαραστάσεις του φύλου; Είναι γνωστό ότι ως *μαζική κουλτούρα* ορίζουμε το σύνολο των πολιτισμικών πρακτικών που διαχέουν τα ΜΜΕ και έχουν ευρεία απήχηση σε μεγάλο μέρος του πληθυσμού. Αποτελεί τον προνομιακό χώρο της κυρίαρχης ιδεολογίας όπου αναπαράγει στερεότυπα, διαμορφώνοντας έτσι στάσεις και συμπεριφορές. Από τα στερεότυπα που συχνά αναπαράγονται είναι τα έμφυλα στερεότυπα. Ειδικότερα,τα κείμενα μαζικής κουλτούρας για παιδιά επηρεάζουν τις παιδικές ηλικίες βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα αναπαράγοντας αντρικά και γυναικεία πρότυπα συμπεριφοράς.

Γιατί ανάπτυξη του Κριτικού Γραμματισμού; Καθώς ο Γραμματισμός αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά σε διάφορα περιβάλλοντα επικοινωνίας, η εκπαίδευση στον Κριτικό γραμματισμό εστιάζει στην κριτική σκέψη, ευαισθητοποιεί και βοηθά τα μέλη μιας κοινωνίας να αμφισβητούν καθετί που θεωρείται δεδομένο.

Γιατί αξιοποίηση της μαζικής κουλτούρας; Η αξιοποίηση της μαζικής κουλτούρας στην τάξη ως εξωσχολική πρακτική γραμματισμού έχει μία προστιθέμενη αξία: αποτελεί γέφυρα ανάμεσα στον άτυπο καθημερινό λόγο και τον τυπικό λόγο του σχολείου, βοηθώντας έτσι στην ενεργότερη εμπλοκή των μαθητών στο μάθημα.

Στη διδακτική παρέμβαση που επιχειρήθηκε εφαρμόστηκε μια σύζευξη της δραστηριοκεντρικής προσέγγισης με την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών. Το μοντέλο των *Πολυγραμματισμών* είναι μία παιδαγωγική προσέγγιση η οποία λειτουργεί συμπληρωματικά με την παιδαγωγική του γραμματισμού. Με την *Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών* μαθητές/τριες και εκπαιδευτικοί έρχονται σε επαφή με άλλες πηγές κατανόησης του κόσμου πέρα από τη γλωσσική, όπως είναι οι οπτικές και οι ηχητικές. Δίνουν έμφαση στην τριβή των μαθητών/τριών με πολυτροπικά κείμενα με σκοπό να αναπτύξουν μια κριτική μεταγλώσσα, ώστε να κατανοούν την κοινωνική και πολιτισμική δύναμη αυτών των κειμένων.

2. Διδακτική παρέμβαση

Ποιοι ήταν οι στόχοι αυτής της διδακτικής παρέμβασης;

- Να καλλιεργήσουν οι μαθητές/τριες τη δεξιότητα της παρατήρησης και διαμέσου αυτής να εντοπίσουν τους τρόπους κατασκευής των έμφυλων ταυτοτήτων σε πολυτροπικά κείμενα.
- Να αναπτύξουν κριτική επίγνωση και

- Να διερευνηθούν οι τρόποι που κατασκευάζουν το φύλο τα παιδιά μέσα από τη διαδικασία της αναπλαισίωσης, δηλαδή της δημιουργίας κειμένων στο δικό τους πλαίσιο με σκοπό να διαπιστωθεί η αλλαγή ή όχι της στάσης τους.

3. Υλοποίηση

Το υλικό της διδακτικής παρέμβασης περιελάμβανε 2 μέρη.

3.1 Διαφημίσεις

Το πρώτο μέρος ήταν παιδικές διαφημίσεις. Αρχικά έγινε μια εισαγωγή για το τι θα κάναμε. Στη συνέχεια προβλήθηκαν: μία διαφήμιση που απευθυνόταν σε αγόρια, όπου το προϊόν ήταν αποκριάτικες στολές power rangers, μία σε κορίτσια με προβαλλόμενο προϊόν την κούκλα Λίλα και μία που ήταν ουδέτερη με προϊόν την Ψίχα τοστ. Με φύλλα εργασίας παρατηρήθηκαν και εντοπίστηκαν από τους/τις μαθητές/τριες τα χρώματα, η μουσική, το ύφος των προσώπων, τα διαφημιζόμενα προϊόντα και κυρίως η γλώσσα που χρησιμοποιήθηκε.

Διαπιστώθηκε πως στη διαφήμιση για τα αγόρια οι δημιουργοί επέλεξαν σκοτεινά χρώματα, έντονη μουσική, θυμωμένες εκφράσεις, πολεμικό περιβάλλον και, φυσικά, ανταγωνιστική γλώσσα. Για τα κορίτσια επιλέχθηκαν ανοιχτά και φωτεινά χρώματα, ήρεμη μουσική, όμορφο περιβάλλον, περιποιημένα και χαρούμενα πρόσωπα και γλώσσα συνεργατική, γλώσσα που φανέρωνε φροντίδα. Στην ουδέτερη διαφήμιση διαπιστώθηκε πως υπήρχε ποικιλία χρωμάτων, υπήρχαν ισάριθμα αγόρια και κορίτσια που χόρευαν και τραγουδούσαν όλα μαζί.

Μετά τις παραπάνω διαπιστώσεις έγινε συζήτηση για τις επιλογές των διαφημιστών και δημιουργήθηκε προβληματισμός γύρω από το ερώτημα πώς συμπεριφέρονται αυτά στα παιχνίδια τους, παίρνοντας την απάντηση πως κάνουν το ίδιο και στο ερώτημα αν οι διαφημίσεις επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους δόθηκε η αναμενόμενη για την ηλικία τους απάντηση «μάλλον ναι» και «δεν ξέρω».

Στη συνέχεια και στο πλαίσιο της αναπλαισίωσης, ζητήθηκε να δημιουργήσουν τις δικές τους διαφημίσεις. Τα έργα που δημιουργήθηκαν χαρακτηρίστηκαν από ουδετερότητα, δηλαδή, δεν χρησιμοποιήθηκε λεξιλόγιο για αγόρια ή κορίτσια. Έγραψαν, για παράδειγμα, *«Σοκοφρέτα φουντουκένια, πάρτε αυτή τη σοκοφρέτα που δίνει δώρο»* ή *«Ο Μαξ το καλό σκυλί! Κάνει μόνο 5€! Το θέλετε και βέβαια… θα το πάρετε!».* Με λίγα λόγια υπήρξε αδυναμία αναπλαισίωσης.

3.2 Ταινίες της Disney

3.2.1 Η Πεντάμορφη και το Τέρας

Το δεύτερο μέρος αφορούσε την προβολή δύο ταινιών της Disney. Η πρώτη ήταν μία παλιά ταινία, με παραδοσιακά πρότυπα, *Η Πεντάμορφη και το Τέρας*. Μετά την προβολή δόθηκαν φύλλα εργασίας που αναφέρονταν στον εντοπισμό των ηρώων/ίδων, στο ποιοι από αυτούς είναι δυνατοί και ποιοι αδύναμοι, το πώς παρουσιάζονται, πώς συμπεριφέρονται και ποιες είναι οι πράξεις τους. Σε ό,τι αφορά την Μπελ είναι αξιοπρόσεκτο ότι τα περισσότερα κορίτσια τη θεώρησαν αδύναμη και πάνω από τα μισά αγόρια δυνατή. Επίσης, σε ό,τι αφορά τον Γκαστόν, τέσσερα από τα αγόρια, το ¼ της τάξης, τον θεώρησε αδύναμο.

Έπειτα, έγινε εστιασμός σε 2 σκηνές. Οι διάλογοι αποτυπώθηκαν σε φύλλα εργασίας και εντοπίστηκαν, με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, λέξεις και φράσεις του συνεργατικού τρόπου ομιλίας της Μπελ που έχει διάθεση να ακούσει τον/τη συνομιλητή/τρια και του ηγεμονικού τρόπου του Γκαστόν και του Τέρατος, , που δείχνει ότι θέλουν να γίνει αυτό που λένε.

Στην ερώτηση του φύλλου εργασίας για το πώς φαντάζεται ο Γκαστόν τη γυναίκα του δεν δυσκολεύτηκαν να βρουν τα λόγια του, που θέλει τη γυναίκα να υπηρετεί τον άντρα. Η συζήτηση επεκτάθηκε με την ερώτηση αν σήμερα συμβαίνει αυτό. Τα παιδιά ομόφωνα απάντησαν με βεβαιότητα πως δεν συμβαίνει, κάτι που δημιούργησε αισιοδοξία.

Περνώντας στην κριτική αναπλαισίωση, τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες και τους ζητήθηκε να γράψουν τα δικά τους παραμύθια με τους χαρακτήρες της ταινίας. Από τη σύνθεση των διαλόγων που γράφτηκαν διαπιστώθηκε η συνύπαρξη παραδοσιακών και σύγχρονων αναπαραστάσεων των φύλων με τις πρώτες όμως να κυριαρχούν. Παρατηρήθηκαν παραδοσιακές αναπαραστάσεις της γυναίκας, όπως αυτή της μητέρας που φροντίζει, περιποιείται και νοιάζεται για το φαγητό και σιδερώνει. Διαπιστώθηκαν επίσης και παραδοσιακές αναπαραστάσεις του άντρα, όπως αυτού που ψαρεύει, βαριέται και θέλει παρέα -«να βγει έξω» δηλαδή- και αυτού που ασχολείται με τα μηχανήματα. Διαπιστώθηκαν όμως και πιο σύγχρονες αναπαραστάσεις, όπως του άντρα που νοιάζεται και ενδιαφέρεται αμοιβαία για τη γυναίκα. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι στα μάτια των παιδιών αυτή που θα δώσει τη λύση, είναι η γυναίκα, η μητέρα.

3.2.2 Κακά, ψυχρά κι ανάποδα

Η ίδια διαδικασία επαναλήφθηκε με μια νεότερη ταινία της Disney,που παρουσίαζε πιο σύγχρονα πρότυπα, *Κακά, ψυχρά κι ανάποδα (Frozen).* Η πλειονότητα των παιδιών κατέταξε τους τρεις βασικούς ήρωες/ίδες Άννα, Έλσα και Κρίστοφ στους δυνατούς. Τα 2 από τα 3 κορίτσια της τάξης είδαν την Έλσα ως αδύναμο χαρακτήρα, πιθανόν νιώθοντας συμπάθεια για το ίδιο φύλο στη δυσκολία που αντιμετώπιζε.

Στο δεύτερο φύλλο εργασίας, εστιάσαμε στους διαλόγους τριών σκηνών και προσπαθήσαμε να εντοπίσουμε λέξεις και φράσεις που φανερώνουν τον χαρακτήρα των ηρώων/ίδων αλλά και την προσπάθειά τους να κατασκευάσουν την ταυτότητά τους.

Οι μαθητές εντόπισαν τις λέξεις που φανερώνουν τον χαρακτήρα του (*Οι άνθρωποι με πληγώνουν, …εσύ έχεις ήθος αγνό, Μου ’ρχεται να κλάψω…)* και ο εκπαιδευτικός τούς εξήγησε ότι, ανθρώπους με τέτοια συμπεριφορά, τους χαρακτηρίζουμε *ευαίσθητους.* Στο σημείο αυτό έγινε ένας σχολιασμός από έναν μαθητή, σχετικά με το αν είναι κακό να κλαίνε οι άντρες λέγοντας ότι «*Οι γυναίκες αγαπούν τους άντρες που κλαίνε»*. Παρά τη θετική τους στάση στο κλάμα των αντρών, όταν τους τέθηκε το ερώτημα πόσο συχνά βλέπουν τον μπαμπά τους να κλαίει, απάντησαν ότι δεν τον έχουν δει και πως θα τους φαινόταν παράξενο να τον δουν. Αντίθετα, δεν θα τους φαινόταν παράξενο να δουν τη μαμά τους να κλαίει. Διαπιστώνουμε, λοιπόν, από τη μία την παραδοσιακή καθημερινή τους εμπειρία που θεωρεί παράξενο να κλαίει ένας άντρας και από την άλλη την τάση για μια αλλαγή αυτής της στάσης.

Στη δεύτερη σκηνή διαβάσαμε τον διάλογο ανάμεσα στην Άννα και τον Κρίστοφ, προκειμένου να αναδειχθεί μια πιο σύγχρονη κατασκευή του φύλου του κοριτσιού. Έδωσαν πετυχημένους χαρακτηρισμούς στην Άννα, όπως, *τολμηρή, θαρραλέα, αποφασιστική, γλυκιά, καλή, δυνατή.*

Η τρίτη σκηνή εστιάζει σε έναν διάλογο ανάμεσα στις δύο αδελφές, Έλσα και Άννα. Η συγκεκριμένη συνομιλία επιλέχθηκε με σκοπό να εντοπιστεί η προσπάθεια της Άννας να μεταδώσει στην Έλσα τον δυναμισμό της και την πίστη της ότι μαζί θα τα καταφέρουν.

3.2.3 Σύγκριση

Σε ένα τρίτο φύλλο εργασίας, ζητήθηκε από τους μαθητές να συγκρίνουν τους κεντρικούς αντρικούς και γυναικείους χαρακτήρες των δύο ταινιών, με σκοπό οι

διαφορές στην κατασκευή των έμφυλων ταυτοτήτων να γίνουν πιο φανερές. Συγκρίνοντας την Άννα με την Μπελ, επανήλθαμε στο στιγμιότυπο της προηγούμενης ταινίας, όπου η Μπελ κλαίει πάνω από το ετοιμοθάνατο Τέρας και σχολιάστηκε από έναν μαθητή ότι κλαίει γιατί δε θα έχει κάποιον να την προστατεύει. Τέθηκε το ερώτημα αν η Άννα θα είχε ανάγκη κάποιον να την προστατεύει. Οι απαντήσεις ήταν από το σύνολο των παιδιών αρνητικές, κάνοντας ακόμη πιο φανερή τη διαφορά ανάμεσα στις δύο ηρωίδες. Όμως, όταν ρωτήθηκαν από τον εκπαιδευτικό αν οι σημερινές γυναίκες -οι μητέρες τους- χρειάζονται προστασία, κάποιον να τις προστατεύει, όπως πιθανόν θα ήθελε η Μπελ, η πλειοψηφία απάντησε «ναι» και μόνο ένα αγόρι απάντησε αρνητικά. Θέλοντας να επεκτείνει τη συζήτηση ο εκπαιδευτικός, ρώτησε αν οι άντρες χρειάζονται κι αυτοί προστασία, το σύνολο των παιδιών απάντησε «όχι, γιατί είναι δυνατοί». Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι οι μαθητές/τριες μπορούν να διακρίνουν τους/τις δυνατούς/ές και αδύναμους/ες ήρωες/ίδες των ταινιών, ωστόσο, στη σκέψη τους το έμφυλο στερεότυπο της αδύναμης γυναίκας και του δυνατού άντρα παραμένει ισχυρό.

Επίσης, έχοντάς τους ήδη χαρακτηρίσει σε προηγούμενες δραστηριότητες, συγκέντρωσαν τους χαρακτηρισμούς του Γκαστόν, του Κριστόφ, της Μπελ και της Άννας, ώστε να προχωρήσουν σε μια κριτική σύγκριση και να σκεφτούν, από τη δική τους εμπειρία, ποιους τύπους συναντούμε περισσότερο σήμερα. Διαπιστώσαμε ότι η πλειοψηφία των παιδιών πιστεύει πως συναντούμε περισσότερους τύπους σαν τον Κρίστοφ και την Άννα. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι προτιμήσεις αυτές αποτελούν ενθαρρυντικό στοιχείο σχετικά με τα έμφυλα στερεότυπα που έχουν τα παιδιά, καθώς, όπως φαίνεται και από τους πιο πάνω χαρακτηρισμούς, ο Κρίστοφ είναι ένας ευγενικός και ευαίσθητος άντρας, χαρακτηριστικά που συνήθως αποδίδονται στις γυναίκες. Επιπλέον, η Άννα είναι μια δυναμική και αποφασιστική γυναίκα, χαρακτηριστικά που συνήθως αποδίδονται στους άντρες. Με παρέμβαση του εκπαιδευτικού έγινε απόπειρα περιγραφής της σημερινής πραγματικότητας και διαπιστώθηκε ότι, παρά το γεγονός ότι οι γυναίκες πλέον είναι πιο δυναμικές και διεκδικούν ίση αντιμετώπιση, τις περισσότερες θέσεις εξουσίας κατέχουν άντρες, όπως είναι οι αρχηγοί των κρατών.

3.2.4 Αναπλαισίωση

Στο στάδιο της αναπλαισίωσης, τα παιδιά αναπλαισίωσαν τη γνώση και την εμπειρία που κατακτήθηκαν από το σύνολο των δραστηριοτήτων. Κλήθηκαν να σχεδιάσουν

έναν ήρωα από κάθε ταινία και να γράψουν μια συνομιλία ανάμεσά τους. Για παράδειγμα, τι θα έλεγαν η Μπελ και η Άννα η μία στην άλλη αν συναντιούνταν.

Από την επεξεργασία των ζωγραφιών και τις συνομιλίες που γράφτηκαν μπορούμε να κάνουμε κάποιες διαπιστώσεις. Για αγόρια και κορίτσια το αντρικό φύλο αναπαρίσταται με σκούρα χρώματα και το γυναικείο με ανοιχτά. Ανάλογη διαπίστωση έγινε και στη δραστηριότητα με τις παιδικές διαφημίσεις. Για τα αγόρια, το θέμα της συνομιλίας μεταξύ αγοριών είναι μια διαμάχη, μία αντιπαράθεση. Κορίτσια και αγόρια πιστεύουν πως τα θέματα που συζητούν δύο κορίτσια μεταξύ τους είναι τα ψώνια, ο χορός, η αγάπη και γενικά κάτι ευχάριστο. Στις συνομιλίες ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια, διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει κάποιο κοινό ενδιαφέρον να συζητήσουν.

4. Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, λοιπόν, παρά το ζητούμενο της δραστηριότητας να μεταφέρουν την αποκτηθείσα γνώση και εμπειρία από το πρόγραμμα σε άλλο πλαίσιο, και, παρά το ενθαρρυντικό συμπέρασμα της προηγούμενης δραστηριότητας, διαπιστώνουμε ότι αναπαράγουν γνωστά παραδοσιακά έμφυλα πρότυπα που θέλουν το αντρικό φύλο δυναμικό, που κάνει χρήση της σωματικής του δύναμης, μιλά απότομα και με αγενή τρόπο. Αντίθετα, θέλουν το γυναικείο φύλο να περιορίζεται σε θέματα ειρηνικά και ευχάριστα με ευγενική ομιλία. Ίσως μια συνεχής εκπαίδευση στον κριτικό γραμματισμό σε όλη τη διάρκεια της φοίτησης στο Δημοτικό να έχει καλύτερα αποτελέσματα.

Πρέπει να επισημανθεί πως τα συμπεράσματα που διατυπώνονται στην παρούσα εργασία αφορούν τους/τις συγκεκριμένους/ες μαθητές/τριες και τις συγκεκριμένες συνθήκες κάτω από τις οποίες υλοποιήθηκε η παρέμβαση και, ως εκ τούτου, δεν μπορεί να είναι γενικεύσιμα.

Με το πέρας της διδακτικής παρέμβασης διαπιστώθηκε ότι οι συγκεκριμένοι/ες μαθητές/τριες της Β΄ Δημοτικού έχουν την ικανότητα, μέσω στοχευμένων δραστηριοτήτων, να αντιλαμβάνονται τις έμφυλες ταυτότητες σε πολυτροπικά κείμενα μαζικής κουλτούρας για παιδιά και να ανακαλύπτουν τους τρόπους που κατασκευάζονται. Από την επεξεργασία των παιδικών διαφημίσεων αρχικά, φάνηκε πως τα παιδιά δεν είχαν μέχρι τότε συνειδητοποιήσει ότι, σε τέτοιου είδους κείμενα, προβάλλονται και αναπαράγονται έμφυλα πρότυπα και επιδοκίμαζαν κάθε «αγορίστικη» ή «κοριτσίστικη» συμπεριφορά που έβλεπαν. Καθώς προχωρούσε η

διδακτική παρέμβαση με την επεξεργασία των δύο ταινιών μέσω δραστηριοτήτων, διαπιστώθηκε ένας μετασχηματισμός της γνώσης τους και η κοινωνιογλωσσική τους επίγνωση για το φύλο να είναι ενισχυμένη. Αυτό γίνεται κατανοητό από τη θετική τους στάση απέναντι σε ευαίσθητους και ευγενικούς άντρες και δυναμικές γυναίκες που δεν χρειάζονται προστασία και την αρνητική απέναντι σε αγενείς και ηγεμονικές αντρικές συμπεριφορές. Επίσης, ότι στη δική τους καθημερινότητα βλέπουν -ή θα ήθελαν να υπάρχουν- περισσότεροι τύποι όπως ο ευγενικός Κρίστοφ και η δυναμική Άννα.

Παρ' όλα αυτά διαπιστώνουμε και αποκλίσεις από τις παραπάνω θετικές στάσεις. Από τους διαλόγους των παραμυθιών που δημιούργησαν οι μαθητές/τριες στο Β΄ μέρος τα παραδοσιακά έμφυλα πρότυπα που αναδύονται υπερτερούν των σύγχρονων. Τέλος, από τις ζωγραφιές και τους διαλόγους που έγραψαν στην κριτική αναπλαισίωση του Γ΄ μέρους διαπιστώθηκε ότι δεν αναπλαισίωσαν τη νέα γνώση αλλά αναπαρήγαγαν παραδοσιακά έμφυλα πρότυπα. Τα παραδοσιακά κοινωνικά στερεότυπα είναι ακόμη ισχυρά στους/στις συγκεκριμένους/νες μαθητές/τριες, αντέχουν ακόμη και θέλει πολλή ακόμη δουλειά για να αποδυναμωθούν και να ανατραπούν.

Ένα πρόγραμμα Κριτικού Γραμματισμού μέσω μιας διδακτικής παρέμβασης είναι εφικτό να πραγματοποιηθεί σε μαθητές/τριες πρωτοσχολικής ηλικίας. Ένας προσεκτικός προγραμματισμός του χρόνου, συνδυασμός της σχολικής ύλης με τους στόχους του προγράμματος, ευελιξία και προσαρμοστικότητα εντός και εκτός του αναλυτικού προγράμματος αλλά και σε ιδιαίτερες συνθήκες -όπως αυτή της πανδημίας- είναι παράγοντες που βοηθούν στην υλοποίηση τέτοιου είδους διδακτικών παρεμβάσεων. Εμείς θα προσθέταμε έναν ακόμη, αυτόν της φαντασίας.

Είναι εφικτή και αναγκαία μια συνεχής και συστηματική εφαρμογή προγραμμάτων Κριτικού Γραμματισμού σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί έχουν στα χέρια τους τα απαραίτητα εργαλεία, ώστε να βοηθήσουν να αλλάξει προς το καλύτερο η κοινωνική πραγματικότητα.

Βιβλιογραφία

Αρχάκης, Α. (2016). Διερευνώντας τις (καθημερινές) αφηγήσεις και τη θέση τους στην κριτική γλωσσική εκπαίδευση. Στο Χοντολίδου, Ε. κ.ά. (επιμ.), *Μνήμη Σωφρόνη Χατζησαββίδη.* Αθήνα: Gutenberg

Αρχάκης, Α. & Κονδύλη, Μ. (2011). *Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας.* Αθήνα: Νήσος

Αρχάκης, Α., Φτερνιάτη, Α., Τσάμη, Β. (2015). Η γλωσσική ποικιλότητα σε κείμενα της μαζικής κουλτούρας: Προτάσεις διδακτικής αξιοποίησής της. Στο Μ. Τζακώστα (επιμ.), *Η διδασκαλία των νεοελληνικών γλωσσικών ποικιλιών και διαλέκτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευσης.* Αθήνα: Gutenberg

Baynham, M. 2002. *Πρακτικές γραμματισμού* (μτφρ. Μ. Αραποπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο

Cope, B. & Kalantzis, M. (2000). *Πολυγραμματισμοί*. Στο Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας

Edwards, C. & Willis, J. (Eds). (2005). *Teachers Exploring Tasks in English Language Teaching*. New York: Palgrave Macmillan

Gee, J. P. (2006). Οι σπουδές του νέου γραμματισμού: κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις της γλώσσας και του γραμματισμού. Στο Α. Χαραλαμπόπουλος (επιμ), *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη

Hasan, R. (2006). Γραμματισμός, καθημερινή ομιλία και κοινωνία. Στο Α. Χαραλαμπόπουλος (επιμ), *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη

Καραγιαννάκη, Ε. (2016). *Από την Κριτική Ανάλυση Λόγου στην ανάπτυξη του Κριτικού Γραμματισμού: Μία διδακτική πρόταση αξιοποίησης των κλασικών παραμυθιών στο γλωσσικό μάθημα, σε μαθητές/τριες της Α΄ τάξης δημοτικού*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία, Τμήμα Νηπιαγωγών. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Κοκογιάννης, Κ. (2011). Η γραμματική του οπτικού κειμένου και η έμφυλη διάσταση του αποτυπώματός του σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. *Βήμα Κοινωνικών Επιστημών ΙΕ*, 60, 137-157

Κουτσογιάννης, Δ. (2011). *Εφηβικές πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού και ταυτότητες*. Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη

Κουτσογιάννης, Δ. (2014). Κριτικοί γραμματισμοί: Διεθνής εμπειρία και ελληνική πραγματικότητα. Στο Γρίβα, Ε., Κουτσογιάννης, Δ., Ντίνας, Κ., Στάμου, Α.Γ., Χατζηπαναγιωτίδη, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (επιμ.), *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου: Ο κριτικός γραμματισμός στη σχολική πράξη*, Δράμα 1-3 Νοεμβρίου 2013

Μαρωνίτη, Αικ. (2017). *Η γλωσσική ποικιλότητα στο λόγο της μαζικής κουλτούρας: αναπαραστάσεις της και ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού προγράμματος για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας*. Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Νηπιαγωγών. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Μαρωνίτη, Κ. & Στάμου, Α. (2014). Κοινωνιογλωσσικές αναπαραστάσεις του φύλου σε κείμενα μαζικής κουλτούρας για παιδιά: η περίπτωση των κινουμένων σχεδίων. Στο G. Kotzoglou, K. Nikolou, E. Karantzola, K. Frantzi, I. Galantomos, M. Georgalidou, V. Kourti-Kazoullis, Ch. Papadopoulou, E. Vlachou (επιμ.). *11th International Conference on Greek Linguistics, 26-27 September 2013: Selected papers/Πρακτικά* (σ. 1027-1040). Ρόδος

McKay, S. L. (2009). Γραμματισμός και γραμματισμοί. Στο McKay, S.L. & Hornberger, Τρ. Κωστούλη (επιμ.) *Κοινωνιογλωσσολογία και διδασκαλία της γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο

Μητσικοπούλου, Β. (2001). *Γραμματισμός*. Στο Α. Χρηστίδη (επιμ.) *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας

Μπέλλα, Σ. (2011). *Η δεύτερη γλώσσα: κατάκτηση και διδασκαλία*. Αθήνα: Πατάκη

Παπαδημητρίου, Φ. (2010). Η κοινωνική σημειωτική προσέγγιση της οπτικής επικοινωνίας. Εισαγωγικό Σημείωμα στο *Η Ανάγνωση των Εικόνων.* G. Kress & T. Van Leeuwen. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο

Παπαδοπούλου, Μ., Παγκουρέλια, Ε. & Γκόρια, Σ. (2015). Πολυτροπικά κείμενα στην Εκπαίδευση: Θεωρητικά εργαλεία & διδακτικές πρακτικές. *Πρακτικά 5ου Γλωσσολογικού συνεδρίου Αχιλλέας Τζάρτζανος για την ελληνική γλώσσα, Τύρναβος, 6-8 Νοεμβρίου 2015* (σ. 330-347)*. Βόλος*

Στάμου, Α. Γ. (2014). Η κριτική ανάλυση λόγου: Μελετώντας τον ιδεολογικό ρόλο της γλώσσας. Στο Μ. Γεωργαλίδου, Μ. Σηφιανού, Β. Τσάκωνα (επιμ.) *Ανάλυση λόγου: Θεωρία και εφαρμογές*. Νήσος: Αθήνα

Στάμου, Α. Γ., Αλευριάδου Α. & Ελευθερίου, Π. (2011). "Ζωγράφισε τα ΑΜΕΑ": Αναπαραστάσεις της αναπηρίας μέσα από τα ιχνογραφήματα παιδιών του δημοτικού. Στο Πουρκός, Μ.Α. & Κατσαρού, Ε. (επιμ.)., Πρακτικά του Συνεδρίου "*Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση*". Θεσσαλονίκη: Νησίδες

Στάμου, Α., Αρχάκης, Α. & Πολίτης, Π. (2016). Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Χαρτογραφώντας το πεδίο. Στο Α. Γ. Στάμου, Π. Πολίτης & Α. Αρχάκης (επιμ.), *Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί*

γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Εκπαιδευτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα. Καβάλα: Σαΐτα

Stamou, A., Maroniti, K. & Griva, E. (2015). Young children talk about their popular cartoon and TV heroes' speech styles: media reception and language attitudes. *Language Awareness,* 24(3), 216-232

Σέμογλου, Ο. (2000). Γλώσσα της εικόνας και εκπαίδευση. Στο *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα.* Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας

Τσώτσου, Β. & Στάμου, Α.Γ. (2018). Κοινωνιογλωσσικές αναπαραστάσεις του φύλου στον παιδικό κινηματογράφο χθες και σήμερα: Μία συγκριτική ανάλυση σκηνών από μία παλαιότερη και μία νεότερη ταινία κινουμένων σχεδίων της Disney. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences,* 6(1), 76-93.

Τσώτσου, Β. & Στάμου, Α.Γ. (2019). Γλωσσικά στερεότυπα σε κείμενα μαζικής κουλτούρας για παιδιά: Μια διαχρονική ανάλυση των γλωσσικών κωδίκων σε ταινίες κινουμένων σχεδίων της Disney*. Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων,* 12, 95-133

Χαραλαμπόπουλος, Α. Λ. (2003). Νέες τεχνολογίες, πολυτροπικότητα στη γλώσσα. *Φιλόλογος*, 113, 392-403

Χατζησαββίδης, Σ. (2005). Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγραμματισμούς: νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της γλώσσας. Ανακτήθηκε από: https://omilosglossas.files.wordpress.com/2013/03/ergasia108.pdf

Χοντολίδου, Ε. (1999). Εισαγωγή στην Πολυτροπικότητα. *Γλωσσικός Υπολογιστής, τομ. 1*. Στην ηλεκτρονική διεύθυνση: www.komvos.edu.gr

Ορθογραφία: ένα απαιτητικό εγχείρημα. Το παράδειγμα του 2ου Δημοτικού Σχολείου Πεύκης

Ολυμπία Ζιάννη
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, olympiazianni@yahoo.com

Γλυκερία Δελή
Εκπαιδευτικός ΠΕ86, gdeli@sch.gr

Περίληψη

Ένα πρόβλημα που συχνά αντιμετωπίζουν τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί στο δημοτικό σχολείο είναι το πώς θα βελτιώσουν την ορθογραφία των παιδιών. Απαιτεί πληθώρα εργαλείων, επιμονή, υπομονή και συχνή ενασχόληση, ανατροφοδότηση και αξιολόγηση. Για τον σκοπό αυτό ομάδα εκπαιδευτικών του σχολείου μας θέσαμε τρεις στόχους: 1. Ενημέρωση και διάθεση υλικού στους εκπαιδευτικούς 2. Βελτίωση της ορθογραφίας του βασικού λεξιλογίου των μαθητών 3. Δημιουργία ψηφιακού αποθετηρίου για τη συνεχή ανατροφοδότηση μαθητών και εκπαιδευτικών. Αρχικά συντάξαμε ερωτηματολόγιο διερεύνησης αναγκών για τους εκπαιδευτικούς με θέμα τις δυσκολίες στην ορθογραφία που παρουσιάζουν οι μαθητές. Στη συνέχεια αποφασίστηκε η δημιουργία blog από το ΠΣΔ https://blogs.sch.gr/orthography/ με κατηγορίες ανά τάξη για τους μαθητές αλλά και επιστημονικά άρθρα με οδηγίες, συμβουλές και ενδιαφέρουσες προσεγγίσεις για τη δυσκολία ορισμένων μαθητών στην ορθογραφία, που απευθύνεται στους γονείς. Συμπεριλάβαμε διαδραστικές ασκήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας, video και καρτέλες. Ενσωματώθηκαν δράσεις φιλαναγνωσίας και διοργανώθηκαν μαραθώνιοι ορθογραφίας. Εκπαιδευτικοί του σχολείου δημιούργησαν δικές τους διαδραστικές ασκήσεις. Την τρέχουσα σχολική χρονιά έγιναν βιωματικές δράσεις, αλληλοδιδακτική διδασκαλία και οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά στη δημιουργία ψηφιακού υλικού. Η ανταπόκριση μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων, όπως αυτή διαφαίνεται στην επισκεψιμότητα του blog, μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι γίνεται μια καθολική προσπάθεια επίτευξης του στόχου της βελτίωσης της ορθογραφίας.

Λέξεις-κλειδιά: ορθογραφία, βελτίωση, ψηφιακό υλικό, blog

Η διδακτική της ορθογραφίας ακολουθεί την ολιστική προσέγγιση της γλώσσας σύμφωνα με την οποία η ορθογραφία της λέξης δεν μπορεί να είναι άσχετη με το νόημά της εντός ενός γλωσσικού περιβάλλοντος που εξυπηρετεί πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας. (Αναγνωστοπούλου 2010) Αξιοποιώντας αυτή την προσέγγιση η ορθογραφία διδάσκεται στο δημοτικό σχολείο ανά θεματική ενότητα και το λεξιλόγιο προέρχεται από κείμενα τα οποία έχουν επεξεργαστεί προηγουμένως οι μαθητές. Παράλληλα εφαρμόζεται η μέθοδος της ομαδοποίησης κοινών χαρακτηριστικών των λέξεων όπως κοινά προθήματα, επιθήματα και ενθήματα με σκοπό την κατάκτηση μεγαλύτερου αριθμού λέξεων. Λέξεις που δεν υπόκεινται στους στοιχειώδεις ορθογραφικούς κανόνες συνήθως μαθαίνονται με μηχανιστική απομνημόνευση. (Θεοδώρου 2010) Η συστηματική διδασκαλία των ορθογραφικών δομών, η οποία συνίσταται στην επιλογή συγκεκριμένων μεθόδων (υλικού-στόχων) και τεχνικών, οδηγεί στην εμπέδωση των οπτικών, ακουστικών και κινητικών εικόνων των στοιχείων της γλώσσας –φωνημάτων, μορφημάτων, λεξημάτων και των μεταξύ τους σχέσεων. Ένα ορθογραφημένο κείμενο προϋποθέτει γνώση των μηχανισμών της γλώσσας. Έτσι η διδασκαλία της ορθής απόδοσης μιας λέξης είναι συνάρτηση της ετυμολογίας της, της μορφολογίας της, της σύνταξής της, της συσχέτισή της με άλλες λέξεις ή της διαφοροποίησής της από ομόηχες με αυτήν λέξεις. (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ 2011) Η χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση υποστηρίζουν την μάθηση και αποτελούν ένα χρήσιμο εργαλείο για τη βελτίωση του γλωσσικού επιπέδου. (Κόμης & Ντίνας 2011) Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ανέδειξε τη δυναμική των ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών σε παγκόσμιο επίπεδο. Η μάθηση μέσα από ψηφιακά παιχνίδια γίνεται ελκυστική, ενδιαφέρουσα και διασκεδαστική.

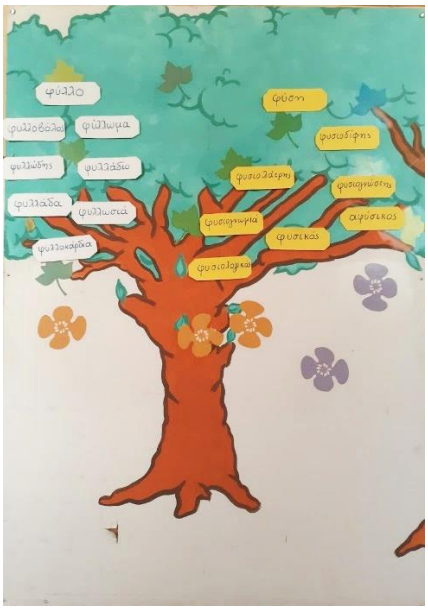
Στο πλαίσιο της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας μας επικεντρωθήκαμε στο διαχρονικό πρόβλημα εκπαιδευτικών και γονέων: την εκμάθηση της ορθογραφίας. Στο γλωσσικό μάθημα η παρουσίαση κανόνων και φαινομένων, από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, καλούν το παιδί να δει, να διαβάσει, να μάθει, να αποστηθίσει, να κατανοήσει, να αφομοιώσει, να ξεχωρίσει και να εφαρμόσει σε εξαιρετικά σύντομο χρονικό διάστημα την πληροφορία, της οποίας ο χρόνος επεξεργασίας είναι περιορισμένος, αφού στην επόμενη ενότητα επίκειται ένας νέος κανόνας -με τις εξαιρέσεις του. Η δυσκολία στην ορθογραφία είναι θέμα που δεν

επιλύεται με έναν τρόπο ή σε έναν ορισμένο χρόνο. Απαιτεί πληθώρα και πολυμορφία εργαλείων, επιμονή, υπομονή και συχνή ενασχόληση, ανατροφοδότηση και αξιολόγηση, ώστε να υπάρχουν ορατά αποτελέσματα. Για τον σκοπό αυτό ομάδα εκπαιδευτικών του σχολείου μας το σχολικό έτος 2021-22 θέσαμε τρεις στόχους: 1. Ενημέρωση και διάθεση υλικού στους εκπαιδευτικούς 2. Βελτίωση της ορθογραφίας του βασικού λεξιλογίου των μαθητών 3. Δημιουργία αποθετηρίου ψηφιακού υλικού για τη συνεχή ανατροφοδότηση μαθητών και εκπαιδευτικών. Αρχικά συντάξαμε ερωτηματολόγιο διερεύνησης αναγκών για τους εκπαιδευτικούς του σχολείου με θέμα τις δυσκολίες στην ορθογραφία που παρουσιάζουν οι μαθητές όπως επίσης και την ανάγκη πρόσβασης των εκπαιδευτικών σε κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό για τη βελτίωση της ορθογραφίας. Σε συνάντηση της ομάδας συζητήθηκαν τα αποτελέσματα και αποφασίσαμε τη δημιουργία blog κατάλληλου προς χρήση τόσο από μαθητές όσο και από εκπαιδευτικούς και γονείς. Η ομάδα χωρίστηκε σε υποομάδες οι οποίες ανέλαβαν τη συγκέντρωση ψηφιακού υλικού ανά τάξη ή ηλικιακή ομάδα. Άλλα μέλη της ομάδας ανέλαβαν τη συγκέντρωση υλικού που αφορά σε καρτέλες, βίντεο, παιχνίδια και κατασκευές σχετικές με την ορθογραφία των λέξεων. Επειδή το blog απευθύνεται και στους γονείς, αναζητήθηκαν επιστημονικά άρθρα με οδηγίες, συμβουλές και ενδιαφέρουσες προσεγγίσεις για τη δυσκολία ορισμένων μαθητών στην ορθογραφία. Επιλέχθηκε το ΠΣΔ ως χώρος φιλοξενίας της ιστοσελίδας μας, https://blogs.sch.gr/orthography/ και σχεδιάστηκε η μορφή και η διάταξη των θεμάτων προς παρουσίαση. Συμπεριλάβαμε διαδραστικές ασκήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας όπως και προτάσεις διδασκαλίας της ορθογραφίας για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Η παρουσίαση του ψηφιακού υλικού στο blog έγινε πάντα με σεβασμό στα πνευματικά δικαιώματα. Όπου κρίθηκε απαραίτητο, αναλάβαμε την επικοινωνία με τους δημιουργούς υλικού που επιλέξαμε ώστε να εξασφαλιστούν οι απαραίτητες άδειες χρήσης. Η ανταπόκριση των συναδέλφων εκπαιδευτικών ήταν ενθαρρυντική. Προτάθηκε και η ενσωμάτωση δράσεων φιλαναγνωσίας ως μέσο βελτίωσης της ορθογραφίας. Για το σκοπό αυτό αναζητήσαμε και αναρτήσαμε στο blog σχετικές παραπομπές και ενσωματώσαμε τη δράση «Ποιο βιβλίο διάβασες;» στην οποία κάθε μαθητής καταγράφει το βιβλίο που διάβασε. Επιπλέον αποφασίσαμε την απλοποίηση των ενεργειών εισόδου των μαθητών στις ασκήσεις. Εκπαιδευτικοί του σχολείου δημιούργησαν δικές τους διαδραστικές ασκήσεις ορθογραφίας οι οποίες αναρτήθηκαν στο blog. Στις συναντήσεις με τους γονείς δεχτήκαμε θετικά σχόλια για τη χρήση του blog.

Διοργανώσαμε μαραθώνιους ορθογραφίας και αναρτήσαμε αφίσες με τη συμμετοχή των τάξεων. Η αξιολόγηση της δράσης μας έγινε με τη δημιουργία ερωτηματολογίου για τους εκπαιδευτικούς του σχολείου καθώς και δειγματοληπτική περιγραφική αξιολόγηση του blog από μαθητές.

Ο σχεδιασμός των δράσεων κατά το σχολικό έτος 2022 - 23 με σκοπό τη βελτίωση της ορθογραφίας των μαθητών/τριών πραγματοποιήθηκε αφού η αρχική ομάδα εκπαιδευτικών χωρίστηκε σε δύο υποομάδες: α) η ομάδα η οποία ανέλαβε βιωματικές δράσεις, ψηφιακές δημιουργίες των εκπαιδευτικών και τον εμπλουτισμό του blog της ορθογραφίας (https://blogs.sch.gr/orthography/) με νέο υλικό και β) η ομάδα η οποία ανέλαβε τη δημιουργία ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών από τους ίδιους τους μαθητές του σχολείου. Ακολουθώντας την περσινή τακτική κρατήθηκε ημερολόγιο τόσο ως προσχέδιο των δράσεων ανά μήνα όσο και για επαναπροσδιορισμό των επιμέρους στόχων ανάλογα με τις τρέχουσες κάθε φορά συνθήκες. Αρχικά επιμερίστηκε η αναζήτηση υλικού ανάλογα με τις τάξεις. Η εκπαιδευτικός του τμήματος ένταξης αναζήτησε κατάλληλο υλικό για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και η εκπαιδευτικός της Αγγλικής γλώσσας υλικό για μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και μαθητές με τα ελληνικά ως δεύτερη ξένη γλώσσα. Η αναζήτηση κατασκευών για την ενίσχυση της ορθογραφίας μας οδήγησε στην παραγωγή και σύνθεση λέξεων με τη δημιουργία δεντρόλεξων σε χαρτόνια και καμβάδες. Άλλες τάξεις προτίμησαν την δημιουργία σπιτιών με παράγωγες και σύνθετες λέξεις. Οι κατασκευές μας κοσμούν όλο τον εσωτερικό χώρο του σχολείου.

Εικόνα 1: Δενδρόλεξο σε καμβά



Εικόνα 2: Δενδρόλεξο σε χαρτόνι

Η επιλογή των λέξεων έγινε κατόπιν συζητήσεων με την ομάδα μας, ώστε να ανταποκρίνονται στο μαθησιακό επίπεδο των μαθητών. Ακολούθησε η αναζήτηση και ο επιμερισμός ανά τάξη κατασκευών σχετικών με τον γραμματικό χαρακτηρισμό ή τη γραμματική αναγνώριση των λέξεων. Στο στάδιο αυτό οι μαθητές κατασκεύασαν μπρελόκ με τα μέρη του λόγου, μπρελόκ με τις αντωνυμίες, τροχούς με τα μέρη του λόγου, σπιτάκια με τα γράμματα της αλφαβήτας, καρτέλες με τα δίψηφα, καρτέλες με τα σημεία στίξης, 'συλλαβοσπιτάκια', 'βρυσούλες' καταλήξεων, 'μπουγάδα' με τα μέρη του λόγου, τρισδιάστατος θεματικός φάκελος γραμματικής κ.ά

Εικόνα 3: Τα μέρη του λόγου

Εικόνα 4: LapBook με τα μέρη του λόγου

Οι κατασκευές τοποθετήθηκαν στις αίθουσες, στους πίνακες ανακοινώσεων καθώς και στην ιστοσελίδα του σχολείου. Όλες οι δραστηριότητες αναρτήθηκαν επίσης ως νέα κατηγορία στο blog της ορθογραφίας 'Μαθητές εν δράσει'. Παράλληλα σε συνεργασία με την ομάδα δημιουργίας μαθητικού ψηφιακού υλικού διδάχτηκαν στους μαθητές οι αντίστοιχες ενότητες: ομόηχες- ομώνυμες λέξεις, βασικοί ορθογραφικοί κανόνες ανά τάξη, θεματική ορθογραφία σε wordart. Σύμφωνα με τον αρχικό μας σχεδιασμό πραγματοποιήθηκαν δράσεις αλληλοδιδακτικής μεθόδου για τους γραμματικούς κανόνες της ορθογραφίας των λέξεων. Συγκεκριμένα μαθητές της Δ΄ τάξης επισκέφθηκαν μαθητές της Β΄ τάξης και τους παρουσίασαν τα ρήματα σε -ίζω, -αίνω, -ώνω. Αντίστοιχα μαθητές της ΣΤ΄ τάξης επισκέφθηκαν την Γ΄ τάξη και δίδαξαν τις καταλήξεις του αορίστου της ενεργητικής φωνής. Η Γ΄ τάξη παρουσίασε στην Ε΄ τάξη του σχολείου μας τα ρήματα στον Ενεστώτα και στον Αόριστο. Κάθε μαθητής είχε γράψει και ζωγραφίσει το ρήμα του σε ένα χαρτί Α4 (στη μια μεριά τον ενεστώτα και στην άλλη τον αόριστο). Οι μαθητές μπήκαν με σειρά ένας ένας παρουσιάζοντας αρχικά τους βασικούς κανόνες ορθογραφίας των ρημάτων τους και κατόπιν λέγοντας τις εξαιρέσεις. Ο καθένας έκλινε το ρήμα του στους δύο χρόνους και έλεγε λίγα λόγια για την ορθογραφία του. Στο τέλος παρουσίασαν όλα μαζί τα παιδιά παραδείγματα κλίσης των ρημάτων. Επίσης η ΣΤ΄ τάξη παρακολούθησε την απόδοση της Οδύσσειας από τους μαθητές της Γ΄ τάξης. Αφορμή στάθηκε η διδασκαλία του έπους τη φετινή σχολική χρονιά αλλά και η σκέψη πως οι τελειόφοιτοι του σχολείου μας θα την διδαχθούν την επόμενη. Κάθε μαθητής έγραψε σε φύλλο Α4 από τη μια μεριά το όνομα του ήρωά του και τον ζωγράφισε. Από την άλλη μεριά έγραψε λίγα λόγια για το συγκεκριμένο πρόσωπο. Ο στόχος ήταν διττός:

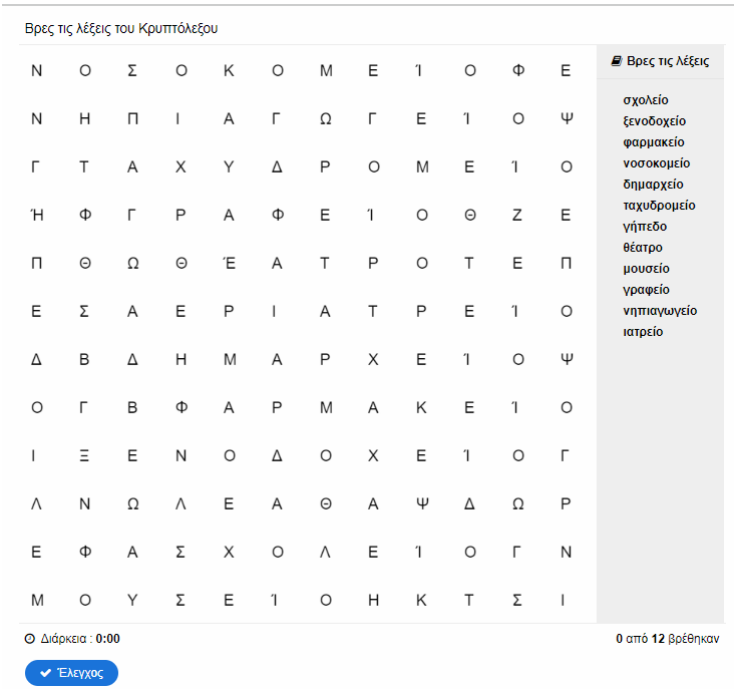
να διδαχτεί η ορθογραφία αυτών των δύσκολων ονομάτων αλλά και να φανεί ο ρόλος των ηρώων μέσα στο σπουδαίο αυτό έργο. Σε όλο αυτό το χρονικό διάστημα πραγματοποίησης των βιωματικών δράσεων οι εκπαιδευτικοί του σχολείου δημιούργησαν ψηφιακές ασκήσεις λεξιλογίου και γραμματικής αντίστοιχες των ενοτήτων του σχολικού βιβλίου οι οποίες αναρτήθηκαν στο blog της ορθογραφίας και δόθηκαν στους μαθητές ως ένα ακόμα εργαλείο εξάσκησης του βασικού λεξιλογίου και της γραμματικής της τάξης τους. Αρχές Ιουνίου πραγματοποιήθηκαν διαγωνισμοί ορθογραφίας, όπως και την προηγούμενη σχολική χρονιά, με βράβευση των καλύτερων επιδόσεων.

Η ομάδα της ανάπτυξης ψηφιακού υλικού από τους ίδιους τους μαθητές που αφορά στην ορθογραφία, σε συνεργασία με την ύλη του μαθήματος των υπολογιστών, προσάρμοσε δραστηριότητες ανά ηλικιακή ομάδα και καθοδήγησε τους μαθητές στο να υλοποιήσουν έργα όπως συννεφόλεξα, σταυρόλεξα, κρυπτόλεξα, online παιχνίδια από διαδραστικές εφαρμογές και παιχνίδια με την γλώσσα προγραμματισμού Scratch. Συγκεκριμένα μαθητές της Β και Γ τάξης, δημιούργησαν συννεφόλεξα με οικογένειες λέξεων, με ομόηχες λέξεις και θεματικά συννεφόλεξα με την βοήθεια της online εφαρμογής WordArt. Σε κάθε δραστηριότητα είχε προηγηθεί παρουσίαση και μελέτη της οικογένειας λέξεων στην τάξη.

Εικόνα 5: Συννεφόλεξο με οικογένειες λέξεων

Τμήμα της Γ τάξης έφτιαξε κρυπτόλεξα με την βοήθεια της ψηφιακής εκπαιδευτικής πλατφόρμας e-me. Η Δ τάξη αφού συζήτησαν για τις ομόηχες – ομώνυμες λέξεις και βρήκαν παραδείγματα, με την βοήθεια της εφαρμογής crosswordlab έφτιαξαν σταυρόλεξα, τα οποία παρουσιάστηκαν στις όμορες τάξεις.

Εικόνα 6: Κρυπτόλεξο από την e-me



Η online εφαρμογή genial.ly ήταν το εργαλείο που χρησιμοποίησε τμήμα της ΣΤ τάξης και προσάρμοσε το γνωστό σε όλους μας τηλεοπτικό παιχνίδι 'Ποιος θέλει να γίνει εκατομμυριούχος' με ερωτήσεις, δύσκολες λέξεις, στις οποίες οι μαθητές συχνά κάνουν ορθογραφικά λάθη (Παιχνίδια genial.ly).

Εικόνα 7: 'Ποιος θέλει να γίνει εκατομμυριούχος' online εφαρμογή genial.ly

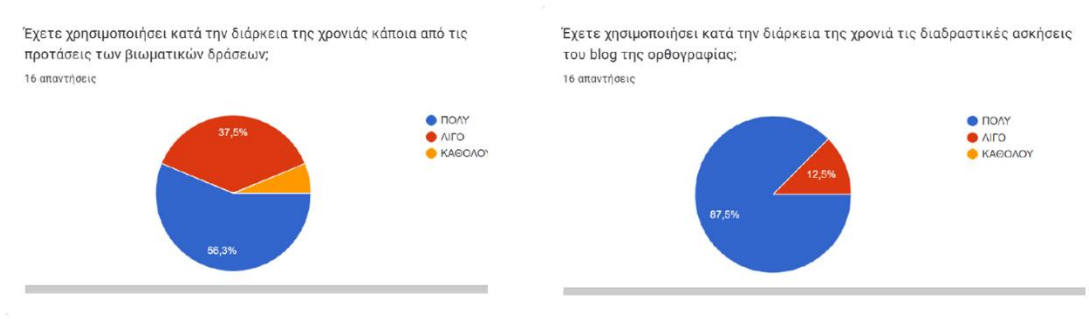
Τέλος 2 τμήματα της ΣΤ, με τη βοήθεια της γλώσσας προγραμματισμού Scratch, που περιλαμβάνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα των ΤΠΕ για την συγκεκριμένη τάξη, έφτιαξαν παιχνίδια ορθογραφίας με γνωστούς γραμματικούς κανόνες απ' όλες τις τάξεις του δημοτικού και τα παρουσίασαν στις αντίστοιχες τάξεις (Παιχνίδια Scratch).

Εικόνα 8: Παιχνίδια με τη γλώσσα προγραμματισμού Scratch

Όλες αυτές οι δημιουργίες των μαθητών είναι αναρτημένες στην νέα κατηγορία του blog της ορθογραφίας 'Μαθητές εν δράσει' και στο site του σχολείου 'Μαθαίνοντας Ορθογραφία'. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες και παρουσίασαν κάθε μια την εργασία της στις όμορες ή στις μικρότερες τάξεις, ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα της άσκησης – παιχνιδιού.

Τα αποτελέσματα των δράσεών μας είναι θετικά. Οι μαθητές όχι μόνο εμπλούτισαν το λεξιλόγιό τους αλλά εργάστηκαν σε ένα μεταγνωστικό επίπεδο δημιουργώντας οι ίδιοι ασκήσεις ορθογραφίας. Παρουσίασαν το έργο τους, άντλησαν ικανοποίηση για τα επιτεύγματά τους και με ενθουσιασμό συμμετείχαν σε παρουσιάσεις σε μικρότερους μαθητές για τους οποίους αποτέλεσαν παράδειγμα. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συμμετείχαν σε κατασκευές και παρουσιάσεις με θετικό πρόσημο στη μαθησιακή τους εξέλιξη. Οι εκπαιδευτικοί μέσα από την αναζήτηση καλών βιωματικών πρακτικών πλούτισαν την εργαλειοθήκη τους.

Εικόνα 9: Αποτίμηση των δράσεων



Οι γονείς απέκτησαν μια ψηφιακή βιβλιοθήκη από την οποία μπορούν να ενημερωθούν για πρώιμα συμπτώματα μαθησιακών δυσκολιών αλλά και να βρουν υλικό για περαιτέρω εξάσκηση των παιδιών τους. Εκπαιδευτικοί από την Ελλάδα αλλά και από άλλες χώρες επισκέφθηκαν το blog και μοιράστηκαν καλές πρακτικές διδασκαλίας.

Είναι απαραίτητο να αναφέρουμε, ότι το εγχείρημα αυτό πλαισιώθηκε από μια ομάδα εξαιρετικών συναδέλφων που αλφαβητικά είναι οι: Ζιάννη Ζωή (εκπαιδευτικός ΠΕ70), Καγιά Μπέττυ (εκπαιδευτικός ΠΕ70), Καρυώτη Ιφιγένεια (εκπαιδευτικός ΠΕ70), Κυριαζή – Θεοδώρου Θεοδώρα (εκπαιδευτικός ΠΕ06), Μπάρλα Ελισσάβετ (εκπαιδευτικός ΠΕ70), Τακιδέλλη Αρχοντούλα (εκπαιδευτικός ΠΕ70), Χρήστου Εύη (εκπαιδευτικός ΠΕ71), Χριστοπούλου Κέλλυ (εκπαιδευτικός ΠΕ70).

Βιβλιογραφία

Αναγνωστοπούλου, Α. (2010). *Κατάκτηση και διδακτική της ορθογραφίας: το παράδειγμα της Νέας Ελληνικής.* Ανακτήθηκε στις 05.06.23 από http://hdl.handle.net/10442/hedi/19338

ΔΕΠΠΣ- ΑΠΣ, (2011). ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ *Ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό.* Ανακτήθηκε στις 08.06.2023 από http://ebooks.edu.gr/ebooks/v2/ps.jsp

Π.Σ, (2011) *Νεοελληνική Γλώσσα και Νεοελληνική Λογοτεχνία—Δημοτικό.* Ανακτήθηκε στις 08.06.2023 από http://ebooks.edu.gr/ebooks/v2/ps.jsp

Θεοδώρου, Μ. (2010). *Η διδασκαλία της ορθογραφίας στο Δημοτικό Σχολείο.* Ανακτήθηκε στις 08.06.23 από https://hellanicus.lib.aegean.gr/handle/11610/5977

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.* Ανακτήθηκε 08.06.23 από http://old.greek-language.gr/sites/default/files/digital_school/p3.1.2_glwssa.pdf

Έρευνα-Δράση και Διδακτική της Ιστορίας: Εφαρμογή σε εκπαιδευτικούς

Θωμάς Θεοχάρης
Εκπαιδευτικός, thomtheo@sch.gr

Περίληψη

Η συμπόρευση της διδασκαλίας και της έρευνας, παρότι δεν είναι πρόσφατο ως ζήτημα, αποτελεί σήμερα κεντρικό στοιχείο της φυσιογνωμίας του/της εκπαιδευτικού. Η δυνατότητα αναστοχασμού των διδασκόντων/ουσών στις πρακτικές που υιοθετούν και η επακόλουθη συμπερίληψη των παρατηρήσεών τους στις θεωρίες που οι ίδιοι/ες ακολουθούν προσφέρει ένα διαφορετικό τρόπο αντιμετώπισης της σχέσης θεωρίας και πράξης. Πυρήνας μίας τέτοιας προσέγγισης είναι ο εκδημοκρατισμός των ενεργειών που συντελούνται στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Στο επίκεντρο βρίσκονται οι δυνατότητες επίλυσης προβληματικών καταστάσεων και η ανάπτυξη κοινοτήτων μάθησης μεταξύ των διδασκόντων/ουσών, ώστε συλλογικά, μεθοδικά και εμπεριστατωμένα να οδηγηθούν στη βέλτιστη λύση. Στην παρούσα εισήγηση θα γίνει αναφορά σε ένα παράδειγμα εφαρμογής μίας έρευνας-δράσης σε ομάδα 5 εκπαιδευτικών διαφορετικών σχολικών μονάδων στην περιοχή της Κέρκυρας. Σκοπός τους ήταν η δόμηση μίας διδακτικής πρότασης στο μάθημα της Ιστορίας που να έχει ως αφετηρία τον τοπικό πολιτισμό, με την υλοποίησή της να ενστερνίζεται τις θέσεις του ιστορικού γραμματισμού. Οι ίδιοι/ες αξιολογούν τη συμμετοχή τους σε μία πρωτόγνωρη, για αυτούς/ες, διαδικασία. Από τα συμπεράσματα φαίνεται πως η έρευνα-δράση λειτούργησε θετικά για τους/τις εκπαιδευτικούς και κατ' επέκταση για την εκπαιδευτική διαδικασία στην προσπάθεια ουσιαστικής προσέγγισης του παρελθόντος με όρους ιστορικής κριτικής σκέψης και ιστορικής συνείδησης.

Λέξεις-κλειδιά: έρευνα-δράση, διδακτική της Ιστορίας, διδασκαλία της Ιστορίας, εκπαιδευτικοί, απόψεις

1. Βασικά στοιχεία την έρευνα-δράση

Καθ' όλη τη διάρκεια του 20ου αιώνα, γίνεται όλο και περισσότερο εμφανές πως υπάρχει μία τάση για αυξανόμενη αποσύνδεση της έρευνας και της πράξης, παρά τις πολυάριθμες προσπάθειες για γεφύρωση αυτού του χάσματος. Ωστόσο, έχει

σημειωθεί μια αξιοσημείωτη στροφή της ενσωμάτωσης βέλτιστων πρακτικών και ερευνητικών συμπερασμάτων. Όμως, η διαφορά μεταξύ θεωρητικής γνώσης και πρακτικής εφαρμογής είναι ένα μακροχρόνιο ζήτημα, αφού ακόμη και έναν αιώνα πριν ο Dewey ασχολήθηκε με τη διάσταση των δύο εννοιών, προσπαθώντας να εντοπίσει λύσεις για την προσέγγισή τους (Dewey 1904, 9˙ Korthagen 2007, 303˙ Korthagen 2010, 669). Η έρευνα-δράση αμφισβητεί τις παραδοσιακές θετικιστικές θέσεις σχετικά με την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητα της έρευνας. Ευθυγραμμίζεται με την ιδέα της κοινωνικά κατασκευασμένης γνώσης που αναδύεται από τα συστήματα αξιών, μέσα στα οποία λειτουργούν και αλληλεπιδρούν οι άνθρωποι και, ως εκ τούτου, αντιστέκεται σε άδικες και αντιδημοκρατικές πρακτικές (Brydon-Miller et al. 2003, 11). Από τον ορισμό της καθίσταται ξεκάθαρο πως είναι αξιωματικά ανατρεπτική, καθώς απαρτίζεται από δύο αντιφατικούς όρους. Δεν υπάρχει εκ των προτέρων αποδοχή των κανονιστικών αξιών των δύο κύριων εμπλεκομένων μερών —του/της ερευνητή/τριας και των ατόμων που την υλοποιούν (Somekh & Zeichnerb 2009, 5). Έτσι, ενώ αυτό που συμβαίνει σε άλλες ερευνητικές μεθόδους είναι το ακριβές πλαίσιο μέσα στο οποίο θα κινηθούν τα υποκείμενα να καθορίζεται από τον/την ερευνητή/τρια, στη συγκεκριμένη περίπτωση τα μέλη που την εφαρμόζουν συν-διαμορφώνουν τις παραμέτρους της ερευνητικής πρακτικής.

Ως προς το παραπάνω δίπολο, σύμφωνα με τον Toulmin, με βάση τις καρτεσιανές θέσεις, η έρευνα και η δράση εξετάζονται ως αντιφατικές έννοιες. Αυτό οδηγεί στην αντίληψη ότι οι εκπαιδευτικοί ασκούν το έργο τους στα στενά όρια του εμπειρισμού, αλλά και στο ότι τα αποτελέσματα της ακαδημαϊκής έρευνας δεν σχετίζονται άμεσα με τη φύση της καθημερινής εκπαιδευτικής ζωής. Αντίθετα, η έρευνα-δράση στην εκπαίδευση θεωρείται ως η εναρμόνιση λεπτομερών και σε βάθος ερευνητικών προσπαθειών σε θέματα σχετικά με τη διδακτική διαδικασία, κάτι που υλοποιείται από τους/τις ίδιους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς. Αυτό, μεταξύ άλλων, απαλλάσσει την έρευνα από την προδιάθεση του/της ακαδημαϊκού ερευνητή/τριας. Σε ένα τέτοιο ερευνητικό πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί εξετάζουν τη δική τους πρακτική μελετώντας λεπτομερώς ερωτήματα και δυσλειτουργίες που σχετίζονται με το τοπικό τους πλαίσιο και καταλήγουν σε συμπεράσματα για να βελτιώσουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα εντός της οποίας δραστηριοποιούνται (Κατσαρού 2016, 18, 32-34).

Όσον αφορά στη διάκριση θεωρίας και πράξης, αξίζει να σημειωθεί ακόμη πως η θεωρία είναι χρήσιμη από τη στιγμή που μπορεί να βοηθήσει την πράξη. Η έρευνα-

δράση υπερβαίνει την άποψη ότι η θεωρία θέτει το πλαίσιο της δράσης. Αντίθετα, υποστηρίζει ότι η θεωρία όχι μόνο μπορεί να προκύψει από την πράξη, αλλά ότι πρέπει να προκύψει από αυτή (Brydon-Miller et al. 2003, 15). Ο διαχωρισμός τους, που είναι, επίσης, παρών στη λογική των εκπαιδευτικών, αποτελεί στην πραγματικότητα συνέπεια της ίδιας διάκρισης μεταξύ εκείνων που εργάζονται στις σχολικές μονάδες και ενσαρκώνουν το κομμάτι τις πράξης και των ακαδημαϊκών/ ερευνητών/τριών/μελετητών που ενσαρκώνουν το κομμάτι της θεωρίας. Μάλιστα, ανάμεσα στις δύο κατηγορίες, η πλειοψηφία των ατόμων αφορά στους/στις εκπαιδευτικούς που υπηρετούν την εκπαίδευση στα σχολεία (Day 1995, 365). Η ελαχιστοποίηση της μεταξύ τους απόστασης θα πρέπει να απασχολήσει και τις δύο πλευρές. Η ακαδημαϊκή πλευρά θα πρέπει, λοιπόν, να αναδιοργανώσει την εκπαιδευτική έρευνα με τέτοιο τρόπο, ώστε να ενσωματώσει τη θεωρία στην πράξη (Katsarou & Tsafos 2014, 156).

Η θεώρηση του συγκεκριμένου δίπολου μέσα από μία μη διαφοροποιητική οπτική μπορεί να είναι αποτέλεσμα της συμβολής των εκπαιδευτικών. Χωρίς να αγνοούνται τα ποικίλα προβλήματα που σχετίζονται με τη συμμετοχή στην εκπαιδευτική έρευνα, όπως και το ότι η σχολική μεταρρύθμιση δεν μπορεί να τελειώνει στην ενίσχυση της «επαγγελματοποίησης» της διδασκαλίας, η συνεισφορά των εκπαιδευτικών στην έρευνα μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο (Cochran-Smith & Lytle 1990, 9). Ο Stenhouse, στο βιβλίο του «*An introduction to curriculum research and development*» του 1975, θεώρησε ότι ο καταλληλότερος ερευνητής για την τάξη είναι ο εκπαιδευτικός, που γνωρίζει τις συνθήκες και τις περιστάσεις που διαμορφώνονται από το υπόβαθρο των μαθητών. Ειδικότερα, ήταν της άποψης πως δεν αρκεί η ανάλυση του έργου των εκπαιδευτικών από τρίτους —οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εξετάζουν και να αμφισβητούν το έργο τους (Stenhouse 1975, 143˙ Postholm 2009, 551).

Σε κάθε περίπτωση, η έρευνα-δράση διευρύνει την επιστημονική γνώση, καθώς και την επίλυση πρακτικών προβλημάτων που σχετίζονται με τις τρέχουσες καθημερινές ανάγκες. Αν και ο/η ερευνητής/τρια αναλαμβάνει βοηθητικό ρόλο σε σχέση με τους/τις επαγγελματίες που αναλαμβάνουν πραγματικά δράση, παρέχει έναν χώρο έκφρασης τόσο για τον/την ερευνητή/τρια όσο και για τους φορείς που συνθέτουν το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα (Baskerville & Myers 2004, 329-330).

Σύμφωνα με τον Pine (2009, 74, όπ. αναφ. στην Κατσαρού 2016, 166-167), η ανάπτυξη συνεργασιών θεωρείται θεμελιώδης στην έρευνα-δράση, καθώς μέσω αυτών πραγματοποιείται ο πλουραλισμός των απόψεων και η διατύπωσή τους κριτικά και στοχαστικά για το θέμα. «Η έρευνα-δράση είναι έρευνα με ανθρώπους, παρά έρευνα για ανθρώπους», τονίζουν οι Altrichter et al. (2002, 130), οπότε και αναδεικνύουν περίτρανα τον συλλογικό της χαρακτήρα. Οι συμμετέχοντες/ουσες σε μία τέτοια μελέτη θα πρέπει να συμβιβαστούν με το γεγονός ότι οι δικές τους αναπαραστάσεις της πραγματικότητας δεν έχουν αξιωματική ισχύ συγκρινόμενες με τις θέσεις των υπόλοιπων συμμετεχόντων/ουσών της ερευνητικής διαδικασίας (Winter 2002, 151). Φυσικά, προκειμένου η συνεργασία να είναι ουσιαστική, το σύνολο των συμμετεχόντων/ουσών, χωρίς εξαίρεση, πρέπει να χαρακτηρίζεται από αμοιβαία κατανόηση ανταλλάσσοντας απόψεις, συναισθήματα, ιδέες και σκέψεις (Κατσαρού & Τσάφος 2003, 3).

Η συνεργασία στην έρευνα-δράση δεν είναι ταυτόσημη με τις αντίστοιχες των παραδοσιακών ερευνών. Καταρχάς απαιτεί δεξιότητες, ενώ θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη της στοιχεία των σύγχρονων ερευνητικών παραμέτρων, αλλά και την τρέχουσα κουλτούρα της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Θα πρέπει, επίσης, να συνυπολογίζεται η σχέση των δύο αυτών ιδρυμάτων για τη δεδομένη στιγμή. Κατά συνέπεια, η συνεργασία τους δεν θα πρέπει να θεωρείται εύκολη ή αυτονόητη. Αυτός είναι ένα άλλος λόγος για τον οποίο δεν έχει υιοθετηθεί από πολλά πανεπιστημιακά ιδρύματα ως κυρίαρχος τρόπος ανάπτυξης νέας γνώσης (Day 1995, 362). Αυτού του είδους η συνεργασία αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της έρευνας-δράσης μεταξύ εκπαιδευτικών, συνεργατών και κριτικού φίλου (Αυγητίδου 2011, 46).

Μόλις συσταθεί η ερευνητική ομάδα, καθορίζονται οι στόχοι που απαιτούν από την ομάδα να κάνει βελτιώσεις και προσδιορίζεται η προβληματική κατάσταση. Στην πράξη, ο προσδιορισμός του προβλήματος αποτελεί την αρχή του πρώτου κύκλου της έρευνας-δράσης, οπότε και προσδιορίζονται οι ερευνητικές υποθέσεις και τα ερευνητικά ερωτήματα (Κατσαρού 2016, 276-281). Το τέλος των επάλληλων κύκλων της έρευνας-δράσης σηματοδοτείται από την τελική αναφορά της ερευνητικής ομάδας. Αυτό συμβαίνει είτε επειδή αναδύθηκαν δυσλειτουργίες στην εφαρμογή της διαδικασίας, είτε επειδή οι στόχοι που τέθηκαν εξαρχής ικανοποιήθηκαν. Πρέπει να σημειωθεί πως η απόφαση για τη λήξη της έρευνας δεν είναι ποτέ εύκολη. Επομένως, εναπόκειται στους/στις ίδιους/ες τους/τις ερευνητές/τριες να λάβουν μια τέτοια απόφαση, όταν πιστεύουν ότι έχει φτάσει η έρευνά τους σε ικανοποιητικό επίπεδο

και τα ερευνητικά ερωτήματα έχουν απαντηθεί επαρκώς. Η αποτύπωση της τελικής έκθεσης τείνουν να εξιστορούν τα γεγονότα της έρευνας-δράσης εμπλουτισμένα με δικά τους συναισθήματα και αυτό είναι ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα που προκύπτουν, αφού δεν έχει καμία χρησιμότητα για τους/τις μη εμπλεκόμενους/ες (Κατσαρού 2016, 337-338).

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό πως η δομή της έρευνας-δράσης είναι σημαντικά διαφορετική από τον γραμμικό χαρακτήρα της παραδοσιακής έρευνας. Η διατύπωση των υποθέσεων, οι οποίες αξιολογούνται και μελετώνται από την έρευνα και οι οποίες μπορεί να επαληθευτούν ή όχι ως αποτέλεσμα, αντικαθίστανται από ένα τους επαναλαμβανόμενους κύκλους *«σχεδιασμού, δράσης (υλοποίησης του σχεδιασμού), συστηματικής παρατήρησης, στοχασμού»*. Έτσι, τα αποτελέσματα προκύπτουν από την κάθε επανάληψη, κριτικό στοχασμό και επαναξιολόγηση της διαδικασίας και, συνεπώς, δεν μπορεί να είναι γνωστή εκ των προτέρων η συνολική διάρκεια. Το μοντέλο της έρευνας-δράσης δεν είναι ένα. Στα περισσότερο γνωστά μπορούν να αναφερθούν αυτά του Lewin, του Kemmis, του Elliott και του McNiff (Κατσαρού & Τσάφος 2003, 3-6).

2. Η έρευνα-δράση στις σχολικές μονάδες

Ενώ η εκπαιδευτική έρευνα ασχολείται επισταμένως με την ανάπτυξη γνώσεων σχετικών με τη διδασκαλία, εντούτοις δεν φαίνεται να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στον ρόλο των εκπαιδευτικών στην ερευνητική διαδικασία. Ο αριθμός των εκπαιδευτικών που οι ίδιοι/ες ασκούν ερευνητικό έργο δεν φαίνεται να είναι σημαντικός. Συνεπώς, οι άμεσα εμπλεκόμενοι/ες, οι οποίοι/ες όχι μόνο έρχονται σε καθημερινή επαφή, αλλά παράλληλα έχουν σημαντική εμπειρία στην εκπαιδευτική πρακτική, δεν συμβάλλουν στην επέκταση της επιστημονικής γνώσης, αξιοποιώντας τα προαναφερθέντα πλεονεκτήματα (Cochran-Smith & Lytle 1990, 2).

Η έρευνα-δράση, ως ερευνητική μέθοδος και ως τρόπος σκέψης, επικεντρώνεται στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας στοχεύοντας σε διδακτικές καταστάσεις. Η δράση βασίζεται στη θέση ότι ο τρόπος με τον οποίο λειτουργούν εκπαιδευτικοί και μαθητές/τρες στον φυσικό χώρο της τάξης μπορεί να οδηγήσει σε σημαντικές αλλαγές στις καθημερινές τους πρακτικές (Elliott 1993, 176). Εξάλλου, οι Cohen & Manion (1994, 270), κατηγοριοποιούν τις καταστάσεις στις οποίες η έρευνα-δράση είναι κατάλληλη ως ερευνητική μέθοδος στο σχολικό πλαίσιο, οπότε και

αναφέρονται στην αντικατάσταση «*μιας παραδοσιακής μεθόδου από μία άλλη μέθοδο ανακάλυψης*».

Το αποτέλεσμα της εφαρμογής της είναι πως μειώνει την απόσταση μεταξύ θεωρίας και πράξης. Δεν υιοθετεί μία γραμμική εφαρμογή κατά την οποία οι πρακτικές μέθοδοι πηγάζουν από τη θεωρία. Αντίθετα, η ανάπτυξη των πρακτικών μεθόδων διαρθρώνεται παράλληλα με την ανάπτυξη της θεωρίας μέσω μιας κυκλικής (επαναλαμβανόμενης) διαδικασίας. Ως αποτέλεσμα φαίνεται πως υπάρχει αντίκτυπος στην καθημερινή ζωή των συμμετεχόντων/ουσών, αφού η δράση δομήθηκε μέσα από τους ίδιους τους ανθρώπους και μέσα από το κοινωνικό τους περιβάλλον, στοιχείο που τη διαφοροποιεί από έρευνες που δομούνται από την άποψη για το κοινωνικό περιβάλλον και των ανθρώπων που ζουν σε αυτό (Noffke & Somekh 2005, 89).

Μία σημαντική διαφορά μεταξύ της έρευνας-δράσης και των παραδοσιακών μορφών έρευνας είναι τα κίνητρα του/της ερευνητή/τριας. Στόχος των τελευταίων είναι η γενίκευση ή η εύρεση της καθολικής αλήθειας, η οποία συχνά βασίζεται στην έννοια της πιθανότητας, ενώ η έρευνα-δράση εδράζεται στη βελτίωση των πρακτικών. Στην πραγματικότητα εμπλέκει εκπαιδευτικούς και επιβλέποντες/ουσες για να εξασφαλιστεί το κατά πόσο οι αλλαγές στις οποίες στοχεύουν τελικά επιτυγχάνονται ή όχι (Corey 1954, 376-377). Αυτό που είναι σημαντικό είναι η προοπτική των επαγγελματιών που εμπλέκονται σε μία τέτοια έρευνα, αλλά και η αίσθηση ότι αποτελούν μέλη μιας ομάδας που εργάζεται προς μια κοινή κατεύθυνση (Lomax 1995, 52). Ως προς την Ελλάδα, οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν ποτέ το ίδιο κύρος με τους/τις ερευνητές/τριες των εκπαιδευτικών ερευνών. Ακόμη και σήμερα οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται στην επιρροή των ερευνών που πηγάζουν από τις θεωρίες του θετικισμού, στις οποίες η έρευνα οδηγεί στη θεωρία που οι εκπαιδευτικοί θα εφαρμόσουν ακολούθως, χωρίς να έχουν συμμετάσχει στη διαμόρφωσή της (Παπαϊωάννου 2013, 83˙ Κατσαρού & Τσάφος 2018, 13).

Συχνά έχει κατηγοριοποιηθεί και επικριθεί ως άτυπη μορφή έρευνας, επειδή οι συμμετέχοντες/ουσες δεν έχουν ακαδημαϊκό ρόλο. Κάτι τέτοιο δεν υποστηρίζεται από τη σχετική βιβλιογραφία, που υποδεικνύει ότι η έρευνα-δράση είναι κατάλληλη για την εκπαίδευση. Αυτό συμβαίνει καθώς επιτρέπει στους/στις εκπαιδευτικούς να εξετάσουν σε βάθος δικά τους διδακτικά προβλήματα καταλήγοντας σε τρόπους βελτίωσης που ανακύπτουν από τους/τις ίδιους/ες (Lesha 2014, 384). Στα στοιχεία της εκπαιδευτικής έρευνας-δράσης που ξεχωρίζουν είναι η αναστοχαστική

διαδικασία, που πέρα από τα ερευνητικά χαρακτηριστικά έχει, επίσης, κοινωνικά, ανθρωπιστικά και επικοινωνιακά (Γιαννοπούλου 2018, 227).

Ένα από τα ερωτήματα που μπορούν να τεθούν αφορά στον αριθμό των εκπαιδευτικών που δύνανται να συνθέσουν την ερευνητική ομάδα. Ιδανική απάντηση φαίνεται πως δεν υπάρχει. Ο Corey (1954, 378) επισημαίνει πως «η έρευνα-δράση στον τομέα της εκπαίδευσης δεν χρειάζεται να περιλαμβάνει τις δραστηριότητες συνεργασίας πολλών ανθρώπων, αλλά στις περισσότερες περιπτώσεις αυτό είναι ιδιαίτερα επιθυμητό». Η Lesha (2014, 382) έχει παρόμοια άποψη και πιστεύει πως μπορεί να υποστηριχθεί και από έναν/μία μόνο εκπαιδευτικό. Ωστόσο η επιτυχία της θα ενισχυθεί εάν υποστηρίζεται κι από άλλους/ες έμπειρους/ες εκπαιδευτικούς, άλλες δομές ή ακαδημαϊκά ιδρύματα. Παρατηρείται, μάλιστα, πως οι περισσότερες έρευνες-δράσεις διεξάγονται σε ένα μόνο σχολείο (Gay et al. 2012, 511). Δεδομένου ότι το αντικείμενο της έρευνας που περιγράφεται εδώ είναι η διδασκαλία της ιστορίας σε μαθητές της Στ’ τάξης του δημοτικού, αξίζει να σημειωθεί πως συμμετείχαν εκπαιδευτικοί από διάφορες σχολικές μονάδες, παρά τη δυσκολία εύρεσής τους.

3. Στοιχεία για την εφαρμογή της παρούσα έρευνας-δράσης

Η έρευνα διεξήχθη κατά την περίοδο μετά τις διακοπές του Πάσχα του σχολικού έτους 2020-2021. Συμμετείχαν πέντε εκπαιδευτικοί, άνδρες και γυναίκες, από την περιοχή της Κέρκυρας, εντός και εκτός αστικού ιστού —μικρές και μεγάλες. Μάλιστα, αξίζει να σημειωθεί πως ένας/μία από τις/τους συμμετέχοντες/ουσες προέρχονταν από σχολική μονάδα που εφαρμόζεται συνδιδασκαλία μεταξύ της Ε’ και Στ΄ τάξης. Υπήρχαν εκπαιδευτικοί μόνιμοι/ες και αναπληρωτές/τριες, εκπαιδευτικοί με λίγα αλλά και πολλά χρόνια υπηρεσίας, με κάποιους/ες από αυτούς/ες να έχουν μεταπτυχιακές σπουδές και άλλους/ες όχι. Ομοίως, ζητήθηκαν οι απόψεις ενός/μιας κριτικού φίλου με σχετική εμπειρία στη διδασκαλία, οπότε και συμμετείχε ένας/μία εκπαιδευτικός με αρκετά χρόνια εμπειρίας, ώστε να μπορεί να λειτουργήσει βοηθητικά, όταν αυτό θα ήταν απαραίτητο.

Το πρώτο στάδιο αφορούσε στην ενημέρωση των συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτικών για τη φύση της συγκεκριμένης έρευνας. Διευκρινίσθηκε πως το μόνο που αξιολογούν είναι η διδακτική πρόταση. Έτσι έγινε ρητή απαγόρευση στην παράθεση πληροφοριών για μαθητές/τριες ή άλλους/ες εμπλεκόμενους/ες. Επίσης, από την πρώτη στιγμή ήταν γνώστες/τριες του στοιχείου ότι η έρευνα-δράση δεν

αποτελεί μεμονωμένη παρέμβαση, αλλά ολοκληρώνεται μέσα από κύκλους συναντήσεων. Γνώριζαν, ακόμη, πως το περιεχόμενο της διδακτικής πρότασης θα εξετάζεται σε κάθε στάδιο και ότι η συμμετοχή των συν-ερευνητών/τριών θα παρείχε τις κατάλληλες πληροφορίες και παρεμβάσεις για τη συνέχιση της δράσης στο επόμενο στάδιο. Σε κάθε στάδιο της έρευνας-δράσης η συνάντηση άρχιζε με τη διατύπωση του σκοπού της. Αναφέρθηκε η σπουδαιότητα της τελικής έκθεσης, αλλά και πως η επιτυχημένη έρευνα δεν ταυτίζεται με την επιτυχία της δράσης, αλλά η γνώσης που παράγεται μέσα από την όλη διαδικασία. Για την έρευνα διασφαλίστηκε η ανωνυμία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν.

Με την ολοκλήρωση της έρευνας-δράσης οι συμμετέχοντες/ουσες οδηγήθηκαν ομόφωνα στις παρακάτω διαπιστώσεις, οι οποίες και παρατίθενται:

- ✓ Όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν ως ενδιαφέρουσα τη συμμετοχή τους σε μια ομάδα για τη διεξαγωγή μίας έρευνας-δράσης.
- ✓ Η εργασία σε μία μικρή ομάδα θεώρησαν πως ήταν θετικό στοιχείο για την επίτευξη του σκοπού της.
- ✓ Θεωρούν ότι ενισχύθηκαν ως εκπαιδευτικοί από τη συμμετοχή τους σε μία έρευνα-δράση.
- ✓ Θεωρούν ότι η έρευνα-δράση ως διαδικασία ενδυναμώνει τη δυνατότητα συνεργασίας των εκπαιδευτικών.
- ✓ Θεωρούν πως η έρευνα-δράση θα μπορούσε να έχει εφαρμογή ως πρακτική για τη δόμηση δράσεων (όπως σχεδίων εργασίας) σε επίπεδο σχολικής μονάδας οδηγώντας σε ένα συνεργατικό αποτέλεσμα.
- ✓ Η συμμετοχή εκπαιδευτικών σε μία έρευνα-δράση μπορεί να βοηθήσει τους/τις εκπαιδευτικούς να συνειδητοποιήσουν ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών δεν είναι αμετάβλητο.
- ✓ Η συμμετοχή σε μία έρευνα-δράση δίνει τη δυνατότητα στους/στις εκπαιδευτικούς να εμπλέκονται ενεργά στη λήψη αποφάσεων.
- ✓ Η συμμετοχή σε μία έρευνα-δράση δίνει την ευκαιρία στους/στις εκπαιδευτικούς να ξεφύγουν από τυχόν προκαταλήψεις που εκδηλώνονται συνειδητά ή ασυναίσθητα κατά τη διδασκαλία.
- ✓ Η συμμετοχή σε μία έρευνα-δράση δίνει την ευκαιρία να σταματήσουμε να αντιμετωπίζουμε τη διδασκαλία ως ρουτίνα.
- ✓ Η έρευνα-δράση διευκολύνει την εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση.

- ✓ Η έρευνα-δράση μπορεί να λειτουργήσει ως γέφυρα μεταξύ θεωρίας και πράξης.
- ✓ Η συμμετοχή σε μία έρευνα-δράση μπορεί να λειτουργήσει βοηθητικά στην επίλυση εκπαιδευτικών προβλημάτων.
- ✓ Η συμμετοχή σε μία έρευνα-δράση μπορεί να δομήσει ένα κοινό όραμα στους/στις εκπαιδευτικούς.
- ✓ Η συμμετοχή τους σε μία έρευνα-δράση τους/τις έκανε να αισθάνονται περισσότερο ως παιδαγωγούς, παρά ως παθητικούς μεταφορείς της διδακτέας ύλης.
- ✓ Η εφαρμογή της έρευνας-δράσης στην εκπαίδευση δομεί μεταξύ των συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτικών περισσότερο μία κουλτούρα συνεργατική, παρά αμυντική.
- ✓ Οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί θεωρούν πως μοιράστηκαν γνώση και εμπειρία σε μία διαδικασία αναζήτησης πρακτικών και ουσιαστικών λύσεων στα ζητήματα που προέκυπταν.

4. Συμπεράσματα—Παρατηρήσεις

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην έρευνα-δράση και η δυνατότητα αναστοχασμού τους στις πρακτικές που ακολούθησαν οδήγησε σε πολύ σημαντικά συμπεράσματα.

Από τις παρατηρήσεις και διαπιστώσεις τους φαίνεται πως υπάρχουν πλεονεκτήματα τόσο για τους/τις συμμετέχοντες/ουσες σε μία έρευνα-δράσης, όσο και την εκπαιδευτική και επιστημονική κοινότητα γενικότερα, ως αποτέλεσμα των συμπερασμάτων που προκύπτουν από τη διεξαγωγή της δράσης. Δίνεται σθεναρά ένα στίγμα εκδημοκρατισμού σε διαδικασίες που αφορούν στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Φαίνεται πως έχουν περισσότερες ευκαιρίες επίλυσης προβληματικών καταστάσεων, λειτουργώντας μέσα από κοινότητες μάθησης που αναπτύσσουν, ενώ συλλογικά, μεθοδικά και εμπεριστατωμένα κατευθύνονται στη βέλτιστη λύση.

Οι ίδιοι/ες αξιολογούν τη συμμετοχή τους σε μία πρωτόγνωρη, για αυτούς/ές, διαδικασία θετικά.

Βιβλιογραφία

Altrichter, H., Kemmis, S., McTaggart, R. & Zuber-Skeritt, O. (2002). The concept of action research. *The Learning Organization,* 9(3), 125-131

Αυγητίδου, Σ. (2011). Η αξιοποίηση των ημερολογίων στην εκπαιδευτική έρευνα-δράση: προϋποθέσεις και διαδικασίες. *Action Research in Education,* 2, 29-48

Baskerville, R. & Myers, M. (2004). Special Issue on Action Research in Information Systems: Making IS Research Relevant to Practice: Foreword. *MIS Quarterly,* 28(3), 329-335

Brydon-Miller, M., Greenwood, D. & Maguire, P. (2003). Why Action Research? *Action Research,* 1(1), 9-28

Γιαννοπούλου, Ε. (2018). Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής: η πορεία προς την απόκτηση ερευνητικής κουλτούρας στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Στο Ε. Κατσαρού & Β. Τσάφος (Επιμ.), *Ορίζοντας την Έρευνα-Δράση στην Ελλάδα. Στην προοπτική διαμόρφωσης μιας επαγγελματικής κοινότητας εκπαιδευτικών ερευνητών. Πρακτικά του 1ου Πανελλήνιου Συμποσίου για την Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση, Ρέθυμνο, 27-06-2015* (σσ. 223-243). Αθήνα & Ρέθυμνο: Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Κρήτης - Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (1990). Research on Teaching and Teacher Research: The Issues That Divide. *Educational Researcher,* 19(2), 2-11

Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας.* (Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου, μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο

Corey, S. (1954). Action Research in Education. *The Journal of Educational Research,* 47(5), 375-380

Day, C. (1995). Qualitative Research, Professional Development and the Role of Teacher Educators: fitness for purpose. *British Educational Research Journal,* 21(3), 357-369

Dewey, J. (1904). The relation of theory to practice in education. In C. McMurry (Eds.), *The relation between theory and practice in the education of teachers: Third Yearbook of the National Society for the Scientific Study of Education* (part 1, pp. 9-30). Chicago: The University of Chicago Press

Elliott, J. (1993). What Have We Learned from Action Research in School-based Evaluation? *Educational Action Research,* 1(1), 175-186

Gay, L., Mills, G. & Airasian, P. (2012). *Educational Research. Competencies for Analysis and Applications,* 10th edition. Boston: Pearson

Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική έρευνα-δράση. Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης.* Αθήνα: Κριτική Α.Ε.

Katsarou, E. & Tsafos, V. (2014). Using action research in curriculum development in a fully-controlled educational context: The case of Greece. *European Journal of Curriculum Studies,* 1(2), 141-161

Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης.* Ανακτήθηκε 20.12.2020 από http://www.actionresearch.gr/system/files/%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%88%CF%81%CE%B5%CF%85%CE%BD%CE%B1%20%CE%94%CF%81%CE%AC%CF%83%CE%B7%CF%82.pdf

Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2018). Εισαγωγή. Στο Ε. Κατσαρού & Β. Τσάφος (Επιμ.), *Ορίζοντας την Έρευνα-Δράση στην Ελλάδα. Στην προοπτική διαμόρφωσης μιας επαγγελματικής κοινότητας εκπαιδευτικών ερευνητών. Πρακτικά του 1ου Πανελλήνιου Συμποσίου για την Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση, Ρέθυμνο, 27-06-2015* (σσ. 7-13). Αθήνα & Ρέθυμνο: Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Κρήτης - Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Korthagen, F. (2007). The gap between research and practice revisited. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice,* 13(3), 303-310

Korthagen, F. (2010). The Relationship Between Theory and Practice in Teacher Education. *International Encyclopedia of Education,* 7, 669-675

Lesha, J. (2014). Action research in education. *European Sciantific Journal,* 10(13), 379-386

Lomax, P. (1995). Action Research for Professional Practice. *Journal of In-Service Education,* 21(1), 49-57

Noffke, S. & Somekh, B. (2005). Action Research. In B. Somekh & C. Lewin (Eds.), *Research Methods in the Social Sciences* (pp. 89-96). London: Thousand Oaks

Παπαϊωάννου, Π. (2013). Επιστημολογικές τάσεις της Εκπαιδευτικής Έρευνας Δράσης στην Ελλάδα κατά την τελευταία εικοσαετία (1990 – 2010). *Action Research,* 4, 81-108

Postholm, M. (2009). Research and development work: developing teachers as researches or just teachers? *Educational Action Research,* 17(4), 551-565

Somekh, B. & Zeichnerb, K. (2009). Action research for educational reform: remodelling action research theories and practices in local contexts. *Educational Action Research,* 17(1), 5-21

Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development.* Oxford, London, Edinburgh, Madrid, Athens, Bologna, Paris, Melbourne, Sydney, Auckland, Singapore, Tokyo, Nairobi, Harake, Gaborone, Portsmouth: Heinemann Educational Books

Winter, R. (2002). Truth or fiction: problems of validity and authenticity in narratives of action research. *Educational Action Research,* 10(1), 143-154

Διαφοροποίηση διδασκαλίας: μια εμπειρική ματιά

Βασιλική Βασιλειάδου

Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ΠΕ70, vasvasil12@gmail.com

Περίληψη

Εφόσον αντιμετωπίζουμε τις ανομοιογενείς τάξεις μας ως έναν αδιαφοροποίητο ομοιογενή πληθυσμό και παραβλέπουμε τη διαφορετικότητα των μαθητών, ως προς την προέλευση, το στυλ μάθησης, τα κίνητρα καθώς και άλλους παράγοντες που τους καθιστούν ιδιαίτερους, οδηγούμαστε σε στρατηγικές που τελικά αντιλαμβανόμαστε πως είναι αναποτελεσματικές (Σφυρόερα 2007). Αντιθέτως, εάν στηριζόμαστε σε θεωρίες εποικοδόμησης της μάθησης και εάν προσαρμόζουμε το Αναλυτικό Πρόγραμμα στις ανάγκες των μαθητών μας, ανταποκρινόμαστε αποτελεσματικότερα στις διαφορές που έχουν σε σχέση με την ετοιμότητα, το ενδιαφέρον και τις μαθησιακές τους ανάγκες. Μπορούμε να διαφοροποιήσουμε το περιεχόμενο, τη διαδικασία και το προϊόν και να προσφέρουμε σε όλους, ακόμα και στην περίπτωση των εξαιρετικά ευφυών μαθητών (Παντελιάδου 2013) θετικές μαθησιακές εμπειρίες που θα τους βοηθήσουν μέσα από την ενεργητική συμμετοχή τους, να εξελιχθούν στο βαθμό που δυνάμει μπορούν (Tomlinson 2015).

Το παρακάτω κείμενο αφορά την εφαρμογή ορισμένων στρατηγικών διαφοροποίησης της διδασκαλίας (RAFT, KWL, Jigsaw, κέντρα μάθησης/ενδιαφέροντος, διαβαθμισμένες εργασίες) που προτείνει η βιβλιογραφία (Tomlinson 2010) και το ΙΕΠ. Πραγματοποιήθηκαν με τους/τις είκοσι δύο μαθητές/τριες της Στ΄ τάξης ενός Δημοτικού Σχολείου της Θεσσαλονίκης, αφού πρώτα προσαρμόστηκαν στο προφίλ του συγκεκριμένου τμήματος. Όλοι/ες οι μαθητές/τριες συνεργάστηκαν αρμονικά, εξελίχθηκαν σε προσωπικό επίπεδο και η μάθηση άρχισε να αποτελεί προσωπική υπόθεσή τους.

Λέξεις κλειδιά: ανομοιογένεια μαθητών, εποικοδομισμός, διαφοροποίηση, στρατηγικές

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Καταρχάς, είναι σημαντικό να διευκρινιστεί πως η παρούσα εργασία αποτελεί προσωπική κατάθεση εμπειρίας μετά από μία χρονιά συστηματικής εφαρμογής ορισμένων στρατηγικών διαφοροποίησης της διδασκαλίας όπως προτείνονται από το ΙΕΠ**,** με κατάλληλες προσαρμογές για όλους και ιδιαίτερα για τους/τις είκοσι δύο μαθητές/τριες της ΣΤ' τάξης.

Προσωπική εκτίμηση μετά από είκοσι πέντε χρόνια περίπου στην εκπαίδευση, είναι πως όλοι μας, λίγο ή πολύ, χρησιμοποιούμε στρατηγικές, όπως για παράδειγμα διαγράμματα, νοητικούς χάρτες, οπτικά βοηθήματα, παιχνίδια ρόλων, υπογραμμίσεις και άλλα παρόμοια, για να ανταπεξέλθουμε στις διαφορετικές ανάγκες των μικτών τάξεών μας. Συνήθως προβαίνουμε και σε τροποποιήσεις για τους μαθητές υψηλών επιδόσεων ή σε υπεραπλουστεύσεις για μαθητές χαμηλών επιδόσεων. Η τροποποίηση όμως αυτή, ίσως ατυχώς, συνδέεται ως ταυτόσημος όρος της διαφοροποίησης, διότι οδηγεί στη λογική της εξατομίκευσης, η οποία με τη σειρά της μάλλον στιγματίζει το άτομο. (Καραγιάννη, Π, στο Ζώνιου – Σιδέρη 2000). Αν και δεν λείπουν οι επιμορφώσεις και τα σχετικά σεμινάρια, αρκετές φορές φερόμαστε στους μαθητές μας σαν τον Προκρούστη και προσπαθούμε να τους φέρουμε στα μέτρα του Αναλυτικού Προγράμματος. Θεωρώντας πως η ηλικία των μαθητών/τριών μας αρκεί για να χαρακτηρίσουμε ομοιογενή την τάξη μας, στοχεύουμε στο Μέσο Όρο, όταν επιστήμες, όπως η ψυχολογία ατομικών διαφορών, γνωστική ψυχολογία, έρευνες (ΙΕΠ 2015), αλλά κυρίως η εμπειρία μας, μας αποκαλύπτουν καθημερινά την ετερογένεια των τάξεων μας. Αν αναλογιστούμε μόνο την πολιτισμική και γλωσσική ποικιλία, τις μαθησιακές ή/και άλλες δυσκολίες που φέρνει ο καθένας στην τάξη καθώς και τους ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση του καθενός, εθελοτυφλούμε αν περιμένουμε να μάθουν όλοι τα ίδια, με τον ίδιο τρόπο την ίδια ώρα (Tomlinson 2010).

Εάν θεωρούμε πως είμαστε ακριβοδίκαιοι όταν αντιμετωπίζουμε τους μαθητές/τριές μας ως ίσους ή όταν χρησιμοποιούμε παγιωμένες, δασκαλοκεντρικές προσεγγίσεις διδασκαλίας, τότε οδηγούμαστε με μαθηματική ακρίβεια σε μεγαλύτερη αδικία. Οι χαρισματικοί θα βαρεθούν επειδή ήδη γνωρίζουν και οι μη έτοιμοι μαθησιακά θα αποθαρρυνθούν και θα οδηγηθούν σε παραίτηση ή σε παρεκλίνουσες συμπεριφορές λόγω ματαίωσης (Φύκαρης 2019). Ουσιαστικά, δηλαδή, απευθυνόμαστε σε ένα μικρό ποσοστό που θα καταφέρει να κατανοήσει τις νέες έννοιες. Το αποτέλεσμα το εισπράττουμε άμεσα και η επαγγελματική

εξουθένωση μάς οδηγεί στο να βιώνουμε δυσάρεστα συναισθήματα όπως απογοήτευση, θυμό, ανεπάρκεια, μεμψιμοιρία.

Αν και έχουμε γνώση των περισσότερων βασικών θεωριών μάθησης, ίσως ξεχνάμε να τη συνδέσουμε με την πράξη. Γνωρίζουμε τη θεωρία πολλαπλής νοημοσύνης του Γκάρντνερ, η οποία προσεγγίζει τις νοημοσύνες ως 'γλώσσες' που μιλούν οι μαθητές και επομένως αποτελεί ένα εξαίρετο εργαλείο μάθησης αλλά εξακολουθούμε να δίνουμε βαρύτητα στη γλωσσική και λογικομαθηματική νοημοσύνη (ΙΕΠ 2015). Παραβλέπουμε τη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης του Vygotsky (1988), που βρίσκει εφαρμογή στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και αναφέρεται στη διαφορά ανάμεσα αυτού που από μόνος μου μπορώ να πετύχω κι αυτό που θα κατακτήσω αν με βοηθήσουν, βάζοντας τους μαθητές μας να καθίσουν σε παρέες και όχι σε ομάδες που θα συνεργαστούν, θα αλληλοεπιδράσουν για έναν κοινό στόχο, για να έχει τη δυνατότητα ο καθένας χωριστά να αναπτύξει το επίπεδο των δικών του γνωστικών ικανοτήτων. Από εδώ κυρίως αλλά και από την ανακαλυπτική μάθηση του Bruner, προκύπτει και ο όρος «μαθησιακή ετοιμότητα», το αρχικό δομικό στοιχείο της διαφοροποίησης (Κουτσελίνη 2010). Παραγκωνίζουμε τη στήριξη (scaffolding) που μας λέει πως κάθε παιδί μπορεί να χτίσει γνώση πάνω στις προϋπάρχουσες με τη βοήθεια τη δική μας ή/και άλλων πιο έτοιμων γνωστικά συνομηλίκων. Επιπλέον, στην προσπάθειά μας να βοηθήσουμε, αγνοούμε το τρίπτυχο της ταξινομίας του Bloom και πολύ περισσότερο τα επίπεδα γνωστικών έργων. Αν και η ταξινομία δέχτηκε έντονες επικρίσεις για τον αρχικό συμπεριφορικό χαρακτήρα της, μετά την αναθεώρησή της από τους Anderson & Krathwohl (Κούρτης 2021), οι οποίοι τις προσέδωσαν πιο μαθητοκεντρική χροιά, μπορεί να χρησιμοποιηθεί προς όφελος των μαθητών. Ως εκπαιδευτικοί, μπορούμε να αντλήσουμε στόχους ή ερωτήσεις, από όλα τα επίπεδα ούτως ώστε οι μαθητές να επεξεργάζονται την ίδια έννοια, με τρόπο ανάλογο του προσωπικού τους επιπέδου γνωστικής επεξεργασίας, αντί να εστιάζουμε σε ορισμένα μόνο επίπεδα ή σε χαμηλότερα επίπεδα της ταξινομίας/ δεξιότητες σκέψης. Αν λοιπόν καταφέρουμε και συνδέσουμε τη θεωρία με την πράξη είναι σχεδόν βέβαιο πως θα οδηγηθούμε στη Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας που προτείνει η Tomlinson (2010) η οποία δεν αποτελεί ρηξικέλευθη διδακτική προσέγγιση αλλά κοινή λογική. Είναι η δική μας θετική ανταπόκριση στις ανάγκες των μαθητών μας, αφού δεχτούμε τη διαφορετικότητά τους.

Η Tomlinson (2015) λαμβάνει υπόψη δύο βασικούς άξονες. Το μαθητή και το αναλυτικό πρόγραμμα. Κάθε άξονας περιλαμβάνει τρεις επιμέρους διαστάσεις. Για

τον άξονα «μαθητής» είναι α) η γνωστική/μαθησιακή του ετοιμότητα, δηλαδή, τι γνωρίζει και τι μπορεί να κάνει τη δεδομένη χρονική στιγμή, β) το προφίλ του, δηλαδή με ποιον τρόπο μαθαίνει καλύτερα και γ) τα ενδιαφέροντά του γιατί αυτά θα τον κινητοποιήσουν και θα τον εμπλέξουν στη μαθησιακή διαδικασία. Οι διαστάσεις του άξονα «αναλυτικό πρόγραμμα», οι οποίοι αποτελούν και τους στόχους του περιεχόμενου της μάθησης, είναι α) η επεξεργασία του περιεχομένου, δηλαδή το «τι» θα μάθει και τους τρόπους με τους οποίους θα το κατανοήσει, β) η διαδικασία, δηλαδή το «πώς» με ποιον ιδιαίτερο τρόπο θα δουλέψει για να μάθει τις νέες έννοιες και γ) το τελικό προϊόν, δηλαδή τι γνωρίζει, πώς δείχνει τι μπορεί να κάνει με αυτά που πιστεύει πως έμαθε και πως κατάφερε να μάθει.

Το θετικό, μαθητοκεντρικό μαθησιακό περιβάλλον, (Tomlinson 2015) αποτελεί καθοριστικό παράγοντα κατά την εφαρμογή των διαφοροποιημένων στρατηγικών μια και θα πρέπει τα παιδιά να αισθάνονται ασφαλή τόσο σε σωματικό όσο και σε συναισθηματικό και επίπεδο. Από το περιβάλλον αυτό δε θα πρέπει να λείπει και το παιγνιώδες στοιχείο στη διδασκαλία, γιατί ελκύει και ενεργοποιεί το/τη μαθητή/τρια (Φύκαρης,2014).

2. Εφαρμογή στην τάξη

Αναλαμβάνοντας την προηγούμενη χρονιά (2021-22) το τμήμα των 22 μαθητών/τριών της Ε΄ τάξης, πολύ γρήγορα έγιναν εμφανή προβλήματα αποδιοργάνωσης σε όλα τα επίπεδα, πιθανότατα εξαιτίας της καραντίνας λόγω κορονοϊού και της παράλληλης τηλεκπαίδευσης εκείνης της διετίας.

Αρχικά, δόθηκαν άτυπα τεστ από την ύλη της Δ΄ τάξης, για να διευκρινιστούν έστω και αδρομερώς, από τη μια, οι ανάγκες του καθενός και από την άλλη, οι προϋπάρχουσες γνώσεις τους που θα λειτουργούσαν ως βάση και θα υποστήριζαν τις νέες. Επιπλέον, έγραψαν τις προσδοκίες τους για τη νέα χρονιά και ήταν εντυπωσιακή η αυτογνωσία ορισμένων και η θέληση για βελτίωση πολλών.

Εφαρμόστηκαν ποικίλες διδακτικές προσεγγίσεις και μέθοδοι. Ήταν οφθαλμοφανές πως δεν μπορούσε να σταθεί η ίδια διδασκαλία-φασόν με τον ίδιο τρόπο για όλους.

Μέσω διαρκούς παρατήρησης, συζητήσεων, τεστ αλλά και διαίσθησης, γινόταν όλο και πιο ξεκάθαρο το προσωπικό στυλ μάθησης και η ετοιμότητα του καθενός.

Δεν υπήρξε ξεκάθαρη συστηματική διαφοροποίηση διδασκαλίας, αλλά βρίσκοντας ανταπόκριση από τους καθόλα ετερογενείς μαθητές/τριες και μέσω της διαρκούς

ανατροφοδότησης που έπαιρναν και επέστρεφαν, οι διδακτικές προσεγγίσεις και μέθοδοι οι οποίες εντάσσονταν σε εποικοδομιστικές, κοινωνικογνωστικές, κοινωνικοπολιτισμικές και συμπεριφοριστικές διδακτικές στρατηγικές, εναλλάσσονταν πολύ συχνά ακόμα και την ίδια ώρα για να βοηθήσουν κάθε μαθητή να ανακαλύψει τη νέα γνώση, να τη συνδέσει με τις προϋπάρχουσες και να τη μετασχηματίσει σε νέα γνώση.

Οι μαθητές/τριες ενημερώνονταν για τις περισσότερες από τις στρατηγικές, πότε και γιατί τις χρησιμοποιούν. Αργά αλλά σταθερά οδηγούνταν σε όλο και πιο ανεξάρτητες εργασίες ατομικές και ομαδικές. Οι προσδοκίες για το μαθητικό δυναμικό του τμήματος γίνονταν ολοένα και πιο υψηλές.

Την επόμενη χρονιά (2022-23), συνεχίζοντας το τμήμα στην Στ΄ τάξη, γνωρίζοντας ακόμα καλύτερα το προφίλ των μαθητών και λαμβάνοντας υπόψη και τη συνεργασία με τους γονείς, επιλέχτηκαν ορισμένες από τις προτεινόμενες στρατηγικές Διαφοροποίησης Διδασκαλίας του ΙΕΠ και εφαρμόστηκαν συστηματικά μετά από κάποιες τροποποιήσεις που έγιναν για να ανταποκρίνονται καλύτερα στις ανάγκες όλων μας.

Πριν από την επιλεγμένη ενότητα, γνωρίζοντας τους εκάστοτε στόχους της σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα και αποφεύγοντας περιττές λεπτομέρειες, το κέντρο βάρους δινόταν στις πιο κεντρικές, ουσιώδεις έννοιες και δεξιότητες. Στη συνέχεια σχεδιαζόταν η πορεία της υπό διαφοροποίησης υποενότητας ή γνωστικού αντικειμένου έτσι ώστε να εμπλακούν όλοι οι μαθητές, κινητοποιώντας το ενδιαφέρον όχι μόνο των πιο ‘αδύναμων΄ γνωστικά αλλά και των χαρισματικών, με δραστηριότητες ανάλογες της ετοιμότητάς τους, ώστε να ΄προχωρήσει΄ ο καθένας λίγο πιο μακριά από εκεί που βρισκότανε τη δεδομένη στιγμή. Αναμοχλεύοντας τις προηγούμενες γνώσεις που αρκετές φορές ήταν λανθασμένες, είτε με καταιγισμό ιδεών είτε με απλές ερωτήσεις ή σύνδεση με προσωπικά βιώματά τους, ακολουθούσε η μαθησιακή διαδικασία με διάφορες δραστηριότητες και χρήση διάφορων υλικών. Στο τέλος, ένας ενδελεχής αναστοχασμός βοηθούσε στην κατανόηση του τι πήγε καλά και τι όχι ώστε να βελτιωθεί την επόμενη φορά.

Οι στρατηγικές RAFT, το διάγραμμα KWL, τα κέντρα μάθησης/ενδιαφέροντος, οι διαβαθμισμένες εργασίες και η Συνεργατική Συναρμολόγηση, χρησιμοποιήθηκαν ως επί το πλείστον για το μάθημα της Ιστορίας με την υπερπληθώρα πληροφοριών, αλλά εφαρμόστηκαν και σε άλλα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος.

2.1 Διάγραμμα KWL (Know, Want to know, Learned), μια ατομική στρατηγική

Χρησιμοποιήθηκε πολύ στην Ιστορία αλλά και στη Γεωγραφία και ενίοτε στα Φυσικά. Την πρώτη φορά που εφαρμόστηκε κατά γράμμα δεν είχε τα αναμενόμενα οφέλη για αυτό και τροποποιήθηκε ως εξής: Αφού γινόταν η απαραίτητη σύνδεση με τα προηγούμενα, οι μαθητές/τριες έγραφαν τον τίτλο του νέου μαθήματος και από κάτω σχημάτιζαν το διάγραμμα. Στην πρώτη στήλη, «Γνωρίζω» έγραφαν τι γνωρίζουν για τη συγκεκριμένη ενότητα. Αποτελούσε μάλλον μια δραστηριότητα ψυχολογικής και γνωστικής προετοιμασίας, εφόσον κατέγραφαν στην πραγματικότητα τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους, τις εναλλακτικές ή λανθασμένες αντιλήψεις τους. Στη δεύτερη στήλη «Θέλω να μάθω» σημείωναν στην πραγματικότητα τα ενδιαφέροντά τους με τη μορφή ερωτήσεων. Ακολουθούσε η επεξεργασία του μαθήματος με διάφορους τρόπους, όπως για παράδειγμα, εννοιολογικοί χάρτες στον πίνακα, λέξεις- κλειδιά, συζήτηση, ερωταποκρίσεις βάσει των πηγών, πείραμα, χάρτες, πείραμα, εισήγηση ενώ παράλληλα γίνονταν και παρουσίαση διαφανειών, σύντομων βίντεο, σχετικών συνδέσμων και προσομοιώσεων κυρίως από το Φωτόδεντρο και το Phet Colorado στον υπολογιστή της τάξης. Αφού ολοκληρωνόταν η διαδικασία επεξεργασίας του περιεχομένου, συμπλήρωναν την τρίτη στήλη του διαγράμματος «Έμαθα», απαντώντας ουσιαστικά στις ερωτήσεις που οι ίδιοι είχαν θέσει.

Για τους ίδιους τους μαθητές αποτελούσε ίσως ένα εργαλείο μεταγνώσης, ήταν όμως και ένα καλό εργαλείο διαμορφωτικής αξιολόγησης, καθώς οι πληροφορίες από τις απαντήσεις τους, έκριναν την αποτελεσματικότητα ή μη της διαδικασίας. Υπήρξαν φορές, που χάρη σε αυτό, χρειάστηκε να επαναληφθεί το γνωστικό αντικείμενο άλλη ημέρα και με διαφορετική προσέγγιση, ώστε να γίνει κατανοητό από όλους, όπως για παράδειγμα ο ηλεκτρομαγνήτης στα Φυσικά. Ελάχιστες ήταν οι φορές που χρησιμοποιήθηκε η τέταρτη στήλη «Τι θέλω ακόμη να μάθω», λόγω έλλειψης χρόνου.

Τα παιδιά έμαθαν πολύ γρήγορα να χειρίζονται σύντομα αλλά ουσιαστικά στα τετράδιά τους το διάγραμμα KWL, το οποίο αποδείχτηκε εξαιρετικά αποτελεσματικό και χρήσιμο εργαλείο για όλους, γι’ αυτό και χρησιμοποιήθηκε πολύ.

Ένα σενάριο διδασκαλίας στη Γεωγραφία με τίτλο «Ευρώπη» στηρίχτηκε στο διάγραμμα αυτό. Σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά τους, όπως τα κατέγραψαν στη δεύτερη στήλη. Μετά την επεξεργασία τους, δημιουργήθηκαν έντεκα φύλλα δραστηριοτήτων ίδιας δομής αλλά διαφορετικού περιεχομένου, για να εργαστούν σε δυάδες κοινών ενδιαφερόντων στους υπολογιστές του εργαστηρίου πληροφορικής.

Εξυπακούεται πως τα φύλλα δραστηριοτήτων, αφορούσαν τους συγκεκριμένους μαθητές, γι' αυτό και είναι αβέβαιο εάν μπορούν να χρησιμοποιηθούν αυτούσια και να ανταποκριθούν το ίδιο καλά σε άλλους συνομήλικούς τους.

2.2 Τεχνική RAFT (Role, Audience, Format, Topic)

Πρόκειται για έναν πίνακα τεσσάρων στηλών που περιέχει το ρόλο που θα εκπροσωπήσει ο μαθητής, το ακροατήριο στο οποίο θα απευθυνθεί, τη μορφή που θα έχει το γραπτό του και το θέμα της εργασίας.

Χρησιμοποιήθηκε ευρέως και εναλλακτικά με το διάγραμμα KWL στο μάθημα της Ιστορίας αλλά και της Γλώσσας. Έγιναν κι εδώ ορισμένες τροποποιήσεις. Προηγούνταν η επεξεργασία του μαθήματος με συνδυασμό διδακτικών προσεγγίσεων, όπως εικόνες, διαφάνειες, συζήτηση, ερωταποκρίσεις, σχεδιαγράμματα και άλλες. Σχεδίαζαν στα τετράδιά τους το διάγραμμα. Στη στήλη «Θέμα», έγραφαν τον τίτλο της ενότητας. Στη στήλη «Ρόλος» πρότειναν και έγραφαν πρόσωπα ή και αντικείμενα που γνώρισαν κατά την επεξεργασία του μαθήματος. Στη συνέχεια, υπολογίζοντας τις ικανότητές τους, επέλεγαν και υπογράμμιζαν το ρόλο που ήθελαν και έγραφαν στη τρίτη στήλη τη μορφή που θα είχε το γραπτό τους. Στη δεύτερη στήλη συμπλήρωναν το κοινό στο οποίο απευθύνονταν.

Δημιούργησαν έτσι ημερολόγια, ποιήματα, επιστολές, εικόνες με λεζάντες ενώ κάποια στιγμή προέκυψε αναπάντεχα ένα παιχνίδι ρόλων από μια μαθήτρια. Δεν ήταν προγραμματισμένο και η αλήθεια είναι πως αν και αρχικά δεν ήταν επιθυμητό λόγω έλλειψης χρόνου, τελικά υπερίσχυσε η έντονη επιθυμία της μαθήτριας, η οποία κατάφερε σε ελάχιστο χρόνο να βρει συνεργάτες από άλλες ομάδες και να διαμορφώσουν το σενάριο στο διάλειμμά τους. Η προσπάθειά τους ενισχύθηκε με σχετική εικόνα στον προτζέκτορα και μουσική επένδυση των ιστορικών γεγονότων «Οι αγώνες του Καραϊσκάκη». Προστέθηκαν και παρουσιάσεις άλλων μαθητών/τριών που ταίριαζαν στην περίπτωση, όπως για παράδειγμα ένα άρθρο εφημερίδας που αναφερότανε στο θάνατο του Καραϊσκάκη. Να σημειωθεί πως κάθε φορά, όποιος ήθελε μπορούσε να παρουσιάσει ή να διαβάσει το ρόλο που υιοθετούσε, στην ολομέλεια της τάξης. Ο χρόνος δεν επαρκούσε για όλους οπότε παίρναμε χρόνο από την επόμενη ώρα.

2.3 Κέντρα μάθησης/ενδιαφέροντος, ομαδική

Τροποποιημένη και αυτή η στρατηγική ακολουθήθηκε κυρίως στα πλαίσια των εργαστηρίων δεξιοτήτων. Τροποποιήθηκε από την πρώτη φορά της εφαρμογής της, όταν μετά την επεξεργασία ενός λογοτεχνικού κειμένου του Παπαδιαμάντη, οι ίδιοι οι μαθητές/τριες επέλεξαν τον τρόπο που θα εργαστούν, δημιουργώντας εκείνη την ώρα τα Κέντρα ενδιαφέροντος. Κατασκευάστηκαν πολύ γρήγορα οι καρτέλες: Λογοτεχνία, Εικαστική Αφίσα, Θέατρο, Δημοσιογραφία και Εικαστικά. Χωρίστηκαν μόνοι τους ανάλογα με αυτό που είχαν προτείνει και δημιουργήθηκαν ομάδες μικρές και μεγάλες. Η βοήθεια και στήριξη που είχαν ήταν δεδομένη. Οι παρατηρήσεις κατά τη διάρκεια εργασίας τους, οδήγησαν στο σχεδιασμό της σειράς των παρουσιάσεών τους στην ολομέλεια, ώστε να υπάρχει μια φυσική λογική αλληλουχία. Έτσι, η β΄ ομάδα κόλλησε στον πίνακα την αφίσα της, η α΄ ομάδα παρουσίασε την περίληψη αντί του ποιήματος που είχε αρχικά προτείνει, ως εισαγωγή του θεατρικού που ακολούθησε από την γ΄ ομάδα. Η δ΄ ομάδα, ως δημοσιογράφοι τοπικής εφημερίδας, διάβασε το άρθρο για τα τεκταινόμενα του συμβάντος ενώ οι ζωγραφιές/φωτογραφίες της ε΄ ομάδας, το ενίσχυσαν με τον καλύτερο τρόπο. Όλοι δούλεψαν και συνεργάστηκαν πάνω στις σημαντικές έννοιες του κειμένου σε διαφορετικά επίπεδα και ανάλογα με το στυλ τους.

2.4 JIGSAW, ομαδική

Πρόκειται για μια συνεργατική τεχνική, η οποία απαιτεί συνεργασία και ισχυρή αλληλεξάρτηση μεταξύ των μελών για να επιτύχουν τον τελικό στόχο. Χρειαζόταν όμως χρόνο, κατάλληλο κείμενο, προσεκτικό σχεδιασμό και δημιουργία φύλλων εργασίας ομαδικών/ατομικών και αξιολόγησης.

Οι μαθητές/τριες χωρίζονταν σε ομάδες ειδικών και αναλάμβαναν να επεξεργαστούν ένα μέρος του θέματος. Επέστρεφαν στις βασικές ομάδες τους, μοιράζονταν όσα είχαν μάθει και συμπλήρωναν το ατομικό φύλλο εργασιών τους. Στη συνέχεια, ακολουθούσε η επεξεργασία του θέματος στην ολομέλεια κυρίως με τη συμμετοχή των μαθητών, οι οποίοι πρόσθεταν, ρωτούσαν, εξηγούσαν και αποσαφήνιζαν σημεία του κειμένου. Διά μέσου ερωταποκρίσεων αξιολογούνταν η προσπάθεια αλλά και η συλλογική « νοημοσύνη» κάθε ομάδας. Η ενότητα ολοκληρωνότανε με σύντομα ατομικά τεστ αξιολόγησης όλου του περιεχομένου. Ο καθένας μπορούσε να επιλέξει τον προσφορότερο για αυτόν τρόπο αξιολόγησης

(αντιστοιχία, ερώτηση κρίσεως, επιλογή λέξεων για τη συμπλήρωση προτάσεων, δημιουργία σχεδιαγράμματος, δραστηριότητα του τετραδίου εργασιών κ.τ.ό.).

Οι προσωρινές ομάδες ειδικών ήταν είτε ομοιογενείς ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν όλοι ανάλογα με τις δυνατότητές τους στις προσαρμοσμένες εργασίες, είτε ετερογενείς βάσει ZEA και scaffolding. Επιπλέον, η δύναμη της ομάδας βοηθούσε στη γνωστική και συναισθηματική αυτορρύθμιση των μελών της.

2.5 Διαβαθμισμένες εργασίες ατομικές

Χρησιμοποιήθηκαν λίγες φορές κυρίως στα Μαθηματικά και τη Γεωμετρία, όπως για παράδειγμα, στην εύρεση του εμβαδού ενός τραπεζίου. Δημιουργήθηκαν τέσσερα προβλήματα, μάλλον κλωνοποιημένα, για να καλυφθεί το εύρος ετοιμότητας των συγκεκριμένων μαθητών/τριών.

Σε κάθε παιδί δόθηκε ένα από τα τέσσερα διαβαθμισμένα προβλήματα, ανάλογα με την ετοιμότητα του/της τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Το πρόβλημα Α, χαμηλής πολυπλοκότητας, απαιτούσε την εύρεση του εμβαδού με μια απλή αντικατάσταση στον ήδη δοσμένο τύπο, με σχήμα και έτοιμες τιμές. Το άλλο άκρο, το πρόβλημα Δ, απευθυνόταν στους/στις μαθητές/τριες υψηλών δεξιοτήτων και πολύπλοκων σκέψεων. Απαιτούσε τη δημιουργία του σχήματος και την εύρεση τιμών των δεδομένων μέσα από σύνθετες πράξεις. Τα άλλα δύο προβλήματα Β, Γ, ήταν επίσης διαβαθμισμένα και βρίσκονταν κάπου στη μέση των δύο άκρων.

Στη συγκεκριμένη περίπτωση, παρατηρήθηκε πως μαθητές/τριες που έδειχναν να βρίσκονται στο επίπεδο Γ, χρειάστηκε να κατέβουν στο Β, ενώ άλλοι τελείωσαν σχετικά γρήγορα και ανέβηκαν 'βαθμίδα'. Το ποσοστό το μαθητών που μετακινήθηκαν προς τα πάνω και προς τα κάτω δεν ήταν καθόλου ευκαταφρόνητο. Αξίζει λοιπόν να αναρωτηθεί κανείς, εάν επρόκειτο για λανθασμένη εκτίμηση της ετοιμότητάς τους, εάν συνέβαλλαν άλλοι, μη προσδιοριζόμενοι παράγοντες, ή εάν η μαθησιακή ετοιμότητα μπορεί να μεταβληθεί σε σύντομο χρονικό διάστημα.

3. Συμπεράσματα

Οι παραπάνω στρατηγικές εφαρμόστηκαν με τη σειρά που αναφέρθηκαν παραπάνω. Αφού τις οικειοποιηθήκαμε όλοι, αρχίσαμε να τις εναλλάσσουμε με μεγάλη ευκολία. Ήταν τακτικές αλλά όχι σε καθημερινή βάση. Βαθμιαία προσαρμόζονταν και εμπλουτίζονταν λαμβάνοντας αρκετές φορές υπόψη τις ιδέες και τις προτιμήσεις των ίδιων των παιδιών. Πολλές φορές τα όρια της διαφοροποίησης του περιεχομένου,

της διαδικασίας και του αποτελέσματος εμπλέκονταν τόσο πολύ που ήταν αδιευκρίνιστα.

Αν και συγκεκριμένοι/ες μαθητές/τριες, ανταποκρίθηκαν θετικά στις παραπάνω στρατηγικές, δεν είναι σίγουρο πως θα δουλέψουν το ίδιο αποτελεσματικά με άλλους/ες. Ωστόσο, αξίζει τον κόπο να εφαρμοστούν ξανά οι ίδιες ή/και άλλες διαφορετικές. Απαιτούν σίγουρα χρόνο, κόπο και καλή θέληση για τη διαμόρφωση και εφαρμογή τους. Δεν αποτελούν πανάκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δίνουν όμως ευκαιρίες συμμετοχής σε όλους τους/τις μαθητές/τριες, δρώντας έτσι συμπεριληπτικά. Σημαντικό επίσης είναι πως θα πρέπει να είμαστε σε εγρήγορση, να αφουγκραζόμαστε διαρκώς τους/τις μαθητές/τριές μας, να κατανοούμε τις ανάγκες τους, να ανακαλύπτουμε τα ενδιαφέροντα αλλά κυρίως την ετοιμότητα που έχει ο/η καθένας/καθεμιά τη δεδομένη στιγμή και προφανώς δεν είναι στατική.

Τα φύλλα εργασιών που δημιουργήθηκαν ανταποκρίνονταν στις ανάγκες του συγκεκριμένου μαθητικού δυναμικού. Σε όλη τη διάρκεια των εργασιών τους, ομαδικών/ατομικών, είχαν την απαραίτητη καθοδήγηση και στήριξη όποτε τη χρειαζότανε. Με κάθε ευκαιρία είχαν τη δυνατότητα να ξεδιπλώσουν τις αποκτημένες γνώσεις τους ανάλογα με το γνωστικό τους επίπεδο και το μαθησιακό τους προφίλ.

Οποιασδήποτε μορφής κι αν ήταν τα τελικά προϊόντα (συνεντεύξεις, έρευνες, παρουσιάσεις τους (και σε ppt), κατασκευές, διαφημίσεις, πειράματα, διαγράμματα, κείμενα κ.ο.κ.), συντελούσαν στο συνδυασμό, στην επέκταση και εφαρμογή των γνώσεων και δεξιοτήτων τους αλλά και στην αξιολόγηση αυτών.

Η αρχική διαγνωστική αξιολόγηση, σε γενικές γραμμές, βοηθούσε στην επιλογή κατάλληλων προσεγγίσεων κατά την επεξεργασία ενός θέματος και στον καθορισμό των στόχων, οι οποίοι γνωστοποιούνταν στους μαθητές για να γνωρίζουν και οι ίδιοι πώς θα καταφέρουν να τους προσεγγίσουν. Η τελική αφορούσε κυρίως την επίδοση του καθενός σε σχέση με τον εαυτό του, τι επιπλέον είχε κατακτήσει από τα βασικά σημεία της ενότητας και ήταν αντίστοιχη με τις δυνατότητές του.

Η διαρκής, διαμορφωτική αξιολόγηση είχε άμεση σχέση με τους στόχους και ήταν ανάλογη της ετοιμότητας των μαθητών/τριών. Παρείχε την ανάλογη ανατροφοδότηση για διορθωτικές παρεμβάσεις, αποφάσεις αλλαγής στρατηγικής προσέγγισης, υλικού και γενικότερα αναδιαμόρφωσης της διδασκαλίας κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Ήταν σύντομη και πραγματοποιούνταν κυρίως μέσω συστηματικών παρατηρήσεων ή προφορικών ερωτήσεων και διάλογων.

Καθώς λαμβάνονταν υπόψη και οι ανάγκες που εξέφραζαν οι μαθητές/τριες για τη δυσκολία ή ευκολία του έργου που επιτελούσαν τη δεδομένη χρονική στιγμή, ορισμένες δραστηριότητες αναδιαμορφώνονταν προς τα πάνω ή προς τα κάτω ή/και απαλείφονταν, ανάλογα πάντα με το επίπεδο γνωστικής ετοιμότητάς τους. Η αξιολόγηση αφορούσε επίσης τόσο τον ατομικό όσο και τον ομαδικό τρόπο εργασίας του καθενός. Γινόταν μέσω των ομαδικών και ατομικών φύλλων εργασιών και δραστηριοτήτων, μέσω παρατήρησης της ανταπόκρισης του κάθε παιδιού, ή με σύντομες προσαρμοσμένες στον καθένα ερωτήσεις.

Διαφωτιστική υπήρξε και η τρίτη στήλη (τι έχω μάθει) του διαγράμματος KWL, χάρη του οποίου επανελήφθησαν μαθήματα με διαφορετική προσέγγιση. Η αξιολόγηση βοηθούσε στη διαμόρφωση της επόμενης διδασκαλίας ενώ παράλληλα έδινε πληροφορίες για την ετοιμότητα, το προφίλ αλλά και το ενδιαφέρον του/της καθενός/μιάς.

Για την τυπική τριμηνιαία βαθμολόγηση με τη δεκαβάθμια κλίμακα, υπήρξε ένας αρχικός προβληματισμός. Τελικά δόθηκε για κάθε μάθημα του τριμήνου, ο μέσος όρος που προέκυπτε από την προσωπική εξέλιξη του καθενός βάσει κριτηρίων και από τις επιδόσεις του στα παραδοσιακά τεστ αξιολόγησης, τα οποία μπορεί να μην ήταν πάντα διαφοροποιημένα, αλλά περιείχαν ασκήσεις κλιμακούμενης δυσκολίας. Στο πρώτο τρίμηνο, διαπιστώθηκε με έκπληξη, πως υψηλής ικανότητας μαθήτρια, υστερούσε κάπως στις διαφοροποιημένες εργασίες σε σχέση με τα τυπικά διαγωνίσματα και δεν έδειχνε αρχικά τον ίδιο ζήλο με τους υπόλοιπους. Το αντίθετο ακριβώς συνέβη με μαθητές, οι οποίοι έδειχναν να εξελίσσονται διαρκώς με μικρά αλλά σταθερά βήματα και να ξεπερνούν πολλές φορές τον εαυτό τους. Εάν μαθητές/τριες με μαθησιακές και άλλες δυσκολίες, είχαν επιπλέον υποστήριξη από άλλη δομή σχολική ή εξωσχολική πιθανόν να είχαν καλύτερα αποτελέσματα.

Για παράδειγμα, ο Ε. με δυσκολίες μάθησης, ο οποίος δεχόταν βοήθεια κατ' οίκον, έδειχνε ολοφάνερα σημάδια βελτίωσης τόσο σε γνωστικό όσο και συναισθηματικό επίπεδο. Μεγαλύτερη ασφάλεια, σύνδεση και σύνθεση στοιχείων για εξαγωγή συμπερασμάτων, κριτική άποψη, βελτίωση του αυτοσυναισθήματος, μεγαλύτερη και πιο ενθουσιώδη συμμετοχή, ήταν ορισμένα χαρακτηριστικά του που εξέπληξαν ευχάριστα. Αντιθέτως, μαθητές για τους οποίους συστήθηκε να περάσουν από αξιολόγηση και οι γονείς ήταν αρνητικοί, τα παιδιά παρουσίασαν μεν βελτίωση αλλά ελάχιστη.

Ο Η. που αντιμετώπιζε σοβαρά μαθησιακά και άλλα προβλήματα αλλά δυστυχώς δεν φοιτούσε πια στο τμήμα ένταξης, λόγω πληρότητάς του από μικρότερης ηλικίας μαθητές, είχε τη δυνατότητα να έχει ανοιχτό το βιβλίο και να βρίσκει τις απαντήσεις, αφού πρώτα καθοδηγούνταν σε ποια παράγραφο να στρέψει την προσοχή του, εάν ήταν εύκολη νοηματικά ή υπογραμμίζονταν η αρχή των απαντήσεων. Βέβαια, χρειαζόταν και εξακολουθεί να χρειάζεται εξατομικευμένη υποστήριξη, πέρα από αυτήν που δεχόταν εντός της τάξης, για να μπορεί να ανταπεξέλθει σε πολύ βασικές και στοιχειώδεις απαιτήσεις της σχολικής ζωής. Αντιλαμβανόταν όμως αρκετά ουσιώδη σημεία των μαθημάτων και όποτε του δινόταν η ευκαιρία τα απέδιδε εύστοχα με εικαστικό ή απλοϊκό προφορικό τρόπο.

Παρόμοια εκφραζότανε ορισμένες φορές η Ε., η οποία ήταν πολύ καλή στα μαθηματικά, με μεγάλη ευχέρεια προφορικού λόγου και πολλές αδυναμίες στο γραπτό. Για οτιδήποτε αποτύπωναν και μπορούσε να μεταφραστεί σε λέξεις, έπαιρναν την αντίστοιχη αριθμητική ή περιγραφική βαθμολογία, ενώ είχαν την κατάλληλη υποστήριξη ώστε να προχωρήσουν και ένα δυο βήματα παραπέρα·για παράδειγμα να γράψουν μια λεζάντα ή μια μικρή παράγραφο κάτω από τα σκίτσα ή τις εικόνες που ζωγράφιζαν. Η διαφοροποίηση φυσικά δεν αντικατέστησε την εξατομικευμένη διδασκαλία ούτε υπήρχε εξαρχής αυτή η πρόθεση ή πεποίθηση. Μάλλον όμως την ενίσχυσε ή τη συμπλήρωσε.

Όσες ήταν οι ατομικές άλλες τόσες σχεδόν ήταν και οι ομαδοσυνεργατικές εργασίες. Στις ευέλικτες ομάδες δούλευαν για ένα κοινό στόχο γνωρίζοντας εκ των προτέρων πως η δουλειά τους θα παρουσιαστεί και αμέσως μετά θα αξιολογηθεί από την ολομέλεια και όχι μόνο. Οι παρουσιάσεις των εργασιών στην ολομέλεια πιθανότατα λειτούργησαν ως κίνητρο για ενεργό συμμετοχή. Όλοι/ες ήθελαν να έχουν ρόλο, να μιλήσουν, να δείξουν, να χειροκροτηθούν. Η αξιολόγηση από την ολομέλεια ήταν απροσδόκητα αντικειμενική, ενώ και η αυτοκριτική των ομάδων ήταν εύστοχη και πολλές φορές αυστηρή. Οι ομαδοποιήσεις, ανάλογα με τους στόχους, γίνονταν βάσει κοινών ενδιαφερόντων, τυχαία ή σκόπιμα. Οι μαθητές είχαν την ευχέρεια να μετακινηθούν σε άλλη ομάδα εργασίας αν πίστευαν πως έτσι θα τα κατάφερναν καλύτερα. Αρκετές φορές επίσης δούλευαν σε ζευγάρια. Η ομαδική δουλειά δεν επηρέαζε τη συμπεριφορά τους. Η τάξη είχε βρει τους δημιουργικούς ρυθμούς της χωρίς να επικρατεί χάος.

Το στυλ μάθησης και κυρίως η ετοιμότητα των μαθητών/τριών μάλλον δεν ήταν στατικά. Για παράδειγμα, ο Κ. που προτιμούσε να νοηματοδοτεί ένα κείμενο με

ζωγραφιά, από τα μέσα της χρονιάς άλλαξε προτίμηση και έγραφε μικρά κείμενα, επιστολές και διαλόγους. Ο Α. ο οποίος είχε ξεκινήσει με γραπτό αλλά όχι δομημένο λόγο, μάλλον επειδή είχε υπερεκτιμήσει αρχικά τις δυνατότητές του, ακούγοντας και βλέποντας τις παρουσιάσεις των συμμαθητών του και ίσως (συν)κρίνοντας εαυτόν, συνέχισε με εικόνες με λεζάντες και προς το τέλος της χρονιάς αποφάσισε να επιστρέψει στη συγγραφή κειμένου αρκετά πιο βελτιωμένο από τα αρχικά. Δύο μαθήτριες εξελίχθηκαν τόσο πολύ που διακρίθηκαν σε πανελλήνιους διαγωνισμούς Μαθηματικών και Φυσικής αντίστοιχα. Ο Η. που αναφέρθηκε παραπάνω, με αδιάφορη συμμετοχή και αρνούμενος αρχικά να συμμετέχει στις ευέλικτες ομάδες, άρχισε δειλά δειλά να παίρνει μέρος στα δρώμενα της τάξης. Το μεγαλύτερο επίτευγμά του ήταν η συγγραφή ενός νοηματικά ορθού κειμένου τριων-τεσσάρων σειρών.

Η ατομική εξέλιξη των παιδιών, η άμβλυνση των όποιων διαφορών τους, η εποικοδομητική συνεργασία και η βίωση θετικών εμπειριών προσωπικής επιτυχίας για ενδυνάμωση και αύξηση της αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησής του, ήταν οι στόχοι που διαπότιζαν όλη τη χρονιά. Σίγουρα δεν έφτασαν όλοι στα ίδια υψηλά βάθρα· θα ήταν άλλωστε ουτοπικό αυτό το ζητούμενο. Έγιναν αρκετά λάθη, χωρίς όμως αυτά δε θα υπήρχε βελτίωση. Όλοι κατά κάποιον τρόπο και σε διαφορετικό βαθμό βέβαια, εξελίχθηκαν, δεν βαρέθηκαν, δεν τα παράτησαν. Άφησαν την προσωπική σφραγίδα τους στη σχολική χρονιά. Τα ίχνη τους, άλλοτε πιο αδύναμα άλλοτε πιο έντονα, ήταν πάντα παρόντα.

Είναι ίσως αδόκιμο ή και αφελές να ειπωθεί πως οι παραπάνω διαπιστώσεις οφείλονται απλά και μόνο στην εφαρμογή στρατηγικών διαφοροποίησης. Αξίζει μάλιστα να σημειωθεί εδώ, πως στο συγκεκριμένο τμήμα δεν υπήρχαν μαθητές/τριες με ακραίες αποκλίσεις συμπεριφοράς. Επιπλέον, είχαμε δουλέψει αρκετά την προηγούμενη χρονιά σε ομαδικές εργασίες και προγράμματα των εργαστηρίων δεξιοτήτων και μόνοι τους είχαν θέσει κανόνες, οι οποίοι βρίσκονταν αναρτημένοι στον τοίχο. Το ευχάριστο δημιουργικό κλίμα που αναδύονταν από τους ίδιους τους μαθητές, απαθανατίστηκε πολλές φορές, για να τους ακολουθεί όχι μόνο ως όμορφη ανάμνηση αλλά και ως υπενθύμιση των δυνάμει ικανοτήτων τους.

5. Αντί επιλόγου

«Σώπα, δάσκαλε, ν' ακούσουμε το πουλί!», φωνάζει εύστοχα ο Καζαντζάκης δεκαετίες πριν, δια στόματος του μικρού Νικολού, υποδηλώνοντας ίσως από τότε την ανάγκη διαφοροποίησης της διδασκαλίας.

Ας κλείσει λοιπόν η εργασία αυτή, με τις φωνές των είκοσι εκ των είκοσι δύο μαθητών/τριών μια και δύο απουσίαζαν.

Τετάρτη 14 Ιουνίου 2023:

Μαθ.1: Τα αγαπημένα μου είναι τα σκετσάκια και οι παρουσιάσεις που κάνατε εσείς. Εύχομαι όλα τα παιδιά που θα έχετε να περάσουν όπως εμείς τα δύο καλύτερα χρόνια του σχολείου.

Μαθ.2: Μου άρεσαν όλα αλλά με κέρδισαν οι παρουσιάσεις μας γιατί ένιωθα πως μας εμπιστεύεστε. Και τα σκετσάκια που κάναμε με ρόλους και οι ζωγραφιές. Μου άρεσαν οι ομαδικές αλλά δεν πήγαιναν καλά κάποιες φορές.

Μαθ.3: Μου άρεσε που πηγαίναμε σε ομάδες και διαβάζαμε και πηγαίναμε πάλι στις αρχικές. Τα μαθηματικά που τα κάναμε με την ομάδα μας. Γενικά μου άρεσαν όλα.

Μαθ.4: Δεν μπορώ να διαλέξω. Όλα ήταν φανταστικά.

Μαθ.5: Πιο πολύ μου άρεσε που φτιάχναμε με πλαστελίνη τις ηπείρους.

Μαθ.6: Μου άρεσε όταν αλλάζαμε ομάδα, παίρναμε μια παράγραφο και γυρνούσαμε στις ομάδες μας και τα λέγαμε, γιατί μάθαινα το μάθημα και το θυμόμουν. Οι συζητήσεις, οι παρουσιάσεις όλα ήταν πολύ διασκεδαστικά και αποτελεσματικά.

Μαθ.7: Η αγαπημένη μου διαδικασία ήταν όταν συζητούσαμε όλη η τάξη μαζί. Επιπλέον μου άρεσαν τα ομαδικά και οι παρουσιάσεις που κάναμε. Δεν μου άρεσαν πολύ οι παρουσιάσεις που μας δείχνατε. Κατά την άποψή μου πιστεύω ότι τα διαδραστικά μαθήματα που κάναμε ήταν τα καλύτερα.

Μαθ.8: Τα σχεδιαγράμματα στην Ιστορία και οι ερωτήσεις που κάνατε. Μέσα στην τάξη μου άρεσε πολύ που δουλεύαμε ομαδικά, που κάναμε σκετσάκια γιατί με βοηθούσε πολύ να μάθω την Ιστορία, τα Θρησκευτικά ή οτιδήποτε. Μου άρεσαν οι παρουσιάσεις γιατί ήταν πιο κατανοητό.

Μαθ.9: Μου άρεσαν τα σκετσάκια, όταν αλλάζαμε ομάδες και ξαναγυρνούσαμε, οι παρουσιάσεις μας, όταν ζωγραφίζαμε. Αυτά μου άρεσαν περισσότερο καθώς και τα καταλάβαινα πιο εύκολα και ήταν ενδιαφέρον.

Μαθ.10: Όταν υπογραμμίζαμε στην Ιστορία μάθαινα πιο εύκολα. Μου άρεσαν οι παρουσιάσεις, τα παιχνίδια στη Γεωγραφία.

Μαθ.11: Αυτό που λάτρεψα ήταν ο κύκλος (στα εργαστήρια δεξιοτήτων) που μιλούσαμε, γράφαμε, παίζαμε, ζωγραφίζαμε.

Μαθ.12: Μου άρεσαν οι παρουσιάσεις γιατί είχαμε διαφορετικά πράγματα και νομίζω ότι τα καταλάβαινα καλύτερα.

Μαθ.13: Εμένα προσωπικά μου άρεσαν οι παρουσιάσεις που κάναμε γιατί μας άρεσαν τα θέματα.

Μαθ.14: Μου άρεσε όταν αλλάζαμε ομάδες και συζητούσαμε για μια παράγραφο του μαθήματος, οι παρουσιάσεις μας, τα σκετσάκια και όταν είχαμε τον προτζέκτορα.

Μαθ.15: 15.Μου άρεσε όταν κάναμε ppt, στην Ιστορία που αλλάζαμε ομάδες, όταν πηγαίναμε στους υπολογιστές για Ιστορία και Γεωγραφία.

Μαθ.16: 16.Μου άρεσε που υπογραμμίζαμε επειδή ήταν πρακτικό και τα έκανε όλα πιο εύκολα για να τα θυμόμαστε, τα ppt γιατί έκαναν το μάθημα όντως πιο ωραίο και διασκεδαστικό. Δεν μου άρεσε εκείνο που αλλάζαμε θέσεις επειδή κάποια άτομα δεν τα εξηγούσαν καλά.

Μαθ.17: Όταν κάναμε πολλές δραστηριότητες στην Ιστορία.

Μαθ.18: Μου άρεσε περισσότερο από όλα το ΤΙ ΞΕΡΩ- ΤΙ ΘΕΛΩ ΝΑ ΜΑΘΩ -ΤΙ ΕΜΑΘΑ

Μαθ.19: Κάναμε τα μαθήματα με διαφόρους τρόπους και ένας που μου άρεσε πολύ ήταν τα σκετσάκια στην ιστορία.

Μαθ.20: Μου άρεσε πάρα πολύ όταν κάναμε παρουσιάσεις και όταν μας παρουσιάζατε εσείς το μάθημα και έπρεπε να κρατάμε σημειώσεις. Καλό ήταν και το μάθημα με τον προτζέκτορα.

Βιβλιογραφία

Βυγκότσκι, Λ. (1988). *Σκέψη και γλώσσα*. (Α. Ρόδη, Μεταφρ.). Αθήνα: Γνώση

ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (ΔΕΠΠΣ) και ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ (Α.Π.Σ.)ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ. Ανακτημένο από: http://www.pi-schools.gr/programs/depps/

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής ΙΕΠ. Εισαγωγικές έννοιες στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία.https://elearning.iep.edu.gr/study/mod/book/tool/print/index.php?id=1214

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής ΙΕΠ. (2015). Οδηγός για τον εκπαιδευτικό. «Εργαλεία σύγχρονης προσέγγισης της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής». Δημοτικό. Ανακτημένο από:

http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Grafeia/Graf_Ereynas_B/2018/Odigoi_Diafor_Didaskalia/Odigos_diaf_Dimotiko.pdf

Καραγιάννη, Π.(2000).Εκπαιδευτικές πρακτικές, στην Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επιμ.), *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Κούρτης, Π. (2021). *Διερεύνηση της διαδικασίας και των αποτελεσμάτων εφαρμογής μιας παρέμβασης με στόχο την ανάπτυξη ικανοτήτων ανώτερου ταξινομικού επιπέδου.* Διδακτορική διατριβή ΕΑΔΔ. https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/49734

Κουτσελίνη, Μ., Αγαθαγγέλου, Σ. (χ.χ). *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας: Η Κοινωνική, η Ακαδημαϊκή και η Διδακτική πτυχή*. Ανακτημένο από: https://websites.ucy.ac.cy/release/documents/Publications/Greek/KoutseliniAgathangelou_DifferentiationofTeachingActionResearch.pdf

Παντελιάδου, Σ., Φιλιππάτου, Δ. (2013). *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο.

Σφυρόερα, Μ. (2007). *Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004. Κλειδιά και Αντικλείδια. Διδακτική Μεθοδολογία. Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτημένο από: https://www.kleidiakaiantikleidia.net/book26/book26.pdf

Tomlinson, C.A. (2010). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας. Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών*. (Θεοφιλίδης, Μαρτίδου-Φορσιέ, Μεταφρ.). Αθήνα.: Εκδόσεις Γρηγόρη

Tomlinson, C.A. (2015). Πώς να διαφοροποιήσουμε τη διδασκαλία σε τάξεις μεικτής ικανότητας. (Κορρέ, Μεταφρ.). Αθήνα.: Εκδόσεις Γρηγόρη

Φύκαρης Ι. Μ. (2019). Η συμβολή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη διαχείριση μαθησιακών ματαιώσεων από τους μαθητές/μανθάνοντες. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 12(2), 154–196. https://doi.org/10.12681/jret.19501 http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/yliko/enotita_a/fykaris.pdf

Φύκαρης, Ι. (2014). «Διδακτικές εφαρμογές διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην πρώτη σχολική ηλικία» (2014). Στο Συλλογικό έργο: Κατσαρού, Ε. & Λιακοπούλου, Μ. (επιμ.): *Θέματα Διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Ενότητα Α: Επιμορφωτικό υλικό*. Θεσσαλονίκη: χο. Σελ. 43-61 Ανακτημένο από:

http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-29-21/23-a1-fyk?showall=1

Το Ηπειρώτικο πολυφωνικό τραγούδι και η διδασκαλία του στο Μουσικό σχολείο Ιωαννίνων

Παναγιώτης Τέλλης
Εκπαιδευτικός ΠΕ79.01 (Μουσικός), Υπ. Διδάκτορας Ι. Π. στον τομέα της Εθνομουσικολογίας

panayiotistellis@gmail.com

Περίληψη

Το Ηπειρώτικο πολυφωνικό τραγούδι αποτελεί ιδιαίτερη περίπτωση λαϊκής πολυφωνίας στον Ελλαδικό χώρο και ειδικότερα στο δημοτικό τραγούδι. Γεωγραφικά τοποθετείται στην επαρχία Πωγωνίου, σε γειτνιάζουσες περιοχές και σε όλα τα χωριά της Εθνικής Ελληνικής Μειονότητας στην Αλβανία. Πρόκειται για οργανωμένο σύστημα πολυφωνίας με λιτές μελωδικές γραμμές και αρμονικές συνηχήσεις που συνδέονται άμεσα με τον τροπικό χαρακτήρα των μελωδιών. Το Μουσικό σχολείο Ιωαννίνων, ξεκίνησε τη διδασκαλία του πολυφωνικού τραγουδιού το 1996 με σκοπό να ευαισθητοποιήσει και να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών για το τοπικό αυτό φωνητικό ιδίωμα και παράλληλα να διασώσει και να διαδώσει μια από τις πλέον ενδιαφέρουσες μουσικές φόρμες της παγκόσμιας λαϊκής πολυφωνίας. Το αντικείμενο διδάσκεται στο μάθημα των μουσικών συνόλων (2ω/εβδ.) και εντάσσεται στα σύνολα της παραδοσιακής μουσικής. Η διδασκαλία στηρίζεται στον εμπειρικό και πρακτικό τρόπο προσέγγισης και ακολουθεί την παραδοσιακή μέθοδο, από το δάσκαλο προς τον/την μαθητή/τρια αποφεύγοντας τη χρήση μουσικής σημειογραφίας καθώς και τη χρήση μουσικού οργάνου. Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται: α) σε εισαγωγική προσέγγιση και β) στον τρόπο διδασκαλίας του Ηπειρώτικου πολυφωνικού τραγουδιού σε μαθητές Γυμνασίου-Λυκείου.

Λέξεις κλειδιά: Ηπειρώτικο πολυφωνικό τραγούδι, διδασκαλία

1. Θεωρητικό πλαίσιο: Το Ηπειρώτικο πολυφωνικό τραγούδι

1.1 Γεωγραφική περιοχή – προσέγγιση

Το πολυφωνικό ιδίωμα της Ηπείρου γεωγραφικά τοποθετείται στα χωριά της επαρχίας Πωγωνίου, σε κάποια της Κόνιτσας, του νομού Ιωαννίνων καθώς και σε λιγοστά χωριά που βρίσκονται στους πρόποδες του όρους Μουργκάνα του νομού

Θεσπρωτίας. Από την άλλη πλευρά των συνόρων (Αλβανική επικράτεια) συνεχίζεται σε ολόκληρη την περιοχή της Άνω και Κάτω Δερόπολης, της Ρίζας και Πάνω Πωγωνίου του νομού Αργυροκάστρου, στα χωριά του Θεολόγου και Βούρκου των νομών Δελβίνου και Αγίων Σαράντα και στα ελληνόφωνα χωριά της Χειμάρρας (Λώλης 2006). Ο μουσικολόγος Κ. Λώλης επιπλέον αναφέρει, «Το πολυφωνικό τραγούδισμα συνεχίζεται σε όλες τις Αλβανόφωνες περιοχές που συνορεύουν με το γεωγραφικό χώρο της Εθνικής Ελληνικής Μειονότητας στην Αλβανία. Αντίθετα βαδίζοντας προς το νότο της Ηπείρου η παρουσία του πολυφωνικού τραγουδιού συρρικνώνεται, μέχρι που χάνεται...». Σε όλο αυτό το μεγάλο γεωγραφικό τόξο, ένθεν και ένθεν των ελληνο-αλβανικών συνόρων η μουσική ως πολιτιστικό στοιχείο ήταν κοινή για μια μεγάλη περιοχή που διχοτομήθηκε μετά το Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο (Κοκκώνης 2008). Ο εθνομουσικολόγος Λ. Λιάβας τονίζοντας τη σπουδαιότητα των πολυφωνικών τραγουδιών συμπληρώνει, «Τα πολυφωνικά τραγούδια αποτελούν τη μοναδική περίπτωση πολυφωνίας στο χώρο της Ελληνικής μουσικής παράδοσης, αλλά και μιαν από τις πλέον ενδιαφέρουσες μουσικές φόρμες όχι μόνο στην ανατολική Μεσόγειο και στα Βαλκάνια αλλά στο παγκόσμιο ρεπερτόριο της Λαϊκής πολυφωνικής μουσικής» (Λιάβας 1998, 18).

1.2 Πολυφωνία

Η λαϊκή πολυφωνία της Ηπείρου αναπτύχθηκε ανά τους αιώνες και ακολουθεί τους άγραφους νόμους της προφορικότητας, από στόμα σε στόμα και από γενεά σε γενεά. Αποτελεί ιδιαίτερη περίπτωση λαϊκής πολυφωνίας στον Ελλαδικό χώρο και ειδικότερα στο δημοτικό τραγούδι όπου κυριαρχεί το μονόφωνο μέλος. Υπάρχουν διαφορές ερμηνείας και ύφους από περιοχή σε περιοχή ίσως και από ομάδα σε ομάδα, επομένως δεν μπορεί να γίνεται λόγος για μια ενιαία περίπτωση. Με την εξέταση της κάθε περιοχής ξεχωριστά διαμορφώνεται μια γενική εικόνα του πολυφωνικού τραγουδιού. Υπάρχει σαφής διαχωρισμός από την έντεχνη πολυφωνία της Ευρωπαϊκής μουσικής, η οποία ακολουθεί άλλα αισθητικά κριτήρια και στηρίζεται σε διαφορετικό μουσικοθεωρητικό σύστημα.

1.3 Φωνές-ρόλοι

Η ομάδα των τραγουδιστών του Ηπειρώτικου πολυφωνικού τραγουδιού αποτελείται από τέσσερις (4) διαφορετικές φωνές-ρόλους (Τέλλης 2017). Τα άτομα όμως που πλαισιώνουν ένα πολυφωνικό συγκρότημα είναι περισσότερα, συνήθως έξι (6) έως

δέκα (10), ανάλογα με τον αριθμό των ισοκρατών. Το πολυφωνικό σύνολο αποτελείται τόσο από γυναικείες όσο και από ανδρικές φωνές. Τα σύνολα είναι άλλοτε αμιγώς ανδρικά, άλλοτε γυναικεία και άλλοτε μεικτά. Η ερμηνεία του πολυφωνικού τραγουδιού δεν απαιτεί τη συνοδεία μουσικών οργάνων (χρησιμοποιείται συχνά και ο ευρωπαϊκός όρος *a capella*) και αυτό διότι οι φωνές του πολυφωνικού τραγουδιού το καθιστούν καθ' όλα ολοκληρωμένο και ανεξάρτητο από κάθε οργανική συνοδεία. Παρ' όλα αυτά μέρος των πολυφωνικών τραγουδιών έχει εκτελεστεί με συνοδεία Ηπειρώτικης κομπανίας (κλαρίνο, βιολί, λαούτο, ντέφι).

1.3.1 Η φωνή του πάρτη ή παρτή

Η φωνή η οποία «ξεκινάει», «παίρνει» το τραγούδι ονομάζεται πάρτης ή παρτής ή (σπάνια) σηκωτής. Είναι ο κορυφαίος της ομάδας και τραγουδάει την κύρια μελωδία του τραγουδιού. Ο πάρτης πρέπει να είναι καλλίφωνος και να γνωρίζει καλά τις ιδιαιτερότητες του πολυφωνικού ύφους και της ντοπιολαλιάς, της περιοχής απ' όπου προέρχεται το τραγούδισμα. Έχει ηγετικό ρόλο και καθορίζει τον τρόπο τραγουδίσματος των υπόλοιπων φωνών. Όσον αφορά τις μελωδικές γραμμές ο πάρτης κινείται από τη βάση του ισοκρατήματος και πάνω.

1.3.2 Η φωνή του γυριστή

Ο γυριστής είναι ουσιαστικά η δεύτερη κατά σειρά φωνή που κάνει την εμφάνισή της αφού ο πάρτης ολοκληρώσει το πρώτο πάρσιμο και καταλήξει στην τονική βάση του τραγουδιού με ένα επιφώνημα (*α χό χό* ή *α ντέ ντέ* ή απλά *α, ε,*). Κατά την εξέλιξη του τραγουδιού, όπου όλη η ομάδα (χορός) τραγουδάει, ο γυριστής, «γυρίζει, τσακίζει, καγγελίζει» τη μελωδία του πάρτη με διάφορα επιφωνήματα ενώ ακολουθεί το ποιητικό κείμενο. Επίσης έχει πρωταγωνιστικό ρόλο στις ενδιάμεσες και τελικές καταλήξεις.

Σε γενικές γραμμές είναι δυνατό να ειπωθεί ότι ο ρόλος του γυριστή είναι πιο ελεύθερος σε σχέση με τις άλλες φωνές τόσο ως προς τη μελωδία όσο και ως προς το κείμενο. Όσον αφορά τις μελωδικές γραμμές ο γυριστής κινείται από τη βάση του ισοκρατήματος και κάτω και οι φθόγγοι που χρησιμοποιεί είναι κυρίως η τονική, η υποτονική και η κάτω τέταρτη καθαρή.

1.3.3 Η φωνή του κλώστη

Ο κλώστης κατά κάποιον τρόπο επιτελεί το έργο του γυριστή με αντίθετη όμως μελωδική κίνηση. Η φορά των μελωδιών ξεκινά από τη βάση του ισοκρατήματος και προς τα επάνω με αποτέλεσμα τα μελωδικά διαστήματα του γυριστή να

αναστρέφονται. Έτσι το χαρακτηριστικό άκουσμα τονικής – υποτονικής (διάστημα 2^{ας} μεγάλο) του γυριστή, γίνεται τονική – ανιόν διάστημα έβδομης μικρό (7^{ης} μικρό) ενώ το κατιόν διάστημα τέταρτης καθαρής γίνεται ανιόν διάστημα πέμπτης καθαρής (5^{ης} καθαρό). Ο κλώστης έχει περισσότερο μελισματικό χαρακτήρα και δεν εκφέρει τον στίχο μαζί με τον πάρτη, υπάρχει όμως περίπτωση να εκφέρει τον στίχο ενδιάμεσα των μελισμάτων-τσακισμάτων. «Η βασική του όμως τεχνική βασίζεται στο αδιάκοπο άκουσμα της ανιούσας έβδομης μικρής κυρίως με μελισματικό χαρακτήρα» (Λώλης 2006, 39). Χαρακτηριστικός είναι επίσης ο τρόπος που εκτελεί τα ποικίλματα ο κλώστης με κεφαλική φωνή (falsetto). Στο πολυφωνικό τραγούδι δεν συνηθίζεται να συνυπάρχουν οι ρόλοι του γυριστή και του κλώστη. Επίσης η φωνή του κλώστη δεν εμφανίζεται στα τετράφωνα τραγούδια όπου η τετραφωνία διαμορφώνεται ως εξής: πάρτης, ρίχτης, γυριστής και ισοκράτες (Λώλης 2006).

1.3.4 Η φωνή του ρίχτη

Ο ρίχτης είναι η τρίτη φωνή που εμφανίζεται ως «σολιστική» φωνή-στις νεότερες ερμηνείες- και τον ρόλο τον έχει αναλάβει ένας τραγουδιστής (γυναίκα ή άνδρας). Ο ρίχτης εμφανίζεται μόνο στα τετράφωνα πολυφωνικά τραγούδια συμπληρώνοντας έτσι την πλήρη πολυφωνική έκφραση με τον πάρτη, τον γυριστή και τους ισοκράτες. Η μελωδική γραμμή του ρίχτη κινείται από τη βάση του ισοκρατήματος και προς τα επάνω. Μπαίνει στη συνήχηση μαζί με τους ισοκράτες και συνήθως «στέκεται» στον τρίτο φθόγγο πάνω από τη τονική βάση (μελωδικό διάστημα τρίτης μικρής - 3^{ης} μ.) σχηματίζοντας κατ' αυτόν τον τρόπο μια συνήχηση που παραπέμπει σε ελάσσονα αρμονικό άκουσμα. Στις καταλήξεις συναντά τους ισοκράτες στη βάση του τραγουδιού ή μένει στον τρίτο φθόγγο.

Ο παλαιότερος ρόλος του ρίχτη είναι το «ρίξιμο του τραγουδιού» δηλαδή το κόψιμο του τραγουδιού, της αρχικής έκθεσης του πρώτου στίχου/ημιστιχίου του πάρτη από έναν από τους ισοκράτες (Περιστέρης 1958, 114-115). Στις νεότερες ερμηνείες αυτή η μελωδική κίνηση έχει ενσωματωθεί στη φωνή του γυριστή, ενώ η φωνή του ρίχτη εμφανίζεται στις τετράφωνες ερμηνείες (πάρτης-γυριστής-ρίχτης-ισοκράτες) ως ανεξάρτητη φωνή με τελείως διαφορετική μελωδική κίνηση και ενέργεια (Τέλλης 2022).

1.3.5 *Το ισοκράτημα*

Το ισοκράτημα (ίσο) αποτελεί την «ηχητική βάση» του πολυφωνικού συνόλου. Η φωνή του ισοκράτη αντιστοιχεί σε πολλούς τραγουδιστές και όχι σε έναν. Ο αριθμός

τους κυμαίνεται μεταξύ δύο (2) έως έξι (6) ατόμων αν και δεν αποκλείεται να είναι και περισσότεροι. Οι ισοκράτες κάνουν την εμφάνισή τους αφού ο πάρτης εκτελέσει την πρώτη μουσική φράση (πάρσιμο) και ο γυριστής το πρώτο γύρισμα (ή το κλώσιμο ο κλώστης). Το τραγούδισμα τους βρίσκεται πάντα στη βάση του ήχου που δίνει ο πάρτης. Οι φωνές τους πρέπει να είναι σταθερές, καλοκουρδισμένες, με καθαρή – δυνατή φωνή και καλή άρθρωση ώστε να μην «κλονίζεται» η βάση του τραγουδιού. Οι ισοκράτες συνήθως εκφέρουν το ποιητικό κείμενο με φωνήεντα ε, ι, α, ο, ου και ενσωματώνονται με τον πάρτη στις καταλήξεις. Μπορεί όμως και να εκφέρουν το κείμενο μαζί με τον πάρτη.

1.4 Τυπολογική δομή[7]

Τα περισσότερα πολυφωνικά τραγούδια είναι τρίφωνα με τις φωνές του πάρτη, του γυριστή ή κλώστη και των ισοκρατών και ακολουθούν τα τετράφωνα με τις φωνές του πάρτη, του γυριστή, του ρίχτη και των ισοκρατών. Ιδιαίτερες περιπτώσεις, αποτελούν τα πολυφωνικά τραγούδια χωρίς ισοκράτημα με τη φωνή του πάρτη, του γυριστή και την ομάδα των τραγουδιστών, τα ομοφωνικά τραγούδια (με τη φωνή του πάρτη και την ομάδα των τραγουδιστών), και τα λιγοστά δίφωνα τραγούδια (με τη φωνή του πάρτη και ισοκρατήματος ή ισοκρατήματος σε ρόλο γυριστή). Υπάρχουν επίσης και τραγούδια με συνοδεία Ηπειρώτικης κομπανίας σε νεότερες εκτελέσεις (από τις αρχές του 20ου αιώνα).

1.5 Ήχος - ρυθμοί

Ο Ήχος (τρόπος) που επικρατεί στα πολυφωνικά τραγούδια είναι αυστηρά ανημίτονος δηλαδή δεν εμφανίζονται ημιτόνια. Στα περισσότερα η έκταση της μελωδίας περιορίζεται σε τρεις με τέσσερις φθόγγους (έως την άνω πέμπτη), ενώ κάτω από τη βάση επεκτείνεται με τη φωνή του γυριστή (υποτονική και κάτω τέταρτη καθαρή της τονικής).

Σχετικά με το ρυθμικό μέρος–μουσικό μέτρο των πολυφωνικών τραγουδιών τα περισσότερα έχουν δίσημους ή τρίσημους απλούς ρυθμούς στο μέτρο των 2/4, 2/8 ή 3/8. Εμφανίζεται επίσης και ο πεντάσημος ρυθμός 5/8 ή 5/4 (μεικτό μουσικό μέτρο) με εσωτερική υποδιαίρεση 2+3. Είναι χαρακτηριστικό ότι η ρυθμική αγωγή

[7] Ο όρος χρησιμοποιείται από τον Κώστα Λώλη για να ορίσει την πολυφωνία ενός τραγουδιού (αριθμό φωνών) με διάφορα κριτήρια (έχει ορίσει επτά τύπους)· βλ. Λώλης 2006, 27-34.

σταθεροποιείται με την είσοδο όλων των φωνών (Σπυριδάκης & Περιστέρης 1968· Λώλης 2006). Εκτός από τα έρρυθμα τραγούδια (χορευτικά ή καθιστικά) υπάρχουν και τα τραγούδια ελεύθερου ρυθμού (καθιστικά). Ο μουσικός ρυθμός στο πολυφωνικό τραγούδι έχει άμεση σχέση με την ποιητική του δημοτικού τραγουδιού.

1.6 Διάταξη στο χώρο

Το πολυφωνικό σύνολο τοποθετείται στο χώρο σε δύο σειρές σε σχήμα ημικυκλίου ή σε μία σειρά εάν ο αριθμός των τραγουδιστών είναι μικρός (Εικόνα 1). Στην πρώτη σειρά και στο κέντρο τοποθετείται ο πάρτης, ενώ δεξιά ή αριστερά του βρίσκεται ο γυριστής (ή ο κλώστης) και ο ρίχτης (ή ισοκράτης). Ανάλογα με το κούρδισμα της ομάδας η θέση του ρίχτη μπορεί να μετατοπιστεί και μεταξύ του πάρτη και του ρίχτη να βρίσκεται ένας ισοκράτης. Στην πίσω (δεύτερη) σειρά τοποθετούνται οι ισοκράτες (Περιστέρης 1958 · Λώλης 2006).

Εικόνα 1: Πολυφωνικό σχήμα από τα Κτίσματα Πωγωνίου (Παρίσι 1983)

2. Εκπαιδευτική προσέγγιση

Η εκπαιδευτική προσέγγιση του Ηπειρώτικου πολυφωνικού τραγουδιού στην Ελλάδα ξεκίνησε από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 από ελάχιστους φορείς και συνεχίστηκε δυναμικά μετά το 2000.

2.1 Το Μουσικό σχολείο Ιωαννίνων

Το Μουσικό σχολείο Ιωαννίνων, ιδρύθηκε το 1989 και εισήγαγε τη διδασκαλία του ηπειρώτικου πολυφωνικού τραγουδιού στο μάθημα των μουσικών συνόλων το 1996. Βασικός σκοπός του μαθήματος είναι να ευαισθητοποιήσει και να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών για το τοπικό αυτό φωνητικό ιδίωμα και παράλληλα να διασώσει και να διαδώσει μια από τις πλέον ενδιαφέρουσες μουσικές φόρμες της παγκόσμιας λαϊκής πολυφωνίας.

Η αρχή της διδασκαλίας έγινε από τον καθηγητή μουσικής κ. Κώστα Λώλη έως το έτος 2003. Στα έτη αυτά το σύνολο διακρίθηκε σε Πανελλήνιους μαθητικούς αγώνες αποσπώντας πρώτα βραβεία και επαίνους ερμηνείας. Επιπλέον έλαβε μέρος στις δυο δισκογραφικές εκδόσεις (cd) του Μουσικού σχολείου.

Η διδασκαλία ατόνησε μετά το 2003 και συνεχίστηκε από το 2016 με υπεύθυνο καθηγητή μουσικής τον κ. Παναγιώτη Τέλλη. Έκτοτε έχει λάβει μέρος σε διάφορες εκδηλώσεις του Μουσικού Σχολείου, στη συνάντηση μουσικών σχολείων «Άδοντες και Ψάλλοντες εν τη καρδία» Καβάλα 2017, 2019, Ξάνθη Πόλις Ονείρων 5-8 Μαΐου 2022, στο φεστιβάλ πολυφωνικού τραγουδιού, Κτίσματα 2018, 2019, Κουκλιούς 2021, Βήσσανη Πωγωνίου 2022, στο Πολυφωνικό καραβάνι 13 Ιανουαρίου 2023, Πνευματικό κέντρο του δήμου Ιωαννιτών και στο 1^{ο} και 2^{ο} χορωδιακό φεστιβάλ Περιφερειακής ενότητας Ιωαννίνων (Ιωάννινα 2022, 2023).

2.2 Περιγραφή δραστηριοτήτων

2.2.1 Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές-μέθοδος

Το γνωστικό αντικείμενο εντάσσεται στο μάθημα των μουσικών συνόλων που διδάσκεται στα Μουσικά σχολεία, σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών των Μουσικών σχολείων (ΦΕΚ. 2858, 34180).

Το πολυφωνικό τραγούδι εντάσσεται στην παραδοσιακή μουσική με την ιδιαιτερότητα του τοπικού ιδιώματος της πολυφωνίας της Ηπείρου. Το μάθημα είναι

εργαστηριακού τύπου (2 ω/εβδομάδα συνεχόμενες) με μικρό αριθμό μαθητών/τριών (5-10) κυρίως από Λυκειακές τάξεις[8] .

Βασικός στόχος του Ηπειρώτικου πολυφωνικού συνόλου είναι η γνωριμία, η διδασκαλία και ερμηνεία των Ηπειρώτικων πολυφωνικών τραγουδιών. Η γνώση της οργανωμένης λαϊκής πολυφωνίας της Ηπείρου, της δομή της, των φωνών-ρόλων που έχει, των ρυθμών, του τρόπου τραγουδίσματος, του τρόπου οργάνωσης στον χώρο και της παραδοσιακής ερμηνείας. Γίνεται επίσης αναφορά σε μονοφωνικά τραγούδια της Ηπείρου συγκριτικά με την πολυφωνία και τις διάφορες περιοχές που εμφανίζονται. Επιπλέον δίνεται η δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να μάθουν τραγούδια του τόπου τους, απ' το χωριό, χωρίς αυτό να θεωρείται υποδεέστερο άλλων παραδόσεων. Εκτός από τη δομή της Ηπειρώτικης πολυφωνίας (φωνές-ρόλοι, κλπ.), δίνεται βαρύτητα και στην ποιητική των τραγουδιών (ποιητικό μέτρο, μουσικό μέτρο, σχέση μουσικής-ποίησης), αλλά και στην κατηγορία που ανήκουν (της αγάπης, του γάμου, κλέφτικα, κλπ.) με ανάλογες νοηματικές αναφορές. Επίσης, γίνεται σύνδεση με το ρυθμικό στοιχείο και το στοιχείο του χορού (χορευτικά τραγούδια ή επιτραπέζια-της τάβλας). Τέλος, το σύνολο λαμβάνει μέρος σε συναυλία ολοκληρώνοντας κατ' αυτόν τον τρόπο την καλλιτεχνική διαδικασία, εκμάθηση-αφομοίωση-ερμηνεία των τραγουδιών. Οι μαθητές αντιλαμβάνονται την αξία και την προσφορά του πολιτισμού και της καλλιτεχνίας στην κοινωνία.

Η διδασκαλία στηρίζεται στον εμπειρικό και πρακτικό τρόπο προσέγγισης και ακολουθεί την παραδοσιακή μέθοδο, από τον δάσκαλο προς τον μαθητή αποφεύγοντας τη χρήση μουσικής σημειογραφίας, καθώς και τη χρήση μουσικού οργάνου. Ακολουθείται δηλαδή η εκμάθηση ενός τραγουδιού με τον τρόπο που θα γινόταν στο οικείο οικογενειακό περιβάλλον από τους μεγαλύτερους (μητέρα, πατέρας, γιαγιά) προς τα παιδιά. Έτσι η μέθοδος που χρησιμοποιείται είναι ατομική, ομαδική, συνεργατική, δημιουργική, ερευνητική και μαθητοκεντρική. Η διδασκαλία είναι οπτικό-ακουστική με παράλληλη ανάπτυξη ακουστικών και μνημοτεχνικών ικανοτήτων, ενώ ευαισθητοποιείται η ενεργητική ακρόαση.

Τα τραγούδια που επιλέγονται έχουν βαθμό δυσκολίας από δίφωνα σε τρίφωνα και τετράφωνα. Ακολουθεί η περιγραφή της διδασκαλίας του τραγουδιού «Εψές με την αστροφεγγιά». Πρόκειται για ένα τρίφωνο τραγούδι της αγάπης από την επαρχία Πωγωνίου, με τις φωνές του πάρτη, του γυριστή και των ισοκρατών.

[8] Η διδασκαλία των μουσικών συνόλων είναι κοινή για όλους τους μαθητές του Λυκείου (2+2 ω/ε) ή Γυμνασίου (2 ω/ε) στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου με ανάλογη επιλογή συνόλου.

2.2.2 Πρώτη δραστηριότητα: Ακρόαση

- Ακρόαση του τραγουδιού «Εψές με την αστροφεγγιά» από διάφορες περιοχές - χωριά και εκδοχές από πολυφωνικά συγκροτήματα.
- Παρουσίαση του τραγουδιού σε μορφή ποιητικού κειμένου (Πίνακας 1). και πρώτη επαφή με το νόημα, τη μελωδία και γενικά τη δομή του τραγουδιού

Πίνακας 1: Ποιητικό κείμενο ΕΨΕΣ ΜΕ ΤΗΝ ΑΣΤΡΟΦΕΓΓΙΑ (Επαρχία Πωγωνίου)

Εψές με την αστροφεγγιά *μια 'βρεχε, μια χιόνιζε, (δις)* με το λαμπρό φεγγάρι *κι ας βρέχει, κι ας χιονίζει. (δις)* Παίρνω το ντουφεκάκι μου *μια 'βρεχε, μια χιόνιζε, (δις)* και πάω να κυνηγήσω *κι ας βρέχει, κι ας χιονίζει. (δις)* Πάω βαρώ δυο πέρδικες *μια 'βρεχε, μια χιόνιζε, (δις)* δυο παχουλές τρυγόνες *κι ας βρέχει, κι ας χιονίζει. (δις)* Καλώ και την αγάπη μου *μια 'βρεχε, μια χιόνιζε, (δις)* της κάνω το τραπέζι *κι ας βρέχει, κι ας χιονίζει. (δις)*

Τραγούδι της αγάπης. Χορευτικό.

μμ : 3/8, πμ: ιαμβικό 15συλ. (8+7). Το κάθε ημιστίχιο επαναλαμβάνεται με την προσθήκη επωδού «μια 'βρεχε, μια χιόνιζε» για το πρώτο και «κι ας βρέχει, κι ας χιονίζει» για το δεύτερο.

2.2.3 Δεύτερη δραστηριότητα: Ομαδική διδασκαλία των φωνών

Διδασκαλία, από τον καθηγητή, της πρώτης φωνής (πάρτης) και αναπαραγωγή από όλους τους/τις μαθητές/τριες σε όλες τις στροφές του τραγουδιού. Διδασκαλία της φωνής των ισοκρατών και αναπαραγωγή από όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες. Διδασκαλία της φωνής του γυριστή και αναπαραγωγή από όλους τους μαθητές (Εικόνα 2).

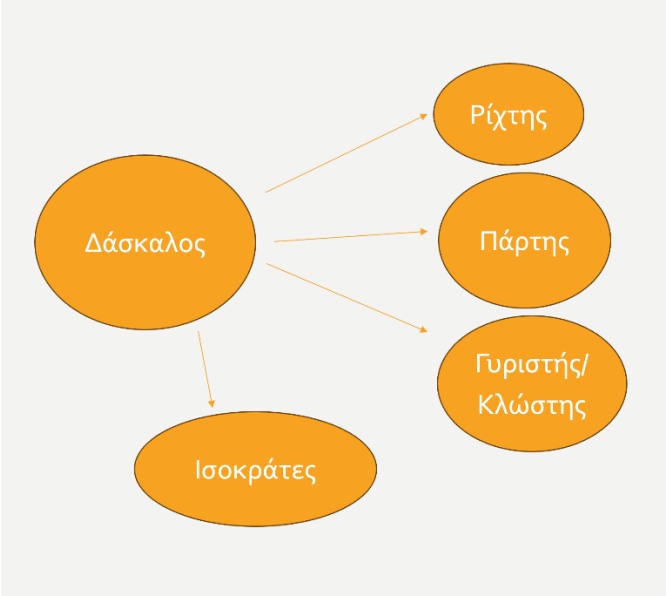
Εικόνα 2: Ομαδική διδασκαλία των φωνών

2.2.4 Τρίτη δραστηριότητα: Ατομική διδασκαλία των φωνών

Διδασκαλία του τραγουδιού της πρώτης φωνής (πάρτης) σε έναν/μία μαθητή/τρια[9]. Διδασκαλία της δεύτερης φωνής (γυριστής) σε έναν/μία μαθητή/τρια και διδασκαλία της φωνής των ισοκρατών σε ομάδα 3-5 μαθητών της φωνής των ισοκρατών. Οι φωνές του πάρτη (πρώτη φωνή) και του γυριστή (δεύτερη φωνή) είναι σολιστικές, όπως και η φωνή του ρίχτη (τρίτη φωνή, στην περίπτωση του τετράφωνου τραγουδιού) ενώ των ισοκρατών ομαδική (3-5 τραγουδιστές) (Εικόνα 3).

Εικόνα 3: Ατομική διδασκαλία των φωνών

[9] Η επιλογή του μαθητή ή της μαθήτριας που θα τραγουδήσει τη φωνή του πάρτη ή του γυριστή (σολιστικές φωνές) έχει σχέση με το ύφος του τραγουδιού, τις ικανότητες αλλά και από τους/τις ίδιους/ες τους/τις μαθητές/τριες (αν τους αρέσει ή όχι).

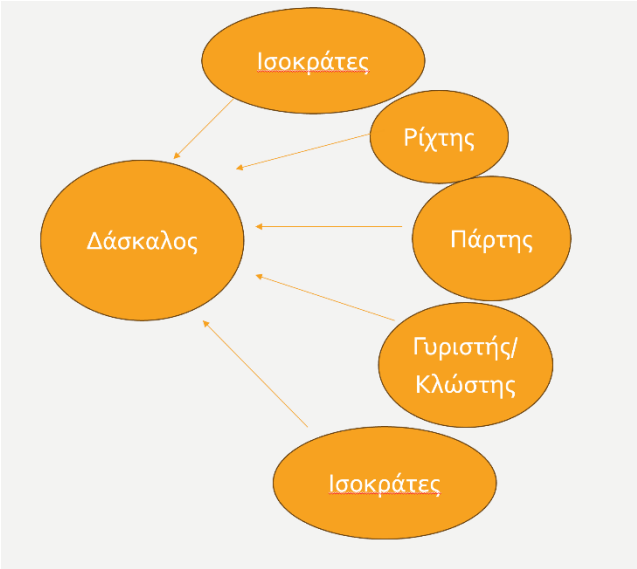


2.2.5 Τέταρτη δραστηριότητα: Ερμηνεία του τραγουδιού

Ερμηνεία του τραγουδιού από το πολυφωνικό σύνολο αρχικά της πρώτης και στη συνέχεια και των υπολοίπων στροφών (Εικόνα 4).

Κατά την ολοκλήρωση του τραγουδιού μπορεί να γίνει ηχογράφηση με απλά μέσα (κινητό τηλέφωνο ή συσκευή ηχογράφησης), ακρόαση και να ακολουθήσει συζήτηση για την ερμηνεία του τραγουδιού από το μουσικό σύνολο.

Εικόνα 4: Ερμηνεία του τραγουδιού



2.2.6 Παρουσίαση του τραγουδιού: Λαμβάνω μέρος σε συναυλία

Παρουσίαση του τραγουδιού σε συναυλία, ολοκληρώνοντας κατ' αυτόν τον τρόπο την καλλιτεχνική διαδικασία, εκμάθηση-αφομοίωση-ερμηνεία των τραγουδιών. Ο/Η μαθητής/τρια αντιλαμβάνεται την αξία και την προσφορά του πολιτισμού και της καλλιτεχνίας στην κοινωνία. Ακολουθεί βίντεο από την παρουσίαση του τραγουδιού στην τελική εκδήλωση του Μουσικού σχολείου Ιωάννινων στις 5 Απριλίου 2023 με γενικό τίτλο: Το φεγγάρι κάνει βόλτα: https://www.youtube.com/watch?v=ZKPYE8QNMAI

Βιβλιογραφία

Κοκκώνης, Γ. (2008). Η μουσική της Ηπείρου. Στο Γ. Κοκκώνης (Επιμ.), *Μουσικός Χάρτης του Ελληνισμού. Μουσική από την Ήπειρο.* Αθήνα: Ίδρυμα της Βουλής των Ελλήνων

Λιάβας, Λ. (1998). *Τα πολυφωνικά τραγούδια της Ηπείρου*. *Άπειρος* 1, 18-19.

Λώλης, Κ. (2006). *Το ηπειρώτικο πολυφωνικό τραγούδι*. Ιωάννινα: χ.ε.

Περιστέρης, Σπ. (1958). Δημοτικά τραγούδια Δροπόλεως Βορείου Ηπείρου. *Επετηρίς του Λαογραφικού Αρχείου*, *9-10,* 1955-1957*,* 105-133. Αθήνα*:* Ακαδημία Αθηνών.

Σπυριδάκης, Γ.Κ. & Περιστέρης, Σ.Δ. (1999). *Ελληνικά Δημοτικά τραγούδια: Τόμος Γ΄: Μουσική Εκλογή*. Αθήνα: Ακαδημία Αθηνών. http://hdl.handle.net/20.500.11855/492

Τέλλης, Π. (2017). *Το ηπειρώτικο πολυφωνικό τραγούδι. Καταγραφές του Σπυρίδωνος Περιστέρη και σύγκριση με νεότερες καταγραφές-ηχογραφήσεις*. Μεταπτυχιακή εργασία. Τμήμα Μουσικών Σπουδών της Σχολής Μουσικής και Οπτικοακουστικών Τεχνών του Ι.Π. Κέρκυρα.

Τέλλης, Π. (2022). Ο ρόλος και η φωνή του ρίχτη στο ηπειρώτικο πολυφωνικό τραγούδι. Στο Π. Βούβαρης, Κ. Καρδάμης, Γ. Κίτσιος, Ευαγ. Σπυράκου, Ι. Σταϊνχάουερ & Ι. Φούλιας (Επιμ.), *Πρακτικά του 12ου Διατμηματικού Μουσικολογικού Συνεδρίου υπό την αιγίδα της Ελληνικής Μουσικολογικής Εταιρείας* (σ. 839-855). (Θεσσαλονίκη, 27-29 Νοεμβρίου 2020). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας. https://hellenic-musicology.org/δημοσιεύσεις/

Λιάβα Λ. & Τάτση, Ν. (Επιμ.) (1998). Το *πολυφωνικό της Ηπείρου, από τα Κτίσματα Πωγωνίου*, Πάπιγκο-Λύρα (LP, CD).

Ηλεκτρονικές πηγές

https://www.youtube.com/watch?v=joeLqxELgF4

https://www.youtube.com/watch?v=ZKPYE8QNMAI

Ενσώματη μάθηση και χορός στην εκπαίδευση: Θεωρητικές αφετηρίες και παιδαγωγικές εφαρμογές

Αικατερίνη Βασιλάκη
Υποψήφια Διδάκτορας Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, a.vasilaki@uoi.gr

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια έχει αναπτυχθεί η θεωρία της *ενσώματης νόησης* (embodied cognition), η οποία υποστηρίζεται από επιστήμονες προερχόμενους από τα πεδία της Φιλοσοφίας, της Ψυχολογίας και των Νευροεπιστημών. Στον πυρήνα της θεωρίας αυτής, βρίσκεται η πεποίθηση ότι η φυσιολογία του ανθρώπινου σώματος και οι εμπειρίες που ο άνθρωπος βιώνει στο περιβάλλον με το σώμα του καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο σκέπτεται. Στη σύγχρονη βιβλιογραφία είναι εμφανές ότι η ερευνητική αναζήτηση κινείται πλέον πέρα από την καρτεσιανή ιεράρχηση που έθετε το σώμα σε υποδεέστερη θέση σε σχέση με τον νου. Η μεταστροφή από τις θέσεις αυτές αντικατοπτρίζεται και στις σύγχρονες θεωρίες μάθησης. Αντλώντας από τη θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης του Gardner, δομήθηκαν εκπαιδευτικά προγράμματα βασισμένα στη διαθεματική προσέγγιση της μάθησης και, κατ' επέκταση, στην ολιστική ανάπτυξη των μαθητών συμπεριλαμβάνοντας τα συναισθήματα και τη δημιουργικότητά τους. Η σύγχρονη παιδαγωγική θεωρία βρίσκει εκπαιδευτικές εφαρμογές με την ένταξη της τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η εργασία εστιάζει στον ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει ο χορός ως εργαλείο ενσώματης μάθησης. Εκτός από τη θεωρητική θεμελίωση, θα παρουσιαστούν τρία παραδείγματα εκπαιδευτικών εφαρμογών ενσώματης μάθησης μέσω της κίνησης, δύο από τη γενική εκπαίδευση και ένα από την ειδική αγωγή.

Λέξεις κλειδιά: ενσώματη μάθηση, χορός, παιδαγωγικές εφαρμογές

1. Θεωρητικές αφετηρίες

Σύμφωνα με τη γνωστική ψυχολογία, η μάθηση είναι μια διαδικασία που οδηγεί στη μεταβολή της συμπεριφοράς του υποκειμένου με αποτέλεσμα την απόκτηση ή/και μεταβολή των γνώσεων, των δεξιοτήτων ή/και των πεποιθήσεών του. Πρόκειται για

μια δυναμική διαδικασία συνεχούς αλληλεπίδρασης και επανατροφοδότησης. Από τις αρχές του 20ού αιώνα έχουν αναπτυχθεί θεωρίες σχετικές με τη μάθηση, οι οποίες εφαρμόστηκαν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η διαμόρφωση των θεωριών αυτών ξεκινά χρονικά από τη θετικιστική προσέγγιση του συμπεριφορισμού που έχει ως βασικές αρχές ότι η μάθηση είναι αντανακλαστική, επιτυγχάνεται ως αντίδραση στα ερεθίσματα και οδήγησε στο συμπέρασμα ότι οι συμπεριφορές που ενισχύονται τείνουν να επαναλαμβάνονται ενώ εκείνες που τιμωρούνται τείνουν να εξαλείφονται (Thorndike 1913· Watson 1914· Skinner 1974· Pavlov 1953).

Προς τα μέσα του 20ού αιώνα παρατηρείται μια στροφή προς πιο ανθρωποκεντρικές προσεγγίσεις της μάθησης, οι οποίες δίνουν έμφαση στη διαδικασία και όχι μόνο στο αποτέλεσμα. Χαρακτηριστική είναι η θεωρία του γνωστικού εποικοδομισμού, με κυριότερους εκφραστές τους Piaget, Papert και Bruner, που τόνισε τη σημασία της ενεργητικής συμμετοχής του ατόμου στη διαδικασία της μάθησης σε συνάρτηση με το αναπτυξιακό στάδιο, στο οποίο βρίσκεται τη δεδομένη χρονική στιγμή. Στη συνέχεια διατυπώθηκε η θεωρία του κοινωνικοπολιτισμικού εποικοδομισμού (Vygotsky 1993), η οποία συνέδεσε την ενεργή κατασκευή της γνώσης με την εμπειρία και τις αλληλεπιδράσεις του ατόμου με το κοινωνικοπολιτισμικό του περιβάλλον. Στα τέλη του 20ού αιώνα ο Gardner (1983· 1993) διατυπώνει τη θεωρία του περί ύπαρξης πολλαπλών τύπων νοημοσύνης που αλληλεπιδρούν και μπορούν να λειτουργήσουν ως μέσα αφομοίωσης των διάφορων μαθησιακών αντικειμένων καθώς και ανακάλυψης και ανάπτυξης των διαφορετικών ικανοτήτων του κάθε ατόμου. Η θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης οδήγησε στη διαθεματική προσέγγιση στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς το σχολείο αποτελεί εν δυνάμει ιδανικό περιβάλλον ολιστικής ανάπτυξης των μαθητών μέσω της μελέτης γενικότερων θεματικών και όχι αυστηρά περιχαρακωμένων γνωστικών αντικειμένων. Λίγο πριν την αυγή της νέας χιλιετίας, ο θεωρητικός Etienne Wenger (1999) επινόησε τον όρο «κοινότητες πρακτικής», που εξελίχθηκε και σε παιδαγωγική θεωρία, η οποία βασίστηκε στην επίδραση της κοινωνικής μάθησης, συνδυάζοντας τη φιλοσοφία του πραγματισμού όσον αφορά τη βιωματική μάθηση και τις λαογραφικές πρακτικές που οδηγούν σε δημιουργία κοινωνικών συνδέσεων (Bronner 2019).

Η νοηματοδότηση των θεωριών της μάθησης βρίσκεται σε συνάφεια με τις επικρατούσες θεωρίες σχετικά με τον νου και τη νόηση. Τον 17ο αιώνα, ο Γάλλος φιλόσοφος René Descartes (γνωστός σε εμάς με το εξελληνισμένο όνομα Καρτέσιος)

εισήγαγε το θεωρητικό δίπολο σώματος - νου που συνοψίζεται στην εμβληματική φράση *Cogito ergo sum* («Σκέφτομαι άρα υπάρχω») δίνοντας προτεραιότητα στον ηγεμονικό νου έναντι του σώματος και των συναισθημάτων. Σύμφωνα με τον Καρτεσιανό Δυϊσμό, η νοητική υπόσταση (νους) υφίσταται ανεξάρτητα από την υλική υπόσταση (σώμα). Ο Descartes (1641/2003) θεωρούσε ότι δεν μπορούμε να εμπιστευόμαστε τις αισθήσεις μας, καθώς αυτές συχνά μας ξεγελούν. Με αφετηρία τη συλλογιστική του Καρτέσιου, η δυτική διανόηση ανέπτυξε τις ιδέες ότι η σκέψη είναι αποσωματοποιημένη, διότι ο Νους είναι αποσωματοποιημένος και ότι το συναίσθημα εμποδίζει τη λογική σκέψη.

Τα τελευταία πενήντα χρόνια οι παραπάνω θέσεις έχουν αμφισβητηθεί από επιστήμονες προερχόμενους από τα επιστημονικά πεδία της Φιλοσοφίας, της Ψυχολογίας και της Νευροεπιστήμης. Η θεωρία που έχουν αναπτύξει ονομάζεται θεωρία της *Ενσώματης Νόησης* (Embodied Cognition). Οι καταβολές της θεωρίας αυτής εντοπίζονται στους φαινομενολόγους φιλοσόφους του 20ού αιώνα Martin Heidegger και Maurice Merleau-Ponty. Στον πυρήνα της, βρίσκεται η πεποίθηση ότι η φυσιολογία του ανθρώπινου σώματος και οι εμπειρίες που ο άνθρωπος βιώνει στο περιβάλλον με το σώμα του καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο σκέπτεται. Οι έννοιες και οι συμβολικές αναπαραστάσεις γίνονται κατανοητές μέσα από τις συνδέσεις του εγκεφάλου με το σώμα και τις ενσώματες νοητικές προσομοιώσεις. Στη σύγχρονη βιβλιογραφία, είναι εμφανές ότι η ερευνητική αναζήτηση κινείται πλέον πέρα από την καρτεσιανή ιεράρχηση που έθετε το σώμα σε υποδεέστερη θέση σε σχέση με τον νου. Το καρτεσιανό δίπολο σώματος - νου αποτέλεσε την αφετηρία για την ανάπτυξη από τη δυτική διανόηση ιδεών ότι η σκέψη είναι αποσωματοποιημένη, διότι ο Νους είναι αποσωματοποιημένος και ότι το συναίσθημα εμποδίζει τη λογική σκέψη. Συνοπτικά, θα λέγαμε ότι η θεωρία της ενσώματης νόησης υποστηρίζει ότι το μυαλό και το σώμα δεν αποτελούν δύο ξεχωριστές οντότητες αλλά αντιθέτως βρίσκονται σε πλήρη σύνδεση και αλληλεπίδραση.

Η μεταστροφή από την καρτεσιανή διχοτόμηση αντικατοπτρίζεται και στις σύγχρονες θεωρίες μάθησης. Η εμπειρία αναδεικνύεται σε πρωταγωνίστρια της μαθησιακής διαδικασίας και η εμπειρία είναι ενσώματη και συμπεριλαμβάνει τις αισθήσεις και τα συναισθήματα. Τη θεωρία της ενσώματης νόησης υποστηρίζουν σημαντικά ευρήματα της νευροφυσιολογίας όπως η ανακάλυψη της ύπαρξης *κατοπτρικών νευρώνων* (mirror neurons) στον εγκέφαλο, οι οποίοι ενεργοποιούνται είτε όταν το άτομο πραγματοποιεί μια πράξη είτε όταν βλέπει κάποιον άλλο να την

πράττει. Η ανακάλυψη αυτή ανέδειξε την ικανότητα αντίληψης και κατανόησης του Άλλου μέσω της δυνατότητας για *ενσυναισθητικό συντονισμό*. Ο Goleman (2006) διαπιστώνει ότι οι νευρώνες αποτελούν μέρος ενός συστήματος που «μας επιτρέπει να αντιληφθούμε τον νου των άλλων, ώστε να μπορούμε να αντιληφθούμε τους άλλους σα να βρισκόμαστε στο πετσί τους». Επεκτείνοντας τη θεωρία του Gardner για τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης, ο Goleman (2005) προσθέτει τη συναισθηματική νοημοσύνη, την οποία ορίζει ως την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τα συναισθήματα (τόσο τα δικά του όσο και των άλλων) και να τα διαχειρίζεται. Αναφερόμενος στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό στο βιβλίο του *Working with Emotional Intelligence*, ο Goleman (2005) διαπιστώνει ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα έχουν κατά κανόνα δομηθεί με κεντρικό άξονα την ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων, ενώ παρουσιάζουν ελλείψεις όσον αφορά την ανάπτυξη συναισθηματικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων όπως η ενσυναίσθηση και η ευελιξία. Τόσο ο Goleman όσο και ο Gardner (1983˙ 1999) υποστήριξαν ότι χρειάζεται επανασχεδιασμός των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ώστε να ευνοείται η ολόπλευρη ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών, συμπεριλαμβάνοντας τα συναισθήματα και τη δημιουργικότητά τους. Ο Goleman (2006) αναφέρει ότι: Τα καλύτερα κοινωνικά και συναισθηματικά προγράμματα είναι σχεδιασμένα να ταιριάζουν απόλυτα στο κλασικό πρόγραμμα του σχολείου για παιδιά κάθε ηλικίας [και] περιλαμβάνουν δεξιότητες όπως η αυτεπίγνωση και η διαχείριση ενοχλητικών συναισθημάτων, η ενσυναίσθηση και η ομαλή πλοήγηση σχέσεων.

Αντλώντας από τη θεωρία του Gardner, θεωρητικοί της εκπαίδευσης που προσανατολίζονται στην κατεύθυνση της συνολικής ανάπτυξης του παιδιού και όχι μόνο των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων του, αναδεικνύουν τον ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η τέχνη στην εκπαίδευση. Το εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να περιλαμβάνει διαδικασίες που θα εμπλέκουν τα συναισθήματα, τη σωματική ανάπτυξη και τη δημιουργικότητά του. Ο Robinson (2001) και ο Gardner (1999˙ 2006) διοχετεύουν τη δημιουργικότητα αυστηρά σε πολιτισμικό πλαίσιο, τονίζοντας ότι αποκτάται από τα άτομα μέσω των προσωπικών εμπειριών τους. «Τίποτα δεν δημιουργείται σε πολιτισμικό κενό» (Oliver 2010).

Η τέχνη, σε οποιαδήποτε μορφή της, μπορεί να αποτελέσει εκφραστικό εργαλείο καθώς έχει τη δυνατότητα να ξεπεράσει τους περιορισμούς της ομιλούμενης γλώσσας, ιδιαίτερα όσον αφορά την έκφραση συναισθημάτων (Best 1985˙ Royce 2001). Ειδικότερα, αξιοποιώντας τις δυνατότητες που δίνει ο χορός και η κίνηση, οι

μαθητές μπορούν να έρθουν σε επαφή με το σώμα και τον νου τους, αποκτώντας έτσι νέες ευκαιρίες έκφρασης. Ενισχύοντας τη θεωρητική βάση της ενσώματης νόησης, η χοροκινητική θεραπεύτρια Cynthia Berrol (2006) κάνει λόγο για τη λειτουργία του χορού ως εργαλείου μεταφοράς νοήματος στον Άλλο, δηλαδή μια μορφή «ενσυναισθητικής προβολής» που περιγράφεται ως ταύτιση με τα συναισθήματα και τις σκέψεις του Άλλου. Η Berrol (1992) υποστήριξε επίσης, ότι «η κίνηση μπορεί να λειτουργήσει ως μεσάζων, να παρέμβει για να οργανώσει και να αναδιοργανώσει τα νευρολογικά θεμέλια της γνωστικής, σωματικής και συναισθηματικής λειτουργίας», ώστε να διευκολυνθεί η αλλαγή της συμπεριφοράς και επομένως η μάθηση.

Ο Beecher (2005) θεωρεί ότι η ισορροπία μεταξύ σώματος και νου διακυβεύεται λόγω του δυτικού τρόπου ζωής και σκέψης και προτείνει ως εργαλείο αποκατάστασής της, την αξιοποίηση των δυνατοτήτων που προσφέρει ο δημιουργικός χορός στα σχολεία. Υποστηρίζει ότι «η κίνηση του δημιουργικού χορού μπορεί να γεφυρώσει το χάσμα μεταξύ νου, σώματος και πνεύματος ενεργοποιώντας και συνδυάζοντας τη φαντασία και το σκεπτόμενο σώμα με τη σωματικότητα της πράξης».

Στα μέσα του 20ού αιώνα, ο Rudolf Laban, σημαντικός δάσκαλος χορού και θεωρητικός, ανέπτυξε μια κινητική προσέγγιση που βασίστηκε στη διδασκαλία του χορού και την αξιοποίησή της ως αναπτυξιακού εργαλείου (Hanna 2008). Ο Laban έδωσε προτεραιότητα στη διαδικασία συμμετοχής στη χορευτική πράξη και στον τρόπο που αυτή μπορεί να προσφέρει δυνατότητες έκφρασης και ανάπτυξης της δημιουργικότητας, λαμβάνοντας υπόψη το ατομικό επίπεδο δεξιοτήτων και ικανοτήτων αλλά και το αναπτυξιακό στάδιο που βρίσκεται ο καθένας. Με τον ίδιο τρόπο που οι σύγχρονες σχεσιακές προσεγγίσεις της μάθησης δίνουν μεγαλύτερη αξία στη διαδικασία παρά στα αποτελέσματα, ο Laban ενδιαφέρθηκε πολύ λιγότερο για τα αποτελέσματα της εκμάθησης χορού ως προς το καλλιτεχνικό προϊόν, όπως οι τεχνικές δεξιότητες και η ερμηνεία. Στον «σύγχρονο χορό» του Laban, οι συμμετέχοντες ενθαρρύνονταν να διατηρήσουν την έμφυτη ικανότητά τους για αυθόρμητη έκφραση και να βιώσουν τη ροή που υπάρχει σε όλες τις μορφές ανθρώπινης κίνησης. Ήδη από το 1948, ο Laban είχε ανιχνεύσει την αξία της προσέγγισης του ατόμου ολιστικά υποστηρίζοντας ότι η διαδικασία του δημιουργικού χορού ήταν ιδιαιτέρως πολύτιμή στα σχολεία γιατί συνέδεε τη νοημοσύνη με τη δημιουργική ικανότητα, οδηγώντας τελικά στη συνολική ανάπτυξη του παιδιού ως ολοκληρωμένου ανθρώπου (Laban 1988)

Επιπλέον, σύμφωνα με την Κάρκου (2010) η θεραπεία μέσω των τεχνών, όπως η χοροκινητική ψυχοθεραπεία, αν ενσωματωθεί στην εκπαίδευση, μπορεί να στηρίξει την ανάπτυξη των γνωστικών λειτουργιών και των δεξιοτήτων των μαθητών. Ο ρόλος της κίνησης και του χορού έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης και στην ειδική αγωγή. Η BenZion (2010) εξηγεί τον τρόπο που τα κιναισθητικά ερεθίσματα μπορούν να συμβάλλουν στην υπερπήδηση των εμποδίων στην σχολική ζωή των μαθητών με δυσλεξία και δυσγραφία.

2. Παραδείγματα παιδαγωγικών εφαρμογών

Η σύγχρονη παιδαγωγική θεωρία βρίσκει εκπαιδευτικές εφαρμογές με την ένταξη της τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσα από τα παραδείγματα που έχω επιλέξει να παρουσιάσω με συντομία, θα επιχειρήσω να αναδείξω τον ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει ο χορός ως εργαλείο ενσώματης μάθησης, καθώς μέσω της κίνησης και του χορού οι μαθητές έρχονται σε μεγαλύτερη επαφή με το σώμα και τον νου τους, αποκτώντας έτσι νέες ευκαιρίες έκφρασης και ανάπτυξης της δημιουργικότητάς τους. Η προσέγγιση αυτή, σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο, παρέχει τη δυνατότητα συνολικής ανάπτυξης του παιδιού ως ολοκληρωμένου ανθρώπου. Ακολουθούν τρία παραδείγματα εκπαιδευτικών εφαρμογών ενσώματης μάθησης μέσω της κίνησης, δύο από τη γενική εκπαίδευση και ένα από την ειδική αγωγή.

2.1 *Πρόγραμμα για την αντιμετώπιση της μισαλλοδοξίας και του εκφοβισμού: «Δημιουργία ενός Ειρηνικού Σχολείου»*

Η σωματοθεραπεύτρια, εκπαιδεύτρια χορού και αναλύτρια, εκπαιδευμένη στη μέθοδο του Laban, Martha Eddy (1998), εκπόνησε διατριβή με θέμα τον ρόλο της κίνησης σε προγράμματα πρόληψης της νεανικής βίας. Στο πλαίσιο της διατριβής της, αναζήτησε τακτικές που εδραιώνουν την εμπιστοσύνη και την ειρηνική συμπεριφορά και που περιλαμβάνονται στα επιτυχημένα προγράμματα πρόληψης. Μεταξύ άλλων, μελέτησε το πρόγραμμα «Δημιουργία ενός Ειρηνικού Σχολείου», το οποίο βασιζόταν στην κίνηση και τις κιναισθητικές δραστηριότητες με σκοπό την πρόληψη της βίας. Σύμφωνα με την έρευνα της Eddy, το πρόγραμμα μαθημάτων «Δημιουργία ενός Ειρηνικού Σχολείου» περιλαμβάνει όλες τις βασικές διδακτικές τακτικές.

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα είχε ως σκοπό την προώθηση του σεβασμού των διαφορών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στις Η.Π.Α. (Beardall 2005α). Αφορούσε

μαθητές της έκτης τάξης αλλά το παρακολουθούσαν όλοι οι μαθητές του σχολείου. Το μάθημα γινόταν δύο φορές την εβδομάδα για δέκα εβδομάδες και στόχος του ήταν η προώθηση του σεβασμού των πολιτισμικών διαφορών και η παρουσίαση οδηγιών για συμπεριφορές κατά του σχολικού εκφοβισμού μέσω της ανάληψης ενεργού ρόλου από τα παιδιά. Αυτό επετεύχθη προσφέροντας εμπειρίες αλληλεπίδρασης μέσω των εκφραστικών τεχνών και συγκεκριμένα της χοροκινητικής, μέσα από ένα πρόγραμμα που ήταν σχεδιασμένο ώστε να βιώσουν οι μαθητές την ανάπτυξη των σχέσεων και των συσχετισμών και να δημιουργήσουν μια κοινότητα.

Η δομή του προγράμματος περιελάμβανε πολλές ασκήσεις και δραστηριότητες συνεργατικής κίνησης με ένα μεγάλο εύρος που εκτεινόταν από ένα απλό παιχνίδι μη λεκτικής επικοινωνίας μέχρι την αναπαράσταση ενός περιστατικού σχολικού εκφοβισμού και την ανάληψη των αντίστοιχων ρόλων των εμπλεκομένων από τα παιδιά. Όλες οι δραστηριότητες ήταν προσανατολισμένες στην κατανόηση των υγιών σχέσεων από τους μαθητές. Με την ενσάρκωση των ρόλων μέσω χαρακτηριστικών κινήσεων οι μαθητές έδειξαν και αφομοίωσαν καταστάσεις σύνδεσης, αποσύνδεσης και επανασύνδεσης. Μέσω αυτής της διαδικασίας οι μαθητές επιτυγχάνουν μια σωματική και συναισθηματική κατανόηση της εμπειρίας τους και μπορούν να αναγνωρίσουν τα χαρακτηριστικά αυτών των ποικίλων σχέσεων. (Beardall et al. 2007).

2.2 ***«Χορεύοντας το όνειρο»***

Το παράδειγμα αυτό περιγράφει τη δημιουργία της ομώνυμης χορογραφίας από μαθητές μετά από ένα ρατσιστικό περιστατικό που σημειώθηκε στο σχολείο τους στις Η.Π.Α. (Beardall 2005β). Τόσο η σύνθεση όσο και η επιτέλεση έγινε από μια ποικιλόμορφη ομάδα που περιλάμβανε αφροαμερικανούς και ευρωαμερικανούς μαθητές, καθώς και μαθητές με προβλήματα ακοής. Οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με ένα μαθησιακό περιβάλλον που συμπεριελάμβανε λεκτικούς και μη λεκτικούς τρόπους επικοινωνίας και διδασκαλίας. Ο σχεδιασμός του μαθήματος στόχευε στην σύνδεση της ομάδας μέσω του χορού και συγκεκριμένα της δημιουργίας και επιτέλεσης μιας χορογραφίας που αφορούσε θέματα όπως η φυλή, η ικανότητα, οι εθνοτικές και πολιτισμικές διαφορές με απώτερο σκοπό την καλλιέργεια της

ενσυναίσθησης ως μέσο και αποτέλεσμα κατανόησης και στήριξης του Άλλου σε ένα πλαίσιο αποδοχής και συμπερίληψης.

Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση αυτού του προγράμματος μετέτρεψε την τάξη σε πεδίο έρευνας. Διατυπώθηκαν ερωτήματα, τα οποία οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν. Οι απαντήσεις εκφράστηκαν μέσω της τελικής χορογραφίας.

- «Πώς νιώθεις όταν σε ρωτούν για τις διαφορές»;
- «Πώς θα ήθελες να σε κατανοούν και να σου φέρονται»;
- «Τι θα ήθελες να γνωρίζουν οι άλλοι για σένα»;

Αποτέλεσμα της διαδικασίας ήταν η δημιουργία ενός χορού που στη συνέχεια παρουσιάστηκε (ή καλύτερα) μοιράστηκε με όλους τους μαθητές του σχολείου, τους δασκάλους και τους γονείς. Η κίνηση ένωσε τα άτομα μεταξύ τους μέσω του χορού και ο αναστοχαστικός διάλογος βοήθησε στην ανατροφοδότηση. Το όλο πρόγραμμα βοήθησε χορευτές αλλά και θεατές να αφυπνιστούν πολιτισμικά και να αφομοιώσουν την αίσθηση του εαυτού τους και των άλλων, γεγονός που οδήγησε σε καλύτερη κατανόηση των διαφορών και σε σύνδεση. Κάθε ομάδα κατανόησε τη συμβολή της υποομάδας της σε όλη την τάξη. Ο χορός εξελίχθηκε και έρευσε. Οι δύσκολες στιγμές πρόσφεραν ευκαιρίες διαλόγου για διαφωνίες και για την έκφραση των ιδεών μέσω της χορογραφίας. Ο διάλογος επέτρεψε την εξέλιξη των επί μέρους ομάδων σε μία συμπεριληπτική τελική ομάδα με μεγαλύτερη σύνδεση, κατανόηση και αίσθηση του Εμείς. Η ενασχόληση με τη χορογραφία ενθάρρυνε την επίλυση προβλημάτων, τον διαμοιρασμό και τις προσπάθειες συνεργασίας.

Πριν την έναρξη του χορού, οι μαθητές αποφάσισαν να διαβάσουν δυνατά ή μέσω διερμηνέα της αμερικανικής νοηματικής κάποιες απαντήσεις στα ερωτήματα που τέθηκαν αρχικά. Κάποιες φράσεις ήταν οι εξής:

- «Δεν ξέρεις πώς είναι αν δεν το νιώσεις».
- «Να μου φέρεσαι με σεβασμό».
- «Οι άνθρωποι φέρονται λες και δεν βρίσκομαι εκεί».
- «Νιώθω όμορφα όταν με ρωτούν για τις διαφορές μου, γιατί τότε, ΜΠΑΜ, το εκφράζω»

Η χορογραφία είχε την εξής δομή: ο καθένας αρχικά πραγματοποιούσε κινήσεις σόλο, μετά χόρεψαν μαζί στις υποομάδες τους και τελικά όλες οι ομάδες κινήθηκαν μαζί. Στο τέλος, οι μαθητές ένιωσαν πολύ περήφανοι από τον χορό και ευχαριστημένοι που είχαν χορέψει για τους συμμαθητές και τους γονείς τους. Εκτός

από τους ευδιάκριτους συμβολισμούς που περιείχε η χορογραφία, οι μαθητές είχαν χορέψει και αφομοιώσει τη διαδικασία και αυτό οδήγησε σε αύξηση της ενσυναίσθησης, σε εναρμόνιση και σε μια μεγαλύτερη αίσθηση της ομάδας μέσω του χορού.

Την επόμενη χρονιά οι μαθητές ρωτήθηκαν σχετικά με το τι θυμούνταν από αυτόν τον ομαδικό χορό. Διατύπωσαν τις παρακάτω σκέψεις:

- «Έμαθα ότι μου αρέσει να εκφράζομαι μέσω του χορού».
- «Κατά τις ομαδικές συζητήσεις τα συναισθήματά μας ξεχύθηκαν και, ακόμη και τώρα, αυτό μας επηρεάζει γιατί εξακολουθούμε να χαιρετάμε ο ένας τον άλλο και να χαμογελάμε όταν βλεπόμαστε, γιατί δεθήκαμε μέσα από εκείνη την εμπειρία».
- «Έμαθα ότι η διαφορετικότητα και η ατομικότητα είναι πολύ θετικές. Δεν χρειαζόταν να φέρομαι πια με συγκεκριμένο τρόπο. Μπορούσα να είμαι ο εαυτός μου».
- «Βοηθούσαν όλοι πολύ. Βοηθούσαμε ο ένας τον άλλο. Όλοι οι άνθρωποι θέλουν το ίδιο. Έμαθα ότι όλοι θέλουμε στήριξη. Εγώ πάντα φοβόμουν να μιλήσω σε κάποιον που είναι κωφός, γιατί πίστευα ότι θα νόμιζε ότι είμαι αδαής. Αυτό άλλαξε — μιλάω και ακούω τους πάντες».

Οι μαθητές είχαν έρθει σε επαφή με τον εαυτό τους, με τους άλλους και με την κοινωνία. Το «Χορεύοντας το Όνειρο» επιβεβαίωσε τη μεταμορφωτική δύναμη του χορού. Τέσσερα χρόνια αργότερα οι μαθητές είχαν ακολουθήσει διαφορετικούς δρόμους, αλλά γνώριζαν πώς τους έδεσε η εμπειρία του χορού. Ανέφεραν ότι πήγαινε ο ένας στους αγώνες και στις παραστάσεις του άλλου και ότι αλληλοστηρίζονταν σε διάφορες δραστηριότητες. Η ενσώματη χορευτική εμπειρία και σύνδεσή τους διατηρήθηκε για χρόνια (Beardall 2017).

2.3 ***Εκπαιδευτική – θεραπευτική εφαρμογή στην ειδική αγωγή***

Το 2009 η εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής και θεραπεύτρια χοροκινητικής, Sue Mullane ξεκίνησε ένα πρόγραμμα χοροθεραπείας σε ένα μεγάλο σχολείο ειδικής αγωγής της Αυστραλίας. Στο ειδικό αυτό σχολείο φοιτούν μαθητές με δείκτη νοημοσύνης κάτω του 50. Μέρος των ειδικών προγραμμάτων του σχολείου αποτελεί το συγκεκριμένο πρόγραμμα χοροθεραπείας. Οι μαθητές το παρακολουθούν μια

φορά την εβδομάδα. Με τη θεραπεύτρια συνεργάζεται ειδικό βοηθητικό προσωπικό, που εργάζεται με συγκεκριμένες ομάδες.

Η δομή του προγράμματος έχει ως εξής: Στην αρχή της χρονιάς, ο χοροκινητικός θεραπευτής επιλέγει, σε συνεργασία με τον δάσκαλο της τάξης, μέσα από ένα εύρος επιλογών, μια εκπαιδευτική επικέντρωση ή στόχο για κάθε τάξη παιδιών. Βάσει αυτών των στόχων, διαμορφώνεται το Ατομικό Εκπαιδευτικό Πλάνο (ILP) κάθε μαθητή για το έτος. Η επιλεγμένη εκπαιδευτική επικέντρωση είναι αρκετά ευρεία ώστε να ικανοποιήσει τις εξατομικευμένες ανάγκες κάθε μαθητή μέσα σε κάθε τάξη και βάσει αυτών να διατυπωθεί ο πρωταρχικός σκοπός των συνεδριών της χοροθεραπείας για την κάθε ομάδα. Δίνεται έμφαση στην εξέλιξη κάθε μαθητή, ως προς την κυριαρχία στο σώμα κατά τη δημιουργική έκφραση, τη φυσική κατάσταση και τον συντονισμό, την ικανότητα για χαλάρωση, τη σύνδεση και την επικοινωνία με τους άλλους (τους άλλους μαθητές στην ομάδα ή και με τον επιβλέποντα ενήλικο), τη συναισθηματική έκφραση και ρύθμιση, την πρωτοβουλία, τη λήψη αποφάσεων και τις ηγετικές ικανότητες· τη σύνδεση με το εδώ και το τώρα· τη σύνδεση σκέψης, φαντασίας και σώματος· την αίσθηση της ψυχαγωγίας και της ευχαρίστησης. (Mullane & Dunphy 2017).

Κάθε συνεδρία έχει μια προσδιορισμένη δομή, η οποία αποτελείται από τα εξής βασικά στάδια: *συνοδευόμενο σόλο*, *ομαδική κίνηση*, *ξεκούραση σε μαξιλάρια* και *ολοκλήρωση συνεδρίας*. Η δομή υπόκειται σε αλλαγές ανάλογα με τη διάθεση των μαθητών κατά τη διάρκεια της συνεδρίας. Σε αρκετές από τις φάσεις του προγράμματος χρησιμοποιείται η μουσική ενώ μερικές φορές στις δραστηριότητες κίνησης περιλαμβάνονται μεγάλα κομμάτια υφάσματος, τα οποία χρησιμοποιούνται ως μέσο σύνδεσης των ατόμων μέσα στην ομάδα. Μέσω της σωματικής σύνδεσης επιτυγχάνεται ένας διττός στόχος. Αφενός οι μαθητές αντιδρούν και κινούνται συλλογικά με τους ανθρώπους που τους περιβάλλουν, αφετέρου έχουν την ευκαιρία να αυτονομηθούν και να κινηθούν ανεξάρτητα με αυτοπεποίθηση.

3. Συμπεράσματα

Καταλήγοντας θα λέγαμε ότι η σχεσιακή παιδαγωγική της σύγχρονης εκπαίδευσης, που αναγνωρίζει την ποιότητα της σχέσης δασκάλου - μαθητή ως κεντρικής για την αποτελεσματική μάθηση, μελετάται εις βάθος ως προς τη σχέση της με τη μάθηση μέσα από τον χορό και την χοροθεραπεία, γιατί αποτελεί εποικοδομητικό

παράδειγμα για τη μάθηση με προτεραιότητα στις διαδραστικές και ενσώματες εκπαιδευτικές πρακτικές, τη δημιουργία γνώσεων πάνω σε όσα ήδη γνωρίζουν οι μαθητές και την προτεραιότητα στη διαδικασία εκμάθησης σε σχέση με τα αποτελέσματα (Mullane & Dunphy 2017).

Βιβλιογραφία

Beardall, N. (2005α). *Creating a Peaceable School: Confronting intolerance and bullying.* Newton, MA: Newton Public Schools.

Beardall, N. (2005β). Dance the dream. Στο M. C. Powell & V. Marcow Speiser (Επιμ.), *Little Signs of Hope! The Arts, Education and Social Change* (σ. 7-17). New York: Peter Lang.

Beardall, N. (2017). Dance/movement and embodied knowing with adolescents. Στο V. Karkou, S. Oliver & S. Lycouris (Επιμ.), *The Oxford Handbook of Dance and Wellbeing* (σ. 459-478). Oxford, UK: Oxford University Press.

Beardall, N., Bergman, S. & Surrey, J. (2007). *Making connections: Building community and gender dialogue in Secondary Schools.* Cambridge, MA: Educators for Social Responsibility.

Beecher, O. (2005). *The dance experience and sense of being - Therapeutic application of Modern Dance*. PhD thesis. University of Limerick.

BenZion, G. (2010). Overcoming the dyslexia barrier: the role of kinesthetic stimuli in the teaching of spelling'. Στο B. Bläsing, M. Puttke & T. Schack (Επιμ.), *The neurocognition of Dance: Mind movement and motor skills* (σ. 123-150). Hove and New York: Psychology Press.

Berrol. C. (1992). The neurophysiologic basis of the mind– body connection in dance/ movement therapy. *American Journal of Dance Therapy*, *14(1)*, 19-29.

Berrol, C. (2006). Neuroscience meets dance/ movement therapy: Mirror neurons, the therapeutic process and empathy. *The Arts in Psychotherapy*, *33(4),* 302-315.

Best, D. (1985). *Feeling and reason in the Arts.* London: Allen and Unwin.

Bronner, S. J. (2019). *The practice of Folklore: Essays toward a theory of Tradition*. University Press of Mississippi.

Eddy, M. (1998). *The role of physical activity in educational violence rrevention: Programs for youth.* PhD thesis, Columbia University, New York.

Gardner, H. (1983). *The frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1993). *Flames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1999). Are there additional intelligences? the case for naturalist, spiritual, and existential intelligences. Στο J. Kane (Επιμ.), *Education, information and transformation* (σ. 111-131). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences. New horizons in theory and practice*. New York: Basic Books.

Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.

Goleman, D. (2006). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.

Hanna, J. L. (2008). A nonverbal language for imagining and learning: Dance education in K-1 curriculum. *Educational Researcher*, *37(8)*, 491- 506.

Karkou, V. (Επιμ.). (2010). *Arts therapies in schools: Research and Practice*. London: Jessica Kingsley.

Laban, R. v. (1988). *Modern Educational Dance*. Plymouth: Macdonald and Evans.

Mullane, S. & Dunphy, K. (2017). Dance movement therapy, student learning, and wellbeing in special education. Στο V. Karkou, S. Oliver & S. Lycouris (Επιμ.), *The Oxford Handbook of Dance and Wellbeing,* (σ. 493-516). Oxford, UK: Oxford University Press.

Ντεκάρτ, Ρ. (1641/2003). *Στοχασμοί περί της πρώτης φιλοσοφίας* (μτφρ. Ε. Βανταράκης). Αθήνα: Εκκρεμές.

Oliver, S. (2010). *Creative Dance for adolescents, and their social wellbeing: A community-based study set in Scotland*. Saarbrucken: VDM Verlag Dr Muller.

Pawlow, I. P. (1953). *Sämtliche werke.* Berlin: Akademie Verlag

Robinson, K. (2001). Mind the gap: The creative conundrum. *Critical Quarterly*, *43*(1), 41-45.

Royce, A. P. (2001). *The anthropology of Dance* (2η εκδ.). Bloomington and London: Indiana University Press.

Skinner, B. F. (1974). *About behaviorism*. New York: Alfred A Knopf

Thorndike, E. L. (1913). Educational psychology (Τόμος 2ος). *The psychology of learning*. New York: Bureau of Publications.

Vygotsky, L. (1993). *Σκέψη και γλώσσα*. Αθήνα: Εκδόσεις Γνώση.

Watson, J. B. (1914). *Behavior: An introduction to comparative psychology*. New York: H. Holt.

Wenger, E. (1999). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity.* Cambridge: Cambridge University Press.

Ελληνικός παραδοσιακός χορός και κοινότητες πρακτικής: Η περίπτωση του σεμιναρίου στη λίμνη Πλαστήρα

Αλεξάνδρα Αποστολάκη
Υποψήφια Διδάκτορας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, a.apostolaki@uoi.gr

Περίληψη

Βασικός σκοπός της εθνογραφικής έρευνας, η οποία ξεκίνησε το 2022 και συνεχίζεται, είναι η ανάδειξη της σχέση του Ελληνικού Παραδοσιακού χορού (ΕΠΧ) με την έννοια της κοινότητας σήμερα, κυρίως με αυτήν των κοινοτήτων πρακτικής. Συγκεκριμένα, θα εστιάσει σε ένα νεωτερικό φαινόμενο, αυτό των σεμιναρίων εκμάθησης ελληνικών χορών και ειδικότερα σε αυτό που διοργανώνεται σε ετήσια βάση στην Καρδίτσα (περιοχή λίμνης Πλαστήρα) από το 2011. Οι χορευτικές πρακτικές στη μεταμοντέρνα συνθήκη έχουν μοιραία μετασχηματιστεί, κάνοντας την εμφάνισή του και ο όρος *χοροτοπία* (Papakostas 2016· Appadurai 1996), αναπαράγονται σε πιο αφηρημένες και υβριδικές συνθήκες καθώς και λαμβάνουν χώρα σε μη περιορισμένους γεωγραφικά τόπους (Auge 1995). Έτσι, ο χορός διαμορφώνεται μέσα από τη διαλεκτική με την πολιτική οικονομία του ΕΠΧ και τελικά προσφέρεται σε ετερόκλητο κοινό και πελάτες (Έλληνες και μη) ως αναψυχή και ως μία «εξωτική εμπειρία» (Papakostas 2016). Μια κύρια δράση του σεμιναρίου εκκινεί από την ίδια τη φυσιογνωμία του ΕΠΧ, ο οποίος είχε/έχει ως βασικά χαρακτηριστικά του τη συλλογικότητα, την ενεργή συμμετοχή και τη 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. Στο πλαίσιο αυτό, η χορευτική μάθηση συνοψίζεται ως κοινωνική συμμετοχή και πρακτική, ως εμπειρία που αποδίδει νόημα, ως ανήκειν σε μία κοινότητα και ως ταυτότητα (Lave 2008). Στην περίπτωσή μας δηλαδή μπορούμε να μιλήσουμε για μια χορευτική κοινότητα πρακτικής.

Λέξεις-κλειδιά: κοινότητες πρακτικής, μάθηση, ελληνικός παραδοσιακός χορός, χοροτοπία, κοινωνική συμμετοχή

0. Εισαγωγή

Η παρούσα μελέτη ερευνά το σεμινάριο ελληνικών χορών που διοργανώνεται σε ετήσια βάση στη λίμνη Πλαστήρα στην Καρδίτσα από το έτος 2011. Σκοπός της έρευνας είναι μέσα από την εθνογραφία του χορού να εξεταστούν οι σχηματισμοί κοινοτήτων πρακτικής που προκύπτουν τόσο κατά τη διάρκεια των εισηγήσεων όσο και κατά τη διάρκεια των βραδινών γλεντιών, που καθιερώθηκαν στα πλαίσια του σεμιναρίου. Οι χορευτικές πρακτικές στο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον δεν παρουσιάζονται όπως τις συναντούσαμε στην παραδοσιακή κοινωνία. Σύμφωνα με τον Παπακώστα (2016) σε σύγχρονες χορευτικές ταυτότητες αναφέρεται και ο όρος *χοροτοπία* που χαρακτηρίζονται από ελαστικότητα και υβριδικότητα μη-τοπικού χαρακτήρα, ξεπερνώντας τους χωρικούς περιορισμούς. Για παράδειγμα, για τις ανάγκες της σύγχρονης παγκοσμιοποιητικής θεώρησης, ο χορός αποδεσμεύεται από τον τόπο και την κοινότητα και τελικά προσφέρεται σε ετερόκλητο κοινό ως «εξωτική εμπειρία» (Papakostas 2016). Στη συγκεκριμένη περίπτωση, ο χώρος είναι η λίμνη Πλαστήρα που διεξάγεται το σεμινάριο αλλά οι χοροί που διδάσκονται είναι από διαφορετικές κοινότητες από όλη την Ελλάδα. Το ίδιο συμβαίνει και με τα μέλη που παρακολουθούν το σεμινάριο, είναι κοινό που έρχεται από διαφορετικά μέρη και με διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες.

Η πραγματικότητα δεν επηρεάζει τη διοργάνωση του σεμιναρίου και προγραμματίζεται με επιτυχία για πάνω από 13 συναπτά έτη. Η μάθηση επιτυγχάνεται μέσα από την πρακτική της διδασκαλίας και των βραδινών γλεντιών. Υπό αυτές τις συνθήκες η μάθηση έρχεται να συνοψιστεί ως κοινωνική συμμετοχή και πρακτική, ως εμπειρία που αποδίδει νόημα, ως ανήκειν σε μία κοινότητα και ως ταυτότητα. Στο πλαίσιο των κοινοτήτων χορευτικής πρακτικής εντάσσεται και το παράδειγμα του σεμιναρίου όπου 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 (Wenger 2006). 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».

1. Ανασκόπηση βιβλιογραφίας

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι 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 τη 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.

Οι χορευτικές πρακτικές στην παραδοσιακή κοινωνία και η αλληλεπίδραση των μελών της ομάδας αποτελούσαν συνηθισμένες διαδικασίες για τα μέλη μιας κοινότητας. Πρόκειται για ενωτικές πρακτικές που δημιουργούνται, συντηρούνται και αναπτύσσονται από ένα οργανωμένο σύνολο ανθρώπων, συνδέονται άμεσα με τον υλικό, τον κοινωνικό και πνευματικό τους βίο και αποτελούν έκφραση των ψυχικών τους καταστάσεων, των ηθικών και κοινωνικών τους αξιών και των αισθητικών τους αντιλήψεων. Ο παραδοσιακός χορός είναι συγχρόνως προϊόν και διαδικασία. Είναι προϊόν μιας προφορικής κατά κανόνα παράδοσης αλλά και δυναμική διαδικασία εφόσον εξελίσσεται μέσα στον χρόνο μέσω των επιλογών των μελών της ομάδας. Η ομάδα επιλέγει τα χορευτικά είδη που την εξυπηρετούν καθορίζοντας παράλληλα τους τρόπους χρήσης και λειτουργίας τους (Λουτζάκη & Άντζακα 1999).

Οι χορευτικές πρακτικές στη μεταμοντέρνα συνθήκη έχουν μοιραία μετασχηματιστεί, κάνοντας την εμφάνισή του και ο όρος *χοροτοπία* (Papakostas 2016· Appadurai 1996) αναπαράγονται σε πιο αφηρημένες και υβριδικές συνθήκες καθώς και λαμβάνουν χώρα σε μη περιορισμένους γεωγραφικά τόπους (Auge 1995). Έτσι, ο χορός διαμορφώνεται μέσα από τη διαλεκτική με την πολιτική οικονομία του ΕΠΧ και τελικά προσφέρεται σε ετερόκλητο κοινό και πελάτες (Έλληνες και μη) ως αναψυχή και ως μία «εξωτική εμπειρία» (Papakostas 2016). 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» (Papakostas 2016).

Το παρελθόν δεν στέκεται αντιστατικά 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 (Papakostas 2016).

Για να εξετάσουμε τη σημασία και τον ρόλο του ελληνικού χορού στην εκπαίδευση των ατόμων, είτε πρόκειται για συλλόγους είτε για σεμινάρια είτε για τη διδασκαλία του ελληνικού χορού στα σχολεία, θα πρέπει να αποσαφηνιστεί η έννοια του χορού και περισσότερο του ελληνικού χορού. Για να κατανοηθεί η σημασία του χορού ως παγκόσμιου φαινομένου και να μην ερμηνευτεί μόνο σύμφωνα με τις ανάγκες και τα πιστεύω μιας ομάδας ανθρώπων, προτείνεται η προσέγγιση της ανθρωπολογίας (Γκαρτζονίκα-Κώτσικα 2016, 33-36). Από τη σκοπιά της ανθρωπολογίας, η Hanna (1979, 316) αναφέρει ότι ο χορός μπορεί να οριστεί ως «ανθρώπινη συμπεριφορά η οποία αποτελείται […] από σκόπιμες, εσκεμμένα ρυθμικές, πολιτισμικά σχεδιασμένες ακολουθίες μη λεκτικών σωματικών κινήσεων οι οποίες διαφέρουν από τις συνήθεις κινητικές δραστηριότητες και οι οποίες έχουν έμφυτη αισθητική αξία». Σύμφωνα με την Grau (1993), ο χορός παρουσιάζεται ως δυναμική πρακτική, η οποία συμβάλλει στην κοινωνική πραγματικότητα και μεταδίδει νέες πληροφορίες οι οποίες καταλήγουν στην ανάπλασή του. Ο χορός αποτελεί ενσώματη πράξη που πηγάζει από τις αισθήσεις, απαιτεί τεχνική, κιναισθητικό έλεγχο, συντονισμό και συγχρονισμό. Οδηγεί στη σωματοποίηση της αίσθησης του σώματος και των αισθήσεων, στην αυτοεπίγνωση του σώματός μας και στην αναγνώριση του χορευτή από τους άλλους ως «ενσώματου εαυτού» (Cowan 1998, 3 όπως αναφ. στο Καρεπίδης 2017).

Η διαδικασία διδασκαλίας του χορού συναντάται από τις αρχαίες ακόμη κοινωνίες, στην οποία αναγνωρίζονται χαρακτηριστικά της άτυπης εκπαίδευσης αφού δεν υπήρχε η τυπική εκπαίδευση με την έννοια του σχολείου (Γκαρτζονίκα-Κώτσικα 2016, 17-18). Στις αρχές περίπου του 19ου αιώνα, ο χορός άρχισε να εντάσσεται στην τυπική εκπαίδευση σε διάφορες χώρες. Η ένταξη του χορού στην εκπαίδευση οφείλεται στα παιδαγωγικά οφέλη που προσφέρει (μεταβίβαση γνώσης, βελτίωση αισθητικής αντίληψης, συναισθηματική έκφραση, στρατιωτική εκπαίδευση κ.ά.), όπως επίσης και τα ιατρικά οφέλη (βελτίωση της φυσικής κατάστασης), έχοντας τις ρίζες τους στις πεποιθήσεις περί χορευτικής εκπαίδευσης που υποστηριζόταν από την αρχαιότητα (Lawler όπως αναφ. στο Γκαρτζονίκα-Κώτσικα 2016, 18).

2. Μεθοδολογία της έρευνας

Βασικός σκοπός της έρευνας είναι η ανάδειξη της σχέση του 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 κοινότητας πρακτικής και μάθησης. Τα γλέντια γίνονται ο νέος κοινωνικός χώρος, στον οποίο τα μέλη μέσα από τη συλλογικότητα, τη 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 (2012) 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

(Tompson 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 12 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, όπως αναφ. στο Παπακώστας 2013).

3. Ανάλυση και ερμηνεία εθνογραφικών δεδομένων

Εξετάζοντας τη 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 τη φυσιογνωμία του ΕΠΧ, ο οποίος είχε/έχει ως βασικά χαρακτηριστικά του τη συλλογικότητα, την ενεργή συμμετοχή και τη 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.

Η συμμετοχή σε μαθήματα και σεμινάρια ελληνικών χορών 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 ανάπτυξή (Πούλιος κ.ά. 2015). Ακολούθως, η διαχείριση του πολιτισμού καθίσταται ταυτόχρονα και μοχλός βιώσιμης ανάπτυξης με τη 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 λόγω 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 και 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 και Wenger (1991) μετατοπίζουν την προσοχή από τη γνωσιακή διαδικασία στην πιο περιεκτική σφαίρα της κοινωνικής πρακτικής και από τον εκπαιδευόμενο στη μάθηση ως συμμετοχική διαδικασία στον κοινωνικό κόσμο (Lave & Wenger 1991, όπως αναφ. στο 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 όπως αναφ. στο 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 πού θα πάω για να μάθω κάτι... επιλέγω λοιπόν, σύμφωνα με το πού περνάω καλά, έχω φίλους και κάνω καινούργιους και ταυτόχρονα παίρνω πληροφορίες και γνώσεις για το αντικείμενό μου».*

Η απόκτηση της γνώσης στις Κοινότητες Πρακτικής των Lave και Wenger (1991) γίνεται με τη μαθητεία, οπού 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 τη διάρκεια των εισηγήσεων αλλά και τη διαδικασία παρακολούθησης ντόπιων που έρχονται από την περιοχή, προσπαθώ να καταγράφω 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 και 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 τη δυναμική διαδικασία μέσα από την οποία τα άτομα κατακτούν τη 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 περίπτωσή 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).

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

Appadurai, A. (1991). Global technoscapes: Notes and queries for a transnational anthropology. Στο Richard G. Fox (Ed.), *Recapturing Anthropology Working in the Present* (σ. 191-210). Santa Fe, New Mexico: School of American Research Press.

Auge, M. (1995). *Non- places : Introduction to an anthropology of super modernity*. London: Verso.

Campbell, J.K. (1964). Honour, Family and Patronage. A Study of Insititutions and Moral Values in a Greek Mountain Community. Oxford: 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.

Γκέφου–Μαδιανού, Δ. (1993). Ανθρωπολογία οίκοι: για μια κριτική της «Γηγενούς Ανθρωπολογίας». *Διαβάζω*, *323*, 44-51.

Γκέφου-Μαδιανού, Δ. (1998). Αναστοχασμός, ετερότητα και ανθρωπολογία οίκοι: Διλήμματα και αντιπαραθέσεις. Στο Δ. Γκέφου-Μαδιανού (Επιμ.), *Ανθρωπολογική Θεωρία και Εθνογραφία: Σύγχρονες Τάσεις* (σ. 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*. Αθήνα: Πατάκης.

Γκαρτζονίκα-Κώτσικα, Ε. (2016). *Ο Παραδοσιακός Χορός στην Εκπαίδευση: Ιστορική αναδρομή και σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο.

Gali-Espelt, N. (2012). Identifying Cultural Tourism: A Theoretical and Methodological Approach. *Journal of Heritage Tourism*, *7*(1): 45-58.

Geertz, C. (2003 [1973]). Thick Description: Toward an interpretive theory of culture. Στο C. Geertz (Ed.), *The interpretation of cultures. Selected essays* (σ. 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* (σ. 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.

Hofstede G. (1984). Hofstede Culture Dimensions – an Independent Validation Using Rokeach Value Survey. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *15*(4), 417-433.

Θεοδοσίου, Α. & Καλλιμοπούλου, Ε. (επιμ.). (2020). *Μουσικές Κοινότητες στην Ελλάδα του 21ου αιώνα. Εθνογραφικές Ματιές και Ακροάσεις*. Αθήνα: Πεδίο.

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), 1-20.

Κυριαζή, Ν. (2002). *Η Κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

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.

Lesser, E. & Prusak, L. (1999). Communities of practice, social capital and organizational knowledge. Στο J. W. Cortada & J. A. Woods (Eds.), *Knowledge Management Year Book 2000 – 2001* (σ. 251-259). Woburn: Butterworth Heinemann.

Λουτζάκη, Ρ. (1992). *Για μία ανθρωπολογία του χορού*. Ναύπλιο.

Λουτζάκη, Ρ. & Άντζακα-Βέη, Ε. (1999). *Ο χορός στην Ελλάδα*. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.

Λυδάκη, Α. (2012). *Ποιοτικές μέθοδοι της κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Μιχάλτση, Μ. (2008). *Κίνητρα προσέλευσης αλλοδαπών σε σεμινάρια διδασκαλίας ελληνικών παραδοσιακών χορών σε αλλοδαπούς*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης & Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Ανακτήθηκε 18, Μαΐου, 2016, από http://ikee.lib.auth.gr/record/122445/files/GRI-2010-4806.pdf.

Παπακώστας, Χ. (2007). *Χορευτική-μουσική ταυτότητα και ετερότητα: Η περίπτωση των Ρομά της Ηράκλειας του νομού Σερρών*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Παπακώστας, Χ. (2014). *Ελληνική Λαϊκή Παράδοση από το παρελθόν στο μέλλον: Διαβατήριες τελετές και Λαϊκά Δρώμενα*: Τα πανηγύρια. Αθήνα: Εκδόσεις Αλέξανδρος.

Παπακώστας, Χ. & Πουλάκης, Ν. (2019). Χορευτικοί Πολιτισμοί, παγκοσμιοποίηση, τουρισμός και ταυτότητα στην ανθρωπολογία του χορού. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Πηγιάκη, Π. (2004). *Εθνογραφία. Η μελέτη της ανθρώπινης διάστασης στην Κοινωνική και Παιδαγωγική έρευνα*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Πούλιος, Ι. (2015). Περί «αυθεντικότητας»: το παράδειγμα της διαχείρισης και προστασίας του Μυστρά. *Μνημείο & Περιβάλλον*, 12, 87-103.

Thomas, J.R. & Nelson, J.K. (2003). *Μέθοδοι έρευνας στη φυσική δραστηριότητα*. (μτφ. Κ. Καρτερολιώτης). Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Π.Χ. Πασχαλίδης.

Thompson, P. (2002). *Φωνές στο παρελθόν. Προφορική ιστορία*. Αθήνα: Πλέθρον.

Tomson, G. (1998). The historian, the performer, and the authentic meaning in music. Στο N. Kenyon (Ed.), *Authenticity and early music A symposium* (σ. 155-136). Oxford: Oxford University Press.

Tylor, E. (1871). *Researches Into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Language, Art, and Custom*. (3η εκδ., Τόμ. 1,). London: J. Murray.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambrige University Press.

Wenger, E. (1999). Communities of Practice stewarding knowledge. Στο C. Depres & D. Chauvel, *Knowledge Horizons: The Present and the promise of knowledge management* (σ. 205-225). Boston: Butterworth-Heinmann.

Wenger, E. (2001). Communities of Practice. Στο N.J Smelser & P.B. Baltes (Eds.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences* (σ. 2339-2342). New York: Elsevier.

Wenger, E. Mc Dermott, R. & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of Practice*. Boston: Harvard Business School Press.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΣΕΝΑΡΙΑ

Διδακτικό σενάριο για τη διδασκαλία της έννοιας της ταχύτητας σε φοιτητές Παιδαγωγικών Τμημάτων

Μαριάνθη Θεοτοκάτου
Προπτυχιακή φοιτήτρια Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας, Πανεπιστημίου Πατρών, up1067922@upnet.gr

Μαρία Θεοδωροπούλου
Ε.ΔΙ.Π. Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας, Πανεπιστημίου Πατρών, mtheodo@upatras.gr

Περίληψη

Στόχος της παρούσας προπτυχιακής εργασίας είναι η καταγραφή των εναλλακτικών ιδεών των δευτεροετών φοιτητών του τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας για την έννοια της ταχύτητας και της ευθύγραμμης ομαλής κίνησης (Ε.Ο.Κ), καθώς και το αποτέλεσμα της εφαρμογής ενός διδακτικού σεναρίου σε αυτές. Το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο βασίζεται στο ερευνητικά εξελισσόμενο διδακτικό μοντέλο το οποίο περιέχει τρία στάδια διδακτικής προσέγγισης. Αρχικά, στη φάση του εισαγωγικού ερεθίσματος και της διατύπωσης υποθέσεων, επιδιώκεται η καταγραφή των εναλλακτικών ιδεών των φοιτητών πάνω στην έννοια της ταχύτητας και της ευθύγραμμης ομαλής κίνησης. Στο δεύτερο στάδιο, της πειραματικής αντιμετώπισης, οι φοιτητές χρησιμοποιούν τις κινητές τους συσκευές για να καταγράψουν την ευθύγραμμη κίνηση ενός τρένου πάνω σε ράγες με την εφαρμογή Video Physics. Οι φοιτητές καταγράφουν τις παρατηρήσεις τους στο φύλλο εργασίας, αναλύουν τα αποτελέσματά τους και καταλήγουν στην εξαγωγή συμπερασμάτων. Τέλος, στο στάδιο της εμπέδωσης και γενίκευσης, επιδιώκεται να καταγραφεί ο βαθμός κατανόησης των εννοιών της ταχύτητας και της ευθύγραμμης ομαλής κίνησης από τους φοιτητές. Ακολουθεί η συλλογή και επεξεργασία των απαντήσεων των φοιτητών τόσο στο εισαγωγικό στάδιο όσο και στο στάδιο της εμπέδωσης και εξάγονται συμπεράσματα για το αποτέλεσμα της εφαρμογής του συγκεκριμένου διδακτικού σεναρίου.

Λέξεις-κλειδιά: μηχανική, ταχύτητα, εναλλακτικές ιδέες, διδακτικό σενάριο

0. Εισαγωγή

Τα παιδιά, αναπτυσσόμενα στο φυσικό και κοινωνικό τους περιβάλλον, προσέρχονται στην εκπαιδευτική διαδικασία με μια σειρά διαμορφωμένων ιδεών για τον κόσμο που τα περιβάλλει. Οι ιδέες αυτές αποτελούν ένα σύνολο γνώσεων που προέρχονται από πολυσύνθετες άτυπες διαδικασίες μάθησης μέσα στην οικογένεια, στον κύκλο των συνομηλίκων ή αντλούνται από τα σύγχρονα μέσα ενημέρωσης και οι οποίες συγκροτούν με τη σειρά τους επεξηγηματικά πλαίσια τα οποία τις περισσότερες φορές δεν είναι συμβατά με αυτά των ειδικών.

Με τον όρο εναλλακτικές ιδέες ή αντιλήψεις ή παρανοήσεις (alternative conceptions, preconceptions, misconceptions) εννοούμε τις απόψεις που έχουν διαμορφώσει οι μαθητές πριν καν φοιτήσουν στο σχολείο (Osborne & Gilbert 1980). Τις αντιλήψεις αυτές τις χρησιμοποιούν για να ερμηνεύσουν αυτό το οποίο αντιλαμβάνονται ότι συμβαίνει γύρω τους (Κώτσης 2011). Η ύπαρξη τους είναι αποτέλεσμα των αλληλεπιδράσεων που έχουν με το περιβάλλον (κοινωνικό, τεχνολογικό, πολιτιστικό). Μπορεί επίσης να προέρχονται από την επίδραση από τα μέσα επικοινωνίας, από τις συζητήσεις με άλλους μαθητές, από τα σχολικά εγχειρίδια ακόμη και από τη διδασκαλία.

Η καταγραφή των αντιλήψεων των μαθητών για τις βασικότερες περιοχές της διδασκόμενης φυσικο-επιστημονικής γνώσης απετέλεσε το αντικείμενο μελέτης ενός εκτεταμένου αριθμού εμπειρικών ερευνών την τελευταία εικοσιπενταετία (Driver et al. 1985˙ Driver et al. 1994˙ Pfundt & Duit 1994). Το συμπέρασμα της έρευνας που έχει γίνει στον τομέα αυτό είναι ότι, στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη από τους εκπαιδευτικούς οι προϋπάρχουσες γνώσεις και αντιλήψεις των μαθητών. Το να λαμβάνουν υπόψη, οι εκπαιδευτικοί, αυτές τις αντιλήψεις των μαθητών είναι μία από τις στρατηγικές που τους δίνει τη δυνατότητα να προσαρμόζουν τη διδασκαλία στους μαθητές τους. Ο τρόπος διδασκαλίας, η προσοχή και το ενδιαφέρον του μαθητή, τα κίνητρά του και η θετική ή η αρνητική στάση του απέναντι στο μάθημα των Φυσικών Επιστημών επηρεάζουν το μαθησιακό αποτέλεσμα (Pintrich et al. 1993).

Τα κυριότερα συμπεράσματα, κοινά σε μεγάλο αριθμό αυτών των ερευνών, είναι τα εξής:

- Οι μαθητές, πριν να έρθουν στο σχολείο, έχουν διαμορφώσει αντιλήψεις με βάση τις αισθητηριακές τους εμπειρίες από το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, για έννοιες και φαινόμενα των Φυσικών Επιστημών. Στις

περισσότερες περιπτώσεις οι αρχικές αντιλήψεις των μαθητών διαφέρουν από τις απόψεις της επιστημονικής γνώσης και της σχολικής της εκδοχής.

- Οι αντιλήψεις των μαθητών συχνά αντιστέκονται σε οποιαδήποτε προσπάθεια τροποποίησής τους και τους ακολουθούν μέχρι την ενηλικίωσή τους, ενώ ελάχιστα επηρεάζονται από την παραδοσιακή διδασκαλία και συνήθως το οποιοδήποτε μαθησιακό αποτέλεσμα δεν έχει χρονική διάρκεια.
- Ορισμένες αντιλήψεις που καταγράφονται από την έρευνα φαίνεται να είναι αρκετά διαδεδομένες ανάμεσα στους μαθητές.
- Σε ορισμένες περιπτώσεις οι μαθητές μπορεί να διατηρούν μετά τη διδασκαλία τόσο την εξήγηση του δασκάλου από τη «σχολική επιστήμη», όσο και τις δικές τους προϋπάρχουσες αντιλήψεις. Είναι δυνατόν επίσης να προκύψει ένα είδος συγχώνευσης ή αλληλεπίδρασης των δύο συστημάτων αντιλήψεων.
- Σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των μαθητών παίζει το πολιτιστικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ζουν και κυρίως η γλώσσα μέσω της οποίας επικοινωνούν.

Η αλληλεξάρτηση των εννοιών της ταχύτητας, της μετατόπισης και του χρόνου καθώς και η κατανόησή τους από τους μαθητές έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές (Acredolo et al. 1984· Borghi et al. 1991· Matsuda 2001). Οι μαθητές δυσκολεύονται να συνδέσουν τις έννοιες της ταχύτητας, της μετατόπισης και του χρονικού διαστήματος γιατί υπεισέρχονται παράγοντες, όπως η γλωσσική ανάπτυξή τους και ένα σύνολο κανόνων που χρειάζονται, όπως οι αλγεβρικοί. Για παράδειγμα, η χρήση του πολλαπλασιασμού είναι πιο εύκολη από τη διαίρεση και, επομένως, η σχέση της απόστασης αναπτύσσεται πιο γρήγορα από τις σχέσεις της ταχύτητας και του χρόνου.

Ο DiSessa (1993) παραθέτει κάποιες παρανοήσεις που έχουν οι μαθητές αναφορικά με τα χαρακτηριστικά των σωμάτων και την ταχύτητα: τα ελαφρύτερα αντικείμενα κινούνται πιο γρήγορα, τα μικρότερα αντικείμενα κινούνται πιο γρήγορα. Με το πρώτο συμπέρασμα συμφωνούν τα αποτελέσματα των Métioui και Baulu-MacWillie (2013). Αναφορικά με το δεύτερο όμως, όταν τα παιδιά, στην έρευνά τους, συνέκριναν δύο όμοια αυτοκίνητα διαφορετικού μεγέθους, τα περισσότερα παιδιά υποστήριξαν ότι αυτό με το μεγαλύτερο μέγεθος θα κινηθεί πιο γρήγορα επειδή έχει είτε μεγαλύτερη δεξαμενή καυσίμων, είτε μεγαλύτερους τροχούς, είτε μεγαλύτερη μηχανή είτε είναι μακρύτερο.

Οι αντιλήψεις 400 γαλλόφωνων μαθητών 5ης και 6ης Δημοτικού από τον Καναδά, τη Γαλλία και το Μαρόκο για την έννοια της ταχύτητας χωρίστηκαν σε 4 κατηγορίες: η ταχύτητα σχετίζεται με τη «γρηγοράδα» και την επιτάχυνση (Καναδάς 53%, Μαρόκο 73%, Γαλλία 51%), η ταχύτητα σχετίζεται με τα χαρακτηριστικά του οχήματος (Καναδάς 5%, Μαρόκο 0%, Γαλλία 7%), η ταχύτητα σχετίζεται με ατυχήματα, κέρδος σε αγώνες δρόμου ή σε χρόνο (Καναδάς 17%, Μαρόκο 15%, Γαλλία 7%), καμία απάντηση ή ελλιπής απάντηση (Καναδάς 25%, Μαρόκο 22%, Γαλλία 35%). Τα αποτελέσματα έρευνας 120 μαθητών 6ης Δημοτικού της Ρόδου στην ίδια ακριβώς ερώτηση έδειξαν ότι οι περισσότεροι μαθητές (50%) όρισαν την ταχύτητα βάσει της γρηγοράδας, συμφωνώντας με το αποτέλεσμα της έρευνας των Métioui και Baulu-MacWillie (2013), ενώ ενδιαφέρον προκαλεί ότι το 23.33% των μαθητών όρισε την ταχύτητα με βάση το δίπολο «γρήγορα/αργά».

Εν κατακλείδι, με βάση τα παραπάνω και με αφορμή τις έρευνες που έγιναν για την καταγραφή των εναλλακτικών ιδεών των μαθητών, σχεδιάστηκε το παρόν διδακτικό σενάριο το οποίο απευθύνεται σε φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος και έχει σκοπό να καταγράψει και να αναδομήσει τις εναλλακτικές τους ιδέες όσον αφορά την έννοια της ταχύτητας στην ευθύγραμμη ομαλή κίνηση.

1. Πρόταση διδασκαλίας—Διδακτικό μοντέλο

Το παρόν διδακτικό σενάριο προτείνεται να πραγματοποιηθεί σε μία (1) διδακτική ώρα και απευθύνεται σε δευτεροετείς φοιτητές Παιδαγωγικών Τμημάτων στο πλαίσιο του μαθήματος Εργαστηριακές Ασκήσεις του Υποχρεωτικού Μαθήματος «Βασικές Έννοιες Φυσικής» 4ου εξαμήνου. Για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων, οι φοιτητές είναι χωρισμένοι σε ομάδες των 4 ατόμων και θα χρειαστούν Η/Υ καθώς και κινητές συσκευές. Μετά την ολοκλήρωση του διδακτικού σεναρίου, οι φοιτητές θα πρέπει να είναι σε θέση να κατανοήσουν την ευθύγραμμη ομαλή κίνηση των σωμάτων, να διαπιστώσουν πειραματικά τη σχέση μετατόπισης–χρόνου ενός κινητού σώματος, να καταλάβουν την έννοια της ταχύτητας—ότι διατηρείται σταθερή στην ευθύγραμμη ομαλή κίνηση—καθώς και τον διανυσματικό της χαρακτήρα και να κατανοήσουν την ανάλυση των γραφικών παραστάσεων θέσης–χρόνου (x-t) και ταχύτητας- χρόνου (u-t).

Το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο έχει υλοποιηθεί με βάση το ερευνητικά εξελισσόμενο διδακτικό μοντέλο και αποτελείται από τα εξής στάδια: το Εισαγωγικό ερέθισμα–διατύπωση υποθέσεων, η Πειραματική αντιμετώπιση–Εξαγωγή

συμπεράσματος και η Εμπέδωση–Γενίκευση. Σε όλα τα στάδια του διδακτικού σεναρίου οι φοιτητές καταγράφουν τις παρατηρήσεις και τα συμπεράσματά τους στα αντίστοιχα φύλλα εργασίας.

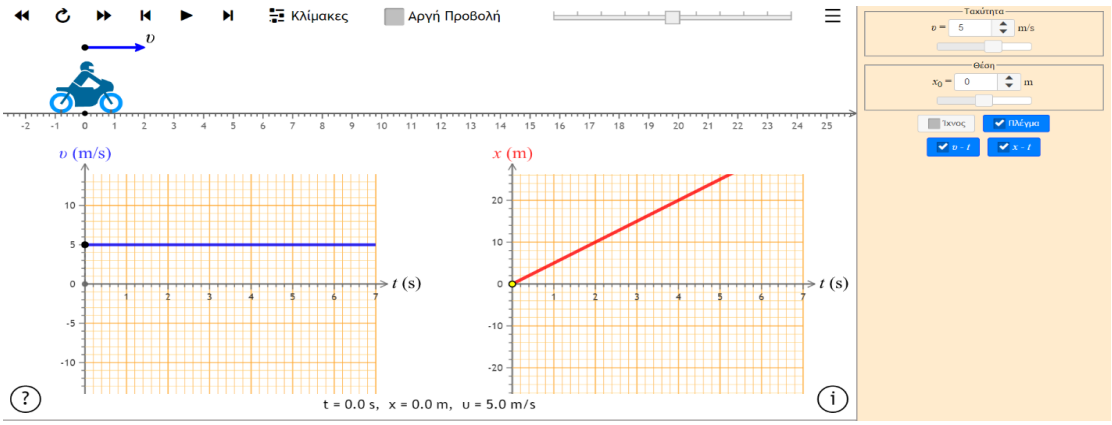
Φάση 1: Προσανατολισμός των φοιτητών—Πρόκληση ενδιαφέροντος—Διατύπωση Υποθέσεων (Διάρκεια 10 λεπτά)

Οι φοιτητές αρχικά παρατηρούν προσεκτικά ορισμένες εικόνες που τους έχουν δοθεί στο 1ο φύλλο εργασίας καθώς και ένα βίντεο σχετικά με την κίνηση μιας φυσαλίδας στον εξής σύνδεσμο: https://www.youtube.com/watch?v=29gfxg2sUys. Βάσει των παραπάνω, θα προβληματιστούν και θα διατυπώσουν διάφορες υποθέσεις σχετικά με την ταχύτητα και την κίνηση των σωμάτων. Έπειτα απαντούν σε ερωτήσεις στο 1ο φύλλο εργασίας με σκοπό να διαπιστωθούν οι ιδέες τους όσον αφορά την έννοια της ταχύτητας στην ευθύγραμμη ομαλή κίνηση.

Φάση 2: Πειραματική Αντιμετώπιση—Παρατηρήσεις (Διάρκεια 30 λεπτά)

Στη δεύτερη φάση του διδακτικού σεναρίου αρχικά γίνεται μια εισαγωγή στους φοιτητές μέσω μιας συζήτησης για την ευθύγραμμη ομαλή κίνηση των σωμάτων καθώς και για την έννοια της ταχύτητας και τη σχέση της με το χρόνο και την απόσταση. Ακολουθεί η 1η δραστηριότητα του 2ου φύλλου εργασίας που περιλαμβάνει προσομοίωση, βάσει της οποίας μπορεί να μελετηθεί η ευθύγραμμη ομαλή κίνηση. Στην Εικόνα 1 παρουσιάζεται το περιβάλλον της προσομοίωσης.

Εικόνα 1: Στιγμιότυπο από την προσομοίωση της κίνησης της μηχανής

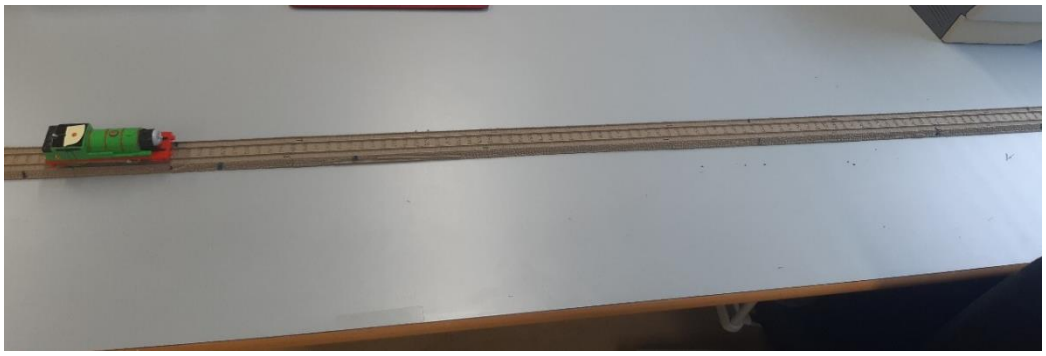


https://www.seilias.gr/index.php?option=com_content&task=view&id=547&Itemid=32

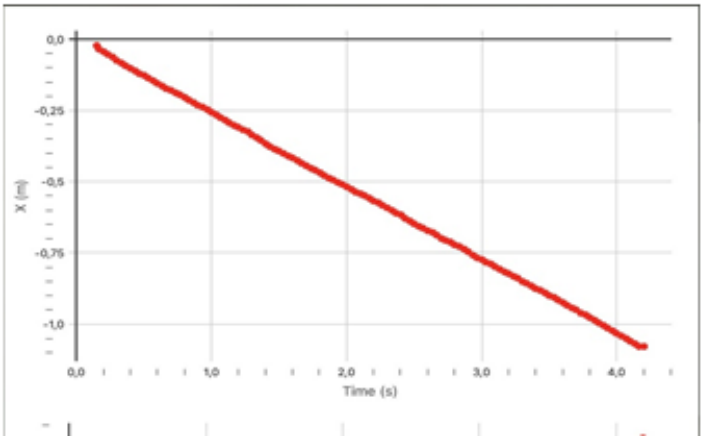
Η προσομοίωση αποτελείται από έναν μοτοσικλετιστή, ο οποίος κινείται πάνω σε μία μετροταινία. Για να ξεκινήσει να κινείται η μηχανή χρησιμοποιούνται τα σύμβολα πάνω αριστερά. Αφού εξοικειωθούν οι φοιτητές με το περιβάλλον της προσομοίωσης, ακολουθούν ερωτήσεις που αφορούν τον υπολογισμό της ταχύτητας της μηχανής σε διάφορες θέσεις πάνω στη μετροταινία. Σκοπός είναι να διαπιστωθεί πώς μπορεί να υπολογιστεί η ταχύτητα ενός σώματος μέσα από τη σχέση της θέσης και του χρόνου με τις αντίστοιχες μονάδες μέτρησης. Επιπρόσθετα, στόχος είναι η κατανόηση της αναλογικής σχέση θέσης–χρόνου μέσα από τα διαγράμματα καθώς και την εξάρτηση που έχουν μεταξύ τους, ενώ όσο και να μεταβάλλονται αυτά η ταχύτητα παραμένει σταθερή.

Στη συνέχεια ακολουθεί η 2^{η} δραστηριότητα, η οποία εμπεριέχει προσομοίωση της ευθύγραμμης ομαλής κίνησης με τη χρήση ενός παιδικού τρένου που κινείται πάνω σε ράγες ευθύγραμμης τροχιάς. Για την πραγματοποίηση της 2^{ης} δραστηριότητας χρησιμοποιείται η εφαρμογή Video Physics. Το Video Physics είναι μια εφαρμογή που φέρνει την αυτοματοποιημένη παρακολούθηση αντικειμένων και ανάλυση βίντεο σε κινητές συσκευές και δημιουργεί αμέσως γραφήματα τροχιάς, θέσης και ταχύτητας για το αντικείμενο. Αρχικά οι φοιτητές τοποθετούν τις γραμμές του τρένου πάνω στο πάγκο του εργαστηρίου ώστε να σχηματιστεί μία ευθεία γραμμή. Έπειτα ακουμπούν το τρενάκι στην αρχική θέση και για την καλύτερη καταγραφή της θέσης τοποθετούν ένα αυτοκόλλητο πάνω στο τρενάκι και σχηματίζουν μία έντονη κόκκινη κουκίδα. Στη συνέχεια ανοίγουν την εφαρμογή και πατάνε στο επάνω μέρος το σύμβολο + («συν»), το οποίο όταν πατηθεί βγαίνει η επιλογή “Take Video”. Μόλις ξεκινήσει το τρενάκι, πατάνε στην οθόνη την έναρξη καταγραφής του βίντεο και προσέχουν να μην μετακινούν την κινητή συσκευή κατά τη διάρκεια της καταγραφής. Επίσης φροντίζουν το τρενάκι να κινείται προς τα αριστερά. Μετά την καταγραφή της κίνησης του τρένου και τη δημιουργία της γραφικής παράστασης θέσης–χρόνου, ζητείται από τους φοιτητές να παρατηρήσουν τη γραφική παράσταση και με βάση αυτή να υπολογίσουν την ταχύτητα με την οποία κινείται το τρενάκι στις ράγες. Στην Εικόνα 3 παρουσιάζεται η γραφική παράσταση x-t, όπου η θέση εμφανίζεται να έχει αρνητικές τιμές καθώς το σώμα κινείται αριστερά. Σκοπός είναι να κατανοήσουν πώς μεταβάλλεται η θέση του σώματος σε σχέση με το χρόνο, πώς υπολογίζεται η ταχύτητα μέσω της γραφικής παράστασης και να αντιληφθούν τον διανυσματικό της χαρακτήρα, καθώς η κλίση της ευθείας προκύπτει αρνητική.

Εικόνα 2: Το τρενάκι κατά την εκκίνηση της βιντεοσκόπησης



Εικόνα 3: Στιγμιότυπο από τη γραφική παράσταση x-t της εφαρμογής Video Physics



Φάση 3: Εμπέδωση—Γενίκευση (Διάρκεια 10 λεπτά)

Μετά την πραγματοποίηση των πειραμάτων μέσω των προσομοιώσεων με τον μοτοσικλετιστή και το τρενάκι, οι φοιτητές με τη χρήση των κινητών τους συσκευών απαντούν διαδικτυακά, κάνοντας χρήση της εφαρμογής Quizziz, σε 10 ερωτήσεις εμπέδωσης/γενίκευσης, ακολουθώντας τον εξής σύνδεσμο: https://quizizz.com/admin/quiz/640095269484c1001d15c539/%CE%B5%CF%85%CE%B8%CF%8D%CE%B3%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B7-%CE%BF%CE%BC%CE%B1%CE%BB%CE%AE-%CE%BA%CE%AF%CE%BD%CE%B7%CF%83%CE%B7?searchLocale=

Μέσω του κουίζ οι φοιτητές απαντούν ευχάριστα στα ερωτήματα που τους εμφανίζονται κερδίζοντας και πόντους. Στόχος είναι να εμπεδώσουν καθώς και να γενικεύσουν όσα έμαθαν και παρατήρησαν από τα αρχικά ερεθίσματα, τις εικόνες, τα βίντεο καθώς και τις προσομοιώσεις. Οι ερωτήσεις είναι πολλαπλής επιλογής, συνοψίζουν όσα ειπώθηκαν για την κίνηση των σωμάτων, τη σταθερή ταχύτητα καθώς και ανάλυση των διαγραμμάτων ταχύτητας–χρόνου και θέσης–χρόνου.

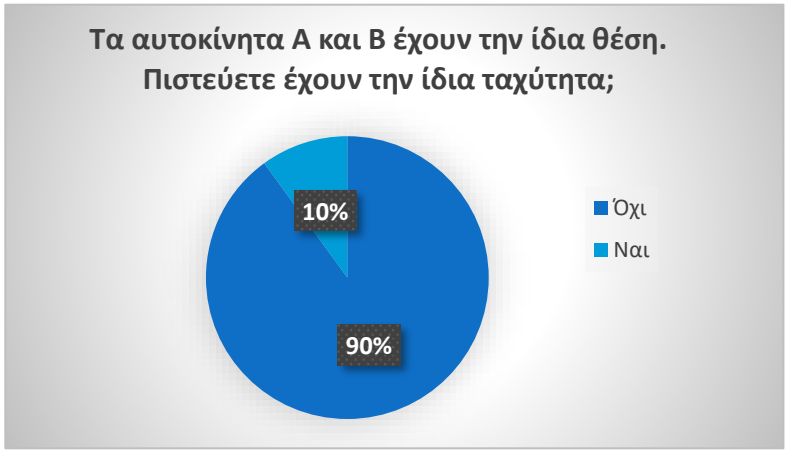
Σκοπός δεν είναι να εμπεδώσουν όσα έμαθαν αλλά να τα κατανοήσουν και να τα εφαρμόσουν στην καθημερινή τους ζωή.

2. Εφαρμογή Διδακτικού Σεναρίου—Αποτελέσματα

Το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σενάριο εφαρμόστηκε σε φοιτητές 2ου έτους του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας του Πανεπιστημίου Πατρών. Το δείγμα ήταν εβδομήντα (70) φοιτητές, εκ των οποίων οι είκοσι πέντε (25) ήταν εισαχθέντες κατατακτήριων εξετάσεων. Για την ολοκλήρωση του συγκεκριμένου σεναρίου χρειάστηκε μία (1) διδακτική ώρα του εργαστηρίου του Υποχρεωτικού Μαθήματος «Βασικές Έννοιες Φυσικής». Μοιράστηκαν στους φοιτητές τα φύλλα εργασίας, τα οποία και συμπλήρωσαν. Στη συνέχεια αναλύθηκαν και έδωσαν τα παρακάτω αποτελέσματα από τις ακόλουθες ενδεικτικές ερωτήσεις:

Στην πρώτη φάση του διδακτικού σεναρίου στο 1ο φύλλο εργασίας και συγκεκριμένα στην ερώτηση «Τα αυτοκίνητα Α και Β βρίσκονται στην ίδια θέση. Πιστεύετε ότι έχουν την ίδια ταχύτητα;» παρατηρείται από το Διάγραμμα 1 πως μεγάλο ποσοστό των φοιτητών (90%) απάντησαν ότι δεν έχουν την ίδια ταχύτητα, ενώ το 10% πιστεύει ότι έχουν την ίδια.

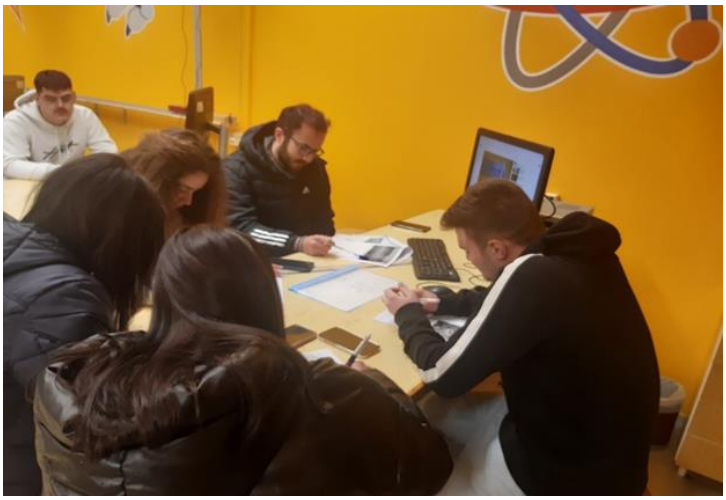
Εικόνα 4: Διάγραμμα 1



Σκοπός της συγκεκριμένης ερώτησης ήταν να διαπιστωθεί αν οι φοιτητές μπορούν να διακρίνουν και να εντοπίσουν το διανυσματικό χαρακτήρα της ταχύτητας, να εστιάσουν, δηλαδή, στο γεγονός ότι η ταχύτητα είναι ένα διανυσματικό μέγεθος που εξαρτάται και από τη διεύθυνση και τη φορά του κινητού σώματος. Παρατηρήθηκε ότι, παρόλο του ότι σε ένα μεγάλο ποσοστό οι φοιτητές απάντησαν ότι δεν έχουν την ίδια ταχύτητα τα αυτοκίνητα, εστίαζαν σε άλλα στοιχεία για να αιτιολογήσουν την απάντησή τους αναφέροντας αχρείαστες πληροφορίες από την παρατήρηση των

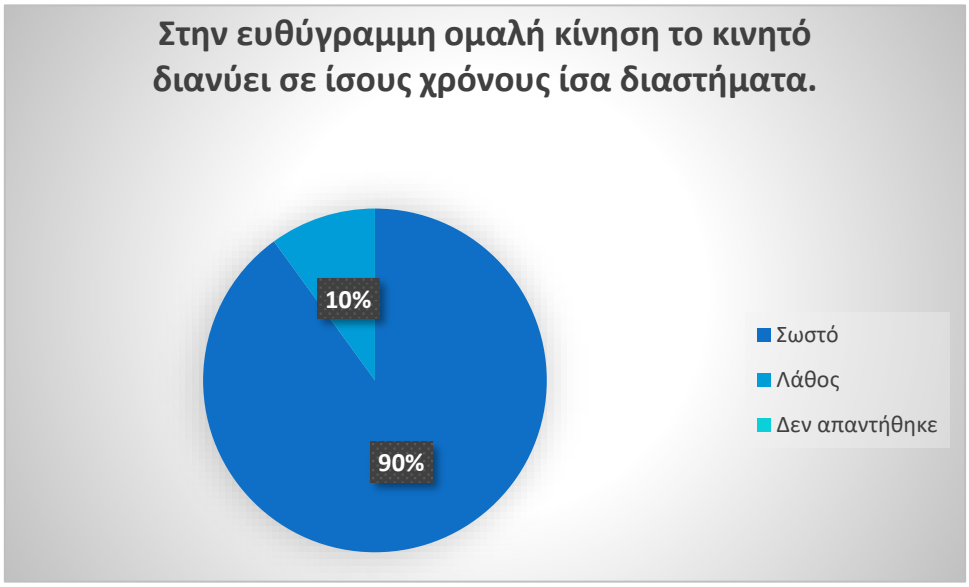
εικόνων. Με αυτά τα δεδομένα που συλλέξαμε από τη συγκεκριμένη ερώτηση συμπεραίνουμε πως οι φοιτητές δεν στάθηκαν στο γεγονός ότι η ταχύτητα είναι ένα διανυσματικό μέγεθος.

Εικόνα 5: Στιγμιότυπο από τη συμπλήρωση της 1ης δραστηριότητας του 1ου φύλλου εργασίας από τους φοιτητές



Στη συνέχεια του 1ου φύλλου εργασίας και έπειτα από την παρακολούθηση του βίντεο κίνησης μιας φυσαλίδας, ακολούθησε το ερώτημα «Στην ευθύγραμμη ομαλή κίνηση το κινητό διανύει σε ίσους χρόνους ίσα διαστήματα.» Οι φοιτητές έπρεπε να επιλέξουν αν η πρόταση αυτή είναι σωστή ή λανθασμένη. Παρατηρείται από το Διάγραμμα 2 πως το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών (90%) επέλεξε τη σωστή απάντηση. Ένα μικρό ποσοστό (10%) απάντησε λανθασμένα, γεγονός που υποδηλώνει ότι δεν αντιλαμβάνονται πώς μεταβάλλεται η θέση ενός σώματος σε σχέση με τον χρόνο στην ευθύγραμμη ομαλή κίνηση και ότι η ταχύτητα παραμένει σταθερή.

Εικόνα 6: Διάγραμμα 2



Μετά την ολοκλήρωση του 1ου φύλλου εργασίας, άρχισε η δεύτερη φάση του διδακτικού σεναρίου, όπου αρχικά εξηγήθηκε στους φοιτητές η έννοια της ταχύτητας, ο ρόλος της στην ευθύγραμμη ομαλή κίνηση καθώς και ποια μεγέθη πρέπει να είναι γνωστά για να υπολογιστεί. Έπειτα μοιράστηκε στους φοιτητές το 2ο φύλλο εργασίας με τις δύο δραστηριότητες που στόχευαν στην πειραματική αντιμετώπιση του φαινομένου της ταχύτητας στην ευθύγραμμη ομαλή κίνηση. Η 1η δραστηριότητα, που αφορούσε τη χρήση προσομοίωσης, κύλισε αρκετά καλά, με τους φοιτητές να παρατηρούν και να κατανοούν τόσο την έννοια της ταχύτητας όσο και τη σχέση των μεγεθών μετατόπισης και χρονικού διαστήματος μεταξύ τους καθώς και την κατασκευή των διαγραμμάτων ταχύτητας-χρόνου και μετατόπισης-χρόνου. Κατέγραψαν και υπολόγισαν την ταχύτητα σε διάφορες θέσεις στις οποίες βρισκόταν ο μοτοσικλετιστής και κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήματα που τους προβλημάτισαν για την ευθύγραμμη ομαλή κίνηση. Η 2η δραστηριότητα, η οποία αφορούσε την καταγραφή της κίνησης ενός τρένου πάνω σε ευθύγραμμη τροχιά με τη χρήση της εφαρμογής Video Physics, πραγματοποιήθηκε από τους φοιτητές κάνοντας χρήση των κινητών τους συσκευών. Αξίζει να αναφερθεί πως, επειδή παρατηρήθηκε στο 1ο φύλλο εργασίας η δυσκολία των φοιτητών στην κατανόηση του διανυσματικού χαρακτήρα της ταχύτητας, επιλέχτηκε αυτό να κινείται προς τα αριστερά. Σκοπός ήταν να προβληματιστούν οι φοιτητές και να παρατηρήσουν ότι η ταχύτητα, όταν την υπολόγιζαν, έβγαινε με αρνητικό πρόσημο, κατανοώντας έτσι ότι αποτελεί ένα διάνυσμα και εξαρτάται επομένως από τη διεύθυνση και τη φορά του τρένου.

Εικόνα 7: Στιγμιότυπο από την πραγματοποίηση της προσομοίωσης της Ε.Ο.Κ. με τη βοήθεια της εφαρμογής Video Physics

Μετά το πέρας της πειραματικής αντιμετώπισης και την ολοκλήρωση του 2ου φύλλου εργασίας, ακολούθησε η 3η φάση του διδακτικού σεναρίου που αφορά την εμπέδωση και τη γενίκευση των γνώσεων με τις οποίες ήρθαν σε επαφή οι φοιτητές. Η φάση αυτή αποτελούνταν από ένα κουίζ 10 ερωτήσεων-πόντων, στις οποίες οι φοιτητές έπρεπε να επιλέξουν τη σωστή απάντηση με βάση τα όσα ειπώθηκαν και κατανοήθηκαν καθ' όλη τη διάρκεια του εργαστηρίου. Από τις 10 ερωτήσεις αναφέρεται ενδεικτικά η εξής:

«Όταν η ταχύτητα ενός σώματος που κινείται ευθύγραμμα είναι σταθερή, η κίνηση ονομάζεται:

Α. ευθύγραμμη ομαλή.

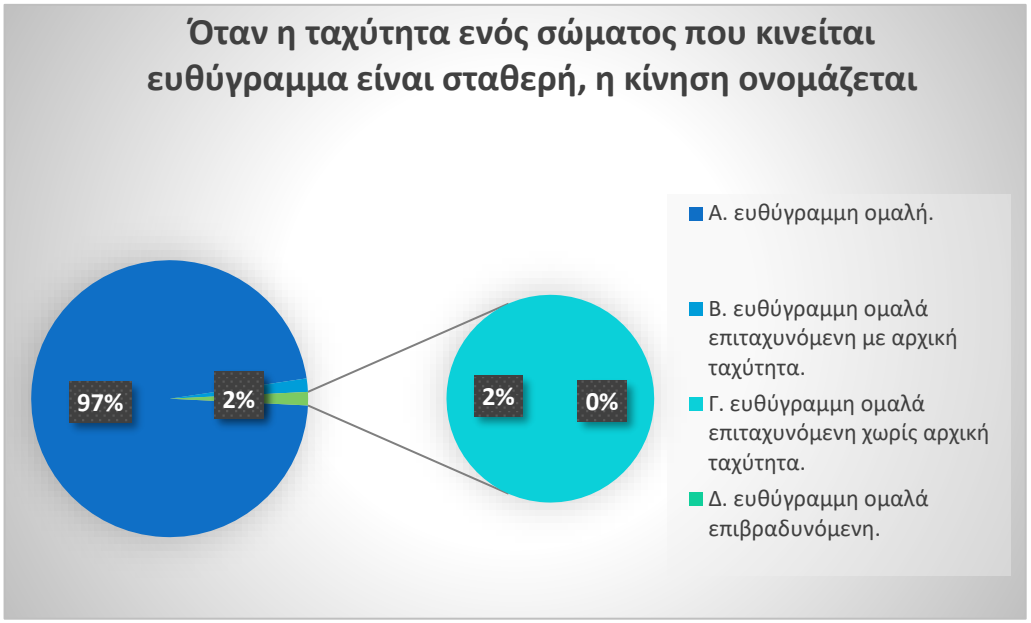
Β. ευθύγραμμη ομαλά επιταχυνόμενη με αρχική ταχύτητα.

Γ. ευθύγραμμη ομαλά επιταχυνόμενη χωρίς αρχική ταχύτητα.

Δ. ευθύγραμμη ομαλά επιβραδυνόμενη.»

Από το Διάγραμμα 3 παρατηρείται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών (97%) κατανόησαν την έννοια της ταχύτητας στην Ε.Ο.Κ., σημειώνοντας βελτίωση μετά την πραγματοποίηση του 2ου φύλλου εργασίας και της πειραματικής διαδικασίας. Σίγουρα και πριν την 2η φάση είχαμε ένα αρκετά καλό ποσοστό που είχε απαντήσει σωστά αλλά με την ερώτηση αυτή είδαμε ότι αυξήθηκαν ακόμα πιο πολύ οι σωστές απαντήσεις.

Εικόνα 9: Διάγραμμα 3



Εν κατακλείδι, μετά την εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου. οι φοιτητές κατάφεραν να κατανοήσουν την ευθύγραμμη ομαλή κίνηση των σωμάτων. Κατάλαβαν πότε μπορούν να χαρακτηρίσουν μια κίνηση ευθύγραμμη και ομαλή και, μέσα από την πειραματική διαδικασία, διαπίστωσαν τη σχέση του χρόνου και της μετατόπισης που διανύει ένα κινητό σώμα. Εκεί που εντοπίστηκε η δυσκολία των φοιτητών ήταν στο να ορίσουν και την κατεύθυνση της ταχύτητας εκτός του μέτρου. Επίσης μπόρεσαν να εξηγήσουν τις γραφικές παραστάσεις θέσης–χρόνου και να τις χρησιμοποιήσουν στη μελέτη της Ε.Ο.Κ. Εμπέδωσαν σταδιακά ότι η κλίση της ευθείας στην γραφική παράσταση θέσης–χρόνου βοηθά στον υπολογισμό του μέτρου και της κατεύθυνσης της ταχύτητας.

Βιβλιογραφία

Acredolo, C., Adams, A. & Schmid, J. (1984). On the understanding of the relationships between speed, duration, and distance. *Child development*, 55(6), 2151-2159

Borghi, L., De Ambrosis, A. & Massara, C. I. (1991). Logo programming and experiments to study motion in primary school. *Computers & Education,* 17(3), 203-211

DiSessa, A. A. (1993). Toward an epistemology of physics. *Cognition and instruction*, 10(2-3), 105-225

Driver, R., Guesne, E. & Tiberghien, A. (1985). *Children's ideas in science*. Milton Keynes. Open University Press.

Driver, R., Squires, A., Rushworth, P. & Wood-Robinson, V. (1994). *Making sense of secondary science—research into children's ideas.* London: Routledge

Κώτσης, Κ. Θ. (2011). *Ερευνητική προσέγγιση του διαχρονικού χαρακτήρα των εναλλακτικών ιδεών στη διδακτική της Φυσικής*. Ιωάννινα.

Matsuda, F. (2001). Development of concepts of interrelationships among duration, distance, and speed. *International Journal of Behavioral Development,* 25(5), 466-480

Métioui, A. & Baulu Mac-Willie, M. (2013). Children's Beliefs about the Concepts of Distance, Time and Speed. *International Journal of Education, Learning and Development,* 1(2), 24-38

Osborne, R. J. & Gilbert, J.K. (1980). A technique for exploring student's views of the world*. Physics Education,* 15, 376-379

Pfundt, H. & Duit, R. (1994). *Bibliography: Students' alternative frameworks and science education* (4th edition). Kiel, Germany: Institute of Science Education, University of Kiel

Pintrich P. R., Marx, R. W. and Boyle, R. (1993). Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change*. Review of Eucational Resaerch,* 63(2), 167-199

Κατασκευή απλού σεισμογράφου από μαθητές Γυμνασίου: ένα hands-on διεπιστημονικό διδακτικό σενάριο με διερεύνηση

Βικτώρια Χριστοδούλου

Εκπαιδευτικός, Υποψήφια Διδάκτορας, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, vi.christodoulou@uoi.gr

Κωνσταντίνος Θ. Κώτσης

Καθηγητής, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, kkotsis@uoi.gr

Περίληψη

Στην εκπαιδευτική διαδικασία, ιδιαίτερη σημασία έχει ο σχεδιασμός περιβάλλοντος που να ανταποκρίνεται στις δυνατότητες και τις ανάγκες των μαθητών, να τους κινητοποιεί να εμπλακούν ενεργά στη διαδικασία μάθησης και να ευνοεί την καλλιέργεια δεξιοτήτων 21ου αιώνα, όπως η λήψη αποφάσεων, η επικοινωνία και συνεργασία, η κριτική σκέψη και η επίλυση προβλημάτων. Η έννοια του σεισμού εγείρει έντονα το ενδιαφέρον σε μαθητές, μαθήτριες και αυριανούς πολίτες, ιδιαίτερα της Ελλάδας, της πιο σεισμογενούς χώρας στην Ευρώπη. Με έναυσμα το θέμα του σεισμού, σχεδιάστηκε το παρόν διδακτικό σενάριο, το οποίο έχει αναδειχθεί από τη βιωμένη εμπειρία των μαθητών. Στον πυρήνα της διδακτικής προσέγγισης τοποθετείται ο σχεδιασμός και η κατασκευή ενός απλού σεισμογράφου, από τους ίδιους τους μαθητές, με υλικά καθημερινής χρήσης (ιδιοκατασκευές). Στο διδακτικό σενάριο, το οποίο έχει ήδη υλοποιηθεί με μαθητές Β' Γυμνασίου στο πλαίσιο διδακτορικής διατριβής η οποία είναι σε εξέλιξη, προσεγγίζεται η έννοια του σεισμού διεπιστημονικά: Οι μαθητές επιλέγουν, οργανώνουν και αξιοποιούν τις απαραίτητες γνώσεις, όπως τις έχουν αφομοιώσει από τα αντικείμενα/ πεδία της Φυσικής, Γεωλογίας, Τεχνολογίας, Μηχανικής και Μαθηματικών, τα οποία περιγράφονται στη βιβλιογραφία ως STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics). Παράλληλα με την ενεργοποίηση γνώσεων, κατά την επίλυση του συγκεκριμένου προβλήματος σχεδιασμού και κατασκευής, καλλιεργούνται και επιθυμητές δεξιότητες. Ως καταλληλότερη μέθοδος προκρίθηκε η επιστημονική-εκπαιδευτική μέθοδος με διερεύνηση, πέντε βημάτων (Καλκάνης 2021). Η συγκεκριμένη μέθοδος είναι μαθητοκεντρική και ερευνητικά δεδομένα έχουν δείξει ότι ευνοεί την καλλιέργεια των επιθυμητών δεξιοτήτων. Η εργασία εστιάζει στην

ικανότητα των μαθητών να αιτιολογούν τις επιλογές τους χρησιμοποιώντας έγκυρα επιστημονικά επιχειρήματα, και στην ικανότητά τους να επιλύσουν τα προβλήματα που αντιμετώπισαν κατά τη διαδικασία κατασκευής του σεισμογράφου, προτείνοντας λειτουργικές λύσεις. Δίνεται έμφαση, τέλος, στην καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων όπως η αξιολόγηση των διαδικασιών σκέψης από τους μαθητές. Το διδακτικό σενάριο βρίσκεται σε ευθυγράμμιση με τις αρχές και τη φιλοσοφία του Νέου Προγράμματος Σπουδών (ΙΕΠ 2021) καινοτομεί ωστόσο ως προς το βαθμό συνεργασίας μεταξύ των διαφορετικών σχολικών αντικειμένων/ διδασκόμενων μαθημάτων (δηλαδή της διεπιστημονικότητας) που απαιτείται για την υλοποίησή του.

Λέξεις – κλειδιά:

διεπιστημονικότητα, STEM, διερευνητική μέθοδος, διδακτικό σενάριο

1. Θεωρητικό Πλαίσιο

Στις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις στα πεδία των Φυσικών Επιστημών, δίνεται έμφαση στο να καλλιεργηθεί ο επιστημονικός τρόπος σκέψης (Χαλκιά 2012· Τότολου 2019).

Η διερεύνηση αποτελεί εκπαιδευτική στρατηγική, στην οποία οι μαθητές εργάζονται όπως οι επιστήμονες, για να διατυπώσουν επιστημονικώς τεκμηριωμένα συμπεράσματα. Συνεπώς, η διδακτική αυτή προσέγγιση ευνοεί την καλλιέργεια επιθημητών δεξιοτήτων όπως η κριτική ικανότητα και η επίλυση προβλημάτων, που αναπτύσσουν και τον επιστημονικό τρόπο σκέψης. Οι ερευνητές και τα προγράμματα σπουδών Φυσικών Επιστημών διεθνώς στρέφονται προς την κατεύθυνση της διερευνητικής προσέγγισης στη διδασκαλία και μάθηση (Pedaste et al. 2015).

Η διερευνητική προσέγγιση είναι ισχυρά μαθητοκεντρική, διότι ο εκπαιδευόμενος έχει ενεργή συμμετοχή στη διαδικασία μάθησής του (Τότολου 2019). Επιπλέον, οι μαθητές εργάζονται ομαδοσυνεργατικά σε όλα τα στάδια της μαθησιακής διαδικασίας, καθώς η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευόμενων έχει οφέλη τόσο σε γνωστικό επίπεδο, όσο και σε επίπεδο δεξιοτήτων και στάσεων.

Σε συμφωνία με τα παραπάνω, ως πιο κατάλληλη για την επίτευξη των στόχων που τέθηκαν, κρίθηκε η «επιστημονική/ εκπαιδευτική μέθοδος με διερεύνηση» (Καλκάνης 2021), η οποία περιγράφεται στα Νέα Προγράμματα Σπουδών Φυσικής Γυμνασίου (ΙΕΠ 2021). Αυτή η «εκπαιδευτική εκδοχή της επιστημονικής μεθόδου»

αποτελείται από πέντε στάδια ώστε να ολοκληρωθεί ένας κύκλος διερεύνησης. Στο αρχικό (1ο) στάδιο εγείρεται το ενδιαφέρον των μαθητών στο υπό μελέτη φυσικό φαινόμενο, με κατάλληλα επιλεγμένη δραστηριότητα και συζήτηση. Στο δεύτερο στάδιο της μεθόδου, οι μαθητές καλούνται να διατυπώσουν ερωτήσεις που αφορούν το φαινόμενο, που θα απαντηθούν ακολουθώντας την επιστημονική μέθοδο. Επιπλέον, καλούνται να διατυπώσουν μία επιστημονική θεωρία (υπόθεση) για την ερμηνεία του φαινομένου, με βάση τις έως εκείνη τη στιγμή γνώσεις τους. Στο επόμενο (3ο) στάδιο της μεθόδου, οι εκπαιδευόμενοι πραγματοποιούν στοχευμένη (κατάλληλα σχεδιασμένη) πειραματική δραστηριότητα, από την οποία να προκύψει είτε επιβεβαίωση της αρχικής θεωρίας είτε διάψευσή της. Στο 4ο στάδιο γίνεται η επεξεργασία των πειραματικών δεδομένων και η εξαγωγή συμπερασμάτων. Εάν η αρχικά διατυπωμένη θεωρία δεν συνάδει με τα πειραματικά αποτελέσματα, η θεωρία καταργείται ή τροποποιείται ώστε να εξηγούνται όλα τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από το πείραμα. Στο τελικό (5ο) στάδιο της μεθόδου, οι μαθητές αξιοποιούν τη νεοαποκτηθείσα γνώση τους, για να ερμηνεύσουν φαινόμενα, διευρύνοντας τα συμπεράσματά τους.

Πρωταρχικός στόχος της παρούσας εκπαιδευτικής παρέμβασης είναι η επίτευξη βαθύτερης κατανόησης εννοιών σχολικής επιστημονικής γνώσης. Ιδιαιτέρως στεκόμαστε στους νόμους Νεύτωνα, που αποτελεί μεγάλο μέρος της διδακτέας ύλης του μαθήματος Φυσικής της Β’ τάξης Γυμνασίου. Επιδιώκεται ο μετασχηματισμός της επιστημονικής γνώσης σε πρακτικές γνώσεις, που νοηματοδοτούνται από τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Επιπρόσθετα, στόχος της παρούσας προσέγγισης είναι η καλλιέργεια επιθυμητών δεξιοτήτων για τους πολίτες του 21ου αιώνα, συγκεκριμένα δεξιότητες επικοινωνίας, συνεργασίας, κριτικής σκέψης και επιχειρηματολογίας. Οι αναφερόμενες δεξιότητες καλλιεργούνται διότι η μαθησιακή εμπειρία είναι έντονα μαθητοκεντρική και ενθαρρύει τους μαθητές όχι μόνο να εργαστούν σε ομάδες για να σχεδιάσουν και να κατασκευάσουν ένα επιστημονικό όργανο, αλλά και να επιχειρηματολογήσουν για να υποστηρίξουν τις επιλογές τους, επιστρατεύοντας επιχειρήματα από τις επιστημονικές τους γνώσεις. Τα παραπάνω, ενισχυμένα από το βιωματικό χαρακτήρα της προσέγγισης, εξοικειώνουν τους μαθητές με τον τρόπο με τον οποίο εργάζονται οι επιστήμονες και με την Επιστημονική Μέθοδο, συμβάλλουν δηλαδή στη διαμόρφωση στάσεων για τον φυσικό κόσμο (ΙΕΠ 2021) και απέναντι στην Επιστήμη. Επιπλέον, ενισχύεται η αυτοεκτίμηση των μαθητών.

Η έννοια του σεισμού εγείρει έντονα το ενδιαφέρον σε μαθητές, μαθήτριες και αυριανούς πολίτες, ιδιαίτερα της Ελλάδας, της πιο σεισμογενούς χώρας στην Ευρώπη.

Στον πυρήνα της παρούσας διδακτικής προσέγγισης τοποθετείται ο σχεδιασμός και η κατασκευή ενός απλού σεισμογράφου, από τους ίδιους τους μαθητές, με υλικά καθημερινής χρήσης (ιδιοκατασκευές).

Στο πλαίσιο της διδακτικής παρέμβασης, επιλέχθηκε το συγκεκριμένο επιστημονικό όργανο μέτρησης, ο σεισμογράφος, διότι συνδέεται και αναδεικνύει έννοιες της Φυσικής, και συγκεκριμένα τους νόμους του Νεύτωνα. Σύμφωνα με το ισχύον (σχολικό έτος 2022-23) αλλά και το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, οι μαθητές εισάγονται στις έννοιες των νόμων του Νεύτωνα με συστηματικό τρόπο, για πρώτη φορά στη Β' τάξη Γυμνασίου. Για το λόγο αυτό το παρόν διδακτικό σενάριο έχει σχεδιαστεί και πραγματοποιήθηκε σε μαθητές Β' Γυμνασίου, ώστε να ενισχυθεί ο βαθμός κατανόησης των μαθητών στις έννοιες αυτές.

Επιπλέον, η διαδικασία συνδέει τη σχολική γνώση με τη βιωμένη εμπειρία των μαθητών, έχει αναδυθεί από τα ενδιαφέροντά τους και δίνει στους μαθητές ενεργό ρόλο στη μάθησή τους, καθώς καλούνται να κατασκευάσουν το δικό τους επιστημονικό όργανο μέτρησης που να είναι λειτουργικό (ιδιοκατασκευή).

Ο σεισμογράφος είναι ένα όργανο καταγραφής σεισμικών κυμάτων. Εστιάσαμε στην κατασκευή σεισμογράφου με απλά υλικά καθημερινής χρήσης, ο οποίος σε πρώτο επίπεδο καταγράφει το γεγονός του σεισμού και τη μορφή της σεισμικής δόνησης, αλλά προβλέπονται εκπαιδευτικές δραστηριότητες για τη βαθμονόμησή του καθώς και την επέκταση της βασικής διάταξης με μετρητικές συσκευές.

Στη διαδικασία δεν έγινε, ούτε επιδιώχθηκε να γίνει ανακατασκευή ενός συγκεκριμένου επιστημονικού οργάνου μέτρησης- σεισμογράφου. Ο στόχος που τέθηκε είναι οι μαθητές να σχεδιάσουν από το μηδέν ένα δικό τους λειτουργικό μοντέλο σεισμογράφου (ιδιοκατασκευή). Δόθηκε έμφαση στο να παρουσιάσουν ρεαλιστικές προτάσεις, βασιζόμενοι στις επιστημονικές τους γνώσεις, προσεγγίζοντας τη μάθηση ως μία hands-on βιωματική εμπειρία, όπου οι μαθητές έχουν πρωταρχικό, ουσιαστικό και ενεργό ρόλο.

Σημαντική παράμετρος για τη λύση που σχεδίασαν και υλοποίησαν οι μαθητές ήταν η χρήση απλών υλικών καθημερινής χρήσης και απλών διατάξεων, ώστε να εξοικειωθούν με τα επιστημονικά όργανα μέτρησης, τον τρόπο κατασκευής ενός

επιστημονικού οργάνου και να μην αντιμετωπίζουν τις επιστημονικές διατάξεις ως κλειστά κουτιά με άγνωστο ή πολύπλοκο τρόπο λειτουργίας.

Η παρούσα διδακτική προσέγγιση είναι απόλυτα ευθυγραμμισμένη με τη νοοτροπία και τους στόχους του Νέου Προγράμματος Σπουδών και, εμπλουτίζοντας τη μαθησιακή εμπειρία, ενισχύει τους εκπαιδευτικούς στόχους που έχουν τεθεί. Επιπλέον, έχει ισχυρά διεπιστημονικό χαρακτήρα.

Η Διεπιστημονικότητα αναδύθηκε ως ανάγκη μετά την εποχή της εξειδίκευσης (Γρηγοριάδου 2004). Στο πλαίσιο της προτεινόμενης εκπαιδευτικής παρέμβασης γίνεται διασύνδεση μεταξύ των επιστημονικών πεδίων, τα οποία στην παραδοσιακή εκπαιδευτική διαδικασία προσεγγίζονται αποσπασματικά.

Οι συνιστώσες οι οποίες συνδέονται σε ένα ενιαίο σύνολο είναι οι STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics), ως εξής:

Φυσική: Νόμοι Νεύτωνα (στόχοι σε επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων).

Επιστήμη: Εξοικείωση με εργαστηριακές μεθόδους, με τον τρόπο με τον οποίο εργάζονται οι επιστήμονες, με την Επιστημονική Μέθοδο και τη Φύση της Επιστήμης.

Τεχνολογία και Μηχανική: σχεδιασμός και δημιουργία ιδιοκατασκευής με απλά υλικά από τους ίδιους τους μαθητές με ομαδοσυνεργατική μέθοδο. Οι ιδιοκατασκευές ικανοποιούν τις προδιαγραφές που τέθηκαν στο πλαίσιο της δραστηριότητας και είναι λειτουργικές επιστημονικές συσκευές. Προβλέπεται επέκταση των κατασκευών με σχεδιασμό και επίλυση τεχνικών προβλημάτων.

Μαθηματικά: Βαθμονόμηση οργάνων μέτρησης. Κλίμακες μέτρησης.

Σημαντικό στο σχεδιασμό της παρούσας διδακτικής προσέγγισης, είναι ότι δεν επιδιώκεται να παρεμβληθεί στην ήδη εκτεταμένη διδακτέα σχολική ύλη, μία επιπλέον δραστηριότητα (έστω και αν έχει οφέλη για τους μαθητές σε γνωστικό επίπεδο ή σε επίπεδο καλλιέργειας επιθυμητών δεξιοτήτων). Αντιθέτως, δίνεται έμφαση στις έννοιες της σχολικής ύλης της Β’ Γυμνασίου (Νόμοι Νεύτωνα) και επιδιώκεται, στο πλαίσιο του διδακτικού σχεδιασμού, να επιτευχθούν οι μαθησιακοί στόχοι του έχουν τεθεί από το Πρόγραμμα Σπουδών.

Το περιβάλλον στο οποίο εργάζονται οι μαθητές είναι δομημένο, αλλά όχι περιοριστικό, ώστε να ενθαρρύνονται οι εκπαιδευόμενοι να εκφράζουν τη δημιουργικότητά τους, να αναπτύσσουν κριτική σκέψη, να παίρνουν αποφάσεις.

Η εκπαιδευτική προσέγγιση πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο διδακτορικής διατριβής η οποία βρίσκεται σε εξέλιξη.

2. Διδακτικό Σενάριο

Το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο εφαρμόστηκε σε μαθητές και μαθήτριες Β' τάξης Γυμνασίου (32 μαθητές και μαθήτριες 2 τμημάτων: 17 και 15 μαθητές).

Προσεγγίστηκε το θέμα του σεισμού διεπιστημονικά και διερευνητικά. Η προσέγγιση έχει χαρακτήρα μαθητοκεντρικό και βιωματικό.

Στη διδακτική παρέμβαση, οι μαθητές κλήθηκαν να σχεδιάσουν και να κατασκευάσουν ένα σεισμογράφο με απλά υλικά καθημερινής χρήσης και να επιχειρηματολογήσουν αιτιολογώντας τις επιλογές τους κατά την υλοποίηση.

Η διδακτική παρέμβαση βασίστηκε στην «επιστημονική/ εκπαιδευτική μέθοδο με διερεύνηση», η οποία συντελείται σε 5 στάδια, ως εξής:

2.1 Πρώτο στάδιο επιστημονικής/ εκπαιδευτικής μεθόδου

Ως έναυσμα της μαθησιακής διαδικασίας και προκειμένου να προκληθεί το ενδιαφέρον των μαθητών στην έννοια του σεισμού, δόθηκε στους μαθητές επίσημη ανακοίνωση του Γεωδυναμικού Ινστιτούτου για πρόσφατο σεισμό με επίκεντρο στον ελλαδικό χώρο. Ακολούθησε συζήτηση στην τάξη, ώστε να αναδυθεί η βιωμένη εμπειρία των μαθητών για το φαινόμενο. Μελετήθηκε διαδικτυακός χάρτης σεισμικότητας του ελληνικού χώρου, στον οποίο καταγράφονται και σε πραγματικό χρόνο τα σεισμικά γεγονότα.

Με βάση το χάρτη, ζητήθηκε από τους μαθητές να χαρακτηρίσουν τη συχνότητα εμφάνισης του φαινομένου του σεισμού στη χώρα μας και να αξιολογήσουν τη σεισμικότητα της περιοχής τους.

2.2 Δεύτερο στάδιο Επιστημονικής Μεθόδου

Διατύπωση Ερωτήσεων και θεωρητικών Υποθέσεων: Τέθηκε το ερώτημα στους μαθητές: «Πώς μπορούμε να καταγράψουμε μία σεισμική δόνηση; Ποια χαρακτηριστικά πιστεύετε ότι χρειάζεται να έχει το επιστημονικό όργανο («σεισμογράφος») με το οποίο μετρούν οι επιστήμονες το μέγεθος ενός σεισμού;»

Στοχεύουμε στο να προσανατολίσουμε τους μαθητές να αξιοποιήσουν τις γνώσεις τους για να σχεδιάσουν και να κατασκευάσουν ένα σεισμογράφο με απλά υλικά.

Εστιάζουμε ακόμη περισσότερο την προσοχή των μαθητών θέτοντας τον προβληματισμό: «Πώς μπορεί η γραφίδα ενός σεισμογράφου να καταγράφει την κίνηση του εδάφους κατά τη διάρκεια της σεισμικής δόνησης; (Λαμβάνοντας υπόψη

ότι ένας σεισμογράφος που είναι στερεωμένος στη γη, ακολουθεί την κίνησή της κατά τη σεισμική δόνηση)».

Σε αυτό το στάδιο της επιστημονικής μεθόδου, στοχεύουμε στην καλλιέργεια της παρατηρητικότητας και της διαίσθησης των μαθητών να εξηγούν φαινόμενα, καθώς και στην καλλιέργεια της αναλυτικής τους σκέψης. Επιδιωκόμενο είναι οι μαθητές να αξιοποιούν τις ήδη υπάρχουσες τους γνώσεις για να διατυπώσουν έγκυρες επιστημονικές υποθέσεις, και να διατυπώνουν τις ιδέες τους καλλιεργώντας δεξιότητες επικοινωνίας.

2.3 Τρίτο στάδιο Επιστημονικής Μεθόδου

Εμπλοκή των μαθητών σε πειραματική διαδικασία: Σε αυτό το στάδιο οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες των 3 ή 4 ατόμων. Αποδίδονται ρόλοι στα άτομα της ομάδας (ένα άτομο αναλαμβάνει να παρουσιάσει τα αποτελέσματα της ομάδας στην ολομέλεια, ένα άτομο αναλαμβάνει να καταγράψει τις ιδέες).

Οι μαθητές καλούνται να σχεδιάσουν ένα σεισμογράφο με απλά υλικά (ιδιοκατασκευή). Αρχικά συζητούν στις ομάδες τους και καταλήγουν σε ένα μοντέλο σεισμογράφου, το οποίο σχεδιάζουν. Προκρίνεται η λύση την οποία τα μέλη της ομάδας κρίνουν ως πιο λειτουργική και την ορθότητά της μπορούν να υποστηρίξουν με επιστημονικά και λογικά επιχειρήματα. Το μοντέλο πρέπει να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις που θέτουν, και συγκεκριμένα να μπορεί να καταγράφει σεισμικές δονήσεις.

Οι μαθητές ενθαρρύνονται να επιστρατεύσουν και να οργανώσουν τις γνώσεις τους στη Φυσική, για να αιτιολογήσουν τις επιλογές τους για την κατασκευή του μοντέλου. Συγκεκριμένα, αξιοποιούν τους νόμους του Νεύτωνα και τις εφαρμογές αυτών, με ιδιαίτερη έμφαση στον πρώτο νόμο (νόμος της αδράνειας). Το μοντέλο αποτελεί, κατά κύριο λόγο, εφαρμογή του 1^{ου} νόμου του Νεύτωνα στην καθημερινή ζωή.

Στη συνέχεια, οι μαθητές προχωρούν στην κατασκευή του μοντέλου που σχεδίασαν. Συχνά οι εκπαιδευόμενοι αντιμετωπίζουν τα επιστημονικά όργανα και τις συσκευές ως «μαύρα κουτιά», με πολύπλοκους μηχανισμούς, που δίνουν στον αποδέκτη ένα έτοιμο αποτέλεσμα. Για να έχουν οι μαθητές κατανόηση στο πώς πραγματοποιούνται οι επιστημονικές μετρήσεις αλλά και να έχουν απόλυτο έλεγχο στις διεργασίες που γίνονται σε μία επιστημονική συσκευή, επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθούν μόνο απλά υλικά καθημερινής χρήσης για την κατασκευή του

σεισμογράφου. Συνεπώς σε αυτό το στάδιο απορρίφθηκαν λύσεις όπως η χρήση έξυπνων συσκευών (smartphones) ή ειδικών λογισμικών, τα οποία είναι διαδεδομένα και διαθέσιμα στους μαθητές, ωστόσο δεν εξυπηρετούν τους στόχους της δραστηριότητας.

Σε αυτό το στάδιο της επιστημονικής/ εκπαιδευτικής μεθόδου με διερεύνηση, οι μαθητές καλλιεργούν τη δημιουργικότητα και την εφευρετικότητά τους, διότι καλούνται να προτείνουν ρεαλιστικές και λειτουργικές λύσεις που έχουν οι ίδιοι σκεφτεί. Επειδή εργάζονται ομαδοσυνεργατικά, καλλιεργούν την ικανότητα ανάληψης πρωτοβουλιών και συνεργατικότητας.

Τιθενται στους μαθητές ανοικτές ερωτήσεις: «Ποιες φυσικές έννοιες υπεισέρχονται στην κατασκευή του σεισμογράφου σας;», «Σε ποια φυσικά φαινόμενα και σε ποιους νόμους της Φυσικής βασίζεται η λειτουργία του σεισμογράφου;»

2.4 Τέταρτο στάδιο Επιστημονικής Μεθόδου

Εξαγωγή συμπερασμάτων. Οι μαθητές παρουσιάζουν τις ιδιοκατασκευές της ομάδας τους στην ολομέλεια της τάξης. Η διαδικασία αυτή προσφέρει σημαντικά οφέλη στη μάθηση και στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων.

Οι μαθητές περιγράφουν το δικό τους σεισμογράφο και γιατί πιστεύουν ότι είναι λειτουργικός. Αιτιολογούν τις επιλογές που έκαναν κατά την κατασκευή του σεισμογράφου τους, με τεκμηριωμένα επιχειρήματα από επιστημονικές γνώσεις και κυρίως από τις σχολικές γνώσεις που έχουν αποκτήσει, αναπτύσσοντας την ικανότητα επιχειρηματολογίας. Συζητούν τις δυσκολίες που συνάντησαν κατά τη διαδικασία κατασκευής, και τον τρόπο με τον οποίο τις χειρίστηκαν. Δέχονται ερωτήσεις για τη λειτουργία του μοντέλου τους, και σε ορισμένες περιπτώσεις, μετά από ερωτήσεις συμμαθητών, αναδεικνύονται κενά στο σχεδιασμό, και προτείνονται ιδέες για τη βελτίωση του μοντέλου.

Δίνεται έμφαση στο να εντοπιστούν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στις λύσεις που παρουσιάστηκαν από τις ομάδες μαθητών. Σε αυτό το σημείο τίθεται προς προβληματισμό και συζήτηση το ερώτημα εάν οι επιστήμονες συμφωνούν πάντα μεταξύ τους στις θεωρίες που διατυπώνουν ή εάν είναι αποδεκτές (και επιστημονικά ορθές) διαφορετικές θεωρίες για το ίδιο φαινόμενο. Οι μαθητές με αυτόν τον τρόπο εξοικειώνονται με την Επιστημονική Μέθοδο και τη φύση της Επιστήμης.

Στην σχολική πραγματικότητα, η συνήθης πρακτική είναι να καθοδηγούνται (και να περιορίζονται) οι μαθητές να εφαρμόσουν μικρά κομμάτια θεωρίας σε σύντομες εφαρμογές, οι οποίες είναι αποσπασματικές. Αντιθέτως, σημαντικό χαρακτηριστικό της παρούσας δραστηριότητας, που τη διαφοροποιεί από τις παραδοσιακές προσεγγίσεις, είναι ότι είναι «ανοικτή»: οι μαθητές καλούνται να σκεφτούν κριτικά, να καλλιεργήσουν ικανότητες ορθολογικού τρόπου σκέψης, επίλυσης προβλήματος και λήψης αποφάσεων. Επιπρόσθετα, οι μαθητές αναπτύσουν αυτοεκτίμηση διότι οι ίδιοι οδηγούν τη μαθησιακή τους διαδικασία και βλέπουν ολοκληρωμένα τα αποτελέσματα των προσπαθειών τους.

2.5 Πέμπτο στάδιο Επιστημονικής Μεθόδου

Γενίκευση Συμπερασμάτων. Οι μαθητές καλούνται να βελτιώσουν το μοντέλο του σεισμογράφου που κατασκεύασαν, ώστε να μπορεί να καταγράψει αξιόπιστες μετρήσεις του μεγέθους του σεισμού. Εργαζόμενοι στις ομάδες τους, διευρύνουν τον αρχικό σχεδιασμό, προσθέτοντας συσκευές και μετρητικά όργανα, ώστε ο σεισμογράφος τους να μπορέσει να χρησιμοποιηθεί για την καταγραφή του μεγέθους ενός πραγματικού σεισμού.

Στις ομάδες μαθητών, κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας, τίθενται ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Ενδεικτικά: «Προτείνετε τρόπους με τους οποίους μπορεί να βελτιωθεί η διάταξή σας. Αν είχατε στη διάθεσή σας μετρητικά όργανα, ποια θα επιλέγατε και γιατί;», «Τι εμπόδια συναντήσατε κατά την υλοποίηση του αυτοσχέδιου σεισμογράφου σας;», «Τι διαφορές υπάρχουν μεταξύ του αυτοσχέδιου σεισμογράφου σας και ενός επιστημονικού σεισμογράφου που καταγράφει με ακρίβεια σεισμούς;»

Στην εκπαιδευτική προσέγγιση η διασύνδεση των πεδίων STEM είναι οργανική: Οι στόχοι σε επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων, που τέθηκαν αρχικά από το Πρόγραμμα Σπουδών για τη Φυσική Β’ Γυμνασίου (κεφάλαιο: Νόμοι Νεύτωνα), εξυπηρετούνται πιο αποτελεσματικά, καθώς εμπλουτίζονται και συνεπικουρούνται από τα πεδία της Επιστήμης, της Τεχνολογίας και της Μηχανικής και των Μαθηματικών. Συγκεκριμένα, η Επιστήμη (συνιστώσα Science στο STEM) εντάσσεται στην παρούσα διδακτική προσέγγιση διότι οι μαθητές εξοικειώνονται με τον τρόπο με τον οποίο εργάζονται οι επιστήμονες, με την Επιστημονική Μέθοδο και τη Φύση της Επιστήμης. Οι συνιστώσες Τεχνολογίας και Μηχανικής (Technology και Engineering στο STEM) συμβάλλουν κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση

ιδιοκατασκευών με απλά υλικά από τους ίδιους τους μαθητές. Οι ιδιοκατασκευές ικανοποιούν τις προδιαγραφές που τέθηκαν στο πλαίσιο της δραστηριότητας και είναι λειτουργικές επιστημονικές συσκευές, ενώ προβλέπεται επέκταση των κατασκευών με σχεδιασμό και επίλυση τεχνικών προβλημάτων. Το πεδίο των Μαθηματικών (συνιστώσα Mathematics στο STEM) συμβάλλει στην εκπαιδευτική παρέμβαση διότι οι μαθητές προτείνουν τρόπους βαθμονόμησης του σεισμογράφου, μαθαίνουν για κλίμακες μέτρησης, επεξεργάζονται ζητήματα μαθηματικών αναλογιών και γραφικών παραστάσεων, μελετούν τη μη αναλογική κλίμακα μέτρησης μεγέθους σεισμού Richter.

Τέλος, εξάγονται συμπεράσματα για τη διαδικασία που ακολουθήθηκε, ώστε να αναπτυχθούν οι μεταγνωστικές ικανότητες των εκπαιδευόμενων.

3. Ευρήματα - Συμπεράσματα

Κατά την παρούσα εκπαιδευτική παρέμβαση, οι μαθητές μελέτησαν το φαινόμενο του σεισμού. Σχεδίασαν και κατασκεύασαν έναν σεισμογράφο με απλά υλικά καθημερινής χρήσης. Εργάστηκαν σε ομάδες, έλυσαν τεχνικά θέματα ώστε το μοντέλο που κατασκεύασαν να μπορεί να αξιοποιηθεί για να καταγράψει σεισμικές δονήσεις. Σε επέκταση των ιδιοκατασκευών τους, πρότειναν επιστημονικά όργανα, όργανα μέτρησης και συσκευές καταμέτρησης τα οποία θα επιθυμούσαν να προσαρμόσουν στους αυτοσχέδιους σεισμογράφους τους ώστε να τους μετατρέψουν σε πιο πλήρεις πειραματικές διατάξεις που να χρησιμοποιηθούν για να καταγράψουν το μέγεθος, την ώρα έναρξης του σεισμικού γεγονότος και τη διάρκεια ενός σεισμού.

Κατά τη μαθησιακή διαδικασία οι μαθητές χρειάστηκε να επιστρατεύσουν τις σχολικές γνώσεις Φυσικής, πιο συγκεκριμένα τους νόμους Νεύτωνα και ιδιαιτέρως τον πρώτο νόμο (έννοιες που ανήκουν στη διδακτέα ύλη του μαθήματος Φυσικής β' τάξης Γυμνασίου).

Οι μαθητές διεύρυναν την οπτική τους αξιοποιώντας γνώσεις και δεξιότητες από διαφορετικά επιστημονικά πεδία, σε μία Διεπιστημονική προσέγγιση της μάθησης, μεταξύ των πεδίων της Επιστήμης, της Τεχνολογίας, της Μηχανικής και των Μαθηματικών.

Βελτίωσαν τα χαρακτηριστικά του μοντέλου τους τα οποία δεν ικανοποιούσαν τις απαιτήσεις που έθεσαν για τη λειτουργία της διάταξης. Τελικά, παρουσίασαν ένα επιστημονικό και λειτουργικό μοντέλο σεισμογράφου. Υποστήριξαν τις επιλογές τους με επιστημονικά επιχειρήματα.

Από την hands-on, βιωματική αυτή διαδικασία οι μαθητές εργάστηκαν όπως οι επιστήμονες, έφτασαν σε συμπεράσματα για τη Φύση της Επιστήμης και την Επιστημονική Μέθοδο. Καλλιεργήθηκαν επιθυμητές δεξιότητες επικοινωνίας, κριτικής σκέψης, εφευρετικότητας και δημιουργικότητας, επιχειρηματολογίας και λήψης αποφάσεων.

Τέλος, εκτός από την προσέγγιση των στόχων που τέθηκαν σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές ανταποκρίθηκαν θετικά στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική παρέμβαση, συμμετείχαν ενεργά στη διαδικασία (η οποία ανταποκρινόταν στα ενδιαφέροντά τους), και η όλη μαθησιακή εμπειρία ήταν ιδιαίτερα ευχάριστη για τους συμμετέχοντες.

4.Παράρτημα: Ιδιοκατασκευές Μαθητών και Υλικό

Ενδεικτικά, παρατίθενται ιδιοκατασκευές των μαθητών, για τις οποίες οι μαθητές εργάστηκαν ομαδοσυνεργατικά:

Βιβλιογραφία

Αναγνώστου, Μ., 2022. Εξερευνώντας το μαγικό κόσμο της Επιστήμης. Στο: Σπ-Γ. Σούλης & Μ. Λιακοπούλου (επιμ.). *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: σύγχρονες προκλήσεις και προβληματισμοί.* Β΄ τόμος (σσ. 372-382). Αθήνα: Εκδ. GUTENBERG. https://conf2022.ptde.uoi.gr/wp-content/uploads/2023/03/Tomos_B_2_3.pdf

Γρηγοριάδου, Π. (2004). *Η διεπιστημονική – διαθεματική προσέγγιση της γνώσης*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Φλώρινα.

Καλκάνης, Γ.Θ. (2021). Η Επιστημονική- Εκπαιδευτική Μέθοδος με Διερεύνηση και Καλές Πρακτικές. *Έρευνα για την Εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες και την Τεχνολογία*, *1*(1), 21-38. Doi.org/10.12681/riste.27267

Τότολου, Ι. (2019). *Η αποτελεσματικότητα της Διερευνητικής Μεθόδου Διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών με Τ.Π.Ε. σε μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Αθήνα

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, (2021). *Πρόγραμμα Σπουδών για το Μάθημα της Φυσικής στις Α', Β' και Γ' τάξεις Γυμνασίου. Πράξη: «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης»* (1η έκδοση). Αθήνα 2021. http://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli

Pedaste, M., Mäeots, M., Siiman, L. A., De Jong, T., Van Riesen, S. A., Kamp, E. T. & Tsourlidaki, E. (2015). Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle. *Educational research review*, 14, 47-61

Σχεδιασμός διδακτικής παρέμβασης για τον μαγνητισμό με τη χρήση STEM στο νηπιαγωγείο

Βασιλική Σαμαρά
Υποψήφια Διδάκτωρ, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, samaravasiliki05@gmail.com

Κωνσταντίνος Θ. Κώτσης
Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, kkotsis@uoi.gr

Περίληψη

Η εκπαίδευση STEM πρέπει να αρχίζει από το νηπιαγωγείο, καθώς η ενασχόληση των παιδιών προσχολικής ηλικίας με τις φυσικές επιστήμες σε συνδυασμό με άλλους τομείς, όπως είναι η τεχνολογία, τα ευαισθητοποιεί και τους τονώνει το ενδιαφέρον προς τις επιστήμες (Samarapunggavan et al. 2009). Επιπλέον, παρέχει στα παιδιά του νηπιαγωγείου τις αναγκαίες δυνατότητες για την καλλιέργεια των ταλέντων τους (Chesloff 2013) και συντελεί στην μετέπειτα ανάπτυξή τους (Kermani & Aldemir 2015). Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι ικανά και έτοιμα να εκπαιδευτούν με την προσέγγιση STEM, καθώς μπορούν να θέτουν ερευνητικά ερωτήματα, να αιτιολογούν τις απόψεις τους και να διατυπώνουν ερμηνείες για το πώς λειτουργεί ο κόσμος γύρω τους (NSF 2012). Δεδομένης της σημαντικότητας της καθολικής εισαγωγής της STEM στην προσχολική εκπαίδευση, σκοπός της παρούσας εργασίας είναι ο σχεδιασμός μιας διδακτικής παρέμβασης στο Νηπιαγωγείο με τη χρήση STEM με θέμα την έννοια του μαγνητισμού. Στο παρόν κείμενο γίνεται αναφορά στη χρήση STEM στο Νηπιαγωγείο και στις συνήθεις θεωρίες μάθησης πάνω στις οποίες αυτή στηρίζεται, παρουσιάζονται, εν συντομία, οι βασικές μέθοδοι εφαρμογής της, καθώς και το θεωρητικό πλαίσιο αναφορικά με τις λανθασμένες αντιλήψεις των παιδιών για τον μαγνητισμό. Εν συνεχεία, διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα, πάνω στα οποία θα στηριχθεί ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής παρέμβασης, καθώς και οι ερευνητικές υποθέσεις που προκύπτουν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, αναπτύσσονται οι στόχοι της διδακτικής παρέμβασης σε εναρμόνιση με τους στόχους του ΔΕΠΠΣ για το Νηπιαγωγείο και αιτιολογείται η επιλογή μεθόδων, μέσων, δράσεων και εφαρμογών. Τέλος, προτείνονται διαθεματικές δραστηριότητες με τη χρήση STEM και με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών.

Λέξεις-κλειδιά: STEM, Νηπιαγωγείο, μαγνητισμός, διαθεματικότητα, project

1. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Η εκπαίδευση STEM ξεκινά από το Νηπιαγωγείο. Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας έχουν έμφυτη περιέργεια για διερευνήσεις, τους αρέσει να εμπλέκονται σε πειραματισμούς και να αξιοποιούν ποικίλα εργαλεία, να επιλύουν προβλήματα και γρίφους, να κάνουν συγκρίσεις φαινομένων και αντικειμένων (Sharapan 2012) και να διερευνούν γεγονότα, πρότυπα και κανόνες. Επιπλέον, η ανάπτυξη του εγκεφάλου στην προσχολική εκπαίδευση, που συντελείται μέσω της εκπαίδευσης STEM, μπορεί να συνδράμει και στη μετέπειτα ανάπτυξη των παιδιών (Kermani & Aldemir 2015) και ελαχιστοποιεί τις πιθανές κακές επιδόσεις στη μετέπειτα εκπαίδευσή τους, ενισχύοντας την επιτυχία εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αλλά και στη μετέπειτα εργασιακή τους πορεία (Chesloff 2013). Το STEM είναι σπόρος για την καλλιέργεια κριτικά σκεπτόμενων πολιτών για ένα ψηφιακό αύριο και φαίνεται πως η πρώιμη παιδική ηλικία αποτελεί τον τέλειο «χρόνο σποράς» (McClure et al. 2017). Τα παιδιά γεννιούνται επιστήμονες και κάθε παιδί αναρωτιέται για τα αντικείμενα που το περιβάλλουν και για τα γεγονότα που συνέβησαν (Aktürk 2019).

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι έτοιμα και ικανά να ασχοληθούν με δραστηριότητες STEM. Επομένως, θα πρέπει να εισάγονται σε προσεγγίσεις STEM από την πρώιμη παιδική ηλικία. Στις τάξεις παιδιών προσχολικής ηλικίας, όπου διεξάγονται δραστηριότητες STEM, τα παιδιά οικοδομούν και οικειοποιούνται επιστημονικές και μαθηματικές έννοιες μέσω πειραματισμών και εξερεύνησης ποικίλων υλικών. Με αυτόν τον τρόπο, η εκπαίδευση STEM τους παρέχει μάθηση με νόημα και μπορεί να οδηγήσει σε πολύ θετικές μελλοντικές εκπαιδευτικές εμπειρίες (Moomav & Davis 2010).

Η εκπαίδευση STEM στηρίζεται στις εξής θεωρίες μάθησης: α) Στον Κονστρουκτιβισμό του Piaget, μια θεωρία που υποστηρίζει ότι οι μαθητές χτίζουν τις νέες γνώσεις πάνω στις προϋπάρχουσες (Mödritscher 2006), β) Στον εποικοδομητισμό του Papert. Η θεωρία αυτή στηρίζεται στον Κονστρουκτιβισμό του Piaget, δίνεται, όμως, έμφαση στην «κατασκευή της γνώσης», η οποία κατασκευάζεται από τους ίδιους τους μαθητές, στηριζόμενη στις προηγούμενες γνώσεις τους, για να χτίσουν τη νέα γνώση (Ράπτης & Ράπτη 2004).

Ως προς τις μεθόδους εφαρμογής της STEM, σύμφωνα με τον Χρυσαφίδη (2002), η μέθοδος Project είναι ένα πλέγμα διδακτικών διαδικασιών που έχουν ως αφόρμηση βιωματικές καταστάσεις, ενώ ο Ματσαγγούρας, (2003) ορίζει τα Projects ως «συλλογικά, διεπιστημονικά, διαθεματικά σχέδια εργασίας πολλαπλής νοημοσύνης». Η διαδικασία της μεθόδου χωρίζεται σε τέσσερις φάσεις, ξεκινώντας με μια οπτική χρονικής διαβάθμισης και τον χαρακτηρισμό των αρχικών, μεσαίων και τελικών φάσεων στη ζωή ενός Project (Katz & Chard, 2004). Οι τέσσερις αυτές φάσεις είναι οι εξής: Προβληματισμός- Προγραμματισμός των διδακτικών δραστηριοτήτων- Διεξαγωγή των δραστηριοτήτων- Αξιολόγηση. Επίσης, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (La Force et al., 2017), η μέθοδος της επίλυσης προβλήματος συντελεί στην αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών προς τους τομείς της εκπαίδευσης STEM. Επίσης, οι μαθητές αναπτύσσουν την δημιουργικότητά τους, την κριτική τουςικανότητα, τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, ενώ ταυτόχρονα μαθαίνουν να συνεργάζονται και βελτιώνουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες. Η εφαρμογή της διερευνητικής μεθόδου ενισχύει το ενδιαφέρον των παιδιών για την ενασχόλησή τους με τις επιστήμες (Zakariah et al., 2016). Η διαδικασία μηχανικού σχεδιασμού περιλαμβάνει την κατασκευή ενός τελικού προϊόντος που προκύπτει από την αξιοποίηση των γνώσεων των παιδιών στα Μαθηματικά και στη Μηχανική, με σκοπό τη συμμετοχή τους κυρίως στην όλη διαδικασία (Mann et al., 2011), στην αναζήτηση πιθανών λύσεων και όχι τόσο στην επιτυχή κατασκευή του προϊόντος.

2.Σχεδιασμός διδακτικής παρέμβασης

2.1 Αντιλήψεις των παιδιών για τον μαγνητισμό

Πολλοί ερευνητές αναφέρουν ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας δημιουργούν θεωρίες για αντικείμενα ή καταστάσεις μέσω της διαίσθησής τους (Gopnik, 2012 · Bonawitz et al., 2019). Σύμφωνα με τον Barrow (2000), τα παιδιά έχουν ως επί το πλείστον αντιλήψεις μόνο για τη συμπεριφορά έλξης των μαγνητών και νομίζουν ότι η ελκτική δύναμη των μαγνητών θα αυξηθεί ανάλογα με το μέγεθός τους. Η μελέτη του Smolleck (2011) αποκάλυψε ότι τα παιδιά ηλικίας 3-8 ετών είχαν τη λανθασμένη αντίληψη ότι οι μαγνήτες προσέλκυσαν όλα τα υλικά. Επιπλέον, πίστευαν ότι οι μαγνήτες έλκουν όλα τα μέταλλα. Η ίδια παρανόηση επικρατούσε και στους μαθητές του δημοτικού (Karabacak 2014).

Η βιβλιογραφία επισημαίνει και λανθασμένες αντιλήψεις των μαθητών για την κατανόηση του αποτελέσματος της μαγνητικής δύναμης που παράγεται από τους

μαγνήτες. «Οι μεγαλύτεροι μαγνήτες είναι ισχυρότεροι από τους μικρότερους μαγνήτες» είναι η δημοφιλής παρανόηση μεταξύ των μαθητών όλων των βαθμίδων (Lemmer et al., 2018 · Smolleck, 2011). Η γνώμη «ο μαγνήτης πρέπει να αγγίξει ένα υλικό για να το προσελκύσει» εντοπίστηκε σε μαθητές ηλικίας 9-18 ετών (Bar et al., 1997). Μελέτες αποκάλυψαν επίσης λανθασμένες αντιλήψεις στους μαθητές όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων σχετικά με την απόσταση που οι μαγνήτες μπορούν να προσελκύσουν υλικά (Bar et al., 1997 · Hickey & Schibeci, 1999).

2.2. Υποθέσεις

- Τα παιδιά θα δυσκολευτούν να ορίσουν την έννοια του μαγνητισμού, για την οποία αντλούν τις εξηγήσεις τους από την καθημερινή ζωή και αποδίδουν τη μαγνητική έλξη σε κάποιο είδος «ηλεκτρισμού», στην «πίεση του αέρα» ή σε «κάποιο είδος βαρύτητας» (Barrow 2000).
- Τα παιδιά δεν θα γνωρίζουν την ιδιότητα του μαγνήτη να απωθεί, παρά μόνο να έλκει (Kalogiannakis et al. 2018).
- Τα παιδιά θα θεωρήσουν ότι οι μαγνήτες έλκουν όλα τα μέταλλα και θα συμπεριλάβουν στις απαντήσεις τους το ποια υλικά έλκουν οι μαγνήτες και άλλα υλικά που δεν έλκονται από τους μαγνήτες, αντίληψη που συμφωνεί με άλλες μελέτες (Smolleck 2011· Ravanis 1994).
- Οι δραστηριότητες με τη χρήση STEM θα αυξάνουν τη μαθηματική ομιλία των παιδιών στο μάθημα ανάκλασης/έκφρασης των χαρακτηριστικών των μαγνητών, κάτι που συμφωνεί με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση (Campbell & Speldewinde 2022).
- Τα παιδιά θα κατανοήσουν ότι οι μαγνήτες έχουν διαφορετικά σχήματα, μεγέθη, χρώματα, όπως αναφέρθηκε στη βιβλιογραφική ανασκόπηση (Smolleck 2011).
- Τα παιδιά θα θεωρήσουν ότι η απόσταση του μαγνήτη από το αντικείμενο θα επηρεάσει τη μαγνητική του έλξη προς αυτό, αφού ακόμα και από παιδιά ηλικίας 9-18 ετών έχει εκφραστεί η άποψη ότι «ο μαγνήτης πρέπει να αγγίξει ένα υλικό για να το προσελκύσει» (Bar et al. 1997).

2.3. Σχεδιασμός και περιγραφή δραστηριοτήτων: Μέθοδος, εφαρμογές, στόχοι, μέσα-υλικά, παιδαγωγική διαχείριση

Προτείνεται η χρήση της μεθόδου Project, όπου τα παιδιά μπορούν να ανασύρουν τις πρότερες ιδέες τους, να οπτικοποιήσουν τις αντιλήψεις τους και να σχεδιάσουν, να υλοποιήσουν και να παρουσιάσουν τις δράσεις τους. Η διδακτική προσέγγιση θα είναι διαθεματική, δηλαδή σε κάθε δραστηριότητα θα εμπλέκονται περισσότερες από μία μαθησιακές περιοχές, όπως συνάδει με το νέο ΔΕΠΠΣ για το Νηπιαγωγείο και τις ανάγκες και ικανότητες των παιδιών της προσχολικής ηλικίας.

Α και Β Φάση του Project: προβληματισμός και προγραμματισμός των δραστηριοτήτων

- Μαθησιακές Περιοχές: Νέες Τεχνολογίες—Γλώσσα
  - Στόχοι από το ΔΕΠΠΣ νηπιαγωγείου (2021): Τα παιδιά θα μπορούν
    - να αναπτύσσουν τον προφορικό τους λόγο,
    - να χτίζουν τη νέα γνώση πάνω στην παλιά, σε ό,τι δηλαδή γνωρίζουν,
    - να διατυπώνουν τη γνώμη τους και τις υποθέσεις τους.
  - Υλικά-μέσα: λογισμικό Kidspiration
  - Παιδαγωγική διαχείριση: Εργασία σε μικρές ομάδες
  - Περιγραφή δραστηριότητας: Δημιουργία ιστογραμμάτων για την ανάδειξη των πρότερων ιδεών των παιδιών μέσω της εφαρμογής kidspiration.

Γ Φάση του Project: υλοποίηση

- Μαθησιακές Περιοχές: Φυσικές Επιστήμες—Μαθηματικά
  - Στόχοι από το ΔΕΠΠΣ νηπιαγωγείου (2021): Τα παιδιά θα μπορούν
    - να εκφράζουν τις ιδέες τους για το φυσικό φαινόμενο του μαγνητισμού και να τις διαπραγματεύονται με άλλους,
    - να υιοθετούν ή να διατυπώνουν σχετικά ερωτήματα προς διερεύνηση,
    - να διατυπώνουν απαντήσεις στα ερωτήματα που ερευνούν και να αξιοποιούν τα αποτελέσματα των ερευνών τους σε νέες καταστάσεις
  - Υλικά-Μέσα: Ποικιλία υλικών: πλαστικά, μεταλλικά, μαγνήτες διαφόρων μεγεθών, χαρτί Α3
  - Παιδαγωγική διαχείριση: Τα παιδιά εργάζονται σε μικρές ομάδες.

- Περιγραφή δραστηριότητας: Στα παιδιά δίνεται μια ποικιλία υλικών, πλαστικά, μεταλλικά, μικρού και μεγάλου μεγέθους, καθώς και μαγνήτες διαφόρων μεγεθών, με τα οποία πειραματίζονται και διαμορφώνουν τις αντιλήψεις τους για το ποια υλικά έλκονται ή όχι. Ως εκπρόσωπος της κάθε ομάδας ορίζεται ένα παιδί, το οποίο θα παρουσιάσει στο τέλος της δραστηριότητας τα συμπεράσματα της δράσης της ομάδας του. Η καταγραφή των συμπερασμάτων θα γίνει με την τεχνική της ζωγραφικής: τα παιδιά θα χωρίσουν το χαρτί Α3 σε δύο μέρη, αντικείμενα που έλκονται από μαγνήτη και αντικείμενα που δεν έλκονται από το μαγνήτη. Τα παιδιά μπορούν να γράψουν με τη βοήθεια της φωνολογικής επίγνωσης τα ονόματα των δύο αυτών ομάδων, όπως και τα ονόματα των αντικειμένων που έλκονται ή όχι από τον μαγνήτη. Έπειτα, διερευνάται με κατάλληλες ερωτήσεις από τη/τον νηπιαγωγό το αν τα παιδιά θεωρούν ότι το μέγεθοςκαι η απόσταση του μαγνήτη από τα αντικείμενα επηρεάζει τη μαγνητική τους έλξη, καταγράφονται από τη/τον νηπιαγωγό οι απαντήσεις των παιδιών και συγκρίνονται μεταξύ τους.

- Μαθησιακή Περιοχή: Μαθηματικά
  - Στόχοι από το ΔΕΠΠΣ νηπιαγωγείου (2021): Τα παιδιά θα μπορούν
    - να προβληματίζονται και να ερευνούν ποικίλες καταστάσεις, να στηρίζονται σε προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες, να κάνουν απλές υποθέσεις και να καταλήγουν σε σχετικά συμπεράσματα,
    - να «ερμηνεύουν» γενικά στοιχεία του κόσμου που τα περιβάλλει μέσα από διαδικασίες παρατήρησης και περιγραφής, σύγκρισης, ταξινόμησης, αντιστοίχισης, σειροθέτησης και συμβολικής αναπαράστασης.
- Υλικά-Μέσα: Μαγνήτες διαφόρων μεγεθών, διάφορα υλικά (πλαστικά, μεταλλικά)
- Παιδαγωγική διαχείριση: Εργασία σε μικρές ομάδες
- Περιγραφή δραστηριότητας**:** Τα παιδιά κάνουν σειροθέτηση των μαγνητών, από τον μικρότερο στον μεγαλύτερο μαγνήτη, και αντιστρόφως. Κάνουν, επίσης, ομαδοποιήσεις των αντικειμένων, με βάση τα υλικά που έλκονται και τα υλικά που απωθούνται από τους μαγνήτες.

Δ Φάση του Project: αξιολόγηση

- Μαθησιακές Περιοχές: Νέες Τεχνολογίες-Ρομποτική
  - Στόχοι από το ΔΕΠΠΣ νηπιαγωγείου (2021): Τα παιδιά θα μπορούν
    - να συγκρίνουν τις αρχικές εναλλακτικές τους αντιλήψεις και τις αντιλήψεις τους μετά την υλοποίηση των δραστηριοτήτων με τη χρήση κατάλληλων εφαρμογών των Νέων Τεχνολογιών,
    - να αναπτύσσουν τον προφορικό τους λόγο,
    - -να επιχειρηματολογούν.
- Υλικά-Μέσα: Εφαρμογή Nvivo
- Παιδαγωγική διαχείριση: Εργασία κατά μόνας
- Περιγραφή δραστηριότητας: Απομαγνητοφώνηση των απαντήσεων των παιδιών και εισαγωγή αυτών των δεδομένων στο λογισμικό ποιοτικής ανάλυσης Nvivo (https://lumivero.com/products/nvivo/), μέσω δισδιάστατων εκτατικών γραφημάτων, στερεοσκοπικής ανάλυσης, text search querry, για την οπτικοποίηση των απαντήσεων των παιδιών, πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση, ως μέσο αξιολόγησή της για τον/την νηπιαγωγό και για τα παιδιά. Επίσης, με αυτόν τον τρόπο, μπορεί να ανακύψουν καινούρια δεδομένα, τα οποία είναι δυνατόν να οδηγήσουν σε επέκταση της διδακτικής παρέμβασης. Επίσης, το Nvivo μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ως εργαλείο εννοιολογικής χαρτογράφησης στο αρχικό στάδιο του Project, όταν δημιουργείται το ιστόγραμμα των ιδεών των παιδιών.

3. Επίλογος

Έχουν γίνει κατά καιρούς διάφορες προσπάθειες προκειμένου να διδαχθούν στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση ποικίλες έννοιες των φυσικών επιστημών, όπως και η έννοια του μαγνητισμού. Από την αξιολόγηση αυτών των προσπαθειών προκύπτει ότι η διδακτική των φυσικών εννοιών στα παιδιά είναι πολύ πιο αποτελεσματική όταν εμπλουτίζεται με εργαλεία, όπως είναι η αφήγηση σχετικών παραμυθιών, τα πειράματα, το θέατρο, που αποτελούν εξίσου και εργαλεία της STEM, εφόσον αξιοποιείται ο κατάλληλος τεχνολογικός εξοπλισμός.

Η STEM δεν είναι δύσκολο να εφαρμοστεί στα παιδιά από τους δασκάλους, αφού δεν απαιτούνται εξειδικευμένες τεχνολογικές γνώσεις. Απαιτείται, όμως, η ενεργός συμμετοχή των παιδιών καθ’ όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, προκειμένου οι εργασίες να προκύπτουν από τους ίδιους τους μαθητές και ο

δάσκαλος να έχει μόνο ρόλο ενθαρρυντικό, διευκολυντικό και διαμεσολαβητικό τόσο μεταξύ των μαθητών όσο και μεταξύ των μαθητών και των τεχνολογικών εργαλείων.

Βιβλιογραφία

Akturk, A. A. (2019). *Development of a STEM based engineering design curriculum for parental involvement in early childhood education*. Doctoral Thesis. Middle East Technical University. https://etd.lib.metu.edu.tr/upload/12623577/index.pdf

Bar, V., Zinn, B. & Rubin, E. (1997). Children's ideas about action at a distance. *International Journal of Science Education*, 19(10), 1137-1157. https://doi.org/10.1080/0950069970191003

Barrow, H. (2000). Do elementary science methods textbooks facilitate theunderstanding of magnet concepts? *Journal of Science Education andTechnology,* 9(3), 199-205. https://www.jstor.org/stable/40186569

Bonawitz, E., Ullman, T. D., Bridgers, S., Gopnik, A. & Tenenbaum, J. B. (2019). Sticking to the Evidence? A Behavioral and Computational Case Study of Micro-Theory Change in the Domain of Magnetism. *Cognitive science*, 43(8), e12765. https://doi.org/10.1111/cogs.12765

Campbell, C. & Speldewinde, C. (2022). Early Childhood STEM Education for Sustainable Development. *Sustainability*, 14(6), 3524. https://doi.org/10.3390/su14063524

Chesloff, J. D. (2013). STEM Education Must Start in Early Childhood. *Education Week*, 32, 32-27. https://www.edweek.org/ew/articles/2013/03/06/23chesloff.h32.html

ΔΕΠΠΣ Νηπιαγωγείου. (2021). www.eduportal.gr

Gopnik, A. (2012). Scientific Thinking in Young Children: Theoretical Advances, Empirical Research, and Policy Implications. *Science,* 337, 1623-1627. https://doi.org10.1126/science.1223416

Hickey, R. & Schibeci, R. A. (1999). The attraction of magnetism. *Physics Education,* 4(6), 383-388. https://doi.org/10.1088/0031-9120/34/6/408

Kalogiannakis, M., Nirgianaki, G. M. & Papadakis, S. (2018). Teaching Magnetism to Preschool Children: The Effectiveness of Picture Story Reading. *Early Childhood Education,* 46, 535–546. https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-017-0884-4

Karabacak, Ü. (2014). Özdüzenleme ve ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin fen başarısının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi

Fen Bilimleri Enstitüsü. https://dspace.balikesir.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12462/2567

Katz, L. G. & Chard, S. C. (2004). *Η μέθοδος Project: η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Ατραπός

Kermani, H. & Aldemir, J. (2015). Preparing children for success: integrating science, math, and technology in early childhood classroom, Early Child Development and Care, 185(9), 1504-1527. https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1007371

LaForce, M., Noble, E. & Blackwell, C. (2017). Problem-Based Learning (PBL) and Student Interest in STEM Careers: The Roles of Motivation and Ability Beliefs. *Education Sciences*, 7(4), 92. https://doi.org/10.3390/educsci7040092

Lemmer, M., Kriek, J. & Erasmus, B. (2018). Analysis of Students' Conceptions of Basic Magnetism from a Complex Systems Perspective. *Research in Science Education*, 50, https://doi.org/10.1007/s11165-018-9693-z

Mann, E. L., Mann, R. L., Strutz, M. L., Duncan, D., & Yoon, S. Y. (2011). Integrating Engineering Into K-6 Curriculum. *Journal of Advanced Academics*, 22(4), 639-658. https://doi.org/10.1177/1932202X11415007

Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση*. Αθήνα: Εκδόσεις: Γρηγόρη.

McClure, E., Guernsey, L., Clements, D., Bales, S., Nichols, J., Kendall-Taylor, Levine, N., Michael, H. (2017). *STEM starts early: Grounding science, technology, engineering, and math education in early childhood*. New York: The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop. https://www.researchgate.net/publication/313198613_STEM_starts_early_Grounding_science_technology_engineering_and_math_education_in_early_childhood

Mödritscher, F. (2006). e-Learning Theories in Practice: A Comparison of three Methods. *Journal of Universal Science and Technology of Learning (JUSTL),* 3-18. https://www.jucs.org/justl_0_0/elearning_theories_in_practice/justl_0_0_003_0018_moedritscher.pdf

Moomaw, S. & Davis, J. A. (2010). STEM comes to preschool. *Young Children,* 65(5), 12.

NSF. (2012). https://www.nsf.gov/statistics/digest12/stem.cfm

Nvivo. https://lumivero.com/products/nvivo/

Ravanis, K. (1994). The discovery of elementary magnetic properties in Preschool age. Qualitative and quantitative research within a Piagetian framework. *European Early Childhood Education Research Journal,* 2(2), 79-91. http://dx.doi.org/10.1080/13502939485207621

Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2004). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας – Ολική Προσέγγιση.* Τόμος Α. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Samarapungavan, A., Mantzicopoulos, P., Patrick, H., & French, B., (2009). The development and validation of the Science Learning Assessment (SLA): A measure of kindergarten science learning. *Journal of Advanced Academics***,** 20 (3), 502–535. https://doi.org/10.1177/1932202X0902000306

Sharapan, H. (2012). From STEM to STEAM: How early childhood educators can apply Fred Rogers' approach. *Young Children,* 67(1), 36. https://eric.ed.gov/?id=EJ975479

Smolleck, L. (2011). Playing With Science: An Investigation of Young Children's Science Conceptions and Misconceptions. Current Issues in Education, 14(1). Retrieved from https://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/324

Χρυσαφίδης, Κ. (2002). *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.

Zakariah, N. D., Kamarrudin, H., Tompang, E, Mohtar, L. E. & Halim, L. (2016). STEM Teaching Strategies of Primary School Science Teachers: An Exploratory Study. *Malaysian Educational Deans' Council Journal,* 12, 41-54.

Η δύναμη όπως δεν την ξέρουμε!

Ολυμπία-Μαρία Σταυρουλάκη
Φοιτήτρια, Τμήμα Επιστημών Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας, Πανεπιστήμιο Πατρών, olybeeastavroulaki@gmail.com

Περίληψη

Το ακόλουθο διδακτικό σενάριο επικεντρώνεται στην ενότητα της Μηχανικής και ειδικότερα στα κεφάλαια της Δύναμης και του τρόπου μέτρησής της, τα οποία εμπεριέχονται στο σχολικό βιβλίο των Φυσικών της Ε' Δημοτικού και που διδάσκονται συνήθως στη ΣΤ' Δημοτικού. Συγκεκριμένα, το παρόν σενάριο διδασκαλίας εφαρμόστηκε στους μαθητές της ΣΤ' τάξης του Οκταθέσιου Πειραματικού Σχολείου Πατρών. Το μοντέλο διδασκαλίας που υιοθετήθηκε ήταν το ερευνητικά εξελισσόμενο, το οποίο επιλέχθηκε χάρη στον ανακαλυπτικό αλλά και ταυτόχρονα κονστρουκτουβιστικό του χαρακτήρα. Μέσω αυτού, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να ανακαλύπτουν ελεγχόμενα ακολουθώντας ορισμένα διαδοχικά γνωστικά-μαθησιακά στάδια και ο εκπαιδευτικός δύναται να αξιολογεί τη μαθησιακή πορεία όποτε κρίνει απαραίτητο. Το μοντέλο αυτό φέρει εποικοδομητικό χαρακτήρα, αφού οι μαθητές λειτουργώντας σε ομάδες εκφράζουν τις απόψεις τους μέσω ποικίλων έργων. Οι μαθητές μαθαίνουν να σκέπτονται παραγωγικά και να γίνονται περισσότερο υπεύθυνοι αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες. Συνεπώς, εξελίσσουν τις νοητικές ικανότητές τους και αποδεσμεύονται από τη μαρτυρική και δυσάρεστη διαδικασία της απομνημόνευσης. Τα διδακτικά στάδια στην προτεινόμενη διδακτική προσέγγιση είναι το Εισαγωγικό ερέθισμα — Διατύπωση υποθέσεων, η Πειραματική αντιμετώπιση, η Εξαγωγή συμπεράσματος και η Εμπέδωση — Γενίκευση. Στο διδακτικό σενάριο που ακολουθεί γίνεται, τέλος, χρήση πληθώρας διδακτικών τεχνικών.

Λέξεις-κλειδιά: Μηχανική, Δύναμη, Φυσικά Ε' Δημοτικού, ερευνητικά εξελισσόμενο μοντέλο διδασκαλίας, διδακτικές τεχνικές

0. Εισαγωγή

Τα κεφάλαια της δύναμης και του τρόπου μέτρησής της παρόλο που εμπεριέχονται στο βιβλίο Φυσικών της Ε' Δημοτικού, και συγκεκριμένα στην ενότητα της Μηχανικής, διδάσκονται της μαθητές της Στ΄ Δημοτικού. Η βαθιά και ουσιώδης κατανόηση των κεφαλαίων αυτών παρεμποδίζεται από της εναλλακτικές ιδέες της οποίες φέρουν οι μαθητές της τελευταίας τάξης του Δημοτικού Σχολείου και που γεννιούνται λόγω των βιωμάτων της, του κοινωνικού επιπέδου της, της διδασκαλίας, των σχολικών βιβλίων και ποικίλων άλλων παραγόντων. Ειδικότερα, οι Driver et al. (2014) αναφέρουν πως οι μαθητές θεωρούν ότι οι δυνάμεις έχουν σχέση με έμβια σώματα, την οργή και τα συναιςθήματα γενικότερα, ότι η δύναμη συγκαταλέγεται της ιδιότητες των σωμάτων, ότι ένα σώμα που δέχεται δύναμη μπορεί να αρχίσει να κινείται, αλλά όχι να σταματήσει να κινείται και ότι απαραίτητη προϋπόθεση για να βρίσκεται ένα σώμα σε κατάσταση ηρεμίας είναι να μην δέχεται καμία δύναμη. Επιπρόσθετα, οι μαθητές πιστεύουν πως ένα σώμα που κινείται έχει μια δύναμη μέσα του (εσωτερική δύναμη) και πως όταν αυτή η εσωτερική δύναμη καταναλωθεί η ταχύτητα του σώματος μηδενίζεται (Κόκκοτας κ.ά. 2002). Οι Driver et al. (2014) αναφέρουν πως οι μαθητές πρεσβεύουν την άποψη ότι προκειμένου ένα σώμα να κινηθεί είναι απαραίτητο να του ασκείται δύναμη με φορά ίδια με αυτή της κίνησης. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές έχουν την πεποίθηση πως η αδράνεια της σώματος συνδέεται με την κινητική του κατάσταση (Αντωνίου 2001), καθώς και ότι η δύναμη που δέχεται ένα σώμα και η ταχύτητα είναι ποσά ανάλογα (Κουλαϊδής 1994). Της, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές ταυτίζουν την έννοια της δύναμης με αυτή της δύναμης του σώματος (Κώτσης & Κολοβός 2002). Προκειμένου οι διαισθητικές αυτές ιδέες των μαθητών να αποδομηθούν με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη επιτυχία συντέθηκε το κονστρουκτιβιστικό διδακτικό μοντέλο από τον Ζαν Πιαζέ το 1968. Το εν λόγω μοντέλο διδασκαλίας χωρίζεται σε δύο είδη που είναι το ατομικό κι το κοινωνικό και διακρίνεται σε πέντε στάδια που δεν είναι άλλα από αυτό του προσανατολισμού των μαθητών, της ανάδειξης των εναλλακτικών ιδεών των μαθητών, της αναδόμησης της καινούριας γνώσης, της εφαρμογής των καινούριων ιδεών των μαθητών και, τέλος αυτό της αναθεώρησης (Driver & Oldham 1986). Αυτό που διαφοροποιεί το εποικοδομητικό μοντέλο διδασκαλίας από άλλα διδακτικά μοντέλα που εφαρμόζονταν παλαιότερα, της το παραδοσιακό, είναι ότι χρησιμοποιεί της ιδέες που ήδη φέρουν οι μαθητές της όφελός της. Με αυτό τον τρόπο, σύμφωνα με τον Κόκκοτα (2002), οι μαθητές μαθαίνουν ακολουθώντας μια φυσική ροή, εμπεδώνουν

της επιστημονικές έννοιες της φυσικής αναπτύσσουν της ικανότητές της και η σκέψη της γίνεται περισσότερο επιστημονικά ορθόδοξη. Στο διδακτικό μοντέλο του εποικοδομητισμού έχει βασιστεί το ερευνητικά εξελισσόμενο μοντέλο διδασκαλίας το οποίο εφαρμόστηκε στα πλαίσια της παρούσας πτυχιακής εργασίας και το οποίο περιλαμβάνει τόσο δραστηριότητες όσο και ποικίλα εργαλεία που αποτελούν βαρυσήμαντο αρωγό στην πλήρη εμπέδωση της έννοιας της δύναμης.

1. Διδακτικό Σενάριο

Το ακόλουθο διδακτικό σενάριο φέρει τον τίτλο «Η δύναμη της δεν την ξέρουμε!». Επεκτείνεται της γνωστικές περιοχές των Δυνάμεων και της Μηχανικής και εφαρμόστηκε στη ΣΤ' Τάξη του Δημοτικού. Οι μαθητές κατά την πρώτη φάση, δηλαδή αυτή της εισαγωγής στο μάθημα και της διατύπωσης υποθέσεων εργάστηκαν ατομικά, ενώ της υπόλοιπες φάσεις εργάστηκαν ομαδικά σε ομάδες των 4-5 ατόμων. Για το στάδιο του πειραματισμού απαραίτητη κρίνεται η χρήση υλικών της αυτοκινητάκι, λαστιχάκι από καουτσούκ, σελίδα χαρτί, ελατήριο, συνδετήρας, γόμα, κουτί αναψυκτικού, σφουγγάρι, πλαστελίνη, ξύλινο καλαμάκι, κομμάτι φελιζόλ. Η διδασκαλία πραγματοποιήθηκε στη βασική αίθουσα διδασκαλίας και για την επιτυχή περάτωσή της αναγκαία ήταν η χρήση υπολογιστή και προτζέκτορα. Για την επιτυχή περάτωση του διδακτικού σεναρίου χρειάστηκαν 2 διδακτικές ώρες. Το λεξιλόγιο που χρησιμοποιήθηκε ήταν δύναμη αλλαγή κινητικής κατάστασης, παραμόρφωση, ελαστική, πλαστική, μετριέται, επιμήκυνση, αποτέλεσμα. Οι διδακτικοί στόχοι ήταν οι μαθητές να διαπιστώσουν ότι η δύναμη στη φυσική φέρει διαφορετική έννοια από τη δύναμη στην καθημερινή ζωή, να αντιληφθούν μέσω πειραμάτων ότι δεν μπορούμε να δούμε τη δύναμη, αλλά τα αποτελέσματά της, να διαχωρίσουν τα αποτελέσματα της δύναμης μέσω πειραμάτων σε 2 κατηγορίες, τη μεταβολή κινητικής κατάστασης και την παραμόρφωση, να διακρίνουν πειραματικά πότε μια παραμόρφωση είναι ελαστική και ποτέ πλαστική, καθώς και να αντιληφθούν πειραματικά τον τρόπο μέτρησης των δυνάμεων.

1.1 Πρώτη φάση: Εισαγωγικό ερέθισμα - Διατύπωση υποθέσεων

1.1.1 Πρώτη δραστηριότητα

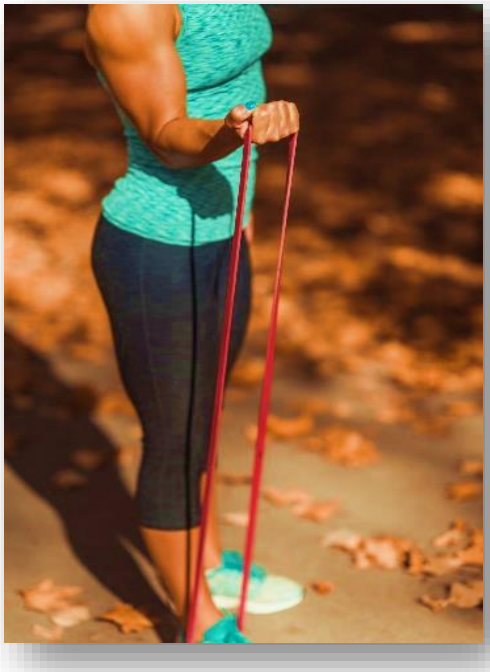
Ο εκπαιδευτικός ξεκινάει τη διδασκαλία προβάλλοντας στους μαθητές μία παρουσίαση PowerPoint, που βρίσκεται στον σύνδεσμο αυτόν:

https://padlet.com/olybeeastavroulaki/padlet-y4jiy559ijz88qe2, και ρωτώντας τους τι είναι δύναμη και τι προκαλεί. Έπειτα, τους ζητάει μέσω της τεχνικής του καταιγισμού ιδεών να διατυπώσουν τις υποθέσεις τους για την έννοια της δύναμης. Ταυτόχρονα, σχηματίζει στον πίνακα ένα σχεδιάγραμμα με τις απαντήσεις των παιδιών. Επειδή η έννοια της δύναμης εμπεριέχεται σε ποικίλους τομείς θέτει βοηθητικές ερωτήσεις π.χ. «Πώς αναφέρεται η δύναμη στην καθημερινή ζωή;», «Τι μπορεί να προκαλέσει μια δύναμη;», «Πού χρησιμοποιείται στον λόγο η δύναμη;».

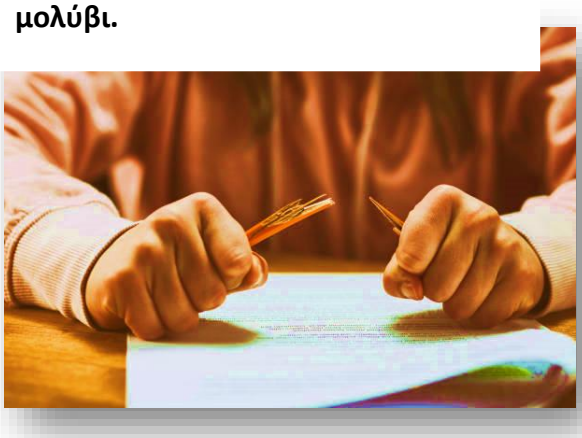
Κατόπιν, δείχνει στους μαθητές ποικίλα ρητά και ένα τραγούδι που έχουν συνάφεια με την έννοια υπό μελέτη. Προτρέπει τους μαθητές να παρατηρήσουν καλά τις εικόνες και, έπειτα, να τις περιγράψουν.

Εικόνα 1: Μια γυναίκα σπρώχνει ένα καρότσι.

Εικόνα 2: Μια γυναίκα τεντώνει ένα λάστιχο.



Εικόνα 3: Ένα κορίτσι σπάει ένα μολύβι.



Εικόνα 4: Μπαλάκι του τένις προσκρούσει σε ρακέτα.

1.1.2 Δεύτερη δραστηριότητα

Πραγματοποιείται εστίαση στις τέσσερεις πρώτες εικόνες του φύλλου εργασίας. Συγκεκριμένα, ο δάσκαλος ρωτά τι κοινό χαρακτηριστικό φέρουν και ποιο/α είναι το αποτέλεσμα/αποτελέσματα της άσκησης δύναμης σε κάθε εικόνα. Καταγράφει, δίχως σχόλια, τις υποθέσεις τους στον πίνακα, για να είναι ορατές σε όλους τους μαθητές. Τέλος, τους ρωτά αν μπορούν να σκεφτούν άλλα αποτελέσματα άσκησης δύναμης από την καθημερινότητα.

Μολονότι οι μαθητές μπορούν να αναφέρουν ποικίλα αποτελέσματα άσκησης δύναμης, δεν δύνανται να τα ταξινομήσουν σε κατηγορίες. Ο εκπαιδευτικός γράφει στον πίνακα τα αποτελέσματα με τον ακριβή τρόπο διατύπωσής τους από τους μαθητές, διαδοχικά, χωρίς να κάνουμε νύξη για ομαδοποίηση.

1.2 Δεύτερη φάση: Πειραματική αντιμετώπιση-Εξαγωγή συμπεράσματος

1.2.1 Πρώτη δραστηριότητα

Α. Ο δάσκαλος εφαρμόζοντας πείραμα επίδειξης χρησιμοποιεί ένα αυτοκινητάκι με το οποίο δείχνει την αλλαγή της κινητικής κατάστασης στους μαθητές ως αποτέλεσμα εφαρμογής μίας δύναμης. Συγκεκριμένα, ζητά από τους μαθητές να παρατηρήσουν το πείραμα και να καταγράψουν τις παρατηρήσεις του στο φύλλο εργασίας που τους έχει δοθεί. Ο δάσκαλος υλοποιεί αυτό το πείραμα επίδειξης σε κάποιο σημείο, ώστε να είναι εμφανές σε όλους τους μαθητές. Ακόμη, η επιφάνεια επάνω στην οποία θα μετακινηθεί το αυτοκινητάκι ενδείκνυται να είναι όσο το δυνατότερον λεία γίνεται. Καλό θα ήταν ο εκπαιδευτικός να επισημαίνει τη φράση «ασκώ δύναμη» για να εξοικειωθούν και οι μαθητές στη χρήση της.

Β. Στο δεύτερο πείραμα, που είναι και αυτό πείραμα επίδειξης, ο δάσκαλος ζητά τη βοήθεια κάποιου μαθητή. Ο δάσκαλος καλεί τον μαθητή να τοποθετήσει την παλάμη του σε μία μικρή απόσταση (περίπου τριάντα εκατοστών) από το σημείο από το οποίο θα αρχίσει το αυτοκινητάκι να κινείται. Έπειτα, ο δάσκαλος ασκεί δύναμη στο αυτοκινητάκι και το αφήνει να κινηθεί μέχρι να συναντήσει την παλάμη του μαθητή και ζητά από τους μαθητές να γράφουν στο δοθέν φύλλο εργασίας τις παρατηρήσεις τους, αφότου έχουν παρακολουθήσεις το πείραμα προσεκτικά.

Ο δάσκαλος ρωτά τους μαθητές σε ποιο συμπέρασμα καταλήγουν αναλογιζόμενοι τα προηγούμενα δύο πειράματα, προκαλώντας, έτσι, συζήτηση εντός της τάξης. Δίνει τη δέουσα σημασία στη χρήση των λέξεων-κλειδιών που τους έχουν ήδη δοθεί.

1.2.2 Δεύτερη δραστηριότητα

Α. Ο δάσκαλος εφαρμόζει πείραμα επίδειξης χρησιμοποιώντας ένα λαστιχάκι από καουτσούκ και έναν συνδετήρα για να δείξει την ελαστική κα πλαστική παραμόρφωση στους μαθητές ως αποτέλεσμα εφαρμογής μίας δύναμης. Ειδικότερα, ασκεί δύναμη σε ένα λάστιχο από καουτσούκ τεντώνοντάς το και ζητά από τους μαθητές να καταγράψουν στο δοθέν φύλλο εργασίας τι παρατήρησαν. Κατόπιν, ο δάσκαλος σταματάει να ασκεί δύναμη στο λαστιχάκι και καλεί τους μαθητές να καταγράψουν την παρατήρησή τους.

Ύστερα, ρωτάει τους μαθητές τι συμπεραίνουν με βάση το πείραμα αυτό προκαλώντας συζήτηση μέσα στην τάξη. Ο εκπαιδευτικός τονίζει πως η χρήση των λέξεων-κλειδιών που τους έχουν ήδη δοθεί είναι αναγκαία για τη σωστή διατύπωση του συμπεράσματος.

Β. Ασκεί δύναμη στον συνδετήρα τραβώντας το ένα του άκρο και ζητά από τους μαθητές να καταγράψουν στο δοθέν φύλλο εργασίας τι παρατηρούν. Για την εξαγωγή του συμπεράσματος ο δάσκαλος ρωτάει τους μαθητές τι συμπεραίνουν με βάση το πείραμα αυτό προκαλώντας, έτσι, συζήτηση μεταξύ των μαθητών μέσα στην τάξη. Επισημαίνει πως η χρήση των λέξεων-κλειδιών που τους έχουν ήδη δοθεί είναι αναγκαία για την σωστή διατύπωση του συμπεράσματος.

1.2.3 Τρίτη δραστηριότητα

Ο δάσκαλος χωρίζει τους μαθητές σε ομάδες των 4-5 ατόμων και τους καλεί να ασκήσουν δύναμη σε διάφορα υλικά όπως λάστιχο, σελίδα χαρτί, ελατήριο, συνδετήρα, γόμα, κουτί αναψυκτικού, σφουγγάρι, πλαστελίνη, ξύλινο καλαμάκι και

κομμάτι φελιζόλ για να διαπιστώσουν το είδος της παραμόρφωσης που προκαλείται και έπειτα, καταγράψουν τις παρατηρήσεις στο πινακάκι που υπάρχει στο φύλλο εργασίας. Ακολουθεί ο Πίνακας 1 με τις ενδεικτικές απαντήσεις.

Πίνακας 1: Διάκριση του είδους παραμόρφωσης των υλικών

ΥΛΙΚΑ	ΕΛΑΣΤΙΚΗ ΠΑΡΑΜΟΡΦΩΣΗ	ΠΛΑΣΤΙΚΗ ΠΑΡΑΜΟΡΦΩΣΗ
Λαστιχάκι	✓	
Σελίδα χαρτί		✓
Ελατήριο	✓	
Συνδετήρας		✓
Γόμα	✓	
Πλαστικό μπουκάλι		✓
Σφουγγάρι	✓	
Πλαστελίνη		✓
Ξύλινο καλαμάκι		✓
Κομμάτι φελιζόλ		✓

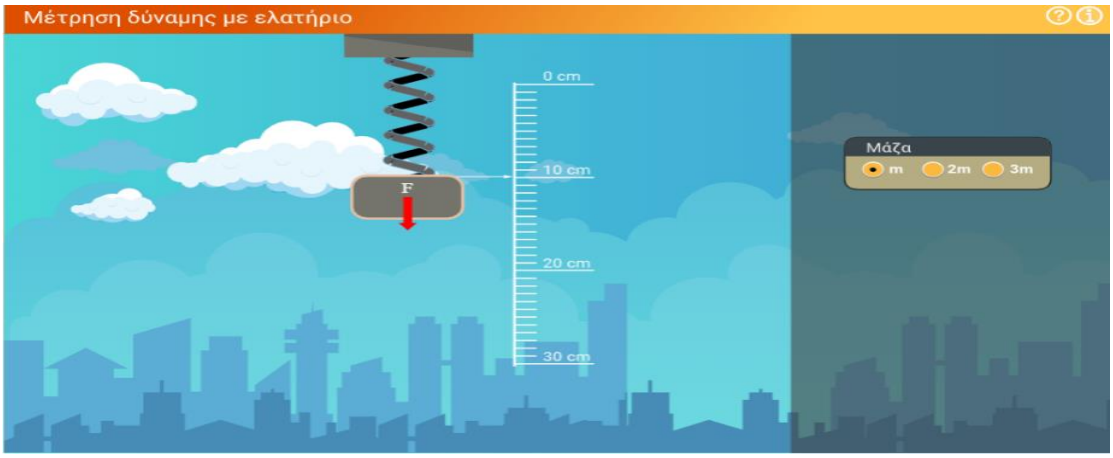
1.2.4 Τέταρτη δραστηριότητα: Πώς μετράμε μία δύναμη;

Ο δάσκαλος κάνει χρήση μιας προσομοίωσης που βρίσκεται στον ακόλουθο σύνδεσμο: https://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/1585**.** Έπειτα, εξηγεί στους μαθητές ότι στην προσομοίωση αναπαρίσταται ένα ελατήριο στο τέλος του οποίου οι μαθητής μπορούν να τοποθετήσουν διάφορα βαρίδια, δηλαδή διάφορες μάζες. Όταν αλλάζουν οι μάζες στο τέλος του ελατηρίου, τότε αλλάζει και η δύναμη F αλλά και η επιμήκυνση του ελατηρίου η οποία μετριέται βάσει του χάρακα που υπάρχει δεξιά του ελατηρίου και έχει ως μονάδα μέτρησης τα εκατοστά (cm).

Ο δάσκαλος έχει ήδη «μπει» στην προσομοίωση και στο τέλος του ελατηρίου υπάρχει ήδη ένα βαρίδι μάζας m και ζητά από τους μαθητές να καταγράψουν στο πινακάκι τη δύναμη που ασκεί το ελατήριο στο σώμα μάζας m και κατά πόσο έχει επιμηκυνθεί το ελατήριο. Κατόπιν, ρωτάει ποιος μαθητής είναι πρόθυμος να χειριστεί την προσομοίωση. Αφότου έχει διαλέξει κάποιον μαθητή τον καθοδηγεί λέγοντάς του να κρεμάσει στο ελατήριο βαρίδι διπλάσιας μάζας κάνοντας κλικ στο κυκλάκι αριστερά των 2m. Καλεί τους μαθητές να καταγράψουν στο πινακάκι τη δύναμη που ασκεί το ελατήριο στο σώμα μάζας 2m και κατά πόσο έχει επιμηκυνθεί

το ελατήριο. Μετά, καλεί τον μαθητή που έχει σηκωθεί να κρεμάσει βαρίδι τριπλάσιας μάζας στο ελατήριο κάνοντας κλικ στο κυκλάκι αριστερά των 3m και ζητά από τους μαθητές να σημειώσουν τη δύναμη που ασκεί το ελατήριο στο σώμα μάζας 3m και την επιμήκυνση του ελατηρίου στο πινακάκι. Παρακάτω βρίσκεται το περιβάλλον της προσομοίωσης, καθώς και το πινακάτι με τις ενδεικτικές απαντήσεις.

Εικόνα 5: Περιβάλλον προσομοίωσης



Πίνακας 2: Προσδιορισμός της δύναμης του ελατηρίου και της επιμήκυνσής του βάσει της μάζας του σώματος που του ασκεί δύναμη

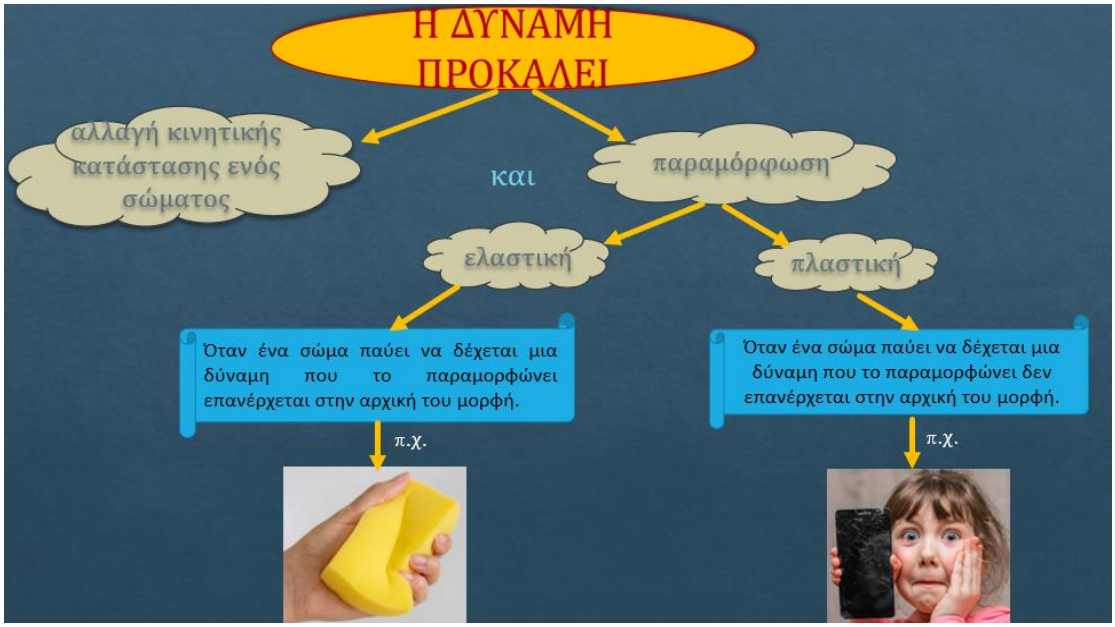
ΜΑΖΑ (m)	ΔΥΝΑΜΗ ΕΛΑΤΗΡΙΟΥ	ΕΠΙΜΗΚΥΝΣΗ ΤΟΥ ΕΛΑΤΗΡΙΟΥ (cm)
M	F	10cm
2m	2F	20cm
3m	3F	30cm

Για την εξαγωγή του συμπεράσματος ο δάσκαλος ρωτάει τους μαθητές τι συμπεραίνουν με βάση το πείραμα αυτό προκαλώντας, έτσι, συζήτηση μεταξύ των μαθητών μέσα στην τάξη. Επισημαίνει πως η χρήση των λέξεων-κλειδιών που τους έχουν ήδη δοθεί είναι αναγκαία για την σωστή διατύπωση του συμπεράσματος.

1.3 Τρίτη φάση: Εμπέδωση-Γενίκευση

Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει ορισμένες διαφάνειες από το Powerpoint που περιέχουν μερικές κινούμενες εικόνες και εξηγεί ποιο είναι το αποτέλεσμα της δύναμης που απεικονίζεται σε κάθε μία από αυτές. Τα παιδιά κατανοούν ότι η καθημερινότητά μας βρίθει παραδειγμάτων άσκησης δύναμης. Έπειτα, ζητά από τους μαθητές να συμπληρώσουν προφορικά τον εννοιολογικό χάρτη του Powerpoint που αφορά στα αποτελέσματα της δύναμης.

Εικόνα 6: Απαντήσεις στη δραστηριότητα συμπλήρωσης κενών της 3ης φάσης



Τέλος, τα παιδιά καλούνται να απαντήσουν στο ακόλουθο κουίζ: https://learningapps.org/create?edit=pjacts99523 το οποίο περιλαμβάνει τις εξής ερωτήσεις και πιθανές απαντήσεις:

1η ερώτηση: «Τι από τα παρακάτω ισχύει;»

- Τις δυνάμεις δεν τις βλέπουμε, αλλά βλέπουμε τα αποτελέσματά τους. → Σωστή απάντηση
- Τις δυνάμεις τις βλέπουμε, αλλά δεν βλέπουμε τα αποτελέσματά τους.
- Δεν βλέπουμε ούτε τις δυνάμεις, ούτε τα αποτελέσματά τους.
- Βλέπουμε και τις δυνάμεις και τα αποτελέσματά τους.

} Λάθος απαντήσεις

2η ερώτηση: «Τι από τα παρακάτω ισχύει;»

- Όταν κοιμόμαστε, το μαξιλάρι μας παραμορφώνεται ελαστικά. → Σωστή απάντηση
- Όταν κοιμόμαστε, το μαξιλάρι μας παραμορφώνεται πλαστικά.
- Όταν κοιμόμαστε, το μαξιλάρι μας δεν παραμορφώνεται.
- Όταν κοιμόμαστε, το μαξιλάρι μας παραμορφώνεται και ελαστικά και πλαστικά.

Λάθος απαντήσεις

3η ερώτηση: «Τι δεν ισχύει από τα παρακάτω;»

- Τα ρευστά (υγρά, αέρια) δεν ασκούν δυνάμεις. → Σωστή απάντηση
- Ο αέρας ασκεί δύναμη στον χαρταετό.
- Το κύμα όταν πέφτει πάνω στον βράχο του ασκεί δύναμη.
- Όταν πετάμε στο πάτωμα ένα βάζο, αυτό παραμορφώνεται πλαστικά.

Λάθος απαντήσεις

4η ερώτηση: «Ποια από τις παρακάτω προτάσεις είναι σωστή;»

- Όσο μεγαλύτερη είναι η παραμόρφωση, τόσο μεγαλύτερη είναι και η δύναμη που την προκαλεί. → Σωστή απάντηση
- Όσο μεγαλύτερη είναι η παραμόρφωση, τόσο μικρότερη είναι και η δύναμη που την προκαλεί.
- Όσο μικρότερη είναι η παραμόρφωση, τόσο μεγαλύτερη είναι και η δύναμη που την προκαλεί.
- Η παραμόρφωση που παθαίνει ένα σώμα δεν έχει σχέση με τη δύναμη που ασκείται στο σώμα.

Λάθος απαντήσεις

5η ερώτηση: «Τι ισχύει;»

- Μπορεί να υπάρχει αλλαγή κινητικής κατάστασης και παραμόρφωση (ελαστική ή πλαστική) ταυτόχρονα. → Σωστή απάντηση
- Δεν μπορεί να υπάρχει αλλαγή κινητικής κατάστασης και παραμόρφωση ταυτόχρονα.
- <u>Ταυτόχρονα μπορεί να υπάρχει αλλαγή κινητικής κατάστασης και ελαστική μόνο παραμόρφωση.</u>

Λάθος απαντήσεις

- Ταυτόχρονα μπορεί να υπάρχει αλλαγή κινητικής κατάστασης και πλαστική μόνο παραμόρφωση.

2. Εφαρμογή-Αποτελέσματα

Το προτεινόμενο διδακτικό σενάριο εφαρμόστηκε στην Στ΄ τάξη του Πειραματικού Σχολείου του Πανεπιστημίου Πατρών στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης των φοιτητών του 8ου εξαμήνου. Το δείγμα ήταν 24 μαθητές, 11 αγόρια και 13 κορίτσια. Για την ολοκλήρωση του συγκεκριμένου σεναρίου χρειάστηκαν περίπου δυόμισι (2,5) διδακτικές ώρες. Μοιράστηκαν στους μαθητές Φύλλα Εργασίας τα οποία αφού αναλύθηκαν έδωσαν τα παρακάτω αποτελέσματα:

2.1 Πρώτη Φάση Διδακτικού σεναρίου: Εισαγωγικό ερέθισμα - Διατύπωση Υποθέσεων

Στην ερώτηση «Ποιο είναι το κοινό χαρακτηριστικό των τεσσάρων εικόνων;»

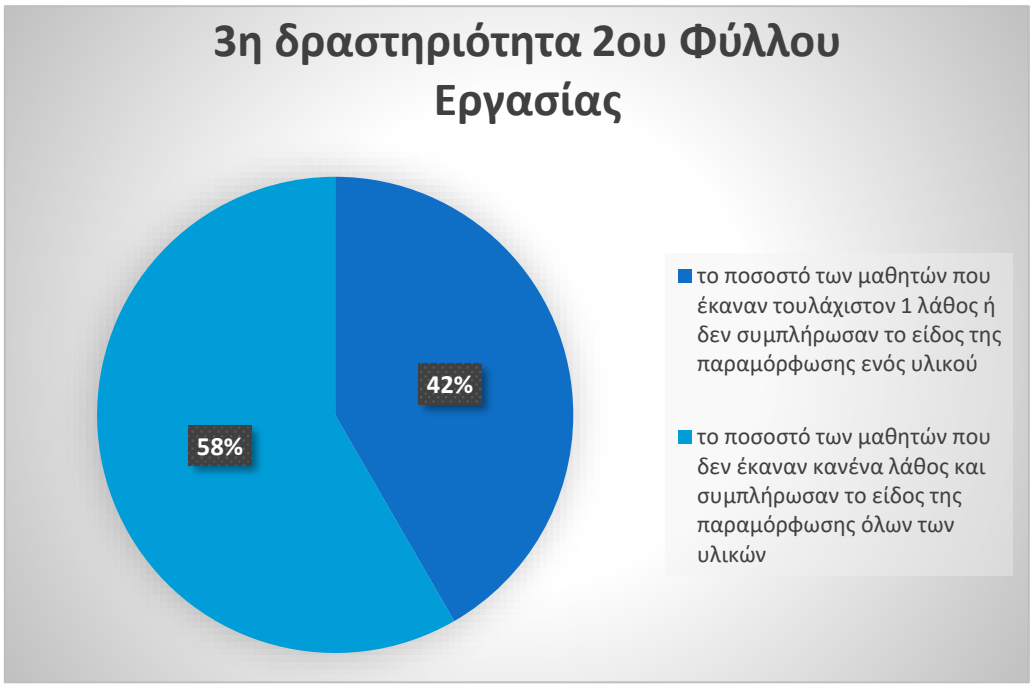
1) Οι μαθητές ισχυρίστηκαν πως κοινό χαρακτηριστικό των απεικονιζόμενων εικόνων είναι η άσκηση μεγάλης ποσότητας δύναμης.
2) Έκαναν λόγο για κινητική και δυναμική ενέργεια που έχουν τα σώματα. Βλέπουμε δηλαδή ότι οι μαθητές θεωρούν ότι ένα σώμα που κινείται έχει μια δύναμη μέσα του (εσωτερική δύναμη) και ότι η δύναμη από τον δότη μεταφέρεται στον δέκτη και ενσωματώνεται σε αυτόν.
3) Ανέφεραν εκφράσεις της καθημερινής ζωής όπως *σπρώχνει*, *τσουλάει*, *σέρνει*, *χρειάζεται δυναμη*, *προχωράει*, *τεντώνεται*, *θέλει δύναμη* και ανέφεραν ως παράδειγμα άσκησης δύναμης *το διάβασμα*. Παρατηρούμε δηλαδή ότι οι ιδέες των μαθητών για τη δύναμη διαμορφώνονται από τη γλώσσα, καθώς η σημειολογία της καθημερινής γλώσσας είναι διαφορετική από εκείνη της επιστημονικής γλώσσας.

2.2 Δεύτερη Φάση Διδακτικού σεναρίου: Εισαγωγή νέας γνώσης - Πειραματισμός

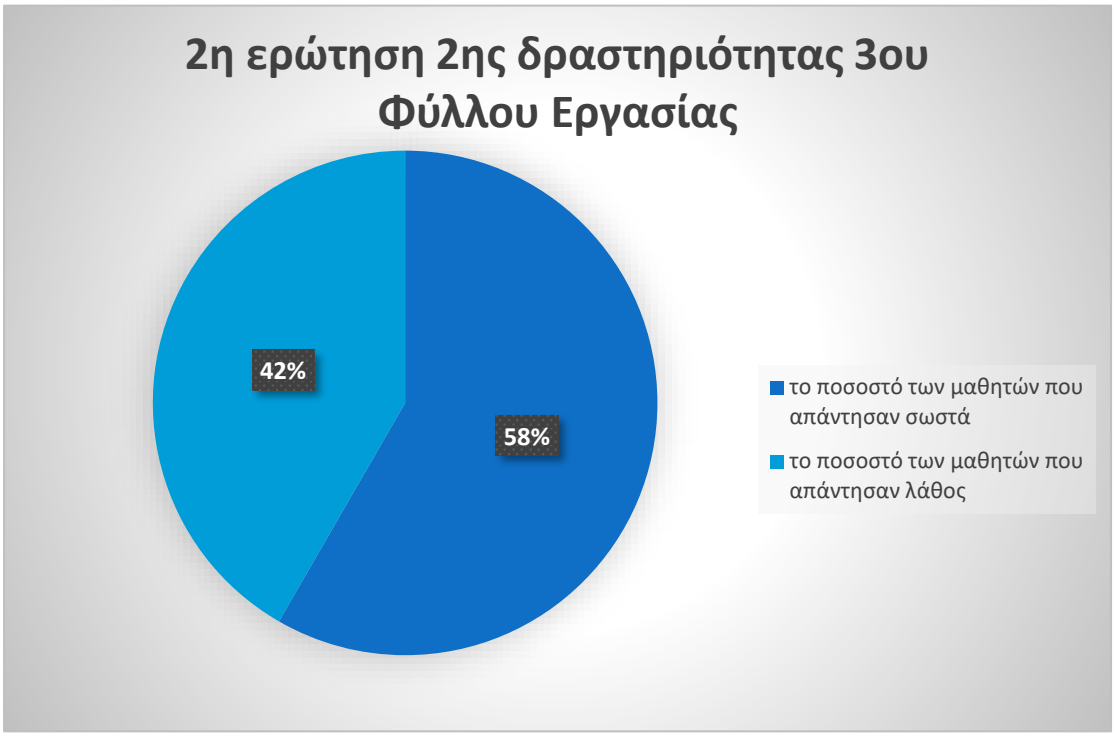
Στην 3η δραστηριότητα, όπου δόθηκαν στους μαθητές ορισμένα υλικά και έπρεπε να τα κατατάξουν ανάλογα με το είδος της παραμόρφωσης που προκαλεί η άσκηση μιας δύναμης, οι μαθητές που έκαναν τουλάχιστον ένα λάθος στο πινακάκι της τρίτης

δραστηριότητας ή δεν συμπλήρωσαν για ένα υλικό το είδος της παραμόρφωσής του ήταν δέκα (10). Παρατηρείται δηλαδή μία δυσκολία στη διάκριση των δύο ειδών παραμόρφωσης όταν χρειάστηκε να επιβεβαιώσουν πειραματικά με υλικά από την καθημερινή ζωή το είδος της παραμόρφωσης που παθαίνει κάθε σώμα. Η δυσκολία αυτή φαίνεται και στη συνέχεια στις ερωτήσεις εμπέδωσης και συγκεκριμένα στη 2η ερώτηση για το τι είδους παραμόρφωση παθαίνει το μαξιλάρι μας όταν κοιμόμαστε. Οι μαθητές που απάντησαν σωστά, δηλαδή πως όταν κοιμόμαστε το μαξιλάρι μας παραμορφώνεται ελαστικά, ήταν δεκατέσσερις (14). Στον αντίποδα, οι μαθητές που απάντησαν λάθος ήταν δέκα (10).

Εικόνα 7: Σχηματική αναπαράσταση των επιδόσεων των μαθητών στην 3η δραστηριότητα του 2ου Φύλλου Εργασίας



Εικόνα 8: Σχηματική αναπαράσταση των απαντήσεων των μαθητών στην 2η ερώτηση της 2ης δραστηριότητας του 3ου Φύλλου Εργασίας



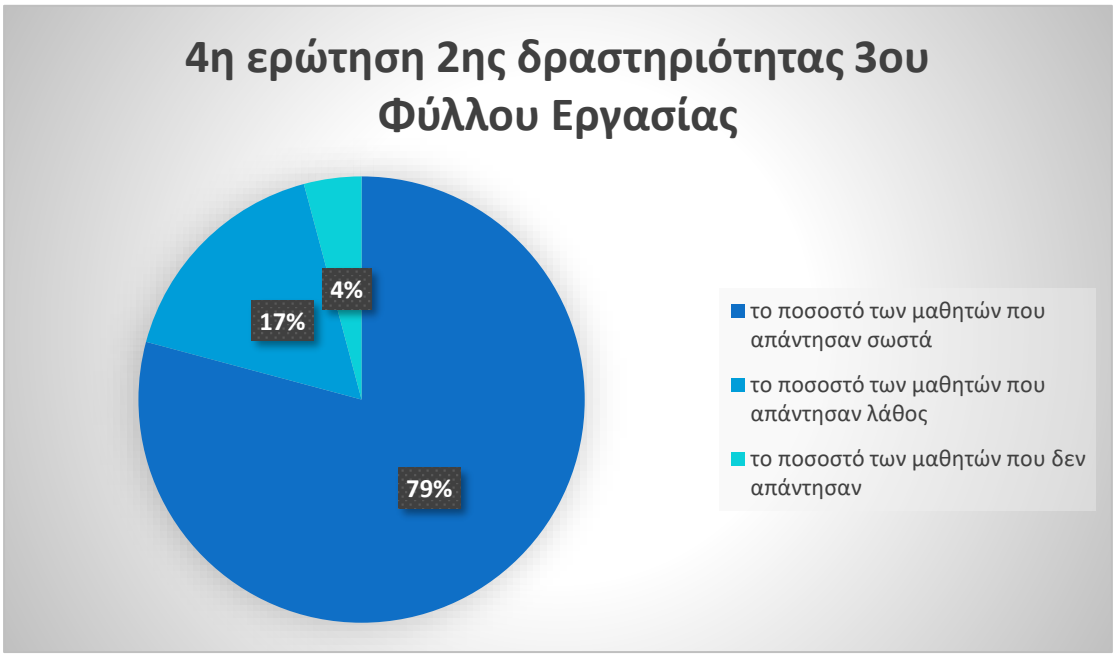
Εικόνες 9 & 10: Εφαρμογή διδακτικού σεναρίου στην τάξη

Μελετώντας τα φύλλα εργασίας που απάντησαν οι μαθητές παρατηρήθηκαν τα εξής:

- Στην Ερώτηση 1 «Τι από τα παρακάτω ισχύει;» οι μαθητές που έδωσαν σωστή απάντηση, δηλαδή απάντησαν πως τις δυνάμεις δεν τις βλέπουμε, αλλά βλέπουμε τα αποτελέσματά τους, ήταν δεκαπέντε. Εν αντιθέσει, εκείνοι που έδωσαν λαθεμένη απάντηση ήταν εννέα, το σύνολο των οποίων απάντησε πως βλέπουμε και τις δυνάμεις και τα αποτελέσματά τους. Επομένως, γίνεται εμφανές ότι εννέα μαθητές δεν έχουν κατανοήσει πλήρως τον ορισμό της δύναμης.

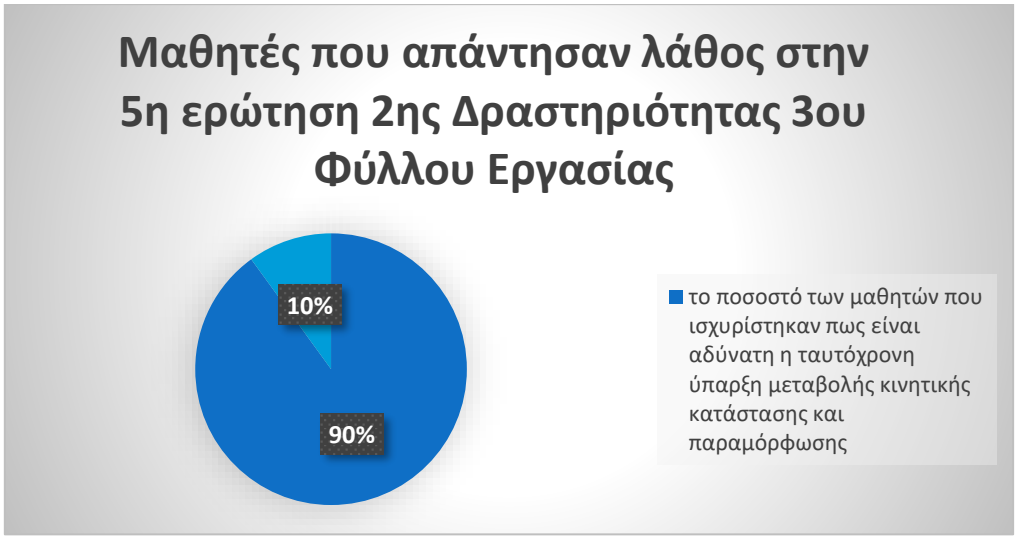
- Στην Ερώτηση 2 «Τι από τα παρακάτω ισχύει;» οι μαθητές που έδωσαν απάντησαν σωστά, δηλαδή πως όταν κοιμόμαστε το μαξιλάρι μας παραμορφώνεται ελαστικά, ήταν δεκατέσσερα. Στον αντίποδα, οι μαθητές που απάντησαν λάθος ήταν δέκα, εκ των οποίων έξι απάντησαν πως όταν κοιμόμαστε το μαξιλάρι μας παραμορφώνεται και ελαστικά και πλαστικά, οι τρεις απάντησαν ότι όταν κοιμόμαστε το μαξιλάρι μας παραμορφώνεται πλαστικά, ενώ ο ένας απάντησε ότι όταν κοιμόμαστε το μαξιλάρι μας δεν παραμορφώνεται. Αναλύοντας τις λαθεμένες απαντήσεις των παιδιών γίνεται αντιληπτό ότι συγχέουν σημαντικά την πλαστική και την ελαστική παραμόρφωση ως αποτέλεσμα άσκησης δύναμης.
- Στην Ερώτηση 3 «Τι δεν ισχύει από τα παρακάτω;» οκτώ μαθητές έδωσαν σωστή απάντηση, δηλαδή απάντησαν πως τα ρευστά (υγρά, αέρια) δεν ασκούν δυνάμεις. Από την άλλη πλευρά, αυτοί που έδωσαν λαθεμένη απάντηση ήταν δεκαπέντε. Ακόμη, 1 μαθητής δεν έδωσε καμία απάντηση. Από τους μαθητές που απάντησαν λάθος οι έντεκα ισχυρίστηκαν ότι όταν πετάμε στο πάτωμα ένα βάζο αυτό δεν παραμορφώνεται πλαστικά, οι τρεις πιστεύουν ότι το κύμα όταν πέφτει πάνω στο βράχο δεν του ασκεί δύναμη, ενώ ένας εξέφρασε την άποψη ότι ο αέρας δεν ασκεί δύναμη στον χαρταετό. Η πλειοψηφία των απαντήσεων που δόθηκαν από τους μαθητές στην προκειμένη ερώτηση ήταν λαθεμένες. Αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι οι μαθητές πιθανόν να μην παρατήρησαν το «δεν» στην εκφώνηση της ερώτησης και να μπερδεύτηκαν από τη διατύπωση των ερωτήσεων.
- Στην ερώτηση 4 «Ποια από τις παρακάτω προτάσεις είναι σωστή;» δεκαεννέα μαθητές απάντησαν ορθά, δηλαδή κύκλωσαν την πρόταση «Όσο μεγαλύτερη είναι η παραμόρφωση, τόσο μεγαλύτερη είναι και η δύναμη που την προκαλεί». Μόνο τέσσερις μαθητές διάλεξαν λάθος απάντηση, η οποία ήταν ότι η παραμόρφωση που παθαίνει ένα σώμα δεν έχει σχέση με τη δύναμη που ασκείται στο σώμα. Ένας μαθητής δεν απάντησε καθόλου. Συνεπώς, υπήρχαν κάποιοι μαθητές στην τάξη οι οποίοι θεωρούσαν ότι παραμόρφωση ενός σώματος δεν σχετίζεται με τη δύναμη που δέχεται.

Εικόνα 11: Σχηματική αναπαράσταση των απαντήσεων των μαθητών στην 4η ερώτηση της 2ης δραστηριότητας του 3ου Φύλλου Εργασίας



- Στην ερώτηση 5 «Τι ισχύει;» έντεκα μαθητές απάντησαν ότι μπορεί να υπάρχει αλλαγή κινητική κινητικής κατάστασης και παραμόρφωση (ελαστική ή πλαστική) ταυτόχρονα που ήταν και η σωστή απάντηση, δέκα μαθητές απάντησαν λάθος, ενώ τρεις δεν απάντησαν καθόλου. Από τους μαθητές που έδωσαν λαθεμένες απαντήσεις η συντριπτική τους πλειοψηφία, και συγκεκριμένα οι εννέα, ισχυρίστηκαν ότι δεν μπορεί να υπάρχει αλλαγή κινητικής κατάστασης και παραμόρφωση ταυτόχρονα. Μάλιστα, μόνο ένας απάντησε ότι ταυτόχρονα μπορεί να υπάρχει αλλαγή κινητικής κατάστασης και ελαστική μόνο παραμόρφωση. Έτσι, διαπιστώθηκε ότι ένα μεγάλο μέρος των μαθητών της τάξης θεωρεί πως δεν μπορεί να υπάρχει ταυτόχρονα μεταβολή της κινητικής κατάστασης και παραμόρφωση σε κάποιο σώμα.

Εικόνα 12: Σχηματική αναπαράσταση των ισχυρισμών των μαθητών που απάντησαν στην 5η ερώτηση της 2ης δραστηριότητας του 3ου Φύλλου Εργασίας



Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται αναλυτικά για κάθε ερώτηση ο αριθμός των σωστών και λαθεμένων απαντήσεων.

Πίνακας 3: Αριθμός σωστών και λαθεμένων απαντήσεων

ΕΡΩΤΗΣΗ	ΣΩΣΤΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	ΛΑΘΟΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ
1	15	9	0
2	14	10	0
3	8	15	1
4	19	4	1
5	11	10	3

Συμπερασματικά, μετα την υλοποίηση του προτεινόμενου διδακτικού σεναριου στην τάξη μπορούμε να πούμε ότι οι μαθητές:

- Έχουν κατανοήσει επαρκώς ότι η παραμόρφωση ενός σώματος σχετίζεται με τη δύναμη που του ασκείται.
- Μπορούν να διαχωρίσουν επαρκώς τα αποτελέσματα της δύναμης σε δύο κατηγορίες: μεταβολή κινητικής κατάστασης και παραμόρφωση. Όμως, ένα μεγάλο μέρος των μαθητών της τάξης θεωρεί πως δεν μπορεί να υπάρχει *ταυτόχρονα* μεταβολή της κινητικής κατάστασης και παραμόρφωση σε κάποιο σώμα.

- Μπορούν να διακρίνουν μερικώς πότε μία παραμόρφωση είναι ελαστική και πότε πλαστική.

Βιβλιογραφία

Βλάχος, Ι., Γραμματικάκης, Ι., Καραπαναγιώτης, Β., Περιστερόπουλος, Π. & Τιμοθέου, Γ. (1998). *Φυσική Γενικής Παιδείας, Α' Γενικού Λυκείου*. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών. Αθήνα: Διόφαντος

Driver, R. & Oldham, V. 1986. A constructivist approach to Curriculum Development in Science. *Studies in Science Education*, 13(1), 105-122

Driver, R., Squires, A., Rushworth, P. & Wood-Robinson, V. (2014). *Making sense of Secondary Science: Research into children's ideas* (2η εκδ.). London: Routledge

Δημάσης. Ν. *Σύνθεση δυνάμεων*. Ανακτήθηκε στις 23/04/2023 από: https://blogs.sch.gr/wnikdim/files/2016/08/sinthesi_dinameon_s.pdf

Κόκκοτας, Π. (2002), Οι Φυσικές Επιστήμες στο σχολείο του μέλλοντος, Στο Κόκκοτας, Π., Βλάχος Ι., Πήλιουρας, Π. & Πλακίτση, Α. (Επιμ.), *Η διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στην κοινωνία της Πληροφορίας, Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου*, 9-19. Αθήνα

Κουλαϊδής, Β. (1994). Επιστημολογία και κατασκευή Αναλυτικών Προγραμμάτων: Η επιλογή περιεχομένου για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων,* 75, 22-29

Κουτεντάκης, Π. (2020). *Δυναμική στο επίπεδο*. Ανακτήθηκε στις 20/04/2023 από: https://blogs.sch.gr/koutenp/archives/422

Κώτσης, Κ. & Κολοβός Χ. (2002). Οι εναλλακτικές αντιλήψεις των παιδιών, η εννοιολογική αλλαγή και η διάρκεια γνώσης από τη διδασκαλία στο Δημοτικό στην έννοια της δύναμης. *Πρακτικά στο 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτική των Φυσικών Επιστημών και Εφαρμογή Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση*, Ρέθυμνο

Μπούσιος, Κ. (2011). *Αντιλήψεις παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στην έννοια της δύναμης.* Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Ντίνος, Σ. (2014). *Οι εναλλακτικές αντιλήψεις των μαθητών, η εννοιολογική αλλαγή και η διάρκεια γνώσης εννοιών της μηχανικής, των φυσικών επιστημών στο Δημοτικό Σχολείο.* Μεταπτυχιακή Εργασία. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Ξηρουχάκη, Φ. 2010. *Εναλλακτικές Ιδέες των Μαθητών*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ρέθυμνο: Πανεπιστημίου Κρήτης

Χαλκιά, Κ. (2010). *Διδάσκοντας φυσικές επιστήμες, θεωρητικά ζητήματα, προβληματισμοί, προτάσεις*. Αθήνα: Πατάκης

Ζω και Δρω

Ευαγγελία Μαρία Τσιλή
Φοιτήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, el09688@uoi.gr

Ευθυμία Μηλιώνη
Φοιτήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, el09739@uoi.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία είναι μια πρόταση καλής πρακτικής, αφορά τη θεματική ενότητα «Ζω καλύτερα - Ευ Ζην: σωματική, ψυχική και συναισθηματική υγεία» των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων στηριζόμενη στις αρχές της διαθεματικής προσέγγισης. Στοχεύει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων ζωής, οι οποίες επιτρέπουν στους/τις μαθητές/τριες να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις προκλήσεις ενός μεταβαλλόμενου περιβάλλοντος. Περιλαμβάνει ένα πλάνο παρέμβασης διάρκειας 16 διδακτικών ωρών που απευθύνεται σε μαθητές/τριες της ΣΤ' Δημοτικού. Είναι οργανωμένο σε 8 θεματικές ενότητες, οι οποίες και αποτελούν τους επιμέρους στόχους, ώστε οι μαθητές/τριες μέσα από ποικίλες βιωματικές δράσεις να κατακτήσουν δεξιότητες ορθολογικού καθορισμού στόχων, αποτελεσματικής συνεργασίας και επικοινωνίας, καλλιέργειας της αποδοχής, διαχείρισης της επιτυχίας/αποτυχίας και της υφιστάμενης κριτικής, απόκτηση δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων, αυτοελέγχου και αυτοκριτικής, αναγνώριση των ορίων και των δυνατοτήτων τους. Σκοπός του προγράμματος είναι η μετάδοση χρήσιμων εφοδίων και ιδεών, ώστε τα παιδιά να αποκτήσουν μια υγιή και ισορροπημένη καθημερινότητα, ως νέοι/ες και ως ενήλικες μεταγενέστερα. Προτείνονται βιωματικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες που παρακινούν το ενδιαφέρον τους, ώστε να εμπλακούν ενεργά και αυτοβούλως στη διαδικασία. Τέλος, η αξιολόγηση για κάθε μια από τις 8 θεματικές έχει, ανάλογα με το περιεχόμενο των θεματικών ενοτήτων, διάφορες μορφές: Διαγνωστική, Προληπτική, Τελική, Συλλογική ή Ατομική καθώς και Αυτό-αξιολόγηση, ενώ η Διάχυση αναφέρεται στο τελευταίο σκέλος της εργασίας.

Λέξεις-κλειδιά: δεξιότητες ζωής, διαθεματικότητα, εργαστήρια δεξιοτήτων, σωματική-ψυχική-συναισθηματική υγεία

0. Εισαγωγή

Στην εργασία αυτή αναφερόμαστε στις δεξιότητες που βοηθούν ένα άτομο να ανταπεξέρχεται στο περιβάλλον το οποίο ζει. Ο όρος είναι ευρύς και πολυσύνθετος ωστόσο αυτό το χαρακτηριστικό είναι που τον καθιστά χρήσιμο στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς αγγίζει τη σφαίρα διάφορων παραγόντων: κοινωνικούς, γνωστικούς και συναισθηματικούς ενώ επίσης υποκινεί και την αλληλεπίδρασή τους. Τα παιδιά (ηλικίας 11-12 ετών) βρίσκονται στο στάδιο της προ-εφηβείας, αυτό σημαίνει πως αρχίζουν να δίνουν τη δική τους πνοή στα πολυποίκιλα θέματα της καθημερινότητας. Αρχίζουν επίσης να αμφισβητούν τα δεδομένα και να

αντιπαραβάλλονται συχνά με τον περίγυρό τους. Στο στάδιο αυτό επαναπροσδιορισμού της ταυτότητας του *εγώ* (Erikson 1984) χρειάζονται συγκεκριμένα εφόδια προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις αντιξοότητες της κοινωνίας στην οποία επρόκειτο να ενταχθούν και συγχρόνως με αυτό τον τρόπο εξασφαλίζεται η ασφάλειά τους, ψυχική και σωματική, ανάγοντας την ποιότητα ζωής τους σε ένα ισορροπημένο επίπεδο (Maslow 1943). Το πρόγραμμα δεν έχει εφαρμοστεί σε πρακτικό επίπεδο, οπότε η εξέλιξή του εξαρτάται από διάφορους παράγοντες όπως ο διαθέσιμος χρόνος, η ποιότητα και ποσότητα του υλικού και η απήχηση που έχει στα παιδιά.

1. Πρώτη & Δεύτερη Διδακτική ώρα: Να καθορίζουν στόχους και να ξεπερνούν τα εμπόδια για την επίτευξή τους

1.1 Σκοπός και στόχοι

Ο καθορισμός ορθολογικών στόχων και η υπομονή-επιμονή για την υπέρβαση των εμποδίων της καθημερινότητας αποτελούν σημαντικούς παράγοντες στην επιτυχία και στην ψυχική υγεία όλων μας (Joanna 2017). Έτσι, η πρώτη διδακτική ώρα του εκπαιδευτικού σεναρίου στοχεύει στην ανάλυση κοινωνικών και ψυχολογικών μεθόδων, με σκοπό την αύξηση της αυτοπεποίθησης των μαθητών και την ενημέρωσή τους σχετικά με θέματα περιβάλλοντος.

1.2 Σχέδιο διδασκαλίας και δραστηριότητες

Το σχέδιο διδασκαλίας ονομάζεται «Η φακή του κήπου μας». Ο/Η δάσκαλος/α μοιράζει στους/τις μαθητές/τριες από έναν σπόρο φακής και ένα πλαστικό ποτηράκι. Μέσα στα ποτηράκια τοποθετούν βαμβάκι και, μέσα σε αυτό, τον σπόρο που τους δόθηκε. Έπειτα, οι μαθητές/τριες ποτίζουν το ποτηράκι και το αφήνουν σε χώρο που έχει ήλιο. Η διαδικασία συνεχίζεται επί καθημερινής βάσεως και διαδραματίζεται για περίπου μία εβδομάδα. Οι μαθητές/τριες καθημερινά πρέπει να ποτίζουν τον σπόρο και να καταγράφουν σε ένα φύλλο χαρτί τις διαφορές που παρατηρούν. Εφόσον κάποιος/α μαθητής/ τρια αποτύχει να οδηγήσει τον σπόρο να αναπτυχθεί και να δημιουργήσει κλωναράκια, επαναλαμβάνει τη διαδικασία από την αρχή. Έτσι, ενισχύεται η υπευθυνότητά τους και μαθαίνουν να αναγνωρίζουν την αξία της φύσης, καθώς βλέπουν από κοντά τον τρόπο που λειτουργεί. Τα υλικά που θα χρειαστούμε είναι: πλαστικό ποτηράκι, βαμβάκι, φακές και νερό.

1.3 Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση αυτής της δραστηριότητας βασίζεται στο αποτέλεσμα που θα υπάρξει μέσω της παρατήρησης. Εάν φυτρώσουν κλωναράκια πάνω από τη φακή, τότε σημαίνει ότι η διαδικασία έχει επιτευχθεί και πως τα εμπόδια που αντιμετώπισαν οι μαθητές/τριες (π.χ. έλλειψη ηλίου για κάποιες ώρες ή μέρες) ξεπεράστηκαν λόγω της συνεχούς ενασχόλησής τους με την εξέλιξη του φυτού.

2. Τρίτη &Τέταρτη Διδακτική ώρα: Να δρουν αποτελεσματικά σε ομάδα

2.1 Σκοπός και στόχοι

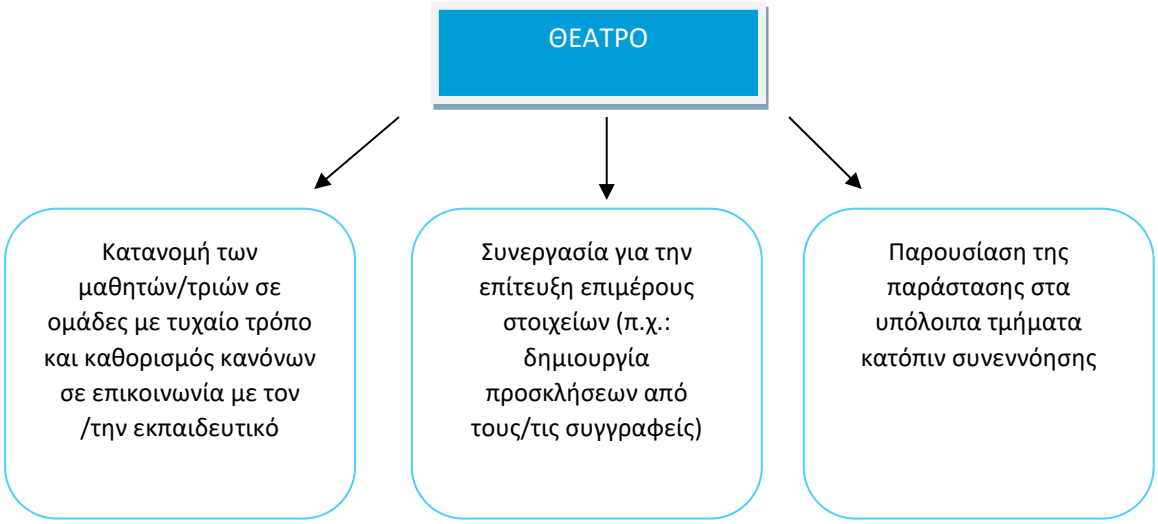
Σκοπός της δεύτερης θεματικής ενότητας είναι τα παιδιά να μάθουν να δρουν αποτελεσματικά σε ομάδα. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού, πρόκειται να βασιστούμε στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας, η οποία δίνει την εξαιρετική ευκαιρία ώστε ο εκπαιδευτικός να διαμορφώσει και να προσαρμόσει τη διδασκαλία του στις ανάγκες των μαθητών/τριών για επικοινωνία, κίνηση και κοινωνικοποίηση. Η μέθοδος αυτή προάγει την αυτενέργεια, τον κριτικό τρόπο σκέψης και εξασφαλίζει την ψυχική ασφάλεια και ισορροπία των μαθητών/τριών. Ο εποικοδομητικός διάλογος και η ενθάρρυνση για ομαδική εργασία πυροδοτούν την εμπλοκή των μαθητών/τριών σε συζητήσεις, παιχνίδια ρόλων και δραστηριότητες που συνδυάζουν την απόκτηση γνώσεων με την ενεργή συμπλοκή των μαθητών/τριών (Ματσαγγούρας 2000).

Επιπρόσθετοι διδακτικοί στόχοι: Η πρόοδος των μελών της ομάδας σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο, η καλλιέργεια αξιών όπως ο σεβασμός, η αλληλεγγύη και η αποδοχή, η διαχείριση συγκρούσεων και ζητημάτων για τη διατήρηση ενός θετικού κλίματος της σχολικής τάξης (Dunn et al. 2021, 21). Μακροπρόθεσμα, οι μαθητές/τριες θα είναι σε θέση να ενταχθούν ομαλά στο κοινωνικό πλαίσιο ενισχύοντας την αναγκαιότητα της δράσης σε ομάδες έτσι ώστε να θωρακιστεί η βιωσιμότητα ενός εξελιγμένου προγράμματος διδακτικής παρέμβασης.

2.2 Σχέδιο διδασκαλίας και δραστηριότητες

Τίτλος του σχεδίου διδασκαλίας είναι το «Θέατρο» (Στηρίζεται στο εγχειρίδιο της Στ' Δημοτικού της Γλώσσας). Όλοι οι μαθητές/τριες καλούνται να εργαστούν σε ομάδες ώστε να ετοιμάσουν ένα σύντομο θεατρικό παιχνίδι αναλαμβάνοντας ρόλους: ηθοποιοί, σκηνοθέτες, μουσικοί, δημοσιογράφοι. Τα μέσα που θα χρησιμοποιήσουν είναι σχολικά αντικείμενα όπως μολύβια, μαρκαδόροι, χαρτί και άλλα υλικά για τη δημιουργία σκηνικών, κουστουμιών, προσκλήσεων και εφημερίδων με σχετικά άρθρα. Η πλοκή μπορεί να είναι κάποιο κείμενο που φάνηκε ενδιαφέρον στα παιδιά από το αντίστοιχο κεφάλαιο στο μάθημα της Γλώσσας (Ενότητα 15: Θέατρο και Κινηματογράφος). Η δραστηριότητα αυτή καλύπτει τις προϋποθέσεις διαθεματικής ενοποίησης: Παιδοκεντρική Αρχή, Αρχή αυτενέργειας (δίνεται το δικαίωμα επιλογής), Αρχή συν-διερεύνησης και ολόπλευρης προσέγγισης του θέματος (Ματσαγγούρας 2012). Τα παιδιά στο σύντομο χρονικό διάστημα των δύο διδακτικών ωρών καταφέρνουν να προσαρμόζονται και να δρουν συνεργατικά. Ταυτόχρονα αποκτούν γνώσεις σχετικές με τη Γλώσσα και την Ιστορία. Τα κριτήρια σύνθεσης των ομάδων γίνονται με τυχαίο τρόπο και οι σχέσεις μεταξύ των μελών δεν είναι αμετάβλητες. Ο/Η εκπαιδευτικός χρειάζεται να μην περιορίζει την ελευθερία των μαθητών/τριών του κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας.

Εικόνα 1: Θέατρο



2.3 Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση χρειάζεται να βασίζεται στον σωστό προγραμματισμό και έλεγχο από τον/την εκπαιδευτικό ώστε να είναι αντικειμενική και έγκυρη. Τα κριτήρια που οφείλουμε να αξιολογήσουμε στην προκειμένη περίπτωση είναι αν τα παιδιά προσπάθησαν ή και κατάφεραν να συνεργαστούν έχοντας ένα επιθυμητό αποτέλεσμα. Επομένως, ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να παρακολουθεί, να ερμηνεύει και να αναστοχάζεται τις κινήσεις και τις συμπεριφορές των παιδιών. Τα παιδιά αξιολογούν τα ίδια τις συνθήκες συνεργασίας, τη διαδικασία, τους στόχους τους και εάν επετεύχθησαν, αν θα επαναλαμβάνανε την εμπειρία για τον εορτασμό στο τέλος της χρονιάς ή αν θα άλλαζαν κάποια πράγματα αιτιολογώντας.

3. Πέμπτη & Έκτη Διδακτική ώρα: Να αποδέχονται τις αξίες και τις πεποιθήσεις των άλλων

3.1 Σκοπός και στόχοι

Στη σύγχρονη εποχή οι διεθνείς μεταναστευτικές ροές έχουν αλλάξει χαρακτήρα και παρουσιάζουν μία δυναμικότητα ως απόρροια των διαδικασιών της παγκοσμιοποίησης και της συνακόλουθης ελεύθερης διακίνησης αγαθών και κεφαλαίων (Κοντογιάννη 2018). Σκοπός είναι τα παιδιά να μάθουν να αποδέχονται τις αξίες και τις πεποιθήσεις των γύρω τους ανεξαρτήτως πολιτισμικού υπόβαθρου. Αυτό προϋποθέτει την ευαισθητοποίηση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, την αλληλοκατανόηση, την ουσιαστική υπέρβαση της αποξένωσης και τη θετική στάση στον πολιτισμικό πλουραλισμό. Οι δραστηριότητες έχουν στόχο τα παιδιά να ασχοληθούν και να προβληματιστούν σε σχέση με ζητήματα του διαφορετικού – συμπεριλαμβανομένων διαφορετικών απόψεων, επιλογών, θρησκευτικών και πολιτικών αντιλήψεων – εξελίσσοντας έτσι την κριτική τους σκέψη και αναγνωρίζοντας τα στοιχεία της πολυφωνίας που χαρακτηρίζει την κοινωνία στην οποία πρόκειται να ενταχθούν (Ελευθερίου 2018).

3.2 Σχέδιο διδασκαλίας και δραστηριότητες

Το σχέδιο διδασκαλίας έχει τίτλο «Οι δύο όψεις του ίδιου νομίσματος» και αποτελείται από τρεις δραστηριότητες. Η πρώτη ονομάζεται «Στερεότυπο ή Αλήθεια» και είναι παιχνίδι που περιλαμβάνει κάρτες διπλής όψης στις οποίες από τη μια πλευρά αναγράφονται διάφορες πεποιθήσεις ή λόγια κάποιου και από την άλλη πλευρά αν είναι στερεότυπο ή γεγονός με πραγματική ισχύ. Τα παιδιά την πρώτη ώρα έχουν την ευκαιρία να ανακαλύψουν πόσα λάθος πράγματα γνωρίζουν για διάφορους λαούς ή ακόμα και για τον ίδιο τους τον πολιτισμό. Ύστερα, γίνεται μια συζήτηση ώστε να λυθούν απορίες και να δοθεί έμμεσα μια μικρή ανατροφοδότηση από τα ίδια τα παιδιά στον εκπαιδευτικό (Aluffi-Pentini 2011).

Συνεχίζουν με ένα νέο παιχνίδι, το «Γύρω από τη Γη». Σε αυτό στριφογυρίζουν την υδρόγειο της τάξης και τυχαία βρίσκουν μια χώρα οπότε με τη βοήθεια της εγκυκλοπαίδειας της βιβλιοθήκης μαθαίνουν για τη χώρα αυτή και την ιστορία της. Το τμήμα αυτό του σχεδίου διδασκαλίας συνδυάζεται με τη Γεωγραφία ή και τη Μελέτη Περιβάλλοντος καθώς τα παιδιά μπορούν να αναζητήσουν πληροφορίες και από τα σχολικά τους εγχειρίδια. Τέλος, προκειμένου να αντιληφθούν τα παιδιά ότι η διαφορετικότητα δεν κινείται μόνο γύρω από την πολυπολιτισμική κοινωνία αλλά από καθένα διαφορετικό στοιχείο που φέρει κανείς στην εξωτερική εμφάνιση ή το χαρακτήρα του μπορούμε να κάνουμε μια σύντομη συζήτηση για τα άτομα με αναπηρίες και στη συνέχεια να παίξουμε το παιχνίδι «Με τα μάτια κλειστά» (Νικολαΐδης & Χρυσοστόμου 2016). Κατά τη διαδικασία του παιχνιδιού δεν μιλά κανείς. Οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε ζευγάρια. Ο ένας κρατά τα μάτια του κλειστά και ο άλλος τον/την οδηγεί γύρω στην αίθουσα ώστε να μην χτυπήσει οπουδήποτε και να προκαλέσει την έκρηξη του ναρκοπέδιου (το ναρκοπέδιο μπορεί να αναπαρασταθεί με κομμάτια εφημερίδας στο πάτωμα, που έχει τοποθετήσει από πριν ο/η εκπαιδευτικός). Στη συνέχεια με σήμα του/της εκπαιδευτικού τα παιδιά αλλάζουν ρόλους. Αρκετά παιδιά δυσκολεύονται να κρατούν κλειστά τα μάτια για πολλή ώρα γι' αυτό δεν τα πιέζουμε. Βιωματικά τα παιδιά αρχίζουν να αντιλαμβάνονται ότι η διαφορετικότητα είναι αυτή που δίνει ουσία και ποικιλομορφία στη σχολική τάξη και στην κοινωνία. Άλλωστε, αν όλοι ήταν ίδιοι δεν θα υπήρχε εξέλιξη και πρόοδος στον παγκόσμιο ιστό.

3.3 ***Αξιολόγηση***

Τα παιδιά μπορούν να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο που δείχνει κατά πόσο αποδέχονται τον εαυτό τους. Είναι απαραίτητο να αποδεχτούν τους εαυτούς τους πριν αποδεχτούν οποιονδήποτε άλλο όπως είπε ο Carl Rogers «Το παράδοξο είναι ότι όταν αποδεχτώ τον εαυτό μου γι' αυτό που είμαι, τότε ακριβώς μπορώ να αλλάξω» (Rogers 1995).

4. Έβδομη & Όγδοη Διδακτική ώρα: Να χειρίζονται αποτελεσματικά την επιτυχία/ αποτυχία σε συνάφεια με την κριτική που δέχονται

4.1 Σκοπός και στόχοι

Δυστυχώς στις μέρες μας, πολλοί/ές από τους/τις μαθητές/τριες δεν έχουν τη δυνατότητα να συνομιλήσουν με κάποιον/α που έχει εντρυφήσει στην παιδοψυχολογία. Έτσι, στην 7η και 8η διδακτική ώρα του εργαστηρίου δεξιοτήτων θα ασχοληθούμε με την αποτελεσματική διαχείριση των καταστάσεων και την αυτό-βελτίωση μέσα από οποιαδήποτε κριτική.

Αξίζει να αναφερθεί πως ο Skinner – από το κλάδο των συμπεριφοριστών – υποστηρίζει πως μέσω της θετικής ή της αρνητικής ενίσχυσης ενός παιδιού, μπορεί να προβλεφθεί η συμπεριφορά του όταν υπάρχει ένας εξωτερικός ενισχυτής ή κάποια αμοιβή ή ακόμα και κάποια τιμωρία. Συνεπώς εφαρμόζοντας τη μέθοδό του στους/τις μαθητές/τριες, θα υπάρξουν και τα προσδοκώμενα αποτελέσματά της θεωρίας και έτσι οι μαθησιακοί και γενικότερα οποιοσδήποτε στόχος θα είναι συμβατός και θα μπορεί να επιτευχθεί. Τέλος, σύμφωνα με τη θεωρία του Maslow (1943) ο άνθρωπος θέτει στόχο την ικανοποίηση υψηλότερου επιπέδου αναγκών όπως την αίσθηση του ανήκειν, την αυτοπραγμάτωση και την υψηλή αυτοεκτίμηση. Όμως πριν ικανοποιήσει αυτές τις ανάγκες του, πρέπει πρώτα να ασχοληθεί με άλλες βασικές για την επιβίωση όπως η τροφή (Barlett & Burton 2019).

4.2 Σχέδιο διδασκαλίας και δραστηριότητες

Αρχικά μοιράζουμε στα παιδιά ένα ερωτηματολόγιο το οποίο θα το συζητήσουμε και θα το απαντήσουμε όλοι/ες μαζί με στόχο να γίνει απόλυτα κατανοητή η έννοια του στρες. Σε συνδυασμό με αυτό, αφού έχουμε συμβουλευτεί έναν παιδοψυχολόγο για όλες τις κινήσεις μας, δίνουμε στους/τις μαθητές/τριες ένα δεύτερο ερωτηματολόγιο όπου θα καταγράψουν συναισθήματα που δημιουργούνται από μια κατάσταση και θα τα τοποθετήσουν σε ένα κουτί, χωρίς να αναφέρουν ότι είναι δικό τους. Ένα σχετικό ερωτηματολόγιο για συμπλήρωση:

Εικόνα 2: Ερωτηματολόγιο

ΤΙ ΜΟΥ ΔΗΜΙΟΥΡΓΕΙ ΣΤΡΕΣ;	ΤΙ ΑΙΣΘΑΝΟΜΑΙ;	ΠΩΣ ΝΑ ΤΟ ΞΕΠΕΡΑΣΩ;

Στην επόμενη διδακτική ώρα, αφού έχουν συμπληρωθεί τα ερωτηματολόγια, η τάξη τοποθετεί τα θρανία στην άκρη και σχηματίζουμε έναν κύκλο από καρέκλες. Κάθε παιδί διαλέγει ένα τυχαίο ερωτηματολόγιο και οι απαντήσεις σε αυτό, τίθενται προς συζήτηση. Πιο συγκεκριμένα, καθιστούμε σαφές πως όταν έχουμε επιτύχει σε κάτι δεν επαναπαυόμαστε λόγω των θετικών συναισθημάτων ή σχολίων από τρίτα πρόσωπα αλλά προσπαθούμε την επόμενη φορά να τα πάμε το ίδιο καλά ή ακόμα και καλύτερα, φέρνοντας παραδείγματα της καθημερινότητας όπως π.χ. ένα διαγώνισμα στο σχολείο. Επιπλέον, θα αναφερθούμε στη διαχείριση της αποτυχίας καθώς αυτή προκαλεί στρες στις περισσότερες καταστάσεις. Ρωτάμε τους/τις μαθητές/τριες, εάν υπάρχουν κοινά στις καταστάσεις που τους/τις αγχώνουν και

ποια είναι η κριτική με βάση τον εαυτό τους. Συζητάμε, αναλύουμε, συμμετέχουμε και αλληλοεπιδρούμε ενεργά μέσα στην τάξη καθώς όλοι/ες μπορούν να εκφράσουν μία ανάλογη προσωπική εμπειρία.

4.3 Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση αυτών των 2 διδακτικών ωρών βασίζεται πάνω στη μέθοδο της παρατήρησης. Εφόσον οι μαθητές/τριες αφουγκραστούν τις λύσεις που θα δοθούν σύμφωνα με τη διαδικασία της συζήτησης, τότε η συμπεριφορά τους θα αρχίσει να διαφοροποιείται. Θα αρχίσουν να ζυγίζουν τις καταστάσεις, να ξεχωρίζουν τα υπέρ και τα κατά αλλά το πιο σημαντικό είναι πως θα δίνουν δύναμη στον εαυτό τους κάνοντας αυτό-αξιολόγηση και βελτιώνοντας καθημερινά την απόδοσή τους.

5. Ένατη & Δέκατη Διδακτική ώρα: Να επικοινωνούν με αποτελεσματικότητα

5.1 Σκοπός και στόχοι

Η υγιής επικοινωνία μέσα στην τάξη παράγει ένα ευχάριστο κλίμα ανάμεσα στους/τις μαθητές/τριες και τον/την δάσκαλο/α αλλά και μεταξύ τους. Η βελτίωση λοιπόν αυτής της ιδιότητας της επικοινωνίας αναμένεται να αποδώσει ευχάριστα αποτελέσματα κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθώς, εφόσον δημιουργηθεί μία κοινή γραμμή συνεννόησης μεταξύ όλων, η ροή του μαθήματος θα κυλάει ευκολότερα και πιο ευχάριστα. Η επικοινωνία με αποτελεσματικότητα, αποτελεί ένα εφόδιο που θα το χρησιμοποιούν όχι μόνο στην τωρινή καθημερινότητα αλλά και σίγουρα στο μέλλον (Lombardi 2021). Για να επιτευχθεί λοιπόν αυτός ο στόχος πρέπει να αυξήσουμε την κριτική σκέψη και αντίληψη έτσι ώστε να αποδέχονται την γνώμη του άλλου και να ωριμάσουν, επικοινωνώντας με μεγαλύτερη ευκολία.

5.2 Σχέδιο διδασκαλίας και δραστηριότητες

Κατά την πρώτη διδακτική ώρα διαμορφώνουμε την σχολική αίθουσα σε Π. Χωρίζουμε τους/τις μαθητές/τριες σε 5 ομάδες, για παράδειγμα εάν ο συνολικός αριθμός των ατόμων είναι 20, τότε δημιουργούμε 5 ομάδες των τεσσάρων ατόμων. Πάνω σε κάθε θρανίο θα υπάρχει από ένα επιτραπέζιο παιχνίδι και σε αυτό θα πρέπει να υπάρχει τουλάχιστον ένα άτομο από κάθε ομάδα. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργούνται κάποια μικρά τουρνουά μεταξύ των ομάδων και στο τέλος της διδακτικής ώρας τα σκορ προστίθενται και έτσι βγαίνουν οι συνολικές βαθμολογίες, άρα και η νικητήρια ομάδα. Τα παιχνίδια στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι πέντε (Tomero 2021):

Σκάκι: Χρειάζεται στρατηγική σκέψη καθώς χρησιμοποιείται η λογική και η ευγενής άμιλλα. Αναζητούν λύσεις και ανταγωνίζονται, ο καθένας με μια δική του διαδρομή.

Παζλ: Επιλέγουμε ένα μικρό πάζλ, έτσι ώστε νικητής/τρια να είναι αυτός/ή που θα το τελειώσει πρώτος/η.

Score 4: Κάθε παίχτης/τρια επιλέγει το χρώμα που θα χρησιμοποιήσει και νικητής/τρια είναι αυτός/ή που θα τοποθετήσει 4 ίδια πιόνια στην σειρά.

Τρίλιζα: Ο/η πρώτος/η που ξεκινάει το παιχνίδι έχει το γράμμα Χ ενώ ο/η δεύτερος/η το Ο. Κάθε παίχτης/τρια προσπαθεί να σχηματίσει 3 Χ ή 3Ο αντίστοιχα καθώς έχει την δυνατότητα να παίξει 1 φορά στη σειρά του. Όποιος/α καταφέρει να τα σχηματίσει πρώτος, αυτός/η είναι και ο/η νικητής/τρια του παιχνιδιού.

Ξύλινο Tetris: Η φαντασία και η δημιουργικότητα είναι ο μόνος τρόπος παιχνιδιού. Με τα ξύλινα κομμάτια ή τα μπλοκ, θα πρέπει να δημιουργηθούν και να ταιριάξουν με διασκεδαστικό και δημιουργικό τρόπο σχέδια χωρίς να αφήνουν καμία κενή τρύπα.

5.3 Αξιολόγηση

Οι δύο διδακτικές ώρες περνούν με ευχάριστο τρόπο καθώς οι μαθητές/τριες επικοινωνούν μεταξύ τους αλλά στην πραγματικότητα επιτυγχάνεται εξίσου η νοητική και η πνευματική σύνδεση. Στο τέλος της δεύτερης διδακτικής ώρας, η αξιολόγηση αυτού του σεναρίου γίνεται με τη χρήση ενός κοινωνιογράμματος, ενός πειραματικού ερωτηματολογίου όπου τα αποτελέσματα θα δείξουν εάν οι μαθητές/τριες ήρθαν πιο κοντά μεταξύ τους (Κλουβάτος 2019).

6. Ενδέκατη & Δωδέκατη Διδακτική ώρα: Να επιλύουν προβλήματα με αποτελεσματικό τρόπο

6.1 Σκοπός και στόχοι

Το πρόβλημα αποτελεί έννοια που απαντάται σε όλες τις επιστήμες και τους κλάδους τους, αλλά παράλληλα και στην καθημερινή μας ζωή. Τόσο η αντιμετώπιση, όσο και η διατύπωση ενός προβλήματος αποτελούν διαδικασίες που απαιτούν ιδιαίτερες αναλυτικές και συνθετικές ικανότητες, ορθολογική σκέψη, αλλά και σωστό και εμπεριστατωμένο χειρισμό της φυσικής γλώσσας. Οι δεξιότητες που αποκτούνται από τους/τις μαθητές/τριες μέσω της ενασχόλησής τους με την ανάλυση και τον ορισμό προβλημάτων, αποτελούν εφόδια γενικής χρηστικότητας, αφού μπορούν να λογίζονται σαν γνωστικά εργαλεία χρήσιμα για κάθε δραστηριότητα.

Σκοπός είναι οι μαθητές/τριες να αρχίσουν να προσεγγίζουν με τον κατάλληλο τρόπο προβληματικές καταστάσεις και να τις διαχειρίζονται με αποτελεσματικότητα. Οι μαθητές/τριες χρειάζεται να υλοποιήσουν ορισμένους διδακτικούς στόχους: Να μπορούν να κατανοούν πλήρως τα προβλήματα που τους τίθενται, να προσδιορίζουν τα συστατικά μέρη ενός προβλήματος, να το αναλύουν σε άλλα απλούστερα, να προσδιορίζουν τα ζητούμενα και τα δεδομένα που τους παρέχονται για την αντιμετώπιση του προβλήματος και να είναι σε θέση να θέσουν οι ίδιοι προβλήματα διατυπώνοντάς τα με ακρίβεια και πληρότητα.

6.2 Σχέδιο διδασκαλίας και δραστηριότητες

Το σχέδιο διδασκαλίας περιλαμβάνει διαφορετικές δραστηριότητες κάθε μία από τις οποίες αντιστοιχεί σε έναν από τους παραπάνω διδακτικούς στόχους. Η κατανόηση ενός προβλήματος γίνεται πιο εύκολη με την οπτικοποίηση και προσφέρεται στα παιδιά με τη μορφή ενός πάζλ ή γρίφων και κυνήγι θησαυρού. Στη συνέχεια,

ακολουθεί η εκμάθηση ανάλυσης του προβλήματος, σε αυτό το κομμάτι οι μαθηματικές γνώσεις συνιστούν θεμελιώδες υπόβαθρο της διαθεματικής προσέγγισης των δραστηριοτήτων. Οι δραστηριότητες που προτείνονται είναι η δημιουργία ενός έργου ζωγραφικής ή γλυπτικής με πηλό ώστε τα παιδιά να ακολουθήσουν επιμέρους βήματα για την επίτευξη ενός άρτιου αποτελέσματος (επιλογή υλικών, επιλογή χρωμάτων, το κομμάτι επικοινωνίας και συνεργασίας, δράση και ερμηνεία, αλλαγές με βάση το αποτέλεσμα). Τα παιδιά επίσης μπορούν να παίξουν «Λαβύρινθο» στον προαύλιο χώρο. Η δραστηριότητα βελτιώνει επίσης τις κινητικές τους δεξιότητες, τις δεξιότητες παρατήρησης και την αίσθηση κατεύθυνσης. Στο κομμάτι εύρεσης διαφορετικών εναλλακτικών σεναρίων θα βοηθήσει ιδιαίτερα η συμμετοχή όλων των παιδιών στο παιχνίδι «Ο μίτος της Αριάδνης»: Δίνουμε στα παιδιά ένα πολύχρωμο νήμα και ζητάμε να σταθούν σε κύκλο. Ένα άτομο τυλίγει το νήμα σε ένα δάχτυλό του και το περνάει σε ένα άλλο άτομο. Έτσι, θα δημιουργηθεί ένας ιστός από τον οποίο χρειάζεται να βρουν διέξοδο, να εξετάσουν όλα τα πιθανά σενάρια ώστε να βγουν από αυτή την πολύπλοκη κατάσταση. Τα παιδιά κατακτούν τις τρεις κοινές στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων (Advaitaa 2023):

Δοκιμή και σφάλμα: Δοκιμή διαφορετικών τρόπων επίλυσης ενός προβλήματος μέχρι να επιλυθεί.

Αλγόριθμος: Ακολουθώντας έναν τύπο βήμα προς βήμα για την επίλυση του προβλήματος.

Ευρετική: Ακολουθώντας ένα πλαίσιο επίλυσης προβλημάτων, όπως η κατάτμησή του σε βήματα.

6.3 Αξιολόγηση

Ελέγχουμε εάν τα παιδιά έμαθαν να προσαρμόζονται σε πιθανές δυσχερείς ή διλημματικές συγκυρίες. Αρχικά, θα χωρίσουμε τους/τις μαθητές/τριες σε ομάδες με τυχαίο τρόπο. Έχουμε γράψει διάφορα σενάρια (π.χ. αντιμετώπιση του εκφοβισμού στο σχολείο, η επίλυση ενός καβγά μεταξύ αδελφών) σε κομμάτια χαρτιού, διπλώνουμε τα κομμάτια και τα τοποθετούμε σε ένα μπολ. Κάθε ομάδα διαλέγει ένα τυχαία και επιχειρεί να ερμηνεύσει το σενάριο.

7. Δέκατη Τρίτη & Δέκατη Τέταρτη Διδακτική ώρα: Να γνωρίζουν τα όριά τους

7.1 Σκοπός και στόχοι

Τη 13η και 14η διδακτική ώρα θα ασχοληθούμε με ένα πολύ σημαντικό θέμα, το οποίο αφορά τη συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών/τριών. Μετά το πέρας αυτής της ενότητας, πρέπει να γίνει αντιληπτό πως τα όρια κάποιου/ας σταματούν εκεί που αρχίζουν τα όρια ενός άλλου ατόμου. Έτσι λοιπόν θα ανακαλύψουμε όλοι/ες μαζί, ποια είναι τα δικαιώματα των παιδιών, τι μπορούν να απαιτούν αλλά και ποιες είναι οι υποχρεώσεις τους απέναντι στην κοινωνία, ως έννομοι πολίτες.

7.2 Σχέδιο διδασκαλίας και δραστηριότητες

Στην πρώτη διδακτική ώρα θα κάνουμε μια μικρή εισαγωγή σε δικαιώματα όπου προέρχονται από την Χάρτα των δικαιωμάτων του παιδιού:

Δικαίωμα στη ζωή

Δικαίωμα σε έναν ειρηνικό κόσμο

Δικαίωμα σε έναν κόσμο με σεβασμό για το περιβάλλον

Δικαίωμα στην εκπαίδευση

Δικαίωμα στη διασκέδαση

Δικαίωμα στην υγεία

Δικαίωμα επικοινωνίας με τους γονείς

Δικαίωμα στην προστασία προσωπικών δεδομένων

Δικαίωμα σε έναν δίκαιο-ανθρώπινο κόσμο

Αφού τα συζητήσουμε και ανταλλάξουμε απόψεις με τους/τις μαθητές/τριες, θα προχωρήσουμε στην αναζήτηση περισσότερων πληροφοριών, αναφορικά με τα παραπάνω δικαιώματα. Θα σχολιάσουμε εικόνες που δείχνουν μια άνιση μεταχείριση των παιδιών, θα ακούσουμε τραγούδια σχετικά με το θέμα και μπορούμε να δημιουργήσουμε κάποια κολλάζ με ιδέες των παιδιών όπου θα εργαστούν σε ομάδες σύμφωνα με τη συνεργατική μέθοδο.

Στη δεύτερη διδακτική ώρα αυτού του θέματος, θα συναντηθούμε διαδικτυακά με έναν/μια εκπρόσωπο του μη κερδοσκοπικού οργανισμού *Δίκτυο για τα δικαιώματα του παιδιού*, ο/η οποίος/α θα μας ενημερώσει αναλυτικά για τη δράση του δικτύου, το πώς πρέπει να υπερασπίζονται τα παιδιά τα δικαιώματά τους, σε ποιες καταστάσεις και με ποιους τρόπους μπορούν να τα επικαλεστούν αλλά και το πόσο επιτακτική ανάγκη είναι να σέβονται τη διαφορετική γνώμη και γενικότερα το διαφορετικό.

7.3 Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση αυτής της διδακτικής ενότητας θα γίνει με ερωτηματολόγια που θα έχουμε μοιράσει στους/τις μαθητές/τριες και θα συγκρίνουμε τις απαντήσεις τους βγάζοντας ένα τελικό μέσο όρο για κάθε απάντηση.

8. Δέκατη Πέμπτη & Δέκατη έκτη Διδακτική ώρα: Να ανακαλύψουν και να εκμεταλλευτούν τις δυνατότητές τους

8.1 Σκοπός και στόχοι

Η διαδικασία της κοινωνικοποίησης είναι ένα είδος μάθησης, χάρη στην οποία ο νέος άνθρωπος συμμετέχει σταδιακά στην κοινωνική αλληλεπίδραση, αποκτά κοινωνική συμπεριφορά και γίνεται φορέας της κοινωνικής κληρονομιάς, στην οποία οικοδομείται η ταυτότητα του συνόλου. Αυτό προϋποθέτει ότι το άτομο ενστερνίζεται και εσωτερικεύει την κοινή «παιδεία» της κοινωνίας και ειδικότερα τα

αξιολογικά της σχήματα (Μάντης 2023). Σαφώς, η κοινωνία, η θρησκεία, η ηλικία, το φύλο επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο το άτομο αναπτύσσεται αξιακά όμως οι άνθρωποι είναι διαφορετικοί μεταξύ τους γιατί καθένας έχει ανόμοιες κλίσεις και δυνατότητες από κάθε άλλο. Άρα, η κοινωνία προοδεύει λόγω της ποικιλομορφίας που προσφέρουν τα μέλη της. Στο σχολείο, που είναι κύριος φορέας κοινωνικοποίησης, τα παιδιά ανακαλύπτουν τις δυνατότητές τους. Σκοπός αποτελεί, δηλαδή, να έχουν μάθει και να εκμεταλλεύονται με τον κατάλληλο τρόπο τις δυνατότητές τους. Ιδιαίτερα τα παιδιά της ΣΤ' τάξης που βρίσκονται σε ένα στάδιο μετάβασης από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση στη δευτεροβάθμια και αναμφίβολα αυτό δημιουργεί καταστάσεις άγνωστες έως τώρα όπως άγχος μετάβασης, αν θα ταιριάξουν με νέους φίλους, αν θα υπάρχουν κοινά ενδιαφέροντα (Τριανταφύλλου 2017). Η έννοια της **προσωπικής ανάπτυξης** συνδέεται με την **ανάπτυξη των δυνατοτήτων μας**. Οι διδακτικοί στόχοι θα βασιστούν στη ταξινομία Bloom (Bloom 1956):

Γνώση των δυνατοτήτων

Κατανόηση των κλίσεων και ενασχόληση

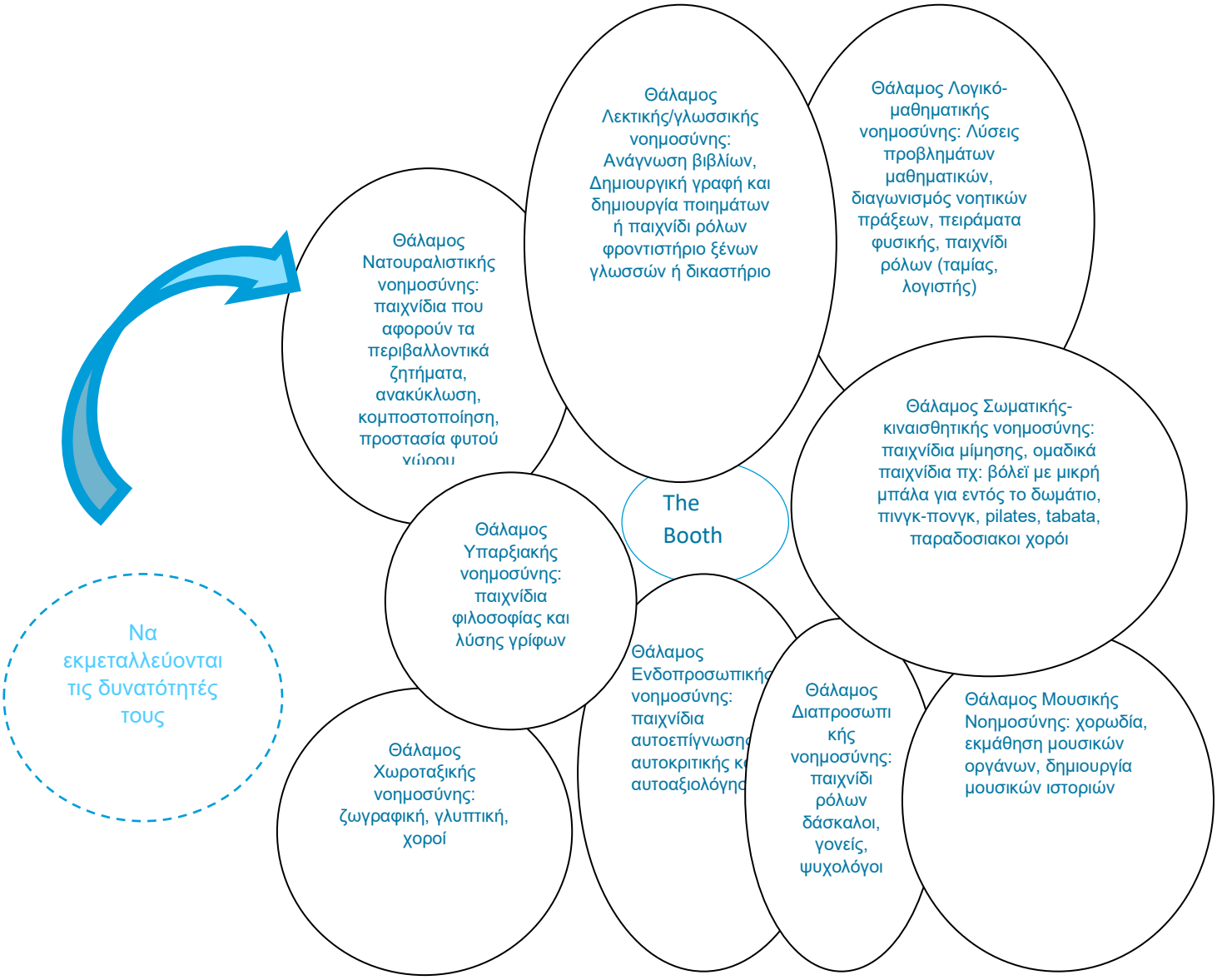
Εφαρμογή στην καθημερινότητά τους (ανεξαρτήτως της διδακτικής ώρας)

Ανάλυση και ενίσχυση με άλλα ενδιαφέροντα που ενδεχομένως μπορούν να συνδυάσουν οι μαθητές/τριες.

8.2 Σχέδιο διδασκαλίας και δραστηριότητες

Για το σχέδιο διδασκαλίας μας θα στηριχτούμε στη θεωρία πολλαπλής νοημοσύνης του H. Gardner. Σύμφωνα με αυτήν, η νοημοσύνη είναι ένα κράμα από νοητικές ικανότητες που είναι διακριτές και ανεξάρτητες, αλλά δρουν συμπληρωματικά και έτσι μόνο καθιστούν το άτομο ικανό να ζει ποιοτικά στο περιβάλλον του και να δρα. Ο Gardner έχει μέχρι τώρα αναγνωρίσει εννιά τύπους νοημοσύνης: *Λεκτική/γλωσσική νοημοσύνη* (Verbal Linguistic Intelligence), *Λογικό-μαθηματική νοημοσύνη* (Logical-Mathematical Intelligence), *Σωματική-κιναισθητική νοημοσύνη* (Bodily-Kinesthetic Intelligence), *Μουσική νοημοσύνη* (Musical Intelligence), *Διαπροσωπική νοημοσύνη* (Interpersonal Intelligence), *Ενδοπροσωπική νοημοσύνη* (Intrapersonal Intelligence), *Χωρικοταξική νοημοσύνη* (Spatial Intelligence), *Υπαρξιακή νοημοσύνη* (Existential Intelligence) και *Φυσιοκρατική/νατουραλιστική νοημοσύνη* (Naturalistic Intelligence) (Northern Illinois University Center for Innovative Teaching and Learning, 2020). Εντός της αίθουσας κατά την προετοιμασία ο/η εκπαιδευτικός χρειάζεται να οργανώσει 9 διαφορετικούς θαλάμους στους οποίους τα παιδιά θα συμμετέχουν σε δραστηριότητες σχετικές με κάθε τύπο νοημοσύνης. Κατά τη διάρκεια της ώρας, τα παιδιά μπορούν να δοκιμάσουν να περάσουν χρόνους σε όλους τους θαλάμους. Η διαθεματικότητα είναι η επιτομή αυτής της δραστηριότητας καθώς καθένας από τους θαλάμους ενδεχομένως να σχετίζεται με προηγούμενες γνώσεις των μαθητών/τριών καθώς και με μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος της τάξης.

Εικόνα 3: Πολλαπλές νοημοσύνες



8.3 Αξιολόγηση

Επειδή στην προκειμένη περίπτωση ασχολούμαστε με δεξιότητες ζωής και δράσης των μαθητών/τριών και όχι με τον γνωστικό τομέα, εξετάζουμε την κρίση τους με τεκμηριωμένη άποψη για το αν ανακάλυψαν τις δυνατότητές τους και αν τις χρησιμοποίησαν με σύνεση. Η αξιολόγηση θα γίνει κατά τη διάρκεια (Διαμορφωτική ή Σταδιακή αξιολόγηση) ενασχόλησης των μαθητών/τριών στους θαλάμους (booths)

μέσω της παρατήρησης από τον/την εκπαιδευτικό και την προσωπική εμπειρία των μαθητών/τριών όπως θα διαπιστωθεί από ανοιχτού τύπου ερωτήσεις.

9. Διάχυση

Με τη λήξη του προγράμματος παρέμβασης προβλέπεται να γίνει η παρουσίαση του συνολικού Σχεδίου Δράσης ώστε να αναδειχθούν οι δραστηριότητες και τα επιτεύγματα των μαθητών/τριών. Στο πλαίσιο αυτό, διοργανώνεται μια εκδήλωση στην οποία συμμετέχουν όλοι οι μετέχοντες/ουσες στην εκπαιδευτική δραστηριότητα. Θα εκτεθούν τα δημιουργήματα των παιδιών (τα κολλάζ, τα γλυπτά, οι ζωγραφιές κ.λπ.) σε μορφή καλλιτεχνικής έκθεσης και φωτογραφίες από τις δραστηριότητες. Ακόμη, τα παιδιά μπορούν να παρουσιάσουν το θεατρικό που προετοίμασαν, αλλά και να επαναλάβουν ορισμένες από τις δραστηριότητες και τα παιχνίδια του σχεδίου, ώστε να συμμετέχουν και τα μέλη της ευρύτερης κοινότητας (γονείς, άλλοι/ες μαθητές/τριες του σχολείου). Με αυτή τη διαδικασία, δύναται να επιτευχθεί η διάχυση των αποτελεσμάτων στην ευρύτερη κοινότητα και η ευαισθητοποίησή της σε ζητήματα ψυχικής, συναισθηματικής υγείας και απόκτησης δεξιοτήτων ζωής (ΙΕΠ, 2022).

Βιβλιογραφία

Advaitaa, R., (2023). *15 Fun Activities To Teach Problem Solving To Kids*. Ανακτήθηκε στις 27/06/2023 από https://www.momjunction.com/articles/how-to-teach-problem-solving-for-kids-activities_00733680

Aluffi-Pentini, A. (2011). *Διαπολιτισμικό εργαστήριο: Υποδοχή, επικοινωνία και αλληλεπίδραση σε πολυπολιτιμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον* (μτφρ. Μαρία Τζουλιάνη). Αθήνα: Διάδραση

Barlett, S. & Burton D. (2019). *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης* (επιστ. επιμ.: Στέφανος Φ. Βασιλόπουλος, μτφρ: Έφη Αυγήτα). Αθήνα: Gutenberg

Bloom, B.S. (1956), *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. New York: David Mckay Co Inc.

Dunn W. L. & Craig G. J. (2021). *Κατανοώντας την Ανάπτυξη του Ανθρώπου* (επιστ. επιμ.: Παναγιώτα Βορριά, μτφρ: Χρυσάνθη Μιλτιάδου). Αθήνα: Παπαζήση

Ελευθερίου, Φ. (2018). *Μορφές αξιολόγησης*. Ανακτήθηκε στις 27/6/2023 από https://slideplayer.gr/slide/11946148/

Joanna (2017). *Πώς φυτεύουμε φακές με βαμβάκι*!!!. Ανακτήθηκε στις 27/6/2023 από https://handmadecreationsbyjoanna.blogspot.com/2017/04/blog-post.html

Ιορδανίδου, Α., Κανελλοπούλου, Ν., Κοσμά, Ε., Κουτάβα, Β., Οικονόμου, Π. & Παπαϊωάννου, Κ. (2015). *Γλώσσα Στ' Δημοτικού*, Τεύχος Γ'. ΟΕΔΒ: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων Διόφαντος

Κλουβάτος, Κ. (2019). *Το κοινωνιόγραμμα της τάξης μου*. Ανακτήθηκε στις 27/6/2023 από https://kesynaxou.mysch.gr/e-vivliothiki/sociogram.htm

Κοντογιάννη, Δ. (2018). Η αφήγηση του «ανήκειν» από «παλιννοστούντες» μαθητές αλβανικής καταγωγής: μεταβάσεις και ταυτοτικές εγγραφές. Εισήγηση στο *5ο Διεθνές Συνέδριο «Σταυροδρόμι Γλωσσών & Πολιτισμών: Γλώσσες και πολιτισμοί στο σχολείο και στην οικογένεια»* (Ρέθυμνο, 1-3 Ιουνίου 2018). Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ

Lombardi, L. (2021). *Είναι κριτική η σκέψη σας; Μπορείτε να διδάξετε κριτική σκέψη στους μαθητές;*. Ανακτήθηκε στις 27/06/2023 από https://www.schooleducationgateway.eu/el/pub/viewpoints/experts/a-critical-thinker-.htm

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396

Μάντης, Κ. (2023). *Έκθεση Γ΄ Λυκείου: Κοινωνικοποίηση | Σημειώσεις Νεοελληνικής Λογοτεχνίας του Κωνσταντίνου Μάντη*. Ανακτήθηκε στις 27/6/2023 από latistor.blogspot.com

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2000). Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: Γιατί, Πώς, Πότε και για Ποιους. Διάλεξη στο Διήμερο Επιστημονικό Συμπόσιο: «*Η εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας-Τάσεις και εφαρμογές*», Θεσσαλονίκη 8-9 Δεκεμβρίου 2000

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2012). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση: Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*, 2η έκδοση. Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρη

Northern Illinois University Center for Innovative Teaching and Learning. (2020). *Howard Gardner's theory of multiple intelligences, Instructional guide for university faculty and teaching assistants*. Ανακτήθηκε στις 27/06/2023 από https://www.niu.edu/citl/resources/guides/instructional-guide

Νικολαΐδης, Ν. & Χρυσοστόμου, Α. (2017). *Τέσσερα βιωματικά παιχνίδια για την αντίληψη της διαφορετικότητας*. Ανακτήθηκε στις 27/06/2023 http://15dim-chalk.eyv.sch.gr/index.php/tmimata/tmima-entaxis/item/120-tessera-viomatika-paixnidia-gia-tin-antilipsi-tis-diaforetikotitas

Rogers, C. (1995). What understanding and acceptance mean to me. *Journal of Psychology,* 35(4), 7-22

Tomero, A. (2021). *8 επιτραπέζια παιχνίδια για την ανάπτυξη λογικής στα παιδιά*. Ανακτήθηκε στις 27/06/2023 από https://madreshoy.com/el/9-επιτραπέζια-παιχνίδια-για-την-ανάπτυξη-λογικής-στα-παιδιά/

Τριανταφύλλου, Μ. (2017). *Μια μελέτη για το μαθηματικό άγχος και φοβία (Math phobia / Math Anxiety) πώς προκαλείται, πώς μεταδίδεται, πώς "θεραπεύεται" κτλ και ο ρόλος του δασκάλου: η περίπτωση των μαθητών του σημερινού δημοτικού σχολείου και η μελέτη αντίστοιχων καταστάσεων κατά τη μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο*. Αδημοσίευτη πτυχιακή Εργασία, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Διδακτικός μετασχηματισμός σεναρίου διδασκαλίας STEM για τις κοινωνικές διαστάσεις της υγείας κατά τη διάρκεια μιας επιδημικής ή πανδημικής έξαρσης

Σοφία Κώτση
Προπτυχιακή Φοιτήτρια, ΠΤΔΕ Ιωαννίνων, sofia.kotsi@gmail.com

Ελένη Λεοντίου
Προπτυχιακή Φοιτήτρια, ΠΤΔΕ Ιωαννίνων, eleleontiou@gmail.com

Σπυριδούλα Χανδρινού
Προπτυχιακή Φοιτήτρια, ΠΤΔΕ Ιωαννίνων, spyridoula.handrinou@gmail.com

Περίληψη

Έχει διαπιστωθεί ότι οι μαθητές/τριες δυσκολεύονται να συνειδητοποιήσουν τη σημασία των κοινωνικών παραγόντων για τη διαμόρφωση της κατάστασης υγείας. Με σκοπό τη διερεύνηση των κοινωνικών συνιστωσών της υγείας κατά την εννοιολόγηση της υγείας, μέσα στο γενικότερο πλαίσιο του μαθήματος STEM και ειδικότερα στον τομέα που ασχολήθηκε με την πανδημία COVID-19, πραγματοποιήθηκε από τις συγγραφείς, σύμφωνα με τη διδακτική προσέγγιση STEM, διδακτικός μετασχηματισμός ενός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού σεναρίου, το οποίο απευθύνεται σε ηλικίες 13-15 ετών, σε ένα σενάριο διδασκαλίας κατάλληλο γνωστικά για μαθητές/τριες 11-12 ετών. Το περιεχόμενο της διδασκαλίας βασίζεται στη διερευνητική μάθηση και κατά τη διάρκεια των 10 διδακτικών ωρών διερευνώνται οι πρότερες γνώσεις των μαθητών/τριών, διδάσκεται το θεωρητικό πλαίσιο για τις μεταδοτικές νόσους και οι μαθητές/τριες εισάγονται στην έννοια των κοινωνικών συνιστωσών της υγείας. Στη συνέχεια, στο πλαίσιο της ενεργής συμμετοχής των μαθητών/τριών, πρώτον ζητείται και καταγράφεται το προσωπικό βίωμα τους από την πανδημία. Δεύτερον, παίρνουν μέρος, με συγκεκριμένο κοινωνικό ρόλο, στο παιχνίδι ρόλων που δημιουργήθηκε από τις συγγραφείς για να αναδείξει τις κοινωνικές ανισότητες στην πανδημία. Τρίτον, συμμετέχουν στην έρευνα μέσω ερωτηματολογίου που ετοιμάστηκε από τις συγγραφείς και διένειμαν οι μαθητές/τριες στο οικείο τους περιβάλλον. Με την επεξεργασία των απαντήσεων στην τάξη οι μαθητές/τριες οδηγούνται σε ωφέλιμα συμπεράσματα.

Λέξεις-κλειδιά: κοινωνικές ανισότητες, πανδημία COVID-19, STEM, διδακτικό σενάριο**,** διδακτικός μετασχηματισμός

0. Εισαγωγή

Στην παρούσα εργασία περιγράφεται ο διδακτικός μετασχηματισμός σεναρίου το οποίο απευθυνόταν σε μαθητές/τριες Γυμνασίου (ηλικίας 13-15) ετών (http://photodentro.pafse.eu/handle/8586/181), σε σενάριο κατάλληλο για μαθητές/τριες Δημοτικού (11-12 ετών) στο πλαίσιο της εκπαίδευσης STEM, που στοχεύει στην ανάδειξη διασυνδέσεων επιστήμης, τεχνολογίας, κοινωνίας και περιβάλλοντος (STSE) καθώς και στην ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού υγείας με σκοπό τη διαμόρφωση ενεργών πολιτών.

Πιο συγκεκριμένα, αναδεικνύεται η σημασία της επιστήμης για τη διεκδίκηση κοινωνικής δικαιοσύνης και μέσα από το ερευνητικό κομμάτι οι μαθητές/τριες αναλαμβάνουν έναν ενεργό ρόλο, αυτόν του/της κοινωνικού/ής ερευνητή/τριας και ταυτόχρονα προάγεται η ομαδικότητα μέσα από τις διαδικασίες της έρευνας.

Στόχος του εν λόγω σεναρίου είναι να γίνει αντιληπτό από τους/τις μαθητές/τριες ότι οι κοινωνικοί παράγοντες και οι κοινωνικές ανισότητες εντείνουν τις ανισότητες σε ζητήματα υγείας μεταξύ των πολιτών. Τονίζεται έτσι η κοινωνική διάσταση της υγείας, που συνήθως παραγκωνίζεται σε αντίθεση με την πραγματικότητα, όπου οι κοινωνικές παράμετροι είναι καθοριστικές για την υγεία ενός ατόμου. Διαπιστώνεται, λοιπόν, ότι οι κοινωνικές ανισότητες αποτελούν μείζον πρόβλημα στην προαγωγή της δημόσιας υγείας και οι μαθητές/τριες οφείλουν να το γνωρίζουν ως ενεργοί πολίτες. Για την επίτευξη του στόχου αξιοποιούνται διερευνητικές διαδικασίες, όπως χρήση ψηφιακών εργαλείων (PHOTODENTRO PAFSE), υλοποίηση ενός παιχνιδιού ρόλων αλλά και διεξαγωγή κοινωνικής έρευνας.

Το παρόν διδακτικό σενάριο αποτελεί ένα σενάριο το οποίο απευθύνεται σε μαθητές Ε΄-ΣΤ΄ Δημοτικού και μπορεί να υλοποιηθεί στο πλαίσιο ποικίλων μαθησιακών αντικειμένων αφορμώμενο από διάφορες καταστάσεις. Ενδεικτικά, αναφέρεται ότι μπορεί να συνδεθεί με το γνωστικό αντικείμενο των Φυσικών ΣΤ΄ Δημοτικού, Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, Μαθηματικών και τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων.

Στην παρούσα εργασία θα παρουσιαστούν αναλυτικά οι επιμέρους διδακτικές ώρες του σεναρίου και οι ενδεικτικές δραστηριότητες που θα ακολουθηθούν. Αναλυτικότερα, παρουσιάζεται ένα τμήμα του σεναρίου που μετασχηματίστηκε και αξίζει να σημειωθεί ότι ορισμένες από τις εν λόγω δραστηριότητες αποσκοπούν σε διαμορφωτική αξιολόγηση, κάποιες άλλες σε αθροιστική, ορισμένες αξιολογούν τους/τις μαθητές/τριες με ποσοτικό τρόπο και άλλες με ποιοτικό. Τέλος, ορισμένες από τις δραστηριότητες εξετάζουν την εννοιολογική κατανόηση, τις δεξιότητες κρίσης ή συνεργασίας, επικοινωνίας ή την αξιολόγηση συναισθηματικών παραμέτρων. Ωστόσο, όλες οι δραστηριότητες, ανεξαιρέτως, κρίνεται ότι συνεισφέρουν στη διαμόρφωση της γνώσης του/της μαθητή/τριας.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Σύμφωνα με την παιδαγωγική προσέγγιση της εκπαίδευση STEM, εφαρμόζονται γνώσεις από τα πεδία των φυσικών επιστημών, της τεχνολογίας, της μηχανικής και των μαθηματικών για τον σχεδιασμό και τη διεξαγωγή πειραμάτων, την ανάλυση και την ερμηνεία δεδομένων και, τέλος, της επικοινωνίας των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων μέσω ομάδων εργασίας (Psycharis 2018· Widya et al. 2019). Η εκπαίδευση STEM αναπτύχθηκε ως απάντηση στις προκλήσεις του 21ου αιώνα, προκειμένου οι μαθητές/τριες όχι μόνο να καταρτιστούν από γνωστικής άποψης αλλά και να αναπτύξουν τις απαιτούμενες δεξιότητες. Πιο συγκεκριμένα, βασική στόχευση αποτελεί να είναι ανταγωνιστικοί και προετοιμασμένοι επαρκώς, ώστε τελικά να επιλύουν προβλήματα της καθημερινής ζωής και να μπορούν να εργαστούν στους τομείς προτίμησής τους. Τα οφέλη από την εφαρμογή της εκπαίδευσης STEM είναι η βελτίωση δεξιοτήτων κριτικής και δημιουργικής σκέψης, η λογική, η καινοτομία, η παραγωγικότητα και η επαφή με πραγματικά δεδομένα. Ως προέκταση των παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί συνιστάται να καταρτιστούν σχετικά και να εντάξουν την εκπαίδευση STEM στην εκπαιδευτική τους προσέγγιση (Widya et al. 2019).

Συνεχίζοντας, και ως απάντηση στις προκλήσεις του 21ου αιώνα, εμφανίζεται η παιδαγωγική αξιοποίηση των ψηφιακών μαθησιακών αντικειμένων στην εκπαίδευση, με στόχο την απόκτηση ψηφιακού γραμματισμού από εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους/ες. Προς ενίσχυση των εκπαιδευτικών και της εκπαιδευτικής

πράξης, ώστε τελικά να συμπεριληφθούν τα ψηφιακά μαθησιακά αντικείμενα στη διδακτική πράξη, αναπτύχθηκαν τα σύγχρονα διδακτικά σενάρια, τα οποία αποτελούν έναν συνολικό σχεδιασμό της διδασκαλίας με ενσωμάτωση ψηφιακών μαθησιακών αντικειμένων. Μέσω των διδακτικών σεναρίων μπορούν να προωθηθούν η ανάπτυξη ικανοτήτων, όπως επίλυση προβλημάτων, κριτική και δημιουργική σκέψη και δεξιότητες λήψης αποφάσεων. Επιπλέον, βασική στόχευση αποτελεί η αξιοποίηση εννοιών από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, ενώ ταυτόχρονα περιλαμβάνει αναλυτικές οδηγίες για την υλοποίησή του. Ως προς τις διδακτικές στρατηγικές που αξιοποιούνται, αυτές στοχεύουν στη συνεργατική και διερευνητική μάθηση. Η τυπική δομή του σεναρίου περιλαμβάνει τον τίτλο, την ταυτότητα του σεναρίου, τη διδακτική διαδικασία, το πρακτικό πλαίσιο υλοποίησης του σεναρίου, την υλοποίηση και την αξιολόγηση. Συμπερασματικά, το διδακτικό σενάριο αποτελεί μία ολοκληρωμένη διδακτική παρέμβαση που ανταποκρίνεται στις σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις (Διαμαντής & Μπίκος 2022˙ Στυλιαράς & Δήμου 2015).

Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας κρίθηκε σκόπιμο να υλοποιηθεί μία από τις βασικές έννοιες της Διδακτικής ο “διδακτικός μετασχηματισμός” (didactic transposition), καθώς το αρχικό διδακτικό σενάριο απευθύνονταν σε μαθητές/τριες Γυμνασίου, ηλικίας 13-15 ετών, και μετασχηματίστηκε έτσι ώστε να είναι κατάλληλο για μαθητές/τριες Δημοτικού 11-12 ετών. Ο διδακτικός μετασχηματισμός προσδιορίζεται από τους γενικούς μηχανισμούς, οι οποίοι μετασχηματίζουν ένα αντικείμενο επιστημονικής γνώσης σε ένα αντικείμενο διδασκαλίας. Επιπλέον, ως διαδικασία αποτελείται από δύο στάδια: έναν εξωτερικό και έναν εσωτερικό μετασχηματισμό. Πιο συγκεκριμένα, αρχικά, κατά τον εξωτερικό μετασχηματισμό, οι επιστημονικές γνώσεις μετασχηματίζονται σε διδακτέες γνώσεις από τους σχετικούς φορείς (ερευνητές/τριες, συγγραφείς σχολικών εγχειριδίων, συγγραφείς Α.Π., κ. ά), ενώ στη συνέχεια συμβαίνει ο εσωτερικός μετασχηματισμός κατά τον οποίο παρεμβαίνει ο/η εκπαιδευτικός και μετασχηματίζει το αντικείμενο σε διδαχθείσα γνώση, ώστε τελικά οι μαθητές/τριες να οικοδομήσουν τη δική τους γνώση. Ουσιαστικά, οι ιδιαίτερες προσαρμογές που πραγματοποιεί ο/η εκπαιδευτικός γίνονται στο δεύτερο στάδιο του μετασχηματισμού, στον εσωτερικό δηλαδή μετασχηματισμό. Επιχειρώντας την οριοθέτηση της έννοιας διαπιστώνεται ότι ο

διδακτικός μετασχηματισμός δεν αφορά απλώς τη μετατροπή της επιστημονικής γνώσης σε διδαχθείσα γνώση, αλλά διαπνέει ολόκληρη τη διδασκαλία και εξαρτάται από τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν σε κάθε διδασκαλία (τόπος, μαθητές/τριες, στοχοθεσία) (Κόμης 2005· Στυλιαράς & Δήμου 2015).

Το ζήτημα των κοινωνικών ανισοτήτων, οι οποίες απαντώνται σήμερα στην κοινωνία είναι ένα ζήτημα διαχρονικό και επίκαιρο, ωστόσο ο κύριος στόχος του παρόντος διδακτικού σεναρίου, ήταν οι μαθητές/τριες να προβληματιστούν σχετικά με το πώς οι κοινωνικές ανισότητες είναι πιθανό να οδηγήσουν σε ανισότητες στον τομέα της υγείας, κυρίως για τις ευπαθείς κοινωνικές ομάδες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτύπωσης κοινωνικών ανισοτήτων, οι οποίες οδήγησαν σε ανισότητες στον τομέα της υγείας αποτέλεσε η περίπτωση της πανδημίας COVID-19.

Ωστόσο, κρίνεται ως σημαντικό, προτού επιχειρηθεί η διερεύνηση των ανισοτήτων στον τομέα της υγείας, να οριστεί η έννοια «υγεία». Σύμφωνα, λοιπόν, με τον ορισμό ο οποίος διατυπώθηκε στο καταστατικό του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (WHO) (1946) η υγεία ορίζεται ως *«η κατάσταση της πλήρους σωματικής, ψυχικής και κοινωνικής ευεξίας και όχι μόνο η απουσία ασθένειας ή αναπηρίας».* Επομένως, μέσα από τον παραπάνω ορισμό, γίνεται κατανοητό ότι η έννοια της υγείας δεν εξετάζεται μόνο μέσα από ιατρικούς όρους αλλά σχετίζεται και με άλλους παράγοντες, όπως για παράδειγμα το περιβάλλον και η οικονομική και κοινωνική κατάσταση του ατόμου.

Συνήθως, όταν επιχειρείται μια ποσοτική καταμέτρηση της υγείας σε επίπεδου πληθυσμού, γίνεται λόγος για το προσδόκιμο ζωής, το οποίο καταγράφεται με τη μορφή ενός μέσου όρου. Παρόλα αυτά, μέσα σε αυτόν τον μέσο όρο, ενυπάρχουν διαφορετικές κοινωνικές ομάδες, οι οποίες βιώνουν με διαφορετικές κοινωνικές εμπειρίες το αγαθό της υγείας και για αυτόν τον λόγο οι κοινωνικές ανισότητες στην υγεία επιχειρούν να περιγράψουν, να ποσοτικοποιήσουν και να αναδείξουν αυτές τις διαφορετικές κατανομές. Είναι γνωστό ότι η κατάσταση της υγείας διαφοροποιείται ανά ηλικιακή ομάδα, αφού όσο μεγαλώνουμε αυτή τείνει να χειροτερεύει. Ωστόσο διαφορές στην κατάσταση της υγείας μπορούμε να εντοπίσουμε και αν εξετάσουμε ομάδες ατόμων ανά κοινότητα, εισόδημα, φυλή ή εθνικότητα και τότε αναφερόμαστε στα αποτελέσματα της υγείας του πληθυσμού τα οποία πηγάζουν

μέσα από κοινωνικές διαδικασίες, οι οποίες μπορούν να αποφευχθούν, αν είναι άδικες (McGrail et al. 2022).

Ειδικότερα, διαπιστώνεται ότι οι μορφές αυτών των ανισοτήτων εγκαθιδρύονται μέσα από πρωτογενείς και δευτερογενείς μηχανισμούς. Πιο συγκεκριμένα, οι πρωτογενείς μηχανισμοί σχετίζονται με τον αυξημένο κίνδυνο έκθεσης στη νόσο των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, είτε λόγω των συνθηκών διαβίωσης τους, είτε λόγω της εργασίας τους, ενώ οι δευτερογενείς μηχανισμοί αφορούν στις ψυχοκοινωνικές επιπτώσεις της πανδημίας, οι οποίες επηρεάζουν με διαφορετικό τρόπο τις κοινωνικά ευάλωτες ομάδες του πληθυσμού και σε σχέση και με τα μέτρα αυτοπεριορισμού τα οποία πάρθηκαν (Zissi & Chtouris 2020).

Καταλήγοντας, αξίζει παράλληλα να σημειωθεί ότι, αν και τα μέτρα αυτοπεριορισμού ήταν τα ίδια για όλα τα μέλη της κοινωνίας, βιώθηκαν διαφορετικά ως προς τις ψυχοκοινωνικές επιπτώσεις, διαμορφώνοντας μια κατάσταση ανάδειξης μεγάλων ανισοτήτων σε σχέση με α) οικογένειες που στερούνται βασικών υποδομών ως προς τη στέγαση, β) οικογένειες, τα μέλη των οποίων υπέστησαν αναστολή σύμβασης εργασίας, γ) μονομελή νοικοκυριά ή δ) πολύτεκνες οικογένειες και οικογένειες με ανάπηρα μέλη και χωρίς κοινωνική στήριξη (Zissi & Chtouris 2020).

Στη συνέχεια ακολουθεί η περιγραφή και ανάλυση των 10 διδακτικών ωρών του μετασχηματισμένου σεναρίου και επισημαίνονται τα κυριότερα σημεία του. Το παιχνίδι ρόλων και το ερωτηματολόγιο, που δημιουργήθηκαν από τις συγγραφείς για τις ανάγκες του σεναρίου, παρατίθενται στα Παραρτήματα.

2. Αναλυτική περιγραφή διδακτικών ωρών σεναρίου

2.1 1η Διδακτική ώρα: Απόψεις των μαθητών/τριών σχετικά με τις περιβαλλοντικές και τις κοινωνικές συνιστώσες μιας επιδημίας

Βασικός στόχος της πρώτης διδακτικής ώρας είναι αρχικά, σε επίπεδο στάσεων, οι μαθητές/τριες να μπορέσουν με ειλικρίνεια να εκφράσουν τις απόψεις τους και σε επίπεδο δεξιοτήτων να φέρουν εις πέρας τη χαρτογράφηση των ιδεών, που θα συζητηθούν.

Το μοντέλο διδασκαλίας που ακολουθείται είναι το διερευνητικό και επίσης αξιοποιούνται και σχέδια δράσης. Ως έναυσμα μπορεί να χρησιμοποιηθεί το infographic https://www.health.org.uk/news-and-comment/charts-and-

infographics/same-pandemic-unequal-impacts για τον προσανατολισμό των μαθητών/τριών στο θέμα των επιπτώσεων μια πανδημικής κρίσης, κυρίως σε επιμέρους κοινωνικές ομάδες. Στη συνέχεια μέσω του εκπαιδευτικού πόρου http://photodentro.pafse.eu/handle/8586/159?&locale=en ανιχνεύονται οι αρχικές γνώσεις και στάσεις των μαθητών/τριών. Ο εν λόγω εκπαιδευτικός πόρος πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο 15-20 ερωτήσεων κλειστού τύπου.

Επίσης, προτείνεται να αξιοποιηθεί και το ψηφιακό μαθησιακό αντικείμενο http://photodentro.pafse.eu/handle/8586/45 μέσω του οποίου οι μαθητές/τριες καλούνται να κατασκευάσουν έναν γραφικό οργανωτή με τη μορφή ενός νοητικού χάρτη (mind map) ή εννοιολογικού χάρτη (concept map).

Για την ολοκλήρωση της πρώτης διδακτικής ώρας, προτείνεται να παρουσιαστούν από τον/την εκπαιδευτικό ενδεικτικές απαντήσεις (ανώνυμα) και δεδομένα, προκειμένου να αναδειχθεί ποιες είναι οι πιο συνηθισμένες πρότερες ιδέες των μαθητών/τριών καθώς και ποιες οι πιθανές παρανοήσεις αυτών.

2.2 2η Διδακτική ώρα: Οι αναδυόμενες μεταδοτικές νόσοι και η ζωική προέλευση των μεταδοτικών ασθενειών

Ο στόχος της δεύτερης διδακτικής ώρας είναι μέσα από τα ψηφιακά μαθησιακά αντικείμενα να μπορέσουν οι μαθητές/τριες να διακρίνουν τις ανθρωπονόσους και τις ζωονόσους, να είναι σε θέση να δίνουν παραδείγματα αναδυόμενων μεταφορικών νόσων, καθώς και να αντιληφθούν το συνεχές της εμφάνισης αυτών των νόσων αλλά και να αναγνωρίσουν τον τρόπο ζωής ως παράγοντα εμφάνισης νέων ασθενειών.

Η περιβαλλοντική προέλευση των μεταδοτικών νόσων προσεγγίζεται μέσω δομημένης διερευνητικής μάθησης σε μικρές ομάδες (αρχικά οι μαθητές/τριες εργάζονται σε δυάδες και στη συνέχεια σε τετράδες, όπου και ανταλλάσσουν απόψεις). Οι μαθητές/τριες ασχολούνται με τη ζωική προέλευση των περισσότερων μεταδοτικών νόσων και την επίδραση του σύγχρονου τρόπου ζωής προς το φυσικό περιβάλλον σχετικά με την εμφάνιση νέων «αναδυόμενων» μεταδοτικών νόσων (Emerging Infectious Diseases) απαντώντας σε σύντομες ερωτήσεις του ψηφιακού μαθησιακού αντικειμένου http://photodentro.pafse.eu/handle/8586/170?&locale=el.,, όπου μια διαδραστική

χρονογραμμή και ένας παγκόσμιος χάρτης αποτυπώνει την ιστορία των μεταδοτικών νόσων κατά τον 20ο-21ο αιώνα και, μέσω των ερωτήσεων, διαπιστώνεται ότι η πλειοψηφία αυτών είναι ανθρωποζωονόσοι, οι οποίοι μεταλλάχθηκαν σε ανθρωπονόσους. Αναλυτικότερα δίνεται η δυνατότητα αντιστοίχισης συγκεκριμένης νόσου με το ζώο από το οποίο προήλθε.

Στην ανακεφαλαίωση χρησιμοποιείται ο εκπαιδευτικός πόρος https://www.youtube.com/watch?v=qp5CEclyk94, που πρόκειται για ένα βίντεο σχετικά με τη σύνδεση αλλοίωσης περιβαλλοντικών ενδιαιτημάτων και αύξησης αναδυόμενων μεταδοτικών νόσων, που περιλαμβάνει τα παραδείγματα του ιού Έμπολα και του ιού του Δυτικού Νείλου.

2.3 3η - 4η Διδακτική ώρα: Η μεγέθυνση των ανισοτήτων υγείας οφειλόμενων σε κοινωνικές ανισότητες κατά την πανδημία COVID-19 και εισαγωγή στην έννοια των κοινωνικών συνιστωσών της υγείας

Στόχοι αυτών των δύο διδακτικών ωρών είναι αρχικά να μπορούν να αναφέρουν οι μαθητές/τριες παραδείγματα υγειονομικών ανισοτήτων, έπειτα να εξηγούν πώς οι κοινωνικές ανισότητες οδηγούν σε ανισότητες υγείας και τέλος να μπορούν να αναφέρουν δείκτες κοινωνικών και υγειονομικών ανισοτήτων. Σε επίπεδο δεξιοτήτων να αναπτύξουν κριτική και λογική σκέψη, να είναι ικανοί να διαβάζουν κριτικά διάφορες πηγές και να απαντούν βάσει δεδομένων. Ως προς τις στάσεις, να αναγνωρίσουν την καθολικότητα των υγειονομικών ανισοτήτων και να ευαισθητοποιηθούν πάνω σε αυτό το θέμα.

Οι μαθητές/τριες εργάζονται ομαδικά (ανά τέσσερις) και μέσω του ψηφιακού μαθησιακού αντικειμένου http://photodentro.pafse.eu/handle/8586/161?&locale=en εμπλέκονται σε μια διαδικασία κριτικής ανάγνωσης πηγών. Μέσω του συγκεκριμένου μαθησιακού αντικειμένου υπάρχει η δυνατότητα ελεγχόμενης πλοήγησης των μαθητών/τριών σε επιλεγμένες πηγές πληροφόρησης (videos, infographics και κείμενα ποικίλης προέλευσης) σχετικά με τις κοινωνικές επιπτώσεις και την ανάδειξη κοινωνικών ανισοτήτων κατά την πανδημία COVID-19. Οι εκπαιδευτικοί πόροι που επιλέχθηκαν ως πηγές πληροφόρησης αφορούν κοινωνικές ανισότητες σχετικά με την καταγωγή, το φύλο, την κοινωνικοοικονομική κατάσταση, την εργασία και την κατάσταση υγείας

των πολιτών. Οι εκπαιδευτικοί πόροι που έχουν ενσωματωθεί στο εν λόγω εκπαιδευτικό πόρο περιλαμβάνουν κατά σειρά τις ακόλουθες πηγές:

- Βίντεο https://www.youtube.com/watch?v=VCnBgaGJMKc (Τμήμα ρεπορτάζ σχετικά με τις εργασιακές και φυλετικές ανισότητες στις ΗΠΑ σε σχέση με την πανδημία COVID-19. Προτείνεται η ενεργοποίηση υποτίτλων).
- Βίντεο https://www.youtube.com/watch?v=6leuxxEDM-E (Συνοπτική παρουσίαση των ανισοτήτων υγείας κατά την πανδημία COVID-19, σε σχέση με την προσβασιμότητα στα συστήματα υγείας, την οικονομική κατάσταση της κάθε γειτονιάς, την προσβασιμότητα σε τεχνολογία και τηλεργασία και την ύπαρξη αναπηρίας).
- Κείμενο φορέα δημόσιας υγείας https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/community/health-equity/racial-ethnic-disparities/index.html (Μεταφρασμένη και γλωσσικά προσαρμοσμένη μορφή του κειμένου του φορέα δημόσιας υγείας «Κέντρο Ελέγχου και Πρόληψης Λοιμωδών Νοσημάτων»).
- Κείμενο https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/ekke/article/view/23229 (Μεταφρασμένη και γλωσσικά προσαρμοσμένη μορφή τμήματος ακαδημαϊκού κειμένου σχετικά με τις κοινωνικές ανισότητες που εντείνονται στις επιδημικές κρίσεις).
- Infographic https://www.statistics.gr/el/infographic-menoume-spiti-5, https://www.statistics.gr/el/infographic-menoume-spiti-2, https://www.statistics.gr/el/infographic-menoume-spiti-8 (Infographic σχετικά με τις ανισότητες ως προς (α) την κατοικία, (β) την υποκείμενη κατάσταση υγείας και (γ) την πρόσβαση στο διαδίκτυο, με δεδομένα για την Ελλάδα κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19).

2.4 5η Διδακτική ώρα: Το προσωπικό βίωμα της λήψης αποφάσεων για ζητήματα υγείας

Ο κυριότερος στόχος για την υλοποίηση της δραστηριότητας της πέμπτης διδακτικής ώρας είναι η ανάδειξη του προσωπικού βιώματος των μαθητών/τριών από την

περίοδο της πανδημίας COVID-19, ενώ οι επιμέρους μαθησιακοί στόχοι οι οποίοι τέθηκαν σχετίζονταν με τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις στάσεις και συμπεριφορές, τις οποίες στοχεύσαμε να κατακτήσουν οι μαθητές/τριες.

Ενδεικτικά, ορισμένοι από τους επιμέρους μαθησιακούς στόχους ήταν οι εξής: α) ως προς τις γνώσεις, η περιγραφή του τρόπου ζωής διαφορετικών κοινωνικών ομάδων κατά τη διάρκεια μιας επιδημίας, β) ως προς τις δεξιότητες, η ενεργητική ακρόαση και η συμμετοχή στις συζητήσεις και γ) ως προς τις στάσεις και συμπεριφορές, η ανάπτυξη ενσυναίσθησης για διαφορετικές κοινωνικές ομάδες.

Αρχικά, προτείνεται να γίνει προβολή και ένας σύντομος σχολιασμός των εκπαιδευτικών βίντεο α) *«Επιπτώσεις της πανδημίας COVID-19 στην κοινωνία»* https://www.youtube.com/watch?v=6vkMJNRJ_NY και β) *«Κοινωνικές συνιστώσες της υγείας»* https://www.youtube.com/watch?v=8PH4JYfF4Ns (ή η προβολή ενός βίντεο προς εξοικονόμηση χρόνου) και να ακολουθήσει σχετική συζήτηση στην τάξη με τους/τις μαθητές/τριες. Η προβολή των βίντεο προτείνεται ως μια εισαγωγική δραστηριότητα, κατάλληλη για συζήτηση, για τη διασαφήνιση αλλά και για την πληρέστερη εννοιολογική κατανόηση των κοινωνικών συνιστωσών της υγείας.

Έπειτα, οι μαθητές/τριες καλούνται να αποτυπώσουν το δικό τους βίωμα και τη δική τους προσωπική εμπειρία από την περίοδο της πανδημίας COVID-19. Για τον λόγο αυτό, προτείνεται να υλοποιηθεί μια δραστηριότητα, η οποία θα λειτουργήσει και ως δραστηριότητα αφόρμησης για το παιχνίδι ρόλων το οποίο πρόκειται να ακολουθήσει για τις επόμενες δύο διδακτικές ώρες. Αναλυτικότερα, ο/η εκπαιδευτικός της τάξης αναφέρει στα παιδιά ότι στο πλαίσιο υλοποίησης αυτής της δραστηριότητας θα χρειαστεί να γυρίσουν τον χρόνο πίσω. Τους καλεί, λοιπόν, να φανταστούν ότι βρίσκονται στο σπίτι τους ένα πρωινό του 2020 σε περίοδο καραντίνας και τους ζητά να γράψουν στο προσωπικό τους ημερολόγιο τους φόβους, τις σκέψεις και τα συναισθήματα που βίωναν εκείνη την περίοδο. Σε περίπτωση που κάποιος/α από τους/τις μαθητές/τριες δυσκολεύεται να θυμηθεί λεπτομέρειες εκείνης της περιόδου, ο/η εκπαιδευτικός τους προτρέπει να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία τους και, σύμφωνα με τα όσα γνωρίζουν ως εκείνη τη στιγμή, να φανταστούν πως θα ένιωθαν εκείνη την περίοδο. Αν ο χρόνος το επιτρέπει και εφόσον τα παιδιά το επιθυμούν, μπορούν στο τέλος να διαβάσουν ό,τι έγραψαν έτσι ώστε, στο τέλος της δραστηριότητας, να μπορέσουν να διαπιστώσουν συνολικά αν οι

εμπειρίες/βιώματα των συμμαθητών/τριών τους ήταν κοινές με τις δικές τους και να εντοπίσουν σχετικές ομοιότητες ή διαφορές.

2.5 6η –7η Διδακτική ώρα: Το παιχνίδι ρόλων—«Κοινωνική επίδραση της πανδημίας»

Οι δύο συνεχόμενες διδακτικές ώρες (6η και 7η) είναι αφιερωμένες στο παιχνίδι ρόλων, το οποίο αποτελεί δημιουργία των συγγραφέων. Κύριος σκοπός του παιχνιδιού ρόλων είναι οι μαθητές/τριες να προβληματιστούν, μέσω της βιωματικής μάθησης, αναφορικά με τη δυνατότητα πρόληψης, της πρόσβασης στην περίθαλψη και στη θεραπεία της πανδημίας COVID-19, ανάλογα με τα διάφορα κοινωνικά, οικονομικά και δημογραφικά κριτήρια, τα οποία λαμβάνονται υπόψη κάθε φορά. Για την εφαρμογή του παιχνιδιού δημιουργήθηκαν 25 διαφορετικοί ρόλοι και αντίστοιχες προτάσεις/δηλώσεις που θα εκφωνεί ο/η εκπαιδευτικός ως εμψυχωτής/τρια του παιχνιδιού (Παράρτημα 1).

Ειδικότερα, η περιγραφή του παιχνιδιού έχει ως εξής: Τα παιδιά διαλέγουν με τυχαίο τρόπο ένα χαρτάκι το οποίο περιγράφει ένα άτομο, έναν κοινωνικό ρόλο. Ο/η εκπαιδευτικός τους ζητά να διαβάσουν σιωπηλά τον ρόλο τους, να τον κατανοήσουν και να μην αναφέρουν στους/στις υπόλοιπους/ες ποιος/α είναι. Έπειτα, τους ζητά να κλείσουν τα μάτια τους και να φανταστούν την εξωτερική τους εμφάνιση, την καθημερινότητά τους, την οικογένειά τους, το επάγγελμά τους, την περιοχή που μένουν, τι τους αρέσει να κάνουν και τι όχι και λοιπά, έτσι ώστε —πριν ξεκινήσει το βιωματικό παιχνίδι— οι μαθητές/τριες να έχουν καταφέρει να διεισδύσουν μέσα στον ρόλο τους και να έχουν φανταστεί τη νέα τους προσωπικότητα.

Στη συνέχεια ο/η εκπαιδευτικός ζητά από τα παιδιά να σχηματίσουν μια γραμμή, κοιτάζοντας όλοι/ες προς την ίδια κατεύθυνση και τους εξηγεί ότι θα ξεκινήσει να εκφωνεί ορισμένες προτάσεις οι οποίες παρουσιάζουν διάφορες καταστάσεις. Αν ο/η μαθητής/τρια καταλάβει ότι η κατάσταση αυτή ισχύει για τον ρόλο του/της θα κάνει ένα βήμα μπροστά ενώ, αν όχι, θα παραμένει στη θέση που βρίσκεται. Ο/η εκπαιδευτικός διαβάζει μια-μια τις καταστάσεις, κάνει παύση για να δώσει στα παιδιά τον χρόνο να σκεφτούν και να κάνουν το βήμα μπροστά (ή όχι). Παράλληλα τους προτείνει ανά τακτά χρονικά διαστήματα να κοιτάξουν γύρω τους και να δουν που βρίσκονται οι άλλοι. Όταν η δραστηριότητα ολοκληρωθεί, όλα τα παιδιά

καλούνται να κοιτάξουν γύρω τους με σκοπό να δουν που ακριβώς βρίσκονται οι άλλοι/ες. Μετά ζητείται από το κάθε παιδί να περιγράψει τον ρόλο που του ανατέθηκε, του απευθύνονται σχετικές ερωτήσεις και γίνεται γόνιμη συζήτηση.

Τέλος, ο/η εκπαιδευτικός, προκειμένου να ολοκληρωθεί η διαδικασία, ζητά από τα παιδιά να κλείσουν τα μάτια τους και να επαναφέρουν τον πραγματικό τους εαυτό, τους εξηγεί ότι θα μετρήσει μέχρι το τρία και μετά θα φωνάξουν ομαδικά το δικό τους όνομα, με σκοπό να βεβαιωθεί ότι όλα τα παιδιά δεν θα μείνουν στον ρόλο τους.

2.6 8η Διδακτική ώρα: Διαμοιρασμός και έλεγχος ερωτηματολογίου για τη διερεύνηση του προσωπικού βιώματος και των ανισοτήτων υγείας κατά την πανδημία COVID-19 (σχολικό σχέδιο δράσης)

Ένας από τους βασικούς στόχους είναι οι μαθητές/τριες να μπορούν να περιγράφουν τα στάδια μιας εμπειρικής κοινωνικής έρευνας και να αναφέρουν τις κατηγορίες ερωτήσεων των ερωτηματολογίων. Ως προς τις δεξιότητες που δύναται να καλλιεργηθούν, στόχος είναι οι μαθητές/τριες να διερευνούν την καταλληλότητα ερωτήσεων για ένα ερωτηματολόγιο. Τέλος, ως προς τις στάσεις, επιδιώκεται οι μαθητές/τριες να παρέχουν καλοπροαίρετα ανατροφοδότηση και να έχουν θετική στάση τόσο απέναντι σε αυτήν ανατροφοδότηση όσο και στην ομαδική εργασία.

Οι μαθητές/τριες ξεκινούν να εργάζονται με το σχέδιο δράσης της συγκεκριμένης μαθησιακής ακολουθίας, το οποίο αφορά στη διεξαγωγή μιας μικρής εμπειρικής κοινωνικής έρευνας στην τοπική κοινωνία, η οποία και διεξάγεται από τους ίδιους/ες και αφορά τον τρόπο με τον οποίο οι πολίτες βίωσαν την πανδημία COVID-19. Αρκετά χρήσιμο είναι να γίνει η σχετική ενημέρωση στους/στις μαθητές/τριες ως προς τους διαφορετικούς τύπους δεδομένων (ποιοτικά και ποσοτικά), οι οποίοι συλλέγονται με διαφορετικούς τύπους ερωτήσεων. Αφού η παραπάνω διαδικασία ολοκληρωθεί, ακολουθεί ο διαμοιρασμός του έτοιμου ερωτηματολογίου στους/στις μαθητές/τριες, το οποίο και θα χρησιμοποιήσουν για την εκπόνηση της έρευνάς τους. Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί ότι στη παρούσα προσέγγιση του σεναρίου κρίθηκε καταλληλότερο να διανεμηθεί στους/στις μαθητές/τριες έτοιμο το ερευνητικό εργαλείο, λόγω της μικρής ηλικίας των μαθητών/τριών (Παράρτημα 2).

Ερευνητικός Στόχος: Διερεύνηση των επιπτώσεων που επέφερε η πανδημία COVID-19 στη ζωή των πολιτών στους εξής τομείς: α) ψυχική υγεία, β) καθημερινές δραστηριότητες, γ) πρόσβαση σε υπηρεσίες υγείας.

Ειδικότερα, προκύπτουν οι παρακάτω ερευνητικές υποθέσεις:

1. Αναμένεται η πανδημία COVID-19 να επηρέασε αρνητικά τη ψυχική υγεία των πολιτών.
2. Αναμένεται η πανδημία COVID-19 να επέφερε ποικίλες αλλαγές στις καθημερινές δραστηριότητες των πολιτών.
3. Αναμένεται η πανδημία COVID-19 να επηρέασε αρνητικά την πρόσβαση των πολιτών σε υπηρεσίες υγείας και στην πρόληψη.

Η ολομέλεια χωρίζεται σε τέσσερις ισάριθμες ομάδες (όσες και οι επιμέρους ενότητες του ερωτηματολογίου) και η κάθε ομάδα είναι προτιμότερο να αποτελείται από τέσσερις περίπου μαθητές/τριες. Οι ομάδες συναποφασίζουν μεταξύ τους για το ποια ενότητα του ερωτηματολογίου θα αναλάβει η κάθε μια, με σκοπό να προχωρήσουν στην ανάλυση συσχετίσεων την επόμενη διδακτική ώρα. Κάποιοι/ες μαθητές/τριες αναλαμβάνουν να δημιουργήσουν το ερωτηματολόγιο και σε ψηφιακή μορφή, μέσω κάποιας πλατφόρμας όπως η e-me (https://e-me4all.eu/), έτσι ώστε να είναι ευκολότερη η διανομή του.

2.7 9η Διδακτική ώρα: Ανάλυση των ερωτηματολογίων (Σχολικό σχέδιο δράσης)

Βασικός στόχος της παρούσας διδακτικής ενότητας είναι να μπορούν οι μαθητές/τριες να διακρίνουν ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα καθώς και να περιγράφουν τη διαδικασία επεξεργασίας αυτών. Σε επίπεδο δεξιοτήτων να κατανοούν μια απλή στατιστική επεξεργασία ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων, να κατασκευάζουν ψηφιακά γραφικές παραστάσεις και να εξάγουν συμπεράσματα βάσει αποτελεσμάτων, ενώ, τέλος, σε επίπεδο στάσεων να αποκτήσουν θετική στάση απέναντι στην ομαδική εργασία και να επιδεικνύουν ειλικρινή αναφορά ερευνητικών ευρημάτων.

Τα ερωτηματολόγια θα συμπληρωθούν από επιλεγμένη μερίδα του κύκλου επαφών των μαθητών/τριών και του/της εκπαιδευτικού, σύμφωνα με τον ερευνητικό σχεδιασμό που έχει συμφωνηθεί σε διάστημα μιας εβδομάδας. Τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια συλλέγονται από τους/τις μαθητές/τριες και στο συγκεκριμένο

στάδιο του σχεδίου δράσης οι ίδιοι/ες επεξεργάζονται και αναλύουν τα δεδομένα ενώ και η κάθε ομάδα αναλύει συγκεκριμένα το τμήμα του ερωτηματολογίου που είχε αναλάβει αρχικά. Η κάθε ομάδα αναλαμβάνει να περιγράψει σύντομα τα αποτελέσματα της αντίστοιχης ενότητας του ερωτηματολογίου χρησιμοποιώντας ρέοντα γραπτό λόγο και χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες στατιστικές τεχνικές για την επεξεργασία και την παρουσίαση των ποσοτικών και των ποιοτικών δεδομένων που έχουν συλλεχθεί. Για τα ποσοτικά δεδομένα χρησιμοποιούνται απλά γραφήματα (π.χ. ιστόγραμμα, κυκλικό διάγραμμα, διάγραμμα διασποράς) και βασικά μέτρα περιγραφικής στατιστικής (π.χ. μέσος όρος, εύρος, διάμεσος), ενώ για τα ποιοτικά δεδομένα χρησιμοποιούνται τεχνικές ομαδοποίησης δεδομένων, η χρήση απλών γραφημάτων (π.χ. ραβδόγραμμα, κυκλικό διάγραμμα) και βασικών μέτρων περιγραφικής στατιστικής (σχετική και απόλυτη συχνότητα). Για την κατασκευή γραφημάτων προτείνεται να χρησιμοποιηθεί η πλατφόρμα e-me (https://e-me4all.eu/). Αφού κάθε ομάδα ολοκληρώσει την περιγραφή και την ανάλυση των δεδομένων της, αναλαμβάνει να εξαγάγει τα συμπεράσματα και να διατυπώσει πιθανές ερμηνείες και συσχετισμούς.

2.8 10η Διδακτική ώρα: Παρουσίαση και ανασκόπηση των ευρημάτων της εμπειρικής έρευνας (Σχολικό σχέδιο δράσης)

Ο βασικός στόχος είναι οι μαθητές/τριες να διακρίνουν τα τμήματα μιας ακαδημαϊκής εργασίας και τα δεδομένα από τα συμπεράσματα. Σε επίπεδο δεξιοτήτων, οι μαθητές/τριες εξασκούνται στην παρουσίαση επιστημονικών ευρημάτων, στην παραγωγή γραπτού επιστημονικού λόγου και σε σύνοψη επιστημονικών δεδομένων. Σε επίπεδο στάσεων, η στόχευση είναι οι μαθητές/τριες να επιδεικνύουν θετική στάση απέναντι στην ανατροφοδότηση και να αναγνωρίζουν την ύπαρξη αβεβαιότητας, σφαλμάτων και περιορισμών στην επιστημονική έρευνα.

Κάθε ομάδα παρουσιάζει τα ερευνητικά της ευρήματα και την έκθεση που έχει συντάξει στην ολομέλεια της τάξης και ακολουθεί συζήτηση μεταξύ των ομάδων με τον συντονισμό του/της εκπαιδευτικού. Με τον τρόπο αυτό προάγεται η ανάπτυξη επιχειρηματολογίας καθώς και η ανάπτυξη συσχετισμών και ερμηνειών, οι οποίες λαμβάνουν υπόψη τα αποτελέσματα από διαφορετικά τμήματα του ερωτηματολογίου. Οι ομάδες προτρέπονται να εμπλακούν σε ανταλλαγή σχολίων και

διάλογο μετά την παρουσίαση της εργασίας της κάθε ομάδας. Τέλος, συντάσσεται μια σύντομη έκθεση, βασισμένη στα επιμέρους αποτελέσματα της κάθε ομάδας και στα συμπεράσματα από τον διάλογο που ακολούθησε, η οποία και αποτελεί την τελική έκθεση από όλη την έρευνα των μαθητών/τριών (μπορεί να αξιοποιηθεί η πλατφόρμα e-me) (https://e-me4all.eu/). Τα τελικά κείμενα της έρευνας προτείνεται να δημοσιοποιηθούν εντός κάποιας σχολικής εκδήλωσης ή και στην τοπική κοινωνία μέσα από κάποιο τοπικό μέσο μαζικής επικοινωνίας, πιθανώς διαδικτυακό.

4. Συμπεράσματα

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η εκπαίδευση STEM εφαρμόζεται κατά κύριο λόγο στο πεδίο των Φυσικών Επιστημών, της Τεχνολογίας και των Μαθηματικών και προάγει την κριτική και λογική σκέψη προκειμένου να επιλυθούν προβλήματα, τα οποία πολλές φορές άπτονται της καθημερινής ζωής.

Ωστόσο, μέσα από τη διαδικασία του διδακτικού μετασχηματισμού του σεναρίου, διαπιστώθηκε ότι η εκπαίδευση STEM, και ό,τι αυτή προάγει, μπορεί να εφαρμοστεί εξίσου και σε ένα θεωρητικό αντικείμενο. Κατά τη διάρκεια υλοποίησης του διδακτικού μετασχηματισμού υπήρξε συνεχής ανατροφοδότηση και βελτιστοποίηση των ενεργειών, σύμφωνα με τις διαδικασίες του Engineering του STEM, προκειμένου να καταλήξουμε στην καλύτερη λύση, ένα αποτέλεσμα ικανοποιητικά προσαρμοσμένο σε μαθητές/τριες 11-12 ετών και στις ικανότητες τους, τις έως τώρα γνώσεις τους αλλά και τα ενδιαφέροντά τους.

Αναμένεται μετά το πέρας της δεκάωρης υλοποίησης του σεναρίου, οι μαθητές/τριες, αφού έχουν μελετήσει σε βάθος το θέμα, να κατανοήσουν τις κοινωνικές διαστάσεις της υγείας κατά τη διάρκεια μιας επιδημικής ή πανδημικής κρίσης και να αναστοχαστούν σε ζητήματα που πιθανόν να μην είχαν ασχοληθεί προηγουμένως. Πιο συγκεκριμένα, η υλοποίηση του διδακτικού σεναρίου προσφέρει ευκαιρίες απόκτησης γνώσεων σχετικά με βασικές διεπιστημονικές έννοιες (γραμματισμός σε θέματα υγείας, συνδέσεις Επιστήμης, Τεχνολογίας, Κοινωνίας και Περιβάλλοντος, προσέγγιση Ενιαίας Υγείας, εμπειρική κοινωνική έρευνα) και ειδικές έννοιες του επιστημονικού αντικειμένου (μεταδοτικές νόσοι, ζωονόσοι, ανθρωπονόσοι, ανθρωποζωονόσοι, αναδυόμενες μεταδοτικές νόσοι, κοινωνικές συνιστώσες της υγείας, ανισότητες υγείας, κοινωνικές ανισότητες, κοινωνικές

ομάδες). Επιπλέον, εφαρμόζοντας το σενάριο προκύπτουν ευκαιρίες ανάπτυξης δεξιοτήτων, όπως κριτική σκέψη, αναστοχαστικές δεξιότητες, κριτική ανάγνωση πηγών, λήψη αποφάσεων, συνεργασία και επικοινωνία εντός μικρών ομάδων, δεξιότητες παρουσίασης, σύνταξη κειμένων.

Τέλος, μέσω του σεναρίου, οι μαθητές/τριες δύναται να διαμορφώσουν στάσεις και να υιοθετήσουν συναφείς αξίες όπως ευαισθητοποίηση σχετικά με τις ποικίλες διαστάσεις μιας επιδημίας, ενσυναίσθηση προς τις ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες, αναγνώριση συναισθημάτων, αναγνώριση και ιεράρχηση αξιών, αναθεώρηση ιεράρχησης αξιών σχετικά με κοινωνικές ανισότητες, κοινωνική ευαισθητοποίηση ως προς ανισότητες υγείας, αναγνώριση της αλληλοσύνδεσης επιστήμης και κοινωνίας, συνυπολογισμός των επιστημονικών δεδομένων κατά τη λήψη αποφάσεων σχετικών με ζητήματα υγείας, ανάληψη δράσεων πολιτειότητας προς τον περιορισμό των ανισοτήτων υγείας και διαμόρφωση συμπεριφοράς και λήψης αποφάσεων σχετικών με την υγεία σύμφωνα με ανθρωπιστικές αξίες, κ.ά.

Βιβλιογραφία

Διαμαντής, Κ. & Μπίκος, Κ. (2022). *Σενάρια Διδασκαλίας με την υποστήριξη Ψηφιακών Μέσων* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. http://dx.doi.org/10.57713/kallipos-56

Εργαστήριο Εφαρμογών Εικονικής Πραγματικότητας στην Εκπαίδευση. *Κοινωνικές διαστάσεις της υγείας κατά τη διάρκεια μιας επιδημικής ή πανδημικής έξαρσης*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. http://photodentro.pafse.eu/handle/8586/181

Zissi, A. & Chtouris, S. (2020). Η πανδημία Covid - 19: Επιταχυντής των ανισοτήτων και εγκατάστασης νέων μορφών ανισοτήτων. *The Greek Review of Social Research,* 154, 65-73

Κόμης, Β. (2005). *Εισαγωγή στη διδακτική της πληροφορικής*. Αθήνα: Κλειδάριθμος

McGrail, K., Morgan, J. & Siddiqi, A. (2022). Looking back and moving forward: Addressing health inequities after COVID-19. *The Lancet Regional Health - Americas,* 9, 1-7

Στυλιαράς, Γ. & Δήμου, Β. (2015). *Διδακτική της πληροφορικής* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. http://hdl.handle.net/11419/722

Psycharis, S. (2018). STEAM in Education: A Literature review on the role of Computational Thinking, Engineering Epistemology and Computational Science. *Computational STEAM Pedagogy (CSP). Scientific Culture,* 4(2), 51-72

Widya, Rifandi, R. & Rahmi, Y. L. (2019). STEM education to fulfil the 21st century demand: a literature review. *J. Phys.:Conf. Ser. 1317*

WHO (1946). *International Health Conference.* New York

Παράρτημα 1: Ρόλοι παιχνιδιού ρόλων

Σε λένε Λέιλα. Είσαι 12 χρονών και κατάγεσαι από το Αφγανιστάν. Μένεις στην Ελλάδα μαζί με τους γονείς σου και τα 4 αδέρφια σου σε έναν ξενώνα μακριά από το κέντρο της πόλης. Απ' όλη την οικογένεια σου μόνο εσύ μιλάς λίγο ελληνικά.	Είσαι ένας άστεγος 27 ετών. Συνήθως κοιμάσαι σε μια πλατεία στο κέντρο της Αθήνας μαζί με άλλους αστέγους. Δεν έχεις χρήματα για φάρμακα και φαγητό και τα πρωινά ζητάς από τους περαστικούς να σε ενισχύσουν όπως μπορούν οικονομικά.
Είσαι κόρη του προέδρου μιας μεγάλης φαρμακευτικής εταιρείας. Μένεις στο κέντρο της Θεσσαλονίκης σε ένα σπίτι 120 τ.μ. Έχεις έναν μικρό αδερφό 5 ετών. Στον ελεύθερο χρόνο σου, σου αρέσει πολύ να παίζεις πιάνο.	Σε λένε Δημήτρη και είσαι 75 ετών. Μένεις σε ένα ΚΑΠΗ στην επαρχία μαζί με άλλους 100 ηλικιωμένους. Η γυναίκα σου δεν βρίσκεται πια στη ζωή. Έχεις μια κόρη 42 ετών η οποία ζει και εργάζεται στην Ιταλία. Έχεις υποκείμενα νοσήματα και έχεις θορυβηθεί αρκετά με τη νέα πανδημία.
Είσαι μια νέα νοσοκόμα 30 ετών. Διανύεις το πρώτο τρίμηνο της πρώτης σου εγκυμοσύνης και εργάζεσαι σε ένα κεντρικό νοσοκομείο της Αθήνας. Καθημερινά εξυπηρετείς πολλούς ασθενείς με COVID - 19. Οι συνάδελφοί σου σου προτείνουν να εμβολιαστείς όμως εσύ διατηρείς ακόμη ορισμένες επιφυλάξεις.	Είσαι ένας αγρότης 55 ετών. Εσύ και η οικογένειά σου μένετε σε μια αγροτική περιοχή και δεν έχεις εύκολη πρόσβαση σε νοσοκομείο ή φαρμακείο. Υπάρχει σύσταση για χρήση μάσκας όμως εσύ δεν την χρησιμοποιείς καθώς θεωρείς ότι στο χωριό δεν κινδυνεύεις, παρόλο που το τελευταίο διάστημα επισκέπτονται τα εξοχικά τους, συγχωριανοί σου που μένουν σε μεγάλα αστικά κέντρα.

Είσαι 15 χρονών. Σε λένε Γιώργο και έχεις μια μικρότερη αδερφή η οποία έχει διαβήτη. Οι γονείς σου είναι καθηγητές Πανεπιστημίου. Ζείτε στο κέντρο των Ιωαννίνων. Όταν μεγαλώσεις θέλεις να γίνεις γιατρός.	Είσαι ένα κορίτσι 12 χρονών. Ο μπαμπάς σου είναι οικοδόμος και η μαμά σου προσέχει ηλικιωμένους. Οι γονείς σου λείπουν πολλές ώρες από το σπίτι. Έχεις επιφορτιστεί με τη φροντίδα των δυο μικρότερων αδελφών σου και δεν σου μένει χρόνος για διάβασμα.
Είσαι ένα κορίτσι Ρομά 20 χρονών. Δεν έχεις τελειώσει το σχολείο. Ψάχνεις δουλειά αλλά δεν μπορείς να βρεις. Εκεί που μένεις δεν έχεις πρόσβαση στο Ίντερνετ. Το μόνο μέσο το οποίο χρησιμοποιείς για να πληροφορηθείς για την πανδημία COVID - 19 είναι η τηλεόραση.	Είσαι ένα αγόρι 17 χρονών. Η μαμά σου είναι βιολόγος και ο μπαμπάς σου Φυσικός. Λίγο πριν την πανδημία θα μετακομίζατε οικογενειακώς στην Αμερική, καθώς η μαμά σου βρήκε δουλειά σε ένα μεγάλο νοσοκομείο εκεί. Προς το παρόν παραμένετε στην Ελλάδα μέχρι να δείτε πως θα εξελιχθούν τα πράγματα με την πανδημία.
Είσαι μια ανύπαντρη μητέρα δύο παιδιών από τη Σομαλία. Δουλεύεις και μένεις σε ένα απομακρυσμένο χωριό της Άρτας. Δεν οδηγείς και σου είναι δύσκολο να πας στο κέντρο της πόλης. Στο κέντρο πηγαίνεις μόνο κάθε Σάββατο, όπου και πας για τα απαραίτητα ψώνια της εβδομάδας χρησιμοποιώντας τη συγκοινωνία.	Δουλεύεις ως καθαρίστρια στο Κέντρο Υγείας του νησιού σου. Δυστυχώς το νησί σου έχει σοβαρές ελλείψεις στο ιατρικό και νοσηλευτικό προσωπικό και νιώθεις μεγάλη ανασφάλεια για εσένα και την οικογένεια σου. Η μητέρα σου πάσχει από ένα σοβαρό υποκείμενο νόσημα.
Είσαι παράνομος μετανάστης στην Ελλάδα. Δουλεύεις ως μικροπωλητής, Μένεις σε ένα ημιυπόγειο στο κέντρο της Αθήνας μαζί με άλλους 5 ομοεθνείς σου. Δυσκολεύεσαι πολύ για να τα βγάλεις πέρα.	Είσαι προγραμματίστρια. Δουλεύεις σε μια μεγάλη διεθνή εταιρεία. Ο μισθός σου είναι πολύ καλός και παίρνεις συχνά bonus. Μένεις στο κέντρο μιας επαρχιακής πόλης και τα τελευταία χρόνια δουλεύεις από το σπίτι. Στον ελεύθερο χρόνο σου σου αρέσει πολύ να διαβάζεις και να ταξιδεύεις.

Είσαι άντρας, μεσήλικας εργαζόμενος στο Δήμο της πόλης των Ιωαννίνων στο τμήμα της καθαριότητας. Καθημερινά περισυλλέγεις τα απορρίμματα από κεντρικούς δρόμους. Είσαι πατέρας 3 ανήλικων παιδιών.	Είσαι γυναίκα 37 χρονών. Μένεις στην Αθήνα και αναγκάστηκες να αφήσεις την εργασία σου προκειμένου να αναλάβεις την φύλαξη των ανήλικων παιδιών σου επειδή τα σχολεία λειτουργούν με τηλεκπαίδευση λόγω της πανδημίας.
Είσαι νέος, βρίσκεσαι σε αναπηρικό καροτσάκι λόγω ατυχήματος και τα τελευταία χρόνια μένεις σε ένα ορεινό χωριό. Πρέπει να κάνεις εξετάσεις 1 φορά τον μήνα σε δημόσιο νοσοκομείο.	Είσαι άντρας 45 χρονών και πριν την πανδημία διατηρούσες κατάστημα ειδών ένδυσης. Τώρα είσαι άνεργος και συνεπώς ανασφάλιστος.
Είσαι γυναίκα, 40 χρονών εργαζόμενη σε εργοστάσιο που βρίσκεται εκτός πόλεως. Χρησιμοποιείς καθημερινά τα μέσα μαζικής μεταφοράς. Η οικογένεια διαθέτει ένα αυτοκίνητο, που είναι απαραίτητο για την εκπλήρωση καθημερινών αναγκών.	Είσαι 65 ετών και πάσχεις από ένα υποκείμενο νόσημα. Κανένας συγγενής σου δεν βρίσκεται στη ζωή. Δύο φορές την εβδομάδα έρχεται ένας κύριος στο σπίτι, ο οποίος σε εφοδιάζει με τα απαραίτητα. Μένεις σε ένα επαρχιακό μέρος και δεν διαθέτεις κάποιο μεταφορικό μέσο. Το τελευταίο διάστημα διακατέχεσαι από έντονο άγχος.

Είσαι 18 χρονών και μένεις σε ένα μικρό χωριό μιας επαρχιακής πόλης πολύ μακριά από το κέντρο. Μόλις πέρασες στο Πανεπιστήμιο και στη σχολή της πρώτης σου επιλογής ξέσπασε η πανδημία. Τώρα αναγκάζεσαι να παρακολουθήσεις τα μαθήματα της σχολής σου εξ' αποστάσεως. Αγχώνεσαι πολύ καθώς στο πατρικό/μητρικό σου σπίτι (λόγω της άσχημης οικονομικής σας κατάστασης) δεν διαθέτετε Internet.	Είσαι ένας νεαρός μουσουλμάνος 19 χρόνων ο οποίος σπουδάζει οικονομικά σε ένα Πανεπιστήμιο του Λονδίνου. Κατάγεσαι από μια πολύ ευκατάστατη οικογένεια. Έχεις μια πολύ καλή ιδιωτική ασφάλεια και μπορείς να επισκέπτεσαι τα καλύτερα νοσοκομεία του Λονδίνου χωρίς να σε απασχολεί το κόστος της επίσκεψης.
Είσαι η κόρη του διευθυντή μιας τράπεζας. Μένεις στο κέντρο της Λάρισας και έχεις ως χόμπι την ενόργανη. Μιλάς 2 ξένες γλώσσες και είσαι άριστη μαθήτρια. Η μαμά σου είναι πολιτικός μηχανικός αλλά δεν εργάζεται από επιλογή.	Είσαι ένας νέος 27 χρόνων. Είναι η πρώτη σου χρονιά ως αναπληρωτής δάσκαλος στο Δημοτικό Σχολείο της Σερίφου. Αποφάσισες να περάσεις το διάστημα της καραντίνας στη Σέριφο καθώς τα οικονομικά σου δεν σου επιτρέπουν να ταξιδέψεις. Παρόλα αυτά νιώθεις μια ανασφάλεια γιατί είσαι μακριά από την οικογένεια σου αλλά και γιατί γνωρίζεις ότι το Κέντρο Υγείας της Σερίφου είναι υποστελεχωμένο.
Είσαι ιδιοκτήτης μιας μεγάλης αλυσίδας σούπερ μάρκετ. Σε αντίθεση με πολλούς άλλους, οι επιχειρήσεις σου δεν υπέστησαν πλήγμα κατά τη διάρκεια της πανδημίας, αντίθετα τα κέρδη σου αυξήθηκαν. Μένεις σε μια πολυτελή κατοικία στη Κηφισιά μαζί με την 3 ετών κόρη σου και τη γυναίκα σου η οποία εργάζεται ως πνευμονολόγος σε ιδιωτική κλινική της Αθήνας.	Είσαι ένας νοσοκόμος 54 χρόνων. Αρνήθηκες να κάνεις το εμβόλιο για την πανδημία COVID- 19 και η υπηρεσία σου σε έθεσε σε αναστολή καθηκόντων. Αγχώνεσαι για τα οικονομικά σου καθώς είσαι πατέρας 3 ανήλικων παιδιών και η γυναίκα σου δεν εργάζεται. Μένεις στην επαρχία και οδηγείς μια μηχανή μικρού κυβισμού.

Παράρτημα 2: Προτάσεις/Δηλώσεις Παιχνιδιού ρόλων

1. Κατά τη διάρκεια της πανδημίας δεν χρειαζόταν να ανησυχείς αν εσύ ή κάποιο μέλος της οικογένειας σου κολλούσε COVID - 19 καθώς η φυσική σου κατάσταση είναι πολύ καλή και δεν πάσχεις από κάποιο υποκείμενο νόσημα.
2. Ανήκεις σε μια οικογένεια με υψηλό μορφωτικό επίπεδο.
3. Εσύ και η οικογένεια σου δεν αγχώνεστε για το μέλλον οικονομικά.
4. Είσαι οικονομικά ευκατάστατος/ευκατάστατη, έχετε αρκετά δωμάτια στο σπίτι και ήταν εύκολο να απομονωθείτε.
5. Στο σπίτι που μένεις έχετε πολύ καλή σύνδεση Internet και τουλάχιστον 3 φορητούς υπολογιστές.
6. Έχεις εύκολη πρόσβαση σε ιατροφαρμακευτική περίθαλψη.
7. Έχεις την οικονομική δυνατότητα να επισκεφθείς ιδιωτικό ιατρό σε περίπτωση που δεν μπορείς να κλείσεις άμεσα ραντεβού σε δημόσιο νοσοκομείο.
8. Σε περίπτωση που εσύ ή κάποιο μέλος της οικογένειας σου χρειαζόταν να μεταφερθεί στο νοσοκομείο η πρόσβαση σε αυτό ήταν εύκολη.
9. Είχες την οικονομική δυνατότητα να κάνεις μοριακό ή rapid test σε ένα διαγνωστικό κέντρο, κάθε φορά που δεν αισθανόσουν υγιής.
10. Κάνεις προληπτικές ιατρικές εξετάσεις (τσεκ απ) κάθε χρόνο.
11. Επισκέπτεσαι τον οδοντίατρο τουλάχιστον μια φορά το εξάμηνο για έναν τυπικό έλεγχο.
12. Κατά τη διάρκεια της πανδημίας δεν ήταν ανάγκη να έρχεσαι καθημερινά σε επαφή με πολλούς ανθρώπους.
13. Δεν χρησιμοποιείς καθημερινά -κατ' ανάγκην τα μέσα μαζικής μεταφοράς και δεν είναι δύσκολο να αποφύγεις το συνωστισμό.
14. Πραγματοποιείς συχνά ηλεκτρονικές αγορές καθώς σε διευκολύνει το να αγοράζεις είδη πρώτης ανάγκης από την ασφάλεια του σπιτιού σου.
15. Μπορείς εύκολα να προχωρήσεις στην αγορά προστασίας προϊόντων (μάσκες μιας χρήσεως, γάντια, αντισηπτικά κ.α.) χωρίς να ανησυχείς για το κόστος.

16. Το καθημερινό σου πρόγραμμα δεν έχει επιβαρυνθεί λόγω πανδημίας ώστε να νιώθεις ψυχολογική φόρτιση.
17. Ο φόρτος της εργασίας σου δεν αυξήθηκε κατά την πανδημία COVID-19.
18. Κατά τη διάρκεια της πανδημίας μπορούσες να εργαστείς εξ' αποστάσεως.
19. Κατά τη διάρκεια της πανδημίας δεν χρειαζόταν να ανησυχείς για την καριέρα σου.
20. Έχεις ένα υποστηρικτικό οικογενειακό πλαίσιο, που πάντα είναι δίπλα σου και είναι πρόθυμο να σε βοηθήσει, σε οικονομικό και σε συναισθηματικό επίπεδο.
21. Ένιωσες επαρκής στο να παρέχεις όσα η οικογένειά σου μπορεί να χρειαζόταν κατά τη διάρκεια της πανδημίας, όχι μόνο από υλικής άποψης.
22. Αν εσύ ή κάποιο μέλος της οικογένειας σου χρειάστηκε ψυχολογική υποστήριξη κατά τη διάρκεια της πανδημίας είχατε την οικονομική άνεση να ζητήσετε βοήθεια από έναν ειδικό.
23. Είχες την υποστήριξη των φίλων σου σε συναισθηματικό αλλά και πρακτικό επίπεδο.
24. Πίστεψες ότι θα βγούμε από αυτή την κατάσταση και όταν αυτό συμβεί όλα θα είναι καλύτερα.
25. Θεώρησες ότι η περίοδος της καραντίνας ήταν μια ευκαιρία να ξεκουραστείς και να έρθεις πιο κοντά με την οικογένειά σου.
26. Κατά την περίοδο της πανδημίας βρήκες τον χρόνο να ασχοληθείς με τη σωματική σου υγεία περισσότερο.
27. Είχες τον τρόπο να γυμνάζεσαι συστηματικά.
28. Κάνεις μια ισορροπημένη διατροφή η οποία είναι πλούσια σε θρεπτικά στοιχεία έτσι ώστε να εξασφαλίσεις την καλή λειτουργία του ανοσοποιητικού σου συστήματος.

Παράρτημα 3: Ερωτηματολόγιο σχεδίου δράσης

1. Σε ποια κατηγορία φύλου ανήκετε;
   - Άνδρας
   - Γυναίκα
2. Ποια είναι η ηλικία σας;
   - 18-35 έτη
   - 36-55 έτηS
   - άνω των 55S
3. Ο τόπος κατοικίας σας είναι:
   - Αστικό κέντρο
   - Επαρχιακή πόλη
   - Κωμόπολη
   - Χωριό
4. Ποιο είναι το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης που έχετε ολοκληρώσει; ·
   - Δεν αποφοίτησα από το δημοτικό
   - Απόφοιτος Δημοτικού
   - Απόφοιτος Γυμνασίου
   - Απόφοιτος Λυκείου
   - Απόφοιτος Τεχνικής εκπαίδευσης-ΙΕΚ
   - Απόφοιτος ΤΕΙ/ΑΕΙ
   - Κάτοχος Μεταπτυχιακού ή Διδακτορικού τίτλου

5. Ποιο είναι επάγγελμα σας, αν και εφόσον εργάζεστε

---

6. Σε ποια κλίμακα θεωρείτε το μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα του νοικοκυριού σας από όλες τις πηγές;
   - Μικρό
   - Μεσαίο
   - Ικανοποιητικό
   - Μεγάλο

ΕΝΟΤΗΤΑ 2: ΨΥΧΙΚΗ ΥΓΕΙΑ

7. Κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19 βιώσατε συχνά κάποιο/-α από τα παρακάτω συναισθήματα;

- Αίσθηση απαισιοδοξίας για το μέλλον
- Έλλειψη ενδιαφέροντος και όρεξης για ζωή
- Αίσθηση αναξιότητας
- Αίσθηση μελαγχολίας
- Αυτοκτονικές σκέψεις/τάσεις

8. Κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19 βιώσατε συχνά κάποιο/-α από τα παρακάτω συμπτώματα άγχους;

- Αίσθηση νευρικότητας ή εσωτερικής ταραχής
- Έντονη και συνεχής ανησυχία
- Υπερένταση
- Αδικαιολόγητο φόβο
- Κρίσεις πανικού

9. Κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19 βιώσατε συχνά κάποιο/-α από τα παρακάτω συμπτώματα θυμού;

- Αίσθηση εκνευρισμού
- Εμπλοκή σε λογομαχίες
- Ανεξέλεγκτα ξεσπάσματα θυμού
- Καταστροφή αντικειμένων
- Άσκηση σωματικής βίας σε συνανθρώπους

10. Κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19 βιώσατε συχνά κάποιο/-α από τα παρακάτω συμπτώματα μοναξιάς;

- Αίσθηση μοναξιάς
- Αίσθηση έλλειψης συντροφικότητας
- Απουσία επικοινωνίας με άλλους
- Απουσία επαφής με άλλους
- Αίσθηση απομόνωσης

ΕΝΟΤΗΤΑ 3: ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

11. Κατά τη διάρκεια της Πανδημίας Covid-19, σε τι βαθμό άλλαξε η ζωή σας;

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

12. Κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19 αντιμετωπίσατε κάποιες από τις εξής συνέπειες στον εργασιακό σας τομέα;

- Αλλαγή θέσης εργασίας
- Μείωση αμοιβής
- Αλλαγή τρόπου εργασίας
- Αύξηση ωραρίου εργασίας
- Απώλεια θέσης εργασίας

13. Κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19 πόσο συχνά συναντούσατε τα μέλη της οικογένειά σας;

- Περισσότερο από πριν
- Το ίδιο
- Λιγότερο από πριν

14. Κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19 χρησιμοποιούσατε τα Μέσα Μαζικής Μεταφοράς:

- Περισσότερο από πριν
- Το ίδιο
- Λιγότερο από πριν

15. Κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19 συμμετείχατε σε κοινωνικές -οικογενειακές εκδηλώσεις:

- Περισσότερο από πριν
- Το ίδιο
- Λιγότερο από πριν

16. Κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19 παρευρισκόσασταν σε χώρους εστίασης:

- Περισσότερο από πριν
- Το ίδιο
- Λιγότερο από πριν

ΕΝΟΤΗΤΑ 4 : ΠΡΟΣΒΑΣΗ ΣΕ ΥΠΗΡΕΣΙΕΣ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΛΗΨΗ

17. Σε πόση απόσταση βρίσκεται το πλησιέστερο Νοσοκομείο;

- 0-10 km
- 11-25 km
- 26-50 km
- Πάνω από 50 km

18. Κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19 αντιμετωπίσατε προβλήματα σε σχέση με την πρόσβασή σας σε δημόσιες και ιδιωτικές δομές υγείας; *(Νοσοκομεία, Διαγνωστικά Κέντρα, Ιδιωτικά Ιατρεία)*

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

19. Κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19 αντιμετωπίσατε προβλήματα σε σχέση με την ενημέρωση σας για ζητήματα υγείας; *(εξασφάλιση της υγείας, λήψη μέτρων πρόληψης για χρόνια νοσήματα, αντιμετώπιση καταστάσεων βλαπτικών για την υγεία)*

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

20. Κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19 αντιμετωπίσατε προβλήματα σε σχέση με την αγορά ιατροφαρμακευτικών προϊόντων;

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

Μια χρονογραμμή για τα δικαιώματα των γυναικών στην Ευρώπη: Διδακτικό σενάριο με τη χρήση ψηφιακών πόρων της ευρωπαϊκής πύλης πολιτισμού Europeana

Βαρβάρα Ζαντραβέλη
Καθηγήτρια Αγγλικών, Διευθύντρια του 4ου Γυμνασίου Πρέβεζας
barbarazadraveli@yahoo.gr

Περίληψη

Το παρόν διδακτικό σενάριο «Μια χρονογραμμή για τα δικαιώματα των γυναικών στην Ευρώπη» εφαρμόστηκε σε μαθητές/τριες της Γ΄ Τάξης Γυμνασίου ως μια καλή ευκαιρία να διδαχθεί μέρος του προγράμματος σπουδών στο μάθημα των Αγγλικών ως ξένης γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα συνδυάστηκε με την Ενότητα 2 του βιβλίου με τίτλο «Teens idols», μιλώντας για διάσημες προσωπικότητες, ευαισθητοποιώντας τους/τις εφήβους στα πρότυπα χαρακτηρισμού μιας προσωπικότητας ως σημαντικής, καταρρίπτοντας στερεότυπα για τον ρόλο των ανδρών και των γυναικών στον χρόνο, εμβαθύνοντας στην Ιστορία του Φεμινισμού στην Ευρώπη διαχρονικά και αξιοποιώντας τους θησαυρούς της Europeana. Η Europeana είναι η ψηφιακή βιβλιοθήκη της Ευρωπαϊκή Ένωσης (Ε.Ε.) για την πολιτιστική κληρονομιά. Στο ιστολόγιο «Teaching with Europeana», που εστιάζει στη διδακτική χρήση της πλατφόρμας, μπορεί να αναζητήσει κανείς σενάρια που δημιουργήθηκαν από εκπαιδευτικούς σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες. Το παρόν διδακτικό σενάριο αξιολογήθηκε και είναι αναρτημένο στο παραπάνω ιστολόγιο ως καλή πρακτική. Έχει ως στόχο να ευαισθητοποιήσει τους/τις μαθητές/τριες σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο η ανισότητα στη μεταχείριση των γυναικών επηρεάζει την κοινωνία. Να κατανοήσουν σε βάθος τους όρους *φεμινισμός*, *κοινωνική δικαιοσύνη*, *ισότητα των φύλων*, *δικαιώματα των γυναικών* και *ανθρώπινα δικαιώματα* μέσω καταιγισμού ιδεών και να συμπεραίνουν τις διασυνδέσεις μεταξύ αυτών των όρων δημιουργώντας έναν εννοιολογικό χάρτη. Τέλος, οι μαθητές/τριες μαθαίνουν πώς εμπνευσμένες Ευρωπαίες γυναίκες συνέβαλαν με τη δράση τους στην κατοχύρωση δικαιωμάτων που τυπικά στερούνταν οι γυναίκες μέσω μιας βιογραφικής έρευνας στην πλατφόρμα Europeana, δημιουργώντας τις σχετικές χρονογραμμές.

Λέξεις κλειδιά: Διδακτικό σενάριο, στερεότυπα, Europeana, φεμινισμός

0. Εισαγωγή-Θεωρητικό πλαίσιο

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να παρουσιάσει ένα διδακτικό σενάριο ως καλή πρακτική στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας, εφαρμόζοντας τη μεθοδολογία της αντεστραμμένης τάξης και του μοντέλου μικτής μάθησης και αξιοποιώντας πόρους από την ευρωπαϊκή πλατφόρμα της Europeana. Με βάση αυτό το μοντέλο ενσωματώθηκαν δραστηριότητες ηλεκτρονικής μάθησης στην παραδοσιακή διδασκαλία. Για την ηλεκτρονική μάθηση αξιοποιήθηκε η πλατφόρμα e-class του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου (ΠΣΔ) (ασύγχρονη μάθηση) και η συμβατική φυσική τάξη του σχολείου (σύγχρονη μάθηση), εμπλέκοντας τους/τις μαθητές/τριες ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και σε συνεργατικές δραστηριότητες με την αξιοποίηση εργαλείων web 2.0.

Η Europeana (https://www.europeana.eu/el) αποτελεί την ψηφιακή πλατφόρμα της Ε.Ε. για την πολιτιστική κληρονομιά. Δίνει πρόσβαση σε περισσότερα από 57 εκατομμύρια αντικείμενα, συμπεριλαμβανομένων εικόνων, κειμένων, ήχου, βίντεο και αντικείμενων 3D, τα οποία έχουν διατεθεί από περισσότερες από 3.700 βιβλιοθήκες, αρχεία, μουσεία, γκαλερί και οπτικοακουστικές συλλογές. Το ψηφιοποιημένο υλικό μπορεί να επαναχρησιμοποιηθεί για να παραχθεί εκπαιδευτικό υλικό, ντοκιμαντέρ, παιχνίδια, εφαρμογές κ.ά. Σύνθημα της δράσης είναι «Μεταμορφώνουμε τον κόσμο με τον πολιτισμό». Οι συλλογές της ψηφιακής βιβλιοθήκης Europeana συμπεριλαμβάνουν πλούσιο υλικό που καλύπτει τον ευρωπαϊκό πολιτισμό σε εύρος χώρου, χρόνου και θεματολογίας. Από τρισδιάστατα προϊστορικά εργαλεία έως παρτιτούρες του Mozart, από γράμματα στρατιωτών κατά τον Πρώτο Παγκόσμιο Πόλεμο έως χάρτες και πίνακες διάσημων ζωγράφων, ο/η χρήστης/τρια έχει τη δυνατότητα να περιηγηθεί στους θησαυρούς του ευρωπαϊκού και παγκόσμιου πολιτισμού. Εθνικός Συσσωρευτής Πολιτιστικών Δεδομένων για τη Europeana στην Ελλάδα είναι το Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης μέσω της πύλης https://www.searchculture.gr/aggregator/. Ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δοθεί στο γεγονός πως τα μισά περίπου ψηφιοποιημένα αντικείμενα των συλλογών της Europeana διατίθενται με άδειες ελεύθερης χρήσης, ενώ το 1/3 του συνόλου είναι

διαθέσιμο με περιορισμένη πρόσβαση και τα υπόλοιπα τεκμήρια διατίθενται χωρίς δυνατότητα χρήσης. Οι άδειες χρήσης Creative Commons συμβάλλουν στη διαχείριση των πνευματικών δικαιωμάτων των δημιουργών των διαθέσιμων ψηφιακών έργων και ποικίλλουν ενσωματώνοντας εισαγωγικό, νομικό και τεχνολογικό περιεχόμενο.

Το ιστολόγιο «Teaching with Europeana» (https://teachwitheuropeana.eun.org/) αφορά την παιδαγωγική διάσταση της δράσης και η διαχείρισή του γίνεται από τον φορέα European Schoolnet, το δίκτυο των 34 Υπουργείων Παιδείας. Κατά το σχολικό έτος 2018-2019, 130 εκπαιδευτικοί και 13 πρεσβευτές της δράσης δημιούργησαν αντίστοιχο αριθμό εκπαιδευτικών σεναρίων και μοιράστηκαν τις εμπειρίες τους από την εφαρμογή σεναρίων άλλων εκπαιδευτικών στις τάξεις τους. Τα σενάρια που παρήχθησαν ενσωμάτωσαν διαθεματικά έναν ικανό αριθμό γνωστικών αντικειμένων όπως αγγλική γλώσσα, ιστορία, γεωγραφία, θετικές επιστήμες (STEM), τέχνη, πληροφορική, μουσική, συνδυάζοντας τη χρήση των ψηφιακών συλλογών και των αντικειμένων της Europeana με ποικιλία ανοιχτών διαδικτυακών εργαλείων.

Η εκπαιδευτική μεθοδολογία που διέπει τα εν λόγω σενάρια συνίσταται σε ομαδοσυνεργατικές μεθόδους, ανάπτυξη σχεδίων εργασίας μικρότερης ή μεγαλύτερης διάρκειας, διερευνητική/ανακαλυπτική μέθοδο, αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση των μαθητών/τριών με στόχο την ανάπτυξη του κριτικού και του ψηφιακού γραμματισμού. Σύμφωνα με τους Larmer et al. (2015) τα επιτυχημένα *σχέδια εργασίας* (project) διαθέτουν τα εξής χαρακτηριστικά, εν συντομία: βιωματική προσέγγιση στη μάθηση και αποκόμιση νέων εμπειριών, σύνδεση με την πραγματική ζωή, καλλιέργεια δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, αυθεντικότητα του υλικού και των δραστηριοτήτων, αναστοχασμό στο αντικείμενο της γνώσης και στη διαδικασία της μάθησης. Επιπλέον, στο πλαίσιο των προσεγγίσεων του εποικοδομισμού των Dewey, Vygotsky και Piaget, η διερευνητική μάθηση αφορά την προσπάθεια του/της μαθητή/τριας να επιλύσει προβλήματα αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες μέσα από μια πορεία εξερεύνησης, ενώ παράλληλα κατακτάται η γλώσσα-στόχος και καλλιεργούνται μεταγνωστικές δεξιότητες. Κύρια πλεονεκτήματα σύμφωνα με τους Dirckinck και Holmfeld (2009) και So και Kim (2009) είναι η προετοιμασία του μελλοντικού πολίτη ώστε να μαθαίνει και να δρα αντλώντας θέματα από αυθεντικές καταστάσεις.

Η άλλη βασική μεθοδολογία που υιοθετήθηκε στο παρόν σενάριο ήταν αυτή της αντεστραμμένης τάξης, καθώς αξιοποιήθηκε η πλατφόρμα e-class του ΠΣΔ για μικτή μάθηση, ασύγχρονη και σύγχρονη. Η ανεστραμμένη τάξη είναι μια

> παιδαγωγική προσέγγιση στην οποία η άμεση διδασκαλία μετακινείται από τον ομαδικό χώρο μάθησης στον ατομικό χώρο μάθησης και ο προκύπτων χώρος της ομάδας μετατρέπεται σε ένα δυναμικό, διαδραστικό μαθησιακό περιβάλλον όπου ο/η εκπαιδευτικός καθοδηγεί τους/τις μαθητές/τριες καθώς εφαρμόζουν έννοιες και συμμετέχουν δημιουργικά στο αντικείμενο.
>
> (The Flipped Learning Network 2014)

Ξεκίνησε να εφαρμόζεται το 2012. Το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης αποτελεί μια μορφή μικτής μάθησης καθώς πρόκειται τόσο για ένα μοντέλο ενεργητικής μάθησης, αφού ο μαθητής διδάσκεται διά ζώσης, όσο και εξ αποστάσεως μέσω διαδικτύου. Ο ακριβής ορισμός της είναι:

> μία εκπαιδευτική στρατηγική που αποτελείται από δύο μέρη: διαδραστικές ομαδικές μαθησιακές δραστηριότητες μέσα στην τάξη και άμεσες ατομικές οδηγίες εκτός τάξης και μέσω υπολογιστή.
>
> (Estes et al. 2014)

Σύμφωνα με τον επίσημο ιστότοπο του Flipped Learning, ο όρος ανεστραμμένη τάξη F.L.I.P. classroom (Flexible Environment, Learning Culture, Intentional Content, Professional Educator) αναφέρεται στα τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά της που αφορούν τη μέθοδο με την οποία έχει σχεδιαστεί. Πιο αναλυτικά, αυτά είναι (Demirel 2016· Flipped Learning Network 2014):

1. *Flexible Environment-Το ευέλικτο περιβάλλον*: Ο/η διδάσκων/ουσα καλείται να προσφέρει ευελιξία στους/τις μαθητές/τριες τόσο στον τρόπο διδασκαλίας όσο και στο περιεχόμενό της. Ο/η ίδιος/α αποκτά έναν ρόλο περισσότερο καθοδηγητικό και ενθαρρυντικό ενώ οι μαθητές/τριες γίνονται τα πρωταγωνιστικά πρόσωπα της σχολικής τάξης.

2. *Learning Culture - Η μαθησιακή κουλτούρα*: Αλλάζει όλη τη μαθησιακή κουλτούρα όπως τη γνωρίζαμε στο πλαίσιο της παραδοσιακής διδασκαλίας. Οι μαθητές/τριες επιχειρούν να ανακαλύψουν τη γνώση μόνοι τους, υπό την καθοδήγηση πια του εκπαιδευτικού.

3. *Intentional Content - Το στοχευμένο περιεχόμενο*: Το εκπαιδευτικό υλικό που φτιάχνεται απ' τον/την εκπαιδευτικό οφείλει να είναι επιλεγμένο αυστηρά και σύμφωνο με τις ανάγκες της νέας αυτής εκπαιδευτικής διαδικασίας.

4. *Professional Educator – Ο/η επαγγελματίας εκπαιδευτικός*: Πρέπει να διαθέτει την κατάλληλη τεχνογνωσία ώστε να είναι άψογα προετοιμασμένος/η για τη δημιουργία του υλικού και τη διαχείριση.

Στην παρούσα εργασία οι δραστηριότητες του σεναρίου ήταν σχεδιασμένες να υλοποιηθούν βάσει των παραπάνω αρχών και στις τρεις προβλεπόμενες φάσεις που ορίζει το μοντέλο, δηλαδή πριν, κατά και μετά, και οι μαθητές/τριες προετοιμάζονται με το υλικό που ήταν αναρτημένο στην πλατφόρμα της e-class. Ακολουθούν οι διά ζώσης και ολοκληρώνεται με follow up αναρτημένες στην πλατφόρμα, χρησιμοποιώντας συνεργατικά ψηφιακά εργαλεία και αξιολογώντας την εργασία τους με το πέρας του.

1. Ταυτότητα σεναρίου

1.1 *Σύντομη περιγραφή*

Υλοποιήθηκε παράλληλα με το Κεφάλαιο 2 του βιβλίου της Γ' Τάξης Γυμνασίου με τίτλο «Teens idols». Θίγει το κρίσιμο ζήτημα της ισότιμης συμμετοχής και αντιμετώπισης των δύο φύλων καθώς και την κατάρριψη στερεοτύπων μεταξύ ανδρών και γυναικών, την ανάληψη δράσεων και τη συμμετοχή στα κοινά. Αφορά την ευαισθητοποίηση σχετικά με τα πρότυπα των εφήβων για τον χαρακτηρισμό μιας προσωπικότητας ως σημαντικής, καταρρίπτοντας στερεότυπα ως προς τον ρόλο των ανδρών και των γυναικών στον χρόνο, ανατρέχοντας στην ιστορία του φεμινισμού στην Ευρώπη διαχρονικά. Επίσης συνδέεται με τον στόχο 5 «Ισότητα των φύλων», έναν από τους 17 στόχους για τη βιώσιμη ανάπτυξη, που αφορά τη διασφάλιση της πλήρους και αποτελεσματικής συμμετοχής καθώς και των ισότιμων ευκαιριών ανάληψης ηγετικού ρόλου των γυναικών σε όλα τα επίπεδα λήψης αποφάσεων στην πολιτική, οικονομική και δημόσια ζωή. Τα σχολικά εγχειρίδια που έχουν αναφερθεί

σε αυτή τη θεματική είναι: Β’ Γυμνασίου Think teen 2, Προχωρημένοι/ες, Ενότητα 1: «Unity in diversity» όπου οι μαθητές/τριες εξοικειώθηκαν με την ποικιλομορφία στην κοινωνία και την αξία της διαφορετικότητας.

1.2. Στόχοι

Το διδακτικό σενάριο στοχεύει στην ανάπτυξη των βασικών δεξιοτήτων εκμάθησης της ξένης γλώσσας, της κατανόησης και παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου. Πιο συγκεκριμένα, στοχεύει στην κατανόηση γραπτών κειμένων στον τομέα των ίσων δικαιωμάτων, του φεμινισμού και της κοινωνικής συμμετοχής των γυναικών, στην παραγωγή, στην ανάλυση και ερμηνεία κειμένων με ψηφιακή αναφορά, και στην παραγωγή προφορικού λόγου με επιχειρηματολογία και υποστήριξη απόψεων. Όπως λέει ο τίτλος του, που αποτελεί μέρος του πρώτου άρθρου της παγκόσμιας Διακήρυξης των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, άπτεται σε θέματα ισότητας. Ιδιαίτερα εστιάζει σε θέματα της ισότητας των δύο φύλων και μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τον επετειακό εορτασμό της ημέρας της Γυναίκας, στις 8 Μαρτίου. Προκειμένου να επιτύχει αυτόν τον στόχο, χρησιμοποιεί ποικιλία δραστηριοτήτων σχετικών με πολυτροπικά κείμενα και οπτικοακουστικό υλικό, προάγοντας τον ψηφιακό γραμματισμό και την κριτική σκέψη των μαθητών. Επίσης ως μοχλό υλοποίησης των δραστηριοτήτων χρησιμοποιεί ευρύτατα τα Web 2,0 tools (https://answergarden.ch/ για τη δημιουργία συννεφόλεξων, https://edtech.gr/coggle/ για τη δημιουργία εννοιολογικών χαρτών, https://docs.google.com/document/u/0/ για τη δημιουργία συνεργατικών εγγράφων, δημιουργία χρονογραμμών με https://www.visme.co/timeline-maker/, κ.λ.π), που εξ ορισμού είναι σχεδιασμένα ώστε να προωθούν νέες μορφές μάθησης, όπως η διερευνητική μάθηση, νέες μορφές επικοινωνίας και συνεργασίας και νέες μορφές δημιουργικότητας, συν-δημιουργίας και παραγωγής (Keegan & Lisewski 2007· 2009). Οι μαθητές/τριες έρχονται σε επαφή μέσω διαδικτυακής έρευνας με τη θεματική των δικαιωμάτων των γυναικών και του κινήματος του φεμινισμού διαχρονικά, σκιαγραφώντας προσωπικότητες γυναικών που επηρέασαν την ιστορία του κινήματος για να καταλήξουν να παράγουν δικές τους παρουσιάσεις και χρονογραμμές, συνεργαζόμενοι σε ομάδες μέσω ψηφιακών μέσων. Οι στόχοι του σεναρίου σε επίπεδο στάσεων επικεντρώνονται στο να

αναπτύξουν αυξημένη ευαισθητοποίηση για την Ισότητα των Φύλων και να αναπτύξουν μια θετική στάση απέναντι στις γυναίκες ακτιβίστριες. Σε επίπεδο λεξικο-γραμματικό, να αναπτύξουν μια καλή λειτουργική ορολογία του σχετικού λεξιλογίου με την παράλληλη χρήση των γραμματικών δομών. Χρησιμοποιώντας διερευνητικού και βιωματικού τύπου δραστηριότητες, το σενάριο στοχεύει να ενεργοποιήσει τη σκέψη και τη φαντασία και να εμβαθύνει τον στοχασμό και την παρατήρηση των μαθητών/τριών, οι οποίοι γίνονται ενεργοί/ες συμμέτοχοι/ες στη μαθησιακή διαδικασία. Γίνονται τελικά αναμεταδότες των γνώσεων τους και παρουσιάζουν τις εργασίες τους σε μια εκδήλωση ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης που διοργανώνεται τον Μάρτιο, με αφορμή την ημέρα της Γυναίκας, σε ολόκληρη την εκπαιδευτική κοινότητα.

1.3. Προφίλ ομάδας στόχου

Απευθύνεται σε μαθητές/τριες 15 ετών, της Γ' τάξης του Γυμνασίου, οι οποίοι/ες βρίσκονται σε επίπεδο γλωσσομάθειας Β2 με βάση το ΚΕΠΑ και το CEFR (2020). Το περιεχόμενο της συγκεκριμένης θεματικής ενότητας μπορούν να το προσεγγίσουν τόσο μαθητές/τριες των αστικών κέντρων, όσο και μαθητές/τριες από την ευρύτερη επικράτεια, καθώς το θέμα αφορά όλους τη μαθητική κοινότητα και θίγει τα κρίσιμο ζήτημα της ισότιμης συμμετοχής και αντιμετώπισης των δύο φύλων καθώς και την κατάρριψη στερεοτύπων.

1.4. Χρονική διάρκεια

4 διδακτικές ώρες των 45 λεπτών (παράλληλα με ασύγχρονη μελέτη, εργασία –e-class).

1.5. Ρόλοι εκπαιδευτικού

Διδακτικός, ενθαρρυντικός, υποστηρικτικός, συμβουλευτικός, διευκολυντικός, συντονιστικός.

1.6. Τρόπος εργασίας μαθητών/τριών

Οι μαθητές/τριες εργάζονται είτε ατομικά είτε στην ολομέλεια, είτε ανά δυο , είτε σε ομάδες , ανάλογα με τη δραστηριότητα.

1.7. Προϋποθέσεις υλοποίησης

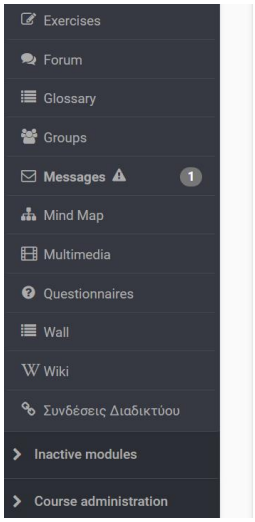
Οι μαθητές/τριες θα πρέπει να είναι εξοικειωμένοι/ες με την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση και τη μέθοδο Project, να υπάρχει σχολική αίθουσα εξοπλισμένη με Η/Υ και βιντεοπροβολέα ή διαδραστικό πίνακα. Επίσης, κάποιες δραστηριότητες χρειάζεται να υλοποιηθούν σε αίθουσα Η/Υ, γιατί το θέμα είναι ευρύ με πλούσιο υλικό στο διαδίκτυο και η πρόσβαση σε αυτό θα ήταν πολύτιμη . Οι μαθητές/τριες αναμένεται να είναι εξοικειωμένοι/ες με την πλοήγηση και τη χρήση ιστοσελίδων στο διαδίκτυο και με τη χρήση συνεργατικών εργαλείων, web 2.0 tools (google presentations, google docs). Επίσης αναμένεται να είναι εξοικειωμένοι/ες με την παιδαγωγική μέθοδο της διερευνητικής μάθησης, και τη φιλοσοφία της αντεστραμμένης τάξης. Παράλληλα, θα γίνει αξιοποίηση της πλατφόρμας επικοινωνίας και τηλεκπαίδευσης e-class για την ανάρτηση του υλικού, των φύλλων εργασίας και των ψηφιακών εργαλείων που παρέχει η πλατφόρμα.

2. Εφαρμογή- Υλοποίηση

2.1. 1η Διδακτική ενότητα: «Δημιουργώντας προβληματισμούς»

Pre-Class (e-class) (20’). Εισαγωγή στο θέμα με στόχο την ευαισθητοποίηση στο θέμα της ισότητας των 2 φύλων. Χωρισμένοι/ες σε δύο ομάδες οι μαθητές/τριες καλούνται να υποθέσουν ότι για την επιλογή μιας ταινίας, η μια ομάδα αποκλείεται. Εισάγονται έτσι στις έννοιες *αξιοπιστία* και *προκατάληψη* (με βάση δύο ερευνητικά ερωτήματα: 1. Πώς θα αισθανόσασταν αν η μια ομάδα αποκλειόταν από το δικαίωμα της επιλογής; 2. Πώς αυτό θα επηρέαζε το αποτέλεσμα;) και προβαίνουν σε καταιγισμό ιδεών σχετικά με τις λέξεις-κλειδιά *αξιοπιστία* και *προκατάληψη*.

Εικόνα 1: e-class



Women's Day. από τον/την IPPA Staff - 1978 - Εθνική Βιβλιοθήκη του Ισραήλ, Israel - CC BY.
https://www.europeana.eu/el/item/318/marc_nli_004012927

Καλούνται να συνεργαστούν με το εργαλείο www.answergarten.com και να καταγράψουν όλες τις λέξεις που συσχετίζουν με τις 2 βασικές έννοιες.

Εικόνα 2 : Προκατάληψη vs Αξιοπιστία

In class (45’) - Διδασκαλία σύγχρονη στην αίθουσα Η/Υ. Οι μαθητές/τριες καλούνται να παρουσιάσουν το συννεφόλεξο με τους σχετικούς όρους που είναι αναρτημένο στην e-class και να τεκμηριώσουν τις επιλογές τους. (Παραγωγή προφορικού λόγου και Προφορική διάδραση, 15’ λεπτά -)

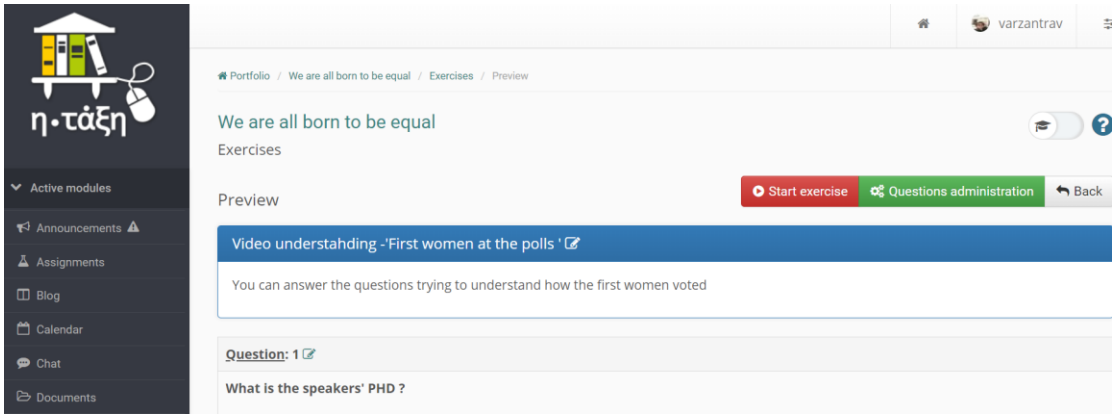
Εισαγωγή στην έννοια της *φωνής* και της *κοινωνικής δικαιοσύνης*. Οργάνωση αντιλογίας σε 2 ομάδες (Προφορική διάδραση). Ομάδα 1: Γυναίκες, αποκλείονται

από το δικαίωμα ψήφου, Ομάδα 2 : Άνδρες συμμετέχουν ισότιμα και με δικαίωμα ψήφου. Ανάπτυξη επιχειρημάτων από τις 2 ομάδες για το πώς θα μπορούσαν να ληφθούν υπόψη οι γυναίκες. (Ομάδα 1) πριν από την καθολικό δικαίωμα ψήφου και πώς η απουσία *φωνής* σε μια απόφαση επηρεάζει το αποτέλεσμά της, προκαλώντας *κοινωνική αδικία* (15 ‘).

Παρακολούθηση βίντεο με τίτλο «Πρώτες γυναίκες στις κάλπες"- ‘First women at the polls»- https://youtu.be/dVc6s6NYe34, για να τους βοηθήσει να κατανοήσουν πώς αυτό το δικαίωμα της ψήφου έχει επηρεάσει διαχρονικά την πολιτική και τα κοινωνικά θέματα. (15’) - κατανόηση προφορικού λόγου

After class (10’): Καλούνται ως εργασία follow up να μεταβούν στην e-class, όπου βρίσκεται αναρτημένη άσκηση κατανόησης του περιεχομένου του βίντεο ως ασύγχρονη άσκηση/ δραστηριότητα μετά την τάξη.

Εικόνα 3: Άσκηση κατανόησης προφορικού λόγου (e-class)

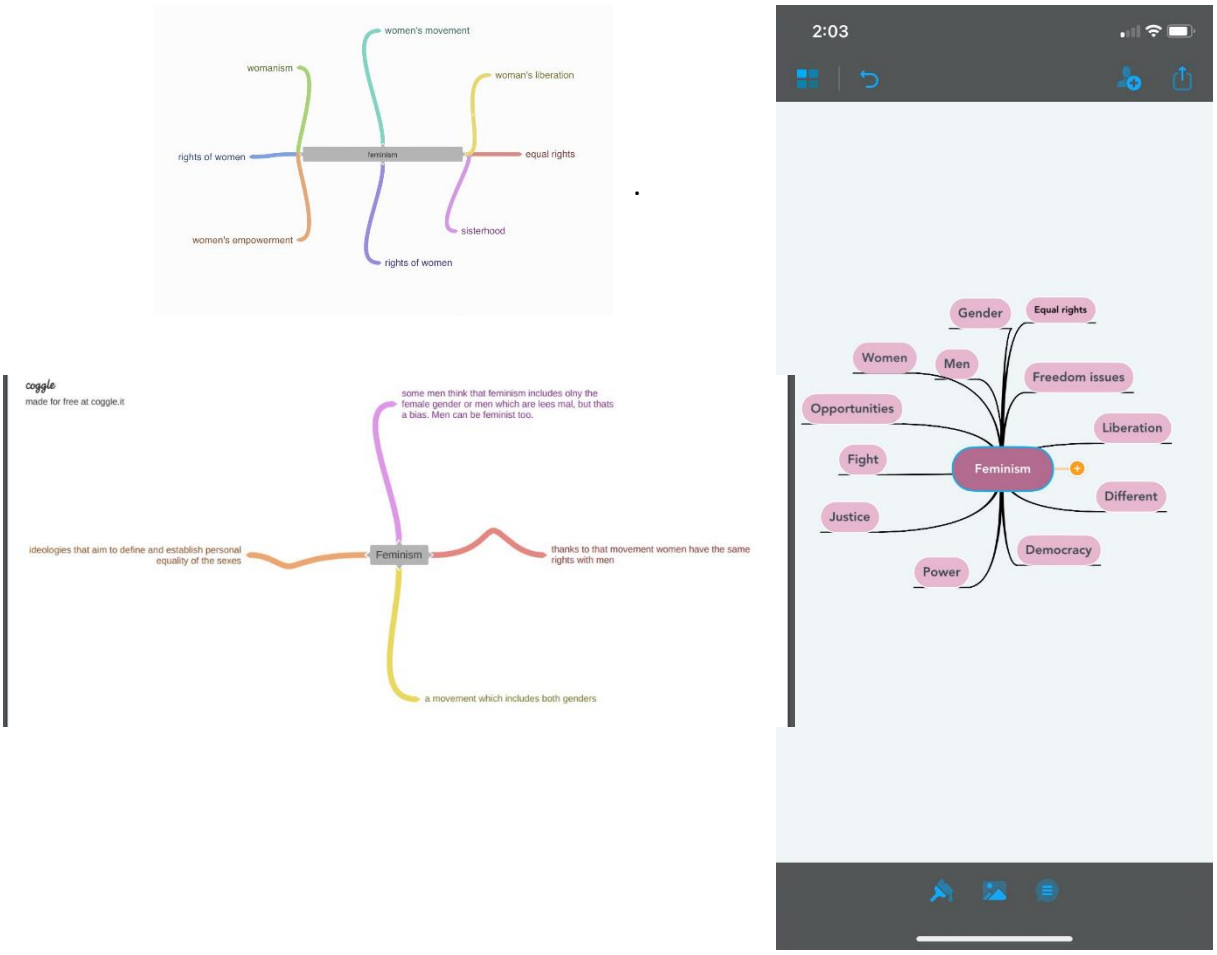


2.2. 2η Διδακτική ενότητα: «Ερευνώντας τον ρόλο των Γυναικών στον τόπο και χρόνο»

Pre-Class (e-class) (20’): Στο περιβάλλον της ηλεκτρονικής τάξης παρατίθενται σύνδεσμοι και υλικό από την πλατφόρμα της Europeana and Historiana και οι μαθητές καλούνται να ερευνήσουν και να μελετήσουν τον ρόλο της γυναίκας στον χρόνο και στον τόπο και σχετικά με το πώς οι εργασιακοί ρόλοι που εκτελούν οι γυναίκες έχουν αλλάξει, με την πάροδο του χρόνου, στην Ιστορία.

In class (45’): Έχοντας μελετήσει το υλικό καλούνται να συζητήσουν ανά ομάδες για τον ρόλο της γυναίκας ανά τους αιώνες συγκρίνοντας το παρελθόν και το παρόν, έτσι ώστε να επικεντρωθούν στη θέση της γυναίκας και στην κοινωνική της θέση. Η κάθε ομάδα διά αντιπροσώπου καλείται να παρουσιάσει τα συμπεράσματα στην ολομέλεια. Στη συνέχεια καλούνται σε καταιγισμό ιδεών σχετικά με τη λέξη *Φεμινισμός* και οι ομάδες των μαθητών/τριών καταγράφουν όλες τις λέξεις που συνδέουν με αυτή σε έναν εννοιολογικό χάρτη, χρησιμοποιώντας το web 2.0 εργαλείο www.coggle.com.

Εικόνα 4: Εννοιολογικοί χάρτες



Στη συνέχεια συζητώντας το ερώτημα: «Μπορεί ένας άνδρας να είναι φεμινιστής; Γιατί/ Γιατί όχι;» παρακολουθούν το βίντεο «Μπορεί ένας άντρας να είναι φεμινιστής;» για να κατανοήσουν καλύτερα τα στερεότυπα και πώς τα δύο φύλα τα αντιλαμβάνονται.

After class (10’): Στη δραστηριότητα αυτή, οι μαθητές/τριες καλούνται να αξιοποιήσουν τα νοήματα που απορρέουν επεξεργαζόμενοι/ες ξανά τους εννοιολογικούς χάρτες και προσθέτοντας νέες έννοιες και ιδέες.

2.3. 3η ενότητα: Παρουσιάσεις μαθητών

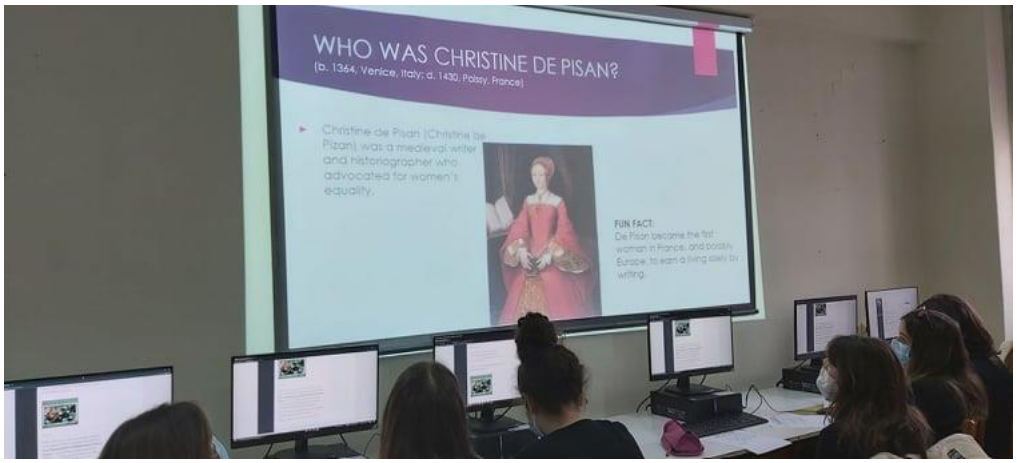
Pre-class (ασύγχρονη φάση-30’). Βιογραφική έρευνα- Εργασία με την Europeana. Οι ομάδες καλούνται να ερευνήσουν τις συλλογές της Europeana και να καταρτίσουν έναν κατάλογο προσωπικοτήτων που ξεχώρισαν για τον αγώνα τους για δικαιώματα και δικαιοσύνη. Υποβοηθούνται με πηγές και σχετικό υλικό και καλούνται να προτείνουν συγκεκριμένα ονόματα γυναικείων προσωπικοτήτων που ταυτίζονται με αγώνες και επιτεύγματα στο γυναικείο κίνημα (Teacher’s list of European Feminists: Hubertine Auclert, Alessandra Gripenber, Christine de Pisan, Millicent Fawcett, Mary Astell, Emmaline Pankhurst, Josepha Amar, Avril de Sainte-Croix, Olympe de Gouges, Maria Vérone, Theodor G. von Hippel. Carola Stern, Mary Wollstonecraft, Romy Schneider, Eugénie Niboyet, Simon de Beauvoir, Jeanne Deroin, Betty Friedan, Karoline Perin, Concepcion Arenal, κ.λπ.).

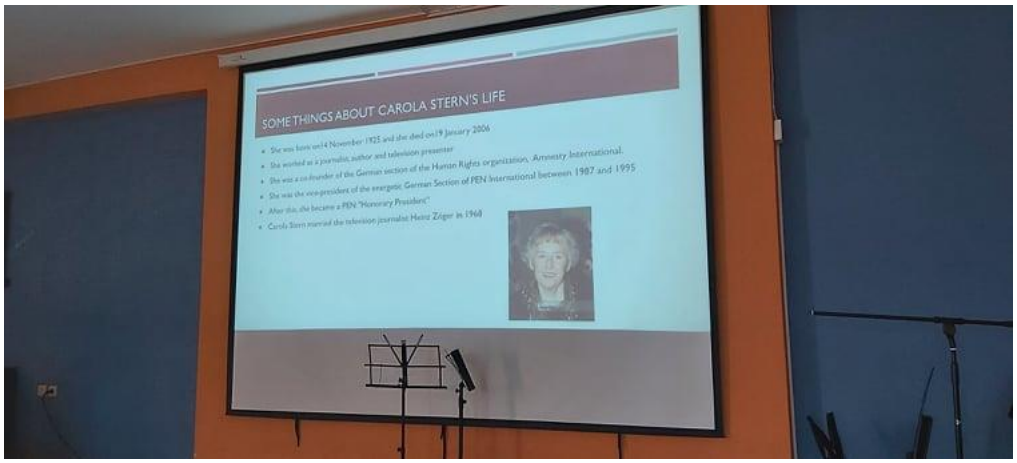
Οι μαθητές/τριες καθοδηγούνται ως στην επιλογή σημαντικών αντικειμένων από τις συλλογές της Europeana οδηγούμενοι/ες προς την κατεύθυνση της απόδοσης ενός ιστορικού πλαισίου, των κοινωνικών ταμπού και της νομοθεσίας που αντιτίθεται στη χειραφέτηση των γυναικών. Κάθε ομάδα ετοιμάζει παρουσίαση με διαφάνειες που θα συνοδεύσει την ομιλία/παρουσίαση για τη φεμινίστριά τους στην τάξη.

In class (σύγχρονη φάση στην αίθουσα με Η/Υ-προτζέκτορα-45’). Καταρχήν η κάθε ομάδα παρουσιάζει τον εννοιολογικό της χάρτη, εξηγώντας τους συσχετισμούς που προκύπτουν και αναφερόμενη σε όρους όπως: *κοινωνική δικαιοσύνη*, *ισότητα των φύλων*, *δικαιώματα των γυναικών* και *ανθρώπινα δικαιώματα* και τους συσχετίζουν με το κίνημα του φεμινισμού.

Στη συνέχεια η κάθε ομάδα παρουσιάζει τη γυναικεία προσωπικότητα που επέλεξε, τα βιογραφικά στοιχεία και τα βασικότερα σημεία του έργου της.

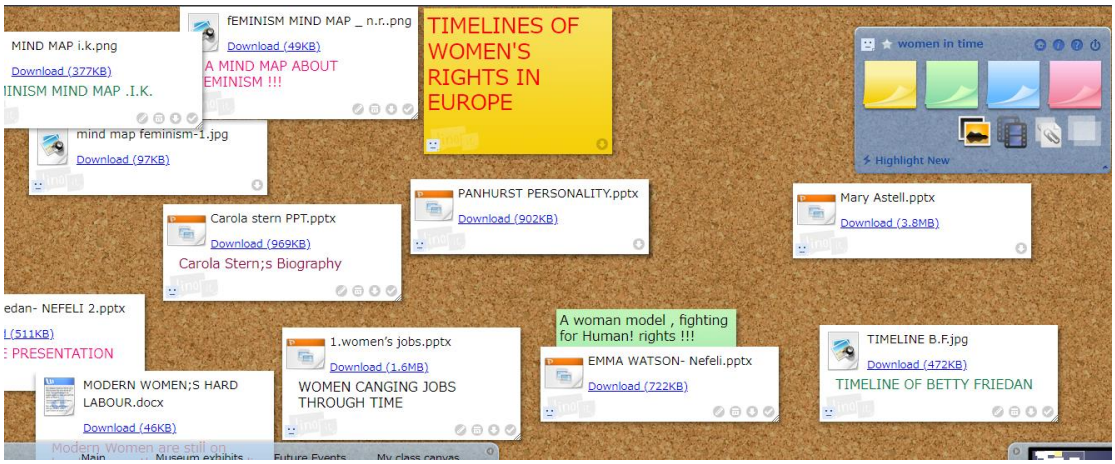
Εικόνα 5 : Παρουσιάσεις μαθητών/τριών





After class (20’). Τέλος, οι μαθητές/τριες καλούνται να δημιουργήσουν Χρονογραμμές (Timelines) για να συνοψίσουν τη ζωή και τη δράση κάθε προσωπικότητας, χρησιμοποιώντας το εργαλείο web 2.0 www.visme.com. Τους αναρτούν σε ηλεκτρονικό πίνακα (Linnoit) που έχει ενσωματωθεί στην ηλεκτρονική τους τάξη.

Εικόνα 6: Ανάρτηση εργασιών σε ηλεκτρονικό πίνακα

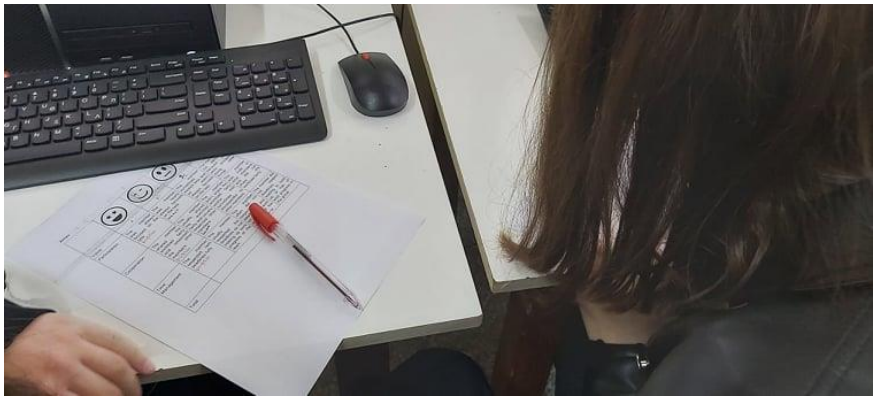


2.4. 4η ενότητα: Παρουσιάσεις χρονογραμμών- Αξιολόγηση

Pre class: (10’) Αναρτώνται στην e-class ρουμπρίκες Συνεργασίας Αξιολόγησης Ομοτίμων (στην ενότητα Docs της e-class) και οι μαθητές/τριες καλούνται να τις μελετήσουν ώστε να αξιολογήσουν τον εαυτό τους αλλά και τους/τις ομότιμους/ες τους με βάση συγκεκριμένα κριτήρια.

In class (Αίθουσα Η/Υ - 45’). Κατά τη διάρκεια της τελευταίας ενότητας, η κάθε ομάδα παρουσιάζει τη χρονογραμμή της και την υποστηρίζει αναφορικά με το περιεχόμενο που επέλεξε να συμπεριλάβει και οι ομότιμοι/ες αξιολογούν α) την εργασία των μελών της ομάδας και τις συνεργατικές ικανότητες (αυτοαξιολόγηση) και β) την εργασία των έτερων ομάδων (αξιολόγηση) ενώ ο/η εκπαιδευτικός μέσω φύλλου παρατήρησης παρακολουθεί και αξιολογεί την πορεία , την εξέλιξη και την απόδοση των ομάδων και τη συνολική απόδοση της τάξης.

Εικόνα 7 : Αυτοαξιολόγηση των μαθητών/τριών



Επίσης καλούνται να σχολιάσουν μέσω του εργαλείου www.mentimeter.com τις συνολικές εντυπώσεις τους για την εργασία τους με την Europeana.

Εικόνα 8: Europeana work assessment

Τέλος, γίνεται διάχυση των αποτελεσμάτων με παρουσιάσεις στην ολομέλεια των μαθητών/τριών του σχολείου με αφορμή τον εορτασμό της ημέρας της Γυναίκας, στις 8 Μαρτίου.

3. Παρατηρήσεις από το φύλλο παρατήρησης του/της δασκάλου/ας

«…Ήταν άλλη μια ενδιαφέρουσα εμπειρία, να διδάσκω με τη Europeana και μια ιδιαίτερη πρόκληση να εφαρμόσω το ενδιαφέρον θέμα του "φεμινισμού" αξιοποιώντας στο έπακρο τους πόρους της. Άκρως εποικοδομητική επίσης ήταν η προσέγγιση της "ανεστραμμένης τάξης", καθώς οι μαθητές μου εκπαιδεύτηκαν να ακολουθούν τις οδηγίες στο πλαίσιο της ηλεκτρονικής τάξης για τις δραστηριότητες πριν και μετά το μάθημα στη συμβατική τάξη. Εμπλούτισαν το λεξιλόγιό τους σχετικά με το θέμα, ανέπτυξαν τις δεξιότητες συνεργασίας τους σκεπτόμενοι κριτικά πάνω στο θέμα της ισότητας των φύλων, τον αγώνα των γυναικών μέσα στο χρόνο αξιοποιώντας τις πηγές της Europeana αλλά κυρίως αμφισβητήσαν τα στερεότυπα σχετικά με το πώς το αρσενικό ρίχνει μια ματιά στο θηλυκό, με τα αγόρια της τάξης να προσπαθούν να μπουν στη "θέση των κοριτσιών". Το πήγαμε μάλιστα λίγο παραπέρα εξετάζοντας την τρέχουσα επικαιρότητα και ασκώντας κριτική στα

κοινωνικά στερεότυπα σχετικά με το πώς αντιμετωπίζονται οι γυναίκες από τους άνδρες σε διάφορες περιπτώσεις.

Μια άλλη σημαντική πτυχή της εφαρμογής ήταν η διάδοση που προωθήσαμε στις άλλες τάξεις του σχολείου. Εκμεταλλευτήκαμε την Παγκόσμια Ημέρα της Γυναίκας στις 8 Μαρτίου οι μαθητές της ομάδας Europeana είχαν την ευκαιρία να παρουσιάσουν την εργασία τους (PPTs-Timelines) και τον τρόπο που χρησιμοποίησαν τις πηγές της Europeana στην αίθουσα της Σχολικής ολομέλειας και να εγείρουν ενδιαφέρουσες και παρακινητικές συζητήσεις σχετικά με τα στερεότυπα των φύλων και τα δικαιώματα των γυναικών από το παρελθόν μέχρι σήμερα . Οι συμμαθητές τους αξιολόγησαν επίσης τα τελικά προϊόντα και την εργασία που έκαναν.»

4. Η διαδικασία μέσα από τα μάτια των μαθητών /τριών

Οι μαθητές/τριες είχαν την ευκαιρία να απολαύσουν όλη τη διαδικασία του Διδακτικού Σεναρίου, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες για την παρουσίαση των προσώπων που επέλεξαν (γυναίκες που επηρέασαν την Ιστορία) αιτιολογώντας τις επιλογές τους και προβάλλοντας επιχειρήματα σχετικά με αυτές, αξιολογώντας την απόδοσή τους και τους/τις συμμαθητές/τριές τους και βελτιώνοντας τις επιδόσεις τους. Η αλληπίδραση και η ισότιμη συμμετοχή των δύο φύλων σε μια δημοκρατική διαδικασία ήταν ένα αναμενόμενο αποτέλεσμα που προσεγγίστηκε επιτυχώς.

5. 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. Μεγάλη έμφαση δόθηκε στην αναγνώριση των πνευματικών δικαιωμάτων των δημιουργών των σεναρίων και στις άδειες χρήσης με τις οποίες αυτά διατίθενται. Ο/η εκπαιδευτικός επομένως είχε τη δυνατότητα να εμπλουτίσει τις μαθησιακές εμπειρίες που προσέφερε στους μαθητές του και να αναπτύξει τις γνώσεις και τις δεξιότητες τους, όχι μόνο λόγω της ευρύτητας των διατιθέμενων πόρων της Europeana αλλά και χάρη στις σύγχρονες παιδαγωγικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις που υιοθετήθηκαν.

Επιπρόσθετα, στην ψηφιακή εποχή, όπως διαμορφώνεται στις αρχές του 21ου αιώνα, είναι απαραίτητο να είναι σε θέση οι μαθητές/τριες και μελλοντικοί πολίτες να αξιοποιούν αποτελεσματικά τις πληροφορίες που είναι διαθέσιμες μέσω της τεχνολογίας, να είναι δηλαδή εγγράμματοι ψηφιακά (Bawden 2008). Η συμμετοχή σε τέτοιες δραστηριότητες όχι μόνο συντελεί στην ανάπτυξη του ψηφιακού και νέου γραμματισμού, αλλά και στην ανάπτυξη «δεξιοτήτων του 21ου αιώνα» (Trilling & Fadel 2009), όπως η κριτική σκέψη, η επικοινωνία, η συνεργασία, η δημιουργικότητα, ιδιαίτερα σε ένα περιβάλλον όπως οι ψηφιακές βιβλιοθήκες με ελεύθερη πρόσβαση, π.χ. η Europeana, οι οποίες, ως υπερμεσικές εφαρμογές, αποτελούν ιδανικό περιβάλλον δίνοντας τη δυνατότητα για πλοήγηση, ευνοώντας δραστηριότητες ανακάλυψης και διερεύνησης καθώς η οργάνωση της πληροφορίας δεν είναι γραμμική και προσφέρεται για αλληλεπίδραση μεταξύ του χρήστη και της μηχανής (ΙΕΠ 2018).

Τέλος, η εφαρμογή της ανεστραμμένης τάξης είναι μια διδακτική μέθοδος εξ αποστάσεως διδασκαλίας που μετατοπίζει το κέντρο βάρους από τον/την εκπαιδευτικό στον/τη μαθητή/τρια και τον/την καλεί να λάβει ενεργό ρόλο στην κατάκτηση της γνώσης (Strayer 2007). Η διαφορά με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας είναι ότι οι μαθητές/τριες συμμετέχουν, αλληλοεπιδρώντας με τα ψηφιακά εργαλεία, στη διαδικασία της μάθησης (Hertz 2012). Ο/η διδάσκων/ουσα μπορεί να προσαρμόσει το μάθημα και τον τρόπο που αυτό θα διδαχθεί ανάλογα με τις ατομικές ανάγκες κάθε μαθητή/τριας και τις δυσκολίες που τυχόν αντιμετωπίζει. Επιπλέον, πολλές φορές προχωρά στη φυσική αλλαγή των χώρων όπου διεξάγεται το μάθημα και είναι πιο ευέλικτος, όσον αφορά τα χρονοδιαγράμματα των μαθητών/τριών, σχετικά με την παράδοση μιας εργασίας αλλά και τους βαθμούς επίδοσής τους. Με όλα τα παραπάνω, ο/η ίδιος/α αποκτά έναν ρόλο περισσότερο καθοδηγητικό και ενθαρρυντικό. Αυτό συνεπάγεται μια πραγματική αλλαγή παραδείγματος τόσο στο σχεδιασμό μαθημάτων όσο και στη διδασκαλία, προωθώντας την εμπλοκή και την αυτονομία του/της μαθητή/τριας και αναπτύσσοντας δεξιότητες στην παραγωγή και κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου.

Βιβλιογραφία

Bawden, D. (2008). Annual Review of Information Science and Technology (Vol. 42), *Journal of Documentation*, 64(6), 965-967

Demirel, E.E. (2016). Basics and key principles of Flipped Learning: Classes upside down. *International Journal of Languages, Literature and Linguistics,* 2(3), 109-112

Dirckinck-Holmfeld, L. (2009). Innovation of Problem Based Learning through ICT: Linking local and global experiences. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 5(1), 3-12

Estes, M. D., Ingram, R., & Liu, J. C. (2014). A review of flipped classroom research, practice, and technologies. *International Higher Education Teaching & Learning Association,* 4(7), 1-55

Flipped Learning Network (2014). *The four pillars of F-L-I-P.* Ανακτήθηκε στις 20/06/2023 από https://flippedlearning.org/wpcontent/uploads/2016/07/FLIP_handout_FNL_Web.pdf

Hertz, M. B. (2012). *The Flipped Classroom: Pro and Con.* Ανακτήθηκε στις 20/06/2023 από https://www.edutopia.org/blog/flipped-classroom-pro-and-con-mary-beth-hertz

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2018). Βασικές κατηγορίες λογισμικού από πλευράς χαρακτηριστικών και από πλευράς δραστηριοτήτων με τη χρήση τους. Λογισμικά και πλατφόρμες συνεργασίας. Συνεργατικά περιβάλλοντα Google Docs. (5.3.αβ). *Στο Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ψηφιακών τεχνολογιών στη διδακτική πράξη (*Επιμόρφωση Β' Επιπέδο ΤΠΕ – Γενικό Μέρος).

Keegan, H. & Lisewski, B. (2009). Living, teaching and learning by social software: some emerging themes and practice issues. Στο S. Hatzipanagos & S. Warburton (Επιμ.), *Handbook of Research on Social Software and Developing Community Ontologies*, (σ. 208-221). Hershey, Pennsylvania, US: IGI Global

Larmer, J., Mergendoller, J. R. & Boss, S. (2015). *Setting the standard for project based learning*. Alexandria: ASCD

So, H. J. & Kim, B. (2009). Learning about problem based learning: Student teachers integrating technology, pedagogy and content knowledge. *Australasian Journal of Educational Technology*, 25(1), 101-116

Strayer, J. F. (2007). The effect of the classroom flip on the learning environment: A comparison of learning activity in a traditional classroom and a flip classroom that used an intelligent tutoring system. *Ph.D. Thesis,* Columbus, OH: Ohio State University.

Trilling, B. & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons

Μία αλλιώτικη ομαδοσυνεργατική μέθοδος

Παναγιώτης Βυρίδης
Εκπαιδευτικός, panosvyridis@hotmail.com

Περίληψη

Μία πρωτοποριακή μέθοδος διδασκαλίας που προάγει την αβίαστη μάθηση. Το μάθημα μετατρέπεται σε μία ευχάριστη και εποικοδομητική εμπειρία με τον συνδυασμό ομαδοσυνεργατικής μεθόδου και εκπαιδευτικού ιστοτόπου, που καθώς προβάλλεται σε διαδραστικό πίνακα ή βιντεοπροβολέα, καθοδηγεί τη μαθησιακή διαδικασία. Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες για την επίλυση ασκήσεων και αφομοιώνουν τη διδακτέα ύλη μέσα σε ομαδοσυνεργατικό πνεύμα αλληλοβοηθείας με παιγνιώδη και διασκεδαστικό τρόπο.

Λέξεις-κλειδιά: ομαδοσυνεργατική μέθοδος, βιντεοπροβολέας, εκπαιδευτικός ιστότοπος.

1. Τα εμπόδια στην τάξη

Οι δυσκολίες που βιώνει ένας εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη είναι πολλές: μαθητές που αδιαφορούν για το μάθημα ή που προσπαθούν να παρεμποδίσουν την ομαλή μαθησιακή διαδικασία, φασαρία στην τάξη, ενοχλητική συμπεριφορά προς συμμαθητές ή ακόμα και προς τον διδάσκοντα, εκνευρισμός και διενέξεις, αλλά και άλλες δυσκολίες που παρεμποδίζουν την ομαλή διδασκαλία και δεν επιτρέπουν στον διδάσκοντα να επιτελέσει το έργο του απερίσπαστος.

Η παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας και ο αδιάκοπος μονόλογος του διδάσκοντος κουράζει τους μαθητές (Bruner 1986), οι οποίοι χάνουν το ενδιαφέρον τους για το μάθημα και η κατάσταση γίνεται ανεξέλεγκτη. Η σημερινή νεολαία είναι γεμάτη ζωντάνια και ενέργεια, την οποία δυστυχώς, λόγω του σύγχρονου τρόπου ζωής, δεν μπορούν να τη διοχετεύσουν κάπου δημιουργικά.

Οι μαθητές, σήμερα, απεχθάνονται τον ρόλο του παθητικού δέκτη και πάντα αναζητούν έναν πιο ενεργό ρόλο στη σχολική ζωή. Με την παθητική στάση δεν

αφομοιώνουν τη γνώση, ενώ αντίθετα, όταν την ανακαλύπτουν μόνοι τους, τότε αυτή γίνεται κτήμα τους. Οι μαθητές επιδιώκουν την ενεργό συμμετοχή και την αυτενέργεια (learning by doing) (Dewey 1933) σε όλη τη διαδικασία της εκπαιδευτικής πρακτικής.

Ένα άλλο δυσάρεστο γεγονός που παρατηρείται συχνά στα σχολεία είναι ο χλευασμός του 'καλού' μαθητή από τους συμμαθητές του και η θετική προβολή του 'κακού'. Είναι αξιοπερίεργο το γεγονός ότι οι νέοι έχουν ως πρότυπο τον αντιδραστικό μαθητή, που επιδιώκει να υπονομεύσει και να σαμποτάρει την ομαλή μαθησιακή διαδικασία.

Για να αντιμετωπιστούν αυτές οι προκλήσεις, οι εκπαιδευτικοί δοκιμάζουν διάφορες παιδαγωγικές μεθόδους και επιδίδονται σε αρκετούς πειραματισμούς. Η ένταξη στο μάθημα των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) με την παρουσίαση διαφόρων ειδών αρχείων με βιντεοπροβολέα μέσα στην τάξη (παρουσιάσεις, βίντεο μικρής διάρκειας, διαδραστικές ασκήσεις, συνδυαστικά με φύλλα εργασίας)ίσως να μην είναι αρκετή.

Η χρήση διαδραστικού πίνακα ή βιντεοπροβολέα εμπλουτίζει το μάθημα και αναβαθμίζει σημαντικά την ποιότητά του. Η προβολή ενός εκπαιδευτικού ιστοτόπου με όλα τα αρχεία που χρησιμοποιούνται στο μάθημα μπορεί να ενδυναμώσει αρκετά τη μαθησιακή διαδικασία.

Η χρήση των ΤΠΕ όμως ενισχύεται σημαντικά και συνδυάζεται αρμονικά με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο (Ghaith et al. 2007). Μετά από πολλούς πειραματισμούς και την καθημερινή αξιολόγηση των διαφόρων πρακτικών μέσα την τάξη, προτείνουμε έναν συνδυασμό χρήσης ΤΠΕ με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο. Παρατηρήθηκε ότι οι περισσότεροι μαθητές είναι ικανοποιημένοι σε μεγάλο βαθμό από αυτή την διδακτική μέθοδο, τα μαθησιακά αποτελέσματα ξεπερνούν τις προσδοκίες των διδακτικών στόχων και η διεξαγωγή του μαθήματος γίνεται πιο ευχάριστη (Thompson & Thompson 1989) και δημιουργική τόσο για τους μαθητές, όσο και για τον διδάσκοντα.

2. Αναλυτική περιγραφή εφαρμογής της εκπαιδευτικής πρακτικής

Η τάξη χωρίζεται στην αρχή του σχολικού έτους σε 5 ή 6 ισοδύναμες ομάδες των 4 ή 5 μαθητών (Χιονίδου-Μοσκοφόγλου 2000· Oakley et al. 2004). Ενδείκνυται οι ομάδες

να αποτελούνται από 1 ‘καλό’, 2 ‘μέτριους’ και 1 ‘αδύναμο’ μαθητή, με βάση την περσινή τους βαθμολογία (Ματσαγγούρας 1988).

Για να εφαρμοστεί η μέθοδος σε μαθητές που δεν γνωρίζουμε από την προηγούμενη χρονιά μπορούμε να διενεργήσουμε στην αρχή του διδακτικού έτους ένα αξιολογικό τεστ, ώστε να αποκτήσουμε μία γενική εικόνα του επιπέδου του κάθε μαθητή και να μπορέσουμε να πετύχουμε μια όσο το δυνατόν ισοδύναμη κατανομή των ομάδων.

Επίσης, σκόπιμο είναι τα μέλη των ομάδων να έχουν ανομοιομορφία ως προς το φύλο ή την υπηκοότητα (Ματσαγγούρας 1988) και να μην είναι φίλοι (Γιαννούλης 1980) για να μην μετατραπεί η κάθε ομάδα σε ‘παρέα’, που κατά συνέπεια δεν θα λειτουργήσει σωστά στις απαιτήσεις των ομαδικών εργασιών. Για όλους τους παραπάνω λόγους, προτιμότερο είναι οι ομάδες να διαμορφωθούν από τον διδάσκοντα.

Επειδή υπάρχει καθημερινή ομαδική αξιολόγηση, που θα επηρεάσει την βαθμολογία τετραμήνου, καλό είναι να διατηρηθεί η αρχική κατανομή των ομάδων καθ’ όλη τη διάρκεια του τετραμήνου. Στο δεύτερο τετράμηνο μπορούμε να ανασχηματίσουμε τη σύνθεση των ομάδων και να ξεκινήσουμε τη βαθμολόγηση από το μηδέν.

Η κάθε ομάδα, μετά από συζήτηση προχωρά στην ονοματοδοσία της ομάδας (κατά προτίμηση με όρους σχετικούς με το μαθησιακό αντικείμενο) και στην ανάθεση ρόλων (συντονιστής, γραμματέας, παρουσιαστής). Επισημαίνεται ότι αυτοί οι ρόλοι μπορούν να εναλλάσσονται στη διάρκεια του έτους. Επίσης και ο διδάσκων μπορεί να αλλάζει τους ρόλους, εφόσον το κρίνει απαραίτητο. Για παράδειγμα, είναι πολύ αποτελεσματικό, εάν δούμε κάποιον μαθητή να μην συμμετέχει ενεργά στην ομαδική διαδικασία να τον ορίσουμε γραμματέα της ομάδας. Έτσι τα μέλη της ομάδας υπαγορεύουν τις απαντήσεις στον γραμματέα, υπάρχουν διαφωνίες και διεξάγεται συζήτηση, στην οποία συμμετέχουν όλα τα μέλη της ομάδας.

Μετά από κάθε άσκηση γίνεται η καταγραφή των σωστών απαντήσεων από τον διδάσκοντα. Στο τέλος του τετραμήνου θα προστεθούν μονάδες στην τελική βαθμολογία στους μαθητές των 2 πρώτων ομάδων. Για τους μαθητές της 1ης ομάδας +2 μονάδες και για τους μαθητές της 2ης ομάδας +1 μονάδα. Μπορεί η επιβράβευση με βαθμολογία να μην είναι ολότελα ορθή παιδαγωγικά, αλλά η εμπειρία έχει δείξει

ότι οι μαθητές πάντα ενθαρρύνονται να εργαστούν πιο σκληρά όταν έχουν ένα κίνητρο (Galton & Williamson 1992), έστω και βαθμολογικό. Σε αντίθετη περίπτωση έχει παρατηρηθεί ότι πολλοί μαθητές αδιαφορούν πλήρως κατά τη διεξαγωγή της ομαδικής άσκησης.

Μαθητής που παρεμποδίζει την ομαλή διεξαγωγή της ομαδικής εργασίας, δεν συνεργάζεται, δεν βοηθάει, παρενοχλεί ή ζητάει να αλλάξει ομάδα, χάνει το προνόμιο των επιπλέον βαθμών ακόμα κι αν η ομάδα του βγει πρώτη. Μία εναλλακτική λύση είναι ο διδάσκων να τοποθετήσει αυτόν το μαθητή στην ομάδα με τους λιγότερους βαθμούς.

Σε περίπτωση που ο διδάσκων κρίνει ότι μια ομάδα δεν εργάζεται σωστά (π.χ. κάνει φασαρία, παρενοχλεί άλλη ομάδα, υπάρχουν μαθητές που δεν συνεργάζονται, κ.λπ.), η ομάδα χάνει βαθμούς από την τρέχουσα εργασία.

Πριν ξεκινήσει η κάθε άσκηση, ο διδάσκων δίνει οδηγίες και ο γραμματέας, με τη συνεργασία όλης της ομάδας, γράφει τις απαντήσεις στο βιβλίο, στο φύλλο εργασίας ή στο τετράδιό του.

Σε κάποιες εύκολες ασκήσεις η διαδικασία απλοποιείται, με τις ομάδες να δίνουν τις απαντήσεις τους, είτε προφορικά, είτε στην οθόνη του βιντεοπροβολέα, χρησιμοποιώντας η καθεμία με τη σειρά της το ασύρματο ποντίκι. Ο διδάσκων, παράλληλα, καταγράφει τις σωστές απαντήσεις.

Στην περίπτωση ασκήσεων που διενεργούνται ταυτόχρονα από όλους, κάθε ομάδα που ολοκληρώνει, καλεί τον διδάσκοντα, ο οποίος ελέγχει τις απαντήσεις και καταγράφει σε μία κατάσταση τις σωστές. Στην ομάδα που θα μείνει τελευταία δίνεται, εάν δεν έχει τελειώσει, ένα μικρό χρονικό περιθώριο για να ολοκληρώσει. Ο παρουσιαστής της ομάδας εκφωνεί την απάντηση ή λύνει την άσκηση με τη βοήθεια του ασύρματου ποντικιού στην οθόνη του βιντεοπροβολέα. Γίνεται επαλήθευση των σωστών απαντήσεων στην οθόνη και όλοι οι μαθητές τις καταγράφουν στο βιβλίο, στο τετράδιο ή στο φύλλο εργασίας τους.

Στο τέλος του κάθε μαθήματος, εάν υπάρχει χρόνος, γίνεται η καταγραφή σε ένα υπολογιστικό φύλλο της βαθμολογίας της κάθε ομάδας στον βιντεοπροβολέα, ώστε η κάθε ομάδα να γνωρίζει σε ποια θέση βρίσκεται. Έτσι, στο τέλος του τετραμήνου προκύπτει η τελική κατάταξη που θα αυξήσει τη βαθμολογία τετραμήνου των δύο πρώτων ομάδων.

3. Τι θα χρειαστούμε για την εφαρμογή της μεθόδου

Η μεγαλύτερη ίσως δυσκολία για την εφαρμογή της μεθόδου είναι να βρεθεί στο σχολείο μας μία αίθουσα που θα χρησιμοποιείται αποκλειστικά για αυτή τη μέθοδο σε καθημερινή βάση. Η αίθουσα θα πρέπει να είναι ευρύχωρη, ώστε να είναι δυνατή η τοποθέτηση τραπεζιών εργασίας (εάν δεν υπάρχουν τραπέζια μπορούμε απλά να ενώσουμε δύο θρανία), σε καθένα από τα οποία θα μπορούν να εργαστούν με άνεση 4-5 μαθητές και να υπάρχει επαρκής απόσταση μεταξύ των ομάδων, ώστε να μην παρενοχλεί η μία την άλλη.

Η αίθουσα θα πρέπει να είναι εξοπλισμένη με τα απαραίτητα τεχνολογικά μέσα (βιντεοπροβολέα ή διαδραστικό πίνακα, Η/Υ, ασύρματο ποντίκι) και να υπάρχει δυνατότητα πρόσβασης στο διαδίκτυο (Phuong-Mai et al. 2009). Το ασύρματο ποντίκι δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να επιλύουν μία άσκηση από το τραπέζι εργασίας τους και επίσης προσφέρει ευελιξία στον διδάσκοντα που, χρησιμοποιώντας το, μπορεί να κινείται σε όλη την τάξη και να διατηρεί τον έλεγχο τόσο της παρουσίασης όσο και των μαθητών.

4. Ιστότοπος

Όλο το μάθημα καθοδηγείται από τον προσωπικό εκπαιδευτικό ιστότοπο https://vyridis.weebly.com, ο οποίος δημιουργήθηκε μετά από πολυετή προεργασία, επιμελή κατάστρωση σχεδίων μαθήματος, επιλογή εφαρμογών από εκπαιδευτικά λογισμικά, διαδικτυακή έρευνα σε εκπαιδευτικούς ιστοτόπους, επιστημονικά άρθρα, κατασκευή παρουσιάσεων, παρακολούθηση εκπαιδευτικών ντοκιμαντέρ και παραγωγή ολιγόλεπτων αποσπασμάτων από αυτά, σχετικών με τη διδακτέα ύλη, δημιουργία διαδραστικών ασκήσεων σε ηλεκτρονική μορφή, σχεδιασμό φύλλων εργασίας, κλπ.

Ο εκπαιδευτικός ιστότοπος αποτελεί σημαντική ενίσχυση στη διεξαγωγή των μαθημάτων Βιολογίας, Γεωγραφίας και Χημείας του Γυμνασίου, καθώς εκεί περιγράφονται τα βήματα που μπορεί να ακολουθήσει ο διδάσκων σε κάθε διδακτική ενότητα, περιέχεται όλο το απαραίτητο ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό, αλλά και φύλλα εργασίας για κάθε ενότητα, που συνοψίζουν τα βασικά σημεία του κάθε μαθήματος.

Η χρήση του ιστοτόπου ξεκίνησε να γίνεται σταδιακά. Αρχικά δοκιμαστικά–πειραματικά σε ορισμένες φάσεις της διδασκαλίας και στη συνέχεια, εισήλθε συστηματικά στο μεγαλύτερο μέρος της διδασκαλίας. Η επεξεργασία του ιστοτόπου είναι διαρκής, καθώς η αξιοπιστία του δοκιμάζεται καθημερινά μέσα στην τάξη. Έτσι, μπορεί να προστεθεί κάτι που θα αποδειχθεί χρήσιμο στην πράξη ή να διορθωθεί κάτι που δεν είχε την αναμενόμενη έκβαση. Καθημερινά αξιολογούνται οι μέθοδοι και οι τεχνικές και εντοπίζονται τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά της κάθε εφαρμογής (Ghaith et al. 2007).

Έχει γίνει προσπάθεια να συμπεριληφθεί όλο το ψηφιακό υλικό της κάθε διδακτικής ενότητας στην ίδια σελίδα, με τη σειρά που θα προβληθούν, ούτως ώστε με τη βοήθεια βιντεοπροβολέα ή διαδραστικού πίνακα η τάξη να έχει άμεση πρόσβαση σε όλο το υλικό και η μαθησιακή διαδικασία να προχωράει βήμα προς βήμα (Phuong-Mai et al. 2009). Σε κάθε διδακτική ενότητα έχουν επισημανθεί οι ασκήσεις που προσφέρονται για την ομαδοσυνεργατική μέθοδο.

Τα φύλλα εργασίας θα πρέπει να είναι έτοιμα πριν από το μάθημα για να μοιραστούν στους μαθητές ή εναλλακτικά μπορούν να ετοιμαστούν από την αρχή του σχολικού έτους, ακόμα και σε μορφή μικρού εγχειριδίου και να μοιραστούν στη συνέχεια στους μαθητές, αφού υπάρχουν συγκεντρωμένα όλα μαζί στον ιστότοπο.

5. Δυσκολίες ή παρανοήσεις των μαθητών και αντιμετώπισή τους

Ορισμένοι μαθητές, συνήθως οι 'αδύναμοι', προσδοκούν ότι η υψηλή κατάταξη της ομάδας τους θα ευνοήσει την ατομική τους βαθμολογία, ακόμα κι αν οι ίδιοι δεν συνεισφέρουν επαρκώς στην ομάδα. Από το πρώτο μάθημα ορίζεται ως κανόνας ότι η μη συμμετοχή στην ομάδα, η παρενόχληση της ομαδικής εργασίας, η μη τήρηση των κανόνων της τάξης, η ανάρμοστη συμπεριφορά, κ.λπ. θα στερήσει από τον μαθητή το προνόμιο των επιπλέον βαθμών.

Ορισμένοι μαθητές δυσκολεύονται να ενταχθούν και να προσαρμοστούν στους κανόνες και το πλαίσιο λειτουργίας των ομάδων. Αυτό αντιμετωπίζεται με διαρκή διάλογο και εστίαση στην αλληλεξάρτηση μεταξύ ατομικής και ομαδικής επίδοσης (Johnson & Johnson 1993· 1999).

Μερικοί μαθητές ανησυχούν ότι δεν κάνουν κάτι σωστά κι έτσι ζημιώνουν την ομάδα τους. Για παράδειγμα, συχνά ο γραμματέας ζητάει να αντικατασταθεί, διότι

νομίζει ότι γράφει αργά ή κάνει άσχημα γράμματα. Σε αυτή την περίπτωση καθησυχάζουμε τους μαθητές να μην έχουν άγχος κατά την εκτέλεση των ασκήσεων (Κοσσυβάκη 2006). Τους τονίζουμε ότι δεν βιαζόμαστε- δεν παίρνει παραπάνω βαθμούς η ομάδα που θα τελειώσει πρώτη, αλλά ούτε και η ομάδα που θα κάνει τα καλύτερα γράμματα. Τις περισσότερες φορές ακούμε με υπομονή τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και προσπαθούμε μαζί να βρούμε μια λύση.

Ορισμένοι μαθητές θεωρούν ότι μπορούν να λειτουργήσουν αυτόνομα, χωρίς τη βοήθεια των άλλων μελών της ομάδας. Σε αυτή την περίπτωση κάνουμε στην τάξη μία συζήτηση με σκοπό την ανάδειξη των προτερημάτων της συλλογικής εργασίας και της αξίας της αλληλοβοήθειας και της αλληλεγγύης (Johnson & Johnson 1993· 1999). Ο διδάσκων πρέπει να βοηθήσει τον μαθητή να εκτιμήσει την ομαδική δραστηριότητα, να κατανοήσει ότι δεν μπορεί να υπάρξει ομάδα από ένα άτομο και ότι πάντα, εκτός από τον εαυτό σου, μπορεί και κάποιος άλλος να σου προσφέρει μια απρόσμενη βοήθεια (Πασιαρδή 2001).

Κάποιοι μαθητές ορισμένες φορές περιθωριοποιούνται από τα άλλα μέλη της ομάδας. Ο διδάσκων επιμένει στην ενσωμάτωση του παραγκωνισμένου μαθητή και δίνει έμφαση στην οποιαδήποτε θετική του προσφορά στην ομάδα. Ένας καλός τρόπος αντιμετώπισης τέτοιας κατάστασης είναι να αναθέσουμε στον παραγκωνισμένο μαθητή τα καθήκοντα του γραμματέα ή του παρουσιαστή.

Ορισμένοι μαθητές δεν συμφωνούν με τον συγκεκριμένο διαχωρισμό των ομάδων που διαμόρφωσε ο διδάσκων, κι αυτό διότι συνήθως επιθυμούν να ανήκουν σε ομάδα με τους πιο στενούς τους φίλους (Γιαννούλης 1980). Εκεί ελλοχεύει ο κίνδυνος να μετατραπεί η ομάδα εργασίας σε 'πηγαδάκι' και η όλη διαδικασία να αποπροσανατολιστεί από τον αρχικό της στόχο. Τίθεται ως κανόνας από το πρώτο μάθημα ότι ο διδάσκων θα καθορίσει την κατανομή των ομάδων.

Πολλοί μαθητές κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της μεθόδου ζητάν να αλλάξουν ομάδα. Αποσαφηνίζεται από το πρώτο μάθημα ότι, αν κάποιος μαθητής θελήσει να αλλάξει ομάδα, θα χάσει το προνόμιο των επιπλέον βαθμών. Τονίζουμε ότι οι μαθητές θα πρέπει να μάθουν να συνεργάζονται ακόμα και με άτομα που δεν έχουν επιλέξει οι ίδιοι ή ακόμα και με άτομα που δεν συμπαθούν, όπως άλλωστε θα συμβεί πολλές φορές στη ζωή τους.

Συχνά συμβαίνει μία ομάδα να καθυστερεί λόγω λανθασμένων πρακτικών. Προσπαθούμε μαζί να εντοπίσουμε τι κάνουν λάθος για να μην επαναληφθεί. Άλλες φορές κάποιοι μαθητές, επειδή θέλουν να κάνουν την άσκηση στον βιντεοπροβολέα, μένουν επίτηδες τελευταίοι. Σε αυτή την περίπτωση εφαρμόζουμε τον κανόνα της 'βόμβας', σύμφωνα με τον οποίο, εάν στην επόμενη άσκηση μείνει ξανά η ίδια ομάδα τελευταία, το ποντίκι μετατρέπεται σε 'βόμβα' και η ομάδα παίρνει τους μισούς ή και καθόλου βαθμούς από αυτή την άσκηση. Με τέτοιες μεθόδους ακόμα και η τιμωρία ή η παρατήρηση μετατρέπονται σε παιχνίδι, χωρίς να έχουν αρνητικές συνέπειες στην ψυχοσύνθεση του μαθητή.

Κατά τη διαδικασία της επίλυσης των ασκήσεων είναι επόμενο να υπάρχει φασαρία μέσα στην τάξη, η οποία όμως είναι επιτρεπτή ως ένα βαθμό, αφού οι μαθητές εργάζονται. Εάν δούμε ότι η κατάσταση παρεκτρέπεται, μπορούμε να προειδοποιήσουμε ότι θα αφαιρεθούν βαθμοί από την πιο θορυβώδη ομάδα. Έχει παρατηρηθεί ότι μια τέτοια προειδοποίηση έχει άμεσο αποτέλεσμα. Επίσης θα πρέπει να επιδιώξουμε να υπάρχει απόλυτη ησυχία κατά την εκφώνηση της άσκησης από την ομάδα που έμεινε τελευταία, για να επαληθεύσουμε τις σωστές απαντήσεις, που θα καταγραφούν από όλους τους μαθητές. Εάν υπάρχουν μαθητές που κάνουν φασαρία, προειδοποιούμε ξανά ότι, εάν κάποια ομάδα δεν προσέχει, θα χάσει τους βαθμούς της τρέχουσας άσκησης. Παραδόξως, είναι πολύ πιο αποτελεσματική η παρατήρηση προς την ομάδα από μία ονομαστική παρατήρηση προς κάποιο συγκεκριμένο μαθητή. Έχει παρατηρηθεί ότι μετά από κάμποσες φορές που θα επαναληφθεί η συγκεκριμένη παρατήρηση, οι μαθητές ησυχάζουν από μόνοι τους με αντανακλαστική αντίδραση, αμέσως μόλις ξεκινήσει η εκφώνηση των απαντήσεων.

6. Καινοτομίες, παραλλαγές

Η διδακτική μέθοδος, που περιγράφηκε, υιοθέτησε πολλά στοιχεία από την κλασική ομαδοσυνεργατική μέθοδο, με κάποιες, όμως, προσαρμογές που θεωρήθηκαν κρίσιμες για την καλύτερη εφαρμογή της μέσα στην τάξη, σύμφωνα με τις υπάρχουσες συνθήκες.

Η παραδοσιακή μέθοδος ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας προτείνει το σχηματισμό ομάδων από τους ίδιους τους μαθητές, με βάση τις κοινωνικές τους σχέσεις (Γιαννούλης 1980). Σε αυτή την περίπτωση όμως, ελλοχεύει ο κίνδυνος οι

μαθητές να λειτουργήσουν ως 'παρέα' και όχι ως ομάδα εργασίας, ενώ παράλληλα στερούνται της δυνατότητας να αλληλεπιδράσουν με το σύνολο της τάξης. Προτιμήθηκε η κατανομή των ομάδων να διαμορφωθεί από τον διδάσκοντα, ώστε να σχηματιστούν ανομοιογενείς ως προς το φύλο, το θρήσκευμα ή την εθνικότητα ομάδες και ισότιμες ως προς τις μαθησιακές επιδόσεις (Cobb et al. 1991).

Η κλασική ομαδοσυνεργατική μέθοδος προτείνει συχνές μεταβολές στη σύνθεση των ομάδων. Θεωρήθηκε, όμως, προτιμότερο να παραμένει σταθερή η σύνθεση σε όλη τη διάρκεια του τετραμήνου για να μην διαταραχθεί η βαθμολογική κατάταξη των ομάδων, και επίσης να αποκτά μια συνοχή η συνεργασία και να μην αποσυντονίζονται οι μαθητές.

Η κλασική μέθοδος προτείνει κάθε διδακτική ενότητα να χωρίζεται σε ξεχωριστά μέρη, όσες είναι και οι ομάδες, ώστε η κάθε ομάδα να επεξεργάζεται διαφορετική άσκηση. Η εμπειρία έδειξε ότι συχνά οι μαθητές δεν ενδιαφέρονται για κάποιο θέμα, με το οποίο δεν ασχολήθηκαν. Όταν για παράδειγμα μία ομάδα παρουσιάζει την εργασία της, οι άλλες ομάδες αδιαφορούν. Αντίθετα, όταν μία ομάδα παρουσιάζει τις απαντήσεις σε εργασία, με την οποία ασχολήθηκαν όλες οι ομάδες, τότε όλοι οι μαθητές προσηλώνονται στην παρουσίαση για να εντοπίσουν τυχόν δικά τους λάθη ή ακόμη και επειδή καραδοκούν να εντοπίσουν κάποια αδυναμία της ομάδας που παρουσιάζει για να χάσει βαθμούς, ώστε να υπερισχύσει η δική τους. Ακόμα και αυτός ο παράξενος ανταγωνισμός συμβάλλει στη μεγαλύτερη προσήλωση του μαθητή στο διδακτικό αντικείμενο, παρότι βέβαια ο διδάσκων δεν θα πρέπει να ευνοεί ανταγωνιστικές νοοτροπίες, αλλά την ευγενή άμιλλα και να αναδεικνύει με κάθε τρόπο τα οφέλη της συνεργασίας.

Η πρωτοτυπία της παρούσας πρακτικής είναι ο συνδυασμός της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου με σύγχρονα τεχνολογικά μέσα (Chapman & Cope 2004). Όλο το εκπαιδευτικό υλικό (παρουσιάσεις, βίντεο, προσομοιώσεις, ασκήσεις, εφαρμογές, λογισμικά) και οι ομαδικές εργασίες που χρησιμοποιούνται στη μέθοδο αυτή προβάλλονται στην τάξη με βιντεοπροβολέα και είναι συγκεντρωμένες σε έναν ιστότοπο, τοποθετημένες βήμα προς βήμα, κάτι που διευκολύνει τον διδάσκοντα να εξασφαλίσει, χωρίς χρονοτριβές, την ομαλή ροή του μαθήματος.

Το ασύρματο ποντίκι επίσης προσφέρει μεγάλη άνεση στη διεξαγωγή του μαθήματος, αφού χρησιμοποιείται εναλλάξ μεταξύ των μαθητών και του

διδάσκοντος και δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να επιλύουν μία άσκηση παραμένοντας στο τραπέζι εργασίας τους και αλληλεπιδρώντας ταυτόχρονα με τους υπόλοιπους μαθητές. Επιπλέον, χάρη στο ασύρματο ποντίκι, ο διδάσκων μπορεί να κάνει τις παρουσιάσεις, έχοντας ελευθερία κινήσεων μέσα στην τάξη, αφού έχει ταυτόχρονα τον έλεγχο τόσο της τάξης όσο και της παρουσίασης.

Η μέθοδος επίσης, ενισχύεται με ατομικά φύλλα εργασίας που σχεδιάστηκαν για να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες κάθε διδακτικής ενότητας, και συμπεριλαμβάνουν τις πιο σημαντικές ίσως γνώσεις κάθε μαθήματος. Έτσι οι μαθητές εστιάζουν στα σημαντικότερα στοιχεία του κάθε κεφαλαίου και, καθώς τα εντοπίζουν με αυτενέργεια, είναι πιο πιθανό να τα αφομοιώσουν ευκολότερα.

Μία άλλη πρωτοτυπία της πρακτικής είναι το σύστημα καθημερινής αξιολόγησης, τόσο της επίδοσης της ομάδας, όσο και της συμμετοχής των μελών της σε αυτή. Με αυτόν τον τρόπο δίνεται ένα επιπλέον κίνητρο στους μαθητές να εργαστούν με περισσότερη διάθεση (Galton & Williamson 1992), το οποίο τους παρακινεί να παραμένουν συγκεντρωμένοι στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μάλιστα, πολύ συχνά, ζητούν οι ίδιοι οι μαθητές να δουν την τρέχουσα βαθμολογική κατάταξη!

Η μέθοδος απομακρύνεται από τις παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας, όπου κυριαρχεί η αυθεντία του δασκάλου, όπου οι μαθητές υποχρεώνονται μόνο να απομνημονεύουν και να αναπαράγουν γνώσεις. Ο μονόλογος του διδάσκοντος καταργείται (Cousinet 1956), οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία απόκτησης της γνώσης και μάλιστα μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν.

Η παρούσα μέθοδος μπορεί να αξιοποιηθεί σε όλες τις τάξεις του Γυμνασίου στα μαθήματα Γεωλογίας–Γεωγραφίας, Βιολογίας και Χημείας, καθώς στον ιστότοπο περιλαμβάνεται επαρκές υποστηρικτικό εκπαιδευτικό υλικό για όλα τα παραπάνω μαθήματα. Μπορεί όμως να επεκταθεί και σε οποιοδήποτε μάθημα που δεν απαιτεί ατομική προσπάθεια από τον μαθητή και σε οποιαδήποτε τάξη, με μοναδικό προαπαιτούμενο οι μαθητές να είναι άνω των 9 ετών, ηλικία κατά την οποία τα παιδιά θεωρούνται ψυχολογικά και βιολογικά ώριμα, ώστε να συμμετέχουν σε συλλογικές διαδικασίες και με την προϋπόθεση ότι θα έχει προηγηθεί επαρκής προετοιμασία του διδάσκοντος και δημιουργία σχετικού ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού.

7. Μαθησιακά αποτελέσματα - Θετικά στοιχειά της πρακτικής

Κατά την εφαρμογή της μεθόδου αποτελεί ευχάριστη έκπληξη η ανταπόκριση των μαθητών και η αποτελεσματικότητα κατά την πρόσληψη της γνώσης. Όλοι οι μαθητές, ακόμα και οι 'αδύναμοι' και οι 'άτακτοι', συμμετέχουν με ενδιαφέρον και ενθουσιασμό στο μάθημα (Μιχαηλίδης, 2003), αφομοιώνουν τη γνώση με παιγνιώδη τρόπο, αναπτύσσουν ομαδικές δεξιότητες και ευγενή άμιλλα, εξοικειώνονται με τη διερευνητική μέθοδο (Van Petegem et al. 2009). Οι μαθητές ανταποκρίνονται πολύ θετικά, βελτιώνεται η συμπεριφορά τους, οι μεταξύ τους σχέσεις και η συνολική εικόνα της τάξης (Slavin1985).

Το μάθημα μετατρέπεται σε μία ευχάριστη, εποικοδομητική εμπειρία μέσα σε φιλική ατμόσφαιρα (Χιονίδου-Μοσκοφόγλου 2000· Thompson & Thompson 1989), καθώς οι μαθητές αντιμετωπίζουν τον διδάσκοντα ως συνεργάτη, σύμβουλο και καθοδηγητή σε μία διαδικασία, την οποία, όμως, οι ίδιοι οι μαθητές διαχειρίζονται με αυτενέργεια και δικές τους πρωτοβουλίες.

Τα θετικά για τον διδάσκοντα είναι πάρα πολλά. Εγκαταλείπει την παραδοσιακή μορφή του μονολόγου και ο ρόλος του μετατρέπεται σε ενθαρρυντικό, υποστηρικτικό, συμβουλευτικό, διαμεσολαβητικό, αξιολογητικό (Bruner 1986). Η διδασκαλία εξελίσσεται σε μία πολύ ευχάριστη και ξεκούραστη διαδικασία για τον διδάσκοντα (Thompson&Thompson 1989), καθώς ο ρόλος του απλοποιείται σε βοηθό, συνεργάτη και σύμβουλο των μαθητών με μια απλή διακριτική περιφορά γύρω από τα τραπέζια εργασίας, ελέγχοντας και βοηθώντας όπου χρειάζεται (Αναγνωστοπούλου 2001). Η σχέση με τους μαθητές βελτιώνεται μέρα με τη μέρα. Ευδοκιμεί το χιούμορ μεταξύ των μαθητών, όπως και ανάμεσα σε μαθητές και καθηγητή.

Περιορίζονται σε μεγάλο βαθμό οι έντονες παρατηρήσεις προς τους μαθητές και αποφεύγονται οι έντονες λογομαχίες. Όταν ένας μαθητής δεν συμπεριφέρεται σωστά, ο διδάσκων με ήρεμο τόνο δηλώνει ότι η ομάδα του 'άτακτου' μαθητή (χωρίς να αναφέρει το όνομα του μαθητή που είναι υπαίτιος) χάνει τους βαθμούς της τελευταίας άσκησης ή χάνει τη σειρά της στην επόμενη άσκηση. Οι μαθητές καταλαβαίνουν αμέσως για ποιον προορίζεται η παρατήρηση και αποδοκιμάζουν τον 'άτακτο' μαθητή ή απλά τον κατακεραυνώνουν με ένα έντονο βλέμμα και τον βάζουν στη θέση του. Μάλιστα για έναν αντιδραστικό μαθητή είναι πολύ πιο

αποτελεσματική η αποδοκιμασία από τους συμμαθητές του από μία παρατήρηση του καθηγητή. Την επόμενη φορά που θα θελήσει να κάνει κάτι παραβατικό, σίγουρα θα το σκεφτεί πολύ καλά πριν το κάνει. Επίσης, το ενδεχόμενο αφαίρεσης βαθμών ωθεί τους μαθητές να συμπεριφέρονται κόσμια. Ο ανήσυχος μαθητής αποτρέπεται από ανάρμοστες συμπεριφορές από τα μέλη της ομάδας του για να μη χαθούν βαθμοί.

Επιπρόσθετα, οι 'αδύναμοι' μαθητές μπορούν να αξιοποιηθούν με ενεργό ρόλο στην ομάδα(Χιονίδου-Μοσκοφόγλου 2000). Για παράδειγμα, όταν ο διδάσκων παρατηρήσει ορισμένους μαθητές να αδιαφορούν ή να παραγκωνίζονται από τους υπόλοιπους, μπορεί να τους αναθέσει τον ρόλο του γραμματέα ή το ρόλο του παρουσιαστή, που συχνά αυτοί οι μαθητές αποδέχονται πρόθυμα.

Σε μία θετική συμπεριφορά του 'άτακτου' μαθητή η ανατροφοδότηση έρχεται από τους ίδιους τους συμμαθητές του, που τον ενθαρρύνουν με ευχάριστα σχόλια και στη συνέχεια αυτός για το καλό της ομάδας προσπαθεί όλο και περισσότερο (Δερβίσης 2002· Felder & Brent 2007). Συνεπώς, οι 'αδύναμοι' μαθητές αποθαρρύνονται από ανάρμοστες συμπεριφορές (Slavin 1985), αποκτούν κίνητρο για να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους και να συνεισφέρουν στην ομάδα, καθώς επιδοκιμάζονται από τους συμμαθητές τους (Cohen & Bailey 1997). Οι ανήσυχοι μαθητές ωθούνται να συμμετέχουν ενεργά (Χιονίδου-Μοσκοφόγλου 2000), καθώς συνειδητοποιούν ότι η συνεισφορά στην ομάδα συνεπάγεται και την αποδοχή από τους συμμαθητές τους (Panitz 1999). Ενθαρρύνονται και ανατροφοδοτούνται για περαιτέρω προσπάθεια. Από ένα σημείο και έπειτα παρατηρείται το φαινόμενο κάποιοι 'αδύναμοι' μαθητές να προσπαθούν μανιωδώς να βρούνε τις σωστές απαντήσεις για να λύσουν τις ασκήσεις!

Οι 'καλοί' μαθητές επιβραβεύονται και λειτουργούν ως πρότυπο για τους υπόλοιπους, αναλαμβάνοντας ενίοτε και πιο ενεργό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η μέθοδος επιβραβεύει τον 'καλό' μαθητή, αναδεικνύοντάς τον σε καθοδηγητή. Ο 'καλός' μαθητής απολαμβάνει τον θαυμασμό των άλλων μελών, καθώς από την αποτελεσματική του επίδοση ωφελούνται και οι υπόλοιποι (Panitz1999). Έτσι μεταμορφώνεται από 'σπασίκλας' σε 'ήρωα'. Υπάρχει ειλικρινής θαυμασμός όταν ένας μαθητής βρίσκει κάτι δύσκολο, αφού ωφελείται όλη η ομάδα.

Επίσης, οι καλοί μαθητές διαδραματίζουν με προθυμία διδακτικό ρόλο (αλληλοδιδασκαλία) (Ματσαγγούρας 1993), καθώς εξηγούν και αποσαφηνίζουν τυχόν απορίες και αποκαθιστούν παρανοήσεις των άλλων μελών της ομάδας τους (Glasser 1990), εξοικονομώντας ταυτόχρονα πολύτιμο διδακτικό χρόνο από τον διδάσκοντα. Επιλύονται μαζικά οι απορίες από τους ίδιους τους συμμαθητές, χωρίς τη διαμεσολάβηση του διδάσκοντος.

Η μέθοδος αυτή ενδυναμώνει τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών (Dunne&Bennett1990). Οι έφηβοι αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες, αφού καλούνται να συνεργαστούν με άτομα που δεν έχουν επιλέξει οι ίδιοι, όπως θα χρειαστεί να κάνουν και αργότερα στην επαγγελματική ή κοινωνική τους ζωή. Είναι πολύ σημαντικό το γεγονός ότι η μέθοδος αυτή συμβάλλει ουσιαστικά στην ομαλή ένταξη του μαθητή στο κοινωνικό σύνολο (Ματσαγγούρας 2000). Καλλιεργείται πνεύμα συνεργασίας, ανοχής, συναδελφικότητας και κοινωνικές αρετές, όπως η ευγένεια, η υπευθυνότητα, ο αλληλοσεβασμός και η δικαιοσύνη (Rogers 1999). Οι μαθητές παρακινούνται να συζητήσουν μεταξύ τους ακόμα και για επιστημονικά θέματα, για τα οποία δεν θα συζητούσαν ποτέ στο διάλειμμα. Μέσα από την ομαδική εργασία αναπτύσσονται δεσμοί φιλίας ακόμα και ανάμεσα σε μαθητές που δεν είχαν προηγουμένως μεταξύ τους συναναστροφές (Χιονίδου-Μοσκοφόγλου2000). Τα παιδιά αποκτούν αυτογνωσία, αναπτύσσουν πρωτοβουλίες, καλλιεργείται η αυτοπεποίθησή τους (Slavin 1985). Περιορίζεται το πρόβλημα της φυγοπονίας και της απειθαρχίας, γιατί κυριαρχεί η άμιλλα και ο σεβασμός στους θεσπισμένους από την ίδια την ομάδα κανόνες της.

Η ανομοιομορφία των ομάδων μπορεί να ανατρέψει τις ρατσιστικές αντιλήψεις κάθε μορφής(Χιονίδου-Μοσκοφόγλου 2000). Οι νέοι είναι καλό από νωρίς να μάθουν να συνυπάρχουν και να συνεργάζονται με το άλλο φύλο ή με άτομα άλλης εθνικότητας ή άλλης θρησκείας, για να αποτραπεί η τυχόν ανάπτυξη ρατσιστικών ιδεών. Όταν ένα άτομο βιώσει σε νεαρή ηλικία την αρμονική συνύπαρξη με κάποιον διαφορετικό άνθρωπο, θα είναι πολύ δύσκολο αργότερα να αναπτύξει ρατσιστικές απόψεις (Κουτσελίνη & Θεοφιλίδης 2007).

Οι μαθητές αποκτούν αβίαστα τη γνώση καθώς μετατρέπονται από παθητικοί δέκτες σε άτομα με ενεργό ρόλο. Ανακαλύπτουν μόνοι τους τις σημαντικές πληροφορίες, οι οποίες με αυτόν τον τρόπο εντυπώνονται στη μνήμη τους

ανεπιτήδευτα, αντίθετα από ότι συμβαίνει κατά την παραδοσιακή διδασκαλία, ενώ ταυτόχρονα εξοικειώνονται με τη διερευνητική μέθοδο (Van Petegem et al. 2009). Ο παιγνιώδης τρόπος χαροποιεί τους μαθητές, οι οποίοι ασχολούνται πιο πρόθυμα με την επίλυση των ασκήσεων. Παρατηρήθηκε ότι γνώσεις που αποκτήθηκαν με αυτή τη μέθοδο, διατηρούνται στη μνήμη των μαθητών ακόμα και μετά από μήνες(Μιχαηλίδης2003).

Οι νέες τεχνολογίες κάνουν πιο ελκυστικό το μάθημα (Chapman & Cope 2004), αλλά δυστυχώς σήμερα πολλοί νέοι έρχονται συχνά σε επαφή με τις βλαβερές πτυχές της τεχνολογίας. Με αυτή τη μέθοδο, όμως, εκμεταλλευόμαστε και αναδεικνύουμε την εκπαιδευτική και εποικοδομητική της πλευρά (Μπαμπινιώτης 2000).

Ακόμα και σε περίπτωση που δεν υπάρχει δυνατότητα τεχνολογικής υποστήριξης της μεθόδου και χρήση ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού, συστήνεται ανεπιφύλακτα η εφαρμογή ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, γιατί ενισχύει τον ρόλο και την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης και συντελεί στην αρμονική ένταξη των μαθητών στο κοινωνικό σύνολο (Ματσαγγούρας 2000). Επομένως, τα οφέλη της μεθόδου αυτής είναι πολλαπλά, καθώς είναι βασισμένη σε ένα μαθητοκεντρικό μοντέλο που προάγει την πρόοδο των μαθητών και του κοινωνικού συνόλου ευρύτερα.

Βιβλιογραφία

Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001). *Η Ομαδική Διδασκαλία στην εκπαίδευση. Μία θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση.* Κυριακίδης: Θεσσαλονίκη.

Bruner J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Chapman, E. & Cope, M. (2004). Group reward contingencies and cooperative learning: immediate and delayed effects on academic performance, self-esteem, and sociometric ratings. *Social Psychology of Education,* 7, 73-87

Γιαννούλης, Ν. (1980). *Εισαγωγή στη Γενική Διδακτική*. Αθήνα: Εκδόσεις Αυτοέκδοση.

Cobb, P., Wood, T., Yackel, E., Nicholls, Ι., Wheatley, G., Triggati, B. & Perlwitz, M. (1991). Assessment of a problem-centered second grade mathematics project. *Journal for Research in Mathematics Education,* 22(1), 3-29

Cohen, S. G. & Bailey, D. E. (1997). What Makes Teams Work: Group Effectiveness Research from the Shop Floor to the Executive Suite. *Journal of Management,* 23,239-290

Cousinet, R. (1956). *Η Νέα Αγωγή*. (Γ.Α. Βασδέκη, μτφρ.). Αθήνα: Κένταυρος

Δερβίσης, Σ. (2002). *Διδακτική μεθοδολογία και ειδική διδακτική.* Θεσσαλονίκη: Ιδιωτική Έκδοση

Dewey, J. (1933). *How to think*. Lexington, Mass: Health

Dunne, E. & Bennett, N. (1990). *Talking and Learning in Groups*. London: Macmillan.

Felder, R.M. & Brent, R. (2007). Cooperative learning. In P.A. Mabrouk (Eds.), *Active learning: models from the analytical sciences* (pp. 34-53). ACS Symposium Series 970. Washington, DC: American Chemical Society

Galton, M. & Williamson J. (1992). *Group Work in the Primary Classroom*.London: Routledge

Ghaith, G., Shaaban, K.& Harkous, S. (2007) An investigation of the relationship between forms of positive interdependence, social support, and selected aspects of classroom climate. *System,* 35, 229-240

Glasser, G. (1990). *The Quality School*. N.Y. HarperCollins Publishers Inc

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1993). Leading the Cooperative Scholl, 2nd edition. Edina, MN: Interaction Book Company

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1999). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning* (5thedition). Boston, MA: Allyn & Bacon

Κοσσυβάκη, Φ. (2006). *Εναλλακτική Διδακτική: Προτάσεις για μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg

Κουτσελίνη, Μ. & Θεοφιλίδης, Χρ. (2007). *Διερεύνηση και Συνεργασία: Για μια αποτελεσματική διδασκαλία.* Γρηγόρη: Αθήνα

Ματσαγγούρας, Η. (1988). *Οργάνωση και διεύθυνση της σχολικής τάξης. Θεωρία και πράξη της οργανωτικής διδακτικής*. Αθήνα: Γρηγόρης

Ματσαγγούρας, Η. (1993). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Στρατηγικές Διδασκαλίας: από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη*. (τ. Β΄). Αθήνα: Gutenberg

Ματσαγγούρας, Η. (2000). Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: «Γιατί», «Πώς», «Πότε» και «για Ποιους»;. Διήμερο Επιστημονικό Συμπόσιο με θέμα «Η εφαρμογή της

ομαδοκεντρικής διδασκαλίας-Τάσεις και εφαρμογές». Θεσσαλονίκη, 8-9 Δεκεμβρίου 2000. https://users.sch.gr/kliapis/matsF.pdf

Μιχαηλίδης, Μ. (2003).*Ομαδικές Περιβαλλοντικές δραστηριότητες, Σχέδια εργασίας και συνεργασία, βοήθημα για νέους και συμβούλους ομάδων*. Αθήνα: ΓΓΝΓ, ΕΚΚΕ

Μπαμπινιώτης, Γ. (2000). Νέες τεχνολογίες και ποιοτική Παιδεία. *ΤΟΒΗΜΑ* (3-12-2000)

Oakley, B., Felder, R., Brent, R. & Elhajj, I. (2004). Turning student groups into effective teams. *Journal of Student-Centered Learning*

Panitz, Th. (1999). The motivational benefits of cooperative learning. *New directions for teaching and learning,* 78, 59-67

Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Phuong-Mai, N., Terlouw, C., Pilota, A. & Elliott, J. (2009). Cooperative learning that features a culturally appropriate pedagogy. *British Educational Research Journal* 35(6), 857-875

Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο

Slavin, R. (1985). *An Introduction to Cooperative Learning Research.* Plenum Press: New York

Thompson, A. G., & Thompson, P. W. (1989). Affect and problem solving in an elementary school mathematics classroom. In McLeod, D. B. &V. M. Adams (Eds.), *Affect and Mathematical Problem Solving: A New Perspective* (pp. 162-176). New York: Springler-Verlag

Van Petegem, K., Aelterman, A., Van Keer, H. & Rosseel, Y. (2009). The influence of student characteristics and interpersonal teacher behaviour in the classroom on student's wellbeing. *The Journal of Educational Research,* 85(2), 279-291

Χιονίδου-Μοσκοφόγλου, Μ. (2000). Βασικές μέθοδοι ομαδο-συνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης στα μαθηματικά. *Ευκλείδης Γ΄, Επιθεώρηση Μαθηματικής Εκπαίδευσης*, 16(52), 39-53