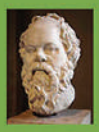
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών



ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΕΛΛΑΔΟΣ
ΕΤΟΣ ΙΔΡΥΣΕΩΣ 1981

12ο Πανελλήνιο Συνέδριο
Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος

«Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα»

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
Ιωάννινα, 10-12 Νοεμβρίου 2023

Πρακτικά Συνεδρίου
Τόμος Α'

Επιμέλεια:
Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης
Χαρίλαος Κ. Ζάραγκας

Αθήνα 2024

12ο Πανελλήνιο Συνέδριο
της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος

«Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα»

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΕΛΛΑΔΟΣ
ΕΤΟΣ ΙΔΡΥΣΕΩΣ 1981

12ο Πανελλήνιο Συνέδριο
Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος

«Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα»

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
Ιωάννινα, 10-12 Νοεμβρίου 2023

Πρακτικά Συνεδρίου
Τόμος Α’

Επιμέλεια:
Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης
Χαρίλαος Κ. Ζάραγκας

Αθήνα 2024

Κανένα τμήμα του βιβλίου αυτού δεν αναπαράγεται, δεν αποθηκεύεται σε οποιοδήποτε σύστημα ηλεκτρονικό, μηχανικό, φωτοαντιγραφικό και δεν μεταβιβάζεται σε καμία μορφή και με κανέναν τρόπο, χωρίς γραπτή άδεια του εκδότη.

Copyright © 2024: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΕΛΛΑΔΟΣ

ISBN Τόμος Α': 978-618-82469-5-9
ISBN set: 978-618-82469-4-2

ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ (2022-2024)

Πρόεδρος: **Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης,** Καθηγητής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Αντιπρόεδρος: **Χαράλαμπος Ι. Κωνσταντίνου,** Ομότιμος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Γεν. Γραμματέας: **Γιώργος Δ. Γρόλλιος,** Καθηγητής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Ειδ. Γραμματέας: **Γεώργιος Α. Νικολάου,** Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών

Ταμίας: **Χρήστος Κεχαγιάς,** Ε.ΔΙ.Π, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Μέλη: **Λέλα Γώγου,** Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής

Παναγιώτης Ι. Σταμάτης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Πρόεδρος: **Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης**, Καθηγητής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Πρόεδρος Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος

Μέλη:

Αγγελίδης Παναγιώτης, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας

Ακριτόπουλος Αλέξανδρος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Αναγνωστοπούλου Διαμάντη, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Αποστολίδου Βενετία, Καθηγήτρια, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Βαμβακούση Ξανθή, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Γαλανάκη Ευαγγελία, Καθηγήτρια, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Γιαννικοπούλου Αγγελική, Καθηγήτρια, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Γιώτσα Άρτεμις, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Γκιόσος Ιωάννης, Καθηγητής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Γουλής Δημήτρης, Επίκουρος Καθηγητής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Γρόλλιος Γεώργιος, Καθηγητής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Γεν. Γραμματέας Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος

Γρούιος Γεώργιος, Καθηγητής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Γώγου Λέλα, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής
Δέρρη Βασιλική, Καθηγήτρια, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
Δημάκος Ιωάννης, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών
Δημάση Μαρία, Καθηγήτρια, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
Ελευθεράκης Θεόδωρος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Εμβαλωτής Αναστάσιος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Ζαγγελίδης Γεώργιος, Αναπληρωτής, Καθηγητής Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Ζάραγκας Χαρίλαος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Πρόεδρος Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών
Ζερβού Αλεξάνδρα, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Θάνος Θεόδωρος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Καινούγιου Ελένη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Κακάμπουρα Ρέα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Κακανά Δόμνα-Μίκα, Καθηγήτρια, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Καλδή Σταυρούλα, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Καλδρυμίδου Μαρία, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Καλογιαννάκη Πέλλα, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Καλογήρου Τζίνα, Καθηγήτρια, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Καμπάς Αντώνης, Καθηγητής, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
Καραδημητρίου Κωνσταντίνος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
Καραμήτρου Αικατερίνη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Καρατάσου Κατερίνα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Frederick Λευκωσίας
Καραφύλλης Αθανάσιος, Καθηγητής, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Κατσαδώρος Γεώργιος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Κατσιαμπούρα Γιάννα, Επίκουρη Καθηγήτρια, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Καψάλης Γεώργιος, Καθηγητής, τ. Πρύτανης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Κλαδάκη Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Κοντάκος Αναστάσιος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Κορνελάκη Αθηνά, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Κούτρας Βασίλειος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Κουτρούμπα Κωνσταντίνα, Καθηγήτρια, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο
Κουτσούμπα Μαρία, Καθηγήτρια, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Κυπριανός Παντελής, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών
Κωνσταντίνου Χαράλαμπος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Αντιπρόεδρος Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος
Κωτόπουλος Τριαντάφυλλος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Κώτσης Κωνσταντίνος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Λαλαγιάννη Βασιλική, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
Λιακοπούλου Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Λιάμπας Τάσος, Καθηγητής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Μαγουλά Ευγενία, Καθηγήτρια, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Μάντζιος Άκης, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Μπάκας Θωμάς, τ. Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Μπαμπάλης Θωμάς, Καθηγητής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Μπίκος Κωνσταντίνος, Καθηγητής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Νικολάου Γεώργιος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών, Ειδ. Γραμματέας Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος

Νικολάου Σουζάννα-Μαρία, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Νικολουδάκη-Σουρή Ελπινίκη, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Νιφτανίδου Θεοχαρούλα, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Πατρών
Ντίνας Κωνσταντίνος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Οικονομίδης Βασίλης, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Παγγέ Πολυξένη (Τζένη), Καθηγήτρια, Κοσμήτορας Σχολής Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Παπαδάκης Νίκος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Παπαδοπούλου Βασιλική, Καθηγήτρια, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Παπαδοπούλου Σμαράγδα, Καθηγήτρια, Διεθνές Πανεπιστήμιο Ελλάδος
Παπαντωνίου Γεωργία, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Πάτσιου Βίκυ, Καθηγήτρια, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Παυλίδης Γεώργιος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
Παυλίδου Εύα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Πλακίτση Αικατερίνη, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Πλιόγκου Βασιλική, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Πουρνάρη Μαρία, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων,
Ράπτης Θεοχάρης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Ρήγα Βασιλική, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Πάτρας
Σακελλαρίου Μαρία, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Σαρρής Δημήτριος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Σκορδίλης Εμμανουήλ, Καθηγητής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Σκορδούλης Κώστας, Καθηγητής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Σκουμπουρδή Χρυσάνθη, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Σούλης Σπυρίδων-Γεώργιος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Πρόεδρος Π.Τ.Δ.Ε.
Σοφός Λοΐζος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Σοφού Ευστρατία, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Σπανάκη Μαριάνα, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Σταμάτης Παναγιώτης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Στεργίου Αμαρυλλίς, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Τραυλός Αντώνης, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
Τρούλη Καλλιόπη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Τσιλιμένη Τασούλα, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Τσιτσανούδη-Μαλλίδη Νικολέττα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Υφαντή Αμαλία, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Πατρών
Φτιάκα Ελένη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κύπρου
Φούκας Βασίλειος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Χανιωτάκης Νίκος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Χουρδάκης Αντώνης, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Χρηστάκος Ιωάννης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Χριστοδουλίδου Λουίζα, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Πρόεδρος:

Ζάραγκας Χαρίλαος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Πρόεδρος Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών

Μέλη:

Αλεξανδράτος Γεώργιος, Δρ., Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε. 70, Πρόεδρος Πανελλήνιας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων
Ευθυμίου Γεώργιος, Υποψήφιος Διδάκτωρ
Δέρμου Ευδοξία, Υποψήφια Διδάκτωρ
Καραούλας Απόστολος, Ε.ΔΙ.Π., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Κατσαδήμα Ευθαλία-Έφη, Ε.ΔΙ.Π., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Κεχαγιάς Χρήστος, Ε.ΔΙ.Π., Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Κολοκούρη Ελένη, Ε.ΔΙ.Π., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Κωνσταντίνου Ιωάννης, Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Μήτση Ξένια, Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Μπουκουβάλα Παρασκευή, Ε.ΔΙ.Π., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Νίκα Βασιλική, Ε.ΔΙ.Π., Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Νούση Ροζαλία, Υποψήφια Διδάκτωρ
Ντίνου Μαγδαληνή, Ε.ΔΙ.Π., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ

Συντονίστρια: **Μπουκουβάλα Παρασκευή**, Ε.ΔΙ.Π., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Μέλη:
Καραούλας Απόστολος, Ε.ΔΙ.Π., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Κολοκούρη Ελένη, Ε.ΔΙ.Π., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Κατσαδήμα Ευθαλία-Έφη, Ε.ΔΙ.Π., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Ντίνου Μαγδαληνή, Ε.ΔΙ.Π., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Δέρμου Ευδοξία, Υποψήφιος Διδάκτωρ
Νούση Ροζαλία, Υποψήφιος Διδάκτωρ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΗΠΕΙΡΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Πρόεδρος: **Θωμάς Μπάκας,** πρ. Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Γραμματέας: **Σταμάτης Πορτελάνος,** πρ. Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Ταμίας: **Λάζαρος Κωστανάσιος,** Σύμβουλος Εκπαιδευτικός Π.Ε.

ΦΟΡΕΙΣ ΔΙΟΡΓΑΝΩΣΗΣ

- **Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος (Π.Ε.Ε.)**
- **Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής**
- **Σύνδεσμος Φιλολόγων Ιωαννίνων**
- **Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών**
- **Παράρτημα Ηπείρου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος (Π.Ε.Ε.)**

Websites: http://www.pee.gr
https://12synpee.conf.uoi.gr/

E-mail: 12synpee.ptn@uoi.gr
info@pee.gr

ΧΟΡΗΓΟΙ

Εκδόσεις ΠΕΔΙΟ
Εκδόσεις GUTENBERG
Εκδόσεις ΓΡΗΓΟΡΗ
Εκδόσεις ΜΕΝΑΝΔΡΟΣ

ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

- **Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα**
- **Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση**
- **Σχολική Παιδαγωγική: σχολικό κλίμα, διαχείριση της τάξης, συναισθηματική νοημοσύνη, ανάπτυξη γραμματισμών, καλές πρακτικές στην εκπαίδευση**
- **Εκπαιδευτικοί Λειτουργοί: Βασική κατάρτιση, Πρακτική Άσκηση, Επιμόρφωση – Μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών**
- **Εκπαιδευτική Πολιτική και Ηγεσία**
- **Οργάνωση, Διοίκηση και Οικονομία της Εκπαίδευσης**
- **Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση**
- **Διδακτική Μεθοδολογία: Δ.Ε.Π.Π.Σ. Αναλυτικά Προγράμματα, Σχολικά εγχειρίδια πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης**
- **Παιδαγωγική Ψυχολογία και εκπαιδευτική πράξη: Μάθηση και Διδασκαλία, Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση, Δημιουργικότητα και σχολική αγωγή, Συνεργατική και Διαδραστική Μάθηση, Σχολική βία και εκφοβισμός**
- **Συμβουλευτική στην Εκπαίδευση**
- **Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση – Μαθησιακές Δυσκολίες**
- **Συμπεριληπτική Εκπαίδευση**
- **Ιστορία της Παιδαγωγικής και της Εκπαίδευσης**
- **Φιλοσοφία της Παιδείας**
- **Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Ζητήματα κοινωνικού αποκλεισμού, Σχολική αποτυχία, Σχολική διαρροή, Ευάλωτες ομάδες, Αποτυπώματα της κρίσης στο σχολείο**
- **Διά βίου Μάθηση-Εκπαίδευση Ενηλίκων, Εκπαίδευση εξ αποστάσεως**
- **Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση, Εκπαίδευση προσφύγων και μεταναστών**
- **Συγκριτική Παιδαγωγική**
- **Παγκόσμια ζητήματα στην Εκπαίδευση και την Έρευνα**
- **Τέχνη και πολιτισμός και εκπαίδευση**
- **Παιδαγωγική της λογοτεχνίας, Λογοτεχνία και σχολείο, Λογοτεχνία για παιδιά και νέους, Προαγωγή και ανάπτυξη της Φιλαναγνωσίας**
- **Λαϊκός πολιτισμός και εκπαίδευση**
- **Διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας**
- **Διδασκαλία της Ιστορίας στην Εκπαίδευση**
- **Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία**
- **Εκπαίδευση και φύλο**
- **Εκπαίδευση και πανδημία**
- **Νέες Τεχνολογίες και Προγράμματα Σπουδών**

ΤΟΜΟΣ Α'

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΥΤΑΝΗ
ΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ..... 29

ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ ΑΠΟ ΤΟΝ ΠΡΟΕΔΡΟ
ΤΗΣ ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ..... 31

ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ ΑΠΟ ΤΟΝ ΠΡΟΕΔΡΟ
ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ 35

ΚΕΝΤΡΙΚΕΣ ΟΜΙΛΙΕΣ

Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης,
Καθηγητής, Ε.Κ.Π.Α.,
Πρόεδρος Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος
Διά βίου μάθηση και εκπαιδευτική κοινότητα: Πόσο απέχουμε
από την ενσάρκωση του οράματος μιας κοινωνίας της μάθησης; 43

Χαράλαμπος Ι. Κωνσταντίνου,
Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων,
Αντιπρόεδρος Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος
Εκπαιδευτικός, αξιολόγηση και εκπαιδευτική πολιτική: Το ζήτημα
εφαρμογής της αξιολόγησης στην ελληνική σχολική πραγματικότητα
των μαθητικών τους χρόνων 61

Χαρίλαος Κ. Ζάραγκας,
Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Συστήματα γραφής (πολυτονικό, μονοτονικό, πληκτρολόγηση,
γραφοκίνηση) και η σχέση τους με τις αντιληπτικο-κινητικές ικανότητες
του μαθητή. Μία δοκιμή διαλόγου 80

ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΣΥΜΠΟΣΙΟ:
Μουσική στην κοινότητα σε ποικίλες κοινωνικές ομάδες: Τα πλαίσια, οι ανάγκες, οι ρόλοι, και η άτυπη μουσική μάθηση

Μίτσυ Ακογιούνογλου
Η διαδρομή του όρου «μουσική στην κοινότητα» 109

Ελένη Μαλιώτα
Μουσική στην κοινότητα σε δομή φιλοξενίας παιδιών 110

Πέτρος Γεωργοπάλης
Κοινοτική μουσική με παιδιά πρόσφυγες:
Μια μελέτη περίπτωσης ψυχοεκπαιδευτικής εφαρμογής 113

Μίτσυ Ακογιούνογλου, Ζωή Διονυσίου
Πρόγραμμα κοινοτικής μουσικής εκπαίδευσης
σε Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας σε Κατάστημα Κράτησης 115

Κλειώ Κωνσταντάκου
Δράση κοινοτικής μουσικής με ομάδα ηλικιωμένων με άνοια 117

Ρεγγίνα Σαλτάρη
Σχεδιασμός μίας έρευνας δράσης κοινοτικής μουσικής
σε ομάδες παιδιών προσφύγων και παιδιών της τοπικής κοινωνίας 119

ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΣΥΜΠΟΣΙΟ:
Παιδαγωγικές Πρακτικές της Κινητικής Αγωγής

Ροζαλία Νούση, Χαρίλαος Κ. Ζάραγκας, Χρήστος Παπακώστας
Κινητική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη
των παιδιών ηλικίας 4-7 ετών, μέσα από την εκμάθηση
των ελληνικών παραδοσιακών χορών 127

**Ναταλία Ζορμπά, Χαρίλαος Κ. Ζάραγκας, Άκης Μάντζιος,
Νικολέττα Τσιτσανούδη**
Εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο μέσω της τακτικής
ενασχόλησης με παιγνιώδεις φυσικές δραστηριότητες 129

Ευφροσύνη Θεοδωροπούλου, Χαρίλαος Κ. Ζάραγκας
Απόψεις εκπαιδευτικών για τη σχολική επίπλωση και την καθιστική
συμπεριφορά των μαθητριών /μαθητών κατά τη διάρκεια
του μαθήματος 140

**Αγγελική Ρογκότη, Χαρίλαος Κ. Ζάραγκας, Νικολέττα Τσιτσανούδη,
Πανταζής Μάντζιος**
Οι παιγνιώδεις δραστηριότητες στο «Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού»
του Γιάννη Ρίτσου - Μια διαφορετική προσέγγιση της ποίησης
για την κινητική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού 142

Ευδοξία Δέρμου, Χαρίλαος Κ. Ζάραγκας, Βασίλειος Κούτρας, Θεόδωρος Θάνος
Σχολικά ατυχήματα και τραυματισμοί από φυσική δραστηριότητα και ελεύθερο παιχνίδι σε μαθητές νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση 144

Νεόφυτος Χαριλάου
Η λογοτεχνία ως παίδευση και παιδεία στο Γυμνάσιο. Μεθοδολογικά προβλήματα στη διδακτική πράξη – προτάσεις αναβάθμισης του μαθήματος 160

ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΣΥΜΠΟΣΙΟ: Ηγεσία στην Εκπαίδευση: Λόγος, πολιτικές, πρακτικές

Βασίλειος Ανδρικόπουλος, Αμαλία Υφαντή
Εκπαιδευτική πολιτική και Νέα Δημόσια Διοίκηση στην Ελλάδα: Απόψεις στελεχών εκπαιδευτικής διοίκησης 183

Χριστίνα Διπλάρη
Εκφράσεις ηγεσίας στο ελληνικό σχολείο: Το παράδειγμα της κατανεμημένης ηγεσίας 185

Άννα-Μαρία Καταπόδη, Αμαλία Υφαντή
Ο λόγος περί σχολικής ηγεσίας στην επιστημονική αρθρογραφία κατά την περίοδο 2000-2023 207

Ουρανία Μπουσίου, Χάρης Λαμπρόπουλος
Η ηγεσία υπό το πρίσμα των θεσμικών αλλαγών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα κατά τη νέα χιλιετία 209

Βασιλική Φωτοπούλου, Αμαλία Υφαντή
Ανιχνεύοντας ηγετικούς ρόλους παιδιών νηπιακής ηλικίας κατά την προσχολική εκπαίδευσή τους 211

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Ασημίνα Ανδρίκου
«Παιδαγωγική & Κινηματογράφος»: Διερεύνηση των απόψεων φοιτητών/τριών σχετικά με την αξιοποίηση εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση 217

Αιμιλία Βαρελά, Αθανάσιος Σισμάνης, Αριστείδης Παλιούρας
Η ενεργητική μάθηση ως μέθοδος πρόληψης του καπνίσματος στη σχολική κοινότητα 232

Βασιλική Διαμάντη
Οι απόψεις των μαθητών/τριων για την Ευρωπαϊκή Ένωση. Το παράδειγμα του νομού Ιωαννίνων 241

Φίλιππος Ευαγγέλου
Η διαφοροποιημένη διδασκαλία ως εναλλακτική διδακτική δυνατότητα στο Δημοτικό Σχολείο: απόψεις και στάσεις δασκάλων 255

Βασίλειος Ζαγκότας, Μαρία Μπίμπα, Ιωάννης Φύκαρης
Η εφαρμοστική δυναμική της Θεωρίας των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης μέσα από την πειραματική εισαγωγή της στον σχεδιασμό κατ' οίκον εργασιών στο Δημοτικό Σχολείο 276

Ελένη Κανελλιά, Δημήτριος Σταμοβλάσης
Διερεύνηση των νοητικών μοντέλων των παιδιών για τη Δύναμη: Εφαρμογή και σύγκριση δυο προχωρημένων πολυμεταβλητών μεθόδων 293

Δέσποινα Καρακατσάνη, Παυλίνα Νικολοπούλου, Πέτρος Τραντάς
Επιμόρφωση δασκάλων και διδασκαλισσών. Απόψεις εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση σύμφωνα με τα αποτελέσματα έρευνας της ΔΟΕ 306

Ελένη Κεραμάρη, Δήμητρα Αποστολάκη
Η γονεϊκή εμπλοκή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Διερεύνηση των απόψεων των γονέων 321

Ελένη Κολοκούρη, Γεώργιος Ευθυμίου, Κατερίνα Πλακίτση
Κατάρτιση εκπαιδευτικών στις δεξιότητες του 21ου αιώνα: Η έρευνα ανάλυσης αναγκών 342

Γεώργιος Κόσυβας
Η παιδαγωγική της ενσυναίσθησης στο περιβάλλον τηλεκπαίδευσης κατά την πανδημία 355

Χριστίνα Κουτίδου, Κωνσταντίνος Μπίκος
Στάσεις Ελλήνων εκπαιδευτικώναπέναντι στις ΤΠΕ μετά την εμπειρία της πανδημίας 377

Βασιλική Ε. Κωστούλα, Παναγιώτης Ι. Σταμάτης
Η επικοινωνιακή ικανότητα ως βασική δεξιότητα του 21ου αιώνα: Απόψεις εκπαιδευτικών Γενικού Λυκείου 395

Ελένη Μαυροπούλου, Βασίλειος Νεοφώτιστος, Χρήστος Στεργίου, Σοφία Ασλανίδου, Ανδρέας Οικονόμου
Εκπαιδευτικό βίντεο: από το σενάριο στη δημιουργία 412

Χριστίνα Μισαηλίδου, Κωνσταντίνος Σταθάκης, Αναστασία Βιτζιλαίου
Επίλυση ανοιχτών λεκτικών μαθηματικών προβλημάτων:
Μια διδακτική πρόταση για την Γ΄ Δημοτικού 430

Αγλαΐα Ντόκα, Νικόλαος Χριστοδούλου, Αικατερίνη Ριζάκη
Ο ρόλος της έρευνας δράσης στην πιλοτική εφαρμογή
του Προγράμματος Σπουδώντης Μελέτης Περιβάλλοντος Δημοτικού 441

Αφροδίτη Β. Ντούκα, Ελένη Νικολάου
Οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για
την επαγγελματική τους ευεξία 457

**Μαρία Σακελλαρίου, Παναγιώτα Στράτη,
Ροδόκλεια Αναγνωστοπούλου, Πολυξένη Μήτση**
Η ομαλή μετάβαση των μαθητών με τυπική και μη τυπική ανάπτυξη
στα προσχολικά και σχολικά περιβάλλοντα: Μια ερευνητική προσέγγιση 477

Σοφία Τσάτσου-Νικολούλη, Τασούλα Τσιλιμένη
Δημιουργική ανάγνωση και γραφή: εκπαιδευτικό εργαλείο ενίσχυσης
της φιλαναγνωσίας ή και της ολιστικής/ επικοινωνιακής προσέγγισης
του γλωσσικού μαθήματος; Οι απόψεις των εκπαιδευτικών υπό το φως
του νέου Προγράμματος Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό 497

Νικόλαος Κ. Τσιαπλές, Χρήστος Δ. Τουρτούρας
Παιδαγωγικές πρακτικές απέναντι σε αγοραίες εκπαιδευτικές πολιτικές.
Η εμπειρία των ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων 514

ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Νίκος Γαλαρινιώτης, Αγάπη Κοσκοσίδου
Απόψεις νηπιαγωγών για τις εκπαιδευτικές δράσεις: «Εργαστήρια Δεξιοτήτων
& δημιουργικής ενασχόλησης των μαθητών με την Αγγλική γλώσσα» 541

Ειρήνη Κοντού
Διερεύνηση των αντιλήψεων του πατέρα, για τον ρόλο
και την συμβολή του στην αγωγή, τη φροντίδα και την εκπαίδευση
των παιδιών προσχολικής ηλικίας 557

Δήμητρα Κωτσοπούλου, Ζωή Διονυσίου
Μουσική στην Προσχολική Αγωγή: μία πρόταση διδασκαλίας βασισμένη στη θεωρία της επικοινωνιακής μουσικότητας 575

Βασιλική Νίκα, Κατερίνα Δερματά
Πέρα από τις λέξεις. Τα βιβλία χωρίς λόγια (wordless books) στην προσχολική εκπαίδευση 595

Κωνσταντίνα Ρέντζου
Οι προτιμήσεις και οι απόψεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας για τους άνδρες και τις γυναίκες παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας: Μια μελέτη περίπτωσης 608

Μαρία Σακελλαρίου, Ελευθερία Νάτσια
Συμμετοχικός σχεδιασμός σε εξωτερικά περιβάλλοντα μάθησης στην Προσχολική Εκπαίδευση. Μία «έρευνα δράσης» 623

Αθηνά Τρυφωνοπούλου, Ανδρεάννα Κουφού
Προσεγγίζοντας την πολιτισμική αποδοχή με εργαλείο την τέχνη σε τυπικό περιβάλλον μάθησης στην προσχολική εκπαίδευση. Μελέτη περίπτωσης 642

Ευθυμία Τσιάρα, Κωνσταντίνα Ρέντζου
Το Προφίλ των Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας που απεμπλέκονται από τη Μαθησιακή Διαδικασία–Μελέτη Περίπτωσης 660

ΣΧΟΛΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ: σχολικό κλίμα, διαχείριση της τάξης, συναισθηματική νοημοσύνη, ανάπτυξη γραμματισμών, καλές πρακτικές στην εκπαίδευση

Σταυρούλα Καλδή, Αικατερίνη Λαμπιδώνη, Ελένη Αν. Ζενάκου
Οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δημοτικού σχολείου για το ρόλο του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία 687

Ιωάννα Κατερίνη
Η διδασκαλία της γερμανικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας: όρια και προοπτικές 703

Αρετή Κεραμίδα
Ενσωμάτωση των βασικών αρχών της εποικοδομιστικής θεωρίας στη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας 725

Χρήστος Κολοβός, Μαρία Κολοβού
Το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών στο Δημοτικό Σχολείο 737

Ιωάννης Χ. Κωνσταντίνου, Σταματούλα Γ. Λογοθέτη
Το χιούμορ ως πρακτική στην εκπαιδευτική επικοινωνία: Διερεύνηση
των απόψεων των μαθητών Δημοτικού Σχολείου και Γυμνασίου 754

Ευγενία Παππά
Διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές
εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης 771

Μαρία Πουρνάρη
Η γνώση ως αρετή 783

**Μαρία Σακελλαρίου, Παναγιώτα Στράτη, Πολυξένη Μήτση,
Αικατερίνη Παπουτσή**
Η κοινωνική συμμετοχή των μαθητών προσχολικής και σχολικής ηλικίας:
ερευνητικό πρόγραμμα δημοκρατικής εκπαίδευσης 794

Μενέλαος Τζιφόπουλος
Δεξιότητες πληροφοριακού και κριτικού ψηφιακού
γραμματισμού υποψήφιων δασκάλων στην εποχή της μετά-αλήθειας:
Συζητώντας για τα "fake news" 816

Μενέλαος Τζιφόπουλος
"Γράμμα από τον μελλοντικό μου εαυτό": Αναστοχασμοί των υποψήφιων
δασκάλων του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης της Φλώρινας
για το επάγγελμά τους μέσα από τις φανταστικές αφηγήσεις τους 836

Νυμφοδώρα Τοπάλογλου, Κατερίνα Πλακίτση
«Η πόλη που ονειρεύομαι να ζήσω – Smart Cities»
Προετοιμασία για το Πανελλήνιο Φεστιβάλ
Εκπαιδευτικής Ρομποτικής 2023 (WRO Hellas) 855

Ευγενία Τσιουπλή
Ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων μέσω της διδασκαλίας
εκτεταμένου κειμένου: Πρόταση διδασκαλίας σύμφωνα με
το νέο Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας 863

Άγγελος Χαραλάμπους, Μαρία Δάρρα
Η συμβολή της ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού
στην αναθεώρηση των εργασιών των μαθητών στην πρωτοβάθμια και
δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Συστηματική ανασκόπηση βιβλιογραφίας 882

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΙ: Βασική κατάρτιση, Πρακτική Άσκηση, Επιμόρφωση – Μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών

Άννα Ασλανίδου, Μαρία Παπανδρέου
Προκλήσεις και προοπτικές στην Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης την εποχή του Covid-19 909

Ελένη Ατζινά
Σύνδεση ενδοσχολικής επιμόρφωσης με την αξιολόγησης εκπαιδευτικού με βάση τις προσεγγίσεις του νέου νόμου 4823/2021 927

Ελένη Βρατσίνη, Αντιγόνη Σαρακινιώτη
Εκπαιδευτικοί σε δομές εκπαίδευσης ενηλίκων: θεσμικό πλαίσιο και ζητήματα επαγγελματοποίησης 949

Σοφία Γεωργιάδου, Δόμνα Κακανά
Απόψεις νηπιαγωγών για την αναστοχαστική διαδικασία στο πλαίσιο προγράμματος ομαδικής συνεργατικής μεντορίας 970

Ελένη Καραμανώλη
Η μικροδιδασκαλία και η πρακτική άσκηση ως εργαλείο του μελλοντικού εκπαιδευτικού 989

Μαρία Λιακοπούλου, Κώστας Γαβριλάκης
Η Πρακτική Άσκηση στην προετοιμασία των δασκάλων: τάσεις, προκλήσεις και νέες προοπτικές 1007

Μαρία Λιακοπούλου
Η επαγγελματική ταυτότητα των υποψήφιων εκπαιδευτικών: γραπτές αφηγήσεις φοιτητών 1021

Ευγενία Κορίνα Περδίκη
Η κατασκευή της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών ης πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο λόγο τους για τη σχέση τους με το/τη διευθυντή/ντρια και τη σύνδεσή της με την αποτελεσματικότητά τους στο εκπαιδευτικό έργο 1038

Μαρίνα Σούνογλου, Μιχαήλ Χριστοδούλου, Στυλιανή Λυτσιούση
Από τη θεωρία στην Πράξη: Διερευνώντας τα κίνητρα και τις ταυτότητες εκπαιδευτικών κατά την Πρακτική τους Άσκηση» 1050

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ

Δημήτριος Δρούλιας, Γεώργιος Σταμέλος
Ανεργία των νέων: Κίνητρα και προσδοκίες πτυχιούχων παιδαγωγικών τμημάτων από τις μεταπτυχιακές τους σπουδές 1067

Ανδριάνα Ιωαννίδη
Η εγκατάλειψη των σπουδών των νεοεισερχόμενων φοιτητών: ο ρόλος των υπηρεσιών στήριξης 1083

Λάζαρος Κωστανάσιος
Στηρίζοντας τους νέους εκπαιδευτικούς κατά την είσοδό τους στο σχολείο. Οι απόψεις των Διευθυντών/τριών σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τις διαδικασίες στήριξης και υποδοχής των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών 1101

Νικόλαος Παναγόπουλος, Σοφία Αναστασίου
Μετασχηματιστική ηγεσία και επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης 1119

Ευγενία Τάσσου, Γεώργιος Ιορδανίδης
Σχολική Ηγεσία και Καινοτόμα Προγράμματα σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής 1130

ΟΡΓΑΝΩΣΗ, ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Μιχαήλ Διακομιχάλης, Γεωργία Ζαχαρή
Η σχέση της Εργασιακής Ικανοποίησης και της Επαγγελματικής Εξουθένωσης: Η Περίπτωση των Διευθυντών σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης 1155

Μικαέλα Μπακιρτζή, Βαλεντίνα Θεοδοσίου
Διαχείριση εκπαιδευτικών αλλαγών σε ιδιωτικά σχολεία προσχολικής εκπαίδευσης: Απόψεις και πρακτικές διευθυντών/ντριών και εκπαιδευτικών 1172

Ευστάθιος Ξαφάκος, Ηλίας Διαμαντόπουλος
Διερεύνηση των στάσεων των δασκάλων ως προς το σύστημα κατανομής των τάξεων και της πιθανής σχέσης με την επαγγελματική ικανοποίηση και αυτοαποτελεσματικότητά τους 1192

Διαμάντω Σαμιωτάκη, Νικόλαος Ράπτης, Παναγιώτης Ι. Σταμάτης
Ασφάλεια και λειτουργία σχολικών μονάδων επαγγελματικής εκπαίδευσης –Απόψεις Διευθυντών/τριων 1208

Ζαχαρούλα Σαμοθρακίτου, Άννα Καρολίνα Ρετάλη
Απόψεις εκπαιδευτικών ΙΒ σχολείων για την εφαρμογή πρακτικών Επαγγελματικών Κοινοτήτων Μάθησης 1226

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Βασιλική Γεωργατζόγλου, Ελισάβετ Λαζαράκου, Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης, Κωνσταντίνα Τσώλη
Μέθοδοι και κριτήρια αξιολόγησης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στο πλαίσιο της κανονικής τάξης 1249

Ζωή Γεωργίου, Δέσποινα Τσακίρη
Η αξιολόγηση του μαθητή στο μάθημα των αγγλικών του δημοσίου σχολείου: Κοινωνικά και εκπαιδευτικά διακυβεύματα 1272

Απόστολος Δαρόπουλος
Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα: έργο πηνελόπειο και σισύφειο 1292

Χαρίλαος Μαργαρίτης, Παναγιώτης Τζιώνας
Η Διασφάλιση Ποιότητας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Σχέσεις και πιθανές αλληλεξαρτήσεις με τις διαδικασίες αξιολόγησης στα πανεπιστήμια 1310

Δέσποινα Τσακίρη, Αναστασία Θεοδώρα Σαμαρά, Κωνσταντίνα Κωνσταντινίδη
Η ανάγκη πρόσκτησης ακαδημαϊκών προσόντων και η κοινωνική αναγνώριση του εκπαιδευτικού: διαστάσεις μιας νέας επαγγελματικής ταυτότητας 1328

Ευγενία Τσιουπλή
Η θεωρία της πολυπλοκότητας στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών: η πανδημία Covid-19 ως σημείο καμπής 1352

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ: Δ.Ε.Π.Π.Σ. Αναλυτικά Προγράμματα, Σχολικά εγχειρίδια πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Δέσποινα Αντωνιάδου, Πολυχρόνης Σιφακάκης
Αποτύπωση των απόψεων και των εμπειριών των εκπαιδευτικών για το νέο πρόγραμμα σπουδών της Μελέτης Περιβάλλοντος 1373

Αλέξης Βασιλομανωλάκης
Αναλυτικά Προγράμματα Κοινωνικών Επιστημών
και δικαιώματα του παιδιού στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση:
αντιφάσεις και προοπτικές 1390

Μαρία Γαϊτανίδη
Η αξιοποίηση του κλασικού και τροποποιημένου πειράματος της «Στήλης
Πυκνότητας» για την καλύτερη κατανόηση της έννοιας της πυκνότητας
σε μαθητές της Ε΄ Δημοτικού 1404

Γεωργία Δεφίγγου
Προσβάσιμο Εκπαιδευτικό και Εποπτικό Υλικό για μαθητές με Νοητική
Αδυναμία- Ένα πιλοτικό πρόγραμμα σε μαθητές Δημοτικού Σχολείο..... 1412

**Σοφία Κώτση, Ρόζα Πλαστήρα, Σπυριδούλα Χανδρινού,
Μαρία Λιακοπούλου**
Σχολικά βιβλία & καλλιέργεια της ιδιότητας του πολίτη: Δυνατότητες και
περιορισμο**ί** 1422

Ελευθερία Λώλη
Η απεικόνιση της σχέσης σχολείου οικογένειας στα σχολικά εγχειρίδια
της Γλώσσας του δημοτικού σχολείου. Μια διαχρονική μελέτη 1444

Ειρήνη Ν. Μαυροκεφαλίδου, Αναστάσιος Σιάτρας
Συγκριτική διερεύνηση μαθησιακών ταυτοτήτων στα νέα προγράμματα
σπουδών «Μελέτη Περιβάλλοντος» και «Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την
Αειφόρο Ανάπτυξη» προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης 1461

Αλέξανδρος Μόκιας, Αναστάσιος Σιάτρας
Συμβολή των «λόγων» των αναλυτικών προγραμμάτων
στην ανάπτυξη βασικών γνώσεων και ικανοτήτων σε παιδιά
προσχολικής ηλικίας: Μελέτη περίπτωσης 1479

Αικατερίνη Ριζάκη, Νικόλαος Χριστοδούλου, Αγλαΐα Ντόκα
Κριτική Θεώρηση της παιδαγωγικής προσέγγισης της Πολιτειότητας
στο πλαίσιο της Πιλοτικής Εφαρμογής του Νέου Προγράμματος Σπουδών
της Μελέτης Περιβάλλοντος Δημοτικού 1500

Δημήτρης Παπαδημητρίου
Το μαθησιακό περιεχόμενο του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών
ως μέσο κατανόησης της πολιτειότητας μέσω της προσέγγισης
του σύγχρονου πολιτικού λόγου 1516

Παναγιώτα Ρουμελιώτη
Θέματα Θρησκευτικής Αγωγής στο γλωσσικό μάθημα
του Δημοτικού σχολείου 1534

Πολυξένη Σίσκου, Δέσποινα Δεσλή
Οι εκτιμήσεις στα σχολικά εγχειρίδια των μαθηματικών
της Δ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου 1550

Γεωργία Ταμπάκη, Σοφία Κουτσιούρη
Νέο πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής γλώσσας
στο Δημοτικό: Μια πρώτη προσέγγιση από την οπτική των εκπαιδευτικών 1572

Κερασία Φαφίτη, Αικατερίνη Μιχαλοπούλου
Διερεύνηση των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων του Γυμνασίου
στο μάθημα της Γλωσσικής Διδασκαλίας 1592

Δήμητρα Χριστοπούλου, Παναγιώτης Κακαβάς, Νικόλαος Μάνεσης
Σύγκριση Ισχύοντος και Αναθεωρημένου Προγράμματος Σπουδών
των Μαθηματικών για το Δημοτικό Σχολείο 1607

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ:
Μάθηση και Διδασκαλία, Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση,
Δημιουργικότητα και σχολική αγωγή,
Συνεργατική και Διαδραστική Μάθηση, Σχολική βία και εκφοβισμός

Χρήστος Αλποχωρίτης, Μαρία Φρούντα, Στέφανος Αρμακόλας
Ηλεκτρονικός εκφοβισμός και Πανεπιστήμιο:
η ανάγκη εφαρμογής προγραμμάτων για την πρόληψή του 1627

Μαλαματή Βελώνη, Στέλλα Δανού, Αικατερίνη Βάσιου
Αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας υποψήφιων εκπαιδευτικών
Δημοτικής εκπαίδευσης και υποστήριξη ευάλωτου μαθητικού πληθυσμού:
Μία πιλοτική μελέτη 1651

Κωνσταντίνος Δημόπουλος, Κωνσταντίνος Καραδημητρίου,
Μαρέττα Σιδηροπούλου
Απόψεις και πρακτικές διδασκόντων/ουσών για τη συνεργατική
διδασκαλία και μάθηση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση
στο Πανεπιστήμιο: προκαταρκτικά αποτελέσματα μιας πανελλήνιας
έρευνας σε διδάσκοντες/ουσες ΑΕΙ 1668

Δήμητρα Β. Κατσαρού, Τσαμπίκα Αικατερίνη Τσακκίρη
Επιδράσεις διυποκειμενικής επικοινωνίας μητέρων και βρεφών:
Η πραγματολογία στα βρέφη 1689

Γεωργία Ξενούλη, Αγγελική Βουδούρη, Νικόλαος Μαντάς
Η συμβολή της επαγγελματικής κατάρτισης και των προγραμμάτων κοινοτικής δράσης στην πρόληψη της νεανικής παραβατικότητας 1702

Αγγελική Ρογκότη, Βικτώρια Χουλιαρά
Η εναλλακτικότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία μάθησης: Μία πρακτική εφαρμογή στη σχολική τάξη 1718

Δημήτριος Σταφίδας, Μαρία Πούλου
Συστηματική ανασκόπηση επιστημονικών άρθρων σχετικά με τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό των εκπαιδευτικών 1732

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Νικόλαος Αμανατίδης
Συμβουλευτική στην Εκπαίδευση: Χριστιανική Αγωγή και Εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης 1747

Αντιγόνη Λυμπέρη, Δημήτριος Κοτσιφάκος
Ο Σύμβουλος Σχολικής Ζωής και ο σχεδιασμός της συμβουλευτικής του παρέμβασης 1763

Σταυρούλα Σιδηροπούλου, Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης
Η συμβολή του θεσμού του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση απόψεων έμπειρων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αναγκαιότητα και τις προϋποθέσεις εφαρμογής του θεσμού 1779

Ιωσήφ Φραγκούλης, Άννα Σολωμού
Η αξιοποίηση της τέχνης στη συμβουλευτική διαδικασία 1800

Χαιρετισμός από την Πρύτανη του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Αξιότιμε κύριε Πρόεδρε της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος,
Αξιότιμη κυρία Κοσμήτορα της Σχολής Επιστημών Αγωγής,
Αξιότιμε κύριε Πρόεδρε του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών,
Αγαπητές και Αγαπητοί Συνάδελφοι,
Αγαπητές και Αγαπητοί Φοιτήτριες/Φοιτητές
Κυρίες και κύριοι,

Θέλω να σας καλωσορίσω στο 12ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, που φιλοξενείται στην πόλη των Ιωαννίνων. Το συνέδριο, με θέμα «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα», συνδιοργανώνεται από την Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος και το Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Η **Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος (Π.Ε.Ε.)** μέσα από τη διεξαγωγή και δημοσίευση επιστημονικών ερευνών για θέματα Εκπαίδευσης και Αγωγής και την οργάνωση επιστημονικών συνεδρίων έχει ως σκοπό την προαγωγή των Επιστημών της Αγωγής και τη μελέτη και επιστημονική ανάλυση των προβλημάτων της ελληνικής Εκπαίδευσης. Μέλη της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος είναι προσωπικότητες του ελληνικού εκπαιδευτικού και γενικότερα πνευματικού κόσμου, με αξιόλογο έργο και ιδιαίτερα σημαντική συνεισφορά στην Παιδεία της χώρας.

Η συμμετοχή, λοιπόν, άρτια καταρτισμένων εισηγητών σε συνδυασμό με ένα πλούσιο πρόγραμμα που έχει τη σφραγίδα και την επιστημονική εγκυρότητα τόσο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας, όσο και του Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου μας, διασφαλίζει το απαιτούμενο κύρος στις εργασίες της καθιερωμένης αυτής επιστημονικής συνάντησης.

Η Παιδαγωγική Επιστήμη στη σημερινή κοινωνία, μέσα από την έρευνα, έχει ως στόχο να εκπαιδεύσει επιστήμονες που κατανοούν την κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα, κατέχουν τις βασικές θεωρίες που συγκροτούν το πεδίο γνώσης των Επιστημών της Αγωγής και μάχονται για την προάσπιση της αλληλεγγύης και την προβολή της ανθρωπιστικής μέριμνας. Και δεν υπάρχει άλλη οδός για την επίτευξη αυτών των στόχων παρά μόνο αυτή που περνά μέσα από τις ανθρωπιστικές επιστήμες, μέσα από την Παιδεία που σέβεται τον άνθρωπο ως προσωπικότητα και με εργαλείο την έρευνα αναδεικνύει καίρια ζητήματα, θέτει προβληματισμούς και θε-

μελιώνει τη βάση για εκπαιδευτικές αλλαγές και μεταρρυθμίσεις.

Το συνέδριο αυτό δεν απευθύνεται μόνο σε ειδικούς και ερευνητές που ασχολούνται με την Επιστήμη της Παιδαγωγικής αλλά όλους όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Θέλω να εκφράσω την πεποίθησή μου ότι οι εργασίες θα συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό στην πρόοδο των Επιστημών της Αγωγής και της Εκπαιδευτικής Έρευνας. Στην επίτευξη αυτού του στόχου, το συνέδριο αυτό επιδιώκει τη διάχυση της γνώσης στην επιστημονική κοινότητα και την ευρύτερη κοινωνία.

Με αυτές τις σκέψεις, επιτρέψτε μου να καλωσορίσω τους συμμετέχοντες και εκλεκτούς προσκεκλημένους, να χαιρετίσω τις εργασίες του 12ου Πανελλήνιου Συνεδρίου, που έρχεται να προάγει τις Επιστήμες Αγωγής, να αναδείξει τα προβλήματα της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, να προτείνει επιστημονικές λύσεις και να προσφέρει τα απαραίτητα κίνητρα και εφόδια σε όλους τους παιδαγωγούς.

Σας ευχαριστώ.

Άννα Κ. Μπατιστάτου
Πρύτανης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Χαιρετισμός από τον Πρόεδρο της Οργανωτικής Επιτροπής του Συνεδρίου

Αξιότιμη κυρία Πρύτανη του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων,
Αξιότιμε κύριε Πρόεδρε της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος,
Αξιότιμη κυρία Κοσμήτορα της Σχολής Επιστημών Αγωγής,
Αξιότιμε κύριε Πρόεδρε της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος,
Αγαπητές και Αγαπητοί Συνάδελφοι,
Αγαπητές και Αγαπητοί Φοιτήτριες/Φοιτητές
Κυρίες και Κύριοι,

Εκ μέρους της Οργανωτικής Επιτροπής του Συνεδρίου της οποίας μου έγινε τιμή να είμαι Πρόεδρος, σας καλωσορίζω και σας απευθύνω θερμό και εγκάρδιο χαιρετισμό. Όταν πριν έναν χρόνο συναποφασίσαμε με το Δ.Σ. της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος τη διοργάνωση του Συνεδρίου, που έχει ως θέμα την «Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα», δεν υπολογίζαμε σε μια συμμετοχή όπως η σημερινή. Η μαζική συμμετοχή στις εργασίες του Συνεδρίου αυτού, διαρθρωμένο***υ*** σε 29 θεματικούς άξονες, δηλώνει το ζωηρό και διαρκές ενδιαφέρον των Ελλήνων/ίδων επιστημόνων, των εκπαιδευτικών της Πράξης, των ειδικών παιδαγωγών και των νέων ερευνητών για την παιδαγωγική και την εκπαίδευση.

Ο όρος έρευνα είναι πολυσυζητημένος και αφορά μια συστηματική επιστημονική διαδικασία επίλυσης προβλήματος με σκοπό την ανακάλυψη νέων γνώσεων. Η ενεργός συμμετοχή των μαθητών/ριών στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης αποτελεί βασικό αξίωμα της Παιδαγωγικής. Σύμφωνα με τον Σοβιετικό ψυχολόγο L. S. Vygotsky, κάθε λειτουργία στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού εμφανίζεται σε δύο επίπεδα, αρχικά στο κοινωνικό και ακολούθως στο ψυχολογικό επίπεδο. Αυτό σημαίνει ότι σε κάθε μαθητή και σε κάθε μαθήτρια συντελείται βαθμιαία η εσωτερίκευση των στοιχείων του εξωτερικού κόσμου. Στη διαδρομή αυτή σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν η προσωπικότητα, οι γνωστικές ικανότητες και το στυλ μάθησης των μαθητών, το κοινωνικοπολιτισμικό κεφάλαιο και το οικογενειακό υπόβαθρο, οι εκπαιδευτικοί, η παρώθηση και η ανατροφοδότηση, η αξιολόγηση, η εκπαιδευτική πολιτική, η οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας, καθώς και οι ιστορικές συγκυρίες (π.χ. πανδημία COVID-19). Στο έργο αυτό, εκτός από την Παιδαγωγική,

συνδράμουν και άλλα επιστημονικά πεδία, όπως η Ψυχολογία, η Κοινωνιολογία, η Νευροβιολογία, μεταξύ άλλων, με αποτέλεσμα τη διαρκή γένεση νέων σχετικών ιδεών, οι οποίες, με τη σειρά τους, διαμορφώνουν τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα.

Κυρίες και Κύριοι Σύνεδροι,

Οι παραπάνω σκέψεις σκιαγραφούν ως έναν βαθμό το πλαίσιο του Συνεδρίου και τους θεματικούς του άξονες και αναδεικνύουν την αναγκαιότητα διοργάνωσής του ανάμεσα σε άλλα, ανάλογης θεματικής Συνέδρια. Το 12ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος και του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων αποτελεί συγχρόνως ένα πεδίο γόνιμου προβληματισμού, συζήτησης και ανταλλαγής εμπειριών, από όλους όσοι συμμετέχουν σε αυτό.

Στο Συνέδριό μας πρόκειται να ανακοινωθούν περισσότερες από 300 εργασίες καλύπτοντας τους 29 θεματικούς του άξονες. Επιχειρείται η ανασκόπηση και αξιοποίηση θεωρητικών μοντέλων των Επιστημών της Αγωγής, καθώς και παιδαγωγικών εφαρμογών όχι μόνο στη σύγχρονη εποχή, αλλά και στα ιστορικά πλαίσια.

Το σύνολο των εργασιών που υποβλήθηκαν στην Οργανωτική Επιτροπή υπό μορφή περίληψης αξιολογήθηκαν στη συνέχεια, με τη διαδικασία της διπλής τυφλής κρίσης, από την Επιστημονική Επιτροπή του Συνεδρίου. Οι 300 και πλέον ανακοινώσεις που συμπεριελήφθησαν στο τελικό Πρόγραμμα του Συνεδρίου και εκπονήθηκαν από πανεπιστημιακούς και άλλους συναδέλφους που εργάζονται στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμιας εκπαίδευση, πολλοί από τους οποίους είναι νέοι επιστήμονες, είναι ο καλός οιωνός για την επιτυχία του Συνεδρίου μας και για το μέλλον τόσο της Παιδαγωγικής όσο και της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Κλείνοντας, επιτρέψτε μου να ευχαριστήσω όλους/ες εκείνους/ες που συνέδραμαν την Οργανωτική Επιτροπή στην προετοιμασία του Συνεδρίου. Θερμές ευχαριστίες απευθύνονται πρωτίστως στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, στην Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, στο Παράρτημα Ηπείρου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, στους χορηγούς και τους Εκδοτικούς Οίκους Πεδίο, Gutenberg, Ελληνικά Γράμματα, Γρηγόρη και Μένανδρο.

Ευχαριστώ θερμά επίσης τα μέλη της Επιστημονικής Επιτροπής του Συνεδρίου, τους αποσπασμένους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, τις προπτυχιακές/κούς και μεταπτυχιακές/κούς φοιτήτριες και φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών που μας βοήθησαν πολύ και θα συνεχίσουν να βοηθούν κατά τις ημέρες διεξαγωγής του Συνεδρίου.

Με αυτές τις σκέψεις, σας καλωσορίζω και πάλι, εύχομαι άνετη και ευχάριστη τη διαμονή σας στα Ιωάννινα και επιτυχία στις εργασίες του Συνεδρίου μας.

Σας ευχαριστώ.

Χαρίλαος Κ. Ζάραγκας
Αναπληρωτής Καθηγητής
Πρόεδρος Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Πρόεδρος Οργανωτικής Επιτροπής του Συνεδρίου

Χαιρετισμός από τον Πρόεδρο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος

Αξιότιμη κ. Πρύτανη,
Αξιότιμε κ. τ. Πρύτανη,
Αγαπητές και αγαπητοί Συνάδελφοι,
Αγαπητές και αγαπητοί φίλοι,

Η Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος (έτος ιδρύσεως 1981), το επίσημα αναγνωρισμένο επιστημονικό Σωματείο των Ελλήνων και Ελληνίδων παιδαγωγών, με την άψογη συνεργασία του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και την πρωτοβουλία του Προέδρου του, πραγματοποιεί αυτές τις τρεις ημέρες στα όμορφα Γιάννενα το 12ο Πανελλήνιο Συνέδριό της με το καθιερωμένο πλέον θέμα «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα».

Η ιστορία της Εταιρείας αρχίζει στις 13 Δεκεμβρίου 1980, όταν τα πρώτα 55 και ιδρυτικά μέλη της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος υπέγραψαν το ιδρυτικό Καταστατικό της. Η αναγνώριση του Σωματείου έγινε με Απόφαση του Πρωτοδικείου Αθηνών, που καταχωρήθηκε υπ' αύξοντα αριθμόν 10469, στις 8 Δεκεμβρίου 1981. Αυτή είναι και η τυπική ημερομηνία ίδρυσης της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, που αναγράφεται και στη σφραγίδα της.

Πριν από ενάμιση χρόνο συμπληρώθηκαν σαράντα χρόνια από την ίδρυσή της. Πρόκειται για τέσσερεις δεκαετίες συνεχούς υπηρεσίας και προσφοράς στην Παιδαγωγική Επιστήμη, στις Επιστήμες της Αγωγής γενικά, και στην Ελληνική Παιδεία ειδικότερα, μέσω της προαγωγής της επιστημονικής έρευνας, της εμβάθυνσης στη σχετική γνώση και της εφαρμογής τεκμηριωμένων πρακτικών και πολιτικών στην Εκπαίδευση. Πρόκειται, συγχρόνως, για σαράντα και πλέον χρόνια διαρκούς διάχυσης της επιστημονικής παιδαγωγικής γνώσης στους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων.

Επιθυμώ λοιπόν, στο σημείο αυτό, να εκφράσω θερμές ευχαριστίες για τη συνεργασία τους προς τα μέλη του Διοικητικού Συμβουλίου της Εταιρείας: τον Αντιπρόεδρο καθηγ. Χαράλαμπο Κωνσταντίνου, τον Γεν. Γραμματέα καθηγ. Γεώργιο Γρόλλιο, τον Ειδ. Γραμματέα καθηγ. Γεώργιο Νικολάου, τον Ταμία Χρήστο Κεχαγιά, ΕΔΙΠ, ΕΚΠΑ και τα Μέλη του Δ.Σ. την καθηγ. Λέλα Γώγου και τον καθηγ. Παναγιώτη Σταμάτη.

Σύμφωνα με το Καταστατικό της, η Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος έχει σκοπό την προαγωγή των Επιστημών της Αγωγής, τη μελέτη και

επιστημονική ανάλυση των προβλημάτων της Ελληνικής Εκπαίδευσης, τη συμβολή στην επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού όλων των βαθμίδων, την εκπόνηση και στάθμιση κριτηρίων αξιολόγησης των μαθητών και άλλων μέσων επιστημονικής έρευνας, τη διάδοση στο ευρύ κοινό και ειδικότερα στους γονείς των σχετικών με την αγωγή του ανθρώπου γνώσεων και την υποβοήθησή τους κυρίως να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που συναντούν κατά την αγωγή, την εκπαίδευση κ.λπ. των παιδιών τους, την ανάπτυξη συνεργασίας με ελληνικά και ξένα συναφή επιστημονικά Ιδρύματα κ.ά.

Η Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος έχει έδρα την Αθήνα και διαθέτει επτά Παραρτήματα στις εξής μεγάλες πόλεις: Αλεξανδρούπολη, Θεσσαλονίκη, Ιωάννινα, Πάτρα, Ρέθυμνο, Ρόδο και Βόλο. Ο δε αριθμός των μελών της ανέρχεται σήμερα περίπου στα 1.000. Ο ιστότοπος της Εταιρείας, ο οποίος ανανεώνεται και εμπλουτίζεται τακτικά, προσφέρει τη δυνατότητα για ενημέρωση σχετικά με τις δραστηριότητες της Εταιρείας και γενικά τις εξελίξεις στον χώρο των Επιστημών της Αγωγής.

Η Εταιρεία μας είναι μέλος της διεθνώς αναγνωρισμένης Παιδαγωγικής Εταιρείας European Educational Research Association (EERA). Ως εκ τούτου, τα μέλη μας ενημερώνονται ανελλιπώς με τακτικά δελτία για τις διεθνείς εξελίξεις στις Επιστήμες της Αγωγής και εξασφαλίζουν τη δυνατότητα συμμετοχής στα διεθνή θεματικά συνέδριά της.

Η Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος διοργανώνει κάθε χρόνο ένα Συνέδριο, είτε Διεθνές, με διαφορετικό κάθε φορά θέμα, είτε Πανελλήνιο, με σταθερό θέμα την πρόοδο στην ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. Μέχρι τώρα, η Εταιρεία έχει διοργανώσει δεκαέξι εξαιρετικά επιτυχημένα Διεθνή Συνέδρια και δώδεκα Πανελλήνια συνέδρια, καθώς και έναν μεγάλο αριθμό επιμορφωτικών Ημερίδων, με την υποστήριξη των Παραρτημάτων της, σε διάφορα μέρη της Ελλάδος. Στα συνέδρια αυτά, έχει λάβει μέρος μεγάλος αριθμός Ελλήνων και ξένων ειδικών στις Επιστήμες της Αγωγής, αλλά και ένας ιδιαίτερα μεγάλος αριθμός Ελλήνων εκπαιδευτικών-ερευνητών από όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Είναι αξιοσημείωτο ότι η Εταιρεία εκδίδει ανελλιπώς τα Πρακτικά των Συνεδρίων αυτών, συμβάλλοντας στη διάχυση της γνώσης στην επιστημονική κοινότητα και την ευρύτερη κοινωνία.

Είναι πράγματι εντυπωσιακός ο όγκος των θεωρητικών και ερευνητικών εργασιών που έχουν δημοσιευθεί στα Πρακτικά των Συνεδρίων αυτών, τα οποία αποτελούν μια πολύτιμη "βιβλιοθήκη" και παρακαταθήκη για τους ερευνητές όχι μόνο του παρόντος, αλλά και της νέας γενιάς και του μέλλοντος Αναφέρω μερικά ενδεικτικά θέματα των Διεθνών Συνεδρίων

της Εταιρείας μας: «*Εκπαίδευση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*», «*Το Ενιαίο Σχολείο – Διεθνείς εμπειρίες και ελληνικές προοπτικές*», «*Τεχνολογία και Εκπαίδευση*», «*Παγκόσμια κρίση στην Εκπαίδευση: Μύθος ή πραγματικότητα;*», «*Η Εκπαίδευση στην ενωμένη Ευρώπη*», «*Ο Ελληνισμός της Διασποράς και η Ελληνική Παιδεία του*», «*Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: Τάσεις και προοπτικές*», «*Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός: Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση*», «*Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Διά βίου Μάθηση: Διεθνής εμπειρία και ελληνική προοπτική*», «*Ελληνική Παιδεία και Παγκοσμιοποίηση*», «*Το Σχολείο στην Κοινωνία της Πληροφορίας και της Πολυπολιτισμικότητας*», «*Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση*», «*Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια: Ελληνική πραγματικότητα και διεθνής εμπειρία*», «*Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες: Μια πρόκληση για το σχολείο και την κοινωνία*», «*Λογοτεχνία και Παιδεία*», «*Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: θεωρία και πράξη. Αναζητώντας το ελκυστικό και αποτελεσματικό σχολείο*».

Κορυφαία επιστημονική δραστηριότητα της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος είναι η έκδοση του Περιοδικού με τίτλο Παιδαγωγική Επιθεώρηση. Το Περιοδικό εκδίδεται δύο φορές τον χρόνο και αριθμεί ήδη 73 τόμους. Ακολουθώντας τις διεθνείς επιστημονικές προδιαγραφές και υιοθετώντας το σύστημα των κριτών, το Περιοδικό δημοσιεύει υψηλού επιπέδου θεωρητικές και ερευνητικές εργασίες. Είναι πολύ σημαντικό ότι το Περιοδικό εκδίδεται τόσο σε έντυπη μορφή/τόμο, ο οποίος διατίθεται δωρεάν στα μέλη της Εταιρείας, όσο και σε ηλεκτρονική μορφή, με ελεύθερη πρόσβαση σε όλους μέσα από τον ιστότοπο της Εταιρείας. Στο Περιοδικό, έχει αποτυπωθεί όλα αυτά τα έτη και εξακολουθεί να αποτυπώνεται η επιστημονική δραστηριότητα, στα επίπεδα του θεωρητικού στοχασμού και των ερευνών, όσων εργάζονται στο πεδίο των Επιστημών της Αγωγής, αλλά και σε συναφή επιστημονικά πεδία.

*

Είναι βέβαια κατανοητό ότι μέσα στα σαράντα χρόνια ζωής της Εταιρείας, η επιστήμη, η κοινωνία και οι ανάγκες του ανθρώπου έχουν μεταβληθεί. Ο 21ος αιώνας σημαδεύεται από την παγκοσμιοποίηση και την οικονομική κρίση, η οποία επιδεινώθηκε με την εξάπλωση της πανδημίας του κορωνοϊού Covid-19, που επέφερε πρόσθετη επιβάρυνση στο σύνολο του εκπαιδευτικού κόσμου (μαθησιακά, ψυχικά και κοινωνικά προβλήματα) και στην κοινωνία γενικότερα. Συγχρόνως, η Εκπαίδευση και οι επιστήμες που

την υπηρετούν βρίσκονται αντιμέτωπες με μια πληθώρα ακόμα προβλημάτων, που δεν μπορούν ούτε επιτρέπεται να αγνοούνται ή να υποβαθμίζονται: διεθνείς συγκρούσεις και πόλεμοι, καταπάτηση ανθρωπίνων δικαιωμάτων, έξαρση ανισοτήτων και ρατσιστικών επιθέσεων, διαπολιτισμική δυσαρμονία, κλιματική αλλαγή, επιδείνωση περιβαλλοντικών προβλημάτων, μη βιώσιμη ανάπτυξη, τεχνολογική έκρηξη και ψηφιακό χάσμα, μεταναστευτικό, ανεργία κ.ά., τα οποία απαιτούν ρηξικέλευθες αποφάσεις και αλλαγές στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, διεθνώς, αλλά και στην πατρίδα μας.

Αποτελεί λοιπόν αδήριτη ανάγκη να υποστηριχθεί και να αναπτυχθεί ξανά η κοινωνική αλληλεγγύη και η ανθρωπιστική μέριμνα. Και δεν υπάρχει άλλη οδός παρά μόνο αυτή που περνά μέσα από τις ανθρωπιστικές επιστήμες και την Παιδεία εκείνη που μορφώνει τον ενάρετο άνθρωπο, τον «καλόν κ' αγαθόν» πολίτη, την Παιδεία που σέβεται τον άνθρωπο ως προσωπικότητα, αλλά και την ανθρώπινη ζωή, την Παιδεία που βασίζεται και αξιοποιεί κριτικά και δημιουργικά τον ελληνικό πολιτισμό.

*

Η νέα εποχή βρίσκει την Εταιρεία μας ενισχυμένη με νέα πρόσωπα, νέες ιδέες και δυναμική, αλλά και επιφορτισμένη με νέες, περισσότερες ευθύνες και μεγαλύτερες υποχρεώσεις. Ως Έλληνες και Ελληνίδες επιστήμονες εκπαιδευτικοί, ως ερευνητές και ερευνήτριες παιδαγωγοί, με έργο που αναφέρεται και στις τρεις βαθμίδες της εκπαίδευσής μας, οφείλουμε να έχουμε σταθερά προσανατολισμένη την προσοχή μας στην υπόθεση της εθνικής Παιδείας και της μόρφωσης του ελληνικού λαού και των παιδιών του, γιατί αυτός είναι ο μόνος δρόμος για την εξασφάλιση του εθνικού μας μέλλοντος εντός της παγκόσμιας κοινότητας και διατηρώντας τους δεσμούς μας με αυτήν, αλλά και ο δρόμος για την οικογενειακή και ατομική μας ευτυχία.

*

Με περισσότερες από 300 εισηγήσεις, με 35 posters, με 6 θεματικά Συμπόσια, με ειδικά Εργαστήρια, με 4 κεντρικές ομιλίες, με 400 περίπου εισηγητές/τριες και με ένα ευρύτατο φάσμα θεμάτων και το φετινό Συνέδριό μας, που πραγματοποιείται με τη άψογη συνεργασία του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, πιστεύουμε ότι θα δώσει για άλλη μια φορά την ευκαιρία για γόνιμο επιστημονικό "διάλογο" και ανταλλαγή απόψεων και προβληματισμών μεταξύ των εκπαιδευτικών κάθε βαθμίδας.

Η διοργάνωση ενός ιδιαίτερα μεγάλου Πανελλήνιου Συνεδρίου, όπως το παρόν, προϋποθέτει βέβαια τον μόχθο πολλών προσώπων, την ηθική, καθώς και την έμπρακτη, αλλά και την υλική συμπαράστασή τους.

Οφείλω λοιπόν να ευχαριστήσω θερμά τις Πρυτανικές αρχές του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων για την υποστήριξή τους στο Συνέδριο αυτό. Ξεχωριστά όμως και πρώτα από όλους θα ήθελα να ευχαριστήσω τον αγαπητό συνάδελφο καθηγ. Χαρίλαο Ζάραγκα, που ανέλαβε ολοπρόθυμα την ευθύνη και το βάρος της διοργάνωσης ενός τόσο μεγάλου Συνεδρίου, για την εξαιρετική συνεργασία μας και την καθημερινή επικοινωνία μας, τους αγαπητούς συναδέλφους καθηγ. Χαράλαμπο Κωνσταντίνου και Θωμά Μπάκα, από το Παράρτημα Ηπείρου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, που επίσης κοπίασαν για το Συνέδριο, τα μέλη της Επιστημονικής και της Οργανωτικής Επιτροπής, τα ονόματα των οποίων αναφέρονται στο Πρόγραμμα, καθώς επίσης και τα στελέχη της Γραμματείας, τις εθελόντριες φοιτήτριες και τους εθελοντές φοιτητές για την πολύτιμη βοήθειά τους, που είναι καθοριστική για την επιτυχία του Συνεδρίου μας, τους χορηγούς του Συνεδρίου, αλλά και όλους εσάς που μας τιμάτε με τη συμβολή και την παρουσία σας.

Εύχομαι καλή επιτυχία στις εργασίες του Συνεδρίου μας και ελπίζω να τεθούν σε αυτό πολλά ενδιαφέροντα ερωτήματα, ώστε μετά την ολοκλήρωσή του να έχουμε αποκομίσει όχι τυποποιημένες απαντήσεις ή έτοιμες και αδιαμφισβήτητες λύσεις, αλλά να αποχωρήσουμε από αυτό με περαιτέρω απορίες και αμφιβολίες, να συναχθούν από αυτό σημαντικά συμπεράσματα και να δημιουργηθούν νέα επιστημονικά ενδιαφέροντα!

Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης
Καθηγητής Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών
Πρόεδρος της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος

ΚΕΝΤΡΙΚΕΣ ΟΜΙΛΙΕΣ

Διά βίου μάθηση και εκπαιδευτική κοινότητα: Πόσο απέχουμε από την ενσάρκωση του οράματος μιας κοινωνίας της μάθησης;

Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης
Καθηγητής Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών
Πρόεδρος της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος
kmalafant@primedu.uoa.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ιδέα ότι η μάθηση διαρκεί διά βίου διατυπώνεται με σαφήνεια στο απόφθεγμα του Σόλωνος (περ. 639-559 π.Χ.) «γηράσκω αεί διδασκόμενος». Έκτοτε, τη σημασία της διά βίου εκπαίδευσης για την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη τόνισαν πολλοί ερευνητές και παιδαγωγοί και την εξέφρασαν επίσημοι φορείς μέσω αντίστοιχων πολιτικών.

Στην ανακοίνωση γίνεται μια προσπάθεια αποσαφήνισης της σχετικής ορολογίας και δη των συνεπειών της διαφοροποίησης μεταξύ διά βίου εκπαίδευσης και μάθησης και της συνεπαγόμενης καθιέρωσης μιας "οικονομίας μάθησης". Επιχειρείται κατόπιν μια ανασκόπηση σχετικά με τις ευρωπαϊκές πολιτικές που προτάθηκαν και εφαρμόστηκαν από το 1957 και τη Συνθήκη της Ρώμης μέχρι σήμερα. Στη συνέχεια εξετάζεται ο θεσμός της επιμόρφωσης των Ελλήνων εκπαιδευτικών υπό την οπτική της διά βίου μάθησης σε συμπόρευση με τις ευρωπαϊκές θέσεις.

Παρατηρώντας τη διαρκή μετακύλιση της ευθύνης της επιμόρφωσης στο άτομο, εν μέσω ενός ανταγωνιστικού εκπαιδευτικού τοπίου, την εξάλειψη των διευκολυντικών ρυθμίσεων από πλευράς της πολιτείας, τη σύνδεση της επαγγελματικής ανάπτυξης με την αξιολόγηση, αλλά και μια εμφανή εντατικοποίηση σε όλα τα επίπεδα, διατυπώνεται ο προβληματισμός αν και κατά πόσο το "κυνήγι" απόκτησης επιμορφωτικών πιστοποιήσεων ανταποκρίνεται στη φιλοσοφία της διά βίου μάθησης, ως μέσου επαγγελματικής ενδυνάμωσης και όχι άσκοπης και μάταιης ψυχικής εξουθένωσης.

Υποστηρίζεται επίσης ότι από το να "μαθαίνουμε για να ζούμε" και κατ' επέκταση για να ανταποκρινόμαστε στις επαγγελματικές συνθήκες, καταλήγουμε στο να "ζούμε για να μαθαίνουμε", καθώς όλες οι πλευρές της ζωής αλλά και της εκπαίδευσης εργαλειοποιούνται σε δυνητικά πεδία επιμόρφωσης, επωμιζόμενοι έτσι τα αδιέξοδα της κοινωνίας και του οικονο-

μικού συστήματος. Τέλος τίθεται το ερώτημα αν είναι εφικτή η μετάβαση από τη μινιμαλιστική-κατευθυνόμενη-κεντρικά σχεδιασμένη στη μαξιμαλιστική-αυτορρυθμιζόμενη μάθηση για την ενσάρκωση του οράματος της κοινωνίας της μάθησης.

Λέξεις-Κλειδιά: Διά βίου μάθηση, διά βίου εκπαίδευση, εκπαίδευση ενηλίκων, εκπαιδευτική κοινότητα, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ: ΑΠΟ ΤΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ

Η ιδέα ότι η μάθηση διαρκεί διά βίου διατυπώνεται με σαφήνεια στο απόφθεγμα του Σόλωνος (περ. 639-559 π.Χ.) «γηράσκω αεί διδασκόμενος». Ο Τσέχος φιλόσοφος και παιδαγωγός I. A. Comenius (1592-1670) ήταν ο πρώτος που πρότεινε τη διά βίου μάθηση για όλους. Στόχος του ήταν μια ιδανική κοινωνία, στην οποία όλοι οι πολίτες θα συμμετείχαν καθολικά και ελεύθερα στη γνώση (Comenius, στο Matheson & Matheson, 1996). Ένας ακόμα θεμελιωτής της νεότερης Παιδαγωγικής, ο J. Dewey (1859-1952), στο βιβλίο του *Δημοκρατία και Εκπαίδευση* (1916) αναφέρθηκε για πρώτη φορά στην ανεξάρτητη από την ηλικία μάθηση (Jarvis, 2006). Στα νεότερα χρόνια η εστίαση στην ανάπτυξη πολιτικών για τη διά βίου μάθηση συνοδεύτηκε από μια έντονη θεωρητική συζήτηση σχετικά με το νόημα και τα χαρακτηριστικά της, σε μια προσπάθεια να επιτευχθεί συναίνεση.

Ήδη το 1972 η UNESCO δημοσίευσε μια σημαντική Έκθεση που συντάχθηκε από τη Διεθνή Επιτροπή για την Ανάπτυξη της Εκπαίδευσης, υπό την προεδρία του Edgar Faure. Η Έκθεση τιτλοφορήθηκε «Πολιτικές για τη Διά Βίου Μάθηση» "Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow" και χαιρετίστηκε από τον πρόεδρο της UNESCO René Maheu ως «μια παγκόσμια αντίληψη της εκπαίδευσης για το αύριο, [που είναι] χωρίς αμφιβολία πιο ολοκληρωμένη από οποιαδήποτε έχει διατυπωθεί μέχρι τώρα» (Faure et al, 1972, p. ix). Με την Έκθεση αυτή η UNESCO προώθησε την ιδέα της διά βίου μάθησης τόσο στις ανεπτυγμένες όσο και στις αναπτυσσόμενες χώρες, προσδιορίζοντας τις διαδικασίες που σχετίζονται με την εκπαίδευση και τη μάθηση, όπου συμπεριλαμβάνονται τα παιδιά, οι νέοι και οι ενήλικες όλων των ηλικιών, καθόλη τη διάρκεια της ζωής τους, και όλες τις μορφές και τα σχήματα που θα πρέπει να αποτελούν τη βάση για την πλήρη ανάπτυξη των δυνατοτήτων τους.

Σήμερα, υπό το καθεστώς των εξελίξεων σε όλα τα επίπεδα, οι πυλώνες της διά βίου μάθησης σύμφωνα με την UNESCO έχουν κοινό σημείο αναφοράς τη συλλογικότητα και τη συνευθύνη: «Μαθαίνω να μελετώ, να ερευνώ και να δημιουργώ σε συνεργασία, μαθαίνω να κινητοποιούμαι συλλογικά, μαθαίνω να ζω σε έναν κοινό κόσμο και μαθαίνω να νοιάζομαι και να φροντίζω» (Sobe, 2021).

Η πολυπλοκότητα της έννοιας της διά βίου μάθησης πηγάζει επίσης από τους πολλαπλούς τρόπους με τους οποίους μπορεί να ερμηνευθεί. Ο M. Sharples (2000, pp. 177-178) θεωρεί ότι η βασική ανάγκη για διά βίου μάθηση προκύπτει από το γεγονός ότι δεν είναι εφικτό για ένα άτομο να αποκτήσει όλες τις γνώσεις και τις ικανότητες που θα μπορούσε να χρειαστεί κατά τη διάρκεια της ζωής του μόνο στο σχολείο ή στο πανεπιστήμιο. Ο P. Jarvis προσφέρει έναν πιο εκτεταμένο ορισμό, δηλώνοντας ότι αντιπροσωπεύει «τον συνδυασμό διαδικασιών καθόλη τη διάρκεια της ζωής, σύμφωνα με τις οποίες ολόκληρο το άτομο –σώμα (γενετικό, φυσικό και βιολογικό) και μυαλό (γνώση, δεξιότητες, στάσεις, αξίες, συναισθήματα, πεποιθήσεις και αισθήσεις)– βιώνει κοινωνικές καταστάσεις, το αντιληπτό περιεχόμενο των οποίων στη συνέχεια μετασχηματίζεται γνωστικά, συναισθηματικά ή πρακτικά (ή μέσω οποιουδήποτε συνδυασμού) και ενσωματώνεται στη βιογραφία του ατόμου, με αποτέλεσμα ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο (ή πιο έμπειρο) άτομο» (Jarvis, 2007, p. 1). Οι Aspin, Bagnall, Chapman & Evans (2012, p. iii) παρέχουν έναν πιο εστιασμένο ορισμό για την έννοια της διά βίου μάθησης, τονίζοντας την τριαδική φύση της: προσωπική ανάπτυξη, ικανοποιητική ζωή και, τέλος, μια δικαιότερη και χωρίς αποκλεισμούς κοινωνία. Μια ουσιαστική επισήμανση που πρέπει να ληφθεί υπόψη είναι ότι η αρχική ονομασία "διά βίου εκπαίδευση", άλλαξε με την πάροδο του χρόνου και μετονομάστηκε σε "διά βίου μάθηση".

Μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1970, ο όρος διά βίου εκπαίδευση ήταν σχεδόν συνώνυμος με την εκπαίδευση ενηλίκων (Himmelstrup, 1981, p. 12), ενώ μέχρι τα μέσα περίπου της δεκαετίας του 1980, υπήρχε ελάχιστη αναφορά στη σύνδεση του περιεχομένου της διά βίου μάθησης και της εκπαίδευσης με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας και της οικονομίας (Boshier, 1998). Σήμερα, αντιθέτως, η έννοια της διά βίου μάθησης είναι στενά συνδεδεμένη με την αγορά εργασίας. Η οικονομική διάσταση απέκτησε σταδιακά προτεραιότητα έναντι της κοινωνικής διάστασης (Gass, 1996, pp. 10-15). Άλλοι σημαντικοί τομείς της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως η αυτοανάπτυξη, η αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου και τα προγράμματα πολιτιστικής εκπαίδευσης, έχουν μειωθεί σημαντικά (Karalis & Vergidis, 2004, p. 187).

Η αλλαγή αυτή συνέβη επειδή κατά τα φαινόμενα η έννοια της μάθη-

σης τείνει να είναι πιο γενική και να προσλαμβάνει ποικίλες μορφές, ενώ η έννοια της εκπαίδευσης είναι πιο συγκεκριμένη (Δρακάκη, 2018). Ωστόσο, ο Jarvis (2004) υποστηρίζει ότι ενώ η αλλαγή αυτή φαίνεται επιφανειακή, συνεπάγεται την εντύπωση ότι η μάθηση αποτελεί προσωπική ευθύνη των πολιτών. Η αλλαγή στην ορολογία οδηγεί στη διάκριση των θεσμών και των διαδικασιών από το αποτέλεσμα. Η μονομερής αναφορά στη διά βίου μάθηση, δε συνιστά απλώς παράλειψη, αλλά συχνά παραπέμπει στην αντίληψη πως η μάθηση είναι ατομική υπόθεση του πολίτη, αποσυνδεδεμένη από οργανωμένες και συλλογικές διαδικασίες, θεσμοθετημένες με την ευθύνη της πολιτείας και του κοινωνικού συνόλου (Βεργίδης, 2001, σ. 130).

Ο σαφής εννοιολογικός διαχωρισμός έγινε το 1996 στην ΄Εκθεση της Επιτροπής Παγκόσμιας Διαβούλευσης για την Εκπαίδευση της UNESCO, όπου αναφέρεται το εξής: «Είναι αναγκαίο να αναθεωρήσουμε και να διευρύνουμε την έννοια της διά βίου εκπαίδευσης. Πρέπει όχι μόνο να προσαρμοστεί στις αλλαγές στη φύση της εργασίας, αλλά και να αποτελεί μια συνεχή διαδικασία διαμόρφωσης ολοκληρωμένων ατόμων – της γνώσης τους, καθώς επίσης και της κριτικής τους λειτουργίας και ικανότητας να δρουν» (Delors et al., 1996, p. 21).

Η ιδέα ότι η διά βίου μάθηση αφορά πρώτα και κύρια την ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου –μια «επένδυση σε ανθρώπινους πόρους»– έτσι ώστε να διασφαλιστεί η ανταγωνιστικότητα και η οικονομική ανάπτυξη για την Ευρώπη απηχεί ξεκάθαρα το κεντρικό δόγμα ενός επιδραστικού εγγράφου που δημοσιεύθηκε το 1997 από τον ΟΟΣΑ, με τίτλο: «Διά Βίου Μάθηση για Όλους», στην οποία δίνεται μεγάλη έμφαση στο οικονομικό σκεπτικό της διά βίου μάθησης (OECD, 1997, p. 15).

Το 2001 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή έκανε ένα βήμα παραπέρα προς τον καθορισμό της έννοιας της διά βίου μάθησης θεσπίζοντας τρεις βασικές αρχές. Η πρώτη αφορά στην κεντρική θέση του εκπαιδευόμενου στις εμπειρίες τυπικής, μη-τυπικής και άτυπης μάθησης. Η δεύτερη αναφέρεται στην ισότητα ευκαιριών, με την έννοια ότι οι ευκαιρίες μάθησης πρέπει να είναι διαθέσιμες για κάθε άτομο, χωρίς διακρίσεις βάσει φύλου, φυλής ή οποιουδήποτε άλλου κριτηρίου. Η τρίτη αναφέρεται στη σημασία της υψηλής ποιότητας και συνάφειας, επειδή η επένδυση χρόνου και πόρων στις εκπαιδευτικές διαδικασίες είναι αποτελεσματική μόνο όταν οι συνθήκες μάθησης, καθώς και ο υποκείμενος σχεδιασμός και οι δημόσιες πολιτικές είναι της υψηλότερης ποιότητας (European Commission, 2001, p. 9).

Συνοψίζοντας, μπορούμε να πούμε ότι η αλλαγή στην ορολογία έχει επιφέρει αντιστροφή δικαιωμάτων και υποχρεώσεων. Ενώ στο παρελθόν η διά

βίου μάθηση ήταν δικαίωμα του ατόμου που αντιστοιχούσε στο καθήκον του κράτους να παρέχει πόρους και ευκαιρίες, φαίνεται ότι η διά βίου μάθηση γίνεται όλο και περισσότερο καθήκον για το οποίο τα άτομα πρέπει να αναλαμβάνουν την ευθύνη, με το κράτος να υποχωρεί. Η δε Ευρώπη διατείνεται πως επιδιώκει να γίνει «η πιο ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία της γνώσης στον κόσμο» (Van der Pas, 2001, p. 11).

ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ - ΕΥΡΩΠΑΪΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ

Τον πρόδρομο της διά βίου εκπαίδευσης αποτελεί το άρθρο 41 στη Συνθήκη της Ρώμης (1957), όπου εντοπίζεται η παραδοχή της ανάγκης επανακατάρτισης και μετεκπαίδευσης (Σιπητάνου, 2005, σ. 84). Επόμενος σταθμός θεωρείται η Σύνοδος Κορυφής στο Παρίσι (1972) όπου, ανάμεσα στους στόχους της, τέθηκε και το ζήτημα να δημιουργηθεί ένα «Πρόγραμμα Δράσης», που θα ενίσχυε τον εκπαιδευτικό τομέα (Πανδής, 2009). Το 1975 ιδρύθηκε και το Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης (CEDEFOP).

Από το 1957 έως το 1992 και τη συνθήκη του Μάαστριχτ, οι προθέσεις της Ευρώπης εκφράστηκαν με μια σειρά κειμένων που συνέκλιναν στη συνεχή κατάρτιση και στη διασφάλιση της πιστοποίησης των επαγγελματικών προσόντων, προετοιμάζοντας τον δρόμο για μια ενιαία αγορά εργασίας.

Ξεκινώντας από τη δεκαετία του 1990, η διά βίου μάθηση άρχισε να γίνεται ένα εξέχον θέμα στην πολιτική ατζέντα των εθνικών κυβερνήσεων, καθώς και στην ατζέντα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ο P. Hager (2011, p. 15) θεωρεί ότι αυτό το φαινόμενο συνέβη κυρίως λόγω της παγκόσμιας κρίσης οικονομικής ανταγωνιστικότητας στις αρχές της δεκαετίας του 1990, η οποία προκλήθηκε από την αυξανόμενη κινητικότητα του κεφαλαίου και του εργατικού δυναμικού, με συνέπεια οι κυβερνήσεις να αναγκαστούν να επικεντρωθούν στην ανάπτυξη της γνώσης και την εφαρμογή της ως μέσο διατήρησης ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος. Η επιθυμία για αύξηση της απόδοσης και της ανταγωνιστικότητας συνεπάγεται την ανάγκη για καλύτερα εκπαιδευμένα άτομα. Ο J. Field (2004, pp. 1-2) επισημαίνει επίσης ότι οι αρχές της δεκαετίας του 1990 χαρακτηρίστηκαν από μια αβέβαιη και ανησυχητική προοπτική, καθώς διαφάνηκε η πιθανότητα εμφάνισης μαθησιακών χασμάτων μεταξύ αυτών που κατέχουν περισσότερες γνώσεις και εκείνων που κατέχουν λιγότερη γνώση, κάτι που θα επηρέαζε την κοινωνική συνοχή και σταθερότητα. Αυτή η προσέγγιση υπογραμμίζεται από την Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων το 1994 στη Λευκή Βίβλο «Ανάπτυξη,

ανταγωνιστικότητα, απασχόληση. Οι προκλήσεις και οι δρόμοι προς τον εικοστό πρώτο αιώνα». Εδώ εντάσσεται και η ενότητα: «Διδασκαλία και μάθηση. Προς την κοινωνία της γνώσης» που στόχευε στην αντιμετώπιση καίριων προκλήσεων που είχαν να κάνουν με την ανάπτυξη των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Το Πρόγραμμα Erasmus εφαρμόστηκε για πρώτη φορά το 1987 και αφορούσε στη μαθησιακή κινητικότητα εκπαιδευτικών με στόχο την ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση σύντομης διάρκειας σε συνεργαζόμενα ιδρύματα σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Πανδής, 2009; Bracht et al., 2006).

Το 1992 ήταν η χρονιά που όλα τα προγράμματα των προηγουμένων ετών (Erasmus, Lingua, Grundtvig, Minerva κ.τ.λ.) ενσωματώθηκαν σε δύο μεγαλύτερες κατηγορίες προγραμμάτων: τα προγράμματα Socrates που αφορούσαν τομείς της γενικής εκπαίδευσης και τα προγράμματα Leonardo Da Vinci που αφορούσαν στην επαγγελματική εκπαίδευση. Η ενέργεια Comenius (υποκατηγορία των Socrates) εγκαινίασε μια νέα εποχή στην ιστορία της κινητικότητας των ευρωπαίων εκπαιδευτικών και περιλάμβανε εκτός από κατάρτιση εκπαιδευτικού προσωπικού σχολικών ιδρυμάτων και συμπράξεις σχολικών ιδρυμάτων εντός των χωρών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Το 1996 ορίστηκε ως «Ευρωπαϊκό Έτος Διά Βίου Μάθησης» για να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα της ανεργίας και η ανάγκη βελτίωσης των γνώσεων των εργαζομένων, ώστε να τους δοθεί η δυνατότητα να παραμείνουν στην εργασία τους (Cedefop, 1996). Διεθνείς οργανισμοί όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση, ο Ο.Ο.Σ.Α. και η UNESCO δημοσίευσαν εκθέσεις σχετικά με τη διά βίου μάθηση ως απαραίτητη προϋπόθεση για την κοινωνική ανάπτυξη και πρόοδο (Field & Leicester, 2003).

Στο Συμβούλιο της Λισσαβόνας, τον Μάρτιο του 2000, η Ε.Ε. έθεσε ως στόχο να αναχθεί σε κορυφαία οικονομία γνώσης στον κόσμο μέσω της ανάπτυξης της διά βίου μάθησης για όλους. Η στρατηγική της Λισαβόνας (2000-2010) αποτέλεσε σημείο καμπής για τον τομέα της εκπαίδευσης, αλλά δεν απέδωσε τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Κρίσιμη ήταν η οικονομική κρίση του 2008, η οποία επηρέασε χώρες σε όλον τον κόσμο και οδήγησε σε υψηλά ποσοστά ανεργίας, ιδίως μεταξύ των νέων (Δρακάκη, 2018).

Το 2009, η Ευρωπαϊκή Ένωση επικαιροποίησε τους στόχους της στρατηγικής της Λισαβόνας και πρότεινε νέες πρωτοβουλίες στο πλαίσιο της στρατηγικής "Ευρώπη 2020" (European Commission, 2010, p. 1). Υπό το φως της νέας ευρωπαϊκής στρατηγικής θεσπίστηκε το Πρόγραμμα Erasmus+ που συστήθηκε ως ένα ανανεωμένο ευρωπαϊκό Πρόγραμμα για την εκπαίδευση, την κατάρτιση, τη νεολαία και τον αθλητισμό.

Η ανακοίνωση «Opening up Education» (European Commission, 2013) αναφέρει ότι η εκπαίδευση ενηλίκων έως το 2030 θα μπορεί να επωφεληθεί από την αφθονία εκπαιδευτικού υλικού, συμπεριλαμβανομένου των OER (Open Educational Resources), που παράγονται με πολλαπλούς και συνεργατικούς τρόπους, προσφέρονται από πολλούς διαφορετικούς παρόχους και παίκτες, και χρησιμοποιούνται/επαναχρησιμοποιούνται από εκπαιδευόμενους, επιτρέποντας την ισχυρή εξατομίκευσή τους. Η ρευστότητα θα είναι το κλειδί για να επιτρέψει στους εκπαιδευόμενους να μετακινούνται εύκολα από το ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον στο άλλο χωρίς εμπόδια, σύμφωνα με τα δικά τους ενδιαφέροντα και ανάγκες της στιγμής. Αυτό το όραμα δεν είναι απαραίτητα νέο, αλλά γίνεται πιο πιθανό, καθώς κινούμαστε προς μια ψηφιακά δικτυωμένη κοινωνία (Munoz et al., 2013).

Στις μέρες μας η Ε.Ε. διοχετεύει περισσότερους πόρους από ποτέ στην εκπαίδευση και την κατάρτιση ως απάντηση στην πανδημία του COVID-19, με περίπου 50 δισεκατομμύρια ευρώ του πακέτου ανάκαμψης της Ε.Ε., NextGenerationEU, να αφιερώνονται στον τομέα. Ωστόσο, η λύση δεν είναι απλώς η επένδυση περισσότερων χρημάτων: οι επενδύσεις πρέπει πρώτα και κύρια να είναι αποτελεσματικές και αποδοτικές.

Η Ε.Ε. συνεχίζοντας τις προσπάθειες να βελτιώσει την παρεχόμενη εκπαίδευση και μάλιστα σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς ανέθεσε σε ομάδα ειδικών τη μελέτη Quality investment in education and training. Ακόμα, η πρωτοβουλία του Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαίδευσης 2025 βοηθά τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης να συνεργάζονται για να δημιουργήσουν πιο ανθεκτικά και χωρίς αποκλεισμούς συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης.

ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΕΛΛΗΝΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ

Στη λογική της μεταφοράς πολιτικής οι επιλογές και εφαρμοσμένες πρακτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης μεταγγίζονται και προσαρμόζονται στις εθνικές πραγματικότητες και συνεπώς και στην ελληνική. Ως μεταφορά πολιτικής ορίζεται η διαδικασία κατά την οποία «η γνώση σχετικά με τις πολιτικές, τις διοικητικές ρυθμίσεις, τους θεσμούς και τις ιδέες, σε ένα συγκεκριμένο πολιτικό περιβάλλον (του παρόντος ή του παρελθόντος) χρησιμοποιείται για την παραγωγή και εφαρμογή πολιτικών, διοικητικών ρυθμίσεων, θεσμών και ιδεών σε άλλο πολιτικό σκηνικό» (Dolowitz & Marsh, 2000, p. 5).

Κατ' αναλογία λοιπόν με τις Ευρωπαϊκές πολιτικές, στην Ελλάδα ο αυξανόμενος αριθμός των εκπαιδευτικών και ως εκ τούτου η ολοένα αυξανόμενη ανάγκη τους για επιμόρφωση, οδήγησε το 1979 στην ίδρυση των

Σ.Ε.Λ.Μ.Ε. και Σ.Ε.Λ.Δ.Ε., που αποτέλεσαν τα πρώτα δημόσια επιμορφωτικά ιδρύματα/φορείς για εκπαιδευτικούς μέσης και δημοτικής εκπαίδευσης. Οι σχολές αυτές ακολούθησαν συντηρητικά παιδαγωγικά μοντέλα και δεν κατάφεραν να περάσουν στους επιμορφούμενους μια νέα, πιο σύγχρονη εκπαιδευτική αντίληψη που ήταν απαραίτητη στην υπό διαμόρφωση τότε σχολική πραγματικότητα (Μαυροειδής & Τύπας 2001).

Το ακαδημαϊκό έτος 1992-1993 τέθηκε σε ισχύ ο θεσμός των Π.Ε.Κ. (Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα), τα οποία όμως είχαν θεσμοθετηθεί ήδη από το 1985 (Ν. 1566). Με τα άρθρα 28 και 29 του Ν. 1566/85 (Α΄ 167) θεσπίστηκε η υποχρεωτική επιμόρφωση που προέβλεπε αποζημίωση για τους νεοδιοριζόμενους και ετήσια επιμόρφωση για τους μόνιμους, με πάνω από 5 έτη υπηρεσίας, με απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα.

Χρειάστηκε ένα διάστημα επτά ετών προκειμένου να προσδιοριστεί με σαφήνεια το πλαίσιο λειτουργίας τους (Ν. 1824/1988 & Ν. 2009/1992) καθώς και η οργάνωση, η μορφή και ο σκοπός των επιμορφωτικών προγραμμάτων τους (Π.Δ. 348/1989 και Π.Δ. 250/1993).

Με τον Νόμο 1824/1988 θεσμοθετήθηκαν ως φορείς επιμόρφωσης, εκτός από τα Π.Ε.Κ, τα Α.Ε.Ι., τα Τ.Ε.Ι., οι σχολικές μονάδες καθώς και η Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε. (Σχολή Εκπαίδευσης Λειτουργών Επαγγελματικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης).

Με τα άρθρα 17 και 18 του Ν. 2009/1992 (Α΄ 18) ιδρύθηκε ο ΟΕΕΚ (Οργανισμός Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης).

Με το Π.Δ. 250/1992 (Α΄ 138) θεσπίστηκαν μορφές υποχρεωτικής επιμόρφωσης (4μηνη εισαγωγική για υποψήφιους νεοδιόριστους, τρίμηνη περιοδική για μόνιμους εκπαιδευτικούς καθώς και σύντομα ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα (10-100 ωρών), ενώ για τις πολύμηνες επιμορφώσεις προβλεπόταν απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα.

Με τον Νόμο 2327/1995, ιδρύθηκε το Ε.ΣΥ.Π. (Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας), το οποίο είναι επιφορτισμένο με την προαγωγή θεμάτων που άπτονται της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, συμπεριλαμβανομένης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Το δεύτερο άρθρο του ίδιου Νόμου, αναφέρεται στην ίδρυση του Κ.Ε.Ε. (Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας), το οποίο δεν έχει άμεση σχέση με ζητήματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, αλλά ασχολείται με την προώθηση της έρευνας η οποία έμελλε να αναβαθμίσει και να βελτιώσει την παρεχόμενη εκπαίδευση.

Με το Π.Δ. 145/1997, (Α΄ 127) που τροποποίησε το Π.Δ. 250/1992 (Α΄ 138), ορίστηκε εισαγωγική επιμόρφωση 100 τουλάχιστον ωρών που μπορούσαν να πραγματοποιούνται ακόμα και τον Ιούνιο ενώ η αποζημίωση καταργήθηκε.

Τέλος με το Π.Δ. 45/1999 (Α΄ 46) ως εισαγωγική επιμόρφωση ορίζεται η φοίτηση μόλις 2 εβδομάδων πριν από την έναρξη της σχολικής χρονιάς και μίας εβδομάδας κατά το 2ο δεκαπενθήμερο του Ιουνίου. Η φθίνουσα πορεία είναι εμφανής.

Την χρονική περίοδο 1995-1999 διενεργήθηκαν πολλά ερευνητικά προγράμματα στα πλαίσια ομαδικών προγραμμάτων του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. (Επιχειρησιακό Πρόγραμμα της Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης) δίνοντας την ευκαιρία σε πολλούς εκπαιδευτικούς να επιμορφωθούν (Μπράτιτσης et al., 2003). Από τα πιο σημαντικά προγράμματα ήταν το έργο «Οδύσσεια», το ευρωπαϊκό Πρόγραμμα TRENDS, το Web for Schools, το Education Multimedia.

Το 2002 ιδρύεται ο Ο.ΕΠ.ΕΚ. (Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών), με τον Νόμο 2986/2002. Ο οργανισμός, νομικό πρόσωπο ιδιωτικού δικαίου, είχε ως αποστολή του τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής επιμορφωτικής πολιτικής.

Στο μεταξύ, όπως αναφέρθηκε, η Ευρώπη έθεσε στο επίκεντρο των επιμορφωτικών αναγκών την ψηφιακή αναβάθμιση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών. Η πρώτη πιο συγκροτημένη προσπάθεια που αφορούσε στην παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ ήταν το Πρόγραμμα «Οδύσσεια», το οποίο ξεκίνησε το 1996 και ολοκληρώθηκε το 2002 (Βοσνιάδου, 2002) και διοργανώθηκε από το ΙΤΥ (Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών). Από το 2002 και έπειτα η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ΤΠΕ χωρίστηκε σε δύο φάσεις. Στα πλαίσια αυτά υλοποιήθηκε η πράξη «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση», η οποία είναι γνωστή ως «Επιμόρφωση Α΄ Επιπέδου» (http://www.pi-schools.gr/programs/ktp/epeaek/ergo.html). Στη συγκεκριμένη επιμόρφωση παρεχόταν η δυνατότητα απόκτησης βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων στη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Στη συνέχεια εφαρμόστηκε η επιμόρφωση Β΄ επιπέδου ΤΠΕ. Το έργο αποτέλεσε τη συνέχεια και μετεξέλιξη της προηγούμενης επιμόρφωσης. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αποτελώντας σταθερό ζητούμενο, επιδιώχθηκε και σε άλλα επίπεδα, πέραν της τεχνολογικής τους κατάρτισης.

Τον Ιούνιο του 2010 το Υπουργείο Παιδείας και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σχεδίασαν ένα μεγαλεπήβολο επιμορφωτικό Πρόγραμμα που ονομάστηκε «Μείζων Επιμόρφωση» και αποσκοπούσε στην επιμόρφωση 150.000 εκπαιδευτικών και των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης, τόσο των δημόσιων όσο και των ιδιωτικών σχολείων. Δυστυχώς το εγχείρημα ναυάγησε και δεν υλοποιήθηκε δεύτερη φορά, μετά από το διάστημα 15 Ιουνίου - 3 Δεκεμβρίου 2011.

Το σχολικό έτος 2013-2014 καταργήθηκαν οι υπηρεσιακές άδειες εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα ορίζεται ότι επιτρέπεται η χορήγηση - ανανέωση αδειών υπηρεσιακής εκπαίδευσης για την πραγματοποίηση μεταπτυχιακών σπουδών (μεταπτυχιακό, διδακτορικό) μόνο σε εκπαιδευτικούς οι οποίοι έχουν λάβει υποτροφία από το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών, ενώ η παρ. 14 του άρθρου 9 του Ν. 4057/2012 αντικαθίσταται ως ακολούθως: «Δεν χορηγούνται άδειες και παρατάσεις αδειών υπηρεσιακής εκπαίδευσης του άρθρου 58 του Ν. 3528/ 2007 και του άρθρου 65 του Ν. 3584/2007 για τη συμμετοχή του υπαλλήλου σε προγράμματα ή κύκλους μεταπτυχιακής εκπαίδευσης μέχρι τις 31.12.2014. (ΦΕΚ 254 -21.11.2013, άρθρο 4).

Στη 2η περίοδο της πανδημίας (Οκτώβριος-Νοέμβριος 2020), υπήρξε μια γενικότερη αναβάθμιση σε όλους τους τομείς της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Αρχικά στην εκπαιδευτική τηλεόραση προστέθηκαν νέα αντικείμενα ενώ παράλληλα αναβαθμίστηκε και το ΠΣΔ σε επίπεδο τεχνολογικών δυνατοτήτων αλλά και τα ασύγχρονα περιβάλλοντα «e- class» και «e-me». Στη Β΄ φάση της ΕξΑΕ το ενδιαφέρον κατευθύνεται στον παιδαγωγικό τομέα και από την δασκαλοκεντρική προσέγγιση γίνονται προσπάθειες να μετατραπεί η ΕξΑΕ σε παιδοκεντρική (Αναστασιάδης, 2020), έλαβε χώρα όμως μόλις στα τέλη της άνοιξης του 2021, με την επιστροφή στην κανονικότητα.

Σήμερα, το Ι.Ε.Π. διενεργεί επιμορφώσεις σε ποικίλα νέα αντικείμενα: Ξένη γλώσσα στην προσχολική εκπαίδευση, εργαστήρια δεξιοτήτων, διαφοροποιημένη διδασκαλία, Νέα Προγράμματα Σπουδών. Επίσης, στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, που ενεργοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2021-2022, στον άξονα επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών προσμετρούνται τα εξής: Συμμετοχή σε επιμορφώσεις από αρμόδιους φορείς, συμμετοχή σε ενδοσχολικές επιμορφώσεις, σχεδιασμός και υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων με τη μορφή της ετεροπαρατήρησης, σχεδιασμός δράσεων ανάπτυξης του γλωσσικού και του επιστημονικού εγγραματισμού, σχεδιασμός και υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων σε συνεργασία με άλλα σχολεία.

Οι παραπάνω άξονες βέβαια επιφορτίζουν τον εκπαιδευτικό με την ευθύνη της πρωτοβουλίας να βρίσκεται σε διαρκή αναζήτηση επιμορφώσεων σε πολλαπλά επίπεδα.

Τέλος, με τον Ν. 4823/2021 (ΦΕΚ 136 τ. Α΄ - 03.08.2021) «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις», καθιερώνεται και η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, που μπήκε σε εφαρμογή με την τοποθέτηση των πρώτων Συμβούλων Εκπαίδευσης (Φεβρουάριος 2023). Σε αυτό το πλαίσιο δημιουργήθηκε ένα ηλεκτρονικό πε-

ριβάλλον που λειτουργεί ως portfolio και όπου ο εκπαιδευτικός μεταφορτώνει όλες τις πιστοποιήσεις επιμόρφωσης και γενικότερα αποδεικτικά των προσόντων του, καθόλη τη διάρκεια της επαγγελματικής του πορείας, τα οποία συνιστούν στοιχεία της αυτοαξιολογικής του Έκθεσης και λαμβάνονται υπόψη στην αξιολόγησή του.

Όπως ήταν αναμενόμενο, τα μέτρα αυτά προκάλεσαν τη σύσσωμη και ηχηρή αντίδραση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Από την Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος έγινε παιδαγωγική παρέμβαση (05.03.2023), όπου επισημαίνεται ότι κατά την τελευταία τετραετία η επιβολή σωρείας νέων και αποσπασματικών μέτρων, που έχουν ως αυτοσκοπό την υπουργική επίδειξη επίτευξης έργου και την επιδίωξη της «κοινωνικής επιβράβευσης», χρησιμοποιώντας ακόμη και δικαστικά μέσα επιβολής των αποφάσεων. Δίνεται μάλιστα η εντύπωση επίδειξης δύναμης εξουσίας, επιβολής και υπερίσχυσης, μια πολιτική που θέτει ουσιαστικά στο περιθώριο τη συναίνεση της εκπαιδευτικής κοινότητας. Επιπλέον παρατηρείται εφαρμογή των νέων μέτρων μέσω του πειθαναγκασμού και της υπερφόρτωσης των εκπαιδευτικών που, δυστυχώς, δεν εργάζονται κάτω από τις ευνοϊκότερες συνθήκες, με επιπρόσθετες, κυρίως γραφειοκρατικού χαρακτήρα, υποχρεώσεις, οι οποίες τους αποσπούν και τους αποπροσανατολίζουν από το κυρίως εκπαιδευτικό έργο τους.

Επισημάνθηκε ακόμα ότι τα πρόσφατα μέτρα του Υ.ΠΑΙ.Θ., που αφορούν στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, έχουν λάβει καταιγιστική μορφή και διέπονται από συγκεκριμένη αυταρχική λογική και πρακτική. Χαρακτηρίζονται δηλαδή από αποσπασματικότητα, ανταγωνιστικότητα, γραφειοκρατία, ασφυκτικό έλεγχο, ποιοτική κατηγοριοποίηση, διάβρωση της αυτενέργειας των εκπαιδευτικών, υπερφόρτωση με νέες υποχρεώσεις, απουσία συναίνεσης και έμπρακτης συμμετοχής στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, περιθωριοποίηση των συνδικαλιστικών εκπροσώπων των εκπαιδευτικών και, τελικά, την αυταρχική επιβολή τους. Αυτός ο τρόπος επικοινωνίας και υλοποίησης των σχεδιασμών και των εκπαιδευτικών μέτρων εγείρει αντιδράσεις και, επομένως, ψυχική πίεση και επιβάρυνση, αγανάκτηση και απογοήτευση σε όλους τους εκπαιδευτικούς της πράξης (Κωνσταντίνου, 2023).

Η σχετική ανακοίνωση της Πανελλήνιας Ένωσης Φιλολόγων (197/14.02.2023) συνοψίζει όλα τα προηγούμενα παραστατικά: «Η εξατομίκευση της αξιολόγησης, ως βάση για να αξιολογηθεί το εκπαιδευτικό έργο, επιβεβαιώνει την πρόθεση του Υπουργείου Παιδείας να διατηρηθεί η ισχύουσα κατάσταση, να μην υπάρχει, δηλαδή, κεντρική ευθύνη για την

εξασφάλιση πιστοποιημένης, ενιαίας, έγκριτης επιστημονικά, δημόσιας και δωρεάν κατάρτισης των εκπαιδευτικών, ώστε αυτοί να προετοιμάζονται κατάλληλα, για να ανταποκριθούν επαρκώς στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού έργου… Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επιμορφώνονται δίχως ατομική οικονομική επιβάρυνση και με τη χορήγηση εκπαιδευτικής άδειας, η οποία, όμως, δεν θα επηρεάζει τις μισθολογικές και ασφαλιστικές τους απολαβές. Όλα όσα αναφέραμε προηγουμένως, μετατίθενται από την ευθύνη του κράτους στην ατομική ευθύνη, ενώ η κατάσταση ωραιοποιείται με τη χρήση εννοιών, όπως "αποτίμηση", "ανατροφοδότηση", "βελτίωση", έννοιες οι οποίες, στην ουσία, υποστηρίζουν την "αριστεία", την "ανταγωνιστικότητα", την "προσαρμοστικότητα"».

ΑΠΟ ΤΟ ΜΑΘΑΙΝΟΥΜΕ ΓΙΑ ΝΑ ΖΟΥΜΕ ΣΤΟ ΖΟΥΜΕ ΓΙΑ ΝΑ ΜΑΘΑΙΝΟΥΜΕ;

Η ανάγκη για διά βίου μάθηση των εκπαιδευτικών είναι ασφαλώς αδιαμφισβήτητη. Όμως μέσα στο νεοφιλελεύθερο πολιτικό και οικονομικό τοπίο η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών παρουσιάζει ανισότητες, ασυνέχειες και δυσλειτουργίες.

Ο όρος Επαγγελματική Ανάπτυξη προϋποθέτει την αντιμετώπιση του/της εκπαιδευτικού ως επαγγελματία (Σαλτερής, 2006). Η επαγγελματική ανάπτυξη συνδέεται οπωσδήποτε άρρηκτα με την επαγγελματική ενδυνάμωση. Η Lightfoot (1986), επιχειρώντας να δώσει έναν ορισμό συνέδεσε την επαγγελματική ενδυνάμωση με έννοιες όπως η αυτονομία, η δυνατότητα επιλογής, η υπευθυνότητα και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων που αφορούν στη σχολική ζωή. Από την άλλη, η ευημερία των εκπαιδευτικών είναι ζωτικής σημασίας για την επίτευξη ενός βιώσιμου κοινωνικού μετασχηματισμού. Σύμφωνα με τους Wensing & Torre (2009, p. 5), εάν θέλουμε να επιτύχουμε βιωσιμότητα «οι δάσκαλοι και τα σχολικά συμβούλια πρέπει να υιοθετήσουν συλλογικά ένα ευρύτερο όραμα εκπαίδευσης και δράσης... που να είναι ταυτόχρονα ενημερωτικό και μετασχηματιστικό».

Ωστόσο, η συνεχιζόμενη έλλειψη σεβασμού και αναγνώρισης των εκπαιδευτικών έχει αποτελέσει αντικείμενο έρευνας σε πολλές μελέτες (Demirtas, 2010; Song & Alpaslan, 2015). Η χαμηλή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συσχετίζεται με το εργασιακό στρες, δηλαδή την ψυχολογική δυσφορία και τη χαμηλή αυτοεκτίμηση (Gu, 2016; Shumba et al., 2016). Η επακόλουθη επίδραση του χρόνιου στρες είναι η εξουθένωση (Cunningham, 1983). Οι

εκπαιδευτικοί που βρίσκονται υπό στρες βιώνουν συχνά αισθήματα εξάντλησης, ευερεθιστότητας, έντασης και κεφαλαλγίας (Adu & Okeke, 2016).

Για να γυρίσουμε στο παρελθόν και να διδαχθούμε από αυτό, ας θυμηθούμε πάλι τη σημαντική Έκθεση που συντάχθηκε από τη Διεθνή Επιτροπή για την Ανάπτυξη της Εκπαίδευσης το 1972. Το «Learning to Be» είναι μια αξιόλογη Έκθεση για τουλάχιστον δύο λόγους. Αφενός, είναι αξιοσημείωτη για τη δύναμη και το εύρος του οράματος για το ρόλο της εκπαίδευσης στον κόσμο ή, όπως θα το έλεγε ο Faure, στο σύμπαν και αφετέρου, το «Learning to Be» είναι σημαντικό ως ιστορικό ντοκουμέντο. Αυτό δεν συμβαίνει μόνο επειδή αντικατοπτρίζει τον κόσμο του τέλους της δεκαετίας του 1960 και των αρχών της δεκαετίας του 1970, τόσο ως προς τις ανησυχίες του όσο και ως προς την αισιοδοξία του ότι η αλλαγή προς το καλύτερο ήταν δυνατή, αλλά κυρίως, διότι οι απόψεις που εκφράζονται στο «Learning to Be» για τη διά βίου εκπαίδευση και την κοινωνία της μάθησης, έρχονται σε έντονη αντίθεση με τις πολιτικές και τις πρακτικές που συνθέτουν τον κόσμο της διά βίου μάθησης σήμερα.

Ο όρος «μαθαίνω για να ζω» αναφέρεται σε όλους τους τρόπους με τους οποίους η μάθηση μπορεί να αποτελέσει προετοιμασία για τη ζωή. Αυτό περιλαμβάνει συμμετοχή του πολίτη σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος, από τα πρώτα χρόνια της ζωής έως την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Με τον όρο «ζω για να μαθαίνω» αντιθέτως, εννοούμε τον πολλαπλασιασμό των τρόπων με τους οποίους η μάθηση έχει γίνει χώρος δραστηριότητας για τον καπιταλισμό και τις οικονομίστικες εκδοχές της κοινωνίας της μάθησης, που αντιμετωπίζουν την εκπαίδευση ως υπηρέτη της αγοράς. Εδώ, οι σκοποί επικεντρώνονται γύρω από το κέρδος και αυτό που έχει σημασία για τα άτομα είναι η ικανότητα κατάρτισης και η απασχολησιμότητα.

Κατά την άποψη αυτή η διά βίου μάθηση συμβαδίζει με τις αρχές του «νεο-φιλελευθερισμού» και του «νεο-συντηρητισμού», αφού έμμεσα το κράτος αποδεσμεύεται από την υποχρέωσή του να παρέχει οργανωμένα ίσες ευκαιρίες για μάθηση σε όλους, μεταβιβάζοντας στο άτομο την υποχρέωση να συνεχίσει να μαθαίνει και να εξελίσσεται με δική του προσωπική ευθύνη (Gouvias, 2011), με συνέπειες στην επαγγελματική του ζωή.

Ο Hager επισημαίνει το γεγονός ότι υπάρχουν επί του παρόντος δύο τρόποι με τους οποίους ερμηνεύεται η διά βίου μάθηση, συγκεκριμένα, η μινιμαλιστική και η μαξιμαλιστική προσέγγιση (2011, pp. 19-20). Στην περίπτωση της μινιμαλιστικής προσέγγισης, η διά βίου μάθηση νοείται ως μια διαδικασία κατά την οποία η υποχρεωτική και η μετα-υποχρεωτική εκπαίδευση συμπληρώνονται αργότερα από μια επαρκή παροχή εκπαίδευσης ενη-

λίκων από εξειδικευμένους παρόχους εκπαίδευσης, περιορίζοντας έτσι το πεδίο της μάθησης μόνο σε τυπική και μη-τυπική εκπαίδευση, εξαιρουμένης της άτυπης εκπαίδευσης. Από την άλλη πλευρά, η μαξιμαλιστική προσέγγιση ερμηνεύει τη διά βίου μάθηση με βάση ένα ευρύτερο εννοιολογικό πλαίσιο, δηλαδή την κοινωνία της μάθησης, μέσα από την οποία η μαθησιακή ολοκλήρωση, η αυτοπραγμάτωση ενός ανθρώπου θα είναι αυτοσκοπός και όλοι οι θεσμοί της θα συγκλίνουν προς αυτόν.

Ωστόσο, η αιτιακή σύνδεση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με την επαγγελματική τους εξέλιξη, η διενέργεια των επιμορφωτικών δράσεων εκτός σχολικού ωραρίου και η απουσία διευκολύνσεων/αδειών, η εξάλειψη κάθε μορφής αποζημίωσης, η εντατικοποίηση που έχουν επιφέρει οι μείζονες αλλαγές στο εκπαιδευτικό τοπίο (εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ψηφιακός μετασχηματισμός, νέα προγράμματα σπουδών, εργαστήρια δεξιοτήτων κ.λπ.) επιβαρύνουν τους εκπαιδευτικούς με πρόσθετο άγχος και με αμφίβολα αποτελέσματα στη διδακτική πράξη και στον απώτερο σκοπό της βελτίωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Για να ελπίσουμε στον μετασχηματισμό της κοινωνίας μας σε μια κοινωνία μάθησης, στη μαξιμαλιστική της διάσταση, η μάθηση πρέπει να είναι αποτέλεσμα ελεύθερης επιλογής και βαθύτερη ανάγκη που θα υπαγορεύεται από εσωτερικά κίνητρα. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να βρεθεί στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της πολιτείας και να επιδιωχθεί η πολύπλευρη ενδυνάμωσή του. Διαφορετικά, οι επιμορφώσεις θα εξυπηρετούν μόνο την πρόσκτηση πιστοποιήσεων, που δεν θα αντιστοιχούν σε πραγματικές γνώσεις και δεξιότητες και που δεν θα συνεισφέρουν στη διδακτική πράξη, ενώ η ψυχική εξουθένωση του κλάδου θα είναι βέβαιη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αναστασιάδης, Π. (2020). Η σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην εποχή του κορωνοϊού COVID-19: Το παράδειγμα της Ελλάδας και η πρόκληση της μετάβασης στο «Ανοιχτό Σχολείο της Διερευνητικής Μάθησης, της Συνεργατικής Δημιουργικότητας και της Κοινωνικής Αλληλεγγύης». *Ανοικτή Εκπαίδευση, 16*(2), 20-48. https://orcid.org/0000-0002-1347-2176

Adu, E. A., & Okeke, C. I. O. (2016). An investigation into the causes of stress among preschool educators in East London Education District. *Journal of Psychology, 7*(1), 11-22.

Aspin, D. N., Chapman, J., Evans, K., & Bagnall, R. (Eds.). (2012). *Second international handbook of lifelong learning*. Springer Netherlands.

Βεργίδης, Δ. (2001). Διά βίου εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική. Στο Κ. Χάρης, Ν. Πετρουλάκης & Σ. Νικόδημος (Επιμ.), *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και διά βίου μάθηση* (σσ. 127-144). Ατραπός.

Βοσνιάδου, Σ. (2002). Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση: Προοπτικές, προβλήματα και προτάσεις. Στο *Πρακτικά 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή, Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση* (σσ. 49-54). Καστανιώτης.

Boshier, R. (1998). Edgar Faure After 25 Years: Down but Not Out. In O. Bracht, C. Engel, K. Janson, A. Over, H. Schomburg & U. Teichler (2006). *The Professional Value of Erasmus Mobility*. Germany: University of Kassel. https://www.eumonitor.nl/9353210/d/belang%20erasmus%20onder%20professionals.pdf

Bracht, O., Engel, C., Janson, K., Over, A., Schomburg, H., & Teichler, U. (2006). *The Professional Value of Erasmus Mobility*. University of Kassel.

Cedefop. (1996). *Vocational training glossarium*. Cedefop.

Cunningham, W. G. (1983). Teacher burnout-solution for the 1980s: A review of the literature. *Urban Review, 15,* 37-51.

Δρακάκη, Μ. (2018). *Η ευρωπαϊκή πολιτική για τη διά βίου μάθηση, την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και την απασχολησιμότητα στο πλέγμα των δημόσιων πολιτικών, στο πλαίσιο της στρατηγικής "Ευρώπη 2020"*. Πανεπιστήμιο Κρήτης. https://phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/44993

Delors J. et al. (1996). *Learning: The Treasure Within*. UNESCO Publishing Press.

Demirtas, Z. (2010). Teachersí job satisfaction levels. *Journal of Social and Behavioral Sciences, 9*, 1069-1073.

Dolowitz, D., & Marsh, D. (2000). Learning from Abroad: The Role of Policy Transfer in Contemporary Policymaking. *Governance: An International Journal of Policy and Administration, 13*(1), 5-24.

European Commission (1993). *Growth, Competitiveness, Employment. The challenges and ways to 21st century-White paper*. https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/4e6ecfb6-471e-4108-9c7d-90cb1c3096af

European Commission. (2001). *Making a European area of lifelong learning a reality. Brussels.* http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM: 2001:0678: FIN: EN:PDF

European Commission Europe 2020. *A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Brussels, 3.3.2010 COM (2010) 2020 Communication from the Commission Europe. https://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20EN%20BARROSO%20%20%20007%20-%20Europe%202020%20-%20EN%20version.pdf

European Commission. (2013). *'Opening up education': Innovative teaching and learning for all through new technologies and open educational resources*. http://ec.europa.eu/education/news/doc/openingcom_en.pdf

Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A. R., Lopes, H., Petrovsky, A. V., Rahnema, M., & Ward, F. C. (1972). *Learning to be: The World of Education Today and Tomorrow*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223222/PDF/223222eng.pdf.multi

Field, J. (2004). Lifelong learning and cultural change: A European perspective. *Paper presented at the Conference on Lifelong Learning and New learning culture*. National Chung-Cheng University, Chia-Yi, Taiwan.

Field, J., & Leicester, M. (Eds.). (2003). *Lifelong learning: Education across the lifespan*. Routledge.

Gass, J. R. (1996): *The Goals, Architecture and Means of Lifelong Learning (Background Paper for the European Year of Lifelong Learning)*. European Commission.

Gouvias, D. (2011). "E.U. Funding and Issues of 'Marketisation' of Higher Education in Greece". *European Educational Research Journal, 10*(3), 393-406.

Gu, X. (2016). *Teacher job satisfaction in public schools: The relation to the years of teaching experience. Unpublished masterís dissertation*. State University of New York.

Hager, P. J. (2011). Concepts and definitions of lifelong learning. In M. London (Ed.), *The Oxford handbook of lifelong learning* (pp. 12-28). Oxford University Press.

Himmelstrup, P. (1981). Introduction. In P. Himmelstrup, J. Robinson & D. Fielden, *Strategies for Lifelong Learning 1*. Esbjerg: University Centre of South Jutland.

European Network on Teacher Education Policies
https://www.entep.eu/
https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/
https://education.ec.europa.eu/news/quality-investment-in-education-and-training-commission-publishes-first-findings-of-expert-group
https://education.ec.europa.eu/about-eea/the-eea-explained

Jarvis, P. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice* (3rd ed.). Routledge Falmer, https://doi.org/10.4324/9780203561560

Jarvis, P. (2006). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση. Θεωρία και Πράξη*. Μεταίχμιο.

Jarvis, P. (2007). *Globalization, lifelong learning and the learning society.*

Sociological perspectives Lifelong learning and the learning society (Vol. 2). Routledge.

Κωνσταντίνου, Χ. (2023). *Η εργαλειοποίηση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού: Προβληματισμοί και προτάσεις*. https://www.pee.gr/wp-content/uploads/Αρθρο-για-Αξιολόγηση.pdf

Karalis, T., & Vergidis, D. (2004). Lifelong education in Greece: Recent Developments and Current Trends, *International Journal of Lifelong Education, 2*(23), 179-189.

Lightfoot, S. L. (1986). On Goodness in Schools: Themes of empowerment. *Peabody, Journal of Education, 63*(3), 9-28.

Μαυροειδής, Γ., & Τύπας, Γ. (2001). Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Τεχνική και μεθοδολογία επιμορφωτικών σεμιναρίων (σε σχέση με το Νόμο 1566/85). *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 5,* 147-153.

Μπράτιτσης, Θ., Χλαπάνης, Γ., Μηναΐδη, Α., & Δημητρακοπούλου, Α. (2003). Σχεδιασμός Προγράμματος Διαρκούς Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών από Απόσταση, με βάση Δεδομένα Έρευνας από τρέχουσα Επιμόρφωση στις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά 2ου Συνεδρίου Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Matheson, D., & Matheson, C. (1996). Lifelong Learning and Lifelong Education: a critique. *Research in Post-Compulsory Education, 1*(2), 219-236, https://doi.org/10.1080/1359674960010207

Muñoz Carril, P., González Sanmamed, M. & Hernández Sellés, N. (2013). Pedagogical Roles and Competencies of University Teachers Practicing in the E-Learning Environment. *International Review of Research in Open and Distributed Learning, 14*(3), 462-487, https://doi.org/10.19173/irrodl.v14i3.1477

Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) (1997*)*. *Lifelong Learning for All.* OECD.

Πανδής, Π. (2009). *Διά βίου μάθηση: Μια συγκριτική μελέτη πολιτικών και πρακτικών στο παράδειγμα Ελλάδας και Ιρλανδίας* (Διδακτορική διατριβή). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Πατρών. Πάτρα. http://hdl.handle.net/10889/393

Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων (2023). *Ανακοίνωση για την «ατομική αξιολόγηση» που προωθεί το Υπουργείο Παιδείας*. http://www.p-e-f.gr/docs/1137.pdf

Σαλτερής, Ν. (2006). *Διαρκής εκπαίδευση εκπαιδευτικών*. Ταξιδευτής.

Σιπητάνου, Α. (2005). *Θεσμοί και πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη διά βίου μάθηση. Μια κριτικο-ερμηνευτική προσέγγιση*. Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Sharples, M. (2000). The design of personal mobile technologies for lifelong learning. *Computers & education*, *34*(3-4), 177-193.

Shumba, J., Maphosa, C., Rembe, S., Okeke, C.I.O., & Drake, M.L. (2016). Teacher work related stress in early childhood education: Some coping strategies. *Journal of Psychology, 7*(2), 150-158.

Sobe, N. W. (2021). Reworking Four Pillars of Education to Sustain the Commons. *UNESCO Futures of Education Ideas LAB*. https://www.unesco.org/en/articles/reworking-four-pillars-education-sustain-commons

Song, S. C., & Alpaslan, M. M. (2015). Factors impacting on teachers job satisfaction related to science teaching: A mixed methods study. *Science Education International, 26*(3), 361-378.

Van der Pas, N. (2001). Address by the European Commission. In *Adult Lifelong Learning in a Europe of Knowledge. Conference Report* (pp. 11-18).

Wensing, E. J., & Torre, C. A. (2009). The ecology of education: Knowledge systems for sustainable development and sustainability. *Journal of Teacher Education for Sustainability, 11*(1), 3-17.

Εκπαιδευτικός, αξιολόγηση και εκπαιδευτική πολιτική: Το ζήτημα εφαρμογής της αξιολόγησης στην ελληνική σχολική πραγματικότητα

Χαράλαμπος Ι. Κωνσταντίνου
Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Αντιπρόεδρος Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος
chkonsta@uoi.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας κεντρικής εισήγησης είναι να αναδειχθούν αφενός τα παιδαγωγικά στοιχεία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και του έργου των εκπαιδευτικών και αφετέρου τα προβλήματα εφαρμογής της στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Αρχικά και για να κατανοηθεί πληρέστερα η σκοπιμότητα της αξιολόγησης για την εκπαίδευση, αναδεικνύεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού με τις ιδιότητές του και τις δυσχέρειες στην αποτελεσματική πραγματοποίησή του, αξιοποιώντας σχετικά ερευνητικά ευρήματα. Στη συνέχεια, περιγράφεται συνοπτικά το παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία και η σημασία της για τη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Ακολούθως, αναδεικνύονται τα προβλήματα εφαρμογής της αξιολόγησης στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα τόσο του έργου των εκπαιδευτικών όσο και, ευρύτερα, του εκπαιδευτικού έργου, παρ' ότι έχουν παρέλθει περίπου πάνω από σαράντα τρία χρόνια από την τελευταία εφαρμογή της, ειδικά για τους εκπαιδευτικούς. Στο σημείο αυτό γίνεται ιδιαίτερη μνεία και κριτική στη διαχρονικά ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική στο θέμα της αξιολόγησης, η οποία φέρει και την ευθύνη για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή της. Η εισήγηση ολοκληρώνεται με τις τελικές διαπιστώσεις και τις προτάσεις μας.

Λέξεις-κλειδιά: *αξιολόγηση, εκπαιδευτικός, εκπαιδευτικό έργο*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα βασικά σημεία της εισήγησης με τη μορφή ερωτήσεων, στα οποία θα δοθούν, έστω συνοπτικές, απαντήσεις, είναι τα ακόλουθα:

- Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της σημερινής κοινωνίας που επηρεάζουν και την εκπαιδευτική πραγματικότητα;
- Ποιος είναι ο τελικός σκοπός του σχολείου και πώς αξιολογούν οι μαθητές το σημερινό σχολείο και τους εκπαιδευτικούς;
- Ποιος θεωρείται παιδαγωγικά αποδοτικός εκπαιδευτικός και ποιος είναι ο επιθυμητός εκπαιδευτικός για τους μαθητές.
- Από ποιους παράγοντες επηρεάζεται η αποδοτικότητα στο έργο του εκπαιδευτικού;
- Ποιες είναι οι βασικότερες δυσχερείς συνθήκες πραγμάτωσης της αποστολής του εκπαιδευτικού;
- Ποια είναι η παιδαγωγική λογική της αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού;
- Ποιος είναι ο ρόλος της εκπαιδευτικής πολιτικής στο ζήτημα της αξιολόγησης και γιατί οι εκπαιδευτικοί είναι δύσπιστοι και καχύποπτοι;
- Πού εντοπίζονται τα προβλήματα εφαρμογής της αξιολόγησης στην πράξη;
- Μήπως υπάρχει πολύ σοβαρό πρόβλημα διασφάλισης μιας ενιαίας, σταθερής και επιστημονικά τεκμηριωμένης εκπαιδευτικής πολιτικής;

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΤΕΛΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.

Η προσέγγιση του ζητήματος βασίζεται σε δύο παραδοχές:

- **Πρώτη παραδοχή:** η εκπαίδευση συνιστά ένα σύνθετο και πολυπαραγοντικό θέμα, το οποίο εξαρτάται σε καθοριστικό βαθμό από την ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική, η οποία είναι υπεύθυνη για τη διαμόρφωση των προϋποθέσεων τόσο της διάρθρωσης και του περιεχομένου του εκπαιδευτικού έργου όσο και των συνθηκών που συγκροτούν τον εργασιακό χώρο του εκπαιδευτικού.
- **Δεύτερη παραδοχή:** Η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και, συνεπώς, και του συντελούμενου εκπαιδευτικού έργου. Σε κάθε περίπτωση, η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού και, συνολικά, του εκπαιδευτικού έργου είναι ένα κοινωνιολογικά σύνθετο φαινόμενο, το οποίο δεν αφορά μόνο την

Παιδαγωγική επιστήμη και τους εκπαιδευτικούς, αλλά επηρεάζεται και συγκαθορίζεται και από έναν ικανό αριθμό εμπλεκόμενων παραγόντων, όπως είναι π.χ. ο πολιτικο-ιδεολογικός.

Βασικά χαρακτηριστικά της σημερινής κοινωνίας με επιρροή στους ρόλους του σχολείου και του εκπαιδευτικού

Για να κατανοήσει κανείς πληρέστερα το μικρο-επίπεδο, δηλαδή την εκπαιδευτική πραγματικότητα, που επηρεάζεται από το ευρύτερο αξιακό σύστημα, δηλαδή την κοινωνική πραγματικότητα, παρουσιάζουμε συνοπτικά βασικά χαρακτηριστικά των σημερινών κοινωνιών, σύμφωνα με κοινωνιολογικά ερευνητικά ευρήματα (Κωνσταντίνου, 2015).

Συγκεκριμένα, αναλύοντας και αξιολογώντας κοινωνιολογικά την κοινωνική πραγματικότητα, παρουσιάζουμε δέκα (10) βασικούς ή, διαφορετικά αποκαλούμενους διαλυτικούς, παράγοντες του κοινωνικού ιστού, οι οποίοι επηρεάζουν, αναμφίβολα και σε υψηλό βαθμό, τους θεσμούς του κοινωνικού συστήματος και τις ανθρώπινες σχέσεις και, ειδικότερα, το μικρο-επίπεδο, δηλαδή τη σχολική πραγματικότητα: κατάρρευση των δεσμών της κοινότητας, ατομικισμός και ωφελιμισμός, καταναλωτισμός (απληστία) και ανταγωνισμός, έκπτωση (κατάπτωση) οικουμενικών αξιών, παρακμή του θεσμού της οικογένειας, παραβατικότητα (εγκληματικότητα) νέων, αλκοόλ και ναρκωτικά, φτώχεια και ανισότητα, μετανάστευση και ρατσισμός, βία και εγκληματικότητα.

Ο ρόλος του σχολείου από τη σκοπιά της παιδαγωγικής και των μαθητών

Αξιοποιώντας τα θεωρητικά και ερευνητικά ευρήματα της Σχολικής Παιδαγωγικής, παρουσιάζουμε με συνοπτικό τρόπο τη σκοποθεσία του παιδαγωγικά αποτελεσματικού σχολείου. Ο απώτερος παιδαγωγικός και κοινωνικός σκοπός, λοιπόν, του σχολείου είναι να προετοιμάσει τους μαθητές για τη ζωή ή, εκτενέστερα:

Θέλουμε έναν μαθητή με κριτική και δημιουργική σκέψη, με ενισχυμένη αυτοπεποίθηση, έναν μαθητή που σέβεται την ιστορία της χώρας, τον πολιτισμό, το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, που σέβεται τον συνάνθρωπό του και τη δημόσια και ιδιωτική περιουσία. Έναν μαθητή με αρχές υπέρ της δημοκρατίας και της ειρήνης και εναντίον της βίας. Έναν μαθητή που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες, τις προσδοκίες και την πρόοδο της κοινωνίας από άποψη επιστημονική, πολιτισμική, τεχνολογική

και οικονομική. Τελικά, θέλουμε έναν μαθητή με μόρφωση και παιδεία (Κωνσταντίνου, 2015· 2022).

Αξιολόγηση του σχολείου και των εκπαιδευτικών από τους μαθητές

Για να σχηματίσει κάποιος μια γενική εικόνα για το πώς βιώνουν τη σχολική πραγματικότητα οι μαθητές των τριών σχολικών βαθμίδων, παραθέτουμε επιλεκτικά ορισμένα ερευνητικά ευρήματα:

- Το 1/3 των μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι δυσαρεστημένο από τη σχολική ζωή, με τα μεγαλύτερα ποσοστά να αφορούν το Λύκειο.
- Ωστόσο, η πλειονότητα των μαθητών συμπαθεί το σχολείο (μέσος όρος 7,15 με άριστα το 10)
- Στο Δημοτικό Σχολείο η συμπάθεια φτάνει το 8,52, στο Γυμνάσιο 7,15 και στο Λύκειο 6,85.
- Οι μισοί μαθητές (50,9%) δηλώνουν ότι 2-5 καθηγητές τους έχουν αφήσει καλές εντυπώσεις στο Γυμνάσιο και το Λύκειο σε όλη τη σχολική τους ζωή, ενώ 5,6% δηλώνει ότι μόνον από 1 καθηγητή είναι ικανοποιημένο (Βερναρδάκης, 2012).

Απόψεις μαθητών λυκείου για το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς: Το σχολείο που έχω και εκείνο που θέλω

Μεγάλη έρευνα με συμμετοχή 1000 μαθητών Λυκείου δείχνει ότι το 97% αυτών θεωρεί πως το εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι βοηθητικό για το μέλλον τους. Έτσι, προτείνουν, κυρίως, αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας των μαθημάτων, εισαγωγή της σεξουαλικής αγωγής και αποτελεσματική αξιοποίηση του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού.

Στο σημείο αυτό παραθέτουμε μερικές χαρακτηριστικές απόψεις των μαθητών λυκείου για το σχολείο και τους καθηγητές τους:

- «Το σχολείο έχει υποτιμηθεί πάρα πολύ λόγω των καθηγητών και του εκπαιδευτικού συστήματος και έχει περάσει λάθος μηνύματα στους μαθητές».
- «Το σχολείο προσπαθεί να μας μορφώσει και να μας βοηθήσει να διαμορφώσουμε την προσωπικότητά μας, αλλά, επειδή δεν γίνεται με σωστό τρόπο, μόνο το αντίθετο επιτυγχάνεται».
- «Η ύλη των πανελλήνιων εξετάσεων είναι τεράστια και το σχολείο δεν μας βοηθάει, αλλά μας αναγκάζει να περνάμε όλη την ημέρα στα

φροντιστήρια, για να καλύψουμε τα κενά που αφήνει».
- «Από τους καθηγητές ξεχωρίζουν 1 (ένα) ή 2 (δύο) άτομα και δεν αναλώνουν χρόνο για να βοηθήσουν τους μαθητές και ειδικά τους πιο αδύναμους και μέτριους».
- «Ο εξοπλισμός, πολλές φορές, είναι ανύπαρκτος, αλλά ακόμη και όταν υπάρχει, ο καθηγητής δεν έχει τον χρόνο να τον χρησιμοποιήσει και να τον δείξει στους μαθητές του».
- «Το σχολείο έχει χάσει πλήρως την ιδιότητά του να προετοιμάσει τους μαθητές για τη ζωή και νιώθουν ότι οι καθηγητές δεν νοιάζονται πραγματικά για την εξέλιξή τους, χωρίς να είναι αποκλειστικά δικό τους λάθος…» (Κουτσουράκη et al., 2023).

Το διαχρονικό παιδαγωγικό πρόβλημα του ελληνικού σχολείου

Τα ευρήματα των παραπάνω ερευνών, καθώς και το σύνολο των σχετικών ερευνών, αναδεικνύουν ένα διαρκές παιδαγωγικό πρόβλημα του ελληνικού σχολείου, ότι, δηλαδή, απέχει σε εμφανή βαθμό από τους παιδαγωγικούς προσανατολισμούς του. Μολονότι το παιδαγωγικό αυτό πρόβλημα επισημαίνεται ως διαχρονικό και άλυτο, δεν έχει τύχει μέχρι τώρα της ανάλογης βαρύτητας που του αρμόζει από το Υπουργείο Παιδείας. Επομένως, επιβάλλεται, από άποψη παιδαγωγική, να γίνει σαφές ότι το σχολείο δεν είναι ένας στεγνός και άκαμπτος τεχνοκρατικός και γραφειοκρατικός θεσμός, που διέπεται από εφαρμογή στείρων κανονιστικών πλαισίων, αλλά πολύ περισσότερο πρόκειται για έναν παιδαγωγικό θεσμό με κύρια χαρακτηριστικά του την αγωγή, τη διδασκαλία, τη μάθηση, την κοινωνικοποίηση και τελική κατάληξη, την παιδεία. Η παιδαγωγική ποιότητά του αναδεικνύεται από τις συνθήκες που διαμορφώνει η εκπαιδευτική πολιτική για τον εκπαιδευτικό, ώστε, τελικά, αυτές να ευνοούν το έργο του εκπαιδευτικού και να λειτουργούν υπέρ του μαθητή (Κωνσταντίνου, 2015· 2023).

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΑΠΟ ΤΗ ΣΚΟΠΙΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ: ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΕΠΙΡΡΟΗΣ ΣΤΟ ΕΡΓΟ ΤΟΥ

Ποιος θεωρείται αποτελεσματικός και, τελικά, επιθυμητός εκπαιδευτικός

Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα και από παιδαγωγική άποψη, αποτελεσματικός εκπαιδευτικός θεωρείται αυτός που:
- Οργανώνει σωστά, από άποψη μεθοδολογική, τη διδακτική και την

αξιολογική διαδικασία.

- Σέβεται τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και, γενικότερα, τις ιδιαιτερότητες του μαθητή.
- Αναπτύσσει σχέση εμπιστοσύνης μαζί του.
- Ενισχύει την υπευθυνότητα και την αυτονομία του.
- Χαρακτηρίζεται από αυτοκυριαρχία, δικαιοσύνη, ισότητα, αξιοπιστία, συνέπεια, πραότητα και υπομονή.
- Συνδιαμορφώνει κανόνες που συμβάλλουν στην οριοθέτηση της συμπεριφοράς του μαθητή.
- Αποφεύγει να στιγματίζει και, γενικότερα, να προσβάλλει τον μαθητή.
- Αφιερώνει χρόνο ακρόασης για τον μαθητή.

Συνολικά, αυτός που σέβεται την προσωπικότητα του μαθητή και, πάνω απ' όλα, υπηρετεί τα μαθησιακά, εκπαιδευτικά και, συνολικά, τα παιδαγωγικά συμφέροντα του μαθητή (Κωνσταντίνου, 2015· Κωνσταντίνου & Λογοθέτη, 2022).

Αξιοποιώντας ευρήματα πρόσφατης έρευνας σε Δημοτικά Σχολεία και Γυμνάσια της πόλης των Ιωαννίνων (Konstantinou et al., 2022), παρουσιάζουμε τον επιθυμητό εκπαιδευτικό από τη σκοπιά των μαθητών. Ειδικότερα, παρουσιάζουμε την ιεραρχική κατάταξη των δεκαπέντε (15), ποσοστιαία, υψηλότερων προτιμήσεων των μαθητών, αναφορικά με τον εκπαιδευτικό ως παιδαγωγό, διδάσκαλο και αξιολογητή:

Πίνακας 1: Αποτελέσματα έρευνας-κατάταξη απαντήσεων και ποσοστά

	Προτίμηση:	Ποσοστό
1η	«Κάνει αστεία/έχει χιούμορ»	98,1 %
2η	«Να είναι ευγενικός/φιλικός»	97,1 %
3η	«Δείχνει πραγματικό ενδιαφέρον και αφιερώνει χρόνο ακρόασης»	96,7 %
	«Διδάσκει με κατανοητό και μεταδοτικό τρόπο»	96,7 %
4η	«Σέβεται τις ανάγκες και την ατομικότητα του μαθητή»	96,2%
5η	«Αγαπάει τους μαθητές και τη δουλειά του»	96,1 %
6η	«Διδάσκει με ευχάριστο τρόπο»	95,7 %
7η	«Αξιολογεί σωστά τους μαθητές του»	95,3%

8η	«Διαπαιδαγωγεί/κοινωνικοποιεί σωστά τους μαθητές»	95,2 %
	«Έχει εκπαιδευτεί καλά για τη δουλειά του»	95,2 %
9η	«Ξέρει να επιβάλλεται με σωστό/παιδαγωγικό τρόπο»	94,8 %
10η	«Σέβεται την προσωπικότητα του μαθητή»	94,7 %
11η	«Ξέρει να συγχωρεί και είναι μεγαλόψυχος/ γενναιόδωρος»	94,3 %
12η	«Είναι δίκαιος με όλους τους μαθητές»	94,2%
13η	Συζητάει με διάλογο όλα τα θέματα με τους μαθητές του»	93,4%

Πότε ένας εκπαιδευτικός βρίσκεται πλησιέστερα στη επίτευξη της αποστολής του

Στο θέμα της αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού τα πορίσματα των ερευνών έχουν αναδείξει ορισμένες βασικές παραμέτρους. Συγκεκριμένα, ένας εκπαιδευτικός είναι περισσότερο αποτελεσματικός, όταν: διαθέτει άρτια επιστημονική (ειδίκευση), παιδαγωγική και διδακτική εκπαίδευση και επιμόρφωση, επιτελεί το έργο του σε ευνοϊκό πλαίσιο σχολικών και εργασιακών συνθηκών και αναγνωρίζεται το έργο του από άποψη ηθική, πολιτειακή, οικονομική και κοινωνική (Κωνσταντίνου, 2015).

Παράγοντες διαμόρφωσης της επιστημονικής και εκπαιδευτικής στάσης του εκπαιδευτικού

Σύμφωνα με σχετικές έρευνες και θεωρητικά μοντέλα, η επιτέλεση του ρόλου του εκπαιδευτικού επηρεάζεται κυρίως από τους ακόλουθους τρεις παράγοντες:

- Την επιστημονική, παιδαγωγική και διδακτική συγκρότηση και, γενικότερα, την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού.
- Τις επικρατούσες συνθήκες του σχολείου ή, αλλιώς, τη σχολική πραγματικότητα (διευθυντής, οργάνωση σχολικής ζωής, κλίμα ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς κ.ο.κ.) και
- Το στενότερο και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (τομείς της κοινωνικής ζωής-πολιτική, οικονομία κ.λπ.) (Κωνσταντίνου, 2015).

Δυσχέρειες στην πραγματοποίηση του ρόλου του εκπαιδευτικού: Ο εκπαιδευτικός ως πρότυπο

Η Αποστολή του Εκπαιδευτικού συνιστά ένα σύνθετο και πολύπλοκο πλαίσιο, στο οποίο συμπυκνώνονται ενδιαφέροντα, ανάγκες, απαιτήσεις και προσδοκίες που προέρχονται από διαφορετικούς παράγοντες και φορείς της κοινωνικής ζωής. Με την έννοια αυτή, ανακύπτουν επιδραστικές αντιφάσεις και δυσχέρειες στην επιτέλεση του έργου του.

Αντιφάσεις και διλήμματα από τις διαφορετικές προσδοκίες

Ο εκπαιδευτικός βρίσκεται, αρκετές φορές, σε μια ασαφή κατάσταση και κάτω από διαρκή πίεση, όπου κυριαρχούν τα διλήμματα και οι αντιφάσεις. Οι προσδοκίες των κοινωνικών ομάδων, βέβαια, δεν εμφανίζονται με την ίδια μορφή στις διάφορες περιόδους. Διατηρούνται, όμως, και αυξάνονται συνεχώς, ανάλογα με τις πολιτικές, πολιτισμικές, οικονομικές, επιστημονικές, τεχνολογικές, υγειονομικές και, γενικά, κοινωνικές εξελίξεις, καθώς και από τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του ίδιου του σχολείου στο κοινωνικό σύστημα. Και, ασφαλώς, οι προσδοκίες αυτές αλλάζουν και διαφοροποιούνται στις επιμέρους βαθμίδες της εκπαίδευσης (νηπιαγωγείο, δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο) (Κωνσταντίνου, 2015).

Νέοι ρόλοι για τον εκπαιδευτικό: «κοινωνικός λειτουργός-παιδαγωγός» και «κοινωνικός ψυχολόγος», λόγω αλλαγής της συμπεριφοράς των μαθητών

Οι αρνητικές μεταβολές που συντελούνται στη λειτουργία βασικών θεσμών της κοινωνίας επιδρούν, αναμφίβολα, στη συμπεριφορά και τις σχέσεις των ανθρώπων και, ειδικότερα, των μαθητών. Αναζητώντας τα αίτια στην αλλαγή της συμπεριφοράς των μαθητών, οι ερευνητές διαπιστώνουν καθοριστικές μεταβολές στο οικογενειακό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, οι οποίες είναι ιδιαίτερα αισθητές στην ελληνική κοινωνική πραγματικότητα, ως προϊόν, πέραν των άλλων, της οικονομικής, υγειονομικής (περίοδος πανδημίας) και κοινωνικής κρίσης που ταλανίζει τη χώρα μας τα τελευταία χρόνια. Αυτό συνεπάγεται νέα δεδομένα στη συμπεριφορά των μαθητών, τα οποία πρέπει να διαχειριστεί ο εκπαιδευτικός σε καθημερινή βάση και για τα οποία δεν είναι θεσμικά προετοιμασμένος και εκπαιδευμένος να αντιμετωπίσει από άποψη παιδαγωγική και ψυχολογική. Πρόκειται για νέους

ρόλους, οι οποίοι σχετίζονται σαφώς και άμεσα με την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης π.χ. (κοινωνικός λειτουργός-παιδαγωγός) και την Ψυχολογία (π.χ. κοινωνικός ψυχολόγος) (Κωνσταντίνου, 2015· 2022).

Γνωρίσματα της συμπεριφοράς των σημερινών μαθητών και η ευθύνη των γονέων

Τα κοινωνιολογικά και ψυχολογικά ευρήματα των τελευταίων ερευνών είναι ιδιαίτερα ανησυχητικά για τη συμπεριφορά των παιδιών και των νέων. Ειδικότερα, παρατηρείται αύξηση του ποσοστού των διαταραχών στα παιδιά, τουλάχιστον την τελευταία εικοσαετία. Η αύξηση αυτή υπολογίζεται της τάξης περίπου του 20%, ανάλογα με τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις του θέματος.

Ερευνητικά δεδομένα από πολλές χώρες δείχνουν ότι στον χώρο του σχολείου τα σημερινά παιδιά είναι πιο μοναχικά και καταπιεσμένα, πιο οργισμένα και απείθαρχα, πιο επιθετικά και παρορμητικά και πιο παραβατικά (Βλ. περισσότερα: Τσιγκρής & Χατζηχρήστου, 2005· 2009· Μονάδα Εφηβικής Υγείας Νοσοκομείου «Κυριακού», 2010· Κωνσταντίνου, 2015· 2022). Επιπλέον, το 60% των εφήβων, κυρίως κοριτσιών, ανέφεραν εμμένουσες ψυχολογικές ή/και σωματικές ενοχλήσεις το 2022 (Έκθεση της διακρατικής έρευνας HBSC -Health Behaviour in School-aged Children- και Π.Ο.Υ.- Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας- για το 2021/22, στην οποία συμμετείχαν περίπου 280.000 έφηβοι ηλικίας 11, 13 και 15 ετών από 44 χώρες-περίπου 6.500 εξ αυτών στην Ελλάδα-, στο ΤΑ ΝΕΑ, 11.10.2023).

Χαρακτηριστική και αρνητική περίπτωση είναι η εμφάνιση ερευνητικών ευρημάτων, τα οποία αφορούν παιδιά που χρήζουν ειδικής διαχείρισης. Συγκεκριμένα, σε μια μέση σχολική τάξη 25 μαθητών τα αναλογικά ποσοστά παρουσιάζονται ως ακολούθως:

- Η σχολική τάξη των 25 μαθητών είναι πιθανόν να έχει τουλάχιστον 5 μαθητές με σημαντικές ανάγκες ψυχικής υγείας, τουλάχιστον 6 μαθητές που ζουν σε συνθήκες φτώχειας, και τέλος, τουλάχιστον 1 μαθητή που υφίσταται σοβαρή κακοποίηση (Doll et al., 2009· Κωνσταντίνου, 2015· Unicef, 2021).

Επιπλέον, ένα πολύ σοβαρό φαινόμενο της σημερινής εποχής αποτελεί το γεγονός ότι οι νέες γενιές των παιδιών μεγαλώνουν σε μια «εικονική πραγματικότητα», η οποία τους απομακρύνει από την υπαρκτή, την αληθινή πραγματικότητα και τους δημιουργεί μια επίπλαστη και ουτοπική εικόνα του κόσμου και της κοινωνίας. Τα σημερινά παιδιά είναι καθηλωμένα στην

οθόνη για πολλές ώρες, χωρίς να ασκούνται σε φυσικές δραστηριότητες όπως οι προηγούμενες γενιές.

Σύμφωνα με πρόσφατη έρευνα, τα 11χρονα παιδιά ασχολούνται με τις οθόνες, κατά μέσο όρο, έξι (6) ώρες την ημέρα. Τα ποσοστά των παιδιών αυτών είναι συντριπτικά: Το 79% των παιδιών 11-14 ετών, το 72% των εφήβων και νεαρών ενηλίκων και το 68% των παιδιών 6-10 ετών στην Ευρώπη ασχολούνται με κινητά και τάμπλετ (βιντεοπαιχνίδια κ.ο.κ.) (Άγκμπετς, Α., στο Τσώλη, 2023).

Κατά την άποψή μας, η εξέλιξη αυτή θα δημιουργήσει πολύ οξυμμένα προβλήματα τόσο σε ατομικό επίπεδο, δηλαδή στη συμπεριφορά και την υγεία τους, όσο και σε επίπεδο εκπαίδευσης και σχέσεων με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Το επισημαίνουμε εμφατικά το ζήτημα αυτό, γιατί θα μας απασχολήσει ιδιαίτερα και έντονα τα επόμενα χρόνια.

Η στάση των γονέων

Οι γονείς, σε μεγάλο ποσοστό, κρίνουν με κριτήριο αφενός το παραδοσιακό σχολείο, το οποίο οι ίδιοι είχαν γνωρίσει ως μαθητές, και αφετέρου τις αντιλήψεις και νοοτροπίες που έχουν διαμορφώσει με βάση τα ισχύοντα στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό σύστημα. Οι γονείς αυτοί, λοιπόν, δίνουν βάρος στον ποσοτικό γνωσιοκεντρισμό, τον εξετασιοκεντρισμό και τον βαθμοκεντρισμό και όχι στη γενική μόρφωση και την παιδεία και, ειδικότερα, στη διαμόρφωση ενός κριτικά σκεπτόμενου πολίτη και, γενικότερα, μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας. Επιπλέον, οφείλουμε να υπογραμμίσουμε ότι ένα από τα σοβαρότερα προβλήματα που αντιμετωπίζει σήμερα ο εκπαιδευτικός είναι ότι ένας αριθμός γονέων παρεμβαίνει δυσλειτουργικά στη σχέση του με το σχολείο και τον ίδιο τον εκπαιδευτικό.

Η πρότασή μας προς τους γονείς είναι να γίνουν στην πράξη πιο συνυπεύθυνοι και συμμέτοχοι στη διαπαιδαγώγηση, τη μάθηση και την κοινωνικοποίηση των παιδιών τους. Επίσης, να καλλιεργήσουν κουλτούρα οριοθέτησης της συμπεριφοράς τους και να διευκολύνουν το έργο των εκπαιδευτικών, γιατί αυτό θα αποβεί προς όφελος όχι μόνο της εκπαίδευσης και των παιδιών τους αλλά και δικό τους (Κωνσταντίνου, 2015· 2022).

Λόγοι διαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

Η ραγδαία εξέλιξη των επιστημών και, συνολικά, οι κοινωνικές μεταβολές, καθώς και η αυτονόητη ετερογένεια στο γνωστικό και παιδαγωγικό επίπεδο

ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, επιβάλλουν τη διαρκή επιμόρφωση και τη γνωστική ανανέωση των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, το έλλειμμα παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας της πλειονότητας των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, χωρίς δική τους υπαιτιότητα, επιβάλλει μια διαρκή και ουσιαστική επιμόρφωση (Κωνσταντίνου, 2023).

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΚΑΙ Η ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΜΕ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ: ΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ

Η αξιολόγηση ως παιδαγωγική λογική

Η αξιολόγηση, ως παιδαγωγική λογική, έχει σαφώς παιδαγωγικό χαρακτήρα, καθώς συνδέεται με το εκπαιδευτικό έργο και τον εκπαιδευτικό. Σύμφωνα με αυτήν, σκοπός της αξιολόγησης είναι να διαπιστωθεί η επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων, είτε αυτοί αναφέρονται στη σχολική μονάδα είτε στον ίδιο τον εκπαιδευτικό, να εντοπιστούν οι ελλείψεις, οι ανεπάρκειες αλλά και οι δυνατότητες των αξιολογούμενων θεσμών και προσώπων, με απώτερο σκοπό τη λήψη ανατροφοδοτικών και διορθωτικών μέτρων για τη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (Κωνσταντίνου, 2023).

Αξιολόγηση και εκπαιδευτική πολιτική

Η εκπαίδευση και, συνεκδοχικά, και η εκπαιδευτική αξιολόγηση καθορίζονται στην πράξη από το είδος της ασκούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής. Αυτό συνεπάγεται την αναπόφευκτη ανάμειξη του παιδαγωγικού περιεχομένου τους με την κρατική ιδεολογία, την πολιτική και την οικονομία.

Σε κάθε περίπτωση, πάντως, η επίτευξη των οποιωνδήποτε σκοπών (παιδαγωγικών, διοικητικών κ.ο.κ.) της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού εξαρτάται από την αποτελεσματική χρήση των μεθοδολογικών εργαλείων της και, ειδικότερα, από τα κριτήρια αξιολόγησης, τον ρόλο του αξιολογητή και τις συνθήκες αξιολόγησης που επικρατούν στη σχολική μονάδα (Κωνσταντίνου, 2023).

Βασικοί λόγοι που θέτουν την αξιολόγηση υπό αμφισβήτηση

Αξιοποιώντας τη διαλεκτική μέθοδο και θέλοντας να δώσουμε μια πιο ελκυστική δυναμική, προσεγγίζουμε το συγκεκριμένο θέμα με τη μορφή ερώτησης-απάντησης:

1η Ερώτηση: Τι είδους αξιολόγηση εφαρμόζεται για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία (τον νόμο 4823/21, την κοινή υπουργική απόφαση 9950/ΓΔ5/27.1.2023 και την εγκύκλιο με αριθμό 41539/ΓΔ5/7.4.2023) του Υπουργείου Παιδείας (Υ.ΠΑΙ.Θ.Α.) (π.χ. αρκεί η παρατήρηση διδασκαλίας δύο ωρών;);

Απάντηση: Η αξιολόγηση που εφαρμόζεται είναι κατ' επίφαση παιδαγωγική και παίρνει τη μορφή μιας σαφώς διεκπεραιωτικής, τυπικής και γραφειοκρατικής διαδικασίας, για την οποία τίθεται σοβαρό ζήτημα μεθοδολογικής αξιοπιστίας και επάρκειας. Η άποψη αυτή επιβεβαιώνεται και από το γεγονός ότι αξιολογητές γενικής εκπαίδευσης αξιολογούν εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Αυτό, συνιστά απαξίωση της αξιοπιστίας της αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ωστόσο, η αξιολόγηση αυτή συνδέεται με μια σημαντική υπηρεσιακή μεταβολή για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, δηλαδή με τη μονιμοποίησή τους.

Επιπλέον, ο ρόλος του «συμβούλου του εκπαιδευτικού» για τον σύμβουλο εκπαίδευσης προβλέπουμε να «απορροφηθεί» από αυτόν του αξιολογητή, όταν και εφόσον ξεκινήσει η αξιολόγηση για όλους τους εκπαιδευτικούς, με την αυξημένη αναλογία αξιολογητή και αξιολογουμένων και αξιολόγηση εκπαιδευτικών από μη ειδικούς αξιολογητές να αποτελούν βασικούς δυσμενείς παράγοντες προς την κατεύθυνση αυτή.

2η Ερώτηση: Υπάρχει κουλτούρα αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;

Απάντηση: Όχι, γιατί η αξιολόγηση, ως έννοια και διαδικασία, είναι ιδεολογικά φορτισμένη και δεν υπήρξε αντικείμενο σωστής διαχείρισης από την ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική. Επίσης, γιατί το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι διαχρονικά βαθμοθηρικό και εξετασιοκεντρικό, υπηρετώντας σκοπιμότητες, ιδιορρυθμίες και διάφορες παγιωμένες νοοτροπίες (φροντιστήρια, είσοδος σε ΑΕΙ κ.λπ.) με ευθύνη της ασκούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής. Αντιθέτως, υπάρχει η «άλλη» κουλτούρα στο ελληνικό σύστημα: η κουλτούρα των ισχυρών πολιτικών παρεμβάσεων και σκοπιμοτήτων, π.χ. χρήση υποκειμενικών κριτηρίων, από τα οποία δεν λείπει το πολιτικο-κομματικοποιημένο χρώμα στις διάφορες επιλογές, και εξαιτίας των οποίων οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν αμφισβητήσεις και καχυποψίες. Επιπλέον, ο «επιθεωρητισμός» αποτελεί αρνητικό προηγούμενο για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, που τους κάνει ακόμη πιο καχύποπτους.

3η Ερώτηση: Είναι ίδια η επιστημονική και παιδαγωγική επάρκεια για

όλους τους εκπαιδευτικούς, προϊόν προπτυχιακών σπουδών, επιμόρφωσης, μεταπτυχιακών κ.λπ.;

Απάντηση: Όχι, δεν έχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί την ίδια θεωρητική και πρακτική εκπαίδευση. Γνωρίζουν, στην πλειονότητά τους, το γνωστικό τους αντικείμενο, αλλά υπάρχει και ένας ικανός αριθμός που στερείται παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης (π.χ. η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης). Εξάλλου, υπάρχει ιδιομορφία και ανομοιογένεια στη σύνθεση του εκπαιδευτικού κλάδου, όπως σε κάθε επαγγελματικό κλάδο.

Επομένως, η ανάγκη μιας συστηματικής και σταθερής επιμόρφωσης, πέρα των άλλων, σχετίζεται και με την αυτονόητη ανομοιογένεια στο γνωστικό και παιδαγωγικό επίπεδο προπτυχιακών σπουδών αλλά και επιδόσεων των εκπαιδευτικών, οι οποίες συντελέστηκαν είτε στα ίδια τα ελληνικά είτε στα γειτονικά με τη χώρα μας πανεπιστήμια. Συμπληρωματικά, μολονότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του ρόλου της, ωστόσο, σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, υπάρχει και μια μειοψηφία (αυτή ισχύει για όλους τους εργαζομένους των διάφορων κοινωνικών τομέων), η οποία για διάφορους λόγους, δυστυχώς, δεν ανταποκρίνεται επαρκώς στα καθήκοντά της, με αποτέλεσμα αυτή η εικόνα να γενικεύεται και να αποδίδεται με υπεραπλουστευτικό τρόπο στο σύνολο του κλάδου. Αυτός είναι ένας επιπλέον λόγος που επιβάλλει τον εντοπισμό των ελλείψεων και, συνεπώς, την εφαρμογή της επιμόρφωσης. Όμως, η αξιολόγηση δεν είναι ούτε πανάκεια ούτε αυτοσκοπός και ούτε θα λύσει από μόνη της τα προβλήματα της εκπαίδευσης. Τα προβλήματα θα λυθούν από μια ενιαία, σταθερή και επιστημονικά τεκμηριωμένη ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική και, κυρίως, με τη συμβολή μιας συστηματικής και σταθερής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και όχι με πειθαναγκασμούς και αποσπασματικά μέτρα. Πρώτα είναι ανάγκη να ανταποκριθεί η ηγεσία του Υπουργείου στην αποστολή της και να αλλάξει τις εκπαιδευτικές, εργασιακές και οικονομικές συνθήκες των εκπαιδευτικών.

4η Ερώτηση: Εμπιστεύεται η εκπαιδευτική κοινότητα την ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας (Υ.ΠΑΙ.Θ.Α.);

Απάντηση: Όχι, με υπαιτιότητα, κυρίως, της ηγεσίας. Αντιθέτως, υπάρχουν δυσπιστία και καχυποψία, εξαιτίας της στάσης του Υπουργείου Παιδείας που, πολλές φορές, ήταν αυταρχική και απαξιωτική προς τους εκπαιδευτικούς. Εξάλλου, η πολιτική του δεν ήταν συναινετική και συνεργατική. Επίσης, δεν έχει πείσει στην πράξη ότι αποδέχεται την επιστημονική παραδοχή

ότι «Η εκπαίδευση συνιστά κεφάλαιο ανάπτυξης της οικονομίας, της επιστήμης, της τεχνολογίας, του πολιτισμού και, συνολικά, της κοινωνίας». Θεωρούμε ότι το πιο σοβαρό πρόβλημα, που υφίσταται τελευταία και αφορά όχι μόνο την αξιολόγηση αλλά συνολικά την εκπαίδευση, είναι ότι έχει διαρραγεί η εμπιστοσύνη στις σχέσεις της ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας με την Εκπαιδευτική Κοινότητα με υπαιτιότητα του πρώτου. Το γεγονός αυτό από μόνο του εγείρει αντιδράσεις και αντιστάσεις. Επομένως, είναι ανάγκη να αποκατασταθεί η εμπιστοσύνη και η λειτουργικότητα στις σχέσεις Υπουργείου και Εκπαιδευτικής Κοινότητας, για να αποδώσουν οι οποιεσδήποτε ρυθμίσεις. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί είναι δύσπιστοι, γιατί η εκπαιδευτική πολιτική δεν χαρακτηρίζεται, διαχρονικά, από αξιοπιστία, σταθερότητα και ενιαιότητα. Κατά κανόνα, οι μεταρρυθμίσεις δεν έχουν διάρκεια και δεν είναι προϊόν διακομματικής και υπερκομματικής συναίνεσης και συνεργασίας.

ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΕΜΠΟΔΙΩΝ ΜΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ

Για να συνοψίσουμε, είμαστε της άποψης ότι οι βασικοί λόγοι, που η εκπαιδευτική αξιολόγηση βρίσκει μεγάλα εμπόδια εφαρμογής στη χώρα μας, είναι οι ακόλουθοι:

Δεν υπάρχει κουλτούρα παιδαγωγικής αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Η αξιολόγηση εκλαμβάνεται από τους εκπαιδευτικούς περισσότερο ως μηχανισμός ελέγχου και λογοδοσίας και, επομένως, ως απειλή. Σε αυτό συντείνει και η διαβαθμισμένη αξιολόγηση που κατηγοριοποιεί τους εκπαιδευτικούς και συμβάλλει στον ανταγωνισμό τους.

Οι εκπαιδευτικοί δεν εμπιστεύονται το Υπουργείο Παιδείας και είναι δύσπιστοι και καχύποπτοι απέναντι στους «υποκρυπτόμενους» σκοπούς της αξιολόγησης.

Οι εκπαιδευτικοί έχουν σοβαρές επιφυλάξεις για την εγκυρότητα, την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητα της αξιολόγησης και, προφανώς, έχουν αμφιβολίες για τον τρόπο που θα αξιολογηθούν από τους αξιολογητές, αλλά και από την αξιοποίηση της αξιολόγησης υπέρ του εκπαιδευτικού έργου (π.χ. ανατροφοδότηση, επιμόρφωση κ.ο.κ.).

Λόγω και του «αμαρτωλού» παρελθόντος (βλ. επιθεωρητισμό) υπάρχει προκατάληψη για την αξιολόγηση στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Ο συγκεντρωτικός τρόπος λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, περιορίζει την αυτονομία της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών.

Η δυσπιστία και η καχυποψία, που είναι διάχυτες, ειδικά το τελευταίο διάστημα στους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων εξαιτίας της ασκούμενης μέχρι τώρα εκπαιδευτικής πολιτικής, δεν διαμορφώνουν ευνοϊκές συνθήκες για μια αγαστή συνεργασία μεταξύ τους στα θέματα που ταλανίζουν την εκπαίδευση στη χώρα μας.

Όλα αυτά διαμορφώνουν, αναμφίβολα, επιβαρυντικό και, γενικά, ασφυκτικό και αρνητικό κλίμα στις σχέσεις τους, με αποτέλεσμα να πιέζουν, να επιβαρύνουν και να αποσπούν τον εκπαιδευτικό από το σημαντικό έργο του.

Οι ανεπιθύμητες παρεμβάσεις του Υπουργείου Παιδείας

Οι συχνές και πυκνές παρεμβατικές ενέργειες του Υπουργείου Παιδείας στα θέματα εκπαίδευσης εγείρουν συναισθήματα και στάσεις αμφισβήτησης και απαξίωσης προς τους εκπαιδευτικούς και διαμορφώνουν, αναμφίβολα, επιβαρυντικό και, γενικά, ασφυκτικό και αρνητικό κλίμα στις σχέσεις τους. Όλα αυτά έχουν τις επιπτώσεις τους στον εκπαιδευτικό, δεδομένου ότι τον πιέζουν, τον επιβαρύνουν και τον αποσπούν από το σημαντικό έργο του: τη διδασκαλία και την αγωγή.

Συμπτώματα της πρόσφατης εκπαιδευτικής πολιτικής

Εστιάζοντας στην εφαρμοσμένη εκπαιδευτική πολιτική των δύο τελευταίων τετραετιών, διαπιστώνει κανείς ότι η μεν πρώτη χαρακτηριζόταν από απουσία σαφών προσανατολισμών, επιστημονικά τεκμηριωμένων, και, συνολικά, από έλλειψη ουσιαστικών εκπαιδευτικών μέτρων.

Στη δε τελευταία τετραετία, διαπιστώνεται μια «αγωνιώδης» προσπάθεια λήψης ή, καλύτερα, επιβολής πολλών και αποσπασματικών μέτρων, σαν να επιδιώκεται η επίδειξη επίτευξης έργου ως αυτοσκοπού και η διεκδίκηση «κοινωνικής επιβράβευσης», χρησιμοποιώντας τα διαθέσιμα, ακόμη και ένδικα, μέσα επιβολής τους. Με άλλη διατύπωση, δίνεται η εντύπωση επίδειξης δύναμης εξουσίας, επιβολής, υπερίσχυσης και συμμόρφωσης (Κωνσταντίνου, 2023).

Όλα αυτά εγείρουν αντιδράσεις, αγανάκτηση και απογοήτευση στους εκπαιδευτικούς της πράξης, που, αναμφίβολα, δεν εργάζονται και κάτω από τις ευνοϊκότερες συνθήκες από άποψη υποδομών, αναλογίας εκπαι-

δευτικού-μαθητών, πληθώρας διδακτέας ύλης, αλλαγών στη συμπεριφορά των μαθητών, ετερόκλητων και επιβαρυντικών εξωσχολικών πιέσεων και παρεμβάσεων διάφορων παραγόντων (π.χ. γονέων), επαρκούς παιδαγωγικής και διδακτικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης, οικονομικών κινήτρων κ.λπ. Στα σημεία αυτά, λοιπόν, εντοπίζονται βασικά προβλήματα της εκπαίδευσης και αυτά συνιστούν ορισμένες σημαντικές παραμέτρους, που αναδεικνύουν και την παιδαγωγικά εύρυθμη λειτουργία της. Επομένως, στο ζήτημα αυτό είναι ανάγκη να επικεντρωθεί και το ενδιαφέρον του Υπουργείου Παιδείας (Κωνσταντίνου, 2015· 2023).

ΤΕΛΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η εκπαίδευση αποτελεί καθοριστικό παράγοντα κοινωνικής συνοχής και οικονομικής, επιστημονικής, τεχνολογικής, πολιτισμικής και κοινωνικής ανάπτυξης μιας χώρας. Ο παράγοντας αυτός όχι μόνο θα πρέπει να προστατευτεί ως πολύ σημαντικός και καθοριστικός, αλλά και να ληφθούν εκείνα τα μέτρα που θα ενισχύσουν τον ρόλο που του έχει ανατεθεί από το ίδιο το κοινωνικό σύστημα.

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι παιδαγωγικά χρήσιμη, γιατί οδηγεί σε διαπιστώσεις, αυτογνωσία και βελτίωση, αλλά δεν είναι μια ουδέτερη ή αυτόνομη πράξη που λειτουργεί χωρίς να επηρεάζεται από τις κοινωνικές, πολιτικές και λοιπές συνθήκες, στις οποίες υπάγεται το σχολείο. Επιπλέον, δεν μπορεί από μόνη της να λύσει τα προβλήματα της εκπαίδευσης. Σε κάθε περίπτωση, όμως, συνιστά ένα κοινωνικό φαινόμενο που επιδρά σε πρόσωπα και καταστάσεις. Η εφαρμογή της έχει ως σημείο αναφοράς, αναμφισβήτητα, την ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική, από την οποία εξαρτώνται σε καθοριστικό βαθμό το περιεχόμενο και οι σκοποί της αξιολόγησης.

Ανάγκη μακροπρόθεσμης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης

Λόγω της συνθετότητας, της πολυπαραγοντικής επιρροής και των ραγδαίων επιστημονικών, οικονομικών, τεχνολογικών και κοινωνικών εξελίξεων, επιβάλλεται η οποιαδήποτε μεταρρύθμιση να έχει μακρόπνοη διάρκεια και ισχύ. Τα αποτελέσματα μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, ακόμη και της πιο επιτυχημένης, θα είναι ορατά πολύ αργότερα από τον χρόνο της πρώτης εφαρμογής της (Κωνσταντίνου, 2023). Ωστόσο, για οποιαδήποτε μεταρρύθμιση είναι αναγκαίο να προηγηθεί η συνολική αξιολόγηση, η καταγραφή και η χαρτογράφηση των συνθηκών αλλά και των αναγκών

λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτό που παρατηρείται, τουλάχιστον μετά τη μεταπολίτευση, είναι η εφαρμογή μιας εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία δεν είναι ούτε κρατική ούτε καν κυβερνητική, αλλά είναι, κυρίως, υπουργική (Κωνσταντίνου, 2023).

Το τι είναι αυτό που απουσιάζει, είναι σαφέστατο: Είναι η απαραίτητη, κατά το δυνατόν, διακομματική και υπερκομματική συναίνεση, ώστε, χωρίς παλινωδίες, να έχουμε μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που θα αντέξει στον χρόνο. Οι επιδεικνυόμενοι αυταρχισμοί δεν συμβαδίζουν με την παιδαγωγική λογική που έχει ανάγκη η εκπαίδευση, όπως, επίσης, και η δογματική στάση όλων των εμπλεκομένων στην εκπαίδευση δεν συμβάλλει σε μία ομαλή επίλυση των εκπαιδευτικών ζητημάτων. Ο συγκεντρωτικός τρόπος σχεδιασμού, η απουσία ειλικρινούς διαλόγου και η αυταρχική επιβολή των μέτρων από το Υπουργείο Παιδείας, αναπότρεπτα, αντί να βρει συναίνεση, προκαλεί τις αντιδράσεις και αντιστάσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας. Δεν πείθει η ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας με την επίκληση των «αγαθών παιδαγωγικών προθέσεών» της, δεδομένου ότι η πράξη και, συνολικά, η λειτουργία της εκπαιδευτικής πραγματικότητας είναι αδιάψευστοι μάρτυρές της (Κωνσταντίνου, 2023).

Η στάση του Υπουργείου Παιδείας

Για να τύχουν θετικής ανταπόκρισης από την εκπαιδευτική κοινότητα και να φέρουν, σε υψηλότερο βαθμό, τα αναμενόμενα αποτελέσματα τα μέτρα του Υπουργείου Παιδείας, απαιτείται έμπρακτη στάση αναγνώρισης και θεσμικής και ηθικής υποστήριξης και όχι απαξίωσης του εκπαιδευτικού αλλά και έμπρακτη συνεργασία και συμμετοχή σε ζητήματα εκπαιδευτικών σχεδιασμών. Επιπλέον, είναι απαραίτητη η θεσμική προστασία των εκπαιδευτικών από εξωσχολικούς παράγοντες. Τέλος, πρέπει να αποφεύγονται αιφνιδιασμοί, η υπερφόρτωση του εκπαιδευτικού με νέες υποχρεώσεις, η απειλή κυρώσεων, η κατασταλτική λογική και οι καταιγιστικές παρεμβάσεις του Υπουργείου Παιδείας διαβρώνουν την αυτονομία του και δυσχεραίνουν, αναμφίβολα, το έργο του, προκαλώντας, τελικά, τη δυσφορία και την απογοήτευσή του.

Και μια πρόταση για τη νέα ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας: Ασφαλώς, συνιστά πολύ θετική εξέλιξη η αξιοποίηση των πλεονεκτημάτων της τεχνολογίας σε σημαντικά θέματα διοικητικής και όχι μόνο λειτουργίας της εκπαίδευσης. Ωστόσο, τονίζουμε προκαταβολικά ότι η εκπαίδευση και, γενικότερα, ο απώτερος σκοπός της που είναι η παιδεία δεν υπάγονται

σε μια λογική δραστικής υπερίσχυσης των ψηφιακών συστημάτων στις εκπαιδευτικές τους διαδικασίες, ειδικά στο ουσιαστικό παιδαγωγικό, διδακτικό και μαθησιακό τους περιεχόμενο, αλλά πολύ περισσότερο συνιστούν παιδαγωγική πρακτική, αλληλεπίδραση και ενσυναίσθηση. Η εκπαίδευση είναι μια σύνθετη διαδικασία που περιλαμβάνει πολλές παραμέτρους και έχει ως βασικά της χαρακτηριστικά τη διαπαιδαγώγηση, τη διδασκαλία και την κοινωνικοποίηση του μαθητή, για τη διαμόρφωση μίας, κατά το δυνατόν, ολοκληρωμένης προσωπικότητας, με κύρια γνωρίσματά της τη συναισθηματική, κοινωνική και πνευματική ωριμότητα, νοητική και γνωστική. Έτσι, καθίσταται ο πολίτης πιο χρήσιμος και ωφέλιμος σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο. Με άλλα λόγια, είναι μια «ζωντανή» και άμεση επικοινωνία ανάμεσα στον εκπαιδευτικό ως παιδαγωγό και τους μαθητές του, στην οποία δεν χωράνε παρά ελάχιστοι ψηφιακοί προγραμματισμοί, δεδομένου ότι επικοινωνούν μεταξύ τους αβίαστα και με τον ίδιο γλωσσικό κώδικα. Κατά συνέπεια, τόσο η εκπαίδευση όσο και η παιδεία οφείλουν να είναι πιο κοντά στην ανθρώπινη υπόσταση και φύση του μαθητή.

Ως κατακλείδα, το έργο των εκπαιδευτικών είναι, κατά κύριο λόγο, παιδαγωγικό, βασιζόμενο στις απόψεις και τις αρχές της Παιδαγωγικής επιστήμης, και το οποίο έχει ως απώτερο σκοπό του τη διαμόρφωση μιας, κατά το δυνατόν, ολοκληρωμένης προσωπικότητας του μαθητή.

Οι διαφαινόμενοι προσανατολισμοί προκαλούν, αναμφίβολα, μεγάλη παιδαγωγική ανησυχία, ειδικά στους καθ' ύλην αρμόδιους εκπροσώπους των επιστημών της Αγωγής, μη τυχόν στην παιδαγωγικά «πάσχουσα» ελληνική εκπαίδευση προστεθούν και άλλα επιζήμια «βαρίδια». Στην προκειμένη περίπτωση, μιλάμε για ψηφιακό δογματισμό, ψηφιακή μονολιθικότητα και ψηφιακή μυθοποίηση με απρόβλεπτες επιδράσεις για την ελληνική εκπαίδευση και τον μαθητή.

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση της εισήγησης, επισημαίνουμε με τη μορφή ρήσεων ότι:

- Κάθε ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας ας λάβει σοβαρά υπόψη της ότι *«Η εκπαίδευση συνιστά κοινωνικό αγαθό ύψιστης αξίας και καθοριστικής συμβολής και δεν είναι αναλώσιμο είδος, ψηφιακού χαρακτήρα».*
- Επίσης, *«Η ομαλή και αποτελεσματική εκπαίδευση στηρίζεται σε μια σχέση εμπιστοσύνης και συναινετικής συνεργασίας ανάμεσα στην πολιτική ηγεσία και την εκπαιδευτική κοινότητα».*
- Ακόμη, *«Η αξιολόγηση είναι παιδαγωγικά χρήσιμη, αρκεί να μην λειτουργεί ως πανάκεια και να διαβρώνεται ιδεολογικά, συντεχνιακά και εργαλειακά».*

- Επιπλέον, ας μην λησμονεί την αποδεδειγμένη ερευνητική παραδοχή ότι *«Ένας εργαζόμενος αποδίδει πολύ περισσότερο, όταν είναι ικανοποιημένος από τις στενότερες και ευρύτερες εργασιακές, οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες που τον περιβάλλουν».*

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Βερναρδάκης, Χρ. (VPRC) (2012, 6 Μαρτίου). 705 μαθητές αξιολογούν το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς. Τα *Ν*έα.

Doll, B., Zucker, St., & Brehm, K. (2009). *Σχολικές τάξεις που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα: Πώς να δημιουργήσουμε ευνοϊκό περιβάλλον για μάθηση* (Επιμ. Χ. Χατζηχρήστου). Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Konstantinou, I., Chatzisavva, E., & Logotheti, S. (2022). Students' Opinions on the Qualities of the Preferred. Στον διεθνή συλλογικό τόμο του BP International *Research Developments in Arts and Social Studies*/BP/2905B, Chapter 3, Print ISBN: 978-93-5547-610-4, eBook ISBN: 978-93-5547-611-1. 21 June 2022, p. 28-43. https://doi.org/10.9734/bpi/rdass/v5/2905B.

Κουτσουράκη, Μ.Ι, Κουτσουράκη, Δ.Ι., Μπρισίλντα, Λ., & Θεοδώρου, Λ. (2023, 28 Μαΐου). Το σχολείο που έχω και εκείνο που θέλω. Το Βήμα της Κυριακής.

Κωνσταντίνου, Ι., & Λογοθέτη, Σ. (2022). Ο επιθυμητός και αποδεκτός εκπαιδευτικός από τη σκοπιά των μαθητών Δημοτικού Σχολείου και Γυμνασίου. Στο Γ. Σ. Σούλης & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.) *Πρακτικά του 1ου διεθνούς συνεδρίου Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Σύγχρονες προκλήσεις και προβληματισμοί*. Τόμος Β΄ (σσ. 1179-1191).

Κωνσταντίνου, Χ. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη*. Gutenberg.

Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι. (2017). *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη*. Gutenberg.

Κωνσταντίνου, Χ. (2023). *Η Εργαλειοποίηση της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου και του Εκπαιδευτικού: Προβληματισμοί και Προτάσεις*. Στις ιστοσελίδες info@alfavita.gr, fresheducationgr@gmail.com, http://www.pee.gr

Σε κρίση η ψυχική υγεία των Ελλήνων εφήβων – Τα ανησυχητικά ευρήματα έρευνας. (2023, 11 Οκτωβρίου) *in.gr*. https://www.in.gr/2023/10/11/health/se-krisi-psyxiki-ygeia-ton-ellinon-efivon-ta-anisyxitika-eyrimata-ereynas/

Τσώλη, Θ. (2023, 3 Σεπτεμβρίου). Ευάλωτοι ενήλικοι: Τα παιδιά της οθόνης. Το *Β*ήμα της Κυριακής.

Συστήματα γραφής (πολυτονικό, μονοτονικό, πληκτρολόγηση, γραφοκίνηση) και η σχέση τους με τις αντιληπτικο-κινητικές ικανότητες του μαθητή. Μία δοκιμή διαλόγου.

Χαρίλαος Κ. Ζάραγκας
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
hzaragas@uoi.gr

Οι θεωρίες της κινητικής μάθησης αναδεικνύουν τη σύνδεση της αντίληψης με την κίνηση ως άμεση ή έμμεση διαδικασία. Η αντίληψη είναι μια ατομική διαδικασία που αποκτά σημασία, όταν εκδηλώνεται από κάποια δράση / ενέργεια του ατόμου. Η παρούσα εργασία έχει διττό χαρακτήρα έρευνας ενώ επιχειρείται διαμέσου της μεθόδου βιβλιογραφικής ανασκόπησης η μελέτη της αμφίδρομης επίδρασης των αντιληπτικοκινητικών ικανοτήτων: α) με τα διάφορα είδη γραφής, όπως με στυλό πάνω στο χαρτί, με τη γραφίδα πάνω σε γυάλινη οθόνη και με την πληκτρολόγηση σε υπολογιστή και β) με τα τονικά συστήματα (μονοτονικό, πολυτονικό). Για την πληρέστερη κατανόηση της επίδρασης αυτής προβάλλεται θεωρητικά ο κύκλος του αντιληπτικο-κινητικού μηχανισμού με τις ιδιότητές του και τις δυσκολίες του. Διά της μεθόδου της βιβλιογραφικής επισκόπησης αξιοποιούνται ερευνητικά ευρήματα και περιγράφονται οι παιδαγωγικές συνέπειες των προαναφερθεισών επιδράσεων. Η παρούσα εργασία ακολούθησε τις κατευθυντήριες γραμμές αναφοράς για τα προτεινόμενα στοιχεία με τη μέθοδο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης και μετα-ανάλυσης σύμφωνα με την τεχνική (PRISMA). Χρησιμοποιήθηκαν τελικά 37 δημοσιευμένες έγκριτες ερευνητικές ξενόγλωσσες και ελληνικές εργασίες. Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν τη σημαντικότητα της γραφοκίνησης, η οποία βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες λεπτής κινητικότητας, (δυναμική τριποδική λαβή, χειρισμός αντικειμένου), του συντονισμού χεριού – ματιού ή χεριού – αυτιού, καθώς και του κινητικού ελέγχου. Βελτιώνει περισσότερο τις οπτικο-χωρικές δεξιότητες συγκριτικά με αυτές της γραφής με γραφίδα σε οθόνη και της πληκτρολόγησης. Σε έρευνες που εστίασαν κατά τη διάρκεια της γραφής, τόσο σε διαδικασίες που εμπλέκουν πολύ περισσότερο τον στοχασμό, τον συντακτικό και τον σημασιολογικό έλεγχο, όσο και σε

περιπτώσεις μαθησιακών δυσκολιών ενδείκνυται η πληκτρολόγηση και η ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας μέσω αυτής. Εν κατακλείδι, η γραφή με το χέρι αυξάνει την εγκεφαλική δραστηριότητα, βελτιώνει τις λεπτές κινητικές δεξιότητες και συμβάλλει τα μέγιστα στην ακαδημαϊκή επιτυχία του παιδιού με τρόπους που αδυνατεί να καλλιεργήσει η πληκτρολόγηση. Τα τονικά συστήματα επιδρούν αμφίδρομα στην ανάπτυξη των αντιληπτικο-κινητικών ικανοτήτων και λειτουργιών, όπως αποδείχτηκε μέσα από έρευνες στον ελληνικό επιστημονικό χώρο. Ο περιορισμένος όμως αριθμός τους δημιουργεί πλήθος ερωτηματικών και γεννά το ενδιαφέρον για περαιτέρω έρευνα.

Λέξεις-κλειδιά: αντιληπτικο-κινητικές ικανότητες, γραφοκίνηση, πληκτρολόγηση, τονικά συστήματα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η έννοια του γραμματισμού περιλαμβάνει την κατάκτηση βασικών δεξιοτήτων της γλώσσας όπως ο αυτοματισμός, η ευχέρεια και η ακρίβεια στην ανάγνωση, την ορθογραφημένη γραφή (spelling) και την αριθμητική ή τον μαθηματικό υπολογισμό (Καλογήρου, 2014). Σημαντική είναι η συμβολή της κινητικότητας των χεριών στη σχολική πραγματικότητα και κυρίως στην παραγωγή του γραπτού λόγου. Σύμφωνα με τον Exner (2005), οι *γραφοκινητικές δεξιότητες* είναι επιδέξιες κινήσεις που πραγματοποιούνται και έχουν ως απώτερο στόχο την δημιουργία σχεδίων, σχημάτων, λεκτικών/μη λεκτικών συμβόλων μιας γλώσσας, συμπεριλαμβανόμενων δηλαδή των γραμμάτων και των αριθμών. Η προαγωγή της λεπτής κινητικότητας, δηλαδή της αποτελεσματικής και αρμονικής λειτουργικότητας των χεριών και των δακτύλων του μαθητή αποτελεί αντικείμενο προσοχής στην αγωγή και την εκπαίδευση, καθώς η αποτελεσματική λειτουργία του χεριού αποτελεί εργαλείο μάθησης, ανάπτυξης της νοητικής ικανότητας και ταυτόχρονα μέσο έκφρασης και εποικοινωνίας (Δράκος, Μπίνιας, 2004). Το γράψιμο, η γραφή με το χέρι αποτελεί αντιπροσωπευτική κινητική δραστηριότητα (γραφοκινητική), κίνηση του σώματος, ατομική έκφραση κίνησης της προσωπικότητας, η οποία καθορίζεται από την απόδοση της γραφής. Οι κινητικές δεξιότητες παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη και παραγωγή γραφής (Palmis et al., 2017). Η ικανότητα ενσωμάτωσης οπτικοχωρικών και κινητικών πληροφοριών έχει συσχετιστεί σταθερά με την ευχέρεια γραφής

και την αναγνωσιμότητα (π.χ., Tseng & Chow, 2000). Η αντιληπτική ικανότητα οπτικής-χωρικής και κινητικής ολοκλήρωσης εξηγεί μια σημαντική διακύμανση και στις δύο δομές γραφής (ευχέρειας και αναγνωσιμότητας) σε παιδιά με ελλειμματική απόδοση γραφής κειμένου (Volman et al., 2006). Ωστόσο, υπάρχει μικρή σαφήνεια σχετικά με τα ταυτόχρονα μοτίβα σχέσεων μεταξύ αυτών των δύο δομών και τις δεξιότητες που υποτίθεται ότι σχετίζονται με αυτές, δηλαδή δεξιότητες ορθογραφίας, γραφοκινητικής και επιλεκτικής προσοχής (Downing & Caravolas, 2023).

Έρευνες συσχέτισης υποδεικνύουν ότι η γραφοκινητική δεξιότητα σχετίζεται με την παραγωγή γραφής και φαίνεται να είναι ιδιαίτερα σημαντική σε παιδιά με ελλειμματική απόδοση γραφής, πιθανώς επειδή δεν έχουν αναπτύξει σταθερές κινητικές αναπαραστάσεις των γραμμάτων (Downing & Caravolas, 2023). Για την εκπλήρωση του σκοπού της, η γραφή ως μέσο επικοινωνίας, πρέπει να είναι ευανάγνωστη, δηλαδή, τα γράμματα να είναι σωστά σχηματισμένα, ομαδοποιημένα και οργανωμένα. Σύμφωνα με τον Βουγιούκα (ΛΕΞΙΚΌ ΠΑΙΔΑ ΨΥΧΟ, 1990) στην αναγνωσιμότητα του κειμένου συμβάλλουν τα εξής: η ομοιόμορφη κλίση και ευθυγράμμιση των γραμμάτων, οι κανονικές αποστάσεις αυτών σε συνδυασμό με τις απαραίτητες σημάνσεις για το που αρχίζει και που τελειώνει κάθε πρόταση, οι κανόνες ορθής γραφής. Η γραφοκινητική δεξιότητα εκτιμάται τόσο από το τελικό αποτέλεσμα, το χρόνο που χρειάζεται για την ολοκλήρωσή της, την οικονομία δυνάμεων και τη φυσικότητα κατά την εκτέλεση της, στοιχεία τα οποία χαρακτηρίζουν το βαθμό της ψυχοκινητικής ανάπτυξης. Η χωρική ολοκλήρωση η ακρίβεια αφορά τη θέση των γραμμάτων μέσα στη λέξη και στο κείμενο. Η χρονική διαδοχικότητα και η ταχύτητα αντίδρασης χαρακτηρίζουν τη διαδοχικότητα των εκτελούμενων κινήσεων, όπως η ροή της γραφής και η ταχύτητα εκτέλεσής ανάμεσα στη σκέψη ή στο άκουσμα των λέξεων και στη γραφή. Η οικονομία δυνάμεων στη γραφοκινητική δεξιότητα αφορά την απαιτούμενη ρυθμιζόμενη παραγόμενη δύναμη και όχι την συνολική δύναμη που μπορεί να παραχθεί από τους μύες του χεριού και των δακτύλων.

Η δεξιότητα της γραφής προϋποθέτει ένα ορισμένο στάδιο νευρολογικής ωριμότητας, αισθησιοκινητικές δεξιότητες, όπως είναι η οπτική ικανότητα για διάκριση σχημάτων (γραφημάτων, γράμματα) και ο οπτικοκινητικός συντονισμός του χεριού (Τραυλός, 1998). Πρόκειται για μια διαδικασία διάκρισης (γνωστικό σύστημα / σειρά γραμμάτων, σημείων στίξης, κανόνων γραμματικής) και ειδίκευσης (εκμάθηση γραφικού χαρακτήρα).

Η δραστηριότητα της γραφής γίνεται με τη χάραξη διαδοχικών γραφημάτων που συνθέτουν τη λέξη τις λέξεις την πρόταση ένα κείμενο

του μηνύματος με τη βοήθεια ενός εργαλείου χάραξης (μολύβι, στυλό, γραφίδα, δάκτυλο) πάνω σε μια οριοθετημένη επιφάνεια. Σύμφωνα με τον Βάμβουκα (1999), η αντιγραφή των γραφικών συμβόλων στη δυτική κουλτούρα επεκτείνεται σε μια ευθεία διαδρομή από αριστερά προς τα δεξιά, τα γράμματα ομαδοποιούνται σε λέξεις και οι λέξεις ακολουθούν η μία την άλλη πάνω σε οριζόντιες και παράλληλες γραμμές και η συνέχεια των γραμμών γίνεται από πάνω προς τα κάτω της γραφικής επιφάνειας. Η δραστηριότητα της γραφής προϋποθέτει διαφοροποιημένες κινήσεις των δακτύλων και του χεριού αλλά και ένα σύνολο στατικών μυϊκών ενεργειών που ρυθμίζουν τη συγκράτηση της επιλεγμένης στάσης στη σταθεροποίηση και την ισορροπία του σώματος. Η κατάκτηση της γραφικής δεξιότητας από το μαθητή/μαθήτρια στηρίζεται στην αποτελεσματικότητα των δυναμικών κινητικών και των στατικών κινητικών λειτουργιών της γραφής αντίστοιχα. Οι δυναμικές κινητικές λειτουργίες γίνονται πάνω στον γραφικό χώρο επάνω δηλαδή στην επιφάνεια γραφικής δραστηριότητας ενώ οι στατικές κινητικές λειτουργίες ορίζονται από το σύνολο των χειρονομιών δηλαδή από το χώρο της στάσης του σώματος.

Τα τελευταία χρόνια, έχει ανανεωθεί το ενδιαφέρον για την κατανόηση της ανάπτυξης της γραφής με το χέρι (π.χ. Caravolas et al., 2020, Gosse et al., 2021, Gosse et al., 2018). Αυτό πιθανότατα αντανακλά την αναγνώριση ότι η γραφή παραμένει μια σημαντική δεξιότητα για τον αλφαβητισμό στην τάξη (Wiley & Rapp, 2021) και ότι οι δυσκολίες με τη γραφή είναι εμφανείς σε πολλές αναπτυξιακές διαταραχές όπως η δυσλεξία και η αναπτυξιακή διαταραχή συντονισμού (Prunty et al., 2014, Sumner et al., 2014).

Για αρκετές δεκαετίες, οι εκπαιδευτικοί και οι εργοθεραπευτές ασχολούνται με την ενίσχυση μαθητών με δυσκολίες γραφής, προσπαθώντας να βελτιώσουν τις γραφοκινητικές τους επιδόσεις. Μία από τις κύριες λύσεις που πρόσφεραν σε μαθητές με γραφοκινητικές δυσκολίες ήταν η χρήση υπολογιστών μέσω του πληκτρολογίου ως εναλλακτικού τρόπου γραφής. Αυτό το φαινόμενο, το οποίο έχει επιδεινωθεί από την πανδημία COVID-19, ανέδειξε νέα προβλήματα, όπως δυσκολίες των μαθητών στην πληκτρολόγηση. (Gahshan-Haddad & Weintraub, 2023). Η έλευση των νέων τεχνολογιών στα σχολεία σημαίνει ότι οι μαθητές πρέπει πλέον να γράφουν με διαφορετικά εργαλεία σε διαφορετικά μέσα, όπως πληκτρολόγια, εικονικά πληκτρολόγια (tablet) και στυλό ή δάχτυλα σε επιφάνεια tablet, και όχι πλέον μόνο με στυλό/μολύβι σε χαρτί . Ενώ αυτή η νέα τεχνολογική πραγματικότητα μπορεί να προκαλέσει νέο ενδιαφέρον για τη γραφή (Clark and Dugdale, 2009, Karsenti and Collin, 2013), δεν διευκολύνει απα-

ραίτητα την ίδια τη δραστηριότητα (Alamargot & Morin, 2015).

Το τονικό σύστημα εισήχθη κατά την Ελληνιστική περίοδο, προκειμένου να διευκολυνθούν, στη σύνδεση μεταξύ φωνολογικής διάστασης και γραφικής αναπαράστασης του λόγου, όσοι μάθαιναν για πρώτη φορά την ελληνική γλώσσα. Το τονικό αυτό σύστημα ονομάστηκε πολυτονικό (λόγο των πολλών τονικών σημείων) και διατηρήθηκε αναλλοίωτο έως τις μέρες μας (Παπαδάκης & συν., 2013). Η χρήση του πολυτονικού στη νεοελληνική γλώσσα καταργήθηκε το 1982 διά νόμου (Προεδρικό Διάταγμα 297/1982) και αντικαταστάθηκε με μια εκδοχή μονοτονικού συστήματος. Έτσι, τα πέντε τονικά σύμβολα (οξεία, βαρεία, περισπωμένη, ψιλό και δασύ πνεύμα) περιορίστηκαν σε ένα (οξεία) και ως εκ τούτου περιέπεσαν σέ αχρησία και οι σχετικοί γραμματικοί κανόνες (π.χ. μακρόν προ βραχέος περισπάται). Το μονοτονικό σύστημα εφαρμόστηκε αμέσως στη δημόσια διοίκηση και την εκπαίδευση, χωρίς να έχει προηγηθεί οποιαδήποτε μελέτη ή πιλοτική εφαρμογή (Παπαδάκης & συν., 2013).

ΣΚΟΠΟΣ

Μία από τις παραδοχές της έρευνας είναι ότι δέχεται ως γραφοκινητική δεξιότητα την γραφή με το χέρι και με το μολύβι, (την πένα, το στυλό το μαρκαδόρο) πάνω σε επιφάνεια από χαρτί και όχι σε επιφάνεια γυάλινης οθόνης, όπως είναι τα κινητά τηλέφωνα και τα *tablet* ή πληκτρολόγηση σε πληκτρολόγιο. Τόσο η γραφή με γραφίδα σε γυάλινη οθόνη όσο και η πληκτρολόγηση σε πληκτρολόγιο αποτελούν γραφοκινητικές δεξιότητες με το χέρι, διαφορετικό είδος γραφής, αλλά συγκριτικά με τη γραφή πάνω στο χαρτί υπάρχουν ειδοποιείς διαφορές σχετικά με τις κινητικές τους δράσεις, οι οποίες επηρεάζονται από το είδος της γραφής αλλά και επηρεάζουν αυτή. Σύμφωνα με τις θεωρίες κινητικής μάθησης, η κίνηση και η αντίληψη είναι νευρομυϊκές διαδικασίες που συμβαίνουν ταυτόχρονα προκαλώντας η μία την άλλη σε άμεσους χρόνους.

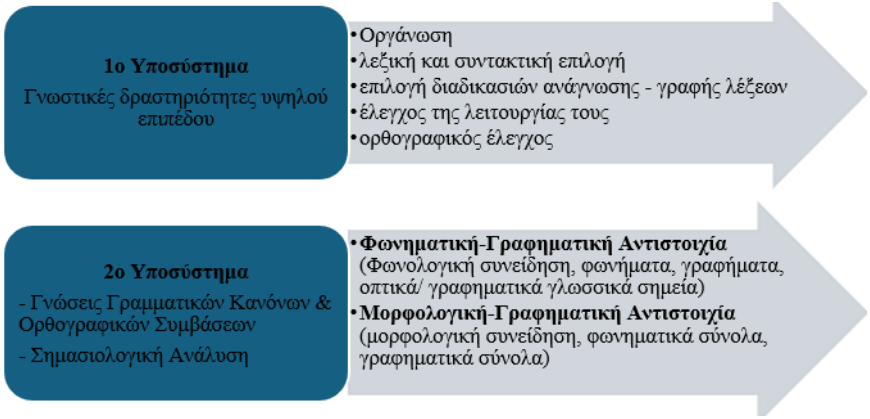
Η παρούσα μελέτη έχει διττό χαρακτήρα έρευνας, διαμέσου της μεθόδου βιβλιογραφικής ανασκόπησης επιχειρείται η μελέτη της αμφίδρομης επίδρασης των αντιληπτικοκινητικών ικανοτήτων: α) με τα διάφορα είδη γραφής, όπως με στυλό πάνω στο χαρτί, με τη γραφίδα πάνω σε γυάλινη οθόνη και με την πληκτρολόγηση σε υπολογιστή και β) με τα τονικά συστήματα (μονοτονικό, πολυτονικό).

ΘΕΩΡΙΕΣ ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΜΕ ΤΟ ΥΠΟ ΕΞΕΤΑΣΗ ΘΕΜΑ

Θεωρία συστήματος παραγωγής γραπτού λόγου

Σύμφωνα με τους Fayol & Got, (1991), η διαδικασία της γραφής ως σύστημα παραγωγής γραπτού λόγου, έκφρασης και επικοινωνίας περιλαμβάνει δύο υποσυστήματα, τα οποία σχετίζονται: α) με την οργάνωση της λεξικής και συντακτικής επιλογής, τις στρατηγικές ανάγνωσης και γραφής λέξεων και τον έλεγχο της λειτουργίας τους και β) με την επεξεργασία και τη γραφική πραγματοποίηση του μηνύματος που είναι ήδη επεξεργασμένο (βλέπε σχήμα Ι).

***Σχήμα Ι**: Γραφική απεικόνιση του συστήματος παραγωγής γραπτού λόγου*



Τα δύο υποσυστήματα αποτελούνται από πολλούς παράγοντες οι οποίοι ενεργοποιούνται ταυτόχρονα και παράλληλα μεταξύ τους. Η ταυτόχρονη και παράλληλη λειτουργία των παραγόντων και των διαδικασιών παρουσιάζει δυσκολίες που απαιτούν υψηλό βαθμό οργάνωσης και συνειδητού ελέγχου. Η κατάκτηση της σωστής και ορθής παραγωγής του γραπτού λόγου χαρακτηρίζεται από δύο τύπους δυσκολιών: α) της φωνηματικής-γραφηματικής και της μορφολογικής – γραφηματικής αντιστοιχίας και β) την οργάνωση και τον έλεγχο των αυτοματοποιημένων διαδικασιών, κυρίως στην οργάνωση της λειτουργίας των διαδικασιών του ορθογραφικού συστήματος. Η μορφολογική-γραφηματική αντιστοιχία δεν είναι μια

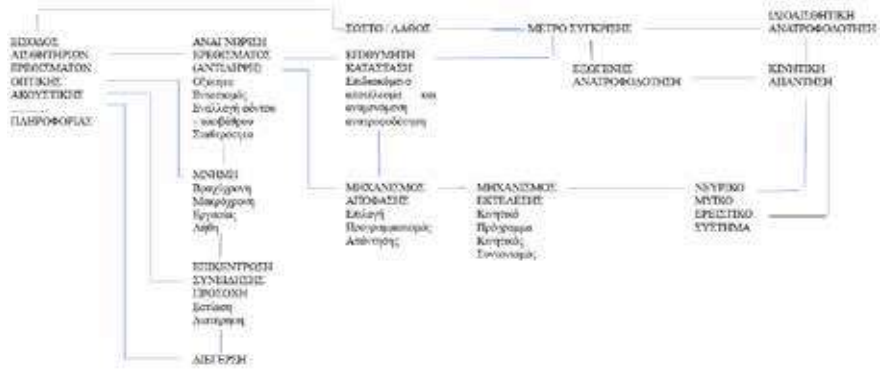
απλή διαδικασία αντιστοίχισης των γραμμάτων – φωνημάτων ως οπτικές παραστάσεις απεικονίσεις και γραφήματα, αλλά μια πολυπαραγοντική διαδικασία γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων (ορθογραφικό λεξικό, σημασιολογική ανάλυση, μορφολογική γνώση, γραμματικές γνώσεις, συντακτικές γνώσεις κ.ά.). Ο μη συνειδητός έλεγχος της ορθογραφικής δεξιότητας, κατά την διάρκεια παραγωγής ορθογραφικού λόγου όταν αυτός είναι προϊόν μακροχρόνιας εξάσκησης του ατόμου χαρακτηρίζει την μορφολογική γραφηματική αντιστοιχία. Η φωνηματική γραφηματική αντιστοιχία χαρακτηρίζεται από: α) την ταχύτητα ανάπτυξης του γραπτού λόγου, β) το βαθμό αυτοματοποίησης των ορθογραφικών διαδικασιών και γ) την έλλειψη ελέγχου της συμπληρωματικής ορθογραφικής διαδικασίας.

Θεωρία επεξεργασία της πληροφορίας

Η θεωρία επεξεργασίας των πληροφοριών είναι μια ερμηνεία, διαπραγμάτευση, για τον τρόπο με τον οποίο η πληροφόρηση εισέρχεται στο σύστημα επεξεργασίας δεδομένων διαμέσου των αισθητηρίων οργάνων και άλλων εσωτερικών πηγών και διαφοροποιείται κατά τη μεταφορά της διαμέσου του συστήματος επεξεργασίας και τελικώς μετατρέπεται σε κίνηση (βλέπε σχήμα ΙΙ). Στη θεωρία επεξεργασίας της πληροφορίας, τα κινητικά πρότυπα (στην παρούσα μελέτη τα γράμματα, οι λέξεις) ορίζονται ως γενικευμένα κινητικά προγράμματα τα οποία περιλαμβάνουν μεταβλητές που δεν μπορούν να τροποποιηθούν αμετάβλητα χαρακτηριστικά (ακολουθία των ενεργειών, σχετικός χρονισμός, σχετική δύναμη) ως μεταβλητές (παράμετροι) που μπορούν να τροποποιηθούν (επιλογή μυών, συνολική διάρκεια, συνολική δύναμη). Λόγω των πολλών επιλογών προσαρμογής οποιουδήποτε κινητικού προτύπου, η παραγωγή δεξιοτήτων ελέγχεται με πολλούς και ποικίλους τρόπους υπό ευρεία έννοια δύο συστήματα ελέγχου βρίσκονται πίσω από τις κινήσεις, σχετίζονται με τη συμμετοχή των συστημάτων ανατροφοδότησης των πληροφοριών και αυτά είναι ο έλεγχος κλειστού βρόχου και ο έλεγχος ανοιχτού βρόχου (Haibach-Beach, Reid & Collier, 2018). Ο έλεγχος κλειστού βρόχου χρησιμοποιείται για συνεχόμενες δραστηριότητες σχετικά μακράς διάρκειας κατά τις οποίες το άτομο μπορεί να κάνει διορθώσεις με βάση την ανατροφοδότηση που λαμβάνει ενώ κινείται. Ο έλεγχος ανοιχτού βρόχου μπορεί να χρησιμοποιηθεί για βραδύτερες ενέργειες που διαρκούν αρκετό χρόνο ώστε να τροφοδοτήσει και να αξιοποιηθεί κατά τη διάρκεια της κίνησης, όπως είναι η γραφοκίνηση και η πληκτρολόγηση.

Η εργαζόμενη μνήμη αποτελεί μια γνωστική ικανότητα η οποία είναι υπεύθυνη για την προσωρινή συγκράτηση και επεξεργασία των πληροφοριών και απαρτίζεται από τέσσερα διακριτά αλλά αλληλοσχετιζόμενα υποσυστήματα: το φωνολογικό κύκλωμα, το οπτικοχωρικό σημειωματάριο, τον κεντρικό επεξεργαστή και τον επεξεργαστής επεισοδίων (Baddeley, 2000).

***Σχήμα ΙΙ**: Γραφική απεικόνιση της Θεωρίας Επεξεργασίας της Πληροφορίας και του Γενικευμένου Κινητικού Προγράμματος (προσαρμοσμένο από Schmidt, 2009).*



Το φωνολογικό κύκλωμα είναι υπεύθυνο για τη σύντομη συγκράτηση ακουστικών και λεκτικών πληροφοριών, ενώ το οπτικοχωρικό σημειωματάριο φαίνεται ότι συνδέεται και με την ανάγνωση γραπτού κειμένου καθώς οπτικά κωδικοποιεί τα γράμματα και τις λέξεις ενώ διατηρεί ένα οπτικοχωρικό πλαίσιο αναφοράς το οποίο επιτρέπει στον αναγνώστη να εντοπίζει την θέση του στο κείμενο. Ο κεντρικός επεξεργαστής είναι υπεύθυνος για την παρακολούθηση και τον συντονισμό της λειτουργίας των δύο προηγούμενων υποσυστημάτων και συνδέεται με τη μακρόχρονη μνήμη. Ο διαχειριστής επεισοδίων συνδέεται με την μακρόχρονη μνήμη επεισοδίων και την σημασιολογική μνήμη για την κατασκευή ενοποιημένων αναπαραστάσεων, βασισμένων σε νέες πληροφορίες.

Μοντέλο κατάκτησης της γραφοκινητικής δεξιότητας

Σύμφωνα με τον Lurcat (1974), η κατάκτηση της γραφοκινητικής δεξιότητας γίνεται πάνω στην ύπαρξη δύο ξεχωριστών χώρων. Αυτοί είναι: α) η επιφάνεια

γραφικής δραστηριότητας και β) ο χώρος της στάσης του σώματος που χαρακτηρίζεται από το σύνολο των χειρονομιών (βλέπε πίνακα Ι).

***Πίνακας Ι**: Μοντέλο για τους χώρους κατάκτησης της γραφοκινητικής δεξιότητας (προσαρμοσμένο από τον Lurcat, 1974).*

ΔΥΝΑΜΙΚΕΣ ΚΙΝΗΤΙΚΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΓΡΑΦΟΚΙΝΗΤΙΚΗΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ
ΧΩΡΟΣ ΓΡΑΦΗΣ

- ΚΙΝΗΣΕΙΣ ΑΝΤΙΓΡΑΦΗΣ: γραφική κίνηση συμβόλων - γραμμάτων, σε ευθείες, καμπύλες, τεθλασμένες και προς ορισμένη κατεύθυνση.
- ΚΙΝΗΣΕΙΣ ΠΡΟΩΘΗΣΗΣ: μετατόπιση πένας από δεξιά προς αριστερά πάνω στο χαρτί.
- ΚΙΝΗΣΕΙΣ ΤΟΠΟΘΕΤΗΣΗΣ ΣΤΗ ΓΡΑΜΜΗ: τοποθέτηση της πένας πάνω στην καινούργια γραμμή, επανατοποθέτηση στη σειρά των γραμμών.

ΣΤΑΤΙΚΕΣ ΚΙΝΗΤΙΚΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΓΡΑΦΟΚΙΝΗΤΙΚΗΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ
ΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΣΩΜΑΤΟΣ

- ΑΝΤΙΣΤΑΣΗ ΣΤΗ ΔΥΝΑΜΗ ΒΑΡΥΤΗΤΑΣ: το ανθρώπινο σώμα αντιστέκεται στη βαρύτητα μέσα από τα σημεία στήριξής του.
- ΤΟ ΚΑΘΙΣΜΑ: προσαρμογή καθίσματος στη μορφολογία σώματος κάθε μαθητή.
- ΕΠΙΦΑΝΕΙΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: το ύψος του θρανίου είναι πολύ σημαντικό. Η σχέση της στάσης του σώματος με την επιφάνεια εργασίας είναι σημαντική.
- ΣΤΑΘΕΡΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΣΕΛΙΔΑΣ: το φύλο εργασίας δεν πρέπει να είναι κεντραρισμένο με τον θώρακα, για τους δεξιόχειρους μαθητές, θα πρέπει να αποκλίνει προς τον δεξιό ημιθώρακα και για τους αριστερόχειρους, θα πρέπει να αποκλίνει προς τον αριστερό ημιθώρακα.
- ΙΣΟΡΡΟΠΙΑ: σχετίζεται με τη στάση του σώματος και την κατανάλωση δύναμης / ενέργειας για τη διατήρησή της.
- ΣΤΑΘΕΡΟΠΟΙΗΣΗ: σχετίζεται με τη σταθερότητα των υπολοίπων μελών του σώματος τα οποία δεν εμπλέκονται στη γραφή.
- ΜΥΙΚΟΣ ΤΟΝΟΣ: ελαφριά και διαρκής σύσπαση των μυών.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Δείγμα της έρευνας

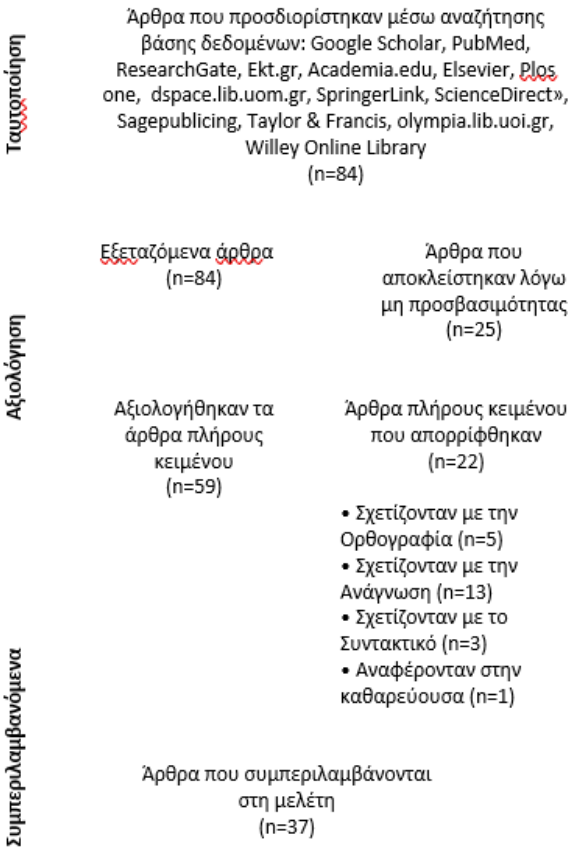
Η βιβλιογραφική ανασκόπηση επικεντρώθηκε στην αναζήτηση και μελέτη εργασιών τα οποία αφορούν την σχέση των αντιληπτικοκινητικών ικανοτήτων με τη γραφοκινητική δεξιότητα, την πληκτρολόγηση καθώς επίσης και τα τονικά συστήματα (μονοτονικό / πολυτονικό). Το δείγμα της μελέτης, συνιστάται από άρθρα έγκριτων επιστημονικών περιοδικών και πρακτικά

συνεδρίων, καθώς και δημοσιευμένων διδακτορικών και μεταπτυχιακών διατριβών. Η παρούσα εργασία ακολούθησε τις κατευθυντήριες γραμμές αναφοράς για τα προτεινόμενα στοιχεία με τη μέθοδο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης και μετα-ανάλυσης σύμφωνα με την τεχνική (PRISMA, Page, et al. 2020). Το τελικό δείγμα της έρευνας απαρτίζονταν από στοχευόμενες μελέτες, οι οποίες επιλέχθηκαν καθώς ανταποκρίνονταν στο σκοπό και στις υποθέσεις της. Το δείγμα αυτό συγκροτείται από 37 (100%) εργασίες, συγκεκριμένα, 33 (89,2%) άρθρα, 1 (2,7%) διδακτορική διατριβή και 3 (8,1%) εργασίες από πρακτικά συνεδρίων.

Μεθοδολογία της έρευνας

Η διαδικασία που χρησιμοποιήθηκε για την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας ήταν αυτή της συστηματικής ανασκόπησης η οποία απαρτίζεται από δύο στάδια. Στο αρχικό στάδιο επιχειρείται η αναδίφηση των σχετικών πληροφοριών και στη συνέχεια η κριτική ανάλυση και σύνθεση αυτών. Για την αναζήτηση του δείγματος χρησιμοποιήθηκαν συνδυαστικά οι εξής όροι στα ελληνικά και αγγλικά: δεξιότητα γραφής, πληκτρολόγησης, πολυτονικό /μονοτονικό σύστημα γραφής και αντιληπτικοκινητικές ικανότητες. Για τη συλλογή του δείγματος έγινε αναζήτηση σε ηλεκτρονικές πύλες δεδομένων όπως: «Google Scholar, PubMed, ResearchGate, Ekt.gr, Academia.edu, Elsevier, Plos one, dspace.lib.uom.gr, SpringerLink, Science Direct», Sagepublicing, Taylor & Francis, olympia.lib.uoi.gr, Willey Online Library» (Βλέπε πίνακα ΙΙ).

***Πίνακας ΙΙ**: Διαδικασία επιλογής του δείγματος.*



ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Αποτελέσματα σύμφωνα με την πρώτη υπόθεση της έρευνας

Τα αποτελέσματα ερευνών (James, & Engelhardt, 2012 · Bara, et al. 2016 · Mayer, al. 2020 · Seyll & Content, 2020) καταδεικνύουν ότι η γραφή με το χέρι είναι σημαντική για την πρώιμη ενεργοποίηση περιοχών του εγκεφάλου που δραστηριοποιούνται και σχετίζονται με την αναπαράσταση και επεξεργασία γραμμάτων και αποτελούν τη βάση της επιτυχημένης ανάγνωσης στα μικρά παιδιά, καθώς επίσης συμβάλλει και στην πρόβλεψη της ακαδημαϊκής επιτυ-

χίας στην ενίσχυση των λεπτών κινητικών δεξιοτήτων (Petrenscu, 2014). Η γραφή με μολύβι ενθαρρύνει την απόκτηση γνώσεων για τα γράμματα και βελτιώνει τις οπτικο-χωρικές δεξιότητες σε σύγκριση με το πληκτρολόγιο, ενώ η γραφή με γραφίδα σε οθόνη αφής φαίνεται να είναι το λιγότερο ευνοϊκό εργαλείο γραφής, πιθανώς λόγω των αυξημένων απαιτήσεων στον έλεγχο των κινήσεων. Οι Cao et al. (2013), εξετάζοντας και επαληθεύοντας την υπόθεση ότι η εκμάθηση της γραφής κινεζικών ιδεογραμμάτων διευκολύνει τις συνδέσεις με τη φωνολογία προκαλώντας μεγαλύτερη ενεργοποίηση στη δεξιά κάτω μετωπιαία έλικα του εγκεφάλου. Η έρευνα των Kiefer, et al. (2015), καταλήγει ότι η εκπαίδευση στη γραφή με το μολύβι ήταν ανώτερη από αυτή της πληκτρολόγησης τόσο στη διαδικασία γραφής και ανάγνωσης των λέξεων αλλά και στην τάση χρήσης από τα παιδιά. Σύγκριση της μάθησης με γραφή σε χαρτί, γραφή με ψηφιακό στυλό σε *tablet* και πληκτρολόγηση σε πληκτρολόγιο πραγματοποίησαν οι Ihara et al. (2021). Οι συμπεριφορικοί και ηλεκτροεγκεφαλογραφικοί δείκτες μετρήθηκαν αμέσως μετά την εκμάθηση με κάθε εργαλείο γραφής. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι κινήσεις που εμπλέκονται στη γραφή με το χέρι και το στυλό και τη γραφίδα αφής βοηθάνε περισσότερο το άτομο στη μεγαλύτερη απομνημόνευση νέων λέξεων. Το πλεονέκτημα της γραφοκινητικής δεξιότητας με το στυλό και την γραφίδα έναντι της πληκτρολόγησης μπορεί επίσης να οφείλεται σε μια πιο θετική διάθεση κατά τη διάρκεια της εκμάθησης. Οι Kushki, al., (2011) μελέτησαν τις αλλαγές στην ταχύτητα γραφής, τις δυνάμεις πρόσφυσης στη λαβή του στυλό και τις κανονικές δυνάμεις στην επιφάνεια γραφής, κατά τη διάρκεια μιας γραπτής εργασίας 10 λεπτών, σε μια μεγάλη ομάδα παιδιών της 4ης δημοτικού με και χωρίς δυσγραφία. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η οριζόντια ταχύτητα διαδρομής, η δύναμη λαβής και η κανονική δύναμη αυξήθηκαν με την πάροδο του χρόνου ενώ η ταχύτητα κατακόρυφης διαδρομής μειώθηκε σε όλα τα παιδιά. Αυτές οι εμβιομηχανικές αλλαγές μπορεί να αποδοθούν στη σωματική και ψυχολογική κόπωση και στις αντίστοιχες αντισταθμιστικές διεργασίες που παρατηρείται στο κινητικό σύστημα. Τη δημιουργία μιας κλίμακας αξιολόγησης των γραφοκινητικών δεξιοτήτων παιδιών 4-6 ετών για την Ελληνική επιστημονική πραγματικότητα επιχείρησαν επιτυχώς οι Trouli, Linardakis, & Manolitsis, 2012).

Έρευνα (Kushki, et al. 2011) καταδεικνύει τη συνεισφορά της χρήσης γραφής με γραφίδα σε γυάλινη οθόνη (*iPad, tablet*). Αυτή αναπτύσσει τις οπτικο-κινητικές δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την προαγωγή της γραφοκινητικής δεξιότητας με το στυλό πάνω στο χαρτί, καθώς και του

συνολικού χρόνου που απαιτείται για την ολοκλήρωση της δραστηριότητας παιδιών με δυσγραφία. Τα παιδιά ηλικίας 6 ετών γράφουν μεγαλύτερα γραφήματα, πιο γρήγορα και καταβάλλουν λιγότερη προσπάθεια πίεσης όταν γράφουν στις οθόνες του *tablet* παρά στο χαρτί, καθώς επίσης η ταχύτητα γραφής αυξάνεται σε μια οθόνη *tablet* από ότι η γραφή σε χαρτί (No & Choi (2021). Σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ της ιδιοδεκτικής και της οπτικής ανατροφοδότησης σχετικά με το μέγεθος του γράμματος, την ταχύτητα της γραφίδας στην οθόνη και την αναγνωσιμότητα, ανεξάρτητα από την ηλικία των συμμετεχόντων έδειξε η έρευνα των Guilbert, Alamargot, & Morin, (2019). Οι επιδόσεις της γραφής των παιδιών σε οθόνη επηρεάζονται και εξαρτώνται από την οπτική και ιδιοαισθητική ανατροφοδότηση περισσότερο από αυτές των ενηλίκων. Σύμφωνα με τους Alamargot & Morin, (2015), υπήρξε διαφορά μεταξύ μικρότερων και μεγαλύτερων ηλικιακά μαθητών, σχετικά με τη διαδικασία γραφής σε γυάλινη οθόνη και συγκεκριμένα στη βάση της αντιληπτικής ανάδρασης για το σχηματισμό γραμμάτων και της προσαρμογής στην κινητική εκτέλεση. Η γυάλινη επιφάνεια του *tablet* επηρέασε κατά τη διαδικασία της γραφής, κυρίως τις παύσεις και τις κινήσεις της γραφίδας, υποδηλώνοντας διαταραχή στον υπολογισμό τμήματος της τροχιάς γραφής των γραμμάτων, αλλά και μειωμένο έλεγχο της μυϊκής προσαρμογής.

Οι Suggate, et al. (2023), στην έρευνα που πραγματοποίησαν για τις συγκριτικές διαδικασίες της γραφής με πένα και της πληκτρολόγησης έδειξαν ότι δεν διαφέρουν αυτές οι δύο διαδικασίες σχετικά με την ικανότητα αποκωδικοποίησης των γραμμάτων. Αντίστοιχα οι Van der Meer & van der Weel (2017), χρησιμοποίησαν εγκεφαλογράφημα EEG σε νεαρούς ενήλικες για τη μελέτη της ηλεκτρικής δραστηριότητας του εγκεφάλου καθώς πληκτρολογούσαν ή γράφοντας σε *tablet και* έδειξαν δραστηριότητα, οι βρεγματικές και ινιακές περιοχές του εγκεφάλου, μια ταλαντωτική νευρωνική δραστηριότητα στον εγκέφαλο που παρέχει τις βέλτιστες συνθήκες για μάθηση. Έρευνες (Belson, Hartmann, & Sherman, 2013 · Alnahdi, 2014 · Weigelt & Weintraub, 2015 · Bouck, et al. 2015 · Joyce, & Boyle, 2019·Doğan, & Delialioğlu, 2020), παρουσίασαν τα θετικά αποτελέσματα της χρήσης πληκτρολογίου για την προαγωγή της δεξιότητας γραφής ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες. Οι Chwirka, Gurney, & Burtner (2002), διερεύνησαν την επίδραση ενός δομημένου προγράμματος πληκτρολόγησης στον οπτικοκινητικό συντονισμό (ματιού-χεριού) και της γραπτής επικοινωνίας σε παιδιά δευτέρας τάξης δημόσιων δημοτικών σχολείων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η χρήση του πληκτρολογίου θα μπορούσε να ήταν μια αντισταθμιστική

- βοηθητική κίνηση της γραφοκινητικής δεξιότητας με την πένα στην τάξη και συνιστάται περαιτέρω διερεύνηση της χρήσης του πληκτρολογίου για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Τα αποτελέσματα έρευνας (Gahshan-Haddad & Weintraub, 2023) έδειξαν ότι η απόδοση στην πληκτρολόγηση κειμένου διέφερε στις εργασίες αντιγραφής και υπαγόρευσης σχετικά με την ταχύτητα και την ακρίβεια της πληκτρολόγησης. Η ταχύτητα ανάγνωσης ήταν η κύρια υποκείμενη λειτουργία που προβλέπει την απόδοση πληκτρολόγησης και στις δύο περιπτώσεις υπαγόρευσης και αντιγραφής. Η κιναισθητική επίγνωση είχε χαμηλή, αρνητική συσχέτιση με την ακρίβεια υπαγόρευσης. Η πληκτρολόγηση των μαθητών ήταν σημαντικά ταχύτερη (πάνω από διπλάσια ταχύτητα) στην υπαγόρευση σε σύγκριση με την αντιγραφή, αλλά σημαντικά πιο ακριβής ήταν η διαδικασία της αντιγραφής συγκριτικά από αυτή της υπαγόρευσης. Η περαιτέρω εξέταση του κειμένου έδειξε ότι η χαμηλή ακρίβεια στην εργασία υπαγόρευσης οφειλόταν κυρίως στην παράλειψη κειμένου από τους μαθητές επειδή δεν ήταν σε θέση να συμβαδίσουν με τον καθορισμένο ρυθμό. Κατά την εξέταση της συσχέτισης μεταξύ των υποκείμενων λειτουργιών και της απόδοσης πληκτρολόγησης (ταχύτητα και ακρίβεια) στις εργασίες αντιγραφής και υπαγόρευσης, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ταχύτητα ανάγνωσης συσχετίστηκε σημαντικά μέτρια και με την αντιγραφή και με την ταχύτητα υπαγόρευσης, καθώς και με την ακρίβεια υπαγόρευσης, υποδεικνύοντας ότι όσο πιο γρήγορα διάβαζαν οι μαθητές, τόσο πιο γρήγορα δακτυλογραφούσαν και ήταν πιο ακριβείς στην υπαγόρευση.

***Πίνακας ΙΙΙ**: Συνοπτική παρουσίαση αποτελεσμάτων για την αμφίδρομη σχέση των αντιληπτικο-κινητικών ικανοτήτων και των ειδών γραφής.*

ΕΙΔΟΣ ΓΡΑΦΗΣ		ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΩΝ ΑΝΤΙΛΗΠΤΙΚΟ-ΚΙΝΗΤΙΚΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ	ΣΥΓΓΡΑΦΕΑΣ & ΕΤΟΣ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗΣ
ΓΡΑΦΗ ΜΕ ΣΤΥΛΟ / ΜΟΛΥΒΙ ΠΑΝΩ ΣΕ ΧΑΡΤΙΝΗ ΕΠΙΦΑΝΕΙΑ		Αναπαράσταση και επεξεργασία των γραμμάτων. Βάση για τη διαδικασία ανάγνωσης. Οπτικο-χωρικές δεξιότητες.	James, & Engelhardt, 2012 · Bara, et al. 2016 · Mayer, et al. 2020 · Seyll & Content, 2020.
	+	Σύνδεση με τη φωνολογία των γραμμάτων Τάση χρήσης από τα παιδιά. Συμβολή στη διαδικασία γραφής και ανάγνωσης. Μεγαλύτερη συμβολή στην απομνημόνευση λέξεων Ταχύτητα γραφής. Δυνάμεις πρόσκτησης στη λάβη του στυλό. Κανονικές δυνάμεις στην επιφάνεια γραφής. Συμβολή στην προβλέψιμη ακαδημαϊκής επιτυχίας του μαθητή. Συμβολή στην προαγωγή των λεπτών κινητικών δεξιοτήτων.	Cao et al. 2013 Kiefer, et al. 2015 Ihara et al. 2021 Kushki, al. 2011 Petrescu, 2014
	-	Η ορθότητα ταχύτητα διαδρομής, η δύναμη λαβής και η κανονική δύναμη αυξήθηκαν με την πάροδο του χρόνου γραφής ενώ η ταχύτητα κατακόρυφης διαδρομής μειώθηκε.	Kushki, al. 2011
ΓΡΑΦΗ ΜΕ ΓΡΑΦΙΔΑ ΠΑΝΩ ΣΕ ΓΥΑΛΙΝΗ ΕΠΙΦΑΝΕΙΑ (Tablet, iPad)		Βελτίωση του οπτικοκινητικού συντονισμού. Αύξηση της ταχύτητας γραφής σε παιδιά με και χωρίς δυσγραφία.	No & Choi, 2021 Kushki, et al. 2011
	+	Αλληλεπίδραση μεταξύ της ιδιοδεκτικής και της οπτικής αναπροσδόθησης σχετικά με το μέγεθος του γράμματος, την ταχύτητα της γραφίδας στην οθόνη και την αναγνωσιμότητα.	Guilbert, Alamargot, & Morin, 2019
		Αντίστερο εννοϊκό αρτιαλείο γραφής, πιθανός λόγω των αυξημένων απαιτήσεων στον έλεγχο των κινήσεων.	Mayer, et al. 2020
	-	Μικρότερη συμβολή στην απομνημόνευση λέξεων.	Ihara et al. 2021
	+	Επηρεάζει κυρίως τις παύσεις και τις κινήσεις της γραφίδας. Διαταραχή στον υπολογισμό τμήματος της τροχιάς γραφής των γραμμάτων, αλλά και μειωμένο έλεγχο της μέσης προσαρμογής.	Alamargot & Morin, (2015
ΠΛΗΚΤΡΟΛΟΓΗΣΗ		Αφομοίωση των γραμμάτων. Παρέχει τις βέλτιστες συνθήκες για μάθηση.	Suggate, et al. 2023 Van der Meer & Van der Weel, 2017
	+	Προαγωγή της δεξιότητας γραφής ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες.	Belson, Hartmann, & Sherman, 2013 · Alnahdi, 2014 · Weigelt & Weuntraub, 2015 · Bouck, et al. 2015 · Joyce, & Boyle, 2019-Doğan, & Delialioğlu, 2020
	-	Οπτικοκινητικός συντονισμός. Αντιαθητική - βοηθητική κίνηση της γραφοκινητικής δεξιότητας σε γαρτί. Χρήσης του ηλεκτρολογίου για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Μικρότερη συμβολή στην απομνημόνευση λέξεων.	Civrilca, Gomez, & Butner, 2002 Ihara et al. 2021
ΠΟΛΥ-ΤΟΝΙΚΟ	+	Ταχύτητα και ακρίβεια. Συμβολή στο Λεκτικό Δείκτη Νοημοσύνης, στην Εννοιολογική Σκέψη και την Οπτικοκινητική Ικανότητα	Gabshan-Haddad & Weintraub, 2023 Παπαδάκης και συν., 2013
	-		
ΜΟΝΟ-ΤΟΝΙΚΟ	+	Συμβολή στην ενίσχυση της οπτικής οξύτητας και της μαθηματικής αιτιολογικής σκέψης.	Παπαδάκης και συν., 2013
	-	Το δείγμα της έρευνας έδειξε πτώση και στους τρεις γνητικούς δείκτες (Γενικό, Λεκτικό, Πρακτικό) του WISC-III	Παπαδάκης και συν., 2013

Αποτελέσματα σχετικά με τη δεύτερη υπόθεση

Στην ανακοίνωση του Σκούρα (2012) για το γλωσσικό ζήτημα και την εκπαίδευση στο πρώτο μισό του 2ου αιώνα στα 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, μετά από μια σύντομη ιστορική αναδρομή του γλωσσικού ζητήματος, τονίστηκε η ανάδειξη και η κριτική προσέγγιση ορισμένων πτυχών-γεγονότων του γλωσσικού ζητήματος της προαναφερθείσας περιόδου, που δεν έχουν μέχρι σήμερα φωτιστεί αρκετά, με στόχο τη βαθύτερη κατανόηση των θέσεων και των επιχειρημάτων. Στα πρακτικά του 14ου Πανελληνίου συνεδρίου ψυχολογικής έρευνας η μελέτη των Παπαδάκη και συνεργατών (2013), ανάφεραν ότι: α) η εκμάθηση του πολυτονικού συστήματος γραφής (περισσότερα διακριτικά οπτικά σημεία, περισσότεροι γραμματικοί κανόνες) έχει επίδραση στον Λεκτικό Δείκτη Νοημοσύνης, στην Εννοιολογική Σκέψη και την Οπτικοκινητική Ικανότητα και β) η εκμάθηση του μονοτονικού συστήματος (λιγότερα διακριτικά οπτικά σημεία) αναπτύσσει την οπτική οξύτητα και την μαθηματική αιτιολογική σκέψη, ενώ η ενδοομαδική σύγκριση υποδεικνύει πτώση και στους τρεις νοητικούς δείκτες (Γενικό, Λεκτικό, Πρακτικό) του WISC-III.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ, ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Νευροπαεικονιστικές εξετάσεις (Planton et al. 2013) έδειξαν τη δραστηριοποίηση ενός εκτεταμένου εγκεφαλικού δικτύου που ενεργοποιείται κατά τη γραφή, κυρίως του αριστερού ημισφαιρίου, με 12 φλοιώδεις και υποφλοιώδεις περιοχές (αριστερή άνω μετωπιαία αύλακα/μέση μετωπιαία περιοχή έλικας, αριστερή ενδοβρεγματική αύλακα/ανώτερη βρεγματική περιοχή, και δεξιά παρεγκεφαλίδα). Η ικανότητα παραγωγής γραπτού κειμένου τόσο με στυλό στο χαρτί ή σε γυάλινη επιφάνεια όσο και με τη χρήση πλήκτρων χαρακτηρίζονται ως δεξιότητες χειρισμού αντικειμένου και αποτελούν πολιτισμικές δεξιότητες. Είναι το αποτέλεσμα από τις επακριβώς ελεγχόμενες κινήσεις των δακτύλων και των χεριών. Οι αποτελεσματικές και επακριβείς κινήσεις μερών του ανθρώπινου σώματος κατά τη διαδικασία της γραφής με οποιοδήποτε μέσο διαμορφώνονται και διαμορφώνουν τις αντιληπτικοκινητικές ικανότητες. Η τεχνολογία και η εξέλιξή της συμβάλλουν και διαμορφώνουν κάθε φορά τις αντιληπτικοκινητικές ικανότητες, τον κινητικό συντονισμό και την δεξιότητα χειρισμού αντικειμένου (Sulzenbruck et al. 2011). Η γραφή με οποιοδήποτε μέσο και σύστημα

γραφής αποτελεί παράδειγμα της ενεργοποίησης του ψυχοκινητικού τομέα της προσωπικότητας του ατόμου. Γνωστικά και συναισθηματικά στοιχεία υπάρχουν και στον ψυχοκινητικό τομέα. Η γραφοκινητική δεξιότητα σχετίζεται με την φωνολογία, την αναγνωσιμότητα, την ορθογραφία, την προσοχή και την ευχέρεια γραφής (Downing & Caravolas, 2023). Το πλεονέκτημα της γραφοκινητικής δεξιότητας σε σχέση με την πληκτρολόγηση μπορεί να οφείλεται σε μια πιο θετική διάθεση κατά τη διάρκεια της εκμάθησης (Ihara et al. 2021). Η σχέση μεταξύ του περιβάλλοντος και ανάπτυξης των γραφοκινητικών δεξιοτήτων ενός παιδιού είναι ισχυρή τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο. Οι κινητικές δεξιότητες των παιδιών έχουν καλά ανεπτυγμένο τον κινητικό συντονισμό (μάτι-χέρι), (Sinvani, et al. 2023). Ο κινητικός συντονισμός κατά τη γραφή, είτε οπτικό-κινητικός κατά την αντιγραφή είτε ακουστικό-κινητικός κατά την υπαγόρευση κειμένου απαιτεί τον περιορισμό περιττών κινήσεων, δηλαδή, του αριθμού των βαθμών ελευθερίας (οστά – αρθρώσεις, μυϊκές ομάδες και νευρωνικά δίκτυα) με σκοπό να μειωθεί η πολυπλοκότητα της κινητικής δραστηριότητας για να επιτευχθεί ο στόχος της γραφής, της ορθής και καλής γραφής. Ο συντονισμός είναι σωστή συσχέτιση των μερών και ο μαθητής θα πρέπει να συμπληρώσει τη γραφοκινητική δεξιότητα με έλεγχο, δηλαδή, πρέπει να είναι σε θέση να χειριστεί τις κινήσεις κατά τρόπο που να ικανοποιεί τις απαιτήσεις της δραστηριότητας. Για παράδειγμα ο μαθητής μπορεί να συντονίσει τα δάκτυλα, τον καρπό και το δεξί του χέρι έτσι ώστε να εκτελέσει όλα τα σωστά γράμματα, τις λέξεις, τις προτάσεις του κειμένου. Ωστόσο αυτό που τον διακρίνει ως καλό χειριστή γραφής είναι η ικανότητα να τονίζει ορισμένες κινήσεις αλλά να και να γράφει με χάρη κάνοντας κάθε κίνηση να εμφανίζεται απρόσκοπτη και αβίαστη. Ο χρόνος γραφής, οι παύσεις, η ροή της γραφικής δράσης, η εκκίνηση και η ταχύτητα γραφής είναι όλες μεταβλητές ελέγχου. Η σχέση της οπτικό-κινητικής απόδοσης σε μια δραστηριότητα γραφής και του συντονισμού ματιού-χεριού είναι προγνωστικοί για την ποιότητα της γραφής και θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη από τον εκπαιδευτικό για τυχόν δυσκολίες των μαθητών στη διαδικασία γραφής (Kaiser, Albaret, & Doudin, 2009).

Το πρόβλημα της σειριακής τάξης αναφέρεται στη σειροθέτηση και αλληλουχία των συμπεριφορών κίνησης κατά τη γραφή. Παράδειγμα αποτελεί η σειρά των γραμμάτων σε μια λέξη, η σειρά των λέξεων σε μια πρόταση και ακόμη περισσότερο, η σειρά των κινήσεων στη γραφή ενός γράμματος (Κ). Ο χρονισμός και η σειρά μιας δραστηριότητας είναι καθοριστικά για σχεδόν κάθε κίνηση που εκτελούμε. Το πρόβλημα της σειριακής τάξης

εντοπίζεται και στην παραγωγή σωστών ή ακριβών κινήσεων μέσω της συναρμογής, δηλαδή τις ταυτόχρονες κινήσεις που εκτελούμε σε διαδοχικές δραστηριότητες που σημαίνει ότι προετοιμαζόμαστε για τις μεταγενέστερες κινήσεις αντί να ολοκληρώσουμε μια κίνηση πριν προετοιμαστούμε για την επόμενη (Haibach -Beach, Reid & Collier, 2018). Η συναρμογή υποδηλώνει ότι προ επεξεργαζόμαστε τις δραστηριότητές μας για να κινηθούμε αποτελεσματικά. Η προετοιμασία ταυτόχρονων κινήσεων μας επιτρέπει να πληκτρολογούμε γρήγορα. Η εκμάθηση της γραφής περιλαμβάνει την ικανότητα να γράφουμε ένα γράμμα και ταυτόχρονα να προ σχεδιάζουμε μια λέξη πώς θα γράψουμε τα επόμενα γράμματα. Ο τρόπος, οι κινήσεις με τις οποίες σχηματίζεται το γράμμα πράγματι αλλάζει με βάση τα ακόλουθα γράμματα. Η συναρμογή της γραφής φτάνει στο επίπεδο των ενηλίκων κυρίως στην ηλικία των 9 ετών (Kandel & Perret, 2015).

Στα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών αναφέρεται ο όρος «οπτικοχωρικές δεξιότητες/ ικανότητες»: Όπως αντιλαμβάνεται κανείς από τη θεωρία της κινητικής μάθησης και ανάπτυξης αναφέρονται στην αντιληπτικό-κινητική ενσωμάτωση, δηλαδή στο γεγονός ότι αντίληψη και κίνηση στην πραγματικότητα λειτουργούν από κοινού, επηρεάζοντας η μία την άλλη. Παρατηρείται ενεργοποίηση των αντιληπτικό-κινητικών δραστηριοτήτων τόσο σε συνθήκες υπαγόρευσης όσο και αντιγραφής ενός κειμένου, εξαιτίας της ταυτόχρονης διαδικασίας της νοητικής απεικόνισης και αποτύπωσης των γραμμάτων.

Η ταχύτητα και η ακρίβεια είναι σημαντικές μεταβλητές στην δεξιότητα γραφής ιδιαίτερα όταν υπάρχουν χρονικά και χωρικά συστατικά στοιχεία όπως είναι η γραφή σε οριοθετημένο χαρτί με γραμμές στην επιφάνεια του *tablet* ή στο πληκτρολόγιο του υπολογιστή. Όταν κάποιος συγκεντρώνεται σε μία από αυτές οι άλλοι υπονομεύεται. Για παράδειγμα η έρευνα των Gahshan-Haddad & Weintraub (2023) στόχευε στη σύγκριση των επιδόσεων πληκτρολόγησης για τις μεταβλητές της ταχύτητας και της ακρίβειας των μαθητών της 4ης τάξης σε εργασίες αντιγραφής και υπαγόρευσης με πληκτρολόγηση και εξέταση του ρόλου των υποκείμενων λειτουργιών στην πρόβλεψη της απόδοσης πληκτρολόγησης. Για την αντιστάθμιση ταχύτητας και ακρίβειας σε παιδιά, η μελέτη των Rival, Olivier & Ceyte (2003), έδειξε ότι ο χρόνος αντίδρασης ήταν πιο αργός όταν τα παιδιά λάμβαναν την εντολή να επικεντρωθούν στην ακρίβεια ή να επικεντρωθούν εξίσου στην ταχύτητα και την ακρίβεια.

Η οπτική οξύτητα που αναφέρουν οι Παπαδάκης και συν. (2013), αναφέρεται σε μια από τις διαστάσεις της οπτικής αντιληπτικής ικανότητας

και συγκεκριμένα, αυτή των λεπτομερειών των γραμμάτων στο οπτικό πεδίο του μαθητή. Η οπτική οξύτητα εκτιμάται με διάφορους τρόπους εκ των οποίων οι πιο συνηθισμένοι είναι η αναγνώριση, η ανάλυση και ο εντοπισμός. Παράδειγμα συμπεριφοράς κατά τη γραφή που αποδεικνύει ότι το παιδί έχει αναπτύξει την οπτική του οξύτητα είναι η ικανότητά του να ξεχωρίζει τα γράμματα, το «κ» από το «χ» ή το «ε» από το «3». Ο περιορισμένος αριθμός σχετικών ερευνών δημιουργεί πλήθος ερωτηματικών και γεννά το ενδιαφέρον για περαιτέρω έρευνα.

Η δεξιότητα γραφής και η ταχύτητα αντίδρασης και γραφής, ο κινητικός συντονισμός, η συναρμογή και η ακρίβεια βρίσκονται σε μια αμφίδρομη συνεισφορά προαγωγής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Alamargot, D., & Morin, M. F. (2015). Does handwriting on a tablet screen affect students' graphomotor execution? A comparison between Grades Two and Nine. *Human movement science*, *44*, 32–41. https://doi.org/10.1016/j.humov.2015.08.011

Alnahdi, G. (2014). Assistive Technology in Special Education and The Universal Design for Learning. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, *13*(2),18-23.

Baddeley, A. (2000). The episodic buffer: A new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences*, *4*(11), 417–423. https://doi.org/10.1016/S1364-6613(00)01538-2.

Bara, F., Morin, M. F., Alamargot, D., & Bosse, M. L. (2016). Learning different allographs through handwriting: The impact on letter knowledge and reading acquisition. *Learning and Individual Differences*, *45*, 88-94.

Belson, S. I., Hartmann, D., & Sherman, J. (2013). Digital Note Taking: The Use of Electronic Pens with Students with Specific Learning Disabilities. *Journal of Special Education Technology*, *28*, 13-24.

Bouck, E. C., Meyer, N. K., Satsangi, R., Savage, M. N., & Hunley, M. (2015). Free computer-based assistive technology to support students with high-incidence disabilities in the writing process. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, *59*(2), 90-97.

Cao, F., Vu, M., Lung Chan, D. H., Lawrence, J. M., Harris, L. N., Guan, Q., ... &Perfetti, C. A. (2013). Writing affects the brain network of reading in Chinese: A functional magnetic resonance imaging study. *Human Brain Mapping*, *34*(7), 1670-1684.

Caravolas, M., Downing, C., Hadden, C. L., and Wynne, C. (2020). Handwriting legibility and its relationship to spelling ability and age: evidence from Monolingual and Bilingual children. *Frontiers in Psychology*, *11*, 1097. doi: 10.3389/fpsyg.2020.01097.

Chwirka, B., Gurney, B., & Burtner, P. A. (2002). Keyboarding and visual-motor skills in elementary students: a pilot study. *Occupational Therapy in Health Care*, *16*(2-3), 39–51. https://doi.org/10.1080/J003v16n02_03

Clark, C., & Dugdale, G. (2009). *Young People's Writing: Attitudes, Behaviour and the Role of Technology*. National Literacy Trust.

Doğan, S., & Delialioğlu, O. (2020). A systematic review on use of technology in learning disabilities. Ankara University Faculty of Educational Sciences. *Journal of Special Education*, *21*(3), 611-638. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.563763

Downing, C., & Caravolas, M. (2023). Handwriting legibility and fluency and their patterns of concurrent relations with spelling, graphomotor, and selective attention skills. *Journal of experimental child psychology*, *236*, 105756. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2023.105756

Fayol, M., & Got, C. (1991). Automatisme et contrôle dans la production écrite.L'Année. *Psychologique*, *91*, 187–205.

Exner, C.E. (2005). Development of Hand Skills. In J., Case – Smith (Editor), *Occupational Therapy for Children*. St Louis:Mosby.

Gahshan-Haddad, N., & Weintraub, N. (2023). Underlying functions associated with keyboarding performance of elementary-school students. *Scandinavian journal of occupational therapy*, 1–9. Advance online publication. https://doi.org/10.1080/11038128.2023.2188254

Gosse, C., Carbonnelle, S., de Vleeschouwer, C., and Van Reybroeck, M. (2018). Specifying the graphic characteristics of words that influence children's handwriting. *Reading & Writting*. *31*, 1181–1207. doi: 10.1007/s11145-018-9834-9

Gosse C, Parmentier M and Van Reybroeck M (2021). How Do Spelling, Handwriting Speed, and Handwriting Quality Develop During Primary School? Cross-Classified Growth Curve Analysis of Children's Writing Development. *Frontiers in Psychology*. 12:685681. doi: 10.3389/fpsyg.2021.685681

Guilbert, J., Alamargot, D., & Morin, M. F. (2019). Handwriting on a tablet screen: Role of visual and proprioceptive feedback in the control of movement by children and adults. *Human movement science*, *65*, S0167-9457(18)30093-9. https://doi.org/10.1016/j.humov.2018.09.001

Haibach-Beach, P.S., Reid, G.D., & Collier, D.H. (2018). *Κινητική Μάθηση και*

Ανάπτυξη. Χ., Ζάραγκας (Επιμ.). Πεδίο.

Ihara, A. S., Nakajima, K., Kake, A., Ishimaru, K., Osugi, K., & Naruse, Y. (2021). Advantage of Handwriting Over Typing on Learning Words: Evidence from an N400 Event-Related Potential Index. *Frontiers in Human Neuroscience*, *15*, 679191. https://doi.org/10.3389/fnhum.2021.679191

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. https://doi.org/10.1016/j.tine.2012.08.001

Joyce, R. L., & Boyle, J. R. (2019). Improving Note-Taking Skills for Students with Disabilities Through a Smartpen Intervention. *Journal of Special Education Technology*, *35*(4), 225–235. doi:10.1177/0162643419856275

Kaiser, M.L, Albaret, J.M. & Doudin, P.A. (2009). Relationship Between Visual-Motor Integration, Eye-Hand Coordination, and Quality of Handwriting. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, *2*(2), 87-95. DOI: 10.1080/19411240903146228

Kandel, S., & Perret, C. (2015). How do movements to produce letters become automatic during writing acquisition? Investigating the development of motor anticipation. *International Journal of Behavioral Development*, *39*(2), 113-147.

Karsenti, Th., Collin, S. (2013). Why are New Teachers Leaving the Profession? Results of a Canada-Wide Survey. *Education*, *3*(3), 2013, 141-149. doi: 10.5923/j.edu.20130303.01.

Kiefer, M., Schuler, S., Mayer, C., Trumpp, N. M., Hille, K., & Sachse, S. (2015). Handwriting or Typewriting? The Influence of Pen- or Keyboard-Based Writing Training on Reading and Writing Performance in Preschool Children. *Advances in cognitive psychology*, *11*(4), 136–146. https://doi.org/10.5709/acp-0178-7

Kushki, A., Schwellnus, H., Ilyas, F., & Chau, T. (2011). Changes in kinetics and kinematics of handwriting during a prolonged writing task in children with and without dysgraphia. *Research in developmental disabilities*, *32*(3), 1058-1064.

Lurcat, L. (1974). *Études de l' acte graphique*. Muton.

Mayer, C., Wallner, S., Budde-Spengler, N., Braunert, S., Arndt, P. A., & Kiefer, M. (2020). Literacy Training of Kindergarten Children with Pencil, Keyboard or Tablet Stylus: The Influence of the Writing Tool on Reading and Writing Performance at the Letter and Word Level. *Frontiers in psychology*, *10*, 3054. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03054

No, B., & Choi, N. (2021). Differences in Graphomotor Skills by the Writing Medium and Children's Gender. *Education Sciences*, *11*(4), 162.

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*(71). doi: 10.1136/bmj.n71

Palmis, S., Danna, J., Velay, J. L., & Longcamp, M. (2017). Motor control of handwriting in the developing brain: A review. *Cognitive Neuropsychology*, *34*(3-4), 187–204. https://doi.org/10.1080/02643294.2017.1367654

Petrenscu, A. (2014). Typing or writing/ A dilemma of the digital era. *eLearning & Software for Education, 2*, 393-397. 5p. https://web.p.ebscohost.com/abstract?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=crawler&jrnl=2066026X&AN=96249490&h=J%2bOUUfDVOsyXnBj0fGEigBuM0S5%2f%2bg9bbTkS08YJBxYHqsnLv2OP7qLj6dBM%2b9AGn5j%2bdJVUKTInX1QEdTUQrQ%3d%3d&crl=c&resultNs=AdminWebAuth&resultLocal=ErrCrlNotAuth&crlhashurl=login.aspx%3fdirect%3dtrue%26profile%3dehost%26scope%3dsite%26authtype%3dcrawler%26jrnl%3d2066026X%26AN%3d96249490

Planton, S., Jucla, M., Roux, F. E., & Démonet, J. F. (2013). The "handwriting brain": a meta-analysis of neuroimaging studies of motor versus orthographic processes. *Cortex*, *49*(10), 2772-2787.

Prunty, M. M., Barnett, A. L., Wilmut, K., & Plumb, M. S. (2014). An examination of writing pauses in the handwriting of children with developmental coordination disorder. Research in developmental disabilities, *35*(11), 2894–2905. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.07.033

Rival, C., Olivier, I., & Ceyte, H. (2003). Effects of temporal and/or spatial instructions on the speed-accuracy trade-off of pointing movements in children. Neuroscience Letters, *366*, 65 – 69.

Seyll, L., & Content, A. (2020). The impact of graphomotor demands on letter-like shapes recognition: A comparison between hampered and normal handwriting. *Human movement science*, *72*, 102662. https://doi.org/10.1016/j.humov.2020.102662

Sinvani, R. T., Golos, A., Ben Zagmi, S., & Gilboa, Y. (2023). The Relationship between Young Children's Graphomotor Skills and Their Environment: A Cross-Sectional Study. *International journal of environmental research and public health*, *20*(2), 1338. https://doi.org/10.3390/ijerph20021338

Suggate, S. P., Karle, V. L., Kipfelsberger, T., & Stoeger, H. (2023). The effect of fine motor skills, handwriting, and typing on reading development. *Journal of Experimental Child Psychology*, *232*, 105674. https://doi.

org/10.1016/j.jecp.2023.105674

Sulzenbruck, S., Hegele, M., Rinkenauer, G., & Heuer, H. (2011). The death of handwriting: secondary effects of frequent computer use on basic motor skills. *Journal of Motor Behavior*, *43*(3), 247–251. https://doi.org/10.1080/00222895.2011.571727

Sumner E, Connelly V and Barnett A (2014) The influence of spelling ability on handwriting production: Children with and without dyslexia. *Journal of Experimental Psychology: Learning Memory and Cognition*, *40*(5), 1441–1447.

Trouli, K., Linardakis, M., & Manolitsis G. (2012). Psychometric characteristics of a Scale of Preschool Graphomotor Skills (SPGS), In Book of Abstracts of *3rd International Congress on Early Childhood Education* (pp. 223-224), Turkey.

Tseng, M. H., & Chow, S. M. (2000). Perceptual-motor function of school-age children with slow handwriting speed. *The American journal of occupational therapy : official publication of the American Occupational Therapy Association*, *54*(1), 83–88. https://doi.org/10.5014/ajot.54.1.83

Van der Meer, A. L. H., & van der Weel, F. R. R. (2017). Only Three Fingers Write, but the Whole Brain Works: A High-Density EEG Study Showing Advantages of Drawing Over Typing for Learning. *Frontiers in Psychology*, *8*, 706. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00706

Volman, M. J., van Schendel, B. M., & Jongmans, M. J. (2006). Handwriting difficulties in primary school children: a search for underlying mechanisms. *The American journal of occupational therapy*, *60*(4), 451–460. https://doi.org/10.5014/ajot.60.4.451

Weigelt M.H., & Weintraub, N. (2015). The effect of a touch-typing program on keyboarding skills of higher education students with and without learning disabilities. *Research in developmental disabilities*, *47*, 208–217. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.09.014

Wiley, R. W., & Rapp, B. (2021). The effects of handwriting experience on literacy learning. *Psychological Science*, *32*(7), 1086–1103. https://doi.org/10.1177/0956797621993111

Βάμβουκας, Μ. (1999). Διδασκαλία και μάθηση του γραπτού λόγου της πρώτης ανάγνωσης και της πρώτης γραφής. Στο Μ., Δαμανάκης (Επιμ.), *Παιδεία ομογενών: θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις*. (σσ. 191-206). ΕΔΙΑΜΜΕ.

Βουγιούκας, Α. (1989). Γραφή, διδασκαλία γραφής. Στην *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια* Τόμ. 3, (σσ. 1248 – 1250). Ελληνικά Γράμματα.

Δράκος, Γ., & Μπίνιας, Ν. (2004). *Ψυχοκινητική Αγωγή*. Εκδ. Πατάκη.

Καλογήρου, Ε. (2014). Η δυσλεξία και η σχέση της με τη φωνολογική επίγνωση. Υπάρχουν αλφαβητικά συστήματα που δυσκολεύουν περισσότερο τα δυσλεκτικά άτομα;. Στο Φ., Γούσιας 1ο (Επμ.), Πρακτικά του Συνεδρίου ¨*Νέος Παιδαγωγός*¨ (σσ.: 773-776). Επιστημονική Ένωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας για τη Διάδοση των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση.

Παπαδάκης, Θ., Βεκιάρη, Δ., Τερλίδου, Χρ., & Τσέγκος, Ι. (2013). Τονικά συστήματα και γνωστική εξέλιξη. Μια πιλοτική διαχρονική μελέτη. Στα Πρακτικά του *14ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Ψυχολογικής Έρευνας, Η Ψυχολογία σε κρίσιμους καιρούς*, Ελληνική Ψυχολογική Εταιρεία και Σχολή Επιστημών Αγωγής του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης, Αλεξανδρούπολη, 15 – 19 Μαΐου 2013.

Προεδρικό Διάταγμα 297/1982 (ΦΕΚ 52, Τ.Α' της 29.4.1982). *Εφαρμογή του μονοτονικού συστήματος στην Εκπαίδευση και στη Διοίκηση*. http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/browse/item.html?code=05-00030&tab=02

Σκούρα, Λ. (2012). Γλωσσικό Ζήτημα και εκπαίδευση κατά το πρώτο μισό του 20ου αιώνα. Πρακτικά του *6ου Πανελληνίου Συνεδρίου του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης* (ΕΛΛΙΕΠΕΚ) (σσ.1-13).

Τραυλός, Α. (1998). *Ψυχοκινητική Ανάπτυξη παιδιών ηλικίας 2 – 7 χρόνων*. Εκδ. Σαββάλας.

ΘΕΜΑΤΙΚΑ ΣΥΜΠΟΣΙΑ

Μουσική στην κοινότητα σε ποικίλες κοινωνικές ομάδες: Τα πλαίσια, οι ανάγκες, οι ρόλοι, και η άτυπη μουσική μάθηση

Πρόεδρος: Μίτσου Ακογιούνογλου
Ιόνιο Πανεπιστήμιο
akoyunoglou@ionio.gr

Συζητητής: Ρεγγίνα Σαλτάρη
Ιόνιο Πανεπιστήμιο
saltari@ionio.gr

Μίτσου Ακογιούνογλου, *Ιόνιο Πανεπιστήμιο,*
akoyunoglou@ionio.gr
Ρεγγίνα Σαλτάρη, *Ιόνιο Πανεπιστήμιο,* saltari@ionio.gr
Ζωή Διονυσίου, *Ιόνιο Πανεπιστήμιο,* dionyssiou@ionio.gr
Ελένη Μαλιώτα, *Ιόνιο Πανεπιστήμιο,* meleni18@gmail.com
Πέτρος Γεωργοπάλης, *Ιόνιο Πανεπιστήμιο & ΕΚΠΑ,* pegeorg@psych.uoa.gr
Κλειώ Κωνσταντάκου, *Ιόνιο Πανεπιστήμιο,*
cliocfu@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η αποσαφήνιση του όρου «μουσική στην κοινότητα» έχει απασχολήσει ιδιαίτερα τους ακαδημαϊκούς, τους ερευνητές, καθώς και τους κοινοτικούς μουσικούς. Αλλοτε η κοινοτική μουσική αντιμετωπίζεται ως κάτι συγκεκριμένο και άλλοτε αναφέρεται στο σύνολο των μουσικών δράσεων εντός και εκτός τυπικών εκπαιδευτικών πλαισίων. Στο παρόν συμπόσιο θα επιχειρηθεί η οριοθέτηση της μουσικής στην κοινότητα μέσα από παραδείγματα εφαρμογής σε ποικίλα κοινοτικά πλαίσια. Ακολουθώντας την κατηγοριοποίηση που έχει προταθεί στη βιβλιογραφία -κοινοτική μουσική για την επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων, κοινοτική μουσική με στόχο την εκτέλεση και κοινοτική μουσική για προώθηση του πολιτισμού ή/και την επίτευξη κοινωνικών και ψυχαγωγικών στόχων-, τα κοινοτικά μουσικά προγράμματα τα οποία θα παρου-

σιαστούν εμπίπτουν στην τρίτη κατηγορία, για πολιτισμική ανταλλαγή και κοινωνική αλληλεπίδραση. Σκοπός του συμποσίου είναι να αναπτυχθούν οι πτυχές της κοινοτικής μουσικής, να χαρτογραφηθεί ο ρόλος του μουσικού συντονιστή σε δράσεις στην κοινότητα, να διερευνηθούν οι τρόποι δημιουργίας ασφαλών πλαισίων και να αναλυθούν οι όψεις της άτυπης μουσικής διδασκαλίας-μάθησης. Συγκεκριμένα θα παρουσιαστούν εφαρμογές από ομάδες μουσικής στην κοινότητα σε δομή φιλοξενίας παιδιών, σε δομή φιλοξενίας παιδιών προσφύγων, σε Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας σε κατάστημα κράτησης και σε ομάδα ατόμων τρίτης και τέταρτης ηλικίας με άνοια σε γηροκομείο, καθώς και μία πρόταση δράσης κοινοτικής μουσικής με στόχο την ενίσχυση των δεσμών ανάμεσα σε παιδιά πρόσφυγες και παιδιά δημοτικού σχολείου της τοπικής κοινωνίας. Μέσα από αυτές τις μελέτες περίπτωσης διερευνώνται οι ανάγκες που υπάρχουν για τη δημιουργία ασφαλών πλαισίων για δράσεις μουσικής στην κοινότητα, οι δεξιότητες που απαιτούνται από τον εμψυχωτή των μουσικών ομάδων και το εύρος των μουσικών εργαλείων και δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται εντός αυτών των άτυπων πλαισίων μουσικής εκπαίδευσης. Στη συζήτηση που θα ακολουθήσει θα τεθούν θέματα που αφορούν στην ευρύτητα της χρήσης του όρου και των ζητημάτων που εγείρονται από την απουσία ενός ορισμού, στην ανάγκη παροχής δράσεων μουσικής σε ομάδες ανθρώπων που βρίσκονται στο περιθώριο της κοινωνίας με στόχο την ενίσχυση των δεσμών με την τοπική κοινωνία, καθώς και στις διαφοροποιήσεις που απαιτούνται από την τριτοβάθμια εκπαίδευση ώστε οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί μουσικής να αναπτύξουν δεξιότητες συντονιστή κοινοτικών ομάδων.

Λέξεις-κλειδιά: μουσική στην κοινότητα, εμψυχωτής κοινοτικής μουσικής, ευάλωτες κοινωνικά ομάδες, περιθωριοποιημένες ομάδες

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο παρόν άρθρο επιχειρείται η οριοθέτηση της μουσικής στην κοινότητα μέσα από παραδείγματα εφαρμογής σε ποικίλα κοινοτικά πλαίσια. Σκοπός είναι να αναπτυχθούν οι πτυχές της κοινοτικής μουσικής, να χαρτογραφηθεί ο ρόλος των μουσικών συντονιστών σε δράσεις στην κοινότητα, να διερευνηθούν οι τρόποι δημιουργίας ασφαλών πλαισίων και να περιγραφούν όψεις της άτυπης μουσικής διδασκαλίας-μάθησης. Ειδικότερα, παρουσιάζονται εφαρμογές μουσικής στην κοινότητα σε δομή φιλοξενίας παιδιών, σε δομή φιλοξενίας παιδιών προσφύγων, σε Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας

σε κατάστημα κράτησης και σε ομάδα ατόμων τρίτης και τέταρτης ηλικίας με άνοια σε γηροκομείο, καθώς και μία πρόταση δράσης κοινοτικής μουσικής με στόχο την ενίσχυση των δεσμών ανάμεσα σε παιδιά πρόσφυγες και παιδιά δημοτικού σχολείου της τοπικής κοινωνίας. Μέσα από αυτές τις μελέτες περίπτωσης διερευνώνται οι ανάγκες που υπάρχουν για τη δημιουργία ασφαλών πλαισίων για δράσεις μουσικής στην κοινότητα, οι δεξιότητες που απαιτούνται από τους εμψυχωτές των μουσικών ομάδων και το εύρος των μουσικών εργαλείων και δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται εντός αυτών των άτυπων πλαισίων μουσικής εκπαίδευσης.

Η ΔΙΑΔΡΟΜΗ ΤΟΥ ΟΡΟΥ «ΜΟΥΣΙΚΗ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ»

Μίτσυ Ακογιούνογλου

Έχει απασχολήσει ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια ακαδημαϊκούς, ερευνητές, αλλά και κοινοτικούς μουσικούς η αποσαφήνιση του όρου «μουσική στην κοινότητα», καθώς ένας κοινά αποδεκτά ορισμός μπορεί να επιτρέψει και να διευκολύνει τον επιστημονικό, ακαδημαϊκό και μουσικοπαιδαγωγικό διάλογο. Φαίνεται από τη βιβλιογραφία ότι η μουσική στην κοινότητα άλλοτε αντιμετωπίζεται ως κάτι συγκεκριμένο και άλλοτε αναφέρεται στο σύνολο των μουσικών δράσεων εντός και εκτός τυπικών εκπαιδευτικών πλαισίων (Higgins & Willingham, 2017˙ Phelan, 2008˙ Veblen, 2013). Πιθανόν γι' αυτό το λόγο η Veblen (2013) να αναφέρθηκε στο μωσαϊκό της κοινοτικής μουσικής, καθώς ήθελε να εκφράσει αυτό το ευρύ φάσμα των οπτικών του πεδίου. Ωστόσο, η μουσική στην κοινότητα οφείλει να έχει συγκεκριμένα, μοναδικά και ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τα οποία επιχειρούμε να παρουσιάσουμε μέσα από ποικίλα παραδείγματα στη συνέχεια.

Η κοινοτική μουσική φαίνεται να έχει τις ρίζες της στα κινήματα που πρεσβεύουν την φράση «τέχνη για όλους» και την προάσπιση του δικαιώματος όλων για συμμετοχή σε μουσικές δράσεις (Higgins, 2012˙ Ολοκτσίδου et al., 2023). Η επιτροπή εργασίας για τη Δράση της Κοινοτικής Μουσικής συγκροτήθηκε το 1982 στους κόλπους της Διεθνούς Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση (International Society for Music Education, 2024). Με αφετηρία την έμφυτη μουσικότητα του ανθρώπου (Blacking, 1981), οι εργασίες της επιτροπής βασίστηκαν στην αρχή ότι «η μουσική είναι ένα μέσο ανθρώπινης έκφρασης και επικοινωνίας, ένας παράγοντας που δημιουργεί κοινωνική και πολιτισμική ταυτότητα και η μουσική δραστηριότητα εμπε-

ριέχει το στοιχείο της εκπαίδευσης, καθώς οδηγεί σε ατομική και συλλογική ανάπτυξη και αυτο-πραγμάτωση» (McCarthy, 2008, p. 40).

Με ένα ιδιαίτερα αυξανόμενο ενδιαφέρον τις τελευταίες δεκαετίες, ομάδες μουσικής στην κοινότητα έχουν αποτελέσει το όχημα για να έχουν όλοι οι άνθρωποι πρόσβαση στην άτυπη μουσική εκπαίδευση, την ομαδική μουσική δημιουργία και σύμπραξη, ανεξάρτητα από ηλικία, φύλο, μουσικές γνώσεις, ή άλλα χαρακτηριστικά. Στόχος της κοινοτικής μουσικής είναι αξίες, όπως η συμπερίληψη της ποικιλομορφίας, η κοινωνική δικαιοσύνη και η πολιτισμική δημοκρατία. Οι αρχές που προάγει είναι αυτές της αποκέντρωσης, της προσβασιμότητας, των ίσων ευκαιριών και της δυνατότητας ενεργούς συμμετοχής από κάθε έναν και κάθε μία που επιθυμεί να λαμβάνει μέρος στην εκάστοτε μουσική δράση. Βασίζεται σε μία συμπεριληπτική άτυπη μουσική εκπαίδευση, που στοχεύει πρωτίστως σε συναισθηματικούς και ψυχοκινητικούς στόχους και δευτερευόντως σε γνωσιολογικούς.

Ο όρος «μουσική στην κοινότητα» προσδιορίζει μία αμιγώς κοινωνική δράση. Χαρακτηρίζεται από την ανοιχτή συμμετοχή για όλους και προς όλους, την αποδοχή της ποικιλομορφίας, την ευελιξία, τη δημοκρατία, τη δημιουργικότητα και τον κριτικό αναστοχασμό. Αποτελεί μία «μουσική σύμπραξη ατόμων σε κοινοτικά πλαίσια την οποία καθοδηγεί ένας συντονιστής μουσικός και η μορφή της οποίας καθορίζεται από την εκάστοτε κοινότητα ανθρώπων που συμμετέχουν» (Ολοκτσίδου et al., 2023, σ. 230). Οι Leglar και Smith (2010) πρότειναν τρεις τρόπους θέασης της κοινοτικής μουσικής: (α) μουσική στην κοινότητα για την επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων, (β) κοινοτική μουσική με κύριο στόχο τη μουσική εκτέλεση με ένα εκπαιδευτικό στοιχείο, και (γ) μουσική στην κοινότητα που διεξάγεται αποκλειστικά για την προώθηση του πολιτισμού ή/και την επίτευξη κοινωνικών και ψυχαγωγικών στόχων. Στη συνέχεια περιγράφονται πέντε δράσεις οι οποίες εμπίπτουν στην τρίτη κατηγορία και στις οποίες επιχειρείται να αναδειχθεί η συμπεριληπτική και δημοκρατική φύση της κοινοτικής μουσικής σε ποικίλα πλαίσια.

ΜΟΥΣΙΚΗ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΣΕ ΔΟΜΗ ΦΙΛΟΞΕΝΙΑΣ ΠΑΙΔΙΩΝ

Ελένη Μαλιώτα

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δομή φιλοξενίας παιδιών με σκοπό να διερευνήσει πιθανούς τρόπους ενίσχυσης των μουσικών και των κοι-

νωνικών-συναισθηματικών δεξιοτήτων παιδιών σχολικής ηλικίας με τη συμβολή μαθημάτων μουσικής. Ακαδημαϊκοί, ερευνητές και κοινοτικοί μουσικοί έχουν στρέψει το ενδιαφέρον τους στις δυνατότητες που δίνει η μουσική να λειτουργεί ως εργαλείο πολιτισμικής και κοινωνικής αλληλεπίδρασης (D' Alexander, 2021˙ Willingham, 2021). Στις ομάδες κοινοτικής μουσικής ενισχύεται η συμπερίληψη μειονοτικών ομάδων, η κοινωνική αποδοχή, καθώς και η κατανόηση του διαφορετικού (Higgins & Bartleet, 2012).

Η έρευνα εστίασε στην ενίσχυση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών συμμετεχόντων με βάση την υπόθεση ότι υπάρχει ανάγκη για κάτι τέτοιο εξαιτίας του περιβάλλοντος στο οποίο διαμένουν. Τα ερευνητικά ερωτήματα ήταν τα παρακάτω: α) Ποια είναι τα στοιχεία των αρχών της μουσικής στην κοινότητα που διευκολύνουν την πραγματοποίηση μουσικών δράσεων σε δομή φιλοξενίας παιδιών; β) Ποια είναι η συμβολή των μαθημάτων μουσικής στην ενίσχυση των κοινωνικών-συναισθηματικών και μουσικών δεξιοτήτων παιδιών σχολικής ηλικίας που διαμένουν σε ορφανοτροφείο; και γ) Πώς αυτές οι δεξιότητες έχουν τη δυνατότητα να διαμορφώσουν τις σχέσεις των παιδιών μεταξύ τους;

Για τη διερεύνηση των παραπάνω ερωτημάτων αξιοποιήθηκε η ποιοτική προσέγγιση και ο σχεδιασμός μίας περιγραφικής μελέτης περίπτωσης. Ακολουθήθηκαν τα στάδια που προτείνει ο Yin (2018) και τα οποία επιτρέπουν την εξατομικευμένη προσέγγιση και τον συνεχή αναστοχασμό και επαναπροσδιορισμό. Συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν παιδιά 7 έως 12 ετών που διέμεναν τότε στη δομή φιλοξενίας. Πραγματοποιήθηκαν 12 ομαδικές μουσικές συναντήσεις με 6 παιδιά διάρκειας μιας ώρας. Για τις δραστηριότητες χρησιμοποιήθηκαν μελωδικά και μη μελωδικά κρουστά όργανα τάξης, τραγούδι, κινήσεις και συγγραφή τραγουδιού. Τα εργαλεία συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν ήταν οι άτυπες ατομικές ή ομαδικές συζητήσεις με τα παιδιά συμμετέχοντες, τα φύλλα εργασίας που δόθηκαν στα παιδιά, οι ηχογραφημένες συναντήσεις, καθώς και οι στίχοι του τραγουδιού που δημιούργησαν. Η αποδοχή και ο σεβασμός της ταυτότητας του συγκεκριμένου πλαισίου διασφαλίστηκε από την αρχή, ακολουθώντας τους ήδη υπάρχοντες κανόνες οριοθέτησης και λειτουργίας.

Ακολουθώντας απαγωγική θεματική ανάλυση (Braun & Clarke, 2006), οι μουσικές δεξιότητες των παιδιών αναλύθηκαν ως προς το τρίπτυχο της ακρόασης, της εκτέλεσης και της μουσικής δημιουργίας και οι κοινωνικές-συναισθηματικές δεξιότητες ως προς τις πέντε βασικές κατηγορίες των προγραμμάτων SEL: α) αυτογνωσία, β) αυτοδιαχείριση, γ) κοινωνική συνείδηση, δ) δεξιότητες σχέσεων και ε) υπεύθυνη λήψη αποφάσεων.

Στις μουσικές συναντήσεις εφαρμόστηκαν πρακτικές άτυπης μουσικής μάθησης και συμπεριληπτικής διδασκαλίας, προκειμένου να καλυφθούν οι ανάγκες της ομάδας. Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν με προθυμία και απέκτησαν μουσική άνεση, παρά τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν αρχικά κατά τη συμμετοχή τους στις μουσικές δραστηριότητες. Επίσης, διαφάνηκε ότι τα μαθήματα είχαν θετική επίδραση στις μουσικές και κοινωνικές τους δεξιότητες. Καλλιεργήθηκαν θετικές διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, καθώς και μεταξύ της ομάδας και της μουσικού συντονίστριας. Παρόλο που τα παιδιά είχαν στην αρχή την ανάγκη της λεκτικής επικοινωνίας, σύντομα η μουσική συνομιλία και η μουσική πράξη-μουσικοτροπία (Small, 2010) τους έκανε να νιώσουν άνετα, να εκφραστούν και να δεθούν με τη μουσικό συντονίστρια, καθώς και να καλλιεργήσουν τον σεβασμό και την εμπιστοσύνη μεταξύ τους. Μέσα από τις μουσικές συναντήσεις, τους δόθηκε η δυνατότητα να εκφραστούν λεκτικά και μουσικά χωρίς περιορισμούς ή αναστολές, να αντιληφθούν τις δυνατότητες και τις δεξιότητες των άλλων παιδιών της ομάδας που μπορεί να μην τις γνώριζαν, καθώς και να συμμετέχουν σε μία ομάδα που τους επέτρεπε να χαλαρώσουν και να αισθανθούν ασφάλεια.

Ένα σημαντικό ζήτημα που αναδείχτηκε κατά τη διάρκεια των μαθημάτων ήταν η ανάγκη να συνδυαστεί ο ρόλος της παιδαγωγού-ερευνήτριας με τον ρόλο της μουσικού- εμψυχώτριας. Η επαγγελματική της ιδιότητα ως νηπιαγωγού και οι δεξιότητες που κλήθηκε να αναπτύξει, όπως η ευελιξία, η προσαρμοστικότητα, η εμψύχωση, η εξοικείωση με την άτυπη μουσική μάθηση, καθώς και η επίλυση προβλημάτων που μπορεί να προέκυπταν, συντέλεσαν θετικά στη διαχείριση της συγκεκριμένης ομάδας. Επιπλέον, έγινε εμφανές ότι η μουσικός-συντονίστρια όφειλε να έχει γνώσεις και δεξιότητες ως προς το ηλικιακό προφίλ της ομάδας, καθώς και ως προς τα χαρακτηριστικά και τις επιμέρους ανάγκες των μελών της ομάδας.

Ο σεβασμός στην αμοιβαία και συλλογική προσπάθεια, και η ενθάρρυνση μίας ουσιαστικής επικοινωνίας με όλα τα παιδιά συμμετέχοντες, επέτρεψε στην ερευνήτρια-συντονίστρια να συνθέσει μία νέα μουσική ταυτότητα βασισμένη στις αρχές που διέπουν τη μουσική στην κοινότητα, όπως αναφέρεται και στη βιβλιογραφία (Turner, 2021). Επομένως, είναι χρήσιμο να αποτυπώνονται ερευνητικά οι εμπειρίες των συντονιστών κοινοτικών μουσικοπαιδαγωγικών δράσεων, καθώς οι δράσεις και τα αποτελέσματά τους μπορούν να συνεισφέρουν στη θεωρητική πλαισίωση της μουσικής στην κοινότητα.

ΚΟΙΝΟΤΙΚΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΜΕ ΠΑΙΔΙΑ ΠΡΟΣΦΥΓΕΣ: ΜΙΑ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΨΥΧΟΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ

Πέτρος Γεωργοπάλης

Η παρούσα ποιοτική μελέτη περίπτωσης αφορά σε δράσεις κοινοτικής μουσικής με παιδιά πρόσφυγες σχεδιασμένες ακολουθώντας τις αρχές της άτυπης μουσικής μάθησης. Ο σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνήσει τους πιθανούς τρόπους με τους οποίους η μουσική μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο προσέγγισης και ψυχοκοινωνικής υποστήριξης για παιδιά πρόσφυγες που διαμένουν προσωρινά στην Ελλάδα. Πολλές έρευνες σε διάφορες χώρες έχουν επικεντρωθεί τα τελευταία χρόνια στα οφέλη της μουσικής ενασχόλησης με πρόσφυγες (Biffio, 2018· Marsh, 2017· Vougioukalou et al., 2019). Ομοίως έχουν πραγματοποιηθεί και στην Ελλάδα (Agalianou, 2018· Ακογιούνογλου, 2019· Ακογιούνογλου & Παΐδα, 2020· Perakaki, 2018), καθώς η χώρα αποτελεί σημείο εισόδου στην Ευρώπη λόγω της γεωγραφικής της θέσης.

Η μελέτη επιδίωξε να εξετάσει τον ρόλο, τις δεξιότητες, και τις προκλήσεις που πιθανόν αντιμετωπίζει ο μουσικοπαιδαγωγός-συντονιστής, καθώς και τη συμβολή των μαθημάτων μουσικής στο υποκειμενικό ευ ζην των παιδιών προσφύγων. Τέθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα: α) Πώς αντιλαμβάνονται τα παιδιά πρόσφυγες τη συμμετοχή τους σε μαθήματα μουσικής; και β) Πώς εκφράζουν τα συναισθήματά τους τα παιδιά συμμετέχοντες κατά την ενασχόλησή τους με τη μουσική; Το θεωρητικό πλαίσιο βασίστηκε στις αρχές της θετικής ψυχολογίας, η οποία αποτελεί έναν νέο και τάχιστα αναπτυσσόμενο κλάδο της ψυχολογίας.

Στην έρευνα έλαβαν μέρος εθελοντικά δέκα παιδιά πρόσφυγες (6 κορίτσια και 4 αγόρια), ηλικίας 7 έως 12 ετών, από Τυνησία, Αίγυπτο και Πακιστάν. Πραγματοποιήθηκαν εβδομαδιαίες συναντήσεις σε σταθερή βάση σε χώρο δομής φιλοξενίας προσφύγων στην Αθήνα, από τον Φεβρουάριο έως τον Απρίλιο του 2022. Οι μουσικές δραστηριότητες ήταν σε κύκλο και σχεδιάστηκαν με στόχο τη ροή (Csikzentmihalyi, 1990). Είχαν σαν εναρκτήρια βάση ένα αυτοσχέδιο τραγούδι και στην πορεία ακολουθούσαν δράσεις με επίκεντρο το ρυθμό, τα συναισθήματα, τις εντάσεις, με κινήσεις, τραγούδι, εκτέλεση κρουστών και γιουκαλίλι. Επιλέχθηκαν αφρικάνικα τραγούδια με απλές συλλαβές και επαναλαμβανόμενους στίχους. Επιπλέον, αφιερώθηκε χρόνος στον μουσικό αυτοσχεδιασμό με στόχο τα παιδιά να αναγνωρίσουν και να αποδώσουν διάφορα συναισθήματα. Συνολι-

κά, οι δραστηριότητες ακολουθούσαν η μία μετά την άλλη με στόχο να δημιουργούν μια ενιαία δράση, διατηρώντας έτσι έναν συνεχόμενο παλμό.

Η συλλογή των δεδομένων έγινε με ημιδομημένη συνέντευξη με τον συμμετοχικό παρατηρητή/κριτικό φίλο, με εβδομαδιαίες αναστοχαστικές συζητήσεις με τον συμμετοχικό παρατηρητή/κριτικό φίλο και με ομάδα εστίασης με τα παιδιά συμμετέχοντες στο τέλος της εφαρμογής. Επιπλέον εργαλεία ήταν το ημερολόγιο του ερευνητή και τα φύλλα αξιολόγησης των συμμετεχόντων τα οποία χρησιμοποιήθηκαν για την επαλήθευση των δεδομένων. Τα δεδομένα αναλύθηκαν θεματικά σύμφωνα με τα βήματα που προτείνουν οι Braun και Clarke (2013).

Στην ανάλυση αποτυπώθηκαν στοιχεία ως προς τη μουσική, την ατομική και τη συλλογική ταυτότητα των παιδιών συμμετεχόντων ακολουθώντας τις αρχές της αποδοχής και της συμπερίληψης. Φάνηκε ότι οι δραστηριότητες διευκόλυναν την αναγνώριση και την ενδυνάμωση των πολλαπλών ταυτοτήτων. Επίσης, ενθαρρύνθηκε η καλλιτεχνική συμμετοχή και έκφραση, η νοηματοδότηση των σχέσεων και η λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία. Δημιουργήθηκαν θετικές εμπειρίες και συναισθήματα μέσα στην ομάδα, που μπορούν να χαρακτηριστούν ως «μεταδοτικά» από τον εμψυχωτή προς τα παιδιά και αντίστροφα. Ο κύκλος της μουσικής έδωσε τη δυνατότητα να συμμετέχουν τα παιδιά σε μουσικές εμπειρίες με ροή και ο μουσικός αυτοσχεδιασμός ενίσχυσε τη συμμετοχή τους στο εδώ και τώρα. Η συλλογική ταυτότητα ενισχύθηκε μέσω της κοινής μουσικής γλώσσας που αναπτύχθηκε ανάμεσα στον εμψυχωτή και τα παιδιά συμμετέχοντες.

Ο εμψυχωτής αποτέλεσε σημαντικό αρωγό για την εδραίωση της ομάδας και τη διατήρηση της μουσικής ροής. Μέσα από τον ρόλο του επιδιώχθηκε η ανάπτυξη των μουσικών δεξιοτήτων των παιδιών συμμετεχόντων, καθώς και η καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων οι οποίες βοήθησαν στη συνεργασία των μελών της ομάδας. Παράλληλα διασφαλίστηκε η ομαλή ροή των δραστηριοτήτων στις οποίες ο εμψυχωτής κλήθηκε να ανταπεξέλθει σε προκλήσεις, όπως οι δυσκολίες του ίδιου του πλαισίου και η πολυπολιτισμική διάσταση της ομάδας. Συνολικά, διαφάνηκε ότι απαιτούνται δεξιότητες όπως ευελιξία, ετοιμότητα και εγρήγορση, ικανότητα για συνδιαλλαγή με ποικίλες μουσικές κουλτούρες, για τη δημιουργία θετικών συναισθημάτων και την ενίσχυση των προσδοκιών των παιδιών για το μέλλον.

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΚΟΙΝΟΤΙΚΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΕ ΣΧΟΛΕΙΟ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ ΣΕ ΚΑΤΑΣΤΗΜΑ ΚΡΑΤΗΣΗΣ

Μίτσυ Ακογιούνογλου και Ζωή Διονυσίου

Το πρόγραμμα κοινοτικής μουσικής εκπαίδευσης πραγματοποιήθηκε κατά τα ακαδημαϊκά έτη 2018-2019 και 2019-2020 στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) που λειτουργεί από το 2017 σε φυλακή υψίστης ασφαλείας (Β΄τύπου) στην Κέρκυρα από ομάδα φοιτητών και φοιτητριών του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου με εποπτεία και συντονισμό από τη Μίτσυ Ακογιούνογλου και τη Ζωή Διονυσίου. Στο Κατάστημα Κράτησης Κέρκυρας διαμένουν περίπου 500 κρατούμενοι, ενώ στο ΣΔΕ κάθε χρόνο φοιτούν 35 μαθητές από 18 έως 65 ετών που προέρχονται από διαφορετικές εθνότητες, φυλές και θρησκεύματα. Αντίστοιχες μελέτες έχουν υποστηρίξει ότι κοινοτικές μουσικές δράσεις με άτομα σε καταστήματα κράτησης στις ΗΠΑ, Αυστραλία, Ηνωμένο Βασίλειο και αλλού έχουν συμβάλλει στην ενδυνάμωση και διεύρυνση της κοινωνικής και πολιτισμικής ταυτότητας των συμμετεχόντων, στη διαμόρφωση κριτικής στάσης και στη βελτίωση της συμπεριφοράς των ατόμων που τελούν υπό κράτηση (Cohen, 2007, 2008· English & Davidson, 2023· Henley et al., 2012· Werner et al., 2012).

Σκοπός του προγράμματος κοινοτικής μουσικής εκπαίδευσης ήταν να δοθεί η δυνατότητα σε φοιτητές και φοιτήτριες που το επιθυμούσαν να προετοιμαστούν για να συντονίζουν ομάδες μουσικής στην κοινότητα. Παράλληλα, να δημιουργηθεί μία ομάδα από φοιτητές και μαθητές του ΣΔΕ μέσα από την οποία να διευρύνουν όλοι οι συμμετέχοντες και συμμετέχουσες τις δεξιότητες επικοινωνίας και κατανόησης, καθώς και τη στάση τους για κοινωνική αποδοχή, εξέλιξη και χειραφέτηση. Το ερευνητικό ερώτημα αφορούσε το πώς κατανόησαν οι φοιτητές και οι φοιτήτριες τον ρόλο τους ως μουσικοί συντονιστές στην κοινότητα.

Συμμετείχαν συνολικά δώδεκα φοιτητές οι οποίοι καταρτίστηκαν σε θέματα κοινοτικής μουσικής, συντονισμού μουσικής ομάδας, και μουσικής εκπαίδευσης και επικοινωνίας σε περιβάλλοντα φυλακών. Οι συμμετέχοντες με την παρουσία και εποπτεία των καθηγητριών-ερευνητριών πραγματοποίησαν δράσεις κοινοτικής μουσικής στο ΣΔΕ χρησιμοποιώντας κρουστά μουσικά όργανα, γιουκαλίλι, φωνή και σωματικά κρουστά σε εβδομαδιαία βάση για τρεις μήνες του κάθε ακαδημαϊκού χρόνου. Για την έρευνα ακολουθήθηκε σχεδιασμός ποιοτικής μελέτης περίπτωσης και πραγματοποιήθηκαν ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις με οκτώ από τους δώδε-

κα φοιτητές, που εστίασαν στο ατομικό βίωμα. Μετά από ερμηνευτική ανάλυση των συνεντεύξεων, προέκυψαν θεματικές ενότητες που αφορούσαν τις μουσικές δεξιότητες, τις ατομικές στάσεις και προκαταλήψεις, και το ευρύ φάσμα ταυτοτήτων.

Φάνηκε από την ανάλυση ότι η συμμετοχή της ομάδας των φοιτητών σε αυτές τις δράσεις τούς έφερε αντιμέτωπους με προϋπάρχουσες αντιλήψεις και προκαταλήψεις ως προς το πλαίσιο. Εξέφρασαν ότι το πλαίσιο των φυλακών φαινόταν αρχικά δύσκολο, αλλά τελικά το χαρακτήρισαν πιο βατό απ' ό,τι νόμιζαν. Στην πορεία οι φοιτητές-εμψυχωτές κατάφεραν να ξεπεράσουν τους αρχικούς τους ενδοιασμούς, να συμπράξουν μουσικά με τους μαθητές του ΣΔΕ και να συν-δημιουργήσουν μουσική με ροή και ενσυναίσθηση. Σεβάστηκαν το δημοκρατικό περιβάλλον του ΣΔΕ, τις ανάγκες του πλαισίου, αλλά και τις κοινωνικές συμβάσεις που επικρατούσαν στον χώρο, ενώ παράλληλα επισήμαναν τις δυσκολίες που συνοδεύουν τη διαχείρηση και τον συντονισμό μίας πολυποίκιλης μουσικής ομάδας (πολυπολιτισμικής, διαφορετικές ηλικίες, διαφορετικές δυνατότητες και ανάγκες).

Οι φοιτητές-εμψυχωτές και οι φοιτήτριες-εμψυχώτριες έδειξαν να είναι ανοιχτοί και ανοιχτές στο να πειραματιστούν και να αναλάβουν διαφορετικούς ρόλους, μπήκαν εύκολα στον ρόλο του συντονιστή και της συντονίστριας ομάδας και κατανόησαν την ανάγκη για δράσεις ενεργοποίησης των συμμετεχόντων. Επιπλέον, μπόρεσαν να συντονίζουν περισσότερο με κινήσεις και χειρονομίες του σώματος, με βλεμματική και μουσική διάδραση, και λιγότερο με λεκτική επικοινωνία. Όπως ανέφεραν, ήταν σημαντική η καλή μουσική προετοιμασία τους και η δυνατότητά τους να χρησιμοποιούν με άνεση ποικίλα μουσικά όργανα για να ενισχύουν τη διατήρηση της μουσικής ροής. Επιπλέον, κατάφεραν να μάθουν να διαχειρίζονται τον ρόλο τους σε μια ομάδα ανθρώπων με την οποία δεν είχαν ξαναέρθει σε επαφή, και να διαφοροποιούν κάθε φορά αυτό που ζητούσαν από τους μαθητές, έτσι ώστε να είναι κατανοητό σε όλους στην ομάδα.

Βασικός στόχος ήταν η ενίσχυση της κοινωνικής διάστασης της μουσικής υιοθετώντας πρακτικές άτυπης μουσικής μάθησης, όπως τη δυνατότητα μουσικής επιλογής και τρόπου συμμετοχής, την πρακτική κατά την οποία ακούει και παίζει ο κάθε συμμετέχων, αλλά και την ομαδική μουσική δημιουργία στο πλαίσιο του ΣΔΕ. Αυτό επέτρεψε σε όλους τους συμμετέχοντες μαθητές του ΣΔΕ να μπουν στην ομάδα με όποιο ή όποιους τρόπους μπορούσαν. Τέλος, βοήθησε το ότι σχεδιάστηκαν δράσεις βασισμένες σε πολλά μουσικά εργαλεία (φωνή, κρουστά, σωματικά κρουστά, γιουκαλίλι), με διαπολιτισμική διάσταση (τραγούδια άλλων πολιτισμών) και συ-

μπεριληπτική συμμετοχή (με όποιον τρόπο επέλεγε κάθε συμμετέχοντας).

Το γεγονός ότι η ομάδα εποπτευόταν από μία μουσικοθεραπεύτρια και μία μουσικοπαιδαγωγό προσέδωσε τελικά έναν πλουραλισμό σε σχόλια, παρατηρήσεις, και προτάσεις δράσεων, που τελικά οδήγησε σε μια διευρυμένη κατανόηση του ρόλου των εμψυχωτών ομάδας μουσικής στην κοινότητα. Θεωρούμε ότι η δράση αυτή συνέβαλε στη συνειδητοποίηση της ανάγκης για εκπαίδευση των μουσικοπαιδαγωγών για έναν νέο ρόλο, ως κοινοτικών μουσικών ή μουσικών στην κοινότητα.

ΔΡΑΣΗ ΚΟΙΝΟΤΙΚΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΜΕ ΟΜΑΔΑ ΗΛΙΚΙΩΜΕΝΩΝ ΜΕ ΑΝΟΙΑ

Κλειώ Κωνσταντάκου

Η παρούσα ποιοτική έρευνα αφορά δράση μουσικής στην κοινότητα με άτομα σε ίδρυμα χρονίως πασχόντων με σκοπό τη μελέτη των τρόπων με τους οποίους οι μουσικές δραστηριότητες μπορούν να αποτελέσουν όχημα για έκφραση και κοινωνικοποίηση των συμμετεχουσών. Η μουσική μπορεί να είναι ένα προσβάσιμο μέσο στο οποίο οι ασθενείς σε κάθε στάδιο της άνοιας ανταποκρίνονται αμέσως (McDermott et al., 2014). Ακόμη και όταν η ομιλία δεν είναι δυνατή, η μουσική βοηθά την έκφραση και την επικοινωνία (Odell-Miller, 2021). Έχει φανεί ότι η μουσική μπορεί να επιδράσει σε συναισθηματικό, συμπεριφορικό και νοητικό επίπεδο και η επίδραση αυτή μπορεί να διαρκέσει από ώρες έως μέρες (Sacks, 2017). Είναι πιο πιθανό για τα άτομα με άνοια να μείνει το αποτύπωμα από τη συναισθηματική διάθεση που τους δημιουργείται όταν εκφράζονται μουσικά, όπως στο τραγούδι, παρά να μείνει ως μνήμη το ίδιο το γεγονός.

Ειδικότερα, η μελέτη επιχείρησε να διερευνήσει τους τρόπους με τους οποίους ηλικιωμένες με άνοια που διέμεναν σε γηροκομείο μπορούσαν να εκφραστούν και να συνδεθούν με άλλες γυναίκες μέσω της συμμετοχής τους σε μουσικές δραστηριότητες, παρά τις πιθανές ασθένειες και άλλες προκλήσεις που προκύπτουν κατά τη γήρανση. Τέθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα: α) Πώς παρατηρείται η ανάπτυξη της επικοινωνίας μεταξύ των ατόμων με άνοια μέσα από μουσικές δραστηριότητες; β) Πώς εντάσσονται οι συμμετέχοντες σε ένα πλαίσιο ενεργητικής μουσικής δημιουργίας; γ) Πότε και πώς τα άτομα με άνοια ανακτούν την αίσθηση του εδώ και του τώρα εντός της ομάδας;

Η μελέτη πραγματοποιήθηκε στην Κέρκυρα με συμμετέχουσες ηλικιωμένες γυναίκες άνω των 83 ετών με άνοια. Έγιναν εννέα συναντήσεις από

τον Μάρτιο του 2022 έως τον Μάιο του 2022, μία ή δύο φορές την εβδομάδα σε απογευματινές ώρες, και η καθεμία διήρκεσε 30-40 λεπτά. Όλες οι μουσικές συναντήσεις βιντεοσκοπήθηκαν και οι ηχογραφήσεις μεταγράφηκαν και αναλύθηκαν θεματικά.

Το ρεπερτόριο των δραστηριοτήτων χτίστηκε πάνω σε προτιμήσεις και τραγούδια που ήταν σημαντικά για τις συμμετέχουσες. Παρατηρήθηκε ότι σε γνωστά και αγαπημένα τραγούδια συμμετείχαν αυθόρμητα και αυτοσχεδιαστικά τόσο τραγουδώντας στίχους όσο και παίζοντας μία ρυθμική συνοδεία. Με τον τρόπο αυτό οι συμμετέχουσες είχαν ενεργό ρόλο στη δημιουργία μουσικής. Επίσης, υπήρξαν δραστηριότητες με έντονο το στοιχείο του ρυθμού, οι οποίες έδωσαν ευκαιρίες για μουσικούς διαλόγους τόσο των γυναικών μεταξύ τους όσο και ανάμεσα στις γυναίκες και τη συντονίστρια. Φάνηκε ότι οι πρακτικές αυτές ενίσχυσαν τους δεσμούς των μελών της ομάδας.

Συνολικά, οι μουσικές δραστηριότητες λειτούργησαν ως δίαυλοι επικοινωνίας για τις συμμετέχουσες με άνοια. Μέσα από αυτές οι συμμετέχοντες μπόρεσαν να εκφραστούν δημιουργικά και να αλληλεπιδράσουν μουσικά ως μέλη μιας ομάδας. Οι γυναίκες με άνοια εμφανίστηκαν κατά τη διάρκεια των συναντήσεων πιο επικοινωνιακές και πιο δραστήριες, σε αντίθεση με την υπόλοιπη ημέρα που κρατουσαν μία πιο παθητική στάση.

Η εμψυχώτρια κλήθηκε να ανταπεξέλθει σε διάφορες προκλήσεις, καθώς ο βαθμός συμμετοχής των γυναικών στις μουσικές δραστηριότητες σχετιζόταν άμεσα τόσο από το στάδιο της νόσου όσο και από την τρέχουσα ψυχολογική και σωματική τους κατάσταση. Αυτό που φάνηκε να λειτουργεί σε όλες τις περιπτώσεις ήταν η συντονίστρια να διατηρεί οπτική επαφή με τις συμμετέχουσες, να τις προτρέπει και να ενεργοποιεί το κίνητρό τους για συμμετοχή. Επιπρόσθετα, η αναφορά της ημερομηνίας στην αρχή κάθε συνάντησης για τη θέσπιση χρονολογικού πλαισίου, αλλά και η συζήτηση και ο σχολιασμός της ιστορίας των στίχων έδωσαν αφορμή για περαιτέρω επικοινωνία και επιστροφή στο εδώ και τώρα. Άλλες πρακτικές που είχαν θετική επίδραση ήταν οι εκφραστικές και μιμητικές κινήσεις που έκανε η συντονίστρια κατά τη μουσική έκφραση. Επιπλέον, δεξιότητες όπως η εγρήγορση και η ευελιξία τής επέτρεψαν να διακρίνει επί τόπου ευκαιρίες για μουσική δημιουργία και να τις αξιοποιήσει προς όφελος των γυναικών με άνοια.

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΜΙΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΔΡΑΣΗΣ ΚΟΙΝΟΤΙΚΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΣΕ ΟΜΑΔΕΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΩΝ ΤΗΣ ΤΟΠΙΚΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

Ρεγγίνα Σαλτάρη

Η παρούσα πρόταση εκπαιδευτικής εφαρμογής βασίζεται στον σχεδιασμό της έρευνας δράσης και θα υλοποιηθεί τον Ιούλιο και τον Αύγουστο του 2024. Σκοπός είναι να διερευνήσει τη διαπολιτισμική διάσταση των μουσικών παιχνιδιών της αυλής εστιάζοντας στην έκφραση, την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία πολυπολιτισμικών πληθυσμών της τοπικής κοινότητας της Χίου. Συμμετέχοντες στη μελέτη θα είναι παιδιά πρόσφυγες, 6-12 ετών, που διαμένουν προσωρινά στην Κλειστή Ελεγχόμενη Δομή (ΚΕΔ) Χίου, παιδιά από ένα δημοτικό σχολείο της Χίου και παιδιά πρόσφυγες που φοιτούν στο ίδιο σχολείο.

Έχει τονιστεί ότι η αμφισημία της μουσικής διευκολύνει την κοινωνική αλληλεπίδραση ειδικά σε καταστάσεις κοινωνικής αβεβαιότητας (Cross & Woodruff, 2009). Σε έρευνα που έγινε με εφήβους και νέους ανθρώπους σε προσφυγικό καταυλισμό στην Ελλάδα (Millar & Warwick, 2018), φάνηκε ότι η ενασχόληση με τη μουσική τούς έδωσε τη δυνατότητα να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, να βελτιώσουν τις κοινωνικές τους σχέσεις, καθώς και να αναπτύξουν αυτογνωσία και αυτενέργεια. Επίσης, σχετική μελέτη με παιδιά στις προσφυγικές δομές της Χίου (Ακογιούνογλου, 2019), έδειξε ότι μέσω της μουσικής είναι δυνατόν να δημιουργηθεί ένα ασφαλές περιβάλλον έκφρασης και διάδρασης, χάρη «στα όρια που η ίδια η μουσική βάζει (μέσω του ρυθμού, της κίνησης, του τραγουδιού)» (σ. 100).

Τα μουσικά παιχνίδια της αυλής προωθούν την αυτοέκφραση και την επικοινωνία ανάμεσα στα παιδιά. Επιπλέον, συνιστούν ευέλικτο υλικό το οποίο επιτρέπει στις παίκτριες και στους παίκτες να προσαρμόζουν τον ρυθμό, τις κινήσεις και τα λόγια ανάλογα με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις αξίες τους (Marsh, 2008˙ Σαλτάρη, 2022). Οι ηχομιμητικές συλλαβές επιτρέπουν στα μέλη, ανεξαρτήτως γλωσσικού υποβάθρου, να συμμετέχουν ενεργά και να επικοινωνούν μεταξύ τους όταν δεν υπάρχει κοινή γλώσσα ομιλίας. Σε προηγούμενες έρευνες με παιδιά πρόσφυγες στην Αυστραλία (Marsh, 2017˙ Marsh & Dieckman, 2017), τα μουσικά παιχνίδια χρησιμοποιήθηκαν ως μέσο για την ένταξή τους στο σχολείο και στην κοινότητα. Τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με νέες πολιτισμικές πρακτικές και διαπραγματεύτηκαν τη μετάβασή τους στη νέα κουλτούρα διατηρώντας παράλληλα τις

συνδέσεις με την πατρίδα, καθώς μετασχημάτισαν το μουσικό και κινητικό υλικό με αναφορές στο δικό τους πολιτισμικό υπόβαθρο.

Για τη διερεύνηση της εκπαιδευτικής εφαρμογής θα ακολουθηθεί η μεθοδολογία έρευνας δράσης, καθώς επιτρέπει τον αναστοχασμό, ενθαρρύνει τη συμπερίληψη και καθιστά δυνατή την αυτενέργεια σε όλα τα στάδια της δράσης (Cohen et al., 2007). Επίσης, θα επιδιωχθεί να γίνουν τα παιδιά συμμετέχοντες συν-ερευνητές τόσο κατά τον σχεδιασμό της έρευνας όσο και κατά την εφαρμογή της. Στη βάση αυτού του σκεπτικού, θα χρησιμοποιηθούν τα εξής εργαλεία συλλογής δεδομένων: ηχητικό ημερολόγιο, οπτικό ημερολόγιο, αναστοχαστικό ημερολόγιο της ερευνήτριας, ερωτηματολόγιο, ομάδα εστίασης, παρατήρηση και ανατροφοδότηση από συνάδελφο παρατηρήτρια, καθώς και ημιδομημένη συνέντευξη μαζί της μετά το πέρας της εφαρμογής. Με τη χρήση πολλαπλών και ευέλικτων εργαλείων ενισχύεται η αξιοπιστία της μελέτης. Παράλληλα, επιδιώκεται να αποτυπωθούν οι φωνές και οι διαφορετικές οπτικές των συμμετεχόντων, ενάντια στην ομογενοποίηση που αποδίδεται με τη χρήση του γενικού όρου πρόσφυγες.

Η προτεινόμενη εκπαιδευτική εφαρμογή είναι δυνατόν να έχει ευεργετική επίδραση και να συνεισφέρει στη βελτίωση της κοινωνικής ζωής των παιδιών προσφύγων στο παρόν τόσο στην κλειστή δομή όσο και στο σχολείο. Καθώς αυξάνεται ο αριθμός των παιδιών προσφύγων σε μη τυπικά πλαίσια μάθησης, αυξάνονται οι ανάγκες και οι προκλήσεις για τους συντονιστές σχετικών δράσεων. Η παρούσα έρευνα επιδιώκει να καλύψει μια κοινωνική ανάγκη για δημιουργία δημοκρατικών και διαπολιτισμικών πρακτικών που θα υπηρετούν την παιδαγωγική του καλωσορίσματος (Gaywood et al., 2020) και θα ανταποκρίνονται τόσο στις ανάγκες των συμμετεχόντων όσο και σε αυτές της τοπικής κοινωνίας.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΙ

Με δεδομένες τις ευρείες διαστάσεις που έχει πάρει το φαινόμενο της κοινοτικής μουσικής, όπως αναφέρουν οι Bartleet και Higgins (2018), παρουσιάζεται η ανάγκη να προσδιορίσουμε εκ νέου τη μουσική στην κοινότητα του 21ού αιώνα προκειμένου να αποτυπώσουμε πιο ξεκάθαρα τον πολυδιάστατο χαρακτήρα της. Οι πέντε διαφορετικές μελέτες περίπτωσης που περιγράφηκαν και αναλύθηκαν φωτίζουν τις ποικίλες πτυχές της κοινοτικής μουσικής, τους πολύπλευρους ρόλους των μουσικών συντονιστών σε δράσεις στην κοινότητα, τις πολύμορφες όψεις της άτυπης μουσικής δι-

δασκαλίας-μάθησης, καθώς και τους διαφορετικούς τρόπους δημιουργίας ασφαλών πλαισίων.

Έχει διατυπωθεί ότι η αδυναμία προσδιορισμού της κοινοτικής μουσικής οφείλεται στην ευρεία γκάμα δράσεων που περιλαμβάνει. Ωστόσο, η απουσία ενός ορισμού εγείρει ποικίλα προβλήματα. Πώς μπορεί κανείς να διαχωρίσει τις κοινοτικές μουσικές δράσεις από τις συμπράξεις μουσικής που οργανώνονται στην κοινότητα από επαγγελματίες ή ερασιτέχνες μουσικούς; Ποιες παράμετροι καθορίζουν μία δράση ως μουσική στην κοινότητα; Όπως αναφέρθηκε και στην εισαγωγή, η οπτική που έχει υιοθετηθεί στο παρόν κείμενο είναι ότι η κοινοτική μουσική αφορά κάτι συγκεκριμένο, ιδιαίτερο και με μοναδικά χαρακτηριστικά. Ορισμένα κοινώς αποδεκτά στοιχεία που διακρίνονται στη βιβλιογραφία και διακρίνονται στις κοινοτικές μουσικές δράσεις που αναπτύχθηκαν παραπάνω, συγκλίνουν στο ότι αφορούν μία συλλογική μουσική δημιουργία στην οποία η συμμετοχή είναι εθελοντική, δεν απαιτεί μουσικές γνώσεις από τη μεριά των συμμετεχόντων, και η οποία στοχεύει τόσο στην ατομική όσο και στη μουσική και κοινωνική εξέλιξη των συμμετεχόντων (Koopman, 2007), εντός άτυπων εκπαιδευτικών πλαισίων.

Φαίνεται από τη βιβλιογραφία ότι είναι σημαντικό τα πεδία της κοινοτικής μουσικής και της μουσικής εκπαίδευσης να βρίσκονται σε έναν συνεχή διάλογο, ώστε να ωφελούνται μακροπρόθεσμα και οι δύο τομείς. Συγκεκριμένα, υποστηρίζεται ότι τα παιδαγωγικά μοντέλα που χρησιμοποιούνται στα πλαίσια της τυπικής εκπαίδευσης, μπορούν να εμπλουτιστούν υιοθετώντας πρακτικές κοινοτικής μουσικής αλλά και το αντίθετο (Higgins & Bartleet, 2012). Αυτή η άποψη πιθανόν να έχει ως αποτέλεσμα να γίνονται ακόμα πιο δυσδιάκριτα τα όρια του κάθε πεδίου. Όμως, έχει επίσης διατυπωθεί ότι είναι καλό να μην εκλαμβάνονται ως διαφορετικά πεδία. Θα ήταν χρήσιμο να ενταχθούν και τα δύο αντικείμενα στη μουσικοπαιδαγωγική εκπαίδευση έτσι ώστε οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί μουσικής να αναπτύξουν δεξιότητες συντονιστή κοινοτικών ομάδων (Silverman, 2009). Η συσχέτιση των ρόλων του μουσικοπαιδαγωγού και του κοινοτικού μουσικού ήταν εμφανής στις παραπάνω μελέτες, καθώς οι ρόλοι που υιοθετήθηκαν στο πεδίο ήταν πολυποίκιλοι: μουσικοί, μουσικοπαιδαγωγοί, εμψυχωτές, καθοδηγητές, και εκπαιδευτικοί με μουσικές δεξιότητες και γνώσεις διαχείρισης ομάδας. Συνεπώς, φαίνεται ότι απαιτείται να γίνουν διαφοροποιήσεις στα μαθήματα που διδάσκονται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ώστε οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί μουσικής να έχουν τα κατάλληλα εργαλεία για να ανταποκριθούν στις διευρυμένες ανάγκες της κοινωνίας αλλά

και του ρόλου τους. Παράλληλα, είναι εξίσου σημαντικό να διαφυλαχθεί η διάκριση ανάμεσα στις μουσικοπαιδαγωγικές δράσεις εντός τυπικών εκπαιδευτικών πλαισίων και της μουσικής στην κοινότητα που αναπτύσσονται εκτός αυτών.

Λαμβάνοντας υπόψη τις πολιτισμικές, οικονομικές και πολιτικές μεταβολές που παρατηρούνται στις σημερινές κοινωνίες, φαίνεται να γίνεται πιο επιτακτική η παροχή δράσεων μουσικής σε ομάδες ανθρώπων που βρίσκονται στο περιθώριο της κοινωνίας ή αποτελούν μειονότητες, με στόχο πάντα την ενίσχυση των δεσμών με τις τοπικές κοινότητες. Η μουσική σύμπραξη που διασφαλίζει η μουσική στην κοινότητα, αποτελεί ένα παράδειγμα για το πώς γίνεται πράξη η δημοκρατία και η συμπερίληψη στη μουσική ομάδα (Ολοκτσίδου et al., 2023). Παρόλα αυτά, προκύπτουν συχνά ζητήματα θεσιακότητας, προκατάληψης και ισχύος τα οποία είναι σημαντικό να απασχολούν τους μουσικοπαιδαγωγούς και τους εμψυχωτές κοινοτικής μουσικής από την αρχή που δημιουργούν μία μουσική ομάδα. Με δεδομένη την ανάγκη μίας εις βάθος κατανόησης αυτών των εννοιών, η αναστοχαστικότητα και η αυτο-αναστοχαστικότητα του εμψυχωτή μπορούν να δράσουν καταλυτικά τόσο στη σχέση που αναπτύσσουν τα μέλη της ομάδας όσο και στο μουσικό αποτέλεσμα.

Συμπερασματικά, οι δράσεις που παρουσιάστηκαν παραπάνω φανερώνουν ότι οι συντονιστές κοινοτικής μουσικής καλούνται να λειτουργούν σε ένα ευρύ φάσμα πλαισίων, με περιθωριοποιημένα και μη περιθωριοποιημένα άτομα, καθώς και σε περισσότερο αλλά και σε λιγότερο οργανωμένες δομές. Επομένως, οι συντονιστές κοινοτικής μουσικής οφείλουν να αναπτύσσουν τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες προκειμένου να προωθούν τόσο τη μουσική όσο και την κοινωνική ανάπτυξη των συμμετεχόντων, να είναι προετοιμασμένοι, να λειτουργούν εντός χρονικών πλαισίων και παράλληλα να είναι ευέλικτοι με απρόοπτα γεγονότα προκειμένου να διατηρούν τη ροή στην ομάδα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Agalianou, O. (2018). Working in refugee accommodation centers: Orff-Schulwerk as means of social cohesion. *Orff-Schulwerk Heute, 99*, 43-46.

Ακογιούνογλου, Μ. (2019). Ο «Κύκλος της Μουσικής» με παιδιά πρόσφυγες στη Χίο: Περιγραφή και απολογισμός δράσεων τριών ετών. Στο Θ. Ράπτης & Δ. Κόνιαρη (Επιμ.), *Μουσική Εκπαίδευση και Κοινωνία: Νέες προκλήσεις, νέοι προσανατολισμοί. Πρακτικά 8ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε.*

(σσ. 94–101). E.E.M.E. https://www.eeme.gr/images/stories/documents/dkoniari/8th_Conference_2018/_Keimena_Prakt_2018/3Εισ_Ακογιούνογλου_94-101.pdf

Ακογιούνογλου, Μ. & Παΐδα, Σ. (2020). Προσεγγίζοντας τα παιδιά πρόσφυγες σε δομές εκπαίδευσης ακολουθώντας τις αρχές παροχής ψυχολογικών πρώτων βοηθειών. Στο Ο. Παχή (επιμ.), *Το πολυπολιτισμικό σχολείο στον 21ο αιώνα: Διδακτικές μέθοδοι, εφαρμοσμένες πρακτικές και πολιτισμικές δεξιότητες, Πρακτικά του 1ου Πανελλήνιου Διεπιστημονικού Συνεδρίου* (σσ. 208-219), 4-6 Οκτωβρίου 2019, Κέρκυρα.

Bartleet, B-L. & Higgins, L. (2018). *The Oxford Handbook of Community Music*. Oxford University Press.

Biffio, G.A. (2018). Music Education without Borders – a Common Language for Residents and Refugees. *Israel Studies in Musicology Online, 15*(2), 51-63.

Blacking, J. (1981). *Η έκφραση της ανθρώπινης μουσικότητας*. Νεφέλη.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. SAGE.

Cohen, M. L. (2007). *Christopher Small's concept of musicking: Toward a theory of choral singing pedagogy in prison contexts.* ProQuest Dissertations Publishing, 3277678.

Cohen, M. L. (2008). Conductors' perspectives of Kansas prison choirs. *International Journal of Community Music, 1*(3), 319-333. https://doi.org/10.1386/ijcm.1.3.319_1.

Cohen, L., Manion, D., & Morrison, K. (2007). *Research methods in Education*. Routledge.

Cross, I. & Woodruff, G. E. (2009). Music as a communicative medium. In R. Botha & C. Knight (Eds.), *The prehistory of language* (Vol. 1, pp. 113-144). Oxford University Press.

Csikszentmihalyi, M. (1990) *Flow: The psychology of optimal experience.* Harper & Row.

D' Alexander, C. (2021). Music-Making Opportunities for Children from Underserved Populations. Impact and Transformations through Community Youth Orchestras. In L. Willingham (Ed.), *Community Music at the Boundaries* (pp. 141-154). Wilfrid Laurier University Press.

English, H. J., & Davidson, J. W. (2023). Adela and transformative learning:

A Freirean perspective on a community music education project in Melbourne, Australia. *International Journal of Music Education*, *41*(4), 571-584. https://doi.org/10.1177/02557614221130525

Gaywood, D., Bertram, T., & Pascal, C. (2020). Involving refugee children in research: Emerging ethical and positioning issues. *European Early Childhood Education Research Journal*, *28*(1), 149-162. https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1707369

Henley, J., Caulfield, L.C., Wilson, D. & Wilkinson, D. J. (2012) Good Vibrations: positive change through social music-making, *Music Education Research, 14*:4, 499-520, https://doi.org/10.1080/14613808.2012.714765

Higgins, L. (2012). *Community music: In theory and practice.* Oxford University Press.

Higgins, L., & Bartleet, B-L. (2012). The Community Music Facilitator and School Music Education. In G. E. McPherson, & G. F. Welch (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education, 1* (pp. 495-511). Oxford Handbooks.

Higgins, L., & Willingham, L. (2017). *Engaging in community music: An introduction*. Routledge.

International Society for Music Education (2024). *Community Music Activity Commission (CMA).* https://www.isme.org/our-work/commissions/community-music-activity-commission-cma

Kenny, A. (2018). Voice of Ireland? Children and music within asylum seeker accommodation. *Research Studies in Music Education*, *40*(2), 211–225. https://doi.org/10.1177/1321103X18794197

Leglar, M. A., & Smith, D. S. (2010). Community music in the United States: An overview of origins and evolution. *International Journal of Community Music, 3*, 343-353. https://doi.org/10.1386/ijcm.3.3.343_1

Marsh, K. (2008). *The musical playground: Global tradition and change in children's songs and games.* Oxford University Press.

Marsh, K. (2017). Creating bridges: music, play and well-being in the lives of refugee and immigrant children and young people. *Music Education Research*, *19*(1), 60-73. https://doi.org/10.1080/14613808.2016.1189525

Marsh, K., & Dieckmann, S. (2017). Contributions of playground singing games to the social inclusion of refugee and newly arrived immigrant children in Australia. *Education 3-13*, *45*(6), 710-719. https://doi.org/10.1080/03004279.2017.1347128

McCarthy, M. (2008). The Community Music Activity Commission of ISME 1982-2007: A forum for global dialogue and institutional formation. *International Journal of Community Music, 1*(1), 49- 61. https://doi.

org/10.1386/ijcm.1.1.39_1

McDermott, O., Orrell, M., & Ridder, H. M. (2014). The importance of music for people with dementia: The perspectives of people with dementia, family carers, staff, and music therapists. *Aging & Mental Health*, *18*(6), 706–716. https://doi.org/10.1080/13607863.2013.875124

Millar, O., & Warwick, I. (2019). Music and refugees' wellbeing in contexts of protracted displacement. *Health Education Journal*, *78*(1), 67-80. https://doi.org/10.1177/0017896918785

Odell-Miller, H. (2021). Embedding Music and Music Therapy in Care Pathways for People with Dementia in the 21st Century—A position paper. *Music & Science*, 4, 205920432110204. https://doi.org/10.1177/20592043211020424

Ολοκτσίδου, Η., Κωνσταντάκου, Κ., & Ακογιούνογλου, Μ. (2023). Αποτύπωση της εμπειρίας εμψυχωτών μουσικής στην κοινότητα στη Γερμανία και στην Ελλάδα: μία φαινομενολογική προσέγγιση. Στο Θ. Ράπτης & Ε. Περακάκη (Επιμ.), *Η Μουσική Εκπαίδευση σε έναν κόσμο που αλλάζει: Ταυτότητες, Αξίες, Εμπειρίες. Πρακτικά του 9ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε.* (σσ. 222-231). Ε.Ε.Μ.Ε. https://www.eeme.gr/images/stories/documents/dkoniari/9th_Confeence_2022/2_OP_222-231_Oloktsidou_Constantakou_Akoyunoglou.pdf

Perakaki, E. (2018). "Music harms you": A refugee student narrates his music learning journey. In B. Merrick & M. L. Bowe (eds*). Proceedings of the 33rd International Seminar of the ISME Commission on MISTEC*, 55-65.

Phelan, H. (2008). Practice, Ritual and community music: Doing as identity. *International Journal of Community Music, 1*(2), 143-158. https://doi.org/10.1386/ijcm.1.2.143_1

Sacks, O. (2017). *Μουσικοφιλία*. Άγρα.

Σαλτάρη, Ρ. (2022). Μουσικά παιχνίδια των παιδιών από επιτόπια καταγραφή σε ελληνικές σχολικές αυλές και προτάσεις για χρήση τους στη σχολική μουσική εκπαίδευση. Στο Ε. Κανταρτζή & Γ. Παπαδημητρίου (Επιμ.), *Το εκπαιδευτικό παιχνίδι και η τέχνη στην εκπαίδευση και στον πολιτισμό. Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Το εκπαιδευτικό παιχνίδι στην τυπική και μη τυπική μάθηση»* (σσ. 351–361). Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης.

Silverman, M. (2009). Sites of social justice: Community music in New York City. *Research Studies in Music Education, 31*(2), 178–192. https://doi.org/10.1177/1321103X093443 84

Small, C. (2010). *Μουσικοτροπώντας. Τα νοήματα της μουσικής πράξης και της*

ακρόασης (μτφ. Δ. Παπασταύρου & Σ. Λούστας). Ιανός.

Turner, K. (2021). Words of Choice. Challenging a discourse of disadvantage and social change in community music. In L. Willingham (Ed.), *Community Music at the Boundaries* (pp. 26-45). Wilfrid Laurier University Press.

Veblen, K. K. (2013). The tapestry: Introducing community music. In K. K. Veblen, S. J. Messenger, M. Silverman, & D. J. Elliot (Eds.), *Community Music Today* (pp. 1-12). Rowman & Littlefield Education.

Vougioukalou, S., Dow, R., Bradshaw, L., & Pallant, T. (2019). Wellbeing and integration through community music: The role of improvisation in a music group of refugees, asylum seekers and local community members. *Contemporary Music Review, 38*(5), 533-548, https://doi.org/10.1080/07494467.2019.1684075

Werner, D. R, Widestrom, A. & Pues "Bud", S. (2012). History and politics of Correctional Education. In A. Normore and B. Fitch (Eds), *Education-based Incarceration and Recidivism: The Ultimate Social Justice Crime-Fighting Tool* (pp. 21-40). Information Age Publishing, Inc.

Willingham, L. (2021). *Community Music at the Boundaries*. Wilfrid Laurier University Press.

Yin, R. K. (2018). Case Study Research and Applications: Design and Methods (6th ed.). Sage.

Παιδαγωγικές Πρακτικές της Κινητικής Αγωγής

Πρόεδρος: Χαρίλαος Ζάραγκας
Αναπληρωτής Καθηγητής, Π.Τ.Ν., Διευθυντής Μ.Π.Σ. Π.Τ.Ν., Σχολή Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Διευθυντής Εργαστηριακής Μονάδας Κινητικής Έκφρασης του Εργαστηρίου Τεχνών, Κινητικής Έκφρασης και Διδακτικών Εφαρμογών
hzaragas@uoi.gP

Συζητητής: Χρήστος Παπακώστας
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
chrispapakostas@uoi.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η Κινητική Αγωγή (Κ.Α.) στην εκπαίδευση ορίζεται ως οι καθοδηγούμενες επιβλεπόμενες, τακτικές ώρες κίνησης που προγραμματίζονται από τις/τους παιδαγωγούς, παραμένουν όμως ανοικτές στις ιδέες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Στον πυρήνα της Κ.Α. εδράζεται η παιγνιώδη κινητική δραστηριότητα ή αλλιώς φυσική δραστηριότητα (Φ.Δ.), η οποία προετοιμάζεται από την/τον παιδαγωγό ανάλογα με τις παρεχόμενες από το νηπιαγωγείο και το σχολείο ευκαιρίες χώρου και υλικοτεχνικής υποδομής και επιλέγεται ή δεν επιλέγεται από τα παιδιά ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους. Ως Φ.Δ. ορίζεται οποιαδήποτε κίνηση του σώματος που παράγεται από τους σκελετικούς μυς και αποδίδει μία σημαντική αύξηση ενεργειακής δαπάνης πάνω από την ενεργειακή δαπάνη σε κατάσταση σωματικής ηρεμίας. Η Φ.Δ. διακρίνεται σε καθημερινή, σε άσκηση- αναψυχής και σε οργανωμένη άσκηση. Στο συμπόσιο θα επιχειρήσουμε ερευνητικά να μελετήσουμε τη συμβολή της Κ.Α., δηλαδή, της Φ.Δ. που επαναλαμβάνεται συστηματικά και συνειδητά κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και συμβάλλει στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητριών και μαθητών πέρα από τη σωματική και κινητική απόδοση αναδεικνύοντας κατά αυτό τον τρόπο τις παιδαγωγικές διαστάσεις της Κ.Α. στην εκπαίδευση. Οι εργασίες του συμποσίου αφορούν τις επιστημονικές ερευνητικές μεθόδους της βιβλιογραφικής ανασκόπησης και του κριτικού στοχασμού, της έρευνας δράσης και της έρευνας με ερωτηματολόγιο. Συγκεκριμένα, το συμπόσιο

αναφέρεται στην προαγωγή: α) της συναισθηματικής, κινητικής και κοινωνικής ανάπτυξης μέσα από την ενασχόληση παιδιών ηλικίας 4-7 ετών με τον Ελληνικό Παραδοσιακό Χορό, β) στην εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο Νηπιαγωγείο μέσω της παρουσίασης της μεθόδου Ολικής Σωματικής Απόκρισης (Total Physical Response / TPR). Η μέθοδος αυτή ενδείκνυται ιδιαίτερα-αλλά όχι μόνο-για την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία, καθώς είναι σύμφωνη με τις αρχές της ψυχοκινητικής αγωγής, της οποίας βασική αρχή είναι ότι η κίνηση, ειδικά κατά τα πρώτα χρόνια της σχολικής ζωής των παιδιών, πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσής τους. Στην εργασία αυτή οι νέες έννοιες συνδυάζονται όχι πλέον με άλλες έννοιες, τις αντίστοιχες δηλαδή στη μητρική γλώσσα, όπως ισχύει με τις συμβατικές μεθόδους, αλλά με τις αντίστοιχες κινήσεις, γ) της ορθοσωμικής στάσης των μαθητών μέσα στη σχολική αίθουσα και δ) της ανάπτυξης των παιδιών μέσω της παιγνιώδους Φ.Δ. με αγωγό τη Λογοτεχνία. Συμπερασματικά, στην εκπαίδευση η Κ.Α. μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως πολυεργαλείο μάθησης συμβάλλοντας, πέρα από την σωματική – κινητική, ανάπτυξη των παιδιών στη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική πρόοδο και ανέλιξή τους.

Λέξεις-κλειδιά: Κινητική αγωγή, φυσική δραστηριότητα, χορός, ολική σωματική απόκριση

Κινητική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών ηλικίας 4-7 ετών, μέσα από την εκμάθηση των ελληνικών παραδοσιακών χορών

Ροζαλία Νούση
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
r.nousi@uoi.gr

Ζάραγκας Χαρίλαος
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
hzaragas@uoi.gr

Παπακώστας Χρήστος
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
chrispapakostas@uoi.gr

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η πρώιμη παιδική ηλικία αποτελεί μια περίοδο καίριας σημασίας για την ανάπτυξη των παιδιών. Στα χρόνια μεταξύ 4 και 7 ετών, τα παιδιά βιώνουν σημαντικές αλλαγές σε πολλούς τομείς της ανάπτυξής τους. Σε αυτήν την περίοδο, η εκμάθηση των ελληνικών παραδοσιακών χορών αναδεικνύεται ως ένας πολύτιμος παράγοντας που συμβάλλει στην κινητική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Στην παρούσα εργασία, θα εξετάσουμε τη σημασία αυτής της δραστηριότητας, παρέχοντας μια βιβλιογραφική ανασκόπηση των τριών βασικών πτυχών της ανάπτυξης των παιδιών: της κινητικής, της συναισθηματικής και της κοινωνικής ανάπτυξης.

ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στην εν λόγω εργασία διερευνούμε κατά πόσο η διδασκαλία των ελληνικών παραδοσιακών χορών επιδρά στην κινητική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Σύμφωνα με τον Ζάραγκα (2016), ένα σημαντικό στοιχείο είναι η δυνατότητα πρόωρης ανίχνευσης δυσκολιών και του προσδιορισμού των ιδιαίτερων αναπτυξιακών και μαθησιακών αναγκών των μα-

θητών μέσω σχετικών ερευνών. Λαμβάνοντας υπόψη τις ηλικίες αυτές, στόχος δεν είναι η εξειδικευμένη κινητικότητα των παιδιών, ούτε η αυστηρή απόδοση των βημάτων ενός χορού, αλλά το παιχνίδι μέσα από τη μαθησιακή διαδικασία του χορού.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, γίνεται μία προσπάθεια συμπερίληψης των παιδαγωγικών προσεγγίσεων, ειδικών παιδαγωγικών προγραμμάτων, που μέσα από πληθώρα ερεθισμάτων, μπορούν να συνεισφέρουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων των παιδιών.

Για την αναζήτηση της βιβλιογραφίας που χρησιμοποιείται στην παρούσα εργασία, χρησιμοποιήθηκαν ποικίλες μέθοδοι που εστιάζονται στη συλλογή υλικού που σχετίζεται με τη διδασκαλία του ελληνικού παραδοσιακού χορού σε παιδιά ηλικίας 4-7 ετών. Οι βασικές μέθοδοι αναζήτησης περιλαμβάνουν, αναζήτηση σε Βάσεις Δεδομένων όπως το Google Scholar, το PubMed, το ERIC (Educational Resources Information Center) και το PsycINFO, χρησιμοποιώντας λέξεις-κλειδιά όπως «διδασκαλία ελληνικού παραδοσιακού χορού,» «παιδιά 4-7 ετών,» «παιδαγωγικές μεθόδους» και παραλλαγές τους. Επίσης σε βιβλιοθήκες των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων εντοπίσαμε βιβλία, διατριβές και επιστημονικά άρθρα, καθώς και σε επιστημονικές επιθεωρήσεις στον τομέα της παιδείας, της ψυχολογίας και της χορευτικής παιδαγωγικής για να εντοπίσουμε σχετικά άρθρα. Η αναζήτηση κάλυψε το χρονικό διάστημα από το 1990 μέχρι το 2023, με έμφαση σε πιο πρόσφατες εκδόσεις.

Με αυτές τις μεθόδους αναζήτησης, συγκεντρώθηκε η κατάλληλη βιβλιογραφία, δημιουργήθηκε ο χάρτης βιβλιογραφικής ανασκόπησης, που βοήθησε στην οργάνωση της βιβλιογραφίας με ένα ευανάγνωστο και δομημένο τρόπο. Έτσι διαχωρίστηκαν οι κύριες έννοιες, οι θεματικές κατηγορίες και συσχετίσεις μεταξύ των ερευνητικών εργασιών. Επίσης εντοπίζονται τα κενά στις έρευνες κι έτσι χρησιμοποιούνται για περαιτέρω έρευνα. Παρακάτω ακολουθεί ο χάρτης της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, αναφέροντας τις έρευνες που χρησιμοποιήθηκαν για την εν λόγω εργασία.

Χάρτης βιβλιογραφικής ανασκόπησης

Α/Α	Τίτλος	Συγγραφέας/οι	Έτος	Πηγή (Περιοδικό/ Συνέδριο)	Χαρακτηριστικά-μεταβλητές
1	Μουσική και Κίνηση: Ένας Τρόπος Ζωής για το Μικρό Παιδί	Edwards, L.C. & Bayless, K.M. & Ramsey, M.E.	2010	Θεσσαλονίκη: University Studio Press	ΜΟΥΣΙΚΟΚΙΝΗΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ
2	Γνωριμία με το Χορό	Gough, M.	2008	Αθήνα: Dian	Μέθοδος διδασκαλίας
3	Η επίδραση ενός παρεμβατικού προγράμματος ψυχοκινητικής αγωγής στην κοινωνική συμπεριφορά, αυτοεκτίμηση και κινητική ανάπτυξη νηπίων. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 5(1), 104-128.	Ζάραγκας, Χ.	2016	Έρευνα στην Εκπαίδευση	Κινητική και Κοινωνική Ανάπτυξη
4	Η επίδραση ενός παιγνιώδους τρόπου διαδασκαλίας στην εκμάθηση ελληνικών παραδοσιακών χορών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας	Αναστασία Τοπάτση	2016	Μεταπτυχιακό	κινητική, σωματική, συναισθηματική ανάπτυξη
5	Εισαγωγή στη κινητική ανάπτυξη	Καμπάς Α.	2001	Αθλότυπο	Κινητική ανάπτυξη

6	Η Μουσικοπαιδαγωγική τον 20ο αιώνα: Οι Σημαντικότερες Απόψεις για την Προσχολική Ηλικία.	Καραδήμου-Λιάτσου, Π.	2003	Αθήνα: Εκδόσεις Edition Orpheus	Μουσικο-παιδαγωγική
7	Το διδακτικό παιχνίδι ως μέσον γνωστικής ανάπτυξης παιδιών με ήπιες δυσκολίες μάθησης ηλικίας 4-8 ετών. Εισήγηση στο 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης.Αθήνα	Καραμπατζάκη, Ζ. & Σαρρής, Δ.	2014	4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης	Γνωστικη ανάπτυξη
8	Η σημασία της εκμάθησης των παραδοσιακών χορών στην ανάπτυξη των παιδιών. Στο 2ο Συνέδριο "Παιδαγωγική και Ψυχολογία του Χορού" (Πρακτικά, σ. 109-120). Θεσσαλονίκη, Ελλάδα.	Κουρτίδου, Ι., & Σκουρού, Μ.	2016	2ο Συνέδριο "Παιδαγωγική και Ψυχολογία του Χορού"	Σημασία εκμάθησης
9	Ο ρόλος του χορού στην ανάπτυξη της κινητικότητας και της κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης στα πρώτα χρόνια της παιδικής ηλικίας. Στο 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας (Πρακτικά, σ. 323-334). Αθήνα, Ελλάδα.	Παπαδοπούλου, Ε.	2018	4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας	κινητική, σωματική, συναισθηματική ανάπτυξη
10	Ο ρόλος των παραδοσιακών χορών στην κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών.	Πετρόπουλος, Ν.	2014	Παιδαγωγικά Θέματα, 6(2), 139-150.	Κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη
11	Ελληνικοί παραδοσιακοί χοροί και παιδιά: Η επίδραση στην κινητική και συναισθηματική ανάπτυξη.	Σαμπατάκος, Χ.	2017	Ελληνικό Περιοδικό Εκπαιδευτικής Επιστήμης, 12(1), 83-98.	Κινητική-συναισθηματική ανάπτυξη

12	Συγκριτική Μελέτη Μεθόδων Διδασκαλίας του Ελληνικού Παραδοσικού Χορού σε Παιδιά Ηλικίας 9-11 ετών. [Διδακτορική Διατριβή]. Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Κομοτηνή.	Σερμπέζης, Β.	1995	-	Μέθοδοι διδασκαλίας
13	Εκμάθηση ελληνικών παραδοσιακών χορών στην προσχολική ηλικία: Επιπτώσεις στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη.	Χατζηγεωργίου, Σ.	2020	Προσχολική και Σχολική Εκπαίδευση, 8(1), 97-112.	Συναισθηματική -κοινωνική ανάπτυξη
14	Dance education and children's physical self-concept.	Stevens, J.	2015	Research in Dance Education, 16(3), 265-278.	Αυτοεκτίμηση
15	Shall we dance? An exploration of the perceived benefits of dancing on well-being.	Quiroga Murcia, S., Kreutz, G., Clift, S., & Bongard, S.	2010	Arts & Health, 2(2), 149-163.	Συναισθηματική -κοινωνική ανάπτυξη
16	Η συμβολή του ελληνικού παραδοσιακού χορού στην κινητική και κοινωνική ανάπτυξη παιδιών προσχολικής ηλικίας	Λίτος Ι., Ζάραγκας Χ., Ράπτης Θ., & Βενετσάνου Φ	2023	Θέματα Επιστημών Αγωγής, 2(1), 39–55	Κινητική- κοινωνική ανάπτυξη νηπίων

Ο ΧΟΡΟΣ ΚΑΙ Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Ο χορός είναι ένας πολυδιάστατος τρόπος έκφρασης που συνδυάζει τη μουσική, την κίνηση και την εκφραστικότητα και έχει εξεταστεί σε βάθος ως πολιτισμικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό φαινόμενο. Οι έννοιες της ελευθερίας της έκφρασης, της ρυθμικότητας, της ενότητας και της συνεργασίας αποτελούν κεντρικά στοιχεία της έννοιας του χορού.

Σύμφωνα με την Καραδήμου-Λιάτσου (2003), η μουσική και η κίνηση έχουν μια στενή σχέση, καθώς και οι δύο υπάρχουν πριν από τη γέννησή μας και μοιράζονται πολλά κοινά χαρακτηριστικά. Και οι δύο όροι χρησιμοποιούν λέξεις όπως χρόνος, ενέργεια, χώρος και ροή. Ο ήχος, ως παλμική κίνηση, επηρεάζει άμεσα το ανθρώπινο σώμα και προκαλεί κινητικές αντιδράσεις, που ενδεχομένως δεν προκαλεί κανένα άλλο είδος

ερεθίσματος. Αυτές οι αντιδράσεις δεν πρέπει να είναι απλά μηχανικές, αλλά πρέπει να συνδυάζονται με την κατανόηση και την εκτίμηση των ρυθμικών αλλαγών όπως η ένταση και το τονικό ύψος της μουσικής (Gough, 2008). Η αλληλεπίδραση μεταξύ μουσικής και κίνησης είναι σημαντική για την ανάπτυξη των παιδιών και την κατανόηση του κόσμου τους, καθώς επιτρέπει στα παιδιά να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και να κινηθούν πέρα από τους συνηθισμένους τρόπους. (Edwards, Bayless και Ramsey 2010:91)

Ο ελληνικός παραδοσιακός χορός αποτελεί ένα μέσο έκφρασης και διαπαιδαγώγησης για άτομα όλων των ηλικιών. Σύμφωνα με τον Σερμπέζη (1994; Σερμπέζης, 1995), η καταλληλότερη ηλικία για την εκμάθηση ολοκληρωμένων χορών είναι γύρω στα 9 έτη. Αυτή η άποψη υποστηρίζεται επίσης από τους Δήμα και Ιακωβάκη-Δήμα (1994), που προτείνουν την οργάνωση τμημάτων χορού ανάλογα με την ηλικία των παιδιών. Συνεπώς, τμήματα μουσικοκινητικής αγωγής αντιστοιχούν σε παιδιά 6-7 ετών, τμήματα ρυθμικής και χορευτικής αγωγής σε παιδιά 7-8 ετών, τμήματα βασικής εκμάθησης χορών για παιδιά 9-10 ετών, τμήματα εμπέδωσης χορών για παιδιά 10-12 ετών και τμήματα εκδηλώσεων για παιδιά 13-15 ετών.

Ωστόσο, λαμβάνοντας υπόψη τις ευαίσθητες περιόδους ανάπτυξης και τις συνδέσεις που δημιουργούνται κυρίως στα προσχολικά χρόνια, η συμμετοχή των παιδιών σε μαθήματα ελληνικού παραδοσιακού χορού είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για την ολοκληρωμένη ανάπτυξή τους. Επιπλέον, οι Καραμπατζάκη και Σαρρής (2014:11). προτείνουν ότι η κατάλληλη ηλικία για την έναρξη της εκμάθησης των χορών είναι τα 5 έτη, ενώ η προγύμναση είναι αναγκαία για τα νεότερα παιδιά. Οι στόχοι διδασκαλίας για παιδιά 3-6 ετών πρέπει να επικεντρώνονται στην ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων και τη συναρμογή, με έμφαση στη ρυθμική ικανότητα και την ικανότητα ισορροπίας. Συνεπώς, είναι αναγκαία η ανάπτυξη μιας θεμελιώδους σχέσης μεταξύ των παιδιών μικρής ηλικίας και της ελληνικής μουσικοχορευτικής παράδοσης (Ζήκος & Παναγιωτοπούλου, 1996).

ΚΙΝΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Τα αναπτυξιακά επίπεδα μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σύμφωνα με την χρονολογική ηλικία, αν και είναι λιγότερο ακριβή. Σύμφωνα με τον Καμπά (2001) ο προτεινόμενος διαχωρισμός των σταδίων ανάπτυξης είναι ο συνδυασμός της χρονολογικής ηλικίας και της περιόδου σχολικής ζωής. Έτσι στον παρακάτω πίνακα διακρίνονται οι ηλικίες που εξετάζουμε:

Περίοδοι	Στάδια σε κάθε περίοδο	Ηλικία
Προσχολική ηλικία	Στάδιο εξειδίκευσης ποικίλων κινητικών προτύπων …… Στάδιο τελειοποίησης προτύπων και εξειδίκευσης συνδυασμένων κινήσεων	1-3 ετών ……... 3-7 ετών

Σύμφωνα με τη Βενετσάνου η προσχολική ηλικία θεωρείται μια ευνοϊκή περίοδος για την ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων και τη συντονισμένη χρήση του σώματος. (Βενετσάνου & Λεβέντης, 2010). Η εκμάθηση ελληνικών παραδοσιακών χορών απαιτεί σωματική επιδεξιότητα και συντονισμό, καθώς τα παιδιά πρέπει να κινούνται σύμφωνα με τον ρυθμό της μουσικής και να διατηρούν τη σωματική ισορροπία. Μελέτες έχουν δείξει ότι η συμμετοχή σε δραστηριότητες όπως οι παραδοσιακοί χοροί συνδέεται με τη βελτίωση του συντονισμού, του ελέγχου του σώματος και της μυϊκής δύναμης σε παιδιά ηλικίας 4-7 ετών (Παπαδοπούλου, 2018).

Ο Χατζηγεωργίου (2020) διεξήγαγε έρευνα στην Ελλάδα που εξέτασε την επίδραση της εκμάθησης ελληνικών παραδοσιακών χορών στην κινητική ανάπτυξη των παιδιών ηλικίας 4-7 ετών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά που συμμετείχαν σε μαθήματα παραδοσιακών χορών εμφάνισαν βελτιωμένη ευελιξία, ισορροπία και συντονισμό σε σχέση με τα παιδιά που δεν συμμετείχαν σε αντίστοιχες δραστηριότητες.

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Η εκμάθηση ελληνικών παραδοσιακών χορών μπορεί να συμβάλει στη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με πολλούς τρόπους. Κατά τη διάρκεια των χορευτικών μαθημάτων, τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τον πολιτισμό και την παράδοση τους, αναπτύσσοντας έτσι την αίσθηση της ταυτότητάς τους και τη σύνδεσή τους με την κοινότητα. Η εκμάθηση και η εκτέλεση κινήσεων χορών που αναπτύσσονται σταδιακά, καθοδηγούν τα παιδιά να θέτουν στόχους βελτίωσης. Οι επιτυχίες τους ενισχύουν την αυτοπεποίθηση και την πίστη στις δικές τους δυνατότητες. (Stevens, J. 2015). Η εκμάθηση παραδοσιακών χορών μπορεί να ενισχύσει την συναισθηματική νοημοσύνη και να βοηθήσει τα παιδιά να αντιμετωπίζουν

τις συναισθηματικές τους αντιδράσεις με θετικό τρόπο. Ο χορός επιτρέπει στα παιδιά να εκφράζουν συναισθήματα μέσω της κίνησης και της έκφρασης του σώματος. Η αυτοεκτίμηση αυξάνεται όταν τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι μπορούν να εκφράσουν τα συναισθήματά τους με επιτυχία και να επικοινωνούν μέσω της κίνησης. (Quiroga Murcia, S., Kreutz, G., Clift, S., & Bongard, S. 2010). Η συμμετοχή σε ομαδικές εκδηλώσεις και παραστάσεις χορού ενισχύει επίσης την αυτοπεποίθηση των παιδιών και την αναγνώριση των δικών τους επιδόσεων.

Οι Pavlidou, Sofianidou, Lokosi, and Kosmidou (2018) διεξήγαγαν έρευνα για να διερευνήσουν τον τρόπο με τον οποίο ένα πρόγραμμα δημιουργικού χορού, επηρεάζει την ικανότητα επικοινωνίας και έκφρασης σε μαθητές νηπιαγωγείου. Για να αξιολογήσουν το πρόγραμμα, το οποίο διήρκεσε οκτώ εβδομάδες, αναπτύχθηκε ένα πρωτόκολλο παρατήρησης, το οποίο εφαρμόστηκε πριν και μετά την υλοποίηση του προγράμματος. Το αποτέλεσμα της έρευνας ήταν ότι η παρέμβαση βοήθησε στη συνεργασία, στο αίσθημα ευθύνης και την ευδαιμονία.

ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Κατά την ανάλυση της βιβλιογραφίας, διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν μόνο δύο έρευνες που εξετάζουν τη σχέση μεταξύ των ελληνικών παραδοσιακών χορών και της ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά 4-7 ετών. (Marouli et al., 2021· Masadis et al., 2019). Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι αυτές οι μελέτες επικεντρώνονται σε ηλικίες που είναι κοντά ή και μεγαλύτερες της προσχολικής εκπαίδευσης. Οι Λίτος Ι., Ζάραγκας Χ., Ράπτης Θ., & Βενετσάνου Φ. (2023), πραγματοποίησαν έρευνα διάρκειας 10 εβδομάδων, για 2 διδακτικές ώρες εβδομαδιαίως που συμμετείχαν 38 νήπια με θέμα τη συμβολή του ελληνικού παραδοσιακού χορού στην καλλιέργεια κινητικών και κοινωνικών δεξιοτήτων στο χώρο του νηπιαγωγείου. Το αποτέλεσμα έδειξε ότι οι ελληνικοί παραδοσιακοί χοροί μπορούν να συμβάλλουν στην ενίσχυση περαιτέρω των κοινωνικών δεξιοτήτων των νηπίων.

Έρευνες όπως αυτή του Πετρόπουλου (2014) έχουν υπογραμμίσει τα κοινωνικά οφέλη της συμμετοχής σε μαθήματα παραδοσιακών χορών στα παιδιά. Η δυνατότητα να δημιουργήσουν φιλίες με άλλα παιδιά μέσω της κοινής ενασχόλησης με τον χορό ενισχύει τις κοινωνικές τους δεξιότητες και την ικανότητά τους να συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες.

Η κοινωνική ανάπτυξη αφορά στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων που επιτρέπουν στα παιδιά να αλληλεπιδρούν με άλλα παιδιά και ενηλίκους. Η εκ-

μάθηση ελληνικών παραδοσιακών χορών προσφέρει μια ευκαιρία για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων όπως η συνεργασία, η ενσυναίσθηση και η ομαδική εργασία. Τα παιδιά μαθαίνουν να συνεργάζονται με άλλα μέλη της ομάδας τους κατά τη διάρκεια των χορευτικών πρακτικών, αναπτύσσοντας παράλληλα την ικανότητα να ακούν τους άλλους και να συμμορφώνονται με κοινούς κανόνες.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η εκμάθηση των ελληνικών παραδοσιακών χορών δεν αποτελεί απλώς μια διασκεδαστική δραστηριότητα, αλλά ένα σημαντικό μέσο για την πολυδιάστατη ανάπτυξη των παιδιών, βοηθώντας τα να ανακαλύψουν τον κόσμο γύρω τους, να ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους και να αναπτύξουν εποικοδομητικές κοινωνικές σχέσεις. Είναι αναγκαίο να συνεχίσουμε την προώθηση αυτής της εκπαιδευτικής πρακτικής και να δίνουμε έμφαση στη σημασία του χορού ως πολύτιμου εργαλείου για την ανάπτυξη και την ευημερία των παιδιών. Μέσω της διαπαιδαγώγησης και της ενσωμάτωσης του ελληνικού παραδοσιακού χορού στην εκπαίδευση, μπορούμε να δώσουμε στα παιδιά την ευκαιρία να αναπτύξουν έναν πλούσιο πολιτισμικό, κοινωνικό και συναισθηματικό κόσμο, δημιουργώντας έτσι ένα ισχυρό θεμέλιο για το μέλλον τους.

Είναι σημαντική η κατανόηση της επίδρασης της εκμάθησης των παραδοσιακών χορών στην πολύπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και στη συνέχιση της έρευνας σε αυτόν τον τομέα. Το πλαίσιο αυτό ενισχύει την ανάγκη για περαιτέρω εκπαιδευτικές πρακτικές που στηρίζουν τη συνολική ανάπτυξη των παιδιών και παρέχουν συγκεκριμένες γνώσεις και ενδείξεις σχετικά με τον ρόλο της εκμάθησης των χορών σε αυτόν τον στόχο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Γιατρά Α. Α., Βενετσάνου Φ. Δ., & Κουτσούμπα Μ. Ι. (2019). Χορός και κοινωνική-συναισθηματική νοημοσύνη παιδιών και εφήβων. *Έρευνα στην Εκπαίδευση, 8*(1), 163–181. https://doi.org/10.12681/hjre.20870

Δήμας, Η., & Ιακωβάκη- Δήμα, Δ. (1994). Οργάνωση και διδακτική των ελληνικών λαϊκών χορών στην παιδική ηλικία. Εισήγηση στο συνέδριο «Ο χορός πέρα από τα σύνορα», Δράμα.

Edwards, L.C. & Bayless, K.M. & Ramsey, M.E. (2010). *Μουσική και Κίνηση: Ένας Τρόπος Ζωής για το Μικρό Παιδί*. University Studio Press.

Gough, M. (2008). *Γνωριμία με το Χορό*. Dian.

Ζάραγκας, Χ. (2016). Η επίδραση ενός παρεμβατικού προγράμματος ψυχοκινητικής αγωγής στην κοινωνική συμπεριφορά, αυτοεκτίμηση και κινητική ανάπτυξη νηπίων. *Έρευνα στην Εκπαίδευση, 5*(1), 104-128.

Ζήκος, Ι., & Παναγιωτοπούλου, Α. (1996). Ο Νεοελληνικός Χορός στο Νηπιαγωγείο- Θεματοποίηση προβλημάτων. *Φυσική Αγωγή- Αθλητισμός-Υγεία*, *2*, 27-34.

Καμπάς Α., (2001). Εισαγωγή στη κινητική ανάπτυξη. Αθλότυπο

Καραδήμου-Λιάτσου, Π. (2003). *Η Μουσικοπαιδαγωγική τον 20ο αιώνα: Οι Σημαντι-κότερες Απόψεις για την Προσχολική Ηλικία*. Εκδόσεις Edition Orpheus.

Καραμπατζάκη, Ζ. & Σαρρής, Δ. (2014). Το διδακτικό παιχνίδι ως μέσον γνωστικής ανάπτυξης παιδιών με ήπιες δυσκολίες μάθησης ηλικίας 4-8 ετών. *Εισήγηση στο 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης.* Αθήνα

Κουρτίδου, Ι., & Σκουρού, Μ. (2016). Η σημασία της εκμάθησης των παραδοσιακών χορών στην ανάπτυξη των παιδιών. Στο 2ο Συνέδριο «Παιδαγωγική και Ψυχολογία του Χορού» (Πρακτικά, σ. 109-120). Θεσσαλονίκη.

Λίτος Ι., Ζάραγκας Χ., Ράπτης Θ., & Βενετσάνου Φ. (2023). Η συμβολή του ελληνικού παραδοσιακού χορού στην κινητική και κοινωνική ανάπτυξη παιδιών προσχολικής ηλικίας. Θέματα Επιστημών Αγωγής, *2*(1), 39–55. https://doi.org/10.12681/thea.30715

Παπαδοπούλου, Ε. (2018). Ο ρόλος του χορού στην ανάπτυξη της κινητικότητας και της κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης στα πρώτα χρόνια της παιδικής ηλικίας. Στο 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας (Πρακτικά, σ. 323-334). Αθήνα.

Πετρόπουλος, Ν. (2014). Ο ρόλος των παραδοσιακών χορών στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Παιδαγωγικά Θέματα, *6*(2), 139-150. ,

Pavlidou E., Sofianidou A., Lokosi A., and Kosmidou E. (2018), Creative dance as a tool for developing preschoolers' communicative skills and movement expression. European Psychomotricity Journal, 2018; 10, in press. SciPsyMot-Hellas

Quiroga Murcia, S., Kreutz, G., Clift, S., & Bongard, S. (2010). Shall we dance? An exploration of the perceived benefits of dancing on well-being. Arts & Health, *2*(2), 149-163.

Σαμπατάκος, Χ. (2017). Ελληνικοί παραδοσιακοί χοροί και παιδιά: Η επίδραση στην κινητική και συναισθηματική ανάπτυξη. Ελληνικό Περιοδικό Εκπαιδευτικής Επιστήμης, 12(1), 83-98.

Σερμπέζης, Β. (1995). Συγκριτική Μελέτη Μεθόδων Διδασκαλίας του Ελληνικού Παραδοσιακού Χορού σε Παιδιά Ηλικίας 9-11 ετών. [Διδακτορική Διατριβή]. Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Κομοτηνή.

Stevens, J. (2015). Dance education and children's physical self-concept. Research in Dance Education, *16*(3), 265-278.

Χατζηγεωργίου, Σ. (2020). Εκμάθηση ελληνικών παραδοσιακών χορών στην προσχολική ηλικία: Επιπτώσεις στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη. Προσχολική και Σχολική Εκπαίδευση, *8*(1), 97-112.

Εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο μέσω της τακτικής ενασχόλησης με παιγνιώδεις φυσικές δραστηριότητες

Ζορμπά Ναταλία
MSc, Εκπαιδευτικός ΠΕ06, Π.Τ.Ν., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Ζάραγκας Χαρίλαος
Αναπλ. Καθηγητής Π.Τ.Ν., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
hzaragas@uoi.gr

Μάντζιος Άκης
Επίκ. Καθηγητής, Π.Τ.Ν., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
amantzios@uoi.gr

Τσιτσανούδη Νικολέττα
Καθηγήτρια, Π.Τ.Ν., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι να παρουσιάσει μία πρωτοποριακή και έως τώρα σχετικά άγνωστη για τα Ελληνικά δεδομένα μέθοδο διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας, τη μέθοδο της Ολικής Σωματικής Απόκρισης (TPR). Επιχειρήθηκε η σχεδίαση, ο προγραμματισμός, η υλοποίηση και η αξιολόγηση κινητικών παιγνιωδών δραστηριοτήτων προκειμένου να χρησιμοποιηθούν για την εισαγωγή της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας μέσω της μεθόδου (TPR) στο πλαίσιο ενός δίμηνου παρεμβατικού εκπαιδευτικού προγράμματος. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν δέκα νήπια (5 αγόρια και 5 κορίτσια) ηλικίας 4-6 ετών. Η μέθοδος αυτή ενδείκνυται ιδιαίτερα-αλλά όχι μόνο-για την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία, καθώς είναι σύμφωνη με τις αρχές της ψυχοκινητικής αγωγής, της οποίας βασική αρχή είναι ότι η κίνηση, ειδικά κατά τα πρώτα χρόνια της σχολικής ζωής των παιδιών, πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσής τους. Αυτό πρέπει να ισχύει καθολικά για το πρόγραμμα του σχολείου συμπεριλαμβανομένης και της εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας, η οποία, σύμφωνα με τη μέθοδο TPR, επιτελείται μέσα από το συνδυασμό των νέων εννοιών όχι πλέον με άλλες

έννοιες, τις αντίστοιχες δηλαδή στη μητρική γλώσσα, όπως ισχύει με τις συμβατικές μεθόδους, αλλά με τις αντίστοιχες κινήσεις. Η μέθοδος της TPR εφαρμόστηκε αρχικά ως μέθοδος διδασκαλίας και μετέπειτα ως εργαλείο αξιολόγησης, αποτελώντας μία εναλλακτική μέθοδο αξιολόγησης. Επίσης, ως εργαλείο μέτρησης της προηγούμενης γνώσης των παιδιών (pre-test) και της μαθησιακής τους απόδοσης (post-test) χρησιμοποιήθηκε μέρος της γνωστικής ταξινόμησης του Bloom, η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια: «θυμάται», «κατανοεί», «εφαρμόζει», «αναλύει», «συνθέτει». Μεταβλητές της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν μόνο τα τρία πρώτα κριτήρια ενώ προστέθηκε και η μεταβλητή «απαντά». Ως συμπληρωματικό εργαλείο ορίστηκε μία σειρά εικόνων. Τέλος, ως εργαλείο μέτρησης της απήχησης της μεθόδου στα παιδιά χρησιμοποιήθηκαν κάρτες τεσσάρων συναισθηματικών καταστάσεων. Συμπερασματικά, όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά κατέκτησαν μεγάλο μέρος του λεξιλογίου που διδάχθηκαν. Η συνεισφορά της μεθόδου εκτείνεται πέρα από τα όρια της εκμάθησης της ξένης γλώσσας συμβάλλοντας στην κινητική ανάπτυξη του ατόμου αλλά και την ευρύτερη γνωστική του ανάπτυξη.

Λέξεις-κλειδιά: αγγλική γλώσσα, παιγνιώδη δραστηριότητα, (TPR) ολική σωματική απόκριση

Απόψεις εκπαιδευτικών για τη σχολική επίπλωση και την καθιστική συμπεριφορά των μαθητριών /μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος

Θεοδωροπούλου Ευφροσύνη
Νηπιαγωγός, Π.Τ.Ν., Παν. Ιωαννίνων

Ζάραγκας Χαρίλαος
Αναπλ. Καθηγητής Π.Τ.Ν., Παν. Ιωαννίνων
hzaragas@uoi.gr

Στόχος της έρευνας είναι μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η μελέτη της καθιστικής συμπεριφοράς των Ελλήνων μαθητών και μαθητριών κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Θα διερευνηθούν οι απόψεις για διάφορες μεθόδους που ήδη αξιοποιούν ή διστάζουν να αξιοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί με σκοπό τη μείωσή της την ώρα του μαθήματος. Οι μέθοδοι στις οποίες θα γίνει αναφορά είναι: η χρήση προσαρμοσμένων θρανίων και καρεκλών, η εναλλαγή κινητικών και καθιστικών δραστηριοτήτων και η ενημέρωση των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς για τη σωστή σωματική στάση «ορθοσωμία». Επίσης, θα γίνει αναφορά στην καταλληλόλητα της σχολικής επίπλωσης, της ορθής σωματικής στάσης των μαθητών και την ενασχόληση των εκπαιδευτικών μ' αυτή. Η έρευνα πραγματώθηκε με σχετικό ερωτηματολόγιο ανοικτών και κλειστών ερωτήσεων σε 396 Έλληνες εκπαιδευτικούς . Η στατιστική ανάλυση των απαντήσεων έγινε μέσω του προγράμματος SPSS και το διάστημα εμπιστοσύνης 95%. Τα αποτελέσματα φαίνεται να δείχνουν στατιστική σημαντικότητα μετά από τις συσχετίσεις των δημογραφικών στοιχείων της έρευνας με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς τα σχολικά έπιπλα στις περισσότερες περιπτώσεις δεν είναι συμβατά με τις σωματικές διαστάσεις των μαθητών και δεν υπάρχουν ρυθμιζόμενα θρανία στις αίθουσες. Η πιθανή παρουσία όρθιων θρανίων φαίνεται ότι θα είναι αποδεκτή από το εκπαιδευτικό κοινό, αν και παρουσιάζουν ποίκιλες δυσκολίες στην εφαρμογή τους. Δυσκολίες στην εφαρμογή της εμφανίζει η εναλλαγή μεταξύ κινητικών και καθιστικών δραστηριοτήτων κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Η δυσκολία αυτή μεγαλώνει: α) από την αύξηση

του αριθμού των μαθητών στην τάξη, β) από το πλάνο των μαθημάτων και γ) από το φόβο πρόκλησης σύγχυσης. Η «ορθοσωμία» των μαθητών/μαθητριών είναι σημαντική, κατά τη δήλωση των εκπαιδευτικών, καθώς θεωρείται βαρύνουσας σημασίας για τη μυοσκελετική τους ανάπτυξη, ενώ οι ίδιοι αναγνωρίζουν τη δική τους ευθύνη για αυτό υποστηρίζοντας ότι η ορθοσωμία των μαθητών συμβάλλει στην αύξηση της απόδοσής τους. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι σε συνέδρια και σε σεμινάρια δεν γίνεται λόγος για τη σχολική επίπλωση και οι ίδιοι παρουσιάζουν ενδιαφέρον να παρακολουθήσουν τέτοιου είδους σεμινάρια. Προτείνεται η συνέχισWη της έρευνας για την κατάλληλη σχολική επίπλωση της αίθουσας όσον αφορά τα θρανία και τις καρέκλες αλλά και εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας με μη καθιστική συμπεριφορά με σκοπό την «ορθοσωμία», την ευχάριστη διάθεση και τη μεγιστοποίηση της απόδοσης.

Λέξεις-κλειδιά: Ορθοσωμία, καθιστική συμπεριφορά, θρανία

Οι παιγνιώδεις δραστηριότητες στο «Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού» του Γιάννη Ρίτσου - Μια διαφορετική προσέγγιση της ποίησης για την κινητική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού

Αγγελική Ρογκότη
Υποψήφια Διδάκτωρ, MSc, Π.Τ.Ν.-Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Κλασσική Φιλόλογος – Νηπιαγωγός
a.rogkoti@uoi.gr

Χαρίλαος Ζάραγκας
Αναπληρωτής Καθηγητής, Π.Τ.Ν., Διευθυντής Μ.Π.Σ. Π.Τ.Ν., Σχολή Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Διευθυντής Εργαστηριακής Μονάδας Κινητικής Έκφρασης του Εργαστηρίου Τεχνών, Κινητικής Έκφρασης και Διδακτικών Εφαρμογών
hzaragas@uoi.gr

Νικολέττα Τσιτσανούδη
Τακτική Καθηγήτρια, Γλωσσολογία και Ελληνική Γλώσσα, Π.Τ.Ν., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, nitsi@uoi.gr

Πανταζής Μάντζιος
Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, amantzios@uoi.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η άμετρη φαντασία, το αμείωτο ενδιαφέρον για παιχνίδι, η αέναος κίνηση και δράση αποτελούν σύμφυτα γνωρίσματα της παιδικής ηλικίας. Η επαφή, ωστόσο, με την ποίηση, και κυρίως την παιδική, απαιτεί τη φαντασία, το παιχνίδι και το συναίσθημα, στοιχεία που καθιστούν τη σύνδεση παιδιού-ποίησης αυταπόδεικτη πρακτική. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η ανίχνευση, καταγραφή και κριτική ερμηνεία αποσπασμάτων από την ποιητική συλλογή του Γιάννη Ρίτσου «Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού», με στόχο

την προβολή της θέσης των παιγνιωδών δραστηριοτήτων στην ποίηση. Για το λόγο αυτό, αξιοποιήθηκε η μέθοδος της κειμενοδιφικής ανάλυσης περιεχομένου. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν τη σημαντική παρουσία των παιγνιωδών δραστηριοτήτων στην ποίηση, διατρανώνοντας τη θέση της διανόησης για τον εξέχοντα ρόλο τους στην καθημερινότητα του παιδιού και την ανάπτυξή του, κινητική, κοινωνική και συναισθηματική.

Λέξεις – Κλειδιά: παιγνιώδεις δραστηριότητες, ποίηση, παιδί, Ρίτσος

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ποίηση, σύμφωνα με τον Αριστοτέλη στο *Περί Ποιητικής,* είναι κάθαρση, λύτρωση, αναμόρφωση αλλά και πράξη δημιουργίας, όπως άλλωστε διαφαίνεται και από την ετυμολογική της συγγένεια με το ρήμα ποιώ = δημιουργώ- (Μπαχτίν, 1980). Πρόκειται για ένα *παιχνίδι ήχων, μελωδίας και ρυθμού* (Καρακίτσιος, 2008). Όσο αφορά στην ποίηση για παιδιά, αυτή συνάδει με τα ιδιαίτερα γνωρίσματα της παιδικής ηλικίας, που αποθεώνουν τον αυθορμητισμό και την οργιώδη φαντασία και αντιμετωπίζουν το παιχνίδι ως αναπόσπαστο στοιχείο της (Καρακίτσιος, 2012). Η μύηση του παιδιού στον ποιητικό λόγο έχει τις απαρχές της στη νηπιακή προσχολική ηλικία κατά την οποία το παιδί είναι ιδιαιτέρως δεκτικό σε ερεθίσματα (Αναγνωστόπουλος & Δελώνης, 1988· Σακελλαρίου, 2009), γεγονός που καθιστά την ευθύνη των εκπαιδευτικών υψίστης σημασίας. Και ενώ, σύμφωνα με τον Σακελλαρίου (2009), το παιδικό ποίημα διακρίνεται από απλότητα ως προς το περιεχόμενο και τη γλώσσα του, την ίδια στιγμή προτρέπει το παιδί σε ενδοσκόπηση και συναλλαγή με το φαντασιακό κόσμο του ποιήματος.

Το παιχνίδι, από την άλλη, επιδρά θετικά στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού. Καλλιεργεί τις κοινωνικές, γνωστικές και γλωσσικές του ικανότητες (Trawick- Smith & Dziurgot, 2010), προάγει την αφηρημένη σκέψη (Vygotsky, 1933), ενθαρρύνει την ανάπτυξη συναισθηματικών, πνευματικών και φυσικών δεξιοτήτων (Jung, 2013), κινητοποιεί τη δημιουργικότητα και τη φαντασία (Bodrova & Leong, 2015), προωθεί την αλληλεγγύη και την ενσυναίσθηση (Samuelson & Johansson, 2004), αποτελεί μέσο κάθαρσης και έκφρασης θετικών συναισθημάτων (Freud, 1961). Στο σύγχρονο όμως τεχνολογικό περιβάλλον το κινητικό παιχνίδι του παιδιού έχει μετατραπεί σε ηλεκτρονικό, επηρεάζοντας αρνητικά τόσο την ανάπτυξη των κινητικών του δεξιοτήτων όσο και την ομαλή ένταξή του στην ομά-

δα (Sigmund, Sigmundova, Badura, Trhlikova, & Geckova, 2016· Vanderloo, & Tucker, 2015· Goldfield, Harvey, Grattan & Adamo, 2012).

ΣΚΟΠΟΣ

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η ανίχνευση, καταγραφή και κριτική ερμηνεία ποιημάτων του Γιάννη Ρίτσου, προερχόμενων από την ποιητική συλλογή για παιδιά «Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού» με στόχο την ανάδειξη της θέσης του παιχνιδιού στην ποιητική δημιουργία.

Ερευνητικές Υποθέσεις

1η Ερευνητική Υπόθεση: Οι παιγνιώδεις δραστηριότητες, όπως παρουσιάζονται στο ποιητικό έργο για παιδιά του Γιάννη Ρίτσου, επηρεάζουν την ανάπτυξη α) των κινητικών, β) κοινωνικών και γ) συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών.

2η Ερευνητική Υπόθεση: Το παιχνίδι στην ποίηση του Ρίτσου αποτελεί το όχημα για την ανάδειξη κοινωνικών και πολιτικών μηνυμάτων.

Δείγμα της έρευνας

Για την έρευνα αξιοποιήθηκαν επιλεγμένα αποσπάσματα από την ποιητική συλλογή του Γιάννη Ρίτσου, «Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού». Ειδικότερα, έγινε κειμενοδιφική ανάλυση σε 120 από τους 517 στίχους της συλλογής και σε ένα ποσοστό 23,2 %. Τα αποσπάσματα που μελετήθηκαν είναι τα εξής: 1. «Ανεβήκαμε στα φτερά… πιο πολύ από τ' άστρα» (13 στίχοι), 2. «Χτες βράδυ… κρυφά με το φεγγάρι» (18 στίχοι), 3. «Κανένας δεν ξέρει τίποτα… παίζουνε στον κάμπο» (11 στίχοι), 4. «Φέρε το ξύλινο αλογάκι… που στάζαν ρετσίνι» (17 στίχοι), 5. «Είχαμε φτιάξει…για τα μαλλιά των κοριτσιών» (12 στίχοι), 6. «Κάναμε τόπι εμείς… το ημερολόγιο» (10 στίχοι), 7. «Δεν αγαπάμε τα ξαδέρφια μας… τομάρι» (16 στίχοι), 8. «Κλείστηκε ο ήλιος… κλεισμένος μες στο φως του» (23 στίχοι).

ΛΙΓΑ ΛΟΓΙΑ ΓΙΑ ΤΟ «ΟΝΕΙΡΟ ΚΑΛΟΚΑΙΡΙΝΟΥ ΜΕΣΗΜΕΡΙΟΥ»

Ο Γιάννης Ρίτσος συνέθεσε το «Όνειρο Καλοκαιρινού Μεσημεριού» το 1938, λίγο πριν από την έκρηξη του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου, κατά τη διάρκεια της νοσηλείας του στο σανατόριο της Πάρνηθας. Είναι ένα μακροσκελές ποίημα με λυρικό χαρακτήρα και αυτοτελείς τις επιμέρους ενότητές του. Το παιδί κατέχει κυρίαρχη θέση, ανάμεσά του και ο ίδιος ο ποιητής, όπως διαφαίνεται

από την εκτενή χρήση του α΄ πληθυντικού προσώπου. Η σύνθεση αποτελεί έναν ύμνο στο παιχνίδι, στην ανεμελιά της παιδικής ηλικίας, στη φύση και τη μυστική επικοινωνία του παιδιού μαζί της, με έντονο αναμνησιακό και αυτοβιογραφικό χαρακτήρα (Παπαντωνάκης, 2007), ενώ είναι εμφανής η πρόθεση του δημιουργού απεμπόλησης του αρνητισμού και υιοθέτησης μιας θετικής στάσης ζωής.

Το «Όνειρο Καλοκαιρινού Μεσημεριού» συμπεριλαμβάνεται στην ποιητική συλλογή *Δοκιμασία* (1943), στον τόμο «Ποιήματα Α΄» (Κέδρος, 1961) και στον πρώτο τόμο της συγκεντρωτικής έκδοσης (Κέδρος, 1976) με την τοπογραφική ένδειξη «Πάρνηθα, 1938». Το 1979, η ποιητική σύνθεση χαρακτηρίστηκε ως κατάλληλη για παιδιά και κυκλοφόρησε σε μεγαλόσχημο αυτοτελές βιβλίο με εικονογράφηση της Τζένης Δρόσου. Η εν λόγω ποιητική σύνθεση διακειμενικά παραπέμπει στο «Όνειρο καλοκαιρινής νύχτας» του Σαίξπηρ. Η ανατροπή των φυσικών αναλογιών των πραγμάτων και η έμφαση στο παράδοξο, το ασυνήθιστο και το υπονοούμενο αποτελούν κοινά στοιχεία των έργων και των δύο λογοτεχνών (Πρεβελάκης, 1983).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η μέθοδος που αξιοποιήθηκε στην παρούσα μελέτη είναι αυτή της κειμενοδιφικής ανάλυσης περιεχομένου, επιλεγμένων χωρίων από την ποιητική συλλογή για παιδιά του Γιάννη Ρίτσου «Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού». Βασίζεται στους κύριους άξονες κατανόησης του κειμένου, όπως αυτοί παρουσιάζονται από τον Kintsch, εκπρόσωπο της θεωρίας του δομητισμού (1988).

Η κειμενοδιφική ανάλυση αποτελεί μία μέθοδο προσέγγισης του λογοτεχνικού κειμένου που στηρίζεται στη θεωρία του δομισμού και η οποία αντιμετωπίζει τη γλώσσα ως αποτέλεσμα της διαλεκτικής σχέσης της με τη σκέψη (Παπασταϊκούδης, 1989). Στην κειμενοδιφική ανάλυση το κείμενο αντιμετωπίζεται ως αυτοτελές και αυθύπαρκτο (Παπασταϊκούδης, 1989) και γίνεται αποδεκτή η πεπερασμένη και δεδομένη στη συνείδηση του ομιλητή σημασιακή χρήση μιας λέξης καθώς και η λογική ιεράρχησή της (Ζάραγκας, 2021).

Θεωρητικό υπόβαθρο - Βασικοί άξονες της θεωρίας του Kintsch

Τρεις είναι οι βασικοί άξονες της θεωρίας του Kintsch για την κατανόηση κειμένου: α) η κατασκευή της επιφανειακής δομής του κειμένου (verbatim representation), β) η σημασιολογική αναπαράσταση του κειμένου (taxbase)

και γ) η υπερκειμενική του επεξεργασία (hyper text). Στο 1ο επίπεδο (verbatim representation) περιλαμβάνονται μια σειρά αντιληπτικών διεργασιών που σχετίζονται με το νοητικό λεξικό, την αναγνώριση και ταυτοποίηση λέξεων, την αποκωδικοποίησή τους καθώς και τη συντακτική τους λειτουργία. Στο 2ο επίπεδο (text base) γίνεται προσπάθεια σημασιολογικής αναπαράστασης του κειμένου μέσω του μικροδομικού και μακροδομικού πεδίου ερμηνείας. Το πρώτο συνδέεται με τη συνοχή των προτάσεων και την κατά λέξη ερμηνεία του κειμένου ενώ στο δεύτερο επιχειρείται η σύνταξη της περίληψής του. Στο 3ο επίπεδο (hyper text) γίνεται προσπάθεια βαθύτερης κατανόησης του κειμένου και μεταφορικής ερμηνείας του, ως αποτέλεσμα συσχετισμών, συμπερασμάτων και συλλογισμών, που συνδέονται τόσο με τις προγενέστερες γνώσεις όσο και το γνωστικό υπόβαθρο του αναγνώστη (Ζάραγκας, 2021) (Πίνακας, 1). Κειμενικά στοιχεία συσχετίζονται με το γνωστικό επίπεδο του αναγνώστη, αλληλοεπιδρούν οδηγώντας σε κρίσεις και γενικεύσεις που αφορούν στο περιεχόμενο και στο θέμα του κειμένου (Kintsch, 1988).

1ο ΕΠΙΠΕΔΟ	2ο ΕΠΙΠΕΔΟ	3ο ΕΠΙΠΕΔΟ
Επιφανειακή δομή (verbatim representation)	**Σημασιολογική αναπαράσταση (text base)**	**Υπερκειμενική επεξεργασία (hyper text)**
Περιλαμβάνει σειρά αντιληπτικών διεργασιών όπως: • νοητικό λεξικό • αναγνώριση και ταυτοποίηση λέξεων • αποκωδικοποίηση • επεξεργασία λέξεων σε επίπεδο φράσεων σύμφωνα με το συντακτικό ρόλο	α) Μικροδομικό επίπεδο • συνοχή προτάσεων • κατά λέξη σημασία κειμένου • β) Μακροδομικό επίπεδο • γενικές προτάσεις (ουσιώδες του κειμένου) • περίληψη	Περιλαμβάνει: • βαθύτερη κατανόηση του κειμένου ως αποτέλεσμα συλλογισμών • διαδοχική ενσωμάτωση κειμενικών στοιχείων στις γνώσεις του αναγνώστη • αλληλεπίδραση του κειμένου με τον αναγνώστη

Πίνακας 1.: Σχηματική παρουσίαση της διαδικασίας κατανόησης κειμένου κατά τον Kintsch (1988).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Ενδεικτική εφαρμογή της διαδικασίας κατανόησης κειμένου κατά τον Kintsch σε απόσπασμα της συλλογής «Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού»

«Περπατάμε ξυπόλητοι… σπίτι…»

Περπατάμε ξυπόλητοι στο ζεστό χώμα, γδυνόμαστε κάτου απ' τα πλατάνια και παλεύουμε, παίζουμε πετροπόλεμο, αμολάμε χαρταϊτούς και λουζόμαστε στο ποτάμι μαζί με τα κοτσύφια και τις πέρδικες.
Έχουμε κρύψει στη σάκα του σχολείου ένα κουτί χρυσόμυγες και τις ακούμε να βουίζουν στο μάθημα της αριθμητικής.
Μήτε στιγμή δε μένουμε στο σπίτι…

Λεξικό – Υλικό	Μορφή - Επιφανειακή δομή (verbatim representation)	Κυριολεξία - Σημασιολογική αναπαράσταση (text base)	Μεταφορά - Υπερκειμενική επεξεργασία (hyper text)
…Περπατάμε	ρήμα, ενεργητικής φωνής, χρόνου ενεστώτα, οριστικής έγκλισης, α΄ πληθυντικού προσώπου	κάνω βήματα, κινούμαι, προχωρώ με τα πόδια σε κανονικό ρυθμό· βαδίζω	περίπατος, σεργιάνισμα, αναψυχή, απόκτηση εμπειριών, ψυχαγωγία, άσκηση, εκτόνωση
ξυπόλυτοι	• επίθετο, γένους αρσενικού, πληθυντικού αριθμού, ονομαστικής πτώσης	αυτός που έχει γυμνά πόδια, ο ανυπόδητος	φτώχεια, ασημαντότητα αλλά και ελευθερία, απελευθέρωση από περιορισμούς και δεσμεύσεις, παιδικότητα, επαφή με τη φύση και την ενέργειά της
στο	προθετικό σύνολο	τόπος, εντοπισμός	

ζεστό	επίθετο, γένους ουδετέρου, ενικού αριθμού, αιτιατικής πτώσης	αυτό που έχει σχετικά υψηλή θερμοκρασία, υψηλότερη από τον χλιαρό αλλά χαμηλότερη από τον καυτό	θερμότητα, ζεστασιά, ασφάλεια, στοργή
χώμα,	ουσιαστικό, γένους ουδετέρου, ενικού αριθμού, αιτιατικής πτώσης	η επιφάνεια της γης που πατούμε, το έδαφος, το λεπτόκοκκο στρώμα που καλύπτει την επιφάνεια της γης και που προέρχεται από αποσαθρωμένα πετρώματα	Πατρίδα, χώρα, τόπος, γη
γδυνόμαστε	ρήμα, παθητικής φωνής, χρόνου ενεστώτα, οριστικής έγκλισης, α΄ πληθυντικού προσώπου	βγάζω τα ρούχα, ξεντύνομαι, γυμνώνω	αγνότητα, αθωότητα, απελευθέρωση από τις κοινωνικές συμβάσεις, απογύμνωση
κάτου	τοπικό επίρρημα	σε χαμηλότερο σημείο ή επίπεδο	το απόκρυφο, το μυστικό
απ'	πρόθεση		
τα πλατάνια	ουσιαστικό, γένους ουδετέρου, πληθυντικού αριθμού, αιτιατικής πτώσης	αιωνόβιο, φυλλοβόλο δέντρο (γένος Platanus), που απαντάται κυρίως σε τοποθεσίες με πολύ νερό	ανθεκτικότητα, δύναμη, ομαδικότητα, χαρά της ζωής, τόπος συγκέντρωσης, γλεντιού, παιχνιδιού, εκτόνωση, ανάπαυλα
και	συμπλεκτικός σύνδεσμος		
παλεύουμε,	ρήμα, ενεργητικής φωνής, χρόνου ενεστώτα, οριστικής έγκλισης, α΄ πληθυντικού προσώπου	παίρνω μέρος σε αγώνα πάλης/ συγκρούομαι με κάποιον και προσπαθώ να τον νικήσω με τη σωματική μου δύναμη	έντονη προσπάθεια, επιμονή, αγώνας για την επίτευξη ενός στόχου/παιχνίδι, παιδικότητα, εκτόνωση, συναγωνισμός

παίζουμε	ρήμα, ενεργητικής φωνής, χρόνου ενεστώτα, οριστικής έγκλισης, α΄ πληθυντικού προσώπου	ψυχαγωγούμαι, διασκεδάζω με παιχνίδι, συμμετέχω σε ένα ομαδικό άθλημα	παιδικότητα, κίνηση, εκτόνωση, άσκηση, ελευθερία, φυσική ζωή, απελευθέρωση από δεσμά, χαρά
πετροπόλεμο,	ουσιαστικό, γένους ουδετέρου, ενικού αριθμού, αιτιατικής πτώσης	παιχνίδι με τις πέτρες	παιχνίδι, παιδικότητα, αγριότητα, ένταξη στον κόσμο των ενηλίκων
αμολάμε	ρήμα, ενεργητικής φωνής, χρόνου ενεστώτα, οριστικής έγκλισης, α΄ πληθυντικού προσώπου	αφήνω κάτι ελεύθερο, χαλαρώνοντας ή λύνοντας τα δεσμά του	πέταγμα, ελευθερία, εξύψωση πνευματική, απουσία περιορισμών
χαρταετούς…	ουσιαστικό, γένους αρσενικού, πληθυντικού αριθμού, αιτιατικής πτώσης	κατασκευή από λεπτό χαρτί ή από πλαστικό, τεντωμένο επάνω σε πολυγωνικό πλαίσιο, που τη δένουν σε μακρύ σπάγκο και την αφήνουν να πετάξει με τη βοήθεια του ανέμου	ανάταση, κάθαρση ψυχής και σώματος, ως άθυρμα ή συνήθεια έχει τη δύναμη να ξεσηκώνει τον κόσμο, μικρούς και μεγάλους και να τους παρασύρει σ' ένα διαφορετικό παιχνίδι, επίπονο και επίμονο, αγωνιώδες και πολύχρωμο, με επιτυχίες ή απογοητεύσεις, αλλά πάντοτε ένα πανηγύρι συγκινήσεων, συναγωνισμού και χαράς / επικοινωνία με το Θεό, / καλή τύχη (Κίνα)…

α) Νοηματική απόδοση

Τα παιδιά περπατούν ξυπόλυτα στο ζεστό χώμα, γδύνονται και παλεύουν κάτω από τα πλατάνια, παίζουν πετροπόλεμο, πετούν χαρταετούς, κολυμπούν στο ποτάμι μαζί με πέρδικες και κοτσύφια. Μια εναλλαγή παιχνιδιών και δραστηριοτήτων στη φύση γεμίζουν τη μέρα τους αποτελώντας αναπό-

σπαστα στοιχεία της καθημερινότητάς τους. Ακόμα και την ώρα των σχολικών μαθημάτων, οι σκανδαλιές δεν σταματούν. Κρύβουν στη σχολική τους τσάντα κουτιά με χρυσόμυγες, που βουίζουν την ώρα του μαθήματος. Τίποτα δεν τα κρατάει στο σπίτι.

β) Μεταφορική απόδοση-Ανάλυση

Καθημερινές πρακτικές των παιδιών των αγροτικών περιοχών είναι η ξυπολυσιά, το κολύμπι, η πάλη, ο πετροπόλεμος, το πέταγμα του χαρταετού μέσα από τις οποίες ασκείται το σώμα, ενθαρρύνεται η επικοινωνία και εδραιώνονται οι φιλικές σχέσεις. Το περπάτημα στο ζεστό χώμα, χωρίς παπούτσια, χαρίζει την αίσθηση της ελευθερίας και της ένωσης με τη Μητέρα Γη, που αφουγκράζεται τις αγωνίες, τα όνειρα και τις επιθυμίες των παιδιών. Πρόκειται για μια μυστική ένωση, που μόνο το παιδί μπορεί να αντιληφθεί.

Ανάλογα, το κολύμπι στο ποτάμι επιδρά ευεργετικά στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών, αποτελώντας την καλύτερη μορφή άσκησης. Το μυϊκό σύστημα ενδυναμώνεται, επιτυγχάνεται ο συντονισμός των μυών, βελτιώνεται η λειτουργία του καρδιοαναπνευστικού συστήματος και η άμυνα του οργανισμού. Εξίσου σημαντικά είναι τα κοινωνικά, ψυχικά και πνευματικά οφέλη, καθώς τα παιδιά με το κολύμπι στο ποτάμι, βιώνουν το αίσθημα της απόλυτης ελευθερίας και εκτόνωσης με τη αδιάκοπη ροή του νερού να παρασύρει στο πέρασμά της αγχώδεις καταστάσεις και να επιφέρει αναζωογόνηση και ψυχική ισορροπία, αυτοπεποίθηση και ανεξαρτησία. Τα παιδιά-ήρωες του αποσπάσματος έχουν συντροφιά στο κολύμπι τους τις πέρδικες -σύμβολο ανεξαρτησίας, ερωτικού καλέσματος, ευχαρίστησης, πειρασμού και ανεξαρτησίας- και τα κοτσύφια, με το μελωδικό και εντυπωσιακό τους κελάηδισμα. Η ένωση του παιδιού με το φυσικό περιβάλλον είναι απόλυτη και ευεργετική. Παιδιά, πέρδικες και κοτσύφια απολαμβάνουν από κοινού τη μέθεξη στο μεγαλείο της φύσης.

Τα παιδιά-ήρωες καταπιάνονται και με την πάλη, που αποτελεί ένα καθρέφτισμα της πραγματικής ζωής. Το παιδί μάχεται μόνο με τον αντίπαλό του προσπαθώντας να επιβιώσει. Καλείται να γίνει κυρίαρχος της ζωής του, να παλέψει και να βρει νικητής σεβόμενος τον αντίπαλο και τηρώντας τους κανόνες του παιχνιδιού-ζωής. Και για αυτό δεν αρκεί μόνο η μυϊκή δύναμη, αλλά πρωτίστως η δύναμη του νου και της ψυχής. Η πορεία του παιδιού προς την ενηλικίωση και την κοινωνική ωρίμανση επέρχεται και μέσα από τον πετροπόλεμο. Η ζωή είναι ένας αδιάκοπος στίβος, όπου ο άνθρωπος καλείται να αγωνιστεί για να επιβιώσει. Σε αυτόν τον αγώνα της ζωής απαιτείται πειθαρχία, σχέδιο δράσης, οργάνωση, δύναμη, όχι μόνο

σωματική αλλά και πνευματική και ψυχική. Ήδη από την παιδική ηλικία το παιδί με το παιχνίδι ασκεί το σώμα, την κρίση, δρα και αντιδρά με στόχο τη δίκαιη νίκη που αναδύεται από την τήρηση των κανόνων και όχι την εξόντωση του αντιπάλου, σωματική και ηθική. Το παιχνίδι έχει κανόνες που τηρούνται απαρέγκλιτα από το παιδί. Ανάλογους κανόνες καλούνται τα παιδιά να ακολουθήσουν και στην ενήλικη ζωή. Αναλογιζόμενοι όμως την εποχή σύνθεσης του ποιήματος από το Ρίτσο, το 1936, λίγο πριν από την κήρυξη του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου, ίσως, τόσο ο πετροπόλεμος όσο και η πάλη να αποτελούν πέρα από αγαπημένα παιχνίδια των παιδιών, κατά κύριο λόγο των αγοριών, μια μορφή προετοιμασίας για το ρόλο του ενήλικου πλέον άντρα στο αγώνα για την αντιμετώπιση του αντιπάλου και τη νίκη επί του εχθρού.

Αγαπημένο και διασκεδαστικό παιχνίδι (παιχνίδι-αντικείμενο) των παιδιών παράλληλα με την πάλη, το κολύμπι, το τρέξιμο, τον πετροπόλεμο είναι το πέταγμα του χαρταετού. Αν και αποτελεί κατεξοχήν έθιμο της Καθαράς Δευτέρας, ωστόσο πρόκειται για μια αγαπημένη συνήθεια των παιδιών, που για το πέταγμά του απαιτείται η συνεργασία και ο συντονισμός τους, η προσοχή στον άλλον, η εστίαση όχι μόνο στο ατομικό αλλά και στο ομαδικό καθήκον, η μετάβαση από το «εγώ» στο «εμείς», στοιχεία υψίστης σημασίας για την κοινωνικοποίηση του παιδιού (Ζάραγκας, 2021). Το πέταγμα στα ύψη κινητοποιεί τη φαντασία των παιδιών και ενδυναμώνει την επιθυμία τους για κατάκτηση των αιθέρων και εντρύφηση στον άγνωστο σε αυτά κόσμο του διαστήματος, ο οποίος τα μαγεύει με το ύψος, την απεραντοσύνη και τη μεγαλοσύνη του. Αποτελεί επίσης, διαχρονικό σύμβολο ψυχικής ανάτασης και κάθαρσης διατρανώνοντας την ανάγκη του ανθρώπου για πνευματική και ηθική ανέλιξη και την επιθυμία του για νοητή προσέγγιση του θείου. Αξιοπρόσεκτη είναι και η σύνδεση του πετάγματος του χαρταετού με τα κοινωνικά, πολιτικά, ιστορικά και πολιτισμικά δρώμενα της εποχής σύνθεσης της ποιητικής συλλογής από το Ρίτσο. Η επικράτηση δικτατορικών καθεστώτων στην Ευρώπη, η δικτατορία του Μεταξά στην Ελλάδα, η βαθιά οικονομική κρίση, η φτώχεια και η ανέχεια έρχονται σε πλήρη αντίθεση με την παιδικότητα και την αγνότητα της παιδικής ψυχής, διατρανώνοντας την έντονη επιθυμία για βίωση της ελευθερίας και της ανεξαρτησίας, μακριά από δεσμεύσεις και περιορισμούς. Το πέταγμα του χαρταετού αυτήν ακριβώς την επιθυμία και ανάγκη του παιδιού έρχεται να διατρανώσει.

Ο αυθορμητισμός, η διαρκής διάθεση για σκανδαλιές, η απαξίωση και διακωμώδηση των σχολικών μαθημάτων, η αντίδραση στους κανόνες της

σχολικής τάξης, που απαιτούν ησυχία και συγκέντρωση στο μάθημα, η ασίγαστη επιθυμία των παιδιών για κίνηση και παιχνίδι αποτυπώνονται στο απόσπασμα. Τα παιδιά-ήρωες από την περιδιάβασή τους στη φύση πιάνουν και φυλακίζουν χρυσόμυγες σε κουτί, τις κρύβουν στη σχολική τους τσάντα και το βουητό τους διαταράσσει την ησυχία του μαθήματος της αριθμητικής. Το χιουμοριστικό ύφος και η αίσθηση παιδικότητας διαπνέουν το απόσπασμα, δίνοντας την ευκαιρία στο μικρό αναγνώστη ανάκλησης εικόνων, εμπειριών και συναισθημάτων της δικής του σχολικής πραγματικότητας και συσχετισμού τους με τις αντίστοιχες εμπειρίες των παιδιών-ηρώων μαζί και του Ρίτσου. Η εικόνα του παιδιού-μαθητή του αποσπάσματος είναι καταφανής της αντιθετικής σχέσης παιδιού-ενήλικα και της τάσης για αντίσταση στην εξουσία των ενηλίκων. Το σχολείο για τα παιδιά λειτουργεί ως χώρος αυταρχισμού και στείρας μετάδοσης γνώσεων, αποκομμένων από τη φυσική και κοινωνική πραγματικότητα· για αυτό και αποπέμπεται. Τα παιδιά έχουν ανάγκη να ζουν ελεύθερα και ξέγνοιαστα στη φύση, να παίζουν, να εξερευνούν, να εκφράζουν με κάθε τρόπο τη δημιουργικότητα και τον αυθορμητισμό τους, μακριά από την ψυχρότητα και τον αυταρχισμό της εξουσίας του δασκάλου, ως εκπροσώπου εκείνης της εκπαιδευτικής πολιτικής που αποστερεί την παιδικότητα και αποκλείει τον παιγνιώδη και βιωματικό χαρακτήρα της μάθησης. Το παιδί είναι πνεύμα ελεύθερο και ως τέτοιο δεν είναι εφικτό να εγκλωβιστεί στον κλειστό χώρο της σχολικής τάξης. Θέλει και επιδιώκει με κάθε δυνατό τρόπο τη ζωή και το παιχνίδι στη φύση, κάθε μέρα και όλη μέρα.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

1η Ερευνητική Υπόθεση: Οι παιγνιώδεις δραστηριότητες, όπως παρουσιάζονται στο ποιητικό έργο για παιδιά του Γιάννη Ρίτσου, επηρεάζουν την ανάπτυξη α) των κινητικών, β) κοινωνικών και γ) συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών.

α) Παιγνιώδεις δραστηριότητες και Κινητική Ανάπτυξη

Τα παιδιά-ήρωες του Ρίτσου βρίσκονται σε μία αέναη και αδιάλειπτη κίνηση. Μαζεύουν λουλούδια και φτιάχνουν στεφάνια και δαχτυλίδια για τα κορίτσια, κυλιούνται στα χόρτα, σέρνονται, τρέχουν, σκαρφαλώνουν, πηδούν, πετούν πέτρες, κυνηγούν ίσκιους, κυλούν τη μπάλα. Για την εκτέλεσή τους απαιτείται μυϊκή δύναμη, συντονισμός ενεργειών, επιδεξιότητα κινήσεων, ικανότητα προσαρμογής σε διαφορετικές συνθήκες, ισορροπία. Ωστόσο, η

επαναληπτικότητα των ενεργειών προωθεί περαιτέρω τις αναπτυξιακές αλλαγές επιφέροντας βελτιώσεις στον οργανισμό και ενισχύοντας την άμυνά του. Εν τέλει, εξασκείται και βελτιώνεται η κινητική ανάπτυξη των παιδιών.

β) Παιγνιώδεις Δραστηριότητες και Κοινωνική Ανάπτυξη

Το παιχνίδι του παιδιού αποτελεί μία προσομοίωση της κοινωνίας. Τα παιδιά-ήρωες του Ρίτσου φτιάχνουν στεφάνια και δαχτυλίδια με λουλούδια για τα κορίτσια, ανοίγοντας το δρόμο για την ενηλικίωση. Παράλληλα, με την κατασκευή αμαξιού από καρυδότσουφλο και το φόρτωμα του τριφυλλιού σε αυτό εξοικειώνονται με την εργασιακή και κοινωνική πραγματικότητα, αναλαμβάνουν ρόλους και προετοιμάζονται για τις υποχρεώσεις της ενήλικης ζωής. Ταυτόχρονα, αναπτύσσεται η δημιουργική σκέψη των παιδιών, η υπομονή και η επιμονή τους, ενώ την ίδια στιγμή αποκτούν εμπειρίες από τη συναλλαγή τους με τα υλικά της φύσης και τη δημιουργική αξιοποίησή τους. Μέσα από την εικόνα των παιδιών που εισβάλλουν στο χώρο του κοιμητηρίου και γεμίζουν τα άδεια κρανία με χόρτα και λουλούδια, παρά το μακάβριο της ενέργειάς τους, δηλώνεται εμφατικά η αποδοχή του δίπολου ζωής-θανάτου και η υιοθέτηση μιας θετικής στάσης ζωής, απαραίτητης για την αρμονική κοινωνική τους ανάπτυξη. Η προετοιμασία του παιδιού για τον κοινωνικό ρόλο του ενήλικα διαφαίνεται και από την παρέλαση των μολυβένιων στρατιωτών με σημαίες και ταμπούρλα, τον πετροπόλεμο, την πάλη, το πέταγμα του χαρταετού. Το παιδί αγωνίζεται για κοινωνική ισότητα και δικαιοσύνη και συνειδητοποιεί ότι ο αγώνας στηρίζεται στην τήρηση των βασικών αρχών κοινωνικής συνύπαρξης, όπως είναι ο σεβασμός στον αντίπαλο. Ιδιαίτερα το πέταγμα του χαρταετού αποτελεί μία προσομοίωση του κοινού αγώνα των ανθρώπων που καλούνται να συνταιριάξουν το ατομικό με το κοινωνικό καθήκον για την κατάκτηση της ελευθερίας και ανεξαρτησίας.

γ) Παιγνιώδεις Δραστηριότητες και Συναισθηματική Ανάπτυξη

Οι παιγνιώδεις δραστηριότητες εμπλουτίζουν το συναισθηματικό κόσμο του παιδιού. Μέσα από το τρέξιμο, το γδύσιμο, το λούσιμο στο ποτάμι, το ανέβασμα στον ουρανό, το πέταγμα του χαρταετού το παιδί βιώνει πλέρια το αίσθημα της ελευθερίας, της πνευματικής και ψυχικής ανάτασης. Ιδιαίτερα το πέταγμα του χαρταετού βοηθά το παιδί να αντιληφθεί τη σημασία της αλληλοβοήθειας, της αλληλοσυμπαράστασης, της ενσυναίσθησης για την επίτευξη του κοινού στόχου που σε συνδυασμό με την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων, τη χαρά και την ανεμελιά εμπλουτίζουν το συναισθηματικό του

κόσμο και καλλιεργούν την επιθυμία του για αποτίναξη των περιορισμών και ανελευθεριών που επιβάλλονται από το κοινωνικό ή πολιτικό κατεστημένο. Ο συναισθηματικός κόσμος των παιδιών εμπλουτίζεται και από τη συνεύρεσή τους με το άλλο φύλο. Ενέργειες, όπως το στεφάνωμα, η αγκαλιά, το δάγκωμα επιτρέπουν στα παιδιά να βιώσουν τη συντροφικότητα, την τρυφερότητα, την αγάπη αλλά και τη συναισθηματική έξαψη της ερωτικής ένωσης με τον «άλλον» που μπορεί να είναι είτε ανθρώπινο ον είτε η φύση.

2η Ερευνητική Υπόθεση: Το παιχνίδι στην ποίηση του Ρίτσου αποτελεί το όχημα για την ανάδειξη κοινωνικών και πολιτικών μηνυμάτων.

Για το Ρίτσο, τον προλετάριο της Τέχνης, κατά την Κουμαριανού (2018), ο ποιητικός του κόσμος αποτελεί την απαρχή και το μέσο για την έκφραση ιδεών, προβληματισμών, κοινωνικών και πολιτικών μηνυμάτων. Ανάλογες ιδέες, κοινωνικά και πολιτικά μηνύματα αναδύονται και από τα υπό εξέταση χωρία της ποιητικής συλλογής του Ρίτσου «Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού» που, αν και διακρίνεται για τον παιδοκεντρικό της χαρακτήρα, δεν υπολείπεται στο ελάχιστο η κοσμοθεωρία του Ρίτσου, η διάχυτη από κομμουνιστικές και σοσιαλιστικές ιδέες, οι οποίες αντιμετωπίζονται υπό το πρίσμα οικουμενικών και ουμανιστικών αξιών.

Στα υπό εξέταση εδάφια το παιχνίδι των παιδιών γίνεται το εφαλτήριο για τη διεκδίκηση δικαιωμάτων και ελευθεριών και την έκφραση κοινωνικοσυλλογικών αναζητήσεων. Ο πετροπόλεμος και η πάλη αποτελούν μέσο αντίδρασης και διαμαρτυρίας σε ό,τι καταπατά το δικαίωμα του ανθρώπου να σκέφτεται και να εκφράζεται ελεύθερα. Το πέταγμα του χαρταετού συνάδει με την εσωτερική ανάγκη του ανθρώπου για πνευματική και ψυχική πληρότητα, κατάκτηση του κόσμου των ιδεών και εγκαθίδρυση μιας δημοκρατικής κοινωνίας. Το κολύμπι στο ποτάμι με τη συνεχή ροή και καθαρότητα του νερού συνάδει με την ανεξαρτησία, την ελευθερία, την καθαρότητα και αγνότητα της σκέψης, του δικαιώματος του ανθρώπου να δρα και να εκφράζεται απελευθερωμένο από συμβάσεις και περιορισμούς. Ανάλογη είναι η αίσθηση που δημιουργείται από την εικόνα των παιδιών που ξυπόλυτα περπατούν στο ζεστό χώμα ή μεταφέρουν τριφύλλι στο κατασκευασμένο από καρυδότσουφλο αμάξι. Πέρα από μία φυσιοκρατική αντίληψη της ζωής γίνεται καταφανής ο αγώνας των απλών καθημερινών φτωχών ανθρώπων του μόχθου οι οποίοι διεκδικούν το δικαίωμα για μια θέση στον Ήλιο της Δικαιοσύνης, της Ανεξαρτησίας, της Ελευθερίας, της Δημοκρατίας. Εν κατακλείδι, στα υπό εξέταση ποιητικά εδάφια η υπερκειμενική λειτουργία του ποιητικού λόγου βρίσκεται σε πλήρη

εναρμόνιση με τις πολιτικές και κοινωνικές διεκδικήσεις του Ρίτσου, στις οποίες αφιέρωσε τη ζωή του.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η ιδέα της παρούσας ερευνητικής εργασίας προέκυψε από την ανάγκη διερεύνησης και προώθησης των παιγνιωδών δραστηριοτήτων, μέσα από μία εναλλακτική οπτική, που σχετίζεται με την αξιοποίηση του ποιητικού λόγου, και δη της ποίησης για παιδιά του Γιάννη Ρίτσου καθώς και από τον εντοπισμό του ερευνητικού κενού, κατά τη βιβλιογραφική επισκόπηση, για το ρόλο των παιγνιωδών δραστηριοτήτων στην ποίηση και την ανάγκη γεφύρωσής του.

Μετά από λεπτομερή ανίχνευση, καταγραφή και κριτική ερμηνεία ποιημάτων του Γιάννη Ρίτσου, από την ποιητική συλλογή για παιδιά «Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού», προέκυψε ότι οι παιγνιώδεις δραστηριότητες, στα υπό μελέτη χωρία, κατέχουν σημαντική θέση, αναδεικνύοντας την άποψη της διανόησης για τον ξεχωριστό ρόλο τους στην καθημερινότητα του παιδιού και την κινητική, κοινωνική και συναισθηματική του ανάπτυξη. Αξίζει να σημειωθεί, επίσης, ότι το παιχνίδι των παιδιών γίνεται το μέσο για τη διεκδίκηση δικαιωμάτων και ελευθεριών και την έκφραση κοινωνικοσυλλογικών προβληματισμών, ενώ το παιδί συμβολίζει την κοινωνία που επαναστατεί, αγωνίζεται, διεκδικεί, δρα και αντιδρά, αποζητώντας ελευθερία, ανεξαρτησία, δημοκρατία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αναγνωστόπουλος, Β.Δ. & Δελώνης, Α. (1988). *Παιδική λογοτεχνία και σχολείο*. Πατάκης.

Bodrova, E., Germeroth, C. & Leong, D. (2013). Play and Self-Regulation: Lessons from Vygotsky. *American Journal of Play, 6*, 111–23.

Ζάραγκας, Χ. (2021). Το παιχνίδι-αντικείμενο της σφαίρας. Στο: Κ. Καραδημητρίου, Μ. Λαντζουράκη, & Χ. Ζάραγκας, (2021). *Παιχνίδια Αντικείμενα -Παιδαγωγικές διαστάσεις και εφαρμογές σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.* Εκδόσεις Gutenberg.

Freud, S. (1961). *Beyond the pleasure principle*. Norton.

Goldfield, G. Harvey, A. Grattan, K. & Adamo, K. (2012). Physical Activity Promotion in the Preschool Years: A Critical Period to Intervene, *International Journal of Environmental Research and Public Health, 9*:1326-1342.

doi: 10.3390/ijerph9041326

Jung, J. (2013). Teachers' roles in infants' play and its changing nature in a dynamic group care context. *Early Childhood Research Quarterly. 28*(1), 187-198.

Καρακίτσιος, Α. (2012). *Περί Παιδικής Λογοτεχνίας*. Ζυγός.

Καρακίτσιος, Α. (2008). *Ποίηση για παιδιά και νέους: όψεις, αναθεωρήσεις και προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Κουμαριανού, Σ. (2018). Η Διαχρονικότητα του Ριτσικού Έργου. *Γιάννης Ρίτσος, Η επίσημη ιστοσελίδα για τον ποιητή της Ρωμιοσύνης!*.. https://www.yannisritsos.gr/?p=1903

Kintsch, W. (1988). The use of knowledge in discourse processing: A construction-integration model. *Psychological Review, 95*(2), 163-182.

Μπαχτίν, Μ. (1980). *Προβλήματα λογοτεχνίας και αισθητικής*. Μτφρ: Γ. Σπανός. Πλέθρον.

Samuelson, I. P., & Johansson, E. (2004). Play and learning-inseparable dimensions in preschool practice. *Early Child Development and Care, 176*(1), 47-65.

Παπαντωνάκης, Γ. (2007). *Εισαγωγή στην παιδική ποίηση του Γιάννη Ρίτσου*. Οδυσσέας.

Παπασταϊκούδης, Ν. (1989). *Κειμενοδιφική Ανάλυση: Πρόταση και ανάπτυξη μιας νέας Μεθόδου για την επιστημονική εξέταση λογοτεχνικών κειμένων*. Εκδόσεις Κώδικας.

Πρεβελάκης, Π. (1983). *Ο ποιητής Γιάννης Ρίτσος: συνολική θεώρηση του έργου του*. Κέδρος.

Σακελλαρίου, Χ. (2009). *Ιστορία της παιδικής λογοτεχνίας: ελληνική και παγκόσμια: από την αρχαιότητα ως τις μέρες μας με στοιχεία θεωρίας*. Νόηση.

Sigmundova, D. Sigmund, E. Badura, P. Vokacova, J. Trhlikova, L. & Bucksch, J. (2016). Weekdayweekend patterns of physical activity and screen time in parents and their pre-schoolers, *BMC Public Health, 16*, 898. https://doi.org/10.1186/s12889-016-3586-8

Trawick-Smith, Jeffrey & Dziurgot, Tracy. (2010). Untangling Teacher–Child Play Interactions: Do Teacher Education and Experience Influence "Good-Fit" Responses to Children's Play? *Journal of Early Childhood Teacher Education. 31,* 106-128. https://doi.org/10.1080/10901021003781148

Vanderloo, L. & Tucker, P. (2015). Weekly Trends in Preschoolers' Physical Activity and Sedentary Time in Childcare*, International Journal of Environmental Research and Public Health, 12*, 2454- 2464. https://doi.

org/10.3390/ijerph120302454
Vygotsky, L.S. (1933). «Play and its role in the mental development of the child». In: *Play: Its role in development and evolution*. Edited by: Bruner, J.S., Jolly, A. and Sylva, K. Penguin Books. (1985).

Σχολικά ατυχήματα και τραυματισμοί από φυσική δραστηριότητα και ελεύθερο παιχνίδι σε μαθητές νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Δέρμου Ευδοξία
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
e.dermou@uoi.gr

Ζάραγκας Χαρίλαος
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
hzaragas@uoi.gr

Κούτρας Βασίλειος
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
vkoutras@uoi.gr

Θάνος Θεόδωρος
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
ththanos@uoi.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι παιδικοί τραυματισμοί ως απόρροια ατυχημάτων είναι η κυριότερη αιτία θανάτου σε όλες τις παιδιατρικές ηλικιακές κατηγορίες. Καθώς τα παιδιά περνούν μεγάλο μέρος της μέρας τους στο σχολείο, είναι αναμενόμενο πως το περιβάλλον του σχολείου αποτελεί χώρο ακούσιων τραυματισμών. Στα πλαίσια εκπόνησης διδακτορικής διατριβής με αντικείμενο τους τραυματισμούς από φυσική/αθλητική δραστηριότητα ή ελεύθερο παιχνίδι στον χώρο του σχολείου, πραγματοποιήθηκε μελέτη των πιο πρόσφατων δημοσιευμένων άρθρων με τη μέθοδο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Οι όροι που χρησιμοποιήθηκαν στις μηχανές αναζήτησης pubmed και google scholar ήταν: «σχολικά ατυχήματα», «σχολικοί τραυματισμοί», «νηπιαγωγείο», «δημοτικό σχολείο», «φυσική δραστηριότητα». Αποτελέσματα της αναζήτησής μας ήταν άρθρα από όλο τον κόσμο που επικυρώνουν

τη βαρύτητα του ζητήματος. Υψηλότερα ποσοστά τραυματισμών παρατηρήθηκαν στο δημοτικό σχολείο σε σχέση με το νηπιαγωγείο. Σε μαθητές νηπιαγωγείου τα συχνότερα ατυχήματα ήταν τα χτυπήματα, οι πτώσεις και οι συγκρούσεις, ενώ οι τραυματισμοί σε αυτή την ηλικιακή κατηγορία ήταν τα κατάγματα, οι τραυματισμοί των δοντιών. Μεγαλύτερο ποσοστό παιδικών ατυχημάτων συμβαίνει μέσα στον χώρο του σχολείου από ό,τι έξω από αυτό. Μη οργανωμένες αθλητικές δραστηριότητες και μαθήματα φυσικής αγωγής παρήγαγαν το καθένα σχεδόν διπλάσιο αριθμό τραυματισμών από τα οργανωμένα αθλήματα. Ωστόσο αυξημένη παραμένει η πιθανότητα τραυματισμών και κατά το μάθημα της φυσικής αγωγής, ενώ μαθητές που συμμετέχουν σε συλλογικά αθλήματα παρουσιάζουν επίσης μεγαλύτερο κίνδυνο ακούσιων τραυματισμών. Μεγάλη συχνότητα ατυχημάτων παρατηρήθηκε επίσης και στα διαλείμματα. Περισσότεροι τραυματισμοί παρατηρούνται σε αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια, ενώ εμφανίζονται σε όλες τις ηλικίες, με διαφοροποιήσεις ως προς το είδος των τραυματισμών και τη σοβαρότητά τους. Σε μελέτη των παραμέτρων που σχετίζονται με την πρόκληση σχολικών ατυχημάτων αναφέρονται: η ελλιπής προσοχή, λάθη κινητικής τεχνικής, ανεπαρκώς οργανωμένες δραστηριότητες, προβλήματα των εγκαταστάσεων και άλλες παράμετροι όπως η μεγάλη ένταση της δραστηριότητας, ο πανικός ή η απροσεξία.

Λέξεις-κλειδιά: Σχολικά ατυχήματα, τραυματισμοί, φυσική δραστηριότητα, νηπιαγωγείο, δημοτικό σχολείο

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα παιδικά ατυχήματα αποτελούν ένα από τα κυριότερα προβλήματα της δημόσιας υγείας. Οι παιδικοί τραυματισμοί ως αποτέλεσμα ατυχημάτων είναι συχνοί στα παιδιά και αποτελούν τις κύριες αιτίες θανάτου σε όλες τις παιδικές ηλικιακές ομάδες. Πρόσφατα, ο όρος «τραυματισμοί» αντί για ατυχήματα έχει χρησιμοποιηθεί στις χώρες της Βόρειας Αμερικής και της Ευρώπης. Οι τραυματισμοί θα μπορούσαν να προληφθούν εάν διευκρινιστούν οι μηχανισμοί και τα αίτια τους και θεσπιστούν μέτρα για την πρόληψή τους (Matsuura et al., 2021). Παρόλο που τα σχολεία θεωρούνται ασφαλείς χώροι, ένας μεγάλος αριθμός ατυχημάτων συμβαίνει κατά τη διάρκεια του σχολείου. Οι μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούνται ομάδα υψηλού κινδύνου (Park et al., 2018). Περισσότεροι από τους μισούς

τραυματισμούς που καταγράφονται σημειώνονται σε διαλείμματα και ένας στους τέσσερις τραυματισμούς κατά τη διάρκεια του μαθήματος της φυσικής αγωγής (Salminen et al., 2014).

ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΣΦΑΛΕΙΑΣ

Υγιές σχολικό περιβάλλον

Η Αμερικανική Ακαδημία Παιδιατρικής ορίζει ένα «υγιές σχολικό περιβάλλον» ως αυτό που προστατεύει τους μαθητές και το προσωπικό από άμεσο τραυματισμό ή ασθένεια και προωθεί δραστηριότητες πρόληψης και στάσεις έναντι γνωστών παραγόντων κινδύνου που μπορεί να οδηγήσουν σε μελλοντική ασθένεια ή αναπηρία. Η έννοια «Υγιές Σχολικό Περιβάλλον» υποδηλώνει όλες τις συνειδητά οργανωμένες, προγραμματισμένες και εκτελούμενες προσπάθειες για την εξασφάλιση ασφάλειας και υγιεινών συνθηκών διαβίωσης για όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Ένα υγιές σχολικό περιβάλλον (φυσικό, βιολογικό και κοινωνικο-πολιτισμικό) χρησιμεύει ως βασικός καθοριστικός παράγοντας της υγείας και επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό το επίπεδο πνευματικής ανάπτυξης και ανάπτυξης του ατόμου. (WHO, 2004)

Στην πλειοψηφία των νομοθετημάτων για τη σχολική ασφάλεια, έχουν προηγηθεί απροσδόκητα γεγονότα (συνήθως αρκετά σοβαρά). Δυστυχώς πολλές φορές προηγείται κάποιο δυσάρεστο γεγονός που περιλαμβάνει κάποιο σοβαρό τραυματισμό ή μεγάλης έκτασης καταστροφή και έπειτα λαμβάνονται μέτρα πρόληψης ώστε να αποφευχθούν στο μέλλον παρόμοια περιστατικά (Αλεφαντινού, 2021).

Σχολική κρίση

Ως σχολική κρίση θα μπορούσε να οριστεί οτιδήποτε επηρεάζει αρνητικά τα μέλη της σχολικής κοινότητας όσον αφορά τη σωματική τους υγεία, την κοινωνική και ψυχοσυναισθηματική ευεξία, τη διδασκαλία και τη μάθηση. Ατυχήματα (για παράδειγμα τραυματισμοί από πτώση μαθητών ή τυχαία ζημιά στον εργαστηριακό εξοπλισμό του σχολείου), βανδαλισμοί, φυσικές καταστροφές, βία, εισβολή εξωσχολικών ατόμων, μεταδοτικές ασθένειες, χρήση ουσιών καθώς και απειλές (φυσικές ή εικονικές) να αναγνωριστούν ως οι πιο συχνές αιτίες κινδύνων/κρίσεων (Karasavidou & Alexopoulos, 2019).

Σε πολλές περιπτώσεις απαιτείται εξειδικευμένο προσωπικό σχετικά με τη φροντίδα των μαθητών και του προσωπικού, την πρόληψη αλλά και την αντιμετώπιση και διαχείριση των τραυματισμών και την παροχή πρώτων

βοηθειών. Επίσης απαιτούνται εργασίες συντήρησης και φροντίδας των σχολικών χώρων από εξειδικευμένους επαγγελματίες και συνεργεία.

Πολύ σημαντικός είναι ο σχεδιασμός και η υλοποίηση των προγραμμάτων πρόληψης, για τα οποία όμως απαιτείται αρχικά εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και του προσωπικού του σχολείου και στη συνέχεια των μαθητών στην αναγνώριση και αντιμετώπιση των πηγών κινδύνου (Αλεφαντινού, 2021).

Η κάθε σχολική μονάδα θα πρέπει να έχει οργανωμένο πλάνο αντιμετώπισης καταστάσεων έκτακτης ανάγκης για τη διαχείριση των τραυματισμών (Αλεφαντινού, 2021). Μέχρι στιγμής υπάρχουν τέτοιου είδους μνημόνια στις σχολικές μονάδες μόνο σχετικά με την πιθανότητα σεισμού και πυρκαγιάς, τα οποία τις περισσότερες φορές παραμένουν ως τυπικά καταγεγραμμένα και όχι ως κάτι που δύναται να εφαρμοστεί σε αντίστοιχη περίπτωση Karasavidou & Alexopoulos, 2019).

Τέλος, πολύ σημαντική είναι η εδραίωση της επικοινωνίας μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων με θέματα ασφάλειας (Αλεφαντινού, 2021), και η τακτική ενημέρωση και επιμόρφωση του προσωπικού σχετικά με τις διαδικασίες που πρέπει να ακολουθούνται (ΕΚΑΒ, πυροσβεστική, αστυνομία- τροχαία κ.α.).

Σχολικός Νοσηλευτής

Ο σχολικός νοσηλευτής είναι ο εκπαιδευτικός και επαγγελματίας υγείας ο οποίος εργάζεται στα ειδικά σχολεία και οι αρμοδιότητες του οποίου καθορίζονται βάσει του ΦΕΚ 449/Β/03-4-2007 και στα γενικά σχολεία εφόσον σε αυτά φοιτούν μαθητές με ανάγκη για εξειδικευμένη υποστήριξη με βάση το ΦΕΚ 2038/Β/5-6-2018.

Ο ρόλος του στη διαχείριση των σχολικών ατυχημάτων είναι:

- να προτείνει αλλαγές και βελτιώσεις σχετικά με την ασφάλεια των χώρων και υποδομών
- να παρέχει πρώτες βοήθειες σε τραυματισμούς και να επικοινωνεί με το υγειονομικό προσωπικό και την οικογένεια
- να επιμορφώνει το προσωπικό του σχολείου σε θέματα πρόληψης και πρώτων βοηθειών
- να διενεργεί προγράμματα αγωγής υγείας σχετικά με την πρόληψη τραυματισμών και την παροχή πρώτων βοηθειών στους μαθητές του σχολείου.

ΠΑΙΔΙΚΑ ΑΤΥΧΗΜΑΤΑ

Τα παιδικά ατυχήματα αποτελούν ένα από τα κυριότερα προβλήματα της δημόσιας υγείας. Στις ανεπτυγμένες και αναπτυσσόμενες χώρες κατατάσσονται ως μια από τις πέντε πρώτες αιτίες θανάτου στα παδιά. Επίσης συνεπάγονται επιδείνωση της ποιότητας ζωής και αύξηση των απουσιών από το σχολείο, δυνητικά μείωση ακαδημαϊκών επιδόσεων των επηρεαζόμενων μαθητών (Filser et al., 2022).

Σχολικά Ατυχήματα

Ως σχολικά ατυχήματα ορίζονται τα ατυχήματα που συμβαίνουν κατά τη μετάβαση, την παραμονή και την αποχώρηση των μαθητών από το σχολείο. (Νεστορίδου, 2014). Παγκοσμίως το ποσοστό των ατυχημάτων στο σχολικό περιβάλλον είναι υψηλό και αντιπροσωπεύει περίπου το 10-25% των συνολικών τραυματισμών των παιδιών και εφήβων (Matsuura et al., 2021).

Ως προς τα είδη των σχολικών ατυχημάτων οι πτώσεις από ύψος κατέχουν την πρώτη θέση καθώς αποτελούν το 50% του συνόλου. Ο πιο συνηθισμένος χώρος στον οποίο συμβαίνουν είναι ο χώρος των αθλοπαιδιών ο οποίος ως επί το πλείστον στα ελληνικά σχολεία είναι η σχολική αυλή. Οι μαθητές του δημοτικού σχολείου τραυματίζονται κυρίως στο πρόσωπο και το κεφάλι γενικά, ενώ οι μαθητές γυμνασίου συνήθως έχουν μυοσκελετικές κακώσεις (διαστρέμματα και κατάγματα) (Park et al., 2018).

Τραυματισμοί από φυσική/ αθλητική δραστηριότητα

Οι τραυματισμοί από φυσική ή αθλητική δραστηριότητα αναφέρονται κυρίως στο ατύχημα που προκαλείται από τις σωματικές δραστηριότητες εντός και εκτός του σχολείου (συμπεριλαμβανομένης της φυσικής αγωγής, των αθλητικών αγώνων και της μετασχολικής αθλητικής προπόνησης), η οποία οργανώνεται και εφαρμόζεται από το σχολείο, καθώς και τους αθλητικούς χώρους ή τις αθλητικές εγκαταστάσεις για τις οποίες είναι αρμόδιο το σχολείο και έχει ως αποτέλεσμα το σωματικό ή/και ψυχικό τραυματισμό του μαθητή (Lan &Li, 2019).

Οι τραυματισμοί από φυσική/ αθλητική δραστηριότητα όχι μόνο μπορεί να οδηγήσουν σε προσωρινή έκπτωση της αθλητικής απόδοσης και απουσία από τον αθλητισμό και το σχολείο, αλλά μπορεί επίσης να οδηγήσουν σε παρατεταμένο πόνο, υψηλότερο κίνδυνο επανατραυματισμού, πρόωρη απόσυρση από τον αγωνιστικό αθλητισμό και χαμηλότερη μελλοντική δέσμευση για σωματική δραστηριότητα για την υγεία (Lee et al., 2019).

Ηλικία

Στο επίπεδο της προσχολικής ηλικίας παρατηρείται ελλιπής συντονισμός των κινήσεων, η ανικανότητα εκτίμησης του κινδύνου και η αυξημένη περιέργεια, παράγοντες που συντελούν στην αύξηση των ατυχημάτων. Στις μεγαλύτερες ηλικίες επικρατεί η ριψοκίνδυνη συμπεριφορά για λόγους προσοχής από συνομηλίκους και μεγαλύτερους. Παρατηρείται επίσης διαφοροποίηση στους χώρους όπου συμβαίνουν τα ατυχήματα: μέχρι την ηλικία των τεσσάρων τα περισσότερα ατυχήματα συμβαίνουν στο σπίτι, ενώ στις μεγαλύτερες ηλικίες πιο συχνά είναι τα ατυχήματα στο σχολείο, στις παιδικές χαρές, στους χώρους άθλησης και σε άλλα μέρη στα οποία το παιδί ασχολείται με κινητικές δραστηριότητες (Νεστορίδου, 2014).

Φύλο

Σε αρκετές μελέτες παρατηρούνται πιο συχνοί τραυματισμοί στα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια (Al-Hajj et al.,2020, Filser et al., 2022 Salminen et al.,2014, Wickramasinghe et al.,2020). Στην έρευνα μάλιστα των Wickramasinghe et al.(2020) αναφέρεται ως παράγοντας κινδύνου τραυματισμού σε μαθητές το αντρικό φύλο. Από την άλλη μεριά, οι Shigematsu et al. (2022) αναφέρουν πως οι τραυματισμοί υπέρχρησης κατά τη συμμετοχή σε οργανωμένες αθλητικές δραστηριότητες παρατηρούνται περισσότερο στο γυναικείο φύλο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Σκοπός

Κατά την εκπόνηση του θεωρητικού μέρους της διδακτορικής διατριβής με θέμα «Το παιχνίδι, η αθλητική δραστηριότητα και οι τραυματισμοί ως επίπτωση αυτών σε μαθητές νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου. Απόψεις εκπαιδευτικών και γονέων» πραγματοποιήθηκε βιβλιογραφική ανασκόπηση, μέρος της οποίας επιλέχθηκε στη συγκεκριμένη εργασία.

Μεθοδολογία

Μελετήσαμε τα πιο πρόσφστα δημοσιευμένα άρθρα με τη μέθοδο της δημιουργίας χάρτη βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιήσαμε στις μηχανές αναζήτησης pubmed, google scholar και ERIC (Educational Resources Information Center) τους όρους: «σχολικά ατυχήματα» , «σχολικοί τραυματισμοί», «νηπιαγωγείο», «δημοτικό σχολείο» «φυσική δραστηριότητα» και «αθλητική δραστηριότητα». Με βάση τα κριτή-

ρια αναζήτησης μελετήθηκαν 118 άρθρα, ενώ για την παρούσα εργασία επιλέχθηκαν 22 άρθρα. Η τελική διαλογή πραγματοποιήθηκε με βάση τις πιο πρόσφατες εργασίες (κυρίως τελευταίας δεκαετίας) και με κριτήριο να σχετίζονται με το χώρο του σχολείου.

ΧΩΡΑ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ
Γαλλία
Ιταλία
Λίβανος
Ιαπωνία
Φινλανδία
Ιρλανδία
ΗΠΑ
Σρι Λάνκα
Νορβηγία
Γερμανία
Βιετνάμ
Αιθιοπία
Σαουδική Αραβία
Κίνα
Ελλάδα
Ελβετία
Νότια Κορέα

Πίνακας 1: Χώρες προέλευσης των εργασιών που μελετήθηκαν

Πίνακας 2: Οι μέθοδοι συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν στα υπό μελέτη άρθρα

ΧΑΡΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗΣ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗΣ					
α/α	ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ- ΤΙΤΛΟΣ	ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ	ΜΕΘΟΔΟΙ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	ΧΩΡΑ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΣΥΜΜΕΤΕ-ΧΟΝΤΩΝ
1	Luiggi, M., & Griffet, J. (2019). Sport injury prevalence and risk by level of play and sports played among a representative population of French adolescents. A school-based study. Revue d'epidemiologie et de sante publique, 67(6), 383–391. https://doi.org/10.1016/j.respe.2019.07.008	Μελέτη του επιπολασμού και του κινδύνου τραυματισμού ανά επίπεδο παιχνιδιού και αθλητισμού στη νοτιοανατολική Γαλλία.	Αρχεία καταγραφής	Γαλλία	1849
2	Lee ASY, Standage M, Hagger MS, Chan DKC (2019) Sport injury prevention in-school and out-of-school? A qualitative investigation of the trans-contextual model. PLoS ONE 14(9):e0222015. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0222015	Διερεύνηση των εμπειριών και τις προοπτικών μαθητών για την ασφάλεια του αθλητισμού εντός και εκτός σχολείου	Ομάδες εστίασης, ημιδομημένες συνεντεύξεις	Ιταλία	128

3	Al-Hajj S, Nehme R, Hatoum F, Zheng A,Pike I (2020) Child school injury in Lebanon: A study to assess injury incidence, severity and risk factors. PLoS ONE 15(6): e0233465. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0233465	Διερεύνηση ποσοστών τραυματισμών στο σχολείο, εξετάζοντας τους μηχανισμούς τραυματισμών, τα αποτελέσματα και τους σχετικούς παράγοντες κινδύνου.	Συνέντευξη, αρχεία καταγραφής σχολείων	Λίβανος	11 σχολικές νοσηλεύτριες 4,619 περιπτώσεις τραυματισμών
4	Matsuura, N., Nishida, Y., Harada, S., Takahashi, K., Koshikawa, K., Konn, S., Hosoda, N., Deguchi, K., Hotta, U., & Oka, T. (2021). Study on the Causes, Types, and Mechanisms of Childhood Injuries-Age and Disease Specificity. JMA journal, 4(3), 246–253. https://doi.org/10.31662/jmaj.2019-0050	Μελέτη περιπτώσεων τραυματισμών σε παιδιά και ανάλυση ως προς τις αιτίες, τα είδη και τους μηχανισμούς.	Αρχεία παιδικών σταθμών και νηπιαγωγείων, κλινικές επειγόντων περιστατικών νοσοκομείων και σχολείων για άτομα με αναπτυξιακή αναπηρία Bodygraphic Injury Surveillance System (BISS) analysis	Ιαπωνία	383
5	Salminen, S., Kurenniemi, M., Råback, M., Markkula, J., & Lounamaa, A. (2014). School environment and school injuries. Frontiers in public health, 1, 76. https://doi.org/10.3389/fpubh.2013.00076	Μελέτη της επίδρασης περιβαλλοντικών παραγόντων στους σχολικούς τραυματισμούς.	Αρχεία τραυματισμών 9 σχολείων καταγραφές 2 ετών	Φιλανδία	2900
6	Devereux, F., Whyte, E., Issartel, J., Belton, S., & O'Connor, S. (2023). Current Practices, Willingness and Perceived Ability to Implement an Injury Prevention Exercise Program Among Post-Primary Physical Education Teachers. The Journal of school health, 93(1), 25–33. https://doi.org/10.1111/josh.13242	Σκοπός της μελέτης είναι να εντοπίσει τις τρέχουσες πρακτικές και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σωματικής άσκησης μετά την πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ιρλανδία σχετικά με τα προγράμματα άσκησης πρόληψης τραυματισμών (IPEP).	Ερωτημα-τολόγιο	Ιρλανδία	287

7	Murata, Y., Scarneo-Miller, S. E., McMahon, L. J., & Casa, D. J. (2020). Adoption of Emergency Action Plans in Secondary Schools: A Study of School Nurses' Knowledge and Behavior. The Journal of school health, 90(9), 694–702. https://doi.org/10.1111/josh.12930	Σκοπός της μελέτης είναι να περιγραφούν οι γνώσεις και αντιλήψεις των σχολικών νοσηλευτών σχετικά με την υιοθέτηση σχεδίου δράσης έκτακτης ανάγκης για τον αθλητισμό.	Ερωτηματολόγιο	ΗΠΑ	1228
8	Wickramasinghe, S., Gunawardena, N. S., Punyadasa, D., Gunawardena, S., Wickramasinghe, C., Lokubalasooriya, A., Peiris, R., & Senanayake, S. (2020). Serious non-fatal unintentional injuries among in-school adolescents in Sri Lanka: results from the 2016 Sri Lankan global school-based health survey. BMC public health, 20(1), 1697. https://doi.org/10.1186/s12889-020-09839-3	Εκτίμηση της συχνότητας των τραυματισμών και των σχετικών παραγόντων μεταξύ μαθητών χρησιμοποιώντας δεδομένα από την πιο πρόσφατη Παγκόσμια Σχολική Έρευνα Υγείας (GSHS) που διεξήχθη στη Σρι Λάνκα.	Ερωτηματολόγιο	Σρι Λάνκα	3262
9	Shigematsu, R., Katoh, S., Suzuki, K., Nakata, Y., & Sasai, H. (2022). Risk Factors of Sports-Related Injury in School-Aged Children and Adolescents: A Retrospective Questionnaire Survey. International journal of environmental research and public health, 19(14), 8662. https://doi.org/10.3390/ijerph19148662	Σκοπός της μελέτης είναι να ποσοτικοποιήσει τους παράγοντες κινδύνου για τραυματισμό που σχετίζεται με τον αθλητισμό σε παιδιά και εφήβους σχολικής ηλικίας ανά σχολικές κατηγορίες.	Ερωτηματολόγιο	Ιαπωνία	830
10	Rebmann, T., Weaver, N. L., Elliott, M. B., DeClue, R. W., Patel, N. J., & Schulte, L. (2018). Factors Related to Injury Prevention Programming by Missouri School Nurses. The Journal of school nursing : the official publication of the National Association of School Nurses, 34(4), 292–300. https://doi.org/10.1177/1059840517727586	Διερεύνηση των προγραμμάτων πρόληψης τραυματισμών που πραγματοποιούνται στο χώρο του σχολείου.	Ερωτηματολόγιο	ΗΠΑ	522

11	Porsanger, L., & Magnussen, L. I. (2021). Risk and Safety Management in Physical Education: A Study of Teachers' Practice Perspectives. Frontiers in sports and active living, 3, 663676. https://doi.org/10.3389/fspor.2021.663676	Μελέτη των πρακτικών διαχείρισης κινδύνου και ασφάλειας (RSM) των εκπαιδευτικών σε προγράμματα φυσικής αγωγής (PE) στη Νορβηγία.	Ερωτημα-τολόγιο, ημιδομημένη συνέντευξη	Νορβηγία	698
12	Ganfure, G., Ameya, G., Tamirat, A., Lencha, B., & Bikila, D. (2018). First aid knowledge, attitude, practice, and associated factors among kindergarten teachers of Lideta sub-city Addis Ababa, Ethiopia. PloS one, 13(3), e0194263. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0194263	Διερεύνηση των γνώσεων, των στάσεων, των πρακτικών και των σχετικών παραγόντων πρώτων βοηθειών μεταξύ των νηπιαγωγών.	Ερωτημα-τολόγιο	Αιθιοπία	194
13	Al-Sehaibany F. S. (2018). Occurrence of traumatic dental injuries among preschool children with Autism Spectrum Disorder. Pakistan journal of medical sciences, 34(4), 859–863. https://doi.org/10.12669/pjms.344.15681	Προσδιορισμός της εμφάνισης τραυματικών οδοντικών κακώσεων (TDIs) μεταξύ των παιδιών προσχολικής ηλικίας της Σαουδικής Αραβίας με διαταραχή του φάσματος του αυτισμού (ASD) και να συγκριθεί με τα παιδιά προσχολικής ηλικίας της Σαουδικής Αραβίας χωρίς ASD.	Κλινικές εξετάσεις, τυχαίο δείγμα	Σαουδική Αραβία	514
14	Lan, Q., & Li, X. (2019). Liability Determination of School Sports Injury Accidents: An Analysis Framework Based on Evolutionary Game. International journal of environmental research and public health, 16(18), 3403. https://doi.org/10.3390/ijerph16183403	Διερεύνηση για το σχεδιασμό ενός μοντέλου που μπορεί να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τα σχολικά ατυχήματα με αθλητικούς τραυματισμούς.	Θεωρητικό	Κίνα	

15	Stadtmüller, S., Klocke, A., Giersiefen, A., Lipp, R., & Wacker, C. (2022). Approaching the Causes of Unintentional Injuries in the School Environment: A Panel Analysis of Survey Data From Germany. The Journal of school health, 92(2), 148–156. https://doi.org/10.1111/josh.13112	Προσέγγιση των αιτιολογικών επιπτώσεων της συμπεριφοράς αναζήτησης κινδύνου, των προβλημάτων ψυχικής υγείας, της σωματικής δραστηριότητας και της έκθεσης σε εκφοβισμό σε ακούσια τραύματα στο σχολικό περιβάλλον, βασιζόμενη σε δεδομένα διαχρονικής έρευνας.	Συνέντευξη, μελέτη αρχείων σχολείων	Γερμανία	10000
16	Ding, L., Brewer, B. W., Mackey, M., Cai, H., Zhang, J., Song, Y., & Cai, Q. (2022). Factors Associated with School Sports Injury among Elementary and Middle School Students in Shanghai, China. International journal of environmental research and public health, 19(11), 6406. https://doi.org/10.3390/ijerph19116406	Διερεύνηση της συχνότητας εμφάνισης και εντοπισμός παραγόντων κινδύνου για σχολικούς αθλητικούς τραυματισμούς μεταξύ Κινέζων μαθητών δημοτικού και γυμνασίου στη Σαγκάη.	Ερωτηματολόγιο	Κίνα	1303
17	Filser, A., Stadtmüller, S., Lipp, R., & Preetz, R. (2022). Adolescent school injuries and classroom sex compositions in German secondary schools. BMC public health, 22(1), 62. https://doi.org/10.1186/s12889-021-12370-8	Διερεύνηση της συσχέτισης του φύλου με σχολικούς τραυματισμούς.	Παρατήρηση	Γερμανία	9204
18	Huy LD, Tung PT, Nhu LNQ, Linh NT, Tra DT, Thao NVP, et al. (2022) The willingness to perform first aid among high school students and associated factors in Hue, Vietnam. PLoS ONE 17(7): e0271567. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0271567	Εκτίμηση της προθυμίας των μαθητών να εκτελέσουν διαδικασίες πρώτων βοηθειών και να εξετάσει τους σχετικούς παράγοντες	Ερωτηματολόγιο	Βιετνάμ	798

19	Park, H. A., Ahn, K. O., Park, J. O., Kim, J., Jeong, S., & Kim, M. (2018). Epidemiologic Characteristics of Injured School-age Patients Transported via Emergency Medical Services in Korea. Journal of Korean medical science, 33(10), e73. https://doi.org/10.3346/jkms.2018.33.e73	Προσδιορισμός των χαρακτηριστικών των τραυματισμών παιδιών σχολικής ηλικίας που μεταφέρθηκαν μέσω ιατρικών υπηρεσιών έκτακτης ανάγκης (EMS) που συνέβησαν στα σχολεία, συγκρίνοντας με τραυματισμούς που σημειώθηκαν εκτός σχολείου	Αναλύθηκαν δεδομένα από το 119 EMS από το 2012 έως το 2014	Νότια Κορέα	167104
20	Karasavidou, E., & Alexopoulos, N. (2019). School crisis management: Attitudes and perceptions of primary school teachers. European Journal of Educational Management, 2(2), 73-84. https://doi.org/10.12973/eujem.2.2.73	Διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με καταστάσεις κρίσης στις σχολικές μονάδες.	Ερωτηματολόγιο	Ελλάδα	249
21	Reinberg, A., Reinberg, O., Mechkouri, M., Touitou, Y., & Smolensky, M. H. (2018). Daily, weekly and annual patterns in children's accidental sport injuries. Chronobiology international, 35(5), 597–616. https://doi.org/10.1080/07420528.2018.1459664	Διερεύνηση των παραγόντων που σχετίζονται με σοβαρούς τραυματισμούς παιδιών ηλικίας 5-16 ετών.	Μελέτη αρχείων νοσοκομείων	Ελβετία	15110
22	Hawley Miles K., Ferris K., and Quist Green G.(2017) Designing Schools That Work. Organizing Resources Strategically for Student Success, Education Resource Strategies (ERS) ανακτήθηκε 4/11/2023 από το https://www.erstrategies.org/tap/designing_schools_that_work	Οδηγός σχεδιασμού σχολικών μονάδων (θεωρητικό)			

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Μαθητές- είδη τραυματισμών

Σε έρευνα των Lee et al. (2019) σχετικά με τη διερεύνηση των εμπειριών και τις προοπτικών μαθητών για την ασφάλεια του αθλητισμού εντός και εκτός σχολείου, με ιδιαίτερη έμφαση στο νόημα και το περιεχόμενο που εφάρμοσαν στους κινητήριους και κοινωνικούς γνωστικούς παράγοντες της πρόληψης αθλητικών τραυματισμών στην οποία χρησιμοποιήθηκαν ομάδες εστίασης και ημιδομημένες συνεντεύξεις στην Ιταλία, διαπιστώθηκε ότι οι περισσότεροι μαθητές κατάλαβαν την πρόληψη αθλητικών τραυματισμών ως προθέρμανση, όπως γύροι τρεξίματος και διατάσεις. Λίγοι μαθητές ανέφεραν την χαλάρωση ως προληπτικό μέτρο. Θεώρησαν ότι οι ασκήσεις προθέρμανσης προλαμβάνουν τον μυϊκό πόνο, τη δυσκαμψία, το διάστρεμμα, τον αθλητικό τραυματισμό ή τη βελτίωση της αθλητικής απόδοσης. Πολλοί μαθητές ανέφεραν ότι είχαν ελεγχόμενα κίνητρα για τη διενέργεια των προληπτικών μέτρων μέσα στο σχολείο: «Κάνω προθέρμανση μόνο όταν μας το ζητήσουν οι δάσκαλοι».

Στην εργασία των Al-Hajj et al. (2020) στην οποία μελετήθηκαν τα αρχεία καταγραφής σχολείων και πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις από σχολικούς νοσηλευτές με σκοπό τη διερεύνηση ποσοστών τραυματισμών στα σχολεία στο Λίβανο, εξετάζοντας τους μηχανισμούς τραυματισμών, τα αποτελέσματα και τους σχετικούς παράγοντες κινδύνου παρατηρήθηκαν τα εξής: τα αγόρια εμφάνισαν σημαντικά υψηλότερο ποσοστό τραυματισμών για όλους τους μηχανισμούς τραυματισμών, με εξαίρεση τον τραυματισμό κατά το περπάτημα, τον τραυματισμό στο γυμναστήριο/αθλητισμό και άλλους χώρους έξω από την παιδική χαρά και την τάξη. Τα παιδιά του δημοτικού σχολείου είχαν το υψηλότερο ποσοστό τραυματισμών, σχεδόν 2,4 φορές υψηλότερο από το νηπιαγωγείο, 2,8 φορές υψηλότερο από το γυμνάσιο και 14,5 φορές υψηλότερο από το λύκειο. Οι τραυματισμοί στο πρόσωπο, στα άνω άκρα και στα κάτω άκρα ήταν σχεδόν 3 φορές πιο συχνοί. Τα χτυπήματα/χτυπήματα και οι μώλωπες ήταν πιο συχνά. Οι τραυματισμοί ήταν κυρίως μικροί ή μέτριοι σε σοβαρότητα—οι σοβαροί τραυματισμοί ήταν περίπου 10 φορές λιγότερο πιθανοί. Οι περισσότεροι τραυματισμοί ήταν ακούσιοι, με ποσοστά σχεδόν 5 φορές υψηλότερα από εκείνους με ασαφή πρόθεση και 12 φορές υψηλότερα από τους σκόπιμους τραυματισμούς.

Μία άλλη μελέτη περιπτώσεων τραυματισμών σε παιδιά και ανάλυση ως προς τις αιτίες, τα είδη και τους μηχανισμούς πραγματοποιήθηκε στην Ιαπωνία από τους Matsuura et al. (2021) οι οποίοι άντλησαν τις πληροφορίες

τους από αρχεία παιδικών σταθμών και νηπιαγωγείων, κλινικές επειγόντων περιστατικών νοσοκομείων και σχολείων για άτομα με αναπτυξιακή αναπηρία χρησιμοποιώντας μια εφαρμογή που σχεδιάστηκε από την Safe Kids Japan, το Bodygraphic Injury Surveillance System (BISS) analysis. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως τα αίτια των τραυματισμών στα παιδιά των βρεφονηπιακών σταθμών, ήταν συντριβές, πτώσεις και συγκρούσεις. Παρουσιάστηκαν κατάγματα και τραυματισμοί των δοντιών σε παιδιά νηπιαγωγείου ως αποτέλεσμα πτώσης από τα γυμναστήρια ή συγκρούσεις μεταξύ τους στην παιδική χαρά. Από την άλλη, μεταξύ των παιδιών του βρεφονηπιακού σταθμού, κυριαρχούσαν τα εξαρθρήματα και οι εκδορές. Ένας χαρακτηριστικός τρόπος με τον οποίο συμβαίνουν τα εξαρθρήματα σε αυτή την ηλικία είναι καθώς τα παιδιά αυτά κινούνται μαζί πιασμένα από τα χέρια και κάποιο πέφτει ξαφνικά. Στην ομάδα μελέτης της κλινικής επειγόντων περιστατικών, τα αίτια του τραυματισμού των παιδιών ήταν τα τροχαία ατυχήματα, πτώσεις και εγκαύματα. Στην ομάδα με τις αναπτυξιακές διαταραχές τα αίτια ήταν συγκρούσεις, πτώσεις, συντριβή. Χαρακτηριστικό γνώρισμα των παιδιών με ΔΑΦ και ΔΕΠΥ είναι ξαφνική και απροσδόκητη κίνηση, που προκαλεί τραυματισμούς. Τα παιδιά με αναπηρία έχουν χαρακτηριστικά γνωρίσματα δυσκινησίας, παρορμητικότητας και διαταραχών της ολοκλήρωσης των αισθήσεων και των κινήσεων του σώματος.

Στην μελέτη των Stadtmüller et al. (2022) σε μαθητές της Γερμανίας διαπιστώθηκε αυξημένη συμπεριφορά αναζήτησης κινδύνου σε ατομικό επίπεδο που οδηγεί σε αύξηση της πιθανότητας τραυματισμών των μαθητών κατά τη διάρκεια της φυσικής αγωγής και στην αυλή του σχολείου ή στο σχολικό κτίριο. Το ίδιο ισχύει και για την αύξηση των προβλημάτων ψυχικής υγείας. Τέλος, οι μαθητές που επεκτείνουν το βαθμό σωματικής τους δραστηριότητας στα αθλήματα συλλόγων παρουσιάζουν επίσης μεγαλύτερο κίνδυνο ακούσιων τραυματισμών.

Οι Park et al. (2018) ασχολήθηκαν με τον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών των τραυματισμών παιδιών σχολικής ηλικίας που μεταφέρθηκαν μέσω ιατρικών υπηρεσιών έκτακτης ανάγκης (EMS) και που συνέβησαν στα σχολεία, συγκρίνοντας με τραυματισμούς που σημειώθηκαν εκτός σχολείου. Από το σύνολο των τραυματισμών, το 13,3% σημειώθηκε στα σχολεία. Τα αγόρια αντιπροσώπευαν το 76,9% των σχολικών τραυματισμών . Οι πιο συχνοί μηχανισμοί τραυματισμού στο σχολείο ήταν οι πτώσεις (43,8%). Οι ώρες αιχμής για την εμφάνιση τραυματισμών στο σχολείο ήταν η ώρα του μεσημεριανού γεύματος (13:00–13:59) σε όλες τις ηλικιακές ομάδες. Οι επικίνδυνες ηλικιακές ομάδες ως υψηλού βαθμού πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και αγόρια.

Στη μελέτη των Salminen et al. (2014) με αντικείμενο την επίδραση περιβαλλοντικών παραγόντων στους σχολικούς τραυματισμούς, μελετήθηκαν για 2 χρόνια τα αρχεία καταγραφής τραυματισμών 9 σχολείων. Στα αποτελέσματα αναφέρονται Περισσότεροι από τους μισούς τραυματισμούς που καταγράφηκαν στο αρχείο σημειώθηκαν σε διαλείμματα και ένας στους τέσσερις τραυματισμούς κατά τη διάρκεια του μαθήματος της φυσικής αγωγής. Τα αγόρια τραυματίζονται συχνότερα στα διαλείμματα, ενώ τα κορίτσια στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Σχεδόν οι μισοί (49%) σχολικοί τραυματισμοί σημειώθηκαν σε εξωτερικούς χώρους. Η συχνότερη μορφή ατυχήματος ήταν οι πτώσεις. Συνολικά ταξινομήθηκαν 722 τραυματισμοί. Στο 11,6% αυτών των τραυματισμών, ο παράγοντας φυσικού περιβάλλοντος ήταν εμφανής και στο 28,1% των τραυματισμών, το φυσικό περιβάλλον ήταν ύποπτο ότι ήταν ένας παράγοντας κινδύνου. Έτσι, το φυσικό περιβάλλον του σχολείου ήταν ένας παράγοντας που συνέβαλε σε πάνω από το ένα τρίτο (39,7%) των τραυματισμών που συμβαίνουν στο σχολείο, στην αυλή του σχολείου ή κατά τη διάρκεια της διαδρομής προς ή από το σχολείο. Σε αυτή τη μελέτη, που διεξήχθη στη Φινλανδία, ο πάγος στο έδαφος αναφέρθηκε συχνότερα ως παράγοντας περιβαλλοντικού κινδύνου.

Οι Ding et al. (2022) διερεύνησαν τους παράγοντες κινδύνου σχολικών αθλητικών τραυματισμών μεταξύ Κινέζων μαθητών δημοτικού και γυμνασίου στη Σαγκάη. Περισσότεροι από το ένα πέμπτο των μαθητών που ανέφεραν τραυματισμό ανέφεραν ότι είχαν βιώσει τουλάχιστον τρία συμβάντα SSI (δηλαδή πολλαπλούς τραυματισμούς). Τα αγόρια ανέφεραν ότι υπέστησαν πολλαπλούς τραυματισμούς σε μεγαλύτερο βαθμό από τα κορίτσια και ήταν πιο πιθανό από τα κορίτσια να αναφέρουν ότι επισκέφτηκαν γιατρό ή νοσηλεύτηκαν μετά από SSI. Κύριοι λόγοι αθλητικών τραυματισμών σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Σαγκάη: απροσεξία (36,62%), σφάλματα τεχνικής κίνησης 31,17%, ανεπαρκείς δραστηριότητες προετοιμασίας (25,97%), προβλήματα με χώρο ή εγκαταστάσεις (10,91%), άλλες πτυχές (συμπεριλαμβανομένων των τραυματισμών λόγω καταπόνησης, ατυχημάτων από αταξία, απροσεξίας κ.λπ.) (10,39%).

Στην Ελβετία διεξήχθη η εξαιρετικά ενδιαφέρουσα έρευνα των Reinberg et al. (2018) με σκοπό τη διερεύνηση χρονικών μοτίβων στους τραυματισμούς των παιδιών. 20,6% των σχολικών ατυχημάτων προέκυψαν από τη συμμετοχή σε δραστηριότητες που σχετίζονται με τον αθλητισμό. Ο μεγαλύτερος αριθμός σχολικών ατυχημάτων συνήθως συνέβη μεταξύ 12:00 και 14:00. Τα μοτίβα ώρας της ημέρας τεκμηριώθηκαν για όλα τα αθλήματα, τόσο για αγόρια όσο και για κορίτσια 5-16 ετών. Περισσότερα αγόρια πα-

ρά κορίτσια αντιμετωπίζουν περιστατικά σχεδόν κάθε ώρα.

Εκπαιδευτικοί- διαχείριση τραυματισμών

Οι εργασίες των Devereux et al. (2023) , των Porsanger & Magnussen (2021) και των Ganfure et al. (2018) είχαν ως αντικείμενο το πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τη διαχείριση των τραυματισμών, την παροχή πρώτων βοηθειών καθώς και τις τεχνικές που μπορούν να εφαρμόσουν στο μάθημά τους για την πρόληψη των κακώσεων. Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων σε όλες τις μελέτες έχει έρθει σε επαφή με τραυματισμό μαθητή όμως δεν γνωρίζουν όλοι πώς να αντιμετωπίσουν μια επείγουσα κατάσταση. Στις χώρες όπου υιοθετούνται μοντέλα μαθήματος για την πρόληψη των τραυματισμών (Ιρλανδία, Νορβηγία) ελάχιστοι είναι οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής που τα ενσωματώνουν στο μάθημά τους , αναφέροντας ότι εστιάζουν την προσοχή τους σε σημαντικότερες παιδαγωγικές παραμέτρους.

Σχολικοί Νοσηλευτές- πρόληψη

Οι Murata et al. (2020) διερεύνησαν τις γνώσεις και αντιλήψεις των σχολικών νοσηλευτών σχετικά με την υιοθέτηση σχεδίου δράσης έκτακτης ανάγκης για τον αθλητισμό. Ενώ οι περισσότεροι από αυτούς αντιλαμβάνονταν την αναγκαιότητα του εν λόγω σχεδίου, πολλά σχολεία δεν μπορούσαν να το ενσωματώσουν εξαιτίας χαμηλής χρηματοδότησης ή ανεπαρκούς ενημέρωσης. Οι Rebmann et al. (2018) αναφέρουν ότι πολλοί σχολικοί νοσηλευτές καταγράφουν τραυματισμούς που σχετίζονται με το σχολείο ή συντονίζονται με κάποιον άλλο στο σχολείο που παρακολουθεί αυτές τις πληροφορίες.

Τέλος, οι Καρασαββίδου και Αλεξόπουλος (2019) διερεύνησαν τη διαχείριση κρίσεων στα ελληνικά σχολεία. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι σχολικοί χώροι στην Ελλάδα δεν θεωρούνται ασφαλείς χώροι όχι μόνο λόγω της επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών αλλά και της αδύναμης υποστήριξης του Υπουργείου Παιδείας και των τοπικών αρχών καθώς και λόγω των αισθημάτων ανεπάρκειας και ακαταλληλότητας των εκπαιδευτικών. Διαπιστώνουν πως είναι ακατάλληλοι και ανεπαρκείς οι σχολικοί χώροι, ιδίως οι σχολικές αυλές, απουσία σχεδίου δράσης εκτός από περιπτώσεις σεισμών και πυρκαγιάς, σε ότι αφορά τις ομάδες διαχείρισης επείγουσας κατάστασης: είτε δεν υπάρχουν, είτε υπολειτουργούν, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν απροετοίμαστοι να διαχειριστούν επείγουσες καταστάσεις, απουσία κεντρικού σχεδίου διαχείρισης κρίσεων από το υπουργείο.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Είναι γεγονός ότι πρόκειται για ένα ζήτημα που βρίσκεται ακόμη υπό διερεύνηση καθώς είναι τόσες πολλές οι παράμετροι που το επηρεάζουν. Οι διαφορετικής προέλευσης εργασίες που μελετήθηκαν αναδεικνύουν το ότι αποτελεί παγκόσμιο πρόβλημα, σε ανεπτυγμένες όσο και σε αναπτυσσόμενες χώρες. Στην Ελλάδα η καταγραφή των σχολικών ατυχημάτων είναι ακόμη αρκετά φτωχή. Τα αποτελέσματα των ερευνών θα μπορούσαν να μας οδηγήσουν στο σχεδιασμό μιας ενιαίας πολιτικής καταγραφής και παρακολούθησης των περιστατικών και ίσως σε ευρύτερο επίπεδο, μιας οργανωμένης πολιτικής πρόληψης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αλεφαντινού Μ. (2021) Διαχείριση κινδύνων σε σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας δημοτικής εκπαίδευσης, *Επιστήμες Αγωγής* , Τεύχος 3/2021.

Νεστορίδου Α. (2014) *Σχολική Υγιεινή*. Εκδόσεις Βήτα. ISBN13 9789604521937

Φύλλο Εφημερίδος Κυβερνήσεως 449/Β/03-4-2007 Καθορισμός των ιδιαίτερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων. Α) Του εκπαιδευτικού προσωπικού, που υπηρετεί σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής (ΣΜΕΑ) της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ειδικά σχολεία, τμήματα ένταξης), και σε προγράμματα ειδικής αγωγής (παράλληλη στήριξη και παροχή διδασκαλίας στο σπίτι). Β) Του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού και του ειδικού βοηθητικού προσωπικού, που υπηρετεί στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Φύλλο Εφημερίδος Κυβερνήσεως 2038/Β/5-6-2018 Καθήκοντα και αρμοδιότητες των κλάδων ΠΕ25 Σχολικών Νοσηλευτών και του κλάδου ΔΕ01 Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού στα σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Γενικής και Επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Aboagye, R. G., Mireku, D. O., Nsiah, J. J., Ahinkorah, B. O., Frimpong, J. B., Hagan, J. E., Jr, Abodey, E., & Seidu, A. A. (2022). Prevalence and psychosocial factors associated with serious injuries among in-school adolescents in eight sub-Saharan African countries. *BMC public health*, 22(1), 853. https://doi.org/10.1186/s12889-022-13198-6

Ackah, M., Salifu, M. G., & Boakye, H. (2021). Factors Associated with Serious Injuries among Adolescents in Ghana: Findings from 2012 Global School Health Survey. *The Scientific World Journal*, 2021, 6622363. https://doi.

org/10.1155/2021/6622363

Al-Hajj S, Nehme R, Hatoum F, Zheng A,Pike I (2020) Child school injury in Lebanon: A study to assess injury incidence, severity and risk factors. *PLoS ONE, 15*(6): e0233465. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0233465

Al-Sehaibany F. S. (2018). Occurrence of traumatic dental injuries among preschool children with Autism Spectrum Disorder. *Pakistan journal of medical sciences*, *34*(4), 859–863. https://doi.org/10.12669/pjms.344.15681

Devereux, F., Whyte, E., Issartel, J., Belton, S., & O'Connor, S. (2023). Current Practices, Willingness and Perceived Ability to Implement an Injury Prevention Exercise Program Among Post-Primary Physical Education Teachers. *The Journal of school health*, *93*(1), 25–33. https://doi.org/10.1111/josh.13242

Ding, L., Brewer, B. W., Mackey, M., Cai, H., Zhang, J., Song, Y., & Cai, Q. (2022). Factors Associated with School Sports Injury among Elementary and Middle School Students in Shanghai, China. *International journal of environmental research and public health*, 19(11), 6406. https://doi.org/10.3390/ijerph19116406

Filser, A., Stadtmüller, S., Lipp, R., & Preetz, R. (2022). Adolescent school injuries and classroom sex compositions in German secondary schools. *BMC public health*, 22(1), 62. https://doi.org/10.1186/s12889-021-12370-8

Ganfure, G., Ameya, G., Tamirat, A., Lencha, B., & Bikila, D. (2018). First aid knowledge, attitude, practice, and associated factors among kindergarten teachers of Lideta sub-city Addis Ababa, Ethiopia. PloS one, 13(3), e0194263. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0194263

Hawley Miles K., Ferris K., and Quist Green G.(2017) Designing Schools That Work. Organizing Resources Strategically for Student Success, *Education Resource Strategies (ERS)*. https://www.erstrategies.org/tap/designing_schools_that_work

Huy LD, Tung PT, Nhu LNQ, Linh NT, Tra DT, Thao NVP, et al. (2022) The willingness to perform first aid among high school students and associated factors in Hue, Vietnam. *PLoS ONE* 17(7): e0271567. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0271567

Lan, Q., & Li, X. (2019). Liability Determination of School Sports Injury Accidents: An Analysis Framework Based on Evolutionary Game. *International journal of environmental research and public health*, 16(18), 3403. https://doi.org/10.3390/ijerph16183403

Karasavidou, E., & Alexopoulos, N. (2019). School crisis management: Attitudes and perceptions of primary school teachers. *European Journal*

of Educational Management, 2(2), 73-84. https://doi.org/10.12973/eujem.2.2.73

Lee ASY, Standage M, Hagger MS, Chan DKC (2019) Sport injury prevention in-school and out-of-school? A qualitative investigation of the trans-contextual model. *PLoS ONE* 14(9):e0222015. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0222015

Luiggi, M., & Griffet, J. (2019). Sport injury prevalence and risk by level of play and sports played among a representative population of French adolescents. A school-based study. *Revue d'epidemiologie et de sante publique*, *67*(6), 383–391. https://doi.org/10.1016/j.respe.2019.07.008

Matsuura, N., Nishida, Y., Harada, S., Takahashi, K., Koshikawa, K., Konn, S., Hosoda, N., Deguchi, K., Hotta, U., & Oka, T. (2021). Study on the Causes, Types, and Mechanisms of Childhood Injuries-Age and Disease Specificity. *JMA journal*, *4*(3), 246–253. https://doi.org/10.31662/jmaj.2019-0050

Murata, Y., Scarneo-Miller, S. E., McMahon, L. J., & Casa, D. J. (2020). Adoption of Emergency Action Plans in Secondary Schools: A Study of School Nurses' Knowledge and Behavior. *The Journal of school health*, 90(9), 694–702. https://doi.org/10.1111/josh.12930

Park, H. A., Ahn, K. O., Park, J. O., Kim, J., Jeong, S., & Kim, M. (2018). Epidemiologic Characteristics of Injured School-age Patients Transported via Emergency Medical Services in Korea. *Journal of Korean medical science*, *33*(10), e73. https://doi.org/10.3346/jkms.2018.33.e73

Porsanger, L., & Magnussen, L. I. (2021). Risk and Safety Management in Physical Education: A Study of Teachers' Practice Perspectives. *Frontiers in sports and active living*, *3*, 663676. https://doi.org/10.3389/fspor.2021.663676

Ramirez, M., Fillmore, E., Chen, A., & Peek-Asa, C. (2010). A comparison of school injuries between children with and without disabilities. *Academic pediatrics*, *10*(5), 317–322. https://doi.org/10.1016/j.acap.2010.06.003

Rebmann, T., Weaver, N. L., Elliott, M. B., DeClue, R. W., Patel, N. J., & Schulte, L. (2018). Factors Related to Injury Prevention Programming by Missouri School Nurses. *The Journal of school nursing : the official publication of the National Association of School Nurses*, *34*(4), 292–300. https://doi.org/10.1177/1059840517727586

Reinberg, A., Reinberg, O., Mechkouri, M., Touitou, Y., & Smolensky, M. H. (2018). Daily, weekly and annual patterns in children's accidental sport injuries. *Chronobiology international*, 35(5), 597–616. https://doi.org/10.1080/07420528.2018.1459664

Salminen, S., Kurenniemi, M., Råback, M., Markkula, J., & Lounamaa, A. (2014). School environment and school injuries. *Frontiers in public health*, *1*, 76. https://doi.org/10.3389/fpubh.2013.00076

Shigematsu, R., Katoh, S., Suzuki, K., Nakata, Y., & Sasai, H. (2022). Risk Factors of Sports-Related Injury in School-Aged Children and Adolescents: A Retrospective Questionnaire Survey. *International journal of environmental research and public health*, *19*(14), 8662. https://doi.org/10.3390/ijerph19148662

Spinks, A. B., McClure, R. J., Bain, C., & Macpherson, A. K. (2006). Quantifying the association between physical activity and injury in primary school-aged children. *Pediatrics*, *118*(1), e43–e50. https://doi.org/10.1542/peds.2005-2275

Stadtmüller, S., Klocke, A., Giersiefen, A., Lipp, R., & Wacker, C. (2022). Approaching the Causes of Unintentional Injuries in the School Environment: A Panel Analysis of Survey Data From Germany. *The Journal of school health*, *92*(2), 148–156. https://doi.org/10.1111/josh.13112

Sun, Y. H., Yu, I. T., Wong, T. W., Zhang, Y., Fan, Y. P., & Guo, S. Q. (2006). Unintentional injuries at school in China--patterns and risk factors. *Accident; analysis and prevention*, *38*(1), 208–214. https://doi.org/10.1016/j.aap.2005.09.010

WHO (2004) *Information series on school health. The Physical School Environment: An essential component of a Health- Promoting school.* (WHO/PHE and WHO/NPH). **ISBN:** 92 4 159064 5 Link: https://goo.gl/1sEyQ3

Wickramasinghe, S., Gunawardena, N. S., Punyadasa, D., Gunawardena, S., Wickramasinghe, C., Lokubalasooriya, A., Peiris, R., & Senanayake, S. (2020). Serious non-fatal unintentional injuries among in-school adolescents in Sri Lanka: results from the 2016 Sri Lankan global school-based health survey. *BMC public health*, *20*(1), 1697. https://doi.org/10.1186/s12889-020-09839-3

Ηγεσία στην Εκπαίδευση: Λόγος, πολιτικές, πρακτικές

Πρόεδρος: Υφαντή Αμαλία
Καθηγήτρια, Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., Πανεπιστήμιο Πατρών

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το αυξανόμενο ενδιαφέρον διεθνώς για την ηγεσία στην εκπαίδευση αποκαλύπτεται μέσα από την έντονη ερευνητική δραστηριότητα που συντελείται σε διάφορους τομείς στο εν λόγω πεδίο. Σκοπός αυτού του θεματικού συμποσίου είναι να παρουσιαστούν επιλεγμένα παραδείγματα από την ευρεία αυτή συζήτηση επί του θέματος διαμορφώνοντας ένα πλαίσιο κριτικής προσέγγισης και αναδεικνύοντας σημαντικές πτυχές της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Ειδικότερα, παρουσιάζονται: α) Οι σύγχρονες αναφορές για την εκπαιδευτική ηγεσία μέσα από την επιμελημένη ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και μάλιστα εστιάζοντας στη σπουδή της σχετικής αρθρογραφίας με την τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου σε επιλεγμένο διεθνές επιστημονικό περιοδικό (EMAL), κατά την τελευταία εικοσαετία. β) Έρευνα πεδίου που διεξήχθη σε νηπιαγωγεία, με στόχο την εντόπιση ηγετικών ρόλων στα νήπια μέσα από τις δραστηριότητες που οργανώνονται στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική, σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα. γ) Μελέτη του θεσμικού πλαισίου για τη διοίκηση στη σχολική εκπαίδευση, με την αξιοποίηση της τεχνικής της ανάλυσης τεκμηρίων, και διερεύνηση συγκεκριμένου τύπου ηγεσίας στη λειτουργία των στελεχών διοίκησης. δ) Εμπειρική έρευνα με τη χρήση ανώνυμου ερωτηματολογίου και με πληθυσμό έρευνας όλα τα στελέχη εκπαιδευτικής διοίκησης στην Ελλάδα, με στόχο να εξεταστούν οι θέσεις τους για τις επιρροές της Νέας Δημόσιας Διοίκησης στην εκπαιδευτική πολιτική στη χώρα μας. ε) Μελέτη του θεσμικού πλαισίου για τη λειτουργία της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, κατά την τελευταία δεκαετία, με έμφαση στην εξέταση τύπων ηγεσίας που προβλήθηκαν στα νομοθετήματα, προκειμένου να υλοποιηθούν καινοτόμα σχέδια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Συνοψίζοντας, οι ιδιαίτερες στοχεύσεις των εισηγήσεων στο συμπόσιο αυτό παρέχουν τη δυνατότητα αναστοχασμού για την ηγεσία και τους συσχετισμούς της με την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική, προκαλούν δημιουργικούς προβληματισμούς και

σκέψεις για σχεδιασμό νέων ερευνών, που θα αφορούν σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και μπορεί να εκτείνονται από τις καθημερινές πρακτικές στο νηπιαγωγείο, στο σχολείο, στη λειτουργία της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μέχρι τα σύνθετα θέματα της διοίκησης στην εκπαίδευση, κατά το παράδειγμα της θεματικής του συμποσίου αυτού.

Λέξεις-κλειδιά: Ηγεσία, διοίκηση, εκπαιδευτική πολιτική, εκπαιδευτικές πρακτικές

Εκπαιδευτική πολιτική και Νέα Δημόσια Διοίκηση στην Ελλάδα: Απόψεις στελεχών εκπαιδευτικής διοίκησης

Ανδρικόπουλος Βασίλειος
Δρ., Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., Πανεπιστήμιο Πατρών

Υφαντή Αμαλία, Καθηγήτρια
Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., Πανεπιστήμιο Πατρών

Στην παρούσα μελέτη διερευνήθηκαν οι απόψεις στελεχών εκπαιδευτικής διοίκησης για την εφαρμογή διαδικασιών εκπαιδευτικής λογοδοσίας στη διοίκηση της εκπαίδευσης στην Ελλάδα υπό το πρίσμα της Νέας Δημόσιας Διοίκησης. Η Νέα Δημόσια Διοίκηση, αποτελώντας κυρίαρχη προσέγγιση στη διοίκηση της εκπαίδευσης από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 και εξής, ωθεί τις ανεπτυγμένες κυρίως χώρες στην υιοθέτηση μηχανισμών εκπαιδευτικής λογοδοσίας και στην άσκηση αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας. Στην Ελλάδα, η εκπαιδευτική λογοδοσία έχει συγκεκριμένα γνωρίσματα άμεσα συνυφασμένα με τον γραφειοκρατικό-συγκεντρωτικό χαρακτήρα της εκπαιδευτικής διοίκησης. Για τον σκοπό της ανά χείρας μελέτης πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα, στην οποία συμμετείχαν 99 (επί συνόλου 104) Διευθυντές/ντριες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα με τη συμπλήρωση ανώνυμου ερωτηματολογίου. Η ανάλυση των δεδομένων αποκάλυψε πως οι συμμετέχοντες/ουσες υποστηρίζουν πρακτικές λογοδοσίας που διενεργούνται από στελέχη χαμηλότερου σε στελέχη ανώτερου διοικητικού επιπέδου, ήτοι την εσωτερική λογοδοσία που αφορά στον εκπαιδευτικό οργανισμό στο σύνολό του αλλά και στα διοικητικά στελέχη που υπάγονται σε αυτόν. Επίσης, υποστηρίχτηκε η στρατηγική της εξωτερικής λογοδοσίας, η οποία έχει ως αποδέκτες τους ενδιαφερόμενους φορείς και αφορά στο εκπαιδευτικό έργο των σχολικών μονάδων. Παράλληλα, θεωρήθηκε αναγκαία η χρήση δεικτών και μετρήσεων, με τη βοήθεια των οποίων μπορεί να αξιολογείται και να αποτυπώνεται η απόδοση των εκπαιδευτικών και σχολικών οργανισμών, διευκολύνοντας έτσι τη λογοδοσία στην εκπαίδευση. Ταυτόχρονα, οι Διευθυντές/ντριες Εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα αναγνώρισαν τη χρησιμότητα των πληροφοριακών συστημάτων και της ηλεκτρονικής διακυβέρ-

νησης στην παροχή λογοδοσίας και τη συμβολή της στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Ως προς τις διαστάσεις αυτές της εκπαιδευτικής λογοδοσίας, οι απόψεις των Διευθυντών/ντριών Εκπαίδευσης της παρούσας έρευνας φαίνεται να συμπορεύονται με τον διεθνή λόγο για την εκπαιδευτική λογοδοσία ως μέθοδο και πρακτική, που εντάσσεται στον σκληρό πυρήνα της Νέας Δημόσιας Διοίκησης. Συμπερασματικά, η μελέτη αυτή αποκάλυψε την αναδυόμενη τάση και προσπάθεια εναρμονισμού της ελληνικής εκπαιδευτικής διοίκησης με το διεθνές παράδειγμα, καθώς και τις επιρροές των τάσεων της Νέας Δημόσιας Διοίκησης σε χώρες με ισχυρή γραφειοκρατική παράδοση στη διοίκηση της εκπαίδευσης, όπως είναι η Ελλάδα.

Λέξεις-κλειδιά: Νέα Δημόσια Διοίκηση, εκπαιδευτική πολιτική, εκπαιδευτική λογοδοσία, στελέχη εκπαιδευτικής διοίκησης, Ελλάδα

Εκφράσεις ηγεσίας στο ελληνικό σχολείο: Το παράδειγμα της κατανεμημένης ηγεσίας

Χριστίνα Διπλάρη
ΥΠΑΙΘΑ και Εργαστήριο Κοινωνιολογίας & Εκπαίδευσης,
Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής
στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών
cdiplari@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η αναζήτηση στοιχείων κατανεμημένης ηγεσίας στο επιτελούμενο εκπαιδευτικό έργο στο σχολείο, στην Ελλάδα, με στόχο την ποιοτική αναβάθμισή του. Ειδικότερα, εξετάστηκε η σχολική μονάδα ως οργανισμός μάθησης και διερευνήθηκε η σύνδεση της ασκούμενης κατανεμημένης ηγεσίας στο σχολείο με την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου σε αυτό. Η βιβλιογραφική επισκόπηση αποκάλυψε ότι κατά τις τελευταίες δεκαετίες η έκρηξη της τεχνολογίας, η ανάδυση της κοινωνίας της γνώσης, η διαπολιτισμικότητα των κοινωνιών και η παγκοσμιοποίηση αποτελούν μερικές από τις νέες ορίζουσες του εκπαιδευτικού έργου. Οι σχολικές μονάδες ως κοινωνικο-πολιτισμικοί οργανισμοί και διαμορφωτές των σύγχρονων, δημοκρατικών κοινωνιών φαίνεται ότι μεταλλάσσουν την ταυτότητα και τον ρόλο τους, προκειμένου να προσαρμοστούν ή να ανταποκριθούν στις κοινωνικές επιταγές και επιδιώξεις της σύγχρονης εποχής. Σε αυτό το πλαίσιο, η εκπαιδευτική ηγεσία αποτελεί προτεραιότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Πράγματι, η αναγνώριση του σημαντικού ρόλου της ηγεσίας στην αναβάθμιση του επιπέδου της παρεχόμενης εκπαίδευσης έχει οδηγήσει στην αναζήτηση τρόπων ανάπτυξης ηγετικών ικανοτήτων των στελεχών εκπαίδευσης στο σχολικό σύστημα. Ένα σύγχρονο μοντέλο είναι αυτό της κατανεμημένης ηγεσίας, το οποίο εμπλέκει ενεργά όλα τα μέλη του οργανισμού, ανεξαρτήτως ιεραρχικού επιπέδου, ως εν δυνάμει εκφραστές ηγεσίας. Στην εργασία αυτή, εξετάστηκαν επιλεγμένα θεσμικά κείμενα που αφορούσαν στην άσκηση ηγεσίας από στελέχη της σχολικής εκπαίδευσης κατά την περίοδο 2010-2023. Ως προς την μέθοδο, αξιοποιήθηκε η τεχνική της ανάλυσης τεκμηρίων. Τα δεδομένα της έρευνας προέκυψαν από τη συστηματική μελέτη

των σχετικών με το θέμα τεκμηρίων-θεσμικών κειμένων και αναζητήθηκαν οι παράγοντες που ευνοούν ή αποτρέπουν την εφαρμογή αυτού του στυλ ηγεσίας στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Συμπερασματικά και με βάση τα αποτελέσματα της μελέτης, αποκαλύφθηκε ότι υφίστανται δυσκολίες εφαρμογής της κατανεμημένης ηγεσίας στο ελληνικό σχολείο και απαιτείται συστηματικότερη προσπάθεια για την ενθάρρυνση και υιοθέτηση συμμετοχικών διαδικασιών.

Λέξεις-κλειδιά**:** Κατανεμημένη ηγεσία, εκπαιδευτικό έργο, σχολείο ως οργανισμός μάθησης

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες η έκρηξη της τεχνολογίας, η ανάδυση της κοινωνίας της γνώσης, η διαπολιτισμικότητα των κοινωνιών και η παγκοσμιοποίηση αποτελούν μερικές από τις νέες ορίζουσες του εκπαιδευτικού έργου (Ματθαίου, 2000). Οι σχολικές μονάδες ως κοινωνικοπολιτισμικοί οργανισμοί και διαμορφωτές των σύγχρονων, δημοκρατικών κοινωνιών φαίνεται ότι μεταλλάσσουν την ταυτότητα και τον ρόλο τους, προκειμένου να προσαρμοστούν ή να ανταποκριθούν στις κοινωνικές επιταγές και επιδιώξεις της σύγχρονης εποχής (Senge, 2000). Παράλληλα, αποκτούν ουσιώδη ρόλο για την ανταγωνιστικότητα και τη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής (Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1995).

Σε αυτό το πλαίσιο, η εκπαιδευτική ηγεσία αποτελεί προτεραιότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής (Argyropoulou, 2016). Όπως υποστηρίζουν οι Leithwood και Riehl (2003), οι επιτυχημένοι ηγέτες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην παροχή υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης. Εξάλλου, ο ρόλος της ηγεσίας συνίσταται στη διαμόρφωση εκείνων των συνθηκών που αναμένεται να έχουν άμεση επίδραση στη βελτίωση του σχολείου (Κατσιγιάννη & Υφαντή, 2020).

Συνεπώς, η αναγνώριση του σημαντικού ρόλου της ηγεσίας στην αναβάθμιση του επιπέδου της παρεχόμενης εκπαίδευσης έχει οδηγήσει στην αναζήτηση τρόπων ανάπτυξης ηγετικών ικανοτήτων των στελεχών εκπαίδευσης στο σχολικό σύστημα. Ένα σύγχρονο μοντέλο είναι αυτό της κατανεμημένης ηγεσίας, το οποίο εμπλέκει ενεργά όλα τα μέλη του οργανισμού, ανεξαρτήτως ιεραρχικού επιπέδου, ως εν δυνάμει εκφραστές ηγεσίας. Παύει, δηλαδή, να αποτελεί μονοπώλιο ενός ατόμου και γίνεται κοινή πρακτική κατανεμημένη μεταξύ πολλών ατόμων (Spillane et.al, 2004).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η αναζήτηση στοιχείων κατανεμημένης ηγεσίας στο επιτελούμενο εκπαιδευτικό έργο στο σχολείο, στην Ελλάδα, με στόχο την ποιοτική αναβάθμισή του. Ειδικότερα, εξετάστηκε η σχολική μονάδα ως οργανισμός μάθησης και διερευνήθηκε η σύνδεση της ασκούμενης κατανεμημένης ηγεσίας στο σχολείο με την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου σε αυτό.

Στην εργασία αυτή, εξετάστηκαν επιλεγμένα θεσμικά κείμενα που αφορούσαν στην άσκηση ηγεσίας από στελέχη της σχολικής εκπαίδευσης κατά την περίοδο 2010-2023. Ως προς την μέθοδο, αξιοποιήθηκε η τεχνική της ανάλυσης τεκμηρίων. Τα δεδομένα της έρευνας προέκυψαν από τη συστηματική μελέτη των σχετικών με το θέμα τεκμηρίων-θεσμικών κειμένων και αναζητήθηκαν οι παράγοντες που ευνοούν ή αποτρέπουν την εφαρμογή αυτού του στυλ ηγεσίας στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Με βάση τα αποτελέσματα της μελέτης, αποκαλύφθηκε ότι υφίστανται δυσκολίες εφαρμογής της κατανεμημένης ηγεσίας στο ελληνικό σχολείο και απαιτείται συστηματικότερη προσπάθεια για την ενθάρρυνση και υιοθέτηση συμμετοχικών διαδικασιών.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Τα τελευταία χρόνια στη διεθνή βιβλιογραφία κυριαρχεί ο όρος «ηγεσία» στο πεδίο της διοίκησης και κατ'επέκταση και στο χώρο της εκπαιδευτικής διοίκησης (Bush, 2011). Για τους Bennis και Nanus (1985, p. 21), «οι διευθυντές είναι οι άνθρωποι που κάνουν τα πράγματα σωστά, ενώ ηγέτες είναι εκείνοι που κάνουν τα σωστά πράγματα». Οι Bush και Glover (2003, p. 8) αναφέρουν ότι «η ηγεσία είναι η διαδικασία επιρροής που οδηγεί στην εκπλήρωση επιθυμητών σκοπών». Σύγχρονες έρευνες αναφέρουν ότι ο αποτελεσματικός ηγέτης επηρεάζει έμμεσα αλλά καταλυτικά την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Leithwood et al., 2020). Σε αυτό το πλαίσιο, η εκπαιδευτική ηγεσία αποτελεί προτεραιότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής, αναγνωρίζοντας τη σύνδεσή της με την ποιότητα και την αναβάθμιση του επιπέδου της παρεχόμενης εκπαίδευσης (UNESCO, 2023).

Για την αποτελεσματικότερη μελέτη της ηγεσίας στους σχολικούς οργανισμούς, έχουν διατυπωθεί διάφορα μοντέλα ηγεσίας. Ένα από αυτά είναι η κατανεμημένη ηγεσία που εμφανίζεται τη δεκαετία του 1980 και κατέχει εξέχουσα θέση στη διεθνή βιβλιογραφία (Bolden, 2011·OECD, 2008) ενώ εκδηλώνεται με πολλές μορφές (Woods et al., 2004). Δεν υπάρχει ένας ορισμός που να είναι κοινά αποδεκτός (Harris, 2013). Το ηγετικό πρότυπο

της κατανεμημένης ηγεσίας ενδιαφέρεται κυρίως για τις πρακτικές της ηγεσίας, παρά για την κατοχή μίας ηγετικής θέσης ή ρόλου από τον διευθυντή (Πασιαρδής, 2012). Η φιλοσοφία της εδράζεται στην άποψη ότι όλα τα μέλη ενός οργανισμού είναι σημαντικά για την αποτελεσματικότητά του (Harris, 2009). Περιλαμβάνει, δηλαδή, την κατανομή της ηγεσίας πέρα από επίσημες θέσεις ηγεσίας και αξιοποιεί τις επιδεξιότητες όλων των μελών με απώτερο στόχο τη βελτίωση και βιώσιμη ανάπτυξη του σχολείου. Παρουσιάζεται, λοιπόν, μία μετατόπιση από το μοντέλο της κάθετης ιεραρχικής ηγεσίας, που επιβάλλεται από τα ανώτερα προς τα κατώτερα κλιμάκια εξουσίας, προς ένα σύγχρονο μοντέλο ηγεσίας το οποίο εμπλέκει ενεργά όλα τα μέλη του οργανισμού ανεξαρτήτως ιεραρχικού επιπέδου (Παπαβασιλείου-Πυργιωτάκη & Πυργιωτάκης, 2015).

Καθώς ο κόσμος της εκπαίδευσης γίνεται όλο και πιο περίπλοκος, απαιτούνται διαφορετικοί τύποι ηγεσίας αρκετά ευέλικτοι ώστε να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις. Και η κατανεμημένη ηγεσία, ως μία εναλλακτική μορφή ηγεσίας που συνεισφέρει στην ανάπτυξη ενός θετικού σχολικού κλίματος, έχει αποδειχτεί ότι συνδέεται θετικά με την ανάπτυξη της δημιουργικότητας (Dantinne, 2022), την αύξηση της δέσμευσης των εκπαιδευτικών στον οργανισμό (Pounder, 1999), τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών (Harris, 2009), την ύπαρξη αποτελεσματικών σχολείων (Harris & Muijs, 2003), τη βιωσιμότητα των εκπαιδευτικών αλλαγών (Fullan, 2001) και την ανάπτυξη επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης (Harris, 2009). Παράλληλα, αυτό το μοντέλο ηγεσίας δεν αντιμετωπίζει τους εκπαιδευτικούς ως υπάκουους ακολούθους (Nedelcu, 2013), δεν εστιάζει στη δύναμη ή εξουσία του διευθυντή αλλά αντιθέτως αναγνωρίζει ότι η ηγεσία μπορεί να κατανεμηθεί ανάμεσα σε όλα τα μέλη του σχολείου, όπου κάθε μέλος έχει ευθύνες και αρμοδιότητες (Χατζηπαναγιώτου, 2019). Η ηγεσία κατανέμεται μέσα, μεταξύ και σε ολόκληρους οργανισμούς, δίνοντας έμφαση περισσότερο στη διάδραση παρά στις πράξεις (Harris & De Flaminis, 2016).

Εξάλλου, λόγω της πολυπλοκότητας των σχολείων, των μεταβαλλόμενων συνθηκών, της αύξησης του φόρτου εργασίας και της ανάγκης για καινοτομία, ο διευθυντής δεν μπορεί μόνος του να οδηγήσει το σχολείο προς την επιτυχία (Spillane, 2005). Λειτουργώντας ως ηγέτης, επενδύει στη «συλλογική νοημοσύνη» του οργανισμού και ο ρόλος του είναι να διευκολύνει το έργο των εκπαιδευτικών και να φροντίζει να διατηρείται η συνοχή, η συνεργατικότητα και το θετικό κλίμα του σχολείου, δηλαδή να εξασφαλίζει την ύπαρξη μιας κουλτούρας στην οποία να μπορεί να ανθίσει η κατανεμημένη ηγεσία (Πισηία-Πιερουλλή, 2015).

Η ενεργή συμμετοχή στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων δημιουργεί στο εκπαιδευτικό προσωπικό ένα αίσθημα δέσμευσης προς την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας και τους κινητοποιεί στην ανάπτυξη στρατηγικών για την επίτευξη των στόχων αυτών (Progin & Perrenoud, 2018).

Από την άλλη πλευρά, στο πλαίσιο κατανεμημένης πρακτικής αναπτύσσονται αποτελεσματικές κοινότητες μάθησης που οδηγούν σε νέες θετικές αλλαγές στη σχολική μονάδα, παρέχοντας τις συνθήκες που κρατούν την κοινότητα μαζί, με συλλογική εργασία και συνεργατικές πρακτικές όλων των εμπλεκόμενων φορέων (Harris & Jones, 2010). Η μάθηση δεν περιορίζεται στους μαθητές αλλά επεκτείνεται σε όλα τα μέλη του σχολείου, λειτουργώντας ως ένας οργανισμός μάθησης και βελτιώνοντας την επίδοση όλων (Dewitt, 2017).

ΜΕΘΟΔΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η εργασία εστιάζει το ενδιαφέρον της στη μελέτη θεσμικών κειμένων που αφορούν στην άσκηση ηγεσίας από στελέχη της σχολικής εκπαίδευσης κατά την περίοδο 2010-2023 στην Ελλάδα. Ειδικότερα, εστιάζοντας στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο, διερευνάται το αν, σε επίπεδο λόγου, η ηγεσία στον ελλαδικό χώρο ασκείται από τον διευθυντή ή αν οι ηγετικές δραστηριότητες, οι ρόλοι και η λήψη αποφάσεων κατανέμονται στα μέλη του σχολείου, προωθώντας το μοντέλο της κατανεμημένης ηγεσίας.

Η επιλογή της συγκεκριμένης χρονικής περιόδου έγινε διότι από το 2010 ξεκινά η προσπάθεια δημιουργίας του «Νέου Σχολείου», ένα συνολικό σχέδιο για την αναβάθμιση της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που περιλαμβάνει τρεις νομοθετικές πρωτοβουλίες για την προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος στη νέα αποκεντρωμένη διοικητική αρχιτεκτονική της χώρας, την αναβάθμιση του εργασιακού βίου των εκπαιδευτικών καθώς και την αναβάθμιση της επαγγελματικής-τεχνικής εκπαίδευσης (Ν.3848/2010).

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν είναι τα ακόλουθα: α) σε ποιο βαθμό οι πρακτικές ηγεσίας που ασκούνται από στελέχη της σχολικής εκπαίδευσης συνδέονται σε επίπεδο λόγου με το μοντέλο της κατανεμημένης ηγεσίας στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο και β) αν τις τελευταίες δεκαετίες υπήρξε εξέλιξη του νομοθετικού πλαισίου προς την προώθηση του μοντέλου κατανεμημένης ηγεσίας σε επίπεδο λόγου;

Η εργασία βασίστηκε στη διαχρονική συγκριτική μέθοδο (Δημαράς, 2002). Πιο συγκεκριμένα, αξιοποιήθηκε η τεχνική της ανάλυσης τεκμηρίων.

Τα δεδομένα της έρευνας προέκυψαν από τη συστηματική μελέτη των σχετικών με το θέμα τεκμηρίων-θεσμικών κειμένων και, σε δεύτερο επίπεδο, μέσω της ερμηνευτικής προσέγγισης, αναζητήθηκαν οι παράγοντες που ευνοούν ή αποτρέπουν την υιοθέτηση αυτού του στυλ ηγεσίας στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε σε δυο επίπεδα: α) μελέτη και οργάνωση του περιεχομένου των βασικών κειμένων με βάση το αναλυτικό εργαλείο του μοντέλου της κατανεμημένης ηγεσίας, β) επισήμανση τυχόν ασυνεχειών και μελέτη τυχόν συσχετίσεων ανάμεσα στις ασυνέχειες και τη σχετική συζήτηση, σε εθνικό επίπεδο (Taylor, 1997). Πρόκειται, σύμφωνα με τον Ευαγγελόπουλο (1990), για μία ερμηνευτική και δυναμική προσέγγιση (ανάλυση και ερμηνεία του φαινομένου). Η ερμηνευτική προσέγγιση που υιοθετήθηκε βασίστηκε στον ερμηνευτικό κύκλο όπου το μέρος, δηλαδή το κάθε φορά υπό συζήτηση κείμενο, επιχειρείται να ερμηνευτεί στη διαλεκτική του σχέση με το όλον (κοινωνικοπολιτικές, οικονομικές, πολιτιστικές πραγματικότητες), με αλλεπάλληλες προσπάθειες ανάγνωσης (Πυργιωτάκης & Παπαδάκης, 1999).

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Εστιάζοντας στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο και μέσα από τη συστηματική μελέτη των σχετικών θεσμικών κειμένων, έγινε προσπάθεια διερεύνησης αν, σε επίπεδο λόγου, η ηγεσία στον ελλαδικό χώρο ασκείται από τον διευθυντή ή αν οι ηγετικές δραστηριότητες, οι ρόλοι και η λήψη αποφάσεων κατανέμονται στα μέλη του σχολείου.

Πριν γίνει αναφορά σε θεσμικά κείμενα από το 2010 έως το 2023, αξίζει να επισημανθεί ότι βάση για τον καθορισμό των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των διευθυντών/υποδιευθυντών σχολικών μονάδων, των εκπαιδευτικών και των συλλόγων διδασκόντων αποτέλεσε και συνεχίζει να αποτελεί η υπουργική απόφαση 105657/Δ1/ (ΦΕΚ Β΄1340/16-10-2002). Ειδικότερα, ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας, που βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός-επιστημονικός παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό, καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα ώστε να θέσει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις για την επίτευξή τους για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοικτό στην κοινωνία. Ταυτόχρονα, βοηθά τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού -παιδαγωγικού χαρακτήρα και οφείλει να αποτελεί παράδειγμα. Φροντίζει ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα

επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά ενώ προϊσταται των εκπαιδευτικών και συντονίζει το έργο τους. Παράλληλα, όμως, συνεργάζεται μαζί τους ισότιμα και με πνεύμα αλληλεγγύης, διατηρώντας και ενισχύοντας τη συνοχή του Συλλόγου Διδασκόντων, αμβλύνοντας τις αντιθέσεις, ενθαρρύνοντας τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, εμπνέοντας και παρέχοντας θετικά κίνητρα σ΄ αυτούς (άρθρο 27, Υ.Α. 1340/2002).

Στο άρθρο 36 της ίδιας Υπουργικής Απόφασης που αναφέρεται στα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών διδασκόντων, ανάμεσα σε άλλα ορίζεται ότι αναλαμβάνουν τις εξωδιδακτικές εργασίες του σχολείου, συμβάλλοντας έτσι έμπρακτα στη συλλογική λειτουργία του (§7) και μετέχουν σε επιτροπές όπου αυτό απαιτείται (§20). Ως προς τον σύλλογο διδασκόντων (άρθρο 27, Υ.Α. 1340/2002), ορίζεται ότι είναι συλλογικό όργανο του σχολείου και αποτελείται από τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σ› αυτό με οποιαδήποτε σχέση εργασίας (όπως ορίζεται και στο αρ. 11. Ν.1566/85). Έργο του είναι η χάραξη κατευθύνσεων για την καλύτερη λειτουργία του σχολείου, για την οποία είναι υπεύθυνος ενώ οι αποφάσεις του κινούνται πάντοτε στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής νομοθεσίας (§1), είναι δεσμευτικές για όλους και υλοποιούνται με ευθύνη του Διευθυντή του σχολείου (§15).

Με την Υπουργική Απόφαση 30972/Γ1/5.3.2013 για την αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας-Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης, προβάλλεται η σχολική μονάδα ως βασικός φορέας προγραμματισμού και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού της έργου. Με απώτερο σκοπό τη βελτίωση και την ποιοτική αναβάθμιση όλων των διαστάσεων και των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, επιδιώκεται η διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης στα σχολεία, η ενίσχυση της συνεργασίας και της συμμετοχής μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, η ενίσχυση της αυτογνωσίας και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, η απόκτηση εμπειριών από στελέχη και εκπαιδευτικούς στο πεδίο της αξιολόγησης, η ανάδειξη θετικών σημείων και αδυναμιών και η ανάπτυξη δράσεων με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στο χώρο του σχολείου (άρθρο 1, Υ.Α. 30972/2013).

Με το Ν. 4327/2015, ο σύλλογος διδασκόντων εμπλέκεται και στην επιλογή των διευθυντών των σχολικών μονάδων. Ειδικότερα, το κριτήριο «συμβολή στο εκπαιδευτικό έργο – προσωπικότητα – γενική συγκρότηση» αποτιμάται με μυστική ψηφοφορία του συλλόγου διδασκόντων του σχολείου που ο υποψήφιος θα επιλέξει. Εκτιμώνται στοιχεία της προσωπικότητας που

έχουν αναδειχθεί στην καθημερινότητα της σχολικής ζωής [προσωπικότητα, ήθος, εντιμότητα, αίσθημα δικαιοσύνης, δημοκρατική συμπεριφορά, επαγγελματική ανάπτυξη, συνέπεια] καθώς και οι ικανότητες του υποψηφίου (άρθρο 19, Ν. 4327/2015). Με αντίστοιχο τρόπο γίνεται και η επιλογή των υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων (άρθρα 18 και 19, Ν. 4327/2015).

Το άρθρο 15 του Προεδρικού Διατάγματος Δ. 79/2017 αναφέρεται στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων (τακτικές, έκτακτες και ειδικές) και κινείται στον ίδιο άξονα με την Υ.Α. 1340/2002.

Ένα χρόνο αργότερα ψηφίζεται ο Ν. 4547/2018, σύμφωνα με τον οποίο κριτήρια επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης είναι η προσωπικότητα και η γενική συγκρότηση του υποψηφίου, η επιστημονική του συγκρότηση, η διοικητική και διδακτική του εμπειρία, η ικανότητά του να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, να επιδεικνύει συνεργατικότητα και να επιλύει προβλήματα, ιδίως διδακτικά, διοικητικά, οργανωτικά και λειτουργικά, η συνεισφορά του στη δημιουργία κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος, η συμμετοχή του στο σχεδιασμό και την υλοποίηση δράσεων, καθώς και οι ικανότητες διοίκησης ή και οργάνωσης εκπαιδευτικών ή παιδαγωγικών δράσεων (άρθρο 23, Ν. 4547/2018).

Από την άλλη πλευρά, με το άρθρο 47 (Ν.4547/2018), καθορίζεται ο προγραμματισμός και αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων. Πιο συγκεκριμένα, ο σύλλογος διδασκόντων κάθε σχολικής μονάδας, κατά την έναρξη κάθε σχολικού έτους, συνέρχεται και προγραμματίζει το εκπαιδευτικό έργο για το τρέχον σχολικό έτος, λαμβάνοντας υπόψη την έκθεση αποτίμησης του προηγούμενου σχολικού έτους καθώς και τις απόψεις του σχολικού συμβουλίου για θέματα που εντάσσονται στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων του. Ο σύλλογος διδασκόντων, σε τακτικές συνεδριάσεις στη διάρκεια του σχολικού έτους, συζητά διεξοδικά για την πορεία του αρχικού προγραμματισμού και προβαίνει, αν κρίνει ότι είναι αναγκαίο, σε ανασχεδιασμό ή απαιτούμενες διορθωτικές κινήσεις. Στο τέλος κάθε σχολικού έτους, προβαίνει σε αποτίμηση της υλοποίησης του προγραμματισμού και συντάσσει σχετική έκθεση ως προς την επίτευξη των στόχων, τις δυσκολίες κατά την υλοποίησή τους και τις προτάσεις βελτίωσης για το επόμενο σχολικό έτος. Ταυτόχρονα, στο άρθρο 48 του ίδιου νόμου γίνεται αναφορά στις ομάδες εκπαιδευτικών, που διδάσκουν τα ίδια ή συναφή γνωστικά αντικείμενα ή διδάσκουν στην ίδια τάξη, οι οποίες συνεδριάζουν σε τακτική βάση σε όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους με στόχο τον από κοινού σχεδιασμό της διδασκαλίας, την ανταλλαγή ιδεών και διδακτικού υλικού καθώς και την αποτίμηση των αποτελεσμάτων της υλοποίησης του προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου.

Δύο χρόνια αργότερα, με το Ν. 4692/2020, αντικαθίσταται το άρθρο 47 του Ν.4547/2018 με το άρθρο 33 «Συλλογικός προγραμματισμός εκπαιδευτικού έργου και ομάδες δράσεων επαγγελματικής ανάπτυξης», το οποίο ορίζει ότι κατά την έναρξη του σχολικού έτους και το αργότερο έως τις 10 Οκτωβρίου κάθε έτους, ο Διευθυντής κάθε σχολικής μονάδας συγκαλεί σε ειδική συνεδρίαση τον σύλλογο διδασκόντων για να προβεί σε προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου, σχεδιασμό συλλογικών δράσεων και καθορισμό του τρόπου υλοποίησής τους για το τρέχον σχολικό έτος. Όσον αφορά στο σχεδιασμό των συλλογικών δράσεων, ο σύλλογος διδασκόντων, σε συνεργασία με τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου που έχει την παιδαγωγική ευθύνη της σχολικής μονάδας (νυν Σύμβουλο Εκπαίδευσης), επιλέγει τομείς λειτουργίας της σχολικής μονάδας, ως διοικητικής και εκπαιδευτικής δομής, στους οποίους θα εστιάσουν οι προγραμματιζόμενες δράσεις (§2, άρθρο 33 / Ν. 4692/2020). Ο Διευθυντής κάθε σχολικής μονάδας συγκαλεί τον σύλλογο διδασκόντων σε τακτικές συνεδριάσεις, οι οποίες πραγματοποιούνται, με οποιονδήποτε πρόσφορο τρόπο, κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους και τουλάχιστον μία φορά ανά δίμηνο, προκειμένου να συζητήσουν διεξοδικά για την πορεία υλοποίησης του αρχικού προγραμματισμού και των δράσεων που σχεδιάσθηκαν και να εκτιμήσουν τη διαφαινόμενη αποτελεσματικότητά τους. Κατά τον ετήσιο προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου, με επιμέλεια του Διευθυντή κάθε σχολικής μονάδας, συγκροτούνται, επίσης, ομάδες δράσεων κοινού ενδιαφέροντος, σε κάθε μία από τις οποίες συμμετέχουν δύο έως και πέντε εκπαιδευτικοί (§3, άρθρο 33, Ν. 4692/2020).

Με τον ίδιο νόμο, προβάλλεται η ανάγκη υιοθέτησης ενός εσωτερικού κανονισμού λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Σε αυτόν αναφέρονται θέματα σχετικά με τη λειτουργία της (οργάνωση και λειτουργία της σχολικής μονάδας, συνεργασία με τους γονείς και τα μαθητικά συμβούλια, θέματα συμπεριφοράς των μαθητών και αρμονικής συνεργασίας μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας καθώς και κάθε άλλο σχετικό θέμα) και συντάσσεται ύστερα από εισήγηση του Διευθυντή της σχολικής μονάδας, με τη συμμετοχή όλων των μελών του συλλόγου διδασκόντων, των μελών του διοικητικού συμβουλίου του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων, καθώς και εκπροσώπου του οικείου Δήμου. Στις σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συμμετέχει και το Προεδρείο του δεκαπενταμελούς μαθητικού συμβουλίου (άρθρο 37/Ν. 4692/2020). Εγκρίνεται από τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου, ο οποίος έχει την παιδαγωγική ευθύνη της σχολικής μονάδας, καθώς και από τον Διευθυντή Εκπαίδευσης. Με την Υπουργική Απόφαση

13423/ΓΔ4/04-02-2021, προσδιορίζεται το Περιεχόμενο του Εσωτερικού Κανονισμού, με τους βασικούς κεντρικούς άξονες αναφοράς.

Το 2021 ψηφίζεται και ο Ν. 4823/2021 με στόχο την αναβάθμιση του σχολείου αλλά και την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Στο κεφάλαιο Γ' του Νόμου, σχετικά με την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, ορίζεται ότι η υπηρεσιακή συνέπεια και η επάρκεια του εκπαιδευτικού αξιολογούνται τεκμηριωμένα από τον Διευθυντή ή Προϊστάμενο της σχολικής μονάδας και τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης Παιδαγωγικής Ευθύνης, με βάση τα εξής κριτήρια: α) συνέπεια και ενδιαφέρον κατά την εκτέλεση των υπαλληλικών υποχρεώσεών του, β) ενεργός συμμετοχή στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και στην αυτοαξιολόγησή της (ανάληψη πρωτοβουλιών για τη βελτίωση της λειτουργίας της σχολικής μονάδας, το ενδιαφέρον για τα ζητήματα του σχολείου, η ενεργός συμμετοχή στην καθημερινότητα της σχολικής ζωής, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, η ενεργός συμμετοχή στην οργάνωση της σχολικής μονάδας και στις διαδικασίες συλλογικού προγραμματισμού και εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και του προσφερόμενου εκπαιδευτικού έργου), γ) συνεργασία με τους συναδέλφους και δ) επικοινωνία και συνεργασία με γονείς και φορείς (άρθρο 67, Ν. 4823/2021).

Ο ίδιος νόμος προβλέπει διατάξεις για την αυτονομία της σχολικής μονάδας (Μέρος Δ'), προωθώντας συνεργασίες με τρίτους φορείς (άρθρο 87), τη διεξαγωγή έρευνας και πρακτική άσκηση στη σχολική μονάδα (άρθρο 88) αλλά και τις παιδαγωγικές συναντήσεις (άπαξ μηνιαίως καθώς και όποτε κρίνεται αναγκαίο) όπου οι εκπαιδευτικοί πραγματοποιούν σχετικά με θέματα αγωγής και προόδου των μαθητών, οργάνωσης της διδασκαλίας των μαθημάτων, υλοποίησης και αξιολόγησης των Προγραμμάτων Σπουδών, αποσκοπώντας στην ανταλλαγή πληροφοριών, την καταγραφή προβλημάτων, τη λήψη συλλογικών αποφάσεων και την υιοθέτηση κοινών πρακτικών (άρθρο 90).

Σε αυτό το πνεύμα ενισχύεται και ο ρόλος του διευθυντή/προϊσταμένου της σχολικής μονάδας αλλά και των εκπαιδευτικών σε θέσεις ευθύνης (Κεφ. Β'), με τη θέσπιση αρχικά των ενδοσχολικών συντονιστών (συντονιστές Τάξεων ή συντονιστές Γνωστικών Πεδίων), που λειτουργούν ως όργανα συντονισμού του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας, επικουρώντας τον Διευθυντή/Υποδιευθυντή στο έργο τους και ασκώντας καθήκοντα σε θέματα που αφορούν την υποστήριξη και τον συντονισμό των εκπαιδευτικών ανά ομάδες ειδικοτήτων ή ανά ομάδες τάξεων διδασκαλίας, τον προγραμματισμό της διδακτέας ύλης, την οργάνωση δειγματικών

διδασκαλιών και την ανταλλαγή καλών επαγγελματικών πρακτικών, την εισαγωγή καινοτόμων εκπαιδευτικών εργαλείων και τον προγραμματισμό των διαδικασιών αξιολόγησης των μαθητών (άρθρο 92, Ν. 4823/2021). Για την καθοδήγηση και την υποστήριξη της ένταξης στη σχολική μονάδα νεοδιοριζόμενου ή πρόσφατα τοποθετημένου στη σχολική μονάδα μόνιμου ή αναπληρωτή ή ωρομίσθιου εκπαιδευτικού με προϋπηρεσία έως πέντε έτη ορίζεται από τον Διευθυντή ή τον Προϊστάμενο του σχολείου ο παιδαγωγικός σύμβουλός - μέντοράς του (άρθρο 93, Ν. 4823/2021).

Στο Κεφ. Γ', για τη θέσπιση πλαισίου αυξημένης διαφάνειας και λογοδοσίας, αναμορφώνεται ο θεσμός του σχολικού συμβουλίου (αντικαθιστά το άρθρο 51 του Ν. 1566/1985). Αυτό είναι επταμελές και συγκροτείται με απόφαση του Διευθυντή ή του Προϊσταμένου της σχολικής μονάδας. Αποτελείται από τον Διευθυντή (Πρόεδρος), δυο εκπροσώπους του οικείου Δήμου (ο ένας Αντιπρόεδρος), τρεις εκπαιδευτικούς του σχολείου, έναν εκπρόσωπο Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων του σχολείου. Στα Σχολικά Συμβούλια των σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μετέχει, χωρίς δικαίωμα ψήφου, και ένας εκπρόσωπος της μαθητικής κοινότητας. Συνεδριάζει υποχρεωτικά τουλάχιστον μία φορά ανά δύο μήνες και εκτάκτως, όποτε κρίνεται απαραίτητο. Εισηγείται σχέδια δράσης που αφορούν στην οργάνωση-λειτουργία της σχολικής μονάδας, την υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου, τις συνθήκες υγιεινής, την επικοινωνία σχολείου-οικογένειας, την αντιμετώπιση κρίσεων και κάθε άλλο θέμα αναφορικά με την ταυτότητα και τον προσανατολισμό της σχολικής μονάδας. Παράλληλα, συμβάλλει στη διοργάνωση εκπαιδευτικών επισκέψεων, εκδρομών ή εκδηλώσεων και συνεργάζεται με τον σύλλογο γονέων και τον οικείο δήμο για θέματα υλικοτεχνικής υποδομής, χρηματοδότησης και δράσεων στην τοπική κοινωνία (άρθρο 107, Ν. 4823/2021).

Ταυτόχρονα, με την έκδοση της Υπουργικής Απόφασης 108906/Γ4/7-9-21 επανέρχεται στο προσκήνιο η εσωτερική αξιολόγηση-αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, σε συνδυασμό με την εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο. Ειδικότερα, όπως αναφέρεται στο άρθρο 2 της Υ.Α., οι σχολικές μονάδες όλων των τύπων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας εφαρμόζουν κάθε έτος διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης, ως προς τη λειτουργία τους και την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, που περιλαμβάνει τρία στάδια: α) τον σχεδιασμό (ετήσιος συλλογικός προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας από τον σύλλογο διδασκόντων που περιλαμβάνει τον καθορισμό εκπαιδευτικών στόχων και τον σχεδιασμό

αντίστοιχων συλλογικών δράσεων για την πρόληψη, παρακολούθηση και αντιμετώπιση τυχόν προβλημάτων μέσω της κατάρτισης σχεδίων δράσης για την υλοποίηση των στόχων από ομάδες δράσης εκπαιδευτικών), β) την υλοποίηση του συλλογικού προγραμματισμού και την εφαρμογή των Σχεδίων Δράσης και γ) την αξιολόγηση (αποτίμηση της λειτουργίας της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού έργου συνολικά αλλά και των επιμέρους δράσεων).

ΑΝΑΛΥΣΗ - ΕΡΜΗΝΕΙΑ

Όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, σε διεθνές επίπεδο η φιλοσοφία του διευθυντή ως «ήρωα-ηγέτη» έχει ξεπεραστεί (Lashway, 2003) και παρατηρείται μια στροφή προς μια κατανεμημένη διάσταση της ηγεσίας (MacBeath, 1998). Όμως, η κουλτούρα και το εκπαιδευτικό σύστημα ενός κράτους επιδρούν στο στυλ ηγεσίας του διευθυντή (Hallinger & Heck, 1996).

Εστιαζόμενοι στο ελληνικό συγκείμενο, ήδη από το 2011 ο ΟΟΣΑ αναφέρει ότι «η Ελλάδα πρέπει να προχωρήσει από ένα ιδιαίτερα κεντρικό και κατακερματισμένο σύστημα εσωτερικού ελέγχου προς ένα πιο ευέλικτο σύστημα, στο πλαίσιο του οποίου το Υπουργείο Παιδείας, με στόχο την καλύτερη επίδοση, εστιάζει στην έννοια της ευθύνης και της λογοδοσίας» (σ. 13).

Πράγματι, τον Απρίλιο του 2011, το Υπουργείο Παιδείας ανακοίνωσε μείζονα μεταρρύθμιση της διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος, εστιάζοντας στο στόχο «Πρώτα ο Μαθητής», δίνοντας έμφαση και στη σχολική μονάδα. Στόχος της νέας δομής είναι «…η σωστή και αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας που βρίσκεται στην καρδιά του εκπαιδευτικού συστήματος» (ΟΟΣΑ, 2011, σ. 82). Στο ίδιο πνεύμα και η υπουργική απόφαση 30972/Γ1/5.3.2013 για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, προσπαθεί να κινητοποιήσει όλους τους παράγοντες του σχολείου και να αναδείξει τη σχολική μονάδα ως βασικό φορέα προγραμματισμού και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού της έργου, κάτι που συνεχίζεται σε επίπεδο λόγου με τους Νόμους 4547/2018, 4692/2020 και 4823/2021.

Όπως επισημαίνεται στην αιτιολογική έκθεση του Ν. 4547/2018, σε μια διαρκώς μεταβαλλόμενη πραγματικότητα με πολλαπλές συνέπειες στην κοινωνική ζωή των ατόμων, η ανάγκη για επανασχεδιασμό εκπαιδευτικών πολιτικών καθίσταται πιο απαραίτητη από ποτέ. Η εκπαιδευτική κοινότητα αποτελεί ένα δυναμικό σύνολο υπηρεσιών, στελεχών της εκπαίδευσης

και εκπαιδευτικών, γονέων/κηδεμόνων και μαθητών. Το γεγονός αυτό διαφοροποιεί το χώρο της εκπαίδευσης σε σχέση με τη λοιπή δημόσια διοίκηση, καθώς οι σύνθετες εκπαιδευτικές ανάγκες επιβάλλουν την άσκηση των διφυών καθηκόντων της διοίκησης, της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής (επιστημονικής και παιδαγωγικής) υποστήριξης των σχολείων και των εκπαιδευτικών. Έτσι, δημιουργείται η ανάγκη αναπροσανατολισμού της εκπαιδευτικής πολιτικής με τη στρατηγική επιλογή για σταδιακή αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος, ως βασικό στοιχείο της μεταρρυθμιστικής πολιτικής να συμβάλλει στον εκδημοκρατισμό του, στην ενίσχυση της εφαρμογής συμμετοχικών μμοντέλων στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, που συμμετέχουν όλοι οι βασικοί συντελεστές της (πολιτεία, εκπαιδευτικοί, μαθητές, μέσω των μαθητικών συμβουλίων, καθώς και η ευρύτερη κοινωνία, μέσω των συλλόγων γονέων και κηδεμόνων και της τοπικής αυτοδιοίκησης). Δομώντας ένα πιο αποκεντρωμένο σύστημα διοίκησης γίνεται μεταφορά σημαντικών αρμοδιοτήτων ως προς τη λήψη αποφάσεων και παραχωρείται παιδαγωγική ελευθερία στις σχολικές μονάδες, ενώ παράλληλα προβλέπονται συνέργειες και συνεργασίες σε επίπεδο δομών για την υποστήριξή τους.

Ο Διευθυντής καλείται, λοιπόν, όπως διαφαίνεται από τη μελέτη των αντίστοιχων νομοθετικών κειμένων, να λειτουργήσει με τέτοιο τρόπο ώστε καταστήσει ουσιαστικά συνυπεύθυνους άλλους συμμετέχοντες στον οργανισμό. Να δημιουργήσει, δηλαδή, μία ηγετική ομάδα με ένα τυπικό και ένα ή περισσότερα άτυπα μέλη, τα οποία μοιράζονται την άσκηση της εξουσίας αλλά με κοινό στόχο (Spillane et al., 2004).

Ο Σύλλογος Διδασκόντων, μέσα από τη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας θέτει, για τα θέματα που αυτός θα επιλέξει, συγκεκριμένους και σαφείς στόχους για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού–διδακτικού έργου, καθώς και της οργανωτικής/διοικητικής και εκπαιδευτικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας, σχεδιάζει τις συγκεκριμένες δράσεις που απαιτούνται για την επίτευξη των στόχων που τίθενται, προσδιορίζει τις διαδικασίες, εξειδικεύει τα μέσα που θα αξιοποιήσει μαζί με τον Διευθυντή, ενώ ακολούθως παρακολουθεί και αξιολογεί την υλοποίηση των στόχων αυτών (Ν.4692/2020). Εμπλέκεται, δηλαδή, ενεργά στον εντοπισμό των θετικών σημείων, των αδυναμιών, των περιθωρίων βελτίωσης και των αναγκών που συνδέονται με το έργο που παρέχει η σχολική μονάδα και αναλαμβάνει ρόλους που θα συμβάλουν στη βελτίωση της ποιότητας των τριών βασικών λειτουργιών της σχολικής μονάδας: α) της παιδαγωγικής και μαθησιακής λειτουργίας, β)

της διοικητικής λειτουργίας, και γ) της λειτουργίας της ως επαγγελματικής κοινότητας μάθησης (Ν.4823/2021). Άρα, με αυτόν τον τρόπο ευνοείται ο αναστοχαστικός διάλογος, η συμμετοχική λήψη αποφάσεων, η πίστη σε κοινά οράματα και αξίες, η συνεργασία, η εστίαση στη συλλογική μάθηση με αναζήτηση νέας γνώσης από τους εκπαιδευτικούς και εφαρμογής της, η κοινή δέσμευση όλων για βελτιωτικές προσπάθειες και το αίσθημα συνευθύνης, χαρακτηριστικά μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης που αξιοποιεί την κατανεμημένη ηγεσία στον μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης, σε μια αλληλοϋποστηρικτική σχέση.

Επιπροσθέτως, τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν πως πρακτικές κατανεμημένης ηγεσίας προωθούνται σε επίπεδο λόγου μέσω της διαμόρφωσης του Εσωτερικού Κανονισμού Λειτουργίας του σχολείου, καθώς Διευθυντής, εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς συνδιαμορφώνουν, μέσω συνεργασίας και δημοκρατικού διαλόγου, το σύνολο των όρων και κανόνων που αποτελούν προϋποθέσεις, για να πραγματοποιείται ανενόχλητα, μεθοδικά και αποτελεσματικά το έργο του Σχολείου. Αυτό το πλαίσιο υποστηρίζει το εκπαιδευτικό έργο και την απρόσκοπτη συμμετοχή όλων στην εκπαιδευτική διαδικασία, παρέχοντας αυτοτέλεια και σχετική αυτονομία στους χειρισμούς της σχολικής μονάδας. Η εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία να ηγηθούν σε κάποιους τομείς της σχολικής δραστηριότητας λειτουργεί αντισταθμιστικά ως προς την αντίληψη ότι αυτοί αποτελούν στοιχεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας που λειτουργούν μόνο ως ακροατές δεδομένου ότι καλούνται να αναλάβουν ευθύνες και να επιτελέσουν δράσεις. Παράλληλα, δίνεται και η δυνατότητα ενεργής δραστηριοποίησης των γονέων.

Από την άλλη πλευρά, με το Ν. 4327/2015, που αντικαθιστά τον Ν. 3848/2010, το Υπουργείο Παιδείας προχωρά σε καινοτόμα για τα ελληνικά δεδομένα νομοθετική ρύθμιση για την επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων, εμπλέκοντας για πρώτη φορά τον σύλλογο διδασκόντων καθώς προβάλλεται η ανάγκη της ανάδειξης δεξιοτήτων των υποψηφίων (π.χ. ικανότητα επικοινωνίας, συνεργασίας, ανάπτυξης πρωτοβουλιών, επίλυσης προβλημάτων) που δεν είναι δυνατό να διαπιστωθούν εάν συντρέχουν ή όχι κατά τη διάρκεια μιας ολιγόλεπτης συνέντευξης (Αιτιολογική Έκθεση Ν. 4327/2015). Βέβαια, με την ψήφιση του Ν. 4473/2017, παρατηρείται μια τάση περιορισμού της κατανομής της ηγεσίας αφού αφαιρείται αυτή η αρμοδιότητα από τον σύλλογο διδασκόντων καθώς η συμβολή στο εκπαιδευτικό έργο των υποψηφίων διευθυντών σχολικών μονάδων, η προσωπικότητα και η γενική συγκρότησή του αποτιμώνται κατά την

προφορική συνέντευξη ενώπιον των οικείων περιφερειακών υπηρεσιακών συμβουλίων (άρθρο 1, Ν. 4473/2017). Η αξιοποίηση αντίστοιχων αρμόδιων συμβουλίων επιλογής συνεχίζεται μέχρι σήμερα (Κεφ. Β', Ν. 4823/2021). Στην περίπτωση των υποδιευθυντών σχολικών μονάδων και υπευθύνων τομέων Ε.Κ., η επιλογή γίνεται ύστερα από γνώμη του διευθυντή της σχολικής μονάδας ή του Ε.Κ. (άρ. 37, παρ. 9, Ν. 4823/2021).

Συνεπώς, μέσα από το πρίσμα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στην Ελλάδα, που μερικώς υλοποιήθηκαν στην πράξη, διαφαίνεται ότι η σχολική μονάδα καλείται σε επίπεδο λόγου να αποτελέσει τη μονάδα αξιολόγησης και λογοδοσίας για τα επιτεύγματα των μαθητών της, διατηρώντας κάποια επίπεδα αυτονομίας, τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν για τη δημιουργία ενός δικτύου κατανομής εξουσιών. Σε μια τέτοια σχολική μονάδα, η σχολική ηγεσία δεν αντιμετωπίζεται με μια ιεραρχική προσέγγιση όπου ο διευθυντής καθοδηγεί και λαμβάνει αποφάσεις. Αντιθέτως, προσδιορίζεται με δραστηριότητες και αλληλεπιδράσεις που κατανέμονται διαμέσου πολλών ατόμων και καταστάσεων (Camburn et al., 2003).

Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της έρευνας, οι ρόλοι του διευθυντή και των εκπαιδευτικών είναι κομβικοί για την εκπλήρωση των στόχων της εκπαιδευτικής μονάδας. Όμως, δεδομένου του έντονου συγκεντρωτικού χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και, από την άλλη πλευρά, της ανάγκης για ανάπτυξη μιας εσωτερικής πολιτικής, ο ρόλος του εκπαιδευτικού προσωπικού και κυρίως του διευθυντή είναι ιδιαίτερα απαιτητικός. Ο διευθυντής αποτελεί βασικό στοιχείο για την εφαρμογή της κατανεμημένης ηγεσίας (Murphy et al., 2009) αλλά και οι εκπαιδευτικοί παίζουν ένα σημαντικό ρόλο στην κατανομή της ηγεσίας. Χωρίς τα δυο αυτά στοιχεία, η κατανεμημένη ηγεσία θα αποτύχει ή θα παραμείνει ως μια έννοια (Spillane, 2005).

Πράγματι, οργανωσιακά και επαγγελματικά εμπόδια φαίνεται να δυσχεραίνουν την εφαρμογή της κατανεμημένης ηγεσίας στα ελληνικά σχολεία. Η δυσκολία διασύνδεσης των εκπαιδευτικών, η αντίσταση στην αλλαγή νοοτροπίας- κουλτούρας και η άκαμπτη δομή που παρουσιάζουν οι σχολικοί οργανισμοί (υποχρέωση να ακολουθούν προκαθορισμένες φόρμες λειτουργίας χωρίς παρεκκλίσεις) αποτελούν τα κυριότερα εμπόδια στα οποία οφείλεται η περιορισμένη εμφάνιση και διατήρηση της κατανεμημένης ηγεσίας στα σχολεία (Harris, 2009).

Η εφαρμογή της κατανεμημένης ηγεσίας απαιτεί την αποσύνδεση από παραδοσιακές, ιεραρχικές μορφές ηγεσίας και στροφή προς κατανομή ευθυνών και αποκέντρωση της εξουσίας (Yvon, 2019). Η Παπαευαγγέλου

(2014) αναφέρει ως ανασταλτικό παράγοντα για την εφαρμογή της κατανεμημένης ηγεσίας και τη στάση των διευθυντών, οι οποίοι θεωρούν ότι η ανώτερη ιεραρχική τους θέση δε δύναται να αμφισβητηθεί και εξισωθεί με τη θέση των υπόλοιπων εκπαιδευτικών. Σε αυτό έρχεται να προστεθεί η ανασφάλεια, το αίσθημα απομόνωσης και ο φόβος των ευθυνών των εκπαιδευτικών για κάτι καινούριο, ως επαγγελματικό εμπόδιο ανάληψης ηγετικών ρόλων εκ μέρους τους (Harris & Muijs, 2003). Συμπληρωματικά, η έρευνα των Τσιτώτα κ.ά. (2021), παρουσιάζει ως σημαντικό στοιχείο της άσκησης κατανεμημένης ηγεσίας την προσωπική επιθυμία / διάθεση των διευθυντών για υιοθέτηση τέτοιων πρακτικών. Έρευνες όπως του Αλτιντζή (2014) και της Κοκκόρη (2020) αναδεικνύουν και τη σημασία της ύπαρξης καλού συνεργατικού κλίματος μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών, βασιζόμενο στην εμπιστοσύνη, ως προϋπόθεση για την εφαρμογή της κατανεμημένης ηγεσίας.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Οι πρακτικές ηγεσίας διαφοροποιούνται ανάλογα με το κράτος, την περιοχή, το σχολείο, τη βαθμίδα εκπαίδευσης που λαμβάνουν χώρα, με τα χαρακτηριστικά των επιτυχημένων σχολικών ηγετών και τις πρακτικές τους να ποικίλουν από το ένα εθνικό πλαίσιο στο άλλο (UNESCO, 2023). Όμως, οι αυξανόμενες ευθύνες δημιουργούν την ανάγκη να κατανεμηθεί η ηγεσία μέσα και ανάμεσα στα σχολεία (OECD, 2008). Το πρότυπο του «ηγέτη-ήρωα» που εξισώνει την ηγεσία με το άτομο και που αγνοεί τη σημαντικότητα των αλληλεπιδράσεων τίθεται υπό αμφισβήτηση (Spillane, 2005) καθώς αποτυγχάνει να ανταποκριθεί στη σύγχρονη πρακτική ηγεσίας στα σχολεία (Fullan, 2001).

Έτσι, η σύνθετη εκπαιδευτική πραγματικότητα ωθεί όλο και περισσότερους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν διοικητική και ηγετική δραστηριότητα (Mascall, 2007), χωρίς αυτό να σημαίνει ότι οι τυπικές δομές ηγεσίας μέσα στους οργανισμούς έχουν αφαιρεθεί ή είναι περιττές (Αλτιντζής, 2014). Αντιθέτως, προβάλλεται η σύνδεση ανάμεσα στις κατακόρυφες και πλευρικές διαδικασίες ηγεσίας, όπου οι ανεπίσημοι ηγετικοί ρόλοι βοηθούν στο να κατανεμηθεί η πρακτική ηγεσίας στα σχολεία (Harris, 2009).

Στην Ελλάδα, συνοψίζοντας τα κύρια σημεία της ανάλυσης, φαίνεται ότι προωθείται σε επίπεδο λόγου η κατανεμημένη ηγεσία, παράλληλα με τη δημιουργία μιας συλλογικής κουλτούρας, τη μετάδοση ενός κοινού οράματος, την κατανόηση και ανάπτυξη του προσωπικού (δημιουργία

μαθησιακής κοινότητας) καθώς και τη δημιουργία παραγωγικών σχέσεων με τους γονείς και την κοινότητα.

Η εφαρμογή όμως της κατανεμημένης ηγεσίας αναδεικνύει κάποια εμπόδια. Αν και επισημαίνεται η παρουσία στοιχείων κατανεμημένης ηγεσίας στην καθημερινή λειτουργία των σχολείων (Παπαευαγγέλου, 2014), τίθεται το ερώτημα κατά πόσο ο διευθυντής στον ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αναλαμβάνει πράγματι ρόλο συμβουλευτικό και καθοδηγητικό, στηρίζει το προσωπικό του, εξουσιοδοτώντας το να ενεργεί παίρνοντας πρωτοβουλίες, εφοδιάζει τους εκπαιδευτικούς με τις γνώσεις και την εμπειρία του, ενδιαφέρεται για την επαγγελματική επιμόρφωσή τους, προωθεί την εμπιστοσύνη και τη συνεργασία, καλλιεργεί τον αμοιβαίο σεβασμό και δείχνει έμπρακτα ότι εκτιμά το προσωπικό του, τόσο ως άτομα όσο και ως επαγγελματίες, μεταθέτοντας την ευθύνη για λήψη αποφάσεων.

Από την άλλη πλευρά, η κατανεμημένη ηγεσία απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς οι οποίοι καλούνται να εκλάβουν διαφορετικά τον ρόλο τους και να αναλάβουν διαφορετικές αρμοδιότητες, πέρα από αυτές που έχουν στην τάξη. Είναι σημαντικό να υπάρχουν οι κατάλληλες προϋποθέσεις, οι απαραίτητοι υποστηρικτικοί μηχανισμοί καθώς και οι εσωτερικές συνθήκες (όπως η εξασφάλιση του απαραίτητου χρόνου) ώστε οι εκπαιδευτικοί να εκπληρώσουν τα καθημερινά τους εκπαιδευτικά και ηγετικά καθήκοντα (Harris & Muijs, 2003).

Συνεπώς, τίθεται το διακύβευμα της αποτελεσματικής εφαρμογής πρακτικών κατανεμημένης ηγεσίας. Έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον η μελέτη του τρόπου με τον οποίο επιχειρείται στα σχολεία να γίνει η μετάβαση από το καθετοποιημένο εκπαιδευτικό διοικητικό σύστημα στη συμμετοχική λήψη αποφάσεων και σε έναν νέο τρόπο ηγεσίας, λιγότερο συγκεντρωτικό και περισσότερο συλλογικό. Από τα παραπάνω προκύπτει η ανάγκη για συστηματικότερη προσπάθεια για την ενθάρρυνση και υιοθέτηση συμμετοχικών διαδικασιών, συνεργασία αλλά και για μετασχηματισμό των δομών, προσφέροντας στους εκπαιδευτικούς τόσο τα μέσα όσο και άλλες διευκολύνσεις που προωθούν την ενεργή εμπλοκή τους και αναπτύσσουν μια κουλτούρα μάθησης και επαγγελματικής ανάπτυξης στον ίδιο τον οργανισμό, μειώνοντας την απομόνωσή τους και αυξάνοντας τη δέσμευσή τους στο κοινό καλό. Τα ισχυρά συναδελφικά δίκτυα μπορούν να λειτουργήσουν βοηθητικά στην ανάληψη ηγετικών ρόλων από τους εκπαιδευτικούς και στο μετασχηματισμό των σχολικών οργανισμών σε οργανισμούς που «μαθαίνουν», με αρωγό την κατανεμημένη ηγεσία. Πέρα όμως από την ενθάρρυνση της κατανομής ηγεσίας σε ομάδες και άτομα,

με την παροχή κινήτρων και την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, αναγκαία κρίνεται και η επιμόρφωσή τους τόσο στην άσκηση ηγεσίας όσο και σε θέματα διοίκησης (UNESCO, 2023).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αιτιολογική Έκθεση του Ν. 4547/2018. Για το σχέδιο νόμου 'Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις'. https://shorturl.at/yDOSU.

Αιτιολογική Έκθεση του Ν. 4327/2015. Για το σχέδιο νόμου 'Επείγοντα μέτρα για την πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση'. https://shorturl.at/gxTV7.

Αλτιντζής, Π. (2014). Η δέσμευση των εκπαιδευτικών στις τέσσερις διαστάσεις της κατανεμημένης ηγεσίας: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Θεσσαλονίκης. (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία) Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Βόλος.

Argyropoulou, E. (2016). *International Organizations of Educational Planning, Government Policies and School Management and Leadership: An awkward relation, 1st International Conference in Contemporary Social Sciences (IC-CONSS); Crisis and the Social Sciences: New challenges and perspectives.* Electronic Conference Proceedings. http://icconss.soc.uoc.gr/images/ecp/IC-CONSS_16_3_2.pdf

Bennis, W. & Nanus, B. (1985). *Leaders*. Harper Collins.

Bolden, R. (2011). Distributed leadership in organizations: A review of theory and research, *International Journal of Management Reviews, 13*(3), 251-269.

Bush, T. (2011). *Theories of Educational Management* (4th ed). Sage.

Bush, T. & Glover, D. (2003). School Leadership: Concepts & Evidence. *National College for School Leadership, Full report*, 1-42.

Camburn, E., Rowan, R., & Taylor, J (2003). Distributed leadership in schools: the case of elementary schools adopting comprehensive school reform models. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *25*(4), 347-373.

Dantinne, L. (2022). *Comment décrire l'impact du leadership partagé sur la motivation et le sentiment d'efficacité des enseignants ? Le cas de trois écoles secondaires de Wallonie-Bruxelles Enseignement*. Louvain: UCL. http://hdl.handle.net/2078.1/thesis:34656.

Dewitt, P. (2017). *Collaborative Leadership: Six Influences that Matter Most*. Corwin.

Δημαράς, Α. (2002). Η συγκριτική προσέγγιση στην Ιστορία της Εκπαίδευσης. Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), *Η παιδεία στην αυγή του 21ου αιώνα. Ιστορικοσυγκριτικές προσεγγίσεις*, πρακτικά 2ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης, 4-6 Οκτωβρίου 2002, Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα. https://rb.gy/1sike.

Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1995). Λευκό Βιβλίο για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση. *Διδασκαλία και Εκμάθηση. Προς την Κοινωνία της Γνώσης*. Βρυξέλλες: DGV. COM(95) 590 τελικό. https://rb.gy/ozmzf.

Ευαγγελόπουλος, Σ.Β. (1990). Συγκριτική μέθοδος. Στο Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό (Τόμος 8, σελ. 4427, 4428). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. (1st ed.). San Francisco, CA: Jossey Bass Publishing.

Hallinger, P. & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: a review of the empirical research. *Educational Administration Quarterly*, *32*(1), 27-31.

Harris, A. (2009). *Distributed School Leadership: Different Perspectives*. Netherlands: Springer.

Harris, A. (2013). Distributed leadership: Friend or foe? *Educational Management Administration & Leadership*, 41(5), 545 – 554.

Harris, A. & Muijs, D. (2003). Teacher Leadership-Improvement through Empowerment? An Overview of the Literature. *Educational Management & Administration*, *31*(4), 437-48.

Harris, A. & Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving Schools*, *13*(2), 172-181.

Harris, A. & De Flaminis, J. (2016) Distributed leadership in practice: Evidence, misconceptions and possibilities. *Management in Education*, *30*(4), 141–146.

Κατσιγιάννη, Ε. & Υφαντή, Α. (2020). Ανασκοπώντας το ηγετικό παράδειγμα για τη βελτίωση του σχολείου. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, *70*, 39-54.

Κοκκόρη, Α. (2020). Πώς αντιλαμβάνονται τις αλλαγές στις στάσεις, στις αντιλήψεις και στις πρακτικές τους, οι εκπαιδευτικοί και τα εν ενεργεία στελέχη της εκπαίδευσης που έχουν εμπλακεί σε μεταπτυχιακές σπουδές με κατεύθυνση στην ηγεσία-διοίκηση στην εκπαίδευση (Διδακτορική διατριβή). Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος.

Lashway, L. (2003). Role of the school leader: Trends and issues. *Journal of Cur-*

riculum and Supervision, 18(3), 240-58.
Leithwood, K. & Rielh, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia, P.A.: Laboratory for students Success, Temple University.
Leithwood, K., Sun, J., & Schumacker, R. (2020). How school leadership influences student learning: A test of the 'four paths model'. *Educational Administration Quarterly*, 56(4), 570-599.
MacBeath, J. (1998). *Effective School Leadership: Responding to Change*. Paul Chapman.
Ματθαίου, Δ. (2000). Παγκοσμιοποίηση, κοινωνία της γνώσης και διά βίου εκπαίδευση. Οι νέες ορίζουσες του εκπαιδευτικού έργου. Νέα Παιδεία, *93*, 13-26.
Mascall, B. (2007). Shifting Sands of Leadership in Theory and Practice. *Journal of Educational Administration and History*, *39*(1), 49-62.
Murphy, J., Smylie, M., Mayrowetz, D. & Seashore-Louis, K. (2009). The role of the principal in fostering the development of distributed leadership. *School Leadership and Management*, *29*(4), 181-214.
Nedelcu, A. (2013). Transformational approach to school leadership: Contribution to continued improvement of education. *Change and leadership*, *17*, 237-244.
Ν.1566/1985. Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ Α'167/30-9-85.
Ν.3848/2010. Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κα κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις. ΦΕΚ Α 71/19.5.2010.
Ν.4327/2015. Επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ Α΄50/14.5.2015.
Ν.4473/2017. Μέτρα για την επιτάχυνση του κυβερνητικού έργου σε θέματα εκπαίδευσης. ΦΕΚ Α' 78/30.05.2017.
Ν.4547/2018. Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ Α' 102/12.06.2018.
Ν.4692/2020. Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ Α 111/12.6.2020.
Ν.4823/2021. Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ Α'136/03-08-2021.
OECD (2008). *Improving School Leadership*. Paris: OECD.
ΟΟΣΑ (2011). *Καλύτερες Επιδόσεις και Επιτυχείς Μεταρρυθμίσεις στην Εκπαίδευση, Συστάσεις για την Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα*. https://shorturl.at/gkvC4.

Παπαβασιλείου-Πυργιωτάκη, Χ. & Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (2015). Ο διευθυντής του σχολείου υπό το πρίσμα των σύγχρονων θεωριών περί Ηγεσίας: Ένα παράδειγμα εφαρμογής στην εκπαιδευτική πράξη. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 60, 140-157.

Παπαευαγγέλου, Σ. (2014). Κατανεμημένη ηγεσία και συλλογική λήψη αποφάσεων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων. Διεθνείς Ερευνητικές Τάσεις και η Ελληνική Πραγματικότητα.* Ίων.

Πισιήα-Πιερουλλή, Χ. (2015). Κριτική παρουσίαση μοντέλου κατανεμημένης ηγεσίας, το οποίο δύναται να εφαρμοστεί σε σχολική μονάδα. *Βελτίωση και Ανάπτυξη Σχολικής Μονάδας, 1*(1), 33-39.

Προεδρικό Διάταγμα 79/2017. Οργάνωση και λειτουργία νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων. ΦΕΚ Α' 109/01.08.2017.

Πυργιωτάκης, Ι.Ε. & Παπαδάκης, Ν.Ε. (1999). Ερμηνευτική Μέθοδος γύρω από την εκπαιδευτική πολιτική και μεταρρύθμιση, ζητήματα αλήθειας και μεθόδου. Στο Χάρης, Κ., Πετρουλάκης, Ν., & Νικόδημος, Σ., (επιμ.) Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, (Ναύπακτος, 1998), Τόμ. Β' σσ. 853-858). Ατραπός.

Pounder, D. (1999). Teacher teams: Exploring the job characteristics and work-related outcomes of work group enhancement. *Educational Administration Quarterly, 35(3),* 317-348.

Progin, L. & Perrenoud, O. (2018). Le leadership: un processus distribué au sein des établissements scolaires? Le cas de la Suisse francophone. Éducation *et francophonie*, XLVI, 33-49.

Senge, P.M. (2000). *Schools that Learn*. London: Nicholas Brealey.

Spillane, J.P., Halverson, R. & Diamond J.B. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, *36*(1), 3-34.

Spillane, J. P. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum.,* 69 (2), 143-150.

Taylor, S. (1997). Critical policy analysis: exploring contexts, texts and consequences. *Discourse*, 18 (1), 23-35.

Τσιτώτας, Κ., Φλωράτου, Μ. & Ζιάκα, Β. (2021). Οι Απόψεις των Διευθυντών για την Κατανεμημένη Ηγεσία στην Ομάδα Διοίκησης του Σχολείου. *International Journal of Educational Innovation*, *3*(3), 190-199.

UNESCO (2023). *Concept note for the 2024/5 Global Education Monitoring Report on leadership and education*. Paris: Global Education Monitoring Report Team. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384526.

Woods, P. A., Bennett, N., Harvey, J. A., & Wise, C. (2004). Variabilities and dualities in distributed leadership: Findings from a systematic literature review. *Educational Management Administration & Leadership*, *32*(4), 439-457.

Υπουργική Απόφαση Φ.353.1/324/105657/Δ1/08-10-2002. Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων. ΦΕΚ Β' 1340/16-10-2002.

Υπουργική Απόφαση 30972/Γ1/5.3.2013. Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης. ΦΕΚ Β'614 / 15.03.2013.

Υπουργική Απόφαση 13423/ΓΔ4/04-02-2021. Εσωτερικός Κανονισμός Λειτουργίας σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. ΦΕΚ Β'491/09-02-2021.

Υπουργική Απόφαση 108906/Γ4/7-9-21. Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο. ΦΕΚ Β΄4189/10-9-2021.

Yvon, F. (2019). Promouvoir le leadership. Dans J.-M. Huguenin, F. Yvon & D. Perrenoud (dir.), *Relever les défis contemporains dans la gestion des établissements scolaires* (p. 325-361). L'Harmattan.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2019). Ο διευθυντής του σχολείου υπό το πρίσμα των σύγχρονων θεωριών και μοντέλων ηγεσίας. Επιμορφωτικό σεμινάριο «Ηγεσία στην Εκπαίδευση» στην ¨Ένωση Διευθυντών Σχολικών Μονάδων. ΚΥΒΕ, 14/04/2019.

Ο λόγος περί σχολικής ηγεσίας στην επιστημονική αρθρογραφία κατά την περίοδο 2000-2023

Καταπόδη, Άννα-Μαρία
Δρ, Εκπ/κός, Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., Πανεπιστήμιο Πατρών

Υφαντή Αμαλία, Καθηγήτρια
Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., Πανεπιστήμιο Πατρών

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση του λόγου περί σχολικής ηγεσίας, μέσα από την ενδελεχή εξέταση της σχετικής με το θέμα αρθρογραφίας σε ένα επιλεγμένο διεθνές επιστημονικό περιοδικό, κατά την περίοδο 2000- 2023. Ειδικότερα, αρχικά μελετήθηκε η σχετική με το θέμα ελληνική και διεθνής βιβλιογραφία, εστιάζοντας στη σπουδή της έννοιας και των τύπων της σχολικής ηγεσίας. Εντοπίστηκαν εννέα (9) κυρίως τύποι σχολικής ηγεσίας, ήτοι: 1. διδακτική ηγεσία (instructional leadership), 2. διοικητική ηγεσία (managerial leadership), 3. μετασχηματιστική ηγεσία (transformational leadership), 4. ηθική και αυθεντική ηγεσία (moral and authentic leadership), 5. κατανεμημένη ηγεσία (distributed leadership), 6. ηγεσία των εκπαιδευτικών (teacher leadership), 7. συστημική ηγεσία (system leadership), 8. ενδεχομενική ηγεσία (contingent leadership), 9. καθοδηγητική ηγεσία (coaching & mentoring). Πρόσφατες έρευνες, επίσης, αναφέρονται σε μια άλλη έκφραση της σχολικής ηγεσίας, που είναι η επαγγελματική κοινότητα μάθησης. Στην εμπειρική έρευνα που διενεργήθηκε, ακολούθως, εξετάστηκαν τα δημοσιευμένα άρθρα του επιστημονικού περιοδικού EMAL κατά την προαναφερθείσα περίοδο. Εντοπίστηκαν 1.105 άρθρα στη συγκεκριμένη περίοδο και έγινε αποδελτίωση στα 789 από αυτά, που σχετίζονταν με το αντικείμενο της έρευνας. Ως προς τη μέθοδο της εργασίας, αξιοποιήθηκε η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, με στόχο την εντόπιση των χαρακτηριστικών της σχολικής ηγεσίας. Τα ερευνητικά αποτελέσματα αποκάλυψαν τα εξής χαρακτηριστικά της σχολικής ηγεσίας: συνεργασία, αλλαγή/ανάπτυξη, ευ ζην, αποτελεσματικότητα, οργάνωση/διοίκηση, αξίες, συμπερίληψη, υποστήριξη/ ανάδραση, αξιολόγηση, κουλτούρα/όραμα. Τα στοιχεία αυτά συνέκλιναν με τα ευρήματα άλλων μελετών ως προς τη συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων, τη σχολική κουλτούρα

και την προώθηση του ευ ζην. Συμπερασματικά, ΒΙΒΛΙΟ ΠΕΡΙΛΗΨΕΩΝ 43 στην έρευνα αυτή οι εκφράσεις σχολικής ηγεσίας αφορούσαν στην αντιμετώπιση των κοινωνικών ανισοτήτων, στην προώθηση κοινωνικών αξιών, στην επαγγελματική ανάπτυξη, στην ολιστική προσέγγιση στη σχολική εκπαίδευση και στη διάνοιξη νέων προοπτικών για τον ρόλο του διευθυντή στο σχολείο. Επισημάνθηκε μάλιστα η ανάγκη διαμόρφωσης ενός ασφαλούς μαθησιακού κλίματος στο σχολείο του 21ου αιώνα, μέσω της κατάλληλης ηγεσίας, η οποία θα στοχεύει στην καλλιέργεια μιας συνεργατικής κουλτούρας και μιας κουλτούρας μάθησης όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, ώστε το σχολείο να μετατραπεί σε έναν οργανισμό μάθησης.

Λέξεις-κλειδιά: Σχολική ηγεσία, χαρακτηριστικά σχολικής ηγεσίας, συνεργατική κουλτούρα, κουλτούρα μάθηση

Η ηγεσία υπό το πρίσμα των θεσμικών αλλαγών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα κατά τη νέα χιλιετία

Μπουσίου Ουρανία
Δρ, Διοικητικό Στέλεχος Πανεπιστημίου Πατρών, Μέλος ΣΕΠ, Ε.Α.Π.

Λαμπρόπουλος Χάρης
Επικ. Καθηγητής, Τ.Ε.Ε.Κ.Ε., Πρόεδρος Ελληνικής Αναπτυξιακής Τράπεζας Επενδύσεων ΑΕ (ΕΑΤΕ, τ. ΤΑΝΕΟ)

Σκοπός της μελέτης ήταν να καταγραφούν τα μοντέλα ηγεσίας που εφαρμόστηκαν στα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας κατά την περίοδο 2011-2022, προκειμένου να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα των προτεινόμενων μοντέλων και να εκτιμηθεί εάν η ασκούμενη ηγεσία, όπως προσδιορίστηκε από το θεσμικό πλαίσιο, συνέβαλε στη διάχυση της γνώσης, την προώθηση της επιχειρηματικότητας και της καινοτομίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, σύμφωνα με τις στοχεύσεις της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής. Η ηγεσία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα των ιδρυμάτων, προκειμένου να ενισχυθεί η ευελιξία, η αριστεία, η εξωστρέφεια και η διεθνοποίηση, η επιχειρηματικότητα και η αειφορία των οργανισμών. Πρόσφατες επιστημονικές έρευνες έχουν δείξει ότι η αποτελεσματική ηγεσία έχει θετικό αντίκτυπο τόσο στην ποιότητα του ακαδημαϊκού και ερευνητικού έργου όσο και στην εν γένει λειτουργία του οργανισμού. Επιπλέον, δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες για την ανάπτυξη κουλτούρας και κλίματος αρμονικής επικοινωνίας μεταξύ των μελών. Στην εργασία αυτή, επιχειρήθηκε η μελέτη των θεσμικών κειμένων που κυκλοφόρησαν κατά την εν λόγω περίοδο, σε μια προσπάθεια να καταγραφούν τα διαφορετικά μοντέλα ηγεσίας, ανά νομοθετική περίοδο, και να εντοπιστούν τυχόν ομοιότητες και διαφορές. Ως προς την μέθοδο, αξιοποιήθηκε η τεχνική της ανάλυσης τεκμηρίων και επιχειρήθηκε η συγκριτική εξέταση των δεδομένων. Συγκεκριμένα, μελετήθηκαν οι Νόμοι 4009/2011, 4485/2017 και 4957/2022, με βάση τη χρονολογική σειρά έκδοσής τους, και καταγράφηκαν οι ηγετικές τάσεις, όπως αυτές διαφάνηκαν στα νομοθετικά κείμενα. Οι άξονες μελέτης ήταν τα κύρια μονομελή και συλλογικά όρ-

γανα ηγεσίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ειδικότερα, καταγράψαμε το ρόλο και τις αρμοδιότητες του Πρύτανη, των Αντιπρυτάνεων, της Συγκλήτου, του Συμβουλίου Διοίκησης και του Πρυτανικού Συμβουλίου. Συμπερασματικά, αποκαλύφθηκε ότι το θεσμικό πλαίσιο της κάθε περιόδου πρότεινε μοντέλα ηγεσίας που εν μέρει ευνοούσαν την ευελιξία και αποτελεσματικότητα της ηγεσίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ καταγράφηκαν και περιπτώσεις όπου η νομοθεσία λειτούργησε ως ανασταλτικός παράγοντας στην άσκηση αποτελεσματικής και ευέλικτης ηγεσίας.

Λέξεις-κλειδιά: Διοίκηση, ηγεσία, τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα, θεσμικό πλαίσιο, Ελλάδα

Ανιχνεύοντας ηγετικούς ρόλους παιδιών νηπιακής ηλικίας κατά την προσχολική εκπαίδευσή τους

Φωτοπούλου Βασιλική
Δρ, ΕΔΙΠ, Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., Πανεπιστήμιο Πατρών

Υφαντή Αμαλία
Καθηγήτρια, Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., Πανεπιστήμιο Πατρών

Η ανάπτυξη ηγετικών ρόλων στα παιδιά, ιδιαίτερα στην προσχολική ηλικία τους, έχει αρχίσει να προσελκύει το ενδιαφέρον της ερευνητικής κοινότητας, καθώς αναγνωρίζεται ως μια χρήσιμη κοινωνική δεξιότητα για τα νήπια. Σκοπός της παρούσας εργασίας, η οποία αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης ερευνητικής μελέτης στη θεματική αυτή, ήταν να διερευνηθεί η ανάπτυξη ηγετικών ρόλων στα νήπια, κατά την περίοδο της προσχολικής τους εκπαίδευσης. Ειδικότερα, επισκοπώντας τη σχετική με το θέμα διεθνή βιβλιογραφία, μελετήθηκαν τρεις πυλώνες που αφορούν στην ανάπτυξη ηγετικών ρόλων, ήτοι: η τυπολογία της ηγεσίας, η τυπολογία των ηγετικών συμπεριφορών και τα χαρακτηριστικά ηγεσίας στην προσχολική ηλικία. Με βάση τα αποτελέσματα αρκετών ερευνών, ηγετικοί ρόλοι στα νήπια εντοπίστηκαν στις ομαδικές δραστηριότητές τους κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού τους. Η έρευνά μας ήταν έρευνα πεδίου και πραγματοποιήθηκε σε νηπιαγωγεία της ευρύτερης περιοχής της Πάτρας, κατά το ακαδημαϊκό έτος 2022-23 (χειμερινό εξάμηνο). Στην έρευνα αυτή, αποτυπώθηκαν συμβάντα από νήπια που αναδείκνυαν ηγετικούς ρόλους. Επίσης, αξιοποιώντας την ιδιαιτερότητα του ελληνικού σχολικού συστήματος, συλλέξαμε δεδομένα από δύο επιπλέον άξονες. Ο πρώτος αφορούσε στη λειτουργία της τάξης σε ώρα «μαθήματος», με ακροατήριο νήπια. Ο δεύτερος αφορούσε στην εκτέλεση ρόλων «ρουτίνας» εκ μέρους των νηπίων, όπως «βοηθός νηπιαγωγού» και «υπεύθυνος/η τραπεζαρίας». Το εμπειρικό σκέλος της έρευνας βασίστηκε στη γραπτή αποτύπωση δράσεων στην τάξη και συμπεριφορών ηγεσίας των νηπίων, διατηρώντας την ανωνυμία τους. Η συλλογή των πρωτογενών δεδομένων πραγματοποιήθηκε από 82 τελειόφοιτους/ες φοιτητές/τριες, στο πλαίσιο συγκεκριμένου μαθήματος Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Προγράμματος Προπτυχιακών Σπουδών του Τμήματός τους. Η προσέγγιση

αυτή είχε δύο σημαντικά πλεονεκτήματα: Πρώτον, οι φοιτητές/τριες είχαν διδαχθεί στο εν λόγω μάθημα το αντίστοιχο θεωρητικό υπόβαθρο. Είχαν προετοιμαστεί για τον τρόπο της αποτύπωσης, ώστε να μην χρειαστεί να ανακαλέσουν εκ των υστέρων δράσεις σχετιζόμενες με εκδηλώσεις ηγεσίας από τα νήπια. Δεύτερον, οι φοιτητές/τριες, στο πλαίσιο της εβδομάδας πρακτικής άσκησής στα νηπιαγωγεία, λειτουργούσαν ως εκπαιδευτικοί, υλοποιώντας δραστηριότητες, αλλά και ως «βοηθοί νηπιαγωγού», οπότε είχαν τη δυνατότητα συστηματικής συμμετοχής στη λειτουργία της τάξης με την παρουσία της νηπιαγωγού. Οι δύο αυτές παράμετροι δεν εντοπίζονται στη διεθνή βιβλιογραφία, προσδίδουν πρωτοτυπία στην έρευνα και ισχυροποιούν την εγκυρότητα των ευρημάτων μας. Συμπερασματικά, διαπιστώθηκε ότι η έκφραση ηγεσίας στην καθημερινή λειτουργία των νηπίων, κατά την προσχολική τους εκπαίδευση, δεν αποκαλύπτεται σε όλες τις δραστηριότητές τους και στις εκφάνσεις της κοινωνικότητάς τους, αλλά εμφανίζεται κυρίως σε συγκεκριμένες καταστάσεις, όπως είναι η ρουτίνα και το παιχνίδι. Τα ερευνητικά ευρήματα αυτής της εργασίας παρουσιάζουν ιδιαίτερο συγκριτικό ενδιαφέρον τόσο στο ελληνικό όσο και στο διεθνές εκπαιδευτικό συγκείμενο.

Λέξεις-κλειδιά: Ηγεσία, ρόλοι, νήπια, προσχολική εκπαίδευση

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ
ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

«Παιδαγωγική & Κινηματογράφος»: Διερεύνηση των απόψεων φοιτητών/τριών σχετικά με την αξιοποίηση εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Ασημίνα Ανδρίκου
Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, Ph.D. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
mandrikou20@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η σύγχρονη θεωρητική συζήτηση και έρευνα αναδεικνύει πως οι υποψήφιοι/ες εκπαιδευτικοί εισέρχονται στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση με προϋπάρχουσες αντιλήψεις για την εκπαίδευση, οι οποίες βασίζονται στις σχολικές τους εμπειρίες και επηρεάζουν τόσο τον τρόπο κατανόησης της ακαδημαϊκής γνώσης όσο και τις διδακτικές τους πρακτικές. Αν και κατά τη διάρκεια των πανεπιστημιακών σπουδών τους έρχονται σε επαφή με νέες γνώσεις περιεχομένου και με θεωρίες διδασκαλίας και μάθησης, οι ήδη εσωτερικευμένες από τη σχολική θητεία τους συμβατικές διδακτικές πρακτικές είναι τόσο ισχυρές, ώστε ακόμα και οι επαρκώς ενημερωμένοι/ες από την πανεπιστημιακή τους φοίτηση εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να τους αντισταθούν. Προσεγγίζουν, ως εκ τούτου, την Παιδαγωγική μέσα από ένα στερεοτυπικό πρίσμα υποκειμενικών βιωμάτων. Η κατάσταση αυτή, όμως, ενισχύεται και από την αδυναμία των Πανεπιστημιακών Τμημάτων να ανανεώσουν τους τρόπους που χρησιμοποιούν για τη διδασκαλία και την προσέγγιση της γνώσης. Πέρα από τις προφανείς δυσκολίες, κρίνεται επιτακτική η ανάγκη ανανέωσης της ακαδημαϊκής διδασκαλίας ενισχύοντας την Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική. Άλλωστε, η αποστολή του Πανεπιστημίου δεν περιορίζεται μόνο στην παραγωγή βασικής και εφαρμοσμένης επιστημονικής γνώσης. Εξίσου σημαντικός κρίνεται και ο ρόλος του ως εργαστηρίου μετάδοσης της γνώσης με μορφές διδασκαλίας υψηλού επιπέδου και καλλιέργειας της μάθησης για την ανάπτυξη ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων με κριτική σκέψη, ακαδημαϊκό ήθος και συναίσθηση κοινωνικής ευθύνης. Στο πλαίσιο αυτό σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε κατά το χειμερινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2022 – 2023 το μάθημα «Εισαγωγή στην

Παιδαγωγική Επιστήμη» του Τμήματος Ιστορίας και Εθνολογίας του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης αξιοποιώντας κινηματογραφικές ταινίες ως εναλλακτικό διδακτικό εργαλείο. Πιο συγκεκριμένα, εξήντα δύο φοιτητές και φοιτήτριες ήρθαν σε επαφή με την Παιδαγωγική Επιστήμη με δημιουργικό τρόπο και επικεντρώθηκαν στα σύγχρονα και σημαντικά ζητήματα - θέματά της υπό το πρίσμα του παιδαγωγικού ζεύγους και της σχέσης που οφείλει να το διέπει μέσω της κριτικής μελέτης κινηματογραφικών ταινιών. Αξιολογώντας το μάθημα μέσω ερωτηματολογίου στο τέλος του εξαμήνου οι φοιτητές/τριες υποστήριξαν, όπως προέκυψε από τη θεματική ανάλυση των απαντήσεών τους, πως ο εναλλακτικός αυτός τρόπος αφ' ενός τους/τις βοήθησε να αντιληφθούν ευκολότερα τις παιδαγωγικές θεωρίες και έννοιες, αφ' ετέρου καλλιέργησαν την κριτική τους σκέψη και μπόρεσαν να εκφράσουν ελεύθερα τις ιδέες και τις απόψεις τους.

Λέξεις-κλειδιά: Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική, έρευνα, Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, εναλλακτικές διδακτικές πρακτικές, κινηματογραφικές ταινίες

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σύγχρονη θεωρητική συζήτηση και έρευνα αναδεικνύει πως οι υποψήφιοι/ες εκπαιδευτικοί εισέρχονται στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση με προϋπάρχουσες αντιλήψεις για την εκπαίδευση, οι οποίες βασίζονται στις σχολικές τους εμπειρίες και επηρεάζουν τόσο τον τρόπο κατανόησης της ακαδημαϊκής γνώσης όσο και τις διδακτικές τους πρακτικές. Αν και κατά τη διάρκεια των πανεπιστημιακών σπουδών τους έρχονται σε επαφή με νέες γνώσεις περιεχομένου και με θεωρίες διδασκαλίας και μάθησης, οι ήδη εσωτερικευμένες από τη σχολική θητεία τους συμβατικές διδακτικές πρακτικές είναι τόσο ισχυρές, ώστε ακόμα και οι επαρκώς ενημερωμένοι/ες από την πανεπιστημιακή τους φοίτηση εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να τους αντισταθούν. Προσεγγίζουν, ως εκ τούτου, την Παιδαγωγική μέσα από ένα στερεοτυπικό πρίσμα υποκειμενικών βιωμάτων. Η κατάσταση αυτή, όμως, ενισχύεται και από την αδυναμία των Πανεπιστημιακών Τμημάτων να ανανεώσουν τους τρόπους που χρησιμοποιούν για τη διδασκαλία και την προσέγγιση της γνώσης. Πέρα από τις προφανείς δυσκολίες, κρίνεται επιτακτική η ανάγκη ανανέωσης της ακαδημαϊκής διδασκαλίας ενισχύοντας την Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική. Άλλωστε, η αποστολή του Πανεπιστημίου δεν περιορίζεται μόνο στην παραγωγή βασικής και εφαρμοσμένης επιστημονικής γνώσης. Εξίσου σημαντικός κρίνεται και ο ρόλος του ως εργαστηρίου με-

τάδοσης της γνώσης με μορφές διδασκαλίας υψηλού επιπέδου και καλλιέργειας της μάθησης για την ανάπτυξη ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων με κριτική σκέψη, ακαδημαϊκό ήθος και συναίσθηση κοινωνικής ευθύνης.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Σήμερα οι ανθρώπινες ανάγκες είναι πολύ διαφορετικές σε σχέση με άλλες εποχές. Η κοινωνική, οικονομική, πολιτισμική και πολιτική κατάσταση της μεταβιομηχανικής εποχής έχει δημιουργήσει νέους τρόπους κατανόησης του κόσμου. Η παγκοσμιοποίηση έχει αλλάξει τους κανόνες της αγοράς και οδηγεί σε μια διαρκώς μεταβαλλόμενη φύση της εργασίας και της ιδιότητας του πολίτη, δημιουργώντας οικονομικούς, κοινωνικούς και πολιτικούς μετασχηματισμούς, στους οποίους καλούνται οι άνθρωποι να προσαρμοστούν και μέσα σ' αυτούς να συμβιώσουν. Οι αλλαγές αυτές, οι οποίες σηματοδοτούν τη μετάβαση από τη νεωτερικότητα στη μεταμοντέρνα κατάσταση, καταδεικνύουν αναδυόμενες ανάγκες στον κόσμο της εργασίας και της εκπαίδευσης. Η εργασία πλέον βασίζεται κυρίως σε υψηλές νοητικές λειτουργίες για την επίλυση προβλημάτων, γεγονός που έχει αντίκτυπο στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Οι δυνατότητες πρόσβασης στη γνώση, οι δεξιότητες γραμματισμού, οι πολλαπλές αναπαραστάσεις του κόσμου, τα υποστηρικτικά και ευέλικτα περιβάλλοντα μάθησης, ο αναστοχασμός, η συνεργατική δράση, η χειραφέτηση είναι μερικές από τις εκπαιδευτικές προκλήσεις του 21ου αιώνα και παραπέμπουν στα χαρακτηριστικά που απαιτούνται από τον αυριανό πολίτη (Δημητριάδου, 2016).

Όπως είναι φυσικό, οι νέες εκπαιδευτικές ανάγκες που δημιουργούνται αλλάζουν και τις προσδοκίες για τον επαγγελματικό ρόλο των εκπαιδευτικών (Creemers, Kyriakides & Antoniou, 2013), οι οποίοι αντιμετωπίζονται ως επαγγελματίες που κατέχουν ή πρέπει να κατέχουν εξειδικευμένες επιστημονικές γνώσεις και άρτια ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Η επαγγελματική ανάπτυξη του/της εκπαιδευτικού, βέβαια, σχετίζεται με την ενδυνάμωση της επαγγελματικής του/της ταυτότητας και μάλιστα με τον μετασχηματισμό των βασικών του/της πεποιθήσεων, ιδεών, προσανατολισμών, του προσωπικού πλαισίου αναφοράς του/της για την κατανόηση του κόσμου (Τσάφος, 2021; Φρυδάκη, 2015).

Οι υποψήφιοι/ες εκπαιδευτικοί, όμως, εισέρχονται στα Πανεπιστήμια με υπάρχουσες πεποιθήσεις για την εκπαίδευση και σχολικές εμπειρίες που επηρεάζουν τόσο τον τρόπο κατανόησης της ακαδημαϊκής γνώσης όσο και τις πρακτικές τους στην τάξη (Holt-Reynolds, 1992; Ματσαγγούρας & Χέλ-

μης, 2002; Richardson, 1996; Wubbels, 1992) με αποτέλεσμα να προσεγγίζουν εν τέλει την Παιδαγωγική μέσα από ένα «*στερεότυπο πρίσμα υποκειμενικών βιωμάτων*» το οποίο προέρχεται από τη σχολική τους εκπαίδευση (Γουγουλάκης, 2017). Οι Stofflett και Stoddart (1994) υποστηρίζουν ότι οι αντιλήψεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών για τον τρόπο διδασκαλίας ενός γνωστικού αντικειμένου επηρεάζονται έντονα από τον τρόπο που διδάχθηκαν οι ίδιοι/ες το συγκεκριμένο αντικείμενο. Η έρευνά τους έδειξε, μάλιστα, ότι οι μελλοντικοί/ες εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε κλίμα ενεργητικής μάθησης, όταν ήταν μαθητές/τριες, τείνουν να αξιοποιούν ανάλογες μεθόδους διδασκαλίας. Οι Huibregtse, Korthagen και Wubbels (1994) εντοπίζουν παρόμοια συμπεριφορά και στους/στις έμπειρους/ες εκπαιδευτικούς, οι οποίοι/ες φαίνεται να αγνοούν το στυλ μάθησης των μαθητών/τριών τους προβάλλοντας τον δικό τους τρόπο μάθησης που ανάγεται στις σχολικές τους εμπειρίες. Αυτές οι προδιαμορφωμένες στάσεις και αντιλήψεις των φοιτητών/τριών, λοιπόν, αποτελούν τη βασική αιτία της αντίστασής τους απέναντι στη νέα, καινοτόμο γνώση (Joram & Gabriele, 1998). Αν και κατά τη διάρκεια των πανεπιστημιακών σπουδών τους έρχονται σε επαφή τόσο με νέες γνώσεις περιεχομένου, θεωρίας και μεθοδολογίας, όσο και με θεωρίες διδασκαλίας και μάθησης, οι ήδη εσωτερικευμένες από τη σχολική θητεία τους συμβατικές διδακτικές πρακτικές είναι τόσο ισχυρές (Oppong, 2018; Thomas, Pedersen & Finson, 2001), ώστε ακόμα και οι επαρκώς ενημερωμένοι/ες από την πανεπιστημιακή τους φοίτηση εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να τους αντισταθούν (Barton & Levstik, 2004; Eick & Reed, 2002).

Για να αντιμετωπισθούν, επομένως, τα προαναφερθέντα θέματα κρίνεται αναγκαία η ουσιαστική και κατάλληλη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Egea & Arias, 2018), καθώς έρευνες υποστηρίζουν πως όταν ακολουθούνται συστηματικές παρεμβάσεις υποστήριξης των εκπαιδευτικών στοχευμένες στον αναστοχασμό των ιδεών και πεποιθήσεών τους με παράλληλη θεωρητική και ερευνητική ενίσχυση της εκπαίδευσής τους, οι προσωπικές θεωρίες είναι δυνατόν να τροποποιηθούν (Αυγητίδου, 2014).

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Αναντίρρητα, τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον της ακαδημαϊκής κοινότητας, ειδικά στον χώρο των Επιστημών της Αγωγής, έχει αρχίσει να στρέφεται στη σημασία της διδασκαλίας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και αναγνωρίζεται ότι η ποιότητα της διδασκαλίας είναι καθοριστική για την ακαδη-

μαϊκή πρόοδο των φοιτητών/τριών, τις επιδόσεις τους, τις ευκαιρίες και τις επιλογές τους είτε κατά τη διάρκεια των σπουδών είτε στην αγορά εργασίας. Στη σύγχρονη, όμως, εποχή η μορφή της εκπαίδευσης έχει αλλάξει και κρίνεται πλέον επιτακτική η ανάγκη διαφοροποίησης της πανεπιστημιακής διδασκαλίας και αναθεώρησης του διδακτικού προφίλ των διδασκόντων/ουσών. Αποτελεί κοινό τόπο πως για να επιτύχει την αποστολή του, το Πανεπιστήμιο πρέπει να διαθέτει ακαδημαϊκό προσωπικό υψηλού επιπέδου, ερευνητές αιχμής και, ταυτόχρονα, εμπνευσμένους εκπαιδευτικούς, καθώς η διδακτική τους επάρκεια αποτελεί σημαντική προϋπόθεση και παράμετρο για τη διασφάλιση παροχής ποιοτικής εκπαίδευσης (Κεδράκα, 2017). Ως εκ τούτου, ο πανεπιστημιακός εκπαιδευτικός κρίνεται αναγκαίο να διαθέτει επαγγελματικά εφόδια που αφορούν τις επιστημονικές γνώσεις της ειδικότητάς του, καθώς και τα θεωρητικά/ επιστημολογικά μοντέλα και τα εννοιολογικά εργαλεία ανάλυσης. Ταυτόχρονα, όμως, είναι εξίσου σημαντικό να κατανοεί σε βάθος τις πολυδιάστατες διαδικασίες μάθησης (Κόκκος, 2017) και να είναι σε θέση να σχεδιάζει και να υλοποιεί τα μαθήματά του με σύγχρονο και βιωματικό τρόπο με σκοπό τη μύηση των φοιτητών/τριών στην επιστήμη του (Γουγουλάκης & Οικονόμου, 2016).

Σε έγγραφο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για τον Ανασχεδιασμό της Εκπαίδευσης (European Commission, 2011) σημειώνεται πως υπάρχει μεγάλη ανάγκη για ευέλικτες και καινοτόμες προσεγγίσεις και μεθόδους διδασκαλίας, ώστε να βελτιωθεί η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα Πανεπιστήμια καλούνται να επενδύσουν σε ανοιχτά περιβάλλοντα μάθησης προσαρμοσμένα στα νέα δεδομένα, αλλά και στην αξιοποίηση των σύγχρονων εκπαιδευτικών τεχνολογιών, έτσι ώστε οι συνεχείς εξελίξεις στον τομέα της διδακτικής μεθοδολογίας να θέτουν σε συνεχή εγρήγορση τους/τις διδάσκοντες/ουσες και στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Χρίστου, 2014).

Δυστυχώς σήμερα, λίγες μόνο χώρες διαθέτουν στρατηγικές για την προώθηση της ποιότητας της διδασκαλίας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένης της επιμόρφωσης του διδακτικού προσωπικού σε παιδαγωγικές δεξιότητες. Στην Ελλάδα, έρευνα διαπιστώνει την αναγκαιότητα παιδαγωγικής κατάρτισης τόσο του μόνιμου διδακτικού προσωπικού της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης όσο και των συνεργατών του (υποψήφιοι διδάκτορες, επιστημονικοί συνεργάτες και όλοι/ες όσοι/ες συνεπικουρούν στο διδακτικό έργο των Πανεπιστημίων) (Γουγουλάκης & Οικονόμου, 2014), καθώς καλούνται να διδάξουν σε μια νέα γενιά φοιτητών/τριών, όχι μόνο μεγαλύτερη σε αριθμό απ' ότι στο παρελθόν αλλά και διαφορετική

λόγω της εξοικείωσής τους με τις Νέες Τεχνολογίες και το Διαδίκτυο. Οφείλουν, λοιπόν, να αναπτύξουν νέες παιδαγωγικές στρατηγικές και εναλλακτικές διδακτικές μεθόδους (Κεδράκα, 2017). Παράλληλα, οι πανεπιστημιακοί εκπαιδευτικοί καλούνται να καλύψουν τα κενά λόγω των διαφορών στις μεθόδους διδασκαλίας και διαχείρισης μεθοδολογικών ζητημάτων μεταξύ Δευτεροβάθμιας και Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Olesen, 2008).

Από την προηγηθείσα ανάλυση καθίσταται σαφής η επιτακτική ανάγκη της ανάπτυξης της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής (University Pedagogy), η οποία αποτελεί ένα νέο πεδίο θεωρίας και πράξης, έρευνας και εφαρμογής της, που επικεντρώνεται στην «επαγγελματική» κατάρτιση των Πανεπιστημιακών δασκάλων σε θέματα παιδαγωγικής και διδακτικής μεθοδολογίας. Ο όρος παραπέμπει στην ακαδημαϊκή διάσταση της έννοιας της παιδαγωγικής για να χαρακτηρίσει, αφενός διάφορες επιστημονικές θεωρίες και μελέτες, που αφορούν διαδικασίες μόρφωσης σε επίπεδο ατόμου, ομάδας, κοινότητας και κοινωνίας σε διαφορετικά περιβάλλοντα, αφετέρου συγκεκριμένες διδακτικές πρακτικές και προσεγγίσεις των διδασκόντων κατά τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση των μαθησιακών διαδικασιών που ενεργοποιούν στο πλαίσιο της επαγγελματικής αποστολής τους (Γουγουλάκης & Οικονόμου, 2014).

Πρώτο σημαντικό βήμα προς αυτήν την κατεύθυνση αποτέλεσε ένα πρωτοποριακό για τα ελληνικά δεδομένα, αλλά σύμφωνο με τις ευρωπαϊκές προδιαγραφές, Συμπόσιο που διοργανώθηκε τον Σεπτέμβριο του 2016 στην Αλεξανδρούπολη με θέμα: «*Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Η εκπαίδευση και διδασκαλία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, μια terra incognita;*» και οδήγησε στη δημιουργία ενός Ελληνικού Δικτύου Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής. Από τότε έχουν διεξαχθεί το 2019 ένα συνέδριο και το 2023 μια επιστημονική ημερίδα με βασικό σκοπό την αναβάθμιση της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής.

Παρά τις σημαντικές αυτές προσπάθειες, όμως, και πέρα από τις προφανείς δυσκολίες που επικρατούν στα ελληνικά Πανεπιστήμια, όπως τα πολυάριθμα τμήματα φοιτητών/τριών, οι ακατάλληλες αίθουσες, η έλλειψη διδακτικού προσωπικού, η υποχρηματοδότηση της έρευνας, στην ακαδημαϊκή κοινότητα φαίνεται να επικρατεί σχεδόν ομόφωνα η άποψη ότι τα ζητήματα Παιδαγωγικής και Διδακτικής Μεθοδολογίας είναι δευτερευούσης σημασίας (McInnis, 2003). Έρευνα αναδεικνύει πως σήμερα στην Ελλάδα τα περισσότερα μέλη ΔΕΠ δεν ενημερώνονται σε θέματα σχετικά με διδακτικές μεθόδους, είτε γιατί δεν διαθέτουν ανάλογα κίνητρα, είτε γιατί θεωρούν πιο σημαντικό για την εξέλιξη και την επαγγελματική σταδιοδρο-

μία τους να επικεντρωθούν στην έρευνα (Felder, 2004; Κεδράκα & Δημάση, 2015). Έτσι, η εισήγηση ή διάλεξη αποτελεί -σχεδόν- τη μόνη εκπαιδευτική τεχνική που χρησιμοποιείται στα ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Κεδράκα, 2017; Κόκκος, 2017). Σίγουρα, η διάλεξη/ εισήγηση καθιστά δυνατή τη μετάδοση συγκροτημένων γνώσεων και την ανάλυση εννοιών σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα. Επιπλέον, η προετοιμασία και υλοποίησή της είναι σχετικά ευκολότερη από άλλες εναλλακτικές εκπαιδευτικές τεχνικές (Κόκκος, 2017). Αποτελεί, όμως, μια δασκαλοκεντρική μορφή διδασκαλίας με ενιαίο ρυθμό για όλους/ες τους/τις φοιτητές/τριες, χωρίς ανατροφοδότηση για τον/την εκπαιδευτικό, που εμποδίζει την ενεργή συμμετοχή των φοιτητών/τριών οδηγώντας τη μάθηση σε μια στείρα και χωρίς ενδιαφέρον διαδικασία (Καψάλης & Νημά, 2012). Η πρακτική αυτή, όπως είναι φανερό, έρχεται σε αντιδιαστολή με την αναγκαία ανάπτυξη μιας Πανεπιστημιακής κουλτούρας που θα αντιμετωπίζει τη μάθηση ως μια φοιτητοκεντρική και παιδαγωγικά κατάλληλη διαδικασία. Επομένως, κρίνεται απαραίτητη η ανανέωση του τρόπου διδασκαλίας στα Πανεπιστήμια, καθώς η ακαδημαϊκή διδασκαλία είναι σημαντικό «*να απομακρυνθεί από τη λογική των διαλέξεων, να πειραματιστεί σε νέους δρόμους διασύνδεσης θεωρίας και πράξης, να αξιοποιήσει βιωματικές διαδικασίες για τη μάθηση ώστε να αμφισβητήσει στην πράξη τη κυρίαρχη λογική της εκπαιδευτικής διαδικασίας*» (Ανδρούσου, 2020, σ. 889).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ: ΣΚΟΠΟΣ, ΠΛΑΙΣΙΟ, ΔΕΙΓΜΑ, ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων φοιτητών/τριών του Τμήματος Ιστορίας και Εθνολογίας του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης σχετικά με την αξιοποίηση εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων και συγκεκριμένα των κινηματογραφικών ταινιών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Κατά το χειμερινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2022 – 2023 το μάθημα «Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη» του Τμήματος Ιστορίας και Εθνολογίας του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε αξιοποιώντας ως εναλλακτικό διδακτικό εργαλείο κινηματογραφικές ταινίες. Έτσι, εξήντα δύο φοιτητές και φοιτήτριες Ε΄ και Ζ΄ Εξαμήνου που επέλεξαν το συγκεκριμένο μάθημα ήρθαν σε επαφή με την Παιδαγωγική Επιστήμη με δημιουργικό τρόπο και επικεντρώθηκαν στα σύγχρονα και σημαντικά ζητήματα - θέματά της υπό το πρίσμα του παιδαγωγικού ζεύγους

και της σχέσης που οφείλει να το διέπει μέσω της κριτικής μελέτης κινηματογραφικών ταινιών. Πιο συγκεκριμένα, το μάθημα χωρίστηκε σε δύο μέρη:

Στο πρώτο μέρος οι φοιτητές/τριες μελέτησαν μέσω διαφόρων πηγών και συζήτησης βασικά θεωρητικά ζητήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης, όπως την αναγκαιότητα και τις δυνατότητές της, μια σύντομη ιστορική αναδρομή, βασικούς παιδαγωγικούς όρους και κλάδους της.

Στο δεύτερο μέρος οι φοιτητές/τριες σε οργανωμένες ομάδες μελέτησαν κριτικά και σχολίασαν στην ολομέλεια της τάξης σύγχρονα ζητήματα παιδαγωγικής (εκπαιδευτική ανισότητα, κοινωνικός αποκλεισμός, διαπολιτισμική εκπαίδευση, Παιδαγωγική της Ειρήνης, Δια βίου Εκπαίδευση) μέσω παρουσίασης μιας κινηματογραφικής ταινίας εκπαιδευτικού περιεχομένου που επέλεξαν από την παρακάτω λίστα που τους είχε δοθεί.

1. Το Κύμα (Die Welle), γερμανική ταινία του Dennis Gansel (2008).
2. Το χαμόγελο της Μόνα Λίζα (Mona Lisa Smile), αμερικανική ταινία του Mike Newell (2003).
3. Ο κύκλος των χαμένων ποιητών (Dead Poets Society), αμερικανική ταινία του Peter Weir (1989).
4. Τα παιδιά της χορωδίας (Les Choristes), γαλλική ταινία του Christophe Barratier (2004).
5. Freedom Writers, αμερικανική ταινία του Richard LaGravenese (2007).
6. The First Grader, αγγλική ταινία του Justin Chadwick (2010).
7. Ανάμεσα στους τοίχους (Entre les murs), γαλλική ταινία του Laurent Cantet (2008).
8. Το καναρινί ποδήλατο, ελληνική ταινία του Δημήτρη Σταύρακα (1999).

Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως λόγω του μεγάλου αριθμού ομάδων (22) όλες οι ταινίες επιλέχθηκαν και παρουσιάστηκαν από αρκετές ομάδες, με αποτέλεσμα μια ολόπλευρη και πολυπρισματική παρουσίαση των διάφορων θεματικών.

Στην τελευταία διδακτική συνάντηση οι φοιτητές/τριες σχολίασαν ατομικά και ελεύθερα την ευκαιρία που τους δόθηκε στο πλαίσιο του συγκεκριμένου μαθήματος να προσεγγίσουν σύγχρονα παιδαγωγικά ζητήματα μέσω κινηματογραφικών ταινιών. Δεν δόθηκαν συγκεκριμένες κατευθυντήριες οδηγίες ούτε περισσότερες ερωτήσεις με σκοπό το μεγαλύτερο εύρος απαντήσεων. Άλλωστε, στην ποιοτική έρευνα, η συγκέντρωση δεδομένων περιλαμβάνει τη συλλογή λεκτικών δεδομένων (κείμενα), τα οποία μελετώνται για την εξαγωγή όσο το δυνατόν περισσότερων αποτελεσμάτων (Creswell, 2011). Ως εκ τούτου, η τελική αυτή αξιολόγηση των φοιτητών/

τριών για το μάθημα αποτέλεσε και το ερευνητικό εργαλείο της έρευνας για τη συλλογή δεδομένων. Η ανάλυσή τους έγινε αξιοποιώντας τη θεματική ανάλυση για την αναλυτική και συστηματική καταγραφή των κωδικοποιήσεων και των θεμάτων που αντιστοιχούσαν στο ερευνητικό ερώτημα.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Από τη θεματική ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν σημαντικά αποτελέσματα. Αρχικά, όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες ανέφεραν πως το συγκεκριμένο μάθημα αποτέλεσε μια «*πρωτόγνωρη εμπειρία*» για αυτούς/ές, καθώς είχαν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με ένα δύσκολο γνωστικό αντικείμενο μέσω ενός εργαλείου που μέχρι πρόσφατα θεωρούσαν ότι αποτελεί μέσο ψυχαγωγίας και να συνεργαστούν ενεργά και ουσιαστικά με τους/τις συμφοιτητές/τριές τους. Αυτή η διαδικασία προσέλκυσε το ενδιαφέρον τους, όπως αναφέρει το 73% των συμμετεχόντων/ουσών, με χαρακτηριστικό παράδειγμα την άποψη μιας φοιτήτριας:

«Προσωπικά πιστεύω ότι λειτούργησε πολύ καλύτερα για μένα αυτός ο τρόπος επαφής με την Παιδαγωγική, καθώς μου τράβηξε την προσοχή και με έβαλε να προβληματιστώ πολύ περισσότερο απ' ότι θα έκανε μια απλή διάλεξη.»

Ταυτόχρονα, όπως τονίζει το 81% του δείγματος, έδωσε στους/στις φοιτητές/τριες την ευκαιρία για ενεργότερη συμμετοχή μέσα στη διδακτική διαδικασία. Χαρακτηριστικά αναφέρει μια φοιτήτρια:

«Η επιτυχία του συγκεκριμένου μαθήματος φαίνεται και από τη μεγάλη απήχηση στην έλευση των φοιτητών, αλλά και πως οι περισσότεροι κατάλαβαν το θέμα και μιλούσαν μέσα στην τάξη άτομα που δεν μιλάνε ποτέ.»

Προσθέτει ένας φοιτητής:

«Αυτή η μέθοδος διδασκαλίας διαφέρει από τις συνηθισμένες μεθόδους που χρησιμοποιούνται για χρόνια στα Πανεπιστήμια και επιτρέπει την πιο ενεργή συμμετοχή όλων των φοιτητών στο μάθημα κάνοντάς το πιο ευχάριστο και ενδιαφέρον.»

Επιπλέον, μέσω των κινηματογραφικών ταινιών οι φοιτητές/τριες (80% του δείγματος) κατανόησαν βαθύτερα με άμεσο αλλά και διασκεδαστικό τρόπο τις έννοιες με τις οποίες ήρθαν σε επαφή κατά το πρώτο μέρος του μαθήματος. Σύμφωνα με μια φοιτήτρια:

«Η εικόνα δημιουργεί έναν δεσμό βαθύτερης αντίληψης οποιασδήποτε κατάστασης, δίνει ζωή στις λέξεις και έναν διάλογο με αυτόν που την παρακολουθεί.»

Άλλωστε, ακόμη κι αν η αποτύπωση ορισμένων γεγονότων υπόκειται σε ιδεολογικές στρατηγικές, απλουστεύσεις και περιορισμούς, η επιδραστικότητα μιας τέτοιας προσέγγισης δεν μπορεί να αμφισβητηθεί (Λεμονίδου, 2020).

Οι φοιτητές/τριες προβληματίστηκαν από όλη αυτή τη διαδικασία (67% του δείγματος), όχι μόνο κατά τη μελέτη και επεξεργασία της δικής τους ταινίας, στην οποία αφιέρωσαν και αρκετό προσωπικό χρόνο, καθώς αποτέλεσε κίνητρο για περαιτέρω αναζήτηση επί των διάφορων θεμάτων, όπως υποστηρίζει μια φοιτήτρια:

«Η ενασχόληση με παιδαγωγικά ζητήματα μέσω μιας ταινίας με ώθησε σε βαθύτερη εξέταση των ζητημάτων αυτών ακόμα και στο πλαίσιο του προσωπικού μου χρόνου.»

Παράλληλα, προβληματίστηκαν έντονα και από τις παρουσιάσεις των συμφοιτητών/τριών τους με αποτέλεσμα να δημιουργείται μεγάλη συζήτηση με την καθολική συμμετοχή των φοιτητών/τριών. Ως εκ τούτου, το 78% του δείγματος τόνισε την ευκαιρία που είχαν μέσα από αυτή τη διαδικασία να έρθουν σε επαφή με διαφορετικές οπτικές πάνω σε κοινά ζητήματα. Χαρακτηριστικά αναφέρει μια φοιτήτρια:

«Παρακολουθώντας τις παρουσιάσεις των συμφοιτητών μας για την ίδια ταινία είδαμε τα ίδια θέματα από άλλη οπτική»

και συμπληρώνει ένας φοιτητής:

«Προσωπικά νιώθω πως με τη βαθύτερη ανάλυση που χρειάστηκε να κάνω για την εργασία μου, αλλά και από τις διαφορετικές ιδέες και απόψεις των συμφοιτητών μου, κατάλαβα πολύ καλύτερα και την ταινία που είχα αναλάβει αλλά και την πολιτική – πολιτισμική πλευρά της.»

Αρκετοί/ες φοιτητές/τριες (43% του δείγματος) αναφέρθηκαν και στα έντονα συναισθήματα που τους/τις δημιουργήθηκαν κατά την παρακολούθηση και μελέτη των ταινιών πραγματοποιώντας μια «εκ των έσω» εξέταση εμπειριών, σκέψεων, συναισθημάτων, η οποία οδήγησε σε καλλιέργεια της ενσυναίσθησης. Άλλωστε, οι κινηματογραφικές ταινίες έχουν τη δυνατότητα να αναπαραστήσουν πολυδιάστατα διάφορα γεγονότα επιτρέποντας στον/στη θεατή να νιώσει ότι μετέχει πλήρως στην αναπαριστώμενη δράση, προσφέροντας μια πολύτιμη δυνατότητα ενσυναίσθησης (Λεμονίδου, 2020).

Μεγάλο μέρος του δείγματος (66%), λοιπόν, κατέληξε πως αυτή η εναλλακτική προσέγγιση παιδαγωγικών θεμάτων συνέβαλε ουσιαστικά και στην ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης, καθώς αφενός μέσω των παρουσιάσεων και της συζήτησης μετείχαν σε έναν καταιγισμό ιδεών και απόψεων διαφορετικών προσωπικοτήτων που εντόπιζαν και ανέλυαν εντελώς διαφορετικά τα προς μελέτη ζητήματα, αφετέρου εξοικειώθηκαν με κώδικες και

μεθόδους κριτικής αντιμετώπισης οπτικοακουστικών μηνυμάτων, όπως ισχυρίζεται μια φοιτήτρια:

«Με σιγουριά μπορώ πλέον να πω ότι το μάθημα αυτό, που απείχε από την κλασική και μετωπική παράδοση, με βοήθησε να πάω τη σκέψη μου παρακάτω. Έμαθα να εμβαθύνω στις σκηνές, να ψάχνω τις σημασίες πίσω από τα λεγόμενα των πρωταγωνιστών και να καταλήγω να βλέπω διαφορετικά μια ταινία που είχα δει πολλές φορές.»

Εντύπωση προκαλεί το γεγονός πως αρκετοί/ες φοιτητές/τριες προβληματίστηκαν τόσο έντονα από τις κινηματογραφικές ταινίες παιδαγωγικού περιεχομένου αλλά και από την εναλλακτική διδακτική πρακτική, που προχώρησαν ένα βήμα παραπάνω κάνοντας αναφορές και στο μελλοντικό τους επάγγελμα ως εκπαιδευτικοί. Συγκεκριμένα, υποστηρίζει ένας φοιτητής:

«Σε όλη μου τη μαθητική και την μέχρι τώρα φοιτητική ζωή η εξέταση και η διεξαγωγή του μαθήματος γινόταν με τον συγκεκριμένο παραδοσιακό τρόπο που όλοι γνωρίζουμε. Ο καθηγητής παρέδιδε και οι μαθητές-φοιτητές έπρεπε να μάθουν. Στο μάθημα αυτό όμως τα πράγματα άλλαξαν τόσο που στην αρχή σοκαρίστηκα. Η διεξαγωγή του μαθήματος γινόταν με τέτοιο τρόπο που με έκανε να θέλω να το παρακολουθώ κάθε εβδομάδα, να ταυτιστώ με τη θέση του εκπαιδευτικού και να προετοιμάζομαι έτσι για αυτό που έρχεται στην εκπαιδευτική μου ζωή ως καθηγητής.»

Μια φοιτήτρια αναφέρει:

«Αυτό το μάθημα αλλά και η ταινία που επέλεξα με την ομάδα μου (Freedom Writers) με έκανε να θέλω να γίνω κι εγώ καθηγήτρια γιατί μου έδειξαν πόσο σημαντικός είναι ο αγώνας που δίνεται μέσα στην τάξη και πόσες ζωές μπορείς να αλλάξεις»

και μια άλλη ισχυρίζεται πως:

«…αυτόν τον τρόπο με τις ταινίες τον αγάπησα και θα τον εφαρμόσω και εγώ στις τάξεις που θα διδάξω διότι θέλω τα παιδιά να είναι δημιουργικά και να έχουν διάθεση να ασχολούνται με το μάθημα και να μαθαίνουν με διαφορετικό τρόπο.»

Επίσης, αρκετοί/ές φοιτητές/τριες (38%) αναγνώρισαν τα οφέλη μιας εναλλακτικής διδακτικής μεθόδου, όπως την ευκαιρία που δίνει στη μάθηση σε παιδιά με μαθησιακές και αναπτυξιακές διαταραχές και δυσκολίες και κατέληξαν, όπως τονίζει μια φοιτήτρια:

«Ήρθε η ώρα να αλλάξουν ριζικά οι παιδαγωγικές μέθοδοι και να δώσουμε ευκαιρίες σε άλλες μεθόδους, όπως είναι οι ταινίες, τα comics, κλπ., έτσι ώστε να μην τα καταφέρνουν μόνο οι «καλοί παπαγάλοι» αλλά να έχουν όλοι ίσες ευκαιρίες.»

Τέλος, ορισμένοι/ες φοιτητές/τριες (21%) ενώ αναγνώρισαν τα οφέλη της αξιοποίησης κινηματογραφικών ταινιών στην εκπαιδευτική διαδικασία τόνισαν πως η χρήση κινηματογραφικού υλικού δε διασφαλίζει αυτόματα την μετατροπή του μαθήματος από παραδοσιακό σε σύγχρονο με τα πλεονεκτήματα που φέρει αυτή η αλλαγή, καθώς κρίνεται απαραίτητη η σωστή διαχείριση από πλευράς εκπαιδευτικού. Με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού και με την κατάλληλη αξιοποίηση του κινηματογράφου στη σχολική τάξη οι μαθητές/τριες θα μπορέσουν να εξοικειωθούν με εναλλακτικούς τρόπους σκέψης και επικοινωνίας και θα αναπτύξουν κριτικά εργαλεία που θα τους/τις βοηθήσουν και σε όλη τους τη ζωή. Η εκπαιδευτική αξιοποίηση ταινιών στη σχολική τάξη, λοιπόν, δεν πρέπει να νοείται ως μια εύκολη λύση για διαφυγή από την πλήξη της καθημερινότητας ή για δημιουργία κλίματος μοντερνισμού, καθώς με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνονται τα αντίθετα αποτελέσματα.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Οι πολυσύνθετες αλλαγές που πραγματοποιούνται τα τελευταία χρόνια στον τομέα της εκπαίδευσης κάνουν επιτακτική την ανάγκη ανανέωσης της ακαδημαϊκής διδασκαλίας ενισχύοντας την Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική. Άλλωστε, η αποστολή του Πανεπιστημίου δεν περιορίζεται μόνο στην παραγωγή βασικής και εφαρμοσμένης επιστημονικής γνώσης. Εξίσου σημαντικός κρίνεται και ο ρόλος του ως εργαστηρίου μετάδοσης της γνώσης με μορφές διδασκαλίας υψηλού επιπέδου και καλλιέργειας της μάθησης για την ανάπτυξη ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων με κριτική σκέψη, ακαδημαϊκό ήθος και συναίσθηση κοινωνικής ευθύνης.

Στο πλαίσιο αυτό σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε κατά το χειμερινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2022 – 2023 το μάθημα «Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη» του Τμήματος Ιστορίας και Εθνολογίας του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης αξιοποιώντας κινηματογραφικές ταινίες ως εναλλακτικό διδακτικό εργαλείο. Πιο συγκεκριμένα, εξήντα δύο φοιτητές και φοιτήτριες ήρθαν σε επαφή με την Παιδαγωγική Επιστήμη με δημιουργικό τρόπο και επικεντρώθηκαν στα σύγχρονα και σημαντικά ζητήματα - θέματά της υπό το πρίσμα του παιδαγωγικού ζεύγους και της σχέσης που οφείλει να το διέπει μέσω της κριτικής μελέτης κινηματογραφικών ταινιών. Αξιολογώντας το μάθημα στο τέλος του εξαμήνου οι φοιτητές/τριες υποστήριξαν, όπως προέκυψε από τη θεματική ανάλυση των απαντήσεών τους, πως ο εναλλακτικός αυτός τρόπος αφ' ενός τους/τις βοήθησε να αντιληφθούν ευκολότερα τις παιδαγωγικές θεωρίες και έννοιες, αφ' ετέρου

καλλιέργησαν την κριτική τους σκέψη και μπόρεσαν να εκφράσουν ελεύθερα τις ιδέες και τις απόψεις τους.

Μπορεί ο μικρός αριθμός συμμετεχόντων/ουσών να περιορίζει τη δυνατότητα εξαγωγής γενικών συμπερασμάτων, τα αποτελέσματα, όμως, παρέχουν ενθαρρυντικά στοιχεία για τη σημασία της αξιοποίησης εναλλακτικών διδακτικών πρακτικών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ανδρούσου, Α. (2020). Εκπαίδευση εκπαιδευτικών: νέες προκλήσεις και αλλαγές. Στο: Ε. Γουργιώτου, Δ. Κακανά, Μ. Μπιρμπίλη, Κ. Χατζοπούλου (επιμ.) *Πρακτικά του 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου του Δικτύου Πρακτικών 303 Ασκήσεων. Εκπαίδευση εκπαιδευτικών και Παιδαγωγικά Τμήματα, 30 χρόνια μετά: Αντιμετωπίζοντας τις νέες προκλήσεις* (σσ. 887 – 891). Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.

Αυγητίδου, Σ. (2014). *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και στοχαζόμενοι επαγγελματίες. Υποστηρίζοντας την επαγγελματική μάθηση για μία συνεργατική και συμμετοχική εκπαίδευση*. Gutenberg.

Barton, K. C. & Levstik, L. S. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Mahwah/ New Jersey/ London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Γουγουλάκης, Π. (2017). Διδάσκοντας Διδακτική! Έ(γ)νοιες και πράξη της επαγγελματικής κατάρτισης του εκπαιδευτικού. *Εκπ@ιδευτικός Κύκλος*, 5 (1), 69 – 85.

Γουγουλάκης, Π. & Οικονόμου, Α. (2014). Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική. *Εκπ@ιδευτικός κύκλος*, *2*(1), 9 – 48.

Γουγουλάκης, Π. & Οικονόμου, Α. (2016). Παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των Πανεπιστημιακών δασκάλων, *Νέος Παιδαγωγός*, *7*, 74 – 90.

Creemers, B., Kyriakides, L. & Antoniou, P. (2013). *Teacher Professional Development for Improving Quality of Teaching.* Springer.

Creswell, W. J. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Έλλην.

Δημητριάδου, Κ. (2016). *Νέοι προσανατολισμοί της Διδακτικής. Προσαρμογή της διδασκαλίας στις εκπαιδευτικές προκλήσεις του 21ου αιώνα*. Gutenberg.

Egea Vivancos, A. & Arias Ferrer, L. (2018). What is historically significant? Historical thinking through the narratives of college students. *Educação e Pesquisa*. [online]. 44. DOI: https://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201709168641.

Eick, C.J. & Reed, C.J. (2002) What makes an inquiry-oriented science teacher? The influence of learning histories on student teacher role identity and practice. *Science Education*. *86*(3). 401 – 416.

European Commission, Directorate General For Research & Innovation, *Directorate B – European Research Area Skills* (2011). http://ec.europa.eu/euraxess/pdf/research_policies

Felder, R. (2004). Teaching engineering at a research university: problems and possibilities. *Educación Química*, *15*(1), 40 - 42.

Holt-Reynolds, D. (1992). Personal history-based beliefs as relevant prior knowledge in coursework. *American Educational Research Journal*. *29*(2), 325 - 349.

Huibregtse, I., Korthagen, F., & Wubbels, T. (1994). Physics teachers' conceptions of learning, teaching and professional development. *International Journal of Science Education*, *16*(5), 539 – 561.

Joram, E. & Gabriele, A. (1998). Preservice teacher's prior beliefs: Transforming obstacles into opportunities. *Teaching and Teacher Education*, *14*(2), 175 – 191.

Καψάλης, Α. & Νημά, Ε. (2012). *Σύγχρονη Διδακτική*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη.

Κεδράκα, Κ. (2017). Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Παρελθόν, Παρόν και Μέλλον. Στο Κ. Κεδράκα (Επιμ.) *Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Η εκπαίδευση και διδασκαλία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, μια terra incognita;* Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης (σσ. 21 – 39).

Κεδράκα, Κ. & Δημάση, Μ. (2015). Διδάσκοντας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Υποχρέωση, αγγαρεία ή προνόμιο; Στα *Πρακτικά του 1ου Διεθνούς Βιωματικού Συνεδρίου Εφαρμοσμένης Διδακτικής*, Δράμα.

Κόκκος, Α. (2017). Προς έναν πολυδιάστατο τρόπο μάθησης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Στο: Κ. Κεδράκα (επιμ.) *Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Η εκπαίδευση και διδασκαλία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, μια terra incognita;* (σσ. 40 – 54).Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Λεμονίδου, Έ. (2020). Ιχνηλατώντας τη μνήμη του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου: από τη μεγάλη οθόνη στη σχολική αίθουσα. Στο: Γ. Κόκκινος & Π. Γατσωτής (επιμ.) *Για μια σφαιρική και πολυδιάστατη ιστορική εκπαίδευση* (σσ. 332 – 348). Πεδίο.

Ματσαγγούρας, Η. & Χέλμης, Σ. (2002). Εκπαιδεύοντας το Δάσκαλο της Μετανεωτερικής Εποχής: Από τον Τεχνοκράτη στο Στοχαστικο-κριτικό Δάσκαλο. *Επιστήμες της Αγωγής*, *2*, 7 - 25.

Mclnnis, G. (2003). Emerging issues for teaching and learning in Austra-

lian universities. *B - HERT NEWS*, 18: Improving Teaching and Learning in Universities.

Olesen, M. (2008). *New Problems and Solutions in Basic University Teaching*. Forum on Public Policy, 1-22. http://forumonpublicpolicy.com/summer-08papers/curriculumsum08.html

Oppong, C.A. (2018). A case study of trainee teachers' mental models of history teaching before and after an initial history teaching professional development course. *History Education Research Journal*, *15*(2), 248 – 263.

Richardson, V. (1996). The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. In J. Sikula (ed.) *Handbook of research on teacher education*. 2nd edition (pp. 102 – 119). Macmillan.

Stofflett, R. & Stoddart, T. (1994). The ability to understand and use conceptual change pedagogy as a function of prior content learning experience. *Journal of Research in Science Teaching*, *31*(1), 31 – 51.

Τσάφος, Β. (2021). *Αφηγήσεις και Βιογραφίες. Οι «φωνές» των εκπαιδευτικών μέσα από τις ιστορίες ζωής τους*. Gutenberg.

Thomas, J.A., Pedersen, J.E. & Finson, K. (2001). Validating the Draw-A-Science-Teacher- Test Checklist (DASTT-C): Exploring mental models and teacher beliefs. *Journal of Science Teacher Education*, *12*(4). 295 – 310.

Φρυδάκη, Ε. (2015). *Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και το μέλλον της διδασκαλίας*. Κριτική.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*. Τυπωθήτω.

Χρίστου, Κ. (2014). *Οι προκλήσεις για το δημόσιο Πανεπιστήμιο*. Ομιλία στην Ημερίδα του Γραφείου Παιδείας Κ.Ε. ΑΚΕΛ με θέμα: «Δημόσιο Πανεπιστήμιο υπό απειλή». Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Wubbels, T. (1992). Taking account of student teachers' preconceptions. *Teaching and Teacher Education*, *8*(2), 137 – 149.

Η ενεργητική μάθηση ως μέθοδος πρόληψης του καπνίσματος στη σχολική κοινότητα

Αιμιλία Βαρελά,
Εκπαιδευτικός ΠΕ87.02, MSc, PhD, 1ο ΕΠΑΛ-3ο ΕΚ Ραφήνας
aimivarela@sch.gr

Αθανάσιος Σισμάνης,
Εκπαιδευτικός ΠΕ89.01, 1ο ΕΠΑΛ-3ο ΕΚ Ραφήνας
asisman@sch.gr

Αριστείδης Παλιούρας
Εκπαιδευτικός ΠΕ86, Διευθυντής 3ου ΕΚ Ραφήνας
apaliouras@sch.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το κάπνισμα σχετίζεται αιτιολογικά με ένα σημαντικό αριθμό νοσημάτων καθορίζοντας σημαντικά την ποιότητα ζωής. Οι παράγοντες που ωθούν τους εφήβους σε αυτό αφορούν σε τομείς της προσωπικότητας και του περιβάλλοντος. Το κάπνισμα λειτουργεί ως μέσο επικοινωνίας και τρόπος ζωής. Τα δεδομένα αυτά καθορίζουν την αναγκαιότητα εφαρμογής σύγχρονων προσεγγίσεων στην πρόληψη του καπνίσματος όπως το μοντέλο της ενεργητικής μάθησης. Τα κύρια πλεονεκτήματά του είναι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, των διαπροσωπικών δεξιοτήτων και η εν δυνάμει αύξηση των κινήτρων μέσω της δέσμευσης του μαθητή. Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η πρόληψη και η ανάδειξη του καπνίσματος ως προβλήματος υγείας, η ενημέρωση σχετικά με τα καπνικά προϊόντα και τις συνέπειες από τη χρήση τους μέσω της ενεργητικής και συλλογικής μάθησης. Στη μελέτη πραγματοποιήθηκαν συναντήσεις και ανάπτυξη δια ζώσης δομημένης συζήτησης για το κάπνισμα μεταξύ μαθητών που καπνίζουν ή όχι, σε 19 τμήματα της Β και Γ Λυκείου. Πριν και μετά από αυτές, οι μαθητές συμπλήρωσαν ένα ανώνυμο ερωτηματολόγιο: «Κάπνισμα. Γνώσεις και Αντιλήψεις». Ο σχεδιασμός του βασίστηκε σε αντίστοιχες μελέτες για το κάπνισμα στην εφηβεία. Το δείγμα της μελέτης αποτέλεσαν 245 μαθητές. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται ως αριθμός ατόμων (ποσοστό %). Η επεξεργασία έγινε με το Statview 5.0

(Abacus Concepts, USA). Οι συγκρίσεις έγιναν με το μη παραμετρικό στατιστικό χ2-test (Chi-Square test). Τιμές p<0.05 θεωρήθηκαν ως στατιστικά σημαντικές. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, καπνίζουν 113 (47%) μαθητές. Το δημοφιλέστερο καπνικό προϊόν είναι το τσιγάρο (29%), ο καπνός (12%) και το ηλεκτρονικό τσιγάρο (16%). 31% σημειώνει 1-5, 32%: 5-10 και 26%: 10-20 τσιγάρα ημερησίως. Οι φίλοι (34%) και άλλοι λόγοι (40%) όπως ψυχολογικά προβλήματα είναι οι κυριότερες αιτίες έναρξης. Η σύγκριση επιμέρους ερωτήσεων έδειξε ότι υπάρχει προσθήκη νέας ή αλλαγή παγιωμένης γνώσης πριν και μετά τις συζητήσεις σε θέματα που αφορούν την εξάρτηση από τη νικοτίνη (DF:4, p<0.001), ότι το κάπνισμα επηρεάζει όλο τον οργανισμό (DF:20, p<0.001), το παθητικό κάπνισμα (DF:4, p<0.001), την απαγόρευση σε δημόσιους χώρους (DF:4, p<0.0001) και την απαγόρευση πώλησης σε ανήλικους (DF:4, p<0.0001). Φαίνεται ότι η ενεργητική μάθηση, η διαμόρφωση κλίματος εμπιστοσύνης και η κατανόηση της θέσης του άλλου μέσω της συζήτησης λειτουργεί αποτελεσματικά στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος όπου ο μαθητής διαμορφώνει τις γνώσεις και την αντίληψή του για σημαντικά θέματα υγείας όπως είναι το κάπνισμα.

Λέξεις-κλειδιά: ενεργητική μάθηση, συζήτηση, πρόληψη, κάπνισμα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το κάπνισμα αποτελεί χρόνια υποτροπιάζουσα νόσο και ταξινομείται σύμφωνα με τη Διεθνή Στατιστική Ταξινόμηση Νόσων και Συναφών Προβλημάτων Υγείας (ICD10) ως ψυχική διαταραχή και διαταραχή συμπεριφοράς λόγω χρήσης καπνού. Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, το 2008, όρισε το κάπνισμα ως τη μεγαλύτερη επιδημία όλων των εποχών και ως τη δεύτερη αιτία θανάτου παγκοσμίως. Εκτιμάται ότι το 2030 το κάπνισμα θα ευθύνεται για περισσότερο από 9.000.000 θανάτους ετησίως (Βαρβαρήγος & Τζώρτζη, 2019). Βασικά χαρακτηριστικά της εξάρτησης από τη νικοτίνη είναι η επαναλαμβανόμενη χρήση και ο διαταραγμένος έλεγχος γύρω από αυτή, η έντονη κινητοποίηση για την εύρεση της ουσίας, η προτεραιότητα που λαμβάνει η ουσία σε σύγκριση με άλλες δραστηριότητες, η εκδήλωση σωματικής εξάρτησης καθώς και η εμμονή στη χρήση παρά τις σαφείς αποδείξεις για τις επιβλαβείς συνέπειες. Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας, η εξάρτηση από το κάπνισμα προσδιορίζεται αν συνυπάρχουν τουλάχιστον τρία από τα παραπάνω κριτήρια κατά το τελευταίο έτος χρήσης (Λιοζίδου, 2019).

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας εκτιμά επίσης ότι 1 στους 5 εφήβους διεθνώς καπνίζει τακτικά, ενώ εκτιμάται πως 30.000.000 παιδιά και έφηβοι παγκοσμίως ξεκινούν το κάπνισμα κάθε χρόνο. Η έναρξη της χρήσης ουσιών γίνεται συνήθως στην εφηβεία, με πρώτες ουσίες δοκιμής το αλκοόλ και τον καπνό (Μακαρώνη, 2019). Η εφηβεία είναι η αναπτυξιακή φάση στην οποία ξεκινά, συνήθως, ο πειραματισμός με το κάπνισμα, με αποτέλεσμα αυξημένες πιθανότητες έναρξης καπνίσματος. Ο πειραματισμός με ουσίες συνδέεται με την προσπάθεια αυτονόμησης και ανεξαρτησίας, ανάπτυξης μιας αίσθησης «ταυτότητας» αποτελώντας παράλληλα τρόπο να είναι κανείς δημοφιλής και αποδεκτός από τους συνομηλίκους. Οι παράγοντες που ωθούν τους εφήβους στο κάπνισμα αφορούν σε τομείς του περιβάλλοντος και της προσωπικότητας. Περιέργεια, μίμηση, αίσθηση ανεξαρτητοποίησης και κοινωνικοποίησης, τρόπος καταπολέμησης του άγχους είναι τα συνήθη αίτια έναρξης του περιστασιακού καπνίσματος (Κουρτουμά, 2014).

Σύμφωνα με στοιχεία του Ερευνητικού Πανεπιστημιακού Ινστιτούτου Ψυχικής Υγιεινής, όπως αυτά προέκυψαν από την ερευνητική μελέτη με τίτλο Health Behaviour in School-aged Children, ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών της Α' Λυκείου (15- 16 ετών) στην Ελλάδα δεν έχουν καπνίσει. Από αυτούς που καπνίζουν, το 41,5% έχει καπνίσει έστω και μία φορά ηλεκτρονικό ή/και παραδοσιακό τσιγάρο. Σχεδόν οι δύο στους 5 (38,6%) έχουν καπνίσει ηλεκτρονικό τσιγάρο, ενώ τουλάχιστον ένας στους 4 έχει καπνίσει παραδοσιακό (28,2%) και ναργιλέ (26,8%). Σχεδόν όλοι οι μαθητές της Α' Λυκείου που ανέφεραν κάπνισμα παραδοσιακού τσιγάρου ανέφεραν και κάπνισμα ηλεκτρονικού. Ο επιπολασμός του καπνίσματος είναι σημαντικά υψηλότερος στους εφήβους των οποίων έστω κι ένας γονιός καπνίζει. Το ηλεκτρονικό τσιγάρο αποτελεί σήμερα το επικρατέστερο καπνικό προϊόν στους μαθητές της Α' Λυκείου (Kokkevi et al., 2016·Fotiou et al., 2023). Τα δεδομένα αυτά καθορίζουν την αναγκαιότητα εφαρμογής σύγχρονων προσεγγίσεων στην πρόληψη του καπνίσματος.

Το σχολείο αποτελεί το καταλληλότερο πλαίσιο για την πρόληψη και αντιμετώπιση αφού προσφέρει πληθώρα μέσων και μεθόδων για τον έλεγχό του καπνίσματος δίνοντας στα παιδιά τη δυνατότητα να ενισχύσουν την αυτοεκτίμησή τους, να αναπτύξουν άμυνες κατά του ενεργητικού και παθητικού καπνίσματος και να καταθέσουν τον δικό τους προβληματισμό. Το μοντέλο της ενεργητικής μάθησης φαίνεται να λειτουργεί αποτελεσματικά ως προς αυτή την κατεύθυνση. Τα κύρια πλεονεκτήματα είναι η ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης και της επίλυσης προβλημάτων, της συνεργασίας και των διαπροσωπικών δεξιοτήτων καθώς και η εν δυνάμει

αύξηση των κινήτρων των μαθητών μέσω της δέσμευσης. Για να διαμορφωθούν ενεργητικά και συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης είναι σημαντικό να αξιοποιούνται συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές, οι οποίες προωθούν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διεργασία κινητοποιώντας το ενδιαφέρον τους και αξιοποιώντας βιώματα και προγενέστερες γνώσεις. Παράγοντες όπως οι στόχοι της διδακτικής παρέμβασης, οι εμπειρίες και οι ανάγκες των μαθητών, το μαθησιακό κλίμα, και η συνεργασία των μελών της εκπαιδευτικής ομάδας καθορίζουν την επιλογή των εκπαιδευτικών τεχνικών (Καλοκύρη et al., 2015).

Ειδικά, για την εκπαιδευτική ομάδα στο πλαίσιο της ενεργητικής μάθησης φαίνεται ότι είναι πολύ πιθανότερο να μάθει κάποιος όταν συνεργάζεται- συζητά με άλλους παρά μόνος του. Η συνεργατική μάθηση, έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές να καταβάλλουν περισσότερη προσπάθεια για μάθηση, χτίζοντας πιο θετικές σχέσεις με τους συμμαθητές και βελτιώνοντας την ψυχολογική τους υγεία. (Johnson & Johnson, 2018). Μια από τις τεχνικές ενεργητικής μάθησης είναι η συζήτηση. Οι λόγοι που κάνουν τη συζήτηση ιδανική τεχνική είναι ότι μπορεί να ενσωματωθεί σε οποιοδήποτε σημείο του διδακτικού σχεδιασμού, διευκολύνει τους μαθητές στη γλωσσική τους ανάπτυξη, συμβάλλει στη συνεργασία, στην καλλιέργεια σεβασμού της άποψης του άλλου και στην ανάπτυξη αυτοεκτίμησης και ενσυναίσθησης, συμβάλλει στην εμβάθυνση του θέματος και στην ανάπτυξη κριτικής και δημιουργικής σκέψης καλλιεργώντας παράλληλα συνήθειες συλλογικής μάθησης. (Καλοκύρη & Φραγκούλης, 2015)

Στην παρούσα μελέτη το μοντέλο ενεργητικής μάθησης χρησιμοποιήθηκε ως μέθοδος πρόληψης του καπνίσματος στη σχολική κοινότητα. Η μελέτη πραγματοποιήθηκε στο πλαίσια της δράσης «Πρόληψη και αντιμετώπιση του καπνίσματος» η οποία είχε στόχο την ανάδειξη του καπνίσματος ως προβλήματος υγείας, την ενημέρωση για το ενεργητικό και παθητικό κάπνισμα, την ενημέρωση σχετικά με τα καπνικά προϊόντα και την εξάρτηση από τη νικοτίνη καθώς και για τους τρόπους πρόληψης στη σχολική κοινότητα.

ΜΕΘΟΔΟΙ/ ΕΡΓΑΛΕΙΑ

Ερωτηματολόγιο

Στη μελέτη χρησιμοποιήθηκε το αυτοσχέδιο ανώνυμο ερωτηματολόγιο με τίτλο «Κάπνισμα. Γνώσεις και Αντιλήψεις».

Ο σχεδιασμός του βασίστηκε σε αντίστοιχες μελέτες της βιβλιογραφίας σχετικές με το κάπνισμα στην εφηβεία (Janeswar et al., 2019·Rachiotis et

al., 2008·Global Youth Tobacco Survey Collaborative Group, 2014· Kokkevi et al., 2016·Fotiou et al., 2023). Αποτελείται από 12 κλειστού τύπου ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις 1 και 2 περιλαμβάνουν δημογραφικά στοιχεία (ηλικία και φύλο). Οι ερωτήσεις 3-6 αφορούν τους μαθητές που καπνίζουν (είδος καπνικού προϊόντος, λόγοι έναρξης καπνίσματος, αριθμός τσιγάρων). Οι ερωτήσεις 7-12 αφορούν όλους τους μαθητές και σχετίζονται με γνώσεις και αντιλήψεις για το κάπνισμα και τις επιπτώσεις του στην υγεία. Το δείγμα της μελέτης αποτέλεσαν 245 μαθητές της Β' και Γ' Λυκείου του ακαδημαϊκού έτους 2022-2023.

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ήταν ανώνυμη και πραγματοποιήθηκε δυο φορές. Η πρώτη πριν ξεκινήσει η μελέτη και η δεύτερη κατά την ολοκλήρωση της δράσης. Για τη διάθεση του ερωτηματολογίου στους μαθητές του 3ου ΕΚ Ραφήνας δόθηκε γραπτή άδεια από τους κηδεμόνες. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται ως αριθμός ατόμων (ποσοστό %).

Η επεξεργασία έγινε με το Statview 5.0 (Abacus Concepts, USA). Οι συγκρίσεις μεταξύ των κατηγοριών έγιναν με το μη παραμετρικό στατιστικό χ^2-test (Chi-Square test). Τιμές $p<0.05$ θεωρήθηκαν ως στατιστικά σημαντικές

Δομημένη Συζήτηση

Πραγματοποιήθηκαν 19 συναντήσεις με ανάπτυξη δομημένης συζήτησης σχετικά με το κάπνισμα μεταξύ μαθητών που δεν καπνίζουν και μαθητών που καπνίζουν. Οι συζητήσεις βασίστηκαν σε υλικό της Ελληνικής Αντικαρκινικής Εταιρείας που διατίθεται δωρεάν και είναι ειδικά διαμορφωμένο για μαθητές λυκείου (Αλεξάκη & Αλεξάκη-Αναστασοπούλου, 2019).

Στόχος των συναντήσεων ήταν οι μαθητές να συζητήσουν σε συγκεκριμένα θέματα που αφορούσαν τις βλάβες του καπνίσματος στον ανθρώπινο οργανισμό, την εξάρτηση από το κάπνισμα και τα προϊόντα καπνού, τους αιτιολογικούς παράγοντες έναρξης του καπνίσματος καθώς και στην κινητοποίηση τους για την ανάληψη προσωπικής ευθύνης με σκοπό την προστασία του εαυτού τους από την εξάρτηση του καπνίσματος. Μετά από κάθε συζήτηση παρουσιαζόταν η θέση των επιστημόνων για κάθε θέμα. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές αφού είχαν αναπτύξει τις σκέψεις και τις απόψεις τους είχαν την ευκαιρία να δουν την επιστημονικά αποδεδειγμένη άποψη για το θέμα της εξάρτησης, του παθητικού καπνίσματος κλπ.. Οι συναντήσεις πραγματοποιήθηκαν σε 19 τμήματα της Β και Γ Λυκείου. Συντονιστές των συζητήσεων μεταξύ των μαθητών ήταν οι καθηγητές της ομάδας έργου.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στη μελέτη συμμετείχαν 145 αγόρια (60%) και 98 κορίτσια (40%). Συνολικά, οι ηλικίες κατηγοριοποιήθηκαν σε τρείς ομάδες. 15-16 ετών 46 (19%) μαθητές, 17-18 ετών 160 (66%) μαθητές και >18 ετών 8 (3%) μαθητές. 29 (12%) μαθητές δεν απάντησαν τη συγκεκριμένη ερώτηση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, καπνίζουν 113 (47%) μαθητές. Το δημοφιλέστερο καπνικό προϊόν είναι το τσιγάρο (παραδοσιακό τσιγάρο και καπνός, 58%) και το ηλεκτρονικό τσιγάρο (16%). Το 15% έχει κάνει παράλληλη χρήση ηλεκτρονικού και παραδοσιακού τσιγάρου/ καπνού. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, από αυτούς που καπνίζουν, οι 35 (31%) σημειώνουν 1-5 τσιγάρα ημερησίως, οι 36 (32%), 5-10 και οι 29 (26%) μαθητές 10-20 τσιγάρα ημερησίως. Τέσσερεις (3%) αναφέρουν ότι καπνίζουν >20 τσιγάρα ημερησίως και 9 (8%) δεν απάντησαν. Οι φίλοι, 38 μαθητές (34%) και άλλοι λόγοι όπως το άγχος, τα ψυχολογικά προβλήματα, η περιέργεια 45 μαθητές (40%) είναι οι κυριότερες αιτίες δοκιμής και έναρξης του καπνίσματος σύμφωνα με το δείγμα.

Όσο αφορά στις ερωτήσεις 7-12 πραγματοποιήθηκε σύγκριση των απαντήσεων που δόθηκαν στα ερωτηματολόγια πριν και μετά τις δομημένες συζητήσεις. Ειδικότερα, φαίνεται ότι στην ερώτηση «Γνωρίζετε για την εξάρτηση που προκαλεί η νικοτίνη στον ανθρώπινο οργανισμό?», οι μαθητές απαντούν ότι γνωρίζουν με στατιστικά σημαντική διαφορά συγκριτικά με την πρώτη απάντηση πριν την έναρξη της μελέτης (DF:4, $p<0.001$). Στην ερώτηση, «Πιστεύετε ότι το κάπνισμα είναι μια χρόνια νόσος και για τη διακοπή του θα πρέπει να απευθυνθείτε σε κάποιο γιατρό?» οι μαθητές απαντούν θετικά με διαφορά (102 vs 127 μαθητές) χωρίς όμως η διαφορά να είναι στατιστικά σημαντική. Στην ερώτηση «Ποιο από τα παρακάτω προβλήματα υγείας πιστεύετε ότι μπορεί να προκαλέσει το κάπνισμα?», οι μαθητές απαντούν όλα τα παρακάτω (αναπνευστικά, καρκίνος, καρδιολογικά, αναπαραγωγής) με στατιστικά σημαντική διαφορά (DF:20, $p<0.001$). Στην ερώτηση, «Είσαστε ενημερωμένοι σχετικά με τις επιπτώσεις του παθητικού καπνίσματος? Δηλαδή τα προβλήματα που δημιουργούνται σε άλλα άτομα όταν καπνίζετε?» οι μαθητές απαντούν θετικά με στατιστικά σημαντική διαφορά (DF:4, $p<0.001$). Στην ερώτηση, «Γνωρίζετε ότι το κάπνισμα απαγορεύεται σε δημόσιους χώρους» οι μαθητές απαντούν θετικά με στατιστικά σημαντική διαφορά (DF:4, $p<0.0001$). Τέλος, στην ερώτηση «Γνωρίζετε ότι απαγορεύεται η πώληση προϊόντων καπνού κάτω των 18 ετών?», οι μαθητές απαντούν θετικά με στατιστικά σημαντική διαφορά (DF:4, $p<0.0001$).

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η παρούσα μελέτη είχε στόχο την α)την ανάδειξη του καπνίσματος ως προβλήματος υγείας, β)την ενημέρωση των μαθητών/τριών για το ενεργητικό και παθητικό κάπνισμα και τα καπνικά προϊόντα, την πρόληψη του καπνίσματος στη σχολική κοινότητα μέσω της συζήτησης και του μοντέλου ενεργητικής μάθησης. Τα αποτελέσματα συμφωνούν με άλλες μελέτες (Kokkevi et al., 2016·Fotiou et al., 2023), ειδικά για το ηλεκτρονικό τσιγάρο. Φαίνεται ότι καπνίζει ένας μεγάλος αριθμός μαθητών στο σχολείο κάνοντας επιτακτική την ανάγκη να υπάρξουν παρεμβάσεις πρόληψης (Kyrlesi et al, 2007). Όπως ειπώθηκε, το κάπνισμα σχετίζεται αιτιολογικά με ένα σημαντικό αριθμό νοσημάτων καθορίζοντας σημαντικά την ποιότητα ζωής. Είναι γνωστό ότι τα τελευταία χρόνια το κάπνισμα στην Ελλάδα έχει μειωθεί σημαντικά, κυρίως στις ηλικίες 16-24 ετών. Το παθητικό κάπνισμα, όμως, παραμένει σε υψηλά επίπεδα.

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είχε στόχο τη διερεύνηση γνώσεων και αντιλήψεων αλλά και της πιθανής διαφοροποίησης της γνώσης των μαθητών σε σχέση με το κάπνισμα και τις συνέπειές του. Η διαφοροποίηση έγκειται τόσο στην αλλαγή παγιωμένων- λανθασμένων αντιλήψεων ή την απόκτηση νέων γνώσεων. Η σύγκριση επιμέρους ερωτήσεων ως προς τις απαντήσεις έδειξε ότι υπάρχει προσθήκη νέας ή αλλαγή παγιωμένης γνώσης σε θέματα που αφορούν την εξάρτηση από τη νικοτίνη, ότι το κάπνισμα επηρεάζει όλο τον οργανισμό και όχι μόνο το αναπνευστικό σύστημα, το παθητικό κάπνισμα, στην απαγόρευση σε δημόσιους χώρους και στην απαγόρευση πώλησης σε ανήλικους. Φαίνεται όμως ότι δε διαφοροποιήθηκε ο αριθμός των καπνιζόντων πριν και μετά τις δομημένες συζητήσεις. Αυτό ήταν σε ένα μεγάλο βαθμό αναμενόμενο δεδομένης της δυσκολίας που υπάρχει διεθνώς για να διακόψει κάποιος το κάπνισμα. Επιπρόσθετα, απαιτούνται περισσότερες ενημερώσεις και λήψη εξειδικευμένης βοήθειας από ειδικό διακοπής καπνίσματος.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα το μοντέλο της ενεργητικής μάθησης (Joel, 2006) λειτούργησε θετικά και μάλιστα ήταν καθοριστική η λειτουργία του ως προς τη διαφοροποίηση της γνώσης και σε μεταγνωστικό επίπεδο. Η ανάπτυξη δομημένων συζητήσεων μεταξύ μαθητών λειτούργησε επίσης πολύ θετικά σε πολλά επίπεδα. Οι μαθητές το δέχτηκαν με χαρά αν και χρειάστηκε κινητοποίηση σε αρκετά τμήματα. Οι συζητήσεις μεταξύ καπνιστών και μη είχαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον γιατί ήρθαν στην επιφάνεια θέματα που προβλημάτισαν τους μαθητές εποικοδομητικά. Σημαντι-

κό στοιχείο ήταν ότι για κάθε θέμα συζήτησης στο τέλος αποκαλυπτόταν η επιστημονική γνώση σύμφωνα με την βιβλιογραφία και όχι η προσωπική θέση του συντονιστή καθηγητή. Ενδιαφέρον σε αυτό το σημείο είχαν οι αντιδράσεις των μαθητών και η ισχυρή έκπληξη τους όταν αντίκρυζαν την επιστημονική αλήθεια.

Καταλήγοντας, τα αποτελέσματα τη μελέτης φαίνεται να δείχνουν ότι οι δράσεις πρόληψης και ενημέρωσης με τη χρήση κατάλληλων διδακτικών μεθόδων και τεχνικών που προωθούν την ενεργητική συμμετοχή είναι απαραίτητες στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος όπου ο μαθητής διαμορφώνει τις γνώσεις και την αντίληψή του για σημαντικά θέματα υγείας όπως είναι το κάπνισμα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αλεξάκη, Β., & Αλεξάκη -Αναστασοπούλου, Α. (2019). Συχνές ερωτήσεις των μαθητών και απαντήσεις για την πρόληψη του καπνίσματος. Στο Π. Μπεχράκης, Β. Ευαγγελοπούλου & Α. Τζώρτζη (Επιμ.). *Παιδεία για ένα κόσμο χωρίς κάπνισμα* (σσ. 260–269). Εκδόσεις Π. Μπεχράκης.

Βαρβαρήγος, Β. Κ., Τζώρτζη, Α. (2019). Κάπνισμα και επιπτώσεις στην υγεία. Στο Π. Μπεχράκης, Β. Ευαγγελοπούλου & Α. Τζώρτζη (Επιμ.). *Παιδεία για ένα κόσμο χωρίς κάπνισμα* (σελ.8-33). Εκδόσεις Π. Μπεχράκης.

Fotiou, A., Kanavou, E., Stavrou, M., & Kokkevi, A. (2023). Smoking in Adolescents in Greece. Series of Special Topics from the Greek arm of the Health Behaviour in School-aged Children study. Athens, University Mental Health, Neurosciences, & Precision Medicine. Research Institute "COSTAS STEFANIS'. Έρευνα HBSC/WHO.

Global Youth Tobacco Survey Collaborative Group (2014). Global Youth Tobacco Survey (GYTS): Core Questionnaire with Optional Questions, Version 1.2. Atlanta, GA: Centers for Disease Control and Prevention. Microsoft Word-1_GYTS_CoreQuestionnairewithOptionalQuestions _v1.2_ Nov2014 (who.int). World Health Organization.

Janeswar, A., Kumar, G., Kanungo, S., Singh, A., Subramanya, B. G., & Jha, K. (2019). Prevalence patterns and profile of adolescent tobacco users findings from a youth survey: A cross-sectional study. J Family Med Prim Care, *8*(6), 2017-2022. https://doi: 10.4103/jfmpc.jfmpc_219_19

Joel, M. (2006). Where's the evidence that active learning works? Adv Physiol Educ, *30*(4), 159-167. https://doi:10.1152/advan.00053.2006.

Johnson, D.W., & Johnson R.T. (2018). Cooperative Learning: The Founda-

tion for Active Learning. In S. M. Brito (Ed.). *Active Learning- Beyond the Future*. https://doi:10.5772/ intechopen. 81086

Καλοκύρη, Β., Κόκκος, Α., & Φραγκούλης, Ι. (2015). *Σχεδιασμός και ανάπτυξη διδακτικών ενοτήτων για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων*. Αυτοέκδοση

Καλοκύρη, Β., Φραγκούλης, Ι. (2015). *Αξιοποίηση συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων*. Αυτοέκδοση

Kokkevi, A., Fotiou, E., Kanavou, M., Stavrou, M., Richardson C. (2016). Smoking, alcohol, and drug use among adolescents in Greece –2015 update and secular trends 1984–2015. *Archives of Hellenic Medicine*, *33*(2), 249-257. ISSN 11-05-3992.

Κουρτουμά, Μ. (2014). Η στάση των νέων απέναντι στο κάπνισμα. (Διπλωματική Εργασία). Τμήμα Νοσηλευτικής. Σχολή Επαγγελμάτων Υγείας και Πρόνοιας. Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης.

Kyrlesi, A., Soteriades, E.S., Warren, C.W., Kremastinou, J., Papastergiou, P., Jones, N.R. and Hadjichristodoulou, C. (2007). Tobacco use among students aged 13–15 years in Greece: the GYTS project. BMC Public Health, *7*(3). http://www.biomedcentral.com/1471-2458/7/3

Λιοζίδου, Α. Γ.(2019). Εξάρτηση και εθισμός στο κάπνισμα. Στο Π. Μπεχράκης, Β. Ευαγγελοπούλου & Α. Τζώρτζη (Επιμ.). *Παιδεία για ένα κόσμο χωρίς κάπνισμα* (σσ. 34-59). Εκδόσεις Π. Μπεχράκης.

Μακαρώνη, Σ. (2019). Σύγχρονες πρακτικές και προσεγγίσεις στην πρόληψη του καπνίσματος στη σχολική κοινότητα. Στο Π. Μπεχράκης, Β. Ευαγγελοπούλου & Α. Τζώρτζη (Επιμ.). *Παιδεία για ένα κόσμο χωρίς κάπνισμα*. (σσ. 202-223). Εκδόσεις Π. Μπεχράκης.

Rachiotis, G., Muula, A.S., Rudatsikira, E., Siziya, S., Kyrlesi, A., Gourgoulianis, K., & Hadjichristodoulou, C. (2008). Factors associated with adolescent cigarette smoking in Greece: Results from a cross sectional study (GYTS Study). BMC Public Health, *8*(313). http://doi:10.1186/1471-2458-8-313.

https://www.epipsi.gr/index.php/research/97-ereuna-hbsc-who

https://www.epipsi.gr/images/EPIPSI-HBSC-WHO-Greece-22-Smoking-and-Vaping.pdf

Οι απόψεις των μαθητών/τριων για την Ευρωπαϊκή Ένωση. Το παράδειγμα του νομού Ιωαννίνων

Διαμάντη Βασιλική
Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής ΠΕ70.ΕΑΕ,
vasiadiam92@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το σχολείο είναι ο θεσμός ο οποίος συμβάλει στην ένταξη των μαθητών στη σύγχρονη κοινωνία. Μέσω αυτού διαμορφώνονται η ταυτότητα, οι αξίες, οι αντιλήψεις και οι κανόνες μιας κοινωνίας. Στην παρούσα εργασία ερευνάται κυρίως η έκφραση της εθνικής και ευρωπαϊκής ταυτότητας των μαθητών της Ε' και ΣΤ' του δημοτικού σχολείου.

Η εκπαίδευση είναι ένας σημαντικός παράγοντας που διαμορφώνει το κοινωνικοπολιτικό «γίγνεσθαι». Οι συνεχόμενες μεταβολές που συντελούνται σήμερα, όπως είναι η παγκοσμιοποίηση και η ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας, οδηγούν τις κοινωνίες σε μεταρρυθμίσεις της οργάνωσής τους και κατ' επέκταση των εκπαιδευτικών συστημάτων τους. Ειδικότερα, είναι σημαντικό οι νέοι να έχουν επίγνωση της ταυτότητάς τους, καθώς κινούνται στο ευρωπαϊκό χώρο.

Η έννοια της ευρωπαϊκής ιδέας και της ευρωπαϊκής ταυτότητας απασχολεί όλο και περισσότερο κατά τις τελευταίες δεκαετίες την εκπαιδευτική κοινότητα. Έχουν αξιοποιηθεί, μέσω των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών, στρατηγικές με στόχο την ενίσχυση τόσο της εθνικής όσο και της ευρωπαϊκής διάστασης.

Συνεπώς, έχει ενδιαφέρον να διερευνηθούν οι απόψεις των μαθητών σχετικά με τη διαμόρφωση της εθνικής και ευρωπαϊκής ταυτότητας, στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Τα συμπεράσματα που προέκυψαν, μετά την ανάλυση του περιερχομένου, είναι ότι οι μαθητές έχουν αναπτύξει ως ένα βαθμό την ευρωπαϊκή ταυτότητα, ωστόσο αυτή χρειάζεται να ενισχυθεί ακόμα περισσότερο μέσα από συνεχή ενημέρωση και εκπαίδευση σχετικά με θέματα που αφορούν την Ευρώπη, τόσο στο σχολείο όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο.

Λέξεις-κλειδιά: Ευρωπαϊκή Ένωση, Εκπαίδευση, Σχολικά Εγχειρίδια

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο ευρωπαϊκός χώρος έχει προκαλέσει σημαντικές αλλαγές στον τρόπο σκέψης και τις αντιλήψεις των ατόμων σχετικά με την ταυτότητα τους. Οι ευρωπαίοι πολίτες σήμερα έχουν αναπτύξει από πολύ νωρίς την εθνική και την ευρωπαϊκή ταυτότητα. Η εκπαίδευση είναι αυτή που διαμορφώνει σε μεγάλο βαθμό την ταυτότητα των μαθητών, ενώ παράλληλα ωθεί με ποικίλους τρόπους στη διαμόρφωση της συλλογικής ταυτότητας.

Η Ελλάδα, ως μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης αποδέχεται και υπερασπίζεται τις ευρωπαϊκές αξίες. Μέσω του σχολείου, των συγγραμμάτων και των γνώσεων που μεταδίδονται για την κοινωνία και την κοινότητα, οι μαθητές, αναπτύσσουν δεσμούς μιας συλλογικής ταυτότητας. Πολύ σημαντικό ρόλο παίζουν τα γνωστικά αντικείμενα και τα σχολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται για τα εν λόγω μαθήματα, τα οποία συνδέονται και μπορεί να επηρεάσουν στη διαμόρφωση της εθνικής και ευρωπαϊκής ταυτότητας των μαθητών. Οι μαθητές καλούνται να αναπτύξουν τις αξίες ενός μελλοντικού Ευρωπαίου πολίτη.

Με αφορμή τις εξελίξεις των τελευταίων δύο ετών που η Ευρώπη ήρθε αντιμέτωπη με την πανδημία και την έκρηξη του πολέμου στην Ουκρανία, είναι αρκετά ενδιαφέρον να ερευνηθεί εάν οι παραπάνω εξελίξεις επηρέασαν τις απόψεις των μαθητών για την Ε.Ε. Καθώς επίσης, εάν αυτό συντέλεσε να αντιληφθούν τους δεσμούς και την αλληλεξάρτηση που υπάρχει μεταξύ των Ευρωπαϊκών χωρών.

Με την παρούσα έρευνα επιδιώκεται να ανιχνευτούν τα στοιχεία εκείνα που οι μαθητές υιοθετούν για την ανάπτυξη της τοπικής και ευρωπαϊκής ταυτότητας.

Η ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ (Ε.Ε.)

Η Ευρώπη αποτελεί τη λεγόμενη «Γηραιά Ήπειρο» του πλανήτη και διαγράφει μία ιστορία χιλιάδων ετών, με πολλές κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές διαστάσεις, ενώ περιλαμβάνει πολλούς λαούς και εθνότητες. Η Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε. Ε.) αποτελεί μία κοινοτική οντότητα, ένα σύνολο από πολυάριθμα ευρωπαϊκά κράτη- μέλη, τα οποία μοιράζονται κοινούς σκοπούς, κοινές αρχές και αξίες, η οποία ιδρύθηκε στα μέσα του 20ού αιώνα, κατά τη μεταπολεμική εποχή, δηλαδή την εποχή μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο. Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται βασικά εννοιολογικά και ερμηνευτικά στοιχεία τα οποία αφορούν στην Ε. Ε., ενώ αναφέρεται ο τρόπος ίδρυσής της, οι βασικοί της στόχοι και οι πρακτικές τις οποίες υιοθετεί.

Η έννοια της ευρωπαϊκής ταυτότητας

Η έννοια της ευρωπαϊκής ταυτότητας συνυπάρχει για τα κράτη–μέλη της Ε. Ε. με εκείνη της εθνικής ταυτότητας. Αυτό σημαίνει ότι οι κάτοικοι των κρατών αυτών, πέραν της ταυτότητας της εθνότητάς τους, διαμορφώνουν ακόμη μία συλλογική ταυτότητα, η οποία είναι ευρωπαϊκή και κοινή για όλους τους πολίτες της Ε.Ε.

Η ευρωπαϊκή ταυτότητα αποτελεί μία μορφή κοινωνικής συνείδησης και περιλαμβάνει ένα ευρύτατο φάσμα παραγόντων και στοιχείων που έχουν την αφετηρία τους σε όλα τα στάδια της πορείας της Ε.Ε. Τα στοιχεία αυτά έχουν συντελέσει στη διαμόρφωση μίας ευρωπαϊκής κουλτούρας, η οποία, σε συνδυασμό με την πολυπολιτισμικότητα, οικοδομούν την ευρωπαϊκή ταυτότητα. Κάποιοι από τους σημαντικότερους παράγοντες οι οποίοι παίζουν ρόλο στη διαμόρφωση και την εξέλιξη της ταυτότητας αυτής είναι οι ιστορικές και πολιτισμικές καταβολές, η γεωπολιτική κατάσταση και οι πολιτικές συνθήκες. Η ευρωπαϊκή ταυτότητα επιβάλλεται να συνυπάρχει με τις διάφορες εθνικές ταυτότητες των κρατών- μελών, τα οποία, άλλωστε, είναι αυτά που διατηρούν τη σταθερότητα της κοινότητας (Χαρχαρού, 2018).

Η ενοποίηση της Ευρώπης έχει εισαγάγει έμμεσα ή άμεσα σημαντικές αλλαγές στην αντίληψη των ατόμων σχετικά με τη συλλογική τους ταυτότητα. Οι πολίτες των ευρωπαϊκών χωρών καλούνται να υιοθετήσουν άλλοτε την τοπική, άλλοτε την εθνική, άλλοτε την ευρωπαϊκή τους ταυτότητα και άλλοτε όλες αυτές μαζί. Για την εξυπηρέτηση του σκοπού αυτού, υπάρχουν ποικίλες δομές, διαφορετικές σε κάθε χώρα, αλλά και σε επίπεδο Ε. Ε., οι οποίες με διαφορετικό τρόπο προωθούν τη διαμόρφωση ταυτοτήτων. Η γλώσσα, η θρησκεία, η εκπαίδευση, η χρήση συμβόλων, η οικονομία, η πολιτιστική κληρονομιά είναι δυνατόν να εκφράσουν τη συλλογική ταυτότητα των Ευρωπαίων. Μεταξύ αυτών, η εκπαίδευση καθορίζει σε πολύ μεγάλο βαθμό τη διαμόρφωση της ταυτότητας των μαθητών, ενώ σημαντικό πεδίο έκφρασης αυτής της ταυτότητας αποτελεί ο χώρος του σχολείου (Σίμογλου, 2013).

Η Ελλάδα, ως αναπόσπαστο μέρος της Ευρώπης, εντάσσεται στο παραπάνω πλαίσιο, ενώ η ύπαρξη συλλογικής ταυτότητας από τους πολίτες διαμορφώνεται ανάλογα με το πλαίσιο αναφοράς που εκάστοτε θέτουν οι ίδιοι. Αναλόγως, στο χώρο της εκπαίδευσης, οι μαθητές για πρώτη φορά έρχονται σε επαφή με την ταυτότητα αυτή, ώστε να την αναγνωρίζουν και να μπορούν να την υιοθετούν. Έτσι, παρά το γεγονός ότι ανήκουν σε διαφορετικές ομάδες με ακούσιο ίσως τρόπο, αναπτύσσουν συλλογικές ταυτότητες με τις οποίες και ταυτίζονται (Σίμογλου, 2013).

Στη διαμόρφωση της ευρωπαϊκής ταυτότητας, ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία που διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο είναι ο πολιτισμός και η κοινή ευρωπαϊκή κουλτούρα, η οποία έχει την αφετηρία της σε άλλες εποχές. Η υιοθέτηση, ωστόσο, της ευρωπαϊκής ταυτότητας δε λειτουργεί ανταγωνιστικά ως προς την υιοθέτηση της εθνικής ταυτότητας, αλλά το στοιχείο που κάνει τη διαφορά είναι η διάθεση των ατόμων και η ετοιμότητά τους προς την υιοθέτηση της μίας ή της άλλης ταυτότητας, καθώς και η στάση την οποία διατηρούν απέναντι σε αυτή (Σίμογλου, 2013).

Η ευρωπαϊκή ταυτότητα αφορά σε διάφορα στοιχεία τα οποία εντοπίζουν οι αρμόδιοι της Ε. Ε. και επιχειρούν να προωθήσουν στους πολίτες. Τα σημαντικότερα από αυτά είναι τα εξής (European Communities, 1973):

- στην αναθεώρηση της κοινής κληρονομιάς, των συμφερόντων και των ειδικών υποχρεώσεων
- στο βαθμό ενότητας που υπάρχει εντός της κοινότητας
- στην αξιολόγηση της ενότητας των Ευρωπαίων πολιτών και της συλλογικής τους ταυτότητας σε σχέση με τις χώρες εκτός Ε. Ε. , κυρίως σε πολιτιστικό επίπεδο
- στο να λαμβάνεται υπόψη η δυναμική φύση της ευρωπαϊκής ενοποίησης.

Η διαμόρφωση της ευρωπαϊκής ταυτότητας, αποτελεί ένα στοιχείο που έχει πολλά θετικά αποτελέσματα για τους πολίτες της Ε. Ε. και, γενικότερα, για τη σταθερή δομή και την οργάνωση της κοινότητας. Οι λαοί της Ευρώπης, παρά τα πολυάριθμα κοινά χαρακτηριστικά τα οποία μοιράζονται, διακρίνονται και από ιδιαιτερότητες, πολιτισμικές, κοινωνικές και πολιτικές. Η υποβάθμιση των ιδιαιτεροτήτων αυτών έναντι της κοινής ευρωπαϊκής ταυτότητας είναι δυνατόν να τις υπονομεύσει και, μακροπρόθεσμα να τις αλλοιώσει ή να τις εξαφανίσει. Κάτι τέτοιο είναι δυνατόν να συμβεί σε πολλούς τομείς της ανθρώπινης δράσης, όπως είναι η γλώσσα, η τέχνη, τα ήδη και τα έθιμα και, γενικότερα σε ό, τι έχει σχέση με την πολιτισμική ταυτότητα. Παρά το γεγονός ότι η ίδια η Ε. Ε. δεν αποσκοπεί στην εξαφάνιση άλλων συλλογικών ταυτοτήτων των πολιτών της, στην πραγματικότητα, αυτό αποτελεί έναν υπαρκτό κίνδυνο, ο οποίος οφείλεται στο γεγονός ότι κάποια κράτη- μέλη της έχουν μεγαλύτερη επιρροή και πολιτική και οικονομική ισχύ από άλλα και, έτσι, προωθούν συγκεκριμένα πολιτιστικά στοιχεία.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΕΘΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ

Στο παρόν κεφάλαιο εξετάζεται ο ρόλος του σχολείου στη διαμόρφωση των συλλογικών ταυτοτήτων, ειδικότερα, της εθνικής και της ευρωπαϊκής. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζεται η εικόνα της Ευρώπης, έτσι όπως αυτή παρουσιάζεται μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, τόσο στην Ελλάδα όσο και στις άλλες χώρες. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι σημαντικότερες εκπαιδευτικές πολιτικές και στρατηγικές της Ε. Ε. οι οποίες προωθούνται στα κράτη- μέλη της.

Το γνωστικό αντικείμενο το οποίο εξετάζει το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής είναι πολυδιάστατο και αφορά στους τρόπους δομής, οργάνωσης και λειτουργίας των ανθρώπινων κοινωνιών και στην οργάνωση του δημόσιου κυρίως, αλλά και του ιδιωτικού βίου των ανθρώπων. Βασικός, μάλιστα, στόχος του μαθήματος αυτού είναι η διαμόρφωση, μέσα από τη μάθηση, της ανθρώπινης κοινωνικής και πολιτικής συμπεριφοράς, καθώς και της ιδιότητας του πολίτη (Μουσένα, 2004). Το μάθημα αυτό στην Ελλάδα διδάσκεται τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ ασχολείται τόσο με την ελληνική κοινωνία όσο και με την ευρωπαϊκή.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΤΗΣ Ε. Ε. ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΟΥ ΕΥΡΩΠΑΙΟΥ ΠΟΛΙΤΗ

Η έννοια της ευρωπαϊκής ιδέας και της ευρωπαϊκής διάστασης της εκπαίδευσης, αλλά και των αξιών που θα πρέπει να διακατέχουν τους ευρωπαίους πολίτες, απασχολούν ολοένα και περισσότερο κατά τις τελευταίες δεκαετίες την εκπαιδευτική κοινότητα Ε.Ε. Η ευρωπαϊκή ενότητα, η οποία αποκαλείται κοινότητα των κοινών στρατηγικών, των ανοιχτών δυνατοτήτων και των ιδεολογικών συγκρούσεων, αλλά και η συνάντηση μιας ποικιλίας εθνοτήτων, σε μια Ευρώπη πολλαπλών ταχυτήτων, καθιστούν πλέον επιτακτική ανάγκη και μεγάλη πρόκληση τη μεταφορά της ευρωπαϊκής ιδέας και ταυτότητας, στο επίπεδο της σχολικής γνώσης και της πράξης. Η ενότητα αυτή, ωστόσο, δεν αφορά στην ταύτιση αλλά, κυρίως, στην εσωτερική κατανόηση των διαφορών και των συγκλίσεων μεταξύ των κρατών- μελών και των πολιτών τους. Προς αυτή την κατεύθυνση, το Συμβούλιο της Ευρώπης και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή προτείνουν τρόπους ώστε, αξιοποιώντας μια ολιστική προσέγγιση στην εκπαίδευση, να αναπτυχθούν στρατη-

γικές με στόχο την ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης (Βούκανου, 2009).

Η Ε.Ε. δίνει μεγάλη έμφαση στο σχεδιασμό και την εφαρμογή συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πολιτικών, με σκοπό την προώθηση των αξιών της, καθώς και των αρχών της ισότητας και της συνεργασίας. Η ανακήρυξη του έτους 2007 από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή ως ευρωπαϊκού έτους ίσων ευκαιριών για όλους αποτελεί ένα παράδειγμα προς την κατεύθυνση αυτή. Καθώς όμως οι διατυπώσεις στόχων και αξιών υιοθετούνται και αναπαράγονται, αυξάνεται και η ανάγκη επανεξέτασης και επαναπροσδιορισμού του περιεχομένου τους, αλλά και του ζητήματος των διαδικασιών, παιδαγωγικών και διδακτικών, διαπραγμάτευσης και εμπέδωσης τους (Βούκανου, 2009).

Σήμερα, κάποιοι από τους σκοπούς της Ε. Ε. αποτελούν τη διαμόρφωση μίας Ευρώπης της γνώσης, καθώς και τη γνώση για την Ευρώπη, η οποία αφορά στη γνώση για τη δομή, τη λειτουργία και την οργάνωση της Ε.Ε., τη θεσμική της λειτουργία, καθώς και έννοιες όπως αυτή της ευρωπαϊκής ταυτότητας και του Ευρωπαίου πολίτη. Όλα τα στοιχεία αυτά έχουν άμεση σύνδεση με την εκπαίδευση, ενώ αναδείχθηκε η επιτακτική ανάγκη εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων προς την κατεύθυνση αυτή. Μάλιστα, ο ρόλος της εκπαίδευσης εντός της Ε. Ε. κινείται και στον οικονομικό τομέα, καθώς υπάρχουν αντίστοιχες προκλήσεις σχετικά με την παγκοσμιοποίηση, την οικονομία της γνώσης, την απελευθέρωση της αγοράς και την επιχειρησιακή δράση. Πλέον, οι εκπαιδευτικές πολιτικές σχεδιάζονται στο πλαίσιο μίας νέας θεώρησης για το ανθρώπινο και κοινωνικό κεφάλαιο, ενώ μεγάλη έμφαση δίνεται στην ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων, ώστε οι μαθητές να είναι σε θέση να προσαρμοστούν σε ένα νέο περιβάλλον, το οποίο είναι συνεχώς μεταβαλλόμενο (Οικονόμου, 2013).

Η Ε. Ε. διαμορφώνει τις εκπαιδευτικές της πολιτικές με βάση τις απαιτήσεις και της προκλήσεις της εποχής, καθώς και τις νέες τάσεις, οι οποίες υπόσχονται τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Για το λόγο αυτό, αναζητά βέλτιστες πρακτικές, ώστε να παροτρύνει τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών- μελών της να τις ακολουθήσουν, έχοντας συγκεκριμένους στόχους. Ένας από τους στόχους αυτούς αφορά στην εφαρμογή της διά βίου μάθησης, η οποία σήμερα είναι απαραίτητη για την καλλιέργεια διάφορων δεξιοτήτων, ενώ επίσης, επιχειρείται η βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας, καθώς και της κατάρτισης, ώστε να εξασφαλίζονται πλεονεκτήματα στον επαγγελματικό τομέα για τους Ευρωπαίους πολίτες, αλλά και για την ευρύτερη κοινότητα. Όσον αφορά στον κοινωνικό και πολιτικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης, η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική προωθεί τις αρχές της ισότητας, της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού συμμετο-

χής. Τέλος, η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική εστιάζει στην καλλιέργεια της καινοτομίας, της δημιουργικότητας και της επιχειρηματικότητας, στοιχεία τα οποία είναι ιδιαίτερα σημαντικά για την ανάπτυξη της ευρωπαϊκής κοινωνίας και οικονομίας (https://european-union.europa.eu/priorities-and-actions/actions-topic/education-training-and-youth_el).

Στην Ελλάδα, οι επιταγές της Ε. Ε. αποτέλεσαν μία γενικότερη κατεύθυνση για τη μεταρρύθμιση των αναλυτικών προγραμμάτων και για τη συγγραφή νέων σχολικών εγχειριδίων, από τη δεκαετία του 1990. Γενικότερα, οι αλλαγές οι οποίες συντελέστηκαν στο χώρο της εκπαίδευσης είναι άμεσα συνδεδεμένες με την ένταξη της χώρας στην Ε. Ε. και την Ο. Ν. Ε. Ο εκσυγχρονισμός αυτός στην εκπαίδευση πραγματοποιήθηκε και στα άλλα κράτη- μέλη της Ε. Ε. και αφορούσε τόσο στο επίπεδο του λόγου όσο και στο επίπεδο των γενικότερων εκπαιδευτικών πρακτικών (Οικονόμου, 2013).

Η ΕΡΕΥΝΑ

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να ανιχνευτούν τα στοιχεία εκείνα που οι μαθητές υιοθετούν για την ανάπτυξη της τοπικής και ευρωπαϊκής ταυτότητας.

Στην έρευνα αυτή θα ελεγχθούν οι ερευνητικές υποθέσεις:

- Εάν οι Έλληνες μαθητές γνωρίζουν τι είναι η Ευρώπη και πώς ωφελείται η Ελλάδα από τη συμμετοχή της.
- Εάν μέσα από το σχολείο πληροφορούνται για τη δομή και τη λειτουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Εάν γνωρίζουν τι είναι ο Ευρωπαίος πολίτης.
- Εάν πιστεύουν ότι εκτός από την εθνική κατέχουν και την ευρωπαϊκή ταυτότητα.

Δειγματοληπτικό πλαίσιο

Η επιλογή του δείγματος της έρευνας, ως προς τη συγκεκριμένη ηλικία, έγινε μετά από τα ευρήματα που ανέκυψαν από τη βιβλιογραφία. Η ηλικία μεταξύ 8-14 ετών είναι αρκετά σημαντική για τα παιδιά που αναπτύσσουν το αίσθημα του ανήκειν σε μία ομάδα (Jamieson, 2005). Έχουν γίνει λίγες σχετικές έρευνες που αφορούν τον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι μαθητές την ευρωπαϊκή ταυτότητα τους. Σε σχετικές έρευνες που έχουν διεξαχθεί κυρίως σε νέους ηλικίας 18-24 σε χώρες της Ευρώπης όπως Αυστρία, Γερμανία, Αγγλία, κατέδειξαν πως η Ευρωπαϊκή ταυτότητα είναι λιγότερο σημαντική από την εθνική τους ταυτότητα και τη θρησκεία (Boehnke, Fuss, 2008).

Η πόλη των Ιωαννίνων κρίθηκε κατάλληλη για την υλοποίηση της έρευνας γιατί είναι μια περιφερειακή πόλη, με αρκετές ευρωπαϊκές επιχορηγήσεις για τον τουρισμό, τον αγροτικό τομέα, την εκπαίδευση, αλλά και κυρίως γιατί εντάσσεται από την Ευρωπαϊκή Ένωση στις φτωχότερες περιφέρειες της Ευρώπης συμφώνα με το την στατιστική έκθεση της ευρωπαϊκής υπηρεσίας Eurostat. (https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SEL45/-).

Συμμετέχοντες στην έρευνα

Το δείγμα στην παρούσα έρευνα αποτελείται από 160 μαθητές των Ε' και ΣΤ΄ τάξεων Δημοτικού Σχολείου. Τα σχολεία που φοιτούν οι μαθητές βρίσκονται σο νομό Ιωαννίνων.

Ειδικότερα όπως φαίνεται και από τον Πίνακα 1, το δείγμα αποτελείται από 83(51,9%) κορίτσια και 77(48,1%) αγόρια.

Φύλο					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Κορίτσι	83	51,9	51,9	51,9
	Αγόρι	77	48,1	48,1	100,0
	Total	160	100,0	100,0	

Αποτελέσματα έρευνας

Χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Spearman, για να διαπιστωθεί αν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των ερωτήσεων:

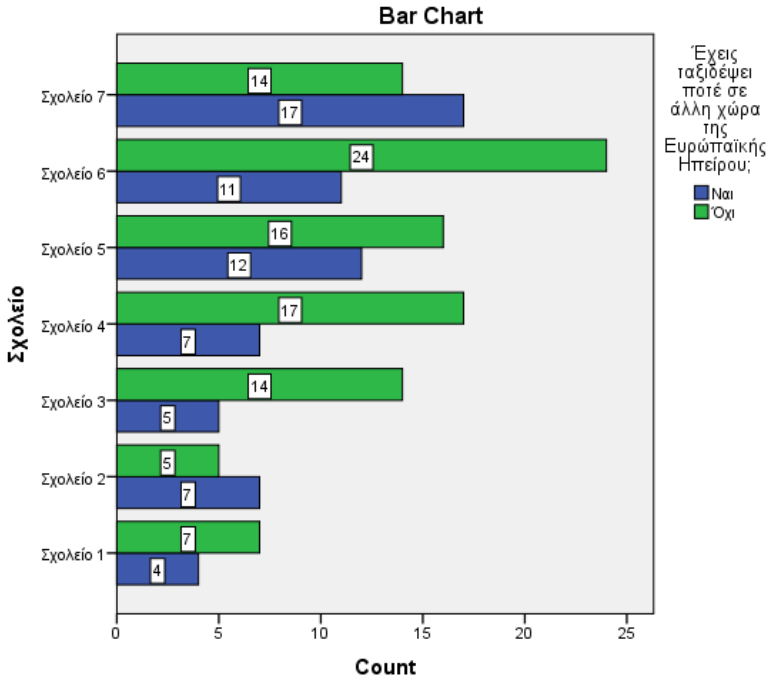
- Πόσο σημαντικό θεωρείς ότι είναι να είσαι πολίτης της Ευρωπαϊκής Ένωσης;
- Θεωρείς ότι η Ελλάδα συμμετέχει ενεργά σε προβλήματα παγκόσμια όπως η μετανάστευση, η ανεργία, η οικολογική καταστροφή, προστασία της υγείας κ.α.;
- Θεωρείς ότι η Ευρώπη συμμετέχει ενεργά σε προβλήματα παγκόσμια όπως η μετανάστευση, η ανεργία, η οικολογική καταστροφή, προστασία της υγείας κ.α.;
- Σε τι βαθμό νιώθεις ότι η Ελλάδα αντιμετωπίζει τα προβλήματα της (όπως η μετανάστευση, η καταστροφή του περιβάλλοντος, θέματα υγείας, ανεργία μαζί με την Ευρώπη);

Έπειτα χρησιμοποιήθηκε ξανά το χ^2 τεστ για να μελετηθεί αν ο λόγος που κάποιος μαθητής θα έκανε κάποιο ταξίδι σε χώρα της Ευρώπης, δια-

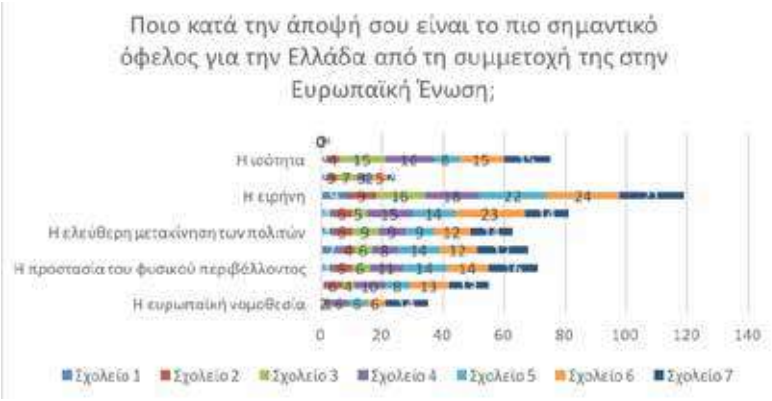
φοροποιείται ως προς το φύλο. Προέκυψε στατιστικά σημαντική σχέση (χ^2=16,316, p=0,038) σε επίπεδο σημαντικότητας α=0,05. Τα κορίτσια θα ταξίδευαν περισσότερο για να σπουδάσουν, να επισκεφθούν συγγενείς και φίλους και να γνωρίσουν τα μνημεία των Ευρωπαϊκών χωρών.

Στη συνέχεια, στους παρακάτω πίνακες μας ενδιαφέρει να εξάγουμε συμπεράσματα όσον αφορά τις σχέσεις ανά σχολείο.

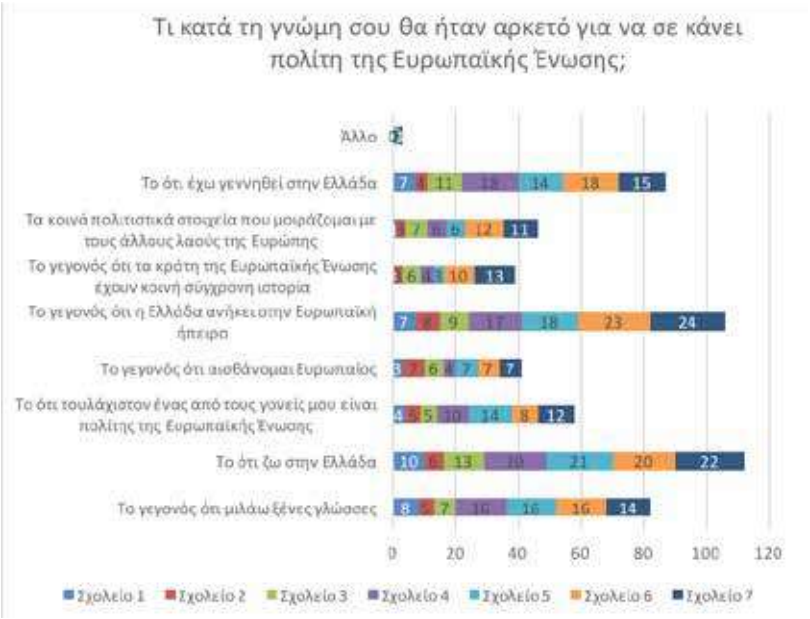
Στο παρακάτω γράφημα ερευνάται σε ποιο σχολείο οι μαθητές έχουν ταξιδέψει σε χώρες της Ευρώπης.



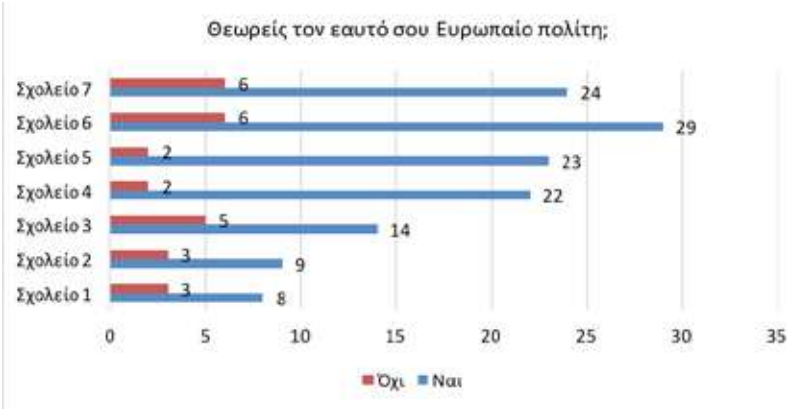
Από το παραπάνω γράφημα προκύπτει ότι οι μαθητές του 7ου σχολείου, έχουν ταξιδέψει περισσότερο προς το εξωτερικό. Αντίθετα οι μαθητές του 6ου σχολείου, δεν έχουν ταξιδέψει στο εξωτερικό όσο τα υπόλοιπα σχολεία.



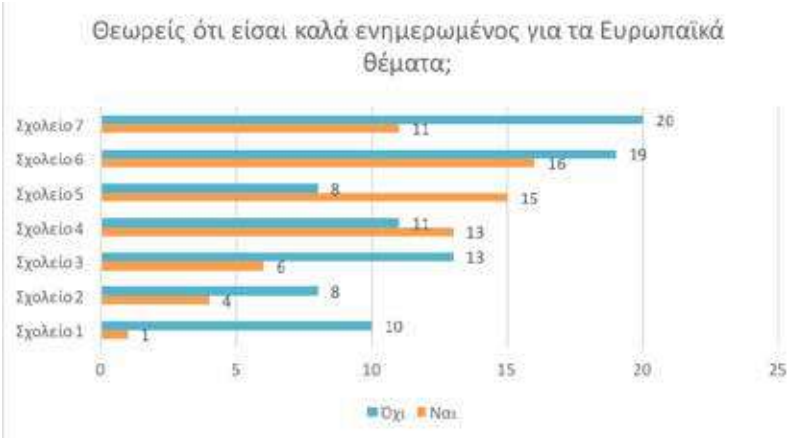
Στο παραπάνω γράφημα παρουσιάζονται οι απαντήσεις στην ερώτηση «Ποιο κατά την άποψή σου είναι το πιο σημαντικό όφελος για την Ελλάδα από τη συμμετοχή της στην Ευρωπαϊκή Ένωση;» ανά σχολείο. Οι μαθητές του 6ου σχολείου πιστεύουν περισσότερο ότι το σημαντικότερο όφελος είναι η ειρήνη.



Στο παραπάνω γράφημα παρουσιάζονται οι απαντήσεις στην ερώτηση «Τι κατά τη γνώμη σου θα ήταν αρκετό για να σε κάνει πολίτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης;» ανά σχολείο. Οι μαθητές του 7ου σχολείου πιστεύουν περισσότερο ότι οι λόγοι για να είναι κάποιος πολίτης της Ευρωπαϊκής ένωσης είναι το γεγονός ότι τα κράτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχουν κοινή σύγχρονη ιστορία, το γεγονός ότι η Ελλάδα ανήκει στην Ευρωπαϊκή ήπειρο και να ζει κάποιος στην Ελλάδα.



Σε γενικές γραμμές οι μαθητές όλων των σχολείων θεωρούν τους εαυτούς τους Ευρωπαίους πολίτες με αυτούς του 6ου σχολείου να θεωρούν περισσότερο.



Οι περισσότεροι μαθητές όλων των σχολείων θεωρούν ότι δεν είναι καλά ενημερωμένοι για τα Ευρωπαϊκά θέματα. Οι μαθητές του 7ου σχολείου και του 6ου σχολείου το πιστεύουν περισσότερο.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας το δείγμα των μαθητών προέρχεται από κεντρικά σχολεία των Ιωαννίνων καθώς και περιφερειακά. Το προφίλ των μαθητών που σκιαγραφήθηκε σε αυτά τα σχολεία, μας δείχνει πως η πλειοψηφία και των δύο γονιών τους κατάγεται από τον ίδιο νομό (πάνω από 50%). Έπειτα, σε μικρότερο βαθμό οι γονείς τους είναι από κάποια άλλη πόλη της Ελλάδας και ένα μικρό ποσοστό είναι από άλλη χώρα.

Συνοπτικά, τα σχολεία τα οποία επιλέχθηκαν βρίσκονταν τέσσερα στο κέντρο του νομού, τρία περιφερειακά και ένα ιδιωτικό σχολείο. Συγκρίνοντας αυτά τα σχολεία, προέκυψε πως οι μαθητές που φοιτούν σε κεντρικά σχολεία και στο ιδιωτικό έχουν ταξιδέψει περισσότερο στο εξωτερικό (σχολείο 7, 6, 2) απ' ότι στα περιφερειακά σχολεία (σχολείο 1, 3) και γνωρίζουν άτομα από Ευρωπαϊκές χώρες.

Όσον αφορά τα οφέλη της Ελλάδας από τη συμμετοχή της στην Ευρωπαϊκή Ένωση το μεγαλύτερο ποσοστό, από τους μαθητές που συμμετέχουν στην έρευνα, θεωρούν πως η ειρήνη μεταξύ των κρατών και η δημοκρατία είναι πιο σημαντική και έπειτα είναι η προστασία του περιβάλλοντος και η οικονομική ενίσχυση της χώρας.

Στην ερώτηση για το εάν θεωρούν τον εαυτό τους ευρωπαίο πολίτη, οι μαθητές των κεντρικών σχολείων, απάντησαν πως το γεγονός ότι η Ελλάδα ανήκει στην Ευρωπαϊκή Ήπειρο τους κατατάσσει στους πολίτες της Ευρώπης και έχουν κοινή σύγχρονη ιστορία (σχολεία 4, 5, 6,). Οι μαθητές των περιφερειακών σχολείων και του ιδιωτικού σχολείου , απάντησαν περισσότεροι ότι το γεγονός ότι γεννήθηκαν στην Ελλάδα που αποτελεί μέρος της Ευρωπαϊκής Ηπείρου και το γεγονός ότι συνεχίζουν και μένουν στην Ελλάδα, τους κάνει Ευρωπαίους πολίτες (σχολείο 1, 2, 3). Σε γενικές γραμμές, όμως, όλοι οι μαθητές θεωρούν τον εαυτό τους Ευρωπαίο πολίτη.

Τέλος, υπήρχε μεγάλη διαφορά στα κεντρικά σχολεία με τα περιφερειακά στην ενημέρωση σχετικά με τα ευρωπαϊκά θέματα. Αν και στη πλειοψηφία τους οι μαθητές απάντησαν πως δεν είναι καλά ενημερωμένοι. Υπάρχει μεγαλύτερο ποσοστό απαντήσεων πως γνωρίζουν περισσότερα πράγματα στα σχολεία τους κέντρου (σχολείο 6) απ' ότι τα περιφερειακά (σχολείο 1, 3). Ενημερώνονται, δηλαδή, περισσότερο από το σχολείο τους, το

ιντερνέτ , την οικογένειά τους, τα βιβλία και την τηλεόραση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Βούκανου, Μ. (2009). *Ευρωπαϊκή διάσταση και πρόγραμμα σπουδών. Η διερεύνηση της εισαγωγής των ευρωπαϊκών αξιών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Διδακτορική Διατριβή. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Boehnke, K., Fuss, D. (2008) What Part does Europe Play in the Identity Building of Young European Adults, Perspectives on European Politics and Society, 9(4), 466–79 στο Agirdag,

European Commission (2012) *The Development of European Identity / Identities: Unfinished Business, A policy review*, Brussels: Directorate-General for Research and Innovation Socio-economic sciences and humanities.

European Communities (1973) *Declaration on European Identity*, Bulletin of the European Communities, *12*, 118-122.

Jamieson, L. (2005) Theorizing Identity, Nationality and Citizenship: Implications for European Citizenship Identity στο Jamieson L. (Ed.), Orientations of Young Men and Women to Citizenship and European Identity, Eindenburg: Department of Sociology, Eindenburg University στο Agirdag.

Οικονόμου, Α. (2013). *Η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης και οι επιδράσεις της στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική. Η περίπτωση των Κοινωνικών Σπουδών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.* Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.

Σίμογλου, Α. (2013). *Η διαμόρφωση ευρωπαϊκής ταυτότητας στο χώρο του δημοτικού σχολείου. Η περίπτωση του Δήμου Αθηναίων*. Διπλωματική Εργασία. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.Μουσένα, Ε. (2004). *Η πολιτική αγωγή στην πρωτοβάθμιας εκπαίδευση (νηπιαγωγείο και δημοτικό) μεταπολεμικά στην Ελλάδα.* Διδακτορική Διατριβή. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Χαρχαρού, Α. (2018). *Ευρωπαϊκή ταυτότητα. Διαμόρφωση και εξέλιξη*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο Πολιτικών και Κοινωνικών Επιστημών.

Άλλες πηγές

https://european-union.europa.eu/index_el.

https://www.europarl.europa.eu/about-parliament/el/democracy-and-human-rights/fundamental-rights-in-the-eu/upholding-citizens-rights.

https://european-union.europa.eu/institutions-law-budget/institutions-

and-bodies/types-institutions-and-bodies_el.
https://european-union.europa.eu/priorities-and-actions/actions-topic/education-training-and-youth_el.
https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SEL45/-

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία ως εναλλακτική διδακτική δυνατότητα στο Δημοτικό Σχολείο: απόψεις και στάσεις δασκάλων

Φίλιππος Ευαγγέλου
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
filipevang@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τις τελευταίες δεκαετίες οι δασκαλοκεντρικές και αδιαφοροποίητες μέθοδοι διδασκαλίας τίθενται υπό αμφισβήτηση ως προς την αποτελεσματικότητά τους να υποστηρίξουν τη μάθηση στη σύγχρονη σχολική τάξη. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναζητήσουν και να αναπτύξουν εναλλακτικές διδακτικές δυνατότητες που να ανταποκρίνονται στην αρχή των ατομικών διαφορών των μαθητών. Ο εκσυγχρονισμός της εκπαιδευτικής διαδικασίας με την υιοθέτηση εναλλακτικών διδακτικών δυνατοτήτων, όπως είναι η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία (ΔΔ), περισσότερο συμβατών με σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες και διδακτικές τεχνικές, καθίσταται όλο και περισσότερο σημαντικός. Στο πλαίσιο αυτό η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό να ανιχνεύσει τις στάσεις και απόψεις δασκάλων αναφορικά με τον τρόπο αξιοποίησης της ΔΔ ως εναλλακτικής διδακτικής δυνατότητας. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με δείγμα που συγκροτήθηκε από 210 δασκάλους/ες που δίδασκαν σε Δημοτικά Σχολεία της Περιφέρειας Ηπείρου. Ως ερευνητικό εργαλείο αξιοποιήθηκε δομημένο ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Τα βασικά συμπεράσματα που προέκυψαν στην έρευνα κωδικοποιούνται ως εξής: α) οι δηλώσεις των δασκάλων είναι θετικές αναφορικά με την τροποποίηση του Αναλυτικού Προγράμματος (ΑΠ) και την παρέμβαση τους στο περιεχόμενο, στη διαδικασία και στο παραγόμενο/τελικό προϊόν της μάθησης, β) οι δηλώσεις των δασκάλων είναι θετικές αναφορικά με την αξιοποίηση εναλλακτικών τεχνικών και πρακτικών διαφοροποίησης κατά τη διδασκαλία.

Λέξεις – κλειδιά: διαφοροποιημένη διδασκαλία, εναλλακτική διδακτική δυνατότητα, δημοτικό σχολείο, απόψεις, δάσκαλοι/ες

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στις σχολικές τάξεις του σύγχρονου σχολείου συνυπάρχουν μαθητές που διαφοροποιούνται με βάση έναν συνδυασμό παραμέτρων, όπως είναι το πολιτισμικό και εθνολογικό υπόβαθρο, το κοινωνικο - οικονομικό υπόβαθρο, η μαθησιακή ετοιμότητα, οι μαθησιακές προτιμήσεις (Βασιλειάδου, 2017, Fischer & Rose, 2001, Καραγεώργου, 2022; LiYu & Cheong, 2022; Papanthymou & Darra, 2023; Santamaria, 2009; Tomlinson et al., 2003). Χαρακτηριστικά, συνυπάρχουν αλλοδαποί μαθητές με διαφορετικό εθνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες κι ενδιαφέροντα (Evangelou, 2023; Kaldi et al., 2011; Kaldi et al., 2017; Καλδή, 2013; Kupers et al., 2023; Santamaria, 2009; Τζιοβάρα κ.ά., 2017; Tomlinson, 1999), δίγλωσσοι – πολύγλωσσοι μαθητές, μαθητές που αντιμετωπίζουν συγκεκριμένες μαθησιακές δυσκολίες (Johansson & Stening, 1999), αλλά και μαθητές υψηλών ικανοτήτων μάθησης (Evangelou, 2023; Ιωαννίδου – Κουτσελίνη, 2020; Ματσαγγούρας, 2008; Τζιοβάρα κ.ά., 2017).

Διαμορφώνεται μια πραγματικότητα όπου οι παραδοσιακές, δασκαλοκεντρικές διδακτικές πρακτικές τίθενται υπό αμφισβήτηση ως προς την αποτελεσματικότητά τους να υποστηρίξουν τη μάθηση στη σύγχρονη σχολική τάξη (Αργυροπούλου, 2018; Δημητριάδου, 2016; Ιωαννίδου – Κουτσελίνη, 2020). Στο πλαίσιο αυτό ο εκπαιδευτικός είναι αναγκαίο να αποδεχθεί την πραγματικότητα της σύγχρονης τάξης - όπου εντοπίζεται μια ποικιλομορφία αναφορικά με τα διαφορετικά χαρακτηριστικά και τις διαφορετικές ανάγκες και ενδιαφέροντα των μαθητών – και να αναζητήσει νέες διδακτικές πρακτικές και προσεγγίσεις που θα υποστηρίξουν τη μαθησιακή και διδακτική διαδικασία (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017; Demir, 2023; Kupers et al., 2023).

Σε προέκταση αυτής της προβληματικής, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός είναι αναγκαίο να αξιοποιεί ποικίλες διδακτικές προσεγγίσεις με τέτοιο τρόπο, ώστε να εμπλέκει ενεργά τους μαθητές στη διαδικασία μάθησης και να έχουν τη δυνατότητα να οικοδομήσουν τη νέα γνώση με σκοπό να επιτύχουν τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα μέσα από διαφοροποιημένες προσπάθειες και με εναλλακτική αξιοποίηση διδακτικών δυνατοτήτων, εμπειριών και μαθησιακών ευκαιριών (Καλδή, 2013; Κουτρούμπα, 2021; Pozas & Letzel-Alt, 2023; Σιδηροπούλου κ.ά., 2023; Φύκαρης, 2014α; Φύκαρης, 2019). Μια από τις εναλλακτικές διδακτικές δυνατότητες που μπορεί να αξιοποιήσει ο εκπαιδευτικός στη σύγχρονη σχολική τάξη είναι η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία (ΔΔ), η οποία – ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια - βρίσκεται στο επίκεντρο της έρευνας και της συζήτησης στην εκπαίδευση

τόσο σε ελληνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο (AM et al., 2023; Ιωαννίδου – Κουτσελίνη, 2020; Nepal et al., 2021; Παντελιάδου κ.ά., 2017, 2020; Pozas & Letzel-Alt, 2023; Pozas et al., 2022; Sakellariou et al., 2021; Tomlinson, 2017).

Η ΔΔ έχει ως βάση ένα βαθύτερο φιλοσοφικό προσδιορισμό που έχει ο εκπαιδευτικός για τη μάθηση και διδασκαλία, αναγνωρίζοντας τη διαφορετικότητα των μαθητών με στόχο τη μεγιστοποίηση της μάθησης τους μέσα από την προσαρμογή του μαθησιακού περιβάλλοντος και των μαθησιακών δραστηριοτήτων στη μαθησιακή ετοιμότητα, στα ενδιαφέροντα και στο μαθησιακό στυλ/προφίλ τους (Ιωαννίδου – Κουτσελίνη, 2020; Ismajli & Imami-Morina, 2018; Καλδή, 2013; Kaldi et al., 2017; Παντελιάδου κ.ά., 2017, 2020; Palieraki & Koutrouba, 2021; Pozas & Letzel-Alt, 2023; Tomlinson, 1999, 2017). Κατά τη ΔΔ ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει ευέλικτες μορφές οργάνωσης του μαθησιακού πλαισίου και αξιοποιεί - με εναλλαγή – «*ποικίλα διδακτικά εργαλεία, μαθησιακούς πόρους και στρατηγικές διδασκαλίας, ώστε οι μαθητές να έχουν τη δυνατότητα να αξιοποιούν ποικίλους πόρους για να διευκολυνθούν στην πρόσβασή τους στη νέα γνώση*» (Κουτρούμπα, 2021, σ. 206). Χαρακτηριστικά, η ΔΔ συνιστά μια εναλλακτική διδακτική δυνατότητα στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί - με εναλλακτικό τρόπο - διδακτικές πρακτικές και τεχνικές, όπως είναι ο καταιγισμός ιδεών, η μέθοδος project, η επίλυση προβλήματος, η εννοιολογική χαρτογράφηση, η χρήση ψηφιακών μέσων, που υποστηρίζουν την ενεργητική εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή και διδακτική διαδικασία (Κορρέ, 2021; Κουτρούμπα, 2022).

Παράλληλα, η ΔΔ, στο πλαίσιο της εναλλακτικότητας και ευελιξίας, παρέχει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να τροποποιήσουν το ΑΠ και να παρέμβουν στο περιεχόμενο, στη διαδικασία, στο παραγόμενο/τελικό προϊόν της μάθησης και στο μαθησιακό περιβάλλον, με στόχο την αύξηση της συμμετοχής του κάθε μαθητή και την παροχή περισσότερων ευκαιριών στη μάθηση λαμβάνοντας υπόψη την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών (Βαλιαντή κ.ά., 2020; Καλδή, 2013; Pozas & Letzel-Alt, 2023; Σιδηροπούλου κ.ά., 2023; Taylor, 2015; Tomlinson et al., 2003; Tomlinson, 1999, 2004, 2017; Τζιοβάρα κ.ά, 2017; Φύκαρης, 2014α; Φύκαρης, 2019).

Η ΔΔ ως εναλλακτική δυνατότητα παρέχει την ευχέρεια και την ευελιξία στον εκπαιδευτικό να επαναπροσδιορίζει διαρκώς τη μαθησιακή και διδακτική διαδικασία. Ειδικότερα, κατά τη ΔΔ ο εκπαιδευτικός με την αξιοποίηση εναλλακτικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και εναλλακτικών δραστηριοτήτων αξιολόγησης, επιδιώκει να επιτύχει την πρόκληση του ενδια-

φέροντος των μαθητών και την ενεργή εμπλοκή τους για να οικοδομήσουν τη νέα γνώση, παρακάμπτοντας τόσο την «ακαμψία» των Προγραμμάτων Σπουδών (ΠΣ) όσο και την αντίληψη του «προκαθορισμένου» της διδακτικής πράξης για την απόκτηση γνώσης (Ευαγγέλου & Φύκαρης, 2018; Κορρέ, 2021; Sakellariou et al., 2018; Σφυρόερα, 2019; Φύκαρης, 2014β, 2016). Για παράδειγμα, στο πλαίσιο αυτό η ΔΔ παρέχει τη δυνατότητα για την εφαρμογή ενός εναλλακτικού τρόπου εργασίας κατά τον οποίο οι ποικίλες μορφές κοινωνικής οργάνωσης της τάξης - όπως είναι οι ομάδες εργασίας, οι δυάδες, η ατομική εργασία, η ολομέλεια, κ.λπ. - εναλλάσσονται διαρκώς και συνδυάζονται μεταξύ τους κατά τη μαθησιακή και διδακτική διαδικασία (Ιωαννίδου - Κουτσελίνη, 2020; Ιωαννίδου - Κουτσελίνη & Πυργιωτάκης, 2015; Μαβίδου, 2019; Τζιοβάρα κ.ά., 2017; Tomlinson, 2017).

Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, όπως προαναφέρθηκε, προκύπτει έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον για τη ΔΔ και ιδιαίτερα διαπιστώνεται ότι αρκετές έρευνες επικεντρώνονται στις απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της ΔΔ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Βασιλειάδου, 2017; Davis, 2020; Demir, 2023; Καραγεώργου, 2022; Καλδή κ.ά., 2015; Kaldi et al., 2017; Letina, 2021; Mavidou & Kakana, 2019; Mengistie, 2020; Onyishi & Sefotho, 2020; Παντελιάδου κ.ά., 2020; Papanthymou & Darra, 2023; Sakellariou et al., 2018; Shareefa et al., 2019). Σε προέκταση αυτής της προβληματικής, από την μια πλευρά εντοπίζονται έρευνες όπου οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν την αποτελεσματικότητα της ΔΔ και ιδιαίτερα τη θετική της συμβολή στην επίτευξη των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων (Demir, 2023; LiYu & Cheong, 2022; Μαβίδου, 2019; Mavidou & Kakana, 2019; Onyishi & Sefotho, 2020; Παντελιάδου κ.ά., 2020; Papanthymou & Darra, 2023; Santangelo & Tomlinson, 2009) με την αξιοποίηση συγκεκριμένων στρατηγικών διαφοροποίησης (Βασιλειάδου, 2017; Mavroudi, 2016). Από την άλλη πλευρά, εντοπίζονται έρευνες όπου εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι υπάρχουν ανασταλτικοί παράγοντες και εμπόδια για την εφαρμογή της ΔΔ, όπως είναι ο επιπρόσθετος χρόνος προετοιμασίας που απαιτείται για το σχεδιασμό της ΔΔ (χρονοβόρα διαδικασία), ο αυξημένος φόρτος εργασίας των εκπαιδευτικών και ο περιορισμένος χρόνος για την κάλυψη της διδακτέας ύλης (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017; Davis, 2020; Καραγεώργου, 2022; Μαβίδου, 2019; Mengistie, 2020; Παντελιάδου κ.ά., 2020; Sakellariou et al., 2018; Siam & Al-Natour, 2016; Σφυρόερα, 2022), η δυσκολία εφαρμογής της ΔΔ, ο μεγάλος αριθμός μαθητών στη σχολική τάξη, οι φόβοι αναφορικά με την έλλειψη επαρκών γνώσεων και κατάρτισης για τη ΔΔ, η απουσία υλικού διαβαθμισμένης δυσκολίας, κ.λπ. (Davis, 2020; Ismajli

& Imami - Morina, 2018; Mavroudi, 2016; Παντελιάδου κ.ά., 2020; Shareefa et al., 2019; Siam & Al-Natour, 2016; Σφυρόερα, 2020; Tadesse, 2015).

Ωστόσο, οι περισσότερες έρευνες επικεντρώνονται στις δηλώσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συχνότητα εφαρμογής ή την αποτελεσματικότητα της ΔΔ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση σε γενικευμένο πλαίσιο (Βασιλειάδου, 2017; Demir, 2023; Ismajli & Imami-Morina, 2018; Mengistie, 2020; Papanthymou & Darra, 2023; Siam & Al-Natour, 2016; Tadesse, 2015). Γι' αυτό, η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στην ανίχνευση των απόψεων και στάσεων των δασκάλων αναφορικά με συγκεκριμένες διαστάσεις της εφαρμογής της ΔΔ, όπως είναι η διαφοροποίηση στο περιεχόμενο, στη διαδικασία, στο μαθησιακό περιβάλλον, στο τελικό/παραγόμενο προϊόν μάθησης και στην αξιοποίηση στρατηγικών διαφοροποίησης.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Ο σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό να ανιχνεύσει τις στάσεις και απόψεις δασκάλων αναφορικά με την αξιοποίηση της ΔΔ ως εναλλακτικής διδακτικής δυνατότητας στο Δημοτικό Σχολείο. Τα ερευνητικά ερωτήματα που καταγράφονται είναι τα εξής:

1ο ερευνητικό ερώτημα: σε ποιο βαθμό τα υποκείμενα της έρευνας διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους ως προς το περιεχόμενο, τη διαδικασία, το τελικό/παραγόμενο προϊόν και το μαθησιακό περιβάλλον;

2ο ερευνητικό ερώτημα: σε ποιο βαθμό τα υποκείμενα της έρευνας διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους αξιοποιώντας εναλλακτικές διδακτικές τεχνικές και στρατηγικές διαφοροποίησης;

Πληθυσμός και Δείγμα της έρευνας

Η έρευνα υλοποιήθηκε περίπου σε τέσσερις εβδομάδες, τους μήνες Δεκέμβριο 2022 και Ιανουάριο 2023. Στη συγκεκριμένη έρευνα ο πληθυσμός είναι όλοι/όλες οι δάσκαλοι/ες στα Δημοτικά Σχολεία της Περιφέρειας Ηπείρου (Creswell, 2016).

Η επιλογή του δείγματος έγινε με τη μέθοδο «δειγματοληψία συστάδων ή κατά δεσμίδες» που θεωρείται κατάλληλη για πληθυσμούς που καταγράφονται σε καταλόγους (Creswell, 2016). Στην παρούσα έρευνα κάθε Δημοτικό Σχολείο της Περιφέρειας Ηπείρου - με το σύνολο των υπηρετούντων σε αυτό δασκάλων - ορίστηκε ως συστάδα. Από τα στοιχεία των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Άρτας, Θεσπρωτίας, Ιωαννίνων και

Πρέβεζας, συγκροτήθηκε ο συνολικός κατάλογος των Δημοτικών Σχολείων που ήταν 183. Από το σύνολο των 183 Δημοτικών Σχολείων - με τυχαίο τρόπο - επιλέχθηκαν τα 60, δηλαδή πάνω από το 30%. Από αυτά τα 60 Δημοτικά Σχολεία συγκροτήθηκε το τελικό δείγμα της έρευνας που αποτελείται από 210 δασκάλους/ες.

Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι για να συγκροτηθεί το τελικό δείγμα, αρχικά είχαν χορηγηθεί στα υποκείμενα της έρευνας 300 ερωτηματολόγια από τα οποία συμπληρώθηκαν τελικά τα 210. Το ποσοστό συμμετοχής (70%) κρίνεται επαρκές για την εξαγωγή συμπερασμάτων ως προς τα ερευνητικά ερωτήματα και τις τεχνικές δειγματοληψίας που χρησιμοποιούνται.

Το ερευνητικό εργαλείο και η συλλογή των δεδομένων

Ως εργαλείο συλλογής των δεδομένων επιλέχθηκε δομημένο ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Ως μέσο μέτρησης το ερωτηματολόγιο αυτής της μορφής εξασφαλίζει τις κατάλληλες προϋποθέσεις αφού παρέχει τη δυνατότητα στον ερευνητή να συλλέξει με ευκολία τις απαντήσεις, να επεξεργαστεί τα αριθμητικά δεδομένα και να εφαρμόσει μεθόδους στατιστικής ανάλυσης και συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών των ερωτήσεων (Creswell, 2016).

Ταυτόχρονα, για τη συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκε η πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert που ενισχύει την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου αφού προσφέρει ίσες αποστάσεις στις δυνατές επιλογές των απαντήσεων αποφεύγοντας τις τυχαίες αποκρίσεις, με αποτέλεσμα να συμβάλλει στην εσωτερική συνοχή ή ομοιογένεια του ερωτηματολογίου (Robson & McCartan, 2015). Στην πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert επιλέχθηκαν οι εξής διαβαθμισμένες απαντήσεις: «Καθόλου» = 1, «Λίγο» = 2, «Μέτρια» = 3, «Πολύ» = 4 και «Πάρα πολύ» = 5. Για τη διεξαγωγή της έρευνας το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε μέσω της πλατφόρμας Google form – εκτός των άλλων - τόσο για λόγους εξοικονόμησης χρόνου όσο και για τη διασφάλιση της ανωνυμίας των υποκειμένων έρευνας, κάτι το οποίο αποτελεί βασικό στοιχείο της αξιοπιστίας της έρευνας.

Αξιοπιστία και εγκυρότητα ερευνητικού εργαλείου

Βασικό μέτρο διερεύνησης της αξιοπιστίας είναι το Cronbach's alpha. Ο συγκεκριμένος δείκτης αξιοπιστίας μπορεί να λάβει τιμές από 0 μέχρι 1. Η ύπαρξη αξιοπιστίας επιβεβαιώνεται σε σημαντικό βαθμό για τιμές μεγαλύτερες του 0.7 ή 0.8 (Αργυροπούλου, 2018; Evangelou, 2023). Στην παρού-

σα έρευνα ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's alpha, που πραγματοποιήθηκε για το σύνολο 36 μεταβλητών εκτεταμένης έρευνας, έχει τιμή a=0.838 >0.7. Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα εξετάζονται 7 από τις 36 ερωτήσεις ευρύτερης έρευνας.

Η εγκυρότητα στα ποσοτικά δεδομένα βελτιώνεται μέσα από την προσεκτική δειγματοληψία, την κατάλληλη επιλογή ερευνητικού οργάνου και την ορθή στατιστική διαχείριση των δεδομένων. Η εξωτερική εγκυρότητα αναφέρεται στο βαθμό όπου τα αποτελέσματα μπορούν να γενικευτούν στον ευρύτερο πληθυσμό. Αναφορικά με την εξασφάλιση της εσωτερικής εγκυρότητας, εκτός των άλλων, έγιναν τα εξής (Creswell, 2016):

- το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε, πριν οριστικοποιηθεί η τελική του μορφή, σε 20 δασκάλους/ες για δοκιμαστική χρήση - πιλοτική έρευνα - ώστε να εξασφαλιστεί η καταλληλότητα του περιεχομένου και να γίνουν οι ανάλογες βελτιώσεις – τροποποιήσεις πριν από την κύρια έρευνα
- πραγματοποιήθηκε έλεγχος των ερωτήσεων από ειδικό – κριτικό αναγνώστη και μετά από τον έλεγχο πιστοποιήθηκε η καταλληλότητα τους γεγονός που ενισχύει την εγκυρότητα του περιεχομένου.

Περιορισμοί της έρευνας

Οι βασικοί περιορισμοί της παρούσας έρευνας είναι οι εξής: i) αποτελεί μια μελέτη απόψεων και στάσεων συγκεκριμένων δασκάλων της Περιφέρειας Ηπείρου που εφάρμοσαν τη ΔΔ σε ορισμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο, ii) η ποσοτική και ποιοτική ανάλυση που στηρίζεται στην περιγραφή και εμβάθυνση των απόψεων των ερωτηθέντων, δεν έχει ως σκοπό να οδηγήσει σε γενίκευση των ευρημάτων μιας έρευνας, αλλά να αναδείξει ενδιαφέρουσες πτυχές του υπό διερεύνηση θέματος. Κατά συνέπεια, στην παρούσα εργασία δεν υποστηρίζεται ο καθολικός χαρακτήρας των ευρημάτων, αλλά η ανάδειξη σημαντικών σημείων.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Ανάλυση δεδομένων ως προς την συχνότητα για 7 μεταβλητές - ερωτήσεις της έρευνας

Στην ενότητα των αποτελεσμάτων πραγματοποιείται περιγραφική ανάλυση σε 7 πίνακες για τα δεδομένα που προκύπτουν από τις απαντήσεις στις 7 ερωτήσεις που αναλύονται στην παρούσα έρευνα.

Πίνακας 1: Οι συχνότητες ως προς τη μεταβλητή-ερώτηση (1)

Μεταβλητή (1)	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
λίγο	10	4,8
μέτρια	75	35,7
πολύ	105	50,0
πάρα πολύ	20	9,5
Σύνολο	**210**	**100**

Η μεταβλητή - ερώτηση (1) που αναλύεται στον πίνακα (1) είναι η εξής*: «σε ποιον βαθμό επιλέγετε να συμπιέσετε ή να προεκτείνετε το περιεχόμενο του ΑΠ όταν το επιτρέπουν οι συνθήκες της τάξης;»*.

Πίνακας 2: Οι συχνότητες ως προς τη μεταβλητή – ερώτηση (2)

Μεταβλητή (2)	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
καθόλου	1	0,5
λίγο	6	2,9
μέτρια	36	17,1
πολύ	129	61,4
πάρα πολύ	38	18,1
Σύνολο	**210**	**100**

Η μεταβλητή - ερώτηση (2) που αναλύεται στον πίνακα (2) είναι η εξής*: «σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι η εφαρμογή της ΔΔ προϋποθέτει αρκετό χρόνο και κόπο για τον σχεδιασμό και τον συντονισμό των δραστηριοτήτων;»*.

Πίνακας 3: Οι συχνότητες ως προς τη μεταβλητή-ερώτηση (3)

Μεταβλητή (3)	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
καθόλου	3	1,4
λίγο	36	17,1
μέτρια	104	49,5
πολύ	53	25,2
πάρα πολύ	14	6,7
Σύνολο	**210**	**100**

Η μεταβλητή - ερώτηση (3) που αναλύεται στον πίνακα (3) είναι η εξής*: «σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι παρέχετε στους μαθητές πολλαπλές επιλογές για να εκφράσουν αυτό που έμαθαν, όπως είναι η δημιουργία κόμικς, φυλλαδίων,*

power point, συγγραφή άρθρου για εφημερίδα, μετατροπή κειμένου σε άλλο κειμενικό είδος, κ.λπ.;».

Πίνακας 4: οι συχνότητες ως προς τη μεταβλητή – ερώτηση (4)

Μεταβλητή (4)	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
καθόλου	1	0,5
λίγο	23	11,0
μέτρια	78	37,1
πολύ	87	41,4
πάρα πολύ	21	10,0
Σύνολο	**210**	**100**

Η μεταβλητή - ερώτηση (4) που αναλύεται στον πίνακα (6) είναι η εξής*:* «*σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι, εκτός από τα σχολικά εγχειρίδια, παρέχετε στους μαθητές σας επιπλέον διδακτικά υλικά, όπως διαδικτυακές πηγές, γραφικούς προοργανωτές, υπογραμμισμένα κείμενα, κ.λπ.;».*

Πίνακας 5: οι συχνότητες ως προς τη μεταβλητή – ερώτηση (5)

Μεταβλητή (5)	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
λίγο	5	2,4
μέτρια	71	33,8
πολύ	114	54,3
πάρα πολύ	20	9,5
Σύνολο	**210**	**100**

Η μεταβλητή - ερώτηση (5) που αναλύεται στον πίνακα (7) είναι η εξής*:* «*σε ποιον βαθμό επιλέγετε εναλλακτικές διδακτικές τεχνικές (π.χ. καταιγισμός ιδεών, εργασία σε ομάδες, ατομική εργασία, κ.λπ.), ώστε η διδασκαλία να ανταποκρίνεται σε όλα τα επίπεδα των μαθητών;».*

Πίνακας 6: οι συχνότητες ως προς τη μεταβλητή – ερώτηση (6)

Μεταβλητή (6)	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
καθόλου	1	0,5
λίγο	16	7,6
μέτρια	82	39,0
πολύ	93	44,3
πάρα πολύ	18	8,6
Σύνολο	**210**	**100**

Η μεταβλητή - ερώτηση (6) που αναλύεται στον πίνακα (8) είναι η εξής*: «σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι διαφοροποιείτε τη σχολική τάξη (για παράδειγμα ως προς την οργάνωση χώρου, πρόσβαση στα μέσα, τις πρόσθετες ευκαιρίες για βελτίωση της εργασίας του μαθητή με την παροχή κατάλληλης στήριξης), ώστε να αποτελεί ένα άνετο και διευκολυντικό περιβάλλον τόσο σε επίπεδο μάθησης όσο και σε χωροταξικό επίπεδο;»*.

Πίνακας 7: οι συχνότητες ως προς τη μεταβλητή – ερώτηση (7)

Μεταβλητή (7)	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
καθόλου	20	9,5
λίγο	49	23,3
μέτρια	85	40,5
πολύ	45	21,4
πάρα πολύ	11	5,2
Σύνολο	**210**	**100**

Η μεταβλητή - ερώτηση (7) που αναλύεται στον πίνακα (9) είναι η εξής*: «σε ποιον βαθμό θεωρείτε ότι η εφαρμογή της ΔΔ δεν επιτρέπει (ή περιορίζει) την κάλυψη της διδακτέας ύλης;»*.

Μέσοι όροι και τυπική απόκλιση των μεταβλητών

Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 8) αναλύονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των ερωτήσεων - μεταβλητών.

Πίνακας 8: Μέσοι όροι και Τυπική Απόκλιση των 7 ερωτήσεων – Μεταβλητών

Μεταβλητή – Ερώτηση	N	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
μεταβλητή - ερώτηση (1)	210	1,00	5,00	3,64	0,72
μεταβλητή - ερώτηση (2)	210	1,00	5,00	3,94	0,71
μεταβλητή - ερώτηση (3)	210	1,00	5,00	3,19	0,85
μεταβλητή - ερώτηση (4)	210	1,00	5,00	3,50	0,84
μεταβλητή - ερώτηση (5)	210	1,00	5,00	3,71	0,67
μεταβλητή - ερώτηση (6)	210	1,00	5,00	3,53	0,78
μεταβλητή - ερώτηση (7)	210	1,00	5,00	2,90	1,02

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Ο έλεγχος ως προς πρώτο ερευνητικό ερώτημα προκύπτει από τις απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας στην 1η, 2η, 3η, 6η και 7η ερώτηση (Πίνακες 1, 2, 3, 6, 7 και 8) και για το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα προκύπτει από τις απαντήσεις στην 4η και 5η ερώτηση (Πίνακες 4, 5 και 8). Πιο συγκεκριμένα, για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα από τις απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας προκύπτει ότι οι δηλώσεις τους είναι θετικές αναφορικά με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας τους ως προς το περιεχόμενο, τη διαδικασία, το τελικό/παραγόμενο προϊόν και το μαθησιακό περιβάλλον, με εξαίρεση την 7η ερώτηση όπου οι δηλώσεις τείνουν προς τις θετικές, αναφορικά με το ότι η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας δεν επιτρέπει (ή περιορίζει) την κάλυψη της διδακτέας ύλης, όπου οι δηλώσεις

Ειδικότερα, στην ερώτηση (1) αναφορικά με τη συμπίεση ή προέκταση του περιεχομένου του ΑΠ οι δηλώσεις των δασκάλων είναι θετικές αφού οι απαντήσεις τους εντοπίζονται μεταξύ των δηλώσεων «μέτρια» και «πολύ» (85,7%) και ο μέσος όρος είναι 3,64 (Πίνακες 1 και 8). Τα αποτελέσματα της 1ης ερώτησης είναι σε συνάφεια και με άλλες μελέτες όπου οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι κατά τη διδασκαλία διαφοροποιούν το περιεχόμενο με ποικίλες πρακτικές διαφοροποίησης, όπως είναι η συμπίεση ή επέκταση του ΑΠ , οι προοργανωτές, κ.λπ. (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017; Pozas et al., 2022; Tomlinson, 2017).

Στην ερώτηση (2) αναφορικά με το ότι η εφαρμογή της ΔΔ προϋποθέτει αρκετό χρόνο και κόπο για τον σχεδιασμό και τον συντονισμό των δραστηριοτήτων οι δηλώσεις των δασκάλων είναι θετικές αφού οι απαντήσεις τους εντοπίζονται μεταξύ των δηλώσεων «πολύ» και «πάρα πολύ» (79,7%) και ο μέσος όρος είναι 3,94 (Πίνακες 2 και 8). Αυτά τα αποτελέσματα εντοπίζονται και σε αρκετές έρευνες όπου οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι υπάρχουν εμπόδια και ανασταλτικοί παράγοντες για την εφαρμογή της ΔΔ, όπως είναι ο επιπρόσθετος χρόνος προετοιμασίας που απαιτείται για το σχεδιασμό της ΔΔ, κ.λπ. (Davis, 2020; Καραγεώργου, 2022; Μαβίδου, 2019; Mengistie, 2020; Παντελιάδου κ.ά., 2020; Sakellariou et al., 2018; Σφυρόερα, 2022). Παρόμοια, στην ερώτηση (7) αναφορικά με το βαθμό που η ΔΔ δεν επιτρέπει την κάλυψη της διδακτέας ύλη, οι σχετικά θετικές δηλώσεις των δασκάλων (Πίνακες 7 και 8), αναδεικνύουν έναν επιπλέον ανασταλτικό παράγοντα εφαρμογής της ΔΔ που επικεντρώνεται στην αγωνία των εκπαιδευτικών και στο «άκαμπτο» ΑΠ για την κάλυψη της διδακτέας ύλης (Davis, 2020; Kaldi et al., 2011; Kaldi et al., 2017; Μαβίδου, 2019;Mengistie, 2020 Sakellariou et al., 2018;Tomlinson, 2010,2015,2017).

Στην ερώτηση (3) σχετικά με το βαθμό που παρέχουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές πολλαπλές επιλογές για να εκφράσουν αυτό που έμαθαν οι δηλώσεις των δασκάλων είναι θετικές αφού οι απαντήσεις τους εντοπίζονται μεταξύ των δηλώσεων «μέτρια» και «πολύ» (74,7%) και ο μέσος όρος είναι 3,19 (Πίνακες 3 και 8). Τα αποτελέσματα της ερώτησης (3) συγκλίνουν με άλλες έρευνες όπου οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία διαφοροποιούν το παραγόμενο προϊόν της μάθησης παρέχοντας ποικίλες ευκαιρίες στους μαθητές να εκφράσουν αυτά που οικοδόμησαν με εναλλακτικά μέσα παρουσίασης, όπως ο σχεδιασμός αφίσας ή κολάζ ή κόμικς, κ.λπ. (Βαστάκη, 2010; Βλάχου, 2022; Κορρέ, 2021; Tomlinson, 2015; Τσερώνη, 2019).

Στις ερωτήσεις (4) και (5) που αφορούν την αξιοποίηση εναλλακτικών τεχνικών και πρακτικών διαφοροποίησης κατά τη ΔΔ οι δηλώσεις των δασκάλων είναι θετικές αφού οι απαντήσεις τους εντοπίζονται σε υψηλά ποσοστά μεταξύ των δηλώσεων «μέτρια» και «πολύ» (78,5% και μέσο όρο 3,50 για την 4η ερώτηση και 88,1% και μέσο όρο 3,71 για την 5η ερώτηση) (Πίνακες 4,5 και 8). Τα αποτελέσματα των ερωτήσεων (4) και (5) συγκλίνουν με άλλες μελέτες (Ιωαννίδου – Κουτσελίνη, 2020; Κορρέ, 2021; Κουτρούμπα, 2022; Μαβίδου, 2019; Sakellariou et al., 2018; Tomlinson, 2017; Τζιοβάρα κ.ά., 2017) στις οποίες αναφέρεται ότι για την εφαρμογή της ΔΔ αξιοποιούνται από τον εκπαιδευτικό - με εναλλακτικό τρόπο - διδακτικές πρακτικές και τεχνικές, όπως είναι ο καταιγισμός ιδεών, η μέθοδος project, κ.λπ., που υποστηρίζουν την ενεργητική εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.

Στην ερώτηση (6) αναφορικά με το βαθμό που διαφοροποιούν οι δάσκαλοι/ες τη σχολική τάξη, ώστε να αποτελεί ένα άνετο και διευκολυντικό περιβάλλον, οι δηλώσεις τους είναι θετικές αφού οι απαντήσεις εντοπίζονται μεταξύ των δηλώσεων «μέτρια» και «πολύ» (83,3%) και ο μέσος όρος είναι 3,53 (Πίνακες 6 και 8). Τα αποτελέσματα της ερώτησης (6) είναι παρόμοια και με άλλες έρευνες (Βαλιαντή κ.ά., 2010; Burkett, 2013; Τσερώνη, 2019) στις οποίες υποστηρίζεται ότι, εκτός των άλλων, η ΔΔ σχετίζεται και με την τροποποίηση του μαθησιακού περιβάλλοντος, όπως είναι η οργάνωση και αισθητική της σχολικής τάξης.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από τα αποτελέσματα και τον έλεγχο των ερευνητικών ερωτημάτων για τους παράγοντες που διερευνήθηκαν, εξάγονται χρήσιμα συμπεράσματα, τα οποία κωδικοποιούνται ως εξής: α) οι δηλώσεις των δασκάλων είναι θετικές αναφορικά με την τροποποίηση του ΑΠ και την παρέμβαση τους στο

περιεχόμενο, στη διαδικασία και στο παραγόμενο/τελικό προϊόν της μάθησης, β) οι δηλώσεις των δασκάλων είναι θετικές αναφορικά με την αξιοποίηση εναλλακτικών τεχνικών και πρακτικών διαφοροποίησης κατά τη διδασκαλία.

Σε προέκταση των παραπάνω, από τις απαντήσεις των δασκάλων προκύπτει ότι σχετικά υψηλό ποσοστό αποδέχονται τη ΔΔ και ειδικότερα δηλώνουν ότι αξιοποιούν αρκετές από τις διδακτικές πρακτικές και στρατηγικές και δυνατότητες της κατά τη διδασκαλία και μάθηση. Ωστόσο, αναφέρουν και ανασταλτικούς παράγοντες για την εφαρμογή της ΔΔ, όπως είναι ο αρκετός χρόνος και κόπος που απαιτούνται για τον σχεδιασμό και τον συντονισμό των δραστηριοτήτων και το «άκαμπτο» ΑΠ για την κάλυψη της διδακτέας ύλης.

Ταυτόχρονα, μολονότι στην παρούσα έρευνα οι δηλώσεις των δασκάλων πιστοποιούν την αξία και την εφαρμογή της ΔΔ στο σύγχρονο σχολείο, αξίζει να επισημανθεί ότι η αξιοποίηση της ως εναλλακτική δυνατότητα κατά τη διδασκαλία παραμένει μια διαρκής πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς (LiYu & Cheong, 2022; Φύκαρης, 2019). Στο πλαίσιο αυτής της προβληματικής θα πρέπει να σημειωθεί ότι δεν αρκεί μόνο η «περιστασιακή» εφαρμογή της ΔΔ ,αλλά είναι απαραίτητο ο σύγχρονος εκπαιδευτικός να έχει ως βασικό άξονα της φιλοσοφίας του τη συστηματική και σε βάθος χρόνου διαφοροποίηση των παιδαγωγικών και διδακτικών του πρακτικών δίνοντας έμφαση στη διερεύνηση, στις εφαρμοστικές επιλογές – τεχνικές και στην παρακολούθηση της ατομικής εξέλιξης κάθε μαθητή (Κουτρούμπα, 2021:211; Σφυροέρα, 2020). Μέσα με από μια τέτοια προσέγγιση η ΔΔ συνιστά μια εναλλακτική διδακτική δυνατότητα για τον εκπαιδευτικό ώστε να προσελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών και τη διάθεση ενεργητικής εμπλοκής του.

Σε συνδυασμό με τα παραπάνω, για να πραγματοποιείται η ΔΔ ως εναλλακτική διδακτική δυνατότητα, σε βάθος χρόνου και με συστηματικό τρόπο, είναι αναγκαία η ένταξη στα νέα ΠΣ του Δημοτικού σχολείου - στα ήδη δημοσιευμένα ΠΣ (2021 - 2022) προτάσεις για ΔΔ εντοπίζονται σε 3 από τα 8 και ειδικότερα στα μαθήματα της Γεωγραφίας, της Γλώσσας και των Μαθηματικών (Γρόλλιος, 2022) - και κατ΄ επέκταση στα νέα σχολικά εγχειρίδια συγκεκριμένων στοχοθετημένων διδακτικών πρακτικών που θα περιλαμβάνουν σενάρια διδασκαλίας με κατάλληλα σχεδιασμένα φύλλα εργασίας και υλικά διαβαθμισμένης δυσκολίας, τα οποία θα υποστηρίζουν τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Στο πλαίσιο αυτό είναι αναγκαίο τα ΠΣ να είναι ευέλικτα με την αξιοποίηση μαθητοκεντρικών προσεγγίσεων, να περιορίζουν τη χρονική πίεση για την κάλυψη της διδακτέας ύλης και να παρέ-

χουν τη δυνατότητα συμπίεσης ή επέκτασης του περιεχομένου σε συνδυασμό με τη χρήση ποικίλων διδακτικών εγχειριδίων για τα επιμέρους μαθήματα (Kaldi et al., 2011; Kaldi et al., 2017; Sakellariou et al., 2018; Tomlinson, 2010,2015,2017).

Με αυτές τις συγκεκριμένες παρεμβάσεις και στοχεύσεις είναι εφικτό να αμβλυνθούν βασικά εμπόδια εφαρμογής που αναφέρουν/δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί (τόσο στην παρούσα έρευνα όσο και σε άλλες έρευνες), όπως είναι ο επιπλέον χρόνος προετοιμασίας που απαιτείται για το σχεδιασμό και οργάνωση της διδασκαλίας, οι ανασφάλειες που διακατέχονται για την επάρκεια των γνώσεων, η απουσία υλικού διαβαθμισμένης δυσκολίας (Davis, 2020; Παντελιάδου κ.ά., 2020; Σφυρόερα, 2020,2022; Shareefa et al., 2019). Σε προέκταση αυτής της αξιοποίησης της ΔΔ ως εναλλακτικής διδακτικής δυνατότητας είναι απαραίτητη η συστηματική και εστιασμένη επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών (χωρίς να παραγνωρίζεται η πρόσφατη επιμόρφωση από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), η οποία – ωστόσο – δεν ήταν καθολική) που θα εδράζεται στους εξής άξονες (Burkett, 2013; Ιωαννίδου – Κουτσελίνη, 2020; Μαβίδου, 2019; Μάρκογλου, 2023; Παντελιάδου κ.ά., 2017; Φιλιππάτου & Βεντίστα, 2017; Σφυρόερα, 2020, 2022): i) ο σχεδιασμός, η οργάνωση και η υλοποίηση της επιμόρφωσης να στηρίζεται στη συνεργασία του Υπουργείου Παιδείας, του ΙΕΠ, των Παιδαγωγικών Τμημάτων των Πανεπιστημίων, των Συμβούλων Εκπαίδευσης, των Διευθυντών/τριων και των εκπαιδευτικών που συγκροτούν τους Συλλόγους Διδασκόντων των σχολικών μονάδων

ii) η επιμόρφωση να είναι καθολική και να αφορά όλους τους εκπαιδευτικούς ανεξαρτήτως ειδικότητας, χρόνων υπηρεσίας και εργασιακής σχέσης (αναπληρωτές, μόνιμοι)

iii) έμφαση στη σύνδεση θεωρίας και πράξης: εκπόνηση σεναρίων διδασκαλίας και πρακτική εφαρμογή τους με την υλοποίηση μικροδιδασκαλιών μεταξύ των επιμορφούμενων και δειγματικών διδασκαλιών στις σχολικές τάξεις. Αυτή η προσπάθεια είναι απαραίτητο να υλοποιηθεί συστηματικά με την καθοδήγηση και εποπτεία των επιμορφωτών, με στόχο την ανατροφοδότηση και τυχόν βελτιώσεις και τροποποιήσεις ώστε οι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν στέρεες γνώσεις και δεξιότητες για να είναι σε θέση να εφαρμόζουν τη ΔΔ στη καθημερινή διδακτική πρακτική

iv) δημιουργία κοινότητας μάθησης μέσα από την οποία οι επιμορφούμενοι θα αλληλεπιδρούν και αναστοχάζονται τόσο κατά όσο και μετά την περίοδο της επιμόρφωσης

v) επιμέρους επιμορφωτικές δράσεις στις οποίες θα συμμετέχει μικρός

αριθμός εκπαιδευτικών, ώστε να υπάρχει ουσιαστική αλληλεπίδραση και αναστοχασμός μεταξύ εκπαιδευομένων και εκπαιδευτών

vi) η επιμόρφωση να είναι διαρκής και να επαναλαμβάνεται κατά περιόδους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αργυροπούλου, Α. (2018). *Η διαφοροποιημένη διδασκαλία στα γλωσσικά μαθήματα του Γυμνασίου: από τη θεωρία στην πράξη* (Διδακτορική διατριβή). Τμήμα Φιλοσοφίας – Παιδαγωγικής – Ψυχολογίας, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.

AM, M. A., Hadi, S., Istiyono, E., & Retnawati, H. (2023). Does differentiated instruction affect learning outcome? Systematic review and meta-analysis. *Journal of Pedagogical Research*, *7*(5), 18-33. https://doi.org/10.33902/JPR.202322021

Βαλιαντή, Σ., & Νεοφύτου, Λ. (2017). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή*. Πεδίο.

Βαλιαντή, Σ., Κουτσελίνη, Ι. Μ., & Κυριακίδης, Λ. (2010). Αποτελέσματα έρευνας για την Εφαρμογή και Αξιολόγηση της Αποτελεσματικότητας της Διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας. Πρακτικά *11ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*. Λευκωσία, Κύπρος.

Βαλιαντή, Σ., Νεοφύτου, Λ., & Χατζησωτηρίου, Χ. (2020). Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και διαπολιτισμική εκπαίδευση: Παράλληλοι δρόμοι προς την κοινωνική συνοχή και κοινωνική δικαιοσύνη. *Επιστήμες Αγωγής*, *1*, 129-148.

Βασιλειάδου, Χ. (2017). *Αξιολόγηση των απόψεων και των στρατηγικών εφαρμογής της Διαφοροποιημένης διδασκαλίας των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Σχολή Κοινωνικών Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Βαστάκη, Μ. (2010). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας. *Επιστημονικό βήμα, 12*, 121-134.

Βλάχου, Μ. (2022). *Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική και διαπολιτισμική μάθηση στην προσχολική εκπαίδευση: η αξιοποίηση των βιογραφιών των μαθητών* (Διδακτορική Διατριβή). Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

Burkett, J. A. (2013). *Teacher perception on differentiated instruction and its influence on instructional practice* (PhD Thesis). College of Oklahoma State

University.

Γρόλλιος, Γ. (2022). Αξιολόγηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία στα νέα Προγράμματα Σπουδών του Δημοτικού Σχολείου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, *73*(39), 11 – 24.

Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (Επιμ. Χ. Τσοπμπατζούδης, Μτφ. Ν. Κουβαράκου) (2η έκδ.). Αθήνα: Ίων.

Δημητριάδου, Κ. (2016). *Νέοι προσανατολισμοί της Διδακτικής. Προσαρμογή της διδασκαλίας στις εκπαιδευτικές προκλήσεις του 21ου αιώνα*. Gutenberg.

Davis, C. (2020). *Elementary Reading Teachers' Perceptions about Differentiated Instruction* [Doctoral dissertation, Walden University]. ProQuest Dissertations and Theses.

Demir, S. (2023). Preschool and primary school teachers' views on differentiated instruction, *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, *8*(24), 2729 -2767. DOI: http://dx.doi.org/10.35826/ijetsar.661

Ευαγγέλου, Φ., & Φύκαρης, Ι. (2018). Η σημασία της αξιοποίησης εναλλακτικών τεχνικών στη διδακτική διαδικασία: Μια παραδειγματική εφαρμογή. Στο Σπ. Χ. Πανταζής, Ελ. Π. Μαράκη, Ι. Μ. Καδιανάκη, Ε. Μ. Μπελαδάκης, Γ.Ε. Στριλιγκάς, Ι. Α. Τζωρτζάκης, Π.Ε. Σιφακάκης, & Χ. Σ. Ντρουμπογιάννης, (Επιμ.), *Πρακτικά 4ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου ΙΑΚΕ με τίτλο: «Δημοκρατία, δικαιώματα και ανισότητες στην εποχή της κρίσης. Προκλήσεις στον χώρο της έρευνας και της εκπαίδευσης»*. Τόμος Β' (σσ.322 – 334), Ηράκλειο Κρήτης, Ανακτήθηκε στις 21/09/2019 από URL: https://iake.weebly.com/praktika2018.html

Evangelou, F. (2023). Differentiated Instruction as A Learner - Centred Form of Teaching in Primary Education: Views and Attitudes of Greek Teachers. International Journal of Education. *15*(2), 15 – 34. Doi: https://doi.org/10.5296/ije.v15i2.21004

Fischer, K. W., & Rose, L. T. (2001). Webs of skill: How students learn. *Educational Leadership, 59(3),* 6-123.

Ιωαννίδου – Κουτσελίνη, Μ., & Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (2015). *Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης*. Εκδόσεις Πεδίο.

Ιωαννίδου – Κουτσελίνη, Μ. (2020). Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης: Δυσκολίες και παρανοήσεις. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 6, 12–29. https://doi.org/10.12681/dial.25544

Ismajli, H., & Imami-Morina, I. (2018). Differentiated Instruction: Understanding and Applying Interactive Strategies to Meet the Needs of all the Students.

International Journal of Instruction, *11*(3), 207-218.

Johansson, B., & Stening, K. (1999). *How to deal with people having reading and writing difficulties. Reading and writing Difficulties – A Problem*? 56 - 60. EMIR Education and Research.

Καλδή, Σ. (2013). Διαφοροποιημένη Διδασκαλία στο πλαίσιο εφαρμογής της μεθόδου project. Στο Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλιππάτου (Επιμ.) *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές* (σσ. 391-417). Εκδόσεις Πεδίο.

Καλδή, Σ., Φιλιππάτου, Δ., & Μπικοράρου, Π. (2015). Εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο γλωσσικό μάθημα στο Δημοτικό Σχολείο. *Στο 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολικής Ψυχολογίας*, Φιλοσοφική Σχολή, ΕΚΠΑ, Αθήνα, 19-22 Νοεμβρίου.

Καραγεώργου, Α. (2022). *Εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στην Πρώτη Δημοτικού: Ανάπτυξη Δεξιοτήτων Γραμματισμού και Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής* (Διδακτορική διατριβή). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Κορρέ, Ε. (2021). *Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική. Από τη θεωρία έως τη διδασκαλία*. Εκδόσεις Άλκιμο.

Κουτρούμπα, Κ. (2021). *Εκπαιδευτικό έργο, σχολική μάθηση και διδακτική αποτελεσματικότητα*. Διάδραση.

Κουτρούμπα, Κ. (2022). Η αποτελεσματική διδασκαλία ως δυναμικό φαινόμενο: σταθερές και μεταβλητές της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Στο Κ. Δ. Μαλαφάντης & Θ. Κ. Μπαμπάλης (Επιμ.) *Πρακτικά Επετειακού Συνεδρίου 40 χρόνια από την ίδρυση της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος (1981 - 2021):Σύγχρονες τάσεις και εξελίξεις στις Επιστήμες της Αγωγής* (σσ. 187 – 197). Διάδραση.

Kaldi, S., Filippatou, D., & Govaris, C. (2011). Project-based learning in primary schools: effects on pupils' learning and attitudes. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 39 (1), 35-47. https://doi.org/10.1080/03004270903179538

Kaldi, S., Govaris, C., & Filippatou, D. (2017). Teachers' views about pupil diversity in the primary school classroom. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, *48*(1), 2-20. doi.org/10.1080/03057925.2017.1281101

Kupers, E., de Boer, A., Bakker, A., de Jong, F., & Minnaert, A. (2023). Explaining teachers' behavioural intentions towards differentiated instruction for inclusion: using the theory of planned behavior and the self-

determination theory, *European Journal of Special Needs Education*, DOI: 10.1080/08856257.2023.2263717

Letina, A. (2021). Using Differentiation Strategies for Gifted Pupils in Primary School Science Classes. *Journal of Elementary Education*, *14*(3), 281-301. https://doi.org/10.18690/rei.14.3.281-301.2021

LiYu, X., & Cheong, L. K. (2022). Differentiated Instruction From 2016 To 2021: A Systematic Literature Review. *International Research Journal of Education and Sciences (IRJES)*. 6(1), 68 – 77.

Μαβίδου, Α. (2019). *Η επίδραση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη μαθησιακή επίδοση των παιδιών νηπιαγωγείου* (Διδακτορική διατριβή). Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής, Παιδαγωγική Σχολή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Μάρκογλου Α. (2023). Διαφοροποιημένη διδασκαλία και μάθηση: Συνδέοντας την έρευνα με τη διδακτική πράξη. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 16(1), 1–34. https://doi.org/10.12681/jret.30652

Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Εκπαιδεύοντας Παιδιά Υψηλών Ικανοτήτων μάθησης: Διαφοροποιημένη Συνεκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Mavidou, A., & Kakana, D. (2019). Differentiated instruction in practice: curriculum adjustments in kindergarten. *Creative Education,* 10, 535-554. https://doi.org/10.4236/ce.2019.103039

Mavroudi, A. (2016). *Differentiated instruction for the teaching of English in the Greek state school* (Doctoral dissertation), Aristotle University of Thessaloniki.

Mengistie, S. M. (2020). Primary School Teachers' Knowledge, Attitude and Practice of Differentiated Instruction. *International Journal of Curriculum and Instruction, 12*(1), 98-114.

Nepal, S. Walker, S., & J. Dillon - Wallace, J. (2021). How do Australian pre-service teachers understand differentiated instruction and associated concepts of inclusion and diversity? *International Journal of Inclusive Education*, DO I: 10.1080/13603116.2021.1916111

Onyishi, C. N., & Sefotho, M. M. (2020). Teachers' Perspectives on the Use of Differentiated Instruction in Inclusive Classrooms: Implication for Teacher Education. *International Journal of Higher Education*, *9*(6), 136 - 150.

Παντελιάδου, Σ., Χιδερίδου – Μανδαρή, Α., & Παπά, Μ. Δ. (2017). Δυσκολίες και Προκλήσεις στην Ανάπτυξη Διαφοροποιημένων Σχεδίων διδασκαλίας. *Πρακτικά του Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Προγράμματος DiDeSu Erasmus+ Διαφοροποίηση Διδασκαλίας για*

την Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών και την Επιτυχία των Μαθητών (σσ. 5 – 16). Λευκωσία, Κύπρος.

Παντελιάδου Σ., Παπά Μ. - Δ., & Σανδραβέλης Ά. (2020). Αποκωδικοποιώντας την υλοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 6, 30–60. https://doi.org/10.12681/dial.25545

Palieraki, S., & Koutrouba, K. (2021). Differentiated instruction in Information and Communications Technology teaching and effective learning in primary education. *European Journal of Educational Research*, *10*(3), 1487 - 1504.

Papanthymou, A., & Darra, M. (2023). Investigating the Relationship between Primary School Teachers' Knowledge of Differentiated Instruction and theFrequency of its Implementation to Students with Learning Difficulties. *International Research in Education*, *11*(1), 42 – 65.

Pozas, M., Letzel-Altc, V., & Schwab, S. (2022). The effects of differentiated instruction on teachers' stress and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*. 122. 103962.

Pozas , M., & Verena Letzel-Alt, V. (2023) Teacher collaboration, inclusive education and differentiated instruction: A matter of exchange, co-construction, or synchronization? *Cogent Education*, *10*(2), DOI: 10.1080 /2331186X.2023.2240941

Robson, C., & McCartan, K. (2015). *Real World Research* (4th Ed.).Wiley.

Σιδηροπούλου, Ζ., Μπότσογλου, Κ., & Πολίτη Β. (2023). Fliperentiation: Η διαφοροποιημένη διδασκαλία στο πλαίσιο του μοντέλου της ανεστραμμένης τάξης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, *12*(1), 37–56. https://doi.org/10.12681/hjre.33385

Σφυρόερα, Μ. (2019). Ένα σχολείο για όλα τα παιδιά. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής. Στο Α. Ανδρούσου, Σφυρόερα, Μ., Α. Βελλοπούλου, Σ. Δέλη, Ε. Διδάχου, Ε. Κατσικονούρη, & Σ. Σαΐτη (Επιμ.), *Πρακτικά 11ου Πανελλήνιου Συνεδρίου ΟΜΕΡ–ΤΕΑΠΗ–ΕΚΠΑ: Από εδώ και από παντού: Εκπαιδευτικές αλλαγές και παιδαγωγικές πρακτικές για ένα ανοιχτό σχολείο* (σσ. 55 - 64). Ανακτήθηκε στις 09/06/23 από URL: http://www.omep.gr/συνέδρια/241-11ο-συνέδριο.htm

Σφυρόερα, Μ. (2020). Προς μια ολιστική αντιμετώπιση της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής: Αντιλήψεις και πρακτικές εκπαιδευτικών παιδιών προσχολικής ηλικίας. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, *6*, 119–142. https://doi.org/10.12681/dial.25549

Σφυρόερα, Μ. (2022). Εκπαιδεύοντας μελλοντικούς εκπαιδευτικούς στην προ-

οπτική της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής: όρια και δυνατότητες. Στο Κ. Δ. Μαλαφάντης & Θ. Κ. Μπαμπάλης (Επιμ.) *Πρακτικά Επετειακού Συνεδρίου 40 χρόνια από την ίδρυση της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος (1981 - 2021): Σύγχρονες τάσεις και εξελίξεις στις Επιστήμες της Αγωγής* (σσ. 371 – 383). Διάδραση.

Sakellariou, M., Mitsi, P., & Konsolas, E. (2018). Investigating the factors of difficulty in the Implementation of Differentiated Instruction in Greek Primary Education. *5th International Conference on Research in Behavioral and Social Science*. Barcelona-Spain

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

Santamaria, L. J. (2009). Culturally responsive differentiated instruction: narrowing gaps between best pedagogical practices benefiting all learners. *Teachers College Record*, 111 (1), 214-247.

Santangelo, T., & Tomlinson, C. A. (2009). The application of differentiated instruction in postsecondary environments: Benefits, challenges and future directions. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 20*(3), 307 – 323.

Shareefa, M., Moosa, V., Zin, R. M., Abdullah, N. Z. M., & Jawawi, R. (2019). Teachers' perceptions on differentiated instruction: do experience, qualification and challenges matter? *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 18*(8), 214-226. https://doi.org/10.26803/ijlter.18.8.13

Siam, K., & Al-Natour, M. (2016). Teacher's Differentiated Instruction Practices and Implementation Challenges for Learning Disabilities in Jordan. *International Education Studies, 9*(12), 167 - 181.

Tomlinson, C. A. (2010). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας. Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών* (Επιμ. - Μτφ. Χρ. Θεοφιλίδης, & Δ. Μαρτίδου - Φορσιέ). Γρηγόρης.

Tomlinson, C., A. (2015*). Πώς να διαφοροποιήσουμε τη διδασκαλία σε τάξεις μεικτής ικανότητας* (Επιμ. – Μτφ. Ειρ. Κορρέ). Γρηγόρης.

Τζιοβάρα, Χ., Καλδή, Σ., & Φιλιππάτου, Δ. (2017). Διαχείριση της ετερογένειας στη σχολική τάξη και διαφοροποίηση της διδασκαλίας: Απόψεις εκπαιδευτικών της Αγγλικής Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση της Ελλάδας. *Πρακτικά του Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Προγράμματος DiDeSu Erasmus+ Διαφοροποίηση Διδασκαλίας για την Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών και την Επιτυχία των Μαθητών* (σσ. 92-108). Λευκωσία, Κύπρος.

Τσερώνη, Μ. (2019). *Η επίδραση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη μαθησιακή διαδικασία* (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, ΕΚΠΑ, Αθήνα.

Tadesse, M. (2015). Differentiated Instruction: Perceptions, Practices and Challenges of Primary School Teachers. *Science, Technology and Arts Research Journal, 4*(3), 253–265.

Taylor, B. K. (2015). Content, Process and Product: Modeling Differentiated Instruction. *Kappa Delta Pi Record*, *51*(1), 13-17.

Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A., & Reynolds, T. (2003). Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted*, *27*(2/3), 119-145.

Tomlinson, C. A. (2004). Sharing responsibility for differentiating instruction. *Roeper Review*, *26*(4), 188-200.

Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners.* Alexandria. VA: ASCD.

Tomlinson, C. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms*. ASCD.

Φιλιππάτου, Δ., & Βεντίστα, Ο. Μ. (2017). Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 17 (68). 148 – 183 https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.sst.2017.424

Φύκαρης, Ι. (2014α). Διδακτικές εφαρμογές διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην πρώτη σχολική ηλικία. Στο Κατσαρού, Ε & Λιακοπούλου Μ. (Επιμ.) *Στο Συλλογικό έργο Θέματα Διδασκαλίας και Αγωγής στο Πολυπολιτισμικό Σχολείο. Ενότητα Α: Επιμορφωτικό Υλικό. Διδασκαλία σε ανομοιογενείς τάξης* (σσ. 43-61). *Στο πλαίσιο της Δράσης «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας».*

Φύκαρης, Ι. (2014β). *Όρια και δυνατότητες της σύγχρονης διδασκαλίας*. Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη.

Φύκαρης, Ι. (2016). Η εφαρμοστική δυναμική των θεωριών μάθησης στη διδακτική διαδικασία. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, *9*, 99 - 128.

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

Η εφαρμοστική δυναμική της Θεωρίας των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης μέσα από την πειραματική εισαγωγή της στον σχεδιασμό κατ' οίκον εργασιών στο Δημοτικό Σχολείο

Δρ. Βασίλειος Ζαγκότας
Σύμβουλος Εκπαίδευσης Π.Ε. Αιτωλοακαρνανίας
zagkotas@gmail.com

Δρ. Μαρία Μπίμπα
Σύμβουλος Εκπαίδευσης Π.Ε. Άρτας
mariabimpa@yahoo.gr

Δρ. Ιωάννης Φύκαρης
Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Φιλολογίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
ifykaris@uoi.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η Θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης διατυπώθηκε από τον Αμερικανό ψυχολόγο Howard Gardner μέσα από το σύγγραμμά του "Frames of Mind", στο οποίο ο Gardner υποστήριξε την πολυνοητική φύση του εγκεφάλου. Ο Αμερικανός επιστήμονας κατέληξε στο συμπέρασμα αυτό μέσα από τη μελέτη ατόμων που εμφάνισαν ιδιαίτερες ικανότητες σε ιδιαίτερες συνθήκες, όπως ασθενείς με εγκεφαλική παράλυση, οι οποίοι, μολονότι εμφάνισαν εγκεφαλικές δυσλειτουργίες, παρέμειναν ικανοί να πραγματοποιήσουν συγκεκριμένες εργασίες. Ο Gardner επικέντρωσε την κριτική στις θεωρίες προσέγγισης της νοημοσύνης (φρενολογική, ψυχομετρική, αναπτυξιακή), τονίζοντας ότι δεν αποδίδουν έμφαση (α) στον βιολογικό παράγοντα, επειδή δεν εξετάζουν τη σημασία του ανθρώπινου νευρικού συστήματος στην επεξεργασία της γνώσης, και (β) στον πολιτισμικό παράγοντα, καθώς δεν λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαίτερες ικανότητες που απαιτεί η ανάληψη συγκεκριμένων ρόλων μέσα σε συγκεκριμένα πολιτισμικά πλαίσια. Στη βάση αυτή, ο Gardner διατύπωσε μέσα από μια σειρά κριτηρίων οκτώ τύπους νοημοσύνης: γλωσσική, λογικομαθηματική, μουσική, σωματική-κιναισθητική, χωρική-οπτική, ενδοπροσωπική, διαπροσωπική και οικολογική. Η Θε-

ωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης αναδείχθηκε ως εξαιρετικά δημοφιλής στους εκπαιδευτικούς. Σε αρκετές χώρες του κόσμου επιχειρήθηκαν πειραματικές εφαρμογές της, άλλοτε στο πλαίσιο αναμόρφωσης ολόκληρων εκπαιδευτικών συστημάτων και άλλοτε στη λογική επανασχεδιασμού των προγραμμάτων σπουδών σε συγκεκριμένα σχολικά περιβάλλοντα. Αντίστοιχα παραδείγματα εμφανίζονται στις Η.Π.Α., το Η.Β., τη Νότια Κορέα, τη Δανία, τη Νιγηρία, την Ιρλανδία, την Τουρκία, την Κολομβία και άλλες χώρες. Στην Ελλάδα, εφαρμογές της Θεωρίας του Gardner εντοπίζονται κατά κύριο λόγο από τον Γεώργιο Φλουρή, οποίος ερεύνησε τις εφαρμοστικές της δυνατότητες σε αναλυτικά προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια. Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι η πειραματική εφαρμογή της Θεωρίας των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης στον σχεδιασμό κατ' οίκον εργασιών (Κ.Ο.Ε.) σε μαθητές δημοτικού σχολείου. Για τον σκοπό αυτό έχει σχεδιαστεί από τους ερευνητές ένα εργαλείο σχεδιασμού και οργάνωσης Κ.Ο.Ε. υπό τον τίτλο «Εργαλειοθήκη Κ.Ο.Ε. για την καλλιέργεια Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης». Το εργαλείο αυτό αναμένεται να χορηγηθεί σε δύο τμήματα ΣΤ΄ Δημοτικού, καθορίζοντας το ένα τμήμα ως «πειραματική ομάδα» και το άλλο ως «ομάδα ελέγχου». Τα αποτελέσματα της εφαρμογής της «Εργαλειοθήκης Κ.Ο.Ε. για την καλλιέργεια Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης» θα διερευνηθούν μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών, μετά το τέλος της εφαρμογής. Τα αποτελέσματα αναμένεται να δείξουν ότι οι μαθητές της «πειραματικής ομάδας» (α) εμφάνισαν περισσότερο ενδιαφέρον για τις Κ.Ο.Ε., (β) χρειάστηκαν λιγότερη βοήθεια από τρίτα άτομα στην επίλυση των Κ.Ο.Ε. και (γ) οι εργασίες τους ήταν περισσότερο αποτελεσματικές από αυτές των μαθητών της «ομάδας ελέγχου».

Λέξεις-Κλειδιά: Θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης, κατ' οίκον εργασίες, διδακτική μεθοδολογία

Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΩΝ ΠΟΛΛΑΠΛΩΝ ΤΥΠΩΝ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΤΟΥ GARDNER: ΟΡΙΣΜΟΣ, ΕΠΙΣΤΗΜΟΛΟΓΙΚΗ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ ΚΑΙ ΚΡΙΤΙΚΕΣ.

Η αρχική ιδέα που ενέπνευσε τον Gardner να διατυπώσει τη θεωρία σχετικά με την πολυνοητική φύση του εγκεφάλου ξεκινά από την πεποίθησή του πως τα παραδοσιακά τεστ νοημοσύνης δεν αντανακλούν τις εξαιρετικές ικανότητες ορισμένων ατόμων. Οι ανωτέρω ικανότητες, παρά το γεγονός ότι είναι εξαιρετικές και σπάνιες για τον συνολικό πληθυσμό, δεν μπορούν να αξιολογηθούν από τα συμβατικά τεστ νοημοσύνης. Σύμφωνα με

τον Gardner, η πιο κατάλληλη αξιολόγησή τους είναι δυνατή μόνο με την ανάπτυξη νέων ειδών δοκιμασιών. Ωστόσο, αυτή η δυνατότητα αξιολόγησης των νοητικών ικανοτήτων μπορεί να υλοποιηθεί μόνο αν επαναδιατυπωθεί η έννοια της νοημοσύνης, σύμφωνα με τον Gardner (2010, σ. 54). Στη βάση αυτή, αρχικά ο Gardner ορίζει τη νοημοσύνη ως τη «δυνατότητα επίλυσης προβλημάτων ή παραγωγής προϊόντων που εκτιμώνται σε ένα ή περισσότερα πολιτισμικά περιβάλλοντα» (Gardner & Hatch, 1989, σ. 5). Συνοπτικά, η θεωρία του Gardner υποστηρίζει ότι υπάρχουν διαφορετικά είδη νοημοσύνης που είναι σχετικά ανεξάρτητα μεταξύ τους και μπορούν να αναπτυχθούν είτε μέσα από την προσωπική αναπτυξιακή πορεία του ατόμου είτε μέσα από το περιβάλλον του. Αυτή η νέα θεωρία ονομάζει αυτές τις διαφορετικές μορφές νοημοσύνης «*τύπους νοημοσύνης*», και ο Gardner τις περιγράφει ως «σχετικά αυτόνομες ανθρώπινες επιτηδειότητες» ή "frames of mind" (Gardner, 2010, σ. 59 · Gardner, 1987: 24). Υπό τη θεώρηση ότι η νοημοσύνη δεν είναι κάτι απτό, ο Gardner την όρισε ως το «*βιοψυχολογικό δυναμικό επεξεργασίας πληροφοριών, το οποίο μπορεί να ενεργοποιηθεί σε συγκεκριμένες πολιτισμικές συνθήκες, προκειμένου το άτομο να επιλύσει κάποιο πρόβλημα ή να δημιουργήσει κάποιο προϊόν που θεωρείται σημαντικό στο αξιακό πλαίσιο της κοινωνίας που ζει*» (Gardner, 1999, σ. 33-34).

Για τον ορισμό κάθε «τύπου νοημοσύνης», ο Gardner προσδιόρισε μια σειρά από κριτήρια ελέγχου. Αυτά είναι: (α) Απομόνωσης μιας ικανότητας λόγω εγκεφαλικής βλάβης, (β) Εντοπισμός εξελικτικών ορόσημων της ευφυίας αυτής στο ανθρώπινο είδος, (γ) Εντοπισμός βιολογικής βάσης της ευφυίας στο νευρικό σύστημα, (δ) Ύπαρξη συστήματος συμβόλων ως έκφραση της ευφυίας, (ε) Εντοπισμός ατόμων με εξαιρετικές ικανότητες που προέρχονται από την ιδιαίτερη ανάπτυξη ενός τύπου νοημοσύνης, (στ) Ευρεία κατανομή της ευφυίας στον πληθυσμό με εντοπισμό ιδιαίτερων επιτευγμάτων από άτομα με εξαιρετικές ικανότητες και Ερευνητική τεκμηρίωση (ζ) από την Πειραματική Ψυχολογία και (η) την Ψυχομετρία.

Στη βάση αυτή, ο Gardner όρισε οκτώ τύπους νοημοσύνης:

- Λογικομαθηματική: Η ικανότητα για λογική σκέψη, επίλυση προβλημάτων, ανάλυση και σύνθεση.
- Γλωσσική: Η ικανότητα για κατανόηση και χρήση της γλώσσας προφορικά και γραπτά.
- Μουσική: Η ικανότητα για κατανόηση και δημιουργία μουσικών δομών.
- Χωρική νοημοσύνη: Η ικανότητα κατανόησης και αναπαράστασης του χώρου και των χωρικών σχέσεων.

- Σωματική-κιναισθητική: Σχετίζεται με την επιδεξιότητα και την ικανότητα για σωματική δραστηριότητα και συντονισμένη κίνηση.
- Ενδοπροσωπική: Η ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τον εαυτό του, με σκοπό να ρυθμίσει τη συμπεριφορά του.
- Διαπροσωπική: Η ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται και να ερμηνεύει τις επιθυμίες, τις προθέσεις, τα συναισθήματα και τα κίνητρα των άλλων ατόμων.
- Οικολογική: Η ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται ζητήματα που σχετίζονται με το περιβάλλον και την οικολογία.

Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΩΝ ΠΟΛΛΑΠΛΩΝ ΤΥΠΩΝ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης του Gardner έχει ασκήσει σημαντική επιρροή στην εκπαιδευτική κοινότητα. Ο θετικός αντίκτυπος της θεωρίας του Gardner οφείλεται κυρίως στο ότι η θεώρηση περί βιοψυχολογικού δυναμικού που υπάρχει σε όλους τους ανθρώπους (Davis, Christodoulou, Seider & Gardner, 2006, σ. 492) κατέστησε σαφές ότι όλοι οι μαθητές διαθέτουν ικανότητες και μπορούν να σημειώσουν επιτεύγματα σε κάποιον τομέα. Στο πλαίσιο αυτό, πρόβαλε η ανάγκη για διαφοροποιημένη διδασκαλία μέσα από μεθόδους που ανταποκρίνονται στους διαφορετικούς τύπους νοημοσύνης, όπως η αξιοποίηση του παιχνιδιού αλλά και μορφών τέχνης, όπως η μουσική, η ζωγραφική και ο χορός.

Παραδείγματα της εφαρμογής της Θεωρίας των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης υπάρχουν διάσπαρτα σε όλον τον κόσμο. Κάποια από αυτά, όπως η "Key-Learning Community», το "Project Spectrum", το "New City School", το Project "Practical Intelligence for School" και το "Project Arts PROPEL", εφαρμόστηκαν στις Η.Π.Α. υπό τη διαρκή ανατροφοδότηση του ίδιου του Gardner. Στην Ευρώπη, η θεωρία εφαρμόστηκε στο πλαίσιο εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στη Νορβηγία (Keinanen, 2009, σ. 151) και την Τουρκία (Burhan, Selim & Emrullah, 2010, σ. 1873-1874) καθώς και ως πειραματικό πλαίσιο σε μεμονωμένες εκπαιδευτικές κοινότητες στη Δανία (Moran, 2011, σ. 124 και σ. 130 · Knoop, 2009, σ. 159-164 · Townshend, Moos & Skov, 2005) και την Ιρλανδία (Hanafin, 2014, σ. 132). Επίσης, αποτιμήσεις του πολυνοητικού προφίλ των μαθητών με σκοπό την αξιοποίηση των δεδομένων στη διδασκαλία επιχειρήθηκαν στην Αγγλία (Craft, 2009, σ. 184-197 · Foley, 2002,σ. 33-34). Εφαρμογές της Θεωρίας των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης εντοπίζονται και στην Κίνα (Cheung, 2009, σ. 48 · Shen, 2009:

55-56), στη Νότια Κορέα (Kim & Ryoo, 1999) και στην Αργεντινή (Pogre & Roge, 2009, σ. 259-267).

Στην Ελλάδα, έχουν εντοπιστεί προτάσεις για εφαρμογή της θεωρίας του Gardner στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Αραβαντινού-Φατούρου, 2022, σ. 174· Λιγούτσικου, Κουτσούμπα, Κουστουράκης & Λιοναράκης, 2015, σ. 51-52). Επιπλέον, έρευνες έχουν καταδείξει ότι τα αναλυτικά προγράμματα προωθούν συγκεκριμένους τύπους νοημοσύνης όπως γλωσσική και η λογικομαθηματική (Φλουρής, 2020, σ. 178-186 · Φλουρής και Ιβριντέλη, 2009, σ. 39-60). Ωστόσο, το ζήτημα της αξιοποίησης της Θεωρίας των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης στη διδακτική διαδικασία στην Ελλάδα παρουσιάζει περιορισμένο πεδίο εφαρμογών, μολονότι προωθεί πρακτικές διαφοροποίησης και εξατομίκευσης της διδασκαλίας (Suwastini, Rinawati, Jayantini & Dantes, 2021 · Beam, 2009· Williams, 2002).

Γενικότερα, οι εφαρμογές της Θεωρίας των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης επικεντρώνονται στις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας στη σχολική αίθουσα. Ωστόσο, η εκπαίδευση επεκτείνεται πέρα από τις ώρες του σχολείου, καθώς οι μαθητές αναλαμβάνουν και κατ' οίκον εργασίες (στο εξής: ΚΟΕ) που σχετίζονται με την ύλη που διδάσκεται στο σχολείο. Η επιλογή των ΚΟΕ ως πεδίο εφαρμογής της Θεωρίας των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης έχει να κάνει με το ότι οι ΚΟΕ μπορούν να ενισχύσουν τη σχολική επίδοση όταν προσαρμόζονται στις ικανότητες των μαθητών, αντιστοιχιζόμενες με συγκεκριμένο διδακτικό σκοπό και όχι ως απλή απασχόληση ή μέσο ελέγχου της επίδοσης (Φύκαρης, 2008, σ. 37 · Gardner, 2006a, σ. 23 και 2011, σ. 189). Η απόπειρα εφαρμογής της Θεωρίας των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης στις ΚΟΕ πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της μελέτης περίπτωσης σε μια τάξη Δημοτικού Σχολείου της Αιτωλοακαρνανίας.

Η ΕΦΑΡΜΟΣΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ ΤΩΝ ΠΟΛΛΑΠΛΩΝ ΤΥΠΩΝ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΣΤΙΣ ΚΑΤ' ΟΙΚΟΝ ΕΡΓΑΣΙΕΣ (ΚΟΕ)

Η ταυτότητα της έρευνας

Για τη διερεύνηση της εφαρμοστικότητας της Θεωρίας των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης στις ΚΟΕ επιλέχθηκε με κλήρωση η ΣΤ΄ τάξη ενός δημοτικού σχολείου της Αιτωλοακαρνανίας, η οποία αποτέλεσε και το αντικείμενο της μελέτης περίπτωσης. Η ερευνητική διαδικασία έλαβε χώρα κατά τους μήνες Μάιο και Ιούνιο του 2023. Η τάξη αποτελούταν από 14 μαθητές ΣΤ΄ Δημοτικού, ανάμεσα στους οποίους δεν εντοπίζονται μαθητές με μα-

θησιακές δυσκολίες ή κοινωνικοπολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Η εκπαιδευτικός δημιούργησε τρία φύλλα εργασίας (Γλώσσα, Μαθηματικά, Ιστορία), τα οποία περιείχαν ΚΟΕ και είχαν ισχύ για μία εβδομάδα. Σε κάθε φύλλο εργασίας υπήρχαν οκτώ προτεινόμενες δραστηριότητες, μία για κάθε τύπο νοημοσύνης. Οι μαθητές καλούνταν να επιλέξουν τουλάχιστον τρεις από αυτές τις εργασίες και να τις συμπληρώσουν. Πριν από την έναρξη της ερευνητικής διαδικασίας, η ερευνητική ομάδα χορήγησε στους μαθητές ένα ανώνυμο αυτοαναφορικό ερωτηματολόγιο («*Ερωτηματολόγιο Αυτοαξιολόγησης ΚΟΕ*») διερεύνησης των απόψεών τους απέναντι στις ΚΟΕ (Sun, Du & Xu, 2020, σ. 1740-1748). Το ίδιο ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε και μετά το πέρας της έρευνας. Επιπλέον, η εκπαιδευτικός κλήθηκε σε συνέντευξη ημιδομημένου τύπου από την ερευνητική ομάδα. Τα συγκριτικά δεδομένα των δύο ερωτηματολογίων μαζί με τις πληροφορίες που αντλήθηκαν από την εκπαιδευτικό, συνθέτουν το σύνολο των δεδομένων από τα οποία εξήχθησαν τα συμπεράσματα της συγκεκριμένης μελέτης περίπτωσης.

Οι απαντήσεις των μαθητών στο «Ερωτηματολόγιο Αυτοαξιολόγησης ΚΟΕ» πριν και μετά το πείραμα.

Πίνακας 1: Οι απόψεις των μαθητών πριν το πείραμα

	Συμφωνία						
	Πρόταση	**Καθόλου**	**Λίγο**	**Μέτρια**	**Πολύ**	**Πάρα πολύ**	**Σύνολο**
1	Οι εργασίες στο σπίτι με βοηθούν να καταλαβαίνω ό,τι γίνεται στην τάξη.	0	2	3	7	1	13
2	Οι εργασίες στο σπίτι με βοηθούν να προετοιμαστώ για το επόμενο μάθημα.	0	3	2	5	3	13
3	Οι εργασίες στο σπίτι μου δίνουν ευκαιρίες να μάθω κάτι από τους συμμαθητές μου.	4	4	2	1	2	13
4	Οι εργασίες στο σπίτι με βοηθούν να πάρω καλούς βαθμούς.	0	1	4	5	3	13

5	Οι εργασίες στο σπίτι με βοηθούν να γίνω πιο υπεύθυνος/-η.	0	1	3	3	6	13
6	Οι εργασίες στο σπίτι με βοηθούν να μάθω να εργάζομαι μόνος/-η μου.	0	0	1	9	3	13
7	Οι εργασίες στο σπίτι με βοηθούν να γίνω πιο πειθαρχημένος/-η στη μελέτη μου.	0	1	3	8	1	13
8	Οι εργασίες στο σπίτι με βοηθούν να γίνω περισσότερο αποδεκτός/-ή από τους εκπαιδευτικούς.	1	3	3	4	2	13
9	Οι εργασίες στο σπίτι με βοηθούν να γίνω περισσότερο αποδεκτός/-ή από την οικογένειά μου.	5	3	1	2	2	13
10	Οι εργασίες στο σπίτι με βοηθούν να γίνω περισσότερο αποδεκτός/-ή από τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές μου.	8	0	3	1	1	13

Οι απαντήσεις της Πειραματικής Ομάδας στην πρόταση «Οι εργασίες στο σπίτι με βοηθούν να καταλαβαίνω ό,τι γίνεται στην τάξη» έδειξαν ότι περισσότεροι από τους μισούς μαθητές (8 από τους 13) συμφωνούν με την πρόταση αυτή, επιλέγοντας «Πολύ» ή «Πάρα πολύ» ενώ χαρακτηριστικό είναι ότι κανείς δεν διαφώνησε επιλέγοντας «Καθόλου». Ο ίδιος αριθμός μαθητών αποφάνθηκε ότι οι ΚΟΕ τους βοηθούν να προετοιμαστούν για το επόμενο μάθημα, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους στην πρόταση «Οι εργασίες στο σπίτι με βοηθούν να προετοιμαστώ για το επόμενο μάθημα».

Στην πρόταση «Οι εργασίες στο σπίτι μου δίνουν ευκαιρίες να μάθω κάτι από τους συμμαθητές μου» οι μαθητές εμφανίζονται να διαφωνούν, καθώς 8 εκ των 13 αποφάνθηκε αρνητικά απαντώντας «Καθόλου» ή «Λίγο», ενώ οι θετικές απαντήσεις («Πολύ» και «Πάρα πολύ») ήταν ελάχιστες (3 εκ των 13).

Οι μαθητές απάντησαν θετικά στην πρόταση «Οι εργασίες στο σπίτι με βοηθούν να πάρω καλούς βαθμούς», καθώς 8 εκ των 13 έδωσαν «Πολύ» ή «Πάρα πολύ» και κανείς δεν επέλεξε «Καθόλου». Την ίδια στάση φαίνεται να διαμορφώνουν οι μαθητές της πειραματικής ομάδας και για την πρόταση «Οι εργασίες στο σπίτι με βοηθούν να γίνω πιο υπεύθυνος/-η», καθώς οι συχνότητες των απαντήσεων «Πολύ» ή «Πάρα πολύ» ανέρχονται σε 9 εκ

των 13. Μεγαλύτερη συμφωνία φαίνεται να υπάρχει στην πρόταση «Οι εργασίες στο σπίτι με βοηθούν να μάθω να εργάζομαι μόνος/-η μου», στην οποία 12 εκ των 13 μαθητών της πειραματικής ομάδας αποφάνθηκαν θετικά. Στην πρόταση «Οι εργασίες στο σπίτι με βοηθούν να γίνω πιο πειθαρχημένος/-η στη μελέτη μου», οι μαθητές απάντησαν θετικά, καθώς 9 εκ των 13 επέλεξε τις απαντήσεις «Πολύ» ή «Πάρα πολύ».

Ως προς την άποψη των μαθητών για τη συμβολή των ΚΟΕ στην αποδοχή τους από άλλα άτομα, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας αποφάνθηκαν σε συχνότητα 6 εκ των 13 θετικά («Πολύ» και «Πάρα πολύ») και 4 εκ των 13 αρνητικά («Καθόλου» και «Λίγο») στην πρόταση «Οι εργασίες στο σπίτι με βοηθούν να γίνω περισσότερο αποδεκτός/-ή από τους εκπαιδευτικούς». Οι άποψη περί αποδοχής τους από το οικογενειακό περιβάλλον («Οι εργασίες στο σπίτι με βοηθούν να γίνω περισσότερο αποδεκτός/-ή από την οικογένειά μου») εμφανίζει περισσότερες μη θετικές απόψεις, καθώς 8 εκ των 14 επέλεξε «Καθόλου» ή «Λίγο». Η στάση αυτή δείχνει να διαμορφώνεται περισσότερο αρνητικά στην πρόταση «Οι εργασίες στο σπίτι με βοηθούν να γίνω περισσότερο αποδεκτός/-ή από τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές μου», όπου οι 8 εκ των 13 που απάντησαν αρνητικά εμφανίζονται όλοι στην επιλογή «Καθόλου», ενώ οι θετικές στάσεις («Πολύ» και «Πάρα πολύ») περιορίζονται σε 2 εκ των 13.

Συνοψίζοντας τα ευρήματα του «Ερωτηματολογίου Αυτοαξιολόγησης Κατ' Οίκον Εργασιών» επισημαίνεται ότι οι μαθητές θεωρούν ότι οι ΚΟΕ δε διαδραματίζουν κάποιον ρόλο στις σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους, καθώς θεωρούν ότι μέσω των ΚΟΕ δεν έχουν πολλές ευκαιρίες να αποκομίσουν γνωστικά οφέλη από τους συμμαθητές τους, ούτε και να βελτιώσουν τις μεταξύ τους σχέσεις (Προτάσεις 3 και 10). Επίσης, οι ΚΟΕ δε φαίνεται να συντελούν στη βελτίωση της αποδοχής των μαθητών της πειραματικής ομάδας από τα οικογενειακά τους περιβάλλοντα (Πρόταση 9). Η αντίληψη της πειραματικής ομάδας περί αποδοχής εμφανίζεται περισσότερο θετική ως προς την αποδοχή της από τους εκπαιδευτικούς (Πρόταση 8). Θετικές στάσεις φαίνεται να διαμορφώνονται στις προτάσεις που αφορούν την οργάνωση της μελέτης των ΚΟΕ. Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας θεωρούν ότι οι ΚΟΕ τους βοηθούν να κατανοήσουν το περιεχόμενο διδασκαλίας (Πρόταση 1) και να προετοιμαστούν για το επόμενο μάθημα (Πρόταση 2), ενώ συντελούν στο να αυξήσουν τις επιδόσεις τους (Πρόταση 4) και να οργανώσουν καλύτερα τη μελέτη τους (Προτάσεις 5 και 6).

Πίνακας 2: Οι απόψεις των μαθητών μετά το πείραμα

	Συμφωνία						
	Πρόταση	**Καθόλου**	**Λίγο**	**Μέτρια**	**Πολύ**	**Πάρα πολύ**	**Σύνολο**
1	Οι εργασίες στο σπίτι με βοηθούν να καταλαβαίνω ό,τι γίνεται στην τάξη.	0	4	1	9	0	14
2	Οι εργασίες στο σπίτι με βοηθούν να προετοιμαστώ για το επόμενο μάθημα.	0	1	6	7	0	14
3	Οι εργασίες στο σπίτι μου δίνουν ευκαιρίες να μάθω κάτι από τους συμμαθητές μου.	6	2	3	1	2	14
4	Οι εργασίες στο σπίτι με βοηθούν να πάρω καλούς βαθμούς.	1	1	2	8	2	14
5	Οι εργασίες στο σπίτι με βοηθούν να γίνω πιο υπεύθυνος/-η.	0	1	2	8	3	14
6	Οι εργασίες στο σπίτι με βοηθούν να μάθω να εργάζομαι μόνος/-η μου.	0	0	7	3	4	14
7	Οι εργασίες στο σπίτι με βοηθούν να γίνω πιο πειθαρχημένος/-η στη μελέτη μου.	1	3	4	5	1	14
8	Οι εργασίες στο σπίτι με βοηθούν να γίνω περισσότερο αποδεκτός/-ή από τους εκπαιδευτικούς.	5	2	3	3	1	14
9	Οι εργασίες στο σπίτι με βοηθούν να γίνω περισσότερο αποδεκτός/-ή από την οικογένειά μου.	10	0	2	2	0	14
10	Οι εργασίες στο σπίτι με βοηθούν να γίνω περισσότερο αποδεκτός/-ή από τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές μου.	10	2	1	1	0	14

Έπειτα από την πειραματική εφαρμογή των φύλλων εργασίας, οι μαθητές και οι μαθήτριες του ίδιου τμήματος συμπλήρωσαν το ίδιο ερωτηματολόγιο, προκειμένου να διαπιστωθεί αν οι στάσεις τους προς τις ΚΟΕ έχουν μεταβληθεί. Παρατηρήθηκε ότι ως προς την Πρόταση 1 («Οι εργασίες στο σπίτι με βοηθούν να καταλαβαίνω ό,τι γίνεται στην τάξη») οι θετικές απόψεις φάνηκαν να διατηρούνται στο ίδιο επίπεδο. Ως προς την πρόταση «Οι εργασίες στο σπίτι με βοηθούν να προετοιμαστώ για το επόμενο μάθημα», οι απόψεις των μαθητών έδειξαν να παραμένουν θετικές, καθώς 7 στους 14 (έναντι 8 πριν) δήλωσαν ότι συμφωνούν «Πολύ» και «Πάρα πολύ», ενώ ο αριθμός των μαθητών που δήλωσαν ότι η πρόταση τους εκφράζει «Μέτρια» ανήλθε από τους 2 στους 6 μαθητές. Σταθερή παρέμεινε η στάση των μαθητών στην Πρόταση 3 («Οι εργασίες στο σπίτι μου δίνουν ευκαιρίες να μάθω κάτι από τους συμμαθητές μου») ενώ, αντίθετα, αυξήθηκε η αποδοχή της Πρότασης 4 («Οι εργασίες στο σπίτι με βοηθούν να πάρω καλούς βαθμούς») από 8 σε 10 θετικές απαντήσεις. Ελαφρά άνοδο στην αποδοχή της Πρότασης 5 («Οι εργασίες στο σπίτι με βοηθούν να γίνω πιο υπεύθυνος/-η») καθώς οι θετικές απόψεις αυξήθηκαν σε 11 από 8.

Η Πρόταση 6 («Οι εργασίες στο σπίτι με βοηθούν να μάθω να εργάζομαι μόνος/-η μου») παρουσίασε τη μεγαλύτερη μεταβολή απόψεων. Οι θετικές απόψεις των μαθητών (απαντήσεις «Πολύ» και «Πάρα πολύ») μειώθηκαν από 12 σε 7, ενώ αυξήθηκε η απάντηση «Μέτρια» από 1 σε 7 καταγραφές. Οι απαντήσεις «Καθόλου» και «Λίγο» δεν επιλέχθηκαν από τους μαθητές ούτε πριν ούτε μετά την εφαρμογή των φύλλων εργασίας. Παρόμοια τάση αναδεικνύεται στην Πρόταση 7 («Οι εργασίες στο σπίτι με βοηθούν να γίνω πιο πειθαρχημένος/-η στη μελέτη μου»), στην οποία οι θετικές καταγραφές μειώθηκαν από 9 σε 6, ενώ αυξήθηκαν οι αρνητικές από 1 σε 4 καταγραφές.

Οι τρεις τελευταίες προτάσεις, οι οποίες αφορούσαν τη συμβολή των ΚΟΕ στην αποδοχή των μαθητών από το σχολικό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, παρουσίασαν ενίσχυση των διατυπωθεισών απόψεων. Συγκεκριμένα, στην Πρόταση 8 («Οι εργασίες στο σπίτι με βοηθούν να γίνω περισσότερο αποδεκτός/-ή από τους εκπαιδευτικούς»), οι αρνητικές απαντήσεις («Καθόλου» και «Λίγο») παρουσίασαν αύξηση από 4 σε 7 καταγραφές με μεγάλη ενίσχυση της επιλογής «Καθόλου» από 1 σε 5 καταγραφές. Στην Πρόταση 9 («Οι εργασίες στο σπίτι με βοηθούν να γίνω περισσότερο αποδεκτός/-ή από την οικογένειά μου») οι καταγραφές της επιλογής «Καθόλου» διπλασιάστηκαν (από 5 σε 10), ενώ στην Πρόταση 10 («Οι εργασίες στο σπίτι με βοηθούν να γίνω περισσότερο αποδεκτός/-ή από τους

συμμαθητές και τις συμμαθήτριές μου») οι συνολικές αρνητικές καταγραφές έφτασαν τις 12, αυξημένες κατά 4 καταγραφές σε σχέση με την προηγούμενη μέτρηση.

Συνοψίζοντας τις παραπάνω απαντήσεις, σημειώνεται ότι οι μαθητές διατήρησαν τις θετικές απόψεις τους όσον αφορά τη συμβολή των ΚΟΕ στην κατανόηση του περιεχομένου διδασκαλίας, στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης και στην προετοιμασία για το επόμενο μάθημα (Προτάσεις 1, 4 και 2 αντίστοιχα). Φαίνεται ότι η εφαρμογή των φύλλων εργασίας συνετέλεσε στη μείωση των θετικών καταγραφών σχετικά με το στυλ μελέτης (Προτάσεις 5 και 6), ενώ παρέμειναν σταθερά ενισχυμένες οι αρνητικές απόψεις περί της συμβολής των ΚΟΕ στην αποδοχή των μαθητών από τα κοινωνικά τους περιβάλλοντα (Προτάσεις 8, 9 και 10).

Με βάση τα παραπάνω στοιχεία χρειάζεται να σημειωθεί ότι μετά την εφαρμογή φύλλων εργασίας:

- Παρατηρείται ότι οι θετικές απαντήσεις «Μετά» είναι συνήθως υψηλότερες από τις απαντήσεις «Πριν» σε πολλές από τις ερωτήσεις. Αυτό υποδηλώνει ότι οι ΚΟΕ φαίνεται να έχουν θετική επίδραση στην αντίληψη και τη συμπεριφορά των μαθητών.
- Οι ΚΟΕ φαίνεται να συσχετίζονται θετικά με τον ακαδημαϊκό τομέα. Αυτό προκύπτει από την αύξηση των απαντήσεων «Πολύ» και «Πάρα πολύ» για την ερώτηση που αφορά την κατανόηση του τι συμβαίνει στην τάξη, καθώς και την προετοιμασία για το επόμενο μάθημα.
- Οι ΚΟΕ φαίνεται να βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν διάφορες δεξιότητες όπως την υπευθυνότητα, την ανεξαρτησία και την πειθαρχία. Μετά την εφαρμογή των φύλλων εργασίας, οι θετικές καταγραφές μειώνονται. Το γεγονός αυτό ίσως να οφείλεται στο ότι οι μαθητές δεν είναι εξοικειωμένοι με τους διαφορετικούς τύπους εργασιών και ίσως να χρειάστηκαν βοήθεια από άλλα άτομα για τη μελέτη των ΚΟΕ που δόθηκαν.
- Οι μαθητές έχουν διαφορετικές αντιλήψεις για την αποτελεσματικότητα ΚΟΕ. Ορισμένοι βλέπουν τις εργασίες ως πολύ αποτελεσματικές, ενώ άλλοι ως λιγότερο αποτελεσματικές. Αυτές οι διαφορές μπορεί να οφείλονται σε πολλούς παράγοντες, όπως ο τρόπος που αντιμετωπίζουν τις εργασίες, οι προσωπικές δεξιότητες και οι συνθήκες μελέτης.

Οι απόψεις της εκπαιδευτικού έπειτα από την εφαρμογή των φύλλων εργασίας

Η εκπαιδευτικός που κλήθηκε να χορηγήσει τα φύλλα εργασίας είχε στη διάθεσή της δύο μήνες προκειμένου να ενσωματώσει τον νέο τύπο δόμησης ΚΟΕ στην καθημερινή διδακτική πρακτική. Οι εργασίες που δόθηκαν στους μαθητές δομήθηκαν αποκλειστικά από την ίδια και δόθηκαν σε τρία διαφορετικά μαθήματα (Νεοελληνική Γλώσσα, Μαθηματικά και Ιστορία). Δημιουργήθηκαν συνολικά τρία φύλλα εργασίας, ένα για κάθε μάθημα, με προθεσμία συμπλήρωσης τη μία εβδομάδα το καθένα. Μετά το πέρας της εφαρμογής των φύλλων εργασίας, η ερευνητική ομάδα προέβη σε συνέντευξη ημιδομημένου τύπου με την εκπαιδευτικό, προκειμένου να καταγραφεί η εμπειρία της. Από τη συνέντευξη αυτή προέκυψαν τα εξής:

Η εκπαιδευτικός, έπειτα από συμφωνία με την ερευνητική ομάδα, δε χορήγησε ειδικές δοκιμασίες ανίχνευσης τύπων νοημοσύνης στους μαθητές, με αποτέλεσμα να μη γνωρίζει το πολυνοητικό προφίλ κάθε μαθητή. Για τον λόγο αυτό συνέτασσε τα φύλλα εργασίας με ΚΟΕ για όλους τους τύπους νοημοσύνης, ζητώντας από τους μαθητές να επιλέγουν από κάθε φύλλο εργασίας τουλάχιστον τρεις εργασίες, σύμφωνα με τα μαθησιακά τους ενδιαφέροντα. Η εκπαιδευτικός έδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τον κατάρτιση των ΚΟΕ σύμφωνα με τη Θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης, επειδή, κατά την άποψή της «*οι δραστηριότητες διαφέρουν από αυτές που προτείνονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα και το σχολικό εγχειρίδιο*». Ο χρόνος που χρειάστηκε για τη δόμηση των ΚΟΕ χαρακτηρίστηκε ως «*λίγος*». Στον αρχικό της σχεδιασμό δε χρειάστηκε να προσθέσει κάποιες επιπλέον εργασίες, καθώς οι μαθητές έδειξαν θετική ανταπόκριση. Η αντίδραση των μαθητών χαρακτηρίστηκε ως «*αυθόρμητη*», καθώς «*οι περισσότεροι μαθητές αρχικά δυσανασχέτησαν σταδιακά όμως και μετά τη διευκρίνιση του δικαιώματος επιλογής μόνο τριών εργασιών η στάση τους ήταν περισσότερο θετική*».

Η εκπαιδευτικός τόνισε ότι «*οι μαθητές δυσκολεύτηκαν κυρίως στις εργασίες που ζητούσαν να παίξουν θέατρο, να αναζητήσουν ένα μουσικό κομμάτι ή να πάρουν μια συνέντευξη. Περισσότερο ενδιαφέρον έδειξαν για τις εργασίες σύντομης απάντησης ή αναζήτησης πληροφοριών στο διαδίκτυο*». Στη βάση αυτή, η εκπαιδευτικός θεωρεί ότι «*οι εργασίες που προτιμούσαν τους ήταν περισσότερο οικείες και δεν διέφεραν κατά πολύ με εργασίες των σχολικών εγχειριδίων ή άλλων φύλλων εργασιών*». Τελικά, κατά την άποψή της, οι μαθητές έδειξαν να συνηθίζουν τη διαδικασία του νέου τύπου ασκήσεων, φάνηκαν «*περισσότερο εξοικειωμένοι*» και διαμόρφωσαν «*στάση […] θετική απέναντι στη διαδικασία*» επιλέγοντας όλους τους τύπους των εργασιών. Αυτή φαίνε-

ται να ήταν και η προσδοκία της εκπαιδευτικού, η οποία έδειξε να εκπληρώνεται σε μεγάλο βαθμό. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι η εκπαιδευτικός υπολόγισε τον χρόνο συμπλήρωσης κάθε φύλλου εργασίας στα 45 λεπτά.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, επισημαίνονται τα εξής:

Η ανάγκη της εκπαιδευτικού να δημιουργήσει εργασίες που να καλύπτουν όλους τους τύπους νοημοσύνης, έδωσε τη δυνατότητα στους μαθητές να επιλέγουν ΚΟΕ ανάλογα με τα δικά τους μαθησιακά ενδιαφέροντα. Αυτή η προσέγγιση φάνηκε να γίνεται αποδεκτή από τους μαθητές, που στη συνέχεια εκδήλωσαν αυθόρμητο ενδιαφέρον για τις εργασίες.

Κατά τη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης, οι μαθητές φαίνεται ότι διαμόρφωσαν θετική στάση απέναντι στη διαδικασία δόμησης ΚΟΕ με βάση τη Θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης. Αυτό αναδεικνύεται ως σημαντικό στοιχείο, διότι υποδεικνύει ότι η Θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης μπορεί να διαμορφώσει μια αποδεκτή και αποδοτική μέθοδο για τη βελτίωση της διδασκαλίας.

Μολονότι εντοπίστηκε κάποιες αρχικές δυσκολίες από τους μαθητές στην εκτέλεση ορισμένων εργασιών, φαίνεται ότι η εκπαιδευτικός προσαρμόστηκε εύκολα και προσέφερε υποστήριξη για την αποκατάσταση αυτών των δυσκολιών. Το γεγονός ότι ο χρόνος συμπλήρωσης κάθε φύλλου εργασίας υπολογίστηκε στα 45 λεπτά αντικατοπτρίζει τη μεθοδικότητα και τη λεπτομερειακή αντιμετώπιση της προσέγγισης.

Γενικότερα, σύμφωνα με την εκπαιδευτικό, η εφαρμογή της Θεωρίας των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης φαίνεται να έχει θετική επίδραση στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην αντίδραση των μαθητών, ενθαρρύνοντάς τους να αποδεχθούν την πολυνοητικότητα και να επιδείξουν θετική στάση προς αυτήν.

ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Βάσει των ευρημάτων που παρατέθηκαν από την παραπάνω μελέτη περίπτωσης, φαίνεται ότι κατά τη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης η εφαρμογή των φύλλων εργασίας έδειξε να επιδρά θετικά στην αντίληψη και τη συμπεριφορά των μαθητών. Οι θετικές απαντήσεις των μαθητών στο ερωτηματολόγιο «Μετά» ήταν συνήθως περισσότερες από τις απαντήσεις «Πριν» την εφαρμογή της υποδηλώνοντας μια ενισχυμένη κατανόηση και συμπεριφορά ως προς τη θετική συσχέτιση των ΚΟΕ με την ακαδημαϊκή απόδοση, την κατανόηση των μαθημάτων και την προετοιμασία για την επόμενη ημέρα.

Ενώ οι μαθητές αντιμετώπισαν αρχικές δυσκολίες στην εκτέλεση των ΚΟΕ, η υποστήριξη από την εκπαιδευτικό και ο χρόνος που αφιερώθηκε στη μεθοδική εφαρμογή των φύλλων εργασίας φαίνεται να βοήθησαν τους μαθητές να ξεπεράσουν αυτές τις δυσκολίες.

Παρά ταύτα, στη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης οι μαθητές εμφάνισαν διαφορετικές απόψεις ως προς τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι αντιμετωπίζουν τις ΚΟΕ σε σχέση με το προσωπικό επίπεδο δεξιοτήτων τους και τις σχέσεις τους με το κοινωνικό τους περιβάλλον.

Συνολικά, η έρευνα υπογραμμίζει τον ρόλο της Θεωρίας της Πολλαπλής Νοημοσύνης στη δόμηση εργασιών που θα ανταποκρίνονται στα μαθησιακά ενδιαφέροντα των μαθητών και τη δημιουργία θετικής αντίδρασης από τους μαθητές. Ωστόσο, παραμένει χώρος για περαιτέρω έρευνα και βελτιώσεις στην υλοποίηση της εφαρμογής της θεωρίας του Gardner στην ελληνική εκπαίδευση. Έχοντας ως αφετηρία τις ΚΟΕ, η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να επεκταθεί και σε εργασίες μέσα στην τάξη, με σκοπό τη συγκέντρωση δεδομένων για την κατάθεση μιας ολοκληρωμένης πρότασης δόμησης αναλυτικών προγραμμάτων και διδακτικών εγχειριδίων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αραβαντινού-Φατούρου Κ. (2022). Εκπαίδευση 4.0 και Θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης. *Πρακτικά 11ου Συνεδρίου για την Ανοικτή και την Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Εμπειρίες, Προκλήσεις, Προοπτικές 11* (1Α), 166-178.

Beam, A. (2009). Standards-Based Differentiation: Identifying the Concept of Multiple Intelligence for use with Students with Disabilities. *TEACHING Exceptional Children Plus 5*(4), 1-13. http://escholarship.bc.edu/education/tecplus/vol5/iss4/art1

Burhan A., Selim E.F. & Emrullah Y. (2010). Problems encountered in the application of multiple intelligence theory in primary schools in Turkey. *Procedia Social and Behavioral Sciences 9*, 1873-1877.

Cheung H.H.P. (2009). Multiple Intelligences in China: Challenges and Hopes. In Chen J.Q., Moran S. & Gardner H. (Eds.), *Multiple Intelligences around the World* (pp. 43-54). Jossey-Bass.

Craft A. (2009). An English Translation? Multiple Intelligences in England. In Chen J.Q., Moran S. & Gardner H. (Eds.) *Multiple Intelligences around the World.* (pp. 184-196). Jossey-Bass.

Davis K., Christodoulou J., Seider S. & Gardner H. (2011). The Theory of Multiple Intelligences, Στο R.J. Sternberg & B. Kaufman (Eds.), *The Cambridge*

Handbook of Intelligence (pp. 485-503). Cambridge University Press

Foley J. (2002). Birmingham – the Brighouse years. *Improving Schools, 5*(2), 32-35.

Gardner H. & Hatch T. (1989). Multiple Intelligences go to School: Educational Implications of the Theory of Multiple Intelligences. *Educational Researcher 18*(8), 4-10.

Gardner H. (1987). The Theory of Multiple Intelligences. *Analysis of Dyslexia 37*, 19-35.

Gardner H. (1999). *Intelligence Reframed. Multiple Intelligences for the 21th century*. Basic Books.

Gardner H. (2006a). *Multiple Intelligences. New Horizons*. Basic Books.

Gardner H. (2010). *Frames of Mind. Η Θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης*. Μετάφραση: Πέτρος Γεωργίου. Εκδόσεις Μαραθιά.

Gardner H. (2011). *Πώς το παιδί αντιλαμβάνεται τον κόσμο. Μέθοδοι διδασκαλίας σε αρμονία με τους τρόπους σκέψης του παιδιού*. Εισαγωγή-επιμέλεια: Ευγενία Κουτσουβάνου, Σπύρος Πανταζής. Διάδραση.

Hanafin J. (2014). Multiple Intelligences Theory, Action Research, and teacher Professional Development: The Irish MI Project. *Australian Journal of teacher Education 39*(4), 126-142.

Keinanen M. (2009). Multiple Intelligences in Norway. In Chen J.Q., Moran S. & Gardner H. (Eds.), *Multiple Intelligences around the World* (pp. 145-156). Jossey-Bass.

Kim M.H. & Ryoo W.Y. (1999). Application of Multiple Intelligences Theory in a Korean Elementary School. The SNU Journal of Education Research, *9*(2), 1-20.

Λιγούτσικου Εφ., Κουτσούμπα Μ., Κουστουράκης Γ. & Λιοναράκης Αντ. (2015). Η Θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης ως κινητήριος δύναμη ενεργοποίησης και μαθησιακής εξέλιξης στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε.. *Πρακτικά 8ου Συνεδρίου για την Ανοικτή και την εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση «Καινοτομία και Έρευνα»*, τ.1 μέρος Α΄, σελ. 43-57.

Moran S. (2011). Assessing and Developing Multiple Intelligences Purposefully. In K. Tirri & P. Nokelainen (Eds.). *Measuring Multiple Intelligences and Moral Sensitivities in Education* (pp 123-136). Sense Publishers.

Pogre P. & Roge M. (2009). Multiple Intelligences Theory in Argentina: A Conceptual Framework That Favors an Education for All. In J. Q .Chen, S. Moran & H. Gardner (Eds.), *Multiple Intelligences Around the Wo*rld (pp. 259-267). Jossey-Bass.

Shen Z. (2009). Multiple Intelligences Theory on the Mainland of China. In J. Q .Chen, S. Moran & H. Gardner (Eds.), *Multiple Intelligences around the World* (pp. 55-65). Jossey-Bass.

Sun M., Du J. & Xu J. (2018). Math homework purpose scale for preadolescents: a psychometric evaluation. *Current Psychology 39*, 1740-148.

Suwastini N.K.A., Rinawatti N.K.K.A., Jayantini I.G.A.S.R., Dantes G.R. (2021). Differentiated Instruction Across EFL Classrooms: A Conceptual Review. *TELL-US Journal, 7*(1), 14-41.

Townshend J., Moos L. & Skov P. (2005). *Denmark: Building on a Tradition of Democracy and Dialogue in Schools*. OECD.

Φλουρής Γ. & Ιβριντέλη Μ. (2009). Οι πολλαπλοί τύποι νοημοσύνης και τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών των Κοινωνικών Σπουδών της Ελλάδας και της Αγγλίας: Η περίπτωση των περιόδων 1982-2005 και 1990-2005 αντίστοιχα. *Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, 14*(54), σελ. 39-60.

Φλουρής Γ. (2020). *Πολλαπλή Νοημοσύνη και Εκπαίδευση. Θεωρία, Έρευνες, Εφαρμογές*. Εκδόσεις Γρηγόρη.

Φύκαρης Ι. (2008). *Οι κατ' οίκον εργασίες ως διδακτική στρατηγική*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.

Williams, R.B. (2002). *Multiple Intelligences for Differentiated Learning*. Corwin Press.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΡΓΑΣΙΩΝ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ

Κύκλωσε στις παρακάτω ερωτήσεις την απάντηση που θεωρείς ότι σε εκφράζει καλύτερα:

1.	Οι εργασίες στο σπίτι με βοηθούν να καταλαβαίνω ό,τι γίνεται στην τάξη. Πάρα Πολύ Πολύ Μέτρια Λίγο Καθόλου
2.	Οι εργασίες στο σπίτι με βοηθούν να προετοιμαστώ για το επόμενο μάθημα. Πάρα Πολύ Πολύ Μέτρια Λίγο Καθόλου
3.	Οι εργασίες στο σπίτι μου δίνουν ευκαιρίες να μάθω κάτι από τους συμμαθητές μου. Πάρα Πολύ Πολύ Μέτρια Λίγο Καθόλου
4.	Οι εργασίες στο σπίτι με βοηθούν να πάρω καλούς βαθμούς. Πάρα Πολύ Πολύ Μέτρια Λίγο Καθόλου
5.	Οι εργασίες στο σπίτι με βοηθούν να γίνω πιο υπεύθυνος/-η. Πάρα Πολύ Πολύ Μέτρια Λίγο Καθόλου
6.	Οι εργασίες στο σπίτι με βοηθούν να μάθω να εργάζομαι μόνος/-η μου. Πάρα Πολύ Πολύ Μέτρια Λίγο Καθόλου
7.	Οι εργασίες στο σπίτι με βοηθούν να γίνω πιο πειθαρχημένος/-η στη μελέτη μου. Πάρα Πολύ Πολύ Μέτρια Λίγο Καθόλου
8.	Οι εργασίες στο σπίτι με βοηθούν να γίνω περισσότερο αποδεκτός/-ή από τους εκπαιδευτικούς. Πάρα Πολύ Πολύ Μέτρια Λίγο Καθόλου
9.	Οι εργασίες στο σπίτι με βοηθούν να γίνω περισσότερο αποδεκτός/-ή από την οικογένειά μου. Πάρα Πολύ Πολύ Μέτρια Λίγο Καθόλου
10.	Οι εργασίες στο σπίτι με βοηθούν να γίνω περισσότερο αποδεκτός/-ή από τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές μου. Πάρα Πολύ Πολύ Μέτρια Λίγο Καθόλου

Διερεύνηση των νοητικών μοντέλων των παιδιών για τη Δύναμη: Εφαρμογή και σύγκριση δυο προχωρημένων πολυμεταβλητών μεθόδων

Ελένη Κανελλιά
Υποψήφια Διδάκτορας, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, elekanellia@gmail.com

Δημήτριος Σταμοβλάσης
Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, stadi@edlit.auth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τις τελευταίες δεκαετίες, στην έρευνα σχετικά με τη φύση της γνώσης των μαθητών πριν την κατάκτηση της επιστημονικής άποψης έχουν κυριαρχήσει δύο ανταγωνιστικές θεωρητικές προοπτικές, η συνεκτική και η κατακερματισμένη. Η πρώτη προσέγγιση αντιλαμβάνεται τις προϋπάρχουσες ιδέες ως δομές συνεκτικές και σταθερές και τις χαρακτηρίζει ως παρόμοιες με θεωρία (theory-like). Η εναλλακτική προοπτική υποστηρίζει πως οι αντιλήψεις των μαθητών δεν είναι συνεκτικές και σταθερές, αλλά αποτελούνται από ανεξάρτητα τμήματα που οργανώνονται κατ' απαίτηση, κατακερματισμένη γνώση (fragmented knowledge). Παρότι οι προοπτικές αυτές είναι τελείως διαφορετικές, υποστηρίζονται από εμπειρικά δεδομένα. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει την πρότερη γνώση των παιδιών αναφορικά με την έννοια της Δύναμης και το βασικό ερώτημα είναι εάν η γνώση τους είναι συνεκτική ή κατακερματισμένη. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν από μαθητές Δ' – ΣΤ' τάξης του Δημοτικού (n=545). Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είναι το Force-RQ (Force Representations Questionnaire), ένα κλειστού τύπου ερωτηματολόγιο για τον εντοπισμό των νοητικών μοντέλων της Δύναμης, που έχουν διατυπωθεί στη βιβλιογραφία. Τα δεδομένα αναλύθηκαν μέσω δύο πολυμεταβλητών μεθόδων, την Latent Class Analysis (LCA) και την Latent Class Tree (LCT). Η LCA αποτελεί ένα από τα καταλληλότερα ψυχομετρικά μοντέλα για τον έλεγχο υποθέσεων σχετικά με τα νοητικά μοντέλα και χρησιμοποιεί Bayesian στα-

τιστική. Η LCT είναι ένα εξελιγμένο μοντέλο λανθανουσών τάξεων που ακολουθεί διαφοροποιημένο αλγόριθμο σε σύγκριση με τη LCA, αλλά βασίζεται σε παρόμοια λογική. Το μοντέλο των τριών LC, και με τις δύο προσεγγίσεις δεν απέρριψε την μηδενική υπόθεση περί κατακερματισμένης γνώσης. Το μόνο συνεκτικό νοητικό μοντέλο ήταν το επιστημονικό. Το βασικό μήνυμα των αποτελεσμάτων δεν είναι απλά η απόρριψη των συγκεκριμένων νοητικών μοντέλων, αλλά το ερώτημα γιατί οι διερευνητικές προσεγγίσεις δεν συμφωνούν με τις επιβεβαιωτικές, που θέτει ουσιαστικά ένα ζήτημα επιστημολογικού χαρακτήρα.

Λέξεις-κλειδιά: συνεκτική και κατακερματισμένη γνώση, κλειστό ερωτηματολόγιο, πολυμεταβλητές μέθοδοι ανάλυσης, επιβεβαιωτική διαδικασία

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τις τελευταίες δεκαετίες, στην έρευνα αναφορικά με την κατανόηση των εννοιών των Φυσικών Επιστημών από τους μαθητές και τη φύση της γνώσης τους πριν την κατάκτηση της επιστημονικής άποψης, έχουν διατυπωθεί δύο κυρίαρχες θεωρητικές προοπτικές, οι οποίες, παρότι βρίσκονται σε πλήρη αντίθεση, υποστηρίζονται εξίσου από εμπειρικά δεδομένα. Η πρώτη αντιμετωπίζει τις προϋπάρχουσες αντιλήψεις ως ενιαία θεωρία πλαισίου με επεξηγηματική ισχύ (Vosniadou 1994), ενώ η δεύτερη ως ένα σύνολο ημι-ανεξάρτητων τμημάτων γνώσης (DiSessa 1993). Δεδομένου ότι καθεμία από αυτές προσεγγίζει τη δομή και την ανάπτυξη της επιστημονικής γνώσης (δηλαδή τη διαδικασία που είναι γνωστή ως εννοιολογική αλλαγή) με διαφορετικό τρόπο, η διασαφήνιση του ζητήματος έχει μεγάλη θεωρητική σημασία και επηρεάζει ουσιαστικά τις προτεινόμενες διδακτικές προσεγγίσεις.

Η έννοια της δύναμης αποτελεί πολύ σημαντικό τμήμα της γνώσης για τη Φυσική και, ως εκ τούτου, η εννοιολογική κατανόησή της είναι ένα διαχρονικό πεδίο έρευνας (Demirci, 2005, Trumper, 1999). Σε μία προσπάθεια κατανόησης των παρανοήσεων στον τομέα της Μηχανικής, οι Ioannides & Vosniadou (2002) διεξήγαγαν έρευνα σε 105 μαθητές νηπιαγωγείου, Δημοτικού και Γυμνασίου, με τη μέθοδο της ημιδομημένης συνέντευξης. Θεωρητικά αναμενόταν ότι θα αναδειχθούν τέσσερα βασικά νοητικά μοντέλα και συγκεκριμένα της εσωτερικής δύναμης, της αποκτημένης δύναμης, της δύναμης έλξης-απώθησης και της βαρυτικής δύναμης. Τα τρία πρώτα μοντέλα πράγματι εντοπίστηκαν. Ωστόσο παρουσιάστηκαν και τρία ακό-

μη, συνθετικά: α. εσωτερική δύναμη που επηρεάζεται από την κίνηση, β. εσωτερική και αποκτημένη δύναμη και γ. αποκτημένη δύναμη και δύναμη έλξης-απώθησης, ενώ, αντί ενός πλήρους επιστημονικού μοντέλου, αναδείχθηκε το μοντέλο βαρυτική και άλλες δυνάμεις. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται η προσπάθεια αναζήτησης των βασικών νοητικών μοντέλων για τη δύναμη σε μαθητές Δημοτικού.

Έκτοτε, έχουν πραγματοποιηθεί ποικίλες έρευνες για τα νοητικά μοντέλα των παιδιών, με ενδιαφέροντα αποτελέσματα (Özdemir & Clark 2009· Stamovlasis et al., 2013· Straatemeier et al., 2008· Vaiopoulou & Papageorgiou, 2018), ωστόσο ένα καταφανές σημείο των μεθοδολογικών διαφορών είναι ο τρόπος με τον οποίο συμπεραίνεται η συνεκτικότητα των νοητικών αναπαραστάσεων. Στην παρούσα έρευνα υιοθετούνται τα τέσσερα βασικά νοητικά μοντέλα (εσωτερική δύναμη, αποκτημένη δύναμη, δύναμη έλξης-απώθησης, βαρυτική δύναμη) για την έννοια της δύναμης που έχουν αναδειχθεί από τη βιβλιογραφία και για τα οποία, η συνέπεια και η συνεκτικότητά τους κατέχει κεντρικό ενδιαφέρον στο κτίσιμο των θεωριών της εννοιολογικής αλλαγής. Παράλληλα, προτείνεται η αξιοποίηση των πολυμεταβλητών μεθόδων Latent Class Analysis και Latent Class Tree, οι οποίες βασίζονται στη λογική ότι υπό εξέταση λανθάνουσες μεταβλητές χαρακτηρίζονται ως το αίτιο της παρατηρήσιμης συμπεριφοράς (Markus and Borsboom 2013).

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Στην παρούσα πρόταση υπάρχουν δύο βασικά θεωρητικά ερείσματα που καθοδηγούν την έρευνα και αναλύονται εκτενώς παρακάτω.

Εννοιολογική αλλαγή

Μια από τις θεμελιώδεις μαθησιακές επιδιώξεις στη διδακτική των Φυσικών Επιστημών είναι η ανάπτυξη εννοιολογικής κατανόησης σε μια ευρεία ποικιλία θεματικών ενοτήτων. Γενικότερα, ο όρος εννοιολογική αλλαγή (conceptual change) περιγράφει τη διαδικασία σύμφωνα με την οποία μεταβάλλονται οι έννοιες και οι μεταξύ τους σχέσεις. Αυτή η αλλαγή μπορεί να επέλθει αυθόρμητα κατά τη διάρκεια της ζωής ενός ατόμου ή να είναι το αποτέλεσμα ορισμένων παρεμβάσεων ή εμπειριών. Πιο συγκεκριμένα, ο όρος εννοιολογική αλλαγή χρησιμοποιείται για να αποδώσει τη διαδικασία κατά την οποία οι διαισθητικές αντιλήψεις και οι αρχικές νοητικές δομές των παιδιών αναφορικά με διάφορες έννοιες και φαινόμενα αναδομούνται, ώστε να είναι σύμφωνες με την επιστημονική γνώση.

Η προσπάθεια για την κατανόηση της εννοιολογικής αλλαγής προϋποθέτει τον ακριβή προσδιορισμό ορισμένων χαρακτηριστικών της, ώστε να επέλθει συμφωνία μεταξύ των ερευνητών του πεδίου. Οι σημαντικότερες έννοιες που είναι αναγκαίο να συζητηθούν είναι η συνεκτικότητα, δηλαδή η εσωτερική δομή των ιδεών αυτών, και η συνέπεια, δηλαδή ο βαθμός στον οποίο οι ιδέες αυτές υπαγορεύουν παρόμοιες απαντήσεις σε διαφορετικές συνθήκες. Σε αυτό το πλαίσιο, το εύρημα ότι τα παιδιά συχνά απαντούν με τρόπο διαφορετικό από αυτόν που αναμένεται από το μοντέλο που υποτίθεται ότι κατέχουν, όπως υποστηρίζεται από την άποψη της συνεκτικής γνώσης, ενδεχομένως να αποτελεί ένδειξη κατακερματισμού (DiSessa, 2013).

Συνεκτική και κατακερματισμένη γνώση

Τις τελευταίες δεκαετίες, έχουν επικρατήσει δύο ανταγωνιστικές θεωρητικές προοπτικές αναφορικά με τη φύση των ιδεών και αντιλήψεων των μαθητών πριν την κατάκτηση της επιστημονικής άποψης. Η πρώτη προσέγγιση αντιλαμβάνεται τις προϋπάρχουσες ιδέες ως δομές συνεκτικές και σταθερές και τις χαρακτηρίζει ως παρόμοιες με θεωρία (theory-like). Σύμφωνα με αυτή, οι μαθητές, με το πέρασμα των ετών, οικοδομούν ένα σύνολο εννοιολογικών δομών, οι οποίες χαρακτηρίζονται ρητά ως συνεκτικά νοητικά μοντέλα (coherent mental models) και συγκροτούν μία θεωρία πλαισίου (framework theory). Το σημαντικότερο στοιχείο της θεωρίας πλαισίου είναι ότι έχει επεξηγηματική ισχύ, καθώς αξιοποιείται από τα παιδιά με συνέπεια στην προσπάθεια ερμηνείας μίας ποικιλίας φαινομένων (Vosniadou & Brewer, 1992, 1994).

Η εναλλακτική προοπτική υποστηρίζει πως οι αντιλήψεις των μαθητών για τα φυσικά φαινόμενα, μέχρι αυτοί να κατακτήσουν την επιστημονική άποψη, δεν είναι συνεκτικές και σταθερές, αλλά αποτελούνται από ανεξάρτητα τμήματα που οργανώνονται κατ' απαίτηση όποτε υπάρχει κάποια νοητική δοκιμασία. Οι υπέρμαχοι αυτής της θέσης χαρακτηρίζουν τις προϋπάρχουσες ιδέες των παιδιών ως γνώση σε κομμάτια (knowledge in pieces) ή κατακερματισμένη γνώση (fragmented knowledge) (DiSessa 1993; DiSessa et al., 2004). Σε αυτό το πλαίσιο, οι αντιλήψεις τους αντιμετωπίζονται ως ένα σύνολο ημιανεξάρτητων στοιχείων, τα οποία συνδυάζονται από το παιδί με διάφορους τρόπους, ώστε να απαντήσει στην εκάστοτε ερώτηση (Clark, 2006; Özdemir & Clark, 2007).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Το δείγμα (n= 545) αποτέλεσαν μαθητές της Δ', Ε' και ΣΤ' Δημοτικού από διάφορα σχολεία της χώρας. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν το Force-RQ (Force Representations Questionnaire, Vaiopoulou, Stamovlasis, and Papageorgiou 2017), ένα ερωτηματολόγιο πολλαπλής επιλογής, το οποίο περιλαμβάνει 10 ερωτήσεις και 4 προδιατυπωμένες απαντήσεις, κάθε ερώτηση συνοδεύεται από μια επεξηγηματική εικόνα και αναφέρεται σε διάφορες καταστάσεις της Δύναμης. Οι καταστάσεις, στις οποίες αναφέρονται είναι οι εξής: ακίνητα σώματα, σώματα που τα σπρώχνει κάποιος άνθρωπος, σώματα σε ισορροπία, σώματα σε ελεύθερη πτώση, σώματα που τα πετάει κάποιος άνθρωπος. Εν συνεχεία, πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις με τις μεθόδους LCA και LCT για τον εντοπισμό συνεκτικών νοητικών μοντέλων και τη σύγκριση των αποτελεσμάτων των δυο εργαλείων.

Latent Class Analysis (LCA)

Ένα από τα καταλληλότερα ψυχομετρικά μοντέλα για τον έλεγχο υποθέσεων σχετικά με τα νοητικά μοντέλα είναι η Ανάλυση Λανθανουσών Τάξεων (LCA). Η LCA είναι μία προχωρημένη πολυμεταβλητή μέθοδος, η οποία χρησιμοποιεί Bayesian στατιστική και είναι σε θέση να εντοπίσει διακριτές ομάδες (clusters) ατόμων με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (προφίλ). Ανήκει στην οικογένεια των Latent Structure Models (LSM), στα οποία γίνεται διάκριση μεταξύ των παρατηρούμενων και των λανθανουσών μεταβλητών. Οι εν λόγω λανθάνουσες μεταβλητές είναι κατηγορικές, αλλά και οι παρατηρήσιμες είναι συνήθως ονομαστικού επιπέδου. Η LCA έχει ήδη χρησιμοποιηθεί στην έρευνα για τα νοητικά μοντέλα των παιδιών και τα πρώτα ευρήματα είναι πολύ ενδιαφέροντα (Pluess et al., 2018; Schneider & Hardy, 2013; Stamovlasis et al., 2013; Straatemeier et al., 2008), ενώ η δυνατότητα να συμπεριληφθούν εξωτερικές μεταβλητές (ως ανεξάρτητες ή εξαρτημένες) την καθιστά πολύτιμο εργαλείο σε αυτό το πεδίο.

Ένα μεγάλο πλεονέκτημα της LCA είναι ότι, εκτός από την εφαρμογή μιας επιβεβαιωτικής προσέγγισης όπου οι τάξεις/ ομάδες είναι γνωστές εκ των προτέρων και ζητείται η υποστήριξή τους από τα εμπειρικά δεδομένα, υπάρχει η δυνατότητα διερεύνησης και εξαγωγής πρόσθετων λανθανουσών ομάδων που δεν ήταν στις αρχικές υποθέσεις. Επιπλέον, έχει τη δυνατότητα να μοντελοποιεί τα σφάλματα, δηλαδή τις αποκλίσεις από το υποθετικό μοντέλο, διότι βασίζεται στη δεσμευμένη πιθανότητα. Τέλος, ένα ακόμη βασικό της πλεονέκτημα είναι ότι παρέχει στατιστικά μέτρα (π.χ. number

of parameters - Npar, likelihood ratio statistic - L^2, Bayesian information criterion – BIC, degrees of freedom – df, bootstrapped p-value) που δείχνουν πόσο καλά η εξαγόμενη ή προτεινόμενη ταξινόμηση σε λανθάνουσες τάξεις ταιριάζει στα εμπειρικά δεδομένα.

Latent Class Tree (LCT)

Η μέθοδος LCT ανήκει στην ίδια οικογένεια με την LCA, καθώς βασίζεται σε παρόμοια λογική ενώ η διαφορά τους έγκειται στον μαθηματικό αλγόριθμο. Συγκεκριμένα, στην LCT ακολουθούνται δύο διαδοχικά βήματα. Το πρώτο βήμα είναι η κατασκευή των δέντρων/ συστάδων, σύμφωνα με το οποίο χρησιμοποιείται ένας τροποποιημένος αλγόριθμος για την κατασκευή τους που αποτυπώνει τη φυσική κατανομή των δεδομένων, χωρίς να κάνει καμία προηγούμενη υπόθεση. Στη συνέχεια, πραγματοποιείται ένα ¨κλάδεμα¨ των δέντρων/ συστάδων με στόχο την απλούστευση τους και την εύρεση χρήσιμων συστάδων που θα οδηγήσουν στα τελικά αποτελέσματα (Liu et al., 2000).

Το σημαντικότερο πλεονέκτημα της LCT είναι ότι προτείνει μια νέα τεχνική ομαδοποίησης, η οποία βασίζεται σε μία μέθοδο μάθησης με επίβλεψη. Είναι θεμελιωδώς διαφορετική από τις υπάρχουσες τεχνικές ομαδοποίησης διότι, βρίσκει συστάδες έμμεσα, διαχωρίζοντας τα δεδομένα από τις κενές (αραιές) περιοχές, χρησιμοποιώντας μια συνάρτηση που βασίζεται στη θεωρία της πληροφορίας.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ήταν εντυπωσιακά και εγείρουν νέους προβληματισμούς στον χώρο της Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών. Η χρήση και η σύγκριση των δυο αυτών πολυμεταβλητών μεθόδων, αποτελεί πρωτοτυπία στο συγκεκριμένο επιστημονικό πεδίο και θέτει νέες βάσεις για τις αντικρουόμενες προαναφερθείσες θεωρίες. Παρακάτω παρουσιάζονται εκτενέστερα τα αποτελέσματα που προέκυψαν.

LCA- 3 Clusters

Αναφορικά με την LCA, η ανάλυση έδωσε τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 1. Με την ενδελεχή εξέταση των στατιστικών δεικτών (BIC, Classification Error, p-value και αριθμός των παραμέτρων) αναδείχθηκε ότι τα μοντέλα των τριών και των τεσσάρων LC/Clusters έχουν τους περισσότερο ικανοποιητικούς δείκτες, με το μοντέλο των τριών LC να προη-

γείται ελάχιστα και να αποτελεί την καλύτερη μαθηματική/στατιστική λύση.

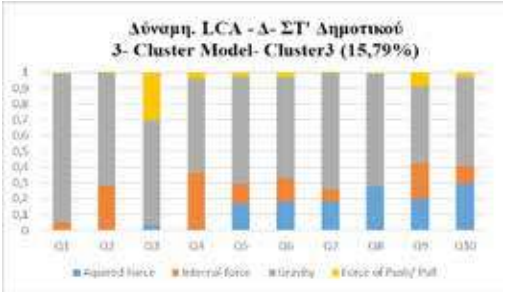
Πίνακας 1. Δύναμη. LCA- Δ- ΣΤ' Δημοτικού

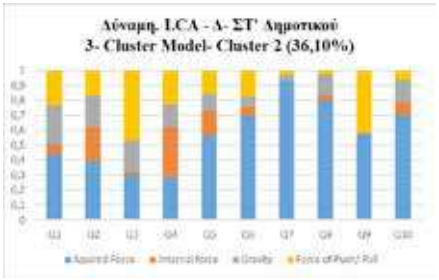
		LL	BIC(LL)	Npar	L^2	df	p-value	Class.Err.	Entropy R^2
Model1	1-Cluster	-6981,28	14152,021	30	7140,217	523	0	0	1
Model2	2-Cluster	-6586,679	13558,594	61	6351,014	492	0,02	0,0258	0,8706
Model3	**3-Cluster**	**-6449,147**	**13479,307**	**92**	**6075,95**	**461**	**0,058**	**0,1019**	**0,7565**
Model4	4-Cluster	-6351,588	13479,965	123	5880,832	430	0,066	0,1118	0,7815
Model5	5-Cluster	-6286,164	13544,894	154	5749,985	399	0,071	0,1122	0,7956

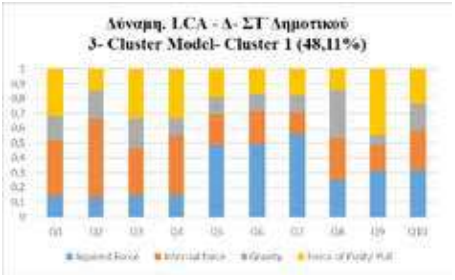
Έπειτα, κατασκευάστηκαν τα διαγράμματα αθροιστικής δεσμευμένης πιθανότητας για να διαπιστωθεί εάν οι συμμετέχοντες κάποιου από τα τρία Clusters απαντούν με συνέπεια ως προς τα υποθετικά νοητικά μοντέλα. Με βάση τη θεωρία των νοητικών μοντέλων αναμενόταν να σχηματιστούν συνεπή Clusters, αλλά αντιθέτως από τις αναλύσεις της LCA διαπιστώθηκε ότι μόνο ένα από τα τρία Clusters παρουσιάζει συνέπεια, καθώς οι απαντήσεις είναι σε μεγάλο βαθμό σύμφωνες με το επιστημονικό μοντέλο (βλ. Διάγραμμα 1).

Διάγραμμα 1: Δύναμη. LCA- Εξαγόμενα μοντέλα Δ-ΣΤ' Δημοτικού

Αντιστοιχεί στο επιστημονικό μοντέλο





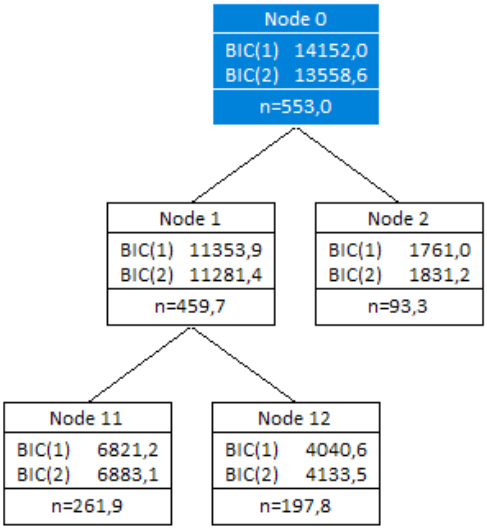


Στο Cluster1 κατατάχθηκε το 48,11% του δείγματος. Η ομάδα αυτή χαρακτηρίζεται από ασυνέπεια στην ολομέλεια της καθώς κανένα υποθετικό νοητικό μοντέλο δεν εμφανίζεται σε επαρκές ποσοστό στις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Στις ερωτήσεις 5, 6 και 7 το μοντέλο της Αποκτημένης Δύναμης (Aquired Force) κυριαρχεί παραπάνω σε σχέση με τα υπόλοιπα νοητικά μοντέλα, ωστόσο μια τέτοια ένδειξη δεν αρκεί για να υποστηριχθεί η ύπαρξη του. Στο Cluster2 ανήκει το 36,10% του συνολικού δείγματος. Σ' αυτό το Cluster κυριαρχούν το μοντέλο της Αποκτημένης Δύναμης (Aquired Force) και της Εσωτερικής Δύναμης (Internal Force), με το πρώτο να εμφανίζεται σε μεγαλύτερο ποσοστό στις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα, στις ερωτήσεις 7 και 8 που αφορούν τα σώματα σε ελεύθερη πτώση το ποσοστό αυτό κυμαίνεται περίπου στο 90%. Ωστόσο, δεν εμφανίζεται κάποιο νοητικό μοντέλο με αυξημένη συνέπεια σ' όλες τις ερωτήσεις με αποτέλεσμα το Cluster να θεωρείται κατακερματισμένο. Τέλος, το Cluster3 αντιστοιχεί στο επιστημονικό μοντέλο και σε αυτό συμπεριλαμβάνεται το 15,79% του δείγματος. Στο συγκεκριμένο Cluster παρουσιάζεται υψηλή η πιθανότητα απάντησης σύμφωνα με το μοντέλο της Βαρυτικής Δύναμης (Gravity) ενώ σε κάποιες ερωτήσεις (E1 και E2) το ποσοστό αυτό αγγίζει το 90%.

LCTree- 3 Clusters

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις και με τη μέθοδο LCT για τον εντοπισμό συνεκτικών νοητικών μοντέλων. Η επιλογή και εδώ γίνεται με βάση τον στατιστικό δείκτη BIC, ενώ το χρησιμοποιούμενο λογισμικό (Latent Gold) παρέχει τη λύση απευθείας παρουσιάζοντας και το 'δένδρο' των βημάτων που ακολουθήθηκε. Εξετάσθηκε η λύση που πρότεινε ο αλγόριθμος του λογισμικού και συγκεκριμένα ο Πίνακας 2 παρουσιάζει το 'δένδρο' των βημάτων που σχηματίστηκε και τα LC που προέκυψαν. Στην προκειμένη περίπτωση προέκυψαν τρία Clusters στα δύο βήματα. (Node2, Node11 and Node12).

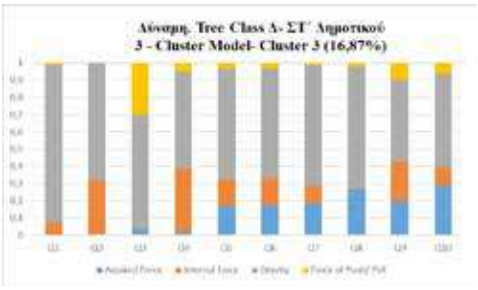
Πίνακας 2. Δύναμη. LC Tree- Δ- ΣΤ' Δημοτικού

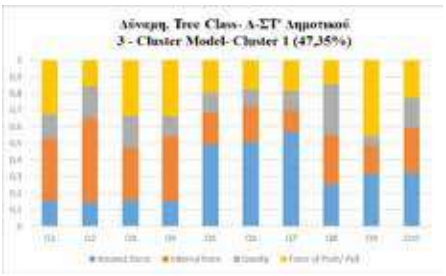


Ακολούθως, κατασκευάστηκαν τα διαγράμματα αθροιστικής δεσμευμένης πιθανότητας, ώστε να διαπιστωθεί εάν τα μέλη κάποιου από τα τρία Clusters απαντούν με συνέπεια ως προς τα τέσσερα βασικά νοητικά μοντέλα. Όπως παρατηρείται από το Διάγραμμα 2, το Cluster1 είναι πλήρως ασυνεπές, το Cluster2 εμφανίζει ένα μεγάλο ποσοστό απάντησης σύμφωνα με το νοητικό μοντέλο της Αποκτημένης Δύναμης (Aquired Force), ωστόσο σε κάποιες ερωτήσεις το ποσοστό αυτό δεν είναι επαρκές ώστε να θεωρηθεί συνεπές στο σύνολό του. Τέλος, το Cluster3 εμφανίζει συνέπεια ως προς το επιστημονικό μοντέλο καθώς σε όλες τις ερωτήσεις το ποσοστό απάντησης σύμφωνα με το μοντέλο της Βαρυτικής Δύναμης (Gravity) υπερισχύει.

Διάγραμμα 2: Δύναμη. LC Tree- Εξαγόμενα μοντέλα Δ-ΣΤ' Δημοτικού

Αντιστοιχεί στο επιστημονικό μοντέλο





ΑΣΥΝΕΠΕΙΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ

Το Cluster1, που αντιπροσωπεύει το 47,35% του δείγματος, αποτελεί ένα αμιγώς ασυνεπές Cluster καθώς δεν φαίνεται να κυριαρχεί κανένα υποθετικό νοητικό μοντέλο. Στις ερωτήσεις 5, 6, και 7 κυριαρχεί σε μεγάλο ποσοστό η πιθανότητα απάντησης σύμφωνα με το μοντέλο της Αποκτημένης Δύναμης (Aquired Force), ωστόσο το ποσοστό αυτό είναι πολύ μικρότερο στις υπόλοιπες ερωτήσεις. Στο Cluster2, όπου συμπεριλαμβάνεται το 35,77% του δείγματος, εμφανίζεται πολύ συχνά στις απαντήσεις το συμμετεχόντων το μοντέλο της Αποκτημένης Δύναμης (Aquired Force). Το ποσοστό πιθανότητας απάντησης σύμφωνα με αυτό το μοντέλο αυξάνεται πάνω από το 50% στις ερωτήσεις 5, 6, 7, 8 και 10. Το γεγονός αυτό μαρτυράει ότι τα μέλη αυτής της ομάδας επηρεάζονται αρκετά από την ύπαρξη κάποιου άλλου παράγοντα όπως είναι ο άνθρωπος ή ο λόφος στον οποίο στέκεται το σώμα. Τέλος, στο Cluster3 κατηγοριοποιήθηκε το 16,87% του συνολικού δείγματος. Η ομάδα αυτή παρουσιάζει υψηλή συνέπεια ως προς

το επιστημονικό μοντέλο, καθώς τα μέλη της εμφανίζουν αυξημένη πιθανότητα απάντησης στις ερωτήσεις σύμφωνα με το μοντέλο της Βαρύτητας (Gravity). Σε ορισμένες ερωτήσεις και κυρίως στην Ε1 και Ε2 εντοπίζεται και το μοντέλο της Εσωτερικής Δύναμης (Internal Force), ωστόσο το ποσοστό αυτό είναι αρκετά μικρό με αποτέλεσμα το Cluster αυτό να θεωρείται συνεπές στην επιστημονική άποψη.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Ο σκοπός της παρούσας σειράς αναλύσεων ήταν να διερευνηθεί η υπόθεση περί συνεκτικής ή κατακερματισμένης γνώσης με σύγχρονα μεθοδολογικά εργαλεία και να ενισχυθεί ο συνεχής διάλογος μεταξύ των δύο αυτών θεωρητικών προοπτικών. Αξιοποιήθηκαν δύο μέθοδοι στατιστικής ανάλυσης, η LCA και η LCTree (LCT) προκειμένου να εξεταστούν οι αναπαραστάσεις των παιδιών της Δ- ΣΤ' τάξης του Δημοτικού για την έννοια της Δύναμης. Η προσέγγιση ήταν επιβεβαιωτική συγκεκριμένων μοντέλων που έχουν προταθεί στη βιβλιογραφία για αυτό και χρησιμοποιήθηκαν οι ίδιοι εμπειρικοί δείκτες. Οι δύο μέθοδοι ταξινόμησης, LCA και LCT οδήγησαν στο ίδιο αριθμό λανθανουσών τάξεων, LC. Αν και οι δύο ταξινομήσεις δεν συμπίπτουν απόλυτα, οδηγούν στην ίδια απάντηση του κεντρικού ερωτήματος, δηλαδή από τις αναλύσεις των δύο μεθόδων δεν προέκυψε κανένα κυρίαρχο μοντέλο πέραν του επιστημονικού. Σε ορισμένες περιπτώσεις παρατηρήθηκε μια αυξημένη πιθανότητα απάντησης σύμφωνα με κάποιο από τα υπόλοιπα τρία μοντέλα (αποκτημένης δύναμης, δύναμης έλξης- απώθησης, εσωτερικής δύναμης), αλλά το ποσοστό αυτό δεν ήταν αρκετό ώστε να χαρακτηριστεί συνεπές. Με άλλα λόγια και με τις δύο μεθόδου δεν απορρίφθηκε η μηδενική υπόθεση που αντιστοιχεί στην κατακερματισμένη γνώση.

Οι συνέπειες των ευρημάτων αφορούν την διδακτική πρακτική όπου προτείνεται να αντιμετωπίζονται οι εναλλακτικές ιδέες των παιδιών, όχι ως συστηματικά λάθη αλλά ως παρανοήσεις που επηρεάζονται από το πλαίσιο. Πρέπει να υπογραμμισθεί επίσης, ότι τα ευρήματα της παρούσας έρευνας με τον εντοπισμό διακριτών LC στηρίζει την θεώρηση ότι εννοιολογική αλλαγή προχωρά μέσω σταδίων (step-wise), όπως έχει αναφερθεί σε πρόσφατες έρευνες (Vaiopoulou, et al., 2023). Η αποτυχία ταυτοποίησης των συγκεκριμένων νοητικών μοντέλων που εξετάσθηκαν αποτελεί μέρος μια επιστημολογικής συζήτησης για την μάθηση (Stamovlasis, et al., 2023), που αφορά το παραδοσιακό γραμμικό πλαίσιο και την μηχανιστική θεώρηση της λειτουργίας του νου και των διαδικασιών της εννοιολογικής αλλαγής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Chi, M. (1992). Conceptual change within and across ontological categories: Examples from learning and discovery in science. In R. Giere & H. Feigl (Eds.), *Cognitive Models of Science* (pp. 129-186). University of Minnesota Press.

Clark, D. B. (2006). Longitudinal conceptual change in students' understanding of thermal equilibrium: An examination of the process of conceptual restructuring. *Cognition and Instruction*, *24*(4), 467-563.

Demirci, N. (2005). A Study about Students' Misconceptions in Force and Motion Concepts by Incorporating a Web-Assisted Physics Program. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, *4*(3), 40-48.

DiSessa, A. A. (1993). Toward an epistemology of physics. *Cognition and instruction*, *10*(2-3), 105-225.

DiSessa, A. A. (2013). A bird's-eye view of the" pieces" vs" coherence" controversy (from the" pieces" side of the fence"). In *International handbook of research on conceptual change* (pp. 31-48).

Disessa, A. A., Gillespie, N. M., & Esterly, J. B. (2004). Coherence versus fragmentation in the development of the concept of force. *Cognitive science*, *28*(6), 843-900.

Harrison, A. G., Grayson, D. J., & Treagust, D. F. (1999). Investigating a grade 11 student's evolving conceptions of heat and temperature. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, *36*(1), 55-87.

Ioannides, C., & Vosniadou, S. (2002). The changing meanings of force. *Cognitive science quarterly*, *2*(1), 5-62.

Liu, B., Xia, Y., & Yu, P. S. (2000). Clustering through decision tree construction. In *Proceedings of the ninth international conference on Information and knowledge management*, 20-29.

Markus, K. A., & Borsboom, D. (2013). *Frontiers of test validity theory: Measurement, causation, and meaning*. Routledge.

Özdemir, G., & Clark, D. B. (2007). An overview of conceptual change theories. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, *3*(4), 351-361.

Ozdemir, G., & Clark, D. (2009). Knowledge structure coherence in Turkish students' understanding of force. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, *46*(5), 570-596.

Pluess, M., Assary, E., Lionetti, F., Lester, K. J., Krapohl, E., Aron, E. N., & Arthur, A. (2018). Environmental Sensitivity in Children: Development of the Highly Sensitive Child Scale and Identification of Sensitivity Groups. *Developmental Psychology, 54*(1), 51–70.

Schneider, M., & Hardy, I. (2013). Profiles of Inconsistent Knowledge in Children's Pathways of Conceptual Change. *Developmental Psychology, 49*(9), 1639.

Stamovlasis, D., George P., Tsitsipis, S. (2013). The Coherent versus Fragmented Knowledge Hypotheses for the Structure of Matter: An Investigation with a Robust Statistical Methodology. *Chemistry Education Research and Practice, 14*(4), 485–95.

Stamovlasis, D., Vaiopoulou, J., Tsikalas, T., & Papageorgiou, G. (2023). A Punctuated Equilibrium Model for Conceptual Change and the Role of Neo-Piagetian Constructs: Methodology, Empirical Evidence, and Theoretical Perspectives. *Nonlinear Dynamics, Psychology, and Life Sciences, 27(3),* 291-317.

Straatemeier, M., van der Maas, H. L., & Jansen, B. R. (2008). Children's knowledge of the earth: A new methodological and statistical approach. *Journal of Experimental Child Psychology*, *100*(4), 276-296.

Trumper, R. (1999). A Longitudinal Study of Physics Students' Conceptions of Force in Pre-Service Training for High School Teachers. *European Journal of Teacher Education, 22*(2–3), 247–58.

Vaiopoulou, J., Stamovlasis, D., & Papageorgiou, G., (2017). New Perspectives for Theory Development in Science Education: Rethinking Mental Models of Force in Primary School. *Progress in Education, 47,* 1-16

Vaiopoulou, J., Tsikalas, T., Stamovlasis, D., & Papageorgiou, G. (2023). Conceptual Understanding in Science Learning and the Role of Four Psychometric Variables: A Person-centered Approach. Frontiers in Psychology.-*Cognition*, doi: 10.3389/fpsyg. 2023.1204868

Vosniadou, S. (1994). Capturing and Modelling the Process of Conceptual Change. *Learning and Instruction, 4*(1), 45–69.

Vosniadou, S., & Brewer, W. F. (1992). Mental Models of the Earth: A Study of Conceptual Change in Childhood. *Cognitive Psychology, 24*(4), 535–85.

Vosniadou, S., & Brewer, W. F. (1994). Mental Models of the Day / Night Cycle. *Cognitive Science, 18*(1), 123–83.

Επιμόρφωση δασκάλων και διδασκαλισσών. Απόψεις εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση σύμφωνα με τα αποτελέσματα έρευνας της ΔΟΕ

Δέσποινα Καρακατσάνη
Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
dkarakat@uop.gr

Παυλίνα Νικολοπούλου
Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
panpan0812@gmail.com

Πέτρος Τραντάς
ΠΤΔΕ Πανεπιστήμιο Αιγαίου
p.trantas@aegean.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην ανακοίνωσή μας θα παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα έρευνας που διεξήχθη από τον Μάιο του 2022 έως τον Ιανουάριο του 2023 , στο σύνολο της ελληνικής επικράτειας μεταξύ των διδασκόντων της πρωτοβάθμιας σχολικής εκπαίδευσης καιαφορούν 1) τις επιμορφώσεις που έχουν παρακολουθήσει στη διάρκεια τηςσταδιοδρομίας τους και 2) το είδος της επιμόρφωσης που θεωρούν ως το πλέον κατάλληλο για να τους/τις βοηθήσει να αντιμετωπίσουν τις απαιτήσεις του επαγγέλματός τους. Το ερωτηματολόγιο συντάχθηκε από τη ΔΟΕ με τη βοήθεια ομάδας εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με την οποία ήταν σε επικοινωνία και οι υπογράφοντες/ουσες, διακινήθηκε με πρωτοβουλία και ευθύνη της Ομοσπονδίας και σε αυτό απάντησαν πεντακόσιοι ενενήντα οκτώ (598) εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε δημοτικά σχολεία πενήντα έξι (56) Διευθύνσεων Εκπαίδευσης της Επικράτειας. Τα ερωτηματολόγια αναλύθηκαν με το σύστημα SPSS 22 και μελετήθηκαν από την ομάδα μας. Τα αποτελέσματα της έρευνας, είναι στατιστικώς σημαντικά για το σύνολο της χώρας και επιτρέπουν να καταγραφεί, να διερευνηθεί και να κατανοηθεί η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, συμβάλλοντας στην χάραξη μιας παιδαγωγικής θεωρίας. Αναδεικνύουν επίσης τα προβλήματα, τις ανάγκες ,τις προσδοκί-

ες και τις προτάσεις των διδασκόντων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, σε σχέση με την επιμόρφωση που θεωρούν ότι μπορεί να υποστηρίξει την διδακτική και παιδαγωγική τους πράξη.

Λέξεις-κλειδιά: ΔΟΕ, εκπαιδευτική πολιτική, έρευνα

Η επιμόρφωση είναι μια συνεχής και επαναλαμβανόμενη διαδικασία, συστηματικά οργανωμένη που κινείται παράλληλα με την επαγγελματική και προσωπική εξέλιξη του εκπαιδευτικού. Πρόκειται για μια διαδικασία που στοχεύει στη διαρκή ενημέρωση και υποστήριξη της επαγγελματικής και ατομικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού προσωπικού, προκειμένου να καλύπτονται οι ανάγκες που σχετίζονται με τη βελτίωση του επιπέδου της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την αύξηση της αποτελεσματικότητας του σχολικού συστήματος (Ανδρεαδάκης, 2011; Παπαναούμ 2008). Καθώς η επιμόρφωση αποτελεί μια πολυσχιδή και πολυδιάστατη διαδικασία η εννοιολογική αποσαφήνισή της καθορίζεται από τα ενδογενή χαρακτηριστικά αλλά και από τη θεωρητική αφετηρία προσέγγισής της (Βεργίδης, 2012). Η Χατζηπαναγιώτου (2001:27) ορίζει την επιμόρφωση ως «τις οργανωμένες διαδικασίες, θεσμοθετημένες και μη, που στοχεύουν στη συμπλήρωση και ανανέωση της αρχικής εκπαίδευσης και κατάρτισης του εκπαιδευτικού πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε να είναι σε θέση, κατά τη διάρκεια της θητείας του, αφενός να βελτιώσει τις σχετικές με το διδακτικό του έργο γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις και αφετέρου να εξελίσσεται ο ίδιος ως άτομο. Απώτερος στόχος της επιμόρφωσης είναι να συμβάλει στη βελτίωση της επαγγελματικής πρακτικής των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση σε μια εκπαίδευση ποιότητας».

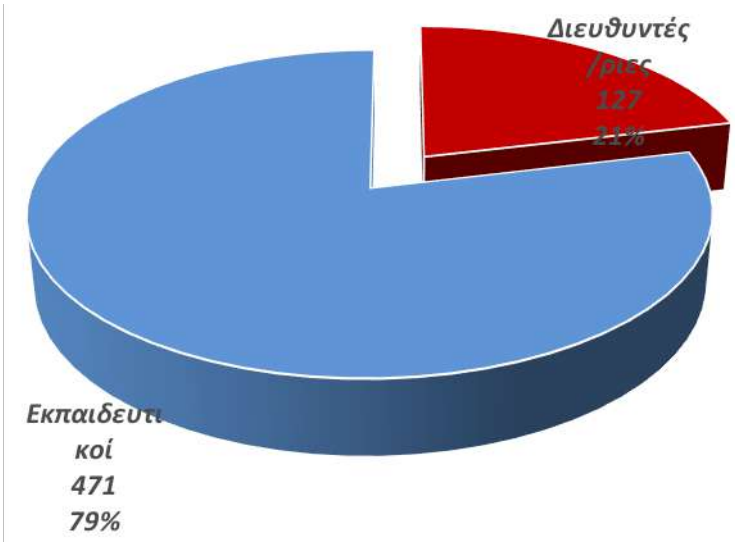
Δεδομένου ότι η επιμόρφωση εντάσσεται στα πλαίσια της δια βίου εκπαίδευσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών υποστηρίζουμε ότι περιλαμβάνει τις μορφωτικές δραστηριότητες, στις οποίες μετέχουν οι εκπαιδευτικοί και δεν τους παρέχουν αναγνωρισμένο τίτλο σπουδών, ωστόσο τους δίνουν μοριοδότηση, γνώσεις και δεξιότητες, ενώ παράλληλα ενισχύσουν την επαγγελματική τους ταυτότητας. Οι δραστηριότητες που συνδέονται με την επιμόρφωση αλληλεπιδρούν με το κοινωνικο, οικονομικό, πολιτικό και πολιτισμικό «περιβάλλον» που πλαισιώνει το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα. Ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της επιμόρφωσης είναι η ευελιξία στο χώρο, το χρόνο, το περιεχόμενο και τις τεχνικές διδασκαλίας (Σακκούλης, Ασημάκη & Βεργίδης, 2015). Θα πρέπει να σημειώσουμε ότι η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών για τις επιμορφωτικές ανά-

γκες και τις σχετικές πρακτικές διευκολύνει την κατανόηση του όλου επιμορφωτικού εγχειρήματος σε μια χώρα και τη σύνδεσή του με την εκπαιδευτική πολιτική σε συνάρτηση με τις κοινωνικοοικονομικές και πολιτικές συνθήκες και συγκυρίες (Υφαντή, 2014; Υφαντή, Α. & Βοζαΐτης, Γ., 2011).

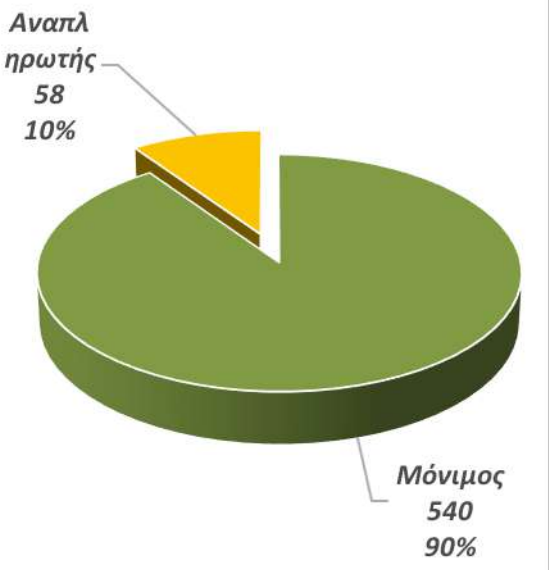
Στην ανακοίνωσή μας θα παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα έρευνας σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, δασκάλων και ειδικοτήτων, όσον αφορά : 1) τις επιμορφώσεις που έχουν παρακολουθήσει στη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους και 2) το είδος της επιμόρφωσης που θεωρούν ως το πλέον κατάλληλο για να τους/ις βοηθήσει να αντιμετωπίσουν τις απαιτήσεις του επαγγέλματός τους.

Το ερωτηματολόγιο συντάχθηκε από τη Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας με τη βοήθεια ομάδας εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας στην οποία συμμετείχαν και οι υπογράφοντες την παρούσα ανακοίνωση. Είναι ένα από τα έντεκα ερωτηματολόγια (11) που συντάχθηκαν και διακινήθηκαν με ευθύνη της Ομοσπονδίας κατά τα έτη 2021-2023, με σκοπό να διερευνήσουν την εργασία των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας στο ελληνικό σχολείο, στο σύνολό της. Στα ερωτηματολόγια απάντησαν σχεδόν 6.000 εκπαιδευτικοί, και περισσότερες από 2.500 σχολικές μονάδες και η επεξεργασία τους οδήγησε σε αποτελέσματα τα οποία σκιαγραφούν την εικόνα της ελληνικής εκπαίδευσης καθώς είναι στατιστικώς σημαντικά, και επιτρέπουν να εξαχθούν συμπεράσματα για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση στο σύνολο της επικράτειας.

Σε αυτό το πλαίσιο, η ομάδα μας διερευνά ποια είναι η γνώμη των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τα διάφορα είδη της προσφερόμενης επιμόρφωσης; Για ποιους λόγους και για ποια θέματα επιθυμούν να επιμορφωθούν και ποιες γνώσεις θεωρούν απαραίτητες για την επαγγελματική και επιστημονική τους εξέλιξη; Το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αφορά στο σύνολο της ελληνικής επικράτειας και αποτελείται από 598 εκπαιδευτικούς, οι οποίοι υπηρετούν σε 56 διαφορετικές Διευθύνσεις εκπαίδευσης . Από αυτούς το 78% είναι δάσκαλοι και το 22% εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων. Το 90% των εκπαιδευτικών έχουν σχέση μόνιμης εργασίας με το ελληνικό κράτος και το 10% είναι αναπληρωτές/τριες, στην πλειοψηφία τους αναπληρωτές/τριες ΕΣΠΑ. Το ένα πέμπτο 1/5 κατείχαν την στιγμή που ερωτήθηκαν διευθυντική θέση στη σχολική μονάδα.



Οι γυναίκες αποτελούν το 64% του δείγματος και οι άντρες το 34% ενώ υπάρχει και ένα 2% που δεν απάντησαν στην ερώτηση αυτή.

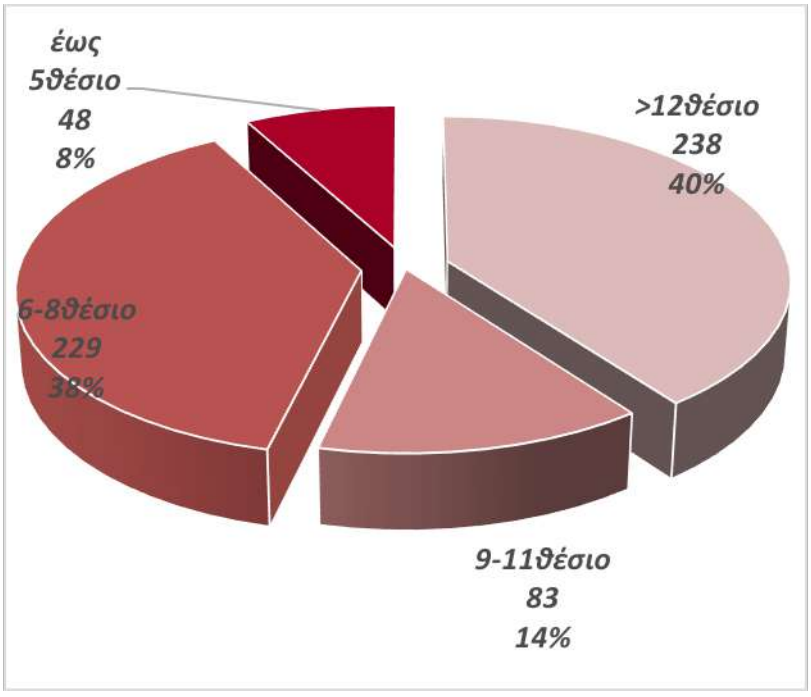


Η αναλογία του δείγματος θεωρούμε ότι εκφράζει την υπαρκτή αναλογία των δύο φύλων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση όπως και η αναλογία δασκάλων εκπαιδευτικών ειδικοτήτων που αναφέρθηκε παραπάνω. Γενικό-

τερα θεωρούμε ότι η σύνθεση του δείγματος είναι αντιπροσωπευτική της σύνθεσης του εκπαιδευτικού προσωπικού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Σε ό,τι αφορά την γεωγραφική κατανομή του δείγματος περίπου οι μισοί/ές εκπαιδευτικοί κατοικούν στα σχολεία των μεγάλων αστικών κέντρων (Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Πειραιάς, Πάτρα, Ηράκλειο) Οι υπόλοιποι/ες σε σχολεία μικρών πόλεων, ημιαστικών και αγροτικών περιοχών .Τα σχολεία στα οποία εργάζονται είναι κυρίως αστικών κέντρων ή περιοχών γύρω από αυτά. Το 37% υπηρετεί σε σχολικές μονάδες ημιαστικών και αγροτικών περιοχών. Σε ποσοστό 64% εργάζονται σε περιοχές που έχουν εντοπιότητα.

Περίπου το 10% από τους εκπαιδευτικούς εργάζεται σε ολιγοθέσια σχολεία έως 5 θέσεων ενώ όλοι οι υπόλοιποι/ες εργάζονται σε εξαθέσια σχολεία έως και μεγάλες σχολικές μονάδες (9-12 θέσεις). Αυτή η αναλογία σχολείων (10-90) δεν αντανακλά την αναλογία ολιγοθέσιων και πολυθέσιων σχολείων στην επικράτεια που είναι περίπου (40-60). Σε σχέση με τα χρόνια εργασίας η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος σε ποσοστό μεγαλύτερο του 80% είναι έμπειροι εκπαιδευτικοί. Έχουν από δεκαέξι (16)έως και περισσότερα από τριάντα (30) χρόνια υπηρεσίας και έχουν πάρει μέρος σε αρκετές ενδοσχολικές επιμορφώσεις.



Στην έρευνα αντιπροσωπεύονται όλες οι τάξεις που λειτουργούν δυνητικά στα δημοτικά σχολεία τις χώρας. Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε όλες τις τάξεις που υπάρχουν σε ένα 6τάξιο δημοτικό σχολείο: τμήματα ένταξης, τμήματα υποδοχής ΖΕΠ, Γενικές τάξεις στις οποίες υπάρχουν παιδιά που έχουν ανάγκη παράλληλης στήριξης. Έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον ότι περισσότεροι από το ένα τρίτο των εκπαιδευτικών του δείγματος έχουν αυξημένα προσόντα σε σχέση με τα προσόντα που απαιτούνται για τον διορισμό τους (15% δεύτερο πτυχίο, 36%μεταπτυχιακό 0,2 % Διδακτορικό). Σε ένα ποσοστό που πλησιάζει το 90% οι εκπαιδευτικοί του δείγματος έχουν παρακολουθήσει περισσότερες επιμορφώσεις από τις υποχρεωτικές .Ισχύει το ίδιο και για τους/ις δασκάλους/ες και τις ειδικότητες. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει ότι στο σύνολό τους όχι μόνο δεν είναι αρνητικοί/ές απέναντι στην επιμόρφωση αλλά επιδιώκουν να αποκτήσουν γνώσεις και πέραν αυτών που η υπηρεσία θεωρεί αναγκαίες να κατέχουν, με δική τους πρωτοβουλία, ενίοτε και με δική τους χρηματική επιβάρυνση.

Ένας παράγοντας που επηρεάζει σημαντικά την επιλογή των εκπαιδευτικών σχετικά με τις επιμορφώσεις που επιλέγουν να παρακολουθήσουν είναι ο χρόνος στον οποίο πραγματοποιούνται αυτές. Επειδή στις περισσότερες περιπτώσεις η υπηρεσία δεν τους παρέχει άδεια και δεν τους αποζημιώνει για τις επιμορφώσεις που παρακολουθούν εκτός εργασιακού ωραρίου, οι εκπαιδευτικοί προτιμούν τις σύντομες ταχύρρυθμες επιμορφώσεις οι οποίες πραγματοποιούνται είτε ενδοσχολικά, είτε εξωσχολικά. Σχεδόν όλοι (536/598) παρακολουθούν ημερίδες , διημερίδες, σεμινάρια, στον ελεύθερο χρόνο τους. Η συγκεκριμένη επιλογή, φαίνεται να ικανοποιεί την ανάγκη τους να παρακολουθήσουν τις επιστημονικές εξελίξεις στον κλάδο τους , να εξελίξουν τις εκπαιδευτικές τους μεθόδους και να ανταλλάξουν απόψεις, για ποικίλα επιστημονικά ζητήματα που τους ενδιαφέρουν , ενώ ταυτόχρονα δεν απαιτεί να θυσιάσουν σε μεγάλο βαθμό τις προσωπικές και οικογενειακές τους υποχρεώσεις. Αναδεικνύεται έτσι η ανάγκη των εκπαιδευτικών για γνώσεις χρηστικές, συνδεδεμένες με τις ανάγκες και τις απαιτήσεις του επαγγέλματος . Ωστόσο αναδεικνύεται εξίσου η ανάγκη τους να παρακολουθήσουν τις επιστημονικές εξελίξεις στον κλάδο, να ικανοποιήσουν προσωπικές μορφωτικές ανάγκες που δεν συνδέονται άμεσα με την εκπαιδευτική πράξη και να εξειδικευθούν σε ένα γνωστικό τομέα. Αντίθετα δεν συνδέουν τις ταχύρρυθμες επιμορφώσεις με την επαγγελματική τους ανέλιξη. Η επόμενη πιο συχνή επιμόρφωση την οποία έχουν παρακολουθήσει περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς είναι τα ΠΕΚ. Τα ΠΕΚ είναι ο μοναδικός θεσμός επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σε περιφερειακό επίπεδο με περίπου 30

χρόνια παρουσίας στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αποτιμά θετικά την συμβολή της στην μετέπειτα επαγγελματική του πορεία θεωρούμε ωστόσο ότι η υποχρεωτικότητα που υπήρχε όσον αφορά την παρακολούθησή της, είναι ένας σημαντικός λόγος που εμφανίζεται τόσο ψηλά στην κλίμακα των επιμορφώσεων που παρακολουθούν οι εκπαιδευτικοί. Η θεώρηση αυτή επιβεβαιώνεται και από τις απαντήσεις που έδωσαν σε ερωτήσεις ανοικτού τύπου οι εκπαιδευτικοί όταν ρωτήθηκαν για τους λόγους τους οποίους επέλεξαν τα ΠΕΚ. Ο αριθμός των εκπαιδευτικών του δείγματος που επιλέγει να παρακολουθήσει είτε δωρεάν πανεπιστημιακή επιμόρφωση, είτε πανεπιστημιακή επιμόρφωση με δίδακτρα, είτε επιμόρφωση σε ιδιωτικό φορέα είναι περίπου ο ίδιος.

Η συντριπτική πλειοψηφία και στις τρεις περιπτώσεις θεωρεί ότι 1)η επιμόρφωση θα συμβάλει στην επαγγελματική της εξέλιξη, 2)επιδιώκει, να αποκτήσει γνώσεις σε νέα πεδία στην εκπαίδευση και 3)εξειδίκευση σε συγκεκριμένο γνωστικό τομέα. Πολύ υψηλό όμως είναι και το ποσοστό των εκπαιδευτικών που παρακολουθούν σπουδές 4)για την ικανοποίηση προσωπικών αναγκών και αναζητήσεων, οι οποίες δεν συνδέονται υποχρεωτικά με την εκπαιδευτική διαδικασία. 5) Εξαιρετικά υψηλό ποσοστό και στις τρεις περιπτώσεις, επιδιώκει να προετοιμαστεί για πιθανές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς και 6) να αναπληρώσει κενά που θεωρεί ότι έχει, στη βασική του κατάρτιση. Τέλος 7)η βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης και 8) η επικοινωνία με τους συναδέλφους αποτελούν πολύ σημαντικούς λόγους για την επιλογή και των τριών προαναφερθέντων τύπων επιμόρφωσης.

Διαφοροποίηση, ωστόσο, παρουσιάζεται σε ,ότι αφορά την επαγγελματική ανέλιξη και την μοριοδότηση. Έτσι οι εκπαιδευτικοί που επιλέγουν να επιμορφωθούν σε πανεπιστημιακό ίδρυμα επί πληρωμή, εμφανίζονται σε μεγαλύτερο ποσοστό από τις άλλες δύο κατηγορίες ότι 1) επιθυμούν να αποκτήσουν ένα επιπλέον πτυχίο και 2)επέλεξαν αυτήν την μορφή επιμόρφωσης γιατί πιστεύουν ότι θα τους προσδώσει αυξημένα επαγγελματικά δικαιώματα. Επίσης ενώ οι άλλες δύο κατηγορίες δηλώνουν σε μεγάλα ποσοστά ότι δεν επέλεξαν την επιμόρφωση που υλοποιούν με γνώμονα την δυνατότητα να καταλάβουν μία θέση ευθύνης, οι εκπαιδευτικοί που υλοποιούν την συγκεκριμένη επιμόρφωση, σχεδόν ισοκατανέμονται ανάμεσα δε όσους δηλώνουν 3)ότι επέλεξαν αυτές τις σπουδές για να καταλάβουν μία στελεχική θέση και σε όσους δηλώνουν ότι δεν ήταν αυτός ο σκοπός τους. Τέλος 4) την συγκεκριμένη επιμόρφωση επιλέγουν όσοι επιθυμούν να αποκτήσουν πρόσθετη μοριοδότηση.

Η διαφοροποίηση αυτή καταδεικνύει ότι οι επί πληρωμή επιμορφώσεις μακροχρόνιες ή βραχυχρόνιες ,συνδέονται με την προσπάθεια κατάληψης κάποιας στελεχικής θέσης ή με την προσπάθεια διορισμού στην εκπαίδευση. Είναι συνδεδεμένες με τα προσόντα που ορίζει και αποδέχεται κάθε φορά η διοίκηση, η οποία και καθορίζει έμμεσα και την επιλογή του φορέα εκπαίδευσης. Έτσι οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να σπουδάσουν σε δημόσιο πανεπιστήμιο και όχι σε ιδιωτικό φορέα, καθώς ένα πιστοποιητικό παρακολούθησης από ιδιωτικό φορέα δεν θα μπορούσε να αποτελέσει προσόν για τον διορισμό ή την επαγγελματική τους πορεία στον δημόσιο τομέα και επιλέγουν προγράμματα επί πληρωμή και όχι δωρεάν γιατί ,εκτός των άλλων, τα περισσότερα προγράμματα που σχετίζονται με προσόντα και γνώσεις που μοριοδοτούνται από την διοίκηση προσφέρονται ,από αρκετά ανώτατα καθιδρύματα, επί πληρωμή.

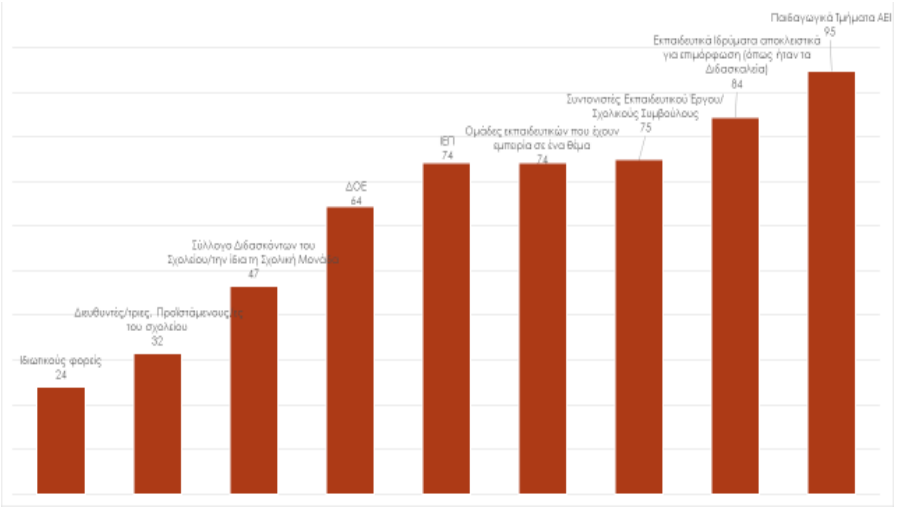
Τέλος έχει μεγάλο ενδιαφέρον ότι οι εκπαιδευτικοί συνδέουν ελάχιστα η καθόλου την επιμόρφωση, οποιουδήποτε είδους, με την προσδοκία οικονομικών απολαβών, σε αντίθεση με ό,τι συμβαίνει με άλλους επαγγελματικούς κλάδους. Γενικότερα εμφανίζονται να επιθυμούν την επιμόρφωση για να βελτιώσουν την παιδαγωγική τους συγκρότηση και πράξη, αλλά και για να αποκτήσουν πιστοποιημένα προσόντα ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις και κυρίως στις αλλαγές που επιφέρει η διοίκηση, χωρίς να προσδοκούν αύξηση στο μισθό τους. Κάνοντας μία σύγκριση με όσα υποστήριξαν εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει δυο μορφές επιμόρφωσης που δεν υφίστανται πλέον , την διετή μετεκπαίδευση (108 εκπαιδευτικοί) και τις (ΣΕΛΔΕ) Σχολή Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης (12 εκπαιδευτικοί) επισημαίνουμε ότι οι σημαντικότεροι λόγοι για τους οποίους παρακολούθησαν τότε αυτές τις επιμορφώσεις παραμένουν οι ίδιοι με τους σύγχρονους. Δηλαδή η απόκτηση νέων γνώσεων (Μ=98,1% Σ=75,0%) και η βελτίωση της παιδαγωγικής πράξης, (Μ=97,2% Σ= 91,7%) Ωστόσο η ανάγκη να προετοιμαστούν για επικείμενες αλλαγές στην εκπαίδευση είναι μικρότερη. Μ=69,4% Σ=75,0% ,τουλάχιστον στην περίπτωση της μετεκπαίδευσης. Η συγκεκριμένη διαφοροποίηση θεωρούμε ότι εκφράζει την αλλαγή στις συνθήκες και στο κλίμα της σχολικής μονάδας που έχει συντελεστεί τα τελευταία χρόνια. Είναι πιθανόν να συνδέεται με τις εξαγγελλόμενες διαρκώς αλλαγές στην εκπαίδευση , κατά την διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών, και την έμμεση ή και ευθέως διατυπωμένη αμφισβήτηση των μεθόδων που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, των γνώσεων και του ρόλου τους, η οποία δημιουργεί ένα κλίμα ανασφάλειας στον κλάδο και ωθεί στην προσπάθεια απόκτησης των επιθυμητών κάθε φορά προσόντων.

Η επεξεργασία των στατιστικών αποτελεσμάτων της έρευνας σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών καταδεικνύει ότι :Οι νεότεροι εκπαιδευτικοί αν και επιλέγουν να παρακολουθήσουν μία επιμόρφωση με ευθύνη ιδιωτικού φορέα σε μικρότερα ποσοστά από ότι οι συνάδελφοί τους με περισσότερα έτη υπηρεσίας, αποδέχονται πιο εύκολα από τους παλαιότερους στην υπηρεσία συναδέλφους τους, την επί πληρωμή επιμόρφωση. Αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι οι παλαιότεροι έχουν συμμετάσχει σε πολύ περισσότερες δωρεάν επιμορφώσεις από τους νεότερους, οι οποίες και αποτελούν για αυτούς ,σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι για τους νεότερους, ένα πρότυπο επιμόρφωσης που δεν επιθυμούν να αλλάξει. Αντίθετα οι νεότεροι έχουν γνωρίσει από την αρχή της σταδιοδρομίας τους ,συχνά και πριν από αυτήν , την επιμόρφωση με οικονομικό κόστος, ως μία επιλογή που συχνά είναι σχεδόν μονόδρομος όπως π.χ. προγράμματα Πανεπιστημίων τα οποία παρακολουθούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους συναδέλφους τους με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας.

Οι νεότεροι εκπαιδευτικοί επιθυμούν σε μεγαλύτερο ποσοστό από όλους τους άλλους οι επιμορφώσεις που κάνουν να τους προσφέρουν μόρια. Αυτό καταδεικνύει το γεγονός ότι επιλέγουν επιμορφώσεις με κριτήριο να αποτελέσουν προσόντα για την είσοδό τους και την παραμονή τους στην υπηρεσία. Προσόντα που θα τους επιτρέψουν να είναι ανταγωνιστικοί. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν περισσότερα χρόνια υπηρεσίας επιθυμούν οι επιμορφώσεις να τους παρέχουν βεβαίωση παρακολούθησης σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι οι νεότεροι , πιθανόν γιατί επιθυμούν και με την βοήθειά τους να καταλάβουν κάποια στελεχική θέση, γεγονός που δεν ενδιαφέρει τους νεότερους εκπαιδευτικούς. Τέλος η επιμόρφωση για ειδίκευση σε κάποιο γνωστικό τομέα είναι επιθυμητή στον ίδιο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς στο σύνολό τους.

Τα παραπάνω καταδεικνύουν ότι η διοίκηση νομοθετώντας τους όρους πρόσληψης και εξέλιξης των εκπαιδευτικών επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τις επιλογές τους ως προς την επιμόρφωση. Σε σχέση με τον φορέα επιμόρφωσης που θεωρούν ως τον πλέον κατάλληλο για την υλοποίηση των επιμορφώσεων τους , οι εκπαιδευτικοί (σε σύνολο 598 εκπαιδευτικών 465 δάσκαλοι και 133 εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων) σε ποσοστό 94% ,θεωρούν ότι οι επιμορφώσεις θα πρέπει να γίνονται από τα Παιδαγωγικά τμήματα των ΑΕΙ και σε ένα ποσοστό περίπου 84% θεωρούν ότι οι επιμορφώσεις θα πρέπει να συνδέονται με εκπαιδευτικές δομές οι οποίες ιδρύονται αποκλειστικά για αυτό το σκοπό. Ως πρότυπα τέτοιων ιδρυμάτων χρησιμεύουν τα Διδασκαλεία. Δεν υπάρχει επί του θέματος σοβαρή διαφοροποίηση μεταξύ δασκάλων και εκπαιδευτικών ειδικοτήτων.

Αυτά τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι τα παιδαγωγικά τμήματα και τα Διδασκαλεία που συνδέονται με αυτά έχουν εδραιωθεί στην συνείδηση των εκπαιδευτικών ως ιδρύματα όπου παράγεται έγκυρη παιδαγωγική γνώση. Σε ότι αφορά άλλους φορείς επιμόρφωσης έχει ενδιαφέρον ότι το ΙΕΠ, ένας κρατικός φορέας άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής, είναι αποδεκτός από τους εκπαιδευτικούς για να οργανώσει την επιμόρφωση τους ,στον ίδιο βαθμό με τους επιλεγμένους από την Πολιτεία Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου-Εκπαιδευτικούς Συμβούλους αλλά και στον ίδιο βαθμό με ομάδες εκπαιδευτικών που έχουν εμπειρία σε ένα θέμα. Οι εκπαιδευτικοί παρ' ό,τι δεν απαξιώνουν την κρατικά καθοδηγούμενη επιμόρφωση, αποδέχονται την εμπειρία και την αλληλοεπίδραση μεταξύ συναδέλφων. Σε σχέση μάλιστα με την εκπαιδευτική εμπειρία συναδέλφων τους εμφανίζονται να την εκτιμούν στον ίδιο βαθμό με τα τυπικά προσόντα που διαθέτουν συχνά τα στελέχη της εκπαίδευσης. Θεωρούμε ότι αυτό το αποτέλεσμα προβάλλει τη λειτουργία του σχολείου ως κοινότητας μάθησης και αναδεικνύει με έναν ακόμη τρόπο την έμφαση στην παιδαγωγική πράξη, η βελτίωση της οποίας , συνδέεται με την ανάπτυξη της Παιδαγωγικής επιστήμης, για τους εκπαιδευτικούς. Επίσης οι εκπαιδευτικοί δεν επιθυμούν την σύνδεση της διοικητικής με την παιδαγωγική λειτουργία του σχολείου και γι' αυτό είναι αρνητικοί (68%) στο ενδεχόμενο να προχωρούν σε επιμορφώσεις οι διευθυντές/ντριες της σχολικής μονάδας. Δεν εμπιστεύονται σε πολύ μεγάλο βαθμό (76 %) ιδιωτικούς φορείς για την επιμόρφωσή τους εμπιστεύονται όμως τις προτάσεις των συνδικαλιστικών τους οργάνων, της Ομοσπονδίας (60%) επί του προκειμένου, για την επιμόρφωση τους κάτι που είναι ένδειξη του αυξημένου κύρους της στην εκπαιδευτική κοινότητα.



Σε ό,τι αφορά την διάρκεια της επιμόρφωσης οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους επιθυμούν σε ποσοστό που ξεπερνάει το 50% τις μακροχρόνιες επιμορφώσεις. Ετήσιες κατά κύριο λόγο 40% και διετείς σε μικρότερο ποσοστό 13%.

Αυτό έρχεται σε αντίθεση με το γεγονός ότι οι περισσότεροι έχουν υλοποιήσει ταχύρρυθμες επιμορφώσεις. Θεωρούμε ότι η αντίθεση εξηγείται από το γεγονός ότι δεν θεωρούν πως ικανοποιούνται οι απαραίτητοι όροι για να ακολουθήσουν μακροχρόνιες επιμορφώσεις. Σε αυτή την ερώτηση παρατηρείται μία μικρή διαφοροποίηση εκπαιδευτικών ειδικοτήτων και δασκάλων. Οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων εμφανίζονται λίγο περισσότερο θετικοί στις μεσαίου χρόνου επιμορφώσεις από τους δασκάλους, οι οποίοι εμφανίζονται λίγο περισσότερο θετικοί για τις μακροχρόνιες επιμορφώσεις. Η διαφοροποίηση θεωρούμε ότι συνδέεται με 1) Την θετική γνώμη που διατηρεί ο κλάδος των δασκάλων για την μετεκπαίδευση η οποία ήταν μία μακροχρόνια επιμόρφωση 2) Από το γεγονός ότι οι παιδαγωγικές σπουδές που έχουν πραγματοποιήσει τους κάνουν περισσότερο επιφυλακτικούς απέναντι σε μία μηχανιστική, χρηστική και εργαλειακή αντιμετώπιση της γνώσης και της εργασίας της τάξης, η οποία ενίοτε παρουσιάζεται σε ορισμένα, κυρίως βραχυπρόθεσμα, επιμορφωτικά προγράμματα.Στην συντριπτική τους πλειοψηφία οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν μία επιμόρφωση που να προσφέρεται από δημόσιους φορείς δωρεάν.Σε ποσοστό 75% των εκπαιδευτικών, τόσο οι δάσκαλοι όσο και οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, επιθυμούν να επιμορφωθούν με βάση τα ενδιαφέροντά τους και σε ότι κρίνουν οι ίδιοι σημαντικό για την εργασία τους. Η συντριπτική τους πλειοψηφία δεν αναγνωρίζει (95%) στη Πολιτεία το δικαίωμα να αποφασίζει για το περιεχόμενο των επιμορφώσεων ,γεγονός που ίσως αντικατοπτρίζει ένα πρόβλημα εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών στην πολιτική ηγεσία τους. Δεν επιθυμούν να έχει την παιδαγωγική τους καθοδήγηση. Γενικότερα οι εκπαιδευτικοί δεν επιθυμούν να αποφασίζουν άλλοι για την επιμόρφωσή τους. Ούτε οι πανεπιστημιακοί, ούτε οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου. Διεκδικούν για τον εαυτό τους το δικαίωμα να γνωρίζουν καλύτερα τι θα μπορούσε να βοηθήσει αποτελεσματικότερα το παιδαγωγικό τους έργο.

Στην έρευνά μας τέθηκαν στους εκπαιδευτικούς ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, ενώ δόθηκα και η δυνατότητα να αναπτύξουν ελεύθερα τις απόψεις τους για τα ζητήματα της επιμόρφωσης. Από τις απαντήσεις τους στις ερωτήσεις και των δύο τύπων προκύπτει ότι θεωρούν πως η σύγχρονη επιμορφωτική διαδικασία :1) Τα τελευταία χρόνια μετατρέπεται ολοένα και περισσότερο σε οικονομικό προϊόν, με ανταλλακτική αξία όπου 2) βασικό κριτήριο των επιμορφωτικών δράσεων αποτελεί η «εκμάθηση» λειτουργικών δεξιοτήτων και 3) υλοποιείται ως ατομικό προσόν, εντός ενός πλαισίου όλο και περισσότερο ανταγωνιστικού. Θεωρούν πως μια ουσιαστική επιμορφωτική διαδικασία για τους εκπαιδευτικούς θα πρέπει να έχει τρεις (3) δια-

στάσεις: μορφωτική, κοινωνική και αξιακή και η συμμετοχή τους σε αυτήν πρέπει να γίνεται με απαλλαγή από τα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα. Όπως προκύπτει και από άλλες απαντήσεις των εκπαιδευτικών η άδεια από τα διδακτικά τους καθήκοντα είναι καθοριστική για την διάρκεια των επιμορφώσεων που επιλέγουν γεγονός που καθορίζει σε μεγάλο βαθμό το είδος και το περιεχόμενο των επιμορφώσεων αυτών. Σκιαγραφούν μία επιμόρφωση στον αντίποδα της ανταγωνιστικότητας , ισότιμη και δωρεάν για όλους, μία επιμόρφωση που θα συμβάλλει στην γενίκευση της μάθησης και στη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης εντός των εκπαιδευτικών. Θα πρέπει να αφορά τις σύγχρονες επιστημονικές εξελίξεις και ιδιαίτερα τον τομέα της Παιδαγωγικής και να υπάρχει σύνδεση της θεωρητικής ανάλυσης με την πράξη της εκπαίδευσης συμβάλλοντας σε αυτήν θετικά. Τέλος έχει ενδιαφέρον ότι υποστηρίζουν ότι η επιμόρφωση πρέπει εκτός από μορφωτική να έχει κοινωνική και αξιακή διάσταση γεγονός που καταδεικνύει ότι δεν θεωρούν πως η εργασία τους περιορίζεται στην μεταφορά και μετάδοση ενός συνόλου προκαθορισμένων από την Πολιτεία γνώσεων, αλλά αποδίδουν στο επάγγελμά τους ευρύτερες διαστάσεις και αντιμετωπίζουν τον εαυτό τους περισσότερο ως παιδαγωγό.

Σε ποσοστό 87% οι εκπαιδευτικοί ζητούν την επαναλειτουργία της Μετεκπαίδευσης δεκατρία χρόνια μετά την κατάργηση ενός θεσμού ο οποίος αποτελούσε (σχεδόν για ογδόντα χρόνια) τον μακροβιότερο θεσμό της ελληνικής εκπαίδευσης. Αυτό καταδεικνύει, κατά την άποψή μας, τον τρόπο που οι δάσκαλοι/ες αποτιμούν την προσφορά της στο διδασκαλικό επάγγελμα. Βεβαίως το ίδιο το εκπαιδευτικό κίνημα έχει ασκήσει κριτική στην επιλεκτική λειτουργία της Μετεκπαίδευσης , που αφορούσε τελικά ένα μικρό τελικά αριθμό εκπαιδευτικών οι οποίοι είχαν επιτύχει στις εξετάσεις για τα Διδασκαλεία. Σήμερα, όπως προκύπτει από τις απαντήσεις τους, δεν ζητούν επαναφορά της Μετεκπαίδευσης, ακριβώς όπως λειτουργούσε στο παρελθόν, αλλά επαναφορά ενός μοντέλου επιμόρφωσης με αμειβόμενη εκπαιδευτική άδεια, μακράς διάρκειας, μονοετούς μάλλον παρά διετούς, συνδεδεμένης με τα ελληνικά ΑΕΙ, κυρίως τα παιδαγωγικά τμήματα**:** κυκλικά επαναλαμβανόμενης, που θα αφορά το σύνολο των εκπαιδευτικών, προωθώντας την στενότερη συνεργασία του κόσμου της παιδαγωγικής πράξης με την παιδαγωγική έρευνα . Στην συντριπτική τους πλειοψηφία, 95%, ζητούν να υπάρχει περιοδική ανατροφοδότηση με εκπαιδευτική άδεια κάθε 7-10 χρόνια, γεγονός που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν περίπου τρεις φορές στην σταδιοδρομία τους να απομακρυνθούν για ένα χρονικό διάστημα από τα τρέχοντα προβλήματα της καθημερινής παιδαγωγικής πράξης.

Θεωρούμε ότι η πρόταση αυτή συμβάλλει:

1) στην βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς

α) επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να γνωρίσουν και να εμβαθύνουν τις νέες επιστημονικές θεωρίες και εξελίξεις

β) δίνει την ευκαιρία σε διαφορετικές γενιές εκπαιδευτικών να αλληλοεπιδράσουν, εντός ενός πλαισίου που ευνοεί την ανταλλαγή απόψεων, γνώσεων και πείρας.

γ) επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς τον αναστοχασμό για τις παιδαγωγικές πρακτικές που εφαρμόζουν και την εμβάθυνση στις παιδαγωγικές θεωρίες που υιοθετούν .

2) Ταυτόχρονα η πρόταση αυτή ευνοεί την ανάπτυξη της Παιδαγωγικής επιστήμης η οποία σχετίζεται στενά με την καθημερινή παιδαγωγική πράξη καθώς η εγκυρότητα και η αποτελεσματικότητα των θεωρητικών προτάσεων κρίνεται σε μεγάλο βαθμό στην παιδαγωγική πράξη. Η θεμελίωση και η εγκαθίδρυση της Παιδαγωγικής ως επιστημονικού κλάδου σχετίζεται στενά με την δυνατότητα να παραχθούν γνώσεις που να μην είναι αυστηρά χρηστικές, απλά εργαλεία της διδασκαλίας αλλά να αποτελέσουν ένα σώμα γενικότερων παιδαγωγικών γνώσεων απαραίτητων για την εξάσκηση του επαγγέλματος.

Οι γνώσεις αυτές ακριβώς επειδή είναι επιστημονικές δεν προέρχονται ούτε αφορούν αποκλειστικά από την πράξη της εκπαίδευσης, ενισχύουν ωστόσο την εγκυρότητα και την αποτελεσματικότητά της. Ταυτόχρονα η καθημερινή παιδαγωγική πράξη και τα προβλήματα της αποτελούν πεδίο επιστημονικής διερεύνησης και σε σημαντικό βαθμό πεδίο δοκιμασίας και ελέγχου των παιδαγωγικών θεωριών. Κατά συνέπεια η αλληλεπίδραση θεωρίας και πράξης αποτελεί ζωτικής σημασίας γεγονός για την ανάπτυξη της επιστήμης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ανδρεαδάκης, Ν. & Καδιανάκη, Μ. (2011). Εμπειρική προσέγγιση στην επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση του εκπαιδευτικού. Στο Οικονομίδης, Β. (επιμ.) Εκπαίδευση & Επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις (σσ. 734-745). Πεδίο.

Βεργίδης, Δ. (2012). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Επιστήμη και κοινωνία Επιθεώρηση πολιτικής και ηθικής θεωρίας, *29*, 97 – 126.

Βεργίδης, Δ. & Βαϊκούση, Δ. (2003). Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ – Εκπαίδευση και

Πολιτισμός. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. ΥΠΕΠΘ – ΥΠΠΟ – ΓΓΕΕ.

Βεργίδης, Δ., Υφαντή, Α., Ανάγνου, Β., Βάθη, Π., Βαλμάς, Θ., Βοζαϊτης, Γ. κ.ά. (2011). Οι επιμορφωτικές πρακτικές στην εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) Εισαγωγική επιμόρφωση: Ανάδειξη καλών πρακτικών, διερεύνηση προβλημάτων και ανίχνευση προοπτικής (σσ. 11-27). ΟΕΠΕΚ.

Παπαναούμ, Ζ. (2008). Για ένα καλύτερο σχολείο: Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στο Φρυδά, Ε. (επιμ.) Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο (σελ. 54 – 61). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σακκούλης, Δ., Ασημάκη, Α., & Βεργίδης, Δ. (2015). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της πρώτης σχολικής ηλικίας και η συμβολή της στη διαμόρφωση της ατομικής τους θεωρίας αγωγής. Ανακοίνωση στο 10ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ο.Μ.Ε.Ρ. - Δ.Π.Θ., Αλεξανδρούπολη 16-18 Οκτωβρίου 2015.

Υφαντή, Α. (2014). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Πολιτικές και πρακτικές στην Ελλάδα. Διάδραση. Υφαντή, Α., & Βοζαΐτης, Γ. (2009). Η επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη ως στοιχεία ποιότητας στο εκπαιδευτικό έργο. Παιδαγωγική – Θεωρία και Πράξη, *3*, 31 – 46.

Υφαντή, Α. & Βοζαΐτης, Γ. (2011). Η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο Βεργίδης, Δ. & Υφαντή, Α. (επιμ.), Θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Θεωρητικές αφετηρίες και εκπαιδευτικά προγράμματα για τη βελτίωση του σχολείου(σελ. 95–116). Ύψιλον / βιβλία.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης. Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

Η γονεϊκή εμπλοκή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Διερεύνηση των απόψεων των γονέων

Ελένη Κεραμάρη
Εκπαιδευτικός Ειδικής Εκπαίδευσης
eleni_ker@yahoo.gr

Δήμητρα Αποστολάκη
Εκπαιδευτικός Ειδικής Εκπαίδευσης
diaposto@hotmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Είναι αποδεκτό πως στη σύγχρονη εποχή, η γονεϊκή εμπλοκή διαδραματίζει εξέχοντα ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών, ενώ παράλληλα η σημασία της είναι ιδιαίτερα σημαντική για την αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους. Πρόκειται για έναν όρο με πολλαπλές διαστάσεις που περιλαμβάνει πλήθος δραστηριοτήτων, με αποτέλεσμα να στερείται ενός ευρέος αποδεκτού ορισμού. Στην παρούσα εργασία, περιγράφεται η θεωρία που πλαισιώνει την έννοια της γονεϊκής εμπλοκής και διερευνάται το κατά πόσο οι γονείς εμπλέκονται στα καθήκοντα των παιδιών τους για το σχολείο και τις άλλες δραστηριότητές τους. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν εκατό (100) γονείς που τα παιδιά τους φοιτούσαν σε Δημοτικά Σχολεία του Νομού Ιωαννίνων. Για τη συλλογή των απόψεών τους σχετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο των Tan & Goldberg (2009) για τη συγκεκριμένη έννοια στα εκπαιδευτικά θέματα, το οποίο αποτελείται από είκοσι οχτώ (28) ερωτήσεις βαθμολόγησης σε κλίμακα likert από το «ποτέ» (1) έως το «πάντοτε» (5). Πραγματοποιήθηκε στατιστική ανάλυση με τη χρήση του πακέτου SPSS και βρέθηκε πως οι γονείς ανάλογα με το φύλο, την ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο, το εισόδημα και τον αριθμό των παιδιών στην οικογένεια παρουσιάζουν διαφορετικές απόψεις σχετικά με τον τύπο και το βαθμό της γονεϊκής εμπλοκής. Συγκεκριμένα, προέκυψε πως οι μητέρες εμπλέκονται περισσότερο στην εκπαίδευση των παιδιών τους, πως οι γονείς με ένα παιδί έχουν πιο ενεργό ρόλο στο διάβασμα και τα σχολικά καθήκοντα του παιδιού τους και ότι οι γονείς με εισόδημα μικρότερο των

εξακοσίων ευρώ (600) εμπλέκονται λιγότερο στις εξωσχολικές δραστηριότητες των παιδιών τους. Παράλληλα, δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάλογα με την ηλικία και το μορφωτικό επίπεδο του γονέα καθώς και την τάξη φοίτησης του παιδιού. Απώτερο στόχο αποτελεί η αξιοποίηση των ανωτέρω ευρημάτων στην ενδυνάμωση της σχέσης μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών. Τέλος, υπάρχουν προτάσεις για περαιτέρω έρευνα ώστε να υπάρξει ολοκληρωμένη άποψη για τη γονεϊκή εμπλοκή και τους παράγοντες που την επηρεάζουν.

Λέξεις-κλειδιά: Γονεϊκή εμπλοκή, γονείς, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι αναμφισβήτητο το ενδιαφέρον των γονιών τόσο για την επίδοση και συμπεριφορά των παιδιών τους στο σχολείο, όσο και για τη δική τους συμμετοχή στη μαθησιακή πορεία αυτών στον χώρο του σχολείου και στο σπίτι. Το συγκεκριμένο ενδιαφέρον μπορεί να θεωρηθεί ως ένας γενικός ορισμός του όρου «γονεϊκή εμπλοκή», καθώς από τις έρευνες που έχουν διεξαχθεί στον διεθνή και ελλαδικό χώρο δεν κατέστη δυνατό να δοθεί ένας σαφής ορισμός. Έτσι, η «γονεϊκή εμπλοκή» μελετάται αποσπασματικά και όχι ως όλο, διότι κάθε ερευνητής εστιάζει σε διαφορετικούς παράγοντες μελετώντας, διαφορετικές πτυχές του φαινομένου.

Όπως παρατηρεί ο Γεωργίου (2000, σελ. 130), ο όρος «γονεϊκή εμπλοκή» είναι ένας «τίτλος ομπρέλα», ένας «γενικός όρος», και όχι μια πρωτογενής, μονοσήμαντη μεταβλητή. Πρόκειται για έναν γενικό τίτλο, που περιλαμβάνει μια πληθώρα γονεϊκών πρακτικών, οι οποίες ανάλογα με τη συχνότητα και την έντασή τους, επηρεάζουν την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους. Επιπλέον, αναφέρεται στη συμμετοχή του γονέα στην εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία είναι ανεξάρτητη από τη στάση που τηρεί το σχολείο απέναντι στην εμπλοκή και επηρεάζεται από την προσωπικότητα τις στάσεις και άλλα χαρακτηριστικά του γονέα (Γεωργίου, 2000).

Στο ίδιο πλαίσιο, οι Hong & Ho (2005) αναφέρουν ότι η «γονεϊκή εμπλοκή» είναι ένα πολυδιάστατο φαινόμενο, το οποίο πρέπει να μελετηθεί ως τέτοιο, λαμβάνοντας ταυτόχρονα υπόψη παράγοντες, όπως το ενδιαφέρον των γονέων για τα παιδιά τους, τις φιλοδοξίες και τις προσδοκίες από την εκπαίδευση των παιδιών τους, τις στάσεις και τις απόψεις που έχουν οι ίδιοι οι γονείς για το θεσμό της εκπαίδευσης. Επιπροσθέτως, οι γονείς εμπλέκονται

στη σχολική ζωή των παιδιών τους, όταν συμμετέχουν σε διάφορες δραστηριότητες και γεγονότα που λαμβάνουν χώρα μέσα στο σχολικό πλαίσιο, όταν επικοινωνούν και συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς, καθώς και στις περιπτώσεις που παρέχουν βοήθεια και ελέγχουν τις κατ' οίκον εργασίες των παιδιών τους (Manz et al, 2004). Επίσης, οι Grolnick και Slowiaczek (1994) περιγράφουν ως «γονεϊκή εμπλοκή» το βαθμό που ένας γονέας αφιερώνει χρόνο και ενέργεια προς το παιδί του, για να το στηρίξει σε τομείς, όπως ο αναπτυξιακός ή ο εκπαιδευτικός. Ακόμη, η «γονεϊκή εμπλοκή» στον εκπαιδευτικό τομέα αναφέρεται σε μια σειρά από δραστηριότητες των γονέων στο σχολείο, όπως συμμετοχή αυτών σε συγκεντρώσεις και εκδηλώσεις, αλλά και στο σπίτι, όπως ο έλεγχος και η επίβλεψη των σχολικών εργασιών και γενικά των εμπειριών που τα παιδιά μεταφέρουν (Kuperminc et al, 2008). Επιπλέον, η «γονεϊκή εμπλοκή» καθορίζεται από τη συμπεριφορά των γονέων, όχι μόνο αναφορικά με την εκπαιδευτική διαδικασία και τις δραστηριότητες που αφορούν τη μελέτη στο σπίτι. Συμπεριλαμβάνει τη μετάδοση αξιών στα παιδιά τους, την προσπάθειά τους να ασκούν έλεγχο σε αυτά, καθώς και την επιθυμία τους για την ενίσχυση της αυτενέργειας και αυτονόμησής τους (Gonzalez et al, 2005).

Ένας ακόμη ορισμός της «γονεϊκής εμπλοκής» που αναφέρεται στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών είναι αυτός των Hill & Taylor (2004), σύμφωνα με τους οποίους η «γονεϊκή εμπλοκή» έχει δυο διαστάσεις, με την πρώτη να αφορά στις αντιλήψεις των γονέων και τις προσδοκίες τους για την ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών τους, και τη δεύτερη στη συμπεριφορά των γονιών στο σπίτι και στο σχολείο με στόχο την ενίσχυση της ακαδημαϊκής προόδου των παιδιών τους. Γενικότερα, η «γονεϊκή εμπλοκή» έχει ταυτιστεί με τη μελέτη της σύνδεσης ανάμεσα στο οικογενειακό και εκπαιδευτικό πλαίσιο, περιγράφοντας τον τρόπο που οι γονείς συμμετέχουν στις μαθησιακές εμπειρίες του παιδιού (Adam et al, 2009· Schecter & Sherri, 2008).

Στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο, η εμπλοκή των γονέων μέσα από την παρουσία τους και την συμμετοχή τους σε συλλόγους γονέων και κηδεμόνων γίνεται μετά την αποκατάσταση της δημοκρατίας το 1974. Η συνταγματική αναγκαιότητα για τη γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση υλοποιείται μέσα από τα άρθρα 48-53 του Ν 1566/1985 και το άρθρο 2 του Ν 2621/1998, τα οποία ορίζουν την ουσιαστική «γονεϊκή εμπλοκή» στην εκπαίδευση των παιδιών. Ο Μπρούζος (1998) τονίζει ότι «οι γονείς αναγνωρίζονται ως σημαντικοί εταίροι στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι» και επισημαίνει πως το σύνολο των συμπεριφορών και των πρακτικών που χρησιμοποιούν οι γονείς στο σπίτι και στο σχολείο, προσπαθώντας να ενισχύσουν

τη διαδικασία της μάθησης των παιδιών τους, αποδίδει ικανοποιητικά τον όρο «γονεϊκή εμπλοκή» (Μπρούζος, 2007).

Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η Μπόνια (2010), «εμπλοκή των γονέων εμφανίζεται ολοένα και πιο μαζική με ουσιαστικές παρεμβάσεις, άλλοτε από συλλόγους οργανωμένους και άλλοτε από μεμονωμένες ομάδες υπεύθυνων γονέων». Επίσης τονίζει πως η γονεϊκή εμπλοκή δεν είναι πια απλή ενημέρωση των γονέων, αλλά δυναμική συμμετοχή αυτών στην εκπαιδευτική διαδικασία που λαμβάνει χώρα στο σχολείο και στο σπίτι και περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα συμπεριφορών και πρακτικών με στόχο την ενίσχυση της ακαδημαϊκής προόδου και μάθησης των παιδιών τους.

Η Epstein θεωρείται αξιόλογη ερευνήτρια του όρου «γονεϊκή εμπλοκή» καθώς, από τα μέσα της δεκαετίας του '80 μελετά το συγκεκριμένο θεματικό πεδίο. Σήμερα, με βάση τις έρευνες της, έχουν γίνει αποδεκτοί από την πλειοψηφία των ερευνητών του θέματος, έξι τύποι γονεϊκής εμπλοκής (Epstein & Dauber, 1991· Epstein, 1995· Epstein, 1997· Epstein & Salinas, 2004· Epstein & Jansorn, 2004· Μπρούζος, 2007· Μπόνια, 2010· Κλαδάκης, 2012· Σταυρίδου, 2014). Ο πρώτος τύπος αφορά στην ενημέρωση των γονέων. Ειδικότερα το σχολείο αναλαμβάνει την ευθύνη να βοηθήσει τους γονείς να ανταποκριθούν καλύτερα στην άσκηση του γονεϊκού τους ρόλου και την ανατροφή των παιδιών τους ώστε μέσα από σεμινάρια και επιμορφώσεις να ενημερώνονται για θέματα υγείας, ασφάλειας, σωστής ανάπτυξης και διαχείρισης της συμπεριφοράς. Ο δεύτερος τύπος εμπλοκής αφορά στην επικοινωνία σχολείου-οικογένειας με το σχολείο να αναλαμβάνει την πρωτοβουλία για την οργάνωση της επικοινωνίας με τους γονείς, με τους οποίους έρχεται σε επαφή σε τακτικές και έκτακτες συναντήσεις κατ' ιδίαν, με γραπτές, προφορικές ή τηλεφωνικές ενημερώσεις, για θέματα που αφορούν την ακαδημαϊκή πρόοδο ή τη συμπεριφορά των παιδιών. Ο τρίτος τύπος εμπλοκής των γονέων σχετίζεται με την παροχή εθελοντικής εργασίας. Συγκεκριμένα, το σχολείο προτείνει στους γονείς, να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στο χώρο του σχολείου, ώστε να αποκτούν δικαιώματα πρόσβασης στη σχολική μονάδα και να έχουν την ευκαιρία να συνεισφέρουν με τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο τέταρτος τύπος εμπλοκής αναφέρεται στη μάθηση στο σπίτι, με τους γονείς να μαθαίνουν με ποιον τρόπο μπορούν να υποστηρίξουν και να βοηθήσουν τα παιδιά τους να ανταπεξέλθουν καλύτερα στις σχολικές εργασίες που εκτελούν στο σπίτι. Επίσης, οι γονείς ενημερώνονται για τις δεξιότητες και γνώσεις που πρέπει να έχουν τα παιδιά τους σε κάθε στάδιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, σε όλα τα γνωστικά αντικείμε-

να που διδάσκονται, για να μπορούν να ακολουθούν κοινή γραμμή με τους εκπαιδευτικούς, με στόχο την αποφυγή σύγχυσης των παιδιών και τη διαφωνία μεταξύ τους. Ο πέμπτος τύπος εμπλοκής αφορά στη λήψη αποφάσεων με το σχολείο να φροντίζει για τη συμμετοχή των γονέων στην λήψη αποφάσεων μέσω των συλλόγων γονέων και κηδεμόνων, όπου οι γονείς έχουν ενεργό ρόλο στις αποφάσεις που αφορούν τα παιδιά τους και γενικά καθημερινά θέματα του σχολείου, δίνοντας το παράδειγμα της ενεργητικής συμμετοχής στα κοινά. Ο έκτος και τελευταίος τύπος εμπλοκής σύμφωνα με την Epstein, αφορά στη συνεργασία με την κοινότητα, με το σχολείο να διευκολύνει τους γονείς να έρχονται σε επαφή με κοινωνικές υπηρεσίες, στοχεύοντας στην ικανοποίηση των αναγκών της οικογένειας, για θέματα, όπως η υγεία αλλά και η κοινωνική υποστήριξη.

Επίσης, βάσει των ερευνών της Epstein, καθώς και των μελετών του Γεωργίου παρατηρούνται και καταγράφονται οι πιο συχνά εμφανιζόμενοι τύποι γονεϊκής εμπλοκής. Συγκεκριμένα, ένας από αυτούς είναι η εποπτεία της σχολικής συμπεριφοράς, όπου κατά τη διάρκεια της μελέτης στο σπίτι οι γονείς βρίσκουν τρόπους για να ρυθμίσουν τη συμπεριφορά του παιδιού, η οποία σχετίζεται με τη σχολική εργασία. Για παράδειγμα, ελέγχουν και σημειώνουν τον χρόνο που το παιδί τους ασχολείται με τη μελέτη των μαθημάτων του, καθώς και τον αντίστοιχο χρόνο που αφιερώνει στην ενασχόληση με τα παιχνίδια του, τονίζοντας έτσι ότι προτεραιότητα αποτελεί η ενασχόληση με τις σχολικές εργασίες. Επίσης, έναν ακόμη τύπο γονεϊκής εμπλοκής αποτελεί ο έλεγχος της εξωσχολικής συμπεριφοράς, με τους γονείς να ελέγχουν δραστηριότητες και συμπεριφορές του παιδιού που δεν σχετίζονται άμεσα με το σχολείο, όπως είναι η διατροφή του παιδιού, η εξωτερική του εμφάνιση και η επιλογή φίλων. Επιπλέον, ως «γονεϊκή εμπλοκή» αναφέρεται και η ανάπτυξη ενδιαφερόντων του παιδιών, με τους γονείς να ενδιαφέρονται, όχι μόνο για τις ακαδημαϊκές επιδόσεις του παιδιού τους, αλλά να επιθυμούν και την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του, φροντίζοντας ώστε το παιδί τους να παρακολουθεί διάφορες πολιτισμικές εκδηλώσεις και ενισχύοντας το να καλλιεργήσει τα χαρίσματά του που σχετίζονται ενίοτε με την τέχνη ή τον αθλητισμό. Ακόμη, παρατηρείται η επαφή των γονέων με το σχολείο, όπου οι γονείς επισκέπτονται το σχολείο για να ενημερωθούν για την ακαδημαϊκή πρόοδο και για την διαγωγή του παιδιού τους και παρακολουθούν σχολικές εκδηλώσεις ή δραστηριότητες του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων. Σε αυτόν τον τύπο εμπλοκής, η στάση των γονέων μπορεί να εμφανίζεται παθητική, στις περιπτώσεις που τους ενδιαφέρει μόνο η ενημέρωση και όχι η συμμετοχή

στα δρώμενα ή ενεργητική, στις περιπτώσεις που συνεργάζονται με το δάσκαλο για την λύση κάποιου προβλήματος που μπορεί να αντιμετωπίσει το παιδί τους. Τέλος καταγράφεται ως τύπος «γονεϊκής εμπλοκής» η βοήθεια στην κατ' οίκον εργασία ως ο συνηθέστερος τύπος εμπλοκής των γονέων στη σχολική δραστηριότητα του παιδιού τους με τους γονείς να ελέγχουν συστηματικά τα βιβλία, τα τετράδια και τις εργασίες που ανατίθενται στο παιδί τους για μελέτη στο σπίτι, να επιθυμούν να γνωρίζουν την πορεία και τον τρόπο με τον οποίο καλύπτεται η διδακτέα ύλη των μαθημάτων και να προσφέρουν βοήθεια στο παιδί τους, λύνοντας τις όποιες απορίες υπάρχουν κατά τη διάρκεια της μελέτης.

Παρατηρείται ότι η «γονεϊκή εμπλοκή» είναι ένας όρος με πολλές διαστάσεις και δεν μπορεί, όπως προαναφέρθηκε να αποδοθεί με έναν μόνο ορισμό. Η «γονεϊκή εμπλοκή» επηρεάζει και επηρεάζεται από όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, γονείς, παιδιά, εκπαιδευτικούς. Έτσι, εντοπίζονται μελέτες που εξετάζουν το φαινόμενο από την πλευρά των γονιών (Ματσαγγούρας & Βέρδης, 2003· Πνευματικός και συνεργάτες, 2008· Θωίδης & Χανιωτάκης, 2008· Antonopoulou et al, 2011· Κλαδάκης, 2012· Μασούρου, 2012· Σταυρίδου, 2014) και άλλες που παρουσιάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών (Γεωργίου, 2000· Μπρούζος, 2002· Μπρούζος, 2003· Καλογρίδη, 2006· Λαμπράκης, 2008· Μπόνια, 2010· Νάκου, 2013). Δε λείπουν βέβαια και εκείνες που αποτυπώνουν τις απόψεις και των δύο (Παπαγιαννίδου, 2000· Ματσαγγούρας & Πούλου, 2009· Μυλωνάκου-Κέκε, 2009).

Στην πλειοψηφία τους οι έρευνες αναφέρονται στη θετική επίδραση της εμπλοκής των γονέων στους ίδιους, στα παιδιά και στους εκπαιδευτικούς, καθώς και συνολικά στην ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται (Γεωργίου, 2000 · Μπρούζος, 2009). Οι γονείς όταν εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία βελτιώνουν τη σχέση τους με τα παιδιά τους, αποκτούν δεξιότητες που τους επιτρέπουν να τα υποστηρίζουν στο σπίτι, αισθάνονται ικανοποιημένοι από τη συνεργασία τους με το σχολικό πλαίσιο και θεωρούν ότι ασκούν τον γονεϊκό τους ρόλο πιο αποτελεσματικά (Μυλωνάκου – Κέκε, 2009). Επίσης, θετικό αντίκτυπο έχει η «γονεϊκή εμπλοκή» στις επιδόσεις των μαθητών και στην κοινωνική ανάπτυξή τους σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες (Νόβα-Καλτσούνη, 2004· Μανωλίτσης, 2004· Σακελλαρίου, 2008).

Διαπιστώνεται ότι υπάρχουν πολλοί παράγοντες που επηρεάζουν τον τρόπο που επιλέγουν κάθε φορά οι γονείς να εμπλακούν στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια θα εξεταστεί αν και κατά πόσο τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των γονέων, όπως το φύλο, η

ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο, το εισόδημα, ο αριθμός παιδιών και η τάξη φοίτησης τους, επηρεάζει τον βαθμό και τον τύπο της εμπλοκής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Για την πραγματοποίηση της παρούσας μελέτης χορηγήθηκε το ερωτηματολόγιο των Tan & Goldberg (2009) για την εμπλοκή των γονέων στα εκπαιδευτικά θέματα, το οποίο περιλάμβανε 28 δηλώσεις. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν επιλέγοντας μία από τις πέντε θέσεις (1=ποτέ, 2=σπάνια, 3=μερικές φορές, 4=συχνά, 5=πάντοτε). Για τις ανάγκες της έρευνας τέθηκαν ερωτήσεις που αφορούσαν τα δημογραφικά στοιχεία των γονέων. Το ερωτηματολόγιο των Tan & Goldberg , το οποίο έχει χρησιμοποιηθεί σε διάφορες μελέτες, θεωρήθηκε το πλέον κατάλληλο για τους ερευνητικούς σκοπούς της παρούσας εργασίας καθώς καλύπτει, με την πλειοψηφία των ερωτήσεών του, τους συνηθέστερους τύπους «γονεϊκής εμπλοκής» ακολουθώντας το μοντέλο της Epstein για το συγκεκριμένο θέμα.

Κατά την επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων υπήρξε ομαδοποίηση των δηλώσεων, με αποτέλεσμα τη δημιουργία τεσσάρων νέων υποκλιμάκων «γονεϊκής εμπλοκής». Έτσι, δηλώσεις των γονέων, όπως «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», οδήγησαν στη δημιουργία της πρώτης υποκλίμακας, η οποία αναφέρεται στην άμεση εμπλοκή των γονέων στο σχολείο. Η δεύτερη υποκλίμακα αφορά στη μάθηση στο σπίτι, όπου συμπεριλήφθηκαν 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 των γονέων στις εξωσχολικές δραστηριότητες και τη συνεργασία με την κοινότητα και περιελάμβανε δηλώσεις των γονέων, όπως «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)». Η τέταρτη και τελευταία υποκλίμακα είναι εκείνη των διαπροσωπικών σχέσεων και των δραστηριοτήτων με

στόχο την υποστήριξη των παιδιών και την ύπαρξη θετικού κλίματος στον χώρο του σπιτιού, με δηλώσεις, όπως «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», να περιέχονται σε αυτή.

Η παρούσα έρευνα έχει ως κύριο σκοπό τον εντοπισμό και την ανάδειξη πιθανών διαφοροποιήσεων στον βαθμό και στο είδος της «γονεϊκής εμπλοκής» σε άμεση συσχέτιση με τα δημογραφικά στοιχεία και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των γονέων. Συγκεκριμένα τέθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα: α) Επηρεάζεται η γονεϊκή εμπλοκή από το φύλο του γονέα; β) Η ηλικία του γονέα διαφοροποιεί τον τρόπο που αυτός εμπλέκεται στη μάθηση του παιδιού του; γ) Το μορφωτικό επίπεδο και οι σπουδές του γονέα επιδρούν στον τρόπο που αυτός εμπλέκεται στην εκπαιδευτική διαδικασία; δ) Η «γονεϊκή εμπλοκή» διαφέρει ανάλογα με το μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα; ε) Ο βαθμός και το είδος της εμπλοκής των γονέων εξαρτάται από την ύπαρξη άλλου παιδιού στην οικογένεια; και τέλος στ) Η εμπλοκή των γονέων διαφοροποιείται ανάλογα με την τάξη φοίτησης του παιδιού;

ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ

Με τη χρήση του συντελεστή Alpha Cronbach πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος αξιοπιστίας για τη συνολική κλίμακα, τα αποτελέσματα του οποίου κατέδειξαν υψηλή αξιοπιστία a 0,889 για αυτή. Όσον αφορά στις επιμέρους υποκλίμακες, ο δείκτης αξιοπιστίας a είναι 0,802 για τη πρώτη υποκλίμακα που αναφέρεται στην άμεση εμπλοκή των γονέων στο σχολείο και για τη δεύτερη υποκλίμακα της εμπλοκής στο διάβασμα των παιδιών και στα σχολικά καθήκοντα είναι 0,792. Η τιμή του δείκτη αξιοπιστίας για την τρίτη υποκλίμακα είναι 0,746. Παρατηρείται ότι η τελευταία υποκλίμακα των διαπροσωπικών σχέσεων και των δραστηριοτήτων εμφανίζει δείκτη αξιοπιστίας με τιμή 0,578, η οποία δε θεωρείται ικανοποιητική (Πίνακας 1). Από την ανάλυση των δεδομένων, προέκυψε ότι η αξιοπιστία της υποκλίμακας επηρεάστηκε από την παρουσία μιας δήλωσης του ερευνητικού εργαλείου και συγκεκριμένα της 25ης (Πίνακας 2), σύμφωνα με την οποία οι γονείς κλήθηκαν να απαντήσουν πόσο συχνά τρώνε πρωινό με τα παιδιά τους στο σχολείο. Η απουσία της συγκεκριμένης ερώτησης θα οδηγούσε σε σημαντική βελτίωση τη τιμή του δείκτη αξιοπιστίας δίνοντάς του την τιμή 0,659.

Πίνακας 1: αξιοπιστία συνολικής κλιμακας και επιμέρους υποκλιμάκων

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: Δηλώσεις

ΔΗΛΩΣΕΙΣ	Mean	Std. Deviation	r_{it}
Δήλωση 1	3,88	1,189	,568
Δήλωση 2	3,04	1,177	,453
Δήλωση 3	2,88	1,136	,509
Δήλωση 4	3,26	,986	,532
Δήλωση 5	3,84	,912	,473
Δήλωση 6	3,12	,940	,467
Δήλωση 7	3,76	1,153	,731

Δήλωση 8	3,66	1,255	,760
Δήλωση 9	3,44	1,232	,579
Δήλωση 10	3,40	1,195	,759
Δήλωση 11	3,46	1,014	,306
Δήλωση 12	3,02	1,020	,669
Δήλωση 13	3,36	1,290	,605
Δήλωση 14	2,96	1,177	,550
Δήλωση 15	3,14	1,178	,558
Δήλωση 16	4,16	,866	,494
Δήλωση 17	3,30	1,035	,579
Δήλωση 18	3,54	,930	,449
Δήλωση 19	3,78	1,217	,635
Δήλωση 20	3,26	,986	,455
Δήλωση 21	3,94	,998	,510
Δήλωση 22	3,32	1,253	,611
Δήλωση 23	4,34	,798	,455
Δήλωση 24	3,98	1,169	,362
Δήλωση 25	2,44	1,402	,000
Δήλωση 26	2,70	1,074	,553
Δήλωση 27	3,54	,994	,437
Δήλωση 28	2,36	1,225	,236

Η ΠΡΑΓΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ

Η έρευνά διεξήχθη σε δημοτικά σχολεία της πόλης των Ιωαννίνων, όπου οι εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων βοήθησαν να διανεμηθούν τα ερωτηματολόγια σε γονείς των μαθητών που φοιτούσαν σε αυτά, επισημαίνοντας το γεγονός ότι το ποσοστό επιστροφής των ερωτηματολογίων έφτασε στο 100%., διότι οι γονείς έδειξαν μεγάλη προθυμία για συμμετοχή στην έρευνα και έντονο ενδιαφέρον για το θέμα της.

Το δείγμα ήταν «δείγμα ευκολίας», δηλαδή στηρίζεται σε άτομα που είναι διαθέσιμα και μπορούν εύκολα να συμμετάσχουν σε μια έρευνα. Στην

έρευνα συμμετείχαν 100 γονείς, 22 άντρες και 78 γυναίκες, η ηλικία των οποίων ήταν σε ποσοστό 56% από 31-40 και σε ποσοστό 42% από 41-50. Όσον αφορά στην οικογενειακή τους κατάσταση, στην πλειοψηφία τους (93%) δήλωσαν έγγαμοι, ενώ ένα μικρό ποσοστό (7%) δήλωσαν διαζευγμένοι. Ακόμη, 44 από τους συμμετέχοντες ήταν απόφοιτοι Λυκείου, 18 απόφοιτοι ΑΕΙ, 9 απόφοιτοι ΤΕΙ, 12 απόφοιτοι Γυμνασίου, 8 απόφοιτοι Δημοτικού ενώ 6 από αυτούς δήλωσαν ότι έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές. Το μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα καταγράφηκε ως εξής: 33% των γονιών δήλωσαν ότι έχουν μηνιαίο εισόδημα από 601-1000 €, 30% από 1001-1500 €, 20% λιγότερο από 600 € ενώ μόλις το 16% πάνω από 1500 €. Αξίζει να σημειωθεί ότι 10 από τους γονείς αρνήθηκαν να απαντήσουν στη συγκεκριμένη ερώτηση, δηλώνοντας τη δυσπιστία τους για τη σκοπιμότητά της. Στην πλειοψηφία τους οι γονείς είχαν περισσότερα από 1 παιδιά, ενώ σε ποσοστό 14% υπήρχαν γονείς με ένα παιδί. Τέλος, όσον αφορά στην τάξη φοίτησης των παιδιών ένα μεγάλο ποσοστό (43%) φοιτούσε στην Γ΄ τάξη του δημοτικού σχολείου, το 22% στην Δ΄ τάξη, το 11% στην Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη και το 7% στην Α΄ και Β΄ τάξη.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η ανάλυση και η επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων που συγκεντρώθηκαν, έγινε με τη χρήση του πακέτου στατιστικών αναλύσεων SPSS. Εξετάστηκε η επίδραση των δημογραφικών στοιχείων των γονέων, όπως φύλο, ηλικία, μορφωτικό επίπεδο, μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα, η ύπαρξη άλλου παιδιού στην οικογένεια και η τάξη φοίτησης του παιδιού, με τη συνολική κλίμακα γονεϊκής εμπλοκής καθώς και με τις τέσσερις επιμέρους υποκλίμακες.

Από τους πίνακες των αποτελεσμάτων προκύπτει με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%, ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά της τιμής της μέσης τιμής για τη συνολική κλίμακα αλλά και για τις επιμέρους υποκλίμακες όσον αφορά στο φύλο των γονέων. Οι μητέρες φαίνεται να εμπλέκονται περισσότερο από τους πατέρες στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Πίνακας 3).

Πίνακας 3: Παράγοντας φύλο γονέα

	Sig Levene's Test for Equality of Variances Sig	t- t-test for Equality of Means	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
Συνολική	,390	-4,183	98	<0,001	-,51141
Υποκλίμακα Εμπλοκής στο σχολείο	,856	-3,530	98	,001	-,51430
Υποκλίμακα Εμπλοκής στο διάβασμα και στα σχολικά καθήκοντα	,155	-5,452	98	<0,001 (προσεγγιστικά)	-1,05798
Υποκλίμακα εμπλοκής στις εξωσχολικές δραστηριότητες	,749	-1,997	98	,049 (οριακά στατιστικά σημαντική διαφορά)	-,34538
Υποκλίμακα Διαπροσωπικών δραστηριοτήτων	*,873*	*-2,579*	98	,011	-,33683

Όσον αφορά στην ηλικία των γονέων, με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%, δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις ηλικιακές κατηγορίες 31-40 και 41 και πάνω(Πίνακας 4). Το ίδιο και αναφορικά με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, για δεδομένα που τροποποιήθηκαν σε υποχρεωτική εκπαίδευση και πτυχίο ΑΕΙ, ΤΕΙ, Μεταπτυχιακές σπουδές (Πίνακας 5).

Πίνακας 4 :Παράγοντας ηλικία γονέα

	Levene's Test for Equality of Variances Sig	t-test for Equality of Means	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
Συνολική	,379	,899	98	,371	,09920
Υποκλίμακα Εμπλοκής στο σχολείο	,885	,291	98	,772	,03749

Υποκλίμακα Εμπλοκής στο διάβασμα και στα σχολικά καθήκοντα	,124	1,118	98	,266 (προσεγγιστικά)	,20536
Υποκλίμακα εμπλοκής στις εξωσχολικές δραστηριότητες	,092	1,588	98	,116	,23079
Υποκλίμακα Διαπροσωπικών δραστηριοτήτων	,255	,202	98	,840	,02273

Πίνακας 5 : Παράγοντας μορφωτικό επίπεδο γονέα

	Επίπεδο σπουδών	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Κλίμακα	Υποχρεωτική Εκπαίδευση	64	3,3689	,51193	,06399
Υποκλίμακα Εμπλοκή στο διάβασμα και στα σχολικά καθήκοντα	Πτυχίο ΑΕΙ ΤΕΙ ή/ και Μετ/κο	36	3,5109	,60119	,10020
	Υποχρεωτική Εκπαίδευση	64	3,6836	,97003	,07715
	Πτυχίο ΑΕΙ ΤΕΙ ή/ και Μετ/κο	36	3,6667	,81504	,11225
Υποκλίμακα Εμπλοκή στις Εξωσχολικές Δραστηριότητες	Υποχρεωτική Εκπαίδευση	64	3,4089	,72856	,12125
	Πτυχίο ΑΕΙ ΤΕΙ ή/ και Μετ/κο	36	3,6528	,70753	,13584
Υποκλίμακα Διαπροσωπικές Δραστηριότητες	Υποχρεωτική Εκπαίδευση	64	3,4286	,52720	,09107
	Πτυχίο ΑΕΙ ΤΕΙ ή/ και Μετ/κο	36	3,5992	,59622	,11792

Για τον παράγοντα μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα, με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%, φαίνεται να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά της τιμής της μέσης τιμής της υποκλίμακας εμπλοκή στις εξωσχολικές δραστηριότητες. Οι γονείς με εισόδημα μικρότερο των 600 € εμπλέ-

κονται λιγότερο στις εξωσχολικές δραστηριότητες των παιδιών τους. Στις υπόλοιπες κατηγορίες δεν εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές (Πίνακας 5), ενώ δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά όσον αφορά στην τάξη φοίτησης του παιδιού (Πίνακας 6).

Πίνακας 6 : Παράγοντας μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα

	Levene's Test for Equality of Variances Sig	F-test for Equality of Means	Συμπέρασμα
Συνολική	,911	,131	Δε διαφέρουν στατιστικά σημαντικά
Υποκλίμακα Εμπλοκής στο σχολείο	,919	,676	Δε διαφέρουν στατιστικά σημαντικά
Υποκλίμακα Εμπλοκής στο διάβασμα και στα σχολικά καθήκοντα	,439	,254	Δε διαφέρουν στατιστικά σημαντικά (προσεγγιστικά)
Υποκλίμακα εμπλοκής στις εξωσχολικές δραστηριότητες	,669	,002	Διαφέρουν στατιστικά σημαντικά θα ακολουθήσουν πολλαπλές συγκρίσεις (προσεγγιστικά)
Υποκλίμακα Διαπροσωπικών δραστηριοτήτων	,670	,127	Δε διαφέρουν στατιστικά σημαντικά

Η ανάλυση του παράγοντα, ύπαρξη άλλου παιδιού στην οικογένεια, θεωρείται επισφαλής γιατί υπάρχουν μόλις 14 άτομα που δηλώνουν ότι έχουν μόνο ένα παιδί, δίνοντας τη δυνατότητα να καταγραφεί απλά η τάση που υπάρχει. Συγκεκριμένα, προκύπτει, με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%, ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στη μέση τιμή συνολικής κλίμακας, καθώς και στις υποκλίμακας για την εμπλοκή στο διάβασμα στο σπίτι, για όσους δηλώνουν ότι δεν έχουν άλλο παιδί. Ακόμη, οι γονείς με ένα παιδί φαίνεται να έχουν μεγαλύτερη εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών στις και ιδιαίτερα στο διάβασμα και στα σχολικά καθήκοντα (Πίνακας 7).

Πίνακας 7 : Παράγοντας ύπαρξη άλλου παιδιού

	Levene's Test for Equality of Variances Sig	t-test for Equality of Means	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
Συνολική	,141	-2,072	98	,041	-,32143
Υποκλίμακα Εμπλοκής στο σχολείο	,283	-1,788	98	,077	-,32498
Υποκλίμακα Εμπλοκής στο διάβασμα και στα σχολικά καθήκοντα	,028	-2,370	24,199	,026	-,45806
Υποκλίμακα εμπλοκής στις εξωσχολικές δραστηριότητες	,743	-1,278	98	,204	-,26689
Υποκλίμακα Διαπροσωπικών δραστηριοτήτων	,543	-1,795	98	,076	-,28453

Ο παράγοντας τάξη φοίτησης του παιδιού δε φάνηκε να επηρεάζει ούτε τη συνολική κλίμακα, ούτε και τις επιμέρους υποκλίμακες (Πίνακας 8). Για το συγκεκριμένο δείγμα, η τάξη που φοιτά το παιδί, παράγοντας που συνδέεται άμεσα με την ηλικία του, δεν επηρεάζει τον βαθμό και τον τύπο της εμπλοκής των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους.

Πίνακας 8: Παράγοντας τάξη φοίτησης του παιδιού

	ταξη	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Κλίμακα	Α-Γ Δημοτικου	56	3,3871	,59776	,07988
	Δ-ΣΤ	44	3,4619	,47825	,07210
Υποκλίμακα Άμεση εμπλοκή στο σχολείο	Α-Γ Δημοτικου	56	3,1656	,67723	,09050
	Δ-ΣΤ	44	3,3347	,57689	,08697

Υποκλίμακα Εμπλοκή στο διάβασμα και στα σχολικά καθήκοντα	Α-Γ Δημοτικου	56	3,6696	,94401	,12615
	Δ-ΣΤ	44	3,6875	,88286	,13310
Υποκλίμακα Εμπλοκή στις Εξωσχολικές Δραστηριότητες	Α-Γ Δημοτικου	56	3,3988	,75924	,10146
	Δ-ΣΤ	44	3,6212	,67184	,10128
Υποκλίμακα Διαπροσωπικές Δραστηριότητες	Α-Γ Δημοτικου	56	3,5638	,59772	,07987
	Δ-ΣΤ	44	3,3961	,48895	,07371

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων προκύπτει διαφοροποίηση της γονεϊκής εμπλοκής ανάλογα με το φύλο του γονέα. Οι γυναίκες εμπλέκονται περισσότερο στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους, καθώς παίρνουν μέρος στις συνεδριάσεις και αποτελούν μέλη των συλλόγων γονέων και κηδεμόνων και προσφέρουν εθελοντική εργασία στη διοργάνωση εκδηλώσεων στο χώρο του σχολείου. Επίσης, βοηθούν τα παιδιά τους στη μελέτη των μαθημάτων τους στο σπίτι, τα πηγαίνουν σε εξωσχολικές δραστηριότητες και γενικά φροντίζουν για τη δημιουργία ενός ευνοϊκού και υποστηρικτικού περιβάλλοντος στο σπίτι. Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν στοιχεία ερευνών, όπως αυτές του Γεωργίου (2011), της Κιρκιγιάννη (2011) και των Δαβάζογλου & Κόκκινου (2003). Σημειώνεται πως για τον Hornby (2011), ο όρος γονεϊκή εμπλοκή δεν είναι ορθός, αφού πρόκειται κυρίως για "μητρική" εμπλοκή.

Η ηλικία των γονέων δε φαίνεται να έχει ιδιαίτερο ρόλο στην εμπλοκή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους, όπως και το μορφωτικό τους επίπεδο, αφού το επίπεδο σπουδών δεν επηρεάζει το τύπο και το βαθμό εμπλοκής τους. Προηγούμενες έρευνες ωστόσο, είχαν επισημάνει ότι οι νεότεροι γονείς εμπλέκονται περισσότερο στη μελέτη των παιδιών στο σπίτι γιατί θεωρούν ότι το διάβασμα στο σπίτι συνδέεται άμεσα με την επιτυχία των παιδιών και τις αυξημένες επιδόσεις στο σχολείο (Πνευματικός κ.ά., 2008). Επίσης, έρευνες όπως αυτές του Γεωργίου (2000), του Μάνεση (2006) και της Μπόνια κ. ά. (2007) αναφέρουν ότι γονείς με χαμηλό επίπεδο ακαδημαϊκών γνώσεων επηρεάζουν και τη μελέτη των παιδιών στο σπίτι.

Το μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα, που μπορεί ίσως να απεικονίσει το

κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων, δείχνει να επηρεάζει τη γονεϊκή εμπλοκή. Γονείς με χαμηλό εισόδημα εμπλέκονται λιγότερο στις εξωσχολικές δραστηριότητες των παιδιών τους. Ως ερμηνεία, θα μπορούσε να δοθεί εδώ το γεγονός ότι οι δραστηριότητες εκτός σχολείου κοστίζουν σε χρόνο και χρήμα και είναι περιορισμένες για γονείς που αντιμετωπίζουν βιοποριστικά προβλήματα (Μπόνια, 2008 ·Γεωργίου, 2009).

Όσον αφορά στον παράγοντα ύπαρξης άλλου παιδιού στην οικογένεια, καταγράφηκε η τάση, γονείς με ένα παιδί να εμπλέκονται σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με εκείνους που έχουν περισσότερα του ενός παιδιά. Η εμπλοκή των γονέων με ένα παιδί είναι εντονότερη κυρίως όσον αφορά στον παράγοντα διάβασμα στο σπίτι, καθώς οι υποχρεώσεις που έχουν οι γονείς με άλλα παιδιά στο σπίτι εμποδίζουν τη γονεϊκή εμπλοκή (Γεωργίου, 2009).

Τέλος, δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά όσον αφορά στην τάξη φοίτησης του παιδιού. Ωστόσο, έχει παρατηρηθεί ότι όσο τα παιδιά μεγαλώνουν, η ανάγκη της εμπλοκής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία παραμένει ενεργή αλλά μεταβάλλεται και περιορίζεται (Μανωλίτσης, 2004). Επίσης, άλλες μελέτες επισημαίνουν ότι στις μικρότερες τάξεις του δημοτικού σχολείου, η εμπλοκή των γονέων είναι μεγαλύτερη (Κιρκιγιάννη, 2012· Berthelsen & Walker, 2008· Hill & Taylor, 2004· Πνευματικός κ.ά, 2006).

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Οι παράγοντες που μπορούν να χαρακτηριστούν ως περιοριστικοί, εντοπίζονται αρχικά στον μικρό αριθμό του δείγματος, αφού ένα μεγαλύτερο δείγμα γονέων από διάφορες περιοχές της χώρας θα έδινε περισσότερο έγκυρα αποτελέσματα, τα οποία θα μπορούσαν να αναχθούν στο γενικό πληθυσμό. Επίσης, με τη χρήση του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου και μόνο δεν στάθηκε δυνατή η διαπίστωση αναφορικά με την ειλικρίνεια των απαντήσεων των γονέων για το αν εμπλέκονται ή όχι και σε ποιους τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η ταυτόχρονη χορήγηση ερωτηματολογίων που ελέγχουν τους παράγοντες εμπλοκής σε γονείς, παιδιά και εκπαιδευτικούς θα οδηγούσε σε ασφαλή συμπεράσματα για το βαθμό και τον τύπο της γονεϊκής εμπλοκής. Καταλήγοντας, προτείνεται μελλοντικά η διερεύνηση των απόψεων των παιδιών και των εκπαιδευτικών, ώστε να διαμορφωθεί μια πληρέστερη και σαφέστερη εικόνα για τη γονεϊκή εμπλοκή και τους παράγοντες που την επηρεάζουν.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Adam, 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, [Η γονεϊκή ανάμειξη στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Οι απόψεις των γονέων στην Ελλάδα], *Educational Studies*, *37*(3), 333 – 344.

Berthelsen, D. & Walter, S. (2008). Parents' involvement in their children's education. *Family Matters*, *79*, 34 – 41.

Γεωργίου, Ν. Σ. (2000). *Σχέσεις σχολείου – οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Ελληνικά Γράμματα.

Γεωργίου, Ν. Σ. (2009). *Σχέση Σχολείου-Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*. Ελληνικά Γράμματα.

Γεωργίου, Ν.Σ. (2000). *Παράμετροι και συνέπειες της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους*. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 110, 56 -64

Γεωργίου, Σ. (2011). Σχέση σχολείου - οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού. Διάδραση.

Δαβαζόγλου, Α.& Κόκκινος, Κ.(2003). Η σχέση του σχολείου με οικογένειες που έχουν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, *35*, 97-114.

Epstein JL, Coates L, Salinas KC, Sanders MG, Simon BS (1997). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action*. Corwin.

Epstein JL, Jansorn NR (2004) School, family, and community partnerships link the plan. *Education Digest*, *69*(6), 19–23.

Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, *76*(9), 701-12.

Epstein, J. L., & Dauber, S. L. (1991). *School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools.* The Elementary School Journal, *91*(3), 289–305.

Epstein, J.L. & Salinas, K. C. (2004). Partnering with families and communities. Educational leadership. *Journal of the Department of Supervision and Curriculum Development, N.E.A., 61*. 12-18.

Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P., & Holbein, M. F. D. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review, 17*(2), 99-123. doi: 10.1007/s10648-005-3949-7

Grolnick, W.S. & Slowiaczek, M.L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development, 65*, 23.

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 Ψυχολογικλης Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, Τόμ. 6 (σσ. 97-134). Ελληνικά Γράμματα.

Hill, N.E. & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, *13*(4), 161-164.

Hong, S. & Ho, H. (2005). Direct and Indirect Longitudinal Effects of Parental Involvement on Student Achievement: Second-Order Latent Growth Modeling Across Ethnic Groups. Journal of Educational Psychology, *97*(1), 32-42.

Hornby, G. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review*, *63*(1), 37-52.

Καλογρίδη Σ. (2006). Συνεργασία σχολείου-οικογένειας: αντιλήψεις εκπαιδευτικών, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, *146*, 68-90.

Κιρκιγιάννη, Φ. (2011). Επικοινωνία σχολείου και οικογένειας, *Τα Εκπαιδευτικά, 103 – 104*, 95 – 119.

Κλαδάκης, Ι. Ε. (2012). Διερεύνηση των στάσεων των γονέων σχετικά με την εμπλοκή τους στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία σε επίπεδο Δημοτικού Σχολείου (Διδακτορική Διατριβή). Π.Τ.Δ.Ε., Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (Ε.Κ.Π.Α.), Αθήνα.

Kuperminc, Gabriel & Darnell, Adam & Alvarez-Jimenez, Anabel. (2008). Parent involvement in the academic adjustment of Latino middle and high school youth: Teacher expectations and school belonging as mediators. *Journal of adolescence*, *31*, 469-83.

Λαμπράκης, Ε. (2008). Επικοινωνία σχολείου και οικογένειας στο σύγχρονο δημοτικό σχολείο. Μια ερευνητική προσέγγιση σε αντιλήψεις και απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, (Διπλωματική εργασία). https://apothesis.eap.gr

Μάνεσης, Ν. (2006). Αναζητώντας τον τέλειο Δάσκαλο: τι προσδοκούν οι γονείς των διαφορετικών κοινωνικών κατηγοριών; Στο Δ. Χατζηδήμου & Χ. Βιτσιλάκη (Επιμ), Το Σχολείο στην Κοινωνία της Πληροφορίας και της Πολυπολιτισμικότητας (σσ.675-684). Κυριακίδης.

Μανωλίτσης, Γ. (2004). Η εμπλοκή των γονέων στην προσχολική αγωγή. Το βήμα των κοινωνικών επιστημών, *10*(38), 121-145

Μασούρου, Β., (2012). *Η γονεϊκή εμπλοκή ως βασικός παράγοντας διαμόρφωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας σε Σχολεία Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος*, (Διπλωματική εργασία). Παιδαγωγικό

Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος. https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/43669/11661.pdf

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*. (Διδακτορική Διατριβή). Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Μπόνια, Α., Μπρούζος, Α., & Κοσσυβάκη, Φ. (2007). Αντιλήψεις και στάση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο. Στο Α. Μπρούζος, Π. Μισαηλίδη, Α. Εμβαλωτής, & Α. Ευκλείδη (Επιμ.) *Σχολείο και Οικογένεια* (σσ. 69-96). Ελληνικά Γράμματα.

Μπόνια, Α., Μπρούζος, Α., & Κοσσυβάκη, Φ. (2008). Αντιλήψεις και στάση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο. Στο Μπρούζος Α., Μισαηλίδη Π., Εμβαλωτής Α. https://www.researchgate.net/profile/Andreas-Brouzos/publication/348049797_Antilepseis_kai_stase_ton_ekpaideutikon_protobathmias_ekpaideuses_gia_tous_paragontes_pou_dyscherainoun_te_goneike_emploke_sto_scholeio/links/5feddbbd45851553a00cf6cf/Antilepseis-kai-stase-ton-ekpaideutikon-protobathmias-ekpaideuses-gia-tous-paragontes-pou-dyscherainoun-te-goneike-emploke-sto-scholeio.pdf

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

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.* Ατραπός. *https://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika_synedrion_files/pr_syn/s_ath/thematikes_enothtes/x/x/x_mproyzos_andreas.htm*

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 – Κοινω-

νικού 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). Εκδόσεις Gutenberg.

Μυλωνάκου- Κεκέ, Η. (2009). Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας: θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές. Εκδόσεις Παπαζήση ΑΕΒΕ.

Νάκου, Ε.,(2013). Γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο: η οπτική των εκπαιδευτικών, (Διπλωματική εργασία). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος. https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/44134/12166.pdf

Manz, P.H., Fantuzzo, J. W., & Power, T. J. (2004). Multidimensional assessment of family involvement among urban elementary students. *Journal of School Psychology*, *42*, 461-475.

Νόβα - Καλτσούνη, Χ.(2004). Συνεργασία σχολείου-οικογένειας: Δυνατότητες και περιορισμοί. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 21-33.

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.

Σακελλαρίου, Μ., (2008) *Συνεργασία οικογένειας και Νηπιαγωγείου. Θεωρία, Έρευνα, Διδακτικές προτάσεις*. Αυτοέκδοση.

Σταυρίδου, Κ., (2014). Γονεϊκή εμπλοκή στη σχολική επίδοση και στην κοινωνική προσαρμογή του παιδιού και ο ρόλος του πατέρα, (Διπλωματική εργασία). Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη. https://ikee.lib.auth.gr/record/267442/files/GRI-2015-14422.pdf

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.

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.

Κατάρτιση εκπαιδευτικών στις δεξιότητες του 21ου αιώνα: Η έρευνα ανάλυσης αναγκών

Ελένη Κολοκούρη
Ε.ΔΙ.Π., Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών,
Σχολή Επιστημών Αγωγής Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
ekolokouri@uoi.gr

Γεώργιος Ευθυμίου
Υπ. Διδάκτορας, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών,
Σχολή Επιστημών Αγωγής Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
g.efthimiou@uoi.gr

Κατερίνα Πλακίτση
Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών,
Σχολή Επιστημών Αγωγής Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
kplakits@uoi.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα εντάσσεται στις εργασίες του Ευρωπαϊκού προγράμματος Erasmus+ ΚΑ2, Στρατηγικές Συμπράξεις - Συνεργασία για καινοτομία και ανταλλαγή καλών πρακτικών - Ανάπτυξη δεξιοτήτων στον τομέα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με τίτλο: «Teacher training with specialization on life and information technology skills/21stTS». Το πρόγραμμα ακολουθεί τις επιταγές μιας παγκοσμιοποιημένης και πολυπολιτισμικής οικονομίας και κοινωνίας, οι οποίες έχουν δημιουργήσει μια σειρά απαιτήσεων για την εκπαίδευση, καθιστώντας αναγκαία την επάρκεια δεξιοτήτων του 21ου αιώνα. Στο πλαίσιο αυτό, το πρόγραμμα υποστηρίζει την ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής και εργασίας, μάθησης και καινοτομίας, παγκόσμιας ευαισθητοποίησης και δεξιότητες τεχνολογίας της πληροφορίας (ΙΜΤ). Με βάση την καλλιέργεια αυτών των δεξιοτήτων αναπτύχθηκε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για μαθητές και ακαδημαϊκούς, το οποίο στοχεύει να ικανοποιήσει τις ανάγκες ενός αυξανόμενου και ποικίλου πληθυσμού νέων στην Κίνα, την Ινδία και την Καμπότζη και να γεφυρωθεί το κε-

νό στις δεξιότητες που απαιτούνται από την αγορά εργασίας και την κοινωνία. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα θα εφαρμοστεί σταδιακά από τα Πανεπιστήμια που συμμετέχουν στο πρόγραμμα με σκοπό να ενταχθεί στα Προγράμματα Σπουδών τους. Ως θεωρητικό πλαίσιο αξιοποιεί τις κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις και στη μεθοδολογία του δομείται σε έναν κύκλο επεκτατικής μάθησης αξιοποιώντας το εργαλείο SCOPES. Ως εκ τούτου, μελετά τα εμπλεκόμενα συστήματα δραστηριότητας (Systems of Activity), τις αντιφάσεις που προκύπτουν (Contradictions), την έκβαση των αποτελεσμάτων (Outcomes) και μέσω της συνειδητής και σκόπιμης πράξης (Praxis) ακολουθεί τις φάσεις ενός επεκτατικού κύκλου (Expansive learning cycle) για την ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού στο πεδίο των Φυσικών Επιστημών και εκπαίδευσης για το περιβάλλον και την αειφορία (Science education). Η παρούσα έρευνα παρουσιάζει ένα μέρος από την πορεία εφαρμογής του εκπαιδευτικού προγράμματος σε 70 φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Ιωαννίνων, στο μάθημα της Περιβαλλοντικής Αγωγής. Αρχικά, δόθηκε στους φοιτητές ένα ερωτηματολόγιο για να διερευνηθούν οι απόψεις και οι ανάγκες τους σχετικά με τις δεξιότητες του 21ου αιώνα. Οι κατηγορίες των ερωτήσεων εστιάζουν κυρίως στην κριτική σκέψη, τη συνεργασία, την επικοινωνία, τη δημιουργικότητα και την καινοτομία, την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, την παγκόσμια ευαισθητοποίηση, την ευαισθητοποίηση σε τοπικό επίπεδο και τις δεξιότητες τεχνολογίας της πληροφορίας. Στη συνέχεια, έγινε εφαρμογή του πρώτου μέρους του εκπαιδευτικού προγράμματος που εστιάζει στην κριτική σκέψη, τις συνεργατικές διαδικασίες και την επίλυση προβλήματος. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων περιλαμβάνει τα δεδομένα από τα ερωτηματολόγια καθώς και αναλύσεις από τις εργασίες των φοιτητών. Τα αποτελέσματα μας δείχνουν ότι στις περισσότερες περιπτώσεις οι δεξιότητες του 21ου αιώνα αναπτύχθηκαν μεμονωμένα και όχι συστηματικά ως μέρος των Προγραμμάτων Σπουδών, γεγονός που μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι υπάρχει αναγκαιότητα για περαιτέρω εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τις δεξιότητες του 21ου αιώνα μέχρι να θεωρηθούν οι δεξιότητες αυτές αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσης.

Λέξεις-κλειδιά: Δεξιότητες του 21ου αιώνα, εκπαιδευτικό πρόγραμμα, κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα έρευνα εντάσσεται στις εργασίες του Ευρωπαϊκού προγράμματος Erasmus+ ΚΑ2, Στρατηγικές Συμπράξεις - Συνεργασία για καινοτομία και ανταλλαγή καλών πρακτικών - Ανάπτυξη δεξιοτήτων στον τομέα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με τίτλο: «Teacher training with specialization on life and information technology skills/21stTS». Σε μια παγκοσμιοποιημένη και πολυπολιτισμική οικονομία και κοινωνία, οι προκλήσεις, όπως οι ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις και τα νέα πρότυπα εργασίας έχουν δημιουργήσει μια σειρά απαιτήσεων για την εκπαίδευση, καθιστώντας αναγκαία την επάρκεια δεξιοτήτων του 21ου αιώνα. Αυτές οι δεξιότητες προτείνεται να ενσωματωθούν στα προγράμματα σπουδών των εν δυνάμει και εν ενεργεία εκπαιδευτικών ώστε οι ίδιοι να είναι αποτελεσματικοί και η διδασκαλία τους να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του 21ου αιώνα (OECD, 2018).

Υπό το πρίσμα μιας κοινωνικοπολιτισμικής προοπτικής, το πρόγραμμα μπορεί να αποτυπωθεί σε έναν επεκτατικό κύκλο μάθησης (Engestrom, 2015). Στο πλαίσιο αυτό, η επέκταση του συστήματος δραστηριότητας αφορά τα κενά που εντοπίζονται στα παρόντα προγράμματα σπουδών για την εκπαίδευση εκπαιδευτικών στις απαιτούμενες δεξιότητες. Προς αυτή την κατεύθυνση, το πρόγραμμα στοχεύει στη μεταφορά γνώσεων, βέλτιστων πρακτικών και εμπειρίας σχετικές με την καινοτόμο και βασισμένη στις ΤΠΕ μεθοδολογία διδασκαλίας για την απόκτηση δεξιοτήτων του 21ου αιώνα από τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΕΙ) της Ευρώπης στα ΑΕΙ των χωρών της Ασίας που συμμετέχουν στη σύμπραξη και θα επωφεληθούν άμεσα από αυτή. Στο έργο οι εταίροι (Λιθουανία, Ελλάδα, Ινδία, Κίνα και Καμπότζη) συνεργάζονται προκειμένου να αναπτυχθεί ένα μαθησιακό περιβάλλον με επίκεντρο τους μαθητές, να καλυφθούν με επιτυχία οι ανάγκες ενός αυξανόμενου και ποικίλου πληθυσμού νέων στην Κίνα, την Ινδία και την Καμπότζη με ποικίλες πολυπολιτισμικές, πολυγλωσσικές και πολλαπλών ικανοτήτων ανάγκες και να γεφυρωθεί το κενό στις δεξιότητες που απαιτούνται από την αγορά εργασίας και την κοινωνία, η έλλειψη ειδικευμένων εκπαιδευτικών και το χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται η έρευνα ανάλυσης αναγκών, η οποία οδήγησε στο σχεδιασμό και την ανάπτυξη του προγράμματος σπουδών για τις δεξιότητες του 21ου αιώνα, το οποίο θα ενσωματωθεί στο δεύτερο κύκλο σπουδών δύο Πανεπιστημίων από την Ινδία, την Κίνα και την Καμπότζη αντίστοιχα.

ΟΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ 21ου ΑΙΩΝΑ ΣΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ 21STTS

Το πρόγραμμα 21stTS συνδέεται άμεσα με τον 4ο Στόχο Βιώσιμης Ανάπτυξης της Ατζέντας 2030, σύμφωνα με τον οποίο είναι απαραίτητο να διασφαλιστεί μία εκπαίδευση δίκαιη και χωρίς αποκλεισμούς και να δοθούν ευκαιρίες δια βίου μάθησης για όλους (UNRIC, 2017).

Σε μια παγκοσμιοποιημένη και πολυπολιτισμική κοινωνία, οι δεξιότητες του 21ου αιώνα στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση ενισχύουν την εκπαιδευτική εμπειρία των φοιτητών και τους προετοιμάζουν για την είσοδό τους στους διαφορετικούς επαγγελματικούς χώρους έτσι ώστε ανταποκριθούν στη ραγδαία τεχνολογική πρόοδο καθώς και στα νέα πρότυπα εργασίας. Μία σειρά ερευνών που πραγματοποιήθηκαν στις χώρες Καμπότζη, Κίνα και Ινδία (Anderson et al., 2019; Alismail & McGuire P., 2015; Silva, 2019) καταδεικνύουν την αναγκαιότητα ενσωμάτωσης των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και υποστηρίζουν ότι η ενσωμάτωση αυτή θα ενισχύσει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και θα οδηγήσει στον εκσυγχρονισμό της διδασκαλίας και μάθησης σε μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών και μαθητών του πλανήτη μιας και οι τρεις χώρες ανήκουν στις πιο πολυπληθείς χώρες του πλανήτη. Προς την κατεύθυνση αυτή, το πρόγραμμα 21stTS ακολουθώντας το πλαίσιο του Partnership for 21st century skills (2010), μελέτησε τις παρακάτω τέσσερις κατηγορίες δεξιοτήτων 21ου αιώνα:

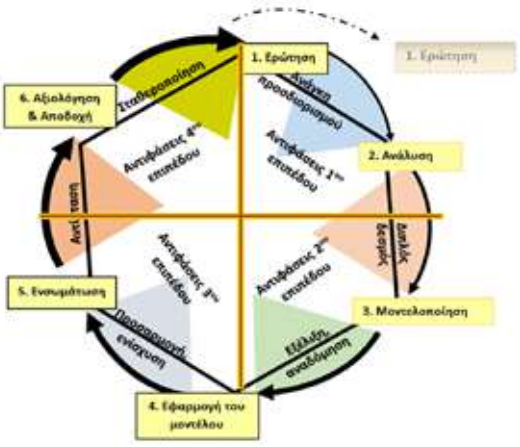
- Δεξιότητες ζωής και εργασίας: ευελιξία και προσαρμοστικότητα, πρωτοβουλία, διαχείριση χρόνου, ανεξαρτησία, ομαδική εργασία, παραγωγικότητα, ηγεσία, κοινωνικές και διαπολιτισμικές δεξιότητες.
- Δεξιότητες μάθησης και καινοτομίας: δημιουργικότητα, κριτική σκέψη, καινοτόμα σκέψη, επίλυση προβλήματος, επικοινωνία, συνεργασία.
- Παγκόσμια ευαισθητοποίηση: οικονομικός γραμματισμός, επιχειρηματικός γραμματισμός, ενεργός πολιτειότητα, περιβαλλοντικός γραμματισμός.
- Δεξιότητες ΙΜΤ (Information Literacy, Media Literacy and Technology Literacy): ο ψηφιακός γραμματισμός, ο γραμματισμός στα μέσα Ενημέρωσης και ο τεχνολογικός γραμματισμός.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Το πρόγραμμα ακολουθεί τη μεθοδολογία SCOPES, μελετά δηλαδή τα

εμπλεκόμενα συστήματα δραστηριότητας (Systems of Activity), τις αντιφάσεις που προκύπτουν (Contradictions), την έκβαση των αποτελεσμάτων (Outcomes) και μέσω της συνειδητής και σκόπιμης πράξης (Praxis) ακολουθεί τις φάσεις ενός επεκτατικού κύκλου μάθησης (Expansive learning cycle), (Engeström, 1993 & 2015; Engeström et al. 2021) για την ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού στο πεδίο των Φυσικών Επιστημών και εκπαίδευσης για το περιβάλλον και την αειφορία (Science education) (Kolokouri & Kornelaki, 2020).

Στον επεκτατικό κύκλο μάθησης που ακολουθήθηκε στην παρούσα έρευνα (Εικόνα, 1), η φάση της ανάλυσης, περιλαμβάνει τη σε βάθος ανάλυση των αναγκών σχετικά με την έλλειψη δεξιοτήτων και προσόντων των εκπαιδευτικών στις συμμετέχουσες χώρες εταίρους της Ασίας. Ως εκ τούτου, πραγματοποιήθηκε λεπτομερής έρευνα σχετικά με το περιεχόμενο, τις παιδαγωγικές μεθόδους και τα μέσα τεχνολογίας που χρησιμοποιούνται στις σχολικές τάξεις. Η ανάλυση των αναγκών οδήγησε στην τρίτη φάση του επεκτατικού κύκλου, τη φάση της μοντελοποίησης, κατά τη διάρκεια της οποίας οργανώνεται και αναπτύσσεται το πρόγραμμα σπουδών, το οποίο αφορά την ανάπτυξη ικανοτήτων σε καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας και εργαλεία αξιολόγησης στην τάξη. Στη συνέχεια, το πρόγραμμα σπουδών εφαρμόστηκε πιλοτικά, έγιναν οι απαραίτητες αλλαγές και αφού πιστοποιήθηκε από τους αρμόδιους φορείς των πανεπιστημίων των τριών χωρών, πρόκειται να ενσωματωθεί στα προγράμματα σπουδών τους στο δεύτερο κύκλο.



Εικόνα 1: Ο επεκτατικός κύκλος μάθησης

Στην παρούσα εργασία θα παρουσιαστούν οι δύο πρώτες φάσεις του επεκτατικού κύκλου, οι οποίες περιλαμβάνουν την προβληματική και τα αποτελέσματα της έρευνας ανάλυσης αναγκών σε εκπαιδευτικούς και μαθητές. Για την έρευνα ανάλυσης αναγκών διαμορφώθηκαν τέσσερα ερωτηματολόγια, ένα για κάθε διαφορετική κατηγορία του δείγματος. Για την ανάλυση των ερωτηματολογίων αξιοποιήθηκε το εργαλείο ποσοτικής ανάλυσης SPSS.

Το πρώτο ερωτηματολόγιο αφορούσε την ανάλυση αναγκών σχετικά με την έλλειψη δεξιοτήτων του 21ου αιώνα των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Καμπότζη, την Κίνα και την Ινδία. Το πρώτο ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε δασκάλους, διευθυντές σχολείων και σωματεία γονέων (80 άτομα για κάθε πανεπιστημιακό ίδρυμα). Το δεύτερο ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τον εντοπισμό των αναγκών τους σχετικά με τις δεξιότητες του 21ου αιώνα (100 άτομα για κάθε πανεπιστημιακό ίδρυμα). Το τρίτο αφορούσε τις ανάγκες του ασιατικού ακαδημαϊκού προσωπικού στις δεξιότητες του 21ου αιώνα και θα προσδιορίσει ποιες ανάγκες σε καινοτόμες μεθοδολογίες διδασκαλίας, αξιολόγηση μαθητών και δεξιότητες βασισμένες στις ΤΠΕ χρειάζονται στην τάξη (15 άτομα για κάθε πανεπιστημιακό ίδρυμα). Το τέταρτο, το οποίο περιελάμβανε τις ίδιες ερωτήσεις με το τρίτο, απαντήθηκε από το ακαδημαϊκό προσωπικό των ΑΕΙ και εμπειρογνώμονες πεδίου προκειμένου να ανιχνευθούν εφαρμοσμένες βέλτιστες πρακτικές στη διδασκαλία των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα (15 άτομα για κάθε πανεπιστημιακό ίδρυμα από τα συνεργαζόμενα στην Ευρώπη).

Το δείγμα της έρευνας ανάλυσης αναγκών, όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 1), αποτέλεσαν 525 εκπαιδευτικοί (Ινδία - 205 , Καμπότζη - 160, Κίνα - 160) και 784 μαθητές (Ινδία - 384, Καμπότζη - 200, Κίνα - 200) από τις χώρες της Ασίας.

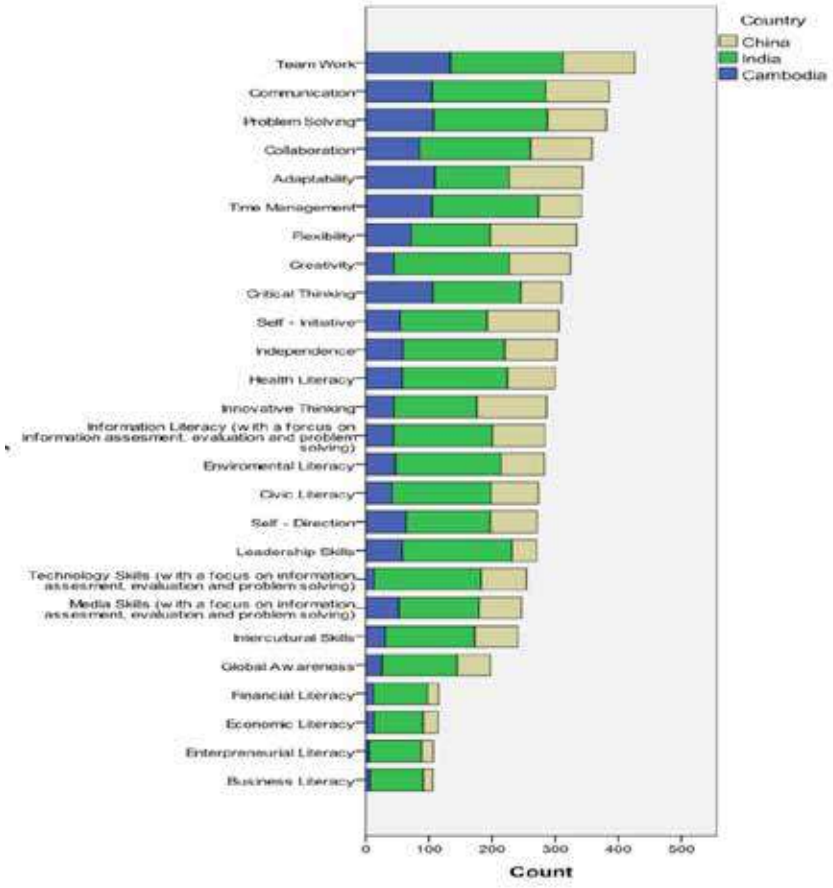
Εταίροι	Ερωτηματολόγια για εκπαιδευτικούς	Ερωτηματολόγια για μαθητές	Ερωτηματολόγια για μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας
PANEPISTIMIO IOANNINON, GREECE	–	–	17
KLAIPEDOS UNIVERSITETAS, LITHUANIA	–	–	15
SYMBIOSIS INTERNATIONAL UNIVERSITY, INDIA	125	284	15
BANASTHALI VIDYAPITH, INDIA	80	100	19
SOUTHWEST UNIVERSITY, CHINA	160	200	15
SHENZHEN POLYTECHNIC, CHINA			15
ROYAL UNIVERSITY OF PHNOM PENH, CAMBODIA	80	100	15
UNIVERSITY OF BATTAMBANG, CAMBODIA	80	100	17
ΣΥΝΟΛΟ	525	784	128

Πίνακας 1: Το δείγμα της έρευνας ανάλυσης αναγκών του 21stTS

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στην παρούσα εργασία θα παρουσιαστεί ένα μέρος των αποτελεσμάτων συγκριτικά για τις τρεις χώρες (Ινδία, Κίνα, Καμπότζη), το οποίο βασίζεται κυρίως στα κοινά ερωτήματα δε εκπαιδευτικούς και μαθητές και οδήγησε στη δημιουργία των προγραμμάτων σπουδών για το 21stTS.

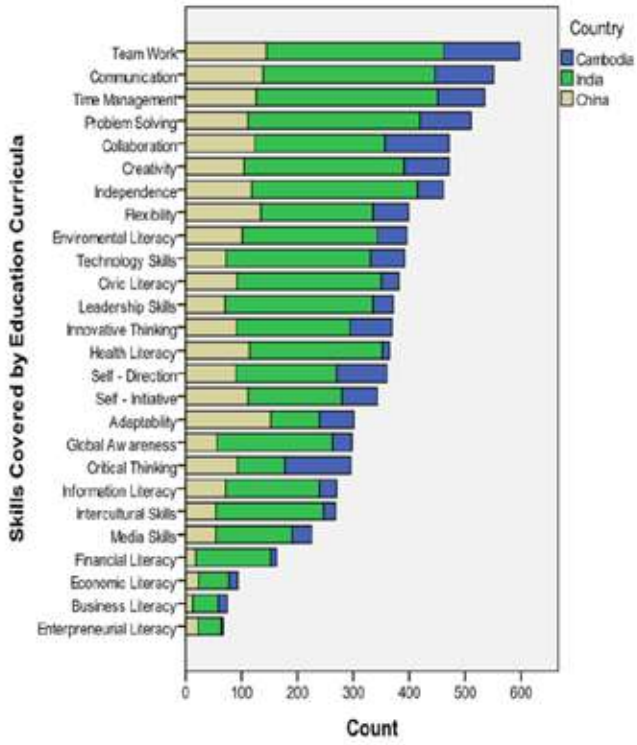
Προκειμένου να μελετηθούν οι δεξιότητες που εμφανίζονται και εξασκούνται στα προγράμματα σπουδών κάθε χώρας, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν από μια λίστα είκοσι έξι (26) δεξιοτήτων αυτές που κατά τη γνώμη τους καλύπτονται από το πρόγραμμα σπουδών της χώρας τους (Εικόνα 2). Η Συνεργασία φαίνεται να είναι η δεξιότητα που επιλέχθηκε από την πλειοψηφία του δείγματος (84.2%) ως εκείνη που καλύπτεται σε μεγαλύτερο βαθμό από τα προγράμματα σπουδών των χωρών τους. Άλλες δεξιότητες που θεωρήθηκε ότι καλύπτονται επαρκώς είναι η Επικοινωνία (76.3%), η Επίλυση προβλήματος (75.3%). Οι λιγότερο εκπροσωπούμενες δεξιότητες σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς είναι ο Επιχειρησιακός αλφαβητισμός (20.9%) και ο Επιχειρηματικός γραμματισμός (21.1%) αλλά και οι δεξιότητες που σχετίζονται με τεχνολογία (50.2 %), ιδίως στην Καμπότζη και την Κίνα.



Εικόνα 2: Οι δεξιότητες που εμφανίζονται στα προγράμματα σπουδών κάθε χώρας

Με σκοπό τη διασταύρωση των αποτελεσμάτων, οι μαθητές ερωτήθηκαν εάν στη σχολική τους ζωή έχουν συναντήσει κάποιες από τις δεξιότητες. Ζητήθηκε από τους μαθητές να επιλέξουν από την ίδια λίστα με αυτή των εκπαιδευτικών, αυτές που θεωρούσαν ότι έχουν συναντήσει στη σχολική τους ζωή (Εικόνα 3). Τα αποτελέσματα φαίνεται να συμφωνούν με αυτά των εκπαιδευτικών καθώς οι μαθητές ξεχώρισαν τη Συνεργασία, την Επικοινωνία, τη Διαχείριση του χρόνου και την Επίλυση προβλήματος ως αυτές που έχουν συναντήσει, δηλώνοντας ως λιγότερο εκπροσωπούμενες τον

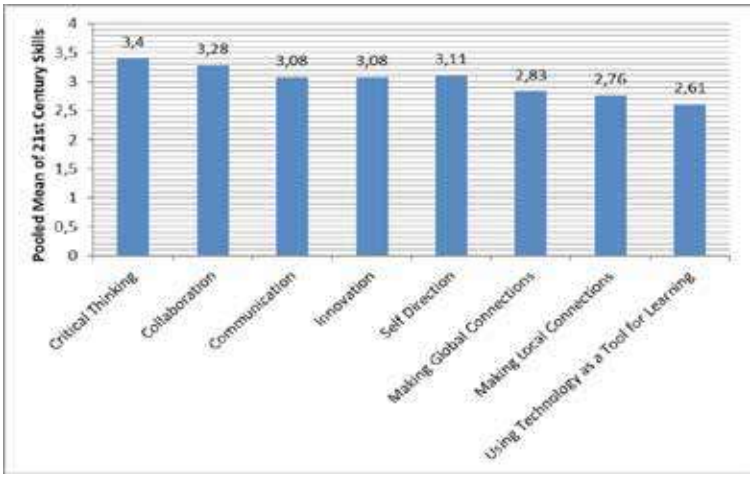
Επιχειρησιακό και τον Επιχειρηματικό γραμματισμό αλλά και τις δεξιότητες που σχετίζονται με τα Μέσα πληροφόρησης και Τεχνολογίας, που αποτελούν προτεραιότητα του προγράμματος. Το τελευταίο παρατηρείται ιδιαίτερα στα αποτελέσματα της Καμπότζης και της Κίνας όπως συμβαίνει και στην περίπτωση των εκπαιδευτικών.



Εικόνα 3: Οι δεξιότητες που συνδέονται με την καθημερινότητα των μαθητών

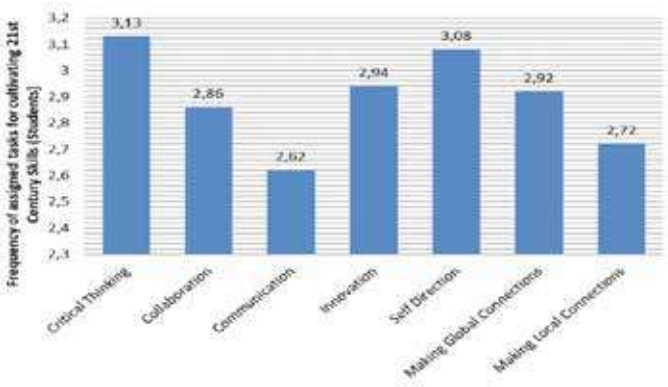
Για κάθε μια από τις δεξιότητες του 21ου αιώνα, η έρευνα παρείχε μια λίστα με σχετικές πρακτικές που καλλιεργούν κάθε δεξιότητα - δηλαδή, τις εργασίες που ανατίθενται από τους εκπαιδευτικούς στους μαθητές ως μέρος του μαθήματός τους για τη διδασκαλία κάθε δεξιότητας (Εικόνα 4). Οι περισσότερες εργασίες που ανατίθενται φαίνεται να σχετίζονται με την καλλιέργεια της Κριτικής σκέψης (από 1 έως 3 φορές το μήνα και 1 έως 3 φορές την εβδομάδα). Από την άλλη, λιγότερο ανατεθείσες εργασίες φαίνεται να

είναι εκείνες που καλλιεργούν τη Χρήση της τεχνολογίας ως εργαλείο εκμάθησης με τη συχνότητα αυτών να είναι μερικές φορές το εξάμηνο και 1 έως 3 φορές την εβδομάδα.



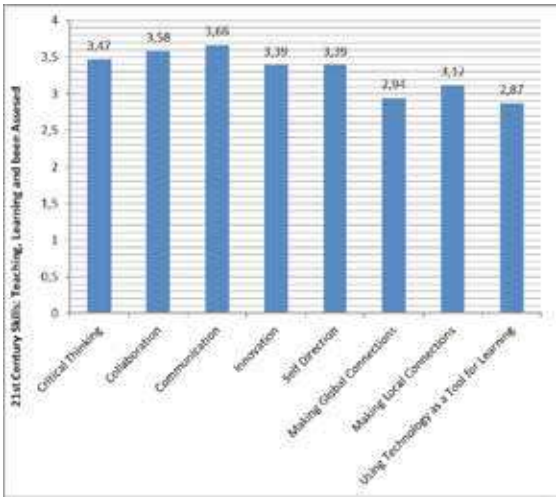
Εικόνα 4: Οι εργασίες που ανατίθενται
για τη διδασκαλία κάθε δεξιότητας (εκπαιδευτικοί)

Το ερωτηματολόγιο των μαθητών περιελάμβανε τις ίδιες ερωτήσεις με αυτό των εκπαιδευτικών και αφορούσε τη συχνότητας των εργασιών που ανατίθενται στην τάξη για την καλλιέργεια δεξιοτήτων του 21ου αιώνα. Οι εργασίες που ανατίθενται πιο συχνά είναι αυτές που συνδέονται με την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, οι οποίες ανατίθενται μεταξύ 1-3 φορές το μήνα και 1-3 φορές την εβδομάδα. Λιγότερο συχνά ανατίθενται εργασίες που καλλιεργούν τις δεξιότητες επικοινωνίας και δημιουργίας τοπικών συνδέσεων (Εικόνα 5).



Εικόνα 5: Οι εργασίες που ανατίθενται για τη διδασκαλία κάθε δεξιότητας (μαθητές)

Σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών, η δεξιότητα που, που έχει διδαχθεί, και αξιολογηθεί περισσότερο, είναι η Επικοινωνία. Επιπλέον, η κριτική σκέψη, η συνεργασία, η καινοτομία, η αυτορρύθμιση και η δημιουργία τοπικών συνδέσεων είναι δεξιότητες που επίσης διδάσκονται και αξιολογούνται. Αντίθετα, οι δεξιότητες που αξιολογούνται λιγότερο είναι η δημιουργία παγκόσμιων συνδέσεων και η χρήση της τεχνολογίας ως εργαλείου μάθησης (Εικόνα 6).



Εικόνα 6: Διδασκαλία και αξιολόγηση για τις δεξιότητες του 21ου αιώνα

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η έρευνα ανάλυσης αναγκών μας έδωσε χρήσιμα αποτελέσματα σχετικά με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα στις χώρες που συμμετείχαν. Σχεδόν σε όλες τις χώρες, γίνονται συζητήσεις για τη διδασκαλία και την αξιολόγηση των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα αλλά ακόμη χωρίς συγκεκριμένες κατευθυντήριες γραμμές για την εφαρμογή τους. Φαίνεται ότι οι δεξιότητες του 21ου αιώνα διδάσκονται σε όλα τα μαθήματα και περιλαμβάνονται στους διαφορετικούς τομείς των προγραμμάτων σπουδών αλλά όχι ως ξεχωριστό μάθημα με συγκεκριμένη μεθοδολογία. Τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων δείχνουν ότι οι δεξιότητες που καλλιεργούνται λιγότερο και στις τρεις χώρες είναι αυτές που σχετίζονται με τον οικονομικό και τον επιχειρησιακό γραμματισμό αλλά και τη χρήση της τεχνολογίας ως εργαλείο μάθησης, η οποία αποτελεί προτεραιότητα για το πρόγραμμα σπουδών που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο του 21stTS.

Ανεξάρτητα από το βαθμό στον οποίο οι δεξιότητες του 21ου αιώνα καλλιεργούνται και είναι ενσωματωμένες στα προγράμματα σπουδών των τριών Ασιατικών χωρών, υπάρχει ακόμα δρόμος μέχρι να θεωρηθούν οι δεξιότητες αυτές αναπόσπαστο κομμάτι των διαφορετικών επιπέδων εκπαίδευσης. Προτεραιότητα του προγράμματος είναι η ενίσχυση των δεξιοτήτων που αφορούν τα μέσα πληροφόρησης και τεχνολογίας, οι οποίες, παρόλο που δεν βρίσκονται μεταξύ των λιγότερο καλλιεργημένων δεξιοτήτων, δεν καλύπτονται επαρκώς από τα υπάρχοντα προγράμματα σπουδών ώστε αυτά να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας του 21ου αιώνα.

Προς την κατεύθυνση αυτή αναπτύχθηκε ένα εξάμηνο εκπαιδευτικό πρόγραμμα τεσσάρων ενοτήτων που σχετίζεται με τη διδασκαλία δεξιοτήτων κριτικής σκέψης και συνεργατικής επίλυσης προβλημάτων, τις δεξιότητες Τεχνολογίας Εκπαίδευσης, τις αυθεντικές καταστάσεις μάθησης και την πρακτική εφαρμογή των δεξιοτήτων στην τάξη και τέλος τη βελτιστοποίηση της αξιολόγησης για τις δεξιότητες του 21ου αιώνα. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα θα ενσωματωθεί στα προγράμματα σπουδών δεύτερου κύκλου των τριών ασιατικών χωρών και θα συμβάλει θετικά στη βελτίωση της ποιότητας της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και στην ανάπτυξη ικανοτήτων για να ανταποκριθούν στις σύγχρονες απαιτήσεις της κοινωνίας και της οικονομίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Anderson, J., Lightfoot, A. (2019). *The school education system in India: An overview*. British Council.

Alismail H. A., McGuire P. (2015). 21st Century Standards and Curriculum: Current Research and Practice. *Journal of Education and Practice 6*(6), 150-154.

Engeström, Y. & Sannino, A. (2021). From mediated actions to heterogenous coalitions: four generations of activity-theoretical studies of work and learning. *Mind, Culture, and Activity, 28*(1), 4-23.

Engeström, Y. (2015). *Learning by expanding: An activity-theoretical BOOK approach to developmental research*. *Second edition*. Cambridge University Press.

Engeström, Y. (1993). Developmental studies of work as a test bench of activity theory. In S. Chaiklin and J. Lave (Ed.), *Understanding practice: perspectives on activity and context* (pp. 64-103). Cambridge University Press.

Kolokouri, E., & Kornelaki, A. C. (2020). Introducing a New Socio-Cultural Tool for Science Education in First Grades: Scopes. In K. Plakitsi, E. Kolokouri, A. C. Kornelaki (Eds), e-Proceedings *ISCAR 2019: Crisis in contexts* (pp. 88-102). University of Ioannina ISBN: 978-960-233-250-4.

The Partnership for 21st Century Skills (2010). *21st Century Knowledge and Skills in Educator Preparation*. Washington, DC. http://www.p21.org/storage/documents/aacte_p21_whitepaper2010.pdf

OECD (2018): *Improving Learning Spaces Together*, School User Survey http://www.oecd.org/education/OECD-School-User-Survey-2018.pdf.

Silva, E. (2009). Measuring Skills for 21st-Century Learning. *Phi Delta Kappan*, *90*(9), 630-634. https://doi.org/10.1177/003172170909000905

United Nations Regional Information Centre. (2017). https://www.unric.org/en/

Η παιδαγωγική της ενσυναίσθησης στο περιβάλλον τηλεκπαίδευσης κατά την πανδημία

Γεώργιος Κόσυβας
Σύμβουλος Εκπαίδευσης, κλ. ΠΕ03, Δρ Παιδαγωγικής
gkosyvas@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η αναστολή της λειτουργίας των σχολείων κατά το ακαδημαϊκό έτος 2020-2021 ως απότοκο της επέκτασης της πανδημίας COVID-19 κατέστησε αναγκαία την ίδρυση του «Διαδικτυακού Σχολείου» της ΠΔΕ Αττικής για την εκπλήρωση των σύνθετων αναγκών των ευπαθών μαθητών. Αυτή η εργασία ασχολείται με τη δημιουργία ενός ψηφιακού περιβάλλοντος ασφάλειας και φροντίδας, στο οποίο δίδαξαν ευπαθείς εκπαιδευτικοί εφαρμόζοντας την παιδαγωγική της ενσυναίσθησης, μια ολιστική προσέγγιση για την ανάπτυξη των γνωστικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των ευπαθών μαθητών. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, η παιδαγωγική της ενσυναίσθησης είχε παρακινητική επίδραση στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των ευπαθών μαθητών. Αναδύθηκαν τέσσερις παιδαγωγικές συνιστώσες της ενσυναίσθησης: γνωστική, συναισθηματική, επικοινωνιακή και κοινωνικο-πολιτισμική. Τέλος, η τηλεκπαίδευση, ομόχρονη και ετερόχρονη, πρόταξε την ελπίδα για μια ποιοτική και χωρίς αποκλεισμούς εκπαίδευση, προσδίδοντας βαρύνουσα σημασία στο βίωμα της παιδαγωγικής σχέσης στη νέα «κανονικότητα» μετά την πανδημία.

Λέξεις-κλειδιά: Διαδικτυακό Σχολείο, ενσυναίσθηση, ομόχρονη και ετερόχρονη διαδικτυακή μάθηση, κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη, ευπαθείς μαθητές και εκπαιδευτικοί

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η πανδημία COVID-19 επέφερε σημαντική αλλαγή στην εκ του σύνεγγυς διδασκαλία και μάθηση. Οδήγησε στην αιφνίδια αναστολή της λειτουργίας των σχολικών μονάδων. Με τη διακοπή των δια ζώσης προσωπικών συναντήσεων οι μαθητές συμμετείχαν σε μια πρωτοφανή εξ αποστάσεως εκ-

παίδευση που ονομάστηκε «τηλεκπαίδευση έκτακτης ανάγκης» (remote emergency teaching) (Hodges et al., 2020). Τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν έτοιμοι να χρησιμοποιήσουν σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές για να εκπληρώσουν τις ανάγκες της τηλεκπαίδευσης. Επιπλέον, ο ανεπαρκής τεχνολογικός εξοπλισμός θα μπορούσε να απειλήσει την επιτυχία του όλου εγχειρήματος. Παρά τις δυσκολίες, τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίθηκαν στις προσδοκίες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης(Giavrimis & Nikolaou, 2020).

Στην Ελλάδα η μετάβαση από την εκ του σύνεγγυς διδασκαλία στην τηλεκπαίδευση ανέδειξε ψηφιακές ανισότητες, που προέρχονται από τον διαφορετικό βαθμό εξοικείωσης με την ψηφιακή τεχνολογία τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών (Jimoyiannis et al., 2020). Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί αξιοποιώντας τον τεχνολογικό εξοπλισμό, με επαγγελματισμό και αμοιβαία υποστήριξη, συνδιαμόρφωσαν ένα ψηφιακό άλμα, ανοίγοντας τον δρόμο για την εφαρμογή της συνδυασμένης ομόχρονης και ετερόχρονης διαδικτυακής μάθησης (Κόσυβας, 2023α; Kosyvas, 2022a). Σε αυτές τις συνθήκες, η Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης (ΠΔΕ) Αττικής ίδρυσε το «Διαδικτυακό Σχολείο» με σκοπό να στηρίξει τους ευπαθείς μαθητές να συνεχίσουν να φοιτούν στο σχολείο.

Η παρούσα ερευνητική εργασία αποσκοπεί στην ανάδειξη του εκπαιδευτικού επιτεύγματος του Διαδικτυακού Σχολείου εστιάζοντας στην ενσυναίσθηση και την επίδρασή της στα μαθησιακά επιτεύγματα των μαθητών και να ανιχνεύσει τις διαστάσεις που ενδυνάμωσαν μαθητές και εκπαιδευτικούς. Η ενσυναίσθηση έχει αναγνωριστεί ως βασικό συστατικό της κοινωνικής και συναισθηματικής ενδυνάμωσης και της ολόπλευρης και ισόρροπης ανάπτυξης. Είναι ευρέως αποδεκτή η άποψη ότι η ενσυναίσθηση μπορεί να καλλιεργηθεί και να ενισχυθεί μέσα από κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα με σκοπό τη διατήρηση της σωματικής και ψυχικής ευεξίας (Κόσυβας, 2023β). Παρόλο που υπάρχει ένας αυξανόμενος όγκος ερευνών για τα οφέλη της ανάπτυξης κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στη μάθηση και την επίδοση, η έρευνα για την εφαρμογή της παιδαγωγικής της ενσυναίσθησης κατά την ομόχρονη και ετερόχρονη τηλεκπαίδευση είναι περιορισμένη. Ειδικότερα, από όσο γνωρίζουμε, απουσιάζουν παντελώς μελέτες που στρέφουν την ερευνητική ματιά σε μαθητές με σοβαρές παθήσεις οι οποίοι διδάχθηκαν από ευπαθείς εκπαιδευτικούς κατά την περίοδο της πανδημίας σε περιβάλλοντα μικτής διαδικτυακής μάθησης (Martin et al., 2023; Alblooshi, 2021).

Ως εκ τούτου, η εργασία αυτή αποσκοπεί να συνεισφέρει στην κατά το

δυνατόν πληρέστερη ανάλυση και βαθύτερη κατανόηση των πρακτικών και των επιπτώσεων της τηλεκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Πραγματοποιήθηκε μια ποιοτική έρευνα η οποία βασίστηκε στην ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν από συνεντεύξεις ανοιχτού τύπου. Υπό αυτό το πρίσμα, τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώνονται ως εξής:

- Σε ποιο βαθμό η παιδαγωγική της ενσυναίσθησης στο περιβάλλον της ομόχρονης και ετερόχρονης τηλεκπαίδευσης διαμόρφωσε τα μαθησιακά επιτεύγματα των μαθητών;
- Ποιες παιδαγωγικές διαστάσεις της παιδαγωγικής της ενσυναίσθησης συνέβαλαν στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και των μαθητών; Να περιγράψετε τη φύση αυτών των διαστάσεων κατά τη διαδικτυακή διδασκαλία και τη μάθηση.

ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗ ΜΑΘΗΣΗ

Η ενσυναίσθηση ορίζεται ως η ικανότητα να βάζει κανείς τον εαυτό του στη θέση ενός άλλου προσώπου, να βιώνει την κατάστασή του, να μοιράζεται τα συναισθήματα και τις σκέψεις του, να κατανοεί στον μέγιστο δυνατό βαθμό την εμπειρία του, τα βαθύτερα κίνητρα της συμπεριφοράς του, να βλέπει τον κόσμο μέσα από τα μάτια του άλλου (Davis, 2018; Decety & Svetlova, 2012; Riess, 2017).

Τα ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι η ενσυναίσθηση έχει βαρύνουσα σημασία στην ανάπτυξη επιτυχημένων διαπροσωπικών σχέσεων (Coutinho et al., 2014). Αποτελεί μία από τις πέντε διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης. Η ενσυναίσθηση στηρίζεται, σύμφωνα με τον Goleman, στην αυτεπίγνωση του ατόμου. Γνωρίζοντας κανείς τον εαυτό του, μπορεί να κατανοεί τα συναισθήματα του άλλου (Goleman, 1995). Η ενσυναίσθηση θεωρείται από τους μελετητές ως πολυδιάστατη δομή. Στη βιβλιογραφία οι επικρατέστερες διαστάσεις της είναι τέσσερις: γνωστική, συναισθηματική, επικοινωνιακή και κοινωνικο-πολιτισμική (Κόσυβας, 2023β).

Η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του ρόλου του και ουσιαστικό συστατικό της επαγγελματικής του ανάπτυξης (Feshbach & Feshbach, 2009; Meyers et al., 2019; Swan & Riley, 2015). Συνδέεται με την προσπάθειά του να νιώθει τα θετικά και αρνητικά συναισθήματα των μαθητών του προκειμένου να είναι σε θέση να αναγνωρίζει τις ανάγκες και τις ανησυχίες τους και να συμπάσχει με αυτούς (Tettegah & Anderson, 2007). Ο ψυχολόγος Carl Rogers ήταν ο πρώτος που ανέδειξε την ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού, επισημαίνοντας τη βαρύνουσαση-

μασία της για τη μάθηση και την αλλαγή (Rogers, 1969). Όσο καλύτερα κατανοεί ο εκπαιδευτικός τις ποικίλες προσωπικές, κοινωνικές και πολιτισμικές καταστάσεις των εκπαιδευομένων, τόσο περισσότερο συμπάσχει γνωστικά και συναισθηματικά με αυτούς.

Κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες διαπιστώνεται σημαντική αύξηση της έρευνας για τα περιβάλλοντα διαδικτυακής μάθησης, την πρόκληση της αναδυόμενης «ψηφιακής ενσυναίσθησης» και τις κοινωνικές και συναισθηματικές αλληλεπιδράσεις που μεσολαβούν καθώς η ψηφιακή τεχνολογία χρησιμοποιείται όλο και περισσότερο στη διδασκαλία και τη μάθηση (Humphry & Hampden-Thompson, 2019; Jones & Gallen, 2015). Η ψηφιακή ενσυναίσθηση αναφέρεται στο ενδιαφέρον και τη φροντίδα για τους άλλους, εκφράζεται όμως με τη μεσολάβηση του υπολογιστή.

Η διδασκαλία στη διαδικτυακή τάξη είναι μια μορφή επικοινωνίας μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών. Οι διαπροσωπικές σχέσεις και οι συναισθηματικές εμπειρίες των μαθητών στο διαδικτυακό περιβάλλον επηρεάζουν την εμπλοκή τους στη μάθηση και την επίτευξη γνωστικών αποτελεσμάτων (Johnson & Bratt, 2009). Η έρευνα σχετικά με τα συναισθήματα που εμπλέκονται σε διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης συμβάλλει επίσης στη γνώση σχετικά με τις διαπροσωπικές σχέσεις στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα (Borup et al., 2012). Ετερόχρονοι τρόποι διαδικτυακής επικοινωνίας (π.χ. ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, γραπτά μηνύματα) ενσωματώνονται στις πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης. Ωστόσο, κατά την πανδημία COVID-19 οι σύγχρονοι τρόποι επικοινωνίας αξιοποιήθηκαν και οι ερευνητές έχουν διερευνήσει τα ιδιαίτερα οφέλη, τις δυνατότητες και τις προκλήσεις τους (Humphry & Hampden-Thompson, 2019). Στο διαδικτυακό περιβάλλον μάθησης συχνά οι μαθητές και ο εκπαιδευτικοί συναποφασίζουν για τον ρυθμό της μάθησης. Στην τηλεκπαίδευση οι μαθητές τείνουν να είναι αυτόνομοι, να αναλαμβάνουν τον έλεγχο της μάθησής τους και να αναζητούν συμβουλές και καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό ή συμμαθητές, όταν οι έννοιες ή οι οδηγίες δεν είναι σαφείς (Fuller, 2012).

Η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού είναι μια βασική εκπαιδευτική ικανότητα, η οποία μπορεί να συμβάλει στην εδραίωση ενός θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Όμως η εν λόγω δεξιότητα δεν έχει διερευνηθεί κατά την τηλεκπαίδευση που έλαβε χώρα κατά την περίοδο της πανδημίας COVID-19 σε τάξεις ευπαθών μαθητών και εκπαιδευτικών. Σε αυτό το πλαίσιο η διερεύνηση της ψηφιακής ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών στο διαδικτυακό περιβάλλον μάθησης αποτελεί μέρος των διαδικτυακών διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές τους (Webb, 2012). Ως εκ τούτου, στην

παρούσα εργασία μελετάται η ενσυναίσθηση των ευπαθών εκπαιδευτικών προς τους μαθητές τους, οι παιδαγωγικές διαστάσεις της και η επίδρασή της στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η έρευνα αποσκοπεί στην αξιολόγηση του εγχειρήματος του Διαδικτυακού Σχολείου και στον εντοπισμό παραγόντων που συνέβαλαν στην επιτυχία των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, ο ερευνητικό ενδιαφέρον στρέφεται στην επίδραση της αμοιβαίας ενσυναίσθησης. Σε αυτό το πλαίσιο, χρησιμοποιήθηκε μια ποιοτική μέθοδος βασισμένη σε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου για τη διερεύνηση των απόψεων των ευπαθών εκπαιδευτικών και των ευπαθών μαθητών που συμμετείχαν στο Διαδικτυακό Σχολείο.

Στην έρευνα έλαβαν μέρος πενήντα (50) ευπαθείς εκπαιδευτικοί και δεκαπέντε (15) ευπαθείς μαθητές. Οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν από όλους τους τύπους των σχολείων που συναποτελούσαν στο Διαδικτυακό Σχολείο έτσι ώστε το δείγμα να είναι αντιπροσωπευτικό.

Το εργαλείο συλλογής δεδομένων ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη που αποτελεί συνήθη πρακτική στην ποιοτική έρευνα (Ruslin et al., 2022). Οι ανοιχτές ερωτήσεις με τους εκπαιδευτικούς πραγματοποιήθηκαν από τον ερευνητή μέσω τηλεδιασκέψεων. Οι συνεντεύξεις με τους μαθητές πραγματοποιήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς τους μέσω τηλεδιασκέψεων. Οι συνεντεύξεις καταγράφηκαν και στη συνέχεια ο ερευνητής αποκωδικοποίησε το περιεχόμενο των συνεντεύξεων. Αντί των ονομάτων των μαθητών χρησιμοποιήθηκαν ψευδώνυμα για τη διασφάλιση της προστασίας των προσωπικών δεδομένων.

Τέλος, αξιοποιήθηκε μια ευέλικτη προσέγγιση ανάλυσης περιεχομένου, στην οποία οι κατηγορίες κωδικοποίησης δημιουργήθηκαν από τον ερευνητή και προέκυψαν απευθείας από τα δεδομένα της συνέντευξης.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Από τα ακόλουθα παραθέματα συνάγεται η θετική επίδραση της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών:

Εκπαιδευτικός 1: «Αν δεν έχουμε ενσυναίσθηση, είμαστε αναποτελεσματικοί και είναι αδύνατο να διδάξουμε με επιτυχία».

Εκπαιδευτικός 2: «Υπήρχε συναισθηματική επαφή με τα παιδιά. Η ζεστή σχέση μας είχε θετική επίδραση στη μάθηση και τις επιδόσεις των μαθητών».

Εκπαιδευτικός 3: «Με εξέπληξαν με τις επιδόσεις τους».

Εκπαιδευτικός 4: «Η δύναμη της ενσυναίσθησης που υπήρχε μεταξύ μας ενίσχυε την όρεξη των μαθητών για μάθηση και τους παρακινούσε σε μεγαλύτερη προσπάθεια και επιτυχία».

Εκπαιδευτικός 5: «Καθώς οι μαθητές έβλεπαν ότι νοιαζόμουν για αυτούς, ανταποκρίνονταν όλο και περισσότερο στα μαθήματα».

Η σχέση της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών με τις υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών αναγνωρίζεται επίσης από τους ίδιους τους μαθητές:

Γιώτα (μαθήτρια Δημοτικού): «Με το χαμόγελο και την ευγένειά της, η δασκάλα μου με έσπρωχνε να μάθω το μάθημα».

Φατιμά (μαθήτρια Γυμνασίου): «[Οι καθηγητές] μάς βοηθούσαν με αγάπη και αυτό με έκανε να μεγαλώσω τους βαθμούς μου».

Θανάσης (μαθητής Λυκείου): «Τα ψηφιακά μαθήματα με βοήθησαν μέσα στην πανδημία να ολοκληρώσω με ασφάλεια τα μαθήματά μου και να πάρω πολύ καλούς βαθμούς».

Μαρία (μαθήτρια Λυκείου): «Το ψηφιακό σχολείο μού έδωσε τη δύναμη να ολοκληρώσω την προετοιμασία μου για τις Πανελλαδικές Εξετάσεις για να επιτύχω το όνειρό μου» (η μαθήτρια επέδειξε αξιοσημείωτη επιτυχία και εισήχθη λίγο αργότερα στο πανεπιστήμιο).

Η ενσυναίσθηση που παρατηρήθηκε στο περιβάλλον της ομόχρονης και ετερόχρονης διαδικτυακής μάθησης είναι πολυδιάστατη και περιλαμβάνει πολλαπλές διαστάσεις. Με βάση τα δεδομένα θα διακρίνουμε τέσσερις συνιστώσες: γνωστική, συναισθηματική, επικοινωνιακή, κοινωνική-πολιτισμική.

Εκπαιδευτικός 3: «Στις δύσκολες συνθήκες της πανδημίας έπρεπε στα διαδικτυακά μαθήματα να δώσω αποτελεσματικές λύσεις στις αδυναμίες και ανεπάρκειες της εκπαίδευσης».

Εκπαιδευτικός 6: «Με καταλάβαιναν και τους καταλάβαινα και είναι αυτό που τους βοήθησε να πάρουν ευκολότερα τις γνώσεις».

Εκπαιδευτικός 7: «Έφτιαχνα κατάλληλα παραδείγματα που ενδιέφεραν όλους τους μαθητές, εργασίες και ασκήσεις που «μιλούσαν» στους ευπαθείς μαθητές του Διαδικτυακού Σχολείου και ανταποκρίνονταν στις ικανότητές τους».

Εκπαιδευτικός 8: «Προσπαθούσα να εξηγώ τα λάθη των μαθητών αλλά και να τους παρακινώ να εργάζονται σκληρότερα, για να βελτιωθούν και να επιτύχουν».

Εκπαιδευτικός 3: «Καταφέραμε τα παιδιά να αισθανθούν τάξη. Κάθε τάξη ήταν μια ζεστή αγκαλιά».

Εκπαιδευτικός 13: «Άκουσα τα συναισθήματα που βίωνε κάθε μαθη-

τής και αναγνώρισα τη διαφορετική σωματική και ψυχική του κατάσταση».

Εκπαιδευτικός 2: «Οι μαθητές μού έδιναν χαρά και δύναμη για να καταφέρω να είμαι υγιής και ζωντανή».

Εκπαιδευτικός 15: «Νομίζω ότι είναι δύσκολο να έχεις ενσυναίσθηση, αν δεν βιώνεις παρόμοια προβλήματα υγείας με τους μαθητές σου».

Εκπαιδευτικός 6: «Αυτό ήταν χρέος προς τα παιδιά αλλά και δική μου ανάγκη».

Εκπαιδευτικός 3: «Τα παιδιά ήταν οι κριτές του εκπαιδευτικού μου έργου. Αυτή είναι η πραγματική αναγνώριση της προσπάθειάς μου».

Εκπαιδευτικός 6: «Οι μαθητές ήταν χαρούμενοι με την τηλεκπαίδευση, δέχτηκαν ευχάριστα την επικοινωνία μέσω Webex και E-Class».

Εκπαιδευτικός 17: «Με ενσυναίσθηση και επικοινωνία φροντίζω τις εσωτερικές ανάγκες τους. Ξέρουν ότι είμαι μαζί τους. Αλληλεπιδρώ τακτικά με τους μαθητές μου».

Εκπαιδευτικός 18: «Η χρήση WhatsApp ή Viber στο κινητό τηλέφωνο μου επέτρεψε να αυξήσω την ταχύτητα των απαντήσεών μου, όταν δεν είχα πρόσβαση σε υπολογιστή».

Εκπαιδευτικός 19: «Οι μαθητές και οι γονείς μπορούσαν να επικοινωνούν ηλεκτρονικά με email και τηλεφωνικά όποτε αισθάνονταν την ανάγκη. Χρησιμοποιούσαμε τακτικά Instagram, Viber και Messenger ή άλλους τρόπους ανταλλαγής μηνυμάτων».

Εκπαιδευτικός 1: «Χρειαζόταν να προσέχω τη συμπεριφορά των μαθητών και μαθητριών, να γνωρίσω τις χρόνιες παθήσεις τους, να αφουγκραστώ τις ανάγκες τους».

Εκπαιδευτικός 6: «Μας ένωναν οι τακτικές επισκέψεις στα νοσοκομεία, τα σοβαρά προβλήματα υγείας μας και η κοινή επιθυμία μας να τα ξεπεράσουμε και να γίνουμε καλά».

Εκπαιδευτικός 5: «Προσπαθήσαμε μαζί και καταφέραμε να σταθούμε όρθιοι και να παραμείνουμε ασφαλείς […]».

Εκπαιδευτικός 22: «Επικοινώνησα με τις οικογένειές τους και προσπάθησα να μάθω τα οικογενειακά τους προβλήματα και έδωσα συμβουλές στην οικογένεια. Καθώς γνώριζα περισσότερα στοιχεία για τους μαθητές μου, αισθανόμουνα μεγαλύτερη ενσυναίσθηση».

Ακολουθούν οι απόψεις των μαθητών:

Ελένη[1] (μαθήτρια Δημοτικού): «Στην ψηφιακή μας τάξη μαθαίναμε και παίζαμε».

1. Τα ονόματα των μαθητών και μαθητριών είναι ψευδώνυμα.

Κώστας (μαθητής Δημοτικού): «Μου άρεσε πολύ αυτό το διαφορετικό σχολείο. Έμαθα πολλές νέες γνώσεις. Θα πάω στην επόμενη τάξη χωρίς κενά».

Κατερίνα (μαθήτρια Γυμνασίου): «Όταν συναντούσα δυσκολίες, οι εκπαιδευτικοί με βοηθούσαν».

Γιώργος (μαθητής Λυκείου): «Πήρα πολλές γνώσεις από το ψηφιακό σχολείο, χωρίς πιεστικό τρόπο».

Μαρία (μαθήτρια Λυκείου): «Το Διαδικτυακό Σχολείο της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Αττικής με βοήθησε να παρακολουθήσω όλα τα μαθήματα της τελευταίας τάξης και να τελειώσω το Λύκειο».

Ελένη (μαθήτρια Δημοτικού): «Όταν έλειπα, [η δασκάλα μου] αφιέρωνε χρόνο για να μου εξηγήσει τα μαθήματα που είχα χάσει».

Ηλέκτρα (μαθήτρια Δημοτικού): «Στην αρχή τα συναισθήματά μου ήταν παράξενα, γιατί ήμασταν μεταξύ μας όλοι άγνωστοι και οι μαθητές και οι δάσκαλοι. Πολύ γρήγορα όμως έκανα φιλίες με τα παιδιά και γίναμε όλοι μια πολύ ωραία ομάδα».

Ελένη (μαθήτρια Δημοτικού): «Η δασκάλα μου ήταν ζεστή και υπομονετική. Μου έλεγε ότι όλοι κάνουμε λάθη και ένιωθα ανακούφιση, ότι κανείς δεν πετυχαίνει χωρίς προσπάθεια, κι αυτό μου έδινε δύναμη, ότι η ζωή δεν σταματά και πρέπει να προχωράμε μπροστά. Όταν ήμουν στο νοσοκομείο περίμενα με χαρά να συναντήσω τις φίλες μου».

Φατιμά (μαθήτρια Γυμνασίου): «Υπήρχε κάτι κοινό με τους καθηγητές μας, υπήρχε συμπόνια. Η φιλόλογός μας δεν μίλαγε πολύ. Με τη σιωπή της καταλάβαινα τι ήθελε να πει. Μπορούσα να μιλώ ελεύθερα και να λέω πώς ένιωθα».

Δημήτρης (μαθητής Γυμνασίου): «Σε αυτό το διαφορετικό σχολείο γνώρισα νέους συμμαθητές, γίναμε διαδικτυακοί φίλοι και επικοινωνούμε. Οι καθηγητές μας και εμείς χρησιμοποιούσαμε Webex και E-Class. Ήταν ένας καλός συνδυασμός».

Θανάσης (μαθητής Λυκείου): «Ορισμένες φορές καθυστερούσαμε να συνδεθούμε στο Internet. Όμως, σύντομα η κατάσταση βελτιώθηκε. […] Το σχολείο ήταν απροετοίμαστο για τέτοιες έκτακτες συνθήκες».

Κώστας (μαθητής Δημοτικού): «Γίναμε όλοι φίλοι και συνεχίζουμε να μιλάμε μεταξύ μας. Κατάλαβα ότι είναι πολύ όμορφο να συνεργάζομαι με τους φίλους μου».

Μαρία (μαθήτρια Λυκείου): «Οι εκπαιδευτικοί αφιέρωναν χρόνο και μετά το τέλος του μαθήματος για να ακούσουν τα προσωπικά μας προβλήματα».

Κατερίνα (μαθήτρια Γυμνασίου): «Ορισμένοι εκπαιδευτικοί ζητούσαν τη

δική μας γνώμη. Μας έβαζαν να συζητάμε και να αποφασίζουμε όλοι μαζί. Αυτό μου άρεσε, γιατί μας υπολόγιζαν».

Γιώτα (μαθήτρια Δημοτικού): «Το μάθημα ήταν ξεκούραστο και χαλαρό. Τα μαθήματα είχαν φωτογραφίες, εικόνες και βίντεο. Ήταν εύκολα».

Κώστας (μαθητής Δημοτικού): «Είδα ότι κι άλλοι συμμαθητές έχουν παρόμοια προβλήματα».

Δημήτρης (μαθητής Γυμνασίου): «Όταν ήμουν στο νοσοκομείο, μου έλειπαν οι συμμαθητές μου. Περίμενα με ανυπομονησία να τους ξανασυναντήσω στην πλατφόρμα».

Μαρία (μαθήτρια Λυκείου): «Είχα τέλειες σχέσεις με όλους τους καθηγητές και τις καθηγήτριες, κατανοούσαν τα προσωπικά μου θέματα».

Γιώργος (μαθητής Λυκείου): «Οι εκπαιδευτικοί γνώριζαν πολύ καλά τις ανάγκες μας και τα προσωπικά προβλήματα υγείας».

Ελένη (μαθήτρια Δημοτικού): «Στο Διαδικτυακό Σχολείο τα μαθήματα γίνονταν μέσα από την πλατφόρμα και δεν φοβόμουν να κολλήσω την ασθένεια του κορωνοϊού».

Φατιμά (μαθήτρια Γυμνασίου): «Στο ψηφιακό σχολείο γνώρισα φίλες και συνεχίζουμε να μιλάμε και να επικοινωνούμε. Με την Κατερίνα γίναμε πολύ στενές φίλες».

Κατερίνα (μαθήτρια Γυμνασίου): «Είμαι πολύ χαρούμενη που κάνω εύκολα φιλίες με νέους συμμαθητές. Με τη Φατιμά γίναμε φίλες και μου αρέσει να μαθαίνω για τις συνήθειες και τις παραδόσεις της χώρας της».

Γιώργος (μαθητής Λυκείου): «Δεν μπορούν όλα τα παιδιά να είναι ίδια. Ευτυχώς στο Διαδικτυακό Σχολείο οι καθηγητές μας δεν θεωρούν ότι η διαφορά είναι ελάττωμα και δείχνουν ίση μεταχείριση, οι συμμαθητές μας είναι ευγενικοί και δείχνουν σεβασμό στα δικαιώματά τους».

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Το Διαδικτυακό Σχολείο της Π.Δ.Ε. Αττικής αποτέλεσε ένα συνεργατικό εγχείρημα τηλεκπαίδευσης, που δεν άφησε στο περιθώριο τους ευπαθείς μαθητές. Ήταν συνδυασμός Τεχνικής/Ψηφιακής, Διοικητικής και Παιδαγωγικής υποστήριξης, που αγκάλιασε τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή (Κόσυβας, 2023α).

Η διαταραγμένη περίοδος της πανδημίας του κορωνοϊού COVID-19 έθεσε σημαντικές προκλήσεις για την ψυχική ανθεκτικότητα και την ευημερία των σχολικών κοινοτήτων ενώ ο αντίκτυπος για τις ευάλωτες ομάδες των ανυπεράσπιστων μαθητών ήταν εντονότερος, επισκιάζοντας πολλές πτυ-

χές της προσωπικής τους ζωής (Hatzichristou et al., 2022). Τα αυστηρά περιοριστικά μέτρα που επιβλήθηκαν επηρέασαν τον τρόπο ζωής των ανθρώπων και οδήγησαν στην εκδήλωση αρνητικών συναισθημάτων σε παιδιά και ενήλικες (Brooks et al., 2020; Brunelle et al., 2020; Tran et al., 2020). Επιπλέον, η αναστολή της λειτουργίας των σχολείων και η έλλειψη άμεσης επαφής με φίλους και συμμαθητές προκάλεσαν άγχος σε πολλά παιδιά και αλλαγές στη συμπεριφορά τους (Σταχτέας & Σταχτέας, 2020). Ο αντίκτυπος της πανδημίας στην ψυχική υγεία και ευημερία των παιδιών και εφήβων ήταν καταφανής.

Στον αντίποδα της πανδημικής κατάστασης οικοδομήθηκε ένας ισχυρός συνδετικός κρίκος: το Διαδικτυακό Σχολείο της ΠΔΕ Αττικής. Σύμφωνα με όσα έχουν αναφερθεί, τα μέλη των σχολικών τάξεων (εκπαιδευτικοί – μαθητές) στην αρχή δεν γνωρίζονταν μεταξύ τους, καθώς ανήκαν σε σχολεία διαφορετικών περιοχών. Οι ευπαθείς μαθητές και εκπαιδευτικοί του Διαδικτυακού Σχολείου κατάφεραν να σχηματίσουν *ανθεκτικές διαδικτυακές ομάδες μάθησης*, στις οποίες κάθε μαθητής αισθανόταν ισότιμο μέλος. Ο ομόχρονος τρόπος επικοινωνίας επηρέασε θετικά το «αίσθημα του ανήκειν», το συναίσθημα ασφάλειας και αυτοπροστασίας, τη διαδικτυακή συνεργασία, και βελτίωσε τις κοινωνικές δεξιότητες. Μολονότι οι σοβαρές παθήσεις πολλών μαθητών εμπόδιζαν την τακτική επαφή με τους συνομηλίκους τους, κατάφεραν να συνδεθούν στις κοινότητες μάθησης του Διαδικτυακού Σχολείου και να ενισχύσουν τις δεξιότητες ανθεκτικότητας και προσαρμογής στις δυσκολίες (Hatzichristou et al., 2012; Masten & Motti-Stefanidi, 2020). Οι ανθεκτικές κοινότητες λειτούργησαν επουλωτικά ως προς τα προβλήματα που καταπονούσαν τους μαθητές.

Σε ό,τι αφορά τους μαθητές, αξίζει να σημειωθεί ότι η πλειονότητά τους τόνισε τη σημασία των διαπροσωπικών σχέσεων υψηλής ποιότητας σε ολόκληρη τη σχολική κοινότητα. Συγκεκριμένα, επισήμαναν αμοιβαία την ευεργετική ενσυναίσθηση τόσο με τους δασκάλους τους όσο και με τους συμμαθητές τους. Αυτό το γεγονός δραστηριοποίησε τα κίνητρά τους, με αποτέλεσμα τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Επιπλέον, οι μαθητές επεσήμαναν την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της ανεστραμμένης τάξης και τον επακόλουθο αντίκτυπο των μοντέλων συνεργασίας. Τελευταίο, αλλά εξίσου σημαντικό, δεν ήταν δύσκολο για αυτούς να εντοπίσουν τη δημιουργία ανθρώπινου δικτύου που δημιουργήθηκε από το Διαδικτυακό Σχολείο της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Αττικής κατά την πανδημία Covid19.

Αναπόφευκτα, η εποχή της παγκόσμιας πανδημίας απαιτούσε μεγαλύτερη εστίαση στην παροχή ποιοτικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για τη δι-

ασφάλιση της βελτίωσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων και της φοίτησης στο σχολείο, υποστηρίζοντας έτσι τους μαθητές με κάθε δυνατό τρόπο να αναπτυχθούν γνωστικά. Η διαδικτυακή μάθηση συνέβαλε στη διασφάλιση της υγείας των ευάλωτων ομάδων εκπαιδευτικών και μαθητών. Οι ευπαθείς εκπαιδευτικοί επικοινωνούσαν τακτικά με τους γονείς των μαθητών και συζητούσαν διάφορα παιδαγωγικά θέματα, για να στηρίξουν τους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, τόσο οι ευπαθείς μαθητές όσο και οι ευπαθείς εκπαιδευτικοί, καθώς είχαν να αντιμετωπίσουν σωματικές και ψυχολογικές δυσκολίες, χρειάζονταν περαιτέρω υποστήριξη. Οι προαναφερθείσες συνθήκες αναπόφευκτα αποτέλεσαν την αφετηρία για την προσέγγιση της ενσυναίσθησης στο Διαδικτυακό Σχολείο Αττικής.

Η συναισθηματική συμμετοχή των μαθητών ήταν αλληλένδετη με τις γνωστικές αλληλεπιδράσεις (Hamre & Pianta, 2005; Liew et al., 2010) που συντελέστηκαν κατά την εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης στο Διαδικτυακό Σχολείο της Π.Δ.Ε. Αττικής και συνυφαίνεται με την επικοινωνιακή και κοινωνικο-πολιτισμική ενσυναίσθηση. Οι εκπαιδευτικοί υλοποίησαν τους διδακτικούς στόχους του μαθήματός τους, ενθαρρύνοντας ταυτόχρονα τη συναισθηματική εμπλοκή των εκπαιδευομένων, την ενίσχυση της ανθεκτικότητας, της επιμονής και της αυτοπεποίθησης (Hatzichristou et al., 2022; Τσάπου κ.ά, 2022). Μερικές δραστηριότητες αντικαταστάθηκαν από άλλες, που προσαρμόστηκαν καλύτερα στις κοινωνικο-συναισθηματικές συνθήκες κάθε διαδικτυακής τάξης και τις εσωτερικές ανάγκες των ευπαθών μαθητών. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί μεριμνούσαν για τα συναισθήματά τους θέτοντας προσωπικά και επαγγελματικά όρια, προκειμένου να αποφύγουν το άγχος και την εξουθένωση (Κόσυβας κ.ά., 2023).

Ένα από τα σημαντικά ευρήματα αυτής της εργασίας είναι ότι ο βαθμός ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών του Διαδικτυακού Σχολείου προς τους μαθητές τους ήταν υψηλός. Η ενσυναίσθηση ήταν πολυδιάστατη: γνωστική, συναισθηματική, επικοινωνιακή, κοινωνικο-πολιτισμική. Αυτοί ήταν οι βασικοί παράγοντες της παιδαγωγικής της ενσυναίσθησης που συνέβαλαν στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Η ενσυναίσθηση των συμμετεχόντων επηρέασε την αποτελεσματικότητα της διαδικτυακής διδασκαλίας και της μάθησης. Ανάλογα ευρήματα έχουν επισημανθεί από πολλούς ερευνητές για μη ευπαθείς μαθητές (Artino & Jones, 2012; Damianidou & Phtiaka, 2016; Fontana et al., 2015; Holmberg, 2003; Kumi-Yeboah, 2020; Mwangi et al., 2015; Zorza et al., 2013). Η επαφή ευπαθών μαθητών και ευπαθών εκπαιδευτικών καλλιέργησε συνθήκες αμοιβαίας κατανόησης. Η ενσυναίσθηση λόγω προβλημάτων υγείας και παρόμοιων βιω-

μάτων νόσησης ωφέλησε την ευδοκίμηση στενών σχέσεων των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους. Οι ενσυναίσθητοι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να αναγνωρίζουν τις συναισθηματικές και διανοητικές τους καταστάσεις, να «μπαίνουν στη θέση τους» και με κατάλληλα παιδαγωγικά ενεργήματα να τους υποστηρίζουν αναλόγως. Η ενεργητική ακρόαση και η ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών ήταν πολύτιμα στοιχεία για την υποστήριξη των ευάλωτων μαθητών, τις ψηφιακές αλληλεπιδράσεις και την τόνωση της συμμετοχής (Hastie et al., 2007; Liew et al., 2010; Bond, 2012; Jones & Gallen, 2015; Roorda et al., 2017; Testa, 2022).

Κατά την πανδημία οι μαθητές έχασαν το γέλιο, τη χαρούμενη διάθεση, τη γνήσια επικοινωνία και στερήθηκαν το όνειρο και την ελπίδα. Έτσι, στο Διαδικτυακό Σχολείο αναδύθηκε η Παιδαγωγικής της Ελπίδας, που τονίζει την απεριόριστη ενσυναίσθηση για την κοινωνική δικαιοσύνη και την ανθρωπιστική προσέγγιση στην εκπαίδευση (Freire, 2021). Οι εκπαιδευτικοί του Διαδικτυακού Σχολείου έδωσαν βαρύνουσα σημασία στην ολιστική κατανόηση των αναγκών των διαδικτυακών κοινοτήτων, θέτοντας σε εφαρμογή την παιδαγωγική της ενσυναίσθησης η οποία παραπέμπει στην ενίσχυση των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών, αντί να περιορίζεται μονομερώς σε γνωστικούς στόχους. Η χρησιμότητα της άσκησης των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων τονίζεται σε μερικές μελέτες (Jones et al., 2019; Malti et al., 2016; Mondi et al., 2021). Στο πλαίσιο της «παιδαγωγικής της ενσυναίσθησης» οι εκπαιδευτικοί συνδέθηκαν πραγματικά με τους μαθητές τους, μοιραζόμενοι τις δικές τους εμπειρίες στην αντιμετώπιση των προβλημάτων υγείας τους συνέβαλαν στην ανθεκτικότητα των μαθητών. Είναι ζωτικής σημασίας να σημειωθεί ότι τα οφέλη από την ανάπτυξη αυθεντικών σχέσεων με τους μαθητές τονίζονται επίσης στη βιβλιογραφία (Cranton, 2006; Stipek, 2006). Στο πλαίσιο της «παιδαγωγικής της ενσυναίσθησης» ο εκπαιδευτικός λειτουργούσε ως σύμβουλος και εμψυχωτής διευκολύνοντας την επαφή του μαθητή με τη γνώση και διασφαλίζοντας την ομαλή ψυχολογική εξέλιξή του. Στη μαθησιακή διαδικασία κυριαρχούσε κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης, αποδοχής, ελευθερίας και αγάπης (Κοσμόπουλος & Μουλαδούδης, 2003).

Η παιδαγωγική της ενσυναίσθησης ήταν ένα μέσο ελπίδας (Freire, 2021), λύτρωσης και ανακούφισης από τις ανησυχίες της οδυνηρής πανδημίας αλλά και από τους προσωπικούς φόβους. Προσέφερε στους μαθητές του Διαδικτυακού Σχολείου συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες, όπως συναισθηματική ενδυνάμωση, ενίσχυση της ετοιμότητας, αυτοεκτίμηση και ακαδημαϊκή επιτυχία. Οι μαθητές εμπιστεύονταν τους εκπαιδευτικούς και

κατά την επικοινωνία μετέφεραν σε αυτούς καταστάσεις της συναισθηματικής τους ζωής. Συναφή αποτελέσματα έχουν καταγραφεί σε ανάλογες παιδαγωγικές προσεγγίσεις ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά και τους εφήβους μη ευπαθών κατηγοριών (Carlson & Dobson, 2020; Hodges & Barbour, 2021; Nikiforos et al., 2020; Scorgie, 2010; Taylor et al., 2017; Wilce & Fenigsen, 2016).

Ο υψηλός βαθμός ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών ήταν το βασικό γνώρισμα επιτυχίας της Μικτής Διαδικτυακής Μάθησης στο Διαδικτυακό Σχολείο της ΠΔΕ Αττικής. Οι ενσυναίσθητοι εκπαιδευτικοί, ανάλογα με τη βαθμίδα, την τάξη και το γνωστικό τους αντικείμενο, δεν έθεσαν μόνο γνωστικούς στόχους, αλλά και κοινωνικο-συναισθηματικούς (Cojocaru, 2023; Hamre & Pianta, 2005· Jones et al., 2019), όπως: να εδραιωθεί ένα ασφαλές περιβάλλον στις διαδικτυακές τάξεις, οι μαθητές να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν, να εκφράζουν, να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, και να βελτιώσουν κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες, όπως αυτογνωσία, αυτορρύθμιση και θετική αυτοεικόνα. Η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση είναι μια διαδικασία μέσω της οποίας τα παιδιά και οι έφηβοι αποκτούν και εφαρμόζουν αποτελεσματικά τις γνώσεις, τις στάσεις και τις δεξιότητες οι οποίες είναι απαραίτητες για να κατανοήσουν και να διαχειριστούν τα συναισθήματα, να θέσουν και να επιτύχουν θετικούς στόχους, να αισθάνονται και να δείχνουν ενσυναίσθηση για τους άλλους, να εδραιώνουν και να διατηρούν θετικές σχέσεις και να λαμβάνουν υπεύθυνες αποφάσεις. Η ενσυναίσθηση ήταν η ψυχολογική βάση που αιμοδότησε τη διαδικτυακή αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων στη μαθησιακή διαδικασία ενισχύοντας τα κίνητρα για περαιτέρω αφοσίωση και δέσμευση στη μάθησή τους. Είχε θετική επίδραση στην εμπλοκή των μαθητών στην ψηφιακή μάθηση και την επιτυχία τους και διαμόρφωσε την ακαδημαϊκή τους επίδοση (Kosyvas, 2022b; Liew et al., 2010; Pianta & Stuhlman, 2004). Παράλληλα, η ανθεκτικότητα των μαθητών οδήγησε σε αύξηση της δέσμευσής τους, που στη συνέχεια είχε ως αποτέλεσμα υψηλά ακαδημαϊκά επιτεύγματα (πολλοί μαθητές εισήχθησαν στο Πανεπιστήμιο). Είναι σημαντικό να τονιστεί το γεγονός ότι ορισμένες μελέτες συνδέουν την ανθεκτικότητα των μαθητών με την αύξηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και την υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση (Cooper, 2011; Fuller, 2012; Hammermeister et al., 2020; Jennings & Greenberg, 2009; Meyers et al., 2019; Mwangi et al., 2015; Sarwar et al., 2010). Η παιδαγωγική της ενσυναίσθησης αποδείχτηκε λυσιτελής, καθώς ενίσχυσε την ανθεκτικότητα, παρακίνησε τους μαθητές στη μάθηση και συνέβαλε σε αύξηση των επιδόσεών τους.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η πανδημία COVID-19 επέφερε αναστολή στην εκ του σύνεγγυς διδασκαλία των σχολικών μονάδων της χώρας μας. Μέσα στη δίνη της υγειονομικής κρίσης, η Π.Δ.Ε. Αττικής, στο πλαίσιο των ρυθμίσεων του Υ.ΠΑΙ.Θ., προχώρησε στην οργάνωση και λειτουργία του Διαδικτυακού Σχολείου κατά το διδακτικό έτος 2020-21, διασφαλίζοντας την υγεία μαθητών και εκπαιδευτικών, πασχόντων από υποκείμενα νοσήματα υψηλού και αυξημένου κινδύνου ή από ανίατες ασθένειες. Το εν λόγω σχολείο άρεσε σε μαθητές και εκπαιδευτικούς. Τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί προσαρμόστηκαν με επιτυχία στην ομόχρονη και ετερόχρονη τηλεκπαίδευση και ήταν ευχαριστημένοι από τη διεξαγωγή της, συγκομίζοντας πλούσιες εμπειρίες. Το Διαδικτυακό Σχολείο ήταν μια εστία μάθησης και αγωγής, ένα καινοτόμο και συνεργατικό εγχείρημα φροντίδας και αγάπης, το οποίο προσφέροντας ένα προστατευτικό περιβάλλον αλληλοϋποστήριξης και ζεστασιάς δεν άφησε στο περιθώριο μαθητές με σοβαρές παθήσεις, διασφαλίζοντας την αύξηση των ίσων ευκαιριών και την πλήρη ανάπτυξη των ικανοτήτων τους, κάνοντας πράξη το συμπεριληπτικό όραμα μιας ποιοτικής και χωρίς αποκλεισμούς εκπαίδευσης. Αποτέλεσε ένα ψηφιακό σχολείο που στέφθηκε με επιτυχία χάρη στις πολύμοχθες προσπάθειες όλων των συμμετεχόντων (Κόσυβας, 2023α).

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει και να περιγράψει εάν και κατά πόσον η παιδαγωγική της ενσυναίσθησης συνέβαλε στην επίτευξη υψηλών ακαδημαϊκών επιτευγμάτων των μαθητών και στην ενδυνάμωση μαθητών και εκπαιδευτικών. Ακολουθώντας τα ερευνητικά ερωτήματα εξάγονται τα ακόλουθα συμπεράσματα:

Το πρώτο συμπέρασμα το οποίο συνάγεται είναι ότι ο βαθμός ενσυναίσθησης των ευπαθών εκπαιδευτικών του Διαδικτυακού Σχολείου προς τους ευπαθείς μαθητές τους ήταν υψηλός και η παιδαγωγική της ενσυναίσθησης που εφάρμοσαν είχε θετική επίδραση στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών. Οι ενσυναίσθητοι εκπαιδευτικοί, διαπιστώνοντας την εκτεταμένη ατροφία των κοινωνικών σχέσεων, το έλλειμμα γνήσιων διαπροσωπικών σχέσεων και την εσωτερίκευση φόβων και ανησυχιών, που ενισχύθηκαν κατά τη διάρκεια της πανδημίας, προσπάθησαν να κατανοήσουν ολιστικά τις ανάγκες των ευπαθών μαθητών. Ενώ στην αρχή υπήρχε συναισθηματική απόσταση και κενό εμπιστοσύνης από την πλευρά των μαθητών, καθώς δεν γνωρίζονταν μεταξύ τους, σύντομα τους ένωσε η κοινή συμμετοχή τους στις ψηφιακές κοινότητες μάθησης και βίωσαν τη σύσφιξη φιλικών και αλληλέγγυων δεσμών.

Οι εν λόγω κοινότητες αποτέλεσαν ανθεκτικά κοινωνικά κύτταρα, που ενδυνάμωναν τα μέλη καθώς αυτά συνδέονταν μεταξύ τους. Καλλιέργησαν τη διαδικτυακή συνεργασία, την «αίσθηση του ανήκειν» και το συναίσθημα ασφάλειας ως σταθερά σημεία αναφοράς για την ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης και ως πηγή υποστήριξης εκπαιδευτικών και μαθητών. Το Διαδικτυακό Σχολείο είχε πολλαπλά οφέλη για τις ευπαθείς μαθητικές ομάδες. Συνέβαλε στη διατήρηση της συναισθηματικής τους ισορροπίας και του ενδιαφέροντός τους για τη μαθησιακή διαδικασία αλλά και στην εδραίωση σχέσεων αμοιβαίας κατανόησης και αγάπης με τους συμμαθητές τους και κυρίως με τους εκπαιδευτικούς τους. Η παιδαγωγική της ενσυναίσθησης, την οποία έθεσαν σε εφαρμογή οι διδάσκοντες, ήταν μια μεταμορφωτική δύναμη της εκπαίδευσης, η οποία παρακίνησε τους μαθητές σε βιωματική μάθηση, ικανοποίησε τις ψυχολογικές τους ανάγκες και βελτίωσε τις κοινωνικές και ακαδημαϊκές τους ικανότητες. Έδωσε μία λύση στον υπαρκτό κίνδυνο απομόνωσης και περιθωριοποίησης των ευπαθών μαθητών, μειώνοντας ταυτόχρονα το δυσβάστακτο άγχος των οικογενειών τους για τη γνωστική και κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξή τους. Η κατανόηση των βαθύτερων προβλημάτων υγείας και η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές καθόρισαν τη σχολική πρόοδο. Η ενσυναίσθηση ήταν το βασικό γνώρισμα επιτυχίας της Μικτής Διαδικτυακής Μάθησης. Η παιδαγωγική της ενσυναίσθησης τόνωσε την ανθεκτικότητα και τα θετικά συναισθήματα των μαθητών, ενίσχυσε την αφοσίωση και δέσμευσή τους στη διαδικτυακή μάθηση και συνέβαλε σε αύξηση των ακαδημαϊκών επιδόσεών τους.

Το δεύτερο συμπέρασμα, το οποίο εξάγεται από την προηγούμενη παρουσίαση και συζήτηση των ποιοτικών αποτελεσμάτων της έρευνας, φανερώνει ότι η ολιστική εκπαιδευτική προσέγγιση της παιδαγωγικής της ενσυναίσθησης κατά την ομόχρονη και ετερόχρονη τηλεκπαίδευση οδήγησε στην πολύπλευρη ενίσχυση της δυναμικής της ενσυναίσθησης. Οι μαθητές, μέσα από την καλύτερη παρατήρηση του εαυτού τους και του άλλου, μπαίνοντας στη θέση του άλλου, βελτίωσαν την κατανόηση των σκέψεων και των συναισθημάτων τους και ανάπτυξαν καλύτερη συνεργασία. Η ενσυναίσθηση είναι πολυδιάστατη. Κατά την εφαρμογή της μικτής διαδικτυακής μάθησης ανιχνεύτηκαν και σκιαγραφήθηκαν τέσσερις διαστάσεις της παιδαγωγικής της ενσυναίσθησης, οι οποίες συνέβαλαν στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και των μαθητών: γνωστική, συναισθηματική, επικοινωνιακή, κοινωνικο-πολιτισμική. Τα αποτελέσματα της έρευνας συγκλίνουν με το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας, επιβεβαιώνοντας το πλαίσιο των διαστάσεων της ενσυναίσθησης.

Ένα ακόμα σημαντικό εύρημα, το οποίο συνάδει με τη σφαίρα ενδιαφερόντων αυτής της έρευνας, είναι ότι η σχολική τηλεκπαίδευση εξασφάλισε κατά την περίοδο της πανδημίας στους ευπαθείς εκπαιδευτικούς *το βίωμα της παιδαγωγικής σχέσης*. Το ειλικρινές ενδιαφέρον προς τους μαθητές τους και η καθημερινή αλληλεπίδραση μαζί τους αποτέλεσαν απόδειξη ενός αισθήματος προσωπικής επιβεβαίωσης κατά τη διάρκεια της Μικτής Διαδικτυακής Μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν τις δυνατότητες των ψηφιακών εργαλείων και επαναπροσδιόρισαν την αξία του παιδαγωγικού ρόλου τους στη φυσική τάξη. Το Διαδικτυακό Σχολείο με την αδιάλειπτη προσφορά των εκπαιδευτικών κατάφερε να λειτουργήσει προς όφελος των μαθητών αναπτύσσοντας δυνάμεις που απάλυναν τον φόβο και δυνάμωσαν την εμπιστοσύνη, τη συνεργασία, την ανθεκτικότητα και τη γνήσια προσωπική σχέση και επικοινωνία. Με βάση αυτό το εύρημα και στρέφοντας την προσοχή μας προς την κατεύθυνση της βελτίωσης της ποιότητας της εκ του σύνεγγυς εκπαίδευσης στις σχολικές τάξεις, το ζήτημα της ποιότητας της παιδαγωγικής σχέσης στη δια ζώσης διδασκαλία αποκτά βαρύνουσα σημασία τόσο για την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών όσο για την προσωπική και κοινωνική τους ανάπτυξη. Η εδραίωση εύρωστων παιδαγωγικών σχέσεων αποτελεί ένα ζητούμενο για την «κανονικότητα» της εποχής μετά την πανδημία.

ΘΕΡΜΕΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τους εκπαιδευτικούς του Διαδικτυακού Σχολείου για τη συμμετοχή τους στην παρούσα έρευνα και για την προσφορά τους στο Διαδικτυακό Σχολείο καθώς και όλα τα μέλη της Ομάδας Συντονισμού και Συνεργασίας της Π.Δ.Ε. Αττικής για τη συνεχή υποστήριξη του πρωτόγνωρου συνεργατικού εγχειρήματος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Alblooshi, E. (2021). Teaching 21st century skills in a bichronous learning environment. *The Asian ESP Journal*, *17*(4), 58-76.

Artino, A., & Jones, K. D. (2012). Exploring the complex relations between achievement emotions and self-regulated learning behaviors in online learning. *The Internet and Higher Education*, *15*(3), 170–175.

Bond, C. D. (2012). An overview of best practices to teach listening skills. *International Journal of Listening*, *26*(2), 61-63.

Borup, J., West, R. E., & Graham, C. R. (2012). Improving online social presence through asynchronous video. *The Internet and Higher Education*, *15*(3), 195–203.

Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: Rapid review of the evidence. *The Lancet*, *395*(10227), 912–920.

Brunelle, K., Abdulle, S., & Gorey, K. M. (2020). Anxiety and depression among socioeconomically vulnerable students with learning disabilities: Exploratory meta-analysis. *Child and Adolescent Social Work Journal*, *37*(4), 359-367.

Carlson, D. J., & Dobson, T. (2020). Fostering empathy through an inclusive pedagogy for career creatives. *International Journal of Art & Design Education*, *39*(2), 430-444.

Cojocaru, S. (2023). Transformative Social and Emotional Learning (T-SEL): The experiences of teenagers participating in volunteer club activities in the community. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *20*(6), 4976.

Cooper, B. (2011). *Empathy in education: Engagement, values and achievement*. Bloomsbury Publishing.

Coutinho, J. F., Silva, P. O., & Decety, J. (2014). Neurosciences, empathy, and healthy interpersonal relationships: Recent findings and implications for counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, *61*(4), 541–548.

Cranton, P. (2006). Fostering authentic relationships in the transformative classroom. *New directions for adult and continuing education*, *109*, 5-13.

Damianidou, E., & Phtiaka, H. (2016). A critical pedagogy of empathy: making a better world achievable. *Pedagogies: An International Journal*, *11*(3), 235-248.

Davis, M. H. (2018). *Empathy: A social psychological approach* (1st edition, 1994). Routledge.

Decety, J., & Svetlova, M. (2012). Putting together phylogenetic and ontogenetic perspectives on empathy. *Developmental Cognitive Neuroscience*, *2*, 1–24.

Feshbach, N. D., & Feshbach, S. (2009). Empathy and education. In J. Decety & W. Ickes (Eds.), *The social neuroscience of empathy* (pp. 85–97).

Fontana, P. C., Cohen, S. D., & Wolvin, A. D. (2015). Understanding listening competency: A systematic review of research scales, *International Journal of Listening*, *29,* 148-176.

Freire, P. (2021). *Pedagogy of hope: Reliving pedagogy of the oppressed*. Bloomsbury Publishing.

Fuller, R. G. (2012). Building empathy in online courses: Effective practical approaches. *International Journal of Information and Communication Technology Education* (*IJICTE*), *8*(4), 38-48

Giavrimis, P., & Nikolaou, S. M. (2020). Teachers' views on the digital divide in Greece. A qualitative approach. *International Journal of Social Science Research*, *8*(2), 46-58.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.

Hammermeister, J., Mount, S. E., Jordan, C., Briggs, L., & Galm, R. (2020). The relationship between mental fitness skills, psychological resilience, and academic achievement among first generation college students. *College Student Journal*, *54*(1), 13-24.

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, *76*(5), 949-967.

Hastie, M., Chen, N., & Kuo, Y. (2007). Instructional design for best practice in the synchronous cyber classroom. *Educational Technology & Society*, *10*(4), 281–294.

Hatzichristou, C., Lampropoulou, A., Georgakakou-Koutsonikou, N., & Yfanti, T. (2022). A multilevel approach for assessing needs and supporting school communities during the COVID-19 pandemic: University, schools, and community interconnections. *International Perspectives in Psychology: Research, Practice, Consultation, 11*(2), 89–97.

Hatzichristou, C., Lykitsakou, K., Lampropoulou, A., & Dimitropoulou, P. (2012). Promoting the well-being of school communities: A systemic approach. In B. Doll, W. Pfohl, J. Yoon (Eds.), Edition *Handbook of youth prevention science* (pp. 253-272). Routledge.

Hodges, C. B., & Barbour, M. K. (2021). Assessing learning during emergency remote education. *Italian Journal of Educational Technology*, *29*(2), 85-98.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause review*, *27*, 1-12.

Holmberg, B. (2003). A theory of distance education based on empathy. In Moore, M. & Anderson, W. G. (Eds.), *Handbook of distance education* (pp. 79-86). Lawrence Erlbaum.

Humphry, D., & Hampden-Thompson, G. (2019). Primary school pupils'

emotional experiences of synchronous audio-led online communication during online one-to-one tuition. *Computers & Education*, *135*, 100-112.

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, *79*(1), 491-525.

Jimoyiannis, A., Koukis, N., & Tsiotakis, P. (2021). Rapid design and implementation of a teacher development MOOC about emergency remote teaching during the pandemic. In *Technology and Innovation in Learning, Teaching and Education: Second International Conference, TECH-EDU 2020, Vila Real, Portugal, December 2–4, 2020, Proceedings 2* (pp. 330-339). Springer International Publishing.

Johnson, G. M., & Bratt, S. E. (2009). Technology education students: e-tutors for school children. *British Journal of Educational Technology*, *40*(1), 32–41.

Jones, M. H., & Gallen, A.-M. (2015). Peer observation, feedback and reflection for development of practice in synchronous online teaching. *Innovations in Education & Teaching International*, *53*(6), 616–626.

Jones, S., Farrington, C. A., Jagers, R., Brackett, M., & Kahn, J. (2019). *Social, emotional, and academic development: A research agenda for the next generation. National Commission on social, emotional, and academic development*. The Aspen Institute.

Kosyvas, G. (2022a). Outlining the educational achievement of a Greek online school during the COVID-19 pandemic. *European Journal of Engineering and Technology Research*, Special Issue: CIE 2022, 43-48. https://doi.org/10.24018/ejeng.2022.1.CIE.2962

Kosyvas, G. (2022b). Mutual empathy of vulnerable students and teachers and its impact on students' personal well-being and academic performance through the online school operated by the Regional Directorate of Education of Attica, Greece during the Covid-19 pandemic. *Developmental and Adolescent Health*, *2*(2), 16-21.

Kosyvas, G. (2022c). (2022c). Empowering resilience of vulnerable students with serious health problems during the Covid-19 pandemic: The case of the online school of the regional directorate of education of Attica. In N. Paleologou & E. Samsari (Eds.), *IAIE 2022 Conference Proceedings. Intercultural Education on the Move: Facing Old and New (154-158) Challenges*. International Association for Intercultural Education.

Kumi-Yeboah, A. (2020). Educational resilience and academic achievement of immigrant students from Ghana in an urban school environment. *Urban Education*, *55*(5), 753-782.

Liew, J., Chen, Q., & Hughes, J. N. (2010). Child effortful control, teacher–student relationships, and achievement in academically at-risk children: Additive and interactive effects. *Early Childhood Research Quarterly*, *25*(1), 51-64.

Malti, T., Chaparro, M. P., Zuffianò, A., & Colasante, T. (2016). School-based interventions to promote empathy-related responding in children and adolescents: A developmental analysis. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, *45*(6), 718-731.

Martin, F., Kumar, S., Ritzhaupt, A. D., & Polly, D. (2023). Bichronous online learning: Award-winning online instructor practices of blending asynchronous and synchronous online modalities. *The Internet and Higher Education*, *56*, 100879.

Masten, A. S., & Motti-Stefanidi, F. (2020). Multisystem resilience for children and youth in disaster: Reflections in the Ccontext of COVID-19. *Adversity and Resilience Science*, *1*(2), 95–106.

Meyers, S., Rowell, K., Wells, M., & Smith, B. C. (2019). Teacher empathy: A model of empathy for teaching for student success. *College Teaching*, *67* (3), 160–168.

Mondi, C. F., Giovanelli, A., & Reynolds, A. J. (2021). Fostering socio-emotional learning through early childhood intervention, *International Journal of Child Care and Education Policy*, *15*(6), 1-43.

Mwangi, C. N., Okatcha, F. M., Kinai, T. K., & Ireri, A. M. (2015). Relationship between academic resilience and academic achievement among secondary school students in Kiambu, *International Journal of School and Cognitive Psychoogy, 1-5,* County, Kenya.

Nikiforos, S., Tzanavaris, S., & Kermanidis, K. L. (2020). Post-pandemic pedagogy: Distance education in Greece during COVID-19 pandemic through the eyes of the teachers. *European Journal of Engineering and Technology Research*, Special Issue: CIE 2020.

Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. School *Psychology Review*, *33*(3), 444-458.

Riess, H. (2017). The science of empathy. *Journal of patient experience*, *4*(2), 74-77.

Rogers, C. R. (1969). *Freedom to Learn*. Merrill Publishing Company.

Roorda, D. L., Jak, S., Zee, M., Oort, F. J., & Koomen, H. M. (2017). Affective teacher–student relationships and students' engagement and achievement: A meta-analytic update and test of the mediating role of

engagement. *School Psychology Review*, *46*(3), 239–261.
Ruslin, R., Mashuri, S., Rasak, M. S. A., Alhabsyi, F., & Syam, H. (2022). Semi-structured interview: A methodological reflection on the development of a qualitative research instrument in educational studies. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, *12*(1), 22-29.
Sarwar, M., Inamullah, H., Khan, N., & Anwar, N. (2010). Resilience and academic achievement of male and female secondary level students in Pakistan. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, *7*(8), 19-23.
Scorgie, K. (2010). Fostering empathy and understanding: A longitudinal case study pedagogy. In C. Forlin (Ed.), *Teacher education for inclusion* (pp. 110-118). Routledge.
Stipek, D. (2006). Relationships. *Educational Leadership*, *64*(1), 46-49.
Swan, P., & Riley, P. (2015). Social connection: Empathy and mentalization for teachers. *Pastoral Care in Education, 33*(4), 220–233.
Taylor, R., Thomas-Gregory, A., & Hofmeyer, A. (2020). Teaching empathy and resilience to undergraduate nursing students: A call to action in the context of Covid-19. *Nurse education today*, *94*, 104524.
Testa, D. (2022). Supporting vulnerable students: Staff and parents speak, Health *Education Journal*, *81*(3) 280–292.
Tettegah, S., & Anderson, C. J. (2007). Pre-service teachers' empathy and cognitions: Statistical analysis of text data by graphical models. *Contemporary Educational Psychology*, *32*(1), 48-82.
Tran, P.B.T., Pham, N.H.N., Nguyen, M.H., & Le, A.T. (2020). Effect of the social distancing measures on the spread of COVID-19 in 10 highly infected countries. *Science of The Total Environment*, *742*, 140430, 1-8.
Webb, S. (2012). Online tutoring and emotional labour in the private sector. *Journal of Workplace Learning*, *24*(5), 365–388.
Wilce, J., & Fenigsen, J. (2016). Emotion pedagogies: What are they, and why do they matter? *Ethos*, *44*(2), 81–95.
Zorza, J. P., Marino, J., de Lemus, S., & Mesas, A. A. (2013). Academic performance and social competence of adolescents: Predictions based on effortful control and empathy. *The Spanish journal of psychology*, *16*, E87.
Κοσμόπουλος, Α., & Μουλαδούδης, Γ. (2003). *Ο Carl Rogers και η προσωποκεντρική του θεωρία για την ψυχοθεραπεία και την εκπαίδευση.* Ελληνικά Γράμματα.
Κόσυβας, Γ. (2023α). Η ομόχρονη και ετερόχρονη διαδικτυακή μάθηση κατά την πανδημία COVID19: το Διαδικτυακό Σχολείο ευπαθών μαθητών

και εκπαιδευτικών της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Αττικής. *Μέντορας*, *20*, 239-275.

Κόσυβας, Γ. (2023β). Η «παιδαγωγική της ενσυναίσθησης» στο «Διαδικτυακό Σχολείο» της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Αττικής. *Preschool and Primary Education*, *11*(2), 207–237.

Κόσυβας, Γ., Μουταβελής, Α. Αποστολόπουλος, Κ. & Φερεντίνος, Σ. (2023). Εξουθένωση των εκπαιδευτικών, *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών–Επιστημονικών Θεμάτων*, *25*, 51-75.

Σταχτέας, Π., & Σταχτέας, Φ. (2020). Η πανδημία Covid-19 ως παράγοντας επιδείνωσης των ανισοτήτων υγείας. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, *154*, 129-148.

Τσάπου, Κ., Ψαρρά, Ε., Κωνσταντίνου, Ι., Καββαδάς, Δ., Χεριστανίδης, Σ., Σιδηρόπουλος, Ε., & Παπαζήσης, Γ. (2022). Ο κοινωνικο-ψυχολογικός αντίκτυπος της πανδημίας COVID-19 στην ελληνική κοινωνία, *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, *39*(1), 89-97.

Στάσεις Ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι στις ΤΠΕ μετά την εμπειρία της πανδημίας

Χριστίνα Κουτίδου
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
ckoutidou@gmail.com

Κωνσταντίνος Μπίκος
Καθηγητής, Τμήμα Φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
bikos@edlit.auth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στις μέρες μας οι ΤΠΕ έχουν εισχωρήσει στο εκπαιδευτικό περιβάλλον προσφέροντας νέες δυνατότητες για ουσιαστικές αλλαγές στη διδασκαλία και τη μάθηση. Αυτές τις αλλαγές και τον εκσυγχρονισμό καλούνται να τις στηρίξουν οι εκπαιδευτικοί. Είναι πάντοτε κρίσιμη και αποφασιστικής σημασίας η στάση και η αντιμετώπιση μιας τέτοιας καινοτομίας από αυτούς που καλούνται να την υλοποιήσουν δηλαδή τους εκπαιδευτικούς. Κατά την περίοδο της πανδημίας οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να εφαρμόσουν τις ΤΠΕ στην εξ' αποστάσεως διδασκαλία για μακρά χρονική περίοδο. Η παρούσα εργασία επιχειρεί να διερευνήσει τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην εφαρμογή των ΤΠΕ για εκπαιδευτικούς σκοπούς και να αποτιμήσει ειδικότερα, αν η εμπειρία τους αυτή επέδρασε στην αντίληψη αυτο-αποτελεσματικότητας που έχουν, όταν αξιοποιούν τις ΤΠΕ για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Στην έρευνα συμμετείχαν 116 εκπαιδευτικοί, δευτεροβάθμιας και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, άντρες και γυναίκες, ποικίλων ειδικοτήτων, από 26 έως και άνω των 56 ετών, μόνιμοι/ες και αναπληρωτές/τριες. Χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο με 38 ερωτήσεις κλειστού τύπου και μία ερώτηση ανοιχτού τύπου. Οι συμμετέχοντες/-ουσες απάντησαν σε μία 4-βάθμια κλίμακα Likert. Οι 7 ερωτήσεις αφορούσαν χαρακτηριστικά του κοινωνικού και μορφωτικού τους προφίλ, ενώ οι υπόλοιπες ομαδοποιήθηκαν σε 5 διαστάσεις που ονομάστηκαν αντίληψη αυτο- αποτελεσματικότητας, εκτιμώμενη

συμπεριφορά ελέγχου, εξάρτηση από το συγκείμενο, συναισθηματική συνιστώσα και συμπεριφορική πρόθεση. Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση συσχετίσεων (Pearson Correlation), η ανάλυση των διαφορών των μέσων όρων για ανεξάρτητα δείγματα (Independent T-test) και η ανάλυση διακυμάνσεων των μέσων όρων (oneway Anova). Από την έρευνα προέκυψε ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί διατυπώνουν ιδιαίτερα ευνοϊκές απόψεις και προθυμία να εντάσσουν τις ΤΠΕ στη διδασκαλία τους, παρά την αναγνώριση από πλευράς τους κάποιων αρνητικών ψυχοσωματικών συνεπειών από την αυξημένη χρήση των ΤΠΕ. Ως σημαντικότεροι ανασταλτικοί παράγοντες για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία, αναφέρονται οι ελλείψεις σε υλικοτεχνική υποδομή και ειδικότερα σε ψηφιακό εξοπλισμό, αλλά και ελλειπείς γνώσεις κάποιων εκπαιδευτικών που τους οδηγούν παρεπόμενα στην αποφυγή της αξιοποίησης των ΤΠΕ. Διαπιστώνεται τέλος ότι η αντίληψη αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε ότι αφορά τις ΤΠΕ είναι ζωτικής σημασίας για την προώθηση της αποτελεσματικής ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στην τάξη και συσχετίζεται και με τις πέντε διαστάσεις που ελέγθηκαν στην έρευνά μας. Όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ, τόσο ισχυρότερη είναι η αντίληψη αυτο-αποτελεσματικότητάς τους, ενώ οι μόνιμοι/ες αισθάνονται περισσότερο αποτελεσματικοί/ές από τους/τις αναπληρωτές/τριες. Τέλος, από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύεται η χρησιμότητα της διερεύνησης και της ανάλυσης των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη χρήση ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς και η ανάγκη για διαρκή και ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ: Στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στις ΤΠΕ, αντίληψη αυτο-αποτελεσματικότητας και ΤΠΕ, εξ αποστάσεως εκπαίδευση

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην τρέχουσα εκπαιδευτική σκηνή, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναλάβουν την ηγετική θέση στη διαδικασία μάθησης, υιοθετώντας νέες προσεγγίσεις. Ο ρόλος τους εντάσσεται στην υποστήριξη της κριτικής διάστασης του ψηφιακού γραμματισμού μέσα από το αντικείμενο διδασκαλίας, τα σχολικά προγράμματα, καθώς και σε διαθεματικές προσεγγίσεις. Επιπλέον, συμμετέχουν σε κοινότητες μάθησης και πρακτικής, καθώς και σε εξ' αποστάσεως εκπαίδευση και επιμόρφωση.

Οι παραδοσιακές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών διαλύονται, δίνοντας χώρο στη δημιουργία νέων ψηφιακών εκπαιδευτικών ταυτοτήτων. Μέσω

της τεχνολογίας, το σχολείο αναζητά να είναι πιο ελκυστικό και συναρπαστικό, προσελκύοντας το ενδιαφέρον και την περιέργεια των μαθητών. Ταυτόχρονα, ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να επινοήσουν και να πρωτοτυπήσουν. Η αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στη διδασκαλία εξαρτάται από τις διαθέσιμες υποδομές στα ελληνικά σχολεία. Η βελτίωση του εξοπλισμού και των ψηφιακών υποδομών ΤΠΕ αποτελεί κρίσιμο παράγοντα που ευνοεί το έργο των εκπαιδευτικών. Είναι επιβεβλημένο να αποτελεί προτεραιότητα της πολιτείας.

Με αφορμή την πανδημία και την ανάγκη για εξ' αποστάσεως διδασκαλία, οι εκπαιδευτικοί βρέθηκαν αναγκασμένοι να υιοθετήσουν τεχνολογία για τη διδασκαλία, ακόμη και χωρίς προηγούμενη εμπειρία. Η παρούσα εργασία προσπαθεί να εξετάσει τις αντιδράσεις τους σε αυτή τη νέα πραγματικότητα και τον τρόπο που επηρέασε την αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητάς τους για τη διδασκαλία. Η πρωτόγνωρη κατάσταση αυτή δίνει μια ευκαιρία για την κατανόηση του πώς οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν την εξ' αποστάσεως διδασκαλία και αν η αυξημένη και υποχρεωτική χρήση της τεχνολογίας επηρέασε την αίσθησή τους για τον τρόπο που διδάσκουν.

Το διαθέσιμο ψηφιακό υλικό έχει εμπλουτιστεί σημαντικά, ενώ οι εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει επιμορφώσεις ΤΠΕ που ενισχύουν την επαγγελματική τους εξέλιξη. Πολλοί συγγραφείς έχουν επισημάνει ότι τα εκπαιδευτικά ιδρύματα έχουν υιοθετήσει τις ΤΠΕ στη διδασκαλία τους, και αυτές μπορούν να εξελίξουν τον τρόπο διδασκαλίας. Αυτός ο μετασχηματισμός έχει επιφέρει σημαντικές αλλαγές στον ρόλο του εκπαιδευτικού. Ωστόσο, η πρόκληση της στάσης των εκπαιδευτικών από το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας στην τεχνολογική ενίσχυση παραμένει κρίσιμη και μπορεί να επηρεάζει την εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδασκαλία.

Η έννοια της «στάσης» αναφέρεται στον τρόπο που οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται και αντιμετωπίζουν αντικείμενα, πρόσωπα ή γεγονότα σε διάφορα επίπεδα, συμπεριλαμβανομένων των συναισθηματικών, νοητικών και συμπεριφορικών τους αντιδράσεων. Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις ΤΠΕ φαίνεται να επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο αυτές εφαρμόζονται στη διδασκαλία. Η μετάβαση από παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας σε νέα μοντέλα εκπαίδευσης, όπου η τεχνολογία διευκολύνει την αυτοκατεύθυνση και τη μαθητοκεντρική προσέγγιση, απαιτεί αλλαγές στη στάση των εκπαιδευτικών (Μπίκος, 1995).

Η χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση έχει δώσει τη δυνατότητα για πιο προσιτή και αποτελεσματική μάθηση, επιτρέποντας στους μαθητές να έχουν πρόσβαση σε αυτήν ακόμα και από το σπίτι τους. Οι εκπαιδευτικοί με θετική στά-

ση αναζητούν συχνά διδακτικό υλικό και πόρους για να εμπλουτίζουν τα μαθήματά τους, ενώ οι εκπαιδευτικοί με αρνητική στάση ενδέχεται να εμποδίζουν την αποτελεσματική εφαρμογή των ΤΠΕ. Συνεπώς, η ανάγκη για κατάλληλη κατάρτιση και κίνητρα είναι ουσιαστική για όλους τους εκπαιδευτικούς. Η μελέτη της στάσης τους απέναντι στις ΤΠΕ αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την επιτυχή υιοθέτηση της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΤΠΕ

Η εισαγωγή των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στον τομέα της εκπαίδευσης έχει επηρεάσει σημαντικά τον τρόπο με τον οποίο γίνεται η μάθηση στα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Οι υπολογιστές, το διαδίκτυο, τα πολυμέσα και η συνεργασία/επικοινωνία αποτελούν καίρια εργαλεία αυτών των τεχνολογιών και έχουν αλλάξει ριζικά τον εκπαιδευτικό χώρο (Cardullo, Wang, Burton, & Dong, 2021).

Υπολογιστές: Είναι κρίσιμο εργαλείο στην εκπαίδευση, επιτρέποντας την οργάνωση της μάθησης, τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού και τη διευκόλυνση της επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών.

Διαδίκτυο: Προσφέρει πρόσβαση σε απεριόριστες πηγές πληροφοριών από όλο τον κόσμο, ενθαρρύνοντας την ανεξάρτητη μελέτη, την επικοινωνία και τη διασύνδεση με άλλους εκπαιδευτικούς.

Πολυμέσα: Η χρήση εικόνων, βίντεο, ήχου και άλλων μορφών πολυμέσων βελτιώνει την κατανόηση και κάνει τη μάθηση πιο διασκεδαστική και αποτελεσματική.

Συνεργασία/Επικοινωνία: Η χρήση των κοινωνικών μέσων, της τηλεδιάσκεψης και των πλατφορμών συνεργασίας ενισχύει τη συνεργατική μάθηση και τη δημιουργικότητα.

Η ανάπτυξη των ψηφιακών δεξιοτήτων και η ενσωμάτωση των τεχνολογιών στην εκπαίδευση αποτελούν σημαντικές προκλήσεις για την Ευρωπαϊκή Ένωση στον τομέα της ψηφιακής εκπαίδευσης. Η ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για το σχέδιο δράσης για την ψηφιακή εκπαίδευση 2021-2027 αναδεικνύει τη σημασία της προώθησης της ψηφιακής μάθησης και της ανάπτυξης δεξιοτήτων για όλους.

Ωστόσο, η στάση των εκπαιδευτικών προς την εφαρμογή των ΤΠΕ επηρεάζει σημαντικά την επιτυχία της ενσωμάτωσής τους στη διδακτική διαδικασία. Η θετική στάση, η ετοιμότητα και η αποδοχή των εκπαιδευτικών ως προς τη χρήση των ΤΠΕ είναι βασικές προϋποθέσεις για την αποτελεσματική ενσωμάτωσή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι αναγκαίο να προ-

σαρμοστούν και να εξοικειωθούν με τα εργαλεία ΤΠΕ ώστε να καλύπτουν τις ανάγκες των μαθητών. Πέραν αυτού, υπάρχουν πολλοί παράγοντες που επηρεάζουν την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ανάμεσά τους είναι ο εξοπλισμός των σχολείων, η διαθεσιμότητα υποδομών, το χρονοδιάγραμμα, η ευελιξία στη διδακτική ύλη, καθώς και η επιθυμία και δυνατότητα συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Celik & Yesilyurt, 2013).

Συνολικά, η ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία απαιτεί συνολική προσέγγιση, στην οποία η στήριξη των εκπαιδευτικών, η δημιουργία κατάλληλων υποδομών και η διαρκής εκπαίδευσή τους αποτελούν κρίσιμους παράγοντες για την επιτυχή χρήση αυτών των τεχνολογιών στην εκπαίδευση.

ΟΦΕΛΗ ΤΗΣ ΧΡΗΣΗΣ ΤΩΝ ΤΠΕ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ

Η χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στο εκπαιδευτικό περιβάλλον έχει πράγματι επιφέρει οφέλη τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές. Η χρήση εκπαιδευτικού λογισμικού, πολυμέσων και διαδραστικών εργαλείων επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να δημιουργούν πλούσιες εκπαιδευτικές εμπειρίες. Η απεικόνιση πληροφοριών με τη χρήση γραφικών, βίντεο και ήχου ενισχύει την κατανόηση των μαθητών και καθιστά τη μάθηση πιο διασκεδαστική και ενδιαφέρουσα (Avidov-Ungar & Emma, 2014).

Επιπλέον, η διαδραστικότητα των ΤΠΕ ενθαρρύνει τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία μάθησης. Αυτός ο διαδραστικός χαρακτήρας των εκπαιδευτικών εργαλείων βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους στην επίλυση προβλημάτων και στην κριτική σκέψη, προωθώντας την ενεργό συμμετοχή τους στη διδακτική διαδικασία (Das, 2021).

Η πρόσβαση σε απεριόριστο όγκο πληροφοριών μέσω του διαδικτύου επιτρέπει στους μαθητές να αναζητούν πληροφορίες, να ερευνούν θέματα και να εμβαθύνουν στη γνώση μέσω διαδικτυακών πηγών. Αυτό διευρύνει τα όρια της μάθησης, δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να προσαρμόσουν την εκπαίδευσή τους στα ενδιαφέροντά τους και στις ατομικές τους ανάγκες.

ΜΕΙΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΤΩΝ ΤΠΕ

Παρά τα πολλά οφέλη που προσφέρουν οι ΤΠΕ στη διδασκαλία και τη μάθηση, υπάρχουν και ορισμένα μειονεκτήματα που πρέπει να λαμβάνονται

υπόψη. Ακολουθούν μερικά από αυτά (Denise, Matthew, Tae, & Ann, 2018):

Τεχνικά προβλήματα: Η αξιοποίηση των ΤΠΕ απαιτεί την ύπαρξη λειτουργικών και ενημερωμένων τεχνολογικών συστημάτων. Προβλήματα συνδεσιμότητας, δικτύου και υποδομών μπορούν να δημιουργούν εμπόδια και να περιορίζουν την απρόσκοπτη χρήση των ΤΠΕ στην τάξη.

Εξάρτηση: Η χρήση των ΤΠΕ μπορεί να οδηγεί σε εξάρτηση των εκπαιδευτικών και των μαθητών/-τριών από την τεχνολογία. Όταν η διδασκαλία βασίζεται αποκλειστικά σε ψηφιακά εργαλεία, μπορεί να δημιουργείται εξάρτηση από αυτά και να περιορίζεται η ανάπτυξη άλλων δεξιοτήτων.

Περιορισμένη πρόσβαση: Ορισμένοι μαθητές/-τριες και εκπαιδευτικοί ενδέχεται να μην έχουν πρόσβαση στα απαραίτητα τεχνολογικά μέσα λόγω οικονομικών περιορισμών, έλλειψης υποδομών ή ανισότητας στην πρόσβαση στην τεχνολογία. Αυτό μπορεί να δημιουργεί ανισότητες και να περιορίζει την ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση.

Ασφάλεια και προστασία δεδομένων: Η χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία συνεπάγεται τη συλλογή και την αποθήκευση δεδομένων των μαθητών/-τριών. Αυτό μπορεί να αποτελεί πρόκληση σε θέματα ασφάλειας και προστασίας των προσωπικών πληροφοριών των μαθητών/-τριών.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα

Έχοντας υπ' όψη το συνολικό θεωρητικό πλαίσιο που αναπτύξαμε, σχεδιάστηκε μια έρευνα που ως σκοπό έχει τη διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στα δημόσια σχολεία απέναντι στις ΤΠΕ για εκπαιδευτικούς σκοπούς.

Υπάρχουν διάφορα ερωτηματολόγια για τους υπολογιστές αλλά αυτό που μας βοήθησε ως εργαλείο στη συγκεκριμένη εργασία ως προς τον προσδιορισμό των στάσεων απέναντι στους υπολογιστές είναι της CAS, εμπλουτισμένο με πρόσφατα ερευνητικά στοιχεία και δεδομένα (Awofala et al., 2017. Farjon et al., 2019. Wijnen et al., 2021. Xu et al., 2022). Οι συνιστώσες τις οποίες μετρά είναι α) το άγχος ως προς τη χρήση του υπολογιστή, β) την αυτοπεποίθηση ως προς τη χρήση του, γ) τα θετικά συναισθήματα που δημιουργεί στο χρήστη δ) την αποτελεσματικότητα της εργασίας που συντελείται μέσω του υπολογιστή.

Επί μέρους στόχοι της έρευνας ήταν:

1. Να διερευνηθούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τις ΤΠΕ εν γένει,

2. Να διερευνηθούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά την εκπαιδευτική αξιοποίηση των ΤΠΕ.

Με βάση τους παραπάνω στόχους διατυπώθηκαν οι παρακάτω ερευνητικές υποθέσεις:

Α. Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις ΤΠΕ σχετίζεται με το φύλο τους;

Β. Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις ΤΠΕ σχετίζεται με τα χρόνια υπηρεσίας τους;

Γ. Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις ΤΠΕ σχετίζεται με τον τόπο υπηρεσίας τους;

Δ. Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις ΤΠΕ σχετίζεται με την ειδικότητά τους;

Ε. Η στάση των εκπαιδευτικών σχετίζεται με τον τρόπο απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων τους για την εκπαιδευτική αξιοποίηση των ΤΠΕ;

Δείγμα

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν συνολικά 116 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων οι 47 (40.5%) ήταν άντρες και 69 (59.5%) γυναίκες. Οι ηλικιακές ομάδες κυμαίνονταν από 26 έως και άνω των 56 με τους/τις περισσότερους/-ες να συγκεντρώνονται στην ηλικιακή ομάδα των 46-55 ετών (36.5%). Αναφορικά με τα χρόνια υπηρεσίας οι περισσότεροι/-ες εκπαιδευτικοί είχαν πάνω από 21 χρόνια εκπαίδευσης (N=78). Σχετικά με την υπηρεσιακή κατάσταση οι περισσότεροι/ες ήταν μόνιμοι/-ες (97.4%), ενώ ένα αρκετά μικρότερο ποσοστό ήταν αναπληρωτές/-τριες (2.6%). Επιπλέον, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην εν λόγω έρευνα εργάζονταν στη δευτεροβάθμια (72.2%), ενώ οι υπόλοιποι στην πρωτοβάθμια (27.8%). Τέλος, αναφορικά με την επιμόρφωση στις ΤΠΕ έγινε εμφανές πως οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί είχαν επιμόρφωση Β΄ Επιπέδου (N=73), ακολουθούσαν όσοι/ες είχαν επιμόρφωση Α΄ Επιπέδου (N=31), έπειτα όσοι/ες είχαν άλλη επιμόρφωση (N=8) και τέλος όσοι/ες δεν είχαν επιμόρφωση (N=4).

Οι παραπάνω πληροφορίες σχετικά με τα χαρακτηριστικά κοινωνικού/μορφωτικού προφίλ αποτυπώνονται στον Πίνακα 1.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Σχετική Συχνότητα	Αθροιστική Συχνότητα
Φύλο	Άντρες	47	40.5	40.5	40.5
	Γυναίκες	69	59.5	59.5	100.0
	Σύνολο	116	100.0	100.0	
Ηλικία	26-35 ετών	2	1.7	1.7	1.7
	36-45 ετών	19	16.4	16.5	18.3
	46-55 ετών	52	44.8	45.2	63.5
	56 και άνω	42	36.2	36.5	100.0
	Σύνολο	115	99.1	100.0	
Χρόνια υπηρεσίας	1-10	6	5.2	5.2	5.2
	11-20	32	27.6	27.6	32.8
	21 και άνω	78	67.2	67.2	100.0
	Σύνολο	116	100.0	100.0	
Υπηρεσιακή κατάσταση	Μόνιμος/η	113	97.4	97.4	97.4
	Αναπληρωτής/τρια	3	2.6	2.6	100.0
	Σύνολο	116	100.0	100.0	
Βαθμίδα υπηρεσίας	Πρωτοβάθμιας	32	27.6	27.8	27.8
	Δευτεροβάθμια	83	71.6	72.2	100.0
	Σύνολο	115	99.1	100.0	
Επιμόρφωση στις ΤΠΕ	Καμία	4	3.4	3.4	3.4
	Α' Επιπέδου	31	26.7	26.7	30.2
	Β' Επιπέδου	73	62.9	62.9	93.1
	Άλλο	8	6.9	6.9	100.0
	Σύνολο	116	100.0	100.0	

ΕΡΓΑΛΕΙΟ

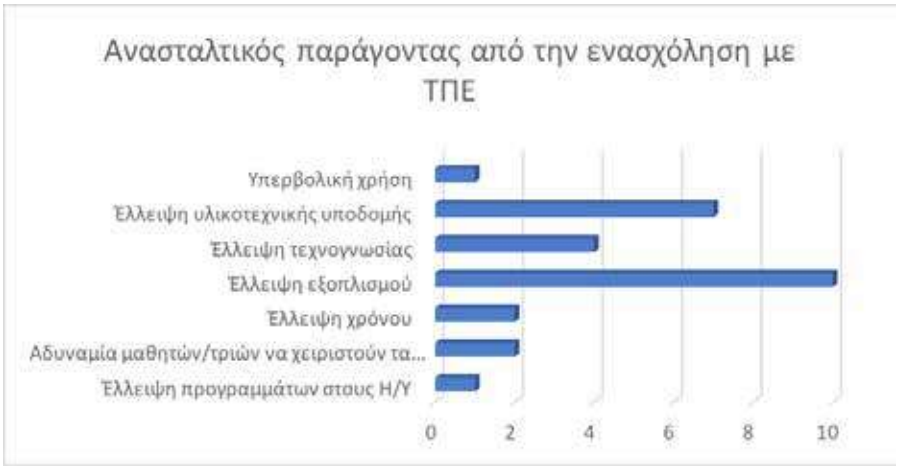
Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την παρούσα έρευνα είναι ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο αυτο-αναφοράς με 38 ερωτήσεις κλειστού τύπου και μία ερώτηση ανοιχτού τύπου. Οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες κλήθηκαν να απαντήσουν σε μία 4-βάθμια κλίμακα Likert. Οι 7 ερωτήσεις αφορούσαν σε χαρακτηριστικά κοινωνικού/μορφωτικού προφίλ, ενώ οι υπόλοιπες ομαδοποιήθηκαν σε 5 διαστάσεις που ονομάστηκαν αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας, εκτιμώμενη συμπεριφορά ελέγχου, εξάρτηση από το συγκείμενο, συναισθηματική συνιστώσα και συμπεριφορική πρόθεση. Δύο ερωτήσεις που είχαν χαμηλότερο φορτίο του <.04 αφαιρέθηκαν. Για τον έλεγχο εγκυρότητας διενεργήθηκε η CFA με περιστροφή Varimax. Η πρώτη διάσταση *«Αίσθηση Αυτο-αποτελεσματικότητας»* αποτελείται από 9 ερωτήσεις (π.χ. Διστάζω να χρησιμοποιώ Η/Υ μήπως κάνω λάθη που δεν μπορώ να διορθώσω). Πληροφορίες για τη συγκεκριμένη διάσταση αποτυπώνονται στον Πίνακα 2. Η δεύτερη διάσταση *«Εκτιμώμενη Συμπεριφορά Ελέγχου»* αποτελείται από 11 ερωτήσεις (π.χ. Οι Η/Υ με βοηθούν να βελτιώνω την εργασία μου σε βαθμό που δικαιολογεί την επιπλέον προσπάθεια). Η συγκεκριμένη διάσταση παρουσιάζεται στον Πίνακα 3. Η τρίτη διάσταση *«Εξάρτηση από το Συγκείμενο»* αποτελείται από 2 ερωτήσεις (π.χ. Στο σχολείο μου δεν υπάρχουν καλά εξοπλισμένα εργαστήρια για εκπαίδευση μέσω ΤΠΕ). Λεπτομέρειες για την εν λόγω διάσταση παρουσιάζονται στον Πίνακα 4. Η τέταρτη διάσταση *«Συναισθηματική Συνιστώσα»* αποτελείται από 3 ερωτήσεις (π.χ. Φοβάμαι ότι η συνεχής εργασία με τον υπολογιστή θα με βλάψει σωματικά). Λεπτομέρειες για την εν λόγω διάσταση παρουσιάζονται στον Πίνακα 5. Η πέμπτη και τελευταία διάσταση *«Συμπεριφορική Εμπλοκή»* αποτελείται από 4 ερωτήσεις (π.χ. Μετά την πανδημία διαφοροποιήθηκε η άποψή μου ως προς την αναγκαιότητα της χρήσης των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση σε σχέση με την άποψη που είχα πριν).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Διερεύνηση της συχνότητας του ανασταλτικού παράγοντα από την ενασχόληση με τις ΤΠΕ

Αναφορικά με τη διερεύνηση της συχνότητας του ανασταλτικού παράγοντα από την ενασχόλησης με τις ΤΠΕ έγινε εμφανές πως οι περισσότεροι/-ες ανέφεραν την έλλειψη εξοπλισμού. Ακολουθούσαν, όσοι/-ες υποστήριξαν ότι η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής δρα ανασταλτικά και έπει-

τα ακολουθούσε η έλλειψη τεχνογνωσίας. Αυτοί οι τρεις παράγοντες ήταν οι επικρατέστεροι. Στη συνέχεια, κάποιοι/-ες εκπαιδευτικοί ανέφεραν την υπερβολική χρήση, την έλλειψη χρόνου, την αδυναμία μαθητών/-τριών να χειριστούν τα νέα μέσα και την έλλειψη προγραμμάτων στους Η/Υ (*Σχήμα 1*).



Σχήμα 1. Ανασταλτικός παράγοντας από την ενασχόληση με ΤΠΕ.

Διαφορές φύλου με εξαρτημένες μεταβλητές

Για την ανάλυση των διαφορών των μέσων όρων μεταξύ των φύλων με τις εξαρτημένες μεταβλητές χρησιμοποιήθηκε το Independent T-test και προέκυψαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους σε μία περίπτωση, αυτή της εξάρτησης από το συγκείμενο, με $t(111)=2.886$, $p<.01$. Συγκεκριμένα, έγινε εμφανές ότι οι άντρες (Μ.Ο.=3.61, Τ.Α.=.654) εμφανίζουν υψηλότερη εξάρτηση από το συγκείμενο σε σύγκριση με τις γυναίκες (Μ.Ο.=3.61, Τ.Α.=.654). Μεταξύ των φύλων και των άλλων μεταβλητών δεν εντοπίστηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές. Οι παραπάνω πληροφορίες απεικονίζονται στον Πίνακα 1.

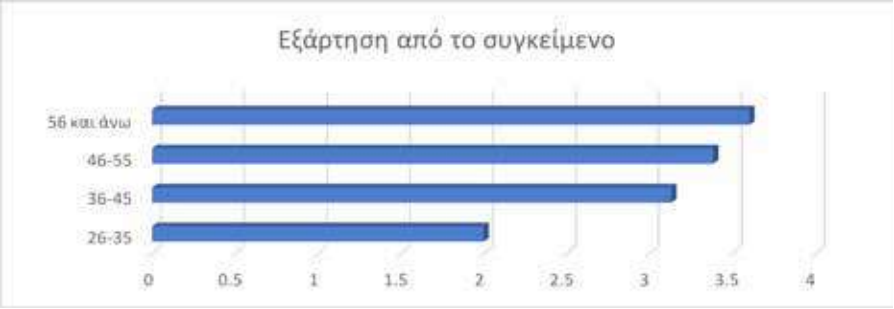
Πίνακας 1 Διαφορές φύλου σε σχέση με την εξάρτηση από το συγκείμενο

Εξάρτηση από το Συγκείμενο	Άντρες	44	3.6136	.65471	2.886*	111	.005
	Γυναίκες	69	3.2391	.68389			

*Σημείωση: p<.05**

Διαφορές εύρους ηλικίας με εξαρτημένες μεταβλητές

Για τη διερεύνηση των διαφορών των μέσων όρων μεταξύ του εύρους της ηλικίας με τις εξαρτημένες μεταβλητές χρησιμοποιήθηκε το one-way ANOVA και προέκυψαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές. Συγκεκριμένα, στατιστικώς σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν μεταξύ του εύρους της ηλικίας με την εξάρτηση από το συγκείμενο, με F(3)=5.360, *p*<.01. Συγκεκριμένα, περισσότερη εξάρτηση από το συγκείμενο φάνηκαν να έχουν όσοι/-ες ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα των 56 και άνω (ΜΟ.=3.60, Τ.Α.=.671), ακολουθούσαν όσοι/-ες ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα των 46-55 ετών (ΜΟ.=3.38, Τ.Α.=.654), έπονταν όσοι/-ες ήταν 36-45 ετών (ΜΟ.=3.13, Τ.Α.=.620) και τέλος βρίσκονταν όσοι/-ες ήταν 26-35 ετών (ΜΟ.=2.00, Τ.Α.=.707). Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στο σχήμα 2.

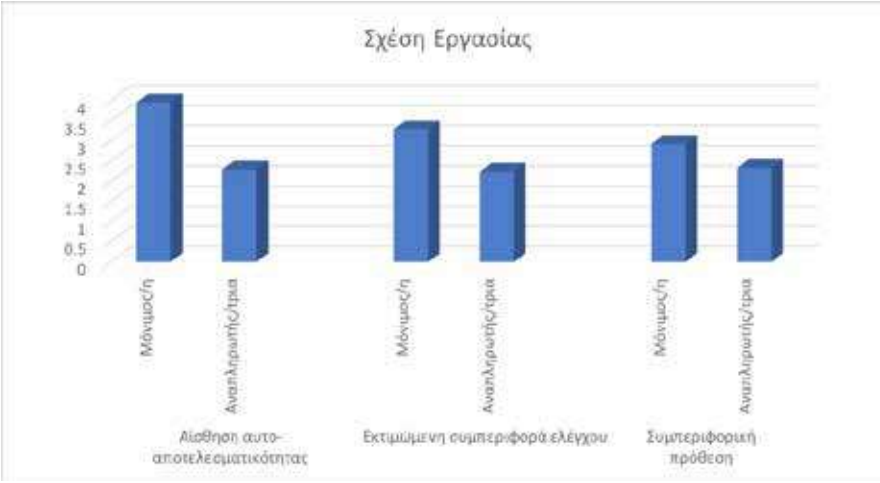


Σχήμα 2. Διαφορές των ηλικιακών ομάδων σε σχέση με την εξάρτηση από το συγκείμενο.

Διαφορές υπηρεσιακής κατάστασης με εξαρτημένες μεταβλητές

Για τη διερεύνηση των διαφορών των μέσων όρων μεταξύ της υπηρεσιακής κατάστασης με τις εξαρτημένες μεταβλητές χρησιμοποιήθηκε το one-way ANOVA και προέκυψαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές. Συ-

γκεκριμένα, στατιστικώς σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν μεταξύ της υπηρεσιακής κατάστασης με την αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας, με F(1)=20.551, *p*<.001. Συγκεκριμένα, οι μόνιμοι/-ες αισθάνονται περισσότερο αποτελεσματικοί/-ές (ΜΟ.=3.96, Τ.Α.=.630) από τους/τις αναπληρωτές/-τριες (ΜΟ.=2.30, Τ.Α.=.462). Ακόμα, στατιστικώς σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν μεταξύ της υπηρεσιακής κατάστασης με την εκτιμώμενη συμπεριφορά ελέγχου, με F(1)=10.184, *p*<.01. Πιο αναλυτικά, οι μόνιμοι/-ες εμφανίζουν εντονότερη εκτιμώμενη συμπεριφορά ελέγχου (ΜΟ.=3.29, Τ.Α.=.557) από τους/τις αναπληρωτές/-τριες (ΜΟ.=2.24, Τ.Α.=.820). Επιπλέον, στατιστικώς σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν μεταξύ της υπηρεσιακής κατάστασης με τη συμπεριφορική πρόθεση, με F(1)=4.862, *p*<.05. Συγκεκριμένα, οι μόνιμοι/-ες εμφανίζουν εντονότερη συμπεριφορική πρόθεση (ΜΟ.=2.93, Τ.Α.=.463) από τους/τις αναπληρωτές/-τριες (ΜΟ.=2.33, Τ.Α.=.381). Από τους συμμετέχοντες/-ουσες που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα δεν ήταν κανείς ωρομίσθιος/-α. Οι παραπάνω πληροφορίες απεικονίζονται στο *σχήμα 3*.

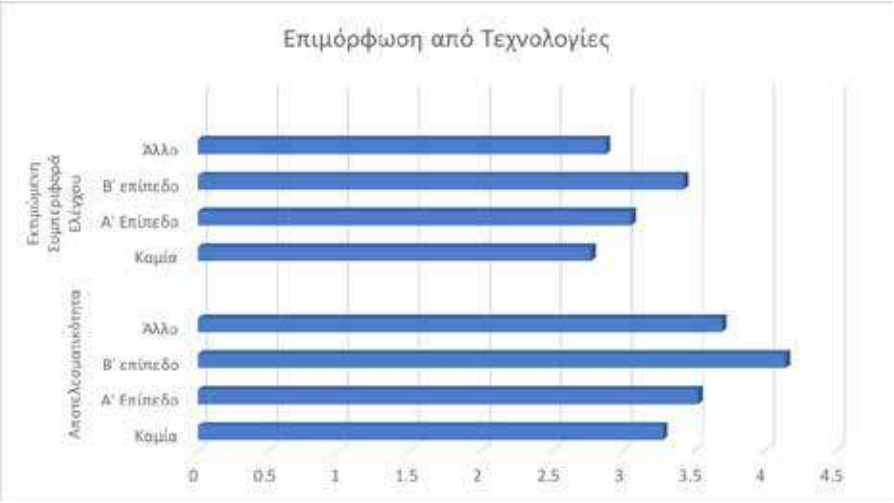


Σχήμα 3. Η σχέση της θέσης εργασίας με την αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας, την εκτιμώμενη συμπεριφορά ελέγχου και τη συμπεριφορική πρόθεση.

Διαφορές επιμόρφωσης από τις τεχνολογίες με τις εξαρτημένες μεταβλητές

Για τη διερεύνηση των διαφορών των μέσων όρων μεταξύ της επιμόρφωσης από τις τεχνολογίες με τις εξαρτημένες μεταβλητές χρησιμοποιήθηκε το one-way ANOVA και προέκυψαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές. Συγκεκριμένα, στατιστικώς σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν μεταξύ της επιμόρφωσης από τις τεχνολογίες με την αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας, με F(3)=9.009, p<.001. Συγκεκριμένα, όσοι/-ες είχαν επιμόρφωση Β' επιπέδου (Μ.Ο.=4.14, Τ.Α.=.460) ένιωθαν περισσότερο αποτελεσματικοί/-ές. Ακολουθούσαν όσοι/ες είχαν κάποια άλλη επιμόρφωση (Μ.Ο.=3.69, Τ.Α.=.630), έπειτα όσοι/-ες είχαν επιμόρφωση Α' επιπέδου (Μ.Ο.=3.52, Τ.Α.=.790) και τέλος όσοι/-ες δεν είχαν καμία επιμόρφωση (Μ.Ο.=3.28, Τ.Α.=1.38).

Ακόμα, στατιστικώς σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν μεταξύ της επιμόρφωσης από τις τεχνολογίες με την εκτιμώμενη συμπεριφορά ελέγχου, με F(3)=5.876, p<.01. Συγκεκριμένα, όσοι/-ες είχαν επιμόρφωση Β' επιπέδου (Μ.Ο.=3.43, Τ.Α.=.456) είχαν εκτιμώμενη συμπεριφορά ελέγχου σε μεγαλύτερο επίπεδο σε σχέση με όσους/-ες έχουν επιμόρφωση Α' επιπέδου (Μ.Ο.=3.05, Τ.Α.=.612). Ακολουθούσαν όσοι/-ες είχαν άλλη επιμόρφωση (Μ.Ο.=2.87, Τ.Α.=.695) και τέλος όσοι/-ες δεν είχαν επιμόρφωση (Μ.Ο.=2.78, Τ.Α.=1.179). Οι παραπάνω πληροφορίες απεικονίζονται στο *σχήμα* 4.



Σχήμα 4. Διαφορές στην επιμόρφωση από τεχνολογίες σε σχέση με την αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας και την εκτιμώμενη συμπεριφορά ελέγχου.

Ανάλυση συσχετίσεων μεταξύ των εξαρτημένων μεταβλητών

Για τη διερεύνηση των συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε το Pearson correlation. Στατιστικώς σημαντική συσχέτιση εντοπίστηκε μεταξύ της αίσθησης αυτο-αποτελεσματικότητας που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί και της εκτιμώμενης συμπεριφοράς ελέγχου, με r=.679, p<.001. Αυτό σημαίνει ότι όσο πιο αποτελεσματικός/-ή νιώθει κάποιος/-α τόσο περισσότερη εκτιμώμενη συμπεριφορά ελέγχου έχει. Στατιστικώς σημαντική συσχέτιση εντοπίζεται ακόμα μεταξύ της αίσθησης αυτο-αποτελεσματικότητας και της συμπεριφορικής πρόθεσης, με r=.203, p<.05. Το εύρημα αυτό δηλώνει ότι όσο πιο αποτελεσματικός/-ή νιώθει κάποιος/-α τόσο μεγαλύτερη είναι και η συμπεριφορική πρόθεση. Τέλος, στατιστικώς σημαντική συσχέτιση εντοπίζεται μεταξύ της εκτιμώμενης συμπεριφοράς ελέγχου και της εξάρτησης από το συγκείμενο, με r=.215, p<.05. Το εύρημα αυτό σημαίνει πως όσο περισσότερη είναι η εκτιμώμενη συμπεριφορά ελέγχου τόση περισσότερη εξάρτηση υπάρχει από το συγκείμενο. Οι παραπάνω πληροφορίες αποτυπώνονται στον Πίνακα 8.

Πίνακας 2. Συσχετίσεις μεταξύ των υπό διερεύνηση μεταβλητών.

		Αίσθηση Αυτο-αποτελεσματικότητας,	Εκτιμώμενη Συμπεριφορά ελέγχου	Εξάρτηση από το Συγκείμενο	Συναισθηματική Συνιστώσα	Συμπεριφο-ρική Πρόθεση
Αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας	Pearson Correlation	1	.679**	.151	.117	.203*
	Sig. (2-tailed)		.000	.112	.219	.032
	N	113	112	112	113	111

Εκτιμώμενη συμπεριφορά ελέγχου	Pearson Correlation	.679**	1	.215*	.039	.015
	Sig. (2-tailed)	.000		.023	.684	.873
	N	112	113	112	113	111
Εξάρτηση από το Συγκείμενο	Pearson Correlation	.151	.215*	1	-.050	.070
	Sig. (2-tailed)	.112	.023		.602	.464
	N	112	112	113	113	111
Συναισθημα-τική Συνιστώσα	Pearson Correlation	.117	.039	-.050	1	.106
	Sig. (2-tailed)	.219	.684	.602		.264
	N	113	113	113	114	112

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η πρώτη υπόθεση που τέθηκε ήταν αν η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις ΤΠΕ σχετίζεται με το φύλο τους. Η υπόθεση αυτή δεν επαληθεύεται και αυτό το εύρημα έρχεται σε αντίθεση με αποτελέσματα παλαιότερων ερευνών από τα οποία προκύπτει ότι οι γυναίκες νιώθουν λιγότερη αυτοπεποίθηση και αναπτύσσουν λιγότερο θετικές στάσεις για τη χρήση και ένταξη των ΤΠΕ στη διδασκαλία τους (Μπίκος, 1995).

Η δεύτερη υπόθεση που διατυπώθηκε ήταν αν η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις ΤΠΕ σχετίζεται με τα χρόνια υπηρεσίας τους. Και εδώ δεν προέκυψαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας και με τις εξαρτημένες μεταβλητές, εκτός από μια περίπτωση: Αποδείχτηκε ότι, ανεξαρτήτως φύλου, όσο μεγαλύτερη είναι η ηλικία των εκπαιδευτικών τόσο παρατηρείται υψηλότερη εξάρτηση από το συγκείμενο.

Όσον αφορά την τρίτη υπόθεση, αν η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις ΤΠΕ σχετίζεται με τον τόπο υπηρεσίας τους, δεν προέκυψε σχετικό εύρημα με βάση τα ερωτήματα της έρευνας. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος προέρχονταν από ή εργάζονταν σε αστικές και ημιαστικές περιοχές.

Η τέταρτη υπόθεση που διατυπώθηκε ήταν αν η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις ΤΠΕ σχετίζεται με την ειδικότητά τους. Από τα ευρήματά μας δεν προέκυψε συσχέτιση μεταξύ της στάσης απέναντι στις ΤΠΕ και ειδικότητας των εκπαιδευτικών.

Τέλος, η πέμπτη υπόθεση διαμορφώθηκε με βάση το εάν η στάση των εκπαιδευτικών σχετίζεται με τον τρόπο απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων τους για την εκπαιδευτική αξιοποίηση των ΤΠΕ. Όπως δείχνουν τα ευρήματά μας, το αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας είναι υψηλότερο στους/στις εκπαιδευτικούς που κατέχουν πιστοποίηση στο Β΄επίπεδο επιμόρφωσης ΤΠΕ. Επίσης, σε σχέση με την εξαρτημένη μεταβλητή *εκτιμώμενης συμπεριφοράς ελέγχου,* οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν αντίστοιχα υψηλότερους δείκτες.

Όσον αφορά τις συσχετίσεις μεταξύ των εξαρτημένων μεταβλητών στην έρευνά μας, τα ευρήματα κατέδειξαν ότι υπάρχουν στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των εξαρτημένων μεταβλητών. Ειδικότερα, παρατηρήθηκε σημαντική συσχέτιση μεταξύ της αίσθησης αυτο-αποτελεσματικότητας και της εκτιμώμενης συμπεριφοράς ελέγχου, εύρημα το οποίο σημαίνει ότι όσο πιο αυτο-αποτελεσματικός αισθάνεται ο/η εκπαιδευτικός, τόσο υψηλότερα είναι τα επίπεδα της εκτιμώμενης συμπεριφοράς ελέγχου που επιδεικνύει.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Οι στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη χρήση ΤΠΕ για εκπαιδευτικούς σκοπούς αποτελούν καθοριστικό παράγοντα για την αποτελεσματική ενσωμάτωσή των ΤΠΕ στη διδακτική πρακτική. Ιδιαίτερα μετά την πρωτοφανή και παρατεταμένη περίοδο της πανδημίας COVID19, οι εκπαιδευτικοί στόχοι έχουν μετατοπιστεί προς μια πιο ευέλικτη προσέγγιση όσον αφορά την κάλυψη των μαθητικών αναγκών, το σχεδιασμό νέων προγραμμάτων σπουδών, την αξιολόγηση της μάθησης.

Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύεται η χρησιμότητα της διερεύνησης και της ανάλυσης των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη χρήση ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία. Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι διατυπώνουν, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτι-

κό επίπεδο ιδιαίτερα ευνοϊκές απόψεις και προθυμία να εντάσσουν τις ΤΠΕ στη διδασκαλία τους. Αυτό παρατηρείται παρά την αναγνώριση από πλευράς τους κάποιων αρνητικών ψυχοσωματικών συνεπειών από την αυξημένη χρήση ΤΠΕ. Παράλληλα, έχει καταγραφεί από έρευνες και έχει προκύψει και από τα ευρήματά μας ότι η αρνητική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις ΤΠΕ αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα επαφής τους με τον Η/Υ.

Μια ακόμη παρατήρηση που συνδέεται με τα ευρήματα της παρούσας εργασίας έχει σχέση με τον εξοπλισμό και τις υλικοτεχνικές υποδομές ως επιπρόσθετες προϋποθέσεις για την ενεργή εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη χρήση ΤΠΕ στα μαθήματά τους. Η χρήση Η/Υ γίνεται πιο εντατικά όταν υπάρχει ευκολία πρόσβασης σε αυτούς, διαθέσιμου και επαρκούς εξοπλισμού.

Όπως προέκυψε, η καλλιέργεια της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ είναι ζωτικής σημασίας για την προώθηση της αποτελεσματικής ενσωμάτωσης των νέων τεχνολογιών στην τάξη και για τον εξοπλισμό των μαθητών/-τριών με τις απαραίτητες δεξιότητες ψηφιακής παιδείας για την επιτυχία στο σύγχρονο κόσμο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Avidov-Ungar, O., & Emma, I. (2014). Levels of ICT Integration among Teacher Educators in a Teacher Education Academic College. *Interdisciplinary Journal of E-Skills and Lifelong Learning, 10*, 195-216. https://doi.org/10.28945/2069

Cardullo, V., Wang, C., Burton, M., & Dong, J. (2021). K-12 teachers' remote teaching self-efficacy during the pandemic. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning, 14*(1), 32-45.

Celik, V., & Yesilyurt, E. (2013). Attitudes to technology, perceived computer self-efficacy and computer anxiety as predictors of computer supported education. *Computers and Education, 60*(1), 148-158.

Das, K. (2021). The role and impact of ICT in improving the quality of education: An overview. *nternational Journal of Innovative Studies in Sociology and Humanities, 4*(6), 97-103.

Denise, A., Matthew, J., Tae, S., & Ann, D. (2018). Technological Pedagogical Content Knowledge. *TPACK*, 78-102. doi:https://doi.org/10.4018/978-1-5225-6267-2.ch004

Farjon, D., Smits, A., & Voogt, J. (2019). Technology integration of pre-service teachers explained by attitudes and beliefs, competency, access, and experience. *Computers and Education, 130*, 81-93. doi:https://doi.

org/10.1016/j.compedu.2018.11.010

Μπίκος, Κ. Γ. (1995). *Εκπαιδευτικοί και ηλεκτρονικοί υπολογιστές: στάσεις Ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι στην εισαγωγή ηλεκτρονικών υπολογιστών στη Γενική Εκπαίδευση.*

Η επικοινωνιακή ικανότητα ως βασική δεξιότητα του 21ου αιώνα: Απόψεις εκπαιδευτικών Γενικού Λυκείου

Βασιλική Ε. Κωστούλα
Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αιγαίου
kostvaso@gmail.com

Παναγιώτης Ι. Σταμάτης
Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου
stamatis@rhodes.aegean.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στη σύγχρονη ψηφιακή εποχή της πληροφορίας και του διαδικτύου, η εκπαιδευτική πρακτική στρέφεται σε νέες θεωρίες μάθησης, ενώ οι μαθητές/-τριες αντιμετωπίζουν ποικίλες προκλήσεις. Σημαντικές δεξιότητες του 21ου αιώνα είναι η συνεργασία, η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα και η επικοινωνία. Το ερευνητικό ενδιαφέρον για τη μελέτη των εν λόγω δεξιοτήτων αυξήθηκε ραγδαία τα τελευταία χρόνια. Η επικοινωνία εκπαιδευτικού και μαθητή/-τριας αλλά και μεταξύ μαθητών/-τριών αποτελεί μια από τις πιο σημαντικές δεξιότητες στην εκπαίδευση. Η καλλιέργεια της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας συμβάλλει θετικά στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία, καθώς αποτελεί ένα βασικό εφόδιο ζωής.

Η παρούσα εργασία διερευνά απόψεις εκπαιδευτικών Γενικού Λυκείου αναφορικά με τις επικοινωνιακές δεξιότητες που έχουν αποκτήσει οι μαθητές/-τριες στην τελευταία τάξη του Λυκείου. Σκοπός είναι να διαπιστωθεί αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι μαθητές/-τριες της Γ΄ Γενικού Λυκείου έχουν καλλιεργήσει επαρκώς τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες. Πρόκειται για ποιοτική έρευνα για την υλοποίηση της οποίας αξιοποιείται η βολική δειγματοληψία. Δείγμα αναφοράς αποτελούν συνολικά τριάντα εκπαιδευτικοί, οι οποίοι διδάσκουν στη Γ΄ τάξη Γενικού Λυκείου. Οι συνεντεύξεις έλαβαν χώρα κατά το χρονικό διάστημα Μαΐου-Ιουνίου 2023. Μεθοδολογικό εργαλείο συλλογής δεδομένων της έρευνας είναι η ημιδομημένη συνέντευξη. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν αν θεωρούν σημαντική την καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων στο πλαίσιο της μαθησια-

κής διαδικασίας και αν τελικά οι τελειόφοιτοι Λυκείου έχουν αποκτήσει τέτοιες δεξιότητες. Επιπρόσθετα, ρωτήθηκαν σε ποιο βαθμό αξιοποιούν συνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας και αν οι διδακτικές μέθοδοι που χρησιμοποιούν συμβάλλουν στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών τους ικανοτήτων. Τέλος, διαπιστώνεται αν οι μαθητές/-τριες εκφράζονται κυρίως λεκτικά ή αν δίνεται έμφαση στη μη λεκτική επικοινωνία. Η επεξεργασία των αποτελεσμάτων της έρευνας θα γίνει με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας προκύπτουν ενδεικτικές τάσεις σχετικά με τις απόψεις εκπαιδευτικών Γενικού Λυκείου αναφορικά με τις επικοινωνιακές δεξιότητες που έχουν αποκτήσει οι τελειόφοιτοι μαθητές/-τριες Γενικού Λυκείου. Τέλος, διαπιστώνεται ποιος θεωρούν ότι είναι ο βαθμός της επικοινωνιακής ετοιμότητας των μαθητών/-τριών κατά την ενηλικίωσή τους και λίγο πριν από την είσοδό τους στον ακαδημαϊκό ή εργασιακό στίβο.

Λέξεις-κλειδιά: απόψεις εκπαιδευτικών, Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, επικοινωνία, επικοινωνιακές δεξιότητες

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στη σύγχρονη ψηφιακή εποχή των ραγδαίων εξελίξεων δεν είναι δυνατόν να παραμείνει ανεπηρέαστος ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός. Η εκπαιδευτική πρακτική στρέφεται σε νέες θεωρίες μάθησης, ενώ οι μαθητές/-τριες αντιμετωπίζουν νέες προκλήσεις (Κωστούλα, 2016). Σημαντικές δεξιότητες του 21ου αιώνα, οι οποίες πρέπει να διακρίνουν τους σύγχρονους νέους είναι, μεταξύ πολλών άλλων, η επικοινωνία, η κριτική σκέψη, η συνεργασία και η δημιουργικότητα. Οι δεξιότητες που σχετίζονται με την επικοινωνία ιδιαίτερα, αφορούν κάθε πτυχή της ανθρώπινης δραστηριότητας και αποτελούν ένα χρήσιμο εργαλείο για την προσωπική και επαγγελματική επιτυχία (Banabo & Wariowei, 2023).

Η εκπαίδευση του 21ου αιώνα επιβάλλει οι νέοι να προετοιμάζονται δυναμικά και όχι γραμμικά. Σπουδαίο ρόλο διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι χρειάζεται να είναι εμπνευστές μιας νέας μαθησιακής διαδικασίας. Είναι σημαντικό να διαθέτουν ψηφιακές δεξιότητες και να είναι σε θέση να σκέφτονται πολλαπλά σενάρια για κάθε θέμα που τους απασχολεί. Είναι επίσης αναγκαίο να έχουν επικοινωνιακές δεξιότητες, να γνωρίζουν ξένες γλώσσες και να μπορούν να συνεργάζονται με ανθρώπους που έχουν δια-

φορετική κουλτούρα και πολιτιστικές αξίες. Γενικότερα, πρέπει να προσφέρουν μάθηση που να έχει ως αποτέλεσμα δεξιότητες υψηλής κριτικής σκέψης (HOTS: High Order Thinking Skills) (Fitria et al., 2023).

Σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης σχεδιάζεται η εκπαιδευτική πολιτική του μέλλοντος στηριζόμενη στο κίνημα των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα. Προωθούνται εκπαιδευτικά συστήματα που στοχεύουν στην παροχή γνώσεων και καλλιέργεια δεξιοτήτων, που θα καταστήσουν τους νέους ικανούς να αντιμετωπίσουν τις κοινωνικές και εργασιακές προκλήσεις της εποχής (Stamatis et al., 2023). Συγκεκριμένα, προωθούν την καλλιέργεια γνωστικών και ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων μέσω της εκπαίδευσης, της επαγγελματικής κατάρτισης και της δια βίου μάθησης. Σε πρόσφατο κείμενο της Unesco, ο γραμματισμός περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, τη δεξιότητα της επικοινωνίας (communication), της συνεργασίας (collaboration), της ανάπτυξης κριτικής σκέψης (critical thinking) και της δημιουργικότητας (creativity). Οι δεξιότητες αυτές είναι παγκοσμίως γνωστές ως *"the 4 C's of 21st Century Skills"*. Επιπρόσθετα, ο Ο.Ο.Σ.Α επισημαίνει την ανάγκη καλλιέργειας αυτών των δεξιοτήτων προσθέτοντας και τις γενικές ήπιες δεξιότητες. Δίνει έμφαση σε γνωστικές, μεταγνωστικές δεξιότητες (π.χ. κριτική και δημιουργική σκέψη) αλλά και κοινωνικές (συνεργατικότητα), συναισθηματικές (ενσυναίσθηση), πρακτικές και φυσικές (χρήση συσκευών πληροφόρησης και επικοινωνίας) (Κουτσιούρη, 2023).

Η σύγχρονη μάθηση δεν περιορίζεται στη σχολική τάξη, αλλά τροφοδοτείται από ποικίλους πόρους. Σύμφωνα με τους Καϊμάρα κ.ά. (2020) και τους McLoughlin & Lee (2008), η τεχνολογία ενισχύει τη μάθηση και προωθεί τρεις παιδαγωγικές αρχές, γνωστές και ως "*the 3P's of pedagogy for the networked society*", τη συμμετοχικότητα (participation), την παραγωγικότητα (productivity) και την προσωποποίηση (personalization). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την οικοδόμηση της γνώσης. Οι σύγχρονοι μαθητές/-τριες έχουν ανάγκη αυτές τις δεξιότητες περισσότερο από κάθε εποχή, καθώς μέσω των κοινωνικών δικτύων δεν παρακολουθούν απλώς τις πληροφορίες, αλλά τις επεξεργάζονται, τις αναθεωρούν, συζητούν, συνεργάζονται και τις αξιολογούν. Επομένως, η μάθηση και κατανόηση ενός αντικειμένου προϋποθέτει βασικές δεξιότητες, σαν αυτές που αναφέρονται παραπάνω.

Η καλλιέργεια των εν λόγω δεξιοτήτων στους μαθητές/-τριες απαιτεί να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί την ανάλογη παιδαγωγική επάρκεια. Επιπλέον, είναι απαραίτητες οι επικοινωνιακές δεξιότητες, ώστε να διευκολύνουν τη μάθηση. Χρειάζεται να σχεδιάζουν μαθησιακές δραστηριότητες που να ανταποκρίνονται στην ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων. Οι Astuti et al.

(2019), σε έρευνά τους επισημαίνουν ότι κατά τη μαθησιακή και διδακτική διαδικασία επικρατεί κυρίως η διάλεξη, ενώ πολύ περιορισμένες είναι οι δραστηριότητες που ενισχύουν τη συνεργασία και την επικοινωνία. Αυτό θα απαιτούσε την αλλαγή στο επικοινωνιακό στυλ του κάθε εκπαιδευτικού. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να ακολουθούν νέες θεωρίες μάθησης που να ενθαρρύνουν την επικοινωνία και τη συνεργασία. Με τον τρόπο αυτό οι νέοι θα αποκτήσουν τα εχέγγυα για μια επιτυχημένη ακαδημαϊκή και επαγγελματική πορεία.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΔΕΙΓΜΑ ΑΝΑΦΟΡΑΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η σημασία των επικοινωνιακών δεξιοτήτων βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της παγκόσμιας επιστημονικής κοινότητας. Τα τελευταία χρόνια διεξάγονται πολλές έρευνες που αφορούν στο εν λόγω θέμα. Έρευνες, όπως αυτή των Çevik & Şentürk (2019) κ.π.ά., επισημαίνουν την αναγκαιότητα καλλιέργειας δεξιοτήτων επικοινωνίας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, καθώς αποτελούν αναγκαίο προσόν, ώστε να μπορεί ο νέος να ανταποκριθεί στις εξελίξεις της παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν, μεταξύ πολλών άλλων και οι έρευνες των Gore (2013) και Astuti et al. (2019) που δηλώνουν ότι προκειμένου να ανταποκριθούν οι μαθητές/-τριες σε νέες προκλήσεις χρειάζεται να αποκτήσουν, στο πλαίσιο της εκπαίδευσής τους, καινοτόμες δεξιότητες, όπως αυτή της επικοινωνίας.

Σε ανάλογο πλαίσιο, η παρούσα έρευνα έχει ιδιαίτερη σημασία, καθώς τα ευρήματά της συμβάλλουν στην κατανόηση της αξίας των επικοινωνιακών δεξιοτήτων στη σύγχρονη εποχή. Διερευνά την επικοινωνιακή ετοιμότητα των μαθητών/τριών που ετοιμάζονται να ακολουθήσουν ακαδημαϊκές σπουδές ή να εργαστούν. Βασικός σκοπός της είναι να διαπιστωθεί αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι μαθητές/-τριες της Γ΄ Γενικού Λυκείου έχουν καλλιεργήσει επαρκώς τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες. Ως μεθοδολογικό εργαλείο συλλογής δεδομένων της έρευνας επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε πέντε ερωτήσεις που αφορούν στην επικοινωνιακή ετοιμότητα των μαθητών/-τριών της Γ΄ Γενικού Λυκείου. Για τις ανάγκες της εν λόγω έρευνας χρησιμοποιήθηκε η βολική δειγματοληψία.

Δείγμα αναφοράς αποτέλεσαν συνολικά τριάντα (30) εκπαιδευτικοί ενός Γενικού Λυκείου της Ελλάδας. Από αυτούς, οι δώδεκα (12) είναι άντρες (40%) και οι δεκαοκτώ (18) γυναίκες (60%). Η εν λόγω σχολική μονάδα λειτουργεί εύρυθμα και επιτυγχάνει καλές επιδόσεις μαθητών/-τριών. Επιπλέον, ήταν

θετική η στάση των εκπαιδευτικών και υπήρξε μεγάλη προθυμία συνεργασίας και συμμετοχής στην έρευνα. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν κατά το χρονικό διάστημα Μαΐου-Ιουνίου 2023.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο πλαίσιο των συνεντεύξεων η πρώτη ερώτηση που διατυπώθηκε στους ερωτώμενους είναι η ακόλουθη: «*Πόσο σημαντική θεωρείτε την καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας;*». Αναλύοντας και κωδικοποιώντας τις απαντήσεις, δημιουργήθηκαν τρεις κατηγορίες. Το 43,3% θεωρεί ότι οι εν λόγω δεξιότητες είναι πάρα πολύ σημαντικές, το 50% τις θεωρεί πολύ σημαντικές, ενώ το 6,6% υποστηρίζει ότι έχουν μικρή σημασία. Όσοι/-ες δηλώνουν ότι οι επικοινωνιακές δεξιότητες είναι πάρα πολύ σημαντικές ή πολύ σημαντικές αναγνωρίζουν ότι κατατάσσονται στις ήπιες δεξιότητες του 21ου αιώνα, οι οποίες αποτελούν ζητούμενο και πρέπει να καλλιεργηθούν στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης. Τις προκρίνουν ως ένα πολύ σημαντικό και σύνθετο εργαλείο στις συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες ζωής. Επίσης, υποστηρίζουν ότι η ενίσχυση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων σε μια κρίσιμη περίοδο της ανάπτυξης των μαθητών/-τριών έχει θετικό αντίκτυπο στην οικοδόμηση της προσωπικότητάς τους. Τους δίνει τη δυνατότητα να ανταποκριθούν με μεγαλύτερη επάρκεια σε ένα ευμετάβλητο εργασιακό περιβάλλον αλλά και γενικότερα ως στοιχείο που συμβάλλει στην ποιοτική ανέλιξη στο ταξίδι της ζωής. Σε αυτό το συμπέρασμα καταλήγει και η έρευνα του Kivunja (2015) που προκρίνει τα «*4C's*» ως βασικές δεξιότητες για την ακαδημαϊκή και επαγγελματική πορεία των νέων.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος επισημαίνουν ότι το σχολείο είναι μια μικρογραφία της κοινωνίας, επομένως ο τρόπος που επικοινωνούν οι μαθητές/-τριες στο σχολείο αποτελεί ένδειξη του επικοινωνιακού στυλ που υιοθετούν στις κοινωνικές συναναστροφές τους. Υποστηρίζουν, επίσης, ότι οι επικοινωνιακές δεξιότητες διευκολύνουν τη διδακτική διαδικασία, καθώς βασικές προϋποθέσεις της είναι η ανταλλαγή απόψεων, η διατύπωση ερωτήσεων, η διαλογική επιχειρηματολογία. Με αυτό τον τρόπο, η μαθησιακή διαδικασία καθίσταται αποτελεσματικότερη και καλλιεργείται η κριτική σκέψη των μαθητών/-τριών, που αποτελεί απαραίτητο εφόδιο για τους σύγχρονους νέους. Σε έρευνα των Stamatis & Kostoula (2021) επισημαίνεται η ευεργετική επίδραση της αποτελεσματικής επικοινωνίας στη δημιουργία θετικού κλίματος και στην προαγωγή παιδαγωγικών σχέσεων.

Η καλλιέργεια των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, σύμφωνα με τις δηλώσεις του δείγματος, πρέπει να βρίσκεται στο επίκεντρο των στόχων της μαθησιακής διαδικασίας. Οι μαθητές/-τριες είναι απαραίτητο να αναπτύξουν δεξιότητες τόσο προφορικής όσο και γραπτής λεκτικής επικοινωνίας. Με την προφορική επικοινωνία ασκούνται στην ενεργητική ακρόαση, μαθαίνουν να ακούν τους συνομιλητές τους με προσοχή και να σέβονται την προσωπικότητα, τον χρόνο και την άποψή τους, να εκφράζονται με ευστοχία και ακρίβεια σε κατάλληλο για την επικοινωνιακή περίσταση ύφος, να στηρίζουν τις απόψεις τους με λογικά επιχειρήματα. Ως προς τη γραπτή επικοινωνία αναπτύσσουν ικανότητες ανάγνωσης, κατανόησης και κριτικής προσέγγισης κάθε είδους και έκτασης κειμένων, διάκρισης του ουσιώδους από το επουσιώδες και του γενικού από το ειδικό, δεξιότητες αναδιατύπωσης, αναδιήγησης, περίληψης. Είναι σημαντικό να ασκηθούν και στην αναγνώριση σημάτων μη λεκτικής επικοινωνίας (βλέμμα, νεύμα, μορφασμοί, επιτονισμός φωνής κ.λπ.), ώστε να αναγνωρίζουν τη σημασία τους.

Επιπρόσθετα, το δείγμα επισημαίνει ότι με την προφορική επικοινωνία οι μαθητές/-τριες εκφράζουν τις απόψεις, τις επιθυμίες, τα συναισθήματά τους. Μέσω αυτής της αλληλεπίδρασης δίνεται η δυνατότητα αποτελεσματικής επίλυσης προβλημάτων και συγκρούσεων μεταξύ όσων εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία, μαθητών/-τριών και εκπαιδευτικών. Παράλληλα, αναπτύσσουν την ενσυναίσθηση, τον σεβασμό, την ανεκτικότητα, το πνεύμα συνεργασίας και ομαδικότητας, που είναι απαραίτητη προϋπόθεση για ένα δημιουργικό σχολείο.

Οι περισσότεροι από τους ερωτώμενους αναγνωρίζουν ότι οι επικοινωνιακές δεξιότητες βοηθούν τους μαθητές/-τριες να εξελιχθούν στις διαπροσωπικές τους σχέσεις αλλά και σε ό,τι αφορά στην κοινωνική τους ζωή. Είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν ευκολότερα τις δυσκολίες που τυχόν προκύπτουν. Πιο ειδικά, τονίζουν την τεράστια συμβολή τους στην ακαδημαϊκή και επαγγελματική πορεία των νέων, καθώς τέτοιου είδους δεξιότητες εκτιμώνται ιδιαιτέρως. Δίνουν πλεονέκτημα στην αγορά εργασίας, ώστε να διεκδικήσουν καλύτερες θέσεις και υψηλότερες αμοιβές. Οι επικοινωνιακές, όπως και άλλες ήπιες, κοινωνικές δεξιότητες, είναι εφόδια χρήσιμα για τον νέο που ετοιμάζεται να συνεχίσει τις σπουδές του σε επίπεδο ακαδημαϊκό και στη συνέχεια να εργαστεί. Είναι, όμως, απαραίτητες και για την αποτελεσματικότητα της ίδιας τη μαθησιακής διαδικασίας στο πλαίσιο του σχολείου.

Ωστόσο, η μειοψηφία του δείγματος δε θεωρεί ότι η καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων είναι σημαντική στη βαθμίδα του Λυκείου. Θεωρεί ότι αποτελούν δεξιότητες, οι οποίες πρέπει να καλλιεργούνται στην

Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Το Λύκειο και ειδικότερα η Γ΄ Λυκείου αποτελεί μια τάξη προετοιμασίας για τις Πανελλαδικές εξετάσεις. Επομένως, η διδακτέα ύλη είναι εκτεταμένη και η πίεση του χρόνου ασφυκτική. Ως εκ τούτου, δηλώνει ότι δεν υπάρχει περιθώριο ανάπτυξης τέτοιου είδους δεξιοτήτων. Τέλος, δηλώνει ότι οι μαθητές/-τριες έχουν ήδη αναπτυγμένες αυτές τις δεξιότητες.

Η δεύτερη ερώτηση που διατυπώθηκε στους συνεντευξιαζόμενους είναι η εξής: «*Αξιοποιείτε συνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας κατά τη διδακτική διαδικασία και σε ποιο βαθμό;*». Το 10% των ερωτώμενων δήλωσε ότι τις χρησιμοποιεί πολύ συχνά, το 13,3% συχνά, το 60% μερικές φορές, το 10% σπάνια, ενώ το 6,6% ποτέ. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αναγνωρίζουν ότι η χρήση συνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας είναι πιο ενδιαφέρουσα από την παραδοσιακή μετωπική διδασκαλία και προσφέρει πολλαπλά οφέλη. Ο μαθητής/-τρια εμπλέκεται ενεργά στη διαδικασία της μάθησης, η οποία γίνεται πιο ευχάριστη, καθώς αναλαμβάνει ρόλους και γίνεται πρωταγωνιστής στη διδακτική διαδικασία. Η χρήση τους ευνοεί την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων, την αλληλεπίδραση. Κάποιοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι αποτελεί έναν τρόπο κινητοποίησης των εσωστρεφών μαθητών/-τριών, καθώς στο πλαίσιο της συνεργασίας οι επιφυλακτικοί μαθητές/-τριες κινητοποιούνται και συμμετέχουν περισσότερο στη διδακτική διαδικασία.

Η χρήση των μεθόδων αυτών, σύμφωνα με τις δηλώσεις του δείγματος, φαίνεται να είναι περιορισμένη στα Μαθηματικά. Σε έρευνα των Muslim & Jabr (2022) επισημαίνεται ότι οι Μαθηματικοί εκδηλώνουν κάποια αδυναμία στην καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων κατά τη διδασκαλία των Μαθηματικών. Αντίθετα, συχνότερη φαίνεται ότι είναι η χρήση τους στα φιλολογικά μαθήματα. Για παράδειγμα, στη Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία, στην Ιστορία οι μαθητές/-τριες εργάζονται σε ομάδες, επιλύουν προβλήματα και απαντούν σε ερωτήματα των φύλλων εργασίας. Οι συνεργατικές μέθοδοι χρησιμοποιούνται, επίσης, προκειμένου οι μαθητές/-τριες να συνεργαστούν, για να γράψουν ένα ποίημα ή διήγημα. Οι φιλόλογοι δηλώνουν ότι αναθέτουν ομαδικές εργασίες στους μαθητές/-τριες χρησιμοποιούν διάλογο, καταιγισμό ιδεών, παιχνίδια ρόλων, διαδικτυακά συνεργατικά εργαλεία μέσω κινητών συσκευών ή σπάνια το εργαστήριο Πληροφορικής.

Συχνή φαίνεται πως είναι η χρήση των εν λόγω μεθόδων από τους εκπαιδευτικούς της Αγγλικής Γλώσσας, οι οποίοι δηλώνουν ότι οι μαθητές/-τριες εργάζονται σε δυάδες κυρίως με τον/την συμμαθητή/-τρια που κάθεται στο ίδιο θρανίο. Συστηματική είναι η χρήση τους από τους εκπαιδευτικούς της Φυσικής Αγωγής. Επισημαίνουν ότι επιλέγουν στο μάθημά τους

συνεργατικές πρακτικές, καθώς καλλιεργούν κοινωνικές δεξιότητες, τη δημιουργική συνεργασία, την ενσυναίσθηση, την προσαρμοστικότητα σε πιεστικές καταστάσεις, τη διαχείριση θυμού. Επιπρόσθετα, οι μαθητές/-τριες αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και επιλύουν προβλήματα ομαδικά. Οι ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς των Φυσικών Επιστημών σε σύντομες ερευνητικές εργασίες, σε εκπαιδευτικά παιχνίδια και κατά τη διάρκεια υλοποίησης πειραμάτων.

Ο βασικός ανασταλτικός παράγοντας που εμποδίζει τη χρήση τέτοιων μεθόδων είναι η ελληνική σχολική πραγματικότητα και το εξετασιοκεντρικό σύστημα. Οι εκπαιδευτικοί του εν λόγω Γενικού Λυκείου δηλώνουν ότι στην καθημερινή σχολική διαδικασία χαρακτηριστική είναι η έλλειψη διαθέσιμου χρόνου λόγω της πιεστικής υποχρέωσης διδασκαλίας μιας εκτεταμένης ύλης στα πανελλαδικώς εξεταζόμενα μαθήματα. Αισθάνονται ότι πιέζονται από τον χρόνο, γι' αυτό και επιλέγουν λιγότερο συχνά συνεργατικές μεθόδους. Για παράδειγμα, ο διάλογος απαιτεί περισσότερο χρόνο από τη διάλεξη. Σε δραστηριότητες εκτός του ωρολογίου προγράμματος, όπως είναι π.χ. η συμμετοχή σε ευρωπαϊκά ή άλλα προγράμματα, η δυνατότητα αξιοποίησης συνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας είναι πιο εύκολη και η χρήση τους συχνότερη. Τέλος, δηλώνουν ότι τέτοιες μεθόδους χρησιμοποιούν πιο συχνά στην Α΄ και Β΄ τάξη του Λυκείου, όπου δεν πιέζει ασφυκτικά ο χρόνος για την κάλυψη της διδακτέας ύλης. Ωστόσο, ακόμα και σε αυτές τις τάξεις οι εκπαιδευτικοί είναι διστακτικοί στη χρήση συνεργατικών μεθόδων, καθώς οι μαθητές/-τριες προετοιμάζονται να εξεταστούν σε απαιτητικά θέματα από την τράπεζα θεμάτων του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Μια ακόμα παράμετρος που φαίνεται να επηρεάζει τη χρήση ή μη συνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας είναι η δυναμική του τμήματος και οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών/-τριών. Οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να τις εφαρμόζουν σε τμήματα όπου οι σχέσεις των μαθητών/-τριών είναι φιλικές και το σχολικό κλίμα θετικό. Αντίθετα, φαίνεται ότι αποφεύγουν την υλοποίησή τους σε τμήματα όπου υπάρχουν συγκρούσεις. Αποτρεπτικός είναι και ο μεγάλος αριθμός μαθητών/-τριών ανά τμήμα. Το δείγμα δηλώνει ότι οι μέθοδοι αυτές εφαρμόζονται αποτελεσματικότερα σε ολιγάριθμα τμήματα και σε μικρές ομάδες έως τεσσάρων ατόμων.

Το τρίτο ερώτημα που τέθηκε είναι το εξής: «*Οι διδακτικές μέθοδοι που επιλέγετε θεωρείτε ότι συμβάλλουν στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών/-τριών;*». Η πλειοψηφία του δείγματος, το 70%, απάντησε ναι, το 3,3% όχι, ενώ το 26,6% μερικές φορές. Πιο αναλυτικά, οι ερωτώ-

μενοι δηλώνουν ότι με τις μεθόδους που χρησιμοποιούν, παύουν οι μαθητές/-τριες να βρίσκονται στο περιθώριο της διδακτικής πράξης. Η μαθητοκεντρική προσέγγιση βασισμένη στον εποικοδομητισμό ευνοεί τη συζήτηση και τη διαλογική αντιπαραβολή επιχειρημάτων μεταξύ μαθητών/-τριών. Η εφαρμογή της ανακαλυπτικής μεθόδου με τον εκπαιδευτικό σε ρόλο διευκολυντή, ενθαρρύνει την επικοινωνία και τη συνεργασία του μαθητή/-τριας με τον εκπαιδευτικό. Επιπλέον, με τη διερευνητική μέθοδο δίνεται η δυνατότητα επίλυσης προβλημάτων. Τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνει και έρευνα που υλοποιήθηκε από τους Gafoor & Babu (2016), από την οποία προκύπτει ότι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης προτιμούν μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις κατά τη διδακτική διαδικασία.

Σύμφωνα με τους ερωτώμενους, με τη χρήση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας καλλιεργείται η προσαρμοστικότητα, η ευελιξία και γίνεται ανάθεση αρμοδιοτήτων. Αναδεικνύονται πτυχές των μαθητών/-τριών που δε θα ήταν ορατές με άλλο τρόπο. Η αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ μαθητών/-τριών και εκπαιδευτικών επιτρέπει την καλλιέργεια θετικού παιδαγωγικού κλίματος και βελτιώνει τη μαθησιακή διαδικασία. Οι μαθητές/-τριες φαίνεται να κατανοούν καλύτερα το γνωστικό αντικείμενο. Επίσης, μέσα από την ενίσχυση της συνοχής της ομάδας οι μαθητές/-τριες μπορούν να διαχειρίζονται έξυπνα τις συγκρούσεις τους. Σε έρευνα των Richmond et al. (2012), επισημαίνεται ότι οι επικοινωνιακές ικανότητες του εκπαιδευτικού και δη οι μη λεκτικές τον καθιστούν αρεστό στους μαθητές/-τριες και κατά συνέπεια αυξάνει το ενδιαφέρον τους για το γνωστικό αντικείμενο.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος υποστηρίζουν ότι με τις ερωταποκρίσεις και τον ελεύθερο διάλογο επιτυγχάνονται η όξυνση της αντίληψης, η συλλογική ικανότητα, η καλλιέργεια της ανεκτικότητας και της αλληλοκατανόησης. Η ιδεοθύελλα αποτελεί μια διδακτική πρακτική που εξασκεί τη γρήγορη ανταπόκριση, την άμεση έκφραση και αποτελεί τρόπο προφορικής έκφρασης και αφορμή για επικοινωνία και αλληλεπίδραση. Αναφέρθηκε από ερωτώμενο ότι δίνει τη δυνατότητα σε εσωστρεφείς μαθητές/-τριες να λειτουργήσουν πιο αυθόρμητα και να εκφράσουν την άποψή τους. Στα παιχνίδια ρόλων καλλιεργείται η ενσυναίσθηση, η ενεργητική ακρόαση, ο σεβασμός της προσωπικότητας του άλλου, η αλληλεγγύη. Υποστηρίζεται ακόμα ότι, όταν γίνεται χρήση οπτικοακουστικού υλικού, αναπτύσσεται η κριτική ικανότητα και η παρατηρητικότητα. Σημαντική δράση που συμβάλλει στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων είναι και η συμμετοχή σε κοινότητες, όπως π.χ. το e-twinning κ.ά.

Σπουδαία, σύμφωνα με τις δηλώσεις του δείγματος, είναι η συνεισφορά των μεθόδων αυτών στα γλωσσικά μαθήματα, όπως στη Γλώσσα και Λογοτεχνία, στα Αρχαία Ελληνικά και σε μικρότερο βαθμό στα Λατινικά. Ειδικότερα στο μάθημα της Γλώσσας, δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές/-τριες να διαλέγονται και να χρησιμοποιούν γραπτό και προφορικό λόγο σε πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας. Επιπλέον, οι μαθητές/-τριες διδάσκονται ποιες είναι οι προϋποθέσεις ενός εποικοδομητικού διαλόγου καθώς και πώς να τον διεξάγουν. Αλλά και στα υπόλοιπα μαθήματα των ανθρωπιστικών επιστημών, όπως η Ιστορία και η Φιλοσοφία, είναι δυνατή η ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών/-τριών μέσω διαλεκτικών και ομαδοσυνεργατικών διαδικασιών. Οι εκπαιδευτικοί της Αγγλικής Γλώσσας θεωρούν επίσης σημαντικό να δίνονται στον γραπτό λόγο πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας, ώστε η επικοινωνία να γίνεται σε περιβάλλον προσομοίωσης της πραγματικότητας, όπως για παράδειγμα να γράψουν ένα γράμμα ή να συντάξουν ένα e-mail. Αυτό διδάσκει τους μαθητές/-τριες πώς να αντιμετωπίζουν την πραγματική ζωή.

Οι ερωτώμενοι θεωρούν ότι η καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων αποτελεί βασικό στόχο και είναι διαρκώς στο επίκεντρο της διδασκαλίας, έστω κι αν οι διδακτικές μέθοδοι δεν ευνοούν κάτι τέτοιο. Δηλώνουν ότι αρκετές φορές γίνεται κατάχρηση της δασκαλοκεντρικής διάλεξης αντί του διαλόγου και των ομαδοσυνεργατικών διαδικασιών. Υποστηρίζουν επίσης ότι η μετωπική διδασκαλία, που επιβάλλεται κάποιες φορές από τον όγκο της ύλης και το μέγεθος των τμημάτων, δε συμβάλλει στην καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Στις δηλώσεις τους αναφέρθηκε ότι τα Μαθηματικά αποτελούν ένα διδακτικό αντικείμενο που από τη φύση του δεν ευνοεί τη χρήση ομαδοσυνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας. Γενικότερα, επισημαίνεται στις απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων ότι πολλά περισσότερα θα μπορούσαν να γίνουν, εάν υπήρχε επαρκής διαθέσιμος χρόνος.

Το τέταρτο ερώτημα που διατυπώθηκε είναι το εξής: «*Κατά τη διδακτική διαδικασία δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές/-τριες να εκφράζονται κυρίως λεκτικά (με γραπτό και προφορικό λόγο) ή μη λεκτικά (π.χ. εκφράσεις προσώπου, βλέμμα, νεύματα κ.ά.);*». Το 16,6% του δείγματος υποστηρίζει ότι οι μαθητές/-τριες εκφράζονται λεκτικά, το 16,6% μη λεκτικά και το 66,6% υποστηρίζει ότι εκφράζονται κυρίως λεκτικά αλλά χρησιμοποιούν και μη λεκτικούς διαύλους επικοινωνίας. Επισημαίνεται ότι οι μαθητές/-τριες χρησιμοποιούν κυρίως τη λεκτική μορφή επικοινωνίας. Στο ελληνικό σχολείο δίνεται έμφαση στη γραπτή λεκτική επικοινωνία που αποτελεί και το βασικότερο μέσο αξιολόγησης των μαθητών/-τριών μέσω των μικρής ή μεγαλύτερης

διάρκειας γραπτών δοκιμασιών (διαγωνίσματα, τεστ κ.ά.) και των γραπτών προαγωγικών ή απολυτήριων εξετάσεων. Επιπρόσθετα, εκφράζονται λεκτικά μέσω της παραγωγής γραπτού λόγου, καθώς ανατίθενται στους μαθητές/-τριες γραπτές εργασίες, ατομικές ή ομαδικές στο σχολείο ή στο σπίτι.

Ωστόσο, σύμφωνα με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος, η υπερβολική έμφαση στον γραπτό λόγο θα πρέπει να περιοριστεί και να δοθεί περισσότερος χρόνος στην πιο άμεση προφορική έκφραση και επικοινωνία, που εξακολουθεί να αποτελεί το κύριο μέσο καθημερινής διαπροσωπικής επικοινωνίας. Στον προφορικό λόγο δίνεται έμφαση στο λεκτικό μήνυμα που εκπέμπεται από τον μαθητή/-τρια και μεταφέρεται στους υπόλοιπους μαθητές/-τριες, οι οποίοι είναι αποδέκτες. Βασικοί τρόποι καλλιέργειας της προφορικής επικοινωνίας, σύμφωνα με τις δηλώσεις, είναι οι ερωταποκρίσεις και ο διάλογος που διεξάγεται στην τάξη. Επιπλέον, οι μαθητές/-τριες παρουσιάζουν προφορικά τις εργασίες τους ή διατυπώνουν τη γνώμη τους κατά τη διάρκεια της ιδεοθύελλας. Μια καλή αφορμή για εξάσκηση του προφορικού λόγου είναι το debate, όπου οι μαθητές/-τριες εκφράζουν τις απόψεις τους και επιχειρηματολογούν.

Οι ερωτώμενοι επισημαίνουν ότι είναι σημαντική και η μη λεκτική επικοινωνία, η οποία εκδηλώνει άρρητα τις σκέψεις και τα συναισθήματα των μαθητών/-τριών. Πρόκειται για τη σιωπηλή πλευρά της διδακτικής διαδικασίας. Κάποιοι δηλώνουν ότι ενθαρρύνουν τους μαθητές/-τριες να χρησιμοποιούν μη λεκτικούς διαύλους επικοινωνίας, καθώς η μη λεκτική επικοινωνία συμβάλλει στην καλή συνεργασία. Ωστόσο, οι μαθητές/-τριες χρησιμοποιούν μη λεκτικούς διαύλους επικοινωνίας σε μικρότερο βαθμό, κυρίως νεύματα ή εκφράσεις του προσώπου προκειμένου να εκφράσουν επιδοκιμασία ή αποδοκιμασία, απόρριψη ή αποδοχή κ.λπ. Επιπρόσθετα, με το βλέμμα, τη στάση σώματος, τις χειρονομίες αποτυπώνουν το ενδιαφέρον τους για όσα διδάσκονται, την ικανοποίησή τους για μια απάντηση που έδωσαν ή την πλήξη τους. Την ευρεία χρήση χειρονομιών από τους μαθητές/-τριες, για να εκφραστούν επισημαίνει και η έρευνα των Thamrin & Darsih (2023). Ο τόνος της φωνής είναι επίσης δηλωτικός των συναισθημάτων των μαθητών/-τριών. Από τους μη λεκτικούς διαύλους επικοινωνίας γίνονται αντιληπτά η δυσαρέσκεια, η απορία, η έκπληξη, η δυσανασχέτηση, ο θυμός, η απόγνωση, το άγχος κ.ά.

Δεδομένης της κυριαρχίας του γραπτού λόγου στη διδακτική διαδικασία, τα μη λεκτικά, εξωγλωσσικά στοιχεία που συμμετέχουν στην προφορική επικοινωνία, συχνά με καθοριστικό τρόπο, δεν αξιοποιούνται όσο θα έπρεπε. Επιπλέον, δεν είναι εύκολο να καταγραφούν και να αξιολογηθούν,

γι' αυτό και η σημασία τους τελικά υποβαθμίζεται. Οι μαθητές/-τριες διδάσκονται για τη σημασία τους και τη συμβολή τους στην προφορική επικοινωνία μέσω των ασκήσεων ανάγνωσης ή θεατρικών παιχνιδιών. Ωστόσο, μέσω της έκφρασης του προσώπου, του βλέμματος και της στάσης του σώματος, εκπέμπονται μη λεκτικά μηνύματα που δεν είναι εύκολο να αποκωδικοποιηθούν επαρκώς τόσο από τους αποδέκτες όσο και από τον εκπαιδευτικό. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε αυτό το πεδίο έχει καταλυτικό ρόλο στις δυναμικές διαδικασίες μάθησης, διδασκαλίας και αξιολόγησης.

Το πέμπτο ερώτημα των συνεντεύξεων έχει την εξής διατύπωση: «*Θεωρείτε ότι οι τελειόφοιτοι μαθητές/-τριες της Γ΄ Λυκείου έχουν καλλιεργήσει επαρκώς τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες;*». Το 26,6% του δείγματος θεωρεί ότι οι τελειόφοιτοι δεν έχουν αναπτύξει τέτοιου είδους δεξιότητες, το 16,6% δηλώνει ότι τις έχει αναπτύξει, ενώ το 56,6% υποστηρίζει ότι κάποιοι μαθητές/-τριες είναι επικοινωνιακά έτοιμοι, ενώ άλλοι όχι. Πιο συγκεκριμένα, από τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών προέκυψε ότι οι μαθητές/-τριες δε θεωρούνται επικοινωνιακά επαρκείς, καθώς η πίεση στο Λύκειο είναι ασφυκτική τόσο για τους μαθητές/-τριες όσο και για τους εκπαιδευτικούς λόγω του μεγάλου όγκου της διδακτέας ύλης και της εξέτασης με βάση την τράπεζα θεμάτων. Επομένως, δε μένει χρόνος για την καλλιέργεια τέτοιων δεξιοτήτων. Επίσης, η καλλιέργεια του προφορικού λόγου έχει παραμεληθεί λόγω του εξετασιοκεντρικού συστήματος, το οποίο δίνει έμφαση στις γραπτές δοκιμασίες. Οι μαθητές/-τριες παρουσιάζουν αδυναμίες, καθώς χρησιμοποιούν τον τηλεγραφικό λόγο του κινητού, ενώ δεν μπορούν να αναπτύξουν επαρκώς μια ιδέα. Επιπλέον, έχοντας πνεύμα μάλλον χρησιμοθηρικό δείχνουν να μην έχουν διάθεση για επικοινωνία σε μαθήματα που δεν είναι πανελλαδικώς εξεταζόμενα. Άλλωστε, οι επικοινωνιακές δεξιότητες δεν πριμοδοτούνται στο Λύκειο και ειδικότερα στη Γ΄ Λυκείου.

Στην παρούσα έρευνα, ορισμένοι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι το μάθημα που αναπτύσσει περισσότερο τις επικοινωνιακές δεξιότητες είναι η Νεοελληνική Γλώσσα και σε κάποιο βαθμό και τα Αγγλικά. Στα μαθήματα αυτά τους δίνεται σε μεγαλύτερο βαθμό η δυνατότητα αλληλεπίδρασης. Η προφορική επικοινωνία αναπτύσσεται ελάχιστα στο ελληνικό σχολείο, γιατί διατίθεται περιορισμένος χρόνος για να εκφράσουν οι μαθητές/-τριες προφορικά τις απόψεις τους. Συνήθως ζητείται η γραπτή διατύπωση των απόψεων, επομένως περιορίζεται η λεκτική διάδραση.

Επιπλέον, οι συνεντευξιαζόμενοι θεωρούν ότι η χρήση των κοινωνικών δικτύων από τους μαθητές/-τριες τούς καθιστά αδέξιους στη δια ζώσης διαπροσωπική επικοινωνία. Παρατηρούν ότι στους μαθητές και στις μαθή-

τριες κυριαρχεί η ρηχή γραπτή επικοινωνία μέσω μηνυμάτων στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και ότι έχουν εξοικειωθεί στη διαδικτυακή επικοινωνία, σε ψηφιακό περιβάλλον, η οποία λαμβάνει χώρα σε άλλο πλαίσιο, οπότε έχουν και διαφορετικό τρόπο έκφρασης σκέψεων και συναισθημάτων. Παράλληλα, εντοπίζεται δυσκολία κατανόησης των συναισθηματικών σημάτων που εκπέμπει ο/η συμμαθητής/-τρια τους και ένα γενικότερο έλλειμμα ενσυναίσθησης. Αυτό αποδίδεται στο γεγονός ότι δεν καλλιεργούνται επαρκώς η ενσυναίσθηση και οι κοινωνικές δεξιότητες τόσο στο εκπαιδευτικό πλαίσιο όσο και στο σχολικό περιβάλλον.

Σημαντικό ποσοστό του δείγματος υποστηρίζει ότι κάποιοι μαθητές/-τριες έχουν αναπτύξει επικοινωνιακές δεξιότητες, ενώ άλλοι όχι. Θεωρούν ότι αυτό συμβαίνει, καθώς το ελληνικό, δημόσιο σχολείο εστιάζει σε άλλες ικανότητες, όπως η αποστήθιση, οι οποίες δεν αναπτύσσουν την προσωπικότητα του παιδιού, ούτε ενισχύουν τη δημιουργικότητά του. Μπορεί, επίσης, κάποιοι μαθητές/-τριες να είναι εσωστρεφείς και να μην εκδηλώνονται. Αυτό μπορεί να ενισχύθηκε τα τελευταία χρόνια της πανδημίας, όπου οι κοινωνικές δεξιότητες έχουν περιοριστεί. Ακόμα και οι γονείς, όταν είναι υπερπροστατευτικοί, αποτρέπουν τα παιδιά από την διαπροσωπική επικοινωνία ή τουλάχιστον δεν τα ενθαρρύνουν.

Ωστόσο, υπάρχει ένα ποσοστό του δείγματος που θεωρεί ότι οι μαθητές/-τριες είναι επικοινωνιακά επαρκείς. Υποστηρίζουν ότι ένας τελειόφοιτος Λυκείου έχει καλλιεργήσει έως έναν βαθμό τον τρόπο έκφρασης και αντίληψής του, την κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου, ίσως εν μέρει και το συνεργατικό πνεύμα. Θεωρούν ότι η χρήση διαδραστικών και συνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας, η αυξημένη συμμετοχή τους σε ομαδικές δράσεις του σχολείου, αλλά κυρίως η χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης από τους μαθητές της Γ΄ Λυκείου, τούς καθιστά επικοινωνιακά ικανούς σε σχέση με τα προηγούμενα χρόνια.

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί προτείνουν τρόπους καλλιέργειας επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Τέτοιοι είναι η διεξαγωγή ενός debate, που αποτελεί καλή πρακτική ανάπτυξης επικοινωνιακών δεξιοτήτων, όμως δεν προβλέπεται στο Αναλυτικό πρόγραμμα ή το πλαίσιο των μαθημάτων της Γ΄ Λυκείου. Επίσης, τα ευρωπαϊκά προγράμματα όπως Erasmus, e-twinning κ.ά., ενισχύουν τις επικοινωνιακές δεξιότητες και λειτουργούν ως θετικός καταλύτης στο παγκοσμιοποιημένο εργασιακό περιβάλλον. Τέλος, θεωρούν αναγκαία την καλλιέργεια της ενεργητικής ακρόασης, η οποία θεωρείται ουσιαστική δεξιότητα στο πολύπλοκο πεδίο της εργασίας.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Από την παρούσα έρευνα διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, όπως προκύπτει από τις δηλώσεις τους, θεωρούν σημαντική την καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας. Αναγνωρίζουν ότι αποτελεί μια από τις πιο σημαντικές δεξιότητες του 21ου αιώνα, η οποία πρέπει να καλλιεργείται συστηματικά, καθώς αποτελεί απαραίτητο εφόδιο για την προσωπική, ακαδημαϊκή και επαγγελματική εξέλιξη των νέων. Ωστόσο, η μειοψηφία του δείγματος θεωρεί ότι τέτοιου είδους δεξιότητες δεν αφορούν στη βαθμίδα του Λυκείου, αλλά στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Σε ό,τι αφορά στη χρήση συνεργατικών μεθόδων κατά τη διδακτική διαδικασία η πλειοψηφία του δείγματος αναγνωρίζει την παιδαγωγική τους αξία, όμως φαίνεται ότι τις χρησιμοποιεί με διαφορετική συχνότητα. Κατά κύριο λόγο χρησιμοποιείται από τους Φιλόλογους, τους εκπαιδευτικούς Αγγλικής γλώσσας, Φυσικής Αγωγής και τους εκπαιδευτικούς Φυσικών Επιστημών κυρίως κατά τη διάρκεια πειραμάτων. Οι Μαθηματικοί δηλώνουν ότι η φύση του μαθήματός τους δεν επιτρέπει τη συχνή χρήση τέτοιων μεθόδων διδασκαλίας. Ο βασικός, ανασταλτικός παράγοντας που εμποδίζει τη συχνή χρήση τέτοιων μεθόδων είναι το εξεταστοκεντρικό σύστημα του Γενικού Λυκείου και ειδικότερα η προετοιμασία για τις Πανελλαδικές εξετάσεις.

Στο ερώτημα αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι διδακτικές μέθοδοι που επιλέγουν συμβάλλουν στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών/-τριών η πλειοψηφία απαντά θετικά. Παρατηρείται ότι οι Φιλόλογοι και οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας χρησιμοποιούν περισσότερο τέτοιες διδακτικές μεθόδους. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα επισημαίνουν ότι προτιμούν μαθητοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας που στηρίζονται στον εποικοδομητισμό και την ανακαλυπτική μάθηση. Η χρήση ομαδοσυνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας αποτελεί μια καλή ευκαιρία για ανάπτυξη επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών/-τριών αλλά και του εκπαιδευτικού με τους μαθητές/-τριες. Τονίζουν ακόμα ότι δράσεις που αφορούν στη συμμετοχή σε κοινότητες, όπως για παράδειγμα το Erasmus και το e-twinning, συμβάλλουν στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Ωστόσο, παραδέχονται ότι η μετωπική διδασκαλία επιβάλλεται κάποιες φορές λόγω του όγκου της εξεταστέας ύλης και του μεγέθους των τμημάτων.

Στο ερώτημα αν οι μαθητές/-τριες έχουν τη δυνατότητα να εκφράζονται κυρίως λεκτικά (με γραπτό και προφορικό λόγο) ή μη λεκτικά κατά τη διδακτική διαδικασία απαντούν ότι εκφράζονται κυρίως λεκτικά, αλλά χρη-

σιμοποιούν και μη λεκτικούς διαύλους επικοινωνίας. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος επισημαίνουν ότι η γραπτή λεκτική επικοινωνία αποτελεί το βασικό μέσο αξιολόγησης των μαθητών/-τριών και κατά συνέπεια καλλιεργείται συστηματικότερα. Ωστόσο, αναγνωρίζουν την αξία της προφορικής έκφρασης και επιδιώκουν να την αναπτύξουν με διάφορα μέσα, όπως είναι ο διάλογος, η ιδεοθύελλα, το debate κ.ά. Επιπλέον, αναγνωρίζουν την αξία των μη λεκτικών διαύλων επικοινωνίας κατά τη διδακτική διαδικασία. Επειδή, όμως, η αποκωδικοποίησή τους είναι δύσκολη και οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν επιμορφωθεί στο πεδίο αυτό, η μη λεκτική επικοινωνία δεν αξιοποιείται σε μεγάλο βαθμό.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι οι τελειόφοιτοι μαθητές/-τριες της Γ΄ Λυκείου έχουν αναπτύξει επικοινωνιακές δεξιότητες, ωστόσο, υπάρχουν μαθητές/-τριες που δεν είναι επικοινωνιακά επαρκείς. Συμπερασματικά, οι συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν ότι η συμβολή του σχολείου στην καλλιέργεια των επικοινωνιακών δεξιοτήτων είναι σημαντική. Θα μπορούσε να είναι, όμως, ακόμα μεγαλύτερη. Η δομή του εξετασιοκεντρικού συστήματος, η έλλειψη διαθέσιμου χρόνου, η έμφαση στον γραπτό λόγο, οι ξεπερασμένες διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται, είναι μερικοί από τους παράγοντες που περιορίζουν την αποτελεσματικότητα του Λυκείου στην καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Όμως, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη και άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν καθοριστικά τις επικοινωνιακές δεξιότητες των νέων και δεν προέρχονται από το σχολείο. Τέτοιοι είναι το οικογενειακό υπόβαθρο και κυρίως τα σύγχρονα μέσα επικοινωνίας και κοινωνικής δικτύωσης που διαμορφώνουν μια πρωτόγνωρη κατάσταση. Το σχολείο, με όσο κύρος και πειστικότητα μπορεί να διαθέτει, καλείται να διαχειριστεί τις συνέπειες αυτής της νέας επικοινωνιακής πραγματικότητας και να καθοδηγήσει αποτελεσματικά τους μαθητές/-τριες.

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια μελέτη περίπτωσης γι' αυτό και τα συμπεράσματά της δεν έχουν γενική ισχύ. Το δείγμα είναι περιορισμένο και δεν επιτρέπει επαγωγική στατιστική και γενίκευση των αποτελεσμάτων στον ευρύτερο πληθυσμό. Όπως προκύπτει από τα συμπεράσματα, τα οποία αναδεικνύουν ισχύουσες απόψεις μεταξύ εκπαιδευτικών, η συμβολή του σχολείου στην καλλιέργεια των επικοινωνιακών δεξιοτήτων είναι σημαντική. Αυτή θα μπορούσε να ενισχυθεί και να γίνει πιο αποτελεσματική, με τον σχεδιασμό επιμορφωτικών προγραμμάτων για εκπαιδευτικούς σε θέματα λε-

κτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας. Τέλος, θα ήταν αξιοσημείωτο η έρευνα να επεκταθεί και να εξεταστεί το ίδιο ζήτημα από την οπτική των μαθητών/-τριών, ώστε να αποτυπωθεί και η δική τους άποψη σχετικά με τον αν θεωρούν ότι έχουν αναπτύξει επαρκώς τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Astuti, A., Aziz, A., Sumarti, S., & Bharati, D. (2019). Preparing 21st Century Teachers: Implementation of 4C Character's Pre-Service Teacher through Teaching Practice. *Journal of Physics: Conference Series*, *1233*, 1-8.

Banabo E., & Wariowei R. E. (2023), Information Communication Skills and Organizational Performance in Bayelsa State. *Journal of Advanced Research and Multidisciplinary Studies*, *6*(1), 60-71.

Çevik, M., & Şentürk, C. (2019). Multidimensional 21th century skills scale: Validity and reliability study. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, *14*(1), 11-28.

Fitria, D., Lufri, L., Elizar, E., & Amran, A. (2023). 21st Century Skill-Based Learning (Teacher Problems in Applying 21st Century Skills). *International Journal of Humanities education and Social Sciences, 2*(4), 1366-1373.

Gafoor, A., & Babu, H. (2016). Development and Standardization of a Teaching Style Inventory among Secondary School Teachers of Kerala. *Guru Journal of Behavioral and Social Sciences, 4*(1&2), 512-528.

Gore, V. (2013). 21st century skills and prospective job challenges. *The IUP Journal of Soft Skills*, *7*(4), 7–14.

Kivunja, C. (2015). Exploring the Pedagogical Meaning and Implications of the 4Cs "Super Skills" for the 21st Century through Bruner's 5E Lenses of Knowledge Construction to Improve Pedagogies of the New Learning Paradigm. *Creative Education*, *6*(2), 224-239.

McLoughlin, C., & Lee, M. J. W. (2008). The Three P's of Pedagogy for the Networked Society: Personalization, Participation, and Productivity. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, *20*(1), 10-27.

Muslim, S., & Jabr, A. (2022). Mathematical communication skills of mathematics teachers and female teachers in Iraqi middle schools. *International Journal of Early Childhood Special Education*, *14*(6), 815-828.

Richmond, V., McCroskey, J., & Hickson, M. (2012). *Nonverbal behaviour in interpersonal relations*. Boston: Allyn & Bacon.

Stamatis, P. J, & Kostoula, V. (2021). Nonverbal Immediacy in Teaching

Process: A Case Study in Secondary Education. *European Journal of Education and Pedagogy*, *2*(1), 20-24.

Stamatis, P. J., Nikolaou, E., & Papavasileiou, V. (2023). From transfer of knowledge to skills' acquisition. In: V. Chiou, L. Geunis, O. Holz, N. O. Erturk, J. Ratkowska-Pasikowska & F. Shelton (Eds.), *Contemporary challenges in Education: Paradoxes and illuminations* (pp. 60-67). Munster-New York: Maxmann.

Thamrin, N., & Darsih, E. (2023). An Analysis of Non-Verbal Communication in Students' Speaking Performance. *2nd Paris Van Java International Seminar on Health, Economics, Social Science and Humanities, KnE Social Sciences*, 835–842.

Καϊμάρα, Π., Οικονόμου, Α., & Δελληγιάννης, Ι. (2020). Ανάγνωση, γραφή και αριθμητική: Αρκούν για τους πολίτες του 21ου αιώνα; *EducatioNext, 3*, 63-71.

Κουτσιούρη, Σ. (2023). Οι υπερεθνικές πολιτικές για τις δεξιότητες του 21ου αιώνα: μια κριτική και συγκριτική «ανάγνωσή» τους. *Μέντορας*, *20*, 573-598.

Κωστούλα, Β. (2016). Ιστολόγιο (blog) και wiki: η εκπαιδευτική χρήση συνεργατικών εργαλείων. Στο Φ. Γούσιας (Επιμ.), *Η εκπαίδευση την εποχή των Τ.Π.Ε*. (σ. 495-502). Αθήνα.

Εκπαιδευτικό βίντεο: από το σενάριο στη δημιουργία

Μαυροπούλου Ελένη
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
mavropoulo@frl.auth.gr

Νεοφώτιστος Βασίλειος
Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
vneof@uom.edu.gr

Στεργίου Χρήστος
Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
c.stergiou@uom.edu.gr

Ασλανίδου Σοφία
Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ)
saslanidou@aspete.gr

Οικονόμου Ανδρέας
Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ)
aoikonomou@aspete.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σε μια ψηφιακή εποχή όπου είναι έκδηλη η ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας, όλο και περισσότεροι άνθρωποι παγκοσμίως υιοθετούν τις νέες τεχνολογίες στην καθημερινή ζωή τους. Η παρούσα εμπειρική έρευνα έχει ως υποκείμενα 145 σπουδαστές, οι οποίοι φοιτούσαν στο ΕΠΠΑΙΚ της ΑΣΠΑΙΤΕ στη Θεσσαλονίκη. Με χρήση ερωτηματολογίου συλλέχτηκαν οι απαντήσεις τους που αφορούν σε θέματα σχετικά με τη δημιουργία εκπαιδευτικού βίντεο και τη χρήση του στην παιδαγωγική πράξη.

Οι σπουδαστές, στο πλαίσιο της κατάρτισής τους παρακολουθούν και το μάθημα «Εκπαιδευτική Τεχνολογία – Πολυμέσα», το οποίο περιλαμβάνει θεωρία και εργαστήριο. Στο μάθημα αυτό υπογραμμίζεται και μελετάται ο ρόλος της ψηφιακής εικόνας, σταθερής ή κινούμενης, που είναι πρωταγω-

νιστικός στην εποχή μας και γίνεται όλο και πιο δημοφιλής όσο ο ψηφιακός γραμματισμός και η χρήση των πολυμέσων γίνονται επιτακτική ανάγκη.

Σκοπός της έρευνας αυτής ήταν, στο τέλος του ακαδημαϊκού έτους, να αποτιμηθεί από τους σπουδαστές η εμπειρία τους από μια νέα εκπαιδευτική πρακτική που εισήγαγε η ομάδα των διδασκόντων και αφορούσε τη δημιουργία μιας εικονιστικής αφήγησης. Η διδακτική προσέγγιση ακολούθησε τις αφηγηματικές τεχνικές του πάσης φύσεως κειμένου (σταθερής εικόνας και κινούμενης) μέσα από την ανάλυση περιεχομένου και τη σημειολογική ανάλυση. Στη συνέχεια, συν-δημιουργήθηκαν βίντεο με στόχο την εκπαιδευτική χρήση τους, ώστε οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί να μάθουν να αναλύουν, αλλά και να δημιουργούν, σενάρια αφήγησης.

Λέξεις-κλειδιά: ψηφιακός γραμματισμός, εκπαιδευτικό βίντεο, παιδαγωγική κατάρτιση, εκπαιδευτική τεχνολογία, πολυμέσα, σενάριο

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σε μια ψηφιακή εποχή όπου είναι έκδηλη η εξέλιξη της τεχνολογίας, όλο και περισσότεροι άνθρωποι παγκοσμίως υιοθετούν τις νέες τεχνολογίες στην καθημερινή ζωή τους. Είναι φανερό πως όλοι οι τομείς στη ζωή του ανθρώπου έχουν επηρεαστεί. Έτσι και στην εκπαίδευση, ειδικά μετά την ανατροπή που έφερε η πανδημία του covid 19, υπάρχει στροφή προς την «ψηφιακή εκπαίδευση». Η δημιουργία εκπαιδευτικών βίντεο έχει γίνει ένα ισχυρό και δημιουργικό εργαλείο στην ψηφιακή εποχή της εκπαίδευσης. Τα εκπαιδευτικά βίντεο μπορούν να βελτιώσουν την εμπειρία της μάθησης κάνοντάς την πιο διαδραστική, προσιτή και ελκυστική. Η παρούσα έρευνα αφορά το Ετήσιο Πρόγραμμα Παιδαγωγικής Κατάρτισης (ΕΠΠΑΙΚ) της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ) απευθύνεται στους σπουδαστές της. Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθεί εάν στο πλαίσιο των μαθημάτων «Εκπαιδευτική Τεχνολογία – Πολυμέσα» και «Παιδαγωγικές εφαρμογές Η/Υ» μπορούν να υπάρχουν ενδιαφέροντα αποτελέσματα για τους σπουδαστές και αν μπορούν να πάρουν τα κατάλληλα εφόδια ώστε από χρήστες να γίνουν δημιουργοί, με απώτερο σκοπό τη συνεχή βελτίωση των μελλοντικών εκπαιδευτικών.

Η Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ. ΠΑΙ.Τ.Ε.) διοργανώνει και υλοποιεί προγράμματα παιδαγωγικής κατάρτισης και επιμόρφωσης, είτε συγχρηματοδοτούμενα είτε αυτοχρηματοδοτούμενα, διάρκειας έως δύο ακαδημαϊκών εξαμήνων. Αυτά τα προγράμ-

ματα περιλαμβάνουν παιδαγωγική κατάρτιση και επιμόρφωση/εξειδίκευση (Ε.Π.ΠΑΙ.Κ., Π.Ε.ΣΥ.Π.). Το Ετήσιο Πρόγραμμα Παιδαγωγικής Κατάρτισης (Ε.Π.ΠΑΙ.Κ.) αποτελεί τη συνέχεια της ΠΑ.ΤΕ.Σ. (Παιδαγωγική Τεχνική Σχολή) της Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε. Το πρόγραμμα αυτό παρέχει ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο παιδαγωγικής κατάρτισης που ενσωματώνει τη θεωρία στην πράξη. Μέσα από βιωματικές εμπειρίες, το πρόγραμμα αποδεικνύει ότι η διδασκαλία αποτελεί μια ενιαία, ανοικτή και μη τυποποιημένη διαδικασία, προσφέροντας εμπειρίες για την ανάπτυξη της διδακτικής ικανότητας εντός του σύγχρονου μαθησιακού περιβάλλοντος. Το Ετήσιο Πρόγραμμα Παιδαγωγικής Κατάρτισης πραγματοποιείται σε δώδεκα πόλεις σε όλη την Ελλάδα και προσφέρει την ευκαιρία για εκπαιδευτικούς και υποψήφιους εκπαιδευτικούς, ανεξαρτήτως ειδικότητας, να παρακολουθήσουν και να λάβουν κατάρτιση.

Το ακαδημαϊκό έτος για τους φοιτητές του ΕΠΠΑΙΚ διαιρείται σε δύο (2) αυτόνομες διδακτικές περιόδους: το πρώτο (Α΄) εξάμηνο και το δεύτερο (Β΄) εξάμηνο. Κάθε διδακτική περίοδος, περιλαμβάνοντας τις εξετάσεις, έχει συνολική διάρκεια δεκατριών (13) εβδομάδων, από τις οποίες έντεκα (11) εβδομάδες αφιερώνονται στη διδασκαλία θεωρητικών μαθημάτων και στις Πρακτικές Ασκήσεις Διδασκαλίας, ενώ οι δύο (2) εβδομάδες είναι αφιερωμένες στην εξεταστική περίοδο.

Το ακαδημαϊκό έτος για τους φοιτητές του ΕΠΠΑΙΚ διαιρείται σε δύο (2) αυτόνομες διδακτικές περιόδους: το πρώτο (Α΄) εξάμηνο και το δεύτερο (Β΄) εξάμηνο. Κάθε διδακτική περίοδος, περιλαμβάνοντας τις εξετάσεις, έχει συνολική διάρκεια δεκατριών (13) εβδομάδων, από τις οποίες έντεκα (11) εβδομάδες αφιερώνονται στη διδασκαλία θεωρητικών μαθημάτων και στις Πρακτικές Ασκήσεις Διδασκαλίας, ενώ οι δύο (2) εβδομάδες είναι αφιερωμένες στην εξεταστική περίοδο.

Η εκπαιδευτική διαδικασία κάθε μαθήματος περιλαμβάνει αυτόνομες ή συνδυαστικές μεθόδους διδασκαλίας και εκπαιδευτικές τεχνικές, προωθώντας την ενεργή συμμετοχή των φοιτητών στη διαδικασία μάθησης και ενισχύοντας την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού και φοιτητών για αυθεντική μάθηση. Στη διδασκαλία, τόσο στα θεωρητικά όσο και στα εργαστηριακά μαθήματα, χρησιμοποιείται η μεθοδολογία της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η συμμετοχή των φοιτητών στις τελικές εξετάσεις είναι υποχρεωτική, και οι εξετάσεις πραγματοποιούνται τις δύο εβδομάδες μετά το πέρας των μαθημάτων του εξαμήνου (12η και 13η εβδομάδα του εξαμήνου).

Οι φοιτητές έχουν το δικαίωμα ανάμεσα στις υποχρεώσεις τους είναι και οι πρακτικές ασκήσεις διδασκαλίας. Αυτές αντιπροσωπεύουν ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα πρακτικής και παιδαγωγικής εξάσκησης. Αρχικά,

οι φοιτητές εκπαιδεύονται σε ασφαλές και ελεγχόμενο περιβάλλον και, στη συνέχεια, σε πραγματικές συνθήκες σε επιλεγμένα σχολεία.

Οι πρακτικές ασκήσεις διδασκαλίας περιλαμβάνουν δραστηριότητες με διαβαθμισμένο βαθμό δυσκολίας σε δύο κατηγορίες:

Εσωτερική Πρακτική Άσκηση Διδασκαλίας (πραγματοποίηση και παρακολούθηση Μικροδιδασκαλιών και Προκαταρκτικών Διδασκαλιών).

Εξωτερική Πρακτική Άσκηση Διδασκαλίας (πραγματοποίηση Πτυχιακής Διδασκαλίας σε Σχολική Μονάδα και παρακολούθηση διδασκαλιών εκπαιδευτικών της Σχολικής Μονάδας).

Το κύριο στοιχείο του προγράμματος είναι η «Πτυχιακή Διδασκαλία,» η οποία πραγματοποιείται σε συνεργαζόμενες με την Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. σχολικές μονάδες. Σε αυτή τη φάση, ο φοιτητής αναλαμβάνει το ρόλο του καθηγητή στο μάθημα της ημέρας και παρακολουθείται και αξιολογείται από τον επόπτη και τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ - ΠΟΛΥΜΕΣΑ

Οι φοιτητές που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, στο πλαίσιο της εκπαίδευσής τους στο μάθημα με τίτλο «Εκπαιδευτική Τεχνολογία - Πολυμέσα» ασχολήθηκαν με τις ψηφιακές εικόνες, την ανάλυσή τους τόσο στις στατικές όσο και στις κινούμενες εικόνες. Το μάθημα επικεντρώνεται στην ενσωμάτωση της τεχνολογίας στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης. Αναλύει την επιλογή και τη χρήση ψηφιακών εργαλείων και μεθόδων που προσφέρουν την καλύτερη απάντηση σε εκπαιδευτικές ανάγκες και προκλήσεις. Εξετάζεται ο ρόλος της τεχνολογίας ως γνωστικό εργαλείο, μέσο επικοινωνίας, διανομής εκπαιδευτικού υλικού, και σύστημα υποστήριξης της διδασκαλίας. Επικεντρώνεται στα εργαλεία που είναι κρίσιμης σημασίας σήμερα για την εκπαίδευση. Οι προσδοκώμενοι μαθησιακοί στόχοι του μαθήματος είναι η κατανόηση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας και η περιγραφή της εξέλιξή της, η παρουσίαση επιχειρημάτων υπέρ της χρήσης της τεχνολογίας στην εκπαίδευση, η αναγνώριση και η κατηγοριοποίηση των διαθέσιμων τεχνολογικών πόρων (υλικό και λογισμικό) που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην εκπαίδευση, η αναγνώριση διδακτικών πρακτικών και στρατηγικών για την ενσωμάτωση της τεχνολογίας, που βασίζονται σε σύγχρονες θεωρίες μάθησης, κυρίως την εποικοδομητική προσέγγιση. Επίσης, ο σχεδιασμός στρατηγικών για την ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση, να τις υλοποιούν και να δημιουργούν ερευνητικά έργα για την αξιολόγηση της επίδρασής τους, η ανάπτυξη μαθησιακών δραστηριοτή-

των χρησιμοποιώντας σύγχρονα τεχνολογικά εργαλεία (εκπαιδευτικό λογισμικό, πολυμέσα, διαδικτυακές υπηρεσίες) και φορητές τεχνολογίες. «*Η εκπαίδευση πρέπει να λειτουργεί σαν ένα θερμόμετρο η σαν ένας θερμοστάτης που αλλάζει τις ενδείξεις της ανάλογα με την θερμοκρασία του περιβάλλοντος. Με αυτή την έννοια το σχολείο λειτουργεί σαν ένας ισορροπιστής ενός περιβάλλοντος που εξελίσσεται με μεγάλη ταχύτητα. Αυτό σημαίνει ότι η εκπαίδευση πρέπει να εντάξει την Τεχνολογία στις ανάγκες της και στην κοινωνική και πολιτιστική λειτουργία του σχολείου Αλλά σημαίνει επίσης ότι η τεχνολογία δεν είναι μόνο ένα μέσο βοηθητικό της εκπαίδευσης αλλά και ένας στόχος διδακτικός τον οποίο οφείλει να κατακτήσει Η γνώση του ψηφιακού γραμματισμού δηλαδή του «συντακτικού και της γραμματικής¨» επιβάλλεται στον σημερινό εκπαιδευτικό*» (Ασλανίδου, 2010).

ΠΕΡΙΓΡΑΜΜΑ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

Το μάθημα χωρίζεται σε δύο μέρη που πραγματοποιούνται ταυτόχρονα: η θεωρία και το εργαστήριο. Στη θεωρία, ο διδάσκων επικεντρώνεται σε ενεργητικές και συνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας, που εμπλέκουν τους φοιτητές σε δημιουργικές δραστηριότητες μάθησης και τους ετοιμάζουν για την ανάπτυξη αντίστοιχων πρακτικών στο εργαστήριο. Στο εργαστήριο, οι φοιτητές ασχολούνται με πρακτικές ασκήσεις που σχετίζονται με τα θέματα που συζητήθηκαν στη θεωρία και εξοικειώνονται με τη χρήση του αντίστοιχου λογισμικού. Στόχος είναι η ανάπτυξη των ικανοτήτων των φοιτητών μέσω της συμμετοχής τους στην παραγωγή βίντεο να αποκτήσουν μία ψηφιακή κουλτούρα ώστε να γίνουν πιο κριτικοί και πιο αποστασιοποιημένοι, από τις ψηφιακές εικόνες που τους κατακλύζουν. Ετσι θα αναγνωρίσουν την εκπαιδευτική αξία της τεχνολογίας.

Η πολυμεσική μάθηση πραγματοποιείται όταν οι εκπαιδευόμενοι δημιουργούν νοητικές αναπαραστάσεις από λέξεις και εικόνες που τους παρουσιάζονται, είτε αυτές αποτελούνται από τυπωμένο κείμενο και συνοδευτικές εικόνες είτε από αφηγήσεις και κινούμενα σχέδια. Η υπόσχεση που εγγίζεται με την πολυμεσική μάθηση είναι ότι οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να κατανοήσουν βαθύτερα τα διδακτικά μηνύματα μέσω καλά σχεδιασμένων πολυμεσικών υλικών, τα οποία συνδυάζουν λεκτικά στοιχεία με εικονικές αναπαραστάσεις. Αυτό επιτυγχάνεται πιο αποτελεσματικά σε σύγκριση με τις πιο παραδοσιακές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση, οι οποίες βασίζονται αποκλειστικά σε λεκτικές μεθόδους (Mayer, 2003).

Υπάρχει μια μακρά ιστορία της μάθησης μέσω βίντεο (VBL - Video Based

Learning) στην έρευνα για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Οι νέες μορφές διαδικτυακής μάθησης έχουν αυξήσει το ενδιαφέρον για το VBL κατά την τελευταία δεκαετία. Η VBL είναι μια αποτελεσματική προσέγγιση τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης λόγω των μοναδικών χαρακτηριστικών της. Στη μελέτη των Yousef, Chatti και Schroeder (2014), παρουσιάστηκε μια ανασκόπηση των ερευνών για το VBL που δημοσιεύθηκαν την περίοδο 2003-2013. Για την ανασκόπηση αυτή επιλέχθηκαν συνολικά 67 εργασίες. Με βάση μια προσέγγιση γνωστικής χαρτογράφησης, η διεξαχθείσα έρευνα σχετικά με το VBL χαρτογραφήθηκε σε τέσσερις κύριες διαστάσεις: αποτελεσματικότητα, μέθοδοι διδασκαλίας, σχεδιασμός και προβληματισμός. Το μοντέλο VBL είναι ένα αποτελεσματικό εργαλείο για τη βελτίωση τόσο των μαθησιακών αποτελεσμάτων όσο και της ικανοποίησης των μαθητών.

Τα κίνητρα παίζουν μεγάλο ρόλο στη μάθηση, καθώς προβλέπουν τις επιδόσεις των μαθητών. Συνεπώς, ένα εργαλείο αξιολόγησης των κινήτρων μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την ανάλυση και την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των διαφόρων στρατηγικών και υλικών διδασκαλίας.

Τα βίντεο βελτιώνουν την ανάκληση της μνήμης και την αποτελεσματικότητα της επεξεργασίας. Απευθύνονται σε ευρύ κοινό λόγω της οπτικής και ακουστικής τους φύσης. Οι χρήστες μπορούν να επεξεργάζονται τις πληροφορίες με τρόπο που είναι φυσικός γι' αυτούς. Μπορούν να διαμοιραστούν σε όλο τον κόσμο και οποιαδήποτε ώρα της ημέρας ή της νύχτας, λόγω της διαδικτυακής, ασύγχρονης φύσης τους. Με τη χρήση βίντεο, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα μπορούν να προσεγγίσουν ένα ευρύτερο κοινό.

ΨΗΦΙΑΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΟΤΗΤΑ

Η σημασία της πολυτροπικότητας και του ψηφιακού αλφαβητισμού στην εκπαίδευση γίνεται όλο και πιο σημαντική καθώς προχωρά ο 21ος αιώνας. Η ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων είναι απαραίτητη για την επιτυχία των μαθητών στο μέλλον και αυτές οι δύο έννοιες είναι θεμελιώδους σημασίας για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων και των γνώσεων που χρειάζονται.

Από τη δεκαετία του 1950, η ακαδημαϊκή έρευνα, τα ζητήματα διεθνούς πολιτικής και οι εθνικές προτεραιότητες έχουν συμβάλει σημαντικά στον ορισμό και την κατανόηση του γραμματισμού. Σύμφωνα με τον Lepani (1998), γραμματισμός σημαίνει την ικανότητα ανάγνωσης και γραφής και, μέσω αυτής, την πλήρη συμμετοχή σε μια δημοκρατική κοινωνία: «Ο γραμματισμός είναι ένας συνδυασμός δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής».

«Ο ψηφιακός γραμματισμός θεωρείται γενικά ως συμπλήρωμα του γραμ-

ματισμού». (UNESCO, 2006, σ. 22). Ένα θεμελιώδες συστατικό του γραμματισμού στην ψηφιακή εποχή είναι η ικανότητα χρήσης της τεχνολογίας και πρόσβασης σε πληροφορίες στις μορφές της σημερινής εποχής (Bawden, 2008, σ. 967). Σύμφωνα με τον Gilster (1997, σ. 6), ο ψηφιακός γραμματισμός αναφέρεται στην ικανότητα των μαθητών να κατανοούν και να αξιοποιούν πληροφορίες που παρουσιάζονται μέσω υπολογιστή σε διάφορες μορφές.

Μαζί με την ικανότητα κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου, οι νέες μορφές γραμματισμού περιλαμβάνουν επίσης τον οπτικό γραμματισμό, τον ψηφιακό γραμματισμό, τον πληροφοριακό γραμματισμό, και τον Κριτικό γραμματισμό. Ο οπτικός γραμματισμός είναι η ικανότητα κατανόησης και δημιουργίας εικόνων. Οι Kress & van Leeuwen (2001) τον περιγράφουν ως την ικανότητα κατανόησης, αποκωδικοποίησης και ερμηνείας των οπτικών μηνυμάτων. Ο ψηφιακός γραμματισμός είναι η ικανότητα εντοπισμού και χρήσης πληροφοριών με τη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών και εργαλείων. Ο πληροφοριακός γραμματισμός περιλαμβάνει την εύρεση, την αξιολόγηση και τη σύνθεση πληροφοριών και ο Κριτικός γραμματισμός που είναι η ικανότητα του να θέτει κανείς ερωτήματα, να αμφισβητεί και να αξιολογεί τις έννοιες που πραγματεύεται ένα κείμενο. Με την έννοια κείμενο εννοούμε πάσης μορφής κείμενο είτε γραπτό είτε οπτικοακουστικό-ψηφιακό. Κριτικός γραμματισμός σημαίνει να εξηγώ και να θέτω ερωτήματα, να ξεχωρίζω τους στόχους, να κρίνω την αξιοπιστία πληροφοριών να αναγνωρίζω τις λανθάνουσες σκάψεις, να διακρίνω την αξιοπιστία των πηγών, να κρίνω την λογική αξία μιας επιχειματολογίας» (Ασλανίδου, 2010).

Με την έλευση της ψηφιακής τεχνολογίας, η γραφή αποκτά ολοένα και περισσότερο πολυτροπική μορφή. Αντί να μεταδίδονται οι πληροφορίες με έναν μόνο τρόπο, οι πληροφορίες μεταδίδονται πλέον με διάφορους τρόπους. Ο συνδυασμός τους ενισχύει το νόημα των πληροφοριών. Η μάθηση μέσω υπολογιστή απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να έχουν πρόσθετες τεχνολογικές δεξιότητες πέρα από τις βασικές εφαρμογές γραφείου και την περιήγηση στο διαδίκτυο, προκειμένου να παρέχουν πρωτότυπα κείμενα στον υπολογιστή (γραπτά, προφορικά και οπτικά). Η μορφή των πληροφοριών μπορεί να είναι ηχητική, οπτική ή πολυτροπική (Αρβανίτης & Παναγιωτίδης, 2005). Η πολυτροπικότητα θα αποτελέσει το επίκεντρο της ακόλουθης συζήτησης.

Τη δεκαετία του 1990, οι Kress και Van Leeween (2001) εισήγαγαν την έννοια της πολυτροπικότητας. Ως αποτέλεσμα της συνεργασίας πολλών τρόπων στη μετάδοση ενός μηνύματος, οι γλωσσικές πληροφορίες μπορούν να ενισχυθούν, να συμπληρωθούν ή ακόμη και να αναιρεθούν από

τις ενέργειες άλλων τρόπων κατασκευής νοήματος (Kress & Van Leeuwen, 2001). Αντί να μεταδίδεται με γραπτές λέξεις, το νόημα μεταφέρεται με περισσότερα σημειωτικά μέσα. Στη σημερινή τεχνολογική εποχή, η πολυτροπικότητα αποκτά όλο και μεγαλύτερη σημασία. Ένα πολυτροπικό κείμενο είναι ένα κείμενο που αλληλεπιδρά με άλλα κείμενα προκειμένου να μεταφέρει ένα μήνυμα (Χατζησαββίδης, 2007). Στα πολιτιστικά προϊόντα, η πολυτροπικότητα αναφέρεται σε έναν συνδυασμό διαφορετικών σημειωτικών τρόπων (Χατζησαββίδης & Γκαζάνη, 2005, σ. 27- Γρόσδος, 2008, σ. 72). Στη διδασκαλία της γλώσσας, μια τέτοια μεθοδολογική επιλογή τονίζει ότι η γλώσσα είναι μόνο ένα σημειωτικό σύστημα ανάμεσα σε πολλά άλλα, τα οποία μπορεί να περιλαμβάνουν μορφές τέχνης, όπως η ζωγραφική, η γλυπτική, η μουσική και ο χορός (Unsworth, 2008). Μια παιδαγωγική του πολυτροπικού γραμματισμού είναι επίσης απαραίτητη για τη διαχείριση πολυτροπικών κειμένων (Kalantzis & Cope, 2000). Υπάρχουν τρεις τύποι πολυτροπικών κειμένων: τα έντυπα, τα ψηφιακά και τα φυσικά κείμενα. Οι ταινίες, οι αφίσες, τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, τα ηλεκτρονικά μηνύματα, τα κόμικς, οι παρουσιάσεις, οι εφημερίδες, τα περιοδικά, τα εικονογραφημένα βιβλία, οι διαφημίσεις και πολλοί άλλοι τύποι μέσων μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη μετάδοση μηνυμάτων. Είναι ικανά να συνδυάζουν μια ποικιλία σημειωτικών συστημάτων, συμπεριλαμβανομένων κινούμενων και στατικών εικόνων, χωροταξικής διάταξης, κίνησης, ομιλίας, μουσικής και ψηφιακών εφέ. Ως αποτέλεσμα, ο γραμματισμός σήμερα γίνεται όλο και πιο πολυγραμματιστικός και ποικιλόμορφος. Ένας πολυτροπικός πόρος πρέπει να είναι πάντα διαθέσιμος στον μαθητή, προκειμένου να παρέχει συνεχή υποστήριξη και μέγιστη δυνατή βοήθεια.

Η επιλογή των βίντεο θα πρέπει να βασίζεται στους παιδαγωγικούς στόχους της ενότητας. Όλο και περισσότερο, οι οπτικές μορφές έχουν αντικαταστήσει τις πηγές πληροφοριών που βασίζονται σε κείμενο λόγω του διαδικτύου. Τα βίντεο και οι φωτογραφίες είναι πιο δημοφιλή σήμερα από τα μακροσκελή κείμενα. Μέσω της χρήσης πρωτότυπων βίντεο, φωτογραφιών κ.λπ. εξασφαλίζουμε πραγματική επαφή με τη γλώσσα και μια πολιτιστική διάσταση στην εκμάθηση της γλώσσας.

Όπως εξηγούν οι Guichon και Cohen, (2016, σ. 510), όλες οι μαθησιακές δραστηριότητες έχουν πολυτροπικό χαρακτήρα, επειδή οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν διαφορετικές σημειωτικές πηγές (φωνή, κινήσεις, προτάσεις του πίνακα) για να εκθέσουν τους μαθητές στη γλώσσα. Η πολυτροπική προσέγγιση αναφέρεται στη χρήση σημειωτικών αναπαραστάσεων (κειμενικές, ακουστικές, οπτικές) που μεταφέρουν πληροφορίες.

Ως αποτέλεσμα της ενασχόλησης με τέτοιες δραστηριότητες, οι μαθητές θα αποκτήσουν μεγαλύτερη κατανόηση της πραγματικότητας και του ευρύτερου κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου τους.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Έναυσμα για την παρούσα εργασία αποτέλεσε η διαπίστωση ότι μετά την covid-19 εποχή, οι νέες τεχνολογίες έχουν εισβάλλει για τα καλά στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων, αλλά και στην εκπαίδευση. Σκοπός της έρευνας αυτής ήταν να διαγνωστεί η αντίληψη των μελλοντικών εκπαιδευτικών ως προς μια νέα εκπαιδευτική πρακτική που εισήγαγε η ομάδα των διδασκόντων και αφορούσε τη δημιουργία μιας εικονιστικής αφήγησης, στο πλαίσιο της διδασκαλίας των μαθημάτων της εκπαιδευτικής τεχνολογίας. Τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούσαν τη δημιουργία εκπαιδευτικού βίντεο και τη χρήση του στην παιδαγωγική πράξη. Πιο συγκεκριμένα, αναζητήσαμε απαντήσεις στα ερωτήματα που αφορούσαν τη δημιουργία βίντεο από το σενάριο στη δημιουργία.

Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών με τη χρήση βίντεο έχει γίνει ολοένα και πιο σημαντικό μέρος της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Η εγκυρότητα του περιεχομένου ενός βίντεο κρίνεται από τον σχεδιασμό και τον σαφή προσανατολισμό σε σχέση με τον στόχο του βίντεο. Ωστόσο, η εγκυρότητα περιεχομένου των σκηνοθετημένων βίντεο είναι περιορισμένη λόγω έλλειψης αυθεντικότητας. Για την ανάπτυξη αυθεντικών και έγκυρων σεναρίων, είναι απαραίτητη μια διαδικασία ανάπτυξης σεναρίων με βάση τη θεωρία (Kilbury, Böhnke & Thiel, 2023).

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Πρόκειται για μια εμπειρική μελέτη, η οποία διερεύνησε τη δημιουργία και τη χρήση εκπαιδευτικών βίντεο στις παιδαγωγικές πρακτικές. Εξετάστηκαν οι προοπτικές και οι εμπειρίες των φοιτητών που παρακολουθούσαν το ΕΠΠΑΙΚ της ΑΣΠΑΙΤΕ στη Θεσσαλονίκη, Ελλάδα. Ως αποτέλεσμα αυτής της μελέτης, αποτυπώθηκαν γνώσεις από την εκπαίδευση των εκπαιδευομένων κατά τη διάρκεια ενός ακαδημαϊκού έτους σε διάφορα στάδια.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Συλλογή δεδομένων – Ερευνητικό εργαλείο

Για τη συλλογή δεδομένων, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες σπουδαστές να απαντήσουν στις ερωτήσεις ενός δομημένου ερωτηματολογίου. Οι σπουδαστές ρωτήθηκαν για την εξοικείωσή τους με τη δημιουργία εκπαιδευτικών βίντεο, τις τεχνικές και τα εργαλεία που χρησιμοποίησαν, τις προκλήσεις που αντιμετώπισαν και τα αντιληπτά οφέλη από τη χρήση εκπαιδευτικών βίντεο.

Δείγμα

Η παρούσα εμπειρική έρευνα έχει ως υποκείμενα 145 σπουδαστές, οι οποίοι φοιτούσαν στο ετήσιο πρόγραμμα παιδαγωγικής κατάρτισης της ΑΣΠΑΙΤΕ στη Θεσσαλονίκη.

Αφηγηματικές τεχνικές και ανάλυση περιεχομένου

Στο πλαίσιο της έρευνας, χρησιμοποιήθηκαν αφηγηματικές τεχνικές για την ανάλυση μιας σειράς κειμενικού περιεχομένου, συμπεριλαμβανομένων ακίνητων και κινούμενων εικόνων. Η δομή των αφηγήσεων μέσα στα εκπαιδευτικά βίντεο εξετάστηκε μέσω ποσοτικής ανάλυσης περιεχομένου.

Συνεργατική παραγωγή βίντεο

Μια παραγωγή βίντεο αποτέλεσε το αποκορύφωμα της έρευνας. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος, οι φοιτητές δημιούργησαν εκπαιδευτικά βίντεο με βάση τις αρχές και τεχνικές που διδάχτηκαν στη θεωρία του μαθήματος. Κάνοντας τη θεωρία πράξη, μπόρεσαν να κατανοήσουν βαθύτερα τη διαδικασία δημιουργίας βίντεο μέσω αυτής της πρακτικής εμπειρίας.

Ανάλυση δεδομένων

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τα ερωτηματολόγια υποβλήθηκαν σε ποσοτική ανάλυση. Προς διαφύλαξη της αξιοπιστίας και εγκυρότητας στο ερωτηματολόγιο συμπεριλαμβάνονται όσο το δυνατόν περισσότερες προσδιοριστικές μεταβλητές, ή κριτήρια αξιολόγησης για την εκτίμηση κάθε έννοιας/άξονα. Χρησιμοποιείται η ευρεία πεντάβαθμη κλίμακα μέτρησης Likert, προκειμένου να ελαχιστοποιηθούν οι επιδράσεις που μπορεί να προκύψουν από λανθασμένες απαντήσεις λόγω παρανόησης της σημασίας του περιεχομένου κάποιας μεταβλητής ή λόγω λανθασμένης επιλογής κάποιας εκ των μεταβλητών (Μακράκης, 1998: 279-280). Ακολουθούνται όλες οι διαδικασίες για να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του

ερωτηματολογίου (δείκτες εσωτερικής συνέπειας και συνάφειας, δομική και προγνωστική συνέπεια). Η δημιουργία του ερευνητικού εργαλείου και συγκεκριμένα του ερωτηματολογίου στηρίζεται σε ένα πολύ μεγάλο ποσοστό σε αντίστοιχα εργαλεία που έχουν εφαρμοσθεί σε παρόμοιες ή παρεμφερείς έρευνες στο εξωτερικό.

Ο έλεγχος και η ανάλυση των δεδομένων της συγκεκριμένης πιλοτικής εφαρμογής γίνεται με τη χρήση του στατιστικού πακέτου Jamovi 2.3.18. Εφαρμόζονται οι κατάλληλες τεχνικές ώστε να εξασφαλιστεί σε ένα αρχικό επίπεδο η αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου. Συγκεκριμένα χρησιμοποιείται ο υπολογισμός του συντελεστή εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha για την αξιοπιστία των μετρήσεων. Ο συγκεκριμένος συντελεστής αποτελεί μέτρο της εσωτερικής συνέπειας (internal consistency) των μεταβλητών, οι οποίες με την έρευνα επιδιώκεται να απαρτίσουν έναν νέο εξαγόμενο παράγοντα. (Ζαφειρόπουλος, 2012).

Αποτελέσματα της έρευνας

Σύμφωνα με τη συλλογή των απαντήσεων, το 70,3% που απάντησαν ήταν σπουδάστριες και 29,7% σπουδαστές. Οι περισσότεροι σπουδαστές είναι μεταξύ 31-40 ετών σε ποσοστό 35,9%, ακολουθεί η ηλικιακή ομάδα 23-30 ετών σε ποσοστό 33,8%, έπειτα η ηλικιακή ομάδα 41-50 σε ποσοστό 24,1% και τέλος με 6,2% η ηλικιακή ομάδα άνω των 50. Οι περισσότεροι σπουδαστές ανήκουν στην ειδικότητα θετικών επιστημών (33,1%), ακολουθών οι επιστήμες υγείας (32,4%), οι κοινωνικές επιστήμες (13,8%), οι ανθρωπιστικές επιστήμες (13,8%) και οι υπόλοιπες (6,9%). Πάνω από τους μισούς σπουδαστές είχαν προϋπηρεσία στην εκπαίδευση (59,3%), ενώ ένα μεγάλο ποσοστό δεν ήταν εξοικειωμένο στη δημιουργία βίντεο (62%). Ένα καλό ποσοστό σπουδαστών δεν έκανε ιδιαίτερη ή και καθόλου χρήση βίντεο άλλων δημιουργών για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Οι περισσότεροι (72,4%) δεν δημιούργησαν ποτέ βίντεο για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Πάνω από τους μισούς (61,4%) είχαν ήδη παρακολουθήσει βίντεο άλλων δημιουργών που είχαν ίδια στοχοθεσία με το δικό τους, το οποίο βοήθησε στη δημιουργία του δικού τους βίντεο.

Για τη δημιουργία του βίντεο, η πλειοψηφία χρησιμοποίησε την εφαρμογή clipchamp (69,7%), ακολουθεί η εφαρμογή Movie_Maker (16,6%), Canva (5,5%), Adobe_Premier (3,4%) και σε μεμονωμένες περιπτώσεις άλλες εφαρμογές.

Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha για όλες τις μεταβλητές, είναι αποδεκτός αφού έχει τιμή μεγαλύτερη από 0,70.

Πίνακας 1: Έλεγχου Cronbach's a

Μεταβλητές	
Χρηστικότητα	0,800
Ευχρηστία	0,879
Ικανοποίηση	0,902
Ιδιωτικοί Πόροι	0,852
Πρόθεση	0,828
Συνεργασία	0,894

Σε σχέση με την εξοικείωση των συμμετεχόντων στη διαδικασία δημιουργίας βίντεο πριν τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα ΕΠΠΑΙΚ της ΑΣΠΕΤΕ ο μέσος όρος είναι χαμηλός (Μ.Ο.=2,29 Τ.Α=1,21). Ακόμη πιο χαμηλός μέσος όρος παρατηρείται στη χρήση βίντεο δημιουργίας άλλου δημιουργού ως μέσου διδασκαλίας (Μ.Ο.=1,68 Τ.Α=0,977). Αντίστοιχα και ο μέσος όρος στη χρήση βίντεο δημιουργίας του ιδίου του εκπαιδευτικού (Μ.Ο.=1,36 Τ.Α=0,663). Οι περισσότεροι συμμετέχοντες στο ερωτηματολόγιο με ποσοστό 61,4% δηλώνουν ότι έχουν παρακολουθήσει βίντεο άλλου δημιουργού με εκπαιδευτικό υλικό που αναφέρεται στην ειδικότητά τους. Από τους παραπάνω που παρακολούθησαν βίντεο άλλου δημιουργού το 57,9% υποδηλώνει ότι έλαβε βοήθεια σε σχέση με την ιδία προσπάθεια δημιουργίας εκπαιδευτικού βίντεο.

Σε όλες τις περιπτώσεις των κύριων μεταβλητών η τάση των απαντήσεων κινείται προς τη θετική ανταπόκριση των συμμετεχόντων αφού οι Μ.Ο. κινούνται διακριτά πάνω από την μέση τιμή 3 της εκάστοτε κλίμακας. Ιδιαίτερα όμως είναι σημαντικό να καταγράφεται η πρόθεση των συμμετεχόντων να χρησιμοποιήσουν το βίντεο κατά τη διδασκαλία του γνωστικού τους αντικείμενου ως μέσο ενεργοποίησης των μαθητών/τριών τους. Επίσης υποδηλώνεται και η αναγκαιότητα της συνεργασίας στην παραγωγή ψηφιακών αρχείων βίντεο ώστε να υπάρχει ένα συλλογικό αποτέλεσμα.

Πίνακας 2: Περιγραφικών Στατιστικών σε σχέση με το Μ.Ο. και την Τ.Α. των κύριων μεταβλητών

	Χρηστικότητα	Ευχρηστία	Ικανοποίηση	Ιδιωτικοί Πόροι	Πρόθεση	Συνεργασία
Πλήθος	145	145	145	145	145	145
Μ.Ο.	3,90	3,73	3,65	3,83	4,11	4,27
Τ.Α.	0,748	0,657	0,759	0,714	0,674	0,739

Ειδικότερα στα στοιχεία που απαρτίζουν τις κύριες μεταβλητές παρατηρείτε ότι οι σπουδαστές βρήκαν χρήσιμη την εκμάθηση της δημιουργίας σεναρίου στην υλοποίηση του δικού τους σεναρίου (123 στους 145), την εκμάθηση της δημιουργίας σεναρίου στη διαδικασία της δημιουργίας βίντεο (126 στους 145) και εύκολη την μετάβαση από το σενάριο στη δημιουργία βίντεο (86 στους 145).

Οι σπουδαστές βρήκαν την εφαρμογή εύχρηστη σε σχέση με την επαφή με τον υπολογιστή (118 στους 145), με το περιβάλλον διεπαφής (107 στους 145), με τη χρήση αρχείων μόνο τοπικά στην δωρεάν έκδοση (77 στους 145), τη χρήση πολλών καναλιών πολυμέσων (76 στους 145), την απαίτηση online πρόσβασης (92 στους 145), την προσαρμογή στο πρόγραμμα σε σύντομο χρονικό διάστημα (101 στους 145), την εύρεση υλικού για βίντεο, εικόνες και ήχο (114 στους 145).

Η χρήση της εφαρμογής δημιουργίας βίντεο τους ικανοποίησε σε σχέση με τη διεπαφή (107 στους 145), με τις μεταβάσεις (94 στους 145), με την αυτόματη εύρεση υποτίτλων (62 στους 145), με τον συνδυασμό πολυμέσων (100 στους 145), με τα εργαλεία επεξεργασίας (108 στους 145), με την online πρόσβαση στο πρόγραμμα (90 στους 145).

Οι σπουδαστές έχουν στη διάθεσή τους τους πόρους οι οποίοι χρειάζονται για τη δημιουργία ενός αρχείου βίντεο (112 στους 145), η χρήση βίντεο ταιριάζει με τον τρόπο που τους αρέσει να δουλεύουν (110 στους 145), έχουν πλέον τις απαραίτητες γνώσεις για τη δημιουργία αρχείων βίντεο (110 στους 145), η χρήση αρχείων βίντεο ταιριάζει με τον τρόπο που τους αρέσει να δουλεύουν (102 στους 145), η δημιουργία βίντεο ταιριάζει με τον τρόπο που τους αρέσει να δουλεύουν (93 στους 145).

Σε σχέση με την πρόθεσή του όσον αφορά η δημιουργία και τη χρήση αρχείων βίντεο στην εκπαιδευτική διαδικασία, είναι πλέον ικανοί να χρησιμοποιούν βίντεο (120 στους 145), θα χρησιμοποιούν βίντεο στην εκπαιδευ-

τική διαδικασία (119 στους 145), θα χρησιμοποιούν δικά τους βίντεο στην εκπαιδευτική διαδικασία (113 στους 145), θεωρούν χρήσιμη τη διαδικασία της προβολής των βίντεο στην εκπαιδευτική διαδικασία (131 στους 145).

Όσον αφορά τη συνεργασία μεταξύ των σπουδαστών την βρήκαν δημιουργική (141 στους 145), εύκολη χωρίς προβλήματα (119 στους 145), υπήρχε κατανομή ρόλων (112 στους 145) και ο βαθμός συμμετοχικότητας στην ομάδα τους στη δημιουργία βίντεο ήταν υψηλός (126 στους 145).

Τέλος, για τους σπουδαστές ένα καλό βίντεο είναι θέμα σεναρίου (51%), σκηνοθεσίας (50,3%), γνώσης λογισμικού δημιουργίας βίντεο (42,8%).

Η σχέση μεταξύ των έξι κύριων μεταξύ τους εξετάζεται χρησιμοποιώντας συντελεστή γραμμικής συσχέτισης.

Η Χρηστικότητα παρουσιάζει στατιστικά σημαντική μεσαία θετική συσχέτιση με την Ευχρηστία (r=0,427, n=145, p <,001), με την Ικανοποίηση (r=0,480, n=145, p < ,001), με τους Ιδιωτικούς Πόρους (r=0,446, n=145, p <,001) με την Πρόθεση (r=0,397, n=145, p <,001) και τη Συνεργασία (r=0,346, n=145, p <,001).

Σε σχέση με την Ευχρηστία υπάρχει στατιστικά σημαντική ισχυρή θετική συσχέτιση με την Ικανοποίηση (r=0,773, n=145, p <,001), τους Ιδιωτικούς Πόρους (r=0,623, n=145, p <,001) και την Πρόθεση (r=0,597, n=145, p <,001). Αντίθετα με τη Συνεργασία παρουσιάζει στατιστικά σημαντική χαμηλή θετική συσχέτιση (r=0,205, n=145, p <,05).

Η Ικανοποίηση παρουσιάζει στατιστικά σημαντική ισχυρή θετική συσχέτιση με τους Ιδιωτικούς Πόρους (r=0,675, n=145, p <,001) και την Πρόθεση (r=0,572, n=145, p <,001).

Αντίθετα παρουσιάζει στατιστικά σημαντική μεσαία θετική συσχέτιση με τη Συνεργασία (r=0,292, n=145, p < ,001).

Οι Ιδιωτικοί Πόροι παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική ισχυρή θετική συσχέτιση με την Πρόθεση (r=0,715, n=145, p <,001) και αντίστοιχα στατιστικά σημαντική θετικά μεσαία συσχέτιση με τη Συνεργασία (r=0,327, n=145, p <,001).

Τέλος, η Πρόθεση παρουσιάζει στατιστικά σημαντική μεσαία θετική συσχέτιση με τη Συνεργασία (r=0,279, n=145, p <,001).

Πίνακας 3: Συσχετίσεων

	Χρηστικότητα	Ευχρηστία	Ικανοποίηση	Ιδιωτικοί Πόροι	Πρόθεση
Ευχρηστία	0,427 ***	—			
Ικανοποίηση	0,480 ***	0,773 ***	—		
Ιδιωτικοί Πόροι	0,446 ***	0,623 ***	0,675 ***	—	
Πρόθεση	0,397 ***	0,597 ***	0,572 ***	0,715 ***	—
Συνεργασία	0,346 ***	0,205 *	0,292 ***	0,327 ***	0,279 ***

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

Για τη δημιουργία του βίντεο, η πλειοψηφία χρησιμοποίησε την εφαρμογή clipchamp (69,7%), ακολουθεί η εφαρμογή Movie Maker (16,6%), Canva (5,5%), Adobe Premier (3,4%) και σε μεμονωμένες περιπτώσεις άλλες εφαρμογές.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν μια φανερή διαφορά μεταξύ σημείου εκκίνησης, στην αρχή του ακαδημαϊκού έτους, και άφιξης, με την ολοκλήρωση του ακαδημαϊκού έτους, των σπουδαστών, η οποία αποτυπώνεται στις στατιστικές συγκρίσεις, και, από τα περιγραφικά στοιχεία, διακρίνεται μία υψηλή ικανοποίησή τους από την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι σπουδαστές δήλωσαν, επίσης, την υψηλή πρόθεσή τους να χρησιμοποιήσουν το εκπαιδευτικό βίντεο στις διδασκαλίες τους. Τα αποτελέσματα αυτά συνηγορούν στην υιοθέτηση παρόμοιων εκπαιδευτικών πρακτικών που εισάγουν τα βίντεο στην εκπαιδευτική διαδικασία, βίντεο όμως τα οποία σχεδιάζουν και δημιουργούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Αυτό αναδεικνύει την αναγκαιότητα, στο πλαίσιο της βασικής παιδαγωγικής κατάρτισης των μελλοντικών εκπαιδευτικών, να τους προσφέρονται γνώσεις και εργαλεία μύησής τους στον ψηφιακό γραμματισμό.

Η παρούσα μελέτη παρείχε μια ολιστική άποψη των εμπειριών των φοιτητών με τη δημιουργία εκπαιδευτικών βίντεο, με βάση ένα συνδυασμό ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων. Τα ευρήματα της έρευνας παρέχουν πολύτιμες γνώσεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα της ενσωμάτωσης εκπαιδευτικών βίντεο στις παιδαγωγικές πρακτικές και τον αντίκτυπο της πολυμεσικής παιδείας στη σύγχρονη εκπαίδευση. Ως αποτέλεσμα αυτών των γνώσεων, μπορούν να ενημερωθούν οι μελλοντικές εκπαιδευτικές στρατη-

γικές και να τεθούν οι βάσεις για περαιτέρω έρευνα στον ταχέως αναπτυσσόμενο τομέα της εκπαιδευτικής τεχνολογίας.

Είναι γεγονός ότι τα εκπαιδευτικά βίντεο παραμένουν ένα δυναμικό και ελκυστικό εργαλείο τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους εκπαιδευόμενους στην εποχή των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων με γνώμονα την τεχνολογία. Το παρόν άρθρο εξετάζει τον ρόλο που διαδραματίζουν τα εκπαιδευτικά βίντεο στη σύγχρονη παιδαγωγική. Η διαδικασία δημιουργίας εκπαιδευτικών βίντεο απεικονίζει τον τρόπο με τον οποίο η εκπαίδευση έχει εξελιχθεί στην ψηφιακή εποχή από το σενάριο μέχρι την παραγωγή. Αυτή η καινοτόμος προσέγγιση μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να εμπνεύσουν και να εκπαιδεύσουν αποτελεσματικότερα την επόμενη γενιά.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Οι συγγραφείς εκφράζουν θερμές ευχαριστίες στον ΕΛΚΕ (Ειδικό Λογαριασμό της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.) για τη χρηματοδότηση της παρουσίασης της παρούσας εργασίας μέσω του Προγράμματος «Ενίσχυση της Έρευνας στην Α.Σ. ΠΑΙ.Τ.Ε.»

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αρβανίτης, Π. & Κιγιτσιόγλου-Βλάχου, Α. (2013). *Η Πράξη Λόγου στα ψηφιακά περιβάλλοντα.* Παπαζήσης.

Αρβανίτης, Π. & Παναγιωτίδης, Π. (2005). *Παραγωγή πολυμεσικού υλικού και γλωσσικών δραστηριοτήτων για γλωσσική εκπαίδευση.* Εκδόσεις Πατάκη.

Ασλανίδου, Σ., (2010). *ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ : από την οπτικοακουστική στην ψηφιακή αγωγή*. Εκδόσεις Κυριακίδη.

Γρόσδος, Στ. (2008). *Οπτικός γραμματισμός και πολυτροπικότητα. Ο ρόλος των εικόνων στη γλωσσική διδασκαλία στο βιβλίο γλώσσας της β' δημοτικού.* Μεταπτυχιακή Διατριβή. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ, Παιδαγωγικό, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα στις Επιστήμες της Αγωγής. https://ikee.lib.auth.gr

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2012). *Ποσοτική εμπειρική έρευνα και δημιουργία στατιστικών μοντέλων*. Εκδόσεις Κριτική.

Μακράκης, Β. (1998). Αξιολόγηση συστημάτων ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Στο Δ. Βεργίδης, Α. Λιοναράκης, Α. Λυκουργιώτης, Β. Μακράκης & Χ. Ματραλής (Επιμ.), Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Τόμ. Α (Θεσμοί και λειτουργίες) (σσ. 279-280). Ε.Α.Π.

Χατζησαββίδης, Σ. (2007). *Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη*. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στο 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο της ΟΜΕΡ, Πάτρα. https://ikee.lib.auth.gr/record/265328/files/OMEP_doc.pdf

Χατζησαββίδης, Σ. & Γαζάνη, Ε. (2005). Πολυτροπικός και μονοτροπικός/εικονικός λόγος: από την πρόσληψη στην κατασκευή του παιδικού υποκειμένου. Στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (Επιμ.), *Εικόνα και παιδί* (σσ. 25-36). cannot no design publications. http://users.auth.gr/_sofronis/dimos/docs/ergasia107.pdf

Bawden, D. (2008). Origins and Concepts of Digital Literacy. In C. Lankshear and M. Knobel (Eds.), *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices*. (pp. 17-31). Peter Lang Publishing.

Kalantzis, M. & Cope, B. (2000). Multiliteracies*: The Design of Social Futures*. Palmer Press.

Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. Wiley Computer Publications.

Guichon, N. & Cohen, C. (2016). *Multimodality and CALL*. In F. Farr & L. Murray (Eds.) The Routledge Handbook of Language Learning and Technology (pp. 509-521). Routledge.

Kilbury, M., Böhnke, A. & Thiel, F. (2023). Producing Staged Videos for Teacher Education: Development and Content Validation of Video Scripts on the Topic of Handling Classroom Disruptions. *Education Sciences*, *13*(1), 56.

Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. Edward Arnold.

Lepani, B. (1998). Information Literacy - the challenge of the Digital Age. *Keynote address at the Third National Information Literacy Conference*, Canberra, 1997. https://www.acal.edu.au/publications/papers/occasional/lepani.shtml

Mayer, R. E. (2003). The promise of multimedia learning: using the same instructional design methods across different media. *Learning and instruction*, *13*(2), 125-139. http://stc.huji.ac.il/thj/articles_tj/articles_english/Learning%20and%20Instruction%2013_2%20%282003%29/The%20promise%20of%20multimedia%20learning%20using%20the%20same%20instructional%20design%20methods%20across.pdf

Yousef, A. M. F., Chatti, M. A., & Schroeder, U. (2014). Video-Based Learning: a Critical Analysis of the Research Published in 2003-2013 and Future Visions. In *eLmL 2014, The Sixth International Conference on Mobile, Hybrid, and On-line Learning* (pp. 112-119). http://www.thinkmind.org/download.php?articleid=elml_2014_5_30_50050

UNESCO (2006). Education for all: literacy for life. EFA global monitoring report, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Unsworth, L. (2008). *Multimodal semiotics: Functional analysis in context of education.* Continuum.

Επίλυση ανοιχτών λεκτικών μαθηματικών προβλημάτων: Μια διδακτική πρόταση για την Γ΄ Δημοτικού

Χριστίνα Μισαηλίδου
Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
C.Misailidou@primedu.uoa.gr

Κωνσταντίνος Σταθάκης
Μεταπτυχιακός φοιτητής, Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α.

Αναστασία Βιτζιλαίου
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην εργασία αυτή παρουσιάζονται δεδομένα από μια πιλοτική έρευνα για την διδασκαλία ανοιχτών λεκτικών μαθηματικών προβλημάτων. Στη έρευνα πήραν μέρος 17 μαθήτριες και μαθητές της Γ΄τάξης ενός επαρχιακού δημοτικού σχολείου. Αρχικά, με τη χρήση κατάλληλων διαγνωστικών προβλημάτων εντοπίστηκαν οι αδυναμίες της συγκεκριμένης τάξης. Στη συνέχεια, σχεδιάστηκαν λεκτικά προβλήματα τόσο κλειστού όσο και ανοιχτού τύπου τα οποία δόθηκαν προς επίλυση στην τάξη. Οι μαθήτριες και οι μαθητές δούλεψαν σε ομάδες έχοντας στη διάθεσή τους «πίνακες ταξινόμησης» ως βοηθητικό εργαλείο των διερευνήσεών τους. Η ανάλυση των δεδομένων υποδεικνύει ότι οι συζητήσεις και οι διαπραγματεύσεις για την συμπλήρωση των πινάκων διευκόλυναν τόσο την κατανόηση όσο και την επίλυση των ανοιχτών λεκτικών προβλημάτων.

Λέξεις-κλειδιά: Επίλυση Μαθηματικού Προβλήματος, Έρευνα Σχεδιασμού

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η επίλυση προβλήματος κατέχει κεντρική θέση στην διδασκαλία και εκμάθηση των μαθηματικών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Ωστόσο,

οι μαθήτριες και οι μαθητές συχνά δυσκολεύονται τόσο στην κατανόηση ενός προβλήματος, όσο και στο σχεδιασμό της διαδικασίας επίλυσής του. Συχνά, η αιτία των δυσκολιών αυτών είναι ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζονται τα προβλήματα από την/τον εκπαιδευτικό καθώς και η γενικότερη κουλτούρα της τάξης (Verschaffel et al., 1994). Είναι λοιπόν επιτακτική η ανάγκη σχεδιασμού και υλοποίησης διδακτικών παρεμβάσεων με σκοπό την αναδιαμόρφωση της παραδοσιακής σχολικής διδασκαλίας.

Η παρούσα μελέτη στοχεύει στην ανίχνευση των δυσκολιών που εμφανίζουν οι μαθήτριες και οι μαθητές της Γ΄ Δημοτικού στην επίλυση λεκτικών και ανοιχτών προβλημάτων, καθώς και στη δημιουργία μίας εκπαιδευτικής παρέμβασης με στόχο την υπερνίκηση αυτών των δυσκολιών.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Ανοιχτά λεκτικά προβλήματα

Πρόβλημα είναι «κάθε άσκηση ή δραστηριότητα για την οποία οι μαθήτριες και οι μαθητές δεν έχουν κανένα προδιαγεγραμμένο ή απομνημονευμένο κανόνα ή μέθοδο , ούτε έχουν την εντύπωση ότι υπάρχει μία ορισμένη σωστή μέθοδος επίλυσης» (σελ. 57, Van de Walle, 2005). Πιο συγκεκριμένα, τα λεκτικά προβλήματα είναι λεκτικές περιγραφές προβληματικών καταστάσεων που εμπεριέχουν και αριθμητικά δεδομένα καθώς και ερωτήματα που μπορούν (και πρέπει) να απαντηθούν με την χρήση των μαθηματικών (Verschaffel et al., 2020). Τέλος, ανοιχτά λεκτικά προβλήματα (open word problems) ονομάζονται αυτά για τα οποία διαφορετικές μέθοδοι επίλυσης μπορούν να οδηγήσουν στο ίδιο σωστό αποτέλεσμα (Degrande et al., 2018).

Δυσκολίες στην επίλυση λεκτικών προβλημάτων

Η διαδικασία επίλυσης λεκτικών προβλημάτων για πολλές μαθήτριες και πολλούς μαθητές συχνά ακολουθεί ένα συγκεκριμένο μοντέλο: το κείμενο του προβλήματος οδηγεί αμέσως στην επιλογή των μαθηματικών για τη λύση του (π.χ. την επιλογή μιας αριθμητικής πράξης, ενός μαθηματικού τύπου ή τη σύνθεση μιας αλγεβρικής έκφρασης). Αυτή η επιλογή όμως μπορεί να είναι αποτέλεσμα μιας γρήγορης και επιφανειακής ανάλυσης της δήλωσης προβλήματος (π.χ. βασιζόμενη σε λέξεις κλειδιά του κειμένου) (Verschaffel et al., 2020). Έτσι, μπορεί τελικά να οδηγήσει σε μη αποτελεσματική αντιμετώπιση του προβλήματος, ειδικά όταν αυτό είναι ανοιχτού τύπου.

Πολύ συχνά, οι μαθήτριες και οι μαθητές δυσκολεύονται (ή και αδυνατούν) να εκμεταλλευτούν τις γνώσεις της καθημερινής τους ζωής για την

επίλυση προβλημάτων. Αυτή η δυσκολία μπορεί να οφείλεται στις εμπειρίες που έχουν στην τάξη των μαθηματικών, στη φύση των λεκτικών προβλημάτων που χρησιμοποιούνται κατά τη διδασκαλία, στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζονται αυτά τα προβλήματα από τον δάσκαλο και γενικότερα στην κουλτούρα της τάξης (Verschaffel et al., 1994). Έτσι, για παράδειγμα, αν οι μαθήτριες και οι μαθητές έρχονται σε επαφή μόνο με τυπικά σχολικά προβλήματα που μπορούν πάντα να μοντελοποιηθούν και να λυθούν με την απλή χρήση μιας ή περισσότερων αριθμητικών πράξεων με τους δεδομένους αριθμούς, δεν θα μπορέσουν να διαχειριστούν ρεαλιστικά πλαίσια όταν χρειαστεί (Verschaffel et al., 1994).

Διδακτικές προτάσεις για αποτελεσματική επίλυση προβλημάτων

Σύμφωνα με τους Tambychik και Meerah (2010), η διάγνωση των δυσκολιών στην επίλυση μαθηματικών προβλημάτων είναι το πρώτο βήμα για την αντιμετώπισή τους. Στη συνέχεια, οι Verschaffel et al., (2020) προτείνουν ως συστατικά μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας α. την χρήση ποικίλων, γνωστικά απαιτητικών και ρεαλιστικών προβλημάτων β. τη χρήση μοντελοποίησης γ. την εργασία σε μικρές ομάδες και δ. την έμφαση στο διάλογο και στη συζήτηση. Επιπρόσθετα, ο Jitendra (2019) επισημαίνει ότι η παρουσίαση οπτικών σχηματικών αναπαραστάσεων βοηθά στη βαθύτερη κατανόηση των προβλημάτων, με αποτέλεσμα να αποτελεί ένα σημαντικό βοηθητικό εργαλείο για την επίλυσή τους.

Όλες οι παραπάνω προτάσεις αξιοποιήθηκαν για τον σχεδιασμό της διδακτικής παρέμβασης που παρουσιάζεται σε αυτό το άρθρο. Ως οπτικές σχηματικές αναπαραστάσεις χρησιμοποιήθηκαν οι πίνακες οργάνωσης δεδομένων.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Το αντικείμενο της πιλοτικής έρευνας (μέρος της οποίας παρουσιάζεται παρακάτω) ήταν η διερεύνηση του σχεδιασμού και της πραγματοποίησης μιας διδακτικής πρότασης με στόχο την εξοικείωση των μαθητριών και των μαθητών με την επίλυση λεκτικών και ειδικότερα ανοιχτών προβλημάτων.

Τα ερευνητικά ερωτήματα ήταν τα ακόλουθα:

1. Ποιες δυσκολίες εμφανίζουν οι μαθήτριες και οι μαθητές στην επίλυση λεκτικών και ειδικότερα ανοιχτών προβλημάτων;
2. Ποια χαρακτηριστικά πρέπει να έχει μια επιτυχημένη διδακτική πα-

ρέμβαση με θέμα την επίλυση λεκτικών και ειδικότερα ανοιχτών προβλημάτων;

Η μεθοδολογία που υιοθετήθηκε είναι αυτή της «έρευνας σχεδιασμού» (Akker et al., 2013) η οποία περιλαμβάνει τον σχεδιασμό μιας διδακτικής παρέμβασης, την υλοποίησή της, την ανάλυση των δεδομένων, προτάσεις για επανασχεδιασμό της παρέμβασης καθώς και θεωρητικές προτάσεις αποτελεσματικής διδασκαλίας.

Το δείγμα αποτελούνταν από 17 μαθήτριες και μαθητές μίας τάξης Γ΄ Δημοτικού ενός ελληνικού επαρχιακού σχολείου. Η δασκάλα της τάξης ήταν μέλος της ερευνητικής ομάδας.

Η διδακτική παρέμβαση αποτελούνταν από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος, με τη χρήση κατάλληλων διαγνωστικών προβλημάτων, εντοπίστηκαν οι αδυναμίες της συγκεκριμένης τάξης οι οποίες αποτέλεσαν το θεμέλιο του σχεδιασμού του δεύτερου μέρους. Δόθηκαν 6 διαγνωστικά λεκτικά προβλήματα από τα όποια κάποια ήταν ανοιχτά. Αφού μελετήθηκαν οι απαντήσεις των παιδιών και διαπιστώθηκαν οι αδυναμίες τους σχεδιάστηκε το δεύτερο μέρος της παρέμβασης το οποίο είχε ως στόχο την αντιμετώπιση των διαγνωσμένων αδυναμιών. Επιλέχτηκαν 5 λεκτικά προβλήματα (δύο ανοιχτού τύπου και τρία κλειστού τύπου), των οποίων την επίλυση κλήθηκαν να διερευνήσουν οι μαθήτριες και οι μαθητές σε ομάδες. Η δασκάλα πρόσφερε στις ομάδες «πίνακες ταξινόμησης» ως βοηθητικό εργαλείο των διερευνήσεών τους.

Τα δεδομένα που συλλέχτηκαν αποτελούνταν από λεπτομερείς καταγραφές των δραστηριοτήτων, ηχογραφήσεις, φωτογραφικά στιγμιότυπα και φύλλα παρατήρησης. Η ανάλυση των δεδομένων ήταν ποιοτική. Ως μονάδα ανάλυσης, υιοθετήθηκε το «θεματικό επεισόδιο» το οποίο ορίστηκε ως το σύνολο των δράσεων και διαλόγων των παιδιών σχετικά με ένα συγκεκριμένο «θέμα».

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Σε αυτό το άρθρο παρουσιάζονται επιλεγμένα αποσπάσματα από την ανάλυση του δεύτερου μέρους της παρέμβασης. Το δεύτερο μέρος ολοκληρώθηκε μέσα σε 2 διδακτικές ώρες της ίδιας ημέρας στα πλαίσια του μαθήματος των Μαθηματικών. Η τάξη ήταν χωρισμένη σε τρεις ομάδες: δύο των έξι ατόμων και μία των πέντε.

Κάθε πρόβλημα δόθηκε από τη δασκάλα της τάξης σε φυλλάδιο συνο-

δευόμενο από τον πίνακα ταξινόμησης δεδομένων. Τα παιδιά ασχολήθηκαν με κάθε πρόβλημα πρώτα ατομικά και στη συνέχεια συζήτησαν με την ομάδα τους τον τρόπο επίλυσης ώστε να καταλήξουν σε μία κοινή απάντηση. Η δασκάλα μεσολάβησε έμμεσα όποτε χρειαζόταν προκειμένου να διευκολυνθεί η συζήτηση και η παραγωγή επιχειρημάτων. Όταν όλη η τάξη κατέληγε στην σωστή απάντηση, η δασκάλα την κατέγραφε στον πίνακα. Παρακάτω παρατίθενται ενδεικτικά αποσπάσματα από την δουλειά της τάξης πάνω σε δύο προβλήματα.

Το ένα πρόβλημα έχει τον τίτλο «Μπάλες» και είναι λεκτικό, κλειστού τύπου. Η εκφώνηση είναι η εξής:

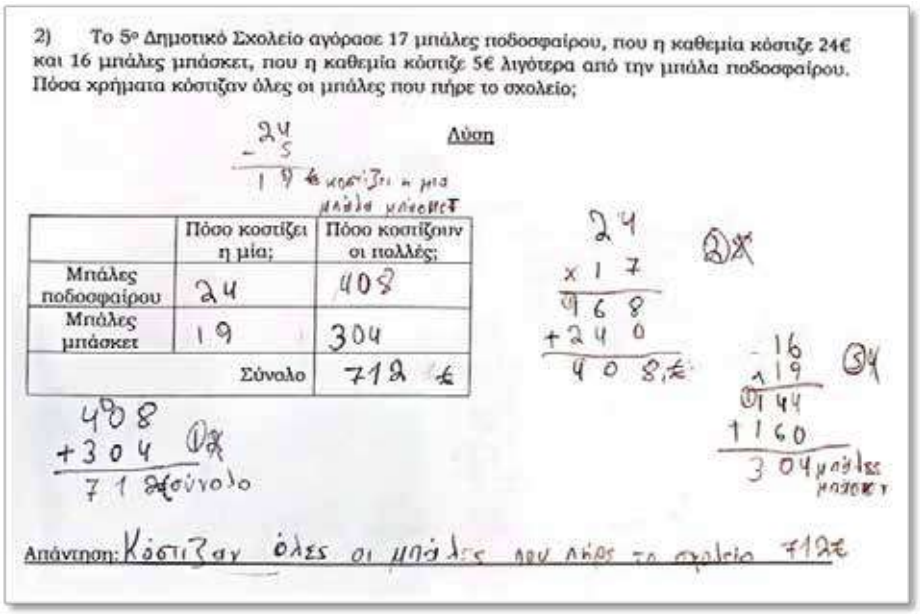
- Το 5ο Δημοτικό Σχολείο αγόρασε 17 μπάλες ποδοσφαίρου, που η καθεμία κόστιζε 24€ και 16 μπάλες μπάσκετ που η καθεμία κόστιζε 5€ λιγότερα από την μπάλα ποδοσφαίρου. Πόσα χρήματα κόστιζαν όλες οι μπάλες που πήρε το σχολείο;

Ο βοηθητικός πίνακας ταξινόμησης δεδομένων που συνόδευε το πρόβλημα φαίνεται στον Πίνακα 1.

	Πόσο κοστίζει η μία;	Πόσο κοστίζουν οι πολλές;
Μπάλες ποδοσφαίρου		
Μπάλες μπάσκετ		
Σύνολο		

Πίνακας 1: Βοηθητικός πίνακας ταξινόμησης για το πρόβλημα «Μπάλες»

Στο πρόβλημα «Μπάλες» το σημείο που έπρεπε να προσεχτεί ιδιαίτερα (και το οποίο μπορεί να δυσκόλευε τα παιδιά) ήταν ότι δε δινόταν η τιμή της μπάλας του μπάσκετ αλλά έπρεπε να βρεθεί. Η πλειοψηφία των μαθητριών και των μαθητών (70%) συμπλήρωσε σωστά τον πίνακα δεδομένων και έδωσε τελικά την σωστή απάντηση. Στην Εικόνα 1 φαίνεται η λύση και η σωστή απάντηση που έδωσε μια μαθήτρια.



2) Το 5ο Δημοτικό Σχολείο αγόρασε 17 μπάλες ποδοσφαίρου, που η καθεμία κόστιζε 24€ και 16 μπάλες μπάσκετ, που η καθεμία κόστιζε 5€ λιγότερα από την μπάλα ποδοσφαίρου. Πόσα χρήματα κόστιζαν όλες οι μπάλες που πήρε το σχολείο;

Λύση

	Πόσο κοστίζει η μία;	Πόσο κοστίζουν οι παλλές;
Μπάλες ποδοσφαίρου	24	408
Μπάλες μπάσκετ	19	304
Σύνολο		712 €

Απάντηση: Κόστιζαν όλες οι μπάλες που πήρε το σχολείο 712€

Εικόνα 1: Σωστή λύση και σωστή απάντηση για το πρόβλημα «Μπάλες»

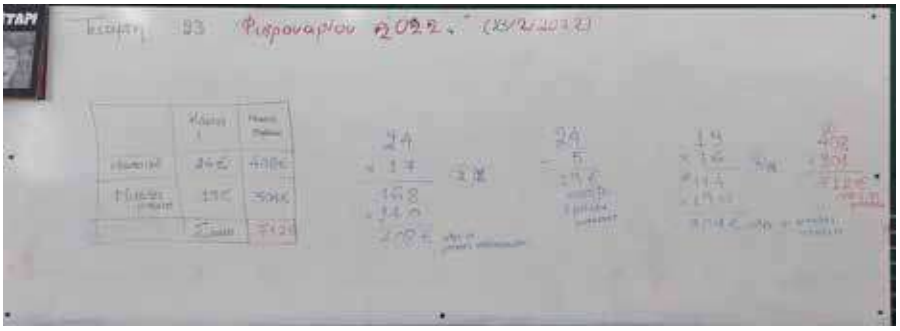
Τα μόνα αναμενόμενα λάθη στο πρόβλημα «Μπάλες» ήταν από μαθήτριες και μαθητές που πήραν τη διαφορά της τιμής των δύο μπαλών ως τιμή της μπάλας μπάσκετ και συμπλήρωσαν τον πίνακα με λανθασμένα ποσά. Παρακάτω, παρατίθεται απόσπασμα διαλόγου όπου η έμμεση παρέμβαση της δασκάλας βοηθάει τα μέλη μιας ομάδας να οδηγηθούν στην σωστή απάντηση:

Εύα: Η κάθε μπάλα του μπάσκετ λέει 5 ευρώ.
Κώστας: Όχι 5, γράφει λιγότερα. 5 λιγότερα.
Δασκάλα: 5 λιγότερα από ποια μπάλα;
Κώστας: Από την μπάλα του ποδοσφαίρου.
Δασκάλα: Πόσο κοστίζει η μπάλα του ποδοσφαίρου;
Κώστας: 17.
Δασκάλα: Πόσα;
Κώστας: 24.
Δασκάλα: Το λιγότερα το εντόπισες, αλλά επέλεξες λάθος αφαίρεση.

Στο παραπάνω απόσπασμα, φαίνεται πως ο «Κώστας» έχει εντοπίσει

την σημασία της φράσης «5 λιγότερα». Ωστόσο, φαίνεται να δυσκολεύεται να προβάλλει ένα ολοκληρωμένο επιχείρημα που θα μπορούσε να πείσει την «Εύα». Η έμμεση παρέμβαση της δασκάλας, τον βοηθάει να ξεκαθαρίσει τη σκέψη του.

Όταν ολοκληρώθηκαν οι συζητήσεις για το συγκεκριμένο πρόβλημα στις ομάδες και στην ολομέλεια της τάξης, η δασκάλα κατέγραψε την λύση στον πίνακα, όπως φαίνεται στην Εικόνα 2.



Εικόνα 2: Καταγραφή της λύσης στον πίνακα για το πρόβλημα «Μπάλες»

Το δεύτερο πρόβλημα έχει τον τίτλο «Τάπες» και είναι λεκτικό, ανοιχτού τύπου. Η εκφώνηση είναι η εξής:

- Ο Λευτέρης πήγε στο σπίτι του Φάνη για να παίξουν με τις τάπες τους. Ο Λευτέρης είχε 16 τάπες και ο Φάνης άλλες 15. Μετά από λίγη ώρα έφθασε και ο φίλος τους ο Κωνσταντίνος, ο οποίος όμως είχε ξεχάσει τις 18 τάπες του στο σπίτι. Τι πιστεύεις ότι πρέπει να κάνουν οι τρεις φίλοι για να παίξουν όλοι μαζί δίκαια; Δικαιολόγησε την απάντησή σου.

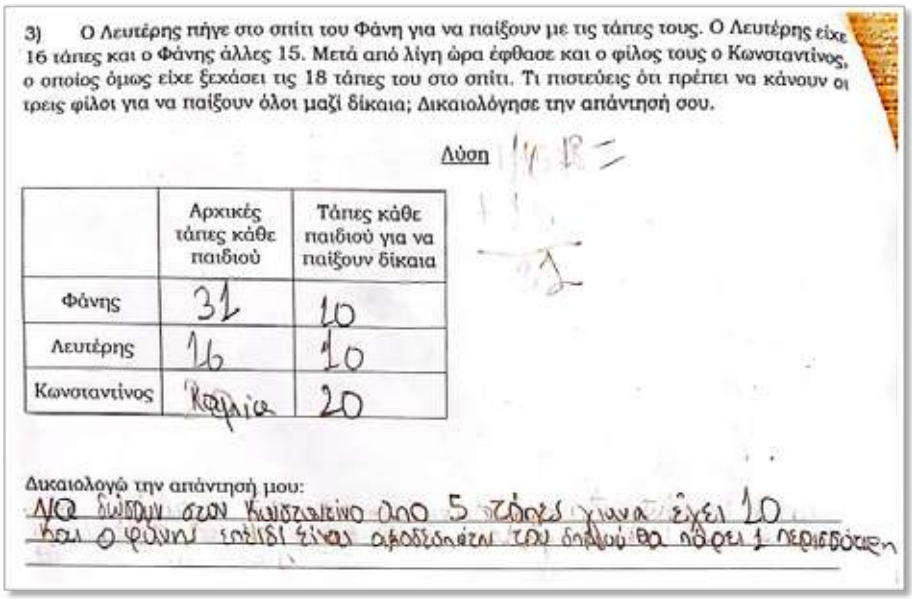
Ο βοηθητικός πίνακας ταξινόμησης δεδομένων που συνόδευε το πρόβλημα φαίνεται στον Πίνακα 2.

	Αρχικές τάπες κάθε παιδιού	Τάπες κάθε παιδιού για να παίξουν δίκαια
Φάνης		
Λευτέρης		
Κωνσταντίνος		

Πίνακας 2: Βοηθητικός πίνακας ταξινόμησης για το πρόβλημα «Τάπες»

Στο πρόβλημα «Τάπες» η εκφώνηση είναι μεγάλη γεγονός που, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, δυσκολεύει τα παιδιά των μικρών τάξεων του δημοτικού. Επιπλέον, περιέχει ένα δεδομένο που δεν πρέπει να χρησιμοποιηθεί για την επίλυση του προβλήματος πράγμα που επίσης μπορεί να μπερδέψει τα παιδιά. Τέλος, είναι πρόβλημα ανοιχτού τύπου, που σημαίνει ότι τα ίδια τα παιδιά πρέπει να ορίσουν τι σημαίνει δίκαιη μοιρασιά ώστε να αποφασίσουν πώς θα μοιράσουν τις τάπες αφού μία περισσεύει.

Ο πίνακας ταξινόμησης φάνηκε να βοηθάει τα περισσότερα παιδιά. Ωστόσο, κάποια τοποθέτησαν στον πίνακα και το ποσό από τις τάπες του Κωνσταντίνου και το συμπεριέλαβαν στο τελικό σύνολο. Έτσι, οδηγήθηκαν σε λάθος αποτέλεσμα, το οποίο, με βάση τη βιβλιογραφία, ήταν αναμενόμενο. Πάντως, τα περισσότερα παιδιά έλυσαν σωστά το πρόβλημα, αλλά δε διατύπωσαν την κατάλληλη αιτιολόγηση (41%). Κάποια παιδιά θεώρησαν δίκαιο να πάρει την μία επιπλέον τάπα ο οικοδεσπότης και άλλα το παιδί που κατείχε τις περισσότερες τάπες αρχικά. Η απάντηση κάθε μαθήτριας και κάθε μαθητή που αιτιολόγησε τι θεωρούσε ως δίκαιο, έγινε δεκτή και κρίθηκε ως σωστή. Στην Εικόνα 3 φαίνεται η λύση και η σωστή απάντηση που έδωσε ένας μαθητής.



3) Ο Λευτέρης πήγε στο σπίτι του Φάνη για να παίξουν με τις τάπες τους. Ο Λευτέρης είχε 16 τάπες και ο Φάνης άλλες 15. Μετά από λίγη ώρα έφθασε και ο φίλος τους ο Κωνσταντίνος, ο οποίος όμως είχε ξεχάσει τις 18 τάπες του στο σπίτι. Τι πιστεύεις ότι πρέπει να κάνουν οι τρεις φίλοι για να παίξουν όλοι μαζί δίκαια; Δικαιολόγησε την απάντησή σου.

Λύση

	Αρχικές τάπες κάθε παιδιού	Τάπες κάθε παιδιού για να παίξουν δίκαια
Φάνης	31	10
Λευτέρης	16	10
Κωνσταντίνος	Καμία	20

Δικαιολογώ την απάντησή μου:
ΔΙΟΤΙ δίνουμε στον Κωνσταντίνο από 5 τάπες γιατί έχει 20 και ο Φάνης επειδή είναι αφοδιασμένος του δημίου θα πάρει 1 περισσότερη

Εικόνα 3: Σωστή λύση και σωστή απάντηση για το πρόβλημα «Τάπες»

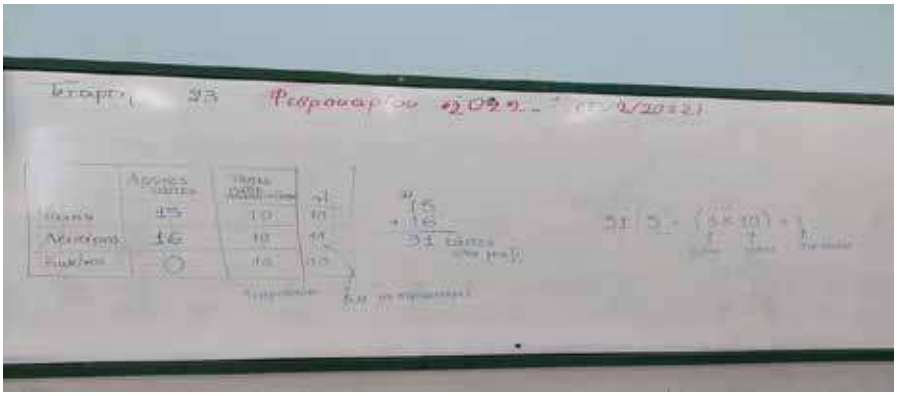
Παρακάτω παρατίθεται απόσπασμα από την συζήτηση μιας ομάδας, όπου κάθε παιδί στρέφει την προσοχή του σε διαφορετικά στοιχεία του προβλήματος.

Μάνια: Ο Φάνης έχει 10 και ο Λευτέρης άλλες 10 και ο Φάνης θα δώσει στον Κωνσταντίνο άλλες 10 για να έχουν όλοι 10.
Κλήμης: Πώς θα γίνει αυτό;
Μάνια: Και ο Φάνης θα έχει 1 περισσότερη;
Κλήμης: Ο Φάνης θα έχει 15!
Μάνια: Ο Φάνης έχει 31.
Κλήμης: Δεν έχει 31 ο Φάνης. 15 έχει ο Φάνης.
Μάνια: Όχι, λέει ο Φάνης ότι έχει άλλες 15.
Κλήμης: Όχι 15 περισσότερες. Ο Φάνης έχει 15 και ο Λευτέρης 16.
Αλεξία: Άρα όλοι έχουν από 10 τάπες και θα περισσέψει 1 τάπα.

Στο παραπάνω απόσπασμα, η «Μάνια» προσφέρει αρχικά μια σωστή απάντηση στο πρόβλημα. Ωστόσο, μετά την ερώτηση του «Κλήμη» αρχίζει να προβληματίζεται για την 1 τάπα που περισσεύει. Στη συνέχεια, ακολου-

θεί ένας εποικοδομητικός διάλογος, όπου η «Μάνια» προτείνει τον τελικό αριθμό από τάπες (αναγκαίο βήμα για την δίκαιη μοιρασιά) ενώ ο «Κλήμης» επιμένει στις αρχικές τάπες που έχει το κάθε παιδί. Η «Αλεξία», που ακούει προσεκτικά και τους δύο, δίνει στο τέλος μια αποδεκτή λύση.

Όταν ολοκληρώθηκαν οι συζητήσεις για το συγκεκριμένο πρόβλημα τόσο στις ομάδες όσο και στην τάξη, η δασκάλα κατέγραψε την λύση στον πίνακα, όπως φαίνεται στην Εικόνα 4.



Εικόνα 4: Καταγραφή της λύσης στον πίνακα για το πρόβλημα «Τάπες»

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η πιλοτική έρευνα που παρουσιάστηκε σε αυτό το άρθρο ήταν μια απόπειρα σχεδιασμού και πραγματοποίησης μιας διδακτικής παρέμβασης με στόχο την αποτελεσματική επίλυση λεκτικών και ανοιχτών προβλημάτων στην Γ' Δημοτικού. Αρχικά, χρησιμοποιήθηκαν προσεκτικά επιλεγμένα προβλήματα για τη διάγνωση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθήτριες και οι μαθητές κατά την επίλυση λεκτικών προβλημάτων. Τα αποτελέσματα της διάγνωσης επιβεβαίωσαν τη σχετική βιβλιογραφία. Τα παιδιά του συγκεκριμένου δείγματος δεν μπορούσαν εύκολα να απαντήσουν σε ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, στις οποίες η απάντηση χρειάζεται περισσότερη επεξεργασία και δεν αναφέρεται απλά στο αποτέλεσμα μίας πράξης.

Στη συνέχεια, δημιουργήθηκαν λεκτικά προβλήματα κλειστού και ανοιχτού τύπου τα οποία οι μαθήτριες και οι μαθητές κλήθηκαν να επιλύσουν ομαδοσυνεργατικά. Η συμπερίληψη κλειστού τύπου προβλημάτων κρίθηκε απαραίτητη ώστε α. τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν την εμπειρία από

την επίλυσή τους στα ανοιχτού τύπου προβλήματα και β. να αντιληφθούν τις διαφορές και τις ομοιότητες ανάμεσα σε αυτούς τους δύο τύπους προβλημάτων. Ως βοηθητικό εργαλείο της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης χρησιμοποιήθηκαν απλοί πίνακες οργάνωσης δεδομένων.

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης που παρουσιάστηκαν παραπάνω, υποδεικνύουν ότι οι συζητήσεις και οι διαπραγματεύσεις για την συμπλήρωση των πινάκων διευκόλυναν τόσο την κατανόηση όσο και την επίλυση των προβλημάτων ανοιχτού τύπου. Αρκετές μαθήτριες και αρκετοί μαθητές, φάνηκαν να βοηθιούνται στην αποκωδικοποίηση των προβλημάτων, να χρησιμοποιούν όλα τα απαραίτητα δεδομένα και να εντοπίζουν με περισσότερη ευκολία τους υπολογισμούς που χρειάζονται για την επίλυσή τους.

Το επόμενο στάδιο της έρευνας θα είναι ο επανασχεδιασμός της διδακτικής παρέμβασης έτσι ώστε να περιλαμβάνει και ένα προκαταρκτικό στάδιο εξοικείωσης των μαθητριών και των μαθητών με το βοηθητικό εργαλείο του πίνακα ταξινόμησης δεδομένων. Θεωρείται ότι η προσθήκη ενός τέτοιου σταδίου θα οδηγήσει σε ακόμα καλύτερη επίδοση στην επίλυση λεκτικών προβλημάτων ανοιχτού τύπου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Akker, J., Bannan, B., Kelly, A., Nieveen, N., & Plomp, T. (2013). *Educational Design Research*. Netherlands Institute for Curriculum Development (SLO).

Degrande, T., Van Hoof, J., Verschaffel, L., & Van Dooren, W. (2018). Open word problems: taking the additive or the multiplicative road? *ZDM*, 50(1), 91-102.

Jitendra, K. (2019). Using schema-based instruction to improve students' mathematical word problem solving performance. In A. Fritz, V. Haase & P. Räsänen (Eds.), *International Handbook of Mathematical Learning Difficulties* (pp. 595-609). Springer.

Tambychik, T., & Meerah, M. (2010). Students' difficulties in mathematics problem-solving: What do they say? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 8, 142-151.

Van de Walle, J. (2005). *Μαθηματικά για το δημοτικό και το γυμνάσιο: Μια εξελικτική διδασκαλία*. Τυπωθήτω - Γιώργος Δάρδανος.

Verschaffel, L., Depaepe, F., & Van Dooren, W. (2020). Word problems in mathematics education. *Encyclopedia of mathematics education*, 908-911.

Verschaffel, L., De Corte, E., & Lasure, S. (1994). Realistic considerations in mathematical modeling of school arithmetic word problems. *Learning and Instruction*, 4(4), 273-294.

Ο ρόλος της έρευνας δράσης στην πιλοτική εφαρμογή του Προγράμματος Σπουδών της Μελέτης Περιβάλλοντος Δημοτικού

Αγλαΐα Ντόκα
Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ70 ΔΠΕ Ιωαννίνων
ntoka.aglaia@gmail.com

Νικόλαος Χριστοδούλου
Σύμβουλος Β΄ Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής
Christnikos@gmail.com

Αικατερίνη Ριζάκη
ΕΔΙΠ Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου
aikaterini.rizaki@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει τον σχεδιασμό, την οργάνωση και τα αποτελέσματα της Πιλοτικής Εφαρμογής του Προγράμματος Σπουδών (ΠΣ) της Μελέτης Περιβάλλοντος (ΜΠ) Δημοτικού. Η Πιλοτική Εφαρμογή του ΠΣ και η διαμορφωτική αξιολόγησή του υλοποιήθηκε μέσω της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης και της δημιουργίας Επαγγελματικών Κοινοτήτων Μάθησης.

Στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική έρευνα δράσης οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές υλοποίησαν την εκπαιδευτική διαδικασία σε συνεργασία με τους/τις Υποστηρικτές/κτριες της Πιλοτικής εφαρμογής, η οποία αποτελεί μια διαδικασία που μπορεί να αξιοποιηθεί στη βελτίωση, στην ανάπτυξη Αναλυτικών Προγραμμάτων, στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ως Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης ορίστηκαν ομάδες εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν στα Πειραματικά σχολεία οι οποίοι εργάστηκαν συνεργατικά με σκοπό τη βελτίωση της εκπαιδευτικής τους πρακτικής και τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών/-τριών. Τα δεδομένα της έρευνας προέκυψαν από την αξιοποίηση των απαντήσεων τους σε ερωτηματολόγιο, από το διδακτικό σχεδιασμό, από τα Ημερολόγια αποτίμησης, από την παρατή-

ρηση της διδασκαλίας από ομότιμους - ετεροπαρατήρηση των εκπαιδευτικών καθώς και από τις συζητήσεις εκπαιδευτικών και Υποστηρικτών/τριών κατά τα σχολικά έτη 2021-22 και 2022-23 του ΠΣ της ΜΠ.

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας αναδεικνύονται τα πλεονεκτήματα των Κοινοτήτων Μάθησης που δημιουργήθηκαν και η σημασία της συνεργασίας των εκπαιδευτικών με στόχο τον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού υλικού. Στη συντριπτική τους πλειοψηφία οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η έρευνα δράσης όπως εφαρμόστηκε στην Πιλοτική εφαρμογή του Προγράμματος Σπουδών είναι μία αποτελεσματική μέθοδος για την επαγγελματική τους ανάπτυξη, Θετικά αποτιμάται η συμβολή της ετεροπαρατήρησης εφόσον χρησιμοποιείται ως εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης και στο πλαίσιο της συμβολής του 'κριτικού φίλου'. Αναφέρονται οι δυσκολίες, τα προβλήματα που προέκυψαν είτε σε σχέση με το περιεχόμενο είτε σε σχέση με την μεθοδολογία και τον χρόνο που απαιτούσε η εφαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού και τα είδη δραστηριοτήτων που χρησιμοποιήθηκαν (βιωματικές, ψηφιακές, αυτοαξιολόγησης, ετεροαξιολόγησης, αναστοχασμού, κ.ά.).

Λέξεις-κλειδιά: Έρευνα δράσης, Νέο Πρόγραμμα Σπουδών ΜΠ, κοινότητα μάθησης, επαγγελματική ανάπτυξη

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει το ρόλο της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης στη διαμορφωτική αξιολόγηση του Προγράμματος Σπουδών (ΠΣ) της Μελέτης Περιβάλλοντος Δημοτικού (ΜΠ) στο πλαίσιο της Πιλοτικής Εφαρμογής του εν λόγω Προγράμματος με την παράλληλη δημιουργία Επαγγελματικών Κοινοτήτων Μάθησης.

Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης αποτελεί ένα εναλλακτικό τύπο εκπαιδευτικής έρευνας, αφού οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί διενεργούν την ερευνητική διαδικασία μόνοι τους ή σε συνεργασία με άλλους στο πλαίσιο μιας ερευνητικής ομάδας (Κατσαρού & Τσάφος, 2003, Altrichter, Posch & Somekh 2001). Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης είναι ένας τρόπος ορισμού και εφαρμογής της σχετικής επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Αυγητίδου 2014) και μια διαδικασία η οποία αξιοποιείται στην ανάπτυξη Αναλυτικών Προγραμμάτων και στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής σε πολλά κράτη. Έχει ως κοινό χαρακτηριστικό τις στρατηγικές προγραμματισμένης δράσης οι οποίες εφαρμόζονται και στη συνέχεια υπόκεινται συστη-

ματικά σε παρατήρηση, κριτικό αναστοχασμό και αλλαγή. Ως κύρια χαρακτηριστικά αυτής της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης είναι η συνεργασία, η ενοποίηση διδασκαλίας και έρευνας και η συνεπακόλουθη διασύνδεση θεωρίας και πράξης.

Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης συμβάλλει στην απόκτηση ενός διαφορετικού τύπου γνώσης η οποία σχετίζεται με την κατανόηση αμφιλεγόμενων καταστάσεων της εμπειρίας και το πέρασμα από την επιστημονική γνώση στην πρακτική. Η διάσταση αυτή θεωρείται απαραίτητη για την προσαρμογή του σχολείου στα νέα κοινωνικά –οικονομικά, επιστημο-τεχνολογικά, πολιτικά και πολιτισμικά δεδομένα της εποχής, λόγω συνεχών αλλαγών στη δομή και στη λειτουργία του, και θέτει καινούριες απαιτήσεις ως προς την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (Kessels & Korthagen, 1996).

Στην περίπτωσή μας, η εκπαιδευτική έρευνα δράσης αξιοποιείται από τους εκπαιδευτικούς - ερευνητές, οι οποίοι συμμετέχουν ως διδάσκοντες και ερευνητές, για την αξιολόγηση και αναμόρφωση - διαμορφωτική αξιολόγηση - του ΠΣ της Μελέτης Περιβάλλοντος αλλά και για την επαγγελματική τους ανάπτυξη με την καθοδήγηση των Υποστηρικτών/τριών και της Επόπτριας της Πιλοτικής Εφαρμογής. Μέσα από αυτή τη διαδικασία δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν το ΠΣ και να προτείνουν αναμορφώσεις σε όλους τους τομείς του. Πέρα όμως από την προσφορά της έρευνας δράσης στην αναμόρφωση του ΠΣ, η έρευνα δράσης παρέχει ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς για συνεχή εστίαση και βελτίωση της εκπαιδευτικής τους πράξης, δηλαδή ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης μέσω των διεργασιών που επιβάλλει. Σε αυτό το πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως στοχαστικοί - κριτικοί εκπαιδευτικοί με χαρακτηριστικά της αυτοεπίγνωσης του ρόλου τους, της ανάληψης ευθύνης, της αυτοβελτίωσης και της αυτονομίας (Carr & Kemmis, 1997).

Στο εν λόγω πλαίσιο δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να ασχοληθούν με πολλά και ποικίλα εκπαιδευτικά θέματα (σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις, μια ολιστική προσέγγιση του όρου Περιβάλλον - ανθρωπογενές και φυσικό -, αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών, ανάπτυξη ικανοτήτων του πολίτη του 21ου αιώνα κ.ά) καθώς και να αποκτήσουν μια συνολική αντίληψη για την εκπαιδευτική πραγματικότητα και του ρόλου τους μέσα σε αυτή.

Ως Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης ορίζονται ομάδες εκπαιδευτικών οι οποίοι εργάζονται συνεργατικά με σκοπό τη βελτίωση της εκπαιδευτικής τους πρακτικής και τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων

των μαθητών/-τριών. Το ανθρώπινο δυναμικό της Επαγγελματικής Κοινότητας Μάθησης εμπλέκεται σε μια διαδικασία τεσσάρων βημάτων: δημιουργεί μια υπόσχεση δέσμευσης, αναπτύσσει ένα όραμα, δίνει προτάσεις και εγκαθιδρύει σκοπούς (Lunenburg 2010).

Στην περίπτωσή μας οι εκπαιδευτικοί σχηματίζουν ομάδες στις οποίες από κοινού σχεδιάζουν εκπαιδευτικό υλικό και μαθησιακά πλαίσια με βάση τα προτεινόμενα στο ΠΣ της Μελέτης Περιβάλλοντος και συναποφασίζουν για την εφαρμογή τους στη σχολική τάξη. Με την εφαρμογή του ΠΣ από κοινού στοχάζονται για τα αποτελέσματα της εφαρμογής τόσο σε επίπεδο ομάδας όσο και σε επίπεδο τμήματος ή τμημάτων.

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΔΡΑΣΗΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΠΙΛΟΤΙΚΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

Η συνεργατική εκπαιδευτική έρευνα δράσης και η ταυτόχρονη δημιουργία Επαγγελματικών Κοινοτήτων Μάθησης των εκπαιδευτικών σχεδιάστηκε με σκοπό τη διαμορφωτική αξιολόγηση του ΠΣ της ΜΠ στο πλαίσιο της Πιλοτικής Εφαρμογής του.

Η υλοποίηση της Πιλοτικής Εφαρμογής, σύμφωνα με το σχεδιασμό του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, ακολούθησε τις παρακάτω προϋποθέσεις:

α) η Πιλοτική εφαρμογή υλοποιήθηκε με την εξ' Αποστάσεως Εκπαίδευση,

β) οι εκπαιδευτικοί που είχαν τη δυνατότητα να συμμετέχουν και συμμετείχαν με δήλωσή τους στην Πιλοτική Εφαρμογή του ΠΣ της ΜΠ ήταν εκείνοι των Α΄, Β΄ Γ΄ και Δ΄ τάξεων των Πειραματικών Σχολείων,

γ) οι Υποστηρικτές/τριες και η Επόπτρια της Πιλοτικής Εφαρμογής ορίστηκαν από το ΙΕΠ,

δ) η χρονική διάρκεια της Πιλοτικής Εφαρμογής υλοποιήθηκε σε δυο φάσεις: 1η φάση: Σχολικό έτος 2020-2021 και 2η φάση: Σχολικό έτος 2021-2022.

ε) οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν σε επιμορφωτικό πρόγραμμα αξιοποίησης του ΠΣ της ΜΠ πριν την έναρξη της Πιλοτικής με την εξ' Αποστάσεως Εκπαίδευση και ανέπτυξαν εκπαιδευτικά σενάρια με βάση το ΠΣ,

στ) αξιοποιήθηκε η πλατφόρμα TEAMS για την επικοινωνία, τις τηλεδιασκέψεις, την ανάρτηση του εκπαιδευτικού υλικού από τους/τις εκπαιδευτικούς κ.ά.,

ζ) το σύνολο των διδακτικών ωρών για την εφαρμογή των θεματικών

πεδίων ήταν ορισμένο από το ΙΕΠ, ενώ η επιλογή των θεματικών πεδίων έγινε από την Ομάδα της Πιλοτικής Εφαρμογής,

η) το ημερολόγιο αποτίμησης της εφαρμογής του κάθε θεματικού πεδίου του ΠΣ δόθηκε από το ΙΕΠ, συμπληρώνονταν από καθένα εκπαιδευτικό και περιέγραφε τους άξονες που ζητούνταν με βάση την εφαρμογή του θεματικού πεδίου του ΠΣ στη σχολική τάξη. Η συμπλήρωση του ημερολογίου ήταν υποχρεωτική για τον/την εκπαιδευτικό που συμμετείχε στην Πιλοτική Εφαρμογή.

Για την εφαρμογή του ΠΣ της ΜΠ στην σχολική τάξη η Ομάδα της Πιλοτικής Εφαρμογής, εστιάζοντας στις απαιτήσεις του ΙΕΠ και στην επιλογή της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης ως ερευνητικής διαδικασίας με την παράλληλη δημιουργία των Επαγγελματικών Κοινοτήτων Μάθησης πρότεινε τα παρακάτω εργαλεία στους/στις εκπαιδευτικούς:

α) Έντυπο Σχεδιασμού Διδασκαλίας θεματικής ενότητας, β) Ημερολόγιο Αναστοχασμού Πιλοτικής Εφαρμογής, γ) Παρατήρηση της διδασκαλίας από ομότιμους - ετεροπαρατήρηση των εκπαιδευτικών, δ) Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικού, ε) Συζητήσεις των εκπαιδευτικών με τους/τις μαθητές/-τριες και αξιολόγηση της διδασκαλίας από τους/τις μαθητές/-τριες, για τις οποίες παρουσιάζονται σημαντικά στοιχεία τους στο ερωτηματολόγιο που συμπληρώνει ο εκπαιδευτικός για κάθε θεματικό πεδίο (ενδιαφέρον, δυσκολίες που βίωσαν οι μαθητές/-τριες στη διδασκαλία, κλπ.) και στ) Συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς για τις οποίες καταγράφονται απόψεις και παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο των συναντήσεων των σύγχρονων τηλεδιασκέψεων με τους/τις Υποστηρικτές/τριες και λαμβάνονται υπόψη στη συνολική αποτίμηση της Εφαρμογής του ΠΣ.

Σε ορισμένες περιπτώσεις δίνονταν η δυνατότητα πραγματοποίησης ενός είδους συνέντευξης με τον/την εκπαιδευτικό για περαιτέρω διευκρινίσεις σε σχέση με την Πιλοτική Εφαρμογή του ΠΣ.

Έντυπο σχεδιασμού διδασκαλίας θεματικής ενότητας

Στο Έντυπο Σχεδιασμού και Υλοποίησης Διδασκαλίας περιγράφονται τα ΠΜΑ και οι δραστηριότητες που αξιοποιούνται στην εφαρμογή μιας ενότητας στη σχολική τάξη με βάση το προτεινόμενο εκπαιδευτικό υλικό ή το υλικό από τον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών με τον/την Υποστηρικτή/τρια. Το εν λόγω έντυπο υποβάλλεται από τους/τις εκπαιδευτικούς πριν τη διδακτική εφαρμογή της ενότητας ώστε να γίνει ανατροφοδότηση ή εμπλουτισμός από τον/την Υποστηρικτή/τρια της Πιλοτικής Εφαρμογής με σκοπό τον πληρέστερο μετασχηματισμό του ΠΣ σε διδακτική πράξη. Με αυτή τη

διαδικασία δίνεται η δυνατότητα συνεργασίας και αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών με τον/την Υποστηρικτή/τρια ώστε εκτός των άλλων να αποσαφηνιστούν ζητήματα του περιεχομένου του ΠΣ, της μεθοδολογίας της διδασκαλίας αλλά και της αξιολόγησης τόσο των μαθητών όσο και του ΠΣ.

Ημερολόγιο αναστοχασμού θεματικής ενότητας

Το Ημερολόγιο Αναστοχασμού συμπληρώνεται από τον εκπαιδευτικό που πραγματοποιεί τη διδασκαλία και αφορά στην κάθε ενότητα του θεματικού πεδίου που επιλέγεται για εφαρμογή στην τάξη. Απαιτεί καταγραφή: των ΠΜΑ που αξιοποιήθηκαν, των δραστηριοτήτων που πραγματοποιήθηκαν, των πρακτικών των επιστημών που αξιοποιήθηκαν και των προσεγγίσεων που αφορούν στο μαθησιακό πλαίσιο του ΠΣ, των παρατηρήσεων των εκπαιδευτικών από την εφαρμογή των φύλλων εργασίας που σχεδιάστηκαν για τις έννοιες και τα θέματα της υποενότητας, των δυσκολιών που αντιμετώπισαν οι μαθητές/-τριες στο πλαίσιο της διδασκαλίας είτε σε σχέση με τα ΠΜΑ ή τις επιλεχθείσες δραστηριότητες, της επάρκειας ή μη του χρόνου για την υλοποίηση με βάση το σχεδιασμό και τον προβλεπόμενο από το ΠΣ, των ερωτήσεων που υποβλήθηκαν από τον /την εκπαιδευτικό, των συμπερασμάτων με βάση τον αναστοχασμό των μαθητών/-τριών αλλά και των συμπερασμάτων του/της εκπαιδευτικού από την εφαρμογή των επιλεγμένων δραστηριοτήτων και διδακτικών μεθοδολογιών, τις δραστηριότητες αξιολόγησης των μαθητών/-τριών (δραστηριότητες: αυτοαξιολόγησης, ετεροαξιολόγησης) κ.λπ. Μπορεί να συμπεριλαμβάνει και ηχογραφήσεις και μαγνητοσκοπήσεις διδασκαλιών από τις διδασκαλίες όπου είναι εφικτό και εφόσον τηρούνται οι προϋποθέσεις για τις εν λόγω διαδικασίες.

Η ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΑΠΟ ΟΜΟΤΙΜΟΥΣ (ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ) – ΕΤΕΡΟΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ

Η παρατήρηση της διδασκαλίας από ομότιμους- ετεροπαρατήρηση συνδέεται με την αξιολόγηση από ομότιμους και αφορά στην παρατήρηση της διδασκαλίας μεταξύ εκπαιδευτικών, στην καταγραφή στοιχείων σχετικά με τη διδασκαλία και την κριτική αποτίμησή τους με στόχο τη βελτίωσή τους και την καταγραφή θετικότερων αποτελεσμάτων για τη μάθηση των μαθητών/-τριών στο πλαίσιο λειτουργίας των Επαγγελματικών Κοινοτήτων Μάθησης. Η παρατήρηση είναι συνήθως κοινή και αμοιβαία διαδικασία κατά την οποία τα μέλη παρατηρούν ο ένας τη διδασκαλία του άλλου, γίνεται ανάδραση στο πλαίσιο της οποίας προωθείται ο διάλογος και ο αναστοχα-

σμός. Με την εν λόγω διαδικασία επιπλέον:

α) προωθείται η επικοινωνία μεταξύ των ομότιμων - εκπαιδευτικών και η

β) η καινοτομία

β) δίνεται η δυνατότητα βελτίωσης του παρατηρητή και του παρατηρούμενου

γ) συμβαίνει άρση της απομόνωσης των εκπαιδευτικών (Ριζάκη, 2014, 2016).

Η συμπλήρωση ερωτηματολογίου από τους εκπαιδευτικούς

Το ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται από τον/την εκπαιδευτικό με την ολοκλήρωση του θεματικού πεδίου και περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου οι οποίες αφορούν στο σχεδιασμό του εκπαιδευτικού υλικού, σύμφωνα με τις προδιαγραφές του ΠΣ, τις παρατηρήσεις, τα σχόλια και τις εν γένει καταγραφές τους από την εφαρμογή του, τα συμπεράσματα των εκπαιδευτικών από την εφαρμογή του (επάρκεια χρόνου ή μη, καταλληλόλητα ΠΜΑ, κ.ά.) καθώς και τις τροποποιήσεις που προκύπτουν μετά την εφαρμογή του εν λόγω εκπαιδευτικού υλικού (είτε για τα ΠΜΑ, τις δραστηριότητες που αξιοποιήθηκαν, ψηφιακά εργαλεία κ.ά.) από τον αναστοχασμό τους, από την συνεργασία και την ετεροπαρατήρηση των εκπαιδευτικών ή με την υποστήριξη των Υποστηρικτών/τριών κ.ά.

Στο ερωτηματολόγιο καταγράφεται το ενδιαφέρον και οι απόψεις των μαθητών/-τριών για το μάθημα σχετικά με τη μεθοδολογία, το περιεχόμενο του ΠΣ, τα ψηφιακά εργαλεία που αξιοποιούνται κλπ. Επιπρόσθετα περιλαμβάνει τις προτάσεις (αλλαγές με προσθέσεις ή αφαιρέσεις ΠΜΑ, σχόλια για τη συνάφεια ΠΜΑ ανά θεματικό πεδίο με τους γενικούς στόχους και σκοπούς του ΠΣ) των εκπαιδευτικών για το ΠΣ με βάση τις παρατηρήσεις και τις διαπιστώσεις του από τη διδακτική εφαρμογή του.

Υλοποίηση της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης στο πλαίσιο της πιλοτικής εφαρμογής του ΠΣ της ΜΠ

Με την ολοκλήρωση του Επιμορφωτικού Προγράμματος για το ΠΣ, η Ομάδα των Υποστηρικτών/τριών και της Επόπτριας έστειλε υλικό για την υλοποίηση της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης και εν γένει της Πιλοτικής Εφαρμογής. Στη συνέχεια πραγματοποίησε προκαταρκτικές τηλε-συναντήσεις με τους/τις εκπαιδευτικούς με σκοπό τη ενημέρωση, την καθοδήγηση, την επίλυση απορίων, την επικοινωνία, τον ορισμό των Επαγγελματικών Κοινοτήτων Μάθησης, τη συνεργασία με τους/τις Υποστηρικτές/τριες και την Επόπτρια και τις διευκρινίσεις για το γραπτό υλικό που στάλθηκε για τη δι-

αδικασία της Πιλοτικής Εφαρμογής του ΠΣ της ΜΠ με σκοπό την αποτελεσματική χρήση των εργαλείων αλλά κυρίως για την αποτελεσματική υλοποίηση της έρευνας δράσης και εν γένει για το όλο εγχείρημα. Η ενημέρωση αυτή πραγματοποιήθηκε με την έναρξη της Πιλοτικής Εφαρμογής τόσο στην πρώτη όσο και στην δεύτερη φάση της Πιλοτικής Εφαρμογής.

Στο πρώτο έτος της Πιλοτικής ενημερώθηκε η σχολική κοινότητα οι διευθυντές/τριες και οι συντονιστές/τριες (συμμετεχόντων και μη) των Πειραματικών σχολείων για την Πιλοτική Εφαρμογή του ΠΣ με σκοπό να συμβάλλουν στην αποτελεσματική υλοποίησή της με τον τρόπο που η κάθε κατηγορία είχε τη δυνατότητα να συνεισφέρει, όπως η υποστήριξη και η εμψύχωση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών είτε με τους συντονιστές είτε με τους/τις διευθυντές/τριες.

Για την αποτελεσματικότερη και ουσιαστικότερη επικοινωνία και συνεργασία των εκπαιδευτικών του κάθε τμήματος δημιουργήθηκαν δυο ομάδες για την πραγματοποίηση των σύγχρονων συνεδριών, με κριτήριο τη συνάφεια του περιεχομένου των θεματικών ενοτήτων. Η μια ομάδα περιλάμβανε τους/τις εκπαιδευτικούς που δίδασκαν στην Α΄ και Β΄ τάξη και η άλλη περιλάμβανε τους εκπαιδευτικούς που δίδασκαν στην Γ΄ και Δ΄ τάξη Δημοτικού. Οι εν λόγω ομάδες αποτέλεσαν Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης. Ο χωρισμός των εκπαιδευτικών σε δυο ομάδες βέβαια δεν απέκλειε και τις σύγχρονες συνεδρίες των εκπαιδευτικών σε ολομέλεια οι οποίες επίσης είχαν προγραμματιστεί.

Επιπρόσθετα οι εκπαιδευτικοί είχαν δημιουργήσει υποομάδες (διμελείς ή τριμελείς ή τετραμελείς) ανά τάξη για το ίδιο σχολείο ή για δυο σχολεία με σκοπό τη συνεργασία τόσο για το σχεδιασμό και την πραγματοποίηση της παρατήρησης ομοτίμων όσο και για την αποτίμηση της εφαρμογής του ΠΣ και την υποβολή συνεργατικών προτάσεων αναθεώρησης και τροποποίησης του ΠΣ της ΜΠ. Για την ουσιαστική επικοινωνία και συνεργασία των υποομάδων των τμημάτων της Πιλοτικής δημιουργήθηκαν αντίστοιχα κανάλια στην πλατφόρμα MS Teams. Στο πλαίσιο αυτών των καναλιών υποβάλλονταν τα έντυπα σχεδιασμού των διδασκαλιών των εκπαιδευτικών, πραγματοποιούνταν συναντήσεις συνεργασίας και υποβάλλονταν τα σχόλια στα έντυπα σχεδιασμού. Επιπλέον προτείνονταν δραστηριότητες εμπλουτισμού των διδασκαλιών. Στις σύγχρονες συνεδρίες με την έναρξη της περιόδου για το σχεδιασμό του εκπαιδευτικού υλικού για κάθε ενότητα που εφαρμόζονταν στις σχολικές τάξεις, παρουσιάζονταν προτάσεις δραστηριοτήτων και κατευθυντήριες οδηγίες για την εφαρμογή τους από τους/τις εκπαιδευτικούς.

Στις σύγχρονες συνεδριάσεις έγινε προσπάθεια για να υποδειχθούν τρόποι ανάγνωσης του ΠΣ της ΜΠ στους/στις εκπαιδευτικούς. Ειδικότερα έγιναν προτάσεις για αξιοποίηση των ΠΜΑ, καθώς και των ενδεικτικών δραστηριοτήτων που προτείνονταν, χωρίς απαραίτητα να αποτελούν δέσμευση οι δραστηριότητες του ΠΣ. Επίσης συζητήθηκε η δυνατότητα που έχουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να προτείνουν δραστηριότητες στα έντυπα σχεδιασμού με βάση το χρόνο που προβλέπεται και αναγράφεται στον Πανοραμικό Πίνακα του ΠΣ στον Οδηγό του Εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία κάθε θεματικής ενότητας. Ιδιαίτερα σημαντική ήταν η ανταλλαγή απόψεων που έγινε μεταξύ της επόπτριας, των υποστηρικτών και των εκπαιδευτικών μέσω των καναλιών σχετικά με το εκπαιδευτικό υλικό που επρόκειτο να εφαρμοστεί ανά θεματική ενότητα.

Τα έντυπα σχεδιασμού των εκπαιδευτικών αναρτιόνταν έγκαιρα ως αρχεία στο Κανάλι της υποομάδας ώστε οι εκπαιδευτικοί να δεχτούν ανατροφοδότηση και νέες προτάσεις εκπαιδευτικού υλικού. Στο σχεδιασμό του εκπαιδευτικού υλικού, στην παρατήρηση ομοτίμων και στο ημερολόγιο αναστοχασμού της κάθε ενότητας συμμετείχαν και οι εκπαιδευτικοί που δεν δίδαξαν σε τάξη το μάθημα της ΜΠ, καθώς και οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου του κάθε σχολείου. Οι εν λόγω κατηγορίες συμμετεχόντων ανέλαβαν το ρόλο του κριτικού φίλου. Επίσης έγινε πρόταση και υιοθετήθηκε να πραγματοποιήσουν για τις εν λόγω κατηγορίες κάποιες διδασκαλίες στο πλαίσιο της παρατήρησης ομοτίμων με βάση τη διδακτική πλαισίωση του ΠΣ.

Στα αρχεία του Καναλιού της υποομάδας αναρτούσε ο/η κάθε εκπαιδευτικός με το ονοματεπώνυμό του το Ημερολόγιο του Αναστοχασμού ως προϊόν ατομικής και συλλογικής προσπάθειας της υποομάδας σε ειδικό φάκελο.

Επιπρόσθετα ο/η κάθε εκπαιδευτικός έδωσε απαντήσεις σε Ερωτηματολόγιο διαδικτυακά παρέχοντας διευκρινίσεις και επιπρόσθετες πληροφορίες που αφορούσαν την εφαρμογή του ΠΣ στη σχολική τάξη με σκοπό την ποιοτικότερη αποτίμηση της εφαρμογής. Οι υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών αφορούσαν στην υποβολή των εντύπων σχεδιασμού, των Ημερολογίων Αποτίμησης και τη συμπλήρωση του παραπάνω Ερωτηματολογίου.

Πρώτη φάση της εκπαιδευτικής έρευνας

Το σχολικό έτος 2020-2021 συμμετείχαν 120 εκπαιδευτικοί των Α΄, Β΄, Γ΄ και Δ΄ τάξεων των Πειραματικών Δημοτικών Σχολείων της χώρας, δημιουργήθηκαν τέσσερα τμήματα εκπαιδευτικών που επιλέχθηκαν από το ΙΕΠ με γεωγραφική κατανομή για την Πιλοτική Εφαρμογή και εφαρμόστηκε το θεματικό πεδίο της Πολιτειότητας με τις τρεις ενότητες: Πολίτης/ταυ-

τότητα, Διαφορετικότητα/Συμπερίληψη και Αξίες και για τις τέσσερις τάξεις του Δημοτικού.

Κύρια χαρακτηριστικά της εν λόγω εκπαιδευτικής έρευνας δράσης στο πρώτο έτος ήταν η συνεργασία, η ενοποίηση διδασκαλίας και έρευνας και η συνεπακόλουθη διασύνδεση θεωρίας και πράξης. Για την καλύτερη καθοδήγηση στους/στις εκπαιδευτικούς έγιναν προτάσεις ενδεικτικού εκπαιδευτικού υλικού από τους Υποστηρικτές/τριες και περιλάμβανε:

α) το εκπαιδευτικό υλικό με την έναρξη του σχεδιασμού της ενότητας του ΠΣ της αντίστοιχης περιόδου εφαρμογής,

β) το εκπαιδευτικό υλικό κατά τη σύγχρονη συνεδρία και

γ) εκείνο στο πλαίσιο της ανατροφοδότησης των εντύπων σχεδιασμού των υποομάδων οι οποίες επικοινωνούσαν μέσω των Καναλιών στην πλατφόρμα MS Teams.

Ετεροπαρατήρηση

Μέσα από αυτή τη διαδικασία δόθηκε η δυνατότητα στους /στις εκπαιδευτικούς, με βάση όσα κατέγραψαν στο ερωτηματολόγιο, να αξιολογήσουν το ΠΣ και να προτείνουν αναμορφώσεις σε όλους τους τομείς του. Πέρα όμως από την συμβολή της έρευνας δράσης στην αναμόρφωση του ΠΣ, η έρευνα δράσης παρείχε ευκαιρίες στους/στις εκπαιδευτικούς για συνεχή εστίαση και βελτίωση της εκπαιδευτικής τους πράξης, δηλαδή ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης μέσω των διεργασιών που επέβαλε.

Δημιουργήθηκαν Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης με όραμα, έδιναν προτάσεις και εγκαθίδρυαν σκοπούς. Οι εκπαιδευτικοί επίσης σχημάτισαν ομάδες στις οποίες από κοινού σχεδίασαν εκπαιδευτικό υλικό και μαθησιακά πλαίσια με βάση τα προτεινόμενα στο ΠΣ της Μελέτης Περιβάλλοντος και συναποφάσισαν για την εφαρμογή τους στη σχολική τάξη. Με την εφαρμογή των θεματικών ενοτήτων του ΠΣ από κοινού αναστοχάζονταν για τα αποτελέσματα της εφαρμογής τόσο σε επίπεδο ομάδας όσο και σε επίπεδο τμήματος με αποτέλεσμα να βελτιώνουν ακόμα περισσότερο το εκπαιδευτικό υλικό που ανέπτυσσαν. Στο πλαίσιο αυτής της συνεργασίας αξιοποιούσαν την ετεροπαρατήρηση ως δυναμικό εργαλείο παρακολούθησης της διδασκαλίας και αναστοχασμού για βελτίωση τόσο της εκπαιδευτικής πρακτικής όσο και του σχεδιασμού του εκπαιδευτικού υλικού.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν ανέφεραν ότι ο σχεδιασμός εκπαιδευτικού υλικού ήταν μια πρωτόγνωρη δραστηριότητα για τους/τις εκπαιδευτικούς επειδή μέχρι τώρα η πρακτική τους εστίαζε στη διδασκαλία του υλικού των διδακτικών εγχειριδίων. Η εξοικείωση με την εν λόγω διαδικασία -

ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού - αποτέλεσε μια βασική προϋπόθεση επιτυχούς υλοποίησης και της Πιλοτικής Εφαρμογής ώστε να εξαχθούν έγκυρα αποτελέσματα για το ΠΣ της Μελέτης Περιβάλλοντος και να υλοποιηθούν οι απαραίτητες και κατάλληλες τροποποιήσεις του ΠΣ.

Δίνονταν η δυνατότητα σε εκπαιδευτικό ή σε ομάδα εκπαιδευτικών να παρουσιάσει ενδεικτικές δραστηριότητες ενώπιον των άλλων συμμετεχόντων ώστε να υπάρχει αναστοχασμός, αλληλεπίδραση και σχεδιασμός ώστε να προκύψει κουλτούρα ανάληψης πρωτοβουλιών και σχεδιασμού εκπαιδευτικού υλικού, καθώς και κουλτούρα συνεργασίας, αλληλεπίδρασης και ανατροφοδότησης.

Έγινε πρόταση από τους/τις εκπαιδευτικούς να δημιουργηθεί πλατφόρμα με τα διδακτικά σενάρια των εκπαιδευτικών που θα σχεδιαστούν και θα υλοποιηθούν στα πιλοτικά σχολεία τόσο για αναστοχασμό όσο για τη χρήση ως πιλοτικά σενάρια σχεδιασμού.

Δεύτερη φάση της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης

Το σχολικό έτος 2021-2022 συμμετείχαν είκοσι έξι (26) εκπαιδευτικοί των Α΄, Β΄, Γ΄ και Δ΄ τάξεων των Πειραματικών Δημοτικών Σχολείων της χώρας, δημιουργήθηκαν δυο τμήματα εκπαιδευτικών και είχαν τη δυνατότητα να συμμετέχουν μόνον οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν στα Πειραματικά Σχολεία της χώρας, εφόσον είχαν συμμετάσχει στην Πιλοτική και στην προηγούμενη φάση. Ο περιορισμένος αριθμός εκπαιδευτικών στην εν λόγω περίοδο οφείλεται στην τοποθέτηση των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν αρχικά σε άλλα σχολεία που δεν ήταν Πειραματικά και δεν τους δόθηκε η δυνατότητα αν και οι ίδιοι ήθελαν να συνεχίσουν τη συμμετοχή τους στο εγχείρημα στα σχολεία τους.

Τα θεματικά πεδία του ΠΣ που εφαρμόστηκαν για το σχολικό έτος 2021-2022 είναι τα εξής: α) «Ο τόπος, η χώρα, ο πλανήτης που ζω» για τις τάξεις Α΄, Β΄, Γ΄ και Δ΄ Δημοτικού, β) «Δυνάμεις» για την Α΄ και Δ΄ τάξη Δημοτικού, γ) «Ήχος και Φως για την Β΄ και Γ΄ τάξη Δημοτικού» και δ) «Επιχειρηματικότητα για την Α΄, Β΄, Γ΄ και Δ΄ Δημοτικού. Οι διδακτικές ώρες που εφαρμόστηκαν για το ΠΣ της ΜΠ για το σχολικό έτος 2022-2023 είναι 25 ώρες για την Α΄ και Β΄ τάξη Δημοτικού και 16 ώρες για την Γ΄ και Δ΄ τάξη Δημοτικού.

Η περίοδος της Πιλοτικής Εφαρμογής διήρκησε από τον Νοέμβριο του 2021 έως τα μέσα Απριλίου του 2022. Στόχος ήταν να δοθεί αρκετός χρόνος για την προετοιμασία του σχεδιασμού και την υλοποίηση της εφαρμογής του κάθε θεματικού πεδίου στη σχολική τάξη.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΠΣ ΤΗΣ ΜΠ

Ως δεδομένα της έρευνάς μας για την αποτίμηση τόσο της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης όσο και για την αποτίμηση της εφαρμογής του ΠΣ της ΜΠ στη διδακτική πράξη αξιοποιήθηκαν οι απαντήσεις εκπαιδευτικών σε ερωτηματολόγιο, τα έντυπα διδακτικού σχεδιασμού των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία των θεματικών ενοτήτων, τα ημερολόγια αποτίμησης των εν λόγω θεματικών ενοτήτων, καθώς και οι συζητήσεις εκπαιδευτικών και Υποστηρικτών/τριών στο πλαίσιο των τηλεδιασκέψεων υποστήριξης και καθοδήγησης της Πιλοτικής Εφαρμογής κατά τα σχολικά έτη 2020-21 και 2021-22 του ΠΣ της ΜΠ.

Τα ερευνητικά δεδομένα αναλύονται σε σχέση με τους γενικούς στόχους, τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα (ΠΜΑ), τις ενδεικτικές δραστηριότητες και την εν γένει προτεινόμενη διδακτική προσέγγιση του Προγράμματος Σπουδών της ΜΠ Δημοτικού καθώς επίσης και σε σχέση με όσα αξιοποίησαν οι εκπαιδευτικοί για τις ανάγκες των μαθητών/-τριών και την αποτελεσματικότερη εφαρμογή του ΠΣ της ΜΠ.

Με βάση όσα περιγράφονται από τους/τις εκπαιδευτικούς στα ημερολόγια αποτίμησής τους στο πλαίσιο της εφαρμογής του θεματικού πεδίου: «Δυνάμεις» ή «Ήχος και Φως» οι μαθητές/-τριες έδειξαν ενδιαφέρον και ανταποκρίθηκαν με χαρά στις δραστηριότητες που σχεδίασαν οι εκπαιδευτικοί. Παρότι σε κάποιες περιπτώσεις είχαν δυσκολίες να συνεργαστούν οι μαθητές/-τριες, με την κατάλληλη καθοδήγηση του κάθε εκπαιδευτικού επιτεύχθηκαν τα ΠΜΑ του ΠΣ.

Γενική διαπίστωση είναι ότι ο προτεινόμενος διδακτικός χρόνος ειδικά για την ενότητα «Φως και ήχος» δεν ήταν επαρκής για την εφαρμογή της, γεγονός που δεν αναφέρθηκε για την ενότητα: «Δυνάμεις». Τα ΠΜΑ που αναγράφονται στον Οδηγό Σπουδών είναι αρκετά για να υποστηριχθούν με δραστηριότητες στις προβλεπόμενες διδακτικές ώρες και γι' αυτό το λόγο έγινε επιλογή και συνδυασμός μερικών από αυτών ώστε να υπάρχει συνοχή και αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία ενώ δεν αναφέρθηκαν δραστηριότητες ή μαθησιακά έργα που περιλαμβάνονται στο ΠΣ και χρειάζονται τροποποίηση.

Στο σύνολό τους οι δραστηριότητες ήταν ενδιαφέρουσες και πραγματοποιήθηκαν με έντονη συμμετοχή και ενδιαφέρον από όλους τους/τις μαθητές/-τριες. Ειδικότερα αξιοποιήθηκαν οι ενδεικτικές δραστηριότητες που

αναφέρονται στο ΠΣ, όπως πειραματικές διαδικασίες, πρακτικές των Φυσικών Επιστημών (επικοινωνία, ερμηνεία δεδομένων, διατύπωση επιχειρημάτων κ.ά.) και για τις δυο ενότητες, οι οποίες έδωσαν τη δυνατότητα να εκπληρωθούν τα ΠΜΑ πολύ ικανοποιητικά. Τα καινοτόμα στοιχεία που αξιοποιήθηκαν και συνέβαλαν στη διδασκαλία ήταν κυρίως η χρήση των φορητών συσκευών και ο πειραματισμός.

Αξιοποιήθηκε κυρίως η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η διαμόρφωση μικρών ομάδων με ειδικές προδιαγραφές π.χ. τυχαία και μεικτή σύνθεση από άποψη εμπειριών, γνώσεων, γεωγραφικής προέλευσης, φύλου κ.ά. Σε ορισμένες περιπτώσεις δημιουργήθηκαν ομάδες ανάλογα: με το επίπεδο των μαθητών/-τριών, με τη γνώση του θέματος, με τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα των μαθητών/-τριών κλπ. Με την πάροδο ενός χρονικού διαστήματος μερικές φορές οι εκπαιδευτικοί άλλαζαν τη σύνθεση των ομάδων τους, ώστε να γίνει πληρέστερη αλληλοεπίδραση των συμμετεχόντων με θετική αποτίμηση τόσο στα ΠΜΑ όσο και στην ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών/τριών.

Επιπρόσθετα οι εκπαιδευτικοί ανάφεραν ότι οι μαθητές/-τριες εξέφραζαν τις απόψεις τους, τις εμπειρίες και τα βιώματά τους καθώς και να δικαιολογούν τις απόψεις τους και τα συμπεράσματά τους. Εξοικειώθηκαν με την αναζήτηση πληροφοριών από διαφορετικές πηγές, την επεξεργασία και σύνθεσή τους, απάντησαν σε ερωτήματα και τους δόθηκε η δυνατότητα να επιλύσουν προβλήματα. Η αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών, ψηφιακών εφαρμογών καθώς και του έντυπου υλικού βοήθησε στην ενίσχυση της πρωτοβουλίας τους, της αυτενέργειάς τους, της κριτικής και δημιουργικής τους σκέψης.

Συμπερασματικά σε ό,τι αφορά στα στοιχεία, με βάση όσα αναφέρθηκαν στα Ημερολόγια Αποτίμησης των εκπαιδευτικών, που θεωρούνται απαραίτητα για την εφαρμογή του ΠΣ της ΜΠ αλλά και απαιτούν αναθεώρηση για την αποτελεσματική μάθηση των μαθητών/-τριών είναι:

Η εξοικείωση των μαθητών/-τριών με τα ψηφιακά εργαλεία ώστε να μπορούν οι μαθητές/-τριες να τα αξιοποιούν και να ανταποκρίνονται με πληρότητα στη διδασκαλία του μαθήματος ΜΠ Δημοτικού, γεγονός που θα συμβάλει στην υλοποίηση των ΠΜΑ στον αναφερόμενο προγραμματισμένο χρόνο της κάθε θεματικής ενότητας, λαμβάνοντας υπόψη το προτεινόμενο ψηφιακό μαθησιακό περιβάλλον του ΠΣ της ΜΠ Δημοτικού.

Η αύξηση του διδακτικού χρόνου για τις διδακτικές ενότητες ώστε οι μαθητές/-τριες να διεξάγουν τις έρευνές τους και να αξιοποιήσουν τις πρακτικές των επιστημών ουσιαστικά και δημιουργικά.

Η χρήση απλών υλικών από την καθημερινή τους ζωή απαιτούνται για τους πειραματισμούς και τις δραστηριότητες του ΠΣ για θεματικές ενότητες των Φυσικών Επιστημών. Η αξιοποίηση, σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς, πειραματικών διαδικασιών οδήγησαν τους μαθητές/-τριες στην επίτευξη των ΠΜΑ και στη διατύπωση επιστημονικών συμπερασμάτων από τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, κάτι που συνέβαινε στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού (Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεις).

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία με στοιχεία εξατομικευμένης διδασκαλίας όπου αυτό απαιτούνταν, καθώς και η αξιοποίηση των πρακτικών των επιστημών οδήγησαν τους/τις μαθητές/-τριες στην επίτευξη των ΠΜΑ.

Οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ως προστιθέμενη αξία του νέου ΠΣ την μεγαλύτερη ενεργητική εμπλοκή των μαθητών/-τριών στη διδακτική πρακτική. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι χρειάζεται συστηματική και μεγάλης χρονική διάρκειας προετοιμασία στον σχεδιασμό από τον/την εκπαιδευτικό.

Οι εκπαιδευτικοί διαπίστωσαν ότι τα ΠΜΑ είναι πολύ περισσότερα από εκείνα που μπορούν να επιτευχθούν στο διαθέσιμο διδακτικό χρόνο της ΜΠ, ενώ πολλές φορές χρειάστηκε να γίνει χρήση ωρών από τα εργαστήρια δεξιοτήτων για την επίτευξή τους. Όσον αφορά τα θεματικά πεδία που εφαρμόστηκαν, οι μαθητές/τριες δεν έδειξαν ισοδύναμο ενδιαφέρον. Για παράδειγμα, η επιχειρηματικότητα και τα θεματικά πεδία των φυσικών επιστημών ήταν αρκετά ενδιαφέροντα, ενώ η πολιτειότητα παρουσίαζε προβλήματα τόσο στη διδακτική προσέγγιση όσο και στην κατανόηση των προτεινόμενων εννοιών.

Ως απαραίτητο για την αποτελεσματική υλοποίηση του προγράμματος πρότειναν εμπλουτισμό στον Οδηγό του εκπαιδευτικού με περισσότερα παραδείγματα, περισσότερα σενάρια και να περιλαμβάνει ουσιαστικές και εξειδικευμένες οδηγίες για την υλοποίηση των ΠΜΑ. Επίσης κρίνεται απαραίτητος ο εμπλουτισμός του Οδηγού του Εκπαιδευτικού με κατευθυντήριες γραμμές/προτάσεις για τα νέα θεματικά πεδία που πρώτη φορά εισάγονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση όπως η πολιτειότητα και η επιχειρηματικότητα.

Οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι πρόκειται για ένα αρκετά ανοιχτό αναλυτικό πρόγραμμα, με επιλογές που αναγκαστικά πρέπει να γίνουν ως προς τα ΠΜΑ, ανεξαρτήτως τη μορφή που θα έχουν (βιβλία, φάκελος υλικού, κ.ά.), ενώ θα πρέπει να υπάρχουν διαθέσιμα αρκετά εκπαιδευτικά σενάρια για όλες τις θεματικές ενότητες.

Σημαντική έκριναν οι εκπαιδευτικοί τη δυνατότητα δημιουργίας δικτύου/

ων σχολείων και κοινοτήτων μάθησης εκπαιδευτικών όπου θα μοιράζονταν υλικό, θα έχουν τη δυνατότητα να θέτουν προβληματισμούς, να λύνουν τις μεταξύ τους απορίες, κατά το πρότυπο ενός δικτύου κοινότητας μάθησης.

Κοινή διαπίστωση είναι η ανάγκη διάθεσης εκπαιδευτικού υλικού με τη μορφή εκπαιδευτικών σεναρίων και η μείωση του μεγάλου αριθμού των ΠΜΑ των οποίων η υλοποίηση του συνόλου τους κρίνεται παντελώς ανέφικτη.

Από την υλοποίηση των δύο ετών Πιλοτικής εφαρμογής της ΜΠ αποτιμάται θετικά και ενισχύεται μέσα από την έρευνα δράσης η επιθυμία των εκπαιδευτικών για συνεργασία και από κοινού σχεδιασμό των διδακτικών παρεμβάσεων.

Στη συντριπτική τους πλειοψηφία οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η έρευνα δράσης όπως εφαρμόστηκε στην πιλοτική εφαρμογή του Προγράμματος Σπουδών είναι μία αποτελεσματική μέθοδος για την επαγγελματική τους ανάπτυξη, ενώ διατυπώνουν την άποψη ότι μέσα από τη διαδικασία της πιλοτικής εφαρμογής και της έρευνας δράσης, ο εκπαιδευτικός που υλοποιεί το νέο πρόγραμμα σπουδών καλείται σε έναν ρόλο ερευνητή προκειμένου να δοκιμάσει νέες ιδέες, αντιλήψεις και πρακτικές. Επίσης η προσέγγιση της Πιλοτικής Εφαρμογής ως έρευνας δράσης κατά τον πρώτο χρόνο βοήθησε σημαντικά στον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού υλικού και στην υλοποίηση της Πιλοτικής Εφαρμογής στον δεύτερο έτος υλοποίησής της. Θετικά αποτιμάται η συμβολή της ετεροπαρατήρησης εφόσον χρησιμοποιείται ως εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης και στο πλαίσιο της συμβολής του 'κριτικού φίλου', η οποία συμβάλλει στην αλλαγή της επαγγελματικής κουλτούρας των εκπαιδευτικών, ενισχύοντας την αλληλεπίδραση, την ανταλλαγή απόψεων και την συνεργασία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

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

Carr W. & S. Kemmis, (1997). Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία, (μτφ. Α. Λαμπράκη-Παγανού, Ε. Μηλίγκου & Κ. Ροδιάδου-Αλμπάνη). Κώδικας.

Kessels, J. P. A. M. / F.A.J. Korthagen (1996). The relationship between theory and practice: Back to the classics, *Educational Researcher, 25*(3), 17-22.

Αυγητίδου Σ. (2014). *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες. Υποστηρίζοντας την επαγγελματική μάθηση για μια συμμετοχι-*

κή και συνεργατική εκπαίδευση. Gutenberg.

Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την Έρευνα στη Διδασκαλία – Η εκπαιδευτική Έρευνα Δράσης*. Σαββάλας.

Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση: Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*. Κριτική.

Πράξη: «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών» στους Άξονες Προτεραιότητας 1,2,3 – Οριζόντια Πράξη Υποέργο 1: «Εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης» http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1986

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την επαγγελματική τους ευεξία

Αφροδίτη Β. Ντούκα
Υπ. Διδάκτωρ Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Πανεπιστήμιο Αιγαίο
ntouka@me.com

Νικολάου Ελένη
ΜΑ, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
enikolaou@aegean.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα ερευνητική εργασία επιδιώκει να αναλύσει μέσω μιας μελέτης περίπτωσης, τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την επαγγελματική τους ευεξία. Συγκεκριμένα, στο θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας επιχειρείται να αποσαφηνιστεί η έννοια της ευεξίας και ειδικότερα της επαγγελματικής ευεξίας καθώς και η διαφορά της από την επαγγελματική ικανοποίηση. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται η έρευνα που διεξήχθη προκειμένου να έρθουν στο φως όλοι εκείνοι οι παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ευεξία των εκπαιδευτικών και συνακόλουθα το σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 80 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται στο νησί της Ρόδου. Τα αποτελέσματα της έρευνας αναμένεται να οδηγήσουν στη διατύπωση προτάσεων για την έναρξη μιας συνεχούς αναζήτησης που συνακόλουθα θα επιτρέψουν τη θέσπιση τρόπων ανάπτυξης και βελτίωσης της συνολικής ευεξίας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: ευεξία, επαγγελματική ευεξία, εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σύμφωνα με τους Dodge και συν. (2012), ως ευεξία ορίζεται η κατάσταση στην οποία τα άτομα έχουν τις απαραίτητες κοινωνικές, φυσικές και ψυχο-

λογικές δυνατότητες, στις οποίες στηρίζονται για να ανταπεξέλθουν σε μια συγκεκριμένη φυσική, κοινωνική και ψυχολογική πρόκληση. Η ευεξία των εκπαιδευτικών θεωρείται ότι είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητά τους και την εκπαιδευτική διαδικασία στο σύνολό της. Ωστόσο, συχνά συγχέεται η έννοια της επαγγελματικής ευεξίας με την επαγγελματική ικανοποίηση και οι περισσότερες έρευνες που υλοποιούνται στρέφουν το ενδιαφέρον τους προς αυτή την κατεύθυνση.

Το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης χαρακτηρίζεται ως ιδιαίτερα ανταποδοτικό και ικανοποιητικό (Billingsley & Bettini, 2019; Wong et.al., 2017). Πολύ συχνά όμως οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με προκλήσεις και απαιτήσεις που επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό την επαγγελματική τους ευεξία και κατ' επέκταση την ικανότητά τους να δημιουργήσουν ένα διδακτικό περιβάλλον για τους/τις μαθητές/τριες με χαρακτήρα υποστηρικτικό (Chaudhuri et al., 2021; Zakaria et al., 2021). Η επαγγελματική ευεξία αποτελεί την ικανότητα επίτευξης ισορροπίας ανάμεσα στην εργασία και την ψυχική υγεία, με τρόπο που να προάγεται η αίσθηση προσωπικής αλλά και οικονομικής ικανοποίησης (Demirel, 2014; Song et.al., 2020). Ωστόσο, η επίτευξη και η διατήρηση αυτής της ισορροπίας αποτελεί μια μεγάλη πρόκληση για όλα τα επαγγέλματα.

Έρευνες έχουν δείξει ότι το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού βιώνει το υψηλότερο ποσοστό άγχους (Wang et.al., 2022) και κατ' επέκταση τις μεγαλύτερες προκλήσεις ως προς την επίτευξη της επαγγελματικής ευεξίας. Η επαγγελματική ευεξία των εκπαιδευτικών δεν θα πρέπει να παραβλέπεται ούτε να θεωρείται δεδομένη, αφού οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι/ες που επηρεάζουν το περιβάλλον της τάξης και συμβάλλουν στη διαμόρφωση του μέλλοντος των μαθητών/τριών. Επιπρόσθετα η ευεξία των εκπαιδευτικών συνδέεται με τη ψυχική υγεία των μαθητών/τριών (Nikolaou & Stamatis, 2023). Από την άλλη πλευρά η απουσία ευεξίας των εκπαιδευτικών ασκεί επίδραση στη ψυχολογική ευημερία των μαθητών/τριών και την απόδοση των σχολικών μονάδων (Nikolaou & Stamatis, 2022; Nikolaou, Ntouka, & Stamatis, 2023). Η ευεξία των εκπαιδευτικών αποτελεί μία αίσθηση ατομικής προσωπικής επαγγελματικής ολοκλήρωσης και είναι αποτέλεσμα μιας λειτουργικής συνεργασίας ανάμεσα σε συναδέλφους και μαθητές/τριες (Acton & Glasgow, 2015).

Στον 21ο αιώνα, ο ρόλος των εκπαιδευτικών γίνεται ακόμα πιο απαιτητικός αλλά και περίπλοκος, καθώς βάσει ερευνών, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν συχνότερα ότι επηρεάζεται η ψυχική τους υγεία συγκριτικά με άλλους εργαζόμενους (Kidger et al., 2016; McLean et al., 2017). Οι εκπαιδευ-

τικοί εκτίθενται σε μια ποικιλία διακριτών συναισθημάτων με διαφορετική ένταση το καθένα (Meyer & Turner, 2007; Schutz et al., 2007; Spilt & Koomen, 2011; Frenzel, 2014; Buric et al., 2018). Σε όλα τα επίπεδα διδασκαλίας, είτε πρόκειται για εκπαιδευτικό Πρωτοβάθμιας είτε για εκπαιδευτικό Δευτεροβάθμιας, αναγνωρίζεται πόσο απαιτητικό, προκλητικό αλλά και αγχωτικό επάγγελμα είναι (Chaudhuri et al., 2021; Hakanen et al., 2006). Οι συνεχείς μεταρρυθμίσεις από τις εκάστοτε κυβερνήσεις επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό το επάγγελμα των εκπαιδευτικών, αφού τους οδηγούν σε μειωμένη εργασιακή ικανοποίηση, αυξημένη συναισθηματική εξάντληση και κατ' επέκταση σε μειωμένη επαγγελματική ευεξία (Collie et al., 2015).

Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφέρουν ανά τον κόσμο όλο και περισσότερο αυξημένα επίπεδα επαγγελματικού στρες (Herman et al., 2017; Bottiani, 2019), εξάντλησης και εξουθένωσης (Turner et al., 2021) και ταυτόχρονα έρχονται αντιμέτωποι με εργασιακές επιβαρύνσεις λόγω των συνεχόμενων αλλαγών στην εκπαιδευτική πολιτική. Έτσι, τους ασκείται μεγάλο εργασιακό φορτίο με αποτέλεσμα να επικρατεί μια ανισορροπία στην επαγγελματική και προσωπική ζωή των εκπαιδευτικών, με συνακόλουθη μείωση της εργασιακής τους ικανοποίησης (Sharifah et al., 2014). Σύμφωνα με τους Jepson & Forrest (2006), οι εκπαιδευτικοί που αισθάνονται αυξημένο άγχος στο εργασιακό τους περιβάλλον, είναι περισσότερο πιθανό να μην αισθάνονται αυξημένη επαγγελματική δέσμευση. Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας, βάσει ερευνών, αισθάνονται την υψηλότερη συναισθηματική εξάντληση (Vercambre et al., 2009) και γι' αυτό σε παγκόσμιο επίπεδο φαίνεται ότι σχεδόν το 40-50% των εκπαιδευτικών εγκαταλείπει το επάγγελμα τα πρώτα τρία με πέντε χρόνια (Brill & McCartney, 2008).

Στη συνέχεια, παρουσιάζεται η μεθοδολογία έρευνας που διεξήχθη στα πλαίσια διερεύνησης των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την επαγγελματική τους ευεξία.

ΜΕΘΟΔΟΣ

Η παρούσα ερευνητική εργασία μελετά τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την επαγγελματική τους ευεξία και τη σημασία που της αποδίδουν. Παρουσιάζει ενδιαφέρον γιατί αξιοποιεί τις απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών και τα αποτελέσματά της αναμένεται να οδηγήσουν σε αλλαγή στον τρόπο που αναγνωρίζεται και διαχειρίζεται η ευεξία των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η ευεξία τους δεν είναι ευθύνη μόνο των εκπαιδευτικών, αλλά μια συλλογι-

κή ευθύνη που αφορά όλους τους εμπλεκόμενους του εργασιακού χώρου και αποτελεί το κλειδί για την πρόοδο των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας στο σύνολό της.

Τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία προσπαθεί να απαντήσει η παρούσα έρευνα είναι τα εξής: Κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γνωρίζουν την έννοια της ευεξίας γενικότερα και της επαγγελματικής ευεξίας ειδικότερα. Ποιες είναι οι απόψεις τους για τις επιμέρους διαστάσεις της επαγγελματικής ευεξίας; Ποιοι παράγοντες θεωρούν ότι επηρεάζουν την επαγγελματική τους ευεξία; Με ποιες προτάσεις συμφωνούν για τη βελτίωση της επαγγελματικής τους ευεξίας;

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Σεπτέμβριο του 2023 σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Δήμου Ρόδου. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι εργάζονται σε νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία του νησιού. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 80 εκπαιδευτικοί, από τους οποίους το 73% ήταν γυναίκες. Όσον αφορά την ηλικία τους, το 52,2% ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 31-40, το 21,7% στην ομάδα 22-30, το 15,2% στην 41-50 και το υπόλοιπο 10,9% ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 51 ετών και άνω. Αναφορικά με τα έτη προϋπηρεσίας τους, η πλειοψηφία του δείγματος, το 41,3% εργάζεται από 1-5 έτη, το 30,4% από 6-10 και το 17,4% από 11-20. Το υπόλοιπο 10,9% του δείγματος μοιράζεται ανάμεσα στην προϋπηρεσία 21-30 ετών και 31 ετών και άνω. Σχετικά με τα εκπαιδευτικά προσόντα του δείγματος, το 28,3% απάντησε ότι διαθέτει μόνο το βασικό πτυχίο, το 23,9% διαθέτει δεύτερο πτυχίο και η μεγάλη μερίδα του δείγματος, το 63% διαθέτει μεταπτυχιακό. Μόλις το 3% απάντησε ότι διαθέτει διδακτορικό και το 4,7% απάντησε «Άλλο». Τέλος, αναφορικά με την περιοχή του σχολείου υπηρέτησης, το 56,5% δήλωσε ότι εργάζεται σε αστική περιοχή, το 34,8% εργάζεται σε ημιαστική και το τελευταίο 8,7% εργάζεται σε αγροτική περιοχή.

Εργαλείο συλλογής ερευνητικών δεδομένων αποτέλεσε ένα ερωτηματολόγιο 15 ερωτήσεων, οι οποίες απαντήθηκαν με την κλίμακα Likert. Οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να απαντήσουν από το 1 έως το 5, όπου 1/διαφωνώ πολύ, 2/διαφωνώ λίγο, 3/ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4/συμφωνώ λίγο και 5/συμφωνώ πολύ. Οι πρώτες πέντε ερωτήσεις προσπαθούσαν να εκμαιεύσουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την έννοια της ευεξίας και της επαγγελματικής ευεξίας, ενώ οι υπόλοιπες 10 ερωτήσεις αφορούσαν τις απόψεις τους για την επαγγελματική τους ευεξία και τους παράγοντες που είναι σε θέση να την επηρεάσουν. Η αποστολή των ερωτηματολογίων έγινε μαζικά μέσω της χρήσης ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail).

Συγκεκριμένα, στους/στις εκπαιδευτικούς στάλθηκε ένας υπερσύνδεσμος (link), ο οποίος τους «οδηγούσε» στο ερωτηματολόγιο που ήταν σχεδιασμένο στην πλατφόρμα google form, η οποία διευκόλυνε τη συγκέντρωση των αποτελεσμάτων. Αφού λοιπόν συγκεντρώθηκαν τα ερωτηματολόγια, καταγράφηκαν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτικών και εισήχθησαν τα δεδομένα στη στατιστική εφαρμογή Jamovi. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που εξήχθησαν.

ΑΝΑΛΥΣΗ

Όπως προαναφέρθηκε, το εργαλείο της έρευνας ήταν ένα ερωτηματολόγιο δεκαπέντε ερωτήσεων, διαβαθμισμένο με την κλίμακα Likert. Για τις πρώτες πέντε ερωτήσεις, που αφορούσαν το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί κατανοούν την ευεξία και την επαγγελματική ευεξία, χρησιμοποιήθηκε η περιγραφική ανάλυση. Στην πρώτη λοιπόν ερώτηση (πίνακας 1), οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για το αν γνωρίζουν την έννοια του όρου «ευεξία». Οι περισσότεροι από αυτούς, το 46,8% απάντησε ότι γνωρίζει τον όρο πολύ καλά. Το 41,8% απάντησε ότι γνωρίζει τον όρο, το 8,9% απάντησε ουδέτερα, ούτε γνωρίζει ούτε δεν γνωρίζει και το υπόλοιπο 2,5% απάντησε ότι γνωρίζει λίγο την έννοια.

Ερ.1: Γνωρίζω την έννοια του όρου «ευεξία»	**N**	**Fr%**
1	0	0%
2	2	2,5%
3	7	8,9%
4	33	41,8%
5	37	46,8%

Πίνακας 1: *Περιγραφική ανάλυση ερώτησης 1*

Στην επόμενη ερώτηση (πίνακας 2), όπου ρωτήθηκαν αν γνωρίζουν τον όρο «επαγγελματική ευεξία», το 36,7% απάντησε ότι τον γνωρίζει πολύ καλά, το 41,8% ότι τον γνωρίζει, το 16,5% διατήρησε μια ουδέτερη στάση και το 5,1% απάντησε ότι τον γνωρίζει λίγο.

Ερ.2: Γνωρίζω την έννοια του όρου «επαγγελματική ευεξία»	**N**	**Fr%**
1	0	0%
2	4	5,1%
3	13	16,5%
4	33	41,8%
5	29	36,7%

Πίνακας 2: *Περιγραφική ανάλυση ερώτησης 2*

Στην τρίτη ερώτηση, όπου ερωτήθηκαν εάν είναι ικανοποιημένοι από την επαγγελματική τους επιλογή, το 24,1% απάντησε ότι είναι πολύ ικανοποιημένο, το 32,9% ότι είναι αρκετά ικανοποιημένο και το 27,8% διατήρησε μια ουδέτερη στάση. Τέλος, το υπόλοιπο 15,2% απάντησε ότι είναι λίγο ικανοποιημένο από την επαγγελματική του επιλογή.

Ερ.3: Είστε ικανοποιημένοι από την επαγγελματική σας επιλογή;	**N**	**Fr%**
1	0	0%
2	12	15,2%
3	22	27,8%
4	26	32,9%
5	19	24,1%

Πίνακας 3: *Περιγραφική ανάλυση ερώτησης 3*

Η ερώτηση 4 προσπαθεί να εκμαιεύσει πληροφορίες σχετικά με το εάν η ευεξία είναι απαραίτητη για την αποτελεσματική διδασκαλία. Το 65,8% απάντησε ότι η επαγγελματική ευεξία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την αποτελεσματική διδασκαλία και το 31,6% απάντησε ότι υπάρχει μικρή συσχέτιση. Τέλος, το υπόλοιπο 2,6% μοιράζεται ισόποσα στο ότι δεν υπάρχει καμία συσχέτιση ανάμεσά τους ή ότι υπάρχει μια πολλή μικρή συσχέτιση, ανάμεσα στην ευεξία των εκπαιδευτικών και στην αποτελεσματική διδασκαλία.

Ερ.4: Η ευεξία των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη για μια αποτελεσματική διδασκαλία;	**N**	**Fr%**
1	1	1,3%
2	1	1,3%
3	0	0%
4	25	31,6%
5	52	65,8%

Πίνακας 4: *Περιγραφική ανάλυση ερώτησης 4*

Στην ερώτηση πέντε, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για το αν η ευεξία τους επηρεάζεται από τις απαιτήσεις που διαμορφώνονται το τελευταίο διάστημα στο χώρο της εκπαίδευσης. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, το 41,8% απάντησε ότι επηρεάζεται πολύ, το 38% απάντησε ότι επηρεάζεται πάρα πολύ, το 16,5% διατήρησε μια ουδέτερη στάση, το 2,5% απάντησε λίγο και το 1,3% απάντησε ότι δεν επηρεάζεται καθόλου.

Ερ.5: Η επαγγελματική σας ευεξία επηρεάζεται από τις απαιτήσεις που διαμορφώνονται το τελευταίο διάστημα στο χώρο της εκπαίδευσης;	**N**	**Fr%**
1	1	1,3%
2	2	2,5%
3	13	16,5%
4	33	41,8%
5	30	38%

Πίνακας 5: *Περιγραφική ανάλυση ερώτησης 5*

Όσον αφορά την έκτη ερώτηση, η οποία αναφέρεται στις γνωστικές διαστάσεις της επαγγελματικής ευεξίας, στον παρακάτω πίνακα (πίνακας 6), περιγράφονται αναλυτικά τα αποτελέσματα. Πιο συγκεκριμένα, και στις τέσσερις διαστάσεις της ερώτησης, φαίνεται ότι το δείγμα βρίσκεται κοντά στο 4 της κλίμακας Likert. Πιστεύει δηλαδή, ότι η δυνατότητα συγκέντρωσης στη δουλειά (41,8%), η αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης (43%), στη διδασκαλία (44,3%) και στη διατήρηση της προσοχής των μαθητών (44,3%) επηρεάζουν σε επίπεδο 4 της κλίμακας Likert την επαγγελματική τους ευεξία.

Ερ.6: Γνωστικές διαστάσεις επαγγελματικής ευεξίας	**N**	**Fr%**
Α. δυνατότητα συγκέντρωσης στη δουλειά		
1	3	3,8%
2	8	10,1%
3	14	17,7%
4	33	41,8%
5	21	26,6%
Β. αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης		
1	0	0%
2	6	7,6%
3	17	21,5%
4	34	43%
5	22	27,8%
Γ. αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία		
1	1	1,3%
2	6	7,6%
3	12	15,2%
4	35	44,3%
5	25	31,6%
Δ. αποτελεσματικότητα στη διατήρηση της προσοχής των μαθητών/τριών		
1	0	0%
2	8	10,1%
3	15	19%
4	35	44,3%
5	21	26,6%

Πίνακας 6: *Περιγραφική ανάλυση ερώτησης 6*

Στην επόμενη ερώτηση (7), η οποία αφορούσε τις υποκειμενικές διαστάσεις της γλώσσας, όπως φαίνεται και πάλι από τον πίνακα, οι απαντήσεις του δείγματος κυμαίνονται κοντά στο 4 της κλίμακας Likert. Ειδικότερα, η επαγγελματική ικανοποίηση από την επιλογή του επαγγέλματος (35,4%) και από το τρέχον επαγγελματικό περιβάλλον (36,7%), η ικανοποίηση για ζωή (39,2%) κ η θέσπιση επιπλέον στόχων (44,3%) που πηγάζουν από το συγκεκριμένο επάγγελμα, θεωρείται ότι επηρεάζουν την επαγγελματική ευεξία των εκπαιδευτικών.

Ερ.7: Υποκειμενικές διαστάσεις επαγγελματικής ευεξίας	**N**	**Fr%**
Α. επαγγελματική ικανοποίηση από την επιλογή του επαγγέλματος		
1	3	3,8%
2	1	1,3%
3	19	24,1%
4	28	35,4%
5	28	35,4%
Β. επαγγελματική ικανοποίηση από το τρέχον επαγγελματικό περιβάλλον		
1	2	2,5%
2	3	3,8%
3	20	25,3%
4	29	36,7%
5	25	31,6%
Γ. η επιλογή του συγκεκριμένου επαγγέλματος προσφέρει ικανοποίηση για ζωή		
1	3	3,8%
2	2	2,5%
3	14	17,7%
4	31	39,2%
5	29	36,7%
Δ. επιλογή του συγκεκριμένου επαγγέλματος επιτρέπει τη θέσπιση επιπλέον στόχων		
1	4	5,1%
2	1	1,3%
3	15	19%
4	35	44,3%
5	24	30,4%

Πίνακας 7: *Περιγραφική ανάλυση ερώτησης 7*

Όσον αφορά την ερώτηση 8 και τη σωματική και πνευματική διάσταση της επαγγελματικής ευεξίας, φαίνεται ότι στο πρώτο σκέλος της ερώτησης, σχετικά με τη δημιουργία ψυχοσωματικών συμπτωμάτων κατά την άσκηση του επαγγέλματος, η πλειοψηφία (44%) πάλι απάντησε κοντά στο 4 της κλίμακας Likert. Μάλιστα, ως αριθμό δήλωσης της συχνότητας εμφάνισης εβδομαδιαίως αυτών των συμπτωμάτων δήλωσαν το 3, γεγονός ιδιαίτερα ανησυχητικό.

Σχετικά με την κοινωνική διάσταση της επαγγελματικής ευεξίας των εκπαιδευτικών και την ερώτηση 9, οι απαντήσεις του δείγματος κυμαίνονται και πάλι γύρω από το 4 της κλίμακας Likert. Φαίνεται δηλαδή να θεωρούν ότι υπάρχει κλίμα συνεργασίας μεταξύ των συναδέλφων (35,4%), με τον/την προϊστάμενο/νη ή διευθυντή/τρια (39,2%), να έχουν δημιουργηθεί σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριων (32,9%) και τέλος, να υπάρχει αίσθημα εμπιστοσύνης εντός της σχολικής μονάδας (32,9%).

Ερ.9: Κοινωνικές διαστάσεις επαγγελματικής ευεξίας	**N**	**Fr%**
Α. υπάρχει κλίμα συνεργασίας μεταξύ των συναδέλφων		
1	1	1,3%
2	2	2,5%
3	27	34,2%
4	28	35,4%
5	21	26,6%
Β. υπάρχει κλίμα συνεργασίας με τον/την προϊστάμενο/η, διευθυντή/τρια		
1	2	2,5%
2	2	2,5%
3	15	19%
4	31	39,2%
5	29	36,7%
Γ. έχουν δημιουργηθεί σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών		
1	0	0%
2	0	0%
3	23	29,1%
4	26	32,9%
5	26	32,9%

Δ. υπάρχει αίσθημα εμπιστοσύνης εντός της σχολικής μονάδας		
1	0	0%
2	4	5,1%
3	23	29,1%
4	26	32,9%
5	26	32,9%

Πίνακας 8: *Περιγραφική ανάλυση ερώτησης 9*

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απαντήσεις του δείγματος στην ερώτηση 10, αναφορικά με την ποιότητα του εργασιακού περιβάλλοντος και τις απαιτήσεις της εργασίας. Όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα (πίνακας 9), η πλειοψηφία του δείγματος θεωρεί ότι η εργασιακή υπερφόρτωση (29,1%), η ύπαρξη ταυτόχρονων ρόλων (36,7%) και το κλίμα πειθαρχίας (37,6%), επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό την επαγγελματική ευεξία. Σχετικά όμως με την σύνθεση της τάξης (38%) και την αξιολόγηση (41,8%), οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί απάντησαν ουδέτερα, ούτε συμφωνούν δηλαδή ούτε διαφωνούν.

Ερ.10: ποιότητα εργασιακού περιβάλλοντος – απαιτήσεις εργασίας	**N**	**Fr%**
Α. εργασιακή υπερφόρτωση		
1	2	2,5%
2	8	10,1%
3	16	20,3%
4	23	29,1%
5	30	38%
Β. ταυτόχρονοι ρόλοι		
1	3	3,8%
2	6	7,6%
3	15	19%
4	29	36,7%
5	26	32,9%
Γ. σύνθεση τάξης		
1	3	3,8%
2	8	10,1%
3	30	38%
4	26	32,9%

5	12	15,6%
Δ. κλίμα πειθαρχίας		
1	2	2,5%
2	10	12,7%
3	28	35,4%
4	29	37,6%
5	10	12,7%
Ε. αξιολόγηση		
1	3	3,8%
2	11	13,9%
3	33	41,8%
4	20	25,3%
5	12	15,2%

Πίνακας 9: *Περιγραφική ανάλυση ερώτησης 10*

Συνεχίζοντας στην ερώτηση 11, αναφορικά με την ποιότητα του εργασιακού περιβάλλοντος και πιο συγκεκριμένα αναφορικά με τις εργασιακές δεξιότητες, οι απαντήσεις του δείγματος βρίσκονται και πάλι στο 4 σε κλίμακα Likert. Θεωρούν δηλαδή ότι η αυτονομία (44,3%), η συμμετοχή σε προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης (41,8%) και εξέλιξης (36,7%) και η «επιβολή» συμμετοχής σε προγράμματα επαγγελματικής εξέλιξης (32,9%) επηρεάζουν αρκετά την επαγγελματική ευεξία των εκπαιδευτικών.

Ερ.11: ποιότητα εργασιακού περιβάλλοντος – εργασιακές δεξιότητες	**N**	**Fr%**
Α. αυτονομία		
1	3	3,8%
2	3	3,8%
3	20	25,3%
4	35	44,3%
5	18	22,8%
Β. συμμετοχή σε προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης		
1	6	7,6%
2	5	6,3%
3	26	32,9%
4	33	41,8%
5	9	11,4%

Γ. συμμετοχή σε προγράμματα επαγγελματικής εξέλιξης		
1	6	7,6%
2	6	7,6%
3	29	36,7%
4	29	36,7%
5	9	11,4%
Δ. «επιβολή» συμμετοχής σε προγράμματα επαγγελματικής εξέλιξης		
1	10	12,7%
2	9	11,4%
3	25	31,6%
4	26	32,9%
5	9	11,4%

Πίνακας 10: *Περιγραφική ανάλυση ερώτησης 11*

Στην ερώτηση 12, οι απαντήσεις του δείγματος σχετικά με την επιρροή του στρες και της υπερκόπωσης στην επαγγελματική ευεξία των εκπαιδευτικών βρίσκεται και πάλι σε επίπεδο 4 της κλίμακας Likert. Θεωρούν δηλαδή ότι υπάρχει στρες κατά τη διάρκεια άσκησης του επαγγέλματος (43%), ότι υπάρχουν πολλαπλές πηγές στρες (45,6%) και ότι βιώνουν χρονικά διαστήματα υπερκόπωσης (43,7%).

Ερ.12: Στρες και υπερκόπωση	**N**	**Fr%**
Α. ύπαρξη στρες κατά τη διάρκεια άσκησης του επαγγέλματος		
1	0	0%
2	0	0%
3	18	22,8%
4	35	43%
5	27	34,2%
Β. πολλαπλές πηγές στρες		
1	0	0%
2	0	0%
3	9	11,4%
4	38	45,6%
5	34	43%

Γ. χρονικά διαστήματα υπερκόπωσης		
1	2	2,5%
2	3	2,5%
3	12	15%
4	35	43,7%
5	28	36,5%

Πίνακας 11: Περιγραφική ανάλυση ερώτησης 12

Στην ερώτηση 13 ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος να αναφέρουν εάν τα χρόνια υποχρεωτικής υπηρεσίας ή οι σκέψεις παραίτησης λειτουργούν ως κίνητρα παραίτησης. Ωστόσο, και στις δύο επιλογές οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν, βαθμολογώντας με 3 τις προαναφερθείσες επιλογές, 13,7% και 57,5% αντίστοιχα.

Ερ.13: Κίνητρα παραίτησης	**N**	**Fr%**
Α. χρόνια υποχρεωτικής υπηρεσίας		
1	9	11,2%
2	5	6,2%
3	50	62,5%
4	11	13,7%
5	5	6,4%
Β. σκέψεις παραίτησης		
1	16	20%
2	18	22,5%
3	46	57,5%
4	0	0%
5	0	0%

Πίνακας 12: *Περιγραφική ανάλυση ερώτησης 13*

Στην ερώτηση 14 και στο πώς οι εξωτερικοί παράγοντες επιρροής και συγκεκριμένα η διαχείριση τάξης θα μπορούσε να επηρεάσει την επαγγελματική ευεξία των εκπαιδευτικών, οι απαντήσεις του δείγματος κυμαίνονταν και πάλι γύρω στο 4 της κλίμακας Likert. Η ενεργή δηλαδή και συνεχής παρακίνηση των μαθητών/τριών (41,8%), η διατήρηση portfolio του/της μαθητή/τριας για συνολική αξιολόγηση (43%) και η συνεργασία ειδικο-

τήτων για καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (22,8%) δύναται να επηρεάσουν σε σημαντικό βαθμό την επαγγελματική ευεξία των εκπαιδευτικών.

Ερ.14: προτάσεις βελτίωσης – διαχείριση τάξης	**N**	**Fr%**
Α. ενεργή και συνεχής παρακίνηση μαθητών/τριών		
1	1	1,3%
2	6	7,6%
3	13	16,5%
4	33	41,8%
5	26	32,9%
Β. διατήρηση portfolio του μαθητή για συνολική αξιολόγηση		
1	2	2,5%
2	9	11,4%
3	16	20,3%
4	34	43%
5	18	22,8%
Γ. συνεργασία ειδικοτήτων για καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα		
1	2	2,5%
2	3	3,8%
3	14	17,7%
4	33	41,8%
5	27	34,2%

Πίνακας 13: *Περιγραφική ανάλυση ερώτησης 14*

Τέλος, στην τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου (15), οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών βρίσκονται και πάλι σε επίπεδο 4 σε κλίμακα Likert. Η μηνιαία δηλαδή αξιολόγηση της ευεξίας των μαθητών (41,8%), η υιοθέτηση στρατηγικών (38%) για τη βελτίωση της ευεξίας του συνόλου των μαθητών αλλά και μεμονωμένων μαθητών (31,6%), επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό την επαγγελματική ευεξία των εκπαιδευτικών. Μόνο η καθημερινή αξιολόγηση της ευεξίας των μαθητών απέκλινε από τις άλλες απαντήσεις και το δείγμα με 41,8% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί με τη συγκεκριμένη δήλωση.

Ερ.15: προτάσεις βελτίωσης – η ευεξία των μαθητών	**N**	**Fr%**
Α. καθημερινή αξιολόγηση της ευεξίας των μαθητών		
1	2	2,5%
2	1	1,3%
3	33	41,8%
4	25	31,6%
5	18	22,8%
Β. μηνιαία αξιολόγηση της ευεξίας των μαθητών		
1	3	3,8%
2	7	8,9%
3	19	24,1%
4	33	41,8%
5	17	21,5%
Γ. υιοθέτηση στρατηγικών για τη βελτίωση της ευεξίας του συνόλου των μαθητών		
1	4	5,1%
2	6	7,6%
3	19	24,1%
4	30	38%
5	22	27,8%
Δ. υιοθέτηση στρατηγικών για τη βελτίωση της ευεξίας μεμονωμένων μαθητών		
1	4	5,1%
2	6	7,6%
3	19	24,1%
4	25	31,6%
5	25	31,6%

Πίνακας 14: *Περιγραφική ανάλυση ερώτησης 15*

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν παραπάνω και προσπαθώντας να ερμηνευθούν τα ευρήματα της έρευνας, θα μπορούσαν να εξαχθούν τα ακόλουθα συμπεράσματα, σε αντιστοιχία με τα ερωτήματα που τέθηκαν:

1. Αναφορικά με το πρώτο ερώτημα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα απάντησαν ότι γνωρίζουν την έννοια της ευεξίας και την έννοια της επαγγελματικής ευεξίας το οποίο συνιστά μια διαπίστωση αρκετά θετική.

2. Όσον αφορά το περιεχόμενο της επαγγελματικής ευεξίας και τις διαστάσεις της, η πλειοψηφία του δείγματος θεωρεί ότι το σύνολο των διαστάσεων που αναφέρθηκαν μπορούν να επηρεάσουν την επαγγελματική τους ευεξία και αναφέρουν ποιες παράμετροι αυτών των διαστάσεων την επηρεάζουν είτε θετικά είτε αρνητικά. Οι παράγοντες που επηρεάζουν θετικά την επαγγελματική ευεξία των εκπαιδευτικών είναι η αίσθηση αποτελεσματικότητας στη διδασκαλία (44,3%), η αίσθηση αποτελεσματικότητας στη διατήρηση της προσοχής των μαθητών (44,3%) και το γεγονός ότι τους επιτρέπεται να θεσπίσουν επιπλέον στόχους (44,3%). Αρνητικά επηρεάζουν την επαγγελματική τους ευεξία οι πολλαπλές πηγές στρες (45%), η συνεχής συμμετοχή σε προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης (41,8%) και τα χρονικά διαστήματα υπερκόπωσης που βιώνουν (43,7%).

4. Τέλος, όσον αφορά τις προτάσεις βελτίωσης της επαγγελματικής τους ευεξίας συμφωνούν σε επίπεδο 4 της κλίμακας Likert, με όλες τις προτάσεις που παρατίθενται στο ερωτηματολόγιο. Συγκεκριμένα, η αυτονομία, η συμμετοχή σε προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και εξέλιξης, η συνεργασία ειδικοτήτων για καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, η διατήρηση portfolio των μαθητών/τριων για συνολική εξέλιξη, όπως και η αξιολόγηση της ευεξίας των μαθητών/τριών, βρίσκουν σύμφωνο το δείγμα των εκπαιδευτικών.

Συμπερασματικά, θα μπορούσε να λεχθεί ότι όταν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης χαρακτηρίζονται από υψηλά επίπεδα ευεξίας, τότε θα βελτιωθεί και η συνολική απόδοση των σχολικών μονάδων, αφού θα βιώνουν θετικά συναισθήματα, θα αναπτύσσονται υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις και θα οδηγηθούν στην αυτοβελτίωση. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να γνωρίζουν την έννοια της επαγγελματικής ευεξίας και ποιες παράμετροι την επηρεάζουν είτε θετικά είτε αρνητικά. Επίσης, έχουν άποψη για το ποιες προτάσεις θα μπορούσαν να την ενισχύσουν, να την βελτιώσουν ή ακόμα και να τη διατηρήσουν.

Επομένως, γενικό συμπέρασμα της παρούσας έρευνας φαίνεται να αποτελεί η έναρξη μιας συνεχούς αναζήτησης για τη θέσπιση τρόπων ανάπτυξης, βελτίωσης και διαχείρισης της συνολικής ευεξίας των εκπαιδευτικών και κυρίως της επαγγελματικής τους. Μ' αυτόν τον τρόπο, θα δημιουργηθούν όλες οι απαραίτητες προϋποθέσεις για αλλαγές και εφαρμογή καινοτομιών

στην εκπαιδευτική διαδικασία με μεγαλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα.

Παρά τους όποιους περιορισμούς, τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας καταδεικνύουν, ως μια υπαρκτή και ρεαλιστική τάση, πόσο σημαντική είναι η διατήρηση της επαγγελματικής ευεξίας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε υψηλά επίπεδα. Κατά συνέπεια, η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να αποτελέσει έναυσμα για μια μεγαλύτερη σε δείγμα έρευνα και ίσως, την αφορμή για την εισαγωγή προγραμμάτων βελτίωσης και ενίσχυσης της επαγγελματικής ευεξίας των εκπαιδευτικών σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Acton, R., & Glasgow, P. (2015). Teacher wellbeing in neoliberal contexts: A review of the literature. *Australian Journal of Teacher Education*, *40*(40). https://doi.org/10.14221/ajte.2015v40n8.6

Billingsley, B., & Bettini, E. (2019). Special education teacher attrition and retention: A review of the literature. *Review of Educational Research*, *89*(5), 697–744. https://doi.org/10.3102/0034654319862495

Bottiani, J. H., Duran, C. A. K., Pas, E. T. & Bradshaw, C. P. (2019). Teacher stress and burnout in urban middle schools: Associations with job demands, resources, and effective classroom practices. *Journal of School Psychology*, *77*, 36–51. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.10.002

Brill, S., & McCartney, A. (2008). Stopping the revolving door: Increasing teacher retention. *Politics & Policy*, *36*(5), 750–774. https://doi.org/10.1111/j.1747-1346.2008.00133.x

Burić, I., Slišković, A., & Macuka, I. (2017). A mixed-method approach to the assessment of teachers' emotions: Development and validation of the Teacher Emotion Questionnaire. *Educational Psychology*, *38*(3), 325–349. https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1382682

Chaudhuri, S., Muhonen, H., Pakarinen, E., & Lerkkanen, M.-K. (2021). Teachers' focus of attention in first-grade classrooms: Exploring teachers experiencing less and more stress using mobile eye-tracking. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *66*(6), 1076–1092. https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1958374

Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E., & Martin, A. J. (2015). Teachers' beliefs about social-emotional learning: Identifying teacher profiles and their relations with job stress and satisfaction. *Learning and Instruction*, *39*, 148–157. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.06.002

Demirel, H. (2014). An investigation of the relationship between job and life satisfaction among teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *116*, 4925–4931. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1051

Dodge, R., Daly, A., Huyton, J., & Sanders, L. (2012). The challenge of defining wellbeing. InternationalJournal of Wellbeing, 2(3), 222-235. doi:10.5502/ijw.v2i3.4 *(12) (PDF) The challenge of defining wellbeing*. Available from: https://www.researchgate.net/publication/233740458_The_challenge_of_defining_wellbeing [accessed Sep 11 2023].

Frenzel, A.C. (2014). Teacher emotions. In *International Handbook of Emotions in Education*; Pekrun, R., Linnenbrink, E.A., Eds.; Routledge: New York, NY, USA pp. 494–519.

Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, *43*(6), 495–513. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001

Herman, K. C., Hickmon-Rosa, J., & Reinke, W. M. (2017). Empirically derived profiles of teacher stress, Burnout, self-efficacy, and coping and associated student outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *20*(2), 90–100. https://doi.org/10.1177/1098300717732066

Kidger, J., Brockman, R., Tilling, K., Campbell, R., Ford, T., Araya, R., King, M., & Gunnell, D. (2016). Teachers' wellbeing and depressive symptoms, and associated risk factors: A large cross sectional study in English Secondary Schools. *Journal of Affective Disorders*, *192*, 76–82. https://doi.org/10.1016/j.jad.2015.11.054

McLean, L., Abry, T., Taylor, M., Jimenez, M., & Granger, K. (2017). Teachers' mental health and perceptions of school climate across the transition from training to teaching. *Teaching and Teacher Education*, *65*, 230–240. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.018

Meyer, D. K., & Turner, J. C. (2007). Scaffolding emotions in classrooms. *Emotion in Education*, 243–258. https://doi.org/10.1016/b978-012372545-5/50015-0

Nikolaou, E., & Stamatis, P. (2023). Promoting teacher psychological well-being: Implications for school mental health and teacher training. US-China Education Review B, *13*(4). doi: 10.17265/2161-6248/2023.04.00

Nikolaou, E., & Ntouka, A., & Stamatis, P. (2023). Primary School teachers' perceptions about their own social and emotional wellbeing at work. European Conference on Educational Research, ECER 2023, European Educational Research Association, Glasgow, Paper 641

Nikolaou, E.N., & Stamatis, P. J. (2022). Preservice preschool teachers' per-

spectives on the psychological well-being of preschoolers. International Journal of Childhood Education, 3(2), 1-8.

Schutz, P. A., Cross, D. I., Hong, J. Y., & Osbon, J. N. (2007). Teacher identities, beliefs, and goals related to emotions in the classroom. *Emotion in Education*, 223–241. https://doi.org/10.1016/b978-012372545-5/50014-9

Sharifah, S., Suhaida, A.K. & Soaib, A. (2014). Workload of technical secondary school teachers: Management and administration's perceptions. *Malays. Online J. Educ. Manag. 2*, 21–35.

Song, H., Gu, Q., & Zhang, Z. (2020). An exploratory study of teachers' subjective wellbeing: Understanding the links between teachers' income satisfaction, altruism, self-efficacy and work satisfaction. *Teachers and Teaching*, *26*(1), 3–31. https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1719059

Spilt, J. L., Koomen, H. M., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher–student relationships. *Educational Psychology Review*, *23*(4), 457–477. https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y

Turner, A. P., Wegener, S. T., Williams, R. M., Ehde, D. M., Norvell, D. C., Yanez, N. D., Czerniecki, J. M., & Study Group, V. (2021). Self-management to improve function after amputation: A randomized controlled trial of the VETPALS intervention. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, *102*(7), 1274–1282. https://doi.org/10.1016/j.apmr.2021.02.027

Vercambre, M.-N., Brosselin, P., Gilbert, F., Nerrière, E., & Kovess-Masféty, V. (2009). Individual and contextual covariates of Burnout: A cross-sectional nationwide study of French teachers. *BMC Public Health*, *9*(1). https://doi.org/10.1186/1471-2458-9-333

Wang, H., Lee, S. Y., & Hall, N. C. (2022). Coping profiles among teachers: Implications for emotions, Job Satisfaction, Burnout, and quitting intentions. *Contemporary Educational Psychology*, *68*, 102030. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.102030

Wong, V. W., Ruble, L. A., Yu, Y., & McGrew, J. H. (2017). Too stressed to teach? teaching quality, student engagement, and IEP Outcomes. *Exceptional Children*, *83*(4), 412–427. https://doi.org/10.1177/0014402917690729

Zakaria, Z., Don, Y., & Yaakob, M. F. (2021). Teachers' well-being from the Social Psychological Perspective. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, *10*(2), 641. https://doi.org/10.11591/ijere.v10i2.21115

Η ομαλή μετάβαση των μαθητών με τυπική και μη τυπική ανάπτυξη στα προσχολικά και σχολικά περιβάλλοντα: Μια ερευνητική προσέγγιση

Μαρία Σακελλαρίου
Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
marisak@uoi.gr

Παναγιώτα Στράτη
Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
panagiotastrati@yahoo.gr

Ροδόκλεια Αναγνωστοπούλου
Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
rodoklia@yahoo.gr

Πολυξένη Μήτση
Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου
pollymitsi@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η πολυπλοκότητα της ομαλής μετάβασης αποτελεί θέμα μελέτης της επιστημονικής κοινότητας προκειμένου να προσδιοριστούν τρόποι και παράγοντες για τη βελτίωση των εμπειριών για τα παιδιά με τυπική και μη τυπική ανάπτυξη και των οικογενειών τους. Στην παρούσα μελέτη θα αναδειχθούν τόσο οι απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη σχολική ετοιμότητα, την ομαλή μετάβαση από τη μια εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη, καθώς και για τις σημαντικές παραμέτρους που σχετίζονται με το πλαίσιο μετάβασης των παιδιών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όσο και οι απόψεις γονέων για τις βασικές ικανότητες που πρέπει να έχουν κατακτήσει τα παιδιά για την ομαλή μετάβαση στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης. Η έρευνά μας πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2022-2023 στην Περιφερειακή Ενότητα Ηπείρου, της οποίας οι άξονες αφορούν: Α) τις βασικές ικανότητες και δεξιότητες που

πρέπει να έχουν κατακτήσει τα παιδιά για την ομαλή μετάβαση τους στα προσχολικά και σχολικά περιβάλλοντα, στην οποία συμμετείχαν Ν: 247 δάσκαλοι, Ν: 187 Νηπιαγωγοί και Ν: 217 Βρεφονηπιαγωγοί, Β) τις ανησυχίες 55 οικογενειών για το θέμα της μετάβασης των παιδιών από το οικογενειακό περιβάλλον στον Παιδικό Σταθμό, όσο και τις προσδοκίες τους για το σχολικό περιβάλλον και Γ) το πλαίσιο μετάβασης των παιδιών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπου συμμετείχαν Ν: 247 δάσκαλοι, Ν: 187 Νηπιαγωγοί. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, προέκυψε ως πρωταρχικός προβληματισμός των γονέων για τη μετάβαση του παιδιού ο αποχωρισμός και η προσαρμογή στο νέο πλαίσιο. Η έρευνα ανέδειξε ακόμη την αναγκαιότητα της συνεργασίας του σχολείου και της οικογένειας για τη διασφάλιση συνέχειας, μέσα από τον σχεδιασμό Αναπτυξιακά Κατάλληλων Προγραμμάτων, ώστε να διευκολυνθεί το πέρασμα από τη μια βαθμίδα αγωγής και εκπαίδευσης στην άλλη. Καταλήγοντας, τα ευρήματά μας συνηγορούν υπέρ της συνεκπαίδευσης μαθητών με τυπική και μη τυπική ανάπτυξη, που θα εφαρμόζεται με τα κατάλληλα, αποτελεσματικά και υψηλής ποιότητας προγράμματα ομαλής μετάβασης ενώ απαιτούνται ευρύτερες αλλαγές σε όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία φορείς.

Λέξεις κλειδιά: ομαλή μετάβαση, συνεκπαίδευση, προσχολικά και σχολικά περιβάλλοντα, οικογένεια

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ζωή του ανθρώπου σηματοδοτείται από ραγδαίες εξελίξεις σε όλους του τομείς ανάπτυξης και από ποικίλες αλλαγές. Μία από αυτές συντελείται, όταν το παιδί εγκαταλείπει το στενό και προστατευμένο οικογενειακό περιβάλλον προκειμένου να μεταβεί στον βρεφονηπιακό ή παιδικό σταθμό, που αποτελούν αφενός ένα νέο, άγνωστο, διαφορετικό, περιβάλλον σε σχέση με τις προηγούμενες εμπειρίες τους (Margetts, 2002), αφετέρου μια μικρογραφία της κοινωνίας με κανόνες και απαιτήσεις (Griebel & Niesel, 2002). Είναι η πρώτη μεγάλη αλλαγή που προκαλεί θετικά και αρνητικά συναισθήματα. Για αυτό προβάλλει ως απαραίτητη προϋπόθεση και δικαίωμα του παιδιού, η διασφάλιση ενός περιβάλλοντος που φροντίζει για τη σωματική και συναισθηματική του ασφάλεια προκειμένου τα παιδιά να έχουν ένα υγιές ξεκίνημα που να τα ετοιμάζει για το σχολείο και αργότερα για τη ζωή (Kagan & Neuman, 1998).

Η είσοδος του παιδιού στο προσχολικό περιβάλλον ταυτίζεται με τη σταδιακή ανάπτυξη της ανεξαρτησίας του (Davies, 2011) και προκαλεί στην οικογένεια ανάμεικτα συναισθήματα, όπως χαράς, προσμονής, αμφιβολίας άγχους ή ενοχής (Corsaro & Molinari, 2005 · Kreider, 2002). Μερικοί γονείς βιώνουν την είσοδο του παιδιού στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης ως μια διαδικασία αποχωρισμού ή απώλειας με έντονη ανησυχία για την ευτυχία και ασφάλεια του παιδιού, πιθανόν λόγω των δικών τους ή άλλων μελών της οικογένειας αρνητικών προσχολικών εμπειριών, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να αποδεχθούν τη νέα κατάσταση (Dockett et al., 2011 · Reidinger, 1997). Άλλοι αισθάνονται απομονωμένοι ή ότι μένουν εκτός από τη διαδικασία (Bohan-Baker & Little, 2004). Ορισμένοι ανησυχούν αν το παιδί τους θα μπορέσει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του νέου περιβάλλοντος, αν θα ζητάει τη βοήθεια του ενήλικα όταν χρειάζεται, αν θα κάνει φίλους, αν θα το αγαπούν, αν θα συμμετέχει και ακολουθεί τις οδηγίες της ομάδας (Αναγνωστοπούλου, 2017 · Dockett et al., 2011 · Giallo et al., 2010).

Οι παραπάνω προβληματισμοί μπορεί να μειωθούν εάν οι οικογένειες έχουν επαρκείς πληροφορίες σχετικά με τη διαδικασία της μετάβασης, καθοδήγηση και υποστήριξη για την αποσαφήνιση των δικών τους ανησυχιών ή πιθανόν δυσκολιών και πρακτικές για την αντιμετώπισή τους (Deyell-Gingold, 2008 · Sakellariou et al., 2021). Θα πρέπει να προετοιμαστούν οι ίδιες οι οικογένειες για τις νέες αλλαγές, να συνειδητοποιήσουν ότι το άγχος τους, οι ανησυχίες και ανασφάλειές τους μεταδίδονται άμεσα στο παιδί μέσω λεκτικών και μη λεκτικών μηνυμάτων που εκπέμπουν με την εσωτερική τους στάση (Bohan-Baker & Little, 2004 · DeCaro & Worthman, 2011 · Griebel, & Niesel, 2000). Επομένως, θα πρέπει πρώτα οι ίδιοι να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους και στη συνέχεια να στηρίξουν το παιδί στην επικείμενη αλλαγή.

Το ζήτημα της επιτυχημένης μετάβασης αποτελεί θέμα μελέτης της επιστημονικής κοινότητας προκειμένου να προσδιοριστούν τρόποι και παράγοντες για τη βελτίωση των εμπειριών για τα παιδιά με τυπική και μη τυπική ανάπτυξη και των οικογενειών τους. Το παιδί είναι ενταγμένο σε ένα σύστημα αλληλεπιδράσεων οικογένειας, σχολείου, κοινότητας και κοινωνικών σχέσεων, το οποίο βρίσκεται σε διαρκή εξέλιξη (Αναγνωστοπούλου, 2017). Το προσχολικό και σχολικό περιβάλλον δημιουργεί κλίμα ασφάλειας, εμπιστοσύνης και αποδοχής για τα παιδιά και τις οικογένειές τους όταν εξασφαλίζει τις προϋποθέσεις για μια ομαλή μετάβαση στα Προσχολικά και Σχολικά Κέντρα Αγωγής και Εκπαίδευσης και όταν ενισχύει δεξιότητες και

ικανότητες μέσω ενταξιακών -συνεργατικών- σχέσεων των σχολικών μονάδων (Lindsay, 2007). Οι παραπάνω δεξιότητες είναι απαραίτητες για την προώθηση της προσωπικής και κοινωνικής τους ανάπτυξης, την απόκτηση θετικής στάσης για το σχολείο, τη μάθηση και γενικότερα για τη μετέπειτα ζωή τους. Αναφορικά με το παιδί την περίοδο της μετάβασης γίνονται έντονες αλλαγές (Αναγνωστοπούλου, 2017 · Love et al., 1992 · Σακελλαρίου κ.α., 2019 · Στράτη, 2017) που αφορούν το διάστημα διαμονής τους μέσα στην τάξη, τον τύπο και το βαθμό συμμετοχής των οικογενειών, την αύξηση προσδοκιών για ατομική εργασία, το διαφορετικό περιεχόμενο του Αναλυτικού Προγράμματος, καθώς και τη διαφοροποίηση του τρόπου διδασκαλίας και προσέγγισης των μαθητών από τον εκπαιδευτικό.

Η αδυναμία προσαρμογής των παιδιών στις νέες αλλαγές, μπορεί να έχει μακροπρόθεσμες επιπτώσεις στην περαιτέρω ακαδημαϊκή εξέλιξή τους, την κοινωνικοποίησή τους αλλά και στη διαμόρφωση βαθύτερων χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς τους (Berlin et al., 2011 · Margetts, 2002 · Schulting et al., 2005 · Wildenger, 2011). Βιβλιογραφικά (Αναγνωστοπούλου, 2017 · Sakellariou & Anagnostopoulou, 2020 · Sakellariou et al., 2021 · Strati, 2018 · Wesley & Buysse, 2006) αναφέρονται πολλοί τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί μπορούν να στηρίξουν τη μετάβαση των παιδιών με τυπική και μη τυπική ανάπτυξη στο προσχολικό και σχολικό περιβάλλον. Ένας από αυτούς τους τρόπους είναι τα προγράμματα μετάβασης που πρέπει να σχεδιάζονται και να αξιολογούνται από όλους τους εμπλεκομένους σε αυτή τη διαδικασία (Αναγνωστοπούλου, 2017 · Pianta et al., 1999 · Sakellariou & Anagnostopoulou, 2020 · Sakellariou et al., 2021).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Σκοπός της Έρευνας

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διατυπωθούν: α) οι απόψεις Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και Παιδαγωγών Πρώιμης Παιδικής Ηλικίας για την ομαλή μετάβαση από τη μια εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη, τις σημαντικές παραμέτρους που σχετίζονται με το πλαίσιο μετάβασης των παιδιών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τη σχολική ετοιμότητα και β) οι απόψεις Γονέων για τις βασικές ικανότητες που πρέπει να έχουν κατακτήσει τα παιδιά για την ομαλή μετάβαση στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης. Η έρευνα μας πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2022-2023 στην Περιφερειακή Ενότητα Ηπείρου.

Ερευνητικό δείγμα

Στην παρούσα έρευνα, διερευνήθηκαν οι απόψεις Ν:247 Δασκάλων, Ν:187 Νηπιαγωγών, Ν: 217 Παιδαγωγών Πρώιμης Παιδικής Ηλικίας και Ν: 55 Οικογενειών της Περιφέρειας Ηπείρου για θέματα μετάβασης και συνεκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, οι άξονες της μελέτης αφορούν: α) τις βασικές ικανότητες και δεξιότητες που πρέπει να έχουν κατακτήσει τα παιδιά για την ομαλή μετάβαση τους στα προσχολικά και σχολικά περιβάλλοντα, στην οποία συμμετείχαν Ν: 247 δάσκαλοι, Ν: 187 Νηπιαγωγοί και Ν: 217 Βρεφονηπιαγωγοί, β) τις ανησυχίες 55 Οικογενειών για το θέμα της μετάβασης των παιδιών από το οικογενειακό περιβάλλον στον Παιδικό Σταθμό, όσο και τις προσδοκίες τους για το σχολικό περιβάλλον και γ) το πλαίσιο μετάβασης των παιδιών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπου συμμετείχαν Ν: 247 Δάσκαλοι, Ν: 187 Νηπιαγωγοί.

Ερευνητικό εργαλείο

Η έρευνα επισκόπησης μέσω ερωτηματολογίου θεωρήθηκε ως η κατάλληλη μέθοδος συλλογής δεδομένων για την καταγραφή των αντιλήψεων αντιπροσωπευτικού δείγματος Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και Παιδαγωγών Πρώιμης Παιδικής Ηλικίας για τα θέματα μετάβασης και συνεκπαίδευσης των παιδιών με τυπική και μη τυπική ανάπτυξη. Μετά από μελέτη σε βάθος της σχετικής βιβλιογραφίας, διαμορφώθηκε ένα ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις «ανοιχτού» και «κλειστού» τύπου. Για την καταγραφή των απόψεων των γονέων αναφορικά με το ζήτημα της μετάβασης επιλέχθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη ως βασικό εργαλείο σε συνδυασμό με τη χρήση ερωτηματολογίου με κλειστού τύπου ερωτήσεις, ως συμπληρωματική τεχνική στις συνεντεύξεις, προκειμένου να συλλεχθούν έγκυρα δεδομένα και σε βάθος πληροφορίες για το προς διερεύνηση πρόβλημα.

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Έρευνα Α: Βασικές ικανότητες και δεξιότητες που πρέπει να έχουν κατακτήσει τα παιδιά για την ομαλή μετάβαση τους στα προσχολικά και σχολικά περιβάλλοντα

Στη συνέχεια παραθέτουμε τον πίνακα 1 και 2 στους οποίους φαίνεται η κατανομή των προ-ακαδημαϊκών ικανοτήτων ανάλογα με την επίδραση που έχουν στην ομαλή μετάβαση του παιδιού στα περιβάλλοντα μάθησης.

ΠΡΟ-ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ	ΚΑΘΟΛΟΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ			ΛΙΓΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ			ΟΥΤΕ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ,ΟΥΤΕ ΑΣΗΜΑΝΤΗ			ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ			ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ		
	Π	Ν	Δ	Π	Ν	Δ	Π	Ν	Δ	Π	Ν	Δ	Π	Ν	Δ
Το παιδί αναγνωρίζει γράμματα	45	53	72	**58**	52	61	47	**60**	**82**	32	20	25	22	2	7
Το παιδί αναγνωρίζει αριθμούς	39	46	56	**60**	50	70	45	**63**	**92**	28	25	28	32	3	1
Το παιδί διαβάζει	**89**	**100**	135	33	40	52	45	42	46	25	4	10	12	1	4
Το παιδί γνωρίζει τα ονόματα των μελών της οικογένειάς του	19	25	48	20	32	49	36	**54**	**69**	58	49	53	**71**	27	28
Το παιδί γράφει το όνομά του	26	38	45	50	36	46	32	**54**	**74**	**57**	42	56	39	17	26
Το παιδί γράφει	**66**	61	80	25	31	44	48	**67**	**90**	38	20	31	27	8	2
Το παιδί λέει τις ημέρες της εβδομάδας στη σειρά	24	33	40	14	37	49	34	**61**	**80**	49	38	47	**83**	18	27
Το παιδί μπορεί να μετρήσει ως το 10	16	30	39	14	36	46	38	**52**	**71**	50	43	60	**86**	26	31
Το παιδί μετράει ως το 10 και παραπάνω	24	39	48	16	34	42	**65**	**67**	**82**	39	31	52	60	16	23
Το παιδί κάνει απλές μαθηματικές πράξεις	**50**	47	56	33	35	49	**53**	**53**	**78**	45	41	52	23	11	12
Το παιδί φτιάχνει απλές κατασκευές με οικοδομικό υλικό	3	12	18	5	8	9	30	43	60	57	**59**	**88**	**109**	65	72
Το παιδί μπορεί να παίξει παιχνίδια στον Η/Υ	51	53	60	28	29	37	**79**	**69**	**95**	36	31	44	10	5	11

Πίνακας 1: Κατανομή των προ-ακαδημαϊκών ικανοτήτων για την επιτυχή μετάβαση στα περιβάλλοντα αγωγής και μάθησης ανάλογα με τις ομάδες των εκπαιδευτικών

Διαπιστώνουμε ότι οι Παιδαγωγοί πρώιμης παιδικής ηλικίας (Ν:119), οι Νηπιαγωγοί (Ν:70) και οι Δάσκαλοι (Ν:95) αξιολογούν ως πολύ σημαντική την ικανότητα του παιδιού να γνωρίζει την ελληνική γλώσσα και να μπορεί να φτιάχνει κατασκευές χρησιμοποιώντας οικοδομικό υλικό (Παιδαγωγοί πρώιμης παιδικής ηλικίας - Ν:109, Νηπιαγωγοί - Ν:68, Δάσκαλοι - Ν:89). Στην πλειοψηφία τους οι Νηπιαγωγοί και οι Δάσκαλοι παρουσιάζονται ουδέτεροι ως προς τις κατηγορίες το παιδί αναγνωρίζει τα γράμματα, τους αριθμούς, μπορεί να μετρήσει μέχρι το δέκα, να κάνει απλές μαθηματικές πράξεις, γνωρίζει το όνομά του, τα ονόματα των μελών της οικογένειας, γράφει, γράφει το όνομά του, λέει τις ημέρες τις εβδομάδας στη σειρά και παίζει παιχνίδια στον Η/Υ. Αξίζει να σημειωθεί πως οι Νηπιαγωγοί και οι Δάσκαλοι τοποθετούνται θετικά και χαρακτηρίζουν ως σημαντικές την ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας (Νηπιαγωγοί - Ν:70, Δάσκαλοι - Ν:92), την κατανόηση απλών εννοιών χώρου, ποσότητας, μεγέθους (Νηπιαγωγοί - Ν:74, Δάσκαλοι - Ν:99), τις απλές ομαδοποιήσεις και αντιστοιχίσεις ένα προς ένα (Νηπιαγωγοί - Ν:69, Δάσκαλοι - Ν:78).

ΠΡΟ-ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ	ΚΑΘΟΛΟΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ			ΛΙΓΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ			ΟΥΤΕ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ, ΟΥΤΕ ΑΣΗΜΑΝΤΗ			ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ			ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ		
	Π	Ν	Δ	Π	Ν	Δ	Π	Ν	Δ	Π	Ν	Δ	Π	Ν	Δ
Το παιδί γνωρίζει το όνομά του	18	17	16	27	39	48	32	**55**	**78**	56	46	62	**71**	30	43
Το παιδί έχει αναπτύξει τη λεπτή κινητικότητα	2	12	6	6	21	33	31	44	57	72	**70**	**92**	**93**	40	59
Το παιδί κατανοεί απλές έννοιες χώρου, μεγέθους, ποσότητας	4	10	17	10	19	28	21	37	46	71	**74**	**99**	**98**	48	57
Το παιδί κάνει απλές ομαδοποιήσεις, αντιστοιχίες ένα προς ένα	7	14	16	4	21	35	26	43	60	**79**	**69**	**78**	**88**	40	58
Το παιδί αναγνωρίζει τα σχήματα	5	15	19	9	20	31	33	**63**	79	59	53	69	**98**	36	49
Το παιδί αναγνωρίζει τα βασικά χρώματα	3	10	19	9	11	20	25	**59**	73	54	45	58	**113**	**62**	77
Το παιδί γνωρίζει την ελληνική γλώσσα	1	3	10	1	9	13	29	49	57	54	58	72	**119**	**70**	**95**
Το παιδί φτιάχνει απλές κατασκευές με οικοδομικό υλικό	3	11	11	5	10	17	30	41	56	57	57	74	**109**	**68**	**89**

Πίνακας 2: Κατανομή των προ-ακαδημαϊκών ικανοτήτων για την επιτυχή μετάβαση στα περιβάλλοντα αγωγής και μάθησης ανάλογα με τις ομάδες των εκπαιδευτικών

Οι Παιδαγωγοί πρώιμης παιδικής ηλικίας αξιολογούν ως καθόλου σημαντικές τις κατηγορίες το παιδί αναγνωρίζει γράμματα (Ν:45), αριθμούς (Ν:39), διαβάζει (Ν:89), γράφει (Ν:66), και κάνει μαθηματικές πράξεις (Ν: 50) ενώ θεωρούν πολύ σημαντικό το παιδί να αναγνωρίζει τα ονόματα των μελών της οικογένειας (Ν:71), να γνωρίζει το όνομά του (Ν:71), τα σχήματα (Ν:98), τα βασικά χρώματα (Ν:113), να λέει τις ημέρες τις εβδομάδας στη σειρά (Ν:83), να μπορεί να μετρήσει ως το δέκα (Ν:86), να έχει αναπτύξει τη λεπτή κινητικότητα (Ν:93), να κατανοεί απλές έννοιες χώρου, ποσότητας, μεγέθους (Ν:98), να κάνει ομαδοποιήσεις και αντιστοιχίσεις ένα προς ένα (Ν:88).

Όπως φαίνεται στον πίνακα 3, 4 και 5 οι κοινωνικές δεξιότητες στην πλειοψηφία τους αξιολογούνται θετικά, με τις τρεις ομάδες να εστιάζουν στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού και να ιεραρχούν στις πρώτες θέσεις σημαντικότητας το παιδί να μπορεί να αυτοεξυπηρετείται στην τουαλέτα (Παιδαγωγοί πρώιμης παιδικής ηλικίας - Ν:165, Νηπιαγωγοί - Ν:121, Δάσκαλοι - Ν:156), να τρώει μόνο του (Παιδαγωγοί πρώιμης παιδικής ηλικίας - Ν:149, Νηπιαγωγοί - Ν:116, Δάσκαλοι - Ν:150), να εκφράζει τις ανάγκες, τις επιθυμίες, τις σκέψεις του (Παιδαγωγοί πρώιμης παιδικής ηλικίας - Ν:153, Νηπιαγωγοί - Ν:118, Δάσκαλοι - Ν:149). Επίσης, οι Παιδαγωγοί πρώιμης παιδικής ηλικίας, οι Νηπιαγωγοί και οι Δάσκαλοι θεωρούν πο-

λύ σημαντικό το παιδί να ακούει και να ακολουθεί τις οδηγίες του παιδαγωγού (Παιδαγωγοί πρώιμης παιδικής ηλικίας - Ν:138, Νηπιαγωγοί - Ν:86, Δάσκαλοι - Ν:121), να περιμένει στη σειρά του (Παιδαγωγοί πρώιμης παιδικής ηλικίας - Ν:137, Νηπιαγωγοί - Ν:82, Δάσκαλοι - Ν:138), να κάθεται τη γωνιά συζήτησης (Παιδαγωγοί πρώιμης παιδικής ηλικίας - Ν:128, Νηπιαγωγοί - Ν:87, Δάσκαλοι - Ν:118), να σέβεται το παιχνίδι και την εργασία των άλλων (Παιδαγωγοί πρώιμης παιδικής ηλικίας - Ν:148, Νηπιαγωγοί - Ν:98, Δάσκαλοι - Ν:136), το παιδί να έχει ενσυναίσθηση (Παιδαγωγοί πρώιμης παιδικής ηλικίας - Ν:103, Νηπιαγωγοί - Ν:86, Δάσκαλοι - Ν:111) και να αντιμετωπίζει τις συγκρούσεις χωρίς βία (Παιδαγωγοί πρώιμης παιδικής ηλικίας - Ν:133, Νηπιαγωγοί - Ν:101, Δάσκαλοι - Ν:138).

ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	ΚΑΘΟΛΟΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ			ΛΙΓΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ			ΟΥΤΕ ΣΗΜΑΝΤ. ΟΥΤΕ ΑΣΗΜΑΝΤ.			ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ			ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ		
	Π	Ν	Δ	Π	Ν	Δ	Π	Ν	Δ	Π	Ν	Δ	Π	Ν	Δ
Το παιδί τελειώνει τις εργασίες του	5	5	10	8	12	20	24	56	68	**88**	**65**	89	**81**	50	60
Το παιδί χρησιμοποιεί υπεύθυνα τα υλικά	2	0	5	6	5	9	6	34	46	72	**71**	88	**120**	**77**	99
Το παιδί ακούει και ακολουθεί τις οδηγίες του παιδαγωγού	0	0	0	1	4	1	15	24	37	52	73	88	**138**	**86**	**121**
Το παιδί έχει ενσυναίσθηση	0	0	0	4	2	5	14	25	39	85	74	92	**103**	**86**	**111**

Πίνακας 3: Κατανομή των κοινωνικών δεξιοτήτων για την επιτυχή μετάβαση στα περιβάλλοντα αγωγής και μάθησης ανάλογα με τις ομάδες των εκπαιδευτικών

ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	ΚΑΘ. ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ			ΛΙΓ.ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ			ΟΥΤΕ ΣΗΜΑΝΤ. ΟΥΤΕ ΑΣΗΜΑΝΤ.			ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ			ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ		
	Β	Ν	Δ	Β	Ν	Δ	Β	Ν	Δ	Β	Ν	Δ	Β	Ν	Δ
Το παιδί περμένει τη σειρά του	0	0	0	6	4	4	12	23	25	51	78	80	**137**	**82**	**138**
Το παιδί προσεγγίζει με ενδιαφέρον νέες δραστηριότητες	0	0	1	1	4	7	12	29	38	66	89	96	**127**	65	105
Το παιδί ενδιαφέρεται για τις δραστηριότητες της τάξης	2	0	2	0	5	8	11	26	34	77	**87**	**108**	**116**	69	95
Το παιδί ανταποκρίνεται άμεσα στις ερωτήσεις του παιδαγωγού	2	0	0	2	3	4	9	36	49	87	**103**	**133**	**106**	44	61
Το παιδί μοιράζεται το παιχνίδια	2	0	1	0	2	4	6	22	30	64	**89**	116	**134**	74	96
Το παιδί κάθεται στη γωνιά συζήτησης	2	0	1	1	5	6	6	24	27	69	71	95	**128**	**87**	**118**
Το παιδί αίβεται το παιχνίδι ή την εργασία των άλλων	2	0	0	0	7	2	5	17	20	51	65	89	**148**	**98**	**136**
Το παιδί αντιμετωπίζει συγκρούσεις χωρίς βία	0	0		4	8	9	8	16	22	61	62	78	**133**	**101**	**138**

Πίνακας 4: Κατανομή των κοινωνικών δεξιοτήτων για την επιτυχή μετάβαση στα περιβάλλοντα αγωγής και μάθησης ανάλογα με τις ομάδες των εκπαιδευτικών

Αξιολογούνται ως πολύ σημαντικές κοινωνικές δεξιότητες το παιδί να συμμετέχει κατάλληλα σε ομάδες (Παιδαγωγοί πρώιμης παιδικής ηλικίας - Ν:135, Νηπιαγωγοί - Ν:88, Δάσκαλοι - Ν:131), να ξέρει και τηρεί τους κανόνες της σχολικής τάξης και αυλής (Παιδαγωγοί πρώιμης παιδικής ηλικίας - Ν:135, Νηπιαγωγοί - Ν:89, Δάσκαλοι - Ν:139), να συνεργάζεται με τον παιδαγωγό (Παιδαγωγοί πρώιμης παιδικής ηλικίας - Ν:150, Νηπιαγωγοί - Ν:90, Δάσκαλοι - Ν:142), να είναι ανεξάρτητο (Παιδαγωγοί πρώιμης παιδικής ηλικίας - Ν:129, Νηπιαγωγοί - Ν:100, Δάσκαλοι - Ν:136), να πλένει μόνο του τα χέρια και το πρόσωπο (Παιδαγωγοί πρώιμης παιδικής ηλικίας - Ν:142, Νηπιαγωγοί - Ν:110, Δάσκαλοι - Ν:156), να βγάζει και φοράει μερικά ρούχα μόνο του(Παιδαγωγοί πρώιμης παιδικής ηλικίας - Ν:116, Νηπιαγωγοί - Ν:99, Δάσκαλοι - Ν:127). Μεγάλος αριθμός Νηπιαγωγών και Δασκάλων αξιολογούν ως σημαντικό το παιδί να ενδιαφέρεται για τις δραστηριότητες της τάξης (Νηπιαγωγοί - Ν:87, Δάσκαλοι - Ν:108) και να ανταποκρίνεται στις ερωτήσεις του παιδαγωγού (Νηπιαγωγοί - Ν:103, Δάσκαλοι - Ν:133).

ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	ΚΑΘ. ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ			ΛΙΓ.ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ			ΟΥΤΕ ΣΗΜΑΝΤ. ΟΥΤΕ ΑΣΗΜΑΝΤ.			ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ			ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ		
	Β	Ν	Δ	Β	Ν	Δ	Β	Ν	Δ	Β	Ν	Δ	Β	Ν	Δ
Το παιδί συμμετέχει κατάλληλα σε ομάδες παιδιών	0	2	1	0	3	1	8	14	19	63	80	95	135	88	131
Το παιδί ξέρει και τηρεί τους κανόνες της σχολικής τάξης	0	0	0	0	5	0	11	21	20	60	72	88	135	89	139
Το παιδί συνεργάζεται με τον παιδαγωγό	0	0	0	2	5	2	2	12	4	52	80	99	150	90	142
Το παιδί είναι ανεξάρτητο	3	0	1	3	2	4	13	21	26	58	64	80	129	100	136
Το παιδί αυτοεξυπηρετείται στην τουαλέτα	0	1	0	1	4	1	5	17	15	35	44	75	165	121	156
Το παιδί πλένει μόνο του τα χέρια και το πρόσωπο	0	1	0	1	0	0	12	23	18	51	53	73	142	110	156
Το παιδί τρώει μόνο του	0	0	0	0	3	3	6	16	12	51	52	82	149	116	150
Το παιδί βγάζει και φοράει μερικά ρούχα μόνο του	2	1	1	1	3	2	17	24	28	70	60	89	116	99	127
Το παιδί εκφράζει τις ανάγκες, τις επιθυμίες, τις σκέψεις του	0	0	0	0	2	1	6	14	19	48	53	78	153	118	149

Πίνακας 5: Κατανομή των κοινωνικών δεξιοτήτων για την επιτυχή μετάβαση στα περιβάλλοντα αγωγής και μάθησης ανάλογα με τις ομάδες των εκπαιδευτικών

Έρευνα Β: Ανησυχίες και προσδοκίες Οικογενειών για το θέμα της μετάβασης των παιδιών από το οικογενειακό περιβάλλον στο προσχολικό και σχολικό περιβάλλον

Η πλειοψηφία των γονέων έχει έντονα συναισθήματα για την προσαρμογή του παιδιού στο νέο προσχολικό περιβάλλον και τον αποχωρισμό που φαίνεται να είναι δύσκολος τόσο για το παιδί όσο και για τους γονείς: Σ2 «… είναι η πρώτη φορά που πηγαίνει στο σχολείο…», Σ43 «…θα προσαρμοστεί εύκολα σε ένα περιβάλλον εκτός σπιτιού;», Σ19 «Βασικά ανησυχώ… αν θα προσαρμοστεί στο νέο πρόγραμμα του παιδικού σταθμού χωρίς εμάς … δε μας είχε αποχωριστεί ξανά και για τόσες ώρες», Σ29 «… πως θα με αποχωριστεί το παιδί μου αλλά και πως εγώ θα το αποχωριστώ», Σ50 «…αν η προσαρμογή του θα είναι άμεση και θα αντιμετωπίζει εύκολα την έλλειψη μου, καθώς και τον φόβο ότι δε θα πάμε να τον πάρουμε…».

Αρκετοί είναι οι γονείς που φαίνεται να ανησυχούν για την αλληλεπίδραση του παιδιού με τους συνομηλίκους και τους ενήλικες, την ένταξή του στην ομάδα του παιδικού σταθμού και την εμπλοκή του σε δραστηριότητες: Σ45 «Ανησυχώ… για το πόσο εύκολη θα είναι η επικοινωνία με τους συνομηλίκους του ή με τους παιδαγωγούς», Σ22 «Αν χωρίς εμένα θα είναι χαρούμενο και θα κάνει φίλους», Σ36 «… αν θα είναι κοινωνικό με τα άλλα παιδάκια», Σ38 «Εάν θα κοινωνικοποιηθεί σχετικά γρήγορα…» Σ35 «Αν θα μπορεί να

ενταχθεί μέσα στα άλλα παιδιά γιατί ήταν πολύ ντροπαλός και μαζεμένος και εάν θα συμμετέχει σε όλες τις δραστηριότητες χωρίς κανένα πρόβλημα», Σ34 «Καθώς είναι μοναχοπαίδι, αναλογίζομαι εάν θα είναι σε θέση να ενσωματωθεί στην ομάδα συμμετέχοντας σε ομαδικές δραστηριότητες».

Επίσης, οι γονείς που προβληματίζονται για τη στάση του παιδαγωγού απέναντι στο παιδί, δηλαδή με ποιο τρόπο ο παιδαγωγός θα το προσεγγίσει αναφέρουν: Σ2 «…Επίσης, σκέφτομαι πως θα του συμπεριφέρονται οι κυρίες και αν θα τον αγαπούν….», Σ48 «…θα τον προσεγγίσουν με αγάπη, ώστε να καθίσει στο σχολείο;», Σ47 «… ποια θα είναι η σχέση του με την παιδαγωγό, θα νιώθει ασφάλεια μαζί της; θα την αγαπήσει;…», Σ44 «…να γίνει ομαλά η προσαρμογή του, να αισθανθεί ασφάλεια, εμπιστοσύνη, αγάπη από τους δασκάλους του όπως και εγώ. Καθώς, επίσης να λαμβάνει τη φροντίδα που απαιτείται για την ηλικία του…».

Κάποιοι γονείς περιμένουν το παιδί τους να δεχτεί με χαρά το νέο ξεκίνημα στη ζωή του, δηλαδή την είσοδό του στον βρεφονηπιακό ή παιδικό σταθμό: Σ9 «Να πηγαίνει χαρούμενο, να φεύγει χαρούμενο… να μοιράζεται, να εκτονώνεται, να παίζει και να αγαπιέται», Σ6 «Να είναι χαρούμενο, να παίζει και να εκτονώνει την ενέργεια του».

Υπάρχουν ελάχιστοι γονείς, οι οποίοι προσδοκούν την ύπαρξη ενός θετικού και ευχάριστου προσχολικού χώρου: Σ30 «Περιμένω το παιδί μου να βρίσκεται σε ένα ευχάριστο περιβάλλον…».

Έρευνα Γ: Πλαίσιο μετάβασης των παιδιών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Στην ερώτηση πόσο σημαντικές είναι οι κοινωνικές δεξιότητες για την μετάβαση των παιδιών με αναπηρία ή και ειδικές ανάγκες από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό οι Νηπιαγωγοί και οι Δάσκαλοι συμφωνούν ότι είναι σημαντικό τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να κατανοήσουν ποικίλες επικοινωνιακές συνθήκες, να κατανοούν τη σχέση μεταξύ λεκτικών και μη λεκτικών μηνυμάτων, να ελέγχουν το θυμό τους, να μπορούν να δημιουργούν και να διατηρούν σχέσεις, να μπορούν να περιμένουν τη σειρά τους και να μοιράζονται, να γνωρίζουν κανόνες και να τους τηρούν, να μπορούν να κάθονται στο τραπέζι εργασιών και να ολοκληρώνουν τις εργασίες τους, να συμμετέχουν σε ομαδικά παιχνίδια και να σέβονται το παιχνίδι των άλλων, να κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων, να είναι ανεξάρτητα και αυτόνομα πριν την είσοδό τους στο Δημοτικό Σχολείο.

Στη συνέχεια ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να ιεραρχήσουν με σειρά προτεραιότητας από 1 - 9 (όπου 1: πιο σημαντικό έως 9: λιγότεροση-

μαντικό) ποιες δραστηριότητες, θα βοηθήσουν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό. Αναλύοντας τα δεδομένα (πίνακας 6) διαπιστώθηκε ότι: οι δραστηριότητες αυτοεξυπηρέτησης (mean 1,45) είναι οι σημαντικότερες για τους Νηπιαγωγούς, έπειτα οι δραστηριότητες που βοηθούν την κοινωνική ανάπτυξη και θέτουν τις βάσεις για συνεργασία (mean 2,37), στη συνέχεια οι δραστηριότητες σωματογνωσίας και αντίληψη μερών του σώματος (mean 3,74). Ακολουθούν οι δραστηριότητες αναγνώρισης και έκφρασης συναισθημάτων (mean 4,52), οι δραστηριότητες που αφορούν τον προφορικό λόγο (mean 4,69), οι δραστηριότητες που βοηθούν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να εξοικειωθούν με το περιβάλλον του δημοτικού σχολείου (mean 5,19). Λιγότερο σημαντικές θεωρούνται οι δραστηριότητες που προάγουν τη λογικομαθηματική σκέψη (mean 6,93), οι δραστηριότητες καλλιτεχνικής έκφρασης και τα παιχνίδια ρόλων (mean 6,94) και οι δραστηριότητες που αφορούν το γραπτό λόγο (mean 7,02).

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Αυτοεξυπηρέτησης	187	1,45	1,132	,065
Σωματογνωσίας	187	3,74	1,762	,124
που αφορούν τον προφορικό λόγο	187	4,69	1,687	,118
που αφορούν το γραπτό λόγο	187	7,02	1,722	,120
που προάγουν τη λογικομαθηματική σκέψη	187	6,93	1,602	,103
αναγνώρισης και έκφρασης συναισθημάτων	187	4,52	2,102	,156
που βοηθούν την κοινωνική ανάπτυξη και θέτουν τις βάσεις για συνεργασία, τήρηση κανόνων και δημιουργία σχέσεων	187	2,37	1,357	,098
που βοηθούν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες να εξοικειωθούν με το περιβάλλον του δημοτικού σχολείου	187	5,19	2,526	,147
καλλιτεχνικής έκφρασης και παιχνίδια ρόλων	187	6,94	1,495	,121

Πίνακας 6: Νηπιαγωγοί - Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις στην ιεράρχηση επιλογών για τις δραστηριότητες που βοηθούν τη μετάβαση

Οι Δάσκαλοι (πίνακας 7) θεωρούν πολύ σημαντικές τις δραστηριότητες αυτοεξυπηρέτησης (mean 1,93), τις δραστηριότητες που βοηθούν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να εξοικειωθούν με το περιβάλλον του δημοτικού σχολείου (mean 3,78), τις δραστηριότητες που βοηθούν την κοινωνική ανάπτυξη και θέτουν τις βάσεις για συνεργασία (mean 4,19), τις δραστηριότητες σωματογνωσίας και αντίληψη μερών του σώματος (mean 4,62). Ακολουθούν οι δραστηριότητες που αφορούν τον προφορικό λόγο (mean 5,02) και οι δραστηριότητες αναγνώρισης και έκφρασης συναισθημάτων (mean 5,21). Πιο χαμηλά στην ιεράρχηση είναι οι δραστηριότητες που αφορούν τον προφορικό λόγο (mean 7,21), οι δραστηριότητες καλλιτεχνικής έκφρασης και τα παιχνίδια ρόλων (mean 7,24) και οι δραστηριότητες που προάγουν τη λογικομαθηματική σκέψη (mean 7,52).

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Αυτοεξυπηρέτησης	247	1,93	1,399	,079
Σωματογνωσίας	247	4,62	2,358	,145
που αφορούν τον προφορικό λόγο	247	5,02	2,013	,092
που αφορούν το γραπτό λόγο	247	7,21	1,904	,087
που προάγουν τη λογικομαθηματική σκέψη	247	7,52	2,008	,109
αναγνώρισης και έκφρασης συναισθημάτων	247	5,21	1,894	,106
που βοηθούν την κοινωνική ανάπτυξη και θέτουν τις βάσεις για συνεργασία, τήρηση κανόνων και δημιουργία σχέσεων	247	4,19	2,430	,117
που βοηθούν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες να εξοικειωθούν με το περιβάλλον του δημοτικού σχολείου	247	3,78	2,131	,114
καλλιτεχνικής έκφρασης και παιχνίδια ρόλων	247	7,24	1,818	,101

Πίνακας 7: Δάσκαλοι - Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις στην ιεράρχηση επιλογών για τις δραστηριότητες που βοηθούν τη μετάβαση

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΗ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η ερευνητική μας μελέτη όπως και άλλες, για την προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση (Αναγνωστοπούλου, 2017 · Στράτη, 2017 · Sylva et al., 2004) υποστηρίζουν την ανάγκη κατάλληλων παιδαγωγικών προσεγγίσεων, ώστε να υπάρχει συνέχεια για τους μαθητές στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Τα υψηλής ποιότητας προσχολικά προγράμματα επιδρούν θετικά στη μάθηση, στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και στη διασφάλιση μίας επιτυχημένης μετάβασης (Hutchins et al., 2009 · Μπέση, 2019 · Sakellariou & Anagnostopoulou, 2020) και εφοδιάζουν τα παιδιά με κοινωνικές και γνωστικές δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να προσαρμόζονται σε διαρκώς μεταβαλλόμενα και αλληλοεξαρτώμενα περιβάλλοντα (Αναγνωστοπούλου, 2017 · Σακελλαρίου κ.α. 2019). Κάθε μεταβατική εμπειρία στα προσχολικά και σχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης χρειάζεται την υποστήριξη των ερευνητών και της εκπαιδευτικής πολιτικής προκειμένου το παιδί να ξεκινήσει τη φοίτησή του στο σχολείο «έτοιμο να πετύχει» (Dockett & Perry 2013).

Στην έρευνα Α οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας αξιολογούν θετικά ορισμένες προ-ακαδημαϊκές ικανότητες στο πλαίσιο της ομαλής μετάβασης του παιδιού στο νηπιαγωγείο όπως την ικανότητα του παιδιού να γνωρίζει την ελληνική γλώσσα, να φτιάχνει απλές κατασκευές με οικοδομικό υλικό, να κατανοεί απλές έννοιες χώρου, μεγέθους, ποσότητας, να κάνει απλές ομαδοποιήσεις, αντιστοιχίες ένα προς ένα, να αναγνωρίζει τα βασικά χρώματα, να έχει αναπτύξει τη λεπτή κινητικότητα (κρατάει σωστά το μολύβι, κόβει καλά με το ψαλίδι) και να αναγνωρίζει τα σχήματα.

Αξιοσημείωτο είναι πως ένας αριθμός Παιδαγωγών Πρώιμης Παιδικής Ηλικίας τοποθετείται θετικά σε σχέση με την παραγωγή και κατανόηση του γραπτού λόγου, την εξοικείωση του παιδιού με αριθμούς και πράξεις, πιθανόν λόγω της επιθυμίας τους ο παιδικός σταθμός να αποκτήσει επίσημα εκπαιδευτικό χαρακτήρα, να εφαρμοστεί Αναλυτικό Πρόγραμμα, να ενταχθεί στην ενιαία προσχολική αγωγή και κατά συνέπεια στην ενιαία βαθμίδα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Οι κοινωνικές δεξιότητες αξιολογούνται θετικά από το σύνολο των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας για τα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης. Στις πρώτες θέσεις σημαντικότητας κατατάσσουν τη δεξιότητα του παιδιού να αυτοεξυπηρετείται όσον αφορά την υγιεινή και την δεξιότητα του παιδιού να συνεργάζεται με τον παιδαγωγό. Στα ίδια αποτελέσματα κατέληξαν και έρευνες των Cappelloni (2011), Dockett & Perry (2001),

Dockett & Perry (2003), Ladd & Price (1987), Ladd (1990) και Lin, Lawrence, & Gorrell (2003). Επίσης, θωρείται σημαντική δεξιότητα να κάθεται το παιδί στη γωνία συζήτησης, να εκφράζει τις ανάγκες, τις επιθυμίες, τις σκέψεις του, να συμμετέχει κατάλληλα σε ομάδες παιδιών σεβόμενο το παιχνίδι ή την εργασία των άλλων, να μοιράζεται τα παιχνίδια, να ξέρει και να τηρεί τους κανόνες που ισχύουν στη σχολική τάξη και αυλή.

Στην έρευνα Β οι γονείς έχουν τις δικές τους ανησυχίες σχετικά με το πώς θα είναι η προσαρμογή του παιδιού τους στο νέο περιβάλλον μακριά από τους ίδιους αλλά και πώς οι ίδιοι θα διαχειριστούν τη νέα κατάσταση με την οποία έρχονται αντιμέτωποι για πρώτη φορά. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, προέκυψε ως πρωταρχικός προβληματισμός των γονέων για τη μετάβαση του παιδιού του στον παιδικό σταθμό ο αποχωρισμός και η προσαρμογή του στο νέο πλαίσιο. Αρκετοί είναι οι γονείς που ανησυχούν για την κοινωνικοποίηση του παιδιού, την αλληλεπίδρασή του με τους συνομηλίκους και τους ενήλικες, την ένταξή του στην ομάδα του παιδικού σταθμού και την εμπλοκή του σε δραστηριότητες.

Ο ρόλος της οικογένειας είναι καθοριστικός για τις αναπτυξιακές εκβάσεις των παιδιών, την εκπαίδευσή τους, τη δημιουργία και την εφαρμογή προγραμμάτων μετάβασης προκειμένου να συμβάλουν στην αποτελεσματική έκβαση της προσαρμογής των παιδιών από το φυσικό στο προσχολικό και σχολικό περιβάλλον. θα πρέπει να υπάρχει υποστήριξη των οικογενειών κατά τη διαδικασία της μετάβασης και να ενισχύεται η συμμετοχής τους (Αναγνωστοπούλου, 2017). Η εμπιστοσύνη και οι θετικές σχέσεις μεταξύ των εμπλεκομένων στη διαδικασία της μετάβασης μπορεί να βοηθήσει τις οικογένειες να μειώσουν το άγχος τους (Rosenkoetter et al., 2009 ▪ Sakellariou et al., 2021).

Η έρευνα Γ αναδεικνύει πόσο σημαντική είναι η ενίσχυση της παρατήρησης και η διαφοροποίηση των καταστάσεων μάθησης προκειμένου τα παιδιά με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να μπορούν να συμμετέχουν στο καθημερινό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου εφόσον ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει τις κατάλληλες συνθήκες, διευκολύνοντας και στηρίζοντας το παιδί όπου αυτό είναι απαραίτητο (Sakellariou et al., 2020). Έχει αποδειχθεί ότι η ικανότητα των παιδιών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να εργάζονται ανεξάρτητα, να συμμετέχουν σε ομάδες, να ακολουθούν τις οδηγίες και να χρησιμοποιούν ποικιλία υλικών που παρέχονται στο πλαίσιο ενός προγράμματος σπουδών, διευκολύνει τη διαδικασία μετάβασης από την προσχολική στη σχολική εκπαίδευση (Foster, 2013 · Στράτη, 2017).

Η εκπαίδευση των νηπίων και η προετοιμασία για το νέο σχολικό περιβάλλον κρίνεται απαραίτητη και σε αυτό μπορούν να συμβάλλουν οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης (Sakellariou et al., 2019). Έχει αποδειχτεί ότι στις τάξεις που υπάρχουν δάσκαλοι ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης τα παιδιά αποκτούν δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης και κοινωνικές που τους βοηθούν στην σχολική τους επιτυχία (Μπέση & Στράτη, 2018 · Σακελλαρίου κ.α., 2019 · Στράτη, 2017).

Σε διεθνές επίπεδο, η έρευνα υποστηρίζει ότι η εκπαιδευτική διαδικασία στο νηπιαγωγείο, θα πρέπει να στραφεί προς μια προσέγγιση βασισμένη περισσότερο στο παιχνίδι με στόχο την εξομάλυνση των μεταβάσεων για τα νήπια (Μπάνου κ.α., 2020). Μολονότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν κατά καιρούς εκφράσει την αξία του παιχνιδιού ως μεθοδολογία μάθησης, η πίεση των γονέων να συμμετάσχουν τα παιδιά τους σε μια πιο ακαδημαϊκή εστίαση στο νηπιαγωγείο σε επίπεδο δημοτικού σχολείου δημιουργεί προβλήματα (Nic Craith & Fay, 2013).

Η στήριξη από τη διοίκηση του σχολείου, καθώς και η υποστήριξη σε επίπεδο κράτους, κρίνονται απαραίτητα για το σχεδιασμό της μετάβασης των παιδιών με τυπική μη τυπική ανάπτυξη. Αυτό σημαίνει ότι οι αρμόδιοι για θέματα παιδείας και σχεδιασμού προγραμμάτων, θα πρέπει να διαθέσουν χρόνο για επικοινωνία και οικοδόμηση σχέσεων συνεργασίας όλων των εμπλεκομένων (Αναγνωστοπούλου,2017). Τα θέματα που αφορούν την επιτυχή μετάβαση είναι αλληλένδετα και δημιουργούν το πλαίσιο για τη θετική πορεία της μάθησης και της συμπερίληψης όλων των παιδιών στο γενικό ενιαίο σχολείο (Στράτη, 2017).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αναγνωστοπούλου, Ρ. (2017). *Η μετάβαση του παιδιού από το οικογενειακό περιβάλλον στον παιδικό σταθμό και το νηπιαγωγείο: ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαδικασία μετάβασης* (Διδακτορική Διατριβή). Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Berlin, L.J., Dunning, R.D., & Dodge, K.A. (2011). Enhancing the Transition to Kindergarten: A Randomized Trial to Test the Efficacy of the "Stars" Summer Kindergarten Orientation Program. *Early Child Research, 26*(2), 247–254.

Bohan-Baker, M., & Little, P.M.D. (2004). *The transition to kindergarten: A review of current research and promising practices to involve families.* Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.

Cappelloni, N.L. (2011). *Kindergarten Teachers' Perceptions of Kindergarten Readiness.* http://www.californiakindergartenassociation.org/wpcontent/uploads/2011/03/Cappelloni-Article1.pdf

Corsaro, W.A., & Molinari, L. (2005). *I Compagni: Understanding Children's Transition from Preschool to Elementary School.* Teachers College Press.

Davies, D. (2011). *Child development: A practitioner's guide* (3rd ed.). New York: Guildford Press

DeCaro, J.A., & Worthman, C.M. (2011). Changing family routines at kindergarten entry predict biomarkers of parental stress. *International Journal of Behavioral Development, 35*(5), 441–448.

Deyell-Gingold, P. (2008). Successful Transition to Kindergarten: The Role of Teachers & Parents. *Earlychildhood news, 18*(3), 14-19.

Dockett S., & Perry, B. (2001). Starting school: Effective transitions. *Early Childhood Research and Practice, 3,* 1-19.

Dockett, S., & Perry, B. (2003). The Transition to School: What's important? *Educational Leadership, 60*(7), 30-34.

Dockett, S., & Perry, B. (2013). Trends and tensions: Australian and international research and starting school. *International Journal of Early Years Education, 21*(2), 163-177.

Dockett, S., Perry, B., Kearney, E., Hampshire, A., Mason, J., & Schmied, V. (2011). *Facilitating children's transition to school from families with complex support needs*. Albury: Research Institute for Professional Practice, Learning and Education, Charles Sturt University.

Foster, K. M. (2013). *Self-Reported Early Intervention Transition Practices of Special Education Directors in Southwestern Pennsylvania: Implications for Policy and Practice* (Doctoral dissertation). University of Pittsburgh.

Giallo R., Treyvaud, K., Matthews, J., & Kienhuis, M. (2010). Making the transition to primary school: An evaluation of a transition program for parents. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, *10*, 1-17.

Griebel, W., & Niesel, R. (2000 August–September). *The children's voice in the complex transition into Kindergarten and school. State Institute of Early Childhood Education and Research Munich, Germany.* Paper presented at 10th European Conference on Quality in Early Childhood Education (EECERA) "Complexity, Diversity and Multiple Perspectives in Early Childhood Services", London.

Griebel, W., & Niesel, R. (2002). Co-constructing transition into Kindergarten and school by children, parents and teachers. In H. Fabian & A.W. Dunlop

(Eds.), *Transitions in the Early Years: Debating continuity and progression for young children in early education* (pp. 64–75). Routledge Falmer.

Hutchins, T., Saggers, S., & Frances, K. (2009). Australian indigenous perspectives on quality assurance in children's services. *Australian Journal of Early Childhood*, *34*(1), 10-19.

Kagan, S.L., & Neuman. M.J. (1998). Lessons from three decades of transition research. *The Elementary School Journal, 98*(4), 365-379.

Kreider, H. (2002). *Getting parents "ready" for kindergarten: The role of early childhood education.* Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.

Ladd, G.W., & Price, J.M. (1987). Predicting children's social and school adjustment following the transition from pre-school to kindergarten. *Child Development*, *58*, 1168-1189.

Ladd, G.W. (1990). Having Friends, Keeping Friends, Making Friends, and being Liked by Peers, in the Classroom: Predictors of Children's Early School Adjustment? *Child Development*, *61*, 1081-1100.

Lin, H.L., Lawrence, F.R., & Gorrell, J. (2003). Kindergarten teachers' views of children's readiness for school. *Early Childhood Research Quarterly*, *18,* 225-237.

Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusion/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology, 77*(1), 1-29.

Love, J.M., Logue, M.E., Trudeau, J.V., & Thayer, K. (1992). *Transition to kindergarten in American school.* (Final report of the national transition study). Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Policy and Planning.

Margetts, K. (2002). Planning transition programmes. In H. Fabian & W.A. Dunlop (Eds.), *Transitions in the Early Years: Debating continuity and progression for young children in early education* (pp. 111-122). Routledge/Falmer.

Μπάνου, Μ., Στράτη, Π., & Μήτση, Π. (2021). Το παιχνίδι και η συμβολή του στην αλληλεπίδραση παιδιών τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης στην εκπαιδευτική διαδικασία του νηπιαγωγείου: Μια μελέτη περίπτωσης *Πρακτικά 1ο πανελλήνιο Συνέδριο «Το εκπαιδευτικό παιχνίδι στην τυπική και μη τυπική μάθηση*. Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης.

Μπέση, Μ. (2019). *Πρακτικές εκπαιδευτικών και στελεχών εκπαίδευσης προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, στο πλαίσιο της μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο: μια πανελλήνια έρευνα (*Διδακτορική διατριβή). Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα. DOI 10.12681/eadd/46102

Μπέση, Μ., & Στράτη, Π. (2018). Ο ρόλος και τα καθήκοντα του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης στο σύγχρονο νηπιαγωγείο. *Θέματα Ειδικής Αγωγής, 80*, 62-70.

Pianta, R.C., Cox, M.J., Taylor, L., & Early, D. (1999). Kindergarten teachers' practices related to the transition to school: Results of a national survey. *Elementary School Journal, 100*(1), 71-86.

Riedinger, S. (1997). *Even Start: Facilitating transitions to kindergarten*. Dept. of Education:Washington,DC: Planning and Evaluation Service.

Rosenkoetter, S., Schroeder, C., Rous, B., Hains, D. A., Shaw, J., & McCormick, K. (2009). A Review of Research in Early Childhood Transition: Child and Family Studies Technical Report# 5.

Sakellariou, M., & Anagnostopoulou, R. (2020). Transition program into compulsory education with emphasis on the enhancement of interpersonal relationships through the implementation of appropriate developmental practices during early childhood. *European Journal of Social Sciences Studies, 5*(4), 1-18. DOI:10.46827/ejsss.v5i4.862

Σακελλαρίου, Μ., Αναγνωστοπούλου, Ρ., & Στράτη, Π. (2019). Οι παράγοντες που επηρεάζουν την ομαλή μετάβαση των παιδιών από την οικογένεια στο Βρεφονηπιακό και Παιδικό Σταθμό. *Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συμποσίου Προσχολικής Παιδαγωγικής «Μετασχηματιστική Παιδαγωγική και Μάθηση στην Παιδική Ηλικία»* (σσ. 608-630). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Sakellariou, M., Anagnostopoulou, R., Strati, P., & Mitsi, P. (2021). *Developmentally Appropriate Transition Practices: A Successful Transition for all Children within the Greek School and Preschool Environments*. LAMBERT Academic Publishing.

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

Σακελλαρίου, Μ., Στράτη, Π., & Αναγνωστοπούλου, Ρ. (2019). Οι παράγοντες που επηρεάζουν την ομαλή μετάβαση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό σχολείο. *Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συμποσίου Προσχολικής Παιδαγωγικής «Μετασχηματιστική Παιδαγωγική και Μάθηση στην Παιδική Ηλικία»* (σσ.751-773). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Sakellariou, M., Strati, P., & Anagnostopoulou, R. (2019). Acquisition of skills within classes of inclusive education prior to entering the elementary Greek school. *European Journal of Special Education Research, 4*(3), 82-107. DOI: 10.5281/zenodo.3241898

Schulting, A.B., Malone, P.S., & Dodge, K.A. (2005) The effect of school-based kindergarten transition policies and practices on child academic outcomes. *Developmental Psychology*, *41*(6), 860-871.

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

Strati, P. (2018). *La transizione dei bambini con bisogni speciali dalla Scuola Materna alla scuola elementare. Il ruolo del sostegno nel loro inserimento.* Εκδόσεις: ΔΙΑΔΡΑΣΗ, ISBN: 978-618-5059-97-2.

Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). *The effective provision of preschool education (EPPE) project: Final report*. Institute of Education, University of London.

Wesley, P. W., & Buysse, V. (2006). Ethics and Evidence in Consultation. *Topics in Early Childhood Special Education*, *26*(3), 131-141.

Wildenger, L.K., & McIntyre, L.L. (2011). Family Concerns and Involvement During Kindergarten Transition. *Journal of Child Family Studies, 20*(4) 387-396.

Δημιουργική ανάγνωση και γραφή: εκπαιδευτικό εργαλείο ενίσχυσης της φιλαναγνωσίας ή και της ολιστικής/επικοινωνιακής προσέγγισης του γλωσσικού μαθήματος; Οι απόψεις των εκπαιδευτικών υπό το φως του νέου Προγράμματος Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό

Σοφία Τσάτσου-Νικολούλη
Μεταδιδακτορική ερευνήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
sofitsatsou@gmail.com

Τασούλα Τσιλιμένη
Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
tsilimeni@uth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι όροι "δημιουργική ανάγνωση/γραφή" είναι στενά συνυφασμένοι με τη Λογοτεχνία, καθώς μέσω αυτών ο αναγνώστης συνδέει τα κείμενα με δικές του εμπειρίες και συναισθήματα, τα αναδομεί και εν συνεχεία αποτυπώνει τις νέες ιδέες του στο χαρτί με τρόπο ευφάνταστο. Ωστόσο, η συνδρομή των παραπάνω όρων είναι εξίσου σημαντική και στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο δημοτικό σχολείο, μια που μέσω των δραστηριοτήτων τους και υπό την αρχή της ολιστικής/επικοινωνιακής προσέγγισης της γλώσσας, οι μαθητές και οι μαθήτριες επικοινωνούν ενεργά μέσω της πρόσληψης και της παραγωγής λόγου. Η παρούσα εργασία παρουσιάζει τις απόψεις 47 εκπαιδευτικών του δημοτικού σχολείου σχετικά με τον ρόλο της δημιουργικής ανάγνωσης/γραφής στην ολιστική/επικοινωνιακή προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος, αξιοποιώντας ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο 13 ερωτήσεων κλειστού τύπου. Η έρευνα αναδεικνύει τον ρόλο της δημιουργικής ανάγνωσης/γραφής, όχι μόνο στη βιωματική/αισθητική πρόσληψη της Λογοτεχνίας, αλλά και στην ολιστική/επικοινωνιακή προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος.

Λέξεις κλειδιά: δημιουργική γραφή, λογοτεχνία, γλωσσικό μάθημα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η δημιουργική ανάγνωση και γραφή περιλαμβάνουν ένα σύνολο τεχνικών και πρακτικών, προκειμένου να βοηθήσουν τον εμπλεκόμενο να προσεγγίσει ένα κείμενο μέσα από διάφορες οπτικές γωνίες και αφού το εμπλουτίσει με δικές του ιδέες να το μετασχηματίσει σε νέο κείμενο, αποτυπώνοντάς το στο χαρτί. Μάλιστα, όχι μόνο η ανάγνωση του κειμένου αποτελεί αφορμή για γραφή, αλλά και η γραφή για περαιτέρω ανάγνωση των κειμένων που παράγονται ή και άλλων λογοτεχνικών έργων (Κιοσσές, 2018). Για τον Σουλιώτη (2012), η δημιουργική γραφή συνεπάγεται τη διαμόρφωση επαρκών αναγνωστών της λογοτεχνίας, ενώ για τους Kirmizi και Kasap (2017) συνδέεται με την προσέγγιση ποικίλων κειμενικών ειδών. Ωστόσο, θα πρέπει να τονιστεί ο θετικός ρόλος της δημιουργικής ανάγνωσης και γραφής και στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, καθώς μέσω αυτών ο γράφων καλλιεργεί τον κριτικό γραμματισμό (Αποστολίδου, 2012) και αναπτύσσει τις γλωσσικές του δεξιότητες σε όλα τα επίπεδα, όπως είναι η γραμματική, το λεξιλόγιο και η φωνολογία (Maley, 2009).

Ως συνέχεια των παραπάνω, η στενή σχέση της δημιουργικής γραφής με τη λογοτεχνία και τη γλώσσα αποτυπώνεται στα Προγράμματα Σπουδών του 2011 και του 2022 για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο δημοτικό σχολείο. Ειδικότερα, στο Πρόγραμμα Σπουδών του 2011 προβλέπονται δραστηριότητες δημιουργικής γραφής ως μέρος της διδασκαλίας της γλώσσας και της λογοτεχνίας, προκειμένου μέσω αυτών οι μαθητές και οι μαθήτριες να κατανοήσουν την κατασκευή λογοτεχνικών κειμένων, επεμβαίνοντας σε αυτά πειραματιζόμενοι με τη δημιουργική γραφή (Καρακίτσιος, 2021). Από την άλλη, στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας για το δημοτικό σχολείο του 2022, τονίζεται η άρρηκτη σχέση της γλώσσας και της λογοτεχνίας, προτάσσεται η καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας μέσω της προσέγγισης ολόκληρων λογοτεχνικών βιβλίων και προτείνεται η ανάγνωσή τους να συνοδεύεται από δραστηριότητες δημιουργικής γραφής με σκοπό την αισθητική τους απόλαυση και την ανάδυση θετικών συναισθημάτων (Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο, 2022).

Η παρούσα εργασία αποπειράται να αναδείξει τη δημιουργική ανάγνωση και γραφή ως εκπαιδευτικό εργαλείο ενίσχυσης της φιλαναγνωσίας, αλλά και της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος στο δημοτικό σχολείο,

αποτυπώνοντας τις απόψεις 47 δασκάλων μέσω ενός αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου 13 ερωτήσεων κλειστού τύπου. Στο θεωρητικό μέρος της εργασίας αποσαφηνίζονται οι έννοιες της «δημιουργικής ανάγνωσης και γραφής», της «φιλαναγνωσίας», της «ολιστικής/επικοινωνιακής προσέγγισης του γλωσσικού μαθήματος» και παρατίθεται συνοπτικά η σχέση της δημιουργικής γραφής με τη λογοτεχνία και το γλωσσικό μάθημα όπως αυτή αποτυπώνεται στα Προγράμματα Σπουδών του 2011 και του 2022. Στο ερευνητικό μέρος της εργασίας, παρουσιάζονται και αναλύονται τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου, όπως συμπληρώθηκε από 23 δασκάλους που δεν επιμορφώθηκαν στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών του 2022 για το γλωσσικό μάθημα, αλλά και από 24 δασκάλους που επιμορφώθηκαν στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών του 2022 για το γλωσσικό μάθημα στο δημοτικό σχολείο.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Δημιουργική ανάγνωση/γραφή

Ανάμεσα στους όρους «δημιουργική ανάγνωση» και «δημιουργική γραφή» υπάρχει μία στενή σχέση, καθώς η δεύτερη προϋποθέτει την πρώτη, δηλαδή τη σε βάθος μελέτη της λογοτεχνίας, η οποία αποτελεί πηγή δημιουργικής έκφρασης. Μέσα από τη δημιουργική ανάγνωση ο εμπλεκόμενος αποθησαυρίζει υλικά, τα οποία αξιοποιεί στις δραστηριότητες δημιουργικής γραφής. Μάλιστα, η υλοποίηση δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής θεωρείται πετυχημένη, εφόσον έχει καταφέρει να διαμορφώσεις επαρκέστερους αναγνώστες (Σουλιώτης, 2012). Για τον Adams (2012), η δημιουργική ανάγνωση είναι μία διαδικασία αναζήτησης νέων μηνυμάτων, ενώ για τον Syatriana (2021) «απαιτεί» από τον αναγνώστη να μην περιοριστεί μόνο στην κυριολεκτική κατανόηση του κειμένου, αλλά να βρει εναλλακτικούς τρόπους κατανόησης, ερμηνείας και κριτικής του. Συμπληρωματικά, για τον Smith (1965), κατά τη διαδικασία της δημιουργικής ανάγνωσης τα όσα καταθέτει ο συγγραφέας λειτουργούν ως αφόρμηση για να δημιουργηθούν νέες απόψεις και ιδέες.

Από την άλλη, η δημιουργική γραφή περιλαμβάνει ένα σύνολο τεχνικών και πρακτικών, προκειμένου να βοηθήσει τον εμπλεκόμενο να κατακτήσει συγγραφικές, λογοτεχνικές και μη, δεξιότητες (Σουλιώτης, όπ.π.). Μάλιστα, θεωρείται ως αποτελεσματικό εκπαιδευτικό εργαλείο στη διδασκαλία της λογοτεχνίας (Ramey, 2007), στη διδασκαλία της γλώσσας (Ghani & Din, 2017), ενώ ταυτόχρονα αποτελεί και μία μορφή θεραπείας διαφόρων ψυχοσυναισθηματικών προβλημάτων (Smyth, 1998). Συμπληρωματικά, ο Oral

(2008) αναφέρει ότι η δημιουργική γραφή αναπτύσσει, όχι μόνο τη δημιουργικότητα του γράφοντα, αλλά και την ίδια την προσωπικότητά του, καθώς του δίνει τη δυνατότητα να αποτυπώσει στο χαρτί σκέψεις και συναισθήματα, αλλά και να τα χρησιμοποιήσει για να κατανοήσει καλύτερα τον κόσμο γύρω του. Μάλιστα, οι περισσότερες δραστηριότητες δημιουργικής γραφής έχουν ομαδικό χαρακτήρα, καθώς έχουν ως βασικό τους στοιχείο την ανταλλαγή πληροφοριών και κειμένων (Τσιλιμένη & Παπαρούση, 2010), ενώ, παράλληλα, βοηθούν τους μαθητές και τις μαθήτριες να ανακαλύψουν διάφορες πτυχές της ζωής τους, να βελτιώσουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες και να γνωριστούν μεταξύ τους καλύτερα (Dai, 2010).

Φιλαναγνωσία

Ο όρος «φιλαναγνωσία» αναφέρεται στη θετική στάση των μαθητών απέναντι στα κείμενα και τις εκπαιδευτικές δράσεις που στοχεύουν προς αυτό το αποτέλεσμα μέσα από την ενίσχυση αισθητικών κριτηρίων και δεξιοτήτων (Αρτζανίδου, Γουλής, Γρόσδος & Καρακίτσιος, 2011). Βασίζεται στην αρχή της αυτενέργειας και όχι στην υποχρεωτικότητα ενός σχολικού προγράμματος, καθώς ζητούμενο αποτελεί η ικανοποίηση που αντλείται από την πράξη της ανάγνωσης. Περιλαμβάνει τη μελέτη λογοτεχνικών βιβλίων, περιοδικών, κόμικς, βιβλίων γνώσεων, βιβλίων επιστημονικής φαντασίας σε ηλεκτρονική κι έντυπη μορφή (Οδηγός Εκπαιδευτικού, Θεματικό Πεδίο 5, 2022). Σύμφωνα με το Εθνικό Κέντρο Βιβλίου, οι στόχοι που επιτυγχάνονται μέσα από τη φιλαναγνωσία είναι οι εξής: α) καλλιέργεια της αναγνωστικής απόλαυσης, β) άσκηση της δεξιότητας της προσεκτικής ακρόασης, γ) περιγραφή συναισθημάτων και ενσυναίσθησης, δ) ανάπτυξη συνεργατικής και επικοινωνιακής ικανότητας και ε) δημιουργία κλίματος συντροφικότητας και δημιουργικότητας.

Από την άλλη, η φιλαναγνωσία αξιοποιεί τα βασικά στοιχεία της δημιουργικής γραφής, έχοντας ως κοινά σημεία αναφοράς τη δημιουργικότητα, η οποία προϋποθέτει το παιχνίδι και την εθελούσια συμμετοχή (Μουλά, 2012), καθώς και τη φαντασία και την ανάδειξη των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών κάθε έργου μέσα από την αποκάλυψη των μηχανισμών κατασκευής του στην πράξη (Νικολαΐδου, 2012). Άλλωστε, η αξιοποίηση της δημιουργικής γραφής σε φιλαναγνωστικές δράσεις εκθέτει τον μαθητή σε ποικίλα αναγνωστικά ερεθίσματα εξοικειώνοντάς τον με ποικίλα λογοτεχνικά είδη και με τρόπο αβίαστο, παιγνιώδη και χωρίς περιορισμούς τον εισάγει στις αφηγηματικές τεχνικές του κειμένου και στα βασικά δομικά του στοιχεία, δημιουργώντας, έτσι, τις κατάλληλες προϋποθέσεις για συγγραφή. Για τον

Καρακίτσιο (2011), η φιλαναγνωσία και η δημιουργική γραφή μπορούν να αποτελέσουν τους δύο βασικούς πυλώνες στη διδασκαλία της λογοτεχνίας, καθώς η πρώτη επιτρέπει στον μαθητή να μετεξελιχθεί σε σοβαρό αναγνώστη, ενώ η δεύτερη τον βοηθάει να αναπτύξει συγγραφικές δεξιότητες.

Ολιστική/Επικοινωνιακή προσέγγιση στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος

Βασική αρχή της ολιστικής αντιμετώπισης της γλώσσας είναι ότι κάθε διδασκόμενο φαινόμενο δεν προστίθεται ως μεμονωμένο στοιχείο, αλλά συνδέεται οργανικά τόσο με τα υπόλοιπα φαινόμενα της γλώσσας, όσο και με διάφορους εξωγλωσσικούς παράγοντες που συνιστούν το επικοινωνιακό περιβάλλον. Ο ενιαίος, λοιπόν, χαρακτήρας του φαινομένου οδηγεί στην αντιμετώπιση της γλωσσικής διδασκαλίας ως διαδικασίας πολυδιάστατης και όχι γραμμικής με το κάθε στοιχείο να διαχέεται σε ευρύτερα τμήματα του γλωσσικού συστήματος και να επηρεάζει περισσότερο ή λιγότερο μια σειρά συγγενικών και γειτονικών φαινομένων, οδηγώντας με αυτόν τον τρόπο στη βελτίωση της γλωσσικής συμπεριφοράς ως συνολικής ικανότητας (Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό, 2022). Με άλλα λόγια θα μπορούσαμε να πούμε, λοιπόν, ότι οι γλωσσικές δεξιότητες (ακρόαση, κατανόηση, ομιλία, γραφή) αναπτύσσονται συγχρόνως, με τη γλώσσα να αφομοιώνεται μέσα στη φυσική της χρήση για πραγματικούς σκοπούς (Routman, 1987). Συνεχίζοντας, σε ό,τι αφορά την επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας, το παραγόμενο κείμενο δεν αντιμετωπίζεται ουδέτερα ή στατικά μόνο από τη δομή ή το λεξιλόγιό του, αλλά και από την περίσταση επικοινωνίας, το καταστασιακό περιβάλλον μέσα στο οποίο παράγεται (Αϊδίνης, 2012). Άρα, λοιπόν, και η διδασκαλία της γλώσσας θα πρέπει να στηρίζεται σε τρεις βασικές αρχές: α) την επικοινωνιακή της χρήση, ώστε να διασφαλίζονται συνθήκες πραγματικής επικοινωνίας, β) τη σκόπιμη χρήση του γλωσσικού κώδικα στο πλαίσιο της πραγματικής επικοινωνίας και γ) την πρόκληση του ενδιαφέροντος του μαθητή μέσω μιας διδασκαλίας που συνδέεται στενά με τις εμπειρίες του (Κρυσταλλίδου, 2015).

Στα παραπάνω να προστεθεί ότι η διδακτική της δημιουργικής γραφής χρησιμοποιεί την ολιστικότητα και την επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας για να αναπαράγει ή να διαμορφώσει διδακτικές πρακτικές. Τα ερεθίσματα και το διδακτικό υλικό που αξιοποιούνται έχουν νόημα για τους μαθητές και τις μαθήτριες. Άλλωστε, τα λογοτεχνικά κείμενα που αποτελούν συχνά αφόρμηση για δραστηριότητες δημιουργικής γραφής λόγω του πολυσημικού τους χαρακτήρα εκθέτουν τον αναγνώστη σε μία ευρύτητα γλωσσι-

κού ύφους, θεμάτων, συναισθημάτων, πλοκής, χαρακτήρων, σεναρίων και οπτικών γωνιών. Επιπλέον, οι μαθητές συζητούν μεταξύ τους, διερευνούν, προτείνουν, εκφράζουν και επιχειρηματολογούν, προσεγγίζοντας ποικίλες μορφές λόγου διαμέσου χρηστικών και αυθεντικών πολυτροπικών κειμένων. Ολοκληρώνοντας, η διδακτική της δημιουργικής γραφής χρησιμοποιεί τις γλωσσικές δεξιότητες (ακρόαση, ανάγνωση, προφορική και γραπτή έκφραση), τις μεταγλωσσικές (γραμματική, συντακτικό) και τις μεταγνωστικές (αυτοδιόρθωση, αυτοαξιολόγηση), καθώς και αυτές αυτές δεν αποτελούν αμελητέες γνώσεις και δεξιότητες για τον συγγραφέα (Γρόσδος, 2014).

Πρόγραμμα Σπουδών του 2011

Στο Πρόγραμμα Σπουδών του 2011 για τη γλώσσα και τη λογοτεχνία στο δημοτικό σχολείο περιλαμβάνονται δραστηριότητες δημιουργικής γραφής με σκοπό να κατανοήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες τον τρόπο δημιουργίας των λογοτεχνικών κειμένων και να επέμβουν σε αυτά με τροποποιήσεις και πειραματισμούς. Ενδεικτικές δραστηριότητες δημιουργικής γραφής είναι η αλλαγή στοιχείων της ιστορίας, η χρήση της τράπουλας του Propp, η μετεγγραφή μιας ιστορίας σε ποίημα, η αλλαγή του αφηγητή ως προς το φύλο ή την ηλικία, η δημιουργία πολυτροπικών κειμένων κ.ά. Η δημιουργική γραφή, με άλλα λόγια, αποτελεί μία τεχνική προσέγγισης της λογοτεχνίας που φέρνει τα παιδιά σε επαφή με το εργαστήριο του συγγραφέα, με τον δημιουργό των λογοτεχνικών κειμένων. Επιπλέον, η δημιουργική γραφή αποτελεί μεθοδολογία προσέγγισης του λογοτεχνικού κειμένου και σε επίπεδο κατάκτησης δεξιοτήτων, γενικών δεξιοτήτων του κριτικά εγγράμματου ανθρώπου (π.χ. αναλυτική σκέψη, δημιουργική φαντασία, συλλογική εργασία, κριτική επίγνωση κ.ά.), αλλά και ειδικότερων δεξιοτήτων λογοτεχνικού γραμματισμού. Ειδικότερα, στις τελευταίες ενδεικτικά ανήκουν οι εξής: αναγνωστική πρόσληψη, κατανόηση και ανάλυση, σύγκριση, αποτίμηση του λογοτεχνικού έργου, ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών μέσω της βαθμιαίας εξοικείωσής τους με συγγραφικές πρακτικές (Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση, 2011).

Πρόγραμμα Σπουδών του 2022

Από την άλλη, στο Πρόγραμμα Σπουδών του 2022 για τη Νεοελληνική Γλώσσα στο δημοτικό σχολείο τονίζεται η άρρηκτη σχέση της γλώσσας και της λογοτεχνίας με την τελευταία να διαπερνά όλο το αναλυτικό πρόγραμμα και να συνδέεται με την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας. Ειδικότε-

ρα, ως προς την τελευταία, αυτή περιλαμβάνει λογοτεχνικά βιβλία, περιοδικά, κόμικς, βιβλία γνώσεων κι επιστημονικής φαντασίας, τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν και στα πέντε θεματικά πεδία του του γνωστικού αντικειμένου της γλώσσας, τα οποία είναι: 1) Προσληπτικές και παραγωγικές δεξιότητες, 2) Κειμενικοί τύποι-Πολυτροπικότητα, 3) Γραμματική περιγραφή, 4) Λεξιλόγιο, 5) Ανάγνωση βιβλίων/εκτεταμένων κειμένων. Με άλλα λόγια, δίνεται έμφαση όχι μόνο στην αισθητική απόλαυση του λογοτεχνικού κειμένου, αλλά και στην πλαισίωσή του με τεχνικές δημιουργικής γραφής, προκειμένου οι μαθητές και οι μαθήτριες υπό την οπτική της ολιστικής/επικοινωνιακής προσέγγισης του γλωσσικού μαθήματος να ασκηθούν σε δεξιότητες πρόσληψης, κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη δημιουργική γραφή μέσω της οποίας τα παιδιά εισάγονται στις αφηγηματικές τεχνικές του κειμένου κι έρχονται σε επαφή με τα βασικά δομικά του στοιχεία, όπως είναι το χωροχρονικό πλαίσιο, οι χαρακτήρες και η πλοκή (Οδηγός Εκπαιδευτικού, Θεματικό Πεδίο 5, 2022).

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Σκοπός της ερευνητικής μελέτης

Σκοπός της εργασίας είναι η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της δημιουργικής ανάγνωσης/γραφής στην ενίσχυση της φιλαναγνωσίας, αλλά και της ολιστικής/επικοινωνιακής προσέγγισης του γλωσσικού μαθήματος. Με δεδομένη την έλλειψη εργαλείων ποσοτικής αξιολόγησης της φιλαναγνωσίας, δηλαδή της θετικής στάσης του μαθητή προς τα κείμενα και τις εκπαιδευτικές δράσεις που στοχεύουν προς αυτό το αποτέλεσμα, αλλά και της ολιστικής αντιμετώπισης της γλώσσας, δηλαδή της σύνδεσης των γλωσσικών φαινομένων τόσο με άλλα γλωσσικά φαινόμενα όσο και με εξωγλωσσικούς παράγοντες που συνιστούν το επικοινωνιακό περιβάλλον, η έρευνα εστιάζει στην αντίληψη που έχουν οι εκπαιδευτικοί του δημοτικού σχολείου αναφορικά με τα παραπάνω.

Πιο αναλυτικά τα διερευνητικά ερωτήματα της εργασίας με βάση τον παραπάνω σκοπό είναι:

Αν η δημιουργική ανάγνωση και γραφή συμβάλλουν στην ενίσχυση της φιλαναγνωσίας.

Αν η δημιουργική ανάγνωση και γραφή συμβάλλουν στην ενίσχυση της ολιστικής/επικοινωνιακής προσέγγισης του γλωσσικού μαθήματος.

Δείγμα της ερευνητικής μελέτης

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 47 εκπαιδευτικοί δημοτικών σχολείων της Ελλάδας κατά το σχολικό έτος 2022-2023. Ειδικότερα, από τους 47 εκπαιδευτικούς οι 24 επιμορφώθηκαν στα Νέα Προγράμματα Σπουδών (2022) για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο δημοτικό σχολείο κατά την περίοδο Μάρτιος 2023 – Απρίλιος 2023 (Α΄ κύκλος) από το ΙΕΠ, ενώ οι υπόλοιποι 23 εκπαιδευτικοί δεν παρακολούθησαν το πρόγραμμα της επιμόρφωσης. Να διευκρινιστεί ότι οι 24 εκπαιδευτικοί που επιμορφώθηκαν στα Νέα Προγράμματα Σπουδών είχαν ως επιμορφώτρια στα διαδικτυακά μαθήματα του ΙΕΠ την ερευνήτρια και μία από τις συγγραφείς της παρούσας εργασίας, ενώ οι 23 εκπαιδευτικοί που δεν επιμορφώθηκαν συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο κατόπιν πρόσκλησης της ίδιας. Να σημειωθεί ότι αναφορικά με την ομάδα των εκπαιδευτικών που δεν επιμορφώθηκαν στα Νέα Προγράμματα Σπουδών, στάλθηκαν περίπου 50 προσκλήσεις για συμμετοχή στην έρευνα μέσω της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, το οποίο συμπλήρωσαν, τελικά, οι 23, το 46% των εκπαιδευτικών.

Ερευνητικό εργαλείο

Η συλλογή των στοιχείων για τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς την αποτελεσματικότητα της δημιουργικής ανάγνωσης/γραφής στην ενίσχυση της φιλαναγνωσίας και της ολιστικής/επικοινωνιακής προσέγγισης στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ενός δομημένου αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου, το οποίο περιλαμβάνει 13 ερωτήσεις κλειστού τύπου. Για τη δημιουργία του προηγήθηκε η μελέτη των πέντε θεματικών πεδίων και θεματικών ενοτήτων του Νέου Προγράμματος Σπουδών (2022) για το γλωσσικό μάθημα στο δημοτικό και δημιουργήθηκε μέσω της εφαρμογής google forms, προκειμένου να σταλεί στους εκπαιδευτικούς και των δύο ομάδων. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ως προς τον βαθμό ενίσχυσης της φιλαναγνωσίας και της ολιστικής/επικοινωνιακής προσέγγισης του γλωσσικού μαθήματος επιτυγχάνεται με τη χρήση μιας τετράβαθμης κλίμακας τύπου Likert (καθόλου, λίγο, αρκετά, πολύ).

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, τις οποίες απάντησαν οι 47 εκπαιδευτικοί των δύο ομάδων (Πίνακας 1):

Πίνακας 1. Ερωτήσεις ερωτηματολογίου

Α/Α	**Ερώτηση**
1η	Η ακρόαση/ανάγνωση λογοτεχνικών ιστοριών μέσα στην τάξη βοηθάει τους μαθητές και τις μαθήτριες να γίνουν ενεργητικοί ακροατές, δηλαδή να μάθουνε «πώς να ακούνε».
2η	Η ακρόαση/ανάγνωση λογοτεχνικών ιστοριών μέσα στην τάξη βοηθάει τους μαθητές και τις μαθήτριες να γίνουν επαρκείς ομιλητές, δηλαδή να μάθουνε «πώς να μιλάνε».
3η	Η ακρόαση/ανάγνωση λογοτεχνικών ιστοριών μέσα στην τάξη βοηθάει τους μαθητές και τις μαθήτριες να προβούν σε ποικίλες συγγραφικές δραστηριότητες (κείμενα, ημερολόγια, ποιήματα, πινακίδες, λεζάντες κ.ά.)
4η	Η ακρόαση/ανάγνωση λογοτεχνικών ιστοριών μέσα στην τάξη βοηθάει τους μαθητές και τις μαθήτριες να προβούν σε δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου (περίληψη, ιστορίες, σενάρια, εικονογραφημένες μικροαφηγήσεις κ.ά.)
5η	Η ακρόαση/ανάγνωση και γραφή λογοτεχνικών ιστοριών μέσα στην τάξη βοηθάει τους μαθητές και τις μαθήτριες να αφηγούνται, να περιγράφουν, να εξηγούν, να καθοδηγούν και να επιχειρηματολογούν.
6η	Η ακρόαση/ανάγνωση και γραφή λογοτεχνικών ιστοριών μέσα στην τάξη ενισχύει τις κριτικές δεξιότητες των μαθητών/τριών, καθώς η πρόσληψη και παραγωγή των μηνυμάτων τους επιδέχονται πολλές ερμηνείες.
7η	Η ακρόαση/ανάγνωση και γραφή λογοτεχνικών ιστοριών μέσα στην τάξη συμβάλλει στη διαχείριση των σχέσεων που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης.
8η	Η ακρόαση/ανάγνωση και γραφή λογοτεχνικών ιστοριών μέσα στην τάξη συμβάλλει στην αισθητική καλλιέργεια των μαθητών/τριών, καθώς στηρίζονται στη φαντασία, το συναίσθημα, το χιούμορ και τη δημιουργικότητα.
9η	Η ακρόαση/ανάγνωση λογοτεχνικών ιστοριών μέσα στην τάξη βοηθάει τους μαθητές και τις μαθήτριες να παράγουν αποτελεσματικά προφορικά και γραπτά κείμενα, επιλέγοντας τους κατάλληλους λειτουργικούς γραμματικο-συντακτικούς τύπους.
10η	Η συνεχής κι εκτεταμένη έκθεση των μαθητών/τριών στην ανάγνωση και γραφή λογοτεχνικών ιστοριών συμβάλλει στην απόκτηση και ανάπτυξη της ορθογραφικής ικανότητας.
11η	Η ακρόαση/ανάγνωση λογοτεχνικών ιστοριών μέσα στην τάξη βοηθάει τους μαθητές και τις μαθήτριες να παράγουν τα δικά τους προφορικά ή γραπτά κείμενα, αξιοποιώντας, συσχετίζοντας και διευρύνοντας τις λεξιλογικές επιλογές των συγγραφέων τους.
12η	Η επιλογή των λογοτεχνικών ιστοριών προς ανάγνωση και γραφή έχει ως κριτήριο τη βιωματική εμπλοκή των μαθητών/τριών μέσα από παιγνιώδεις και διασκεδαστικές δραστηριότητες.
13η	Η γραφή πεζών κι έμμετρων κειμένων που αφορμώνται από την ακρόαση/ανάγνωση ποικίλων λογοτεχνικών ειδών (μυθιστόρημα, διήγημα, παραμύθι κ.ά.) είναι από τους πιο σημαντικούς παράγοντες ενίσχυσης της φιλαναγνωσίας.

Τα κριτήρια της αξιολόγησης είναι προτάσεις που περιγράφουν δραστηριότητες δημιουργικής ανάγνωσης και γραφής. Κάθε πρόταση/ερώτηση αντιστοιχεί σε βασικά στοιχεία της φιλαναγνωσίας ή και της ολιστικής/επικοινωνιακής προσέγγισης του γλωσσικού μαθήματος. Με αυτόν τον τρόπο ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να εκτιμήσει τον βαθμό συσχέτισης της δημιουργικής ανάγνωσης και γραφής με την ενίσχυση της φιλαναγνωσίας και της ολιστικής επικοινωνιακής προσέγγισης στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος.

Αποτελέσματα

Ακολουθούν τα στατιστικά στοιχεία των 24 εκπαιδευτικών που επιμορφώθηκαν στα Νέα Προγράμματα Σπουδών όπως αυτά προέκυψαν από τις απαντήσεις των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου.

- Ως προς την πρώτη ερώτηση του ερωτηματολογίου, 18 εκπαιδευτικοί απάντησαν «πολύ», 5 απάντησαν «αρκετά» κι 1 εκπαιδευτικός «καθόλου».
- Ως προς τη δεύτερη ερώτηση, 11 εκπαιδευτικοί απάντησαν «πολύ», 11 απάντησαν «αρκετά» και 2 απάντησαν «λίγο».
- Ως προς την τρίτη ερώτηση, 14 εκπαιδευτικοί απάντησαν «πολύ», 8 απάντησαν «αρκετά» και 2 απάντησαν «λίγο».
- Ως προς την τέταρτη ερώτηση, 12 εκπαιδευτικοί απάντησαν «πολύ» και 12 απάντησαν «αρκετά».
- Ως προς την πέμπτη ερώτηση, 14 εκπαιδευτικοί απάντησαν «πολύ» και 10 απάντησαν «αρκετά».
- Ως προς την έκτη ερώτηση, 13 εκπαιδευτικοί απάντησαν «πολύ», 9 απάντησαν «αρκετά» και 2 απάντησαν «λίγο».
- Ως προς την έβδομη ερώτηση, 10 εκπαιδευτικοί απάντησαν «πολύ», 12 απάντησαν «αρκετά» και 2 απάντησαν «λίγο».
- Ως προς την όγδοη ερώτηση του ερωτηματολογίου, 19 εκπαιδευτικοί απάντησαν «πολύ» και 5 απάντησαν «αρκετά».
- Ως προς την ένατη ερώτηση του ερωτηματολογίου, 9 εκπαιδευτικοί απάντησαν «πολύ», 13 απάντησαν «αρκετά» και 2 απάντησαν «λίγο».
- Ως προς τη δέκατη ερώτηση του ερωτηματολογίου, 8 εκπαιδευτικοί απάντησαν «πολύ», 12 απάντησαν «αρκετά» και 4 απάντησαν «λίγο».
- Ως προς την ενδέκατη ερώτηση του ερωτηματολογίου, 13 εκπαιδευτικοί απάντησαν «πολύ», 8 απάντησαν «αρκετά» και 3 απάντησαν «λίγο».
- Ως προς τη δωδέκατη ερώτηση του ερωτηματολογίου, 13 εκπαιδευ-

τικοί απάντησαν «πολύ», 8 απάντησαν «αρκετά, 2 εκπαιδευτικοί απάντησαν «λίγο» και 1 εκπαιδευτικός απάντησε «καθόλου».

- Ως προς τη δέκατη τρίτη ερώτηση του ερωτηματολογίου, 12 εκπαιδευτικοί απάντησαν «πολύ», 11 απάντησαν «αρκετά» και 1 απάντησε «καθόλου».

Παρόμοια, ακολουθούν τα στατιστικά στοιχεία των υπόλοιπων 23 εκπαιδευτικών που δεν επιμορφώθηκαν στα Νέα Προγράμματα Σπουδών όπως αυτά προέκυψαν από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

- Ως προς την πρώτη ερώτηση του ερωτηματολογίου, 19 εκπαιδευτικοί απάντησαν «πολύ» και 4 απάντησαν «αρκετά».
- Ως προς τη δεύτερη ερώτηση του ερωτηματολογίου, 14 εκπαιδευτικοί απάντησαν «πολύ», 8 απάντησαν «αρκετά» και 1 απάντησε «λίγο».
- Ως προς την τρίτη ερώτηση του ερωτηματολογίου, 15 εκπαιδευτικοί απάντησαν «πολύ», 7 απάντησαν «αρκετά» και 1 απάντησε «λίγο».
- Ως προς την τέταρτη ερώτηση του ερωτηματολογίου, 15 εκπαιδευτικοί απάντησαν «πολύ», 7 απάντησαν «αρκετά» και 1 απάντησε «λίγο».
- Ως προς την πέμπτη ερώτηση του ερωτηματολογίου, 14 εκπαιδευτικοί απάντησαν «πολύ», 7 απάντησαν «αρκετά» και 2 απάντησαν «λίγο».
- Ως προς την έκτη ερώτηση του ερωτηματολογίου, 13 εκπαιδευτικοί απάντησαν «πολύ» και 10 απάντησαν «αρκετά».
- Ως προς την έβδομη ερώτηση του ερωτηματολογίου, 8 εκπαιδευτικοί απάντησαν «πολύ», 13 απάντησαν «αρκετά» και 2 απάντησαν «λίγο».
- Ως προς την όγδοη ερώτηση του ερωτηματολογίου, 16 εκπαιδευτικοί απάντησαν «πολύ», 6 απάντησαν «αρκετά» και 1 απάντησε «λίγο».
- Ως προς την ένατη ερώτηση του ερωτηματολογίου, 10 εκπαιδευτικοί απάντησαν «πολύ», 9 απάντησαν «αρκετά» και 4 απάντησαν «λίγο».
- Ως προς τη δέκατη ερώτηση του ερωτηματολογίου, 11 εκπαιδευτικοί απάντησαν «πολύ», 10 απάντησαν «αρκετά» και 2 απάντησαν «λίγο».
- Ως προς την ενδέκατη ερώτηση του ερωτηματολογίου, 15 εκπαιδευτικοί απάντησαν «πολύ», 6 απάντησαν «αρκετά» και 2 απάντησαν «λίγο».
- Ως προς τη δωδέκατη ερώτηση του ερωτηματολογίου, 11 εκπαιδευτικοί απάντησαν «πολύ», 11 απάντησαν «αρκετά» και 1 απάντησε «λίγο».
- Ως προς τη δέκατη τρίτη ερώτηση του ερωτηματολογίου, 15 εκπαιδευτικοί απάντησαν «πολύ», 7 απάντησαν «αρκετά» και 1 απάντησε «λίγο».

Ανάλυση

Τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου δείχνουν ότι για τους 24 εκπαιδευτικούς που επιμορφώθηκαν στα Νέα Προγράμματα Σπουδών (ΝΠΣ) η δημιουργική ανάγνωση και γραφή αποτελεί εκπαιδευτικό εργαλείο ενίσχυσης της φιλαναγνωσίας και της ολιστικής/επικοινωνιακής προσέγγισης του γλωσσικού μαθήματος σε μεγάλο βαθμό (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Αποτελέσματα ερωτηματολογίου για τους 24 εκπαιδευτικούς που επιμορφώθηκαν στα ΝΠΣ

Ερώτηση	**Αριθμός απαντήσεων για τη βαθμίδα «πολύ»**	**Αριθμός απαντήσεων για τη βαθμίδα «αρκετά»**	**Σύνολο απαντήσεων**
1η	18	5	23
2η	11	11	22
3η	14	8	22
4η	12	12	24
5η	14	10	24
6η	13	9	22
7η	10	12	22
8η	19	5	24
9η	9	13	22
10η	8	12	20
11η	13	8	21
12η	13	8	21
13η	12	11	23
Μέσος όρος	13	10	
Ποσοστό	**54%**	**42%**	

Ειδικότερα, η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι κατά μέσο όρο οι 13 από τους 24 εκπαιδευτικούς, περίπου το 54%, δήλωσαν ότι η δημιουργική ανάγνωση και γραφή αποτελεί εκπαιδευτικό εργαλείο ενίσχυσης της φιλαναγνωσίας και της ολιστικής/επικοινωνιακής προσέγγισης του γλωσσικού μαθήματος σε «πολύ» μεγάλο βαθμό, ενώ κατά μέσο όρο οι 10 από τους 24 εκπαιδευτικούς, περίπου το 42%, δήλωσαν ότι η δημιουργική ανάγνωση και γραφή αποτελεί εκπαιδευτικό εργαλείο ενίσχυσής τους σε «αρκετά» μεγάλο βαθμό. Επιπρόσθετα, από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι από

τις τέσσερις βαθμίδες της κλίμακας, οι απαντήσεις που δόθηκαν αφορούσαν τις βαθμίδες «πολύ» και «αρκετά» σε ποσοστό περίπου 96%, το οποίο δείχνει τη θετική συσχέτιση της δημιουργικής ανάγνωσης και γραφής με την ενίσχυση της φιλαναγνωσίας και της ολιστικής/επικοινωνιακής προσέγγισης στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος.

Στα παραπάνω να προστεθεί ότι, σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου, υψηλά ποσοστά συσχέτισης σημείωσαν και οι 13 ερωτήσεις/προτάσεις. Ειδικότερα, φαίνεται ότι η ακρόαση/ανάγνωση και γραφή λογοτεχνικών ιστοριών στην τάξη συνδέεται στενά με την αισθητική καλλιέργεια των μαθητών/μαθητριών, αλλά και με την ενίσχυση της δεξιότητας της ενεργητικής ακρόασης. Από την άλλη, φαίνεται ότι η ανάγνωση και γραφή λογοτεχνικών κειμένων στην τάξη επηρεάζει θετικά, αλλά σε μικρότερο βαθμό τη σωστή χρήση της γραμματικής και του συντακτικού, καθώς και την ανάπτυξη της ορθογραφικής ικανότητας.

Παρόμοια, τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου για τους 23 εκπαιδευτικούς που δεν επιμορφώθηκαν στα Νέα Προγράμματα Σπουδών δείχνουν ότι η δημιουργική ανάγνωση και γραφή αποτελεί εκπαιδευτικό εργαλείο ενίσχυσης της φιλαναγνωσίας και της ολιστικής/επικοινωνιακής προσέγγισης του γλωσσικού μαθήματος σε μεγάλο βαθμό (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Αποτελέσματα ερωτηματολογίου για τους 23 εκπαιδευτικούς που δεν επιμορφώθηκαν στα ΝΠΣ

Ερώτηση	**Αριθμός απαντήσεων για τη βαθμίδα «πολύ»**	**Αριθμός απαντήσεων για τη βαθμίδα «αρκετά»**	**Σύνολο απαντήσεων**
1η	19	4	23
2η	14	8	22
3η	15	7	22
4η	15	7	22
5η	14	7	21
6η	13	10	23
7η	8	13	21
8η	16	6	22
9η	10	9	19
10η	11	10	21
11η	15	6	21

12η	11	11	22
13η	15	7	22
Μέσος όρος	14	8	
Ποσοστό	**60%**	**35%**	

Ειδικότερα, η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι οι 14 από τους 23 εκπαιδευτικούς, περίπου το 60%, δήλωσαν ότι η δημιουργική ανάγνωση και γραφή αποτελεί εκπαιδευτικό εργαλείο ενίσχυσης της φιλαναγνωσίας και της ολιστικής/επικοινωνιακής προσέγγισης του γλωσσικού μαθήματος σε «πολύ» μεγάλο βαθμό, ενώ κατά μέσο όρο οι 8 από τους 23 εκπαιδευτικούς, περίπου το 35%, δήλωσαν ότι η δημιουργική ανάγνωση και γραφή αποτελεί εκπαιδευτικό εργαλείο ενίσχυσής τους σε «αρκετά» μεγάλο βαθμό. Επιπρόσθετα, από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι από τις τέσσερις βαθμίδες της κλίμακας, οι απαντήσεις που δόθηκαν αφορούσαν τις βαθμίδες «πολύ» και «αρκετά» σε ποσοστό περίπου 95%, το οποίο δείχνει τη θετική συσχέτιση της δημιουργικής ανάγνωσης και γραφής με την ενίσχυση της φιλαναγνωσίας και της ολιστικής/επικοινωνιακής προσέγγισης στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος.

Στα παραπάνω να προστεθεί ότι, σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου, υψηλά ποσοστά συσχέτισης σημείωσαν και οι 13 ερωτήσεις/προτάσεις. Ειδικότερα, φαίνεται ότι η ακρόαση και ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων στην τάξη επηρεάζει θετικά και σε μεγάλο βαθμό την ενίσχυση της δεξιότητας της ενεργητικής ακρόασης, καθώς και την αισθητική καλλιέργεια των μαθητών/τριών, ενώ η θετική τους επίδραση σε μικρότερο βαθμό εντοπίζεται στη διαχείριση των σχέσεων, όπως και στην ενίσχυση της ορθογραφικής ικανότητας.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ/ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η παρούσα ερευνητική μελέτη περίπτωσης έδειξε ότι η δημιουργική ανάγνωση και γραφή μπορούν να παίξουν σημαντικό ρόλο στην προώθηση της φιλαναγνωσίας, αλλά και της ολιστικής/επικοινωνιακής προσέγγισης του γλωσσικού μαθήματος. Τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου αναφορικά με τις δύο ομάδες των εκπαιδευτικών, η μία ομάδα επιμορφώθηκε στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών του 2022 για το γλωσσικό μάθημα και η άλλη δεν παρακολούθησε την επιμόρφωση, ανέδειξαν τη δημιουργική ανάγνωση και γραφή ως εργαλείο διαμόρφωσης θετικής σχέσης των παιδιών με τη λογοτεχνία, αλλά και

ενίσχυσης όλων των γλωσσικών δεξιοτήτων τους και συγκεκριμένα της ακρόασης, κατανόσης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου σε μικρό ή μεγάλο βαθμό. Επιπλέον, μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών των δύο ομάδων φάνηκε ότι στα Προγράμματα Σπουδών του 2011, αλλά και του 2022 για το γλωσσικό μάθημα και τη λογοτεχνία υπάρχει αναλυτικά και οργανωμένα το πεδίο της φιλαναγνωσίας που τίθεται ως σκοπός κι επιτρέπει ευλυγισία και ποικιλία στις τεχνικές προσέγγισης των λογοτεχνικών έργων. Επιπροσθέτως, αν και η δημιουργική γραφή δεν ταυτίζεται με τη γλωσσική διδασκαλία σε επίπεδο διδακτικής πρακτικής, τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου και για τις δύο ομάδες έδειξαν ότι η δημιουργική ανάγνωση και γραφή χρησιμοποιεί και, κυρίως, ενισχύει σε μικρό ή μεγάλο βαθμό τις γλωσσικές δεξιότητες που αποκτώνται στο μάθημα της γλωσσικής διδασκαλίας.

Ολοκληρώνοντας, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι αν και η δημιουργική ανάγνωση και γραφή «φλερτάρουν» πρωτίστως με τη λογοτεχνία, εντούτοις μπορούν να αγκαλιάσουν όλα τα κειμενικά είδη και όλους τους κειμενικούς τύπους, φέροντας σε επαφή τους μαθητές και τις μαθήτριες με μία ποικιλία κειμένων, όπως άρθρα, δοκίμια, ημερολόγια, αλλά και κειμενικών τύπων, όπως κείμενα περιγραφικά, επιχειρηματολογικά κ.ά. Βασικές προϋποθέσεις των παραπάνω αποτελούν η δημιουργία ενός κλίματος ανοχής, ασφάλειας και αποδοχής όλων των απόψεων, αλλά και ο εθισμός των μαθητών/τριών σε ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες. Στα παραπάνω να προστεθεί και η υιοθέτηση από την πλευρά του εκπαιδευτικού ενός δημοκρατικού στυλ διδασκαλίας, έχοντας πρωτίστως τον ρόλο του συνδημιουργού και του εμψυχωτή και κατά πολύ λιγότερο τον ρόλο του αξιολογητή των γραπτών των παιδιών. Μόνο μέσα σε αυτές τις συνθήκες το παιδί-συγγραφέας μπορεί να νιώσει ελεύθερο να εμπλακεί συναισθηματικά στα προσφερόμενα ερεθίσματα και πειραματιζόμενο με τη γλώσσα να την κατακτήσει αποτελεσματικότερα και ευκολότερα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αϊδινης, Α. (2012). *Γραμματισμος στην πρώτη σχολική ηλικία. Μια ψυχογλωσσολογική προσέγγιση*. Αθηνα: Gutenberg.

Αποστολίδου, Β. (2012). *Η Λογοτεχνία στα νέα περιβάλλοντα των ΤΠΕ: κυβερνολογοτεχνία και e-books, ψηφιακές κοινότητες αναγνωστών, δημιουργική γραφή και αφήγηση στον ψηφιακό κόσμο*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Αρτζανίδου, Ε., Γουλής, Δ., Γρόσδος, Στ., & Καρακίτσιος, Α. (2011). *Παιχνίδια*

φιλαναγνωσίας και αναγνωστικές πρακτικές. Αθήνα: Gutenberg.

Γρόσδος, Σ. (2014). *Δημιουργικότητα και δημιουργική γραφή στην εκπαίδευση.* Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Εθνικό Κέντρο Βιβλίου. Σχέδιο του Εθνικού Κέντρου Βιβλίου για την προώθηση και υλοποίηση της φιλαναγνωσίας στις α' και β' τάξεις των ολοήμερων δημοτικών σχολείων με ενιαίο αναμορφωμένο πρόγραμμα, 1-2. http://users.sch.gr/kdimitrakakis/kdim/sxoleia_eaep/sxedio_ekebi.pdf

Καρακίτσιος, Α. (2011). Φιλαναγνωσία: Ερωτήσεις και Απαντήσεις στο Αρτζανίδου, Ε., Γουλής, Δ., Γρόσδος, Σ., & Καρακίτσιος, Α. (σ.σ. 57-72). *Παιχνίδια Φιλαναγνωσίας και Αναγνωστικές Εμψυχώσεις.* Gutenberg.

Καρακίτσιος, Α. (2021). *Δημιουργική γραφή. Παίζουμε Λογοτεχνία;* Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Κιοσσές, Σ. (2018). *Εισαγωγή στη δημιουργική ανάγνωση και γραφή του πεζού λόγου-Η συμβολή της αφηγηματολογίας.* Κριτική.

Κρυσταλλίδου, Α. (2015). *Εφαρμογή του συνδυαστικού μοντέλου που προτείνεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη διδασκαλία της γλώσσας στην Α΄ τάξη του Δημοτικού* (Μεταπτυχιακή εργασία). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Μουλά, Ε. (2012). Αναζητώντας τη δημιουργικότητα στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Ο επαναπροσδιορισμός της δημιουργικής γραφής στη μεταμοντέρνα πραγματικότητα και την ψηφιακή εκπαιδευτική τάξη πραγμάτων. *Ηλεκτρονικό περιοδικό Κείμενα 15.* https://journals.lib.uth.gr/index.php/keimena/article/view/544

Νικολαϊδου, Σ. (2012). Δημιουργική Γραφή στο σχολείο. Το τερπνον μετα του ωφελιμου. *Ηλεκτρονικό περιοδικό Κειμενα 15. https://journals.lib.uth.gr/index.php/keimena/article/view/545*

Οδηγός Εκπαιδευτικού, Θεματικό Πεδίο 5, Ανάγνωση βιβλίων/εκτεταμένων κειμένων (2022). https://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli

Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας, της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στην υποχρεωτική εκπαίδευση (2011). http://ebooks.edu.gr/ebooks/v2/ps.jsp

Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο (2022). https://iep.edu.gr/el/nea-programmata-spoudon-arxiki-selida

Σουλιώτης, Μ. (2012). *Δημιουργική γραφή: Οδηγίες πλεύσεως* (βιβλίο εκπαιδευτικού). Κύπρος: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.

Τσιλιμένη, Τ., & Παπαρούση, Μ. (2010). *Η τέχνη της μυθοπλασίας και της δη-*

μιουργικής γραφής. Συγγραφείς και θεωρητικοί μιλούν για την τέχνη του μυθιστορήματος. Επίκεντρο.

Adams, P. (2012). *Creative Reading.* Longman.

Dai, F. (2010). English language creative writing in mainland China. *World Englishes, 29*(4), 546-556.

Ghani, M., & Din, M. (2017). The Effect of Teaching English through Literature on Creative Writing at HSSC Level in Pakistan. *International Journal of English Linguistics, 7*(2), 142-150.

Kırmızı, S. F., & Kasap, D. (2017). The effect of creative reading and creative writing activities on creative reading achievement. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences, 4*(1), 406-412.

Maley, A. (2009). *Creative writing for language learners (and teachers).* https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/understanding-learners/articles/creative-writing-language

Oral, G. (2008). *We're writing again.* Pegem Akademi Yayincilik.

Ramey, L. (2007). Creative writing and critical theory. In: S. Earnshaw (Ed.), *The Handbook of Creative writing.* Edinburgh University Press, 42-53.

Routman, R. (1987). *Transitions: From literature to literacy*. Heinemann.

Smith, E. H. (1965). Developing creative reading. *Journal of Reading, 8*(4), 278-282.

Smyth, J. M. (1998). Written emotional expression: Effect sizes, outcome types, and moderating variables. *Journal of Consulting & Clinical Psychology, 66,* 174-184.

Syatriana, E. (2012). *Developing the students' reading comprehension through cognitive reading strategies of the first-year students of SMAN 16 Makassar.* Unpublished undergraduated thesis.

Παιδαγωγικές πρακτικές απέναντι σε αγοραίες εκπαιδευτικές πολιτικές. Η εμπειρία των ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων

Νικόλαος Κ. Τσιαπλές
Δάσκαλος, Υπ. Δρ. Π.Τ.Δ.Ε. Α.Π.Θ.
tsiaples@sch.gr

Χρήστος Δ. Τουρτούρας
Αναπληρωτής Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Α.Π.Θ.
htourt@eled.auth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το μικρό (ολιγοθέσιο) σχολείο αποτελεί, διαχρονικά, αναπόσπαστο κομμάτι της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, κυρίως λόγω του γεωγραφικού διαμελισμού της χώρας και της αντίστοιχης κατανομής των κατοίκων της. Ωστόσο, σε ένα πλαίσιο αμφισβήτησης από την κεντρική διοίκηση της αποτελεσματικότητας του δημόσιου σχολείου γενικότερα, όπως και κάθε δημόσιου φορέα και αγαθού, τα ολιγοθέσια δημόσια δημοτικά σχολεία αποτελούν τον πρώτο και κύριο στόχο της πολιτικής αποεπένδυσης που επέλεξαν οι νεοφιλελεύθερες κυβερνήσεις τις τελευταίες δύο (τουλάχιστον) δεκαετίες. Έχοντας, λοιπόν, ως πλαίσιο την πάγια πολιτική πρόθεση συρρίκνωσης του αριθμού τους, έως και ολοσχερούς κατάργησής τους -τη στιγμή που αναδεικνύεται η τηλεκπαίδευση ως απάντηση στη μετέπειτα εκπαιδευτική πραγματικότητα των απομακρυσμένων περιοχών της χώρας- η αποτελεσματικότητά τους παραμένει ένα ζήτημα που συνεχίζει να διχάζει την εκπαιδευτική κοινότητα πέρα από τη χονδροειδή θεώρησή τους ως ένα εκπαιδευτικό μοντέλο ξεπερασμένο και αναχρονιστικό, που καθόλου δεν συνάδει με την καινοτόμα και φουτουριστική εκπαιδευτική προοπτική των «αρίστων», συνυπάρχει η αντίληψη ότι θα μπορούσαν να αποτελέσουν μια σύγχρονη εναλλακτική εκπαιδευτική πρόταση με αμιγή παιδαγωγικό προσανατολισμό και, ως έναν βαθμό, εξασφαλισμένα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Ωστόσο, η συζήτηση παραμένει ανολοκλήρωτη, εξαιτίας της έλλειψης στη χώρα μας εμπεριστατωμένων εμπειρικών ερευνών, ικανών

να συνεισφέρουν ουσιαστικά στην περαίωσή της. Στη βάση των παραπάνω, πραγματοποιήθηκε η παρούσα έρευνα με επιτόπου συλλογή δεδομένων από τα επίσημα αρχεία (μαθητολόγια) όλων ανεξαιρέτως των ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων του Νομού Εύβοιας δεδομένων που αφορούσαν τη σχολική σταδιοδρομία ολόκληρου του αλλοδαπού και μέρους του γηγενούς μαθητικού πληθυσμού των παραπάνω σχολείων (επιδόσεις, συχνότητα και είδη στασιμότητας, πρώιμη διαρροή από την εκπαίδευση, συχνότητα μετεγγραφών, καθώς και μια σειρά από δημογραφικού τύπου μεταβλητές), στα πλαίσια των προϋποθέσεων της μεθοδολογικής προσέγγισης της έρευνας «κοόρτης». Η κύρια έρευνα, που βρίσκεται σε εξέλιξη, είναι μεικτού σχεδιασμού και περιλαμβάνει πέρα από τα ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα (διεξαγωγή συνεντεύξεων). Στην παρούσα εργασία θα περιοριστούμε στην παρουσίαση μέρους των ευρημάτων από τα πρωτογενή ποσοτικά και μόνον δεδομένα. Σκοπός της έρευνας είναι η επαναπροσέγγιση των όρων λειτουργίας και αποτελεσματικότητας των ολιγοθέσιων σχολείων, στη βάση αυστηρά εμπειρικών ερευνητικών δεδομένων. Υπάρχει συγκρατημένη αισιοδοξία ότι η επίσημη πολιτεία θα εγκύψει στο θέμα και θα επαναπροσδιορίσει την εκπαιδευτική της πολιτική, λαμβάνοντας υπ'όψη την αναδυόμενη δυναμική του συγκεκριμένου τύπου σχολείων και την προοπτική για ακόμη καλύτερα αποτελέσματα, σε περίπτωση πλαισίωσής τους με απαραίτητες επενδύσεις σε κατάλληλα επιμορφωμένο έμψυχο διδακτικό δυναμικό και σοβαρή υλικοτεχνική υποδομή.

Λέξεις-κλειδιά: Ολιγοθέσια σχολεία, στασιμότητα, σχολική διαρροή, αξιολόγηση επιδόσεων, εκπαιδευτική πολιτική

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η συνεχής αμφισβήτηση της αποτελεσματικότητας του δημόσιου σχολείου αποτελεί, διαχρονικά, συνειδητή πρακτική των αστικών πολιτικών σχημάτων που κυβέρνησαν στη χώρα. Ωστόσο, η υφιστάμενη σήμερα τάση αποεπένδυσης του δημόσιου σχολείου και του δημόσιου τομέα συνολικότερα και συρρίκνωσης του κράτους και των δομών πρόνοιας, θέτει το δημόσιο σχολείο στα όρια της βιωσιμότητάς του. Στο πλαίσιο αυτό, αντιλαμβάνεται κανείς ότι τα ολιγοθέσια[1] δημοτικά σχολεία αποτελούν το πιο ευ-

1. Να σημειωθεί πως στον αριθμό αυτόν συμπεριλαμβάνονται μόνον τα 1/θέσια, 2/θέσια και 3/θέσια δημοτικά σχολεία με βάση την κείμενη νομοθεσία. Μιλούμε πάντα για δημοτικά σχολεία με μία, δύο ή τρεις οργανικές θέσεις δασκάλων που διδάσκουν σε αυτά.

άλωτο τμήμα του εκπαιδευτικού δικτύου της χώρας. Με το πρόσχημα της οικονομικής κρίσης και της πανδημίας, τα συγκεκριμένα σχολεία στοχοποιήθηκαν και πολλά από αυτά συγχωνεύτηκαν μεταξύ τους ή διακόπηκε οριστικά ή ανεστάλη «μέχρι νεωτέρας» η λειτουργία τους. Η φθίνουσα πορεία των μικρών σχολείων αποτυπώνεται στα επίσημα στατιστικά στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ. Έτσι, ενώ αποτελούσαν το 66% του συνόλου των δημοτικών σχολείων το 1985, ο αριθμός τους συρρικνώθηκε στο 54%, δέκα περίπου χρόνια αργότερα, ενώ το 2018 το ποσοστό τους επί του συνόλου των σχολείων είχε πέσει στο 17,25%. Σήμερα, υπολογίζεται πως είναι σε λειτουργία μόλις 676 ολιγοθέσια σχολεία (ΕΛΣΤΑΤ, 2018· ΕΛΣΤΑΤ, 2021).

Παρ' όλα αυτά, τα μικρά σχολεία συνεχίζουν να αποτελούν βασικό κομμάτι της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όχι, προφανώς, εξαιτίας των αγνών πολιτικών προθέσεων των εκάστοτε αστικών κυβερνήσεων, αλλά εξαιτίας της υπαρκτής ανάγκης παροχής στοιχειώδους εκπαίδευσης σε μαθητές και μαθήτριες που κατοικούν σε απομακρυσμένα μέρη της χώρας.[2] Τα τελευταία χρόνια η ηγεσία του υπουργείου Παιδείας, στην προσπάθειά της να ανταπαντήσει στη δεδομένη αναγκαιότητα του συγκεκριμένου τύπου σχολείων, αντιπροτείνει την τηλεκπαίδευση ως εργαλείο διδασκαλίας και μέσο υποκατάστασης της φυσικής λειτουργίας σχολικών μονάδων σε δυσπρόσιτες περιοχές με μικρό μαθητικό πληθυσμό, στον βωμό, προφανώς, της υπεραξίας που παράγεται μέσω της γενικευμένης περικοπής δαπανών για τη δημόσια εκπαίδευση.

Βέβαια, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν αποτελεί καινοφανή πρακτική για τα μικρά σχολεία. Ήδη από το 2000, σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν ανάλογα πιλοτικά προγράμματα σε αυτά, αφού διαφαινόταν πως τα μικρά σχολεία θα ήταν τα πρώτα που θα απολάμβαναν τα ωφελήματα της συγκεκριμένης μορφής διδασκαλίας, σε μια βάση ικανοποίησης των εκπαιδευτικών τους αναγκών, όπως είναι η έλλειψη ειδικοτήτων, η δικτύωση με άλλα σχολεία, η επιμόρφωση των υπηρετούντων σε αυτά εκπαιδευτικών και η ανάγκη για εξωστρέφεια (Γράβος & Τσιαπλές, υπό δημοσίευση). Βέβαια, οι προσπάθειες εγκαταλείφθηκαν γρήγορα, όταν διακόπηκε η χρηματοδότη-

2. Τα 623 ολιγοθέσια δημοτικά εδράζουν, κατά κανόνα, σε αγροτικές περιοχές της ηπειρωτικής ή νησιωτικής χώρας (σε ποσοστό 92% επί του συνόλου τους) και μόλις 53 βρίσκονται σε αστικές και ημιαστικές περιοχές. Αρκετά από αυτά είναι γεωγραφικά και κοινωνικά απομονωμένα. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει την ορθότητα του χαρακτηρισμού των ολιγοθέσιων σχολείων ως σχολείων της υπαίθρου και αποτυπώνει πλήρως τη γεωγραφική κατανομή τους (Παπασταμάτης, 1996). Υπό την έννοια αυτή, η απαξίωσή τους από την επίσημη πολιτεία εγείρει σοβαρά ζητήματα δημοκρατίας, όσον αφορά τη δυνατότητα πρόσβασης όλων των νέων ανθρώπων στο δημόσιο και κοινωνικό αγαθό της εκπαίδευσης (Τουρτούρας κ.ά., 2023).

σή τους, προλαβαίνοντας, ωστόσο, να αποκαλυφθεί πως πίσω από το γνωστό ευφυολόγημα της υιοθέτησης καινοτομιών, η εφαρμοσμένη εκπαιδευτική πολιτική διαμορφώνει το κατάλληλο πλαίσιο για την περαιτέρω υποβάθμιση του ολιγοθέσιου σχολείου και την εξοικονόμηση πόρων που θα οδηγήσει στην τελική του περιθωριοποίηση.

Βέβαια, η αποτελεσματικότητα των ολιγοθέσιων σχολείων συνεχίζει να προβληματίζει και να διχάζει την εκπαιδευτική κοινότητα. Από τη μία πλευρά, οι θιασώτες της «αριστείας» και των μετρήσεων των αποτελεσμάτων στη βάση ακραιφνών θετικιστικών προσεγγίσεων, απορρίπτουν τα μικρά σχολεία ως παρωχημένα, αναποτελεσματικά και οικονομικά ασύμφορα.[3] Από την άλλη μεριά, υπάρχουν πολλοί που συνηγορούν στο ότι τα σχολεία αυτά θα μπορούσαν να αποτελέσουν μια σύγχρονη, εναλλακτική παιδαγωγική πρόταση ουσίας,[4] με ιδιαίτερη ευαισθησία σε σημαντικές εκπαιδευτικές παραμέτρους, όπως είναι η ισότιμη και συνεργατική μάθηση, η κοινωνικοποίηση των μαθητών, η εδραίωση παιδαγωγικής σχέσης, η αλληλοδιδακτική κ.ά. [5]

Η απουσία, ωστόσο, επαρκούς αριθμού εμπειρικών και εμπεριστατωμένων ερευνών καθιστά τη σχετική συζήτηση ανολοκλήρωτη, επιτρέποντας, ταυτόχρονα, να λαμβάνονται αβασάνιστα αποφάσεις δημοσιονομικού προσανατολισμού σε βάρος της βιωσιμότητας των μικρών σχολείων και, μάλιστα, με τη φενάκη του παιδαγωγικά ορθού και σε συνδυασμό με μια διαρκή αμφισβήτηση του επαγγελματισμού των ίδιων των λειτουργών της εκπαίδευσης (Apple, 2020).

Στις μέρες μας, τα σχολεία αυτά στελεχώνονται, κατά πλειοψηφία, από νεότερους εκπαιδευτικούς, συνήθως αναπληρωτές και αναπληρώτριες, οι οποίοι και οι οποίες καλούνται κάθε χρόνο να τα διατηρήσουν σε λειτουργία, ενώ, τις περισσότερες φορές, δεν τα προτιμούν, ούτε και τα επιλέγουν, εξαιτίας των ιδιαίτερων ποιοτικών χαρακτηριστικών τους. Επομένως, η

3. Στα αρνητικά των ολιγοθέσιων σχολείων καταγράφεται η έλλειψη σύγχρονων υποδομών και μέσων, ο επιπλέον φόρτος εργασίας των εκπαιδευτικών και η έλλειψη ειδικοτήτων. Αναφέρονται, ακόμη, η απομόνωση των εκπαιδευτικών, η καλλιέργεια τοπικιστικού κλίματος και το γεγονός της απουσίας ειδικού και προσαρμοσμένου στις ανάγκες του ολιγοθέσιου σχολείου αναλυτικού προγράμματος (Παπασταμάτης, 1996· Μπρούζος, 2002).

4. Παλαιότερες έρευνες παρουσίαζαν το μικρό σχολείο να υστερεί σημαντικά έναντι του πολυθέσιου. Αντιθέτως, τα τελευταία χρόνια έχουν καταγραφεί αρκετά θετικά αποτελέσματά του, όσον αφορά συγκεκριμένες μαθησιακές πτυχές και συγκεκριμένους μαθητικούς πληθυσμούς (Μπρούζος, ό.π.· Τουρτούρας, 2009).

5. Είναι γενικότερα αποδεκτό ότι το ολιγοθέσιο σχολείο αποτελεί σημείο αναφοράς στην τοπική κοινωνία όπου εδράζει, η λειτουργία του ενισχύει την κοινωνικοποίηση των μαθητών και μαθητριών, δημιουργεί προϋποθέσεις συμμετοχής σε συλλογικότητες και καλλιεργεί άμεσες και συνεργατικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευόμενων, εκπαιδευτικών και γονέων (Παπασταμάτης, ό.π.· Τουρτούρας, ό.π.).

εξασφάλιση κινήτρων (επιπλέον μοριοδότηση όσων υπηρετούν σε αυτά, παροχή επιδομάτων προϊσταμένου, παραμεθορίου κ.τ.ό.) θα μπορούσε να λειτουργήσει, ως έναν βαθμό, αντισταθμιστικά (Παπασταμάτης, 1996· Μπρούζος, 2002· Οικονομόπουλος, 2013). Επίσης, η ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών στα Παιδαγωγικά Τμήματα που θα περιλάμβαναν το ολιγοθέσιο σχολείο και θα το ανέλυαν ως ιδιαίτερο περιβάλλον μάθησης, θα λειτουργούσε ενισχυτικά στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς. Όπως σχετικά αναφέρουν οι Brenner et al. (2021), είναι απαραίτητο να χαραχθεί νέα κεντρική στρατηγική για τη βοήθεια και υποστήριξη των εκπαιδευτικών που στελεχώνουν τα μικρά σχολεία, υποστηρίζοντας εκπαιδευτικές πρακτικές και συνδέοντας τον εκπαιδευτικό με την τοπική κοινωνία.

Τέλος, αξίζει ιδιαίτερη αναφορά η περίπτωση της Φινλανδίας, της οποίας το εκπαιδευτικό σύστημα προβάλλεται ως το πλέον αποτελεσματικό στην Ευρωπαϊκή Ένωση, παρ' ό,τι οικοδομήθηκε σε συνθήκες οξύτατης οικονομικής κρίσης που διερχόταν η χώρα τη δεκαετία του '90. Στη συγκεκριμένη χώρα, τα σχολεία είναι συνήθως μικρά, αυτόνομα όσον αφορά τη λειτουργία τους και τα όρια ελευθερίας των δασκάλων, απουσιάζουν οι εξεταστικές δοκιμασίες, είναι Δημόσια στη σχεδόν απόλυτη πλειοψηφία τους (κατά 99%), εποπτεύονται από τους Δήμους, υπερχρηματοδοτούνται και υπερστελεχώνονται μέσω κρατικών κονδυλίων, εφαρμόζουν προγράμματα πολυγραμματισμού και πολυγλωσσίας για πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές και μαθήτριες.[6] Οι σχολικές τους τάξεις απαρτίζονται από 15 έως 30 μαθητές. Το 2010, το 25% των φινλανδικών σχολείων ενιαίας εκπαίδευσης είχαν λιγότερους από 50 μαθητές και μαθήτριες και μόνον το 6% είχαν 500 ή περισσότερους. Θεωρείται από τους ίδιους τους Φινλανδούς ως μια χώρα με μικρά σχολεία που πρωτεύει, συνήθως, στους διαγωνισμούς του

6. Όσον αφορά την εκπαίδευση πολιτισμικά διαφορετικών παιδιών, η διαφοροποίηση του φινλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος από το ελληνικό συνίσταται σε κάποιες συγκεκριμένες παραμέτρους, όπως είναι, για παράδειγμα, η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και θρησκείας των αλλόγλωσσων μαθητών και, μάλιστα, με οριακή συνθήκη την ύπαρξη τριών και περισσότερων τέτοιων παιδιών στο σχολείο. Επίσης, η συστηματική διδασκαλία των φινλανδικών ως δεύτερης γλώσσας κατά τη βασική εκπαίδευση, η υιοθέτηση ειδικού πλάνου μάθησης για κάθε μαθητή και μαθήτρια ξεχωριστά, η ψυχοκοινωνική και ακαδημαϊκή υποστήριξη των παιδιών με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών, γονέων, ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών. Παρ' όλα αυτά, η απουσία επαρκών ερευνητικών δεδομένων, η σύγχυση όσον αφορά την έννοια της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης και η ταύτισή της αποκλειστικά με εκείνην της εκπαίδευσης παιδιών μεταναστών, σε συνδυασμό με την ανερχόμενη αντίληψη περί ενός ομοιογενούς φινλανδικού κράτους, αλλά και η διαπιστωμένη ανεπάρκεια ή παντελής έλλειψη από τα Προγράμματα Σπουδών των Παιδαγωγικών Σχολών της έννοιας της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης και των δυνατοτήτων πρακτικής εφαρμογής της, καθώς και η ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών στο να διαχειρίζονται αποτελεσματικά την ετερότητα στις τάξεις τους, όλα τους συνθέτουν μια αδυναμία ανταπόκρισης στις αυξημένες ανάγκες της εκπαίδευσης παιδιών μεταναστών και προσφύγων και στη χώρα αυτή (Στρούνη & Κεσίδου, 2021: 298-302).

ΟΟΣΑ (Johnson, 2010). Παρά το γεγονός πως οι συγκεκριμένες αξιολογήσεις αποτελούν προπομπό της εφαρμογής δυσμενών εκπαιδευτικών πρακτικών, δεν παύει να αναδεικνύει, παράλληλα, την ουσιαστική επένδυση ορισμένων χωρών στα μικρά σχολεία και στα προσδοκώμενα υψηλά παιδαγωγικά και μαθησιακά αποτελέσματά τους.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Κύριος σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η ανάδειξη των όρων λειτουργίας και αποτελεσματικότητας των ολιγοθέσιων σχολείων μέσω της μελέτης της σχολικής σταδιοδρομίας γηγενών και αλλοδαπών μαθητών και μαθητριών σε αυτά. Για την επίτευξη του συγκεκριμένου σκοπού, αντλήθηκαν πρωτογενή ποσοτικά δεδομένα που αφορούσαν τη σχολική σταδιοδρομία όλων των αλλοδαπών μαθητών και μαθητριών, καθώς επίσης και ενός μέρους του γηγενούς μαθητικού πληθυσμού που φοίτησε σε ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία της Περιφερειακής Ενότητας Εύβοιας, από το σχολικό έτος 1989-1990 έως και το σχολικό έτος 2019-2020. Το ιδιαίτερο ανάγλυφο της Εύβοιας, σε συνδυασμό με την ύπαρξη μεγάλου αριθμού μικρών σχολείων στην επικράτειά της, κατέστησαν ιδανική την επιλογή και μελέτη της περίπτωσής της. Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, αντλήθηκαν πρωτογενή ποσοτικά δεδομένα που αφορούσαν τη σχολική σταδιοδρομία ολόκληρου του αλλοδαπού και μέρους του γηγενούς μαθητικού τους πληθυσμού (επιδόσεις, συχνότητα και είδη στασιμότητας, τάξεις όπου συνέβη αυτή, πρώιμη διαρροή από την εκπαίδευση, συχνότητα μετεγγραφών) και σε συνδυασμό με μια σειρά από άλλες, δημογραφικού τύπου, μεταβλητές (χώρα προέλευσης, επαγγέλματα γονέων, φύλο και ηλικία/τάξη αρχικής κατάταξης κ.λπ,) στη βάση πάντα των προϋποθέσεων της μεθοδολογικής προσέγγισης της έρευνας «κοόρτης» (Creswell, 2011). Η κύρια έρευνα, που βρίσκεται σε εξέλιξη, είναι μεικτού σχεδιασμού και περιλαμβάνει ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Στην παρούσα εργασία περιοριζόμαστε στην παρουσίαση ενός μέρους των ευρημάτων από τα ποσοτικά δεδομένα της έρευνας.

Η επιλογή του δείγματος των γηγενών μαθητών και μαθητριών έγινε με συστηματική δειγματοληψία (Robson, 2007). Επιλέχθηκαν από κάθε σχολείο που συμμετείχε στην έρευνα ένα ποσοστό γηγενών μαθητών και μαθητριών (περίπου 10%, μεταβαλλόμενο ανάλογα με τη λειτουργικότητα του εκάστοτε σχολείου) με κριτήριο την ύπαρξη πλήρους βαθμολογίας σε όλες τις τάξεις. Έτσι, στο δείγμα των γηγενών μαθητών δεν καταγράφηκαν μαθητές με στασιμότητα ή διακοπή φοίτησης. Επίσης, όπως είναι αναμενό-

μενο, η ηλικία εγγραφής είναι σε όλους κοινή, όπως επίσης και η τάξη αρχικής κατάταξης. Η παραπάνω συνθήκη περιορίζει, προφανώς, τη συζήτηση στη βάση απόλυτων συγκρίσεων μεταξύ των δύο μαθητικών πληθυσμών, ωστόσο, δεν υπήρχε η δυνατότητα διευθέτησης της συγκεκριμένης αδυναμίας, αφού στην περίπτωση κάποιας ή κάποιων διαρροών θα έπρεπε να αναζητηθούν και τα γηγενή παιδιά στο σύνολο των ολιγοθέσιων (και όχι μόνο) σχολείων του εκπαιδευτικού δικτύου του νομού, προκειμένου να πιστοποιηθεί η διαρροή. Τον συγκεκριμένο περιορισμό αντισταθμίζει, ως ένα σημείο, το γεγονός που επιβεβαιώνεται από διάφορες έρευνες ότι τα ποσοστά διαρροής του γηγενούς μαθητικού πληθυσμού από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι σχεδόν αμελητέα (Τουρτούρας, 2017: 466).

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ/ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Δημογραφικά στοιχεία μαθητών και μαθητριών

Το δείγμα των γηγενών μαθητών και μαθητριών περιλάμβανε 847 παιδιά, η οριακή πλειοψηφία των οποίων (52,2%) ήταν αγόρια.. Όσον αφορά τα επαγγέλματα των γονιών των ντόπιων μαθητών και μαθητριών, φαίνονται στον παρακάτω πίνακα (πίν. 1). Τα επαγγέλματα ιεραρχήθηκαν, με βάση τον τρόπο κατηγοριοποίησης επαγγελμάτων που πρότεινε ο Scheuch (βλ. Τουρτούρας, 2017: 188).

Πίνακας 1. Επαγγέλματα γηγενών γονέων

	Επάγγελμα πατέρα		**Επάγγελμα μητέρας**	
	Συχνότητα	Ποσοστό %	Συχνότητα	Ποσοστό %
Άνεργος-η	1	0,1	---	---
Οικιακά	---	---	294	85,3
Αγρότες, γεωργοί, αλιείς	64	16,6	5	1,5
Εργάτης-εργάτρια	103	26,7	15	4,3
Τεχνίτες, οδηγοί	26	6,7	---	---
Ελεύθεροι επαγγελματίες	139	36,1	15	4,3
Δημόσιοι υπάλληλοι	45	11,1	16	4,6
Ανώτερα στελέχη	7	1,7	---	---
Σύνολο	385	100	345	100

Παρατηρούμε ότι βρέθηκαν επαγγέλματα για το 86% περίπου των γονέων, γεγονός αναμενόμενο, αφού, από το 2002 και εντεύθεν δεν είναι υποχρεωτική η αναγραφή του επαγγέλματος στο δελτίο αστυνομικής ταυτότη-

τας, οπότε δεν καταγράφεται ούτε στο μητρώο των μαθητών. Από τις υπάρχουσες καταγραφές προκύπτει πως η πλειοψηφία των πατεράδων δήλωναν ελεύθεροι επαγγελματίες και εργάτες. Τα οικιακά αφορούσαν τη συντριπτική πλειοψηφία των μητέρων των γηγενών μαθητών. Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα ήταν αναμενόμενα, αφού πρόκειται για γονείς παιδιών που διαβιούν και εργάζονται κατ' εξοχήν σε αγροτικές περιοχές, μερικές φορές και απομονωμένες, όπου οι ευκαιρίες εργασίας είναι πολύ συγκεκριμένες. Άλλωστε, τα ολιγοθέσια σχολεία εδράζουν, κατά κύριο λόγο, σε ανάλογες περιοχές, εξυπηρετώντας τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μικρών σε ηλικία κατοίκων τους και συντελώντας στη διατήρηση, ως ένα σημείο, της ζωτικότητας των περιοχών αυτών (Corbett, 2000 · Romo, 2013).

Επιπλέον, καταγράφηκαν 409 αλλοδαπά παιδιά, μεταξύ των οποίων, οριακά και πάλι, υπεραντιπροσωπεύονταν τα αγόρια (53,5%). Στη μεγάλη πλειοψηφία τους είχαν ξεκινήσει το σχολείο στη χώρα μας από την Α΄ τάξη του Δημοτικού σχολείου (66%), ενώ παρουσίαζαν μία ισοκατανομή, της τάξης του 6,8%, σε όλες τις υπόλοιπες τάξεις του Δημοτικού. Επίσης, καταγράφηκαν μαθητές και μαθήτριες δώδεκα διαφορετικών εθνικοτήτων. Η συντριπτική πλειοψηφία (ποσοστό 84,4%) ήταν αλβανικής προέλευσης και ένα ποσοστό της τάξης του 8% αφορούσε παιδιά από τη Βουλγαρία. Οι υπόλοιπες εθνότητες υποαντιπροσωπεύονται.[7]

Επιπλέον, υπήρξαν μόνον 203 καταγραφές σχετικές με τα επαγγέλματα των γονιών τους (αντιστοιχούσαν στο 49,6% του δείγματος).[8] Η συντριπτι-

7. Οι οικογένειες των μεταναστών και αλλοδαπών, ιδιαίτερα εκείνων από την πρώην ΕΣΣΔ, φέρονται από τις έρευνες να παρουσιάζουν σταθερά μια τάση εγκατάστασης στα μεγάλα αστικά κέντρα της χώρας. Ωστόσο, δεν λείπουν και τα παραδείγματα αρκετών από αυτές, ιδιαίτερα αλβανικής καταγωγής, που αναζήτησαν εργασία στον αγροτικό τομέα, μετακινούμενες σε μικρές αγροτικές κοινότητες. Από τη βιβλιογραφία προκύπτει ότι οι Αλβανοί οικονομικοί μετανάστες που ζουν σήμερα στο αστικό συγκρότημα της Θεσσαλονίκης και αποτελούν πάνω από το 50% (για την ακρίβεια, αποτελούν το 52,7%) του συνολικού πληθυσμού των αλλοδαπών στην Ελλάδα, πέρασαν σταδιακά από την ανειδίκευτη αγροτική εργασία στον χώρο των κατασκευών, των μεταφορών και στην ημιειδικευμένη απασχόληση σε μικρές επιχειρήσεις. Το 20% αυτών συνεχίζουν να απασχολούνται στη γεωργία. Η δεύτερη πολυπληθέστερη εθνοτική ομάδα είναι οι Βούλγαροι (8,3%), το 1/3 των οποίων εργάζονται, επίσης, στον αγροτικό τομέα (Γρώπα & Τριανταφυλλίδου, 2009: 200, 204· Πισσαλίδης, 2015: 204).

8. Είναι πολύ πιθανό, κάποιο ποσοστό όσων δεν υπάρχουν αντίστοιχες καταγραφές, να μην έχουν δηλώσει επάγγελμα, γιατί δεν ασκούσαν κάποιο συγκεκριμένο και για σταθερό διάστημα, κατά την εποχή της φοίτησης των παιδιών τους στο σχολείο. Εξάλλου, προκύπτει από τη βιβλιογραφία η εξαιρετικά δυσμενής θέση των μεταναστευτικών οικογενειών όσον αφορά τη γενικότερη διαβίωσή τους και, προφανώς, το επαγγελματικό τους status, ιδιαίτερα κατά την παρατεταμένη περίοδο της οικονομικής κρίσης στη χώρα μας. Πρόκειται για ανθρώπους που ανήκουν σε περισσότερες από μία ευπαθείς ομάδες, ταυτόχρονα (βλ. ενδεικτικά, Πισσαλίδης, ό.π.: 161, 173)· είναι μετανάστες, με ό,τι κι αν συνεπάγεται αυτό σε σχέση με τον υποκείμενο κοινωνικό αποκλεισμό τους, ο οποίος επιτείνεται από το γεγονός του ότι κατοικούν σε απομακρυσμένες περιοχές της ηπειρωτικής Εύβοιας, χωρίς τη δυνατότητα πρόσβασης σε διάφορες υπηρεσίες και άλλου είδους διευκολύνσεις.

κή πλειοψηφία των πατεράδων δήλωναν εργάτες, ενώ η πλειοψηφία των μητέρων ασχολούνταν με τα οικιακά και ένα αξιοσημείωτο ποσοστό εργάζονταν ως εργάτριες (βλ. πίν. 2). Ισχύουν γενικότερα, όσα ειπώθηκαν και για την αντίστοιχη ομάδα των γηγενών.

Πίνακας 2. Επαγγέλματα αλλοδαπών γονέων

	Επάγγελμα πατέρα		**Επάγγελμα μητέρας**	
	Συχνότητα	Ποσοστό %	Συχνότητα	Ποσοστό %
Άνεργος-η	3	2,8	2	2,1
Οικιακά	---	---	66	68,0
Αγρότες, γεωργοί, αλιείς	8	7,5	1	1,0
Εργάτης-εργάτρια	90	85,0	28	28,9
Τεχνίτες, οδηγοί	1	0,9	---	---
Ελεύθεροι επαγγελματίες	4	3,8	---	---
Δημόσιοι υπάλληλοι	---	---	---	---
Ανώτερα στελέχη	---	---	---	---
Σύνολο	106	100	97	100

Επιδόσεις αλλοδαπών μαθητών και μαθητριών

Η συντριπτική πλειοψηφία των αλλοδαπών παιδιών (το 98,3%) φοίτησαν στα πρωτοβάθμια ολιγοθέσια σχολεία του Νομού, χωρίς να παρουσιάσουν στασιμότητα σε κάποια τάξη. Στάσιμα παρέμειναν μόνον 7 παιδιά, 3 στην Α΄, 2 στην Ε΄ και από ένα παιδί στη Β΄ και στη Δ΄. Στις Γ΄ και Στ΄ δεν υπήρξαν στασιμότητες, (παρ' ό,τι η Γ΄ θεωρείται παραδοσιακά πιο δύσκολη τάξη, λόγω της εισαγωγής νέων γνωστικών αντικειμένων). Πάντως, το ποσοστό στασιμότητας είναι αρκετά συρρικνωμένο και εντοπισμένο κυρίως στις δύο πρώτες τάξεις. Η μικρή στασιμότητα σίγουρα οφείλεται και στη δομή και τον ιδιαίτερο τρόπο λειτουργίας των ολιγοθέσιων σχολείων -συνδιδασκαλία παιδιών διαφορετικών ηλικιών στην ίδια τάξη και δυνατότητα επανάληψης της ύλης σε βιολογικά ωριμότερη ηλικία, οικογενειακό κλίμα, μικρές σε αριθμό μαθητών τάξεις, στενότερη επαφή μεταξύ τους και με τους δασκάλους και τις δασκάλες τους κ.τ.ό.[9] (βλ. σχετική συζήτηση, στο: Τουρ-

9. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε στο σημείο αυτό, ότι έρευνα σχετικά με την πρώιμη διαρροή από την εκπαίδευση στη Δανία, έδειξε ότι εδραιώνοντας θετικές κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των νεαρών εφήβων (ιδιαίτερα εκείνων από τα κατώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα) με τους δασκάλους και τους συμμαθητές τους, μειώνουμε σε σημαντικό βαθμό την πιθανότητα να διαρρεύσουν πρώιμα από την εκπαίδευση. Το γεγονός αυτό έχει, συνήθως, αντίκτυπο και στη μετέπειτα ζωή τους, αναπαράγοντας περαιτέρω τις κοινωνικές ανισότητες και επιβαρύνοντας την ίδια την υγεία, επιδρώντας ακόμη και στη

τούρας, 2017: 478-486). Χωρίς να αμφισβητούμε το γεγονός που καταγράφεται βιβλιογραφικά ότι η μεγαλύτερη σχολική αποτυχία καταγράφεται σε ομάδες παιδιών με ιδιαίτερα κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά, μεταξύ των οποίων συγκαταλέγονται τα αλλοδαπά παιδιά που διαμένουν με τις οικογένειές τους σε απομακρυσμένες και εγκαταλειμμένες περιοχές (βλ. Κοσσυβάκη, στο: Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2012: 145), ωστόσο, φαίνεται ότι ακόμη και σε τέτοιες περιπτώσεις η ύπαρξη και λειτουργία μικρών σχολείων στην περιοχή, παρά την όποια υποχρηματοδότηση και υποστελέχωσή τους από την πολιτεία, προσδίδει κάποια αξιοσημείωτη δυναμική.

Επίσης, διέκοψαν πρόωρα τη φοίτησή τους στο Δημοτικό 14 παιδιά (το 3,4% των αλλοδαπών), από τα οποία τα 5 διέκοψαν από την αρχή (στην Α΄ τάξη), 4 στη Γ΄, 3 στη Δ΄ και από ένα στην Ε΄ και στη Στ΄. Στη Β΄ τάξη δεν παρατηρήθηκε πρόωρη διακοπή φοίτησης, γεγονός που σημαίνει ότι το παιδί εκείνο που παρέμεινε στάσιμο στη συγκεκριμένη τάξη, τελικά προήχθη στην επόμενη.[10] Γενικότερα, σε καμία από τις περιπτώσεις πρόωρης διακοπής της φοίτησης δεν είχε προηγηθεί στασιμότητα σε κάποια τάξη. Επίσης, μόνον 5 από τα παιδιά που διέκοψαν τη φοίτηση, είχαν εξ αρχής τοποθετηθεί σε κατάλληλη για την ηλικία τους τάξη, ενώ τα υπόλοιπα 9 είχαν καταταγεί σε μικρότερες για την ηλικία τους τάξεις. Επτά από τα παιδιά που διέκοψαν πρόωρα τη φοίτησή τους, δεν είχαν φοιτήσει καθόλου στο σχολείο (αποτελούσαν εικονικές εγγραφές), ενώ 3 διέκοψαν λόγω απουσιών. Η συντριπτική τους πλειοψηφία (11 από τα 14) είχαν ξεκινήσει από την Α΄ Δημοτικού τη φοίτησή τους στο σχολείο, ενώ 2 είχαν εγγραφεί απ' ευθείας στη Στ΄ και ένα παιδί στη Δ΄ τάξη. Ακόμη, τα 11 από τα 14 είχαν ενταχθεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σε μικρές σχετικά ηλικίες (από 6 έως 9 ετών).[11] Επίσης, τα 11 από τα 14 ήταν αλβανικής καταγωγής, γεγο-

μείωση του προσδόκιμου της ζωής τους (Winding & Andersen, 2015). Αντιλαμβάνεται κανείς, λοιπόν, τον ρόλο που μπορούν να παίξουν τα ολιγοθέσια σχολεία στον συγκεκριμένο τομέα.

10. Αξίζει να σημειωθεί ότι στο Δημοτικό, όσον αφορά τις *Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας* (ΖΕΠ), εμφανίζεται αυξημένη σχολική διαρροή και ιδιαίτερα στις δύο πρώτες τάξεις (βλ. ενδεικτικά: Μαράτου-Αλιπράντη κ.ά., 2006: 383). Από μόνο του το γεγονός των φανερά συρρικνωμένων ανάλογων ποσοστών της παρούσας έρευνας -και, μάλιστα, όσον αφορά αλλοδαπούς μαθητές και μαθήτριες- δεν μπορεί παρά να είναι ενθαρρυντικό και να παραπέμπει, μεταξύ άλλων, και στο είδος του σχολείου φοίτησής τους.

11. Έρευνες δείχνουν ότι η πρόωρη διακοπή της φοίτησης αφορά ιδιαίτερα τον αλλοδαπό πληθυσμό της χώρας μας και, μάλιστα, σε σημαντικά ποσοστά στην υποχρεωτική εκπαίδευση -ένας ή δύο στους τρεις δεν συνεχίζουν στο Λύκειο (βλ. Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2012: 68-69). Συνοδεύεται δε συχνά από στασιμότητες. Η στασιμότητα αποτελεί ικανή, ωστόσο, όχι και αναγκαία συνθήκη για πρόωρη σχολική διαρροή, αφού μπορεί να διαρρεύσει κάποιο παιδί πρώιμα από την εκπαίδευση, χωρίς να έχει βιώσει στασιμότητα σε κάποια προηγούμενη τάξη. Επίσης, θεωρείται ότι τα αλλοδαπά παιδιά που κατατάσσονται εξ αρχής στις αντίστοιχες για την ηλικία τους τάξεις, χωρίς προηγουμένως να έχουν κατακτήσει την απαιτούμενη επάρκεια στην επίσημη γλώσσα του εκπαιδευτικού συστήματος της

νός που δεν παραξενεύει, αφού η συντριπτική πλειοψηφία του ερευνητικού μας πληθυσμού ανήκει στη συγκεκριμένη εθνοτική ομάδα. Τέλος, τα 3 από τα 4 παιδιά που διέκοψαν τη φοίτηση και για τα οποία έχουμε καταγεγραμμένες επιδόσεις, εμφάνιζαν πολύ χαμηλές (Γ, 5, 6) βαθμολογίες και το άλλο μέτριες (Β, 7, 8).[12]

Όσον αφορά τις επιδόσεις στις διάφορες τάξεις, από μια κάθετη διερεύνηση (ανά τάξη και για κάθε τομέα αξιολόγησης) προέκυψε ότι οι γηγενείς μαθητές και μαθήτριες εμφανίζουν τη μεγαλύτερη συγκέντρωση στις άριστες βαθμολογίες (Α, 9, 10) και στους τρεις τομείς αξιολόγησης που εξετάζονται στην παρούσα εργασία και σε όλες τις τάξεις (από τη Γ΄ έως και τη Στ΄). Ακολουθούν οι μέτριες βαθμολογίες (Β, 7, 8) και τελευταίες οι χαμηλές (Γ, 5, 6), οι οποίες συγκεντρώνουν αξιοσημείωτα μικρά ποσοστά. Είναι, επίσης, ενδιαφέρον ότι η μεγαλύτερη συχνότητα άριστων βαθμολογιών παρατηρείται στις τάξεις Δ΄ και Στ΄ (βλ. πίν. 3). Από τη βιβλιογραφία προκύπτει ότι οι τάξεις Δ΄ και Στ΄ θεωρούνται παραδοσιακά ευκολότερες από ό,τι οι Γ΄ και Ε΄ και, επιπλέον, φαίνεται ότι ισχύει ότι με την πρόοδο της φοίτησης στο Δημοτικό, αποκτάται από τους μαθητές και τις μαθήτριες μια εξοικείωση με το περιβάλλον και τις απαιτήσεις της συγκεκριμένης βαθμίδας εκ-

εκάστοτε χώρας υποδοχής, συναντούν μεγαλύτερα προβλήματα κατά τη φοίτησή τους από ό,τι εκείνα που κατατάσσονται αρχικά σε λίγο μικρότερες ως προς την ηλικία τους τάξεις. Εκείνα, τέλος, που αρχίζουν να φοιτούν στο σχολείο της χώρας υποδοχής από την Α΄ τάξη, θεωρούνται ότι έχουν και τα μικρότερα προβλήματα (βλ. Τουρτούρας, 2017: 502-517), χωρίς, ωστόσο, να εξαλείφονται παντελώς (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, ό.π.: 201). Η διαφοροποίηση των συγκεκριμένων αποτελεσμάτων πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι ο πληθυσμός που εξετάζεται στην παρούσα έρευνα αφορά παιδιά αλλοδαπών που βρίσκονται στη χώρα σε ένα εύρος τριών δεκαετιών, γεγονός ικανό να επιδράσει διαφοροποιητικά στις επιδόσεις τους. Εξάλλου, αρκετά από αυτά έχουν γεννηθεί στη χώρα μας. Έρευνες έχουν δείξει την ολοένα αυξανόμενη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων των αλλοδαπών μαθητών και μαθητριών, κατ' αντιστοιχία με τα χρόνια παραμονής τους στις χώρες υποδοχής. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά μεταναστών πρώτης γενιάς εμφανίζουν τις μικρότερες επιδόσεις σε σχέση με εκείνα της δεύτερης και της τρίτης γενιάς. Τα δε τελευταία παρουσιάζονται εμφανώς πιο βελτιωμένα στο σχολείο από τα υπόλοιπα (Γεωργογιάννης κ.ά., 2012: 91). Σχετικά με τις διαφοροποιήσεις ως προς τις σχολικές επιδόσεις, όπως και ως προς την ευκολία επιλογής στρατηγικών επιπολιτισμού και αφομοίωσης στην κοινωνία της χώρας υποδοχής που επιδεικνύουν οι μετανάστες μαθητές και μαθήτριες δεύτερης γενιάς, σε σχέση με εκείνους και εκείνες της πρώτης γενιάς, παραπέμπουμε, επιπλέον, στους Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2012:71-73). Επίσης, ιδιαίτερες συνιστώσες της ποιοτικότερης φοίτησης των μεταναστόπουλων δεύτερης γενιάς διερεύνησαν εκτενώς οι Kyridis et al. (2013), υπενθυμίζοντας, ωστόσο, ότι η εκπαίδευση των ξενόγλωσσων παιδιών αποτελεί μία πολυπαραγοντική συνθήκη που διαφοροποιείται για την κάθε πολιτισμική ομάδα, ακόμη και στην περίπτωση που η ενσωμάτωσή τους είναι εμφανώς καλύτερη από ό,τι εκείνων της πρώτης γενιάς. Επανερχόμενοι στη δική μας έρευνα και πάλι, φαίνεται ότι το 50% των στασίμων (τα 7 από τα 14) αφορούν εικονικές εγγραφές, αφού πρόκειται για αλλοδαπά παιδιά που δεν φοίτησαν ποτέ τους στο σχολείο. Πρόκειται, προφανώς, για έναν πολύ σημαντικό παράγοντα επηρεασμού όλης της σχετικής συζήτησης και αλλοίωσης των όποιων σταθερών μπορεί να υπάρχουν σε αντίστοιχες αναλύσεις.

12. Θεωρείται φυσικό ότι οι χαμηλές επιδόσεις είναι δυνατό να οδηγούν, ενίοτε, σε στασιμότητες και πρόωρες διαρροές από την εκπαίδευση (Τουρτούρας, ό.π.: 457-459).

παίδευσης, που αντανακλάται και σε σχετικά καλύτερες επιδόσεις. Η υπερσυγκέντρωση της πλειοψηφίας των γηγενών μαθητών και μαθητριών στις άριστες βαθμολογίες σε όλες τις τάξεις του δημοτικού, συνάδει με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών στον χώρο (βλ. Τουρτούρας, 2017: 398-410).

Πίνακας 3. Σχολικές επιδόσεις γηγενών μαθητών και μαθητριών ανά τάξη και πεδίο αξιολόγησης

Βαθμός	**Βαθμολογία στο μάθημα της Γλώσσας**							
	Γλώσσα Γ΄ τάξης		Γλώσσα Δ΄ τάξης		Γλώσσα Ε΄ τάξης		Γλώσσα Στ΄ τάξης	
	Συχνότητα	**(%)**	**Συχνότητα**	**(%)**	**Συχνότητα**	**(%)**	**Συχνότητα**	**(%)**
5, 6, Γ	59	**7,0**	37	**4,5**	32	**3,8**	22	**2,6**
7, 8, Β	291	**34,4**	237	**28,0**	258	**30,5**	175	**20,6**
9, 10, Α	493	**58,3**	569	**67,2**	556	**65,7**	650	**76,8**
4, Δ	2	**0,3**	2	**0,3**	---	**---**	---	**---**
Σύνολο	845	**100**	845	**100**	846	**100**	847	**100**
Βαθμός	**Βαθμολογία στο μάθημα των Μαθηματικών**							
	Μαθηματικά Γ΄ τάξης		Μαθηματικά Δ΄ τάξης		Μαθηματικά Ε΄ τάξης		Μαθηματικά Στ΄ τάξης	
	Συχνότητα	**(%)**	**Συχνότητα**	**(%)**	**Συχνότητα**	**(%)**	**Συχνότητα**	**(%)**
5, 6, Γ	52	**6,2**	35	**4,1**	43	**5,1**	24	**2,8**
7, 8, Β	207	**24,3**	219	**25,9**	228	**26,9**	193	**22,7**
9, 10, Α	585	**69,3**	589	**69,8**	573	**67,8**	629	**74,4**
4, Δ	2	**0,2**	2	**0,2**	2	**0,2**	1	**0,1**
Σύνολο	846	**100**	845	**100**	846	**100**	847	**100**
Βαθμός	**Βαθμολογία Μέσου Όρου**							
	Μέσος όρος Γ΄ τάξης		Μέσος όρος Δ΄ τάξης		Μέσος όρος Ε΄ τάξης		Μέσος όρος Στ΄ τάξης	
	Συχνότητα	**(%)**	**Συχνότητα**	**(%)**	**Συχνότητα**	**(%)**	**Συχνότητα**	**(%)**
5, 6, Γ	34	**4,1**	17	**2,0**	17	**2,1**	12	**1,4**
7, 8, Β	151	**18,0**	129	**15,4**	157	**18,6**	100	**11,8**
9, 10, Α	650	**77,7**	684	**82,6**	671	**79,3**	735	**86,8**
4, Δ	2	**0,2**	---	**---**	---	**---**	---	**---**
Σύνολο	837	**100**	830	**100**	845	**100**	847	**100**

Κατά τον ίδιο τρόπο, από την κάθετη διερεύνηση των επιδόσεων των αλλοδαπών μαθητών και μαθητριών, βλέπουμε ότι έχουμε κάποιες αξιοσημείωτες διαφοροποιήσεις σε σχέση με τις επιδόσεις των γηγενών. Έτσι, λοιπόν, φαίνεται ότι τα ξένα παιδιά δυσκολεύονται περισσότερο στη Γλώσσα από ό,τι στα Μαθηματικά. Σε όλες τις τάξεις, οι βαθμολογίες τους στη Γλώσσα μοιράζονται μεταξύ των δύο ανώτερων βαθμολογικών επιπέδων (δηλ. μεταξύ των μέτριων και των άριστων βαθμολογιών), με εναλλαγές μεταξύ τους ανά τάξη. Όσον αφορά τα Μαθηματικά, οι άριστες βαθμολογίες υπερτερούν φανερά, καταδεικνύοντας την ίδια τάση με εκείνην των γηγενών, χωρίς ωστόσο, να υπάρχει σαφής διαφοροποίηση στις τάξεις Δ΄ και Στ΄, έναντι των άλλων δύο. Οι χαμηλές βαθμολογίες είναι, με διαφορά, οι λιγότερο εκπροσωπημένες στην κατανομή των επιδόσεων, όπως και στην περίπτωση των γηγενών (βλ. πίν. 4).[13] Ωστόσο, από τη συνεξέταση συνδυαστικά των δύο πινάκων (3 & 4), προκύπτει ότι σε όλες τις τάξεις και στα τρία πεδία αξιολόγησης (Γλώσσα, Μαθηματικά και Μέσο Όρο στο τέλος της τάξης) οι αλλοδαποί μαθητές και μαθήτριες υπολείπονται των γηγενών συμμαθητών και συμμαθητριών τους, γεγονός που εξετάζεται περαιτέρω στη συνέχεια. Όλα τα παραπάνω συνάδουν με όσα αναδείχθηκαν από την έρευνα του Τουρτούρα (ό.π.). Φαίνεται ότι τα ολιγοθέσια σχολεία έχουν μια δυναμική που δεν είναι δυνατό να παραβλεφθεί. Διάφοροι στοχαστές στον χώρο της εκπαίδευσης, όπως ο Goodlad, η Noddings, ο Bandura, ο Goleman, ο Bronfenbrenner κ.ά., αναφέρθηκαν στα μικρά σχολεία, προσδίδοντάς τους σταθερά θετικό πρόσημο (βλ. Aubrey & Riley, 2017 & 2022). Ωστόσο, παρά την αποτελεσματικότητά τους σχετικά με την πρόοδο των αλλοδαπών παιδιών, δεν καταφέρνουν να ισοσκελίσουν τις ξεκάθαρες διαφοροποιήσεις μεταξύ των επιδόσεών τους και εκείνων των γηγενών συμμαθητών και συμμαθητριών τους.[14]

13. Η δυναμική που εμφανίζουν οι αλλοδαποί μαθητές και μαθήτριες της έρευνας, απορρέει σίγουρα και από τα αυξημένα κίνητρα επίτευξης που έχει ερευνητικά διαπιστωθεί ότι χαρακτηρίζουν τα πολιτισμικά διαφορετικά παιδιά γενικότερα, σε σχέση ακόμη και με τους γηγενείς συμμαθητές και συμμαθήτριές τους. Η αυτοεκτίμησή τους δε, καθώς και τα κίνητρα επίτευξης αυξάνονται, όσο βρίσκονται κάτω από την παρατήρηση των γηγενών συμμαθητών και συμμαθητριών τους. (Γεωργογιάννης κ.ά., 2012: 91, 96). Αυτός είναι και ένας από τους λόγους που στοιχειοθετούν την ανάγκη συνύπαρξης μαθητών πολλών εθνοτήτων στο ίδιο σχολείο και την αποφυγή λειτουργίας μονοπολιτισμικών σχολείων «γκέτο» (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2012: 159). Σε κάποιες έρευνες γίνεται διαχωρισμός ανάμεσα στα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα μάθησης των αλλοδαπών, θεωρώντας ότι στη δεύτερη ομάδα κινήτρων παρατηρείται η παραπάνω αύξηση Ιδιαίτερα κομβικό θεωρείται το εξωτερικό κίνητρο των αλλοδαπών παιδιών να ικανοποιήσουν τους γονείς τους, να μην ντροπιάσουν την οικογένειά τους (Γεωργογιάννης κ.ά., ό.π.: 302-303), γεγονός που εμπλουτίζει και τη σύντομη συζήτηση που διεξάγεται παρακάτω, σχετικά με τις αυξημένες επιδόσεις των Αλβανών μαθητών και μαθητριών στο ελληνικό σχολείο.

14. Ολοένα πυκνώνουν τα δημοσιεύματα για άριστες επιδόσεις αλλοδαπών, κυρίως αλβανικής καταγωγής, μαθητών και μαθητριών στα σχολεία γενικότερα της χώρας (Γρώπα & Τριανταφυλλίδου,

Πίνακας 4. Σχολικές επιδόσεις αλλοδαπών μαθητών και μαθητριών ανά τάξη και πεδίο αξιολόγησης

Βαθμός	**Βαθμολογία στο μάθημα της Γλώσσας**							
	Γλώσσα Γ΄ τάξης		Γλώσσα Δ΄ τάξης		Γλώσσα Ε΄ τάξης		Γλώσσα Στ΄ τάξης	
	Συχνότητα	**(%)**	**Συχνότητα**	**(%)**	**Συχνότητα**	**(%)**	**Συχνότητα**	**(%)**
5, 6, Γ	48	**18,8**	30	**11,5**	37	**14,3**	30	**10,8**
7, 8, Β	127	**49,6**	121	**46,3**	123	**47,5**	115	**41,6**
9, 10, Α	81	**31,6**	110	**42,2**	99	**38,2**	132	**47,6**
Σύνολο	256	**100**	261	**100**	259	**100**	277	**100**
Βαθμός	**Βαθμολογία στο μάθημα των Μαθηματικών**							
	Μαθηματικά Γ΄ τάξης		Μαθηματικά Δ΄ τάξης		Μαθηματικά Ε΄ τάξης		Μαθηματικά Στ΄ τάξης	
	Συχνότητα	**(%)**	**Συχνότητα**	**(%)**	**Συχνότητα**	**(%)**	**Συχνότητα**	**(%)**
5, 6, Γ	39	**15,2**	24	**9,2**	33	**12,7**	27	**9,7**
7, 8, Β	73	**28,5**	83	**31,8**	105	**40,6**	106	**38,2**
9, 10, Α	144	**56,3**	154	**59,0**	121	**46,7**	144	**52,1**
Σύνολο	256	**100**	261	**100**	259	**100**	277	**100**
Βαθμός	**Βαθμολογία Μέσου Όρου τάξης**							
	Μέσος όρος Γ΄ τάξης		Μέσος όρος Δ΄ τάξης		Μέσος όρος Ε΄ τάξης		Μέσος όρος Στ΄ τάξης	
	Συχνότητα	**(%)**	**Συχνότητα**	**(%)**	**Συχνότητα**	**(%)**	**Συχνότητα**	**(%)**
5, 6, Γ	28	**13,0**	18	**8,1**	20	**8,1**	19	**7,2**
7, 8, Β	66	**30,7**	63	**28,3**	91	**37,2**	82	**31,2**
9, 10, Α	121	**56,3**	142	**63,6**	134	**54,7**	162	**61,6**
Σύνολο	215	**100**	223	**100**	245	**100**	263	**100**

Προκειμένου να διερευνηθεί η πιθανότητα να είναι στατιστικά σημαντικές οι παραπάνω διαπιστωθείσες διαφορές των επιδόσεων μεταξύ αλλοδαπών και γηγενών, εφαρμόστηκε μια περαιτέρω ανάλυση σύγκρισης των μέσων όρων επίδοσης των δύο πληθυσμιακών μαθητικών ομάδων.[15] Από

2009: 213), ωστόσο, πρόκειται για ένα είδος προσπάθειας προσέγγισης ενός «κινούμενου στόχου», όταν συγκρίνει κανείς τις επιδόσεις τους με εκείνες των, επίσης συνεχώς εξελισσόμενων, γηγενών συμμαθητών και συμμαθητριών τους (βλ. Cummins, 1996).

15. Να σημειωθεί στο σημείο αυτό ότι, παρ' όλο που οι τιμές των επιδόσεων, τόσο των γηγενών όσο και των αλλοδαπών, δεν ήταν κανονικά κατανεμημένες, προτιμήθηκε η ακρίβεια του παραμετρικού κριτηρίου t-test, αντί του αντίστοιχου μη παραμετρικού Mann-Whitney, αφού τα μεγέθη των δύο

την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψε η ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών σε όλους τους εξεταζόμενους τομείς και σε όλες τις τάξεις, σταθερά υπέρ των γηγενών μαθητών και μαθητριών [16] (βλ. πίν. 5). Παρά την όποια δυναμική προσφέρει ο τύπος του ολιγοθέσιου σχολείου στη σχολική σταδιοδρομία των αλλοδαπών μαθητών και μαθητριών, το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό οικογενειακό τους υπόβαθρο, καθώς και το έλλειμμά τους όσον αφορά την επίσημη γλώσσα της χώρας υποδοχής, αποδεικνύονται καταλυτικοί παράγοντες στη μετέπειτα πορεία τους (βλ. Γεωργογιάννης κ.ά., 2012: 91-92, 124-127). Δεδομένης, βέβαια, της διαχρονικής αδιαφορίας της ελληνικής πολιτείας να εφαρμόσει πολιτικές άμβλυνσης των διαφορών, μέσω της προσφοράς δίγλωσσων προγραμμάτων εκπαίδευσης ή διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας των αλλόφωνων παιδιών ή, έστω, της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας[17] και, αντ' αυτού, η επιλογή ημίμετρων (όπως, Φροντιστηριακά Τμήματα ή Τάξεις Υποδοχής) που στόχο έχουν τη γλωσσική και πολιτισμική τους αφομοίωση, επιτείνουν το αρχικό έλλειμμα και οδηγούν σε ένα είδος αφαιρετικής διγλωσσίας (βλ. Ευαγγέλου, 2007: 325-331). Στα παραπάνω ημίμετρα θα πρέπει να συμπεριληφθεί και ο αναποτελεσματικός θεσμός των σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (βλ. σχετικά, Λιάμπας & Τουρτούρας, 2010· Τουρτούρας, 2012· Τουρτούρας, 2021). Μια αρκετά εκτενή επισκόπηση των εκπαιδευτικών μέτρων που θέσπισε η ελληνική πολιτεία από το 1990 και εντεύθεν, τόσο όσον αφορά τα

δειγμάτων ήταν μεγάλα, γεγονός που επιτρέπει να εκληφθεί ότι η δειγματοληπτική κατανομή προσεγγίζει την κανονική κατανομή (βλ. Οριακό Θεώρημα της Στατιστικής) (Δαφέρμος, 2011: 241).

16. Αναλυτικότερα, από την ανάλυση προέκυψαν οι τιμές, στη Γλώσσα (t=8,3), στα Μαθηματικά (t=4,5) και στον τελικό Μέσο Όρο (t=5,9) της Γ΄ τάξης, με p=0,0005<0,05 και για τα τρία πεδία αξιολόγησης. Επίσης, στη Γλώσσα (t= 7,0), στα Μαθηματικά (t= -3,7) και στον τελικό Μέσο Όρο (t=5,9) της Δ΄ τάξης, με p=0,0005<0,05 και για τα τρία πεδία αξιολόγησης. Ακόμη, στη Γλώσσα (t=8,5), στα Μαθηματικά (t= 6,0) και στον τελικό Μέσο Όρο (t=7,0), με p=0,0005<0,05 Ε΄ τάξης και για τα τρία πεδία αξιολόγησης. Τέλος, στη Γλώσσα (t=8,5), στα Μαθηματικά (t=4,8) και στον τελικό Μέσο Όρο (t=6,6) της Στ΄ τάξης, με p=0,0005<0,05 και για τα τρία πεδία αξιολόγησης.

17. Σχετικά με την εκτεταμένη συζήτηση που αφορά τη διδασκαλία της επίσημης γλώσσας της χώρας υποδοχής -ως δεύτερης, ξένης γλώσσας- στους αλλοδαπούς μαθητές και μαθήτριες και τη σχέση της με την ύπαρξη κινήτρων, παραπέμπουμε ενδεικτικά, στους Γεωργογιάννη κ.ά. (2012: 128-129). Επίσης, είναι γεγονός ότι τα παιδιά μεταναστών σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, είτε προέρχονται από χώρες εκτός της Ε.Ε. είτε από άλλες χώρες εντός αυτής, εμφανίζουν σημαντικά χαμηλότερα σχολικά αποτελέσματα από ό,τι οι γηγενείς συμμαθητές και συμμαθήτριές τους, ιδιαίτερα στην περίπτωση που η γλώσσα τους δεν είναι συμβατή με την επίσημη της χώρας υποδοχής. Ακόμη, η πρωτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί το ιδανικό πεδίο ανάπτυξης ελεύθερων προσωπικοτήτων και διαφορετικών οπτικών για τη μετέπειτα αντιμετώπιση των δυσκολιών της ζωής▪ επομένως, είναι σημαντική η ηλικία που είναι κανείς όταν μεταναστεύει σε μία χώρα. Η φοίτηση δε των μεταναστόπουλων σε δομές προσχολικής εκπαίδευσης ενισχύει ακόμη περισσότερο τις πιθανότητες ανάπτυξης γλωσσικών δεξιοτήτων και επαρκούς κατάκτησης των εκάστοτε επίσημων γλωσσών και, άρα, ένταξής τους στις κοινωνίες και τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών υποδοχής (Caturianas et al., 2017).

παιδιά αλλοδαπών και παλιννοστούντων όσο και εκείνα των προσφύγων που ζήτησαν άσυλο στη χώρα μας, περιλαμβάνει στο σχετικό της σύγγραμμα η Χατζηδάκη (2020: 192-219).

Πίνακας 5. Διαφορές επίδοσης μεταξύ γηγενών και αλλοδαπών μαθητών

Γνωστικό αντικείμενο	**Κατηγορία μαθητών**	**Αριθμός μαθητών**	**Μέσος όρος βαθμολογίας (*)**	**Τυπική απόκλιση**
Γλώσσα Γ΄ τάξης	Έλληνες Αλλοδαποί	845 256	3,51 3,13	0,64 0,70
Μαθηματικά Γ΄ τάξης	Έλληνες Αλλοδαποί	846 256	3,63 3,40	0,61 0,74
Μ.Ο. Γ΄ τάξης	Έλληνες Αλλοδαποί	837 216	3,73 3,43	0,54 0,71
Γλώσσα Δ΄ τάξης	Έλληνες Αλλοδαποί	845 262	3,62 3,30	0,58 0,67
Μαθηματικά Δ΄ τάξης	Έλληνες Αλλοδαποί	845 262	3,65 3,48	0,57 0,68
Μ.Ο. Δ΄ τάξης	Έλληνες Αλλοδαποί	840 225	3,81 3,54	0,44 0,63
Γλώσσα Ε΄ τάξης	Έλληνες Αλλοδαποί	846 260	3,62 3,23	0,56 0,68
Μαθηματικά Ε΄ τάξης	Έλληνες Αλλοδαποί	846 260	3,62 3,33	0,59 0,69
Μ.Ο. Ε΄ τάξης	Έλληνες Αλλοδαποί	845 246	3,77 3,46	0,48 0,64
Γλώσσα Στ΄ τάξης	Έλληνες Αλλοδαποί	847 276	3,74 3,37	0,49 0,67
Μαθηματικά Στ΄ τάξης	Έλληνες Αλλοδαποί	847 276	3,71 3,46	0,52 0,82
Μ.Ο. Στ΄ τάξης	Έλληνες Αλλοδαποί	847 263	3,85 3,56	0,39 0,70

(*) Για τις ανάγκες της συγκεκριμένης ανάλυσης, οι βαθμολογίες των μαθητών έπρεπε να ποσοτικοποιηθούν, εξαιτίας της ύπαρξης εκτός από την αριθμητική κλίμακα αξιολόγησης και μιας περιγραφικής μορφής αξιολόγησης με γράμματα σε κάποιες τάξεις. Έτσι, οι επιδόσεις κωδικοποιήθηκαν, ως εξής: [1= βαθμολογίες κάτω από την βάση], [2 = Γ, 5, 6], [3 = Β, 8, 9] και [4 = Α, 9, 10].

Τέλος, πραγματοποιήθηκε οριζόντια διερεύνηση των επιδόσεων των γηγενών και αλλοδαπών (η μέση επίδοσή τους σε όλες τις τάξεις, ανά πεδίο αξιολόγησης), προκειμένου να φανεί καλύτερα το σχολικό τους προφίλ (βλ. πίν. 6). Με βάση αυτήν, λοιπόν, οι γηγενείς με μέση άριστη επίδοση στη Γλώσσα, στα Μαθηματικά και στον Γενικό Βαθμό στο τέλος των τάξεων, καθ' όλη τη διάρκεια φοίτησής τους στο δημοτικό, ήταν συντριπτικά οι περισσότεροι, ενώ αμελητέο ήταν το ποσοστό εκείνων με μέση χαμηλή επίδοση στα τρία πεδία αξιολόγησης.[18] Στην περίπτωση των αλλοδαπών, τα ποσοστά εκείνων με μέση άριστη επίδοση σε όλο το δημοτικό πέφτουν σε σύγκριση με τους γηγενείς συμμαθητές τους, ωστόσο, διατηρείται μια σημαντική δυναμική, αφού το μισό περίπου του πληθυσμού τους καταφέρνουν, επίσης, να αριστεύσουν. Θα μπορούσε, κάλλιστα, η συγκεκριμένη δυναμική να αποδοθεί και στο γεγονός της φοίτησής σε ολιγοθέσια σχολεία, όπως έχουμε ήδη αναφέρει σε διάφορα σημεία παραπάνω (βλ. σχετικά, Τουρτούρας, 2017: 486-488), σε πείσμα κάποιων άλλων μελετών που διατείνονται το αντίθετο, καταλογίζοντας στα ολιγοθέσια την αδυναμία προσφοράς καλών προοπτικών μάθησης σε αλλοδαπούς μαθητές και μαθήτριες (βλ. Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2007: 385).

18. Αξίζει να τονιστεί στο σημείο αυτό, ότι τα ποσοστά των άριστων βαθμολογιών των γηγενών μαθητών και μαθητριών των ολιγοθέσιων σχολείων της παρούσας έρευνας είναι ακόμη πιο υψηλά από τον εθνικό μέσο όρο (87% έναντι 80,3%, αντίστοιχα), ενώ εκείνα των μέτριων βαθμολογιών είναι χαμηλότερα (11,8% έναντι 16,7%, αντίστοιχα) και υποτριπλάσιο είναι το ποσοστό των κακών βαθμολογιών (1,2%, έναντι του εθνικού μέσου όρου 3%) (βλ. Μαράτου-Αλιπράντη κ.ά., 2006: 206). Κανείς δεν μπορεί να αποκλείσει την επίδραση του παράγοντα του ολιγοθέσιου σχολείου στη συνδιαμόρφωση με άλλες εξίσου σημαντικές μεταβλητές, των συγκεκριμένων τελικών επιδόσεων των παιδιών που φοιτούν σε αυτό. Κάτι τέτοιο ενισχύεται και από το γεγονός ότι, παρ' όλο που η συντριπτική πλειοψηφία των μητέρων απασχολείται με τα οικιακά, οι άριστες επιδόσεις των παιδιών τους συνεχίζουν να είναι υψηλότερες από τον εθνικό μέσο όρο. Το αναφέρουμε αυτό, στη βάση της βεβαιότητας που αναδεικνύεται από διάφορες έρευνες, σύμφωνα με την οποία η ανεργία των μητέρων (δηλαδή, η έλλειψη δυνατότητας εργασίας εκτός σπιτιού) συντελεί στην επιδείνωση των επιδόσεων των παιδιών τους (ό.π.: 230-231).

Πίνακας 6. Μέση επίδοση γηγενών και αλλοδαπών μαθητών και μαθητριών ανά πεδίο αξιολόγησης

Γηγενείς			**Αλλοδαποί**		
Ποσοστό ατόμων με μέση άριστη επίδοση (Α, 9, 10)	***Ποσοστό ατόμων με μέση μέτρια επίδοση (Β, 7, 8)***	***Ποσοστό ατόμων με μέση χαμηλή επίδοση (Γ, 5, 6)***	***Ποσοστό ατόμων με μέση άριστη επίδοση (Α, 9, 10)***	***Ποσοστό ατόμων με μέση μέτρια επίδοση (Β, 7, 8)***	***Ποσοστό ατόμων με μέση χαμηλή επίδοση (Γ, 5, 6)***
Γλώσσα			*Γλώσσα*		
74,4%	23,2%	2,4%	40,1%	47%	12,9%
Μαθηματικά			*Μαθηματικά*		
76,2%	20,6%	3,2%	52%	38,3%	9,7%
Γενικός Μ.Ο.			*Γενικός Μ.Ο.*		
87%	11,8%	1,2%	57,8%	33,9%	8,3%

Τα ούτως ή άλλως, αυξημένα ποσοστά άριστων και πολύ καλών βαθμολογιών των αλλοδαπών παιδιών της παρούσας έρευνας, μπορεί να σχετίζονται και με την εθνοτική τους προέλευση. Θυμίζουμε ότι η συντριπτική τους πλειοψηφία είναι αλβανικής καταγωγής▪ πρόκειται, δηλαδή, για μια ιδιαίτερη κατηγορία αλλοδαπών, των οποίων τα σχολικά επιτεύγματα στο ελληνικό σχολείο, ολοένα περισσότερο αναδεικνύει η σχετική βιβλιογραφία. Έτσι, για την αιτιολόγηση των καλών τους επιδόσεων, προβάλλεται η (κατά τον Ogbu) «κατ' επιλογήν» μετανάστευση των οικογενειών τους στην Ελλάδα, σε συνδυασμό με την ιδιαίτερη αξία που προσδίδει ο συγκεκριμένος πληθυσμός στη μάθηση (Ευαγγέλου & Παλαιολόγου, 2007: 71). Ακόμη, ο οικογενειακός χαρακτήρας της μετανάστευσης που παρουσιάζει η συγκεκριμένη εθνοτική ομάδα, το αυξημένο ενδιαφέρον των Αλβανών μεταναστών και μεταναστριών γονέων για την εκπαίδευση των παιδιών τους, απότοκο της κουλτούρας εκπαίδευσης που τους είχε εμφυσήσει το πρώην κομμουνιστικό καθεστώς της χώρας προέλευσής τους, η πειθαρχία των Αλβανόπουλων και η ιδιαίτερη μέριμνα να μην ντροπιάσουν τις οικογένειές τους,[19] το εμπλουτισμένο αναλυτικό πρόγραμμα του αλβανικού εκπαιδευ-

19**.** Έχουν γίνει έρευνες που αφορούν γενικότερα τον τρόπο που αντιδρούν οι οικογένειες στην πρώιμη διαρροή των παιδιών τους από την εκπαίδευση. Είναι κάπως αναμενόμενο, ότι ο θυμός που στρέφεται από τις συγκεκριμένες οικογένειες προς τους άλλους έχει σχέση με την ανησυχία για την κοινωνική τους εικόνα (με έναν φόβο, δηλαδή, καταδίκης από τον περίγυρο), ενώ ο θυμός που στρέφεται προς το

τικού συστήματος στο οποίο ήταν συνηθισμένοι οι γονείς, αλλά και κάποια από τα παιδιά που ήρθαν στην Ελλάδα σε μεγαλύτερη ηλικία και έχοντας κάποιο σχολικό παρελθόν, ο σεβασμός προς το πρόσωπο των δασκάλων, οι γενικότερες κοινωνικοπολιτισμικές τους αξίες, η προοπτική της μακρόχρονης παραμονής τους στην Ελλάδα, η εγγύτητα της χώρας προέλευσής τους, η δυνατότητα επαγγελματικής σταδιοδρομίας στην πατρίδα και η σύναψη μελλοντικών συνεργασιών με την ελληνική αγορά, οδηγούν όλα τους στην κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας σε πολύ καλό επίπεδο που, με τη σειρά της, συνεπιφέρει καλά ακαδημαϊκά αποτελέσματα στα σχολειά της χώρας μας (βλ. Ζάχου & Καλεράντε, 2007: 335-367).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΑ

Η διαχρονική στασιμότητα και η χαρακτηριστική αναποτελεσματικότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος δεν μπορεί να αντιμετωπισθεί με σπασμωδικές, ανερμάτιστες και δίχως επιστημονικό υπόβαθρο πολιτικές. Αντ' αυτού, θα ήταν πολιτικά και κοινωνικά ορθό να αποφάσιζε η πολιτεία να επενδύσει στον δημόσιο τομέα, ξεφεύγοντας από τις δημοσιονομικές, οικονομικίστικες και τεχνοκρατικές πολιτικές διαχείρισης του παραγόμενου πλούτου, αναδιανέμοντάς τον σε όλους και όλες εκείνους και εκείνες που τον παράγουν και, ως εκ τούτου, τους ανήκει. Στο ίδιο πλαίσιο, απαιτείται η άμεση και πραγματική αύξηση του μέρους του ΑΕΠ που θα πρέπει να αναλογεί στον τομέα της εκπαίδευσης, αφού τίποτε παιδαγωγικό δεν στοιχειοθετεί τη βαρβαρότητα της υποχρηματοδότησης και υποστελέχωσης των σχολείων και των πανεπιστημίων μας, τίποτε παιδαγωγικό και επιστημονικό δεν συγκροτεί την κατίσχυση πολιτικών συγχωνεύσεων, αναστολών λειτουργίας και κατάργησης σχολείων, στη βάση διαφόρων νεοφιλελεύθερης κοπής αιτιάσεων και προκλητικά αντιεπιστημονικών εκλογικεύσεων. Τα σχολεία πρέπει να είναι μικρά, το ίδιο και οι σχολικές τάξεις, προκειμένου να είναι λειτουργικά και αποτελεσματικά αυτό αποτελεί αδιαπραγμάτευτη, περίπου αξιωματική αρχή, στην Παιδαγωγική. Αποτελεί, όμως, και εφαρμοσμένη πολιτική από χώρες (πέρα για πέρα καπιταλιστικές, όπως και η δική μας) που επιθυμούν και τα καταφέρνουν να παρουσιάζονται ανταγωνιστικές στις διεθνείς αγορές. Είναι καθολικά αποδεκτό ότι η κατάσταση του εκπαιδευτικού συστήματος μιας χώρας αντανακλά και το επίπεδο του πολιτισμού της είναι σχεδόν αυτονόητο. Ωστόσο, τα αυτο-

ίδιο το παιδί που διέρρευσε, εξηγείται επαρκώς από την ανησυχία της οικογένειας για την αυτοεικόνα της (την ίδια της την ηθική) (Gausel & Bourguignon, 2020).

νόητα καλούμαστε να συζητούμε σε μια μακρά συγκυρία που τα δημόσια σχολεία υπονομεύονται από την ίδια την πολιτεία, φυλλοροούν και, εν τέλει, διακόπτεται η λειτουργία τους, παραχωρώντας τη θέση τους στην ιδιωτική πρωτοβουλία, με τις ευχές, μάλιστα, της εκπαιδευτικής ηγεσίας και του κράτους-μάνατζερ.

Επομένως, στα όρια του περίπου αυτονόητου διεξήχθη και η παρούσα έρευνα, με στόχο την αναζωπύρωση μιας στιβαρής και επιστημονικά τεκμηριωμένης συζήτησης σχετικά με την αποτελεσματικότητα των μικρών σχολείων και τη θέση που πρέπει να κατέχουν στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Σε πείσμα, λοιπόν, των διαχρονικά συστηματικών προσπαθειών κατασυκοφάντησής τους, τα σχολεία αυτά εμφανίζουν αξιοσημείωτη αποτελεσματικότητα (υψηλές βαθμολογικές επιδόσεις γηγενών και αλλοδαπών μαθητών και μαθητριών, σχεδόν μηδενική στασιμότητα, πολύ χαμηλά ποσοστά διακοπής φοίτησης) και μια ιδιότυπη δυναμική που, αν μη τι άλλο, αξίζει να μελετηθεί διεξοδικά. Συνδυαστικά με τις εναλλακτικές ή καινοτόμες διδακτικές πρακτικές, το «οικογενειακό» κλίμα και το αυξημένο αίσθημα της κοινότητας που συναντώνται στα μικρά σχολεία, αναδύεται η ανάγκη να επαναπροσδιοριστεί ο ρόλος τους στο εκπαιδευτικό σύστημα και να δοκιμαστούν ως απάντηση στις σύγχρονες εκπαιδευτικές προκλήσεις. Με βάση τη συγκεκριμένη οπτική, θεωρείται εκ των ων ουκ άνευ η στελέχωση των συγκεκριμένων σχολείων με εκπαιδευτικούς καταρτισμένους πάνω σε ζητήματα διδασκαλίας σε μεικτές πολυηλικιακές τάξεις και επιμορφωμένους σε θέματα διδασκαλίας της επίσημης ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας για παιδιά διαφορετικής εθνικής και πολιτισμικής προέλευσης. Η διάθεση και αξιοποίηση εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων με οργανικές θέσεις στα συγκεκριμένα σχολεία, καθώς και η εξασφάλιση περαιτέρω πόρων για την κάλυψη της απαραίτητης υλικοτεχνικής υποδομής και τον εξοπλισμό τους, όπως και η διασύνδεση μεταξύ τους μέσω κοινών δράσεων και εκπαιδευτικών προγραμμάτων και άλλων εφαρμογών, θεωρούμε ότι θα οδηγήσουν σε αδιαμφισβήτητα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και μεσοπρόθεσμα οικονομικά οφέλη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Apple, M. W. (2020). Μπορεί η Εκπαίδευση να Αλλάξει την Κοινωνία; Εκπαιδευτική Πραγματικότητα και ο Ρόλος του Κριτικού Μελετητή/Ακτιβιστή. *Education Sciences*, *2020*, pp. 9–25 https://doi.org/10.26248/.v2020i0.778.

Aubrey, K., & Riley, A. (2017). *Understanding & Using Challenging Educational*

Theories. SAGE Publications Ltd.

Aubrey, K., & Riley, A. (2022) (3rd edit). *Understanding & Using Educational Theories*. SAGE Publications Ltd.

Brenner, D., Azano, A. P., & Downey, J. (2021). Helping new teachers stay and thrive in rural schools. *Phi Delta Kappan*, *103*(4), 14–18 https://doi.org/10.1177/00317217211065821

Γεωργογιάννης, Π., Ορφανίδη, Ι., & Χουρμουζιάδου, Χ.-Μ. (2012). *Κίνητρα, διαμεσολαβήσεις και επιδόσεις στην εκπαίδευση. Μια ερευνητική προσέγγιση σε πολιτισμικά διαφορετικούς* μαθητές. Ίων.

Γράβος, Ε., Τσιαπλές, Ν. (υπό δημοσίευση). Εξ αποστάσεως εκπαίδευση και ολιγοθέσια σχολεία. Κριτική θεώρηση του διαφαινόμενου μετασχηματισμού της σχολικής πραγματικότητας. Στα Πρακτικά συνεδρίου, με θεματική: *Παιδαγωγικές Σπουδές στην Ελλάδα. Παρελθόν-Παρόν-Μέλλον*. Αλεξανδρούπολη.

Γρώπα, Ρ. & Τριανταφυλλίδου, Ά. (2009). Ελλάδα. Στο Α. Τριανταφυλλίδου & Ρ. Γρώπα (Επιμ.), *Η μετανάστευση στην Ενωμένη Ευρώπη* (σσ. 193-218). Κριτική.

Caturianas, D., Užpelkienė, L., & Migliarini, V. (2017). The role of education for social inequality in modern societies (with a special perspective on EU Member States). *NESET II ad hoc question*, *5*, 1-23.

Corbett, M. J. (2000). *Learning to leave: The irony of schooling in a coastal community*. Doctoral dissertation. University of British Columbia. Vancouver.

Creswell, J. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποιοτικής και Ποσοτικής Έρευνας*. Έλλην.

Cummins, J. (1996). *Negotiating Identities: Education for empowerment in a diverse society*. Ontario-California: Association for Bilingual Education.

Δαφέρμος, Β. (2011) (β΄ έκδ.). *Κοινωνική Στατιστική & Μεθοδολογία Έρευνας με το SPSS*. Ζήτη.

ΕΛΣΤΑΤ (2018). *Έρευνες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Νηπιαγωγεία και Δημοτικά). Λήξη σχολικού έτους 2016-2017* https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED12/2016 .

ΕΛΣΤΑΤ (2021). *Έρευνα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Νηπιαγωγεία και Δημοτικά). Λήξη σχολικού έτους 2019-2020* https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED12/2019 .

Ευαγγέλου, Ο. & Παλαιολόγου, Ν. (2007). Τι επηρεάζει τις σχολικές επιδόσεις των αλλόφωνων μαθητών; Στο Οδ. Ευαγγέλου & Ν. Παλαιολόγου (Επιμ.), *Σχολικές επιδόσεις αλλόφωνων μαθητών. Εκπαιδευτική πολιτική-Ε-*

ρευνητικά δεδομένα (σσ. 57-145). Ατραπός.

Ευαγγέλου, Ο. (2007). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για ένα διαπολιτισμικό Αναλυτικό Πρόγραμμα. Στο: Οδ. Ευαγγέλου & Ν. Παλαιολόγου (Επιμ.), *Σχολικές επιδόσεις αλλόφωνων μαθητών. Εκπαιδευτική πολιτική-Ερευνητικά δεδομένα* (σσ. 283-334). Ατραπός.

Ζάχου, Χ. & Καλεράντε Ε. (2007). Εκπαιδευτική επιτυχία και αξιακά οικογενειακά πρότυπα της δεύτερης γενιάς Αλβανών μεταναστών: Μια κοινωνιολογική προσέγγιση. Στο Ο. Ευαγγέλου & Ν. Παλαιολόγου (Επιμ.), *Σχολικές επιδόσεις αλλόφωνων μαθητών. Εκπαιδευτική πολιτική-Ερευνητικά δεδομένα* (σσ. 335-366). Ατραπός.

Gausel, N., & Bourguignon, D. (2020). Dropping Out of School: Explaining How Concerns for the Family's Social-Image and Self-Image Predict Anger. Prief Research Report. *Frontiers in Psychology*, *11*, 1868. doi: 10.3389/fpsyg.2020.01868.

Johnson, P. (2010). Διακυβέρνηση, οικονομία και μελλοντικές προκλήσεις της εκπαίδευσης στη Φινλανδία. Στην ημερίδα, με θέμα: *Η εκπαίδευση στην Ελλάδα και τη Φινλανδία. Απόπειρα μιας συγκριτικής μελέτης για μια καλύτερη εκπαίδευση*. Διεύθυνση Α/θμιας Εκπ/σης Δ. Θεσ/νίκης.

Kyridis, A., Palaiologou, N., Gialamas, V., & Evangelou, O. (2013). The Education of Second Generation Immigrant Students in Greece: Socio-Cultural Dimensions in their Integration Process. *La Famiglia. Rivista di problemi familiari*, *47*/257. 308-317 [Il sostegno educativo alla genitorialità: contributi pedagogici. La Scuola].

Λιάμπας, Α., & Τουρτούρας, Χ. (2010). Διαπολιτισμικά Λύκεια Θεσσαλονίκης. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, *57*, Τόμ. ΙΕ΄, 79-102.

Μαράτου-Αλιπράντη, Λ., Τεπέρογλου, Α., & Τσίγκανου, Ι. (2006). *Το ελληνικό σχολείο με την αυγή του 21ου αιώνα. Εκπαιδευτικές ανάγκες, προβλήματα και προοπτικές*. Gutenberg.

Μπρούζος, Α. (2002). *Μικρά σχολεία-Μεγάλες Προσδοκίες. Απόψεις για την αποτελεσματική λειτουργία των ολιγοθέσιων σχολείων.* Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Οικονομόπουλος, Δ. (2013). *Η εκπαιδευτική πολιτική για τα Ολιγοθέσια Δημοτικά Σχολεία και η επίδρασή της στη λειτουργία τους σύμφωνα με τις απόψεις δασκάλων (1976–σήμερα). Η περίπτωση της εκπαιδευτικής περιφέρειας Πελοποννήσου*. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2007). Κριτική αποτίμηση. Στο: Οδ. Ευαγγέλου & Ν. Παλαιολόγου (Επιμ.), *Σχολικές επιδόσεις αλλόφωνων μαθη-*

τών. Εκπαιδευτική πολιτική-Ερευνητικά δεδομένα (σσ. 367-387). Ατραπός,

Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2012). *Μετανάστες μαθητές δεύτερης γενιάς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ένταξη και Σχολικές Επιδόσεις*. Πεδίο.

Παπασταμάτης, Α. (1996). *Τα ολιγοθέσια σχολεία της ελληνικής υπαίθρου*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Πισσαλίδης, Β. (2015). *Θέματα διαπολιτισμικής επικοινωνίας και πολυπολιτισμικής διαχείρισης. Θεωρία/Λόγος/Συμβουλευτική*. Θεσσαλονίκη: Τζιόλα.

Robson, C. (2007). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Gutenberg.

Romo, M.N. (2013). Rural schools in Spain. Past, present and future: A sociological framework. In M. Gather, A. Lüttmerding, J. Berding, & P.G. Villaroel (Eds.), *Education, local economy and job opportunities in rural areas in the context of demographic change*. Proceedings of the 2nd EURUFU Scientific Conference (pp. 3-12). Berichte des Instituts Verkehr und Raum.

Στρούνη, Χ., & Κεσίδου, Α. (συνεργασία: Μπουκουβάλα, Π.). (2021). Πολιτισμική ετερότητα και εκπαιδευτική ισότητα στην Ελλάδα και στη Φινλανδία: Ευρήματα μιας έμμεσης εμπειρικής έρευνας. Στο Ν. Ασκούνη & Θ. Β. Θάνος (Επιμ.), *Εθνοπολιτισμικές διαφορές και ανισότητες στην εκπαίδευση. Κοινωνικοί αποκλεισμοί και πορείες ένταξης* (σσ. 290-309). Gutenberg.

Τουρτούρας, Χ. (2009). Ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία και επίδοση παιδιών παλιννοστούντων κι αλλοδαπών. Κατάθεση μιας διαφοροποιημένης οπτικής στη βάση εμπειρικών ερευνητικών αποτελεσμάτων. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), 2ος Τόμος Πρακτικών του 12ου Διεθνούς συνεδρίου, με θεματική: *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση–Μετανάστευση-Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας* (σσ. 361-381). ΠΤΔΕ/Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών.

Τουρτούρας, Χ. (2012). Η διαπολιτισμική διάσταση ως δείκτης ποιότητας της ελληνικής εκπαίδευσης. Στα πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή: *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές*. Στην επιμέρους θεματική: *Ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών (παιδιά, γυναίκες, μειονότητες)* (σσ. 723-736). ΠΤΔΕ/ΕΚΠΑ.

Τουρτούρας, Δ. Χ. (2017) (γ΄ έκδ.). *Σχολική αποτυχία και αποκλεισμός. Η περίπτωση των παιδιών από την πρώην Σοβιετική Ένωση*. Επίκεντρο.

Τουρτούρας, Χ. (2021). Ο μύθος και η πραγματικότητα του θεσμού των λυκείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο Χρ. Ζάγκος & Θ. Θάνος (Επιμ.), *Κοινωνία, Πολιτική και Εκπαίδευση. Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης και εκπαιδευτική πολιτική: ερευνητικές* τομές (σσ. 199-235). Πεδίο.

Τουρτούρας Χ., Τσιαπλές Ν., Παυλή-Κορρέ Μ., Κυρίδης Α., Μπαλτάς Χ. (2023). Παρίες της εκπαίδευσης και φαντασιακή θέσμιση της αριστείας. Η περίπτωση ενός αμιγούς ολιγοθέσιου σχολείου Τσιγγανοπαίδων. Στο Ε. Καλεράντε, Β. Πλιόγκου, Θ. Ελευθεράκης, & Γ. Τζάρτζας (Επιμ.), *Θεωρητικός Λόγος και Πολιτικές Πρακτικές στις Διαδικασίες Αξιολόγησης* (σσ. 209-246). Γρηγόρη.

Χατζηδάκη, Α. (2020). *Διδάσκοντας δίγλωσσα παιδιά. Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις*. Πεδίο.

Winding, T.-N., & Andersen, J.-H. (2015). Socioeconomic differences in school dropout among young adults: the role of social relations. *BMC Public Health*, *15*, 1054 DOI 10.1186/s12889-015-2391-0.

ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ
ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Απόψεις νηπιαγωγών για τις εκπαιδευτικές δράσεις: «Εργαστήρια Δεξιοτήτων & δημιουργικής ενασχόλησης των μαθητών με την Αγγλική γλώσσα»

Νίκος Γαλαρινιώτης
Εκπαιδευτικός ΕΑΕ (ΠΕ70) του ΚΕΣΥ Φλώρινας
galarinik@gmail.com

Αγάπη Κοσκοσίδου
Εκπαιδευτικός ΠΕ60, Τμήμα Προσχολικής Αγωγής,
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
agapikoskosidou@gmail.com

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στη σύγχρονη πραγματικότητα της μετατεχνολογικής έκρηξης, καθώς και των συνεπαγόμενων κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών αλλαγών που αυτή επιφέρει, η εκπαίδευση ως οργανωτικός και αναγνωρισμένος πάροχος της μάθησης διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στον πολιτικό σχεδιασμό σε οικουμενικό επίπεδο και, ως εκ τούτου, θεωρείται σχεδόν ντετερμινιστική και η εστίαση, καθώς και η προώθηση της εκπαιδευτικής καινοτομίας. Φερειπείν, σε αρκετά εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης εισήχθησαν, εφαρμόσθηκαν και αξιολογήθηκαν διάφορα εκπαιδευτικά καινοτόμα προγράμματα που στόχευαν αφενός μεν στην αλλαγή των διαδικασιών μάθησης, ώστε αυτή από απομνημονευτική-ατομική να γίνει διερευνητική-ομαδοσυνεργατική και να προσεγγίζει τη γνώση ολιστικά, αφετέρου δε, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στην καλλιέργεια θετικών στάσεων και συμπεριφορών των μαθητών (C.I.D.R.E.E., 1999).

Τα καινοτόμα προγράμματα που έχουν εφαρμοστεί αλλά και συνεχίζουν να υλοποιούνται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι δυνατόν να ταξινομηθούν σε δυο διακριτές κατηγορίες. Στη μία κατηγορία εντάσσονται τα διεπιστημονικά προγράμματα/σχολικές δραστηριότητες (προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, πολιτιστικά προγράμματα, αγωγής υγείας, αγωγής σταδιοδρομίας, προγράμματα ρομποτικής, πειραμάτων, Ευέλικτη Ζώνη, Ολοήμερο Σχολείο, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση κ.α.) με κύρια στό-

χευση την ανανέωση και τον εμπλουτισμό της γνώσης που προσφέρεται σε σχολικό επίπεδο, όσο και την καλλιέργεια θετικών στάσεων και αξιών, υπερτονίζοντας την παιδαγωγική και κοινωνική διάσταση στην εκπαιδευτική πραγματικότητα (Σπυροπούλου κ.α., 2007), ενώ στην άλλη τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα (Comenius, e-Twinning, Erasmus+) που ενισχύσουν τη συνεργασία μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών, την ανταλλαγή επιτυχημένων πρακτικών και την ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση (Ρέπουλη, 2018).

ΕΡΕΥΝΑ

Σκοπός της έρευνας υπήρξε η διερεύνηση των απόψεων των νηπιαγωγών αναφορικά με την καινοτόμα πιλοτική εισαγωγή των δράσεων «Εργαστήρια Δεξιοτήτων & δημιουργικής ενασχόλησης των μαθητών με την αγγλική γλώσσα». Ειδικότερα, αναμένεται οι εκπαιδευτικοί του δείγματος μας: α) να αξιολογούν θετικά την εισαγωγή καινοτομιών στο νηπιαγωγείο (Litjens, and Taguma, 2010; van Dam, Schipper and Runhaar 2010; Saavedra and Opfer, 2012), β) να υλοποιούν και να σχεδιάζουν τις νέες δράσεις σύμφωνα με τη φιλοσοφία και τις αρχές του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου (Nasiopoulou, Williams & Lantz-Andersson, 2021; Zaragoza, Díaz-Gibson, Caparrós & López Solé, 2021), γ) να υποδέχονται θετικά τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων στο σχεδιασμό και την εφαρμογή των νέων δράσεων (Dockett and Perry 2007), δ) να αξιολογούν θετικά την αναγκαιότητα επιμόρφωσης και καθοδήγησης του διδακτικού προσωπικού (Piasta, Logan, Pelatti, Capps, & Petrill, 2015), και τέλος, ε) να αναγνωρίζουν αλλά να μην υποστηρίζουν τις τάσεις σχολειοποίησης που διαφαίνονται διαμέσου των νέων πιλοτικών δράσεων (Vallberg Roth, 2014; Hargreaves 2005).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Στο παρόν ερευνητικό εγχείρημα συμμετείχαν νηπιαγωγοί από την ευρύτερη περιοχή της Μακεδονίας. Έτσι, στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου προέβησαν 155 νηπιαγωγοί από της περιφερειακές ενότητες Θεσσαλονίκης, Πέλλας, Φλώρινας και Καστοριάς. Το δείγμα επιλέχθηκε με βάση τη διευκόλυνση των ερευνητών στη χορήγηση του ερωτηματολογίου, η αποστολή του οποίου πραγματοποιήθηκε ηλεκτρονικά με Google Forms τον Νοέμβριο του 2021. Ουσιαστικά, η δειγματοληψία ήταν βολική, μιας και η επιλογή των εκπαιδευτικών έγινε με βάση τη δυνατότητα πρόσβασης στα

εν δυνάμει υποκείμενα, ενώ η συμμετοχή της ενείχε εθελοντικό χαρακτήρα.

Το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε από τους ερευνητές και περιελάβανε τέσσερις ενότητες. Η πρώτη ενότητα **«Η άποψη των εκπαιδευτικών για την εισαγωγή καινοτόμων προγραμμάτων στην εκπαίδευση»** αποτελείτο από 10 ερωτήσεις, η δεύτερη ενότητα **«Η άποψη των νηπιαγωγών για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των νέων δράσεων από νηπιαγωγό, νήπια, ειδικότητα»** από14 ερωτήσεις, η τρίτη ενότητα «**Η άποψη των εκπαιδευτικών ως προς την επιμόρφωση»** από 10 ερωτήσεις, και η τελευταία ενότητα **«Η άποψη-αντίληψη των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής για την γνωσιοκεντρική προσέγγιση των προγραμμάτων»** από 12 ερωτήσεις. Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου Statistical Package for the Social Sciences 20.0 (SPSS Inc., Chicago, IL, USA). Αρχικά, υπολογίστηκε ο δείκτης αξιοπιστίας του Cronbach για το σύνολο των ερωτήσεων και βρέθηκε ίσος με 0.90, τιμή πολύ υψηλή και, επομένως, αποδεκτή σύμφωνα με το όριο του 0.70 υποδεικνύοντας έτσι την υψηλή ενδοσυνέπεια των απαντήσεων που δόθηκαν. Ακόμα, για κάθε μία από τις τέσσερις ενότητες του ερωτηματολογίου βρέθηκαν τα βασικά περιγραφικά μέτρα των ερωτήσεων που τις αποτελούν, ενώ για την ύπαρξη συσχέτισης των ερωτήσεων κάθε ενότητας του ερωτηματολογίου με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά χρησιμοποιήθηκαν οι έλεγχοι t για ανεξάρτητα δείγματα (Independent Samplest-test) και η ανάλυση διακύμανσης κατά έναν παράγοντα. Στην περίπτωση μη ομοιογένειας των διακυμάνσεων χρησιμοποιήθηκαν οι αντίστοιχοι μη παραμετρικοί έλεγχοι Mann-Whitney U test και Kruskal Wallis H test.

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων της μελέτης, καθώς και κάποιες επιπλέον πληροφορίες που της αφορούν. Σε κάποιες από της μεταβλητές του δείγματος παρατηρήθηκαν ελλείπουσες τιμές (missing values). Τα ποσοστά στην περίπτωση αυτών των μεταβλητών υπολογίστηκαν με βάση το εκάστοτε άθροισμα και όχι στο σύνολο των 155 συμμετεχόντων. Αναλυτικότερα, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 1, το 98% του δείγματος αποτελείται από γυναίκες και μόλις το 2% από άντρες. Η ηλικιακή ομάδα με την μεγαλύτερη συχνότητα είναι αυτή που κυμαίνεται από 44 μέχρι 54. Ακόμα, τα περισσότερα άτομα του δείγματος και σχεδόν σε ίδιο ποσοστό (22%) έχουν προϋπηρεσία 12-17 και 18-23 χρόνια. Όσον αφορά το μορφωτικό τους επίπεδο, το 65% δήλωσε ότι έχει παραμείνει στις προπτυχιακές σπουδές, ενώ το 35% έχει προχωρήσει και σε μεταπτυχιακές σπουδές. Τέλος, σεμινάρια σχετικά με της καινοτόμες δράσεις έχει παρακολουθήσει το 58%, ενώ μαθήματα κατά τη δι-

άρκεια των βασικών σπουδών που αφορούσαν τη διδακτική μεθοδολογία ξένης γλώσσας, περίπου το 39%.

Πίνακας 1: Δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων της μελέτης

Δημογραφικά στοιχεία	
Φύλο, n(%)	
Άντρας	3 (1.9)
Γυναίκα	152 (98.1)
Ηλικία σε χρόνια, n(%)	
22-32	14 (9.0)
33-43	33 (21.3)
44-54	74 (47.7)
55-65	34 (21.9)
Προϋπηρεσία σε χρόνια, n(%)	
0-5	20 (13.2)
6-11	16 (10.5)
12-17	33 (21.7)
18-23	34 (22.4)
24-29	21 (13.8)
30-35	28 (18.4)
Εκπαίδευση, n(%)	
Πτυχιακές σπουδές	99 (65.1)
Μεταπτυχιακές σπουδές	53 (34.9)
Σεμινάρια, n(%)	
ΝΑΙ	90 (58.4)
ΟΧΙ	64 (41.6)
Μαθήματα, n(%)	
ΝΑΙ	59 (38.8)
ΟΧΙ	93 (61.2)

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Από την παράθεση των σχετικών αποτελεσμάτων, και αρχικά στην 1η ενότητα «Η άποψη των εκπαιδευτικών για την εισαγωγή καινοτόμων προγραμμάτων στην εκπαίδευση» προκύπτει ότι οι μεγαλύτερες μέσες τιμές εμφα-

νίζονται στις ερωτήσεις «Παρατηρούνται δυσκολίες κατά την εφαρμογή καινοτομιών στη διδασκαλία» (3.55), «Συμφωνείτε με την αναγκαιότητα εφαρμογής καινοτόμων προγραμμάτων στην εκπαίδευση», (3.08), καθώς και στην ερώτηση «Υπάρχουν οφέλη από την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων για τα νήπια» (3.08). Από την άλλη, οι ερωτήσεις με τη μικρότερη μέση τιμή είναι αυτές που αναφέρονται στην ενσωμάτωση των καινοτομιών στην καθημερινή σχολική ζωή (2.52), καθώς και στην ύπαρξη ωφελειών από την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων για τις νηπιαγωγούς (2.90). Από την παραμετροποίηση των μεταβλητών διαπιστώθηκε ότι υφίστανται στατιστικά σημαντικές σχέσεις στις εννέα από τις δέκα ερωτήσεις που απαρτίζουν τη συγκεκριμένη ενότητα, αναφορικά με τις υπό εξέταση ανεξάρτητες μεταβλητές (Βλέπε Πίνακα 1 Παραρτήματος). Μάλιστα, η στατιστική αυτή σημαντικότητα παρατηρείται και με όλες τις διερευνώμενες ανεξάρτητες μεταβλητές πλην της ερώτησης «Παρατηρούνται δυσκολίες κατά την εφαρμογή καινοτομιών στη διδασκαλία». Επομένως, από την παράθεση των αποτελεσμάτων τεκμαίρεται ότι τα νεότερα άτομα του δείγματος, με λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας που διαθέτουν μεταπτυχιακές σπουδές, έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια για τις καινοτόμες δράσεις, καθώς και μαθήματα κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών που αφορούσαν τη διδακτική μεθοδολογία ξένης γλώσσας είναι πιο θετικά ως προς την εισαγωγή καινοτόμων προγραμμάτων στην εκπαίδευση.

Σύμφωνα με τις δηλώσεις των νηπιαγωγών του δείγματος αναφορικά με το σχεδιασμό και την υλοποίηση των δράσεων αυτών διαπιστώνεται ότι οι μεγαλύτερες μέσες τιμές εμφανίζονται στις ερωτήσεις «Η συμμετοχή του/της νηπιαγωγού είναι απαραίτητη για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων των νέων δράσεων, ασχέτως της παρουσίας του/της εκπαιδευτικού ειδικότητας»(3.47), και «Είναι απαραίτητη η γνωριμία και η συνεργασία μεταξύ νηπιαγωγού και εκπαιδευτικού ειδικότητας από την αρχή του έτους για τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου» (3.29). Από την άλλη, οι ερωτήσεις που παρουσιάζουν τις μικρότερες μέσες τιμές είναι αυτές που αναφέρονται στην υλοποίηση των νέων δράσεων μόνο από εκπαιδευτικό ειδικότητας (1.46) και στον σχεδιασμό της πιλοτικής δράσης «εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας» από τη/τον νηπιαγωγό και τα νήπια» (2.03). Από τη διερεύνηση της στατιστικής σημαντικότητας διαπιστώθηκε πως οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη των δραστηριοτήτων της πιλοτική δράσης «Εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας» θα πρέπει να ορίζεται από τη/τον νηπιαγωγό» ($F(3,149)=5.597$, $p=0.001$), ότι ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη των δραστηριοτήτων της πιλο-

τική δράσης «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» θα πρέπει να ορίζεται από την/τον νηπιαγωγό και τα νήπια (F(3,151)=8.822, p<0.001) και ότι οι δραστηριότητες που θα υλοποιούνται για τις δράσεις θα πρέπει να σχεδιάζονται σε συνεργασία νηπιαγωγού και εκπαιδευτικού ειδικότητας» (X2 (3, 154)=45.172, p<0.001). Επιπροσθέτως, οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί σημειώνουν ότι είναι απαραίτητη η συνεργασία και η αλληλεπίδραση νηπιαγωγού και εκπαιδευτικού ειδικότητας (F(3,149)=18.075, p<0.001), ότι για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων θα πρέπει να υπάρχει ισότιμη και επικοινωνιακή σχέση μεταξύ νηπιαγωγού και εκπαιδευτικού ειδικότητας (F(3,150)=21.380, p<0.001) και ότι είναι σημαντικός ο εμπλουτισμός των «γωνιών» για την εισαγωγή των νέων δράσεων(F(3,150)=11.536, p<0.001). Αντίθετα, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη των δραστηριοτήτων της πιλοτική δράσης «Εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας» θα πρέπει να ορίζεται από τη/τον νηπιαγωγό και τα νήπια (F(3,151)=2.714, p=0.047), ότι ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη των δραστηριοτήτων της πιλοτική δράσης «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» θα πρέπει να ορίζεται από τη/τον νηπιαγωγό» (F(3,151)=7.730, p<0.001), ότι η θετική στάση των γονέων θα επιδράσει σημαντικά στην επίδοση των νηπίων στην ξένη γλώσσα» (F(3,150)=19.041, p<0.001) και ότι η παρουσία περισσοτέρων του ενός εκπαιδευτικού θα επηρεάσει τη συμπεριφορά των νηπίων» (X2 (3, 154)=8.937, p<0.001). Οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας εκφράζουν την άποψη ότι ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη των δραστηριοτήτων της πιλοτική δράσης «Εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας» θα πρέπει να ορίζεται από τη/τον νηπιαγωγό (F(2,147)=9.177, p<0.001), ότι ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη των δραστηριοτήτων της πιλοτική δράσης «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» θα πρέπει να ορίζεται από τη/τον νηπιαγωγό και τα νήπια(F(2,149)=15.869, p<0.001), και ότι οι δραστηριότητες που θα υλοποιούνται για τις δράσεις θα πρέπει να σχεδιάζονται σε συνεργασία νηπιαγωγού και εκπαιδευτικού ειδικότητας (F(2,148)=45.249, p<0.001). Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας θεωρούν ότι ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη των δραστηριοτήτων της πιλοτική δράσης «Εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας» θα πρέπει να ορίζεται από την/τον νηπιαγωγό και τα νήπια (F(2,149)=9.535, p<0.001), ότι ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη των δραστηριοτήτων της πιλοτική δράσης «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» θα πρέπει να ορίζεται από τη/τον νηπιαγωγό (F(2,149)=17.316, p<0.001), ότι είναι απαραίτητη η γνωριμία και η συνεργασία μεταξύ νηπιαγωγού και εκπαιδευτικού ειδικότητας από την αρχή του έτους για τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου (F(2,148)=5.436, p=0.005), ότι η θετική στά-

ση των γονέων θα επιδράσει σημαντικά στην επίδοση των νηπίων στην ξένη γλώσσα ($F(2,149)=44.579$, $p<0.001$) και ότι η παρουσία περισσοτέρων του ενός εκπαιδευτικού θα επηρεάσει τη συμπεριφορά των νηπίων ($F(2,148)=37.541$, $p<0.001$). Ακολούθως, οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακές σπουδές υποστηρίζουν ότι ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη των δραστηριοτήτων της πιλοτική δράσης «Εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας» θα πρέπει να ορίζεται από την/τον νηπιαγωγό» ($t=-2.970$, $df=148$, $p=0.003$), ότι ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη των δραστηριοτήτων της πιλοτική δράσης «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» θα πρέπει να ορίζεται από τη/τον νηπιαγωγό και τα νήπια ($U=1835.50$, $z=-3.276$, $p=0.001$), ότι οι δραστηριότητες που θα υλοποιούνται για τις δράσεις θα πρέπει να σχεδιάζονται σε συνεργασία νηπιαγωγού και εκπαιδευτικού ειδικότητας ($U=1120$, $z=-5.985$, $p<0.001$), ότι είναι απαραίτητη η συνεργασία και η αλληλεπίδραση νηπιαγωγού και εκπαιδευτικού ειδικότητας ($U=1109.50$, $z=-6.009$, $p<0.001$), ότι για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων θα πρέπει να υπάρχει ισότιμη και επικοινωνιακή σχέση μεταξύ νηπιαγωγού και εκπαιδευτικού ειδικότητας ($t=-5.955$, $df=149$, $p=0.001$), ότι είναι σημαντικός ο εμπλουτισμός των «γωνιών» για την εισαγωγή των νέων δράσεων ($t=-4.578$, $df=149$, $p=0.001$) και ότι η παρουσία περισσοτέρων του ενός εκπαιδευτικού θα επηρεάσει τη συμπεριφορά των νηπίων» ($U=1133.50$, $z=-6.385$, $p<0.001$). Από την άλλη, οι νηπιαγωγοί του δείγματος που είναι κάτοχοι βασικού τίτλου σπουδών θεωρούν ότι ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη των δραστηριοτήτων της πιλοτική δράσης «Εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας» θα πρέπει να ορίζεται από τη/τον νηπιαγωγό και τα νήπια ($U=1666$, $z=-3.997$, $p<0.001$), ότι ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη των δραστηριοτήτων της πιλοτική δράσης «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» θα πρέπει να ορίζεται από τη/τον νηπιαγωγό ($t=2.048$, $df=150$, $p=0.042$) και ότι η θετική στάση των γονέων θα επιδράσει σημαντικά στην επίδοση των νηπίων στην ξένη γλώσσα ($U=1291.50$, $z=-5.333$, $p<0.001$). Αναφορικά με την παρακολούθηση σεμιναρίων, οι απόψεις «Ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη των δραστηριοτήτων της πιλοτικής δράσης «Εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας» θα πρέπει να ορίζεται από τη/τον νηπιαγωγό» ($t=3.245$, $df=150$, $p=0.001$), «Ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη των δραστηριοτήτων της πιλοτική δράσης «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» θα πρέπει να ορίζεται από τη/τον νηπιαγωγό και τα νήπια» ($t=4.346$, $df=152$, $p<0.001$), «Οι δραστηριότητες που θα υλοποιούνται για τις δράσεις θα πρέπει να σχεδιάζονται σε συνεργασία νηπιαγωγού και εκπαιδευτικού ειδικότητας» ($t=6.575$, $df=151$, $p<0.001$), «Είναι απαραίτητη η συνεργασία και η αλληλεπίδραση νηπιαγωγού και εκπαιδευτικού ειδικότητας» ($U=1459.50$, $z=-5.384$, $p<0.001$), «Για

την υλοποίηση των δραστηριοτήτων θα πρέπει να υπάρχει ισότιμη και επικοινωνιακή σχέση μεταξύ νηπιαγωγού και εκπαιδευτικού ειδικότητας» (U=1828, z=-4.019, p<0.001), «Είναι σημαντικός ο εμπλουτισμός των «γωνιών» για την εισαγωγή των νέων δράσεων» (t=4.702, df=151, p<0.001) και «Η χρήση του εποπτικού υλικού για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων θα γίνεται έπειτα από συνεννόηση νηπιαγωγού και εκπαιδευτικού ειδικότητας» (t=3.129, df=151, p=0.002) υποστηρίζονται πιο έντονα από τα άτομα του δείγματος που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια. Αντιθέτως, οι απόψεις «Ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη των δραστηριοτήτων της πιλοτική δράσης «Εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας» θα πρέπει να ορίζεται από τη/τον νηπιαγωγό και τα νήπια» (t=-3.732, df=152, p=0.042), «Ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη των δραστηριοτήτων της πιλοτική δράσης «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» θα πρέπει να ορίζεται από τη/τον νηπιαγωγό» (U=1938, z=-3.613, p<0.001), «Οι νέες δράσεις θα πρέπει να υλοποιούνται μόνο από εκπαιδευτικό ειδικότητας» (U=2083, z=-3.570, p<0.001), «Η θετική στάση των γονέων θα επιδράσει σημαντικά στην επίδοση των νηπίων στην ξένη γλώσσα» (t = -5.102, df = 152, p<0.001) και «Η παρουσία περισσοτέρων του ενός εκπαιδευτικού θα επηρεάσει τη συμπεριφορά των νηπίων» υποστηρίζονται από τα άτομα που δεν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια (U=1620.50, z=-4.806, p<0.001). Αναφορικά με τη διδακτική μεθοδολογία ξένης γλώσσας κατά τη διάρκεια των βασικών τους σπουδών, οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει, δηλώνουν ότι ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη των δραστηριοτήτων της πιλοτική δράσης «Εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας» θα πρέπει να ορίζεται από τη/τον νηπιαγωγό (t=4.969, df=148, p<0.001), ότι ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη των δραστηριοτήτων της πιλοτική δράσης «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» θα πρέπει να ορίζεται από τη/τον νηπιαγωγό και τα νήπια» (t=5.310, df=150, p<0.001), ότι οι δραστηριότητες που θα υλοποιούνται για τις δράσεις θα πρέπει να σχεδιάζονται σε συνεργασία νηπιαγωγού και εκπαιδευτικού ειδικότητας» (U=1409.50, z=-5.252, p<0.001), ότι είναι απαραίτητη η συνεργασία και η αλληλεπίδραση νηπιαγωγού και εκπαιδευτικού ειδικότητας (t=4.290, df=148, p<0.001), ότι η συμμετοχή του/της νηπιαγωγού είναι απαραίτητη για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων των νέων δράσεων, ασχέτως της παρουσίας του/της εκπαιδευτικού ειδικότητας (U=2184.50, z=-2.377, p=0.017), ότι για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων θα πρέπει να υπάρχει ισότιμη και επικοινωνιακή σχέση μεταξύ νηπιαγωγού και εκπαιδευτικού ειδικότητας (U=1767, z=-3.850, p<0.001) και ότι είναι σημαντικός ο εμπλουτισμός των «γωνιών» για την εισαγωγή των νέων δράσεων» (U=1714.50, z=-4.055, p<0.001). Από την άλλη, οι νηπιαγω-

γοί που δεν έχουν παρακολουθήσει μαθήματα που αφορούν τη διδακτική μεθοδολογία ξένης γλώσσας κατά τη διάρκεια των βασικών τους σπουδών υποστηρίζουν ότι ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη των δραστηριοτήτων της πιλοτική δράσης «Εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας» θα πρέπει να ορίζεται από τη/τον νηπιαγωγό και τα νήπια, (U=1678, z=-4.354, p<0.001), ότι ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη των δραστηριοτήτων της πιλοτική δράσης «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» θα πρέπει να ορίζεται από τη/τον νηπιαγωγό»(t=-5.667, df=150, p<0.001), ότι οι νέες δράσεις θα πρέπει να υλοποιούνται μόνο από εκπαιδευτικό ειδικότητας (U=1932, z=-3.799, p<0.001), ότι είναι απαραίτητη η γνωριμία και η συνεργασία μεταξύ νηπιαγωγού και εκπαιδευτικού ειδικότητας από την αρχή του έτους για τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου (U=1877.50, z=-3.620, p<0.001), ότι η θετική στάση των γονέων θα επιδράσει σημαντικά στην επίδοση των νηπίων στην ξένη γλώσσα» (t=-6.308, df=150, p<0.001) και ότι η παρουσία περισσοτέρων του ενός εκπαιδευτικού θα επηρεάσει τη συμπεριφορά των νηπίων (U=1508, z=-4.885, p<0.001).

Στην3η ενότητα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κλήθηκαν να καταθέσουν τις απόψεις τους αναφορικά με την επιμόρφωσή τους, τόσο των ιδίων, όσο και των εκπαιδευτικών ειδικότητας. Από την παράθεση των μέσων τιμών, οι ερωτήσεις με τις μεγαλύτερες μέσες τιμές είναι αυτές που αναφέρονται στην αναγκαιότητα επιμόρφωσης του/της εκπαιδευτικού ειδικότητας για τη φιλοσοφία και τη λειτουργία του προγράμματος Σπουδών στο Νηπιαγωγείο (3.84), καθώς και για τα στάδια της γνωστικής ανάπτυξης του νηπίου (3.80), αλλά και στην αναγκαιότητα της μετεκπαίδευσης και επιμόρφωσής των ιδίων (3.34). Οι ερωτήσεις με τις μικρότερες μέσες τιμές είναι οι «Οι οδηγίες του ΙΕΠ είναι επαρκείς» (1.88) και «Έχετε ενημερωθεί για τη θεματολογία της δράσης «εργαστήρια Δεξιοτήτων» (2.17). Από την παραμετροποίηση των μεταβλητών διαφαίνεται ότι οι νεότεροι σε ηλικία νηπιαγωγοί, με λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας, που διαθέτουν μεταπτυχιακές σπουδές, έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια που αφορούν την εκπαιδευτική καινοτομία, καθώς και μαθήματα που αφορούν τη διδακτική μεθοδολογία ξένης γλώσσας κατά τη διάρκεια των βασικών τους σπουδών υποστηρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό την αναγκαιότητα επιμορφώσεώς τους, καθώς και την αναγκαιότητα συμμετοχής του/της εκπαιδευτικού ειδικότητας στο σχεδιασμό και την υλοποίηση των αντίστοιχων δράσεων (βλέπε Πίνακα 2 Παραρτήματος).

Στην τέταρτη και τελευταία ενότητα διερευνάται το κατά πόσο και εάν η εισαγωγή, εφαρμογή και υλοποίηση των δράσεων «Εργαστήρια Δεξιο-

τήτων & δημιουργικής ενασχόλησης των μαθητών με την Αγγλική γλώσσα» επιφέρουν μεγαλύτερη γνωσιοκετρική προσέγγιση των προγραμμάτων σπουδών, οδηγούν, ουσιαστικά, στη σχολειοποίηση της προσχολικής αγωγής. Από την παράθεση των σχετικών αποτελεσμάτων προκύπτει ότι οι νηπιαγωγοί του δείγματος θεωρούν ότι για τον προγραμματισμό των νέων δράσεων απαιτείται περισσότερος χρόνος προετοιμασίας στο σπίτι (3.37) και γενικά ότι απαιτείται περισσότερος χρόνος για την υλοποίηση των νέων δράσεων (3.31), αλλά δεν συμφωνούν με την εισαγωγή της δημιουργικής ενασχόλησης των νηπίων με την αγγλική γλώσσα (2.31) και ότι με τις νέες δράσεις διευκολύνεται η μετάβαση του νηπίου στο δημοτικό σχολείο Δεξιοτήτων (2.50).

Από τη διερεύνηση των συσχετίσεων των ερωτήσεων αυτής της ενότητας, αρχικά με την ηλικία των συμμετεχόντων προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας υποστηρίζουν ότι η ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού στις γωνιές μειώνεται με την εφαρμογή των νέων δράσεων ($F(3,151)=14.000$, $p<0.001$), ότι οι νέες δράσεις θα πρέπει να υλοποιούνται στο υποχρεωτικό ωράριο του νηπιαγωγείου» ($F(3,150)=6.862$, $p<0.001$), ότι απαιτείται περισσότερος χρόνος προετοιμασίας στο σπίτι για τον προγραμματισμό των νέων δράσεων ($X2\ (3, 154)=35.158$, $p<0.001$) και ότι απαιτείται περισσότερος χρόνος για την υλοποίηση των νέων δράσεων ($F(3,149)=11.851$, $p<0.001$). Από την άλλη, οι νεότεροι σε ηλικία νηπιαγωγοί συμφωνούν με την εισαγωγή της πιλοτικής δράσης «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» ($F(3,151)=17.605$, $p<0.001$) και «δημιουργικής ενασχόλησης των νηπίων με την αγγλική γλώσσα» ($F(3,149)=10.790$, $p<0.001$). Επίσης, θεωρούν ότι θα πρέπει να οργανώνονται και να υλοποιούνται αντίστοιχες δράσεις και στο απογευματινό ολοήμερο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου ($F(3,151)=19.265$, $p<0.001$), ότι με τις νέες δράσεις διευκολύνεται η μετάβαση του νηπίου στο δημοτικό σχολείο» ($F(3,147)=8.193$, $p<0.001$), ότι οι καινοτόμες δράσεις θα πρέπει να προετοιμάζουν τα νήπια για την μετέπειτα σχολική τους ζωή» ($F(3,149)=5.061$, $p=0.002$), ότι η εισαγωγή των καινοτόμων δράσεων θα ενισχύσει την αντισταθμιστική αγωγή των νηπίων ($X2\ (3, 152)=31.938$, $p<0.001$), ότι θα βελτιώσει την εικόνα του δημόσιου νηπιαγωγείου απέναντι στο ιδιωτικό νηπιαγωγείο ($F(3,147)=9.990$, $p<0.001$,) και τέλος ότι θα αναδείξει τα ταλέντα και τις κλίσεις των νηπίων στις συγκεκριμένες θεματικές($F(3,149)=7.701$, $p<0.001$).

Ακολούθως, βρέθηκε συσχέτιση και με τα έτη προϋπηρεσίας. Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις «Η ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού στις γωνιές μειώνεται με την εφαρμογή των νέων δράσεων» ($X2\ (2, 152)=41.551$, $p<0.001$), «Οι νέες δράσεις θα πρέπει να υλοποιούνται στο υποχρεωτικό ωράριο του

νηπιαγωγείου» (F(2,148)=17.400, p<0.001), «Απαιτείται περισσότερος χρόνος προετοιμασίας στο σπίτι για τον προγραμματισμό των νέων δράσεων» (F(2,148)=18.863, p<0.001) και «Απαιτείται περισσότερος χρόνος για την υλοποίηση των νέων δράσεων» (X2 (2, 150)=33.046, p<0.001) υποστηρίχθηκαν από τα άτομα που είχαν περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας. Αντίθετα, οι ερωτήσεις «Συμφωνείτε με την εισαγωγή της πιλοτικής δράσης «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» (F(2,149)=31.874, p<0.001), «Συμφωνείτε με την εισαγωγή της δημιουργικής ενασχόλησης των νηπίων με την αγγλική γλώσσα» (X2 (2, 150)=35.392, p<0.001), «Θα πρέπει να οργανώνονται και να υλοποιούνται αντίστοιχες δράσεις και στο απογευματινό ολοήμερο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου» (F(2,149)=32.715, p<0.001), «Με τις νέες δράσεις διευκολύνεται η μετάβαση του νηπίου στο δημοτικό σχολείο» (X2 (2, 148)=27.893, p<0.001), «Οι καινοτόμες δράσεις θα πρέπει να προετοιμάζουν τα νήπια για την μετέπειτα σχολική τους ζωή» (F(2,147)=5.311, p=0.006), «Η εισαγωγή των καινοτόμων δράσεων θα ενισχύσει την αντισταθμιστική αγωγή των νηπίων» (F(2,146)=25.045, p<0.001), «Η εισαγωγή των καινοτόμων δράσεων θα βελτιώσει την εικόνα του δημόσιου νηπιαγωγείου απέναντι στο ιδιωτικό νηπιαγωγείο» (F(2,145)=15.429, p<0.001) και «Η εισαγωγή των καινοτόμων δράσεων θα αναδείξει τα ταλέντα και τις κλίσεις των νηπίων στις συγκεκριμένες θεματικές» (F(2,147)=11.512, p<0.001) υποστηρίχτηκαν από τα άτομα με λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας.

Επιπροσθέτως, προέκυψε συσχέτιση και με το επίπεδο εκπαίδευσης των συμμετεχόντων της μελέτης. Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις «Η ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού στις γωνιές μειώνεται με την εφαρμογή των νέων δράσεων» (t=5.027, df=150, p<0.001), «Οι νέες δράσεις θα πρέπει να υλοποιούνται στο υποχρεωτικό ωράριο του νηπιαγωγείου» (t=3.408, df=149, p=0.001), «Απαιτείται περισσότερος χρόνος προετοιμασίας στο σπίτι για τον προγραμματισμό των νέων δράσεων» (U=1785, z=-3.485p<0.001) και «Απαιτείται περισσότερος χρόνος για την υλοποίηση των νέων δράσεων» (U=1567, z=-4.286, p<0.001), υποστηρίχθηκαν από τα άτομα που έχουν βασικό τίτλο σπουδών. Από την άλλη, οι ερωτήσεις «Συμφωνείτε με την εισαγωγή της πιλοτικής δράσης «Εργαστήρια Δεξιοτήτων»« (t=-6.260, df=150, p<0.001), «Συμφωνείτε με την εισαγωγή της δημιουργικής ενασχόλησης των νηπίων με την αγγλική γλώσσα» (t=-7.440, df=148, p<0.001), «Θα πρέπει να οργανώνονται και να υλοποιούνται αντίστοιχες δράσεις και στο απογευματινό ολοήμερο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου» (t=-5.650, df=150, p<0.001), «Με τις νέες δράσεις διευκολύνεται η μετάβαση του νηπίου στο δημοτικό σχολείο» (t=-5.129, df=147, p<0.001), «Οι καινοτόμες δράσεις θα πρέπει να προ-

ετοιμάζουν τα νήπια για την μετέπειτα σχολική τους ζωή» (t=-4.358, df=149, p<0.001), «Η εισαγωγή των καινοτόμων δράσεων θα ενισχύσει την αντισταθμιστική αγωγή των νηπίων» (t=-5.906, df=148, p<0.001), «Η εισαγωγή των καινοτόμων δράσεων θα βελτιώσει την εικόνα του δημόσιου νηπιαγωγείου απέναντι στο ιδιωτικό νηπιαγωγείο» (t=-5.245, df=147, p<0.001) και «Η εισαγωγή των καινοτόμων δράσεων θα αναδείξει τα ταλέντα και τις κλίσεις των νηπίων στις συγκεκριμένες θεματικές» (t=-4.862, df=149, p<0.001) υποστηρίχτηκαν από τα άτομα με μεταπτυχιακές σπουδές.

Σε σχέση με την παρακολούθηση σεμιναρίων καινοτόμων δράσεων διαπιστώθηκε ότι οι ερωτήσεις «Η ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού στις γωνιές μειώνεται με την εφαρμογή των νέων δράσεων» (t=-3.043, df=152, p=0.003), «Οι νέες δράσεις θα πρέπει να υλοποιούνται στο υποχρεωτικό ωράριο του νηπιαγωγείου» (t=-4.056, df=151, p=0.001), «Απαιτείται περισσότερος χρόνος προετοιμασίας στο σπίτι για τον προγραμματισμό των νέων δράσεων» (t=5-2.799, df=151, p=0.006) και «Απαιτείται περισσότερος χρόνος για την υλοποίηση των νέων δράσεων» (t=-3.041, df=150, p=0.003), υποστηρίχθηκαν από τα άτομα που δεν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια. Από την άλλη, οι νηπιαγωγοί που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια υποστηρίζουν τις ερωτήσεις «Συμφωνείτε με την εισαγωγή της πιλοτικής δράσης «Εργαστήρια Δεξιοτήτων»«(t=5.563, df=152, p<0.001), «Συμφωνείτε με την εισαγωγή της δημιουργικής ενασχόλησης των νηπίων με την αγγλική γλώσσα» (t=4.475, df=152, p<0.001), «Θα πρέπει να οργανώνονται και να υλοποιούνται αντίστοιχες δράσεις και στο απογευματινό ολοήμερο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου» (t=5.813, df=152, p<0.001), «Με τις νέες δράσεις διευκολύνεται η μετάβαση του νηπίου στο δημοτικό σχολείο» (t=4.568, df=148, p<0.001), «Οι καινοτόμες δράσεις θα πρέπει να προετοιμάζουν τα νήπια για την μετέπειτα σχολική τους ζωή» (t=2.753, df=150, p=0.007), «Η εισαγωγή των καινοτόμων δράσεων θα ενισχύσει την αντισταθμιστική αγωγή των νηπίων» (t=5.073, df=149, p<0.001), «Η εισαγωγή των καινοτόμων δράσεων θα βελτιώσει την εικόνα του δημόσιου νηπιαγωγείου απέναντι στο ιδιωτικό νηπιαγωγείο» (t=4.269, df=148, p<0.001) και «Η εισαγωγή των καινοτόμων δράσεων θα αναδείξει τα ταλέντα και τις κλίσεις των νηπίων στις συγκεκριμένες θεματικές» (t=4.155, df=150, p<0.001).

Τέλος, για την συγκεκριμένη βρέθηκε συσχέτιση και με την παρακολούθηση μαθημάτων διδακτικής μεθοδολογίας της ξένης γλώσσας στις βασικές σπουδές. Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις «Η ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού στις γωνιές μειώνεται με την εφαρμογή των νέων δράσεων» (U=1663.50, z=-4.261,p<0.001), «Οι νέες δράσεις θα πρέπει να υλοποιούνται στο υπο-

χρεωτικό ωράριο του νηπιαγωγείου» (t=-6.176, df=149, p<0.001), «Απαιτείται περισσότερος χρόνος προετοιμασίας στο σπίτι για τον προγραμματισμό των νέων δράσεων» (U=1977, z=-3.170,p=0.002) και «Απαιτείται περισσότερος χρόνος για την υλοποίηση των νέων δράσεων» (U=1939.50, z=-3.163,p=0.002) υποστηρίχθηκαν από τους νηπιαγωγούς που δεν έχουν παρακολουθήσει μαθήματα, ενώ οι ερωτήσεις «Συμφωνείτε με την εισαγωγή της πιλοτικής δράσης «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» (U=1565.50, z=-4.662,p<0.001), «Συμφωνείτε με την εισαγωγή της δημιουργικής ενασχόλησης των νηπίων με την αγγλική γλώσσα» (t=5.163, df=148, p<0.001), «Θα πρέπει να οργανώνονται και να υλοποιούνται αντίστοιχες δράσεις και στο απογευματινό ολοήμερο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου» (t=7.168, df=150, p<0.001), «Με τις νέες δράσεις διευκολύνεται η μετάβαση του νηπίου στο δημοτικό σχολείο» (t=4.124, df=146, p<0.001), «Η εισαγωγή των καινοτόμων δράσεων θα ενισχύσει την αντισταθμιστική αγωγή των νηπίων» (U=1410, z=-5.033,p<0.001), «Η εισαγωγή των καινοτόμων δράσεων θα βελτιώσει την εικόνα του δημόσιου νηπιαγωγείου απέναντι στο ιδιωτικό νηπιαγωγείο» (U=1515.50, z=-4.471,p<0.001) και «Η εισαγωγή των καινοτόμων δράσεων θα αναδείξει τα ταλέντα και τις κλίσεις των νηπίων στις συγκεκριμένες θεματικές» (t=3.508, df=148, p=0.001) από τα άτομα που έχουν παρακολουθήσει μαθήματα διδακτικής μεθοδολογίας της ξένης γλώσσας στις βασικές τους σπουδές.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Μέσα από την ερευνητική αυτή αποτύπωση διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί, με λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας που διαθέτουν μεταπτυχιακές σπουδές, έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια για τις καινοτόμες δράσεις, καθώς και μαθήματα κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών που αφορούσαν τη διδακτική μεθοδολογία ξένης γλώσσας είναι πιο θετικοί, ως προς την εισαγωγή των καινοτόμων πιλοτικών δράσεων «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» και «Δημιουργική ενασχόληση με την αγγλική γλώσσα». Αντίθετα, οι νηπιαγωγοί με μεγαλύτερη ηλικία, επομένως και με περισσότερα έτη προϋπηρεσίας, που δεν έχουν πραγματοποιήσει επιπρόσθετες σπουδές πέραν των βασικών τους, ούτε έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικές δράσεις που σχετίζονται με την εκπαιδευτική καινοτομία, ενώ δεν έχουν παρακολουθήσει και τίτλους μαθημάτων στις βασικές τους σπουδές που αφορά τη διδακτική της ξένης γλώσσας δεν είναι τόσο δεκτικοί στην εισαγωγή, εφαρμογή και υλοποίηση των νέων αυτών πιλοτικών δράσεων. Πιθανότατα και σε συν-

δυασμό με την καταγεγραμμένη άποψη της συγκεκριμένης πληθυσμιακής ομάδας για την αναγκαιότητα της επιμόρφωσής της, η αρνητική αυτή διάθεση που επιδεικνύει οφείλεται στη μη γνώση της συγκεκριμένης γνωστικής περιοχής. Ουσιαστικά, ένας από τους κύριους λόγους για τους οποίους αντιστέκονται οι εκπαιδευτικοί στην εισαγωγή καινοτόμων δράσεων αποτελεί η άγνοιά τους πάνω σε αυτές (Strohmer&Mischo, 2016: Whitebook, 2003: Dolores&Spenciner, 2008: Earlyetal., 2006).

Αναφορικά με τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των νέων δράσεων προκύπτει ότι αυτές εντάσσονται στη φιλοσοφία του προγράμματος σπουδών μιας και οι νηπιαγωγοί του δείγματος θεωρούν σημαντική τη συνεργασία μεταξύ των δύο ειδικοτήτων και τον εμπλουτισμό των «γωνιών», αν και οι μεγαλύτεροι σε ηλικία, με περισσότερα έτη προϋπηρεσίας, χωρίς μεταπτυχιακές σπουδές υποστηρίζουν ότι η παρουσία του εκπαιδευτικού ειδικότητας θα επηρεάσει τη συμπεριφορά των νηπίων.

Τέλος, και από την ανάλυση των αποτελεσμάτων, επιβεβαιώνεται η υπόθεση της αναγνώρισης πλην όχι της υποστήριξης της γνωσιοκεντρικής κατεύθυνσης των προγραμμάτων σπουδών που έμμεσα τείνουν προς τη σχολειοποίηση της προσχολικής αγωγής (Vallberg Roth, 2014; Hargreaves 2005).

Ο περιορισμένος αριθμός του δείγματος, η μη στάθμιση του κατασκευασθέντος ερωτηματολογίου, καθώς και η αναγκαστική, ηλεκτρονική συμπλήρωση και όχι με τη φυσική παρουσία των ερευνητών, όπως ευθύς εξαρχής είχε προγραμματιστεί, αποτέλεσαν μειονεκτικούς παράγοντες του συγκεκριμένου ερευνητικού εγχειρήματος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Bowman, B. T., Donovan, M. S., & Burns, M. S. (Eds.) (2000*). Eager to learn: Educating our preschoolers*. Washington, DC: National Academy Press

C.I.D.R.E.E. (1999). *Across the great Divides: Διεπιστημονική διδασκαλία και μάθηση στο σχολείο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Εργασία μελέτης του Συνδέσμου των Παιδαγωγικών Ινστιτούτων της Ευρώπης*, (Μτφρ. Ν. Ηλιάδης & Αγ. Γαλανοπούλου). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Dockett S., & Perry B. (2007). *Transitions to school: Perceptions, experiences and expectations*. University of New South Wales Press.

Dolores, J., & Spenciner, L. (2008). What do preschool teachers see as their roles in promoting positive social environments? «I see myself as a facilitator of acceptance». *Early Childhood Education Journal*, *35*, 445-450.

Early, D. M., Bryant, D. M., Pianta, R. C., Clifford, R. M., Burchinal, M. R., Ritchie,

S., Howes, C., Barbarin, O. (2006). Are teachers' education, major, and credentials related to classroom quality and children's academic gains in pre-kindergarten? *Early Childhood Research Quarterly*, *21*, 174-195.

Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, *21*(8), 967-983.

Litjens, I. and M. Taguma (2010). *Revised Literature Overview for the 7th Meeting of the Network on Early Childhood Education and Care*Ⅱ. OECD.

Nasiopoulou, P., Williams, P., & Lantz-Andersson, A. (2021). Preschool teachers' work with curriculum content areas in relation to their professional competence and group size in preschool: Amixed-methods analysis. *Scandinavian Journal of Educational Research, 66*, 533-548.

Normore, A. H. (2004). Lester B. Pearson Elementary School: First Year on a Journey with the Change Process. *Journal of Cases in Educational Leadership, 7*, 35-44.

Piasta, S. B., Logan, J. A. R., Pelatti, C. Y., Capps, J. L., & Petrill, S. A. (2015). Professional development for early childhood educators: Efforts to improve math and science learning opportunities in early childhood classrooms. *Journal of Educational Psychology*, *107*, 407-422.

Ρεπούλη, Φ. (2018). *Η εκπαιδευτική καινοτομία στις σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας και ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στην εισαγωγή και εφαρμογή τους* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Πολυτεχνική Σχολή. Τμήμα Μηχανικών Χωροταξίας, Πολεοδομίας & Περιφερειακής Ανάπτυξης. Βόλος

Saavedra, A., & Opfer, V. (2012). *Teaching and Learning 21st Century Skills: Lessons from the Learning Sciences.* A Global Cities Education Network Report. Asia Society.

Σπυροπούλου, Δ., Βαβουράκη, Α., Κούτρα, Χ., Λουκά, Ε. &Μπούρας, Σ. (2007). Καινοτόμα προγράμματα στην εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, *13*, 69-78.

Strohmer, J & Mischo, C. (2016). Does early teacher education foster professional competencies; Professional competencies of beginners and graduates in different education tracks in Germany. *Early Child Development and Care, 186*(1), 42-60.

Vallberg Roth, A.-C. (2014). Nordic Comparative Analysis of Guidelines for Quality and Content in Early Childhood Education. *Journal of Nordic Early Childhood Education Research, 8*(1), 1-30.

van Dam, K., Schipper, M., & Runhaar, P. (2010). Teachers' entrepreneurial

behavior: A competency-based framework. Teaching and Teacher Education: *An international journal of Research and Studies, 26(4)*, 965-971.

Zaragoza, M. C., Díaz-Gibson, J., Caparrós, AF., Solé, S.L. (2021). The teacher of the 21st century: Professional competencies in Catalonia today. *Educational Studies, 47*, 217-237.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Πίνακας1

1η ενότητα	Ηλικία				p	Έτη προϋπηρεσίας			p	Εκπαίδευση		p	Σεμινάρια		p	Μαθήματα		p
Η άποψη των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή κανονισμών προγραμμάτων στην εκπαίδευσή	22-32 Μ.Ο. (Τ.Α.)	33-43 Μ.Ο. (Τ.Α.)	44-54 Μ.Ο. (Τ.Α.)	55-65 Μ.Ο. (Τ.Α.)		0-11 Μ.Ο. (Τ.Α.)	12-23 Μ.Ο. (Τ.Α.)	24-35 Μ.Ο. (Τ.Α.)		Βασικός Τίτλος Μ.Ο. (Τ.Α.)	Μεταπτυχιακός Σπουδές Μ.Ο. (Τ.Α.)		ΝΑΙ Μ.Ο. (Τ.Α.)	ΟΧΙ Μ.Ο. (Τ.Α.)		ΝΑΙ Μ.Ο. (Τ.Α.)	ΟΧΙ Μ.Ο. (Τ.Α.)	
Γνωρίζετε τι σημαίνει ο όρος "κανονισμοί προγραμμάτων σπουδών";	3 (0.88)	3.33 (0.69)	2.96 (0.65)	2.47 (0.66)	<0.001	3.31 (0.75)	3.06 (0.63)	2.49 (0.65)	<0.0 01	2.67 (0.65)	3.43 (0.69)	<0.001	3.18 (0.65)	2.58 (0.71)	<0.0 01	3.24 (0.63)	2.75 (0.75)	<0. 001
Γνωρίζετε αν έχουν πραγματοποιηθεί κανονισμοί προγράμματα στο νηπιαγωγείο σας;	2.42 (1.31)	2.82 (1.10)	3.09 (0.71)	2.76 (0.74)	0.040	2.89 (1.08)	3 (0.90)	2.80 (0.71)	M.Σ.	2.80 (0.86)	3.15 (0.86)	0.017	3.16 (0.83)	2.53 (0.82)	0.01 7	3.26 (0.66)	2.72 (0.94)	<0. 001
Σχολιάστε με την ανακοίνωση εφαρμογής κανονισμών προγραμμάτων στην εκπαίδευσή;	3.46 (0.78)	3.50 (0.76)	3.19 (0.68)	2.32 (0.81)	<0.001	3.63 (0.75)	3.22 (0.73)	2.49 (0.77)	<0.0 01	2.83 (0.82)	3.58 (0.67)	<0.001	3.40 (0.70)	2.62 (0.81)	<0.0 01	3.60 (0.62)	2.77 (0.81)	<0. 001
Παρεμπόδισε διοικολός κατά την εφαρμογή κανονισμών στη διδασκαλία;	3.08 (0.95)	3.45 (0.67)	3.61 (0.68)	3.68 (0.73)	M.Σ.	3.40 (0.81)	3.55 (0.66)	3.63 (0.76)	M.Σ.	3.59 (0.76)	3.51 (0.64)	M.Σ.	3.58 (0.71)	3.54 (0.69)	M.Σ.	3.77 (0.54)	3.44 (0.77)	0.0 04
Οι καινοτομίες που εφαρμόζονται, στου τόξος εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της καθημερινής;	2.92 (0.90)	2.88 (0.55)	2.64 (0.71)	1.76 (0.66)	<0.001	2.89 (0.47)	2.75 (0.72)	1.92 (0.90)	<0.0 01	2.23 (0.63)	3.02 (0.73)	<0.001	2.79 (0.62)	2.11 (0.86)	<0.0 01	2.84 (0.56)	2.32 (0.90)	<0. 001
Υπάρχουν οφέλη από την εφαρμογή κανονισμών προγραμμάτων για το νηπιαγωγείο.	3.50 (0.76)	3.52 (0.57)	3.10 (0.73)	2.12 (0.77)	<0.001	3.54 (0.61)	3.27 (0.67)	2.24 (0.75)	<0.0 01	2.66 (0.84)	3.64 (0.53)	<0.001	3.32 (0.72)	2.54 (0.86)	<0.0 01	3.49 (0.60)	2.70 (0.89)	<0. 001
Υπάρχουν οφέλη από την εφαρμογή κανονισμών προγραμμάτων για τα νήπια.	3.64 (0.50)	3.58 (0.56)	3.14 (0.69)	2.24 (0.85)	<0.001	3.61 (0.49)	3.29 (0.67)	2.37 (0.81)	<0.0 01	2.74 (0.80)	3.68 (0.55)	<0.001	3.39 (0.70)	2.62 (0.83)	<0.0 01	3.49 (0.60)	2.83 (0.88)	<0. 001
Υπάρχουν οφέλη από την εφαρμογή κανονισμών προγραμμάτων για τις τεταπτεγονίς;	3.50 (0.52)	3.45 (0.71)	2.89 (0.92)	2.09 (0.77)	<0.001	3.53 (0.56)	3.10 (0.87)	2.15 (0.74)	<0.0 01	2.56 (0.91)	3.51 (0.70)	<0.001	3.19 (0.86)	2.46 (0.89)	<0.0 01	3.36 (0.74)	2.62 (0.95)	<0. 001
Τα καινοτομία προγράμματα που εξοπλούνται τα τελευταία χρόνια μπορούν να ασυγχρονίσουν την εκπαίδευση;	3.43 (0.51)	3.39 (0.61)	2.94 (0.67)	2.15 (0.74)	<0.001	3.44 (0.56)	3.09 (0.65)	2.25 (0.70)	<0.0 01	2.61 (0.74)	3.46 (0.61)	<0.001	3.24 (0.69)	2.44 (0.69)	<0.0 01	3.34 (0.60)	2.64 (0.80)	<0. 001
Η εφαρμογή των καινοτόμων προγραμμάτων μπορεί να βοηθήσει στην υλοποίηση των μαθησιακών και εκπαιδευτικών στόχων	3.64 (0.50)	3.45 (0.56)	3 (0.64)	2.24 (0.82)	<0.001	3.56 (0.50)	3.12 (0.64)	2.37 (0.76)	<0.0 01	2.72 (0.77)	3.47 (0.61)	<0.001	3.26 (0.73)	2.59 (0.73)	<0.0 01	3.42 (0.59)	2.72 (0.80)	<0. 001

Πίνακας 2

3η ενότητα	Ηλικία				p	Έτη προϋπηρεσίας			p	Εκπαίδευση		p	Σεμινάρια		p	Μαθήματα		p-value
Η άποψη των εκπαιδευτικών ως προς την επιμόρφωση	22-32 Μ.Ο. (Τ.Α.)	33-43 Μ.Ο. (Τ.Α.)	44-54 Μ.Ο. (Τ.Α.)	55-65 Μ.Ο. (Τ.Α.)	p-value	0-11 Μ.Ο. (Τ.Α.)	12-23 Μ.Ο. (Τ.Α.)	24-35 Μ.Ο. (Τ.Α.)	p-value	Βασικό ς Τίτλος Μ.Ο. (Τ.Α.)	Μεταπτυχιακ ός Σπουδές Μ.Ο. (Τ.Α.)	p-value	ΝΑΙ Μ.Ο. (Τ.Α.)	ΟΧΙ Μ.Ο. (Τ.Α.)	p-value	ΝΑΙ Μ.Ο. (Τ.Α.)	ΟΧΙ Μ.Ο. (Τ.Α.)	p-value
Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη σημερινή εποχή απαιτεί συνεχή επιμόρφωση	2.86 (0.66)	2.91 (0.63)	2.64 (0.79)	2.27 (0.76)	0.002	2.94 (0.58)	2.64 (0.80)	2.42 (0.79)	M.Σ.	2.58 (0.76)	2.72 (0.77)	M.Σ.	2.74 (0.73)	2.48 (0.80)	0.039	2.90 (0.52)	2.51 (0.85)	0.002
Για την ολοκλήρωση των πτυχιακών δράσεων είναι αναγκαία η μεκπαίδευση και η επιμόρφωσή των νηπιαγωγών.	3.42 (0.62)	3.01 (0.60)	2.93 (0.74)	2.11 (0.77)	<0.001	3.43 (0.62)	3.12 (0.68)	2.21 (0.72)	<0.00 1	2.72 (0.84)	3.19 (0.61)	<0.00 1	3.11 (0.72)	2.54 (0.88)	<0.00 1	3.32((0.72)	2.59 (0.81)	<0.001
Χρειάζεστε επιπλέον προετοιμασία για την επιμόρφωσή σας σχετικά με τις καινοτομίες που εφαρμόζονται στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού σας έργου;	3.15 (0.80)	3.27 (0.72)	3.09 (0.53)	2.55 (0.87)	<0.001	3.31 (0.68)	3.15 (0.58)	2.63 (0.79)	<0.00 1	3.91 (0.76)	3.25 (0.59)	0.005	3.19 (0.62)	2.78 (0.79)	0.001	3.26 (0.55)	2.88 (0.78)	0.002
Η νηπιαγωγός θα πρέπει να διαθέτει επάρκεια στην αγγλική γλώσσας;	3 (0.88)	2.91 (0.84)	2.70 (0.61)	1.94 (0.65)	<0.001	3.08 (0.73)	2.69 (0.68)	2.10 (0.68)	<0.00 1	2.38 (0.78)	2.96 (0.62)	<0.00 1	2.77 (0.70)	2.38 (0.85)	<0.00 1	2.92 (0.62)	2.43 (0.83)	<0.001
Η νηπιαγωγός θα πρέπει να διαθέτει επαρκή πιστοποίηση στη χρήση ΥΠ.	2.86 (0.95)	3.03 (0.68)	3.04 (0.63)	2.36 (0.90)	<0.001	3.14 (0.80)	3 (0.63)	2.52 (0.85)	<0.00 1	2.70 (0.83)	3.22 (0.54)	<0.00 1	3.08 (0.65)	2.58 (0.85)	<0.00 1	3.12 (0.56)	2.73 (0.87)	0.002
Έχετε ασχοληθεί για τη θεματολογία της δράσης «φυσιστήρια Δεξιοτήτων».	2.21 (0.89)	2.39 (0.93)	2.26 (0.70)	1.76 (0.55)	0.003	2.47 (0.88)	2.27 (0.73)	1.82 (0.63)	<0.00 1	2.01 (0.72)	2.53 (0.75)	<0.00 1	2.43 (0.74)	1.83 (0.68)	<0.00 1	2.68 (0.65)	1.88 (0.67)	<0.001
Οι «δήτες του ΠΕΠ είναι επαρκείς;	2 (0.58)	2 (0.66)	1.95 (0.61)	1.59 (0.61)	0.019	2.03 (0.62)	1.98 (0.62)	1.63 (0.60)	0.003	1.76 (0.62)	2.12 (0.58)	0.001	2.02 (0.56)	1.70 (0.66)	0.001	2.02 (0.48)	1.80 (0.70)	0.024
Η συμμετοχή του της εκπαιδευτικού ειδικότητας ειδικών μαθημάτων στο σχεδιασμό και την υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων	3.31 (0.63)	3.42 (0.61)	2.96 (0.75)	2.15 (0.78)	<0.001	3.43 (0.61)	3.13 (0.69)	2.22 (0.74)	<0.00 1	2.66 (0.86)	3.38 (0.66)	<0.00 1	3.12 (0.73)	2.59 (0.89)	<0.00 1	3.28 (0.74)	2.69 (0.83)	<0.001
Είναι επιτρεπτή η επιμόρφωση του της εκπαιδευτικού ειδικότητας για τα στάδια της γνωστικής ανάπτυξης του νηπίου.	2.99 (0.51)	3.41 (0.62)	2.95 (0.74)	2.18 (0.79)	<0.001	3.44 (0.62)	3.16 (0.70)	2.21 (0.71)	<0.00 1	2.68 (0.88)	3.34 (0.61)	<0.00 1	3.11 (0.72)	2.57 (0.88)	<0.00 1	3.27((0.73)	2.66 (0.79)	<0.001
Είναι επιτρεπτή η επιμόρφωση του της εκπαιδευτικού ειδικότητας για τη φιλοσοφία και τη λειτουργία του προγράμματος Σπουδών στο Νηπιαγωγείο.	3.28 (0.68)	3.45 (0.41)	2.89 (0.77)	2.12 (0.68)	<0.001	3.41 (0.64)	3.15 (0.66)	2.17 (0.60)	<0.00 1	2.54 (0.88)	3.27 (0.71)	<0.00 1	3.18 (0.64)	2.42 (0.85)	<0.00 1	3.31 (0.71)	2.44((0.82)	<0.001

Διερεύνηση των αντιλήψεων του πατέρα, για τον ρόλο και την συμβολή του στην αγωγή, τη φροντίδα και την εκπαίδευση των παιδιών προσχολικής ηλικίας

Κοντού Ειρήνη
Παιδαγωγός Πρώιμης Παιδικής Ηλικίας ΜΑ
Email: eirkon@hotmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στη παρούσα μελέτη γίνεται μια χαρτογράφηση των απόψεων των ίδιων των πατέρων για το ρόλο και τη συμβολή τους στην αγωγή, τη φροντίδα και την εκπαίδευση του παιδιού πρώιμης παιδικής ηλικίας, τόσο σε επίπεδο σπιτιού όσο και σε επίπεδο προσχολικού προγράμματος. Συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα μελετά τις απόψεις και τις αντιλήψεις των πατεράδων για τον πατρικό τους ρόλο και τη σπουδαιότητα που αποδίδουν στον ρόλο τους ως πατέρα, καθώς και την συσχέτιση μεταξύ των αντιλήψεών τους και της συχνότητας συμμετοχής τους, στην πρώιμη εκπαίδευση του παιδιού και την καθημερινή αλληλεπίδραση στο σπίτι.

Οι πατεράδες ανέφεραν χαμηλά επίπεδα εμπλοκής στην εκπαίδευση του παιδιού τους. Αντίθετα, ανέφεραν υψηλά επίπεδα σπουδαιότητας όσον αφορά τον πατρικό τους ρόλο, καθώς και υψηλά επίπεδα εμπλοκής στο σπίτι και αλληλεπίδρασης με το παιδί. Επίσης, οι πατεράδες είχαν την τάση να εκδηλώνουν σχετικά υψηλά επίπεδα στοργικών συναισθημάτων προς το παιδί τους και σχετικά χαμηλά επίπεδα αρνητικών συναισθημάτων όσον αφορά το ρόλο τους ως πατεράδες. Διαπιστώθηκαν διαφορές στις απαντήσεις των πατεράδων ανάλογα με τον αριθμό των παιδιών, το εκπαιδευτικό επίπεδο, την οικονομική και εργασιακή κατάστασή τους. Τέλος, η εμπλοκή των πατεράδων στην εκπαίδευση και τη φροντίδα των παιδιών πρώιμης παιδικής ηλικίας καθώς και τα συναισθήματά τους, βρέθηκε να σχετίζονται με τις αντιλήψεις τους για τον πατρικό τους ρόλο και τη σπουδαιότητα που αποδίδουν στο ρόλο τους ως πατέρα.

Τα αποτελέσματα της έρευνας είναι σημαντικά, καθώς φαίνεται πως οι πατεράδες έχουν συνειδητοποιήσει ότι απαιτείται τόσο η άμεση όσο και η

έμμεση συμμετοχή τους στην αγωγή, τη φροντίδα και την εκπαίδευση των παιδιών τους και αναγνωρίζουν τη σημασία της ποιότητας και όχι της ποσότητας της συμμετοχής τους.

Λέξεις-κλειδιά: Πατρική συμβολή/εμπλοκή, πατρότητα, πρώιμη εκπαίδευση, φροντίδα, οικογένεια

Εισαγωγή

Πληθώρα μελετών υποστηρίζουν τη θετική επίδραση των πατεράδων στην ανάπτυξη των παιδιών, ανεξάρτητα από το αν συμμετέχουν σε κάθε πλευρά της ζωής των παιδιών ή επικεντρώνονται σε ορισμένες μόνο πτυχές, αν αναλαμβάνουν έναν ή περισσότερους ρόλους (Cabrera et al., 2000· Fogarty & Evans, 2009). Η πρώτη περιγραφή της σημασίας του ρόλου του πατέρα στην ανάπτυξη του παιδιού από ψυχαναλυτική σκοπιά πραγματοποιήθηκε από τον Freud (Jones, 2007). Έκτοτε, ο ρόλος του πατέρα και οι αλλαγές που υφίσταται ξεκίνησαν να παρουσιάζουν αυξανόμενο ενδιαφέρον για τους ερευνητές (Lero et al., 2006· Parke, 2000).

Η γέννηση ενός παιδιού αποτελεί, ενδεχομένως, το σημαντικότερο γεγονός στη ζωή τόσο των γυναικών όσο και των αντρών. Με τον ερχομό του παιδιού, η γυναίκα πλέον γίνεται μητέρα και ο άντρας πατέρας, αναλαμβάνοντας και οι δύο καινούριους ρόλους. Σειρά μελετών (Cabrera et al., 2000· Coley, 2003· Dick, 2004· NCES, 1997· Pleck, 1997) υποστηρίζουν την διαφορετικότητα των ρόλων μεταξύ μητέρων και πατεράδων, θέλοντας το ρόλο του πατέρα να διαφοροποιείται από εκείνον της μητέρας. Χαρακτηριστικά, οι Planalp και Braungart-Rieker (2016, σ. 135) αναφέρουν πως «η σχέση πατέρα-παιδιού δεν αποτελεί απομίμηση της σχέσης μητέρας-παιδιού, αντιθέτως αναπτύσσεται διαφορετικά».

Συνάμα, φαίνεται ότι αποδομείται σταδιακά ο παραδοσιακός ρόλος του πατέρα, ο οποίος τον θέλει αυστηρό, δίκαιο, αρχηγό και καθοδηγητή, καθώς ο σύγχρονος άνδρας αναγνωρίζει τη σημασία της παρουσίας του στην ανάπτυξη των παιδιών. Ο νέος πατέρας επιδιώκει να είναι παρών, συναισθηματικά διαθέσιμος και να συμμετέχει ενεργά στην ανατροφή των παιδιών του, αναγνωρίζοντας την ευθύνη του απέναντι σε αυτά (Saracho & Spodek, 2008). Όπως αναφέρει η Κορωναίου (2007, σ. 20), «στις σημερινές συνθήκες ο ρόλος του πατέρα γίνεται πιο σφαιρικός, πιο ολοκληρωμένος, απαιτώντας παράλληλα με την οικονομική ευθύνη, τη συναισθηματική στήριξη και κάλυψη των παιδιών και της μητέρας».

Είναι κοινά αποδεκτό, ότι τις τελευταίες δεκαετίες, αναγνωρίζεται ολοένα και περισσότερο η σημασία που έχει η εμπλοκή των πατεράδων στη

ζωή των παιδιών τους (Cabrera et al., 2000· Goldberg et al., 2009· Lamb, 2000· Marsiglio et al., 2000· Peterson, 2014· Phares et.al. 2010· Pleck, 2007· Verissimo et.al. 2011· Wilson & Prior, 2011). Μελέτες, που έχουν πραγματοποιηθεί σε διαφορετικά κοινωνικο-πολιτισμικά περιβάλλοντα, καταλήγουν σε ευρήματα, τα οποία επισημαίνουν τη σπουδαιότητα της πατρικής συμμετοχής στην ανάπτυξη του παιδιού (Bronte-Tinkew et al., 2008· Howard et al., 2007· McBride et al., 2005· Opondo et al., 2017· Su et al., 2017).

Ειδικότερα, η εμπλοκή των πατεράδων στη ζωή των παιδιών έχει διαπιστωθεί ότι συνδέεται με μια ποικιλία αποτελεσμάτων στα παιδιά, συμπεριλαμβανομένης της βελτίωσης της γνωστικής και κοινωνικοσυναισθηματικής ικανότητας, των αυξημένων ποσοστών ακαδημαϊκής επιτυχίας, της βελτίωσης της ψυχικής υγείας, των μειωμένων ποσοστών παχυσαρκίας και τη μείωση της επιδείνωσης του άσθματος (Allport, Johnson, Aqil, Labrique, Nelson et.al., 2018). Επίσης, η σχέση ανάμεσα στους πατεράδες και τα παιδιά έχει αναγνωριστεί ως ένας παράγοντας κλειδί για την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών. Έχει αποδειχθεί ότι τα παιδιά με εμπλεκόμενους πατεράδες έχουν περισσότερες πιθανότητες να αναφέρουν συναισθήματα αποδοχής από το πατέρα τους, παράγοντας που παίζει κεντρικό ρόλο στην ανάπτυξη θετικής αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης στα παιδιά (Culp, Schadle, Robinson, & Culp, 2000).

Συνάμα, η συμβολή των πατεράδων στην πρώιμη εκπαίδευση των παιδιών έχει διαπιστωθεί ότι συνιστά έναν ιδιαίτερα ευεργετικό παράγοντα που προάγει αποτελεσματικά την ανάπτυξη των παιδιών (Bradley et al., 2006· Downer et al., 2008· Raikes & Bellotti, 2006· Roggman, 2004), γεγονός που οδήγησε στο ότι η εμπλοκή των πατεράδων στα προγράμματα πρώιμης παιδικής ηλικίας αυξήθηκε ραγδαία κατά τα τελευταία χρόνια (Ancell et al., 2016· Duncan & Te One, 2012· McMahon et al., 2019· McWayne et al., 2013· Palm & Fagan, 2008· Pancsofar & Vernon-Feagans, 2006· Potter & Carpenter, 2008· Raikes & Bellotti, 2006· Raikes et al., 2005· Turbiville & Marquis, 2001). Βάσει των δεδομένων που προκύπτουν από τη σχετικά σύγχρονη βιβλιογραφία, η παρουσία των πατεράδων στα προγράμματα πρώιμης εκπαίδευσης των παιδιών θεωρείται ως ένας χρήσιμος πόρος που συμβάλλει στην ποιότητα της εκπαίδευσης και της φροντίδας που παρέχονται στα κέντρα της πρώιμης εκπαίδευσης (Ancell et al., 2018· Ρέντζου, 2017· Kahn, 2006· Maxwell et al., 2012· Zanoni et.al., 2013).

Στην Ελλάδα, τόσο η έρευνα η σχετική με την πατρότητα, όσο και η συμβολή του πατέρα είναι περιορισμένες. Οι υπάρχουσες ελληνικές έρευνες, διερευνούν την πατρότητα υπό το πρίσμα των γυναικών και της ανά-

γκης εξισορρόπησης της οικογενειακής με την επαγγελματική ζωή, ενώ τα δεδομένα αντλούνται κυρίως από μητέρες και τα ευρήματά τους γενικεύονται και συζητούνται όσον αφορά την ευρύτερη συμβολή των «γονέων». Από την άλλη μεριά, όσον αφορά την συμμετοχή του πατέρα στην προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα του παιδιού του, η βιβλιογραφική ανασκόπηση καταδεικνύει πως δεν υπάρχουν ελληνικές έρευνες οι οποίες αποσκοπούν στην αποτίμηση αυτής της συμβολής (Κορωναίου, 2007· Ρέντζου, 2017).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται στην έννοια του πατέρα και ειδικότερα στην πατρική εμπλοκή, στη φροντίδα και εκπαίδευση του παιδιού. Η παρούσα έρευνα δίνει απαντήσεις σε καίρια ερωτήματα, τα οποία σχετίζονται με την εμπλοκή του πατέρα στην πρώιμη εκπαίδευση του παιδιού του, την εμπλοκή του στο σπίτι και τις καθημερινές αλληλεπιδράσεις με το παιδί του, τη σπουδαιότητα που αποδίδει στον πατρικό ρόλο, καθώς και τις αντιλήψεις και τα συναισθήματα που προκύπτουν από αυτόν.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός

Ο κύριος σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση του βαθμού εμπλοκής του πατέρα στη φροντίδα και στην εκπαίδευση του παιδιού πρώιμης παιδικής ηλικίας. Συνάμα, απώτερος σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η καταγραφή των απόψεων και των συναισθημάτων των πατεράδων για τον πατρικό τους ρόλο και τη φροντίδα των παιδιών, καθώς και τον τρόπο με τον οποίον εμπλέκονται στη φροντίδα και εκπαίδευση των παιδιών τους. Η βασική θέση που χαρακτηρίζει την παρούσα μελέτη είναι ότι η εμπλοκή του πατέρα, σε όλες τις πτυχές της ζωής του παιδιού, επιδρά σημαντικά στην ολόπλευρη ανάπτυξη και ευημερία των παιδιών.

Ερευνητικά ερωτήματα

Ειδικότερα τα ερευνητικά ερωτήματα που μας απασχολούν είναι τα ακόλουθα:

1. Κατά πόσο σχετίζονται τα κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά των πατέρων (ηλικία, εργασιακή κατάσταση, μορφωτικό επίπεδο, οικονομική κατάσταση) με την εμπλοκή τους στο πλαίσιο του προσχολικού κέντρου και του σπιτιού;
2. Κατά πόσο σχετίζονται τα κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστι-

κά των πατέρων (ηλικία, εργασιακή κατάσταση, μορφωτικό επίπεδο, οικονομική κατάσταση) με τις αντιλήψεις τους για τον πατρικό τους ρόλο και τις πρακτικές γονεϊκής φροντίδας που εφαρμόζουν;
3. Σχετίζονται οι αντιλήψεις των πατεράδων για τον πατρικό τους ρόλο με την εμπλοκή τους στο πλαίσιο του προσχολικού κέντρου και του σπιτιού;
4. Σε ποιο βαθμό σχετίζονται οι αντιλήψεις των πατεράδων για τον πατρικό τους ρόλο με τα συναισθήματά τους για τον πατρικό τους ρόλο;

Καθορισμός πληθυσμού – Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 245 άνδρες βιολογικοί-πατέρες, των οποίων το παιδί τους ήταν προσχολικής ηλικίας από 2;6 – 4;6 ετών και φοιτούσε σε κέντρα προσχολικής εκπαίδευσης του Δήμου Αιγάλεω. Επισημαίνεται, ότι όλοι οι πατεράδες ήταν παντρεμένοι με τη μητέρα των παιδιών και ήταν ελληνικής καταγωγής. Η επιλογή του δείγματος πραγματοποιήθηκε με κριτήριο την ευκολία πρόσβασης σε αυτό από την ερευνήτρια.

Διαδικασία και μέσα συλλογής δεδομένων

Μετά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και την επιλογή του θέματος της έρευνας, επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο ως καταλληλότερο ερευνητικό εργαλείο για τη διερεύνηση των αντιλήψεων των πατεράδων, σχετικά με την εμπλοκή τους στην εκπαίδευση και στη φροντίδα των παιδιών τους. Ειδικότερα, για τη δημιουργία του ερωτηματολογίου, επιλέχθηκαν κλίμακες (τύπου Likert), που εξυπηρετούσαν τους σκοπούς της παρούσας έρευνας, από ερωτηματολόγια ερευνών που έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα και στο εξωτερικό και έχουν τεκμηριώσει την αξιοπιστία των εργαλείων. Πριν από την τελική διαμόρφωση του ερωτηματολογίου, πραγματοποιήθηκε πιλοτική εφαρμογή σε 10 πατεράδες με παιδιά προσχολικής ηλικίας, με σκοπό την επιβεβαίωση της σαφήνειας των οδηγιών, την αναδιατύπωση ασαφών ερωτήσεων, την αντικατάσταση και προσθήκη ερωτήσεων όπου ήταν αναγκαίο.

Η τελική δομή του ερωτηματολογίου, που δημιουργήθηκε λαμβάνοντας υπόψη τα σχόλια των πατεράδων, δόθηκε για συμπλήρωση τον Μάρτιο του 2019 (μετά από την απαραίτητη έγκριση για τη διεξαγωγή της έρευνας από το αρμόδιο τμήμα του Δήμου Αιγάλεω) και συνοδευόταν από επιστολή που εξηγούσε το σκοπό της έρευνας, τον τρόπο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου και επιβεβαίωνε την ανωνυμία των συμμετεχόντων στην έρευνα. Από τους 9 παιδικούς σταθμούς του Δήμου Αιγάλεω, δόθη-

καν ερωτηματολόγια στους 6 και από τους 280 πατεράδες που συμμετείχαν στην έρευνα, επέστρεψαν 245 πατεράδες (88%) το ερωτηματολόγιο.

Το ερωτηματολόγιο στο πρώτο μέρος αποτελείται από ερωτήσεις για την καταγραφή δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος (ηλικία, αριθμός παιδιών, εργασιακή κατάσταση, οικονομική κατάσταση και εκπαιδευτικό υπόβαθρο). Στη συνέχεια διερευνά την εμπλοκή του πατέρα στην εκπαίδευση του παιδιού του, χρησιμοποιώντας την ελληνική μετάφραση-προσαρμογή του ερωτηματολογίου "Family Involvement Questionnaire for Early Childhood (FIQ-EC)" (Fantuzzo, Tighe, & Childs, 2000· Fantuzzo, Gadsden, Li, Sproul, McDermott, Hightower, & Minney, 2013· Manz, Fantuzzo, & Power, 2004). Το ερωτηματολόγιο συγκροτείται από 26 ερωτήσεις, οι οποίες απαντώνται σε μια 4-βαθμη κλίμακα τύπου Likert («Σπάνια» = 1 βαθμός, «Μερικές φορές» = 2 βαθμοί, «Συχνά» = 3 βαθμοί, «Πάντα»= 4 βαθμοί). Από το ερωτηματολόγιο προκύπτουν δύο υποκλίμακες, οι οποίες αξιολογούν την επικοινωνία σχολείου-οικογένειας και την εμπλοκή στο σχολείο.

Οι υποκλίμακες συμπεριλαμβάνουν ερωτήσεις σχετικά με την επικοινωνία σχολείου- οικογένειας (π.χ. «τηλεφωνείτε στον/στην παιδαγωγό αν ανησυχήσετε για κάτι που είπε το παιδί σας;», «μιλάτε στον/στην παιδαγωγό για τα επιτεύγματα του παιδιού σας;» κ.α.) και ερωτήσεις σχετικά με την πατρική εμπλοκή στο σχολείο (π.χ. «Συμμετέχετε σε εργαστήρια για γονείς ή άλλες εκπαιδεύσεις στο σχολείο;», «συμμετέχετε σε οργανωμένες συναντήσεις του συλλόγου οικογένειας-σχολείου;» κ.α.).

Στη συνέχεια, το ερωτηματολόγιο συμπεριλαμβάνει την ελληνική μετάφραση των ερωτήσεων που αξιολογούν την εμπλοκή των πατεράδων στο σπίτι, στο πλαίσιο του προγράμματος "Early Childhood Longitudinal Study-Birth Cohort (ECLS-B)" (Andreassen & Fletcher, 2007· Bethel, Green, Nord, Kalton, & West, 2005· Chernoff, Flanagan, McPhee, & Park, 2007). Συνολικά, χρησιμοποιήθηκαν 5 ερωτήσεις (π.χ. «πόσο συχνά καθησυχάζετε το παιδί σας όταν είναι αναστατωμένο;», «πόσο συχνά σηκώνεστε για το παιδί σας, όταν ξυπνά κατά την διάρκεια της νύχτας;» κ.α.) οι οποίες απαντώνται σε μια 5-βαθμη κλίμακα τύπου Likert («Ποτέ» = 1 βαθμός, «Σπάνια» = 2 βαθμοί, «Μερικές φορές» = 3 βαθμοί, «Συχνά» = 4 βαθμοί, «Πάντα» = 5 βαθμοί).

Στην επόμενη ενότητα χρησιμοποιήθηκε η ελληνική μετάφραση των ερωτήσεων που αξιολογούν την αλληλεπίδραση των πατεράδων με το παιδί στο σπίτι, στο πλαίσιο του προγράμματος "Early Childhood Longitudinal Study-Birth Cohort (ECLS-B)" (Andreassen & Fletcher, 2007· Bethel, Green, Nord, Kalton, & West, 2005· Chernoff, Flanagan, McPhee, & Park, 2007). Συ-

νολικά, χρησιμοποιήθηκαν 8 ερωτήσεις (π.χ. «είπατε ιστορίες στο παιδί σας;», «αλλάξατε την πάνα του ή το βοηθήσατε στην τουαλέτα;»), οι οποίες απαντώνται σε μια 6-βαθμη κλίμακα τύπου Likert («Καθόλου» = 1 βαθμός, «Σπάνια» = 2 βαθμοί, «Μερικές φορές τον μήνα» = 3 βαθμοί, «Μερικές φορές την εβδομάδα» = 4 βαθμοί, «Μία φορά την ημέρα» = 5 βαθμοί, «Περισσότερο από μία φορά την ημέρα» = 6 βαθμοί.

Το ερωτηματολόγιο στο επόμενο στάδιο αξιολογεί τη σπουδαιότητα που αποδίδουν οι πατεράδες στον πατρικό ρόλο κάνοντας χρήση την ελληνική μετάφραση των ερωτήσεων του προγράμματος "Early Head Start, Pre-K Father Interview" (Puma, Bell, Cook, Heid, Shapiro κ.ά., 2010). Οι πατεράδες κλήθηκαν να απαντήσουν κατά πόσον συμφωνούν ή διαφωνούν με 6 προτάσεις σχετικά με τη σπουδαιότητα του πατρικού ρόλου (π.χ. «πόσο σημαντικό είναι για εσάς να περνάτε χρόνο με τα παιδιά σας;», «πόσο σημαντικό είναι για εσάς να μοιράζεστε τις δουλειές που σχετίζονται με τη φροντίδα των παιδιών». Οι απαντήσεις δόθηκαν σε μια 4-βαθμη κλίμακα τύπου Likert («Καθόλου σημαντικό» = 1 βαθμός, «Λίγο σημαντικό» = 2 βαθμοί, «Αρκετά σημαντικό» = 3 βαθμοί, «Πολύ σημαντικό» = 4 βαθμοί).

Ακολούθως, οι πατεράδες κλήθηκαν να δώσουν μία απάντηση, η οποία περιγράφει καλύτερα το πώς αισθάνονται για τον εαυτό τους ως πατέρα. Η συγκεκριμένη ερώτηση δόθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος "Early Head Start, Pre-K Father Interview" (Puma, Bell, Cook, Heid, Shapiro κ.ά., 2010). Οι απαντήσεις δόθηκαν σε μια 5-βαθμη κλίμακα τύπου Likert («όχι ένας πολύ ικανός πατέρας» = 1 βαθμός, «ένα άτομο που δυσκολεύεται αρκετά στον ρόλο του πατέρα» = 2 βαθμοί, «ένας μέσος πατέρας» = 3 βαθμοί, «ένας καλύτερος από τον μέσο όρο πατέρας» = 4 βαθμοί, «ένας πολύ καλός πατέρας» = 5 βαθμοί).

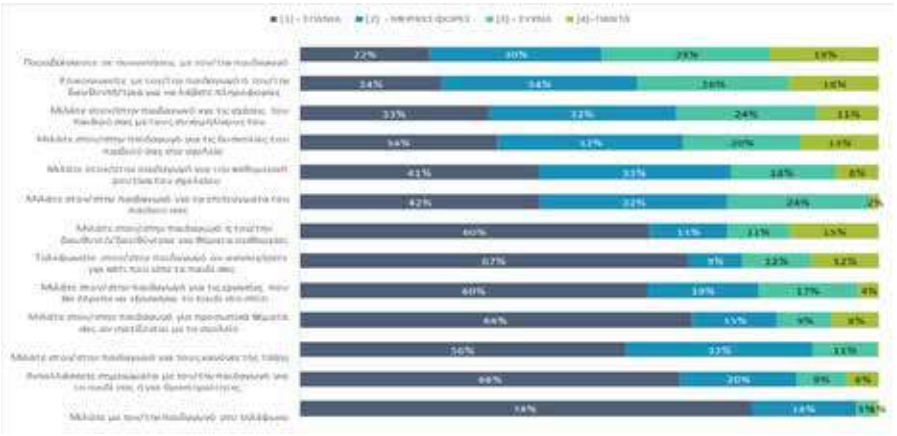
Στη συνέχεια χρησιμοποιήθηκε η ελληνική μετάφραση των ερωτήσεων που αξιολογούν το κατά πόσον οι πατεράδες εκδηλώνουν στοργικά συναισθήματα προς το παιδί τους, στο πλαίσιο του προγράμματος "Early Head Start, Pre-K Father Interview" (Puma, Bell, Cook, Heid, Shapiro κ.ά., 2010). Οι πατεράδες κλήθηκαν να απαντήσουν κατά πόσον ισχύουν ή δεν ισχύουν πέντε προτάσεις σχετικά με εκδήλωση στοργικών συναισθημάτων προς το παιδί (π.χ. «είμαι συνήθως πολύ απασχολημένος για να κάνω αστεία και να παίζω με το παιδί μου», «ακόμη κι όταν έχω κακή διάθεση, δείχνω στο παιδί μου πολλή αγάπη»). Οι απαντήσεις δόθηκαν σε μια 4-βαθμη κλίμακα τύπου Likert («Δεν ισχύει» = 1 βαθμός, «Ισχύει μερικές φορές» = 2 βαθμοί, «Ισχύει συνήθως» = 3 βαθμοί, «Ισχύει πάντα» = 4 βαθμοί).

Επιπρόσθετα, χρησιμοποιήθηκε η ελληνική μετάφραση των ερω-

τήσεων που αξιολογούν τις αρνητικές αντιλήψεις των πατεράδων για τον πατρικό τους ρόλο, στο πλαίσιο του προγράμματος " ECLS-K, Spring Kindergarten Interview" (Puma, Bell, Cook, Heid, Shapiro κ.ά., 2010). Οι πατεράδες κλήθηκαν να απαντήσουν κατά πόσον συμφωνούν ή διαφωνούν με 7 προτάσεις σχετικά με τις αρνητικές αντιλήψεις τους για τον πατρικό τους ρόλο (π.χ. «νιώθω παγιδευμένος στις ευθύνες μου ως γονέας», «από τότε που έχω τα παιδιά μου, νομίζω ότι σχεδόν ποτέ δεν μπορώ να κάνω πράγματα που μου αρέσουν»). Οι απαντήσεις δόθηκαν σε μια 5-βαθμη κλίμακα τύπου Likert («Διαφωνώ απόλυτα» = 1 βαθμός, «Διαφωνώ»= 2 βαθμοί, «Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ» = 3 βαθμοί, «Συμφωνώ» = 4 βαθμοί, «Συμφωνώ απόλυτα» = 5 βαθμοί).

Τέλος, Χρησιμοποιήθηκε η ελληνική μετάφραση των ερωτήσεων που αξιολογούν τα αρνητικά συναισθήματα των πατεράδων για τον πατρικό τους ρόλο, στο πλαίσιο του προγράμματος "ECLS-K, Spring Kindergarten Interview" (Puma, Bell, Cook, Heid, Shapiro κ.ά., 2010). Οι πατεράδες κλήθηκαν να απαντήσουν κατά πόσον ισχύουν ή δεν ισχύουν 4 προτάσεις σχετικά με τα αρνητικά συναισθήματά τους για τον πατρικό τους ρόλο (π.χ. «το παιδί σας κάνει πράγματα που είναι πολύ εκνευριστικά», «η φροντίδα των παιδιών είναι πολύ δύσκολη»). Οι απαντήσεις δόθηκαν σε μια 5-βαθμη κλίμακα τύπου Likert («Ποτέ» = 1 βαθμός, «Σπάνια» = 2 βαθμοί, «Μερικές φορές» = 3 βαθμοί, «Συχνά» = 4 βαθμοί, «Πάντα» = 5 βαθμοί).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

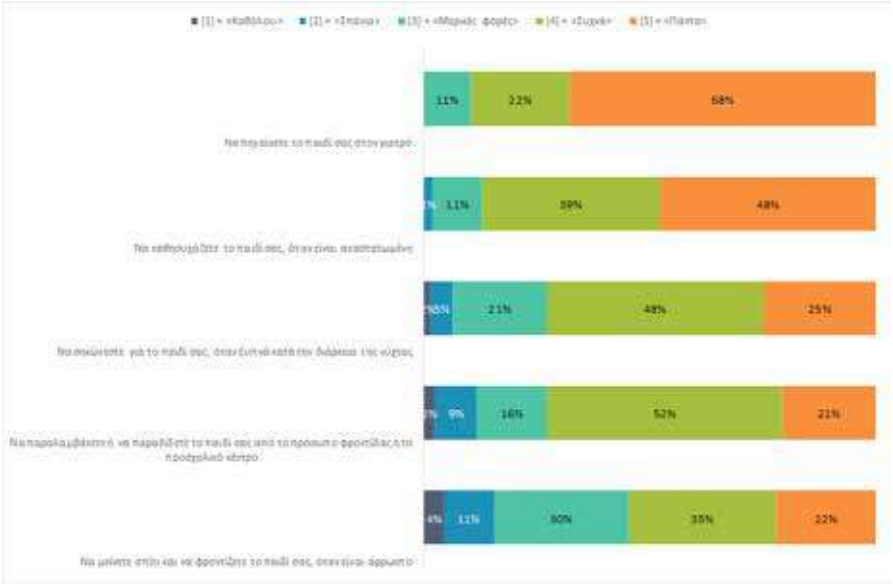


Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας οι πατεράδες έχουν χα-

μηλά επίπεδα εμπλοκής στην εκπαίδευση και χαμηλά επίπεδα επικοινωνίας με το σχολείο του παιδιού τους. Πιο αναλυτικά, επισημαίνεται ότι μόλις οι 3 στους 10 και ο 1 στους 5 πατεράδες αναφέρουν ότι παρευρίσκονται σε συναντήσεις με τον/την παιδαγωγό συχνά ή πάντα, αντίστοιχα. Επίσης, συνολικά σχεδόν οι 2 στους 5 πατεράδες ανέφεραν ότι επικοινωνούν με τον/την παιδαγωγό ή τον/την διευθυντή/τρια για να λάβουν πληροφορίες είτε συχνά είτε πάντα.

Όσον αφορά την εμπλοκή των πατεράδων στο κέντρο προσχολικής εκπαίδευσης του παιδιού τους, διαπιστώθηκε ότι επηρεάζεται σημαντικά από την επίδραση κοινωνικών και δημογραφικών παραγόντων. Σε γενικές γραμμές, θα μπορούσε να λεχθεί ότι οι πατεράδες χαμηλού μορφωτικού επιπέδου εμπλέκονταν λιγότερο στην εκπαίδευση του παιδιού τους, καθώς οι πατεράδες που ήταν απόφοιτοι Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ανέφεραν χαμηλότερα επίπεδα συμμετοχής στο κέντρο προσχολικής εκπαίδευσης του παιδιού τους, σε σύγκριση με τους πατεράδες Μεταπτυχιακής εκπαίδευσης, ενώ οι πατεράδες χαμηλού οικονομικού επιπέδου εμπλέκονταν περισσότερο.

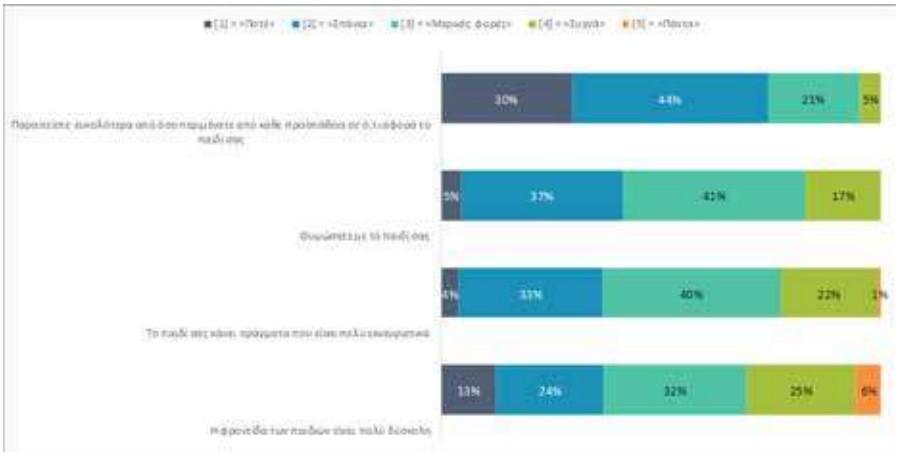
Επίσης, η εργασία των πατεράδων φαίνεται να αποτελεί έναν παράγοντα που δυσχεραίνει την εμπλοκή τους στην εκπαίδευση του παιδιού τους προσχολικής ηλικίας, καθώς οι πατεράδες που είχαν εργασία μερικής απασχόλησης είχαν υψηλότερα επίπεδα συμμετοχής στο πλαίσιο προσχολικής εκπαίδευσης του παιδιού τους, σε σύγκριση με τους πατεράδες πλήρους απασχόλησης.



Επιπρόσθετα, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, δείχνουν ότι η εμπλοκή των πατεράδων στο σπίτι δεν σχετίζεται με τον αριθμό των παιδιών, καθώς και το μορφωτικό τους επίπεδο και την εργασιακή κατάσταση των πατεράδων.

Όμως, διαπιστώθηκε ότι το οικονομικό επίπεδο των πατεράδων επιδρά σημαντικά στην εμπλοκή τους στο σπίτι. Συγκεκριμένα, οι πατεράδες που ανέφεραν ότι αντιμετωπίζουν οικονομικές δυσκολίες στα καθημερινά έξοδά τους ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα εμπλοκής στο σπίτι, σε σύγκριση με τους πατεράδες που δεν ανέφεραν ότι αντιμετωπίζουν οικονομικές δυσκολίες με το παρόν εισόδημα. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχουν τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, σχετικά με την επίδραση των κοινωνικών και δημογραφικών χαρακτηριστικών των πατεράδων στη σπουδαιότητα που αποδίδουν στον ρόλο τους ως πατεράδες.

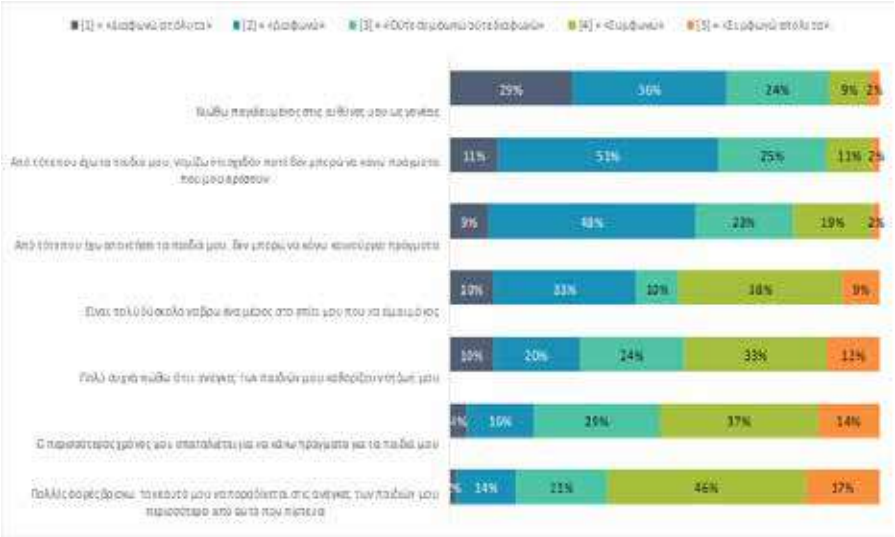
Συγκεκριμένα, αν και δεν διαπιστώθηκε ότι η επίδραση του μορφωτικού επιπέδου, της οικονομικής κατάστασης και της εργασιακής κατάστασης είναι σημαντική, εντούτοις ο αριθμός των παιδιών βρέθηκε να επιδρά σημαντικά στην σπουδαιότητα που αποδίδουν οι πατεράδες στον πατρικό τους ρόλο. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι οι πατεράδες που είχαν τουλάχιστον τρία παιδιά απέδιδαν υψηλότερη σπουδαιότητα στον πατρικό ρόλο, σε σύγκριση με τους πατεράδες που είχαν ένα παιδί.



Πιο αναλυτικά, διαπιστώθηκε ότι οι πατεράδες που ανέφεραν ότι αντιμετωπίζουν μεγάλες οικονομικές δυσκολίες στα καθημερινά έξοδά τους είχαν υψηλότερα επίπεδα αρνητικών αντιλήψεων για τον πατρικό ρόλο, σε σύγκριση με τους πατεράδες που ανέφεραν ότι ζούνε με κάποιες δυσκολίες με το παρόν εισόδημα, με τους πατεράδες που ανέφεραν ότι ζούνε ικανοποιητικά με το παρόν εισόδημα και τους πατεράδες που ανέφεραν ότι ζούνε σχετικά άνετα με το παρόν εισόδημα. Επίσης, βρέθηκε ότι οι πατεράδες που είχαν εργασία πλήρους απασχόλησης ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα αρνητικών αντιλήψεων για τον πατρικό ρόλο, σε σύγκριση με τους πατεράδες που δεν ήταν πλήρους απασχόλησης.

Συνάμα, φαίνεται από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας ότι τα αρνητικά συναισθήματα των πατεράδων για τον πατρικό τους ρόλο σχετίζονται με τα κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά τους.

Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι ο επίδραση του αριθμού των παιδιών ήταν σημαντική, με τους πατεράδες που είχαν δύο παιδιά ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα αρνητικών συναισθημάτων για τον πατρικό ρόλο, σε σύγκριση με τους πατεράδες που είχαν ένα παιδί. Αν και η επίδραση της εργαίας των πατεράδων δεν βρέθηκε να έχει σημαντική επίδραση στις αρνητικές αντιλήψεις τους, εντούτοις δεν ισχύει το ίδιο και για την επίδραση του μορφωτικού τους επιπέδου και της οικονομικής κατάστασής τους. Πιο αναλυτικά, διαπιστώθηκε ότι οι πατεράδες που ήταν απόφοιτοι Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ανέφεραν χαμηλότερα επίπεδα αρνητικών συναισθημάτων για τον πατρικό ρόλο, σε σύγκριση με τους πατεράδες που ήταν απόφοιτοι Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.



Ακόμη, οι πατεράδες που ήταν απόφοιτοι Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα αρνητικών συναισθημάτων για τον πατρικό ρόλο, σε σύγκριση με τους πατεράδες που ήταν είχαν πτυχίο Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Όσον αφορά την επίδραση της οικονομικής κατάστασης διαπιστώθηκε ότι οι πατεράδες που ανέφεραν ότι αντιμετωπίζουν μεγάλες οικονομικές δυσκολίες στα καθημερινά έξοδά τους είχαν υψηλότερα επίπεδα αρνητικών συναισθημάτων για τον πατρικό ρόλο, σε σύγκριση με τους πατεράδες που ανέφεραν ότι ζούνε με κάποιες δυσκολίες με το παρόν εισόδημα, με τους πατεράδες που ανέφεραν ότι ζούνε ικανοποιητικά με το παρόν εισόδημα και τους πατεράδες που ανέφεραν ότι ζούνε σχετικά άνετα με το παρόν εισόδημα.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Βάσει των παραπάνω ευρημάτων, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι οι πατεράδες στην Ελλάδα δεν εκλαμβάνουν τον πατρικό τους ρόλο μόνο με τον παραδοσιακό τρόπο, σύμφωνα με τον οποίο ο ρόλος του πατέρα συνίσταται κατά κύριο λόγο στο να στηρίζει οικονομικά την οικογένειά του. Πλέον, οι πατεράδες στην Ελλάδα υιοθετούν εν πολλοίς τον ρόλο του «νέου πατέρα», επιδιώκοντας να είναι παρόντες, συναισθηματικά διαθέσιμοι και να συμμετέχουν στην ανατροφή των παιδιών τους, αναγνωρίζοντας την ευθύνη τους απέναντι σε αυτά (Saracho & Spodek, 2008).

Όμως, παρ' όλες τις αλλαγές, ο ρόλος του προμηθευτή εξακολουθεί να είναι κεντρικής σημασίας στην ταυτότητα των πατεράδων (Brennan κ.ά., 2001· Cha & Thébaud, 2009· Zuo, 2004· Zvonkovic κ.ά., 1996), όπως προκύπτει και από το γεγονός ότι σχεδόν το σύνολο των πατεράδων του δείγματος επισημαίνουν ότι είναι αρκετά ή πολύ σημαντικό το να υποστηρίζουν οικονομικά το παιδί τους. Η σημασία που εξακολουθεί να έχει για τους πατεράδες η παροχή οικονομικής στήριξης προς την οικογένεια αντικατοπτρίζεται στα ευρήματα, τα οποία έχουν να κάνουν με την επίδραση της οικονομικής και εργασιακής κατάστασης των πατεράδων. Ορισμένοι πατεράδες ανέφεραν ότι η ντροπή που νιώθουν εξαιτίας του ότι δεν μπορούν να υποστηρίζουν οικονομικά τα παιδιά τους ευθύνεται για το ότι αποσύρονται και δεν εμπλέκονται με τα παιδιά τους (Coley, 2003).

Στο σημείο αυτό, θεωρείται αναγκαίο να συζητηθεί περαιτέρω και το γεγονός ότι οι πατεράδες ανέφεραν σχετικά χαμηλά επίπεδα εμπλοκής στην εκπαίδευση του παιδιού τους. Οι έρευνες που έχουν ως αντικείμενό τους τη διερεύνηση των παραγόντων που επιδρούν στην εμπλοκή των πατεράδων στο κέντρο προσχολικής εκπαίδευσης του παιδιού τους, έχουν δείξει ότι η ελλιπής εμπλοκή των πατεράδων οφείλεται στην έλλειψη γνώσεων, δεξιοτήτων και παροχής ευκαιριών από την πλευρά των εκπαιδευτικών και δεν οφείλεται στο ελλιπές ενδιαφέρον των πατεράδων (Farquhar, 2008· Raikes & Bellotti, 2006· Raikes, Summers, & Roggman, 2005).

Επιπρόσθετα, καταγράφηκε ότι όσο αυξανόταν η σπουδαιότητα που απέδιδαν οι πατεράδες στον πατρικό τους ρόλο τόσο περισσότερο εμπλέκονταν στο σπίτι, τόσο περισσότερο αλληλεπιδρούσαν με το παιδί τους και τόσο υψηλότερα ήταν τα επίπεδα στοργικών συναισθημάτων που εκδήλωναν προς το παιδί τους. Διαπιστώνουμε με άλλα λόγια, ότι ανάλογα με το πώς αντιλαμβάνεται ο πατέρας τον πατρικό του ρόλο έχει αντίκτυπο στην εμπλοκή του και στα συναισθήματα που αποδίδει στον πατρικό ρόλο του.

Οι πατεράδες, που θεωρούν τον πατρικό τους ρόλο αναπόσπαστο μέρος της αυτο-εικόνας τους εμπλέκονται περισσότερο στην φροντίδα και την ανατροφή των παιδιών τους, ανεξάρτητα από την οικογενειακή τους κατάσταση ή την καταγωγή τους (Coley, 2003). Συνακόλουθα, στην έρευνα των Lu και των συνεργατών του (2010) διαπιστώθηκε ότι οι πατεράδες που θεωρούν ότι τα δύο φύλα είναι ισότιμα σχετικά με την γονεϊκή εμπλοκή και εκείνοι που έχουν θετική αυτο- αντίληψη και αυτοεκτίμηση ήταν πιο πιθανό να εμπλακούν με τα παιδιά τους.

Οι πατεράδες με υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας όσον αφορά τον πατρικό τους ρόλο, χαρακτηρίζονται από προθυμία να εμπλακούν

στην φροντίδα του παιδιού και αντλούν ικανοποίηση από τον πατρικό τους ρόλο (Chih-Yuan & William, 2007· Holmes & Huston, 2010· Jacobs & Kelley, 2006· Kwok, Ling, Leung, & Li, 2013). Τέλος, οι πατεράδες που αντιλαμβάνονται ότι διαθέτουν μεγαλύτερες δεξιότητες στην παιδική φροντίδα, αναφέρουν καλύτερη συμμετοχή στην εκπαίδευση των παιδιών τους και μεγαλύτερη ευθύνη για τα καθήκοντα παιδικής μέριμνας (Sanderson & Thompson, 2002).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Allport, B. S., Johnson, S., Aqil, A., Labrique, A. B., Nelson, T., Angel//a, K. C., Carabas, Y., & Marcell, A. V. (2018). Promoting father involvement for child & family health. *Academic Pediatrics, 18(7)*, 746-753.

Ancell, K. S., Bruns, D. A., & Chitiyo, J. (2016). The importance of father involvement in early childhood programs. *Young Exceptional Children, 21*(1), 22–33. https://doi.org/10.1177/1096250615621355

Ancell, K. S., Bruns, D. A., & Chitiyo, J. (2018). The importance of father involvement in early childhood programs. *Young Exceptional Children, 21*(1), 22-33.

Andreassen, C., & Fletcher, P. (2007). Early Childhood Longitudinal Study, Birth Cohort (ECLS- B): Psychometric Report for the 2-Year Data Collection. Methodology Report. NCES 2007-084. National Center for Education Statistics https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED497762.pdf

Andreassen, C., & Fletcher, P. (2007). Early Childhood Longitudinal Study, Birth Cohort (ECLS- B): Psychometric Report for the 2-Year Data Collection. Methodology Report. NCES 2007-084. National Center for Education Statistics https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED497762.pdf

Bethel, J., Green, J. L., Nord, C., Kalton, G., & West, J. (2005). Early Childhood Longitudinal Study, Birth Cohort (ECLS-B): Methodology Report for the 9-Month Data Collection (2001-02). Volume 2: Sampling. NCES 2005-147. National Center for Education Statistics. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED485636.pdf

Bethel, J., Green, J. L., Nord, C., Kalton, G., & West, J. (2005). Early Childhood Longitudinal Study, Birth Cohort (ECLS-B): Methodology Report for the 9-Month Data Collection (2001-02). Volume 2: Sampling. NCES 2005-147. National Center for Education Statistics. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED485636.pdf

Bradley, R. H., Shears, J. K., Roggman, L. A., & Tamis-LeMonda, C. S. (2006). Lessons learned from Early Head Start for fatherhood research &

program development. *Parenting, 6(*2-3), 259-271.

Brennan, R. T., Barnett, R. C., & Gareis, K. C. (2001). When she earns more than he does: A longitudinal study of dual-earner couples. *Journal of Marriage & Family, 63*, 168-182.

Cabrera, N., Tamis-LeMonda, C. S., Bradley, R. H., Hofferth, S., & Lamb, M. E. (2000).

Cha, Y., & Thébaud, S. (2009). Labor markets, breadwinning, & beliefs: How economic context shapes men's gender ideology. *Gender & Society, 23*(2), 215-243.

Chernoff, J. J., Flanagan, K. D., McPhee, C., & Park, J. (2007). Preschool: First Findings from the Preschool Follow-Up of the Early Childhood Longitudinal Study, Birth Cohort (ECLS- B). First Look. NCES 2008-025. National Center for Education Statistics. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED498793.pdf

Chernoff, J. J., Flanagan, K. D., McPhee, C., & Park, J. (2007). Preschool: First Findings from the Preschool Follow-Up of the Early Childhood Longitudinal Study, Birth Cohort (ECLS- B). First Look. NCES 2008-025. National Center for Education Statistics. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED498793.pdf

Chih-Yuan, S. L., & William, J. D. (2007). Marital satisfaction & father involvement during the transition to parenthood. Fathering, 5(2), 75-96.

Coley, R. L. (2003). Daughter-father relationships & adolescent psychosocial functioning in low income African American families. *Journal of Marriage & Family*, 65, 867-875.

Culp, R. E., Schadle, S., Robinson, L., & Culp, A. M. (2000). Relationships among paternal involvement & young children's perceived self-competence & behavioral problems. *Journal of Child & Family Studies, 9*(1), 27-38.

Dick, G. L., (2004). The fatherhood scale. *Research on Social Work Practice*, *14*(2), 80-92.

Downer, J., Campos, R., McWayne, C., & Gartner, T. (2008). Father involvement & children's early learning: A critical review of published empirical work from the past 15 years. *Marriage & Family Review*, *43*(1-2), 67-108.

Duncan, J., & Te One, S. (2012). *Comparative early childhood education services: International perspectives.* Palgrave Macmillan.

Fantuzzo, J., Gadsden, V., Li, F., Sproul, F., McDermott, P., Hightower, D., & Minney, A. (2013). Multiple dimensions of family engagement in early childhood education: Evidence for a short form of the Family Involvement Questionnaire. Early Childhood Research Quarterly, *28*(4), 734-742.

Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S. (2000). Family Involvement Questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, *92*(2), 367.

Farquhar, S. (2008). New Zeal& men's participation in early years work. Early Child Development & Care, 178(7-8), 733-744.

Fogarty, K., & Evans, G. D. (2009). The hidden benefits of being an involved father.

Goldberg, W. A., Tan, E. T., & Thorsen, K. L. (2009). Trends in academic attention to fathers, 1930-2006. *Fathering*, 7(2), 159-180.

Holmes, E. K., & Huston, A. C. (2010). Understending positive father-child interaction: Children's, fathers', & mothers' contributions. Fathering, 8(2), 203-225. *in dual-earner families with young children. Fathering, 4*(1), 23–47.

Jacobs, J. N., & Kelley, M. L. (2006). Predictors of paternal involvement in childcare

Jones, A. K. (2007). Assessing the impact of father-absence from a psychoanalytic perspective. *Psychoanalytic Social Work*, 14(1), 43-58.

Κορωναίου, Α. (2007). Ο ρόλος των πατέρων στην εξισορρόπηση της επαγγελματικής και οικογενειακής – προσωπικής ζωής. Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας.

Kwok, S. Y., Ling, C. C., Leung, C. L., & Li, J. C. (2013). Fathering self-efficacy, marital satisfaction & father involvement in Hong Kong. Journal of Child & Family Studies, 22(8), 1051-1060.

L. (2010). Where is the Fin MCH? Father involvement in African American families. Ethnicity & Disease, 20, S2-49.

Lamb, M. E. (2000). The history of research on father involvement: An overview. *Marriage & Family Review,* 29(2-3), 23-42.

Lero, D. S., Ashbourne, L. M., & Whitehead, D. (2006). *Inventory of policies & policy areas, influencing father involvement*. Center for Families, Work & Well Being, University of Guelph.

Manz, P. H., Fantuzzo, J. W., & Power, T. J. (2004). Multidimensional assessment of family involvement among urban elementary students. Journal of School Psychology, 42(6), 461- 475.

Marsiglio, W., & Cohan, M. (2000). Contextualizing father involvement & paternal influence: Sociological & qualitative themes. *Marriage & Family Review*, 29(2-3), 75-95.

Maxwell, N., Scourfield, J., Featherstone, B., Holl&, S., & Tolman, R. (2012). Engaging fathers in child welfare services: A narrative review of recent research evidence. *Child & Family Social Work, 17*(2), 160-169.

McMahon, G. E., Spencer-Smith, M. M., Pace, C. C., Spittle, A. J., Stedall, P., Richardson, K., ... & Treyvaud, K. (2019). Influence of Fathers' Early Parenting on the Development of Children Born Very Preterm & Full Term. *The Journal of Pediatrics*, 205, 195-201.

McWayne, C., Downer, J. T., Campos, R., & Harris, R. D. (2013). Father involvement during early childhood & its association with children's early learning: A meta-analysis. *Early Education & Development, 24*(6), 898-922.

National Center for Education Statistics (1997). *Fathers' Involvement in Their Children's Schools· National Household Education Survey*. U.S. Department of Education.

Palm, G., & Fagan, J. (2008). Father involvement in early childhood programs: Review of the literature. *Early Child Development & Care, 178*(7-8), 745-759.

Pancsofar, N., & Vernon-Feagans, L. (2006). Mother & father language input to young children: Contributions to later language development. *Journal of Applied Developmental Psychology, 27*(6), 571-587.

Parke, R. (2000). Father involvement: A developmental psychological perspective. *Marriage & Family Review*, *29*, 43-58, *paternal involvement in childbearing. Sex Roles, 46, 99–111*.

Peterson, K. A. (2014). An Analysis of Father Involvement Practices in Early Childhood: Implications for Early Intervention Service Delivery. *Research Papers*, *494*.

Phares, V., Rojas, A., Thurston, I. B., & Hankinson, J. C. (2010). Including fathers in clinical interventions for children & adolescents. In Lamb M. E. (Ed.), *The role of the father in child development* (5th ed., pp. 459–485). Wiley.

Planalp, E. M., & Braungart-Rieker, J. M. (2016). Determinants of father involvement with young children: Evidence from the early childhood longitudinal study–birth cohort. *Journal of Family Psychology*, 30(1), 135–146. https://doi.org/10.1037/fam0000156

Pleck, E. H., & Pleck, J. H. (1997). Fatherhood ideals in the United States: Historical dimensions. The Role of the Father in Child Development, *3*, 33-48.

Pleck, J. H. (2007). Why could father involvement benefit children? Theoretical perspectives. *Applied Development Science*, *11*(4), 196-202.

Potter, C., & Carpenter, J. (2008). 'Something in it for dads': getting fathers involved with Sure Start. *Early Child Development & Care, 178*(7-8), 761-772.

Puma, M., Bell, S., Cook, R., Heid, C., Shapiro, G., Broene, P., ... & Ciarico, J. (2010). Head Start Impact Study. Final Report. Administration for Children & Families. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED507845.pdf

Ρέντζου, Κ. (2017). *Γονεϊκή εμπλοκή στην προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα. (Πρακτικός οδηγός για γονείς και εκπαιδευτικούς*). Πάργα.

Raikes, H. H., & Bellotti, J. (2006). Two studies of father involvement in Early Head Start programs: A national survey & a demonstration program evaluation. *Parenting, 6*(2-3), 229-242.

Raikes, H. H., Summers, J. A., & Roggman, L. A. (2005). Father Involvement in Early Head Start Programs. *Fathering, 3*(1), 29-58.

Roggman, L. A. (2004). *Do fathers just want to have fun? Human Development, 47*(4), 228- 236.

Saracho, N. O. & Spodek, B. (2008). Fathers: The 'invisible' parents. *Early Child Development & Care*, *178*(7-8), 821-836.

Turbiville, V. P., & Marquis, J. G. (2001). Father participation in early education programs. *Topics in Early Childhood Special Education, 21*(4), 223-231.

Verissimo, M., Santos, A. J.,Vaughn, B. E., Torres, N., Monteiro, L., & Santos, O. (2011). Quality of attachment to father & mother & number of reciprocal friends. *Early Child Development & Care, 181*(1), 27-38.

Wilson, K. R., & Prior, M. R. (2011). Father involvement & child well-being. *Journal of Paediatrics & Child Health*, *47*(7), 405-407.

Zanoni, L., Warburton, W., Bussey, K., & McMaugh, A. (2013). Fathers as 'core business' in child welfare practice & research: An interdisciplinary review. *Children & Youth Services Review, 35(7*), 1055-1070.

Zuo, J. (2004). Shifting the breadwinning boundary: The role of men's breadwinner status & their gender ideologies. *Journal of Family Issues, 25*(6), 811-832.

Zvonkovic, A. M., Greaves, K. M., Schmiege, C. J., & Hall, L. D. (1996). The marital construction of gender through work & family decisions: A qualitative analysis. *Journal of Marriage & Family, 58,* 91-100.

Μουσική στην Προσχολική Αγωγή: μία πρόταση διδασκαλίας βασισμένη στη θεωρία της επικοινωνιακής μουσικότητας

Δήμητρα Κωτσοπούλου
Υπ. Διδάκτωρ, *Ιόνιο Πανεπιστήμιο*
dimkotso@gmail.com

Ζωή Διονυσίου
Αν. Καθηγήτρια, *Ιόνιο Πανεπιστήμιο*
dionyssiou@ionio.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εισήγηση αφορά σε μία εκπαιδευτική έρευνα δράσης ποιοτικής μεθοδολογίας που πραγματοποιήθηκε σε μία τάξη νηπιαγωγείου στο πλαίσιο διδακτορικής διατριβής της πρώτης ερευνήτριας. Στην εισήγηση παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της πιλοτικής εφαρμογής, η οποία στη συνέχεια αποτέλεσε τη βάση για τη συνέχεια της περαιτέρω έρευνας. Αφετηρία της μελέτης είναι η θεωρία της επικοινωνιακής μουσικότητας (Malloch, 1999), η οποία έχει δείξει ότι η επικοινωνία του παιδιού με τον κόσμο γύρω του είναι κατά βάση μουσική. Σκοπός είναι να διερευνήσει το πώς τα τρία δομικά χαρακτηριστικά της επικοινωνιακής μουσικότητας -παλμός, ποιότητα, αφήγηση- σε κατάλληλα σχεδιασμένες μουσικές δραστηριότητες επιδρούν στις κοινωνικές δεξιότητες των νηπίων. Συγκεκριμένα μελετήθηκαν στοιχεία λεκτικής, μη λεκτικής και μουσικής επικοινωνίας, ενεργητικής ακρόασης, συμμετοχικότητας, ομαδικότητας και «δεσίματος» του μουσικού αποτελέσματος. Πρόκειται για μία έρευνα δράσης διάρκειας τεσσάρων μηνών η οποία υλοποιήθηκε σε ένα Νηπιαγωγείο της Κεντρικής Ελλάδας. Στην ομάδα συμμετείχαν 18 νήπια, ηλικίας από 4 έως 6 ετών. Πραγματοποιήθηκαν συνολικά 11 συναντήσεις οι οποίες βιντεοσκοπήθηκαν, μετά από την έγγραφη συναίνεση των γονέων και κηδεμόνων των νηπίων, καθώς και της διευθύντριας του νηπιαγωγείου. Τα πρώτα αποτελέσματα από την πολυτροπική ανάλυση των βιντεοσκοπημένων μαθημάτων ανέδειξαν πέντε ευρύτερες θεματικές κατηγορίες: επικοινωνία, έκφραση, μουσική συμμετοχή, ομαδικότητα, παλμός-ποιότητα-αφήγηση. Από τα πρώτα αποτε-

λέσματα της μελέτης, φάνηκε ότι η μουσική αγωγή, και ειδικότερα οι ανάλογα σχεδιασμένες μουσικές δραστηριότητες με γνώμονα το πλαίσιο της επικοινωνιακής μουσικότητας, έχουν τη δυνατότητα να ισχυροποιήσουν τη θέση του παιδιού μέσα στην ομάδα, να αναπτύξουν το αίσθημα του «ανήκειν» και να ενισχύσουν μουσικές και κοινωνικές δεξιότητες.

Λέξεις-κλειδιά: μουσική αγωγή, ομάδα, έκφραση, επικοινωνία, αίσθημα του «ανήκειν».

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Μέχρι το 1960 επικρατέστερες θεωρίες στον χώρο της ψυχολογίας των βρεφών ήταν αυτές του συμπεριφορισμού και των γνωστικών θεωρητικών προσεγγίσεων οι οποίες όμως δεν αξιοποιούσαν τις επικοινωνιακές δεξιότητες των βρεφών. Σιγά-σιγά το τοπίο άρχισε να αλλάζει, καθώς επιστήμονες του χώρου της φιλοσοφίας και της ιατρικής, άρχισαν να ερευνούν πώς ο άνθρωπος κατανοεί τον εαυτό του και τους άλλους. Έτσι μετατοπίστηκε το ενδιαφέρον της ψυχολογίας από το ίδιο το παιδί και τα αναπτυξιακά του χαρακτηριστικά και ορόσημα, στις σχέσεις του με τους οικείους του. Οι επιστήμονες οδηγήθηκαν στην έρευνα της σκέψης των βρεφών και διαπίστωσαν ότι τα βρέφη ερχόμενα στον κόσμο είναι εγγενώς προσανατολισμένα στην ανάπτυξη συγκινησιακών διυποκειμενικών σχέσεων με τους φροντιστές τους (Trevarthen, 2016). Η διυποκειμενικότητα ανέδειξε τη σημασία των σχέσεων του παιδιού με τους γονείς, τους φροντιστές ή τους σημαντικούς άλλους ως κινητήριο δύναμη για την ανάπτυξή του.

Μέσα από ανάλυση των αλληλεπιδράσεων μητέρων-βρεφών, ο Trevarthen κατέληξε στη διατύπωση της θεωρίας της έμφυτης διυποκειμενικότητας, την οποία όρισε ως την ψυχολογική ικανότητα να έχεις και να μοιράζεσαι σκοπούς, ενδιαφέροντα και συγκινήσεις, να είσαι έτοιμος να ανταλλάξεις αυτές τις εγγενείς ψυχολογικές εκδηλώσεις με τους άλλους (Trevarthen, 1979).

Η ΜΕΤΑΤΡΟΠΗ ΤΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗΣ ΜΟΥΣΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΕ ΜΟΥΣΙΚΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Ο Malloch (1999), στενός συνεργάτης του Trevarthen, θέλοντας να μελετήσει τη δομή του ήχου κατά την διάρκεια των αλληλεπιδράσεων μητέρας-βρέφους, ανέλυσε καταγραφές που είχαν γίνει στο παρελθόν από τον

Trevarthen, με τη βοήθεια ενός ειδικού φασματογραφικού λογισμικού. Μέσα από φασματογραφικά σχέδια, που αποτύπωναν τις συχνότητες των ήχων και τη δυναμική τους εξέλιξη στον χρόνο, αναδείχθηκε ο χρονισμός και η σύνθεση του ήχου με ακριβή μέτρηση του ρυθμού. Μητέρα και βρέφος ανέπτυσσαν κάθε φορά που επικοινωνούσαν ένα μουσικό διάλογο, όπου η μητέρα προσέλκυε την προσοχή του βρέφους με αρμονικό ήχο ανταποκρινόμενο στη μεταβαλλόμενη διάθεσή του, ενώ το βρέφος αλληλεπιδρούσε αντίστοιχα αρμονικά και ρυθμικά στις εκφραστικές κινήσεις και τις μιμητικές αφηγήσεις της μητέρας του.

Τα μουσικά χαρακτηριστικά αυτών των επεισοδίων επικοινωνίας οδήγησαν τους Malloch & Trevarthen (1999) στη διατύπωση της θεωρίας της επικοινωνιακής μουσικότητας. Σύμφωνα με τη θεωρία, το βρέφος έχει πρόθεση να συνδεθεί με τους άλλους μέσω χρονικού συντονισμού, συγκινησιακής έκφρασης και αμοιβαίου κατοπτρισμού, μοιραζόμενο μία συγκινησιακά φορτισμένη αφήγηση. Η αφήγηση αυτή ξεδιπλώνεται μέσα από τα στάδια της εισαγωγής, της ανάπτυξης, της κορύφωσης και της λύσης ή ηρεμίας. Συνοψίζοντας οι παραπάνω ερευνητές κατέληξαν σε τρία δομικά χαρακτηριστικά της μουσικής αυτής επικοινωνίας: τον παλμό (pulse - κανονική αλληλουχία στον χρόνο), την ποιότητα (quality - περιγράμματα εκφραστικής σωματικής χειρονομίας-κίνησης) και την αφήγηση (narrative - αφήγηση ατομικής εμπειρίας συγκροτούμενης από μονάδες παλμού και ποιότητας) (Malloch & Trevarthen, 2009).

Η αφήγηση με κάθε μέσο -λεκτική, κινητική, μουσική- συνίσταται στην εμπλοκή του νου μας με τον άλλον, δηλαδή των πράξεων, των προθέσεων, των συγκινήσεων. Ο νους των ανθρώπων εξελίχθηκε, ώστε να μάθει να σχετίζεται με άλλα άτομα μέσω της γλώσσας, της μουσικής, των συναισθημάτων. Οι αφηγήσεις της επικοινωνιακής μουσικότητας καλύπτουν ψυχολογικές ανάγκες, όπως την αμοιβαιότητα, την αίσθηση του «ανήκειν» σε μία ομάδα, την ατομική και συλλογική σκέψη και την επικοινωνία (Dissanayake, 2012). Η ικανότητα να δημιουργούμε νόημα με τους άλλους μέσω δομημένων αφηγήσεων, όχι απαραίτητα λεκτικών, αλλά είτε μέσα από χειρονομίες είτε μέσα από τη μουσική, αναδύεται πριν από τη γέννηση. Αυτή η έμφυτη μουσικότητα οδήγησε τον άνθρωπο σε ποικίλες μορφές μουσικής έκφρασης, που είναι έκδηλες στις άπειρες εκφάνσεις των ποικίλων μουσικών πολιτισμών σε όλο τον κόσμο (Malloch & Trevarthen, 2018).

Στη μουσικοπαιδαγωγική πράξη έχουν ξαναδιατυπωθεί υποθέσεις ότι η διδασκαλία της μουσικής στην προσχολική ηλικία βασίζεται στο πλαίσιο της επικοινωνιακής μουσικότητας (Διονυσίου & Κωτσοπούλου, 2022· Διο-

νυσίου, 2019), ή ότι τα μουσικά παιχνίδια των παιδιών διαπνέονται από την ανάγκη τους για επικοινωνία (Διονυσίου, 2018, 2022), αλλά δεν έχει διεξαχθεί έρευνα που να μετατρέπει και να αναλύει τα χαρακτηριστικά της επικοινωνιακής μουσικότητας σε διδακτική πράξη.

Στην παρούσα έρευνα πρόθεση των ερευνητριών ήταν να προτείνουν μία νέα πρόταση μουσικής διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο, βασισμένη στη θεωρία της επικοινωνιακής μουσικότητας, όπου τα τρία δομικά χαρακτηριστικά της, ο παλμός, η ποιότητα και η αφήγηση, θα αποτελούν την αφετηρία, την αφόρμηση και τη στόχευση κάθε δραστηριότητας. Κατανοήσαμε λοιπόν στην πράξη αυτά τα τρία δομικά χαρακτηριστικά της θεωρίες ως εξής:

α) Παλμός: Όσον αφορά το πρώτο δομικό συστατικό, επιλέχθηκαν τραγούδια με έντονο παλμό και ακριβή μέτρηση του ρυθμού, με σκοπό τον συντονισμό της ομάδας. Οι μαθητές συνδύαζαν το τραγούδι με την κίνηση. Οι κινήσεις -μιμητικές, ρυθμικές ή ηχηρές- ήταν ρυθμικά συντονισμένες στο εκάστοτε τραγούδι. Σε δεύτερη φάση οι μαθητές μετέτρεπαν τον ρυθμό της κίνησης σε ρυθμικό μοτίβο, το οποίο έπαιζαν σε κρουστά ρυθμικά μουσικά όργανα (τύμπανα, ντέφια, τρίγωνα, μαράκες, κλάβες κ.ά.).

β) Ποιότητα: Σε κάθε δραστηριότητα υπήρχε έντονο το στοιχείο της ποιότητας στην απόδοση του κομματιού (φωνητικού ή οργανικού) μέσα από τη δυναμική των τραγουδιών (χρωματισμοί), τη διαβάθμιση του tempo (επιτάχυνση ή επιβράδυνση), την απόδοση της κορώνας στο τέλος ή σε ενδιάμεσες φράσεις, καθώς και στον τρόπο έκφρασης των συναισθημάτων των μαθητών κατά την διάρκεια της εκτέλεσης του κομματιού.

γ) Αφήγηση: Χρησιμοποιήθηκαν δραστηριότητες δομημένες με τα παραπάνω δύο χαρακτηριστικά, δηλαδή τον παλμό και την ποιότητα, οι οποίες λειτούργησαν ως αφηγηματικά επεισόδια, μέσα από τα οποία οι μαθητές μοιράστηκαν κοινά νοήματα σε κοινό χώρο και χρόνο. Ο χρόνος έχει διπλό νόημα: ο χρόνος με την έννοια του «τώρα», την παρούσα χρονική στιγμή, αλλά και ο χρόνος ως ρυθμός: 4/4, 2/4, κ. λ. π. Δηλαδή, οι μαθητές δεν έπαιζαν όλοι την ίδια μελωδία ταυτόχρονα, αλλά ένας-ένας «έχτιζαν» το κομμάτι χρησιμοποιώντας διάφορα μελωδικά και ρυθμικά κρουστά, δημιουργώντας μία αλληλουχία, μοιραζόμενοι ένα αφηγηματικό επεισόδιο.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Σκοπός της μελέτης ήταν να διερευνήσει το πώς τα τρία δομικά χαρακτηριστικά της θεωρίας της επικοινωνιακής μουσικότητας -παλμός, ποιότητα, αφήγηση- όταν χρησιμοποιηθούν σε κατάλληλα διαμορφωμένες μουσικές

δραστηριότητες επιδρούν στις κοινωνικές δεξιότητες των νηπίων. Συγκεκριμένα, η μελέτη μετέτρεψε τις βασικές αρχές της θεωρίας της επικοινωνιακής μουσικότητας σε πρακτικές αρχές που διέπουν ένα πρόγραμμα διδασκαλίας μουσικής στο νηπιαγωγείο.

Στο πλαίσιο της έρευνας μελετήθηκαν στοιχεία λεκτικής, μη λεκτικής και μουσικής επικοινωνίας, στοιχεία ενεργητικής ακρόασης των μαθητών, συμμετοχικότητας, ομαδικότητας και «δεσίματος» του μουσικού αποτελέσματος. Η μελέτη βασίζεται σε μία έρευνα δράσης διάρκειας τεσσάρων μηνών, η οποία πραγματοποιήθηκε σε Νηπιαγωγείο της Κεντρικής Ελλάδας από την πρώτη ερευνήτρια, που ήταν και η εκπαιδευτικός του τμήματος. Στην ομάδα της έρευνας συμμετείχαν 18 νήπια και προνήπια, ηλικίας από 4 έως 6 ετών. Πραγματοποιήθηκαν συνολικά 11 συναντήσεις, που περιλάμβαναν συνολικά 14 μουσικές δραστηριότητες, οι οποίες βιντεοσκοπήθηκαν μετά από την έγγραφη συναίνεση των γονέων και κηδεμόνων των νηπίων, καθώς και της διευθύντριας του νηπιαγωγείου. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε την ακαδημαϊκή χρονιά 2021-22, κατά τους μήνες Ιανουάριο - Απρίλιο. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν ήταν: α) σημειώσεις πεδίου και βιντεοσκοπημένες δραστηριότητες από τα μαθήματα και το τελικό μάθημα εφαρμογής, β) το αναστοχαστικό ημερολόγιο της ερευνήτριας, και γ) συνεντεύξεις με 4 γονείς.

Μετά την ολοκλήρωση των μαθημάτων πραγματοποιήθηκε ένα τελευταίο μάθημα εφαρμογής, που ονομάστηκε «μουσικό εργαστήριο» και το παρακολούθησαν οι γονείς των μαθητών. Επίσης μετά το τέλος του προγράμματος και το μάθημα εφαρμογής ζητήθηκε από αντιπροσωπευτικό δείγμα γονέων (4 γονείς νηπίων και προνηπίων) μέσα από ημιδομημένες συνεντεύξεις να δώσουν τη δική τους οπτική σχετικά με την εφαρμογή της πιλοτικής έρευνας και τα αποτελέσματά της στα παιδιά τους. Τα δεδομένα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις με τους γονείς ενισχύουν την εγκυρότητα της έρευνας. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των παραπάνω δεδομένων αναλύθηκαν με θεματική ανάλυση (Braun & Clarke, 2006) και παρουσιάζονται παρακάτω.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Οι θεματικές που αναδείχθηκαν κατά την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας αφορούσαν δύο άξονες: στο αποτύπωμα της μουσικής ομάδας (πρώτος άξονας) και στην επικοινωνιακή μουσικότητα μέσα από τα επιμέρους στοιχεία της στη μουσική ομάδα (δεύτερος άξονας). Στον πρώτο άξονα πε-

ριλαμβάνονται θεματικές οι οποίες αφορούν στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές ανταποκρίθηκαν στο πρόγραμμα, στην δυναμική η οποία αναπτύχθηκε μέσα στην ομάδα, στην συμβολή του προγράμματος στην αναπτυξιακή πορεία των μαθητών και στον τρόπο που οι πληροφορίες μετατράπηκαν σε γνώση (μεταγνώση). Ο δεύτερος άξονας αποτελείται από τον τρόπο που αναδύεται η επικοινωνιακή μουσικότητα μέσα από τα στοιχεία της: παλμό, ποιότητα και αφήγηση μέσα στην ομάδα.

Α' ΑΞΟΝΑΣ: ΑΠΟΤΥΠΩΜΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ

1.1 Δράση και έκφραση των παιδιών

Οι μαθητές ενημερώθηκαν από την ερευνήτρια-εκπαιδευτικό για κάποιες διαφορετικές μουσικές δραστηριότητες που θα έκαναν στο μάθημά τους. Από την αρχή της εφαρμογής του προγράμματος οι μαθητές έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Ρωτούσαν επίμονα για το πλαίσιο της δραστηριότητας (οδηγίες, χώρο χρόνο, υλικά), έτσι ώστε να ανταποκριθούν καλύτερα στην απόδοση των τραγουδιών και στην επιτέλεση των μουσικών οργάνων.

Στην 6η δραστηριότητα οι μαθητές, εμπνευσμένοι από το βιβλίο: «Ω! Ένα βιβλίο με ήχους», απέδωσαν ηχητικά κάθε χρώμα του βιβλίου με διαφορετικό μουσικό όργανο. Πριν από αυτό είχαν διαβάσει τις εικόνες ως γραφικές παρτιτούρες με «α-ω-ίου», όπου κάθε φώνημα αντιστοιχούσε σε ένα χρώμα.

Σ: Κυρία θα το πούμε το α ή θα το παίξουμε;

Εκ: Θα το παίξουμε έτσι όπως είναι εδώ. Η κυρία θα το δείχνει και εσείς θα παίζετε.

Σ: Δηλαδή θα το χτυπήσουμε; (εννοεί με το μουσικό όργανο)

Εκ: Ναι βέβαια θα το χτυπήσουμε».

Σ: Θα το λέμε κιόλας όμως; (εννοεί ότι θα λέμε το ρυθμικό μοτίβο που παίζουμε)

Εκ: Όχι δεν θα το λέμε.

Ν: Θα το κάνουμε με την σειρά.

Όσο προχωρούσε η εφαρμογή του προγράμματος άρχισαν να κατανοούν την σημαντικότητα των δραστηριοτήτων, καθώς σε συζήτηση της ολομέλειας με σκοπό να δοθεί μία ονομασία στην ενασχόλησή μας, αναφέρθηκε ο τίτλος «μουσική εργασία». Στην ονοματοδοσία υπήρξε μεγά-

λη συμμετοχή. Όλοι είχαν ιδέες και προτάσεις. Οι περισσότερες περιλάμβαναν τον όρο μουσική ως επιθετικό προσδιορισμό. Ακούστηκαν προτάσεις όπως: μουσικό μάθημα, μουσική τάξη, μουσική ομάδα, μουσική παρέα, τραγουδο-ορχήστρα, μουσικά ποδήλατα. Καθώς προχωρούσε η συζήτηση ακούγονταν προτάσεις πιο ποιητικές, όπως μουσικά μολύβια (που γράφουν μουσική), μουσικό ουράνιο τόξο, μουσικά αστέρια. Στο τέλος επικράτησε το όνομα: «μουσική ομάδα».

Κάθε φορά που έβλεπαν νέα μουσικά όργανα στην τάξη φρόντιζαν να ενημερωθούν για τον σωστό τρόπο εκτέλεσής τους, με ωραίο ήχο και συχνά οι μεγαλύτεροι διόρθωναν τους μικρότερους.

Π: Κυρία πώς παίζεται το πιατίνι; (δραστηριότητα 5η)

Ε: Το τρίγωνο πρέπει να το πιάνεις από το σχοινάκι του, για να ταξιδεύει ο ήχος του.

Σε κάθε δραστηριότητα η οποία αφορούσε σε επιτέλεση μουσικών οργάνων ανυπομονούσαν να παίξουν και ήθελαν να δοκιμάσουν όλα τα μουσικά όργανα.

Ε: Κυρία δεν έκανα τέτοια (δείχνει τα boomwalkers) ούτε στο πρωινό ούτε στο ολοήμερο… έκανα; δεν έκανα!!(με παράπονο)

Ν: Δεν θα πάρω κι εγώ;

Β: Εγώ; δεν θα έχω κι εγώ ντέφι; (ανάλυση βιντεοσκοπημένης δραστηριότητας)

Σε δεύτερη φάση άρχισαν να δείχνουν σαφείς προτιμήσεις σε συγκεκριμένα μουσικά όργανα. Τα πιατίνια και τα ξυλόφωνα ήταν αγαπημένα στους περισσότερους. Φάνηκε να επιλέγουν κυρίαρχα μουσικά όργανα λόγω του ήχου ή της συμβολής τους στην ορχήστρα.

Κατά την διάρκεια των μουσικών δραστηριοτήτων οι μαθητές εκφράστηκαν πολυτροπικά, συμμετέχοντας με ζωντάνια, με όλους τους τρόπους επικοινωνίας: βλεμματικό, κινητικό, απτικό και ακουστικό. Σε δραστηριότητα η οποία αφορούσε σε απαρίθμηση (αριθμοί σε σειρά), ο λόγος συμβάδιζε με την έκφραση του προσώπου και με τις κινήσεις του σώματος. Η χαρά η οποία διέτρεχε όλες τις δραστηριότητες ήταν εμφανής όχι μόνο στο πρόσωπο των μαθητών, αλλά και στην φωνή και την στάση του σώματός τους. Σε όλα τα βίντεο είναι έκδηλο ότι οι μαθητές διέδιδαν μεταξύ τους στην ομάδα τη χαρά. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα οι μαθητές να ζητούν από

τους γονείς τους να μην απουσιάζουν από το σχολείο ή να μην αποχωρούν προτού ολοκληρωθεί το ολοήμερο πρόγραμμα.

[…] εγώ της έλεγα κάθε Τετάρτη θα κάνω χαρτί και θα σε παίρνω νωρίτερα, αφού έχει 4.30 μ.μ. λογοθεραπεία, και της λέω θα σε παίρνω να μην είσαι κουρασμένη, έχει και κολυμβητήριο μετά, [αυτή έλεγε] «όχι εγώ θέλω να πηγαίνω», επέμενε και Τετάρτες. Γι' αυτό λέω, δεν ήθελε να λείπει καθόλου, καθόλου από το ολοήμερο. Τετάρτες εγώ μπορούσα να την πάρω γυρνούσα από την δουλειά νωρίτερα. Δεν ήθελε να φεύγει. Της άρεσε πάρα πολύ. (συνέντευξη με την μητέρα της Ε)

Άλλοι γονείς είπαν για τα παιδιά τους ότι εκφράζαν την αγάπη τους για το ολοήμερο πρόγραμμα και ότι η μουσική τους ενέπνεε να μοιραστούν τις εμπειρίες τους με τους ίδιους στο σπίτι.

Καταρχήν είχε διάθεση. Ερχόταν κάθε ημέρα στο σπίτι: «τι κάνατε; πώς περάσατε;» Δεν μου έχει πει ποτέ για το πρωινό [πρόγραμμα[. Τι έκαναν στο πρωινό, δεν ξέρω. Πάντα μου έλεγε για το ολοήμερο. «Καλά το πρωί δεν κάνατε τίποτε;» και μου έλεγε: «Δεν θυμάμαι». Δεν θυμόταν, δεν ξέρω ίσως ήταν λίγες οι ώρες και έδινε σημασία στο τέλος, τι έκαναν το πρωί; «Διαβάσατε ένα παραμύθι;» και μου έλεγε δεν θυμάμαι. Δηλαδή μόνο για τις ώρες του ολοήμερου μου έλεγε (συνέντευξη με την μητέρα της Ι).

Μέσα από την αλληλεπίδραση και την συνεργασία στον κοινό σκοπό «κάνουμε μαζί μουσική», η διοργάνωση του μουσικού εργαστηρίου, αποδείχθηκε απαραίτητη τόσο για τους γονείς, οι οποίοι είδαν τα αποτελέσματα της μουσικής εκπαίδευσης των παιδιών τους, όσο και για τα παιδιά τα οποία γεμάτα περηφάνια έδειξαν την πρόοδό τους. Όλοι ήθελαν να συμμετάσχουν στο μουσικό εργαστήρι, ακόμη και τα πιο συνεσταλμένα παιδιά τα οποία δεν αρέσκονται στην έκθεση σε τρίτους.

Ήθελε και να μας το δείξει. Πραγματικά δηλαδή ανυπομονούσε, ενώ άλλη φορά, ας πούμε, είχαμε γιορτή στο μπαλέτο, το κόψαμε το μπαλέτο τώρα γιατί δεν ήθελε να συμμετέχει στη γιορτή. Ενώ σε αυτό περίμενε να μας δείξει τι κατάφερε (Συνέντευξη με την μητέρα της Ι).

1.2 Αναπτυξιακή πορεία του παιδιού μέσα από το πρόγραμμα

Η ανάλυση των δεδομένων κατέδειξε τη θετική συμβολή του προγράμματος στην αναπτυξιακή πορεία των μαθητών. Φάνηκε να κατακτούν δεξιότητες οι οποίες βελτίωσαν τις στάσεις και τις συμπεριφορές τους, τόσο στον γνωστικό όσο και στον κοινωνικό τομέα. Από την αρχή οι μαθητές ανέπτυξαν έντονη συνεργασία, κατανοώντας ότι το θετικό αποτέλεσμα είναι ομαδική

υπόθεση. Για αυτό τον λόγο οι μεγαλύτεροι ήταν υποστηρικτικοί στους μικρότερους και τους πρόσφεραν βοήθεια όποτε υπήρχε ανάγκη.

Στο τραγούδι «παίζω με τα χρώματα η Δ. (προνήπιο) μπερδεύεται και παίζει σε λάθος μέρος. Το διαπιστώνει και η Δ. Π. (νήπιο) την καθοδηγεί σε πιο σημείο πρέπει να παίξει. (ανάλυση βιντεοσκοπημένης δραστηριότητας).

Η συμμετοχή των παιδιών στις μουσικές δραστηριότητες λειτούργησε ως εργαλείο ενίσχυσης της προσοχής τους, η οποία αυξανόταν σταδιακά από μάθημα σε μάθημα. Ακόμη και όταν συμμετείχε μία μικρή ομάδα παιδιών, οι υπόλοιποι ήταν συγκεντρωμένοι στα τεκταινόμενα και περίμεναν τη δική τους σειρά. Φάνηκε να είναι όλοι προσηλωμένοι σε κοινό στόχο, αυτόν της εκπλήρωσης της δραστηριότητας μέσα από μοίρασμα κοινού χρόνου και χώρου, κοινών νοημάτων, εδώ και τώρα (togetherness). Με την πάροδο του χρόνου η προσήλωση εξελίχθηκε σε εγρήγορση. Οι περισσότεροι μαθητές ήταν έτοιμοι να αποδώσουν την εκάστοτε δραστηριότητα, χωρίς ιδιαίτερη υπενθύμιση της εκπαιδευτικού.

Στο τραγούδι «πες τ΄όνομά σου» στην εκδοχή με την υπόκρουση του ντεφιού, όλοι είναι έτοιμοι να πουν και να παίξουν το όνομά τους στον ρυθμό. Κοιτούν έντονα την εκπαιδευτικό κι όταν έρχεται η σειρά τους συμμετέχουν ζωηρά. (ανάλυση βιντεοσκοπημένης δραστηριότητας).

Σε ρυθμικό κινητικό παιχνίδι, πάλι όλοι είναι έτοιμοι να ανταποκριθούν άμεσα στις ρυθμικές εναλλαγές. Το βλέμμα τους είναι ζωηρό και η προσοχή τους τεταμένη. (ανάλυση βιντεοσκοπημένης δραστηριότητας).

Οι μαθητές μέσα από την μουσική διάδραση στο πλαίσιο της επικοινωνιακής μουσικότητας έμαθαν να υπακούν στους κανόνες που είχαν καθοριστεί από την ομάδα στην αρχή του προγράμματος. Καθώς «έπαιζαν μουσική» έμαθαν να σέβονται τα μουσικά όργανα και να ακολουθούν τις επιθυμίες της ομάδας, σεβόμενοι την αρχή της πλειοψηφίας. Η ομάδα επίσης είχε τον ρόλο «της επαναφοράς στην τάξη» όσων ξεχνούσαν τους κανόνες.

Δεξιότητες όπως η διαχείριση της αναμονής, δηλαδή να περιμένουν την σειρά τους στο τραγούδι, και στις μουσικές δραστηριότητες οι οποίες δεν γίνονταν ταυτόχρονα από όλους, η ανάληψη ευθυνών, η αυτενέργεια, εξελίχθηκαν κατά την διάρκεια του προγράμματος.

Να περιμένει κάθε παιδάκι τη σειρά του για να πει το τραγουδάκι ή να παίξει την νότα, δηλαδή καθόταν και περίμενε, είχε την υπομονή να περιμένει, ήταν πολύ συγκεντρωμένοι. Είχαν την υπομονή να περιμένουν και ήξεραν πού θα χτυπήσουν την κάθε νότα (συνέντευξη με την μητέρα της Ι).

Στο τέλος του προγράμματος, στην εκδήλωση του μουσικού εργαστηρίου, οι μαθητές έδειξαν να αναλαμβάνουν την ευθύνη της συμμετοχής σε

ένα μουσικό σύνολο με την έννοια της ανταπόκρισης στον κοινό στόχο, με σοβαρότητα και υπευθυνότητα, απέναντι σε κοινό (τους γονείς τους), αυτενεργώντας και κρατώντας μυστικό το τι έγινε στην τάξη για έκπληξη.

Η μεγαλύτερη συμβολή του προγράμματος στην αναπτυξιακή πορεία των παιδιών ήταν στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων. Οι δραστηριότητες ήταν δομημένες με βάση τα 3 χαρακτηριστικά της επικοινωνιακής μουσικότητας: τον παλμό, την ποιότητα και την αφήγηση. Έτσι, πολλές φορές η επιτέλεση των τραγουδιών με μουσικά όργανα μοιραζόταν στους μαθητές κι ο ένας με τον άλλον «έχτιζαν» νότα-νότα τη μελωδία, συντονισμένοι στον κοινό παλμό, μοιραζόμενοι μία κοινή αφήγηση. Παρασυρμένοι από την μουσική ροή οι μαθητές ανέπτυξαν αυτοπεποίθηση και θάρρος αυτενεργώντας. Φάνηκε ότι η συμμετοχή σε μουσικό σύνολο, βοηθά τα συνεσταλμένα παιδιά και τα δραστηριοποιεί μέσα στην ομάδα. Μέσα από την καλλιέργεια της μουσικής έκφρασης οι μαθητές βελτίωσαν τις μουσικές τους δεξιότητες. Η δημιουργία μικρών μελωδιών και ποιημάτων, η αντίληψη μουσικών φράσεων με ρυθμικά χαρακτηριστικά, η αυτόματη μεταφορά της ρυθμικής κίνησης στην επιτέλεση μουσικού οργάνου αποτέλεσαν πολύτιμα εργαλεία για τους μαθητές.

1.3 Δυναμική της ομάδας

Η ομάδα αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της σχολικής καθημερινότητας ενός νηπιαγωγείου, αποσκοπώντας στην κοινωνικοποίηση των παιδιών. Οι περισσότερες δραστηριότητες λαμβάνουν χώρα είτε στην ολομέλεια (με όλα τα παιδιά), είτε σε μικρότερες ομάδες. Στην παρούσα έρευνα τα παιδιά που συμμετείχαν στο προαιρετικό ολοήμερο πρόγραμμα κατά την διάρκεια του οποίου έλαβε χώρα η πιλοτική εφαρμογή της έρευνας, προέρχονταν από 3 διαφορετικά πρωινά τμήματα, δηλαδή από 3 ξεχωριστές διαμορφωμένες ομάδες. Το γεγονός αυτό δεν έφερε δυσκολίες στη δημιουργία της νέας ομάδας. Φάνηκε ότι η εφαρμογή του προγράμματος ενίσχυσε την συνοχή της νέας ομάδας σε μεγάλο βαθμό. Σε όλη την διάρκειά της οι μαθητές απολάμβαναν την συμμετοχής τους σε κοινά σχέδια δράσης, μοιραζόμενοι κοινούς στόχους κοινό χώρο και χρόνο. Το είδος και το ύφος των δραστηριοτήτων έδωσε στα παιδιά την αίσθηση του «ανήκειν» σε ένα ενιαίο σύνολο. Τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της ομάδας, οι ρόλοι, η ενεργητική συμμετοχή, η αλληλεπίδραση, αναδείχθηκαν σε όλες τις δραστηριότητες.

Όταν μία μαθήτρια πήρε μόνο της ηγετικό ρόλο, κάποιος από την ομάδα τη διέκοψε λέγοντάς της: «δεν παίζουμε το παιχνίδι του βασιλιά». Οι μα-

θητές θεωρούσαν την εκπαιδευτικό ισότιμο μέλος της ομάδας. Στην απόδοση του τραγουδιού «πες τ' όνομά σου μέσα στον ρυθμό» στο τέλος τραγούδησαν και το όνομα της δασκάλας τους, η οποία δεν το περίμενε. Πολύ σημαντική για τους μαθητές ήταν και η αναγνώριση ότι η ομάδα μοιραζόταν την επιτυχή έκβαση της δραστηριότητας με φράσεις όπως: «Κόλα το αστεράκι!» στο τέλος μίας δραστηριότητας.

Όλες οι δραστηριότητες είχαν στηθεί βασισμένες στην αλληλουχία, κάτι που απαιτούσε την πλήρη συνεργασία όλων των μαθητών μέσα στην ομάδα.

Η ατομικότητα συνδυάστηκε με την ομαδικότητα, έτσι ώστε να βγει ένα ωραίο αποτέλεσμα. Δεν έπρεπε να γίνουν λάθη. Ενώ στο Ωδείο που έπαιξαν όλα μαζί το ίδιο, ήταν πιο εύκολο. Στο σχολείο έπρεπε να προσέχουν πιο πολύ. (Συνέντευξη με τη μητέρα των Κ, Ε)

Στην παρούσα εφαρμογή μόνο ένας μαθητής δεν προσαρμόστηκε στην ομάδα, δεν συμμετείχε ενεργά στις δραστηριότητες και διαφοροποιήθηκε από τους υπόλοιπους. Ενώ δηλαδή όλοι οι υπόλοιποι ήταν ενεργοί συμμετέχοντες και απολάμβαναν τις δραστηριότητες, εκείνος νοερά αποχωρούσε από την ομάδα, ίσως λόγω ανωριμότητας. Έτσι, δεν κατάφερε να μοιραστεί κοινά νοήματα, χώρο και χρόνο. Στην πορεία άρχισε να δραστηριοποιείται με την εισαγωγή της ορχήστρας και των ενορχηστρωμένων κομματιών. Στο μουσικό εργαστήρι συμμετείχε μεν στις ομαδικές δραστηριότητες, αλλά όταν χρειάστηκε να παρουσιάσει κάτι μόνος του, δυσκολεύτηκε και χρειάστηκε η παρέμβαση και η υποστήριξη της εκπαιδευτικού, έτσι ώστε το παιδί να «λυθεί» και να παρουσιαστεί στο κοινό.

Από τα παραπάνω συνάγεται το συμπέρασμα ότι η ενεργή συμμετοχή στην ομάδα εξασφαλίζει την συμμετοχή στις δραστηριότητες και το αντίστροφο.

1.4 Αγάπη, γνώση, μεταγνώση

Σε όλη την διάρκεια της έρευνας οι μαθητές έδειχναν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τις μουσικές δραστηριότητες, τα μουσικά όργανα και τον τρόπο που παράγουμε ήχο γενικότερα. Με την πάροδο του χρόνου, το ενδιαφέρον μετατράπηκε σε αγάπη, ανάγκη για την μουσική. Συχνά εξέλισσαν μόνοι τους τις δραστηριότητες βάζοντας το δικό τους στίγμα σε εξωδιδακτική ώρα, κατά την διάρκεια του φαγητού ή του διαλείμματος, δημιουργώντας νέα στιχάκια σε γνώριμες μελωδίες, αναπαράγοντας ρυθμικά σωματικά κρουστά, και τραγουδώντας.

Μέσα από τη βιωματική εφαρμογή, όπως φάνηκε από τις συνεντεύξεις

των γονέων, οι μαθητές μετέφεραν γνώσεις από το σχολείο στο σπίτι, όπου μετά από δοκιμές δημιουργούσαν δικές τους μελωδίες, αυτοσχεδιάζοντας στην κλίμακα του ντο ή παίζοντας γνωστά τραγούδια σε διαφορετικό μουσικό όργανο από αυτό στο οποίο εξασκούνταν στο σχολείο.

Την παρατηρούσα όλο αυτό το χρονικό διάστημα στο σπίτι που έπαιζε το μεταλλόφωνο, αλλά νόμιζα ότι έπαιζε έτσι στην τύχη. Μετά κατάλαβα ότι έπαιζε τα τραγούδια που λέτε στο σχολείο (συνέντευξη μητέρας).

Μόλις ξεκίνησαν τα μαθήματα πήγαινε έπαιζε στο πιάνο μια οκτάβα ολόκληρη και τραγουδούσε τις νότες. Λέω σε κάποια φάση στον άντρα μου, έχεις ακούσει ότι ξέρει να τις λέει; στη συνέχεια μας ζήτησε μεταλλόφωνο ως δώρο για τα γενέθλιά της. Το αγοράσαμε και έβγαλε το τραγούδι «Τι χαρά», το έπαιξε, το κατάφερε (συνέντευξη μητέρας).

1.5 Αξιολογώντας το πρόγραμμα μέσα από τα μάτια των γονέων

Από τις συνεντεύξεις με τους γονείς προέκυψε ότι ενθουσιάστηκαν με την απόδοση των παιδιών τους και ένιωσαν έκπληξη από τις δυνατότητές τους.

Δεν το περίμενα. Γιατί πραγματικά… έκπληξη εκτός από χαρά και περηφάνεια και ότι ήταν πολύ όμορφα, αλλά έκπληξη γιατί εμένα πάνε μουσική, κάνουν μεταλλόφωνο, αλλά δεν είχα αίσθηση ότι μπορούν να καταλάβουν ρυθμό. Κρατούσαν τον ρυθμό όλα τα παιδάκια έπαιζαν ακριβώς πάνω στις νότες, ο ρυθμός με εντυπωσίασε πιο πολύ. Αυτό μου έκανε εντύπωση. Δεν έχω την ίδια αίσθηση από την εκπαίδευσή τους στο Ωδείο. Εδώ καταλάβαινα ότι έπαιζαν τις νότες και στο σπίτι τις παίζουν τις νότες αλλά δεν είχα αίσθηση ότι μπορούν να κρατήσουν ρυθμό, τέταρτο, χρόνο κι όμως τα κρατούσαν (συνέντευξη μητέρας).

Δεν χτυπούσανεεε όπως σε πιο μικρές ηλικίες -μπαμ μπαμ-, αλλά χτυπούσαν πλήκτρα και τραγουδούσαν κι από επάνω. Εκεί για αυτό ενθουσιάστηκα. Και γιατί είναι μικρά παιδάκια και ήτανε πολλά δεν ήτανε τρία παιδάκια να πω αα εντάξει όλη τη χρονιά δούλευαν με τρία παιδάκια που το έμαθαν απέξω (συνέντευξη μητέρας).

Μέσα από την αλληλεπίδραση (σε δυάδες παιδί-γονέας) ανακάλυψαν τις ανάγκες των παιδιών τους, επαναπροσδιορίζοντας την σχέση τους.

Εκείνη την ώρα πήρα [το μήνυμα] ότι το παιδί είναι πάρα πολύ ξεχωριστό, όχι μόνο όταν ήρθε να μου πει «πες το όνομά σου», όλη την ώρα, κάτι που της λείπει. Έχει ανάγκη αποδοχής μου. Εμένα αυτό μου έβγαλε, στα μάτια της, στον τρόπο της, όταν σηκωθήκαμε, που ήμασταν σε ζευγάρια, που έπρεπε να υπακούσω. Ενθουσιάστηκε που έπρεπε να με κατευθύνει αυτή.

Είναι εεε δεν ξέρω, ίσως πρέπει να της ενισχύσω περισσότερο την αυτοπεποίθησή της. Με κοιτούσε με υπερηφάνεια, δηλαδή κοίταξέ με τι έχω καταφέρει! Κλείνοντας, αυτό που θέλω να πω για το εργαστήρι είναι ότι η Ε. διεκδίκησε την προσοχή μου και το ενδιαφέρον μου (συνέντευξη μητέρας).

Οι γονείς παρακολουθώντας το μουσικό εργαστήρι διαπίστωσαν τις μουσικές δεξιότητες των παιδιών τους, τις οποίες εξέφραζαν και στο σπίτι. Ανακάλεσαν στη μνήμη τους πειραματισμούς των παιδιών στο σπίτι με ήχους, ρυθμικά μοτίβα, σωματικά κρουστά, και μετά την παρουσίαση κατάλαβαν τι έκαναν τα παιδιά τους στο σπίτι..

Όταν είδα αυτό που κάνατε ,έγινε παζλ, κατάλαβα τι γινόταν όλη την χρονιά. Δεν ξέρω πότε το ξεκινήσατε, έβλεπα διάφορα στο σπίτι, αλλά δεν…είχα καταλάβει ότι αυτό το πράγμα γίνεται στο σχολείο. Νόμιζα ότι απλά βλέπει την Μελίνα και αντιγράφει. Όταν είδα αυτό που κάνατε εκεί κούμπωσε και λέω κοίτα να δεις (συνέντευξη μητέρας).

Καλέ πήγαινε κρυβόταν στο δωμάτιο κι έβαζε ένα τάπερ ανάποδο από εδώ, ένα κουτί από την άλλη και τα χτυπούσε. Έπαιρνε διάφορα αντικείμενα κρυφά όμως, έκλεινε την πόρτα του δωματίου, μην καταλάβουμε εμείς τίποτα, άπλωνε πράγματα ανάποδα και τα χτυπούσε να ακούσει τον διαφορετικό ήχο. Όλα ήρθαν στο φως! (συνέντευξη μητέρας)

Φάνηκε ότι οι απόψεις των γονέων είναι ενθαρρυντικές όσον αφορά στην παρουσίαση του μουσικού εργαστηρίου και στο αποτύπωμα που άφησε γενικότερα η εφαρμογή του προγράμματος στην εξέλιξη των παιδιών. Είναι σημαντικό να πραγματοποιούνται δράσεις, οι οποίες εμπλέκουν τους γονείς στην εκπαιδευτική διαδικασία και ενισχύουν την δυαδική σχέση γονέα-παιδιού.

Β΄ΑΞΟΝΑΣ: Η ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗ ΜΟΥΣΙΚΟΤΗΤΑΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΗΣ ΣΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΟΜΑΔΑ

2.1 Μίμηση

Η ψυχολογία της ανάπτυξης έχει αναδείξει τη μίμηση ως ουσιαστική διαδικασία μάθησης από τους πρώτους μήνες μετά τη γέννηση. Ξεκινώντας την εφαρμογή της πιλοτικής έρευνας προτάθηκε από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια να μην εξηγείται και να μην διακόπτεται η κάθε δραστηριότητα με λόγο, έτσι ώστε η μίμηση να αποτελέσει μέσο δημιουργίας επαφής και βασικό τρόπο μεταβίβασης γνώσεων και δεξιοτήτων, ως αρχικός τρόπος επικοινωνίας. Η ανάλυση έδειξε ότι η μίμηση είχε πρωταρχικό ρόλο τόσο στην

αρχή όσο και στη συνέχεια της εφαρμογής. Οι μαθητές αρχικά μιμούνταν την εκπαιδευτικό στα παιχνίδια και ανταποκρίνονταν στο κάλεσμά της για συμμετοχή, ενώ στη συνέχεια μιμούνταν πρότυπα των συμμαθητών τους. Τα πρότυπα προς μίμηση αφορούσαν σε ρυθμικά μοτίβα, κινήσεις στον περιβάλλοντα χώρο, εκφράσεις προσώπου, μελωδικούς και ρυθμικούς αυτοσχεδιασμούς. Σημαντικός πυλώνας της μουσικότητάς τους ήταν η άνεσή τους να μιμηθούν τις φωνητικές και κινητικές ενέργειες των άλλων. Εκτιμούμε ότι οι μιμήσεις αυτές τους βοήθησαν να γίνουν κοινότητα, ομάδα.

2.2 Παλμός

Από την ανάλυση των βιντεοσκοπημένων δραστηριοτήτων φάνηκε ότι ο παλμός αποτελεί τον συνεκτικό κρίκο της ομάδας και διασφαλίζει τη ροή των δραστηριοτήτων. Σε δραστηριότητες όπου ο παλμός χανόταν, η δραστηριότητα σταματούσε για κάποια δευτερόλεπτα και χρειαζόταν προσπάθεια για να συνεχιστεί.

Σε κάποιες περιπτώσεις στις οποίες δεν ακολουθήθηκε το πρότυπο της δραστηριότητας, αλλά έγινε παραλλαγή του, παρατηρήθηκε το εξής: όταν η παραλλαγή ήταν στον ρυθμό δεν δημιουργούσε πρόβλημα στη ροή και στον παλμό της δραστηριότητας. Όταν όμως ήταν εκτός ρυθμού, δηλαδή εκτός πλαισίου, τότε παρατηρήθηκε διακοπή της δραστηριότητας σαν να έγινε διακοπή ρεύματος, που αποσυντόνισε όλη την ομάδα.

Στην πορεία των δραστηριοτήτων παρατηρήθηκε ότι η διατήρηση του παλμού ήταν αναγκαία για τους μαθητές. Όλοι συμμετείχαν ενεργά, παρασύρονταν από τον ρυθμό και τον παλμό της ομάδας χωρίς να δίνουν σημασία σε εξωγενείς παράγοντες. Για παράδειγμα, στο τραγούδι «παίζω με τα χρώματα», όπου κάθε χρώμα αντιστοιχεί σε μια κίνηση, οι περισσότερες κινήσεις γίνονταν με σταθερό ρυθμό. Τα παιδιά ήταν σε ροή παλμού. Όταν ήρθε η σειρά του μπλε, τα παιδιά έπρεπε να κάνουν το κύμα με τα χέρια τους. Καθώς ήταν δύσκολο να κρατήσουν μία σταθερή παλμική κίνηση στο κύμα, αυτόματα το έκαναν με το στόμα, λέγοντας ου, ου, ου, χωρίς να έχει ειπωθεί κάτι από την εκπαιδευτικό. Δηλαδή είχαν ανάγκη μία σταθερή ένδειξη παλμού και τη βρήκαν μόνοι τους. Σε άλλη φάση της ίδιας δραστηριότητας, στο χρώμα ροζ μια μαθήτρια διέκοψε λέγοντας ότι φοράει ροζ, αλλά κανείς δεν της έδωσε σημασία, καθώς όλοι βρίσκονταν σε ροή παλμού και συνέχισαν την δραστηριότητα.

Η ροή του παλμού στην ομάδα συνοδευόταν παράλληλα με κίνηση όλου του σώματος. Κάθε μαθητής εκφραζόταν διαφορετικά, κουνώντας είτε το

κεφάλι, είτε τα πόδια, τα χέρια, τον κορμό, κ.ά. Φάνηκε ότι η συνεχής κίνηση είναι αρωγός στην διατήρηση του παλμού, κάτι που γίνεται αυθόρμητα από τους μαθητές. Πολλές φορές συνδύαζαν την κίνηση με το τραγούδι, κάτι που βοηθούσε στην ενίσχυση του παλμού της ομάδας. Επίσης οι μαθητές ήταν σε θέση να μεταφέρουν την κίνηση του σώματος ως ρυθμικό μοτίβο παιγμένο σε μουσικό όργανο.

Όσο προχωρούσε η εφαρμογή της έρευνας η ροή του παλμού και των δραστηριοτήτων οδηγούσαν τους μαθητές στον βέλτιστο συγχρονισμό μεταξύ τους, με αποτέλεσμα την επιτυχή απόδοσή τους στην ορχήστρα, όπου ο καθένας είχε διαφορετικό ρόλο και έπρεπε να συνεργαστούν.

Μου έκανε εντύπωση και η ηλικία που ανταποκρίθηκαν η Ελευθερία είναι 5,5 χρονών και έκανε αυτό το πράγμα. Υπάρχουν παιδιά που είναι πιο ώριμα, οκ αλλά και τα προνήπια ανταποκρίθηκαν πολύ καλά. Συντονίστηκαν όλοι (Συνέντευξη μητέρας Ε.).

Είναι πολύ δύσκολο σε τόσο μικρή ηλικία να γίνει. Εδώ στο σπίτι μαζεύονται 4-5 παιδάκια και προσπαθούμε να τα συντονίσουμε να κάνουν παράσταση. Εδώ συντονίστηκαν όλα. (Συνέντευξη μητέρας Ι.)

Συμπερασματικά ο παλμός φάνηκε ότι κρατά την ομάδα δεμένη, συντονισμένη σε ένα κοινό σκοπό. Παρατηρήθηκε επίσης ότι σε δραστηριότητες μεγάλης διάρκειας όταν ο παλμός και η ροή χάνονται, τότε χάνονται σιγά-σιγά η σύμπνοια και η ομαδικότητα των μαθητών.

2.3 Ποιότητα

Στην εφαρμογή της παρούσας έρευνας η ποιότητα αφορούσε στους δυναμικούς χρωματισμούς των τραγουδιών, στην επιτάχυνση, την επιβράδυνση, την απόδοση της κορώνας, και στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές εκφράζουν τον εσωτερικό τους κόσμο κατά την διάρκεια των δραστηριοτήτων, τόσο στο τραγούδι όσο και στην κίνηση και την εκτέλεση των μουσικών οργάνων.

Στο τραγούδι «παίζω με τα χρώματα» στην φράση «στο ροζ ένα πουλί μονάχο» εκφράζουν την συμπόνοια τους προς το πουλάκι παίρνοντας λυπημένη έκφραση στο πρόσωπό τους. Αντίστοιχα στον στίχο «χιονάνθρωπος είμαι στο άσπρο» ανοίγουν σε κύκλο τα χέρια τους μπροστά στην κοιλιά τους και τραγουδούν με χοντρή φωνή.

Σε αφηγηματικό επεισόδιο όπου ανακοινώνουν τους αριθμούς που έχουν κληρώσει, ο κάθε μαθητής αφηγείται με τον δικό του ξεχωριστό τρόπο: πότε με vibrato, πότε με crescendo φωνής και κίνησης, συγχρονίζοντας την κί-

νηση, την φωνή και το συναίσθημα. Άλλοι επέλεξαν ρόλους, όπως ρομπότ, γελωτοποιός ή γίγαντας, και με ανάλογη θεατρικότητα αφηγήθηκαν τους αριθμούς τους. Γενικά σε όλες τις δραστηριότητες, φάνηκε ότι ανταποκρίνονταν με άνεση στην δυναμική των τραγουδιών piano, forte, crescendo, diminuendo, παρακολουθώντας τα χέρια της εκπαιδευτικού. Συχνά κατά την διάρκεια της προσευχής ακολουθούσαν τις δυναμικές αυτές, δείχνοντας μεγάλη πειθαρχία και εκπλήσσοντας την εκπαιδευτικό με την άμεση ανταπόκρισή τους.

Στα ρυθμικά ή κινητικά παιχνίδια η ανταπόκριση στις ρυθμικές εναλλαγές ήταν άμεση. Η επιτάχυνση ενεργοποιούσε την ομάδα, κάθε φορά που φαινόταν ότι κουραζόταν λόγω της μεγάλης σε διάρκεια δραστηριότητας. Απέδειξαν ότι ελέγχουν την κίνηση του σώματός τους ειδικά σε αργούς ρυθμούς. Το στοιχείο της ποιότητας ήταν αυτό το οποίο χρωμάτιζε τις δραστηριότητες και έδινε τη δυνατότητα στους μαθητές να εκφραστούν με διάφορους τρόπους.

2.4 Αφήγηση

Στην παρούσα εφαρμογή της πιλοτικής έρευνας οι μαθητές συμμετείχαν σε αφηγηματικά λεκτικά και μουσικά επεισόδια, μοιραζόμενοι συναισθήματα και εμπειρίες. Έλαβαν χώρα δραστηριότητες με αφηγηματικά μοτίβα με χαρακτηριστικά της συρρύθμισης, της προσδοκίας, και της συμμετοχικής δέσμευσης. Το πέρασμα από τον απλό λόγο στον μελωδικό φάνηκε ότι τους εξέπληξε αρχικά, αλλά στη συνέχεια αποτέλεσε πρόκληση για αυτούς. Στην αρχή με συστολή, αλλά στη συνέχεια πιο άνετα έμαθαν και οι ίδιοι να μελοποιούν φράσεις ως αφηγηματικά επεισόδια.

Στην προετοιμασία κάθε νέας δραστηριότητας η εκπαιδευτικός άρχιζε μία μελωδική συνομιλία βασιζόμενη σε γνώριμη μελωδία. Στην αρχή οι μαθητές ξαφνιάζονταν, μιλούσαν χαμηλόφωνα μεταξύ τους σε μικρές ομάδες, δείχνοντας την έκπληξή τους. Η εκπαιδευτικός επέμενε σε αυτόν τον τρόπο ομιλίας και οι μαθητές ένας-ένας αποδέχονταν την πρόκληση και ανταποκρίνονταν στην ιδιαίτερη ομιλία χαμογελώντας και επαναλαμβάνοντας.

Οι περισσότερες δραστηριότητες είχαν αφηγηματικό χαρακτήρα, δεδομένου ότι οι μαθητές μοιράζονταν κοινά νοήματα, είτε η αφήγηση ήταν λεκτική, μελωδική, κινητική ή οργανική (χρήση μουσικών οργάνων). Αυτό που καθόριζε την επικοινωνιακή μουσικότητα στο κομμάτι της αφήγησης ήταν η συμμετοχή όλων των παιδιών σε μορφή αλυσίδας. Δηλαδή, ξεκινούσε ένας και σιγά-σιγά συμπλήρωναν όλοι οι υπόλοιποι με την σειρά

τους, έδιναν το δικό τους στίγμα στην αφήγηση. Έπαιρναν από τον έναν και έδιναν στον άλλον την δική τους οπτική, έχοντας σταθερό παλμό, τον παλμό της ομάδας. Κάποιες φορές τον παλμό στη μουσική αφήγηση, τον κρατούσαν μερικοί μαθητές στα ξυλόφωνα. Από την ανάλυση των βιντεοσκοπημένων δραστηριοτήτων προέκυψε ότι τα αφηγηματικά επεισόδια καλύπτουν ψυχολογικές ανάγκες των παιδιών, όπως την αμοιβαιότητα, την αίσθηση του «ανήκειν» σε ένα σύνολο, την ατομική και ομαδική ικανότητα.

Οι δραστηριότητες λάμβαναν χώρα κυρίως στον «κύκλο», όπου οι μαθητές κάθονταν σε παγκάκια, στα οποία υπήρχαν αριθμοί και κάθε αριθμός αντιστοιχούσε σε μία θέση. Οι μαθητές εισερχόμενοι στην τάξη κλήρωναν τη θέση τους και δήλωναν στην εκπαιδευτικό τον αριθμό τον οποίο είχαν κληρώσει, έτσι ώστε να μην υπάρχουν διενέξεις σχετικά με τις θέσεις τους στον «κύκλο».

Σε 3η δραστηριότητα όπου οι μαθητές απαριθμούσαν αριθμό τον οποίο κλήρωσαν, συμμετείχαν λεκτικά σε αφηγηματικό επεισόδιο όπου ο κάθε μαθητής έλεγε τον αριθμό του. Επίσης όλοι μαζί έλεγαν τον αριθμό που ήταν γραμμένος στο παγκάκι, αλλά δεν τον είχε κληρώσει κανείς, καθώς απουσίαζαν ορισμένοι μαθητές. Υπήρχε ροή και παλμός στην αφήγηση. Φαίνεται ότι απολάμβαναν τη δραστηριότητα και ήταν σε εγρήγορση ώστε να πούνε τον αριθμό της κενής θέσης την στιγμή που έπρεπε, στη σωστή σειρά.

Στην 6η δραστηριότητα, με τη μουσική αφήγηση των «α ω ίου» (Tullet,2019), οι μαθητές μοιράστηκαν ένα αφηγηματικό επεισόδιο, όπου το «α» αντιστοιχούσε στο κόκκινο χρώμα, το «ω» στο μπλε και το «ίου» στο κίτρινο. Αρχικά δημιούργησαν το μοτίβο με τουβλάκια της τάξης και στη συνέχεια αντιστοιχώντας ένα χρώμα σε μία ομάδα οργάνων δημιούργησαν μία μουσική αφήγηση, όπου το «α» μετατράπηκε σε ντέφι, το «ω» σε μαράκα και το «ίου» σε τρίγωνο. Η ροή της αφήγησης ήταν συνεχής, με παλμό σταθερό, ο οποίος ενίσχυε τη συμμετοχή των παιδιών.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας κατέδειξαν ότι η διδασκαλία της μουσικής μέσα από το πρίσμα της επικοινωνιακής μουσικότητας προσελκύει την προσοχή και τη συμμετοχή των μαθητών. Στην παρούσα έρευνα φάνηκε ότι η διδακτική αυτή παρέμβαση αποτέλεσε ένα ισχυρό κίνητρο ενεργής συμμετοχής των παιδιών στο ολοήμερο πρόγραμμα. Συνήθως κατά την διάρκεια του ολοήμερου προγράμματος οι μαθητές είναι κουρασμένοι και χρειάζονται δραστη-

ριότητες χαλάρωσης. Στην πιλοτική εφαρμογή της παρούσας έρευνας παρόλο που χρησιμοποιήθηκαν δραστηριότητες οι οποίες απαιτούσαν συγκέντρωση και προσοχή από τους μαθητές, εκείνοι ανταποκρίθηκαν πολύ θετικά. Φάνηκε ότι η μουσική κατάφερε να ενισχύσει την προσήλωση και προσοχή τους, καθώς μέσα από τη εμπλοκή τους σε αφηγηματικά επεισόδια με έντονο παλμό και ποιότητα, έμαθαν να μοιράζονται κοινά νοήματα σε κοινό χώρο, κοινό χρόνο, στο εδώ και τώρα. Επίσης το ιδιαίτερο ενδιαφέρον που έδειξαν στα μουσικά όργανα τους έδωσε τη δυνατότητα να μείνουν συγκεντρωμένοι για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα.

Η δυναμική της ομάδας λειτούργησε καταλυτικά όσον αφορά στην ενεργή συμμετοχή στις δραστηριότητες. Η επιλογή της μουσικής αλυσίδας έδινε σε όλους ανεξαιρέτως την ευκαιρία της συμμετοχής στην δραστηριότητα και της ανάληψης ευθύνης ως μονάδας η οποία ανήκει στην ομάδα. Όποιος αποτελεί μέρος του συνόλου μπορεί να κάνει μουσική, ενώ όποιος δεν έχει ενσωματωθεί στην ομάδα, αδυνατεί να συμμετάσχει. Από τη στιγμή όμως που κάποιος μπαίνει στην ομάδα και αισθάνεται ότι είναι ισότιμο μέλος, ενισχύονται οι δεσμοί των παιδιών μεταξύ τους με αποτέλεσμα να λειτουργούν ως ενιαίο σύνολο. Για παράδειγμα ένα παιδί, ο Β, που δεν είχε ενταχθεί στην ομάδα, σταδιακά με τη βοήθεια των μουσικών δραστηριοτήτων επιτεύχθηκε η ομαλή ένταξή του.

Στις περιπτώσεις δυσκολίας συμμετοχής, ειδικά στην αρχή, η παρέμβαση και ενίσχυση της εκπαιδευτικού φάνηκε να ενδυναμώνει την αυτοαποτελεσματικότητα και την αυτοπεποίθηση των παιδιών. Οι μαθητές μέσα από την εφαρμογή της επικοινωνιακής μουσικότητας έμαθαν να συνεργάζονται, να αναλαμβάνουν την ευθύνη κοινού στόχου, να ενώνονται με στόχο την ομαδική απόδοση των δραστηριοτήτων. Η μεγαλύτερη συμβολή της πιλοτικής έρευνας ήταν στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς φάνηκε ότι η μουσική χαλαρώνει και διώχνει φόβους και αναστολές. Στο μουσικό εργαστήρι οι μαθητές ένιωσαν περήφανοι καθώς παρουσίαζαν στους γονείς τους κάποιες δραστηριότητες με θάρρος και αυτοπεποίθηση.

Συμπερασματικά, ο παλμός αποτελεί τον θεμέλιο λίθο και συνεκτικό κρίκο της ομάδας, που εξασφαλίζει τη ροή στις δραστηριότητες. Το στοιχείο της ποιότητας χρωματίζει τις δραστηριότητες και δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να εκφραστούν πολυτροπικά. Επίσης, οι συναυλίες και η συμμετοχή των μαθητών σε αυτές δημιουργούν την αίσθηση του «ανήκειν» σε μία μουσική ιστορία.

Η ικανότητα να βρισκόμαστε σε αρμονία τόσο καλλιτεχνικά όσο και ουσιαστικά είναι το μεγαλύτερο κληροδότημα της παιδικής μας ηλικίας που

μας διδάσκει πώς να ζούμε σε αρμονία και αντίστιξη μεταξύ μας. Μέσα από την αντίστιξη και την αρμονία φαίνεται ότι διατηρούμε την ικανότητα της παραδοχής της αίσθησης του ανήκειν και της αποδοχής του αγνώστου (Custodero, 2006).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Διονυσίου, Ζ. (2018). Η επικοινωνιακή μουσικότητα στα ελληνικά παραδοσιακά παιχνιδοτράγουδα, *Μουσικοπαιδαγωγικά*, *16,* 49-68.

Διονυσίου, Ζ. (2019). Αναπτύσσοντας τη μουσικότητα των παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας μέσα από τη διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση: το πρωτόκολλο μουσικότητας του προγράμματος MusiChild. Στο Λ. Στάμου (Επιμ.), *Διαλεκτική και πρωτοπορία στη μουσική παιδαγωγική* (σσ. 109-132). Θεσσαλονίκη: Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση (Ε.Ε.Μ.Ε.).

Διονυσίου, Ζ. & Κωτσοπούλου, Δ. (2022). Το Πρόγραμμα μουσικής αγωγής για βρέφη και νήπια του Ιονίου Πανεπιστημίου μέσα από το πρίσμα της επικοινωνιακής μουσικότητας. Στο Βούβαρης, Π., Καρδάμης, Κ., Κίτσιος, Γ., Σπυράκου, Ευ., Σταϊνχάουερ Ι., & Φούλιας, Ι. (επιμ.), *Πρακτικά του 12ου Διατμηματικού Μουσικολογικού Συνεδρίου* (σσ. 857-879). Ελληνική Μουσικολογική Εταιρεία.

Διονυσίου, Ζ. (2022). Λήμα «Επικοινωνιακή μουσικότητα». Στο Γ. Τσίρης, Μ. Ακογιούνογλου, Δ. Παπασταύρου & Κ. Κατοστάρη (Επιμ.), *Λεξικό μουσικοθεραπείας: Τόπος διεπιστημονικών συναντήσεων*, https://approaches.gr/wp-content/uploads/2022/12/Approaches-PLUS-Music-Therapy-Dictionary-1st-Ed-2022.pdf.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*, 77-101.

Custodero, L. (2007). Συνηχητικά κληροδοτήματα της παιδικής μας ηλικίας. Σε Γ. Κουγιουμουτζάκης (Επιμ.), *Συμπαντική Αρμονία, Μουσική και Επιστήμη* (333-346). Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Dissanayake, E. (2012). The earliest narratives were musical. *Research Studies in Music Education 34*(1), 3–14 .doi.org/10.1177/1321103X12448148

Malloch, S., & Trevarthen, C. (2018).The human nature of music. *Frontiers in Psychology, 9,* Article 1680.doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01680

Malloch (1999). Mothers and infants and communicative musicality. *Musicae* Scientiae*, 1999-2000,* 29-57. /doi.org/10.1177/10298649000030S104

Malloch & Trevarthen (2009) (Eds.). Communicative Musicality: Exploring

the basis of human companionship. Oxford University Press.
Trevarthen, C. (1979). Communication and cooperation in early infancy. A description in primary intersubjectivity. In M. Bullowa (Ed) Before Speech: The Beginning of Human Communication (pp. 321-347). University Press.
Trevarthen, C. (2016). Ο κοινός νους των βρεφών: Η ιστορία στην Θεωρία και η Ανάπτυξη στη Φύση. Στο Γ. Κουγιουμουτζάκης (Επιμ.), Το συν της συγκίνησης: Ψυχολογία εμβρύων, βρεφών και νηπίων. Προς τιμήν του Colwyn Trevarthen (σσ. 45-79). Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
Tullet, H. (2019). *Ένα βιβλίο με ήχους*. Απόδ. Θ. Μπαχτσεβάνης. Νεφέλη - «Τσαλαπετεινός» και Θ. Μπαχτσεβάνης.

Πέρα από τις λέξεις. Τα βιβλία χωρίς λόγια (wordless books) στην προσχολική εκπαίδευση

Βασιλική Νίκα, Ε.ΔΙ.Π.
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης,
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
vnika@primedu.uoa.gr

Κατερίνα Δερματά, ΠΕ60
PhD, Μα στην Πολιτιστική Διαχείριση,
Παιδαγωγός Πρώιμης Παιδικής Ηλικίας στη Δ.ΥΠ.Α.
dermatakat58@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα βιβλία χωρίς λόγια (wordless ή silent books) είναι πλούσια σε οπτικές αφηγήσεις και προσφέρουν μια σημαντική ευκαιρία στα παιδιά προσχολικής αγωγής, τα οποία δεν έχουν κατακτήσει ακόμη τον μηχανισμό ανάγνωσης, να αναπτύξουν βασικές δεξιότητες γραμματισμού, να προωθήσουν τη δημιουργικότητα (creativity), τη φαντασία (fantasy), την κριτική σκέψη (critical thinking) και το κίνητρο (motivation) προκειμένου να εξελιχθούν σε ικανούς αναγνώστες.

Η εισήγηση παρουσιάζει μια έρευνα που διεξήχθη, κατά το σχολικό έτος 2021-2022, με παιδιά προσχολικής ηλικίας (3-5 ετών), προκειμένου να διερευνηθούν οι εκπαιδευτικές δυνατότητες των βιβλίων χωρίς λόγια στην προσχολική εκπαίδευση. Στόχος της έρευνας ήταν να αξιολογήσει τη συμβολή των βιβλίων χωρίς λέξεις σε συγκεκριμένες πτυχές της ανάπτυξης του πρώιμου γραμματισμού: στην απόκτηση λεξιλογίου, στην κατανόηση ιστοριών, στις αφηγηματικές δεξιότητες και στην εκφραστική γλώσσα αλλά και στη φιλαναγνωσία γενικότερα.

Ο ερευνητικός σχεδιασμός ήταν πειραματικού τύπου με μια πειραματική ομάδα που ερχόταν σε επαφή με βιβλία χωρίς λέξεις και μια ομάδα ελέγχου που ακολουθούσε το κανονικό πρόγραμμα, χωρίς να έχει πρόσβαση σε αυτά. Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω του οδηγού ποιοτικής παρατήρησης, των συζητήσεων με τα παιδιά και των αφηγήσεών

τους, ενώ η ανάλυση του σώματος των παρατηρήσεων και του απομαγνητοφωνημένου αφηγηματικού υλικού έγινε με βάση τους άξονες των ερευνητικών ερωτημάτων.

Οι συγκεκριμένες ποιοτικές μέθοδοι στοχεύουν στην καταγραφή της εμπλοκής των παιδιών, των συναισθηματικών αντιδράσεων και των αλληλεπιδράσεών τους με τα βιβλία χωρίς λέξεις. Τα ποιοτικά δεδομένα απομαγνητοφωνήθηκαν, κωδικοποιήθηκαν και αναλύθηκαν θεματικά, με βάση τους άξονες των ερευνητικών ερωτημάτων, προκειμένου να εντοπιστούν αναδυόμενα μοτίβα και θέματα που σχετίζονται με τη χρήση των βιβλίων γενικότερα, του λεξιλογίου, των αφηγηματικών τεχνικών αλλά και της δημιουργίας κινήτρων για τη δημιουργία ικανών αναγνωστών στο μέλλον.

Τα ευρήματα της έρευνας παρέχουν πολύτιμες πληροφορίες για την αποτελεσματικότητα των βιβλίων χωρίς λόγια, ως ένα ισχυρό εργαλείο για την ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας και των δεξιοτήτων πρώιμου γραμματισμού από τα παιδιά που δεν έχουν ακόμη κατακτήσει τον μηχανισμό της ανάγνωσης.

Η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να εμπνεύσει εκπαιδευτικούς και ερευνητές να ενσωματώσουν τα βιβλία χωρίς λόγια στις καθημερινές αναγνωστικές εμπειρίες των παιδιών προσχολικής ηλικίας, καλλιεργώντας τελικά την αγάπη για την ανάγνωση και βελτιώνοντας τη συνολική μαθησιακή εμπειρία των μικρών παιδιών.

Λέξεις-κλειδιά: βιβλία χωρίς λόγια, προσχολική εκπαίδευση, πρώιμος γραμματισμός, φιλαναγνωσία, κίνητρο.

ΑΝΑΖΗΤΩΝΤΑΣ ΤΗΝ ΟΥΣΙΑ ΤΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ

Η έννοια του εγγραμματισμού ή γραμματισμού (literacy) απασχόλησε διαχρονικά επιστήμονες από διαφορετικά επιστημονικά πεδία. Η παραδοσιακή αντίληψη για τον γραμματισμό τον ταύτιζε με τον αλφαβητισμό, δηλαδή με την κατάκτηση των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής, ενώ οι ειδικοί πίστευαν πως υπάρχει μια συγκεκριμένη στιγμή κατά την οποία τα παιδιά είναι έτοιμα να διδαχτούν αυτές τις δεξιότητες. Σήμερα κυριαρχεί η αντίληψη πως η απόκτηση τέτοιων δεξιοτήτων είναι μια εξελικτική διαδικασία και γίνεται λόγος για αναδυόμενο αλφαβητισμό (emerging literacy), ο οποίος ξεκινάει να αναδύεται από το πρώτο έτος της ζωής εφόσον οι συνθήκες είναι κατάλληλες (Τάφα, 2001). Η έννοια του εγγραμματισμού σήμερα έχει διευρυνθεί με πάρα πολλούς τρόπους και περιλαμβάνει «την ικανότη-

τα κατανόησης, παραγωγής και κριτικής αντιμετώπισης διαφόρων μορφών προφορικών και γραπτών κειμένων ανάλογα με τις επικοινωνιακές περιστάσεις» (Ζώτου, 2015, σ. 15). Η έννοια εγγραμματισμός μπορεί να συνοδεύεται από μια πληθώρα όρων διαφορετικών μεταξύ τους, οι οποίοι προσδιορίζουν το πεδίο της επικοινωνίας ή το είδος των δεξιοτήτων στα οποίες αναφέρονται (όπως, για παράδειγμα, ψηφιακός, επιστημονικός, συναισθηματικός εγγραμματισμός κ.ά.).

Στη σύγχρονη εποχή, όπου η οπτική επικοινωνία διαμορφώνει νέους τρόπους παραγωγής νοήματος, δίνεται έμφαση –εκτός των άλλων– και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων «οπτικού εγγραμματισμού» (visual literacy). Ο όρος αναφέρεται σε δεξιότητες της όρασης, η ανάπτυξη των οποίων είναι θεμελιώδους σημασίας για την ανθρώπινη μάθηση και για την επικοινωνία. Η ανάπτυξή τους επιτρέπει στο οπτικά εγγράμματο άτομο να διακρίνει και να ερμηνεύσει τις ενέργειες, τα αντικείμενα, τα σύμβολα, φυσικά ή τεχνητά, που συναντά στο περιβάλλον του (Dermata, 2019). Πιο σύγχρονοι ορισμοί (Stafford, 2011) δίνουν έμφαση στην ενεργητική ανάγνωση, ερμηνεία και κατανόηση των οπτικών μέσων, και υπογραμμίζουν πως δεν υπάρχει ένα και μοναδικό, σωστό νόημα των οπτικών ερεθισμάτων. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, ο οπτικός εγγραμματισμός δεν αποτελεί μια ικανότητα που κατέχει το υποκείμενο αλλά κάτι που κάνει –ενεργεί– και απαιτεί την ανάπτυξη ενός συνόλου δεξιοτήτων.

Οι B. Cope και M. Kalantzis (2000) μιλούν για «πολυγραμματισμούς» (multiliteracies), δηλαδή για την ικανότητα κατασκευής νοήματος σε διαφορετικά πολιτισμικά και κοινωνικά συγκείμενα και για την ικανότητα κατανόησης και χρήσης πολυτροπικών αναπαραστάσεων. Η θεωρία των πολυγραμματισμών δημιουργεί ένα διαφορετικό είδος παιδαγωγικής: μια παιδαγωγική στην οποία «τόσο η γλώσσα όσο και οι άλλοι τρόποι παραγωγής νοήματος αποτελούν δυναμικούς πόρους αναπαράστασης, οι οποίοι συνεχώς ανακατασκευάζονται από τους χρήστες τους» (Cope & Kalantzis, 2000, σ. 5).

Η M. Nikolajeva (2013) αναφέρεται στον όρο «συναισθηματικός εγγραμματισμός» (emotional literacy) υποστηρίζοντας ότι, ενώ το εικονογραφημένο βιβλίο έχει αξιοποιηθεί σε μεγάλο βαθμό για την ενίσχυση δεξιοτήτων ανάγνωσης όσο και για την ανάπτυξη του οπτικού εγγραμματισμού, εντούτοις δεν έχει αξιοποιηθεί επαρκώς για την καλλιέργεια του συναισθηματικού εγγραμματισμού και καταλήγει στο ότι το εικονογραφημένο βιβλίο «είναι ένα σημαντικό πρώτο βήμα στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης» (Nikolajeva, 2013, σ. 254).

ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΚΑΙ ΑΡΧΑΡΙΟΙ ΑΝΑΓΝΩΣΤΕΣ

Το εικονογραφημένο βιβλίο, ως πολυτροπικό σημειωτικό προϊόν, είναι σύνθεση των επιμέρους σημειωτικών τρόπων, καθένας από τους οποίους είναι μονοτροπικός, αλλά παράλληλα αλληλεπιδρούν και διαπλέκονται μεταξύ τους. Γι' αυτό, το εικονογραφημένο βιβλίο «εμπεριέχει μηνύματα των οποίων η πρόσληψη δεν είναι ποτέ αποτέλεσμα μονοσήμαντης ανάγνωσης» (Χατζησαββίδης & Γαζάνη, 2005, σ. 28).

Η ανάγνωση τέτοιου είδους πολυτροπικών κειμένων, όπου λόγος και εικόνα συν-δημιουργούν το νόημα, απαιτεί από το παιδί-αναγνώστη την κατανόηση πολλαπλών συμβάσεων, οι οποίες για έναν έμπειρο αναγνώστη μοιάζουν σχεδόν αυτονόητες. Αυτές, κατά τον J. Spink (1990), είναι η ιδέα της σμίκρυνσης, η απεικόνιση τριδιάστατων αντικειμένων με δύο διαστάσεις στον χώρο της σελίδας, η έννοια της διαδοχής των εικόνων στο πλαίσιο της αφήγησης, οι ενδείξεις και συμβάσεις που υποδηλώνουν νοητικές διεργασίες (για παράδειγμα, συννεφάκια σκέψης ή μπαλόνια διαλόγου).

Η ανάγνωση των εικόνων περιλαμβάνει, επίσης, την αναγνώριση των αντικειμένων, των ιδιοτήτων τους και των σχέσεών τους με τα άλλα αντικείμενα αλλά και την εξαγωγή συμπερασμάτων μέσα από υπαινικτικά οπτικά στοιχεία (Γιαννικοπούλου, 2001). Η συνάντηση του παιδιού με τις εικόνες μοιάζει με τη διαδικασία του παιχνιδιού, κατά την οποία «η εικόνα του βιβλίου γίνεται ένας ενδιάμεσος ανάμεσα στην αντίληψη του πραγματικού και τη λέξη που προσπαθεί να το μεταφράσει, ανάμεσα στην κίνηση των παιδιών και τον λόγο, ανάμεσα στο υποκείμενο και την κουλτούρα» (Αναγνωστοπούλου, 2002, σ. 41-42)

Ο L.R. Sipe (1998) χρησιμοποιεί τον όρο «διαμεσολάβηση» (transmediation) για να περιγράψει τι συμβαίνει στον αναγνώστη κατά την ανάγνωση πολυτροπικών κειμένων. Συγκρίνει την ανάγνωση λέξεων και εικόνων με μια διαδικασία συνεχούς ταλάντωσης κατά την οποία ο αναγνώστης αναπροσαρμόζει την ερμηνεία των εικόνων με όρους λέξεων και την ερμηνεία των λέξεων με όρους εικόνων. Η πολυπλοκότητα των δεξιοτήτων που απαιτούνται για την ανάγνωση εικονογραφημένων βιβλίων οδηγεί στο ερώτημα: είναι τελικά τα παιδιά επαρκείς αναγνώστες; Ο Π. Χαντ (1991/2001) χρησιμοποιεί τον όρο «εν εξελίξει αναγνώστες» (developing readers). Η παραγωγή νοήματος μέσω της αποκωδικοποίησης των συμβολικών μορφών απεικόνισης βρίσκεται στο επίκεντρο της ανάγνωσης του εικονογραφημένου βιβλίου. Για τον Χαντ, τα παιδιά δεν μπορούν να παράγουν τα ίδια νοήματα, με τους ενήλικες, λόγω των διαφορών τους ως προς

την κοινωνική, γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξή τους.

Οι M. Nikolajeva και C. Scott (2001) επισημαίνουν πως η δυναμική σχέση κειμένου και εικόνας στα εικονογραφημένα βιβλία περιλαμβάνει μια ποικιλία τεχνικών, όπως τον εμπλουτισμό της κατανόησης μέσω των λεπτομερειών της εικόνας, τη δημιουργία συναισθηματικής εμπλοκής μέσω της χρήσης της γλώσσας και μέσω του εικονογραφικού σχεδιασμού, συμπεριλαμβανομένων του χρώματος και του στιλ, τη χρήση διαφορετικής γωνίας στο κείμενο και στην εικόνα κ.ά. Επίσης, σύμφωνα με τον Κ. Μαλαφάντη (2005), τα παιδιά νηπιακής ηλικίας έχουν μεγάλη επιθυμία να τους διαβάζει κάποιος βιβλία, αντλώντας ικανοποίηση από τη διαπροσωπική εμπειρία αλλά και γιατί αυτό είναι περισσότερο χαλαρωτικό ενώ, παράλληλα, αφήνει τη φαντασία τους ελεύθερη.

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΑΡΧΑΡΙΟΥ ΑΝΑΓΝΩΣΤΗ

Η M. Wolf (2007/2009) υιοθετεί τις έννοιες του αρχάριου (novice) και του έμπειρου (expert) αναγνώστη της Nikolajeva (2014), ως δύο έννοιες που δεν αποτελούν μια δυαδικότητα με αξιολογικό χαρακτήρα αλλά τα δύο άκρα ενός φάσματος που δεν σχετίζεται τόσο με τη χρονολογική ηλικία όσο με την κατάκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Δηλαδή, έμπειρος αναγνώστης είναι ο υποθετικός αποδέκτης ενός λογοτεχνικού κειμένου ο οποίος διαθέτει την ικανότητα να συνειδητοποιήσει στον μέγιστο βαθμό το δυναμικό του κειμένου, σε αντίθεση με τον αρχάριο αναγνώστη που δεν έχει αναπτύξει ακόμα τη συγκεκριμένη ικανότητα. Η Nikolajeva (2014), βασιζόμενη σε αρκετές έρευνες, περιγράφει τα βασικά χαρακτηριστικά των αρχάριων αναγνωστών, ανεξαρτήτως ηλικίας, φύλου, εθνικότητας ή κοινωνικοοικονομικής κατάστασης:

- Περιορισμένη εμπειρία της πραγματικής ζωής (έννοιες χρόνου, χώρου, κοινωνικών δομών, διαπροσωπικών σχέσεων) και περιορισμένη ικανότητα να διακρίνουν μεταξύ πραγματικότητας και μυθοπλασίας.
- Περιορισμένες εγκυκλοπαιδικές γνώσεις, με πιθανό αποτέλεσμα να συναντούν δυσκολίες καθώς συγκρίνουν τις πληροφορίες που παρέχονται από τη μυθοπλασία με τις γενικές γνώσεις που κατέχουν.
- Περιορισμένη εμπειρία με τη μυθοπλασία, αφού δεν κατέχουν πλήρως συμβάσεις της εικαστικής γλώσσας, όπως τη μεταφορά, την υπερβολή, την ειρωνεία κ.ά.
- Περισσότερο διαισθητική και λιγότερο ορθολογική ανταπόκριση σε εξωτερικούς παράγοντες. Ως αποτέλεσμα, η συναισθηματική αντα-

πόκρισή τους στα μυθοπλαστικά κείμενα μπορεί να συμβεί πιο γρήγορα και να είναι ισχυρότερη από την γνωστική ανταπόκριση.
- Περιορισμένη ικανότητα αντίληψης των σχέσεων αιτιότητας, επίλυσης προβλημάτων και περιορισμένη ικανότητα να συνθέτουν πληροφορίες από διαφορετικές πηγές.
- Μη πλήρης ανάπτυξη της θεωρία του νου και των δεξιοτήτων ενσυναίσθησης.
- Μη πλήρης ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων τους.

Η Nikolajeva (2014) υποστηρίζει πως αυτές οι δεξιότητες, οι οποίες αναπτύσσονται από την παιδική ηλικία και μετά, μπορούν να ενισχυθούν και να επιταχυνθούν με την ανάγνωση ιστοριών μυθοπλασίας. Μέσω της πράξης της ανάγνωσης ένας αρχάριος αναγνώστης –ο οποίος δεν είναι απαραίτητα παιδί– μπορεί να εξελιχθεί σε έναν έμπειρο αναγνώστη, αποκτώντας εμπειρίες μέσα από την ανάγνωση. Παρά το γεγονός ότι η διάκριση μεταξύ αρχάριου και έμπειρου αναγνώστη δεν σχετίζεται με τη χρονολογική ηλικία, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, λόγω της μικρής εμπειρίας τους σε σχέση με τη ζωή και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της κοινωνικής, συναισθηματικής και γλωσσικής τους ανάπτυξης, είναι πολύ πιθανό να εμφανίζουν αρκετά από τα χαρακτηριστικά του αρχάριου αναγνώστη.

ΤΑ ΒΙΒΛΙΑ ΧΩΡΙΣ ΛΕΞΕΙΣ (WORDLESS BOOKS) ΩΣ ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ

Από τη δεκαετία του 1970, οι μελέτες σχετικά με την υποδοχή των εικονογραφημένων βιβλίων τα οποία δεν περιείχαν καθόλου κείμενο κατέδειξαν την καταλληλότητά τους για χρήση εντός εκπαιδευτικών πλαισίων, όπως είναι το σχολείο, και προέτρεψαν την ενσωμάτωσή τους στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών. Οι πρώτες μελέτες, που εντοπίστηκαν κυρίως στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, επικεντρώθηκαν στα οφέλη των συγκεκριμένων βιβλίων εντός εκπαιδευτικών πλαισίων όπου υπάρχουν παιδιά τα οποία βρίσκονται ακόμη στο στάδιο προ-ανάγνωσης (prereading stage). Οι έρευνες που ακολούθησαν προέτρεπαν, βέβαια, την ένταξη των εικονογραφημένων βιβλίων και σε πιο προχωρημένα στάδια εκπαίδευσης (Colón-Castillo, 2023).

Τα βιβλία χωρίς λέξεις είναι «καθαρά» εικονοβιβλία (Hillman, 1995). Σε ένα τέτοιο βιβλίο υψηλής ποιότητας οι εικόνες «τα λένε όλα» (Lukens, 1999), ενώ συχνά παλαιότερες έρευνες, όπως εκείνη των M.R. Jalongo, D. Dragich,

N.K. Conrad και A. Zhang (2002), χρησιμοποιούσαν και μια κατηγορία βιβλίων «σχεδόν χωρίς λέξεις», τα οποία περιείχαν ελάχιστο κείμενο, όπως, για παράδειγμα, μία μόνο λέξη (για παράδειγμα, στο βιβλίο *Oink* του Arthur Geisert, το οποίο κυκλοφόρησε το 1991).

Και ενώ υπάρχουν όλοι αυτοί οι ορισμοί για τα βιβλία χωρίς λέξεις είναι αναγκαίο να διευκρινιστεί ότι στην παρούσα έρευνα ως βιβλία χωρίς λέξεις εννοούμε τα βιβλία εκείνα στα οποία δεν υπάρχει καμία λέξη, αφού ακόμη και η απλή παρουσία της λέξης μέσα στην εικόνα δημιουργεί άλλου είδους προσδοκίες από τον αναγνώστη. Ακόμη και σε πολύ μικρά παιδιά, ηλικίας 3-4 ετών, δημιουργεί ερωτηματικά, όπως «Τι λέει η λέξη;» ή αρνήσεις, όπως «Δεν μπορώ να το διαβάσω» ή «Δεν ξέρω να διαβάζω». Η ενασχόληση των αρχάριων αναγνωστών με τις λέξεις τους απομακρύνει από τη διάθεση να εμπλακούν σε βάθος και να συνεισφέρουν στη δημιουργία νοήματος με αφορμή τις εικόνες που έχουν μπροστά τους. Επομένως, περιορίζει την αίσθηση της αυτοπεποίθησής τους ως «ικανών αναγνωστών» (Lysaker, 2019).

Η L. Rosenblatt (1993, σ. 7), η οποία ασχολήθηκε εκτενώς με τη σχέση αναγνώστη και κειμένου θεμελιώνοντας τη συναλλακτική θεωρία (transactional theory), ισχυρίζεται ότι «δεν υπάρχει ένας αναγνώστης ή ένα κείμενο» αλλά μόνο δυναμικές σχέσεις μεταξύ συγκεκριμένων αναγνωστών και συγκεκριμένων κειμένων, αυτό δηλαδή που ονομάζει «συναλλαγές» (transactions). Η Rosenblatt υποστηρίζει, ακόμη, ότι στην αφηγηματική ανάγνωση, όπως είναι η ανάγνωση ενός βιβλίου χωρίς λέξεις, ο αναγνώστης δίνει μεγαλύτερη προσοχή σε αυτό που «βιώνει» κατά την αναγνωστική εμπειρία. Όπως αναφέρει η Lysaker (2019, σ. 7-8), σύμφωνα με τη Rosenblatt ο αισθητικός αναγνώστης προσέχει, απολαμβάνει τις ιδιαίτερες αποχρώσεις των συναισθημάτων, των ιδεών, των καταστάσεων, των σκηνών, των προσωπικοτήτων και των συναισθημάτων που προκαλούνται, συμμετέχοντας παράλληλα στις εντάσεις, τις συγκρούσεις αλλά και τις λύσεις που προσφέρουν οι εικόνες, καθώς και στην προοδευτική εξέλιξη των ιδεών και των σκηνών.

Η Lysaker (2019), αξιοποιώντας τις μελέτες και άλλων ερευνητών που ασχολούνται με τα βιβλία χωρίς λόγια (όπως οι Arizpe, Colomer & Martinez-Roldan, 2014· Crawford & Hade, 2000· Serafini, 2014), εντόπισε τις ιδιότητες που συμβάλλουν στην πολυπλοκότητά τους και τις δεξιότητες νοηματοδότησης που απαιτούνται από τους νεαρούς αναγνώστες, ανάμεσα στις οποίες ξεχωρίζει την αμφισημία. Οι αναγνώστες καλούνται να αποδεχθούν και να κατανοήσουν τις πολλαπλές πιθανές σημασίες που αντιπροσωπεύει η εικόνα χωρίς τη βοήθεια των λέξεων, οι οποίες λέξεις υποδηλώνουν ένα πρώτο, κυριολεκτικό επίπεδο νοήματος. Αυτή η αμφισημία συνεχίζεται σε

όλη τη διάρκεια του αφηγηματικού χρόνου και απαιτεί από τους αναγνώστες να διεργάζονται τις πολλαπλές σημασίες και να τις συσχετίζουν.

ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η έρευνα διεξήχθη κατά το δεύτερο τρίμηνο του σχολικού έτος 2021-2022 σε δύο τμήματα 25 παιδιών, ηλικίας 3-5 ετών, που φοιτούσαν σε παιδικό σταθμό.[1]

Ο ερευνητικός σχεδιασμός ήταν πειραματικού τύπου με μια πειραματική ομάδα (ένα τμήμα, δηλαδή) που ερχόταν σε επαφή με βιβλία χωρίς λέξεις μέσα από τη γωνιά ανάγνωσης και μια ομάδα ελέγχου (το άλλο τμήμα) που ακολουθούσε το κανονικό πρόγραμμα και η γωνιά ανάγνωσης δεν περιείχε κανένα βιβλίο χωρίς λέξεις.

Για τη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκαν πέντε βιβλία χωρίς λέξεις,[2] που έχουν εκδοθεί από το Ελληνικό Τμήμα της ΙΒΒΥ, με την οικονομική στήριξη του Υπουργείου Πολιτισμού, καθώς υπήρχε δυνατότητα προμήθειας περισσότερων αντιτύπων.

ΣΤΟΧΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στόχος της έρευνας ήταν να αξιολογήσει τη συμβολή των βιβλίων χωρίς λέξεις αναφορικά με συγκεκριμένες πτυχές της ανάπτυξης του πρώιμου γραμματισμού (early literacy), όπως, για παράδειγμα, η απόκτηση λεξιλογίου, η κατανόηση ιστοριών, οι αφηγηματικές δεξιότητες (όπως εκφραστική γλώσσα, αγάπη για την ανάγνωση) και η αίσθηση αυτοπεποίθησης των παιδιών ως «ικανών αναγνωστών».

ΣΥΛΛΟΓΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ

Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω του οδηγού ποιοτικής παρατήρησης, των συζητήσεων με τα παιδιά και των αφηγήσεών τους. Αυτές οι ποιοτικές μέθοδοι στοχεύουν στην καταγραφή της εμπλοκής των παιδιών, καθώς και των συναισθηματικών αντιδράσεων και των αλληλεπιδράσεών

1. Ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος (N=50 [31=κορίτσια, 29=αγόρια]), όλα τα παιδιά χρησιμοποιούσαν την ελληνική γλώσσα σε ικανοποιητικό επίπεδο στον προφορικό λόγο, ανάλογα με το αναπτυξιακό τους στάδιο.

2. Πρόκειται για τα βιβλία: *Η κόκκινη αλκυόνα* (Νικόλας Ανδρικόπουλος), *Της ζωής οι σπόροι* (Μαρίνα Στελλάτου), *Τα τρία δέντρα* (Φωτεινή Στεφανίδου), *Ουράνιο τόξο* (Τέτη Σώλου), *Η αναζήτηση της Όμικρον* (Κατερίνα Χαδουλού), Ελληνικό Τμήμα της ΙΒΒΥ-Κύκλος του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου.

τους με τα βιβλία χωρίς λέξεις. Τα ποιοτικά δεδομένα απομαγνητοφωνήθηκαν, κωδικοποιήθηκαν και αναλύθηκαν θεματικά, με βάση τους άξονες των ερευνητικών ερωτημάτων, προκειμένου να εντοπιστούν αναδυόμενα μοτίβα και θέματα που σχετίζονται με την απόκτηση λεξιλογίου, τη χρήση αφηγηματικών τεχνικών αλλά και την ισχυροποίηση των κινήτρων για τη δημιουργία ικανών αναγνωστών στο μέλλον.

Βασικά ερευνητικά ερωτήματα ήταν:

- Ποιο νόημα αποδίδουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας στην απουσία γραπτού κειμένου στα βιβλία χωρίς λέξεις;
- Πώς εξελίσσεται η ανάπτυξη της φαντασίας (fantasy), της δημιουργικότητας (creativity), της κριτικής σκέψης (critical thinking) όταν έρχονται σε επαφή με τα βιβλία χωρίς λέξεις;
- Σε τι διαφοροποιούνται τα βιβλία χωρίς λέξεις ως προς την απόκτηση βασικών δεξιοτήτων γραμματισμού από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας σε σχέση με τα εικονοβιβλία;
- Σε ποιον βαθμό συμβάλλουν τα βιβλία χωρίς λέξεις στη δημιουργία κινήτρων (motivation) και στην αυτοαντίληψη των παιδιών αυτής της ηλικίας ως «ικανών αναγνωστών» (self-concept as readers) σε σχέση με τα υπόλοιπα βιβλία (συνήθως εικονογραφημένα);

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα έρευνα είναι μικρής εμβέλειας και πραγματοποιήθηκε σε αρκετά δύσκολες συνθήκες. Το μεγαλύτερο πρόβλημα ήταν οι συχνές απουσίες των παιδιών και των δύο ομάδων λόγω ασθένειας, με αποτέλεσμα η δυναμική της κάθε ομάδας να παρουσιάζει συνεχείς διακυμάνσεις. Θα ήταν ευκταίο να πραγματοποιηθεί στο εύρος ενός διδακτικού έτους ώστε τα αποτελέσματά της να μπορούν, κατά κάποιον τρόπο, να γενικευτούν με περισσότερη ασφάλεια.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στην αρχή του τριμήνου, παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά της πειραματικής ομάδας, καθώς ξεφύλλιζαν τα βιβλία που υπήρχαν στη βιβλιοθήκη τάξης, αναζητούσαν την ύπαρξη κειμένου προκειμένου να τα φέρουν στην εκπαιδευτικό που θα τους τα διάβαζε. Επίσης, όταν η εκπαιδευτικός τους «διάβαζε» ένα από αυτά και μετά τους έδειχνε την εικόνα, ρωτούσαν «Πού το λέει;» ή κάποια έδειχναν δύσπιστα.

Στη διάρκεια του τριμήνου, τα παιδιά εξοικειώθηκαν με το είδος των βιβλίων αυτών και ήταν πιο πρόθυμα να διαβάζουν δυνατά στους συμμαθητές τους το βιβλίο που επέλεγαν σε σχέση με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου, τα οποία συνήθως «ανέθεταν» σε κάποιον μεγάλο που «ήξερε» να διαβάζει να τους διαβάσει ένα βιβλίο.

Ειδικότερα:

Ως προς το νόημα που αποδίδουν τα παιδιά στην απουσία κειμένου: Τα παιδιά, ηλικίας 3-5 ετών, γνωρίζουν ότι το αναγνωστικό υλικό, δηλαδή αυτό που «διαβάζεται» από τους ενήλικες ή τα μεγαλύτερα παιδιά (για παράδειγμα, από τα αδέλφια στο σπίτι) αποτυπώνεται στα «μαύρα σημάδια» (γράμματα). Όταν αυτά απουσιάζουν από τις σελίδες των βιβλίων αναγνωρίζουν την εικόνα ως «αναγνωστικό υλικό» μόνο ύστερα από καθοδήγηση από τους εκπαιδευτικούς.

Ως προς τη φαντασία, τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη: Και στις δύο ομάδες (πειραματική και ελέγχου) τα παιδιά παρατηρούσαν τις εικόνες. Τα παιδιά της πειραματικής ομάδας, όμως, εστίαζαν περισσότερο την προσοχή τους στις λεπτομέρειες και στα επαναλαμβανόμενα μοτίβα των εικόνων. Επίσης, τα παιδιά της πειραματικής ομάδας, όταν «διάβαζαν» τα ίδια στους συμμαθητές τους ή σε μοναχική μεγαλόφωνη ανάγνωση, εμπλούτιζαν περισσότερο τις «αναγνώσεις» τους με τα συναισθήματα των ηρώων. Προοδευτικά οι «αναγνώσεις» γίνονταν περισσότερο πολύπλοκες και απομακρύνονταν από το οπτικό κείμενο, ενώ γινόταν προσπάθεια να ερμηνεύσουν και κάποια γράμματα που υπήρχαν ως οργανικά μέρη της εικόνας.

Ως προς τις βασικές δεξιότητες γραμματισμού: Δεν παρατηρήθηκαν μεγάλες διαφορές στην ανάπτυξη του πρώιμου γραμματισμού ανάμεσα στις δύο ομάδες. Αυτό αποδίδεται εν μέρει και στην ύπαρξη και άλλων δραστηριοτήτων εντός του αναλυτικού προγράμματος οι οποίες προωθούν τον πρώιμο γραμματισμό.

Ως προς τη δημιουργία κινήτρων για ανάγνωση και αυτοαντίληψη των παιδιών ως «ικανών αναγνωστών»: Τα παιδιά της πειραματικής ομάδας προοδευτικά γίνονταν όλο και περισσότερο ανοιχτά στο να «διαβάσουν μόνα τους» ένα βιβλίο, διαλέγοντας τα ίδια ποιο βιβλίο θα έπαιρναν στο σπίτι αλλά και «διαβάζοντας» για τους συμμαθητές τους την ώρα της ανάγνωσης (buddy reading). Τα παιδιά της ομάδας ελέγχου αναζητούσαν συνήθως τον εκπαιδευτικό όταν ήθελαν να διαβάσουν ένα βιβλίο, ενώ στη γωνιά ανάγνωσης, συνήθως, ξεφύλλιζαν τα βιβλία χωρίς να στέκονται στις εικόνες.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Γνωρίζουμε ότι η μεταφορά νοημάτων από έναν κώδικα σε έναν άλλον, ως διαμεσολάβηση, είχε μελετηθεί κυρίως από ερευνητές οι οποίοι ενδιαφέρονταν για το πώς τα παιδιά μεταφέρουν τα νοήματα και τις αντιλήψεις τους από τον λόγο (προφορικό ή γραπτό) προς την εικόνα (Albers & Harste, 2007). Όμως και όταν ένα παιδί προσπαθεί να κατανοήσει μια ιστορία μέσω των εικόνων φαίνεται να δημιουργεί πολλαπλές αναγνώσεις καθώς οι εικονογραφικές αποτυπώσεις προσφέρουν πολυσημία και μεγαλύτερη ελευθερία σε σχέση με τους γλωσσικούς πόρους. Αυτή η πολυσημία γεννά ένα ιδιαίτερο είδος δημιουργικότητας, ενώ με τη βοήθεια της φαντασίας τα παιδιά συνδέουν προσωπικά και πολιτισμικά νοήματα τα οποία «δεν συνδέονται πριν από την ίδια την πράξη της διαμεσολάβησης» (Siegel, 1995, σ. 463). Ως εκ τούτου, δημιουργούνται νέες δυνατότητες δημιουργίας νοήματος καθώς οι νεαροί αναγνώστες κινούνται μέσα σε αυτή τη σύνθετη, δημιουργική και συναισθηματική γλωσσική επεξεργασία.

Η απουσία κειμένου στα βιβλία χωρίς λόγια βοηθάει τα παιδιά να αφήσουν τη φαντασία τους ελεύθερη, να κάνουν πολλές και διαφορετικές αναγνώσεις και να λειτουργήσουν καλύτερα ως «ικανοί αναγνώστες» αφού δεν δεσμεύονται από την ύπαρξη κειμένου, σχετικά με το οποίο, ενώ γνωρίζουν από πολύ νωρίς τη λειτουργία του, δεν έχουν τα κατάλληλα εφόδια για να το αποκωδικοποιήσουν. Οι εικόνες των βιβλίων, αν και δισδιάστατες, μοιάζει να μεταφέρουν αποδόσεις νοήματος παρόμοιες με εκείνες του αληθινού κόσμου και απευθύνονται στα παιδιά μέσα από κώδικες που δημιουργούν τις συνθήκες της διαλογικής συνέργειας, σε αντίθεση με τα αφηρημένα σημάδια του γραπτού λόγου τα οποία απαιτούν αποκωδικοποίηση (Lysaker, 2014). Όπως είχαν επισημάνει και οι E. Arizpe και M. Styles (2003), τα παιδιά είναι απαιτητικοί αναγνώστες οπτικών κειμένων και μπορούν να αποκωδικοποιήσουν σύνθετες εικόνες σε γραμματικό, οπτικό και μεταφορικό επίπεδο. Είναι σε θέση να κατανοήσουν διαφορετικές οπτικές γωνίες, να αναλύσουν τα μηνύματα και τα συναισθήματα και να αρθρώσουν προσωπικές απαντήσεις σε εικονογραφημένα βιβλία, ακόμη και όταν δεν έχουν κατακτήσει τον γραπτό λόγο.

Εν κατακλείδι, τα βιβλία χωρίς λέξεις αλλά και τα εικονοβιβλία γενικότερα είναι οχήματα καλλιέργειας πολλών δεξιοτήτων πρώιμου εγγραμματισμού. Η κατανόηση και ανταπόκριση σε εικόνες είναι μια σημαντική αλλά συχνά παραγκωνισμένη δραστηριότητα. Ειδικότερα, στα βιβλία χωρίς λέξεις, όπου απουσιάζει η φωνή του συγγραφέα, τα παιδιά κατά την «ανά-

γνωση» φέρνουν στην επιφάνεια τις εμπειρίες τους, απελευθερώνουν το συναίσθημά τους και συνδέονται με την αφήγηση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Albers, P., & Harste, J.C. (2007). The arts, new literacies, and multimodality. *English Education*, *40*(1), 6–20.

Αναγνωστοπούλου, Δ. (2002). *Λογοτεχνική πρόσληψη στην Προσχολική και Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Εκδόσεις Πατάκη.

Arizpe, E., Colomer, T., & Martínez-Roldán, C. (2014). *Visual Journeys Through Wordless Narratives: An Inquiry with Immigrant Children and "The Arrival"*. Bloomsbury Academic.

Arizpe, E., & Styles, M. (2003). *Children Reading Pictures: Interpreting Visual Texts*. Routledge.

Γιαννικοπούλου, Α. (2001). Εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο: Η αναγνωσιμότητα των εικόνων. Στο Μ. Τζαφεροπούλου (Επιμ.), *Η συγγραφή και η εικονογράφηση – Τόμος Α* (σσ. 249-273). Εκδόσεις Καστανιώτης & Κύκλος Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου.

Colón-Castillo, M.J. (2023). Wordless Picture Books as a Multi-Disciplinary Educational Resource: A Review and Analysis of the Literature. *Revista Electrónica Educare*, *27*(1), 547–571. https://dx.doi.org/10.15359/ree.27-1.14480

Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Routledge.

Crawford, P., & Hade, D. (2000). Inside the picture, outside the frame: Semiotics and the reading of wordless picture books. *Journal of Research in Childhood Education*, *15*(1), 66–80.

Dermata, K. (2019). My BEST friends, the books": Discussing with preschoolers about picture book characters' social-emotional skills. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, *12*(2), 151–163. https://doi.org/10.1108/JRIT-01-2019-0009

Ζώτου, Ε. (2015). *Εγγραμματισμός στην παιδική ηλικία: πρακτικές ανάγνωσης και γραφής στην οικογένεια και στο σχολείο* (Διδακτορική διατριβή). ΕΚΠΑ, Αθήνα.

Jalongo, M.R., Dragich, D., Conrad, N.K., & Zhang, A. (2002). Using Wordless Picture Books to Support Emergent Literacy. *Early Childhood Education Journal*, *29*, 167–177. https://doi.org/10.1023/A:1014584509011

Hillman, J. (1995*). Discovering Children's Literature*. Merrill, Englewood Cliffs.

Lukens, R. (1999). *A Critical Handbook of Children's Literature* (6th ed.). Addison-Wesley Educational Publishers Inc.

Lysaker, J.T. (2014). Reading as a language event of the self: In conversation with Bertua, Lipari, and Karsten. *Theory & Psychology*, *24*(4), 576–591.

Lysaker, J.T. (2019). *Before Words: Wordless Picture Books and the Development of Reading in Young Children*. Teachers College Press. Kindle Edition.

Μαλαφάντης, Κ.Δ. (2005). *Το παιδί και η ανάγνωση. Στάσεις, προτιμήσεις, συνήθειες.* Εκδόσεις Γρηγόρη.

Nikolajeva, M. (2013). Picturebooks and Emotional Literacy. *The Reading Teacher*, *67*(4), 249–254.

Nikolajeva, M. (2014). *Reading for Learning: Cognitive Approaches to Children's Literature*. John Benjamin's Publishing Company.

Nikolajeva, M., & Scott, C. (2001). *How Picturebooks Work* (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203960615

Rosenblatt, L.M. (1993). The literary transaction: Evocation and response. In Hungerford, R., Holland, K., & Ernst, S. (Eds.). *Journeying: Children responding to literature*. Heinemann.

Serafini, F. (2010). Reading multimodal texts: Perceptual, structural, and ideological perspectives. *Children's Literature in Education*, *41*(2), 85–104.

Siegel, M. (1995). More than words: The generative power of transmediation for learning. *Canadian Journal of Education*, *20*(4), 455–475.

Sipe, L.R. (1998). How picture books work: A semiotically framed theory of text-picture relationships. *Children's literature in* education, *29*(2), 97–108.

Spink, J. (1990). *Τα παιδιά ως αναγνώστες* (Μτφ. Κ. Ντελόπουλος). Εκδόσεις Καστανιώτη.

Stafford, T. (2011). *Teaching Visual Literacy in the Primary Classroom.* Routledge.

Τάφα, Ε. (2001). *Ανάγνωση και Γραφή στην Προσχολική Ηλικία.* Ελληνικά Γράμματα.

Wolf, M. (2009). *Ο Προυστ και το καλαμάρι* (Επιμ. Π. Καπένης, Μτφ. Β. Σωσώνη-Δασκαλάκη). Εκδόσεις Πατάκη. (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 2007.)

Χαντ, Π. (2001). *Κριτική, θεωρία και Παιδική Λογοτεχνία*. Εκδόσεις Πατάκη. (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1991.)

Χατζησαββίδης, Σ., & Γαζάνη, Ε. (2005). Πολυτροπικός και μονοτροπικός/εικονικός λόγος: από την πρόσληψη στην κατασκευή του παιδικού υποκειμένου. Στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (επιμ.), *Εικόνα και Παιδί* (σσ. 25–35). Cannot Not Design Publications.