



ΕΕΠΕΚ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΝΩΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ
ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ

Vol. 5, Issue 3 (2023)

ISSN: 2654-0002

INTERNATIONAL JOURNAL OF Educational Innovation



Σκοπός – Φιλοσοφία - Πρόσβαση

Σκοπός του INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATIONAL INNOVATION είναι η δημοσίευση ερευνητικών επιστημονικών εργασιών που προωθούν οποιαδήποτε μορφή εκπαιδευτικής καινοτομίας σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, καθώς επίσης και με κάθε άλλη πτυχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της σχολικής ή ακαδημαϊκής ζωής.

Η γλώσσα υποβολής των εργασιών είναι η ελληνική ή η αγγλική. Όλες οι εργασίες που υποβάλλονται υπόκεινται σε διπλή ανώνυμη κρίση από την επιστημονική επιτροπή του περιοδικού.

Η πρόσβαση στα περιεχόμενα του INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATIONAL INNOVATION είναι ελεύθερη (Open Access journal) από όλους χωρίς καμία οικονομική επιβάρυνση. Συνεπώς, οι χρήστες έχουν τη δυνατότητα να μελετήσουν, να εκτυπώσουν και να μεταφορτώσουν («download») το πλήρες κείμενο οποιασδήποτε δημοσιευμένης εργασίας, χωρίς να παραβιάζονται οι νόμοι περί πνευματικών δικαιωμάτων. Τα πνευματικά δικαιώματα των εργασιών του περιοδικού ανήκουν στους συγγραφείς.

Δεν υπάρχει συγκεκριμένη προθεσμία υποβολής εργασιών. Οι εργασίες μπορούν να υποβάλλονται οποιαδήποτε χρονική στιγμή.

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Αρχιουντάκης: Τσιχουρίδης Χαρίλαος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Διευθυντής Έκδοσης: Κολοκοτρώνης Δημήτριος, Πρόεδρος ΕΕΠΕΚ

Σύμβουλος Έκδοσης: Βαβουγιός Διονύσης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Συντακτική Ομάδα

Καρασίμος Ζήσης, Υπεύθ. Πληροφοριακού συστήματος

Κατσάνος Φάνης, Υπεύθ. Καινοτόμων Δράσεων & Προγραμμάτων

Λιάκος Ηλίας, Υπεύθ. ιστοσελίδας

Λιόβας Δημήτριος, Πατσαλά Πασχαλία, Υπεύθ. Θεμάτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Μαγγόπουλος Γεώργιος, Υπεύθ. Θεμάτων Γενικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Οικονόμου Κωνσταντίνος, Υπεύθ. Θεμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Παπαδημητρίου Άρτεμις, Υπεύθ. Θεμάτων Προσχολικής Εκπαίδευσης & Επιστημών

Πέτρου Κωνσταντίνος, Υπεύθ. Επιμέλειας έκδοσης

Πετρωτός Νικόλαος, Υπεύθ. Θεμάτων Ειδικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Σταθόπουλος Κωνσταντίνος, Υπεύθ. Πληροφοριακού συστήματος

Τριαντάρη Φωτεινή, Υπεύθ. Επιμέλειας έκδοσης

Χαρταλάμη Μαριέττα, Υπεύθ. Θεμάτων Ειδικής Αγωγής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Μπατσιόλα Μαριάνθη, Υπεύθ. Γενικής Αγωγής Θεμάτων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Περιεχόμενα

Απόψεις Διευθυντών Σχολείων της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Λάρισας σχετικά με την ψηφιοποίηση της διοίκησης σχολικών μονάδων και την χρήση των πληροφοριακών συστημάτων mySchool και e-Parents	7
Σταχτέας Χαράλαμπος.....	7
Ματράκης Αποστόλης.....	7
Σακελλαρίου Ανδρονίκη.....	7
Εκπαιδευτικά σενάρια στη διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση Τ.Π.Ε: Μία απόπειρα ανίχνευσης των προτιμήσεων των εκπαιδευτικών για συγκεκριμένα ψηφιακά εργαλεία	17
Καραγιάννη Ελένη.....	17
Παναγιωτοπούλου Σοφία.....	17
Η διερεύνηση της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας στα δημοτικά σχολεία της Λάρισας....	27
Γούτου Ελένη.....	27
Η ενίσχυση των παιδαγωγικών στόχων στην προσχολική εκπαίδευση μέσα από τη γλώσσα: ένα πιλοτικό πρόγραμμα	41
Τσιατήρα Μαριέτα.....	41
Καθάριου Αρχοντία.....	41
Μπάρμπας Γιώργος.....	41
Σχεδιάζοντας διαπολιτισμικά μαθησιακά περιβάλλοντα στη Νέα Ελληνική Γλώσσα ...	55
Σφακιανάκη Άννα.....	55
Η ποιότητα του εξ αποστάσεως επιμορφωτικού υλικού στην Ταχύρρυθμη Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (Τ4Ε) μέσα από τις απόψεις των επιμορφούμενων	65
Γάκη Μαργιολή.....	65
Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών σε Εκπαιδευτές των Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης	76
Σταφυλίδης Χαράλαμπος.....	76
Σταφυλίδης Ανδρέας.....	76
Καραγκιόζη Ιωάννα.....	76
Σταφυλίδης Σάββας.....	76
Η σημασία των προγραμμάτων εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία στα Γυμνάσια. Γνώμες και αντιλήψεις εκπαιδευτικών για προγράμματα που έχουν υλοποιηθεί σε σχολεία της Θεσσαλονίκης της Φλώρινας και της Κοζάνης.....	88
Κατσιούλα Παναγιώτα.....	88
Μπούτσκου Λεμονιά.....	88
Θεωρητική προσέγγιση της γενικής δημιουργικότητας: Ορισμοί και αξιολόγηση	97
Τσελεντάκη Ιωάννα.....	97
Δεσλή Δέσποινα.....	97
Εξέταση των σχετικών με τις δασικές πυρκαγιές ζητημάτων που τίγονται στα σχολικά εγχειρίδια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.....	109
Μπουγιουκλής Χρήστος.....	109

Κωστοπούλου Κλεοπάτρα	109
Κεραμιτσή Στυλιανή	109
Δράσεις καλλιέργειας Ήπιων Δεξιοτήτων του Ενεργού πολίτη σε ένα Δημοκρατικό σχολείο: Ιστολόγια, Όμιλοι	120
Μίχου Περιστέρα.....	120
Διερεύνηση ετοιμότητας και διοικητικής επάρκειας Διευθυντών/Διευθυντριών και εκπαιδευτικών σχολικών μονάδων Νομού Αχαΐας	131
Πιερρή Ευγενία.....	131
Δημακοπούλου Φωτεινή.....	131
Ανάπτυξη και κινητοποίηση, στο πλαίσιο της Δια Βίου Εκπαίδευσης και Μάθησης, ανθρώπινου δυναμικού σε ζητήματα προάσπισης ανθρωπίνων δικαιωμάτων ευπαθών κοινωνικών ομάδων: Η περίπτωση των κοινωνικών υπηρεσιών στην Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας.....	141
Χάιδας Αλέξανδρος	141
Μπάλιας Στάθης.....	141
Επιλέγοντας υψηλής ποιότητας ψηφιακές ιστορίες στο πλαίσιο από κοινού ανάγνωσης	155
Γκαντιά Ελένη	155
Ντίνιας Κωνσταντίνος.....	155
Ψηφιακά εκπαιδευτικά δωμάτια απόδρασης ως εργαλεία διδασκαλίας της δεύτερης/ξένης γλώσσας. Διδακτική εφαρμογή για παιδιά επιπέδου ελληνομάθειας Α1	169
Ηλιοπούλου Κωνσταντίνα	169
Γερανιωτάκη Μαρία.....	169

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ – EDITORIAL

Το 3^ο τεύχος του περιοδικού *International Journal of Educational Innovation* της Επιστημονικής Ένωσης για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας (Ε.Ε.Π.Ε.Κ.) εντός του έτους 2023 είναι στη διάθεσή σας, γεγονός που αντανακλά πρωτίστως το μεγάλο ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής κοινότητας. Ιδιαίτερη μνεία χρήζει στους συναδέλφους που απαρτίζουν το σώμα κριτών του περιοδικού και στο εξαιρετικό έργο τους, προσφέροντας τα μέγιστα στη συνεχή προσπάθεια για την καταξίωση του περιοδικού ως ένα έγκυρο μέσον προσφοράς στα εκπαιδευτικά δρώμενα όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης. Η ανταπόκριση στην πρόσκληση για συμμετοχή στις διεργασίες του περιοδικού, ως μέλη της επιστημονικής και συντακτικής επιτροπής ή ως συγγραφείς ερευνητικών εργασιών, ήταν ιδιαίτερα μεγάλη και έδωσε την ευκαιρία στην εκπαιδευτική κοινότητα για μια άλλης μορφής εποικοδομητική αλληλεπίδραση, εκτός των συνεδρίων, των επιμορφωτικών σεμιναρίων και των υπόλοιπων δράσεων που υλοποιούνται. Με τον τρόπο αυτό ερχόμαστε ένα βήμα ακόμη πιο κοντά στην κεντρική στρατηγική μας επιλογή: τη δημιουργία μιας μεγάλης **Κοινότητας Μάθησης**, η οποία θα αφορά σε όλους τους εκπαιδευτικούς, όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης.

Σε αυτό το τεύχος παρουσιάζεται και αυτή τη φορά ποικιλία θεμάτων που αφορούν στην εκπαίδευση, και στις εκπαιδευτικές πρακτικές. Σκοπός κάθε εκπαιδευτικού είναι να βρει τον βέλτιστο δυνατό τρόπο για να επιτύχει τους στόχους του στο αντικείμενο που διδάσκει και στις ομάδες που απευθύνεται. Μεταξύ αυτών των στόχων είναι, εκτός από τη μεταφορά γνώσεων, και η ενίσχυση της καλλιέργειας στάσεων και αξιών όπως η αυτοπεποίθηση, η αυτοεκτίμηση, η ενσυναίσθηση, η καλλιέργεια δεξιοτήτων όπως η αλληλεπίδραση, η επικοινωνία ή η δυνατότητα να μάθει κανείς πώς να μαθαίνει. Ο κυριότερος όμως στόχος της εκπαίδευσης δεν είναι άλλος από την ενίσχυση και την ενδυνάμωση των μαθητών στην αντιμετώπιση προκλήσεων καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Έτσι, στο τεύχος αυτό παρουσιάζονται καινοτόμες προτάσεις, εργαλεία και τεχνικές που αφορούν στη διδασκαλία και στη μάθηση, αλλά και γενικότερα ζητήματα που αφορούν στην εκπαίδευση και στην εκπαιδευτική καινοτομία, αναδεικνύοντας με τον τρόπο αυτό τόσο την ανάγκη για έρευνα στα εκπαιδευτικά δρώμενα όσο και την ανάγκη εφαρμογής των αποτελεσμάτων. Για την βέλτιστη επίτευξη αυτών των στόχων και επιδιώξεων γίνεται αντιληπτή η σημασία της ανταλλαγής καλών πρακτικών και η σπουδαιότητα διάχυσης της γνώσης. Σκοπός μας είναι η διάδοση και η διάχυση των προτάσεων και των ιδεών των εκπαιδευτικών καθώς και των ευρημάτων των ερευνών τους.

Ευελπιστούμε αυτό το τεύχος να γίνει αρωγός σε όλους εκείνους, εκπαιδευτικούς και μη, που ονειρεύονται και ανησυχούν για μια αποτελεσματική σύγχρονη εκπαίδευση που με όχημα την καινοτομία να προσφέρει ιδέες για ένα καλύτερο μέλλον για τους μαθητές όλων μας. Η προσπάθεια όλων μας συνεχίζεται...

The third issue of the International Journal of Educational Innovation (I.J.E.I.) of the Scientific Union for the Promotion of Educational Innovation (EEPEK), within 2023 is available, thus, reflecting primarily the great interest in it by the educational community. Particular reference is made to the colleagues-members of the reviewing committee of this journal - for their outstanding work and ongoing effort to establish this journal as a valid means of knowledge contribution to the educational communities of all levels. Colleagues' response to the journal's invitation to participate in the journal processes, as members of the scientific and editorial committee or as authors of research papers, was particularly great and provided the educational community with another form of constructive interaction other than that of conferences, training seminars and other actions implemented. In this way, we come one step closer to our central strategic wish: the creation of a large Learning Community, which will include all teachers, at all levels of education.

Therefore, once more, this issue presents a variety of topics related to education, and educational practices. The aim of every teacher is to find the best way to achieve the goals set in any subject taught and/or target group/s addressed. These goals include conveying knowledge, enhancing the cultivation of attitudes and values, such as self-confidence, self-esteem, or empathy, and the cultivation of skills such as interaction, communication or the ability to learn how to learn. However, the main objective of education is to help students meet challenges throughout their lives. Thus, this issue presents innovative suggestions, tools and techniques related to teaching and learning, as well as issues related to education and educational innovation, thereby highlighting both the need for research in education and the need for education to apply research results to practice. In order for teachers to achieve these goals and objectives, the importance of sharing good practices and knowledge is principal. Our goal then is to disseminate teachers' suggestions and ideas as well as their research findings.

We hope that this third issue will help all those, educators and non-educators, who dream of effective education through innovation to provide ideas for a better future for all students. We will keep on with the same passion ...

Δρ. Χάρης Τσιχουρίδης, Παν/μιο Πατρών, Αρχισυντάκτης

Dr. Charilaos Tsihouridis, Chief Editor, University of Patras

Δρ. Δημήτρης Κολοκοτρώνης, Πρόεδρος ΕΕΠΕΚ, Διευθυντής Έκδοσης

Dr. Dimitrios Kolokotronis, EEPEK President, Publishing Director

Απόψεις Διευθυντών Σχολείων της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Λάρισας σχετικά με την ψηφιοποίηση της διοίκησης σχολικών μονάδων και την χρήση των πληροφοριακών συστημάτων mySchool και e-Parents

Σταχτέας Χαράλαμπος
Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ – Διδάσκων ΑΣΠΑΙΤΕ
xaralba3@gmail.com

Ματράκης Αποστόλης
Εκπαιδευτικός ΠΕ78 Β/θμιας Εκπ/σης, ΥΠΑΙΘ
amatrakis@yahoo.gr

Σακελλαρίου Ανδρονίκη
Εκπαιδευτικός ΠΕ86 Β/θμιας Εκπ/σης, ΥΠΑΙΘ
anta_113@hotmail.com

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη αποτελεί μια πρώτη προσπάθεια καταγραφής των απόψεων διευθυντών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όσον αφορά τις προθέσεις του Υπουργείου Παιδείας για την ψηφιοποίηση της εκπαιδευτικής διοίκησης και τις απόψεις τους για επιλεγμένα έργα της Βίβλου Ψηφιακού Μετασχηματισμού (ΒΨΜ) που επηρεάζουν τη διοίκηση των σχολικών μονάδων. Πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις σε διευθυντές Λυκείων του ν. Λάρισας, οι οποίοι κλήθηκαν να εκφράσουν τις απόψεις τους και τις εκτιμήσεις τους σχετικά τη νέα ψηφιακή πραγματικότητα που δημιουργείται στο χώρο της διοίκησης της εκπαίδευσης, με την ένταξη μιας νέας ψηφιακής εφαρμογής (eParents), καθώς και την επέκταση μιας δεύτερης (My-School). Επίσης αναζητήθηκαν τα πιθανά εμπόδια που θα προκύψουν, όπως και οι προϋποθέσεις που οι ερωτηθέντες θεωρούν ότι είναι απαραίτητες για την ομαλή εισαγωγή και επιχειρησιακή λειτουργία αυτών των εφαρμογών. Επιπλέον, καταγράφηκαν κάποιες προτάσεις τους; για την αποδοτικότερη αξιοποίηση των συγκεκριμένων εφαρμογών.

Λέξεις κλειδιά: Βίβλος Ψηφιακού Μετασχηματισμού(ΒΨΜ), Ψηφιακός Μετασχηματισμός, Ψηφιοποίηση εκπαιδευτικής διοίκησης, eParents, MySchool

Εισαγωγή

Η διαρκώς αυξανόμενη χρήση Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) δημιούργησε την ανάγκη ενσωμάτωσής τους στις παραδοσιακές λειτουργίες και μορφές οργάνωσης των κυβερνητικών θεσμών, της Δημόσιας Διοίκησης (ΔΔ) και του Δημόσιου Τομέα γενικότερα (Σιμωνίδης, 2021). Οι δραστηριότητες και οι προσπάθειες των Δημόσιων Αρχών προς την κατεύθυνση αυτή αναφέρονται ως Ηλεκτρονική Διακυβέρνηση (Dukic et al, 2017) και αφορούν την αξιοποίηση της πληροφορικής τεχνολογίας στη δημόσια διοίκηση, σε συνδυασμό με τις απαραίτητες οργανωτικές αλλαγές και νέες δεξιότητες, ώστε να βελτιωθεί και να ενισχυθεί η υποστήριξη των πολιτικών που ασκεί το δημόσιο (Παρασκευάς, 2015; Σταχτέας, 2009). Δεδομένου ότι η υπολογιστική τεχνολογία αποτελεί πλέον βαθιά μετασχηματιστική δύναμη η οποία επηρεάζει καθοριστικά την αναδιοργάνωση της κοινωνίας, η ηλεκτρονική διακυβέρνηση κρίνεται αναπόφευκτη εξέλιξη. Ο ψηφιακός μετασχηματισμός των υπηρεσιών και των διαδικασιών της ΔΔ, συμπεριλαμβανομένης και της εκπαιδευτικής διοίκησης, αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη θετική της έκβαση. Με απλά λόγια, ο ψηφιακός μετασχηματισμός σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (<https://www.europarl.europa.eu/>), είναι η διείσδυση των ψηφιακών τεχνολογιών στους

διάφορους οργανισμούς, με κύριο στόχο τη διευκόλυνση της καθημερινότητας των πολιτών και μεταξύ αυτών, ασφαλώς όλων των εμπλεκόμενων με την εκπαίδευση, μαθητών, εκπαιδευτικών αλλά ταυτόχρονα και των γονέων/κηδεμόνων. Η ψηφιοποίηση της εκπαίδευσης και εν γένει όλων των εκπαιδευτικών εργαλείων και παιδαγωγικών μέσων αποτελεί ζητούμενο της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στην ψηφιακή εποχή (Σμυρναίου, 2021). Αποτελεί επομένως πρόκληση για την Ευρωπαϊκή κοινότητα η ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων από το σύνολο των πολιτών, η καλλιέργεια δεξιοτήτων όπως η κριτική σκέψη και η δημιουργικότητα (<https://eur-lex.europa.eu/>).

Η ψηφιακή πρόοδος των κρατών κάθε χρόνο καταγράφεται και παρακολουθείται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή με τον δείκτη ψηφιακής οικονομίας και κοινωνίας (DESI). Για τα έτη 2021 και 2022 η χώρα μας κατατάχθηκε στην 25η θέση ανάμεσα στα 27 κράτη μέλη της ΕΕ. Παρότι η θέση κρίνεται απογοητευτική, αξίζει να σημειωθεί, και τούτο είναι παρήγορο, ότι σε σχέση με τα προηγούμενα χρόνια υπήρξε σημαντική βελτίωση. Στόχος της Ελλάδας είναι να γίνει «εξ ορισμού ψηφιακή» μέσω του εκσυγχρονισμού, της απλοποίησης, και ψηφιοποίησης της ΔΔ, αλλά και ενίσχυσης της διαλειτουργικότητας και της αξιοπιστίας των δημόσιων συστημάτων διοίκησης, ώστε οι πολίτες να έχουν ευκολότερη πρόσβαση και καλύτερη εξυπηρέτηση (European Commission, 2021).

Η πανδημία, το lockdown, οι πλημμύρες, οι φυσικές καταστροφές είναι λέξεις που έχουν μπει στο καθημερινό μας λεξιλόγιο. Σ' αυτές τις κρίσεις οι ψηφιακές τεχνολογίες κρατούν τα εκπαιδευτικά συστήματα όρθια (Haleem et al., 2022). Η ανάγκη του εφικτού κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19, ενεργοποίησε έγκαιρα τα αντανακλαστικά του Υπουργείου Παιδείας αλλά και των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα σχετικά σύντομα να ενισχυθεί και να επεκταθεί η ψηφιοποίηση της ελληνικής σχολικής πραγματικότητας (Σταχτέας & Σταχτέας, 2021), αλλά δυστυχώς αυτό περιορίστηκε μόνο στην διδακτικομαθησιακή διαδικασία, αφήνοντας ωστόσο σχεδόν ανέγγιχτη την εκπαιδευτική διοίκηση.

Όμως ο ψηφιακός μετασχηματισμός επιβάλλεται να επεκταθεί και στο χώρο της διοίκησης των σχολικών μονάδων. Πρέπει να σημειωθεί ότι η διοικητική λειτουργία του σχολείου ενισχύθηκε και απλουστεύτηκε, κυρίως με εφαρμογές και πληροφοριακά συστήματα όπως ΝΕΣΤΩΡ, Δ-βάση, e-Βάση, Athena.net, Survey, E-DataCenter, ΟΠΣΥΔ, MySchool (Καμπούρης & Ψάνη, 2016), ενώ παράλληλα ανανεώθηκε και αναβαθμίστηκε σε σημαντικό βαθμό μεγάλο πλήθος ηλεκτρονικών υπολογιστών. Ωστόσο, χρειάζεται να τονιστεί ότι η αύξηση του πλήθους των υπολογιστών και του πλήθους των ψηφιακών εφαρμογών σε ένα σχολείο, ιδίως όταν λαμβάνουν χώρα αποσπασματικά, ασυντόνιστα και χωρίς δυνατότητα διασύνδεσης, δεν αρκούν για την ισχυροποίηση και επέκταση του ψηφιακού σχολείου (Σταχτέας, 2009). Και τούτο, διότι ο ψηφιακός μετασχηματισμός στην εκπαίδευση δεν αφορά μόνο μαθητές και εκπαιδευτικούς, αλλά ένα ολόκληρο οικοσύστημα υπηρεσιών και διοικητικών ροών, που χρήζει εκσυγχρονισμού. Προς τη συγκεκριμένη κατεύθυνση, θεωρείται, μάλιστα, αναγκαίος ο επανασχεδιασμός των προσφερόμενων υπηρεσιών με ανθρωποκεντρικό προσανατολισμό, αξιοποιώντας τη δυνατότητα των ψηφιακών εργαλείων να συνεισφέρουν σε ταχεία και ασφαλή εξ αποστάσεως εξυπηρέτηση (Ζαραβέλα, 2020), πράγμα που φαίνεται να έχει επιτευχθεί ως ένα σημείο, στη διάρκεια της πανδημίας Covid-19, στη διδακτικομαθησιακή διαδικασία και σχεδόν καθόλου (εξαιρουμένης της επιμόρφωσης) στις διοικητικές εκπαιδευτικές λειτουργίες.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση στην προσπάθεια ψηφιοποίησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, κατάρτισε ένα σχέδιο δράσης για την ψηφιακή εκπαίδευση (2021-2027), θέτοντας στόχο υψηλής ποιότητας, χωρίς αποκλεισμούς και προσβάσιμη ψηφιακή εκπαίδευση στην Ευρώπη και αποσκοπεί στη στήριξη της προσαρμογής των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης των κρατών μελών στην ψηφιακή εποχή (<https://education.ec.europa.eu/>). Απώτερος στόχος είναι η δημιουργία ενός Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαίδευσής έως το 2025.

Προκειμένου να επιτευχθεί ουσιαστικός ψηφιακός μετασχηματισμός της ΔΔ, συμπεριλαμβανομένου και του χώρου της εκπαιδευτικής διοίκησης, η ελληνική πολιτεία για

πρώτη φορά εξέδωσε τη Βίβλο Ψηφιακού Μετασχηματισμού (ΒΨΜ) που αποτυπώνει τις κατευθυντήριες αρχές, τον αρχιτεκτονικό σχεδιασμό των συστημάτων, τους στρατηγικούς άξονες παρέμβασης, το μοντέλο διακυβέρνησης και υλοποίησης και το σύνολο των οριζόντιων και κάθετων παρεμβάσεων και έργων που θα υλοποιήσουν τον ψηφιακό μετασχηματισμό της ελληνικής κοινωνίας (<https://digitalstrategy.gov.gr/>). Αναμφισβήτητα, για τα έργα που περιλαμβάνονται στη ΒΨΜ, επιβάλλεται να γνωρίσουμε έγκαιρα πόσο απαραίτητα τα θεωρούν και πόσο έτοιμοι είναι να τα υποστηρίξουν οι τελικοί χρήστες, ώστε να προετοιμαστούν κατάλληλες παρεμβάσεις που θα εξασφαλίσουν αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα.

Το άρθρο χωρίζεται σε τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος γίνεται σύντομη περιγραφή των έργων για τα οποία ερωτήθηκαν οι διευθυντές λυκείων και αφορούν τη διοίκηση της σχολικής μονάδας. Στο δεύτερο, αρχικά γίνεται αναφορά στην αναγκαιότητα διερεύνησης του συγκεκριμένου θέματος, στη συνέχεια τίθενται τα ερωτήματα προς διερεύνηση, παρουσιάζεται η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε και γίνεται ανάλυση του προφίλ των συμμετεχόντων. Στο τρίτο μέρος γίνεται η παρουσίαση και η ανάλυση των απαντήσεων και των απόψεων που καταγράφηκαν. Τέλος διατυπώνονται τα γενικότερα συμπεράσματα που προέκυψαν.

Η Βίβλος Ψηφιακού Μετασχηματισμού (ΒΨΜ)

Η ΒΨΜ καθορίζει τον στρατηγικό χάρτη πορείας για τον ψηφιακό μετασχηματισμό της Ελλάδας κατά τα έτη 2020-2025. Η στρατηγική καλύπτει έξι άξονες: i) συνδεσιμότητα ii) ψηφιακές δεξιότητες iii) ψηφιακό κράτος iv) ψηφιακές επιχειρήσεις v) ψηφιακή καινοτομία και vi) ενσωμάτωση της ψηφιακής τεχνολογίας σε κάθε τομέα της οικονομίας. Η ΒΨΜ περιγράφει περισσότερα από 400 συγκεκριμένα έργα, τα οποία ταξινομούνται σε βραχυπρόθεσμα και μεσοπρόθεσμα, σε οριζόντια και σε τομεακά και υλοποιούν τη στρατηγική για την Ψηφιακή Ελλάδα. Από αυτά τα έργα, ορισμένα συνδέονται ευθέως με την εκπαίδευση και κάποια επηρεάζουν άμεσα τον τρόπο άσκησης της εκπαιδευτικής διοίκησης. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται συνοπτικά δύο από τα έργα που είναι ιδιαίτερα σημαντικά για τον ψηφιακό μετασχηματισμό πτυχών της εκπαιδευτικής διοίκησης, τα οποία αφορούν καθημερινές λειτουργίες της σχολικής μονάδας, όπως και τον τρόπο επικοινωνίας και ενημέρωσης των γονέων/κηδεμόνων.

i) Αναβάθμιση και επέκταση του Πληροφοριακού Συστήματος MySchool (Τομεακό έργο)

Εστιάζει στην τεχνολογική αναβάθμιση, χωρίς να αποκτήσει χαρακτηριστικά δεινοσαυρικού τύπου, της αρχιτεκτονικής και του λογισμικού της υφιστάμενης πλατφόρμας, στην επέκταση των ψηφιακών υπηρεσιών για το σχολείο με στόχο την αντικατάσταση των υπηρεσιακών όπως το απουσιολόγιο και το βιβλίο ύλης, με ψηφιακά ισοδύναμες λύσεις, ώστε να αποτελέσει πυλώνα και καταλύτη για την ανάπτυξη ενός ευρύτερου οικοσυστήματος εφαρμογών, όπως για παράδειγμα οι εφαρμογές τηλεεκπαίδευσης και οι εφαρμογές που απευθύνονται σε κηδεμόνες και στην παραγωγή αναλυτικών αναφορών, με στόχο την υποστήριξη του εκπαιδευτικού σχεδιασμού.

ii) e-parents (Τομεακό έργο)

Αφορά μια νέα πλατφόρμα που στόχο έχει να δώσει στον κηδεμόνα ένα ζωντανό «παράθυρο» στα σχολικά δρώμενα. Ακολουθώντας μια στρατηγική σταδιακής ένταξης νέων υποσυστημάτων η πλατφόρμα θα υλοποιήσει ανακοινώσεις και ειδοποιήσεις, ώστε να αποτελέσει το επίσημο ψηφιακό κανάλι ενημέρωσης του κηδεμόνα από το σχολείο. Ο γονέας θα μπορεί να ενημερωθεί για τις δραστηριότητες και το ημερολόγιο του σχολείου, θα έχει τη δυνατότητα δήλωσης συμμετοχής σε εκδηλώσεις, περιπάτους κ.λπ. και να παρακολουθεί βαθμούς, επιδόσεις και απουσίες. Η ενημέρωση για την ύλη που καλύφθηκε στην τάξη και οι εργασίες που έχουν ανατεθεί στο μαθητή, ο προγραμματισμός συνάντησης και η δυνατότητα online επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς μέσω της πλατφόρμας είναι μερικές από τις προοπτικές του e-parents. Παράλληλα, θα είναι δυνατή η δημιουργία δικτύου

κηδεμόνων, η υποστήριξη ομάδων σε επίπεδο σχολείου και τάξης και τέλος ειδικές υπηρεσίες, όπως η υποστήριξη του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων, οι δωρεές στο σχολείο, συμβουλευτικές υπηρεσίες ψυχολογικής υποστήριξης κ.λπ.

Χαρακτηριστικά της Έρευνας

Τα έργα που αναφέρθηκαν εκτιμάται ότι θα επηρεάσουν σημαντικά τη διοικητική λειτουργία του σχολείου. Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια προσπάθεια να ανιχνευθεί η υποδοχή των έργων αυτών, δεδομένου της προθέσεως του υπουργείου να τα υλοποιήσει άμεσα, αλλά και να διερευνηθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν την αποδοχή και τη χρήση τους από την εκπαιδευτική κοινότητα. Όμως και η σημασία που δίνεται ερευνητικά στην γονεϊκή εμπλοκή, αφού φαίνεται πως επιδρά θετικά στη εκπαιδευτική διαδικασία, σε συνδυασμό με την εξέλιξη της τεχνολογίας, καθιστούν σημαντικό να μελετηθεί η εκτίμηση των διευθυντών στους νέους τρόπους επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας (Sad et al., 2016). Παράλληλα επιδιώκεται μια απόπειρα να καταγραφεί η θέση των εκπαιδευτικών σ' αυτές τις εξελίξεις, όπως αυτή εκτιμάται από τους διευθυντές, με βάση τις καθημερινές τους πρακτικές και τη συνεργασία τους με τη διεύθυνση του σχολείου. Προς τούτο, διατυπώθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιες είναι οι απόψεις διευθυντών σχετικά με την ψηφιοποίηση της εκπαιδευτικής διοίκησης;
- Ποιες είναι οι απόψεις τους για τα συγκεκριμένα έργα;
- Ποια εκτιμούν ότι θα είναι η αντίδραση της εκπαιδευτικής κοινότητας στις προτάσεις;
- Ποιες θεωρούν ότι είναι οι προϋποθέσεις για την ένταξη των έργων και τι θεωρούν ότι θα ενισχύει την διοικητική λειτουργία του σχολείου;

Η παρούσα μελέτη έχει ανάγκη να εστιάσει στην εμπειρία των διευθυντών, συμμεριζόμενη τις απόψεις και τις αντιλήψεις τους. Με βάση τον τρόπο που οι ίδιοι εκτιμούν ότι θα ανταποκριθεί η σχολική κοινότητα στην ένταξη των έργων και με δεδομένο ότι η μελέτη αυτή αποτελεί την πρώτη ως προς το συγκεκριμένο θέμα, επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση ως καταλληλότερη. Σημειώνεται ότι η συγκεκριμένη προσέγγιση δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων, αλλά εστιάζει στην ανάλυση των απόψεων των συμμετεχόντων μέσω των λεγόμενων τους και των αντιδράσεών τους.

Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είναι η ημιδομημένη συνέντευξη. Επιλέχθηκαν διευθυντές λυκείων της ΔΔΕ Λάρισας. Η επιλογή των διευθυντών έγινε με σκόπιμη δειγματοληψία. Επιλέχθηκαν διευθυντές μεγάλων Λυκείων από την πόλη αλλά και από την επαρχία. Οι συμμετέχοντες ανταποκρίθηκαν άμεσα και με προθυμία.

Η θεματική ανάλυση έγινε παράλληλα με τη διαδικασία των συνεντεύξεων, μέχρι να υπάρξει κορεσμός. Στην παρούσα εργασία εμφανίστηκε κορεσμός από την τρίτη συνέντευξη μέχρι και την πέμπτη, όπου παρατηρήθηκε επανάληψη των ίδιων νοημάτων χωρίς να προκύπτουν νέα. Οπότε, παρότι ο αριθμός των συνεντεύξεων δεν είναι μεγάλος, κρίθηκε αρκούντως ικανοποιητικός για να διερευνηθούν σε βάθος τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν δια ζώσης με τη χρήση ηλεκτρονικού μέσου για την ηχογράφηση τους με τη σύμφωνη γνώμη πάντα των συμμετεχόντων. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν τον Δεκέμβριο του 2021 και διήρκησαν από 23 έως και 38 λεπτά.

Η θεματική ανάλυση έγινε και από δεύτερο ανεξάρτητο άτομο και η οριστική θεματική κατάταξη προέκυψε ύστερα από συζήτηση και συναίνεση και των δύο ατόμων, γεγονός που προσφέρει συγκριτικό πλεονέκτημα στη συγκεκριμένη ποιοτική έρευνα.

Χρησιμοποιήθηκε η κωδικοποίηση Σ1, Σ2, Σ3, Σ4, Σ5 για τους πέντε συμμετέχοντες. Το προφίλ του δείγματος, φαίνεται στον παρακάτω πίνακα 1.

Πίνακας 1. Προφίλ Συμμετεχόντων και σχολικών μονάδων

Κωδικός	Επιπέδον Σπουδές	Χρόνια υπηρεσίας	Εμπειρία Διευθυντή	Εμπειρία Υποδ/ντής	Μαθητικό δυναμικό	Εκπ/κοί	Γραμματεία	Περιοχή
Σ1	-	28	7	0	167	21	Όχι	Επαρχία
Σ2	Μεταπτυχιακό	28	2	6	330	42	Ναι	Πόλη
Σ3	Μεταπτυχιακό	24	5	0	152	20	Όχι	Επαρχία
Σ4	Μεταπτυχιακό & Διδακτορικό	21	7	0	393	40	Ναι	Πόλη
Σ5	-	30	4	15	239	31	Ναι	Πόλη

Αποτελέσματα

Ποιες είναι οι απόψεις διευθυντών σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τον ψηφιακό μετασχηματισμό της εκπαιδευτικής διοίκησης;

Όλοι οι συμμετέχοντες συμφωνούν πως οι νέες τεχνολογίες ΤΠΕ έχουν επιδράσει θετικά στη διοίκηση του σχολείου ενώ είναι απαραίτητη προϋπόθεση η γνώση τους από τον διευθυντή του σχολείου. Παρόλα αυτά, η μετάβαση στην ψηφιακή εποχή δεν γίνεται πάντα με ομαλό τρόπο και στην πορεία παρουσιάζονται διάφορες δυσκολίες. Χαρακτηριστικά ο Σ1 εκφράζει τη δυσαρέσκεια του για το ότι πρέπει τα σχολεία να στέλνουν έγγραφα ηλεκτρονικά αλλά στη συνέχεια πρέπει και να μεταφέρει κάποιος τα έγγραφα αυτοπροσώπως στα γραφεία της ΔΔΕ. Στην ίδια κατεύθυνση ο Σ2 συμπληρώνει πως γενικά οι νέες τεχνολογίες εν μέρει κάνουν τη διαδικασία εύκολη αλλά στην πράξη αποδείχθηκε ότι δεν ήταν πολύ χρηστικές.

Στην ερώτηση αν έχουν ενημερωθεί από κάποιο επίσημο φορέα σχετικά με την ψηφιοποίηση της εκπαιδευτικής διοίκησης και τα νέα πληροφοριακά συστήματα η απάντηση ήταν κατηγορηματικά αρνητική. Η ενημέρωση καθυστερεί υπερβολικά να φτάσει στα σχολεία αναφέρει ο Σ3 εμφανώς προβληματισμένος. Το γεγονός αυτό επιβαρύνει τον διευθυντή, σύμφωνα με τα λεγόμενα του Σ2, γιατί πρέπει να ενημερώνεται μόνος του και στη συνέχεια να ενημερώνει και τους εκπαιδευτικούς.

Όταν οι διευθυντές ρωτήθηκαν για τα πιθανά εμπόδια που θα αντιμετωπίσει η προσπάθεια ένταξης αυτών των συστημάτων στη σχολική καθημερινότητα οι απαντήσεις τους ήταν διαφοροποιημένες και παρουσιάζουν μεγάλο ενδιαφέρον. Η ελλιπής ενημέρωση για τον τρόπο λειτουργίας των εφαρμογών και η έλλειψη εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με τις ΤΠΕ που θα χρησιμοποιηθούν, φαίνεται πως μπορούν να εμποδίσουν την προσπάθεια ένταξης των νέων αυτών ψηφιακών εφαρμογών. Ο Σ4 θεωρεί πως οι σύλλογοι διδασκόντων είναι γερασμένοι και τα προσόντα των εκπαιδευτικών τυπικά και όχι ουσιαστικά. Βέβαια υπάρχει και η αντίθετη άποψη, που εκφράζεται από τον Σ3, ότι η εμπειρία της τηλεκπαίδευσης απέδειξε πως αρκετοί εκπαιδευτικοί αναγκάστηκαν να χρησιμοποιήσουν τις νέες τεχνολογίες και μάλιστα με επιτυχία, ακόμη και οι μεγαλύτερης ηλικίας. Αυτό στο οποίο φαίνεται να συγκλίνουν οι περισσότεροι συμμετέχοντες είναι πως βασικό εμπόδιο είναι ο λάθος καταμερισμός των εργασιών του σχολείου που θα επιβαρύνει πάλι συγκεκριμένα άτομα που έχουν γνώσεις πληροφορικής, που έχουν το μεράκι και τη διάθεση να ασχοληθούν, όπως τονίζει ο Σ4. Παράλληλα, ο Σ1 χαρακτηρίζει ως αναγκαίο να αλλάξει και ο χρόνος παραμονής των εκπαιδευτικών στο σχολείο, κάτι που όμως ο ίδιος πιστεύει ότι θα εμποδίσουν οι συνδικαλιστές. Η δυσκολία που εντοπίζει ο Σ5 είναι η μη μόνιμη και καταρτισμένη γραμματεία η οποία συνήθως αποτελείται από συναδέλφους που απλά τοποθετούνται για γραμματειακή υποστήριξη μόνο και μόνο για να συμπληρώσουν το υποχρεωτικό τους ωράριο. Τέλος, οι διευθυντές των μεγάλων σχολείων φρονούν πως χρειάζεται περισσότερη αυτονομία, δικαιοδοσία και εργαλεία για να έχει νόημα η

πληροφορία που θα προκύψει από τα δεδομένα της επικείμενης αξιολόγησης και να μπορέσει να αξιοποιηθεί κατάλληλα. Δικαιοδοσία, αυτονομία και εργαλεία, τα οποία διαμαρτύρονται πως δεν έχουν στη διάθεσή τους οι διευθυντές, μια άποψη που υποστηρίζεται από τον Σ4 και τον Σ2.

MySchool – e-Parents

MySchool: Θετική είναι η στάση των τεσσάρων από τους πέντε διευθυντών στην ηλεκτρονική αντικατάσταση του απουσιολογίου και του βιβλίου ύλης, τονίζοντας όμως τη σημασία που πρέπει να δοθεί στον τρόπο εφαρμογής, ώστε να είναι άμεσος και να μην επιβαρύνει επιπλέον τους εκπαιδευτικούς. Η αξιοπιστία και η ταχύτητα του συστήματος που θα χρησιμοποιηθεί επισημάνθηκε επίσης από τους διευθυντές. Αξιοπρόσεκτος είναι και ο προβληματισμός που θέτει πιο γενικά και ο Σ2 για το τι θα συμβεί αν μια μέρα δεν υπάρξει διαθέσιμη σύνδεση διαδίκτυο ή αν υπάρξει διακοπή ηλεκτρικού ρεύματος. Στα θετικά της αλλαγής αυτής προσθέτει ο Σ5 την εξοικονόμηση πόρων από τη χρήση ενός τέτοιου συστήματος, αφού δε θα χρειάζεται να προμηθευτούν τα σχολεία βιβλία ύλης και απουσιολόγια, ισχυριζόμενος ότι έτσι θα γινόταν και πιο εύκολα η δουλειά και θα υπήρχε εξοικονόμηση χρημάτων. Για τον τρόπο υλοποίησης της ιδέας αυτής προτάθηκε από τον Σ1 να υπάρχει ένα tablet σε κάθε αίθουσα μέσω του οποίου ο εκπαιδευτικός την ώρα του μαθήματος θα περνάει τις απουσίες και αυτές θα εμφανίζονται αυτόματα σε μια κεντρική εφαρμογή που θα διαχειρίζεται το σχολείο και έτσι δε θα χρειάζεται καμία άλλη εμπλοκή των εκπαιδευτικών παρά μόνο για κάποια δικαιολόγηση απουσιών. Με τον ίδιο τρόπο θα μπορούσε να συμπληρώνεται και το ηλεκτρονικό βιβλίο ύλης από τους εκπαιδευτικούς σύμφωνα με τον ίδιο.

Την χρησιμότητα του MySchool και ως εργαλείο καταγραφής της περιγραφικής αξιολόγησης υποστηρίζουν όλοι οι συμμετέχοντες. Το να υπάρχουν σε ένα τέτοιο σύστημα καταγεγραμμένα τα στοιχεία των μαθητών όπως και εξατομικευμένες πληροφορίες για κάθε μαθητή, ευνοεί σύμφωνα με τον Σ5 στο να γνωρίζει το σχολείο τους μαθητές που δέχεται από την προηγούμενη βαθμίδα, ώστε να προβεί εγκαίρως στις καλύτερες δυνατές ενέργειες για την ομαλότερη ένταξή τους στο νέο τους σχολείο. Εντούτοις, εκφράστηκε προβληματισμός ως προς τον τρόπο καταχώρησης της περιγραφικής αξιολόγησης. Η χρήση ενός κειμένου φασόν θα οδηγήσει στη μετατροπή του εργαλείου σε μια επιπλέον άχαρη διοικητική εργασία. Μια πρόταση είναι η ύπαρξη έτοιμων προτάσεων στο σύστημα και οι εκπαιδευτικοί να επιλέγουν κάποιες από αυτές, σύμφωνα με τη γνώμη του Σ5. Ο Σ3 συμπληρώνει πως για να μειωθεί ο όγκος δουλειάς στους εκπαιδευτικούς θα ήταν χρήσιμο, όσοι διδάσκουν τις περισσότερες ώρες σε ένα τμήμα, να συντάσσουν την περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή και οι υπόλοιποι συνάδελφοι απλά να συμπληρώνουν ό,τι θεωρούν οι ίδιοι αναγκαίο. Τέλος, σε σχέση με τη χρησιμότητα του MySchool ο Σ4 επισημαίνει ότι τελικά για την ενδεχόμενη αποτυχία της εφαρμογής δεν θα φταίει το μέσο αλλά ο τρόπος που θα εφαρμοστεί.

e-Parents: Κοινό εκπεφρασμένο παράπονο όλων αποτελεί η διαπιστωμένη αδιαφορία των γονέων/κηδεμόνων για επικοινωνία με το σχολείο. Ως εκ τούτου δεν υπήρχε αναφορά από κάποιον συμμετέχοντα στο αν η συγκεκριμένη δυνατότητα θα εξυπηρετούσε ή θα εμπόδιζε τη διοίκηση της σχολικής μονάδας, παρά στάθηκαν στο αν θα μπορούσε το σύστημα αυτό να φέρει τους γονείς πιο κοντά με το σχολείο και να αποτελέσει το κίνητρο να ενεργοποιηθούν περισσότεροι γονείς. Ο Σ1 εκφράζει την άποψη πως ένα τέτοιο εργαλείο θα μπορούσε σίγουρα να τους εντάξει περισσότερο αποτελεσματικά στο σχολικό περιβάλλον και να τους κάνει να ενδιαφερθούν ουσιαστικά για την εκπαίδευση των παιδιών τους.

Η ανταπόκριση των γονέων, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, είναι άμεσα συνυφασμένη με την τόνωση του ενδιαφέροντος από τους γονείς, που αποτελούν τη βάση του συστήματος. Ο Σ4 διαπιστώνει ότι δεν υπάρχει από τους περισσότερους ούτε διάθεση, ούτε δυνατότητες, ούτε γνώση για να ανταποκριθούν στις ανάγκες μιας τέτοιας εφαρμογής. Στην ίδια λογική ο Σ3, με βάση την εμπειρία του από την τηλεκπαίδευση, επισημαίνει ότι ενώ τα σχολεία

έδωσαν εξοπλισμό στους γονείς δεν κατάφεραν να τον χρησιμοποιήσουν, είτε λόγω έλλειψης γνώσεων είτε λόγω αδυναμίας σύνδεσης στο διαδίκτυο.

Ποια εκτιμούν ότι θα είναι η αντίδραση των εκπαιδευτικών στις προτάσεις αυτές;

Οι διευθυντές εκτιμούν ότι θα υπάρχει αντίδραση από τους εκπαιδευτικούς, τονίζοντας τον επιπλέον όγκο δουλειάς και τον φόβο στις αλλαγές. Χαρακτηριστικά, η απάντηση του Σ5 για το MySchool ήταν ο φόβος του διαφορετικού που θα φέρει την αντίδραση του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου του, μιας και πρόκειται για ένα σύλλογο με μεγάλους σε ηλικία εκπαιδευτικούς. Παρόμοια είναι και τα αποτελέσματα και για το έργο e-Parents. Ο Σ2 ανέφερε πως θα είναι δύσκολο οι εκπαιδευτικοί να ενημερώνουν ένα τέτοιο σύστημα μιας και θα προσθέσει κι άλλο διοικητικό έργο σε αυτούς. Ο Σ4 εντοπίζει ότι το πρόβλημα είναι η αντίσταση στην αλλαγή, δικαιολογώντας όμως τους εκπαιδευτικούς σε ένα βαθμό, γιατί θεωρεί το έργο περισσότερο γραφειοκρατικό παρά ουσιαστικό. Ο Σ5 τόνισε και μια άλλη διάσταση του θέματος που συνδέει τον επιπλέον φόρτο εργασίας με την ύπαρξη οικονομικής ανταπόδοσης, με τον Σ3 να κινείται στην ίδια κατεύθυνση. Με κάποια μικρή και αναμενόμενη αντίδραση, οι συμμετέχοντες πιστεύουν πως η εκπαιδευτική κοινότητα σε μεγάλο ποσοστό θα ανταπεξέλθει, αρκεί σύμφωνα με τον Σ1, να της μεταφερθεί με έναν τρόπο που θα της δοθεί να καταλάβει ότι από αυτό θα ωφεληθεί.

Ποιες θεωρούν ότι είναι οι προϋποθέσεις για την ένταξη των έργων και τι θεωρούν ότι θα ενισχύει τη διοικητική λειτουργία του σχολείου;

Η αρχική ενημέρωση, η έγκαιρη και στοχευμένη επιμόρφωση και αμέσως μετά η ρύθμιση κατανομής του φόρτου εργασίας που θα προκύψει, ώστε να μην επιβαρύνει μόνο την διεύθυνση ή κάποιους από τους εκπαιδευτικούς του κάθε σχολείου αποτελούν τις βασικότερες προϋποθέσεις ώστε να γίνει ομαλότερη η μετάβαση σε ένα περισσότερο ψηφιακό σχολείο. Δύο εκ των πέντε αναφέρουν την οικονομική ενίσχυση των σχολείων και την προμήθεια των σχολικών μονάδων με εξοπλισμό. Η κατάργηση της υποχρέωσης χρήσης και αποθήκευσης των εγγράφων και σε έντυπη μορφή είναι μια από τις προϋποθέσεις που θέτει ο Σ2. Επιπλέον, η χρήση κινήτρων και η σύνδεση με κάποια ανταμοιβή στους εκπαιδευτικούς είτε οικονομική είτε με τη μορφή επαγγελματικής εξέλιξης, θεωρείται σημαντική για τον Σ5. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη του Σ3 που υποστηρίζει ότι χρειάζεται σταδιακή ενσωμάτωση των εφαρμογών, αλλά όχι με πολύ αργό ρυθμό.

Τέλος, σε σχέση με τις επιθυμητές από τους ίδιους αλλαγές στον τρόπο διοίκησης της σχολικής μονάδας, το οποίο σχετίζεται με την επέκταση και ενίσχυση της ψηφιακής τεχνολογίας, αυτό που φαίνεται να είναι σημαντικό στη διοίκηση του σχολείου είναι η παροχή από το υπουργείο ενός εργαλείου για το ωρολόγιο πρόγραμμα, αν κρίνουμε από την ένταση με την οποία το πρότειναν οι τρεις από τους πέντε διευθυντές. Επίσης σημαντική φαίνεται να είναι η ύπαρξη μιας εφαρμογής που θα περιλαμβάνει ψηφιοποιημένη κωδικοποίηση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας. Σε διαφορετικό κλίμα, ο Σ4 προτείνει την χρήση συστήματος καμερών στο σχολικό χώρο, την διαχείριση των οποίων θα αναλαμβάνει, ακόμη και εξ' αποστάσεως, ο διευθυντής, κυρίως για να αποτρέπονται καταστροφές στο χώρο του σχολείου.

Συμπεράσματα

Ο ψηφιακός μετασχηματισμός της δημόσιας διοίκησης και ως εκ τούτου και της εκπαιδευτικής ηγεσίας αποτελεί μονόδρομο. Οι διεθνείς τάσεις και επιταγές, οι ευρωπαϊκές πολιτικές και οι προσπάθειες και κινήσεις της Ελληνικής κυβέρνησης, δείχνουν ολοένα και πιο έντονα στην επέκταση του μετασχηματισμού αυτού και στον ευρύτερο χώρο της εκπαίδευσης.

Από τις καταγραφές των απόψεων των ερωτηθέντων, διαπιστώνουμε την γενικά θετική στάση των διευθυντών για τη χρήση πληροφοριακών συστημάτων, τα οποία θα οδηγήσουν στην δημιουργία πολλών απαραίτητων εφαρμογών που θα ενισχύσουν τον ψηφιακό μετασχηματισμό στον τομέα της διοίκησης των ελληνικών δημόσιων σχολείων. Δεν είναι

τόσο τα έργα αυτά καθαυτά, αλλά ο τρόπος ένταξης των παραδοτέων στη σχολική πραγματικότητα και κυρίως η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, η οποία αναμένεται να διαδραματίσει καταλυτικό ρόλο όταν θα εισαχθούν για επιχειρησιακή εφαρμογή.

Πρώτο βασικό εμπόδιο, που πιθανά να δημιουργήσει προβλήματα στην ένταξη των ψηφιακών εφαρμογών που διερευνήθηκαν στην καθημερινότητα του σχολείου, είναι η ταυτόχρονη χρήση ηλεκτρονικού και του παραδοσιακού τρόπου επικοινωνίας με τη ΔΔΕ. Κάτι τέτοιο διπλασιάζει την απασχόληση και αναιρεί την αξία της ψηφιοποίησης. Επιπλέον εμπόδια που παρατηρούνται είναι η έλλειψη υποδομών σε υπολογιστικό εξοπλισμό, η πιθανή χαμηλή ταχύτητα σύνδεσης στο διαδίκτυο και εκτέλεσης των λογισμικών, η απουσία διάθεσης και γνώσεων κυρίως των μεγαλύτερων σε ηλικία εκπαιδευτικών, καθώς επίσης και η αντίσταση στην αλλαγή. Αρκετοί εκπαιδευτικοί θα αντιδράσουν στα νέα μέτρα είτε γιατί είθισται να αντιδρούν σε κάτι καινούργιο ή λόγω του επιπλέον φόρτου εργασίας που θα κληθούν να αντιμετωπίσουν.

Η ανυπαρξία έγκαιρης και σωστής κατανομής των εξωδιδασκτικών εργασιών των εκπαιδευτικών του σχολείου που θα δεσμεύει όλο το σύλλογο διδασκόντων, σε συνδυασμό με τις υπερβολικές υποχρεώσεις του διευθυντή, δεν διευκολύνουν τη διοικητική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Η απουσία μόνιμης γραμματείας σε κάθε σχολείο, συμβάλει επίσης προς αυτή την κατεύθυνση. Με αυτόν τον τρόπο οποιαδήποτε αύξηση υποχρεώσεων με νέα εργαλεία θα έχει σαν αποτέλεσμα την συγκέντρωση περισσότερων εργασιών στον διευθυντή ή σε ελάχιστους εκπαιδευτικούς που διαθέτουν γνώση ή/και ευαισθησία.

Παρά όμως την αναμενόμενη ύπαρξη αντιδράσεων, σχηματίστηκε η πεποίθηση πως τελικά θα ξεπεραστούν οι δυσκολίες, εφόσον οι αλλαγές που θα προκύψουν από την εφαρμογή των νέων ψηφιακών εργαλείων, εισαχθούν συντονισμένα και μεθοδικά στο σχολικό περιβάλλον. Ο ψηφιακός μετασχηματισμός της εκπαίδευσης φαίνεται πως είναι ένα εγχείρημα που έχει όλες τις προϋποθέσεις να στεφτεί με επιτυχία. Η ανταπόκριση του συνόλου των εμπλεκόμενων τις περιόδους που χρειάστηκε, απέδειξε πως υπάρχουν οι δυνατότητες για την ψηφιοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ταυτόχρονα όμως θα πρέπει να υπάρξουν και αλλαγές στη νομοθεσία, ώστε να δίνεται στους διευθυντές η ευελιξία να ασκήσουν την απαραίτητη εξουσία, για να οδηγηθεί το σχολείο στην πλήρη αξιοποίηση ψηφιακών εφαρμογών, όπως το myschool και το eparents. Με βάση το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο, η προϊσταμένη αρχή αναθέτει την ευθύνη στον διευθυντή να επιτηρεί και να ελέγχει τις καθημερινές υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών του σχολείου, αλλά δεν του δίνει την αρμοδιότητα να παρεμβαίνει κατάλληλα όταν κάποιος δεν είναι συνεπής. Παράλληλα, για να μπορέσει όλος ο οργανισμός να ανταποκριθεί στα νέα δεδομένα, έγινε εμφανής μέσα από τη συζήτηση η ανάγκη για συστηματική και μεθοδευμένη ενημέρωση και επιμόρφωση στελεχών εκπαίδευσης, εκπαιδευτικών, γονέων, διοικητικών υπαλλήλων, μαθητών, και λοιπών φορέων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Απαραίτητες προϋποθέσεις για την επίτευξη του συγκεκριμένου εγχειρήματος, είναι η έγκαιρη και εμπειριστατωμένη ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τα οφέλη από την χρήση των ψηφιακών εφαρμογών, η διαρκής βιωματική επιμόρφωσή τους, η σταδιακή ένταξή τους χωρίς όμως μεγάλες καθυστερήσεις, καθώς επίσης και η οικονομική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών. Μέσα από την ανάλυση των συνεντεύξεων, φάνηκε η επιθυμία των διευθυντών να δραστηριοποιηθούν περισσότεροι συνάδελφοι και να υπάρξει τροποποίηση σχετικά με το χρόνο παραμονής των εκπαιδευτικών στο σχολείο, ώστε αυτός να είναι από την έναρξη μέχρι το πέρας των μαθημάτων.

Η παρούσα μελέτη έδωσε τη δυνατότητα να καταγραφούν και ορισμένες ενδιαφέρουσες προτάσεις σχετικά με τη δημιουργία εφαρμογών που θα διευκολύνουν την καθημερινότητα του σχολείου. Ενδεικτικά αναφέρονται η χρήση ηλεκτρονικού πρωτοκόλλου, η ψηφιοποίηση της νομοθεσίας που αφορά τα σχολεία, η δημιουργία λογισμικού για το ωρολόγιο πρόγραμμα, η χρήση tablet για καταγραφή απουσιών και ύλης, η αυτόματη επικαιροποίηση στοιχείων επικοινωνίας των γονέων και η χρήση συστήματος καμερών υπό τη διαχείριση του

διευθυντή. Σχετικά με την ενσωμάτωση της περιγραφικής αξιολόγησης σε μια από τις εφαρμογές, καταγράφηκε η ιδιαίτερη παιδαγωγική αξία ηλεκτρονικής πρόσβασης σε αρχεία που προέρχονται από προηγούμενες βαθμίδες εκπαίδευσης του μαθητή, ενώ προτείνεται η ψηφιακή καταχώρησή της να γίνεται με τη χρήση κωδικοποιημένου λεκτικού.

Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα της εισαγωγής ψηφιακών εργαλείων αναμένεται να είναι θετικά, όπως γίνεται φανερό και από την ένταση με την οποία διεθνώς ενθαρρύνεται γενικά ο ψηφιακός μετασχηματισμός της δημόσιας διοίκησης. Κάτι αντίστοιχο διακρίνεται και για την εκπαιδευτική διοίκηση, μέσα από την καταγραφή των απόψεων των διευθυντών. Για να αξιοποιηθούν στο μέγιστο τα νέα εργαλεία είναι απαραίτητο η όποια προσπάθεια να συνδυαστεί με θεσμικές αλλαγές στον τρόπο λειτουργίας της εκπαιδευτικής διαδικασίας και διορθωτικές κινήσεις στην λειτουργία των σχολικών μονάδων βασισμένες στις δυσκολίες που έχουν εντοπιστεί. Παράλληλα, είναι απαραίτητη και η στοχευμένη προσπάθεια για αλλαγή στη νοοτροπία των εκπαιδευτικών, ώστε να ελαχιστοποιηθούν τα αναμενόμενα προβλήματα. Σκόπιμο θα ήταν, να προηγηθούν μελέτες από τις αρμόδιες αρχές για τον ορθότερο σχεδιασμό των εφαρμογών, λαμβάνοντας περισσότερο υπόψη τους τελικούς αποδέκτες και χρήστες, που με την εμπειρία τους θα συνεισφέρουν πολύτιμα στο όλο εγχείρημα.

Αναφορές

Dukić, D., Dukić, G., & Bertović, N. (2017). Public administration employees' readiness and acceptance of e-government: Findings from a Croatian survey. *Information Development*, 33(5), 525–539. <https://doi.org/10.1177/0266666916671773>

European Commission (2021). *Δείκτης Ψηφιακής Οικονομίας και Κοινωνίας DESI 2022 Ελλάδα*. (Διαθέσιμο από: <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/desi-greece>, προσπελάστηκε την 27/9/2023)

European Commission (2021). *Σχέδιο δράσης για την ψηφιακή εκπαίδευση (2021-2027)*. (Διαθέσιμο από <https://education.ec.europa.eu/el/focus-topics/digital-education/action-plan>, προσπελάστηκε την 28/9/2023)

Haleem, Al., Javaid, M., Asim-Qadri, M., Suman, S. (2022). Understanding the role of digital technologies in education: A review. *Sustainable Operations and Computers*, 3, 275-285. <https://doi.org/10.1016/j.susoc.2022.05.004>

Şad, S. N., Konca, A. S., Özer, N., & Acer, F. (2016). Parental e-nvolvement: phenomenological research on electronic parental involvement. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 11(2), 163-186. <http://dx.doi.org/10.1080/22040552.2016.1227255>

Ζαραβέλα, Τ. (2020). *Βίβλος Ψηφιακού Μετασχηματισμού: Η ψηφιακή στρατηγική για την Παιδεία και οι βασικοί στόχοι της ψηφιακής μετάβασης και στις τρεις βαθμίδες της εκπαίδευσης*. (Διαθέσιμο από: https://www.athensvoice.gr/greece/693482_vivlos-psifiakoy-metashimatismoy-ti-pronlepei-gia-tin-paideia, προσπελάστηκε στις 20/05/2022)

Καμπούρης, Α. & Ψάνη, Α. (2016). *Μελέτη περίπτωσης: Αξιολόγηση του συστήματος ηλεκτρονικής διακυβέρνησης - MYSCHOOL*. (Διαθέσιμο από: <http://oceanis.lib.ruas.gr/xmlui/handle/123456789/3241>, προσπελάστηκε στις 20/05/2022)

Παρασκευάς, Μ. (2015). Η δημόσια διοίκηση στην Κοινωνία της Πληροφορίας. Στο Παρασκευάς, Μ., Ασημακόπουλος, Γ., & Τριανταφύλλου, Β. 2015. *Κοινωνία της πληροφορίας*. Εκδόσεις Κάλλιπος, (Διαθέσιμο από: <http://hdl.handle.net/11419/412>, προσπελάστηκε την 10/2/2022)

Σιμωνίδης, Χ. (2021). *Ηλεκτρονική διακυβέρνηση και μεταρρύθμιση της δημόσιας διοίκησης. Στάσεις και αποδοχή των δημοσίων υπαλλήλων ως προς την αναγκαιότητα και την χρήση των ψηφιακών εργαλείων - Μελέτη περίπτωσης σε παραγωγική μονάδα του Υπουργείου Ε.Α*. (Διαθέσιμο από: <https://polynoe.lib.uniwa.gr/xmlui/handle/11400/595>, προσπελάστηκε στις 20/05/22)

Σμυρναίου, Ζ., (2021). *Εκπαίδευση στην ψηφιακή εποχή: από την αντιμετώπιση των ψευδών ειδήσεων στην ανάπτυξη εφαρμογών τεχνητής νοημοσύνης για όλα τα μαθησιακά αντικείμενα*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. <https://hub.uoa.gr/education-digital-age-fake-news/>

Σταχτέας, Χ. & Σταχτέας, Φ. (2021). Όψεις της Εφαρμογής της Σύγχρονης Τηλεκπαίδευσης υπό τη Σκιά του Δεύτερου Κύματος της Πανδημίας Covid-19, *Επιστήμες Αγωγής*, Τεύχος 3, σελ: 260-292

Σταχτέας, Χ. (2009). *Εισαγωγή στην αξιοποίηση της πληροφορικής και της επιχειρησιακής έρευνας στη διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών

Υπουργείο Διοικητικής Μεταρρύθμισης και Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης (2014). *Στρατηγική για την Ηλεκτρονική Διακυβέρνηση*. (Διαθέσιμο από: <http://www.opengov.gr/minreform/wp-content/uploads/downloads/2014/02/>, προσπελάστηκε στις 20/05/22)

Υπουργείο Διοικητικής Μεταρρύθμισης και Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης, (2020). *Βίβλος Ψηφιακού Μετασχηματισμού*. (Διαθέσιμο από: <https://digitalstrategy.gov.gr/>, προσπελάστηκε στις 21/03/22)

Εκπαιδευτικά σενάρια στη διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση Τ.Π.Ε: Μία απόπειρα ανίχνευσης των προτιμήσεων των εκπαιδευτικών για συγκεκριμένα ψηφιακά εργαλεία

Καραγιάννη Ελένη

PhD, MEd, MSc, Εκπαιδευτικός Π.Ε
elkarag8@gmail.com

Παναγιωτοπούλου Σοφία

MEd, Εκπαιδευτικός Π.Ε
sofpan85@gmail.com

Περίληψη

Η Πράξη «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε) στη διδακτική πράξη»(2007-2013) και η Πράξη: «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση και Εφαρμογή των Ψηφιακών Τεχνολογιών στην Διδακτική Πράξη (Επιμόρφωση Β' επιπέδου Τ.Π.Ε) (2014-2020) είχαν σα στόχο να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες που θα τους/τις βοηθήσουν να αξιοποιήσουν τις Τ.Π.Ε για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την προσαρμογή της στις συνθήκες της σημερινής «Κοινωνίας της Γνώσης και της Πληροφορίας». Σκοπός της εργασίας είναι η ανίχνευση των προτιμήσεων των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για συγκεκριμένα ψηφιακά εργαλεία στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών σεναρίων για τις ανάγκες περάτωσης του προγράμματος επιμόρφωσης, με σκοπό την προώθηση των αρχών και στόχων της σύγχρονης διδασκαλίας και μάθησης στο μάθημα της Ιστορίας του Δημοτικού Σχολείου.

Λέξεις Κλειδιά: Επιμόρφωση, ΤΠΕ, Εκπαιδευτικά Σενάρια, Ψηφιακά Εργαλεία, Προτιμήσεις Εκπαιδευτικών

Εισαγωγή

Η Πράξη «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των Τ.Π.Ε στη διδακτική πράξη» υλοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) σε συνεργασία με το Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων – «Διόφαντος» (Ι.Τ.Υ.Ε.) στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» (2007-2013) και συγχρηματοδοτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και από εθνικούς πόρους. Η Πράξη: «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση και Εφαρμογή των Ψηφιακών Τεχνολογιών στην Διδακτική Πράξη (Επιμόρφωση Β' επιπέδου Τ.Π.Ε.)» η οποία υλοποιήθηκε από το «Διόφαντος» (Ι.Τ.Υ.Ε.), ως δικαιούχο φορέα, σε συνεργασία με το ΙΕΠ στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», με τη συγχρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και του Ελληνικού Δημοσίου, αποτέλεσε μετεξέλιξη της προηγούμενης [ΕΣΠΑ (2014-2020)].

Οι Πράξεις στόχευαν στο να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες που θα τους/τις βοηθήσουν να αξιοποιήσουν τις ΤΠΕ για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την προσαρμογή της στις συνθήκες της σημερινής «Κοινωνίας της Γνώσης και της Πληροφορίας». Στα πλαίσια της επιμορφωτικής διαδικασίας, και προκειμένου οι επιμορφούμενοι/νες εκπαιδευτικοί να περατώσουν επιτυχώς το πρόγραμμα επιμόρφωσης, υπέβαλαν εκπαιδευτικό σενάριο διδασκαλίας μιας διδακτικής ενότητας ή θέματος με χρήση και αξιοποίηση των λογισμικών εργαλείων στα οποία επιμορφώθηκαν.

Η Ιστορία, ως διδακτικό αντικείμενο, σε κάθε εποχή, είναι ανάλογη με τις κοινωνικές και πολιτικές δομές, το πολιτιστικό επίπεδο και τις αντιλήψεις της κοινωνίας στην οποία απευθύνεται. Η θέση της οφείλεται μεταξύ άλλων, σε μια αλληλουχία συνθηκών που την καθιστούν νοητικά αναγνωρίσιμη, κοινωνικά χρήσιμη και πολιτισμικά πρόσφορη, απαραίτητη σκευή του σύγχρονου ανθρώπου και χαρακτηριστικό της εγγραμματοσύνης (Καραγιάννη, 2019).

Οι στόχοι που προτείνονται στα αντίστοιχα Προγράμματα Σπουδών μεταξύ άλλων είναι: α. η διαμόρφωση ενεργούς διανοητικότητας, β. η καλλιέργεια της κριτικής και ορθολογικής σκέψης, γ. η δόμηση της ταυτότητας του πολίτη, και δ. η δόμηση πολιτισμικής συνείδησης (Bride et Bugnard, 2009). Με άλλα λόγια η σημερινή πραγματικότητα υπαγορεύει εκτός από τη γνώση των γεγονότων του παρελθόντος να επιδιώκεται και η καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης.

Αντικείμενο της εργασίας αποτελεί η διερεύνηση του τρόπου που οι επιμορφούμενοι/νες εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τα ψηφιακά εργαλεία στα οποία επιμορφώθηκαν, ώστε να προωθήσουν τις προαναφερόμενες αρχές και στόχους που συνδέονται με τη σύγχρονη αντίληψη της διδασκαλίας και της μάθησης στο μάθημα της Ιστορίας. Τα εκπαιδευτικά σενάρια στη διδασκαλία της Ιστορίας με την αξιοποίηση Τ.Π.Ε επιτρέπουν ποικίλες και εναλλακτικές αναπαραστάσεις σύνθετων εννοιών, παρέχουν πολλαπλά μέσα αναζήτησης, ανίχνευσης και άντλησης ιστορικών δεδομένων, και δίνουν τη δυνατότητα οι μαθητές/τριες να επεξεργαστούν, να παρουσιάσουν περίπλοκες σχέσεις και να αναπαραστήσουν με πολυτροπικά μέσα το προϊόν της εργασίας τους καθώς και να ενισχύσουν τον χωροχρονικό τους προσανατολισμό (Αθανασιάδης, 2015). Θα πρέπει ωστόσο να σημειωθεί ότι ταυτόχρονα η εργασία αποτελεί έρευνα για την ιστορία της καινοτομίας στην εκπαίδευση, μιας και καταγράφει ψηφιακά εργαλεία της προηγούμενης δεκαετίας.

Θεωρητικό και Επιστημονικό πλαίσιο

Επιμόρφωση στις Τ.Π.Ε

Μεταξύ των στόχων αναφορικά με τις δεξιότητες που θα έπρεπε να δομήσουν οι εκπαιδευτικοί, μετά τη λήξη του επιμορφωτικού προγράμματος των Πράξεων: α. «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη» που υλοποιήθηκε από το ΙΕΠ σε συνεργασία με το «Διόφαντος» (Ι.Τ.Υ.Ε.), στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» (2007-2013) και συγχρηματοδοτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και από εθνικούς πόρους και β. «**Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση και Εφαρμογή των Ψηφιακών Τεχνολογιών στην Διδακτική Πράξη (Επιμόρφωση Β' επιπέδου Τ.Π.Ε.)**» η οποία υλοποιήθηκε από το «Διόφαντος» (Ι.Τ.Υ.Ε.), ως δικαιούχο φορέα, σε συνεργασία με το ΙΕΠ στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», ΕΣΠΑ (2014-2020) συγκαταλέγονταν (ΙΤΥΕ Διόφαντος, 2015) και οι εξής:

- να κατανοήσουν τις εκπαιδευτικές δυνατότητες που διανοίγουν για τη διδακτική του αντικείμενου της ειδικότητάς τους τα νέα ψηφιακά περιβάλλοντα στο Διαδίκτυο (web 2.0, ειδικά ψηφιακά περιβάλλοντα και ψηφιακοί πόροι) και να τις εντάξουν με κριτικό τρόπο στην καθημερινή τους εκπαιδευτική πρακτική σε συνδυασμό μάλιστα με τα μέσα και τους πόρους που έχουν ήδη παραχθεί από το Υπουργείο Παιδείας (πχ. Φωτόδεντρο, εμπλουτισμένο ψηφιακό υλικό)
- να κατανοήσουν τις αρχές σχεδιασμού μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας στο αντικείμενο της ειδικότητάς τους (π.χ. σενάρια), ώστε να είναι σε θέση να σχεδιάζουν δραστηριότητες οι ίδιοι και παράλληλα να εντάσσουν δραστηριότητες στη διδακτική πράξη
- να εξοικειωθούν και να αξιοποιούν παραγωγικά στη διδακτική πράξη τα διαθέσιμα και κατάλληλα για την ειδικότητά τους λογισμικά και περιβάλλοντα (πχ. λογισμικά

επικοινωνίας, παρουσίασης, προσομοίωσης, δυναμικής διαχείρισης, συνεργατικά περιβάλλοντα και εργαλεία διαμοίρασης πόρων, κοινωνικοί ψηφιακοί πόροι, online κοινότητες, διαδραστικοί χάρτες, animations, ανοικτό λογισμικό, σώματα κειμένων κ.α.), αναγνωρίζοντας τις δυνατότητες, αλλά και τους περιορισμούς της χρήσης τους.

Στα πλαίσια της επιμορφωτικής διαδικασίας, και προκειμένου οι επιμορφούμενοι/νες εκπαιδευτικοί να περατώσουν επιτυχώς το πρόγραμμα επιμόρφωσης και να πιστοποιηθούν, υπέβαλλαν εκπαιδευτικό σενάριο διδασκαλίας με τη χρήση και αξιοποίηση των λογισμικών εργαλείων στα οποία επιμορφώθηκαν. Οι εκπαιδευτικοί ξεκινούσαν να υλοποιούν σε εβδομαδιαία εν γένει βάση, τις «παρεμβάσεις» με αξιοποίηση ΤΠΕ, στην τάξη με τους/τις μαθητές/τριες τους.

Η παραπάνω διαδικασία απέβλεπε: α. στην καλύτερη αφομοίωση των γνώσεων και δεξιοτήτων που αποκτούν οι επιμορφούμενοι/νες εκπαιδευτικοί, καθώς η άντληση εμπειρίας από την πρακτική εφαρμογή στην τάξη αποτελεί πηγή ανατροφοδότησης και καθιστά αποτελεσματικότερη την επιμόρφωση και β. στην άμεση και με μαζικό τρόπο μεταφορά των αποτελεσμάτων της επιμορφωτικής διαδικασίας στους/στις τελικά ωφελούμενους/νες, που είναι οι μαθητές/τριες.

Κατά συνέπεια, μέσω των προαναφερόμενων Πράξεων και μετά την επιτυχή τους ολοκλήρωση, βελτιώνεται η δυνατότητα των εκπαιδευτικών όχι μόνο να γνωρίζουν επαρκώς τα σύγχρονα ψηφιακά εργαλεία των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) αλλά και να τα αξιοποιούν αποτελεσματικά στην καθημερινή διδακτική πρακτική τους. Επιπρόσθετα, τα εργαλεία αυτά (ηλεκτρονικοί υπολογιστές, το Διαδίκτυο, εκπαιδευτικό λογισμικό, ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό και δραστηριότητες, εργαλεία και υπηρεσίες web 2.0, διαδραστικά συστήματα διδασκαλίας κλπ.) εντάσσονται σε μία γενικότερη παιδαγωγική φιλοσοφία μαθητοκεντρικής, δημιουργικής διδασκαλίας και η αξιοποίησή τους υποστηρίζεται από τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Π.Ι, 2003).

Εκπαιδευτικά σενάρια και διδασκαλία της Ιστορίας

Μία από τις υποστηρικτικές δομές των Πράξεων για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ είναι η «**βιβλιοθήκη εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων**» Ιφιγένεια. Περιλαμβάνει εκπαιδευτικό υλικό για την αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μπορεί να αποτελέσει ιδιαίτερα χρήσιμο εργαλείο για τους/τις επιμορφωτές/τριες και τους/τις εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν στα προγράμματα επιμόρφωσης β' επιπέδου, στην ανεύρεση υλικού (εκπαιδευτικές δραστηριότητες) για την υλοποίηση της πρακτικής άσκησης/ εφαρμογής στην τάξη. Στη βιβλιοθήκη αυτή, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να «καταθέτουν» υλικό (σενάρια για εκπαιδευτικές δραστηριότητες και συνοδευτικό υλικό) χαρακτηρίζοντάς το με κατάλληλα μεταδεδομένα (π.χ. Δημιουργός/ Συγγραφέας, δικαιώματα, Λογισμικό που αξιοποιεί, Γλώσσα κ.α.) και να αναζητούν υλικό θέτοντας σύνθετα κριτήρια αναζήτησης. Με τον όρο «**διδακτικό σενάριο**», «**σενάριο διδασκαλίας**» ή «**εκπαιδευτικό σενάριο**», μεταφράζοντας τους όρους «**educational scenario**» ή «**educational script**», όπως απαντώνται στη διεθνή βιβλιογραφία, ορίζεται η σύγχρονη διδακτική και παιδαγωγική μονάδα εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων εντός προκαθορισμένου χρονικού πλαισίου. Πρόκειται για μια «**περιγραφή διδασκαλίας με γνωστικό αντικείμενο, εκπαιδευτικούς στόχους, διδακτικές αρχές και σχολικές πρακτικές**» (EAITY, 2007). Ένα πολύ σημαντικό στοιχείο του διδακτικού σεναρίου είναι η ροή μαθησιακών δραστηριοτήτων και η χρήση συγκεκριμένων μαθησιακών πόρων. Με άλλα λόγια στο διδακτικό σενάριο καθορίζονται τα μέσα, το υλικό, οι δραστηριότητες που πρέπει να υλοποιήσουν οι εκπαιδευόμενοι.

Τα ψηφιακά εργαλεία (εκπαιδευτικό λογισμικό) που αξιοποιούνται στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σεναρίων δομούνται υπό την επίδραση των κύριων ψυχολογικών θεωριών που διαμορφώνουν τις επικρατούσες θεωρίες μάθησης (Συμπεριφορισμός, Εποικοδομισμός και Κοινωνικοπολιτισμικές ή Ιστορικοπολιτισμικές θεωρίες) (Κόμης, 2004).

Υπό αυτό το πρίσμα κατηγοριοποιούνται σύμφωνα με τις Θεωρίες Μάθησης που τα υποστηρίζουν, ως ακολούθως (Κόμης, 2004: Μπαλκίζας, 2008):

A. Κλειστού Τύπου: Υποστηρίζονται από τις Θεωρίες του Συμπεριφορισμού και της Επεξεργασίας της Πληροφορίας και συνιστούν Συστήματα Καθοδήγησης και Διδασκαλίας. Περιέχουν δεδομένο και πολυμεσικό περιεχόμενο και δεν επιδέχονται τροποποιήσεων στη διδακτική παρέμβαση.

B. Ανοιχτού Τύπου: Υποστηρίζονται από τις Κοινωνικοπολιτισμικές Θεωρίες, τον Εποικοδομισμό και τον Κοινωνικό Εποικοδομισμό και αποτελούν Συστήματα: ι. Έκφρασης, Αναζήτησης και Επικοινωνίας της Πληροφορίας και ιι. Συστήματα Μάθησης μέσω Ανακάλυψης, Διερεύνησης και Οικοδόμησης της Γνώσης. Επιτρέπουν τις διαφοροποιημένες παρεμβάσεις από εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους και τη δυνατότητα δημιουργίας νέων εκπαιδευτικών σεναρίων.

Σε ό, τι αφορά το γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί ότι ακολουθεί τα δεδομένα της σύγχρονης ψυχοπαιδαγωγικής και διδακτικής έρευνας εστιασμένα στο συγκεκριμένο επιστημονικό αντικείμενο, ενώ η διδασκαλία της μεταξύ άλλων δίνει έμφαση στις διαδικασίες:

- Διερεύνησης - Ανάλυσης πηγών,
- Ενοιολόγησης,
- Κατανόησης,
- Πολυπρισματικής Προσέγγισης.

Τα παραπάνω προϋποθέτουν: α. την εξέταση των αιτίων και των αποτελεσμάτων και την ανίχνευση κινήτρων, β. την κατανόηση της έννοιας του χώρου, του χρόνου, της αλλαγής και της συνέχειας και γ. τη συσχέτιση των ιστορικών γεγονότων (ΙΕΠ, 2023).

Η έρευνα (Δεδομένα, στοιχεία έρευνας, ερευνητικά ερωτήματα, μεθοδολογία έρευνας)

Σκοπός της έρευνας της παρούσας εργασίας η οποία αποτελεί ταυτόχρονα και έρευνα για την ιστορία της καινοτομίας στην εκπαίδευση, μιας και καταγράφει ψηφιακά εργαλεία της προηγούμενης δεκαετίας, ήταν η ανίχνευση των προτιμήσεων των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για συγκεκριμένα ψηφιακά εργαλεία στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών σεναρίων στο μάθημα της Ιστορίας του Δημοτικού Σχολείου, προκειμένου να επιτύχουν την προώθηση των αρχών και στόχων της σύγχρονης διδασκαλίας και μάθησης του συγκεκριμένου σχολικού αντικειμένου.

Τα κύρια ερωτήματα της έρευνας εστιάζονταν γύρω από το αν οι επιμορφούμενοι/ες εκπαιδευτικοί προτιμούν εργαλεία Ανοιχτού ή Κλειστού Τύπου στις διδακτικές προσεγγίσεις τους και με ποια συχνότητα φαίνεται να αξιοποιούνται σε κάθε περίπτωση.

Το υλικό της έρευνας προέρχεται από την ηλεκτρονική βάση b-eripedo2.cti.gr/ του ΙΤΥΕ Διόφαντος. Η έρευνα εστιάστηκε στην ανίχνευση των ψηφιακών εργαλείων που αξιοποιούσαν οι εκπαιδευτικοί κατά την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σεναρίων για τις ανάγκες της επιμορφωτικής διαδικασίας των προαναφερόμενων Πράξεων.

Τα σενάρια αντλήθηκαν από την «**βιβλιοθήκη εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων**» Ιφιγένεια που αποτελεί αποθετήριο μη αξιολογημένων εκπαιδευτικών σεναρίων. Ειδικότερα, για την κάθε τάξη του Δημοτικού Σχολείου από αυτές που διδάσκεται η Ιστορία ως αυτόνομο αντικείμενο, δηλαδή για τις τάξεις Γ', Δ', Ε' και Στ' επιλέχθηκαν τυχαία δέκα (10) εκπαιδευτικά σενάρια τα οποία είχαν αναπτυχθεί από επιμορφούμενους/ες κατά τη δεκαετία 2010-2020 στο πλαίσιο της επιμορφωτικής διαδικασίας. Η επιλογή των δέκα σεναρίων από κάθε τάξη προκρίθηκε έναντι της εξέτασης του συνόλου των σεναρίων, επειδή ο αριθμός των σεναρίων που είχαν υποβληθεί στο αποθετήριο κατά τάξη, ποικίλει σημαντικά. Υπήρχε δηλαδή διαφορετικό πλήθος σεναρίων που απευθύνονταν στην καθεμία από τις τάξεις, οπότε η επιλογή των δέκα (10) έγινε για να εξασφαλισθεί κάποιος βαθμός ομοιομορφίας στην εξέτασή τους για λόγους εγκυρότητας και συγκρισιμότητας των δεδομένων της έρευνας. Συνολικά εξετάστηκαν σαράντα (40) σενάρια.

Πίνακας 1: Λίστα – εκπαιδευτικά σενάρια (b-epipedo2.cti.gr/ του ΙΤΥΕ Διόφαντος).

Γ' Τάξη

1. Δούρειος ίππος
2. Η Αργοναυτική Εκστρατεία
3. Ο Ηρακλής
4. Οι άθλοι του Ηρακλή
5. Ο Θησέας
6. Το ταξίδι στην Ιθάκη
7. Ταξιδεύοντας με τον Οδυσσέα
8. Γνωρίζω τη Μινωική Κρήτη
9. Οι Δώδεκα Θεοί του Ολύμπου
10. Το λιοντάρι της Νεμέας

Δ' Τάξη

11. Μακεδονία – Μ. Αλέξανδρος
12. Μέγας Αλέξανδρος, ο μέγας στρατηλάτης
13. Ξενάγηση στην Ακρόπολη
14. Ο Αθηνούλης και η Αθηνούλα παίζοντας και μαθαίνοντας...
15. Οι Ολυμπιακοί Αγώνες από την αρχαιότητα ως σήμερα
16. Οι περσικοί πόλεμοι
17. Η μάχη των Θερμοπυλών
18. Η ναυμαχία της Σαλαμίνας
19. Η καθημερινή ζωή και η εκπαίδευση των Αθηναίων
20. Το αρχαιολογικό μουσείο

Ε' Τάξη

21. 4^η Σταυροφορία
22. Η Άλωση της Κων/πολης από τους Τούρκους
23. Το Βυζάντιο παρακμάζει και υποκύπτει στους κατακτητές
24. Η Αγιογραφία ως μορφή Βυζαντινής Τέχνης – Βυζαντινός Πολιτισμός
25. Η Βυζαντινή τέχνη
26. Η Αυτοκρατορία χωρίζεται σε Ανατολική και Δυτική
27. Η Αγία Σοφία, ένα αριστούργημα της αρχιτεκτονικής
28. Στάση του Νίκα
29. Τα ελληνικά κράτη μετά την άλωση της Πόλης, η περίπτωση του Μυστρά
30. Γίνομαι ο προσωπικός βιογράφος ενός σπουδαίου βυζαντινού αυτοκράτορα

Στ' Τάξη

31. Έξοδος του Μεσολογγίου
32. Ο Καποδίστριας Κυβερνήτης
33. Φιλελληνισμός
34. Στα χρόνια του Β' Π.Π.
35. Οι συνοριακές διαφορές των ευρωπαϊκών χωρών πριν το 1814 και μετά το συνέδριο της Βιέννης (1815)
36. Επανάληψη χρονικής περιόδου 1830-1912
37. Η τέχνη ως όχημα για ταξίδι στο χρόνο
38. Φευγάτες πατρίδες – άβυσσες θύμησες

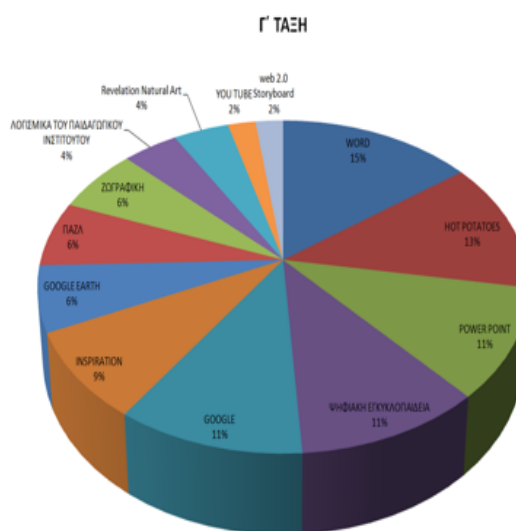
39. Οι Έλληνες των παροικιών και των Παραδουνάβιων Ηγεμονιών

40. Ρήγας , Κοραής

Στη συνέχεια διερευνήθηκαν και ανιχνεύτηκαν τα ψηφιακά εργαλεία τα οποία περιλάμβαναν και καταγράφηκαν σε πίνακες συχνοτήτων ξεχωριστά για κάθε τάξη. Τα αποτελέσματα αποτυπώθηκαν σε πίνακες και γραφήματα. Τα δεδομένα που προέκυψαν από την εξέταση των εκπαιδευτικών σεναρίων παρατίθενται ξεχωριστά για την κάθε τάξη.

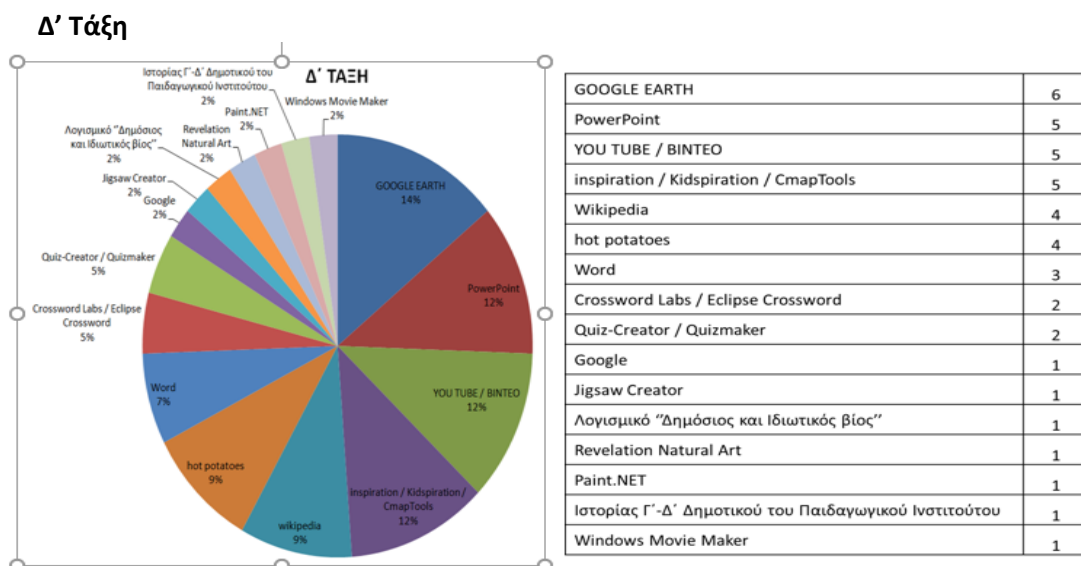
Γ' Τάξη

WORD	7
HOT POTATOES	6
POWER POINT	5
ΨΗΦΙΑΚΗ ΕΓΚΥΚΛΟΠΑΙΔΕΙΑ	5
GOOGLE	5
INSPIRATION	4
GOOGLE EARTH	3
ΠΑΖΛ	3
ΖΩΓΡΑΦΙΚΗ	3
ΛΟΓΙΣΜΙΚΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟΥ	2
Revelation Natural Art	2
YOU TUBE	1
web 2.0 Storyboard	1



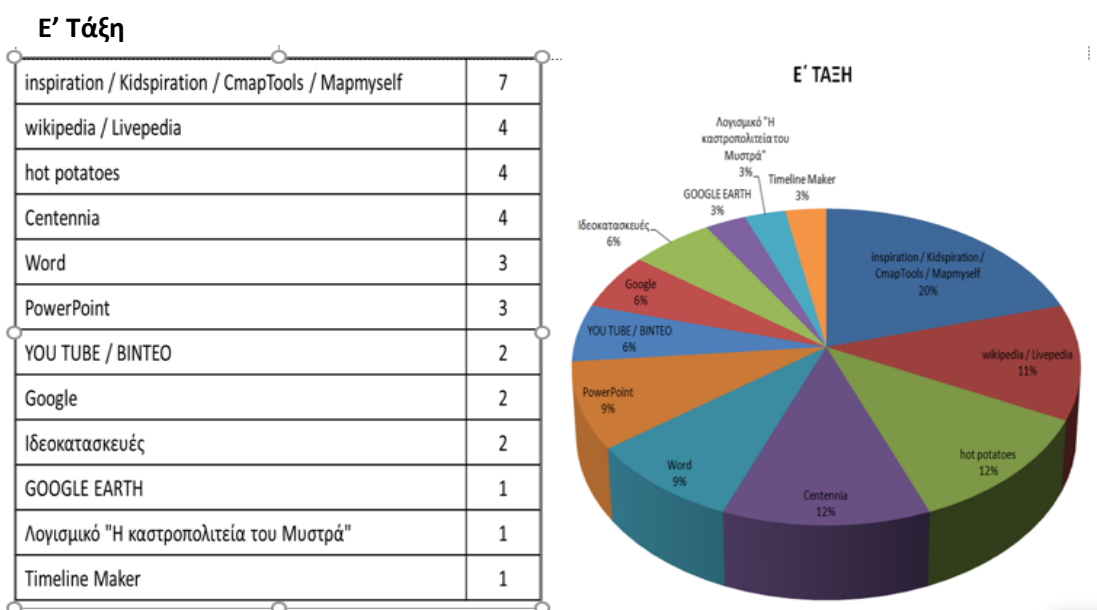
Σχήμα 1. Πίνακας και Γράφημα λογισμικών σε εκπαιδευτικά σενάρια της Γ' Τάξης

Για τα διδακτικά σενάρια της Γ' Τάξης όπως φαίνεται και από τον σχετικό Πίνακα και το Γράφημα (Πίτα) αξιοποιείται σε μεγάλο βαθμό το WORD που είναι λογισμικό Ανοιχτού Τύπου και αποτελεί Σύστημα Έκφρασης και Επικοινωνίας της Πληροφορίας και ακολουθεί το Hot Potatoes που είναι Σύστημα Κλειστού Τύπου Καθοδήγησης και Διδασκαλίας. Τα λογισμικά POWER POINT, η Ψηφιακή Εγκυκλοπαίδεια και η αναζήτηση στο Google χρησιμοποιούνται με ανοικτό και κλειστό τρόπο και αξιοποιούν τις αντίστοιχες Θεωρίες μάθησης, ενώ το Inspiration προωθεί την εννοιολογική γνώση. Τέλος τα λογισμικά Ζωγραφικής βασίζονται στον Εποικοδομισμό και καλλιεργούν τη δημιουργική έκφραση. Η παρακολούθηση βίντεο δεν βρέθηκε ψηλά στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών σε αυτά τα σενάρια.



Σχήμα 2. Πίνακας και Γράφημα λογισμικών σε εκπαιδευτικά σενάρια της Δ' Τάξης

Η παρατήρηση του Πίνακα και του Γραφήματος (κυκλικού διαγράμματος) σχετικά με τα εκπαιδευτικά σενάρια της Δ' Τάξης εμφανίζει το GOOGLE EARTH το οποίο είναι λογισμικό Ανοιχτού Τύπου ως επικρατέστερο στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών. Το Power Point και η αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων εννοιολόγησης (inspiration / Kidspiration / CmapTools) που είναι λογισμικά Ανοιχτού Τύπου, συγκεντρώνουν επίσης υψηλές προτιμήσεις σε αυτή την Τάξη του Δημοτικού Σχολείου. Τα λογισμικά Wikipedia και Hot Potatoes που ακολουθούν στη λίστα είναι λογισμικά Κλειστού Τύπου. Ο επεξεργαστής κειμένου Word είναι Ανοιχτού Τύπου λογισμικό. Τέλος τα λογισμικά Crossword Labs / Eclipse Crossword, Quiz-Creator/ Quizmaker, Jigsaw Creator, "Δημόσιος και Ιδιωτικός βίος" και Ιστορίας Γ'-Δ' Δημοτικού του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (ΠΙ) είναι Κλειστού Τύπου. Ανοιχτού Τύπου είναι τα: Revelation Natural Art, Paint.NET, Windows Movie Maker και επιτρέπουν τη δημιουργική έκφραση των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών.



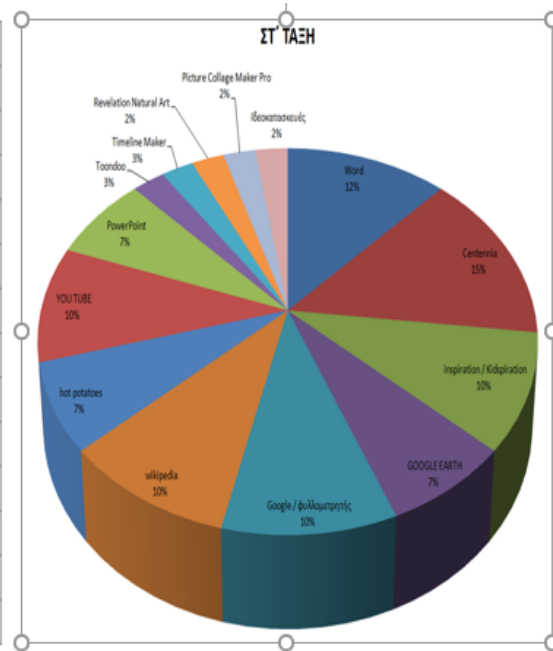
Σχήμα 3. Πίνακας και Γράφημα λογισμικών σε εκπαιδευτικά σενάρια της Ε' Τάξης

Από την παρατήρηση του Πίνακα και του Γραφήματος (Πίτα) για την Πέμπτη Τάξη προκύπτει ότι τα εργαλεία εννοιολογικής χαρτογράφησης inspiration / Kidspiration /

SmartTools / Marmyself που συνιστούν λογισμικά Ανοικτού Τύπου κρατούν την πρώτη θέση στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών. Από τα λογισμικά που βρίσκονται στην επόμενη θέση οι ψηφιακοί χάρτες Centennia και οι ψηφιακές Εγκυκλοπαίδειες Wikipedia / Livedia είναι λογισμικά Ανοικτού Τύπου, ενώ το Hot potatoes το αντίθετο. Ο επεξεργαστής κειμένου Word είναι Ανοικτού Τύπου λογισμικό, όπως επίσης και το Power Point. Σε ό,τι αφορά τα υπόλοιπα λογισμικά που αξιοποιούνται (Google, Ιδεοκατασκευές, GOOGLE EARTH και Timeline Maker) πλην του "Η καστροπολιτεία του Μυστρά", αξίζει να σημειωθεί ότι είναι Ανοικτού Τύπου.

Στ' Τάξη

Word	5
Centennia	6
inspiration / Kidspiration	4
GOOGLE EARTH	3
Google / φυλλομετρητής	4
wikipedia	4
hot potatoes	3
YOU TUBE	4
PowerPoint	3
Toondoo	1
Timeline Maker	1
Revelation Natural Art	1
Picture Collage Maker Pro	1
Ιδεοκατασκευές	1



Σχήμα 4. Πίνακας και Γράφημα λογισμικών σε εκπαιδευτικά σενάρια της Στ' Τάξης

Από τον έλεγχο του Πίνακα και του Γραφήματος των λογισμικών της Στ' Τάξης στις προτιμήσεις προηγούνται οι ψηφιακοί χάρτες Centennia. Ακολουθούν τα λογισμικά Ανοικτού Τύπου Word, inspiration / Kidspiration και Google / φυλλομετρητής. Τις ίδιες προτιμήσεις συγκεντρώνουν και τα λογισμικά Κλειστού Τύπου Wikipedia και παρακολούθηση Βίντεο στο YOU TUBE. Το Ανοικτό λογισμικό GOOGLE EARTH και το λογισμικό hot potatoes επιλέγονται εξίσου από τους/τις εκπαιδευτικούς στα σενάρια της Στ, όσο και το PowerPoint. Τέλος τα Ανοικτά Προγράμματα Toondoo, Timeline Maker, Revelation Natural Art, Picture Collage Maker Pro, Ιδεοκατασκευές συγκεντρώνουν τις λιγότερες προτιμήσεις των εκπαιδευτικών.

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Από την ανάλυση των δεδομένων διακρίνεται ότι τα λογισμικά τα οποία χρησιμοποιούνται στα σενάρια που εξετάστηκαν αποσκοπούν στην προώθηση του συνόλου σχεδόν των σύγχρονων αρχών της διδασκαλίας της Ιστορίας. Υπό αυτό το πρίσμα διακρίνεται μια ποικιλία προτιμήσεων και επιλογών που περιλαμβάνουν λογισμικά Ανοικτού και Κλειστού Τύπου. Η αξιοποίηση περισσότερων λογισμικών Ανοικτού Τύπου εντοπίζεται στις μεγαλύτερες τάξεις.

Στο σημείο αυτό θα ήταν χρήσιμες ωστόσο κάποιες παρατηρήσεις:

- A. Τα σχεδιαστικά προγράμματα ως μέσο δημιουργικής και ελεύθερης έκφρασης χρησιμοποιούνται περισσότερο στις μικρότερες τάξεις.
- B. Σε όλα τα διδακτικά σενάρια υιοθετείται η ομαδοσυνεργατική ενορχήστρωση της τάξης.
- Γ. Στο σύνολο των τάξεων προκρίνεται η χρήση του Web Browser, με κατευθυνόμενο ωστόσο τρόπο.

Δ. Η χρήση του λογισμικού παρουσιάσεων αξιοποιείται με «κλειστό» τρόπο, δηλαδή περισσότερο σαν εργαλείο παρουσίασης από τον/την εκπαιδευτικό παρά σαν δημιουργικό εργαλείο έκφρασης των ίδιων των μαθητών/τριών.

Ε. Ο επεξεργαστής κειμένου χρησιμοποιείται σε υψηλό ποσοστό στο σύνολο σχεδόν των δραστηριοτήτων.

Στ. Το λογισμικό Hot Potatoes αξιοποιείται κατά κανόνα για την αξιολόγηση επίτευξης γνωστικών στόχων.

Ζ. Τα λογισμικά που ανήκουν στην κατηγορία Web 2 αξιοποιήθηκαν σε περιορισμένο βαθμό.

Η. Τα λογισμικά εννοιολογικής χαρτογράφησης αξιοποιήθηκαν και για την καταγραφή των πρότερων αντιλήψεων των μαθητών και σε όλη την πορεία διδασκαλίας.

Η αξιοποίηση εκπαιδευτικών σεναρίων θέτει τους εκπαιδευτικούς σε μια δημιουργική διαδικασία αναζήτησης και ανεύρεσης εναλλακτικών στρατηγικών, μεθόδων και πρακτικών διδασκαλίας, εντός των οποίων δίνονται (Μπαλκίτζας, 2015):

α. περιθώρια ανάπτυξης κινήτρων και ενδιαφέροντος στους μαθητές και

β. δυνατότητα αύξησης του βαθμού της ελευθερίας και της αυτονομίας των εκπαιδευτικών να προωθήσουν την πολυπρισματική θεώρηση των διδακτικών περιεχομένων και την προώθηση των πολυγραμματισμών.

Περιορισμοί-προεκτάσεις

Με το δεδομένο ότι η συγκεκριμένη έρευνα περιορίζεται στην ανίχνευση και καταγραφή των προτιμήσεων των λογισμικών που αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί στα σεναριά τους, θα ήταν χρήσιμο να αναφερθεί ότι απαιτείται περαιτέρω ποιοτική διερεύνηση και ερμηνεία των συγκεκριμένων επιλογών τους σχετικά κυρίως με τους στόχους που θέτουν στη διδασκαλία τους και τα λογισμικά που «επιστρατεύουν» για να ικανοποιήσουν τη στοχοθεσία τους.

Αναφορές

Bride P. et Bugnard P. Ph. (2009), Apprendre l'histoire, *Cahiers Pédagogiques*, (Διαθέσιμο <https://www.cahiers-pedagogiques.com/no471-apprendre-l-histoire4316/>, προσπελάστηκε την 02.02.2010)

Αθανασιάδης, Χ. (2015). Τεύχος μελέτης εξειδίκευσης μεθοδολογίας, ανάπτυξης προδιαγραφών και μεθοδολογίας επιλογής των σεναρίων των εκπαιδευτικών για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης ανά γνωστικό αντικείμενο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στο γνωστικό αντικείμενο «Ιστορία». Πράξη: «Ανάπτυξη μεθοδολογίας και ψηφιακών διδακτικών σεναρίων για τα γνωστικά αντικείμενα της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Γενικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης» (ΕΣΠΑ 2007-2013): ΙΕΠ

Εκπαιδευτικά σεναρία επιμορφούμενων (2010-2020) (<http://ifigeneia.cti.gr/repository/index.php>) (Προσπελάστηκαν κατά τη διάρκεια του έτους 2021 σε διαφορετικές χρονικές στιγμές).

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) (2023) Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Ιστορίας στις Γ', Δ', Ε' και ΣΤ' τάξεις Δημοτικού Σχολείου. ΦΕΚ 507/02.02.2023.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). Εκπαιδευτικό Υλικό για την Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης. Πράξη: «Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση και την Εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική Πράξη». ΕΣΠΑ (2007-2013). Σε συνεργασία με το ΕΑΙΤΥ Διόφαντος.

ΙΤΥΕ-«Διόφαντος». Κατάλογος Απαιτούμενων Λογισμικών ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ Β1 και Β2 ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΤΠΕ. Πράξη: «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση και Εφαρμογή των Ψηφιακών Τεχνολογιών στην Διδακτική Πράξη (Επιμόρφωση Β' επιπέδου Τ.Π.Ε.)» η οποία υλοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων – «Διόφαντος» (Ι.Τ.Υ.Ε.), ως δικαιούχο φορέα, σε συνεργασία με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», ΕΣΠΑ (2014-2020).

Καραγιάννη, Ε. (2019) *Η αξιοποίηση των αναλογιών όπως αναφέρονται στις κοινωνικές αναπαραστάσεις, και η εξέλιξή τους για τη δόμηση της ιστορικής σκέψης από μαθητές της τελευταίας τάξης της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή: ΕΚΠΑ. Διαθέσιμη: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/46002>.

Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα. Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών

Μπαλκίζας, Ν. (2008) Κατηγοριοποίηση Λογισμικών
http://users.sch.gr/nikbalki/epim_kse/EduSoft_Categories.htm

Μπαλκίζας, Ν. (2015). Σύγχρονες Θεωρίες Μάθησης και Εργαλεία ΤΠΕ.
users.sch.gr/nikbalki/epim_kse/EduTheories_ICT.htm. (Προσπελάστηκε στις 07/07/2015.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι) (2003) ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ .ΦΕΚ 303Β/13-03-2003, ΦΕΚ 304Β/13-03-2003

Η διερεύνηση της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας στα δημοτικά σχολεία της Λάρισας

Γούτου Ελένη

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Διευθύντρια του 15^{ου} Δημοτικού Σχολείου Λάρισας
elgoutou@gmail.com

Περίληψη

Ο βασικός σκοπός της παρούσας εμπειρικής μελέτης, που διεξήχθη από τις 28 Δεκεμβρίου του 2019 ως τις 16 Ιανουαρίου του 2020, αποτέλεσε η εξακρίβωση της έκτασης εμφάνισης των μετασχηματιστικών γνωρισμάτων στον τρόπο διοίκησης. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 151 εκπαιδευτικοί Α/θμιας Εκπ/σης Λάρισας. Κατά τον σχεδιασμό της έρευνας επιλέχθηκε δειγματοληπτική μέθοδος, καθώς η ποσοτική προσέγγιση αξιοποιείται συχνά στις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες. Ως ερευνητικό εργαλείο αξιοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου των Jantzi & Leithwood (PLQ) που μετρούσε τη μετασχηματιστική ηγεσία και ειδικότερα τις διαστάσεις της ατομικής υποστήριξης, της ιδανικής επιρροής, της εμπνευσμένης παρώθησης και τις διανοητικής διέγερσης. Από τη μελέτη των αποτελεσμάτων αναδεικνύεται πως ως προς την ύπαρξη γνωρισμάτων μετασχηματιστικής ηγεσίας, δεν φαίνεται οι εκπαιδευτικοί να βαθμολογούν ιδιαίτερα θετικά τους διευθυντές τους. Αξίζει να σημειωθεί πως θετικότερα αξιολογούν το χαρακτηριστικό της ενθάρρυνσης της συνεργασίας, τη σημασία που αποδίδει ο διευθυντής στη γνώμη τους και την εστίαση στην καλύτερη απόδοση του σχολείου.

Λέξεις κλειδιά: Transformational Leadership, Primary Education, Teachers' perceptions

Εισαγωγή

Η ηγεσία, μια σημαντική συνιστώσα των ανθρώπινων πόρων και βασικό στοιχείο επιτυχίας ή αποτυχίας των οργανισμών, αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης από πολλούς επιστημονικούς κλάδους (Cogaltay, Yalcin & Karadag, 2016). Ο Northouse (2016), ορίζει την «Ηγεσία» ως μια διαδικασία επιρροής μιας ομάδας ανθρώπων για την επίτευξη κοινών στόχων, ενώ ο Πασιαρδής (2014) ως «ένα σύνολο συμπεριφορών του ατόμου, με σκοπό να τροποποιήσει ή να αλλάξει τη συμπεριφορά των άλλων». Οι ηγέτες που είναι ικανοί να συνδεθούν συναισθηματικά με τα άτομα της ομάδας, υποκινούν αποτελεσματικότερα τα μέλη της, οδηγώντας στην αύξηση της παραγωγικότητας (Baesu & Bejinaru, 2015).

Το ερευνητικό ενδιαφέρον για την αποτελεσματική ηγεσία γίνεται ολοένα πιο έντονο τα τελευταία χρόνια, λόγω του ανταγωνιστικού περιβάλλοντος που διέπει τους εργασιακούς χώρους. Αναφέρεται στο πρόσωπο που κατορθώνει να επηρεάσει το εργασιακό κλίμα και να συμβάλλει στην αλλαγή της κουλτούρας του οργανισμού ενώ παράλληλα λειτουργεί ως ηγέτης – πρότυπο, που με τη συμπεριφορά του κατορθώνει να πείσει τους άλλους να βγάλουν τον καλύτερό τους εαυτό (Ezzat et al., 2016). Ο ηγέτης στην εκπαίδευση επιδιώκει να βρίσκεται σε συνεχή διάλογο με τα εμπλεκόμενα μέλη, παρουσιάζει ξεκάθαρα το δικό του όραμα σχετικά με το πώς επιθυμεί να είναι το σχολείο μακροπρόθεσμα. Η συμπεριφορά και η δράση του δημιουργούν θετικό εργασιακό κλίμα που συντείνει στην προώθηση των στόχων και ιδιαιτέρως στην παρώθηση των συναδέλφων να επιτείνουν τις προσπάθειές τους. Διαθέτει επικοινωνιακές δεξιότητες (Kessler & Snodgrass, 2014), αναγνωρίζει και επιβραβεύει τις προσπάθειες των άλλων, παρέχει στους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης και προγραμματίζει να επικοινωνεί συχνά μαζί τους (Anrig, 2015).

Ο μετασχηματιστικός ηγέτης, σύμφωνα με τον Bass (όπ. αναφ. στο Graham, Ziegert & Capitano, 2015), υποκινεί τους εργαζόμενους για να αλλάξουν συμπεριφορά δηλ. τους μετασχηματίζει, έτσι ώστε να κάνουν υπέρβαση των προσωπικών συμφερόντων και να λειτουργήσουν προς όφελος της ομάδας ή του οργανισμού. Ο μετασχηματιστικός τύπος ηγεσίας έχει ως επίκεντρο τον άνθρωπο, τον οποίο αντιμετωπίζει με σεβασμό,

αποσκοπώντας στην ικανοποίηση των αναγκών του. Μέσα στο πλαίσιο αυτό, ο κάθε εργαζόμενος αντιμετωπίζεται ξεχωριστά και εξατομικευμένα. Επιπλέον, ασκείται μια μορφή επιρροής, κινητοποιώντας διανοητικά τους εργαζόμενους για να πετύχουν πολύ περισσότερα σε σχέση με αυτό που προσδοκάται απ' αυτούς, μέσω της εμπλοκής και της δέσμευσης, με στόχο την εξέλιξη (Bass, 1990, όπ. αναφ. στο Καλλιωντζή & Ιορδανίδης, 2019). Ο Bass (1985, όπ. αναφ. στο Πασιαρδή, 2014) αναφέρει τέσσερις διαστάσεις του μετασχηματιστικού ηγέτη:

1. Ηγέτης με ιδανική επιρροή (idealized influence): Το χαρακτηριστικό αυτό για αρκετούς θεωρείται χάρισμα. Ο ηγέτης με τη συμπεριφορά και τις αξίες του λειτουργεί ως πρότυπο, εμπνέει σεβασμό, εμπιστοσύνη, υπερηφάνεια, αναδιαμορφώνει αξίες, ενεργεί με αυτοπεποίθηση και αισιοδοξία, προκαλώντας τον θαυμασμό στους ακολούθους και την επιθυμία να ακολουθήσουν το όραμά του (Alzoraiki et al., 2018).

2. Εμπνευσμένη παρώθηση (inspirational motivation): Η έμπνευση, η κινητοποίηση, η καθοδήγηση των εργαζομένων αλλά και η καλλιέργεια του ομαδικού πνεύματος είναι μερικές όψεις αυτής της διάστασης. Επιπλέον, οι ηγέτες εκφράζουν ξεκάθαρα τις προσδοκίες τους, δεσμεύονται ως προς τους σκοπούς και το κοινό όραμα, ενθαρρύνουν τους ακολούθους να αξιοποιούν τις καινοτόμες ιδέες, να εμπιστεύονται τις ικανότητές τους και να στοχεύουν στην αλλαγή, θέτοντας δύσκολους αλλά επιτεύξιμους στόχους (Κατσαρός, 2008).

3. Διανοητική διέγερση (intellectual stimulation): Ο ηγέτης αξιολογεί την υπάρχουσα κατάσταση, σχεδιάζει το όραμα και δίνει την ευκαιρία στους εργαζόμενους να προτείνουν τρόπους επίτευξης των στόχων. Τους προτρέπει να αξιοποιήσουν τη δημιουργική σκέψη, ενθαρρύνει συμπεριφορές και τρόπους σκέψης που συνοδεύονται από έξυπνες και καινοτόμες ιδέες, ενισχύοντας την προσέγγιση των σύγχρονων προβλημάτων με ευφάνταστες λύσεις (Marn, 2012).

4. Ατομική υποστήριξη (Individualized consideration): Ο ηγέτης αφουγκράζεται τις ανάγκες των εργαζομένων, συζητά μαζί τους τις ανησυχίες τους, τους βοηθά στην εύρεση λύσεων, διανέμει τις αρμοδιότητες, με γνώμονα τις δεξιότητες και τα ενδιαφέροντά τους (Aziah, 2018), δείχνει ενσυναίσθηση, αξιολογεί θετικά τη συνεισφορά κάθε εργαζόμενου και λειτουργεί ως μέντορας. Επίσης, τους παρακινεί να θέτουν και να επιτυγχάνουν προσωπικούς στόχους μέσω ευρύτερων συλλογικών στόχων του οργανισμού, καθώς νοιάζεται για την προσωπική τους ανάπτυξη, διαμορφώνοντας ένα υποστηρικτικό και ενθαρρυντικό περιβάλλον, όπου αισθάνονται άνετα, με αποτέλεσμα να φτάνουν σε υψηλότερο βαθμό ικανοποίησης (Yanfei et al., 2018).

Επισκόπηση

Ο Balger (2012), ο οποίος μελέτησε την περίπτωση των 30 εκπαιδευτικών στην Τουρκία, χρησιμοποιώντας ημιδομημένες συνεντεύξεις, κατέληξε πως οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν στο πρόσωπο του διευθυντή γνώρισμα μετασχηματιστικής ηγεσίας, όπως την ιδανική επιρροή, τη διανοητική διέγερση, την εμπνευσμένη παρώθηση και την εξατομικευμένη υποστήριξη-ενδιαφέρον.

Σε έρευνες των Kimathi (2018) και Manduku et al. (2017) στην Κένυα, με δείγμα 200 εκπαιδευτικών και 16 διευθυντές στην πρώτη και 348 εκπαιδευτικούς αντίστοιχα στη δεύτερη, βρέθηκε πως οι διευθυντές εφαρμόζουν μετασχηματιστικές πρακτικές. Οι ερευνητές καταλήγουν πως ο διευθυντής θα πρέπει να εκφράζει ξεκάθαρο όραμα, να διασφαλίζει θετικό κλίμα, να λειτουργεί ως πρότυπο και να θέτει ως προτεραιότητα όχι μόνο τους στόχους του σχολείου αλλά και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών.

Οι μετασχηματιστικές πρακτικές του διευθυντή ενισχύουν την πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών να συναποφασίζουν για τους στόχους του σχολείου και να συμμετέχουν ενεργά στην αξιολόγηση της πορείας της σχολικής μονάδας, προβάλλοντας τη δική τους άποψη (Τρανού, 2017), τους παρακινούν να εντείνουν τις προσπάθειές τους, να γίνονται αποτελεσματικότεροι, να υιοθετούν θετικότερη στάση προς την καινοτομία (Δημόπουλος, 2017) και να δημιουργούν ευνοϊκές προϋποθέσεις για την ανάπτυξη θετικών διαπροσωπικών

σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών, εξασφαλίζοντας καλύτερες εργασιακές συνθήκες (Gkolia et al., 2014).

Η μελέτη των Abraham & Al-Teneiji (2013) στα σχολεία (δημοτικό, γυμνάσιο και λύκειο) του Ντουμπάι δεν έδειξε να συσχετίζεται το στυλ ηγεσίας με τη σχολική επίδοση. Υιοθετείται κατά κύριο λόγο το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας από τους διευθυντές, το οποίο ακολουθείται από το συναλλακτικό και τελευταίο έρχεται το παθητικό/προς αποφυγή. Επίσης, σύμφωνα με τα ευρήματα, ο μετασχηματιστικός τύπος ηγεσίας σχετίζεται με την αποτελεσματικότητα του προϊσταμένου δηλ. όσο περισσότερες μετασχηματιστικές πρακτικές υιοθετεί ο διευθυντής, τόσο πιο αποτελεσματικός γίνεται. Τέλος, το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας συναντάται περισσότερο στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό και υιοθετείται περισσότερο από γυναίκες διευθύντριες.

Σε δύο έρευνες των Bouwmans et al. (2017) και Al-Nuaimi et al. (2015) σε 992 εκπαιδευτικούς επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ολλανδία και σε 8.017 εκπαιδευτικούς στο Άμπου Ντάμπι των Ηνωμένων Αραβικών Εμιράτων αντίστοιχα, παρουσιάζεται υψηλή συσχέτιση της μετασχηματιστικής ηγεσίας με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις συζητήσεις για σημαντικές αποφάσεις που άπτονται του σχολείου, που αυξάνει το επίπεδο της ικανοποίησής τους, καθώς εμπλέκονται ενεργά στην εκπαίδευση και δείχνουν περισσότερη αφοσίωση, ενώ ο διαμοιρασμός της ηγεσίας ενισχύει την αυτοεκτίμησή τους. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν στο πρόσωπο του διευθυντή μετασχηματιστικά χαρακτηριστικά που επιδρούν θετικά στη λειτουργία του σχολείου.

Επίσης, όταν ο μετασχηματιστικός ηγέτης προάγει την καινοτομία, οι εκπαιδευτικοί παρακινούνται να είναι πιο δημιουργικοί, να αυτενεργούν και να εφαρμόζουν καινοτόμες ιδέες. Αυτό οδηγεί στην επαγγελματική ανάπτυξη και την καινοτόμο δράση, που αποφέρει μεγαλύτερο βαθμό ικανοποίησης από τη δουλειά τους. Σε αυτό το αποτέλεσμα κατέληξαν οι έρευνες των Ahamad & Kasim (2016) και Balkar (2015), που διεξήχθησαν στη Μαλαισία και Τουρκία, με δείγμα 346 εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και 398 εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων αντίστοιχα.

Ακόμα, η μετασχηματιστική ηγεσία συσχετίζεται θετικά με το καλό σχολικό κλίμα, καθώς αναπτύσσονται ισχυροί δεσμοί μεταξύ των μελών της ομάδας, μαθητών, εκπαιδευτικών και διευθυντών, παρέχεται συναισθηματική υποστήριξη και αυτό αυξάνει την επαγγελματική ικανοποίηση. Σε αυτά τα ευρήματα κατέληξαν οι Σωτηρίου & Ιορδανίδης (2015) και Werang & Agung (2017), που μελέτησαν 209 δασκάλους στους Νομούς Τρικάλων και Λάρισας και 217 εκπαιδευτικούς στην Ινδονησία αντίστοιχα. Οι εκπαιδευτικοί, που παρακινούνται από τους διευθυντές, έχουν καλύτερη απόδοση μέσα στην τάξη και ενδιαφέρονται περισσότερο για την προσωπική εξέλιξη και είναι περισσότερο ικανοποιημένοι. Αντίστοιχο εύρημα προέκυψε από τη μελέτη των Leithwood & Jantzi (2006) στο Ηνωμένο Βασίλειο, με συμμετέχοντες 2.290 εκπαιδευτικούς Α/θμιας Εκπαίδευσης. Οι Abdullah et al. (2018), μελέτησαν τις απόψεις των 9.000 εκπαιδευτικών από 21 δημόσια σχολεία στη Μαλαισία και βρήκαν μεταξύ των άλλων πως οι διευθυντές, σε μεγάλο βαθμό, χρησιμοποιούν πρακτικές μετασχηματιστικής ηγεσίας.

Στις μελέτες που έγιναν στο ελληνικό εκπαιδευτικό περιβάλλον συγκαταλέγονται οι μελέτες των Gkolia et al. (2014) και των Kouini et al. (2018a) στους τρεις νομούς της Θεσσαλίας και της Ανατολικής Θεσσαλονίκης, με 640 εκπαιδευτικούς των δύο βαθμίδων και 171 της Β/θμιας αντίστοιχα, που έδειξαν πως η μετασχηματιστική πρακτική των προϊσταμένων αυξάνει την ικανοποίησή τους. Ειδικότερα, στην πρώτη έρευνα επισημαίνεται πως οι μετασχηματιστικοί ηγέτες δημιουργούν προϋποθέσεις για την ανάπτυξη υγιούς εργασιακού περιβάλλοντος, ενώ στη δεύτερη αυξάνουν τα επίπεδα παρακίνησης των εκπαιδευτικών, καθώς αναγνωρίζουν τη συνεισφορά των εκπαιδευτικών, παροτρύνουν στην ελεύθερη έκφραση των απόψεών τους και συμβάλλουν στη δημιουργία υγιών κοινωνικών δεσμών στο σχολείο.

Οι μετασχηματιστικές πρακτικές του διευθυντή ενισχύουν την πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών να συναποφασίζουν για τους στόχους του σχολείου και να συμμετέχουν

ενεργά στην αξιολόγηση της πορείας της σχολικής μονάδας, προβάλλοντας τη δική τους άποψη (Τρανού, 2017), τους παρακινούν να γίνονται αποτελεσματικότεροι, να υιοθετούν θετικότερη στάση προς την καινοτομία (Δημόπουλος, 2017) και να δημιουργούν ευνοϊκές προϋποθέσεις για την ανάπτυξη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών, εξασφαλίζοντας καλύτερες εργασιακές συνθήκες (Gkolia et al., 2014).

Στη μελέτη της Eliorhotou-Menon (2014), που μελέτησε τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Κύπρου, σημειώνεται μικρότερος βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ως προς τις μετασχηματιστικές πρακτικές των διευθυντών και αυτό μάλλον αποδίδεται στον συγκεντρωτικό χαρακτήρα της κυπριακής εκπαίδευσης, όπου περιθώρια αυτονομίας και ανάληψης πρωτοβουλιών από την πλευρά του διευθυντή είναι περιορισμένα. Παρόμοια αποτελέσματα δίνει και η μελέτη των Διερωνίτου & Βασιλειάδου (2014) στην Ελλάδα, όπου οι εκπαιδευτικοί των δύο βαθμίδων δεν εντοπίζουν πολλές πρακτικές μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας στους διευθυντές, καθώς δεν τους θεωρούν αποτελεσματικούς να προβούν στον εσωτερικό μετασχηματισμό των σχολικών μονάδων και να βελτιώσουν τις συνθήκες διδασκαλίας, παρέχοντας το κατάλληλο παιδαγωγικό υλικό και διαθέτοντας πρόσθετους οικονομικούς πόρους.

Σκοπός-ερευνητικά ερωτήματα

Οι απαιτήσεις της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής για υψηλά επιτεύγματα, επιβάλλουν τον μετασχηματισμό των σχολείων, έτσι ώστε να γίνουν ανταγωνιστικά, δημιουργικά και καινοτόμα για να αντεπεξέρθουν στις ραγδαίες κοινωνικοοικονομικές και τεχνολογικές αλλαγές του σήμερα. Ειδικότερα, ο ρόλος και η διάδραση του διευθυντή με το εκπαιδευτικό προσωπικό κρίνονται καθοριστικά στη μεταμόρφωση των σχολείων (Καλλιωντζή & Ιορδανίδης, 2019).

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας, που δείχνει τη γενική κατεύθυνση της έρευνας (Creswell, 2016), καθίσταται η ανίχνευση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών που δουλεύουν στα δημοτικά σχολεία της Λάρισας σχετικά με το κατά πόσο τα γνωρίσματα της μετασχηματιστικής ηγεσίας αξιοποιούνται στην καθημερινή πρακτική από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων.

Συνεπώς στη παρούσα έρευνα τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώνονται ως εξής:

- ✓ Κατά πόσο οι διευθυντές των σχολείων διαθέτουν μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας;
- ✓ Ειδικότερα, σε ποιο βαθμό διαθέτουν τα χαρακτηριστικά της ατομικής υποστήριξης, της ιδανικής επιρροής, της εμπνευσμένης παρώθησης και της διανοητικής διέγερσης;

Εργαλείο μέτρησης

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε ήταν των Jantzi & Leithwood (1996) (PLQ). το οποίο μετέφρασε και αξιοποίησε το 2014 στην έρευνα που πραγματοποίησε στο πλαίσιο του διδακτορικού της, η κα. Γκόλια και μετρά τις παρακάτω διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας: Τα πρότυπα συμπεριφοράς, την εξιδανικευμένη επιρροή, την ενίσχυση της αφοσίωσης και τις υψηλές προσδοκίες. Επίσης, για τη μέτρηση της μετασχηματιστικής ηγεσίας χρησιμοποιήθηκε πεντάβαθμη κλίμακα Likert, όπου ο αριθμός «Ένα» αντιπροσωπεύει το «Διαφωνώ απόλυτα» και το «πέντε» αντιστοίχως το «Συμφωνώ απόλυτα». Με βάση το ερωτηματολόγιο, διαμορφώνονται 4 παράγοντες της μετασχηματιστικής ηγεσίας: Ηγέτης με ιδανική επιρροή (Idealized Influence, 1, 2, 3), Εμπνευσμένη παρώθηση (Inspirational Motivation, 4, 5, 6, 7, 8), Ατομική υποστήριξη (Individualized consideration, 9, 10, 11, 12) και Διανοητική Διέγερση (Intellectual Stimulation, 13, 14, 15). Οι παραπάνω παράγοντες βασίζονται στη θεωρία του Bass (1985, όπ. αναφ. στο Antonakis & House, 2013) και Bass & Avolio (1994, 1997, όπ. αναφ. στο Antonakis & House, 2013).

Πίνακας 1. Ερωτήσεις ανά μεταβλητή – Ερωτηματολόγιο PLQ

Αντιστοίχιση μεταβλητών και ερωτήσεων της μετασχηματιστικής ηγεσίας στο ερωτηματολόγιο PLQ	
Παράγοντες Μετασχηματιστικής Ηγεσίας	Ερωτήσεις
Ιδανική επιρροή	1, 2, 3
Εμπνευσμένη παρώθηση	4, 5, 6, 7, 8,
Ατομική υποστήριξη	9, 10, 11, 12
Διανοητική Διέγερση	13.14.15

Ερευνητική διαδικασία – Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τις 28 Δεκεμβρίου 2019 ως 16 Ιανουαρίου 2020. Το ερωτηματολόγιο προωθήθηκε στους εκπαιδευτικούς με το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο. Ελήφθησαν όλα τα μέτρα για να προστατευτούν τα προσωπικά δεδομένα. Οι συμμετέχοντες επιλέχτηκαν με απλή τυχαία δειγματοληψία (simple random sampling) που αποτελεί την ακριβέστερη μέθοδο δειγματοληψίας (Creswell, 2016). Αφού εξασφαλίστηκε η λίστα με τα ονόματα των εκπαιδευτικών, χρησιμοποιήσαμε τη γεννήτρια τυχαίων ακέραιων αριθμών του Microsoft Excel για να παραχθούν 1452 τυχαίοι αριθμοί, που θα αποτελούσαν τους δείκτες των μονάδων του πληθυσμού που θα συμπεριληφθούν στο δείγμα. Στη συνέχεια, αφού αντιστοιχίσαμε κάθε εκπαιδευτικό με έναν αριθμό, επιλέξαμε με τυχαίο τρόπο τα μέλη του δείγματος (Δυνατότητα που παρέχει το Microsoft Excel, μέσω της διαδρομής “δεδομένα”- “ανάλυση δεδομένων”-“δειγματοληψία”). Με αυτό τον τρόπο επιλέχτηκαν από τους 1452 εκπαιδευτικούς (μόνιμους και αναπληρωτές), που εργάζονταν το σχολικό έτος 2019-2020 στη Λάρισα, 242 εκπαιδευτικοί (17% του πληθυσμού), από τους οποίους απάντησαν στο ερωτηματολόγιο 151 (ποσοστό απόκρισης 63 %). Συγκεντρώθηκαν 151 απαντημένα ερωτηματολόγια, ποσοστό περίπου 10,5 % του πληθυσμού. Ακολούθησαν στατιστικές αναλύσεις, μέσω του στατιστικού πακέτου SPSS Statistics. Πιο συγκεκριμένα, έγινε έλεγχος αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου με τη χρήση του συντελεστή εσωτερικής συνέπειας, ενώ η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου ελέγχτηκε με την τεχνική της ανάλυσης παραγόντων. Ακολούθως, θεωρήθηκε χρήσιμο να πραγματοποιηθεί έλεγχος κανονικότητας των κατανομών των απαντήσεων, δεδομένου ότι από αυτές εξαρτάται και η χρήση παραμετρικών ή μη παραμετρικών μεθόδων. Προτιμήθηκε να πραγματοποιηθεί το μη παραμετρικό Wilcoxon Signed Rank Test (λόγω έλλειψης της κανονικότητας της κατανομής των απαντήσεων των συμμετεχόντων).

Όπως φαίνεται παρακάτω, ο δείκτης Cronbach α ισούται με 0,942 και αντιστοιχεί σε εξαιρετική εσωτερική συνοχή.

Πίνακας 2. Reliability Statistics Μετασχ. Ηγεσία

Cronbach's Alpha	N of Items
,942	15

Εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής

Στη συνέχεια εκτελέστηκε παραγοντική ανάλυση στο ερωτηματολόγιο της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Αρχικά, διαπιστώθηκε ότι το KMO statistic ισούται με 0,932, και το Bartlett's Test of Sphericity χ^2 ισούται με 1524,497 με σημαντικότητα με 0,000.

Πίνακας 3. KMO and Bartlett's Test Μετασχ. Ηγεσία

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,932
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1524,497
	df	105
	Sig.	,000

Λόγω της αναμενόμενης συσχέτισης των παραγόντων, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος πλαγιωγώνιας περιστροφής oblique. Διαπιστώθηκε ότι τα scores στον πίνακα Communalities για όλες σχεδόν τις ερωτήσεις είναι μεγαλύτερα από 0,5 (Πίνακας 4). Η συνολική διακύμανση που εξηγείται από την εξαγωγή τεσσάρων παραγόντων από την ανάλυση, ισούται με 64,240% (Πίνακας 5).

Πίνακας 4. Communalities Μετασχ. ηγεσίας

	Initial	Extraction
Ο/Η διευθυντής/ντρια μου ηγείται περισσότερο με τις 'πράξεις' του παρά με τα 'λόγια' του.	,436	,392
Ο/Η διευθυντής/ντρια μου συμβολίζει τον πετυχημένο εκπαιδευτικό.	,701	,797
Ο/Η διευθυντής/ντρια μου αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση.	,711	,756
Ο/Η διευθυντής/ντρια μου προνοεί για τη συμμετοχή μας στην ανάπτυξη των στόχων του σχολείου.	,699	,719
Ο/Η διευθυντής/ντρια μου ενθαρρύνει τη συνεργασία των εκπαιδευτικών για την επίτευξη κοινών στόχων.	,718	,851
Ο/Η διευθυντής/ντρια μου χρησιμοποιεί τεχνικές επίλυσης προβλημάτων για την παραγωγή νέων ιδεών.	,540	,560
Ο/Η διευθυντής/ντρια μου επιδιώκει τη γενική ομοφωνία για να καθορίσει τις προτεραιότητες του σχολείου.	,564	,557
Ο/Η διευθυντής/ντρια μου συχνά ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να αξιολογούν την πρόοδο της επίτευξης των στόχων του σχολείου.	,462	,425
Ο/Η διευθυντής/ντρια μου μας παρέχει τους απαραίτητους πόρους για την υποστήριξη της υλοποίησης του σχολικού προγράμματος.	,404	,371
Ο/Η διευθυντής/ντρια μου με αντιμετωπίζει ως άτομο με ξεχωριστές ανάγκες και ικανότητες.	,649	,733
Ο/Η διευθυντής/ντρια μου λαμβάνει υπόψη του τη γνώμη μου όταν παίρνει αποφάσεις που επηρεάζουν τη δουλειά μου.	,719	,759
Ο/Η διευθυντής/ντρια μου σκέφτεται τις προσωπικές μου ανάγκες	,678	,741
Ο/Η διευθυντής/ντρια μου εστιάζει στην καλύτερη απόδοση του σχολείου.	,595	,584
Ο/Η διευθυντής/ντρια μου δείχνει ότι έχει υψηλές προσδοκίες από εμάς ως επαγγελματίες.	,622	,655
Ο/Η διευθυντής/ντρια μου δεν συμβιβάζεται με τη μετριότητα στη δουλειά μας	,594	,737

Πίνακας 5. Total Variance Explained Μετασχ. Ηγεσίας

Factor	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings ^a
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total
1	8,395	55,967	55,967	8,046	53,641	53,641	6,574
2	1,076	7,170	63,138	,706	4,705	58,346	5,403
3	,852	5,680	68,818	,462	3,081	61,427	4,275
4	,809	5,392	74,210	,422	2,813	64,240	5,753

Παρακάτω παρουσιάζονται οι φορτίσεις για κάθε παράγοντα και η αντιστοίχιση των παραγόντων που προκύπτουν (Πίνακας 6).

Πίνακας 6. Factor Loadings Μετασχ. Ηγεσία

	Φορτίσεις	Παράγοντες			
		Εμπνευσμένη Παρώθηση.	Ιδανική Επιρροή.	Διανοητική Διέγερση.	Ατομική Υποστήριξη.
1	Ο/Η διευθυντής/ντρια μου ηγείται περισσότερο με τις 'πράξεις' του παρά με τα 'λόγια' του.		0,567		
2	Ο/Η διευθυντής/ντρια μου συμβολίζει τον πετυχημένο εκπαιδευτικό.		0,731		
3	Ο/Η διευθυντής/ντρια μου αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση.		0,689		
4	Ο/Η διευθυντής/ντρια μου προνοεί για τη συμμετοχή μας στην ανάπτυξη των στόχων του σχολείου.	0,39			0,342
5	Ο/Η διευθυντής/ντρια μου ενθαρρύνει τη συνεργασία των εκπαιδευτικών για την επίτευξη κοινών στόχων.	0,932			
6	Ο/Η διευθυντής/ντρια μου χρησιμοποιεί τεχνικές επίλυσης προβλημάτων για την παραγωγή νέων ιδεών.	0,356			
7	Ο/Η διευθυντής/ντρια μου επιδιώκει τη γενική ομοφωνία για να καθορίσει τις προτεραιότητες του σχολείου.	0,419			
8	Ο/Η διευθυντής/ντρια μου συχνά ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να αξιολογούν την πρόοδο της επίτευξης των στόχων του σχολείου.	0,371			
9	Ο/Η διευθυντής/ντρια μου μας παρέχει τους απαραίτητους πόρους για την υποστήριξη της υλοποίησης του σχολικού προγράμματος.				0,358
10	Ο/Η διευθυντής/ντρια μου με αντιμετωπίζει ως άτομο με ξεχωριστές ανάγκες και ικανότητες.				0,746
11	Ο/Η διευθυντής/ντρια μου λαμβάνει υπόψη του τη γνώμη μου, όταν παίρνει αποφάσεις που επηρεάζουν τη δουλειά μου.	0,462			0,422
12	Ο/Η διευθυντής/ντρια μου σκέφτεται τις προσωπικές μου ανάγκες				0,709
13	Ο/Η διευθυντής/ντρια μου εστιάζει στην καλύτερη απόδοση του σχολείου.			0,629	
14	Ο/Η διευθυντής/ντρια μου δείχνει ότι έχει υψηλές προσδοκίες από εμάς ως επαγγελματίες.			0,559	
15	Ο/Η διευθυντής/ντρια μου δεν συμβιβάζεται με τη μετριότητα στη δουλειά μας			0,727	

Με μόνη εξαίρεση την 13^η ερώτηση, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων δείχνουν να ταιριάζουν με την κατάταξη των διαστάσεων, όπως αυτή παρουσιάζεται στο ερωτηματολόγιο PLQ.

Αποτελέσματα

Από τους συμμετέχοντες, οι γυναίκες ήταν περισσότερες με ποσοστό 70,20%, ενώ οι άντρες αποτέλεσαν μόλις το 29,80% του δείγματος. Όσο αφορά τις ηλικιακές ομάδες των συμμετεχόντων, η τάξη μεταξύ 51 και 60 ετών κυριαρχεί, με ποσοστό 45% του δείγματος. Ακολουθούν όσοι βρίσκονται μεταξύ 30 με 40 ετών, με ποσοστό 28,5% και όσοι βρίσκονται στην δεκαετία 41 με 50 έτη, με ποσοστό 24,5%. Ελάχιστοι βρίσκονται στην ηλικιακή κατηγορία πάνω από 60 έτη. Οι συμμετέχοντες κυρίως είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 74,8%, με το 25,2% να αφορά αναπληρωτές εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα κυριαρχεί η υπηρεσιακή ηλικία μεταξύ 11 και 20 ετών υπηρεσίας, που περιλαμβάνει το ένα τρίτο του δείγματός μας, ακολουθούμενη από την κατηγορία 21 με 30 έτη με 28,5%. Σε σχέση με το επίπεδο εκπαίδευσης, οι συμμετέχοντες κυρίως κατέχουν το βασικό πτυχίο σε ποσοστό 42,4%. Μεταπτυχιακό τίτλο δηλώνει ότι κατέχει το 35,1%, δεύτερο πτυχίο δηλώνει το 10% περίπου. Η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος ήταν «μάχιμοι» εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην τάξη (ποσοστό 81,4%).

Ακολουθεί ο έλεγχος κανονικότητας των απαντήσεων ως προς τη Μετασχηματιστική Ηγεσία.

Πίνακας 7. Έλεγχος κανονικότητας παραγόντων Μετασχ. Ηγεσίας

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Statistic	df	Sig.
Εμπνευσμένη Παρώθηση	0,142	151	0,000
Ιδανική Επιρροή	0,063	151	,200*
Διανοητική Διέγερση	0,086	151	0,009
Ατομική Υποστήριξη	0,115	151	0,000

Δεδομένου του μεγέθους του δείγματος (n=151), χρησιμοποιήθηκε ο στατιστικός έλεγχος Kolmogorov-Smirnov ενώ σε μικρότερα δείγματα (<50 συνήθως) θα αξιοποιούσαμε το Shapiro-Wilk test. Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι στις περισσότερες περιπτώσεις στατιστική σημαντικότητα είναι μικρότερη από το $\alpha = 0,05$, που ορίστηκε ως κριτική τιμή. Αποτέλεσμα είναι να διαπιστώνεται η έλλειψη κανονικότητας της κατανομής των απαντήσεων σε όλες τις περιπτώσεις, εκτός του παράγοντα της ιδανικής επιρροής. Άμεση συνέπεια της έλλειψης κανονικότητας των απαντήσεων των συμμετεχόντων είναι η αδυναμία χρησιμοποίησης παραμετρικών ελέγχων για την εξαγωγή των συμπερασμάτων και την επαγωγή στον πληθυσμό.

Οι παράγοντες της μετασχηματιστικής ηγεσίας που προέκυψαν από την παραγοντική ανάλυση, έχουν μέση τιμή το μηδέν και τυπική απόκλιση λίγο μικρότερη από ένα, λόγω της περιστροφής των αξόνων. Αυτό καθιστά δύσκολη την ανάλυση του τέταρτου ερευνητικού ερωτήματος, μέσω των scores των τεσσάρων παραγόντων που προέκυψαν. Προκειμένου όμως να εξεταστεί η δυνατότητα επαγωγής των αποτελεσμάτων στον πληθυσμό, προτιμήθηκε να πραγματοποιηθεί το μη παραμετρικό Wilcoxon Signed Rank Test με test value την τιμή 3, η οποία αντιστοιχεί σε ουδέτερη στάση, λόγω της πεντάβαθμης κλίμακας του ερωτηματολογίου PLQ.

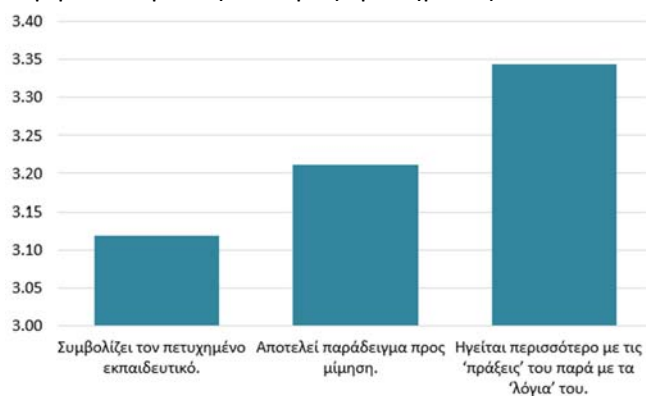
Πίνακας 8. Wilcoxon test Μετασχηματιστικής. Ηγεσίας

Wilcoxon Signed Rank Test (test value =3) Ο διευθυντής/ντριά μου:		Median	Sig.
1	Ηγείται περισσότερο με τις 'πράξεις' του παρά με τα 'λόγια' του.	3,5	,000
2	Συμβολίζει τον πετυχημένο εκπαιδευτικό.	3,0	,171
3	Αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση.	3,0	,022
4	Προνοεί για τη συμμετοχή μας στην ανάπτυξη των στόχων του σχολείου.	3,5	,000

5	Ενθαρρύνει τη συνεργασία των εκπαιδευτικών για την επίτευξη κοινών στόχων.	4,0	,000
6	Χρησιμοποιεί τεχνικές επίλυσης προβλημάτων για την παραγωγή νέων ιδεών.	3,5	,000
7	Επιδιώκει τη γενική ομοφωνία για να καθορίσει τις προτεραιότητες του σχολείου.	3,5	,000
8	Συχνά ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να αξιολογούν την πρόοδο της επίτευξης των στόχων του σχολείου.	3,5	,000
9	Παρέχει τους απαραίτητους πόρους για την υποστήριξη της υλοποίησης του σχολικού προγράμματος.	3,5	,000
10	Με αντιμετωπίζει ως άτομο με ξεχωριστές ανάγκες και ικανότητες.	3,5	,000
11	Λαμβάνει υπόψη του τη γνώμη μου όταν παίρνει αποφάσεις που επηρεάζουν τη δουλειά μου.	4,0	,000
12	Σκέφτεται τις προσωπικές μου ανάγκες	3,5	,000
13	Εστιάζει στην καλύτερη απόδοση του σχολείου.	4,0	,000
14	Δείχνει ότι έχει υψηλές προσδοκίες από εμάς ως επαγγελματίες.	3,5	,000
15	Δεν συμβιβάζεται με τη μετριότητα στη δουλειά μας	3,5	,000

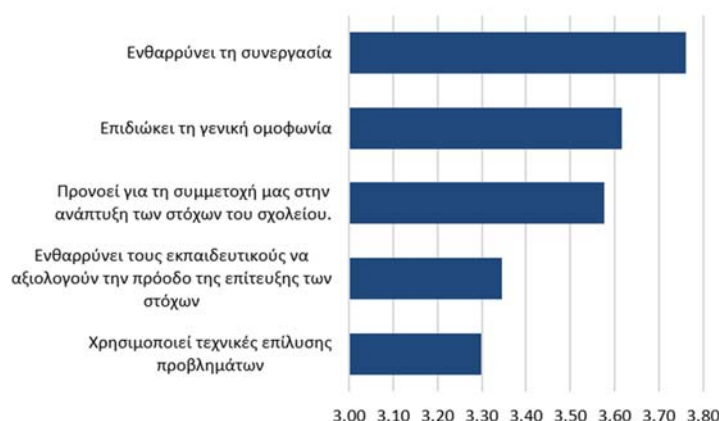
Στον παραπάνω πίνακα παρατηρείται ότι, μόνο στην περίπτωση του συμβολισμού ως πετυχημένου εκπαιδευτικού του διευθυντή του σχολείου, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση. Στις υπόλοιπες περιπτώσεις, η παρατηρούμενη διάμεσος βρίσκεται σε τιμές μεγαλύτερες της ουδέτερης στάσης (3), ενώ η σημαντικότητα είναι μικρότερη της κριτικής τιμής $\alpha=5\%$. Κυμαίνεται ανάμεσα στο 3,5 και 4, δηλαδή σε επίπεδα μικρής συμφωνίας με τις προτάσεις. Μεγαλύτερο score (4=συμφωνώ) παρουσιάζεται στις ερωτήσεις που σχετίζονται με την ενθάρρυνση της συνεργασίας, τη σημασία που δίνει ο διευθυντής στη γνώμη των εκπαιδευτικών ως προς τις αποφάσεις που λαμβάνει σε σχέση με τη δουλειά τους και η εστίαση του διευθυντή στην καλύτερη απόδοση του σχολείου.

Στα διαγράμματα που ακολουθούν απεικονίζονται οι μέσοι όροι των επιμέρους χαρακτηριστικών της μετασχηματιστικής ηγεσίας ανά διάσταση που εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί της Λάρισας στους διευθυντές τους κατά φθίνουσα διάταξη, διευκολύνοντας την απάντηση του συγκεκριμένου ερευνητικού μας ερωτήματος.



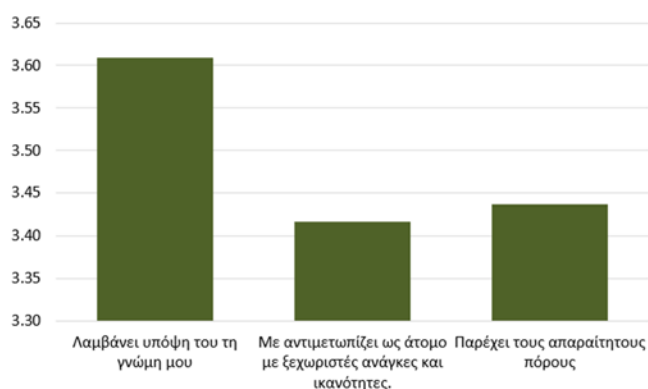
Γράφημα 1. Ιδανική επιρροή

Στη διάσταση της Ιδανικής επιρροής, όπως και σε όλες τις άλλες, η μέση τιμή δεν ξεπερνά το 4 (μικρή συμφωνία). Στην περίπτωση της ιδανικής επιρροής κινούνται μεταξύ του 3,10 και 3,35, γεγονός που δεν δείχνει καμία ουσιαστική διαφορά. Μεγαλύτερη μέση τιμή παρουσιάζει η ηγεσία μέσω των πράξεων.



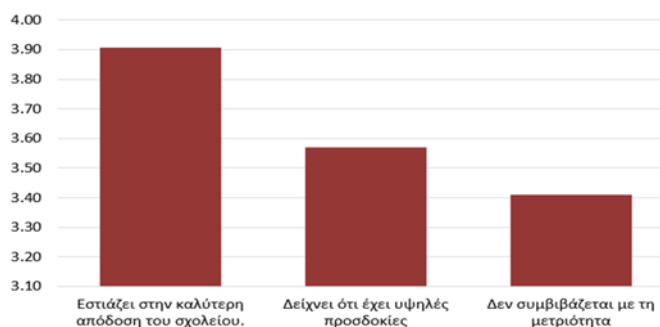
Γράφημα 2. Εμπνευσμένη παρώθηση

Αντίστοιχα, στη διάσταση της εμπνευσμένης παρώθησης μεγαλύτερη μέση τιμή λαμβάνει η ενθάρρυνση της συνεργασίας (μ.ο 3,76), η επιδίωξη του διευθυντή για την εξασφάλιση της ομοφωνίας ως προς τις προτεραιότητες του σχολείου (μ.ο 3,62) και η παρότρυνση να συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί στον καθορισμό των στόχων του σχολείου (μ.ο 3,58), ενώ χαμηλότερη η χρησιμοποίηση συγκεκριμένων τεχνικών επίλυσης των προβλημάτων.



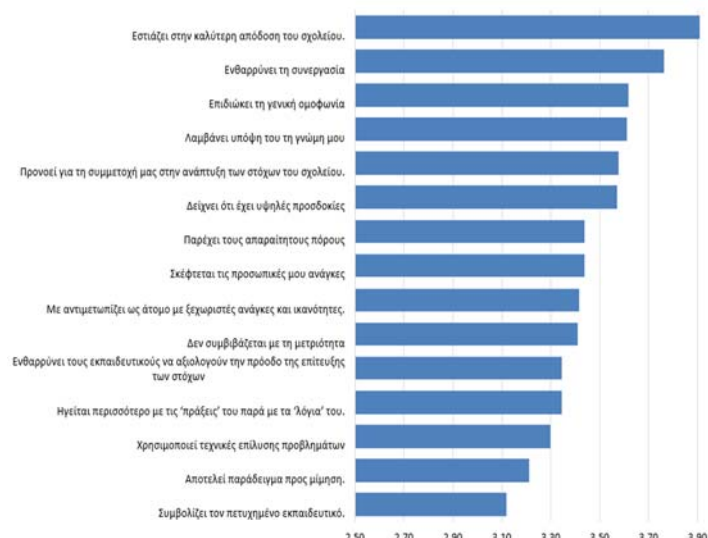
Γράφημα 3. Ατομική υποστήριξη

Σε σχέση με την ατομική υποστήριξη, μικρή διαφορά υπάρχει στη μέση τιμή της σημασίας που δίνει ο διευθυντής στη γνώμη των εκπαιδευτικών, με τις απαντήσεις να κινούνται ανάμεσα στην ουδέτερη στάση και τη μικρή συμφωνία.



Γράφημα 4. Διανοητική Διέγερση

Επίσης, στη διάσταση της διανοητικής διέγερσης, η εστίαση στην απόδοση του σχολείου κυριαρχεί, με τον μη συμβιβασμό στη μετριότητα να λαμβάνει τη χαμηλότερη μέση τιμή.



Γράφημα 5. PLQ-Μέσες βαθμολογίες (φθίνουσα κατάταξη)

Συμπερασματικά, κατατάσσοντας τις απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο PLQ σε φθίνουσα σειρά, διαπιστώνεται ότι κυμαίνονται από 3 (ουδέτερη στάση) έως 4 (μικρή συμφωνία), ενώ η εστίαση στην καλύτερη απόδοση του σχολείου κυριαρχεί. Επίσης, μεγαλύτερα scores υπάρχουν σε σχέση με την ενθάρρυνση της συνεργασίας και τον σεβασμό των απόψεων των εκπαιδευτικών. (Γράφημα 5).

Συζήτηση-συμπεράσματα

Οι συμμετέχοντες απάντησαν σε σχέση με το εάν και κατά πόσο οι διευθυντές εφαρμόζουν τη μετασχηματιστική ηγεσία στα σχολεία. Οι απαντήσεις κυμάνθηκαν λίγο πάνω από την ουδέτερη στάση, χωρίς να υπάρχουν ερωτήσεις στις οποίες οι διευθυντές των σχολείων να βαθμολογούνται ιδιαίτερα θετικά. Το συγκεκριμένο εύρημα εναρμονίζεται με τα ευρήματα άλλων μελετών, όπου τα γνωρίσματα μετασχηματιστικής ηγεσίας δεν εμφανίζονται σε μεγάλη ένταση στους διευθυντές των σχολείων (Κουτσοδόντης, 2019· Δημόπουλος, 2017· Brinia & Papantoniou, 2016· Διερωνίτου & Βασιλειάδου, 2014· Κατσιακιώρης, 2018), σε αντίθεση με τους Ramazan & Zarife (2014), όπου τα γνωρίσματα της μετασχηματιστικής ηγεσίας παρουσιάζονται πιο συστηματικά και σε υψηλότερο βαθμό.

Αναλυτικότερα, ως προς τον παράγοντα **της ιδανικής επιρροής**, δεν παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις από την ουδέτερη στάση. Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, ο προϊστάμενος - διευθυντής δεν λειτουργεί ως σύμβολο του επιτυχημένου εκπαιδευτικού, ούτε αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση. Ακριβώς στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξαν ο Κουτσοδόντης (2019) και η Αξαιοπούλου (2019), ενώ στην έρευνα της Τοπούζα (2019) και του Δημόπουλου (2017), το χαρακτηριστικό του «ηγέτη με ιδανική επιρροή» εμφανίζει το υψηλότερο σκορ.

Ειδικότερα στην έρευνά μας, ο παράγοντας « Ηγέτης με ιδανική επιρροή » παρουσιάζει τις χαμηλότερες μέσες βαθμολογίες. Συμπεραίνουμε πως οι διευθυντές δεν διαθέτουν το «χάρisma» του ηγέτη (Northouse, 2016). Έτσι, ερμηνεύοντας το συγκεκριμένο εύρημα, δεν αναμένεται οι εργαζόμενοι να εμπνέονται και να είναι πιο παραγωγικοί, ούτε με τη σειρά τους να εμπνέουν τους γύρω τους σε μια προσπάθεια περαιτέρω βελτίωσης, καθώς ενδεχομένως θεωρούν πως τα καθήκοντα του διευθυντή περιορίζονται στην εποπτεία και αυστηρή επιτήρηση της εκτέλεσης των εντολών, χωρίς καμία μετασχηματιστική διάθεση και παρακίνηση στις καινοτόμες δράσεις. Ως προς τον παράγοντα **της εμπνευσμένης παρώθησης**, τα παρατηρούμενα scores βρίσκονται σε λίγο καλύτερα επίπεδα, χωρίς πάντως να ξεπερνούν το επίπεδο της απλής συμφωνίας. Η συγκεκριμένη έλλειψη μπορεί να

οφείλεται στις αυξημένες επικοινωνιακές ιδιότητες που απαιτούνται από τους ηγέτες, στην ικανότητα να συνδιαμορφώνουν στόχους και να μεταβιβάζουν ξεκάθαρα μηνύματα. Στην παρούσα έρευνα οι διευθυντές βαθμολογούνται κάτω της συμφωνίας ως προς τις επικοινωνιακές δεξιότητες και την επίλυση προβλημάτων. Μόνη συμφωνία παρατηρείται ως προς την ενθάρρυνση για συνεργασία των εκπαιδευτικών, κάτι που προφανώς δεν επαρκεί. Αντίστοιχο αποτέλεσμα εντοπίζεται στην έρευνα του Κουτσοδόνη (2019), όπου ανάμεσα στα τρία στοιχεία αυτού του παράγοντα, που εμφανίζει τη μεγαλύτερη βαθμολογία, είναι η παρότρυνση του διευθυντή για συνεργασία των εκπαιδευτικών, εύρημα που συγκλίνει με το αποτέλεσμα της δικής μας έρευνας.

Σχετικά με τον **παράγοντα της ατομικής υποστήριξης**, που απαιτεί από τον ηγέτη να αναγνωρίζει τη μοναδικότητα κάθε μέλους της ομάδας, των συγκεκριμένων αναγκών και επιθυμιών του, τα αποτελέσματα είναι παρόμοια. Τα παρατηρούμενα scores δεν ξεπερνούν την απλή συμφωνία. Αναμενόμενο είναι το ζήτημα της μη παροχής όλων των απαραίτητων πόρων για την υλοποίηση του σχολικού προγράμματος, δεδομένης της έλλειψης σχολικής αυτονομίας στο εκπαιδευτικό σύστημα. Όμως, σε αντίστοιχα scores κινούνται και οι απαντήσεις σχετικά με την αναγνώριση της ατομικότητας και της σημασίας που αποδίδεται στις απόψεις των εκπαιδευτικών. Οι συγκεκριμένες ερωτήσεις αφορούν τον τρόπο λειτουργίας των διευθυντών και δεν βαθμολογούνται ιδιαίτερα θετικά. Ανάλογα αποτελέσματα διαπιστώνονται στην έρευνα του Κουτσοδόνη (2019), σε αντιδιαστολή με τους Baard, Deci & Ryan (2004), Κολέρδα (2015) και Eyal & Roth (2011) στους οποίους η εξατομικευμένη παρώθηση εμφανίζει υψηλά σκορ, καθώς οι διευθυντές εμφανίζονται να ενισχύουν την αυτονομία των εκπαιδευτικών και τους παροτρύνουν να συμμετέχουν ενεργά στην επίτευξη των στόχων του σχολείου.

Η ίδια εικόνα παρατηρείται στις απαντήσεις σχετικά με τη **διανοητική διέγερση**. Αν και σε σχέση με την εστίαση στην καλύτερη απόδοση του σχολείου υπάρχει μικρή συμφωνία, σχετικά με την ύπαρξη υψηλών προσδοκιών, το score είναι χαμηλότερο. Φαίνεται λοιπόν να κυριαρχεί μια διεκπεραιωτική διάθεση στους διευθυντές, η οποία δεν συμβαδίζει με την μεταβίβαση οράματος και υψηλών στόχων.

Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Λόγω του περιορισμένου χρόνου και διαφορετικής στόχευσης της έρευνας, δεν εξετάστηκε η επιρροή των δημογραφικών στοιχείων στις απόψεις των συμμετεχόντων, όσον αφορά τη μετασηματιστική ηγεσία. Επίσης, θα μπορούσε μελλοντικά να διερευνηθεί αν και κατά πόσο το μετασηματιστικό στυλ ηγεσίας επιδρά στα σχολικά επιτεύγματα και ασκεί επιρροή στις σχέσεις μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων, καθώς τα αποτελέσματα ανάλογης έρευνας θα βοηθούσαν στη βελτίωση της αλληλεπίδρασης μεταξύ αυτών και κατ' επέκταση στην αύξηση της ποιότητας στη μαθησιακή διαδικασία.

Αναφορές

Abdullah, A. G. K., Ling, Y. L., & Sufi, S. B. (2018). Principal Transformational Leadership and Teachers' Motivation. *Asian Education Studies*, 3(1), 36.

Abraham, A. S., & Al-Teneiji, S. (2013). Principal leadership style, school performance, and principal effectiveness in Dubai schools. *International Journal of Research Studies in Education*, 2(1), 41-54.

Ahamad, Z., & Kazim, A. L. (2016). The effects of transformational leadership towards teachers innovative behavior in schools. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 6(5), 283-286.

Al Nuaimi, S., Chowdhury, H., Eleftheriou, K., & Katsioloudes, M. I. (2015). Participative decision making and job satisfaction for teachers in the UAE. *International Journal of Educational management*, 29(5), 645-665.

Alzoraiki, M., Rahman, O. B., & Mutalib, M. A. (2018). The effect of the dimensions of transformational leadership on teachers' performance in the Yemeni public schools. *European Scientific Journal*, 14(5).

Anrig, G. (2015). How we know collaboration works. *Educational Leadership*, 72(5), 30-35.

Antonakis, J., & House, R. J. (2013). The full range leadership theory: The way forward. *Transformational and Charismatic Leadership: The Road Ahead*, 3.

Aziah, I. (2018). Transformational Leadership: An Evolving Concept. In D. Adam (Ed.). *Mastering Theories of Educational Leadership and Management* (pp. 47-68). Kuala Lumpur: University of Malaya Pub.

Baard, P. P., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Intrinsic need satisfaction: a motivational basis of performance and well-being in two work settings. *Journal of Applied Social Psychology*, 34, 2045-2068.

Baesu, C., & Bejinaru, R. (2015). Innovative Leadership Styles and the Influence of Emotional Intelligence. *The USV Annals of Economics and Public Administration*, 15, 136-145.

Balkar, B. (2015). The relationships between organizational climate, innovative behavior and job performance of teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(2).

Balyer, A. (2012). Transformational leadership behaviors of school principals: A qualitative research based on teachers' perceptions. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(3), 581-591.

Bouwmans, M., Runhaar, P., Wesselink, R., & Mulder, M. (2017). Fostering teachers' team learning: An interplay between transformational leadership and participative decision-making? *Teaching and Teacher Education*, 65, 71-80.

Brinia, V., & Papantoniou, E. (2016). High school principals as leaders: Styles and sources of power. *International Journal of Educational Management*, 30(4), 520-535.

Cogoltay, N., Yalcin, M., & Karadag, E. (2016). Educational Leadership and Job Satisfaction of Teachers: A Meta-Analysis Study on the Studies Published between 2000 and 2016 in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 62, 255-282.

Creswell, J. (2016). *Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων.

Eliophotou-Menon, M. (2014). The relationship between transformational leadership, perceived leader effectiveness and teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 52(4), 509-528.

Eyal, O., & Roth, G. (2011). Principals' Leadership and Teachers' Motivation: Self Determination Theory Analysis. *Journal of Educational Administration*, 49(3), 256-275.

Ezzat, H., Agogue, M., Cassoti, M., Le Masson, P., & Weill, B. (2016). Leadership-driven Ideation: The Cognitive Effects of Directive Feedbacks on Creativity. *European Academy of Management-EURAM*.

Gkolia, A. K., Belias, D., & Koustelios, A. (2014). The impact of principals' transformational leadership on teachers' satisfaction: Evidence from Greece. *European Journal of Business and Social Sciences*, 3, 69-80.

Graham, K., Ziegert, J., & Capitano, J. (2015). The effect of leadership style, framing and promotion regulatory focus on unethical pro-organizational behavior. *Journal of Business Ethics*, 126, 423-436.

Jantzi, D., & Leithwood, K. (1996). Toward an explanation of variation in teachers' perceptions of transformational school leadership. *Educational Administration Quarterly*, 32(4), 512-538.

Kessler, S., & Snodgrass, A. (2014). The house that affirmation builds. *Educational Leadership*, 71(5), 60-63.

Kimathi, P. K., (2018). *Effect of leadership style on teachers' job satisfaction: A case of Primary Schools in Nakuru Town*. PhD Thesis, Kenya: Egerton University.

Kouni, Z., Koutsoukos, M., & Panta, D. (2018a). Transformational Leadership and Job Satisfaction: The case of Secondary Education Teachers in Greece. *Journal of Education and Training Studies*, 6(10), 158-168.

Leithwood, K., & Iantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large – scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201-227.

Manduku, J. G., Kirui, E., & Cheruiyot, A. (2017). Transformational Leadership and Teacher Job satisfaction. A Critical Investigation of Public Primary Schools in Belgut Sub-County, Kenya. *GRIN Verlag*.

Marn, J. T. (2012). The impact of transformational leadership practices on job satisfaction of PHEI lecturers. *Journal for the Advancement of Science and Arts*, 3(2), 26-39.

Northouse, P. (2016). *Leadership: Theory and Practice* (7th ed.). Thousand Oaks CA: Sage Publications.

Ramazan, G., & Zarife, G. (2014). Efficiency of Transformational Leadership in High School. *International Journal of Educational Research and Technology*, 5(4).

Werang, B. R., & Agung, A. A. G. (2017). The effect of principals' transformational leadership and teacher socioeconomic status on school organizational climate in the elementary schools of Boven Digoel district, Papua, Indonesia. *European Journal of Education Studies*, 3(7).

Yanfei, W., Yangliu, Z., & Yu, Z. (2018). How transformational leadership influences employee voice behavior: The roles of psychological capital and organizational identification. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 46(2), 313-322.

Αξαοπούλου, Μ. (2019). *Ηγεσία και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: εμπειρική έρευνα σε σχολεία Α/θμιας και Β/μιας Εκπαίδευσης των Κυκλάδων*. Διπλωματική Εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.

Δημόπουλος, Δ. (2017). *Διερεύνηση συσχέτισης μεταξύ του στυλ ηγεσίας των διευθυντών σχολικών μονάδων και της επαγγελματικής ικανοποίησης του εκπαιδευτικού προσωπικού: Απόψεις εκπαιδευτικών Β/θμιας Εκπ/σης Περιφερειακής Ενότητας Σερρών* (Διπλωματική Εργασία). Πάτρα: ΕΑΠ.

Διερωνίτου, Ε., & Βασιλειάδου, Δ. (2014). Η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 3, 92-108.

Καλλιωντζή, Β., & Ιορδανίδης, Γ. (2019). Η μετασχηματιστική ηγεσία στη δημόσια Β/Θμια Εκπ/ση στην Ελλάδα: Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 8(1), 112-128.

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κατσιακιώρης, Ν. (2018). *Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ μετασχηματιστικής ηγεσίας και επαγγελματικής ικανοποίησης σε σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διπλωματική Εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.

Κολέρδα, Σ. (2016). Σχέσεις συνάφειας ανάμεσα στα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του διευθυντή και της ικανοποίησης που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015,1*, σελ. 653-661.

Κουτσοδόνης, Γ. (2019). *Μετασχηματιστική Ηγεσία και Επαγγελματική Ικανοποίηση. Μελέτη Περίπτωσης οι Εκπαιδευτικοί των Σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Λάρισας*. Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική Ηγεσία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τρανού, Σ. (2017). *Απόψεις των εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπ/σης για την επαγγελματική ικανοποίησή τους από τον τρόπο διοίκησης του διευθυντή. Η περίπτωση των σχολείων του νομού Κορινθίας* (Διπλωματική Εργασία)

Η ενίσχυση των παιδαγωγικών στόχων στην προσχολική εκπαίδευση μέσα από τη γιόγκα: ένα πιλοτικό πρόγραμμα

Τσιατήρα Μαριέτα

Παιδαγωγός - Δασκάλα γιόγκα
marietatsiatira@gmail.com

Καθάρου Αρχοντία

Νηπιαγωγός – Ειδική παιδαγωγός
k-a-2911@otenet.gr

Μπάρμπας Γιώργος

Πρ. Επίκουρος Καθηγητής Ειδικής Εκπαίδευσης ΑΠΘ
gbarbas@auth.gr

Περίληψη

Η αυτόνομη κοινωνική συγκρότηση και η ικανότητα συλλογικής λειτουργίας αναδεικνύονται ως σημαντικές προτεραιότητες της εκπαίδευσης στη σύγχρονη εποχή. Με σκοπό την υποστήριξή τους υλοποιήθηκε πιλοτική ποιοτική έρευνα σε ιδιωτικό νηπιαγωγείο – παιδικό σταθμό σε αστικό κέντρο της Θεσσαλίας, η οποία βασίστηκε στην υπόθεση ότι ένα πρόγραμμα γιόγκα μπορεί να ενισχύσει την αυτορρύθμιση των παιδιών προσχολικής ηλικίας, την συγκέντρωση προσοχής, την σχέση των νηπίων με το σώμα τους, την αυτεπίγνωση και την ανάδειξη του εαυτού στο πλαίσιο της συνεργατικής λειτουργίας στην ομάδα. Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε στο διάστημα από τον Νοέμβριο 2019 μέχρι τον Μάρτιο 2020. Δείγμα της έρευνας ήταν 8 νήπια. Τα παιδιά αξιολογήθηκαν με βάση 11 δείκτες στην αρχή και στο τέλος του προγράμματος. Τρεις μήνες αργότερα έγινε επαναξιολόγηση των παιδιών. Τα ευρήματα ενισχύουν την ερευνητική υπόθεση και την εκτίμηση για τον θετικό ρόλο που μπορεί να παίξει ένα πρόγραμμα γιόγκα στους παιδαγωγικούς στόχους της προσχολικής εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: γιόγκα, προσχολική εκπαίδευση, αυτεπίγνωση, αυτορρύθμιση

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες η εκπαίδευση, διεθνώς και στη χώρα μας, επιχειρεί μια διεύρυνση των στόχων και των πεδίων δραστηριότητας που συμπεριλαμβάνουν, πέρα από το αμιγώς μαθησιακό μέρος, και την καλλιέργεια δεξιοτήτων για την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του νέου ανθρώπου, την ελεύθερη έκφραση του εαυτού, την ισορροπημένη ατομική και συλλογική λειτουργία μέσα στην κοινωνία. Η διεύρυνση αυτή διαχέεται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης με ιδιαίτερη έμφαση στην προσχολική, η οποία είχε πάντοτε στο επίκεντρό της την κοινωνικοποίηση των παιδιών, με το περιεχόμενο που της έδιναν οι κοινωνικές αξίες και οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις της κάθε εποχής.

Στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο συναντούμε σε όλα τα θεματικά πεδία, με ιδιαίτερη έμφαση στον τομέα της κινητικής αγωγής, τη διάσταση της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης. Στο πλαίσιο του Θεματικού Πεδίου «Παιδί, Σώμα, Δημιουργία και Έκφραση», το ανθρώπινο σώμα και η κίνηση εμπλέκονται σε ποικίλες ψυχοκινητικές και καλλιτεχνικές εμπειρίες που παρέχουν στα παιδιά τα εργαλεία και τα μέσα να επεξεργαστούν τον κόσμο και να εκφράσουν τις ιδέες και τα συναισθήματά τους, επενεργώντας στο περιβάλλον με εναλλακτικούς, ευφάνταστους και δημιουργικούς τρόπους. Όπως αναφέρεται: «στόχος είναι η προαγωγή της γνωστικής, εκφραστικής, συναισθηματικής, στοχαστικής και επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, αποδίδοντας προσωπικό νόημα και αξία στο βίωμα και στην αισθητική εμπειρία» (ΥΠΑΙΘ,

2023:6421), ώστε να διαμορφώσουν μια θετική αντίληψη για τον εαυτό τους και να αυτοπροσδιοριστούν πληρέστερα ως άτομα και ως μέλη της ομάδας.

Τα στοιχεία που προαναφέρθηκαν τα συναντούμε παράλληλα, και σε πολύ ευρύτερο πλαίσιο από την επίσημη σχολική εκπαίδευση, μέσα σε άλλες άτυπες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις ή προγράμματα, όπως είναι η γιόγκα και οι πρακτικές ενσυνειδητότητας (mindfulness techniques). Μάλιστα σε άλλες χώρες, ιδιαίτερα στις ΗΠΑ, παρατηρείται μετά το 2.000, μια σημαντική αύξηση των προγραμμάτων αυτών μέσα στα σχολεία, μεγάλο ποσοστό των οποίων ξεκινά από την προσχολική ηλικία (Butzer et al., 2015). Τα προγράμματα γιόγκα στα σχολεία καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα στόχων, όπως είναι η κινητική ανάπτυξη, η αυτορρύθμιση, η αυτογνωσία, η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της αυτο-αποτελεσματικότητας, η συγκέντρωση της προσοχής και η γνωστική εξέλιξη, η αναγνώριση των συναισθημάτων του εαυτού και των άλλων, οι προσαρμογές στη συμπεριφορά, η φυσική-νοητική ευεξία, η μείωση του στρες, ο κινητικός συντονισμός, ο διανοητικός και κινητικός συγχρονισμός, ο συγχρονισμός της αναπνοής και της κίνησης. Σε όλους αυτούς τους τομείς η έρευνα καταγράφει σημαντικά οφέλη στους μαθητές όλων των βαθμίδων και ιδιαίτερα στα παιδιά προσχολικής ηλικίας (Telles et al., 1993; Lalvani, 1999; Stapp et al., 2021; Naragatti, 2019).

Ένα ερώτημα που προκύπτει είναι γιατί τα προγράμματα γιόγκα και οι πρακτικές ενσυνειδητότητας φάνηκαν αποτελεσματικά και έγιναν τόσο δημοφιλή σε άλλες χώρες, την ίδια στιγμή που δεν διατυπώνονται ανάλογες εκτιμήσεις για τα προγράμματα φυσικής αγωγής του νηπιαγωγείου, παρόλο που έχουν κοινούς ή συγκλίνοντες στόχους. Τέτοιες συγκριτικές έρευνες δεν διαθέτουμε. Μπορούμε να επισημάνουμε ορισμένες διαφορές τις οποίες και θα επιδιώξουμε να μελετήσουμε σ' αυτή την έρευνα.

Οι στόχοι των αναλυτικών προγραμμάτων που αναφέρθηκαν προηγουμένως, έχουν ένα σφαιρικό χαρακτήρα: συνδέουν το σώμα και την κίνηση με τη διανοητική λειτουργία και το συναίσθημα σε μια ενιαία λειτουργία και υπόσταση. Αυτή η σημαντική εξέλιξη στα αναλυτικά προγράμματα έρχεται να τροποποιήσει μια πραγματικότητα στην εκπαίδευση, στην οποία κυριαρχούσε και εξακολουθεί να κυριαρχεί, τόσο στο δημοτικό όσο και στη δευτεροβάθμια, η εξειδίκευση των γνωστικών αντικειμένων με συνέπεια τον κατακερματισμό της λειτουργίας του μαθητή. Αυτή άλλωστε η εξειδίκευση και ο κατακερματισμός είναι ένα ευρύτερο χαρακτηριστικό της επιστήμης, όπως αναπτύχθηκε στις δυτικές κοινωνίες τους τελευταίους αιώνες. Δεν είναι απλό ούτε εύκολο να αλλάξει η κουλτούρα και η νοοτροπία του σχολείου και των εκπαιδευτικών, η παιδαγωγική και διδακτική τους αντίληψη για τη μάθηση και τη διδασκαλία, να δημιουργηθούν δράσεις και προγράμματα που να αποτυπώνουν τη σφαιρική σύλληψη της προσωπικότητας του αναπτυσσόμενου ανθρώπου. Τα βήματα που έχουν γίνει είναι σημαντικά αλλά είμαστε ακόμα στην αρχή.

Αντίθετα, η γιόγκα έρχεται από μια παράδοση όπου εξαρχής η αφετηρία ήταν το ενιαίο. Άλλωστε και η λέξη γιόγκα έχει στη ρίζα της το «ενώνω, ενοποιώ, συνδέω» (Alexander, et al., 2013). Η θεμελιώδης αυτή αρχή είναι βασική αφετηρία στα προγράμματα που μελετάμε, δίχως η γιόγκα να έχει καμία θρησκευτική ή θεολογική χροιά στις εφαρμογές στις δυτικές κοινωνίες (Rerra, 2017). Το ίδιο ισχύει και για άλλα προγράμματα που θεωρούνται συγκλίνοντα με τη γιόγκα, όπως το mindfulness (Siegel, 2009), τα οποία ξεπήδησαν μέσα από τη σύγχρονη δυτική επιστημονική και φιλοσοφική εξέλιξη. Έτσι, στις ασκήσεις γιόγκα συναντούμε πάντοτε το δίπολο σώμα-κίνηση από τη μία, με διανοητική λειτουργία, ή αίσθημα, συναίσθημα και επιθυμία από την άλλη.

Η αυτορρύθμιση, η αυτογνωσία, η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της αυτο-αποτελεσματικότητας, η αναγνώριση και η έκφραση των συναισθημάτων του εαυτού και των άλλων, που είναι πρωτεύοντες στόχοι τόσο στο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, όσο και στα προγράμματα γιόγκα, προκύπτουν από εσωτερικές διεργασίες και μάλιστα συνειδητές. Προϋποθέτουν τη συνειδητή ευθύνη του ανθρώπου γι' αυτές τις διεργασίες και,

κατά συνέπεια, την ελεύθερη έκφραση των επιθυμιών, την ελευθερία στις επιλογές των παιδιών. Τα προγράμματα φυσικής και κινητικής αγωγής, τα οποία σχεδιάζονται με βάση τις αρχές της θεωρίας του αυτοπροσδιορισμού, έχουν σημαντικά θετικά αποτελέσματα στην κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη των μαθητών (Gerani et. al, 2020). Η συμμετοχή όμως των μαθητών στα σχολικά μαθησιακά προγράμματα δεν τίθεται στην προαιρετική τους επιλογή. Κι αν αυτό είναι σαφές στο δημοτικό και στη δευτεροβάθμια, μπορούμε να διακρίνουμε την έμμεση και πιο χαλαρή επιβολή της συμμετοχής και στο νηπιαγωγείο.

Αντίθετα, μέσα στις αρχές της γιόγκα είναι να εκφράζει ο καθένας την επιθυμία του και να την ακολουθεί. Αυτό μεταθέτει το κέντρο βάρους της συμμετοχής του μαθητή στη δική του επιλογή για το πώς θα συμμετέχει, με επίγνωση των ικανοτήτων και δυνατοτήτων του, γεγονός που δημιουργεί ισχυρό θετικό κίνητρο, εφόσον ο μαθητής εισπράττει ικανοποίηση από αυτή τη συμμετοχή. Το αίσθημα της ικανοποίησης είναι ένα σημαντικό εύρημα των σχετικών ερευνών. Και φαίνεται ότι λειτουργεί ενισχυτικά στη γνώση που κατακτούν τα παιδιά, στις επιδόσεις αλλά και στο υψηλό επίπεδο συμμετοχής και προσπάθειας (Smith, C. et al., 2007; Hyde & Spence, 2013; Wolff & Stapp, 2019; Naragatti, 2019). Δίχως αυτή την ελευθερία στην έκφραση της επιθυμίας, στην επιλογή για συμμετοχή, δεν μπορούμε να περιμένουμε να πάρει ο άνθρωπος (στην περίπτωση μας ο μαθητής) συνειδητά και ολοκληρωμένα την ευθύνη του εαυτού του στην εκτέλεση των δραστηριοτήτων (Yalom, 2020:462).

Με όσα αναφέρθηκαν, η ένταξη προγραμμάτων γιόγκα στο σχολείο μπορεί να λειτουργήσει συμπληρωματικά με το υπόλοιπο πρόγραμμα υποστηρίζοντας την επιδίωξη να τροποποιηθεί σταδιακά η κουλτούρα του σχολείου και η παιδαγωγική αντίληψη των εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση των νέων παιδαγωγικών προσανατολισμών. Αυτό άλλωστε φαίνεται να υποδηλώνει η σημαντική αύξηση τα τελευταία 20 χρόνια των προγραμμάτων γιόγκα στις ΗΠΑ αλλά και των προγραμμάτων εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σ' αυτά (Hyde & Spence, 2013; Wolff & Stapp, 2019).

Στη χώρα μας η υλοποίηση προγραμμάτων γιόγκα στο σχολικό πλαίσιο είναι εξαιρετικά περιορισμένη, όπως περιορισμένο είναι και το εύρος των σχετικών δεδομένων που διαθέτουμε (Rerra, 2017). Γι' αυτό, το πρόγραμμα που υλοποιήθηκε ήταν πιλοτικό. Επισημαίνεται, επίσης, ότι στο Νηπιαγωγείο που υλοποιήθηκε η έρευνα, εφαρμόζονταν ήδη ένα ευρύτερο παιδαγωγικό πρόγραμμα που οι άξονές του συνέκλιναν με βασικές αρχές των προγραμμάτων καλλιέργειας ενσυνειδητότητας (αυτορρύθμιση στη λειτουργία των παιδιών στις ελεύθερες δραστηριότητες, ελεύθερη έκφραση συναισθημάτων, καλλιέργεια της ευθύνης και των δεξιοτήτων των παιδιών στη διαχείριση διαφωνιών και στην επίλυση των μεταξύ τους συγκρούσεων) (Μπάρμπας κ.ά., 2017).

Μεθοδολογία

Ερευνητική υπόθεση

Με βάση τα όσα αναλύθηκαν εισαγωγικά, διαμορφώθηκε η υπόθεση της έρευνας, σύμφωνα με την οποία τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι σε θέση να επωφεληθούν από ένα πρόγραμμα γιόγκα σχεδιασμένο να υποστηρίξει τους τρεις παρακάτω παιδαγωγικούς στόχους της προσχολικής εκπαίδευσης:

1. Να ενισχύσει συμπεριφορές που συνδέονται με την συγκέντρωση της προσοχής στις απαιτήσεις των ασκήσεων και την επιμονή στο ξεπέρασμα των δυσκολιών τους.
2. Να βελτιώσει την σχέση των νηπίων με το σώμα τους, μέσα από την επίγνωση των κινητικών τους δεξιοτήτων και των ορίων τους, καθώς και την βελτίωση του κινητικού συντονισμού.
3. Να ενισχύσει την ανάδειξη του εαυτού στο πλαίσιο της συνεργατικής λειτουργίας στην ομάδα, μέσα από την ενίσχυση της δημιουργικότητας και τη δυνατότητα έκφρασης των επιθυμιών και των σκέψεων.

Οι τρεις αυτοί στόχοι συνδέονται στενά με τους στόχους του ευρύτερου παιδαγωγικού προγράμματος που υλοποιείται στο συγκεκριμένο σχολείο, όπως αναφέρθηκε εισαγωγικά.

Η έρευνα είναι ποιοτική έρευνα, με την υλοποίηση ενός πιλοτικού προγράμματος γιόγκα σε ομάδα νηπίων ιδιωτικού νηπιαγωγείου αστικού κέντρου της Θεσσαλίας. Διεξήχθη από τον Νοέμβριο 2019 μέχρι τα μέσα Μαρτίου του 2020. Βασικός στόχος του πιλοτικού προγράμματος ήταν να αξιολογηθεί η δυνατότητα εμπλοκής των νηπίων σ' ένα πρόγραμμα γιόγκα που υπηρετούσε τους τρεις παιδαγωγικούς στόχους της ερευνητικής υπόθεσης.

Δείγμα της έρευνας

Δείγμα της έρευνας ήταν ομάδα οκτώ (8) νηπίων τυπικής ανάπτυξης, εκ των οποίων επτά (7) κορίτσια και ένα αγόρι.

Τα νήπια συμμετείχαν ήδη από τον Οκτώβριο του 2019 (ένα μήνα πριν ξεκινήσει το πρόγραμμα), σε τέσσερα μαθήματα γιόγκα στο νηπιαγωγείο και είχαν έρθει σε επαφή με το είδος των ασκήσεων και το παιδαγωγικό κλίμα του μαθήματος. Τόσο τα παιδιά, όσο και οι γονείς τους είχαν εκφράσει την ικανοποίησή τους για το πρόγραμμα και την επιθυμία τους να συνεχίσουν να συμμετέχουν σ' αυτό. Οι γονείς ενημερώθηκαν ατομικά για τον ερευνητικό χαρακτήρα του προγράμματος και είχαν στο σύνολό τους δηλώσει γραπτώς στην διευθύντρια του νηπιαγωγείου (η οποία ήταν και μέλος της ερευνητικής ομάδας) τη συναίνεσή τους για τη συμμετοχή των παιδιών τους σ' αυτό, με τη διασφάλιση των προσωπικών τους δεδομένων.

Δύο μόνο από τα παιδιά της ομάδας είχαν προηγούμενη εμπειρία από προγράμματα παρόμοια με αυτό που υλοποιήθηκε στο πρόγραμμα. Πέντε παιδιά εμφάνιζαν δυσκολίες ορατές μέσα στην τάξη (δύο με δυσκολίες στον οπτικο-κινητικό συντονισμό, ένα με δυσκολίες στο λόγο και στην ανταπόκριση σε προφορικές οδηγίες, ένα με ήπιες κινητικές δυσκολίες ιατρικής αιτιολογίας, δυσκαμψία και ένα με στοιχεία υπερβολικής κινητικότητας σε όλες τις δραστηριότητες). Τα στοιχεία αυτά αξιοποιήθηκαν και αξιολογήθηκαν στην πορεία του πιλοτικού προγράμματος της έρευνας.

Το περιεχόμενο του πιλοτικού προγράμματος γιόγκα

Το πρόγραμμα αποτελούνταν από ασκήσεις που κάλυπταν όλους τους τομείς των δραστηριοτήτων γιόγκα, οι οποίες αναφέρθηκαν εισαγωγικά, σε συνδυασμό με τους τρεις παιδαγωγικούς στόχους της έρευνας. Στη γιόγκα εντοπίζονται πολλές ιδιαίτερες εκδοχές προγραμμάτων. Όλες οι εκδοχές γιόγκα χρησιμοποιούν περίπου τις ίδιες ασκήσεις και η διαφορά τους εντοπίζεται κυρίως στους ιδιαίτερους τομείς που επικεντρώνεται η κάθε μια. Μια τέτοια εκδοχή είναι η Ashtanga Vinyasa yoga (Smith, B.R. 2007; Jarry et al. 2017) που καλύπτει πολλούς από αυτούς τους τομείς και το ρεπερτόριο των ασκήσεων της ταιριάζει ιδιαίτερα σε μικρά παιδιά. Γι' αυτό, η επιλογή των ασκήσεων βασίστηκε κυρίως σ' αυτήν. Συμπληρωματικά, ορισμένα στοιχεία του προγράμματος, όπως η αφήγηση ιστοριών και η σύνδεση τους με εποχιακά θέματα και βιώματα των παιδιών, χρησιμοποιήθηκαν σύμφωνα με το μοντέλο Rainbow kids yoga (Wolff & Stapp, 2019).

Η επιλογή των ασκήσεων και το περιεχόμενο του προγράμματος περιείχε την κίνηση μαζί με τη δημιουργική έκφραση, ευχάριστα σενάρια υποθετικών καταστάσεων, ρόλους, ζευγάρια όπου τα παιδιά λειτουργούσαν σε ρόλους εκπαιδευτή-εκπαιδευόμενου, οι οποίοι εναλλάσσονταν μέσα σε ένα κλίμα χαλαρό «έξω - μαθησιακό» (Case-Smith et al., 2010) χωρίς το δίπολο σωστό - λάθος, με στόχο την καλλιέργεια της εμπιστοσύνης στον εαυτό, την ενίσχυση των σχέσεων και το δέσιμο της ομάδας (Association for supervision and curriculum development, 2014).

Οι ασκήσεις, στο ξεκίνημα του προγράμματος, ήταν άγνωστες και μη οικείες στα παιδιά και είχαν βαθμό δυσκολίας και συνθετότητας σημαντικά μεγαλύτερο από ανάλογες κινητικές δραστηριότητες που γίνονται στην τάξη.

Οργάνωση του προγράμματος - παιδαγωγικό πλαίσιο

Το πιλοτικό πρόγραμμα υλοποιούνταν μια φορά την εβδομάδα και διαρκούσε 40 λεπτά κάθε φορά. Στη διάρκεια κάθε μαθήματος υλοποιούνταν 20 περίπου ασκήσεις, οι οποίες

διαρκούσαν 1 με 2 λεπτά η κάθε μια κατά μέσο όρο. Σε κάθε μάθημα ο βασικός κορμός των ασκήσεων παρέμενε ίδιος και οι προσθήκες των ασκήσεων ήταν περιορισμένες (2 με 3 ασκήσεις που ήταν συνήθως παραλλαγές αυτών που ήδη υλοποιούνταν). Έτσι συνολικά στο πρόγραμμα υλοποιήθηκαν 30 περίπου ασκήσεις. Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε σε 13 μαθήματα (διακόπηκε στα μέσα Μαρτίου με το κλείσιμο των σχολείων λόγω της πανδημίας). Το πρόγραμμα υλοποιούνταν μέσα στο σχολικό περιβάλλον και στο ωράριο του σχολικού προγράμματος, στη διευρυμένη ζώνη λειτουργίας, δίχως να διαταράσσεται η καθημερινή λειτουργία του επίσημου Α.Π. Η ομάδα των παιδιών που συμμετείχε ήταν μέρος της τάξης των νηπίων και την ώρα του προγράμματος λειτουργούσαν έξω από την τάξη τους σε ξεχωριστή αίθουσα.

Κάθε παιδί ενθαρρύνθηκε να δημιουργεί στάσεις, σενάρια, παραλλαγές της επιλογής του και να περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο ήθελε να τα υλοποιεί. Αυτή η επιδίωξη δημιουργικής λειτουργίας ήταν συνεχής και καλλιεργήθηκε προσεκτικά σε κάθε δραστηριότητα γιόγκα (Stapp et al., 2021). Το συγκεκριμένο πιλοτικό πρόγραμμα γιόγκα με τα χαρακτηριστικά που περιγράφηκαν λειτούργησε και ως δοκιμή μιας ευρύτερης παιδαγωγικής προσπάθειας για τον τρόπο που θα μπορούσαν να σχεδιάζονται οι πάσης φύσεως οργανωμένες δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο.

Εργαλείο αξιολόγησης

Για την αξιολόγηση του προγράμματος διαμορφώθηκαν 11 δείκτες οι οποίοι βασίστηκαν επίσης στο πρόγραμμα Ashtanga Vinyasa Yoga. Η επιλογή των δεικτών έγινε με κριτήρια τη συνάφειά τους με τους τρεις παιδαγωγικούς στόχους της έρευνας και την ηλικία των παιδιών του δείγματος. Οι 11 δείκτες ήταν οι εξής:

1. Ακολουθεί προσεκτικά τις οδηγίες: αναγνωρίζει - κατανοεί τα δεδομένα και ανταποκρίνεται στην εφαρμογή και στις εναλλαγές της άσκησης.

2. Επιμένει στην προσπάθεια εφαρμογής των οδηγιών μέχρι να τις φέρει σε πέρας.

3. Συμμετέχει σ' αυτά που ακούει με συναφή σχόλια, ερωτήσεις ή κινήσεις: αφορά στον βαθμό συμμετοχής του και την ανταπόκριση του στις οδηγίες με αντίστοιχες κινήσεις, σχόλια και ερωτήσεις/απορίες.

4. Μπορεί να ακολουθήσει οδηγίες ενσωματώνοντας τις δικές του ιδέες ή κινήσεις: αυτός ο δείκτης αφορά στην δημιουργικότητα κάθε παιδιού δηλαδή στη δυνατότητά του να μπορεί να δημιουργήσει παραλλαγές στις ασκήσεις asanas (asana καλείται η στάση για το σώμα) ανάλογα με τις δυνατότητες του σώματος του ή να εκφράσει τις σκέψεις του πάνω στο περιεχόμενο της άσκησης.

5. Δείχνει επαρκή έλεγχο του σώματος για τις απαιτήσεις των ασκήσεων: εξετάζει τη δυνατότητα του μαθητή να ελέγξει το σώμα του ώστε να κινείται σύμφωνα με τις οδηγίες είτε να μείνει σταθερός σε μια θέση ισορροπίας (ενσυνείδηση των δυνατοτήτων του σώματος κατά την διάρκεια κινήσεων καθώς και κατά την διάρκεια της ισορροπίας).

6. Δείχνει επαρκή συντονισμό των μελών του σώματος για τις απαιτήσεις των ασκήσεων: εξετάζει τη δυνατότητα του παιδιού να μπορεί να συντονίσει διαφορετικά μέλη του σώματος για τις απαιτήσεις των ασκήσεων.

7. Αντιδρά θετικά στη δοκιμασία νέων ασκήσεων: εξετάζει τον βαθμό θετικής και ενεργητικής εμπλοκής του παιδιού ώστε να προκαλέσει τον εαυτό του στο να δοκιμάσει νέες στάσεις και κινήσεις.

8. Ανταποκρίνεται ενεργητικά στην έκφραση των επιθυμιών και των σκέψεων του: εξετάζει αν το παιδί εκφράζει τις επιθυμίες και σκέψεις του για τη διαδικασία του μαθήματος και σε σχέση με κάποια φανταστικά σενάρια. Συνδέεται επίσης με την πρωτοβουλία και την σιγουριά να εκφραστεί μπροστά στην ομάδα.

9. Όταν δυσκολεύεται να ακολουθήσει μια οδηγία συνεχίζει να προσπαθεί: εξετάζει την επιμονή του παιδιού στην προσπάθεια να καταφέρει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα σύμφωνα με τις απαιτήσεις που θέτει η κάθε άσκηση αλλά και τις δυνατότητες που ο ίδιος αναγνωρίζει στον εαυτό του.

10. Είναι ικανό να συγχρονίσει την αναπνοή με την κίνηση: εξετάζει τη δυνατότητα του παιδιού να μπορεί να συγχρονίσει την αναπνοή με την κίνηση καθώς αυτό είναι μια βασική επιλογή στην πρακτική της γιόγκα.

11. Ανταποκρίνεται σε ασκήσεις χαλάρωσης: εξετάζει τη δυνατότητα του παιδιού να μπορεί να μείνει σταθερό, ακίνητο σε θέση χαλάρωσης, ενώ παράλληλα «παρατηρεί» τη σκέψη και τα συναισθήματα του.

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, η επιλογή των δεικτών έγινε με κριτήρια τη συνάφειά τους με τους τρεις παιδαγωγικούς στόχους της έρευνας. Έτσι στον πρώτο στόχο αντιστοιχούν οι δείκτες 1, 2, 3, 7, 9, 10 και 11. Στον δεύτερο στόχο αντιστοιχούν οι δείκτες 4, 5 και 6. Στον τρίτο στόχο αντιστοιχούν οι δείκτες 3, 4, και 8.

Η αξιολόγηση της επίδοσης του κάθε παιδιού στους δείκτες έγινε με τρίβαθμη κλίμακα Likert. Η επιλογή της τρίβαθμης κλίμακας ανταποκρινόταν καλύτερα στον στόχο της πιλοτικής έρευνας, δηλαδή στην αξιολόγηση της δυνατότητας εμπλοκής των νηπίων σ' αυτό το πρόγραμμα. Το επίπεδο 1 υποδήλωνε την μη εμπλοκή του παιδιού («ποτέ» ή «σπάνια» εμπλοκή), το επίπεδο 3 μια ουσιαστική εμπλοκή του παιδιού («συχνά» ή «πάντα» εμπλοκή), ανεξάρτητα από την ακρίβεια και την ποιότητα των κινήσεων και του συντονισμού τους και το επίπεδο 2 ενδιάμεσες περιπτώσεις εμπλοκής, δηλαδή μια οριακή και ασταθή σχέση του παιδιού με τις απαιτήσεις του δείκτη.

Το περιεχόμενο του προγράμματος και η κατασκευή του εργαλείου αξιολόγησης βασίστηκαν στα θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα που παρουσιάστηκαν στο εισαγωγικό μέρος. Κατά συνέπεια τόσο το πρόγραμμα, όσο και το εργαλείο αξιολόγησης καλύπτουν το κριτήριο εγκυρότητας περιεχομένου. Οι δείκτες αξιολόγησης καθώς και η κλίμακα αξιολόγησης αποτυπώνουν τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της συμμετοχής των παιδιών στο πρόγραμμα. Για το λόγο αυτό η πιλοτική αυτή έρευνα είναι μια ποιοτική έρευνα.

Συλλογή – επεξεργασία των δεδομένων

Τα δεδομένα της αξιολόγησης των 11 δεικτών καταγράφονταν σε πρωτόκολλα αξιολόγησης τόσο στην αρχική, όσο και στην τελική αξιολόγηση. Παράλληλα σε πρωτόκολλα ενδιάμεσων αξιολογήσεων του προγράμματος καταγράφονταν δεδομένα από ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς των παιδιών στην εκτέλεση των ασκήσεων, για να ενισχύσουν την επεξεργασία και ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

Η αξιοπιστία του εργαλείου των 11 δεικτών αξιολογήθηκε με βάση τον στατιστικό δείκτη Cronbach's Alpha. Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας των δεδομένων των αξιολογήσεων στην αρχική και τελική αξιολόγηση συμμετείχαν, πέραν της ερευνήτριας που ήταν και η δασκάλα του μαθήματος, και δυο ανεξάρτητες αξιολογήτριες με εμπειρία στην προσχολική εκπαίδευση και στη γιόγκα ικανοποιώντας την αρχή της τριγωνοποίησης στην ποιοτική έρευνα (Bryman, 2001). Επίσης έγινε στατιστικός έλεγχος με βάση τον δείκτη kappa (measure of agreement) των δεδομένων των αξιολογήσεων και στους 11 δείκτες του προγράμματος και στα τρία ζεύγη των αξιολογητριών.

Τρεις μήνες αργότερα, μετά την επανεκκίνηση της σχολικής λειτουργίας με την άρση της καραντίνας, έγινε επαναξιολόγηση των παιδιών του δείγματος στους 11 δείκτες του προγράμματος. Στο ενδιάμεσο διάστημα τα παιδιά δεν ακολούθησαν το πρόγραμμα με συλλογική λειτουργία στο φυσικό τους σχολικό περιβάλλον, όπως ήταν εκ των πραγμάτων υποχρεωτικό να γίνει.

Στην επεξεργασία των δεδομένων, στην αρχική αξιολόγηση χρησιμοποιήθηκε ο μέσος όρος των αξιολογήσεων των δύο πρώτων μαθημάτων. Έτσι η αξιολόγηση έγινε πεντάβαθμη (1, 1.5, 2, 2.5, 3). Αντίθετα στην τελική αξιολόγηση, που τα δεδομένα της προέρχονταν από το τελευταίο μόνο μάθημα, η αξιολόγηση παρέμεινε τρίβαθμη (1, 2, 3).

Ευρήματα*Έλεγχος αξιοπιστίας δεικτών και μετρήσεων*

Από τον έλεγχο αξιοπιστίας των 11 δεικτών της έρευνας με βάση τον στατιστικό δείκτη Cronbach's alpha χρησιμοποιώντας τα δεδομένα της αρχικής και τελικής αξιολόγησης προέκυψε ισχυρή αξιοπιστία $\alpha = 0,895$.

Σχετικά με την αξιοπιστία των δεδομένων των αξιολογήσεων των τριών αξιολογητριών στην αρχική αξιολόγηση, προέκυψε ότι οι διαφορές τους ανά δυο ήταν σε όλες τις περιπτώσεις ενός επιπέδου στην κλίμακα Likert (1-2 ή 2-3) και κάλυψαν το 12,12% των αξιολογικών δεδομένων των δυο μαθημάτων. Το ποσοστό αυτό κρίθηκε χαμηλό και ως εκ τούτου τα δεδομένα κρίθηκαν αξιόπιστα. Στην τελική αξιολόγηση το ποσοστό των αποκλίσεων στα δεδομένα της αξιολόγησης ήταν 10,6%. Από τον στατιστικό έλεγχο της αξιοπιστίας αυτών των δεδομένων με τον δείκτη kappa (measure of agreement) για μεν την αρχική αξιολόγηση προέκυψαν τιμές πάνω από το όριο αξιοπιστίας 0,75 και στους 11 δείκτες του προγράμματος και στα τρία ζεύγη των αξιολογητριών (11 δείκτες επί 3 ζεύγη = 33 τιμές του δείκτη Kappa), ενώ στην τελική αξιολόγηση οι τιμές kappa πάνω από 0,75 κάλυψαν το 84,8% του στατιστικού ελέγχου (28 τιμές kappa στις 33). Τα στατιστικά αυτά δεδομένα ενίσχυσαν την εκτίμηση για την αξιοπιστία των μετρήσεων.

Σύγκριση της επίδοσης στο σύνολο των δεικτών μεταξύ αρχικής και τελικής αξιολόγησης

Στο σύνολο των 11 δεικτών τα 8 παιδιά έλαβαν 88 αξιολογήσεις στην αρχική και 88 στην τελική αξιολόγηση (από 1 έως 3). Συγκρίνοντας συνολικά τη διαφορά μεταξύ τελικής και αρχικής αξιολόγησης διαπιστώνουμε σημαντική βελτίωση της επίδοσης στους δείκτες. Με τη χρήση του στατιστικού κριτηρίου Wilcoxon ο δείκτης της διαφοράς είναι $Z = -5,637$ με ισχυρή στατιστική σημαντικότητα $p < 0,001$ (μέσος όρος αρχικής αξιολόγησης 2,2, μέσος όρος τελικής αξιολόγησης 2,68). Στο σύνολο των 88 αξιολογήσεων, στις 48 (54,5%) υπήρξε βελτίωση του επιπέδου αξιολόγησης της εμπλοκής των παιδιών στο πρόγραμμα, σε 5 υπήρξε επιδείνωση (5,7%) και στις 35 η αξιολόγηση ήταν ίδια μεταξύ της αρχικής και της τελικής. Από αυτές τις 35, οι 25 ήταν αρχικά στο ανώτερο επίπεδο αξιολόγησης 3 (28,4%) (δηλαδή δεν υπήρχε περιθώριο βελτίωσης της βαθμολογίας) και οι 10 στο επίπεδο 2 (11,4%). Συνολικά, δηλαδή, στασιμότητα ή επιδείνωση εμφανίζεται στο 17,1% των αξιολογήσεων. Όλα τα παραπάνω δεδομένα παρουσιάζονται στον πίνακα 1. Από τον ίδιο πίνακα προκύπτει ότι οι μέσοι όροι των περισσότερων δεικτών στην αρχική αξιολόγηση κυμαίνονταν γύρω από το 2, γεγονός που μπορεί να ερμηνευτεί ως οριακή εμπλοκή των παιδιών. Οι αντίστοιχοι μέσοι όροι στην τελική αξιολόγηση κυμαίνονται στα ανώτερα επίπεδα (2,38 -2,88).

Πίνακας 1: Αρχική και τελική αξιολόγηση του δείγματος στους 11 δείκτες

Δείκτες	αξιολόγηση	Μαθητές								Μ.Ο.
		Π1	Π2	Π3	Π4	Π5	Π6	Π7	Π8	
Δείκτης 1	Αρχική	3	2	2,5	3	2	1	3	2	2,31
	τελική	3	2	3	3	3	3	3	3	2,88
Δείκτης 2	Αρχική	3	2	2,5	3	2	2	3	1,5	2,38
	τελική	3	2	3	3	3	3	3	2	2,75
Δείκτης 3	Αρχική	3	2,5	2,5	2,5	3	1,5	2	1	2,25
	τελική	2	3	3	2	3	2	2	2	2,38
Δείκτης 4	Αρχική	1	1	2,5	2,5	3	2	1,5	1,5	1,88
	τελική	2	2	3	2	3	2	2	3	2,38
Δείκτης 5	Αρχική	3	2	3	3	1	1	3	1,5	2,19
	τελική	3	2	3	3	2	3	3	2	2,63
Δείκτης 6	Αρχική	3	1,5	3	3	2	1,5	2,5	1,5	2,25
	τελική	3	3	3	3	3	3	2	2	2,75

Δείκτης 7	Αρχική	3	2	2,5	3	3	2	3	1,5	2,50
	τελική	3	3	3	3	3	3	3	2	2,88
Δείκτης 8	Αρχική	1	2,5	2,5	2,5	3	2	1,5	1	2,00
	τελική	2	3	3	3	3	2	1	3	2,50
Δείκτης 9	Αρχική	3	1,5	2,5	2,5	2,5	2	3	1,5	2,31
	τελική	3	2	3	3	3	3	3	3	2,88
Δείκτης 10	Αρχική	3	2	2,5	3	1	1	3	1,5	2,13
	τελική	3	2	3	3	3	3	3	2	2,75
Δείκτης 11	Αρχική	3	2	2	2,5	1	1,5	3	1,5	2,06
	τελική	3	3	2	3	3	3	3	2	2,75
Μ.Ο. ανά μαθητή	Αρχική	2,6	1,9	2,5	2,8	2,1	1,6	2,6	1,5	2,2
	τελική	2,7	2,5	2,9	2,8	2,9	2,7	2,5	2,4	2,7

Σύγκριση επαναξιολόγησης με την τελική αξιολόγηση

Τα ευρήματα που παρουσιάστηκαν παραπάνω ενισχύονται από τα δεδομένα της επαναξιολόγησης και της σύγκρισής τους με τα δεδομένα της τελικής αξιολόγησης.

Πίνακας 2: Μέσοι όροι ανά δείκτη και συνολικά, στην τελική αξιολόγηση και στην επαναξιολόγηση των παιδιών του δείγματος

Μέσοι όροι αξιολόγησης	σύνολο δεικτών	Δ01	Δ02	Δ03	Δ04	Δ05	Δ06	Δ07	Δ08	Δ09	Δ10	Δ11
τελική	2,68	2,87	2,75	2,38	2,38	2,63	2,75	2,88	2,50	2,87	2,75	2,75
επαναξιολόγηση	2,62	2,75	2,75	2,38	2,56	2,63	2,69	2,94	2,44	2,56	2,63	2,56

Από τη σύγκριση αυτή δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικά διαφορές ούτε στο σύνολο των 88 μετρήσεων ανά αξιολόγηση (Wilcoxon Test) ούτε και ανά δείκτη (Mann-Whitney Test). Οι επιδόσεις των παιδιών στους 11 δείκτες κυμάνθηκαν στα ίδια περίπου επίπεδα, όπως φαίνεται και από τον πίνακα των μέσων όρων (πίνακας 2). Τα ευρήματα υποδεικνύουν μια σταθεροποίηση τόσο των κινητικών και γνωστικών δεξιοτήτων, όσο και των θετικών συμπεριφορών που διαμορφώθηκαν στο πρόγραμμα.

Η πορεία των παιδιών στους 11 δείκτες αξιολόγησης.

Μια πρώτη παρατήρηση είναι ότι τα παιδιά ξεκίνησαν στο πρόγραμμα με σημαντικές διαφορές μεταξύ τους στους περισσότερους δείκτες, ενώ στην πορεία συνέκλιναν στη λειτουργία και στην ποιότητα της εμπλοκής τους στις ασκήσεις. Στην αφετηρία του προγράμματος το εύρος των μέσων όρων αξιολόγησης στους 11 δείκτες ανά παιδί ήταν 1,5 – 2,8 για να μειωθεί στην τελική αξιολόγηση 2,4 – 2,9 (πίνακας 1). Στην αφετηρία του προγράμματος η ομάδα των 8 παιδιών δεν εμφάνιζε ομοιογένεια ως προς την ανταπόκριση στα κριτήρια των ασκήσεων (συγκέντρωση προσοχής, επιμονή, κ.ά.). Οι διαφορές ήταν επίσης εμφανείς ανάμεσα στα 6 παιδιά που δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία από ανάλογες δραστηριότητες και στα 2 παιδιά που είχαν. Η σημαντική σύγκλιση των επιδόσεων των παιδιών στο τέλος του προγράμματος, καθώς και η επίτευξη ομοιογένειας στη λειτουργία της ομάδας, ενισχύει την εκτίμηση ότι το πρόγραμμα γιόγκα που υλοποιήθηκε ανταποκρίνεται στις δυνατότητες των παιδιών αυτής της ηλικίας.

Σημαντική βελτίωση παρουσίασαν τα πέντε παιδιά που αναφέρθηκε ότι εμφάνιζαν πιο έντονα κάποια προβλήματα. Τα δύο παιδιά με δυσκολίες στην ποιότητα και στον συντονισμό των κινήσεων (Π2, Π8), το παιδί (Π5) με την υπερ-ενεργητική συμπεριφορά, καθώς και το παιδί με δυσκολίες στο λόγο (Π6) βελτιώθηκαν σημαντικά και έφτασαν στα επίπεδα

ανταπόκρισης των υπολοίπων. Στο τελευταίο παιδί, παρατηρήθηκε αύξηση του βαθμού συγκέντρωσης και συμμετοχής. Η βελτίωση φαίνεται να συνδέεται με την παρατήρηση ότι, όσο προχωρούσε το πρόγραμμα το παιδί δεν είχε άμεσα ανάγκη τη λεκτική καθοδήγηση και εκτελούσε τις ασκήσεις με σχετική αυτονομία, ακολουθώντας την ομάδα.

Στην περίπτωση του παιδιού με δυσκολίες στη φυσική κατάσταση (Π7) φαίνεται από τα πρώτα μαθήματα ότι, παρά τους περιορισμούς που υπήρχαν, εμφάνισε υψηλό επίπεδο συμμετοχής και επιδόσεων στους δείκτες. Αυτό θα μπορούσε να συνδεθεί με την προσωπική ευχαρίστηση την οποία λάμβανε το παιδί από το πρόγραμμα. Επιπλέον, σύμφωνα με την μητέρα, το παιδί αυτό απέκτησε περισσότερη ευλυγισία στις κινήσεις του στην καθημερινή του λειτουργία και ανακουφίστηκε από τους πόνους που του προκαλούσαν συγκεκριμένες σωματικές στάσεις.

Στο σύνολο των παιδιών του δείγματος, σύμφωνα με τα δεδομένα των πρωτοκόλλων παρατήρησης, ήδη από τα πρώτα μαθήματα δημιουργήθηκε ένα θετικό, ομαδικό και συνεργατικό κλίμα. Το κάθε παιδί προσπαθούσε να εκτελέσει τις ασκήσεις όπως και όσο μπορούσε δίχως να συγκρίνεται με τα άλλα. Όλες οι προσπάθειες επιβραβεύονταν και το κάθε παιδί είχε τη δυνατότητα, όταν κουραζόταν ή δυσκολευόταν, να διακόψει την προσπάθεια, δίχως καμία επικριτική λεκτική ή άλλη αντίδραση από τη δασκάλα ή τα υπόλοιπα παιδιά. Αυτή η χαλαρή λειτουργία, σε συνδυασμό με το χιούμορ και το γέλιο, με τη διαρκή συνοδεία μουσικής εναρμονισμένης με τις ασκήσεις, διαμόρφωσε ένα θετικό συναισθηματικό κλίμα και ενίσχυσε το αίσθημα της ευχαρίστησης και ικανοποίησης που εξέφραζαν τα παιδιά. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο αναπτύχθηκε η διάθεση συνεργασίας μεταξύ των παιδιών, κάτι που αποτυπωνόταν με ιδιαίτερα σαφή τρόπο σε ασκήσεις όπου έπρεπε να συνεργαστούν στην εκτέλεσή τους δύο ή τρία παιδιά. Σε τέτοιες ασκήσεις καταγράφηκε η βοήθεια που παρείχε το ένα στο άλλο, όταν χρειαζόταν, και η εμπιστοσύνη που έδειχναν μεταξύ τους για να πετύχουν από κοινού στάσεις ισορροπίας. Θετικό επίσης ρόλο φαίνεται να έπαιξαν ο αργός ρυθμός των ασκήσεων, η ηρεμία που χαρακτήριζε την καθοδήγηση τους και οι ενδιάμεσες ασκήσεις χαλάρωσης.

Η πορεία του προγράμματος ανά δείκτη αξιολόγησης

Η μελέτη των δεικτών αξιολόγησης βασίστηκε, πέραν των δεδομένων της αρχικής και της τελικής αξιολόγησης, και στα δεδομένα που καταγράφονταν στα πρωτόκολλα παρατήρησης των μαθημάτων.

Μελετώντας πιο αναλυτικά την εξέλιξη των δεικτών, εντοπίζουμε δύο δείκτες οι οποίοι βρέθηκαν πιο χαμηλοί στην τελική αξιολόγηση σε σύγκριση με τους υπόλοιπους. Είναι οι δείκτες Δ3 (μέσοι όροι αρχικής 2,25, τελικής 2,38) και Δ4 (μέσοι όροι αρχικής 1,88, τελικής 2,38), των οποίων οι μέσοι όροι ήταν οι χαμηλότεροι ανάμεσα στους 11 δείκτες. Κοινό χαρακτηριστικό των δύο αυτών δεικτών ήταν ο σύνθετος χαρακτήρας τους. Στον καθένα απαιτούνταν από τα παιδιά να συνδυάσουν κάποιες κινητικές δραστηριότητες ταυτόχρονα με λεκτικές ή διανοητικές. Στον δείκτη Δ3 απαιτούνταν συντονισμός της κίνησης με λεκτικά σχόλια πάνω σ' αυτήν. Η δυσκολία των παιδιών εκδηλώθηκε κυρίως στο δεύτερο σκέλος των ταυτόχρονων λεκτικών σχολίων. Στον δείκτη Δ4 παράλληλα με την κινητική δραστηριότητα, τα παιδιά καλούνταν να αναπτύξουν πρωτοβουλία και να εντάξουν στην εκτέλεση της άσκησης και δικές τους ιδέες. Αυτή η διπλή ταυτόχρονη λειτουργία φαίνεται ότι είναι δύσκολα εφικτή για τα περισσότερα παιδιά αυτής της ηλικίας.

Στους υπόλοιπους 9 δείκτες τα παιδιά, στην τελική αξιολόγηση, φάνηκε να περνούν από το επίπεδο της οριακής ή ασταθούς εμπλοκής στις ασκήσεις (επίπεδο 2) στο επόμενο επίπεδο της ουσιαστικής και σταθεροποιημένης εμπλοκής (οι μέσοι όροι κυμάνθηκαν από 2,5 μέχρι 2,88, δηλαδή κοντά στο επίπεδο 3), και να παραμένουν σ' αυτό το επίπεδο στην επαναξιολόγηση, που έγινε τρεις μήνες αργότερα. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά βελτίωσαν και σταθεροποίησαν την επίδοσή τους κοντά στη μέγιστη 3 στις κινητικές δεξιότητες που απαιτούνταν και στον συντονισμό τους, στον συντονισμό των κινητικών δραστηριοτήτων με την αναπνοή, στη συγκέντρωση της προσοχής στις απαιτήσεις της κάθε άσκησης, στην

επιμονή να ολοκληρώσουν την προσπάθειά τους στις ασκήσεις, στην έκφραση των επιθυμιών τους σε σχέση με την κάθε άσκηση, στη δυνατότητα να συγκεντρώνονται όταν χαλαρώνουν. Τα ευρήματα αυτά ήταν ορατά ήδη πριν την τελική αξιολόγηση στη διάρκεια των μαθημάτων, σύμφωνα με τα δεδομένα των πρωτοκόλλων παρατήρησης.

Έχει σημασία να επισημανθεί η βελτίωση των παιδιών στους δύο τελευταίους δείκτες, Δ10 και Δ11. Ο δείκτης Δ10 («Είναι ικανό να συγχρονίσει την αναπνοή με την κίνηση») αποτυπώνει μια βασική αρχή στην πρακτική της γιόγκα. Είναι μια δύσκολη τεχνική που προϋποθέτει ισχυρή βούληση και έλεγχο, καθώς τα παιδιά έπρεπε να μείνουν συγκεντρωμένα δίχως να μιλούν, να σχολιάζουν ή να κάνουν γκριμάτσες κάτι που είναι δύσκολο γι' αυτή την ηλικία. Σημαντικό ρόλο φαίνεται να έπαιξε σε αυτό η ενίσχυση της εστίασης προσοχής τους καθ' όλη την διάρκεια του μαθήματος. Χαρακτηριστικό παράδειγμα σ' αυτόν το δείκτη ήταν η άσκηση «Δέντρο» η οποία απαιτούσε μεγάλη συγκέντρωση και συγχρονισμό της αναπνοής με την κίνηση ώστε να πετύχουν την απαιτούμενη ισορροπία. Διαπιστώθηκε ορατή διαφορά μεταξύ της αρχής και του τέλους του προγράμματος. Στην αφετηρία, κάποια παιδιά προσπαθούσαν να κρατήσουν την αναπνοή χάνοντας την κίνηση, κάποια άλλα τυχαία πετύχαιναν την κίνηση μερικώς είτε για πολύ λίγο, ενώ λίγα μένανε στην άσκηση για 5 δευτερόλεπτα ή και παραπάνω και κρατούσαν τον έλεγχο της αναπνοής τους. Η εικόνα στην τελική αξιολόγηση, όπως αποτυπώνεται στα πρωτόκολλα παρατήρησης, είναι διαφορετική. Το σύνολο σχεδόν των παιδιών (6 στα 8) ήταν σε θέση να συγχρονίσει την αναπνοή με την κίνηση και να πετύχει την απαιτούμενη ισορροπία.

Ο δείκτης Δ11 (εξετάζει τη δυνατότητα του παιδιού να μπορεί να μείνει σταθερό, ακίνητο σε θέση χαλάρωσης, ενώ παράλληλα «παρατηρεί» τη σκέψη και τα συναισθήματα του), αποτυπώνει μια σημαντική πρακτική της γιόγκα, η οποία είναι μια δύσκολη τεχνική όχι μόνο για τα παιδιά αλλά και για τους ενήλικες. Γι' αυτό έχει ιδιαίτερη βαρύτητα το γεγονός ότι η πλειοψηφία των παιδιών εξελίχθηκε στην τεχνική της χαλάρωσης με ουσιαστική ανταπόκριση στις απαιτήσεις των αντίστοιχων έργων.

Οι παιδαγωγικοί στόχοι του προγράμματος

Τα δεδομένα της σύγκρισης αρχικής και τελικής αξιολόγησης στους 11 δείκτες (πίνακας 1) υποδηλώνουν ότι έχουμε σημαντική βελτίωση και στους τρεις παιδαγωγικούς στόχους του προγράμματος, πράγμα το οποίο ενισχύεται με τη στατιστικά σημαντική διαφορά στην κάθε ομάδα δεικτών ανά παιδαγωγικό στόχο.

Πίνακας 3: Διαφορές στους τρεις παιδαγωγικούς στόχους (Wilcoxon test)

Παιδαγωγικοί στόχοι	Δείκτης διαφοράς Z	Στατιστική σημαντικότητα p
1^{ος} στόχος συγκέντρωση της προσοχής, επιμονή στο ξεπέρασμα των δυσκολιών Δείκτες: 1, 2, 3, 7, 9, 10 και 11	-4,54	0,000
2^{ος} στόχος σχέση των νηπίων με το σώμα τους Δείκτες: 4, 5 και 6	-2,891	0,003 (Monte Carlo)
3^{ος} στόχος ενίσχυση δημιουργικότητας, έκφραση εαυτού και επιθυμιών Δείκτες: 3, 4, και 8	-2.399	0.017 (Monte Carlo)

Τα ευρήματα αυτά σχετικά με τη βελτίωση στη συγκέντρωση της προσοχής για την κατανόηση και υλοποίηση των οδηγιών, την επιμονή στην εκτέλεση των ασκήσεων (1^{ος} στόχος), καθώς και την ικανοποίηση που εξέφραζαν κατά την εκτέλεσή τους. ενισχύονται από

ανάλογες έρευνες στον διεθνή χώρο (Chen & Pauwels, 2014; van de Weijer-Bergsma et al., 2014; Wolff & Stapp, 2019). Όπως αναφέρει η Globerson (1989), η κινητοποίηση του γνωστικού δυναμικού σε κάθε βήμα της διαδικασίας επίλυσης ενός προβλήματος, παίζει σημαντικό ρόλο στην επιτυχή έκβαση της προσπάθειας επίλυσής του. Αυτό, στην περίπτωσή μας, σημαίνει ότι δίχως την κινητοποίηση αυτού του δυναμικού, δίχως δηλαδή ισχυρό θετικό κίνητρο (που προκύπτει από ικανοποίηση και ενδιαφέρον) για συγκέντρωση της προσοχής και επιμονή στο ξεπέρασμα των δυσκολιών, δεν θα ήταν δυνατόν να ανταποκριθούν τα παιδιά σ' αυτές (Case-Smith et al., 2010; Hyde & Spence, 2013).

Αντίστοιχα τα ευρήματα για τη βελτίωση των κινητικών δεξιοτήτων, καθώς και την δεξιότητα συντονισμού των κινήσεων των μελών του σώματος, η βελτίωση της επίδοσης των παιδιών (2^{ος} στόχος) ενισχύονται από ευρήματα άλλων ερευνών (Ekeland et al., 2004). Χρειάζεται, όμως, να επισημάνουμε ότι η εξέλιξη αυτή, αν και ορατή στη διάρκεια του πιλοτικού προγράμματος, απαιτεί σημαντικό χρόνο, συχνή και συστηματική εξάσκηση, καθώς και ανάπτυξη μεταγνωστικών διεργασιών για να σταθεροποιηθεί και να οδηγήσει σε μια μεγαλύτερη ποιότητα τη λειτουργία και τον συντονισμό των διαφόρων μελών του σώματος. Γι' αυτό και δεν αναφερόμαστε σε κατάκτηση αυτών των δεξιοτήτων στο χρονικό πλαίσιο αυτού του προγράμματος. Είναι όμως σημαντικό, ότι σ' αυτή την πρώτη πιλοτική εφαρμογή σε νήπια φάνηκε η δυνατότητα να αναπτυχθούν αυτές οι δεξιότητες.

Σχετικά με τον 3^ο στόχο, την ενίσχυση της δημιουργικότητας, της δυνατότητας παρουσίασης και έκφρασης του εαυτού, των επιθυμιών και των σκέψεων, χρειάζεται να επισημάνουμε ότι αυτός σχετίζεται έμμεσα με τις ασκήσεις γιόγκα των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Σ' αυτή την ηλικία δεν είναι εύκολα εφικτή μια μεταγνωστική διεργασία που να οδηγεί άμεσα από την άσκηση γιόγκα στην επίγνωση του αισθήματος του εαυτού. Έτσι, η δημιουργικότητα και η έκφραση του εαυτού και των επιθυμιών φαίνεται να προκύπτει περισσότερο μέσα από ένα κλίμα που δημιουργεί το μάθημα γιόγκα μέσα από το περιεχόμενο των ασκήσεων και το παιδαγωγικό του πλαίσιο. Με την εβδομαδιαία συστηματική επανάληψή φάνηκε να ενισχύονται τα ερεθίσματα των παιδιών και παράλληλα να ενδυναμώνεται το σώμα τους και η αυτοπεποίθησή τους έτσι ώστε να φτάσουν να μπορούν να εκφράζονται μπροστά στην ομάδα και να παρουσιάζουν τις δικές τους ιδέες. Παρόμοια ευρήματα εντοπίζονται και σε άλλες έρευνες (Flook, et al., 2015).

Συμπερασματικές παρατηρήσεις

Όπως προκύπτει από τα ευρήματα, το πιλοτικό πρόγραμμα ενίσχυσε τα παιδιά σε πολλούς ταυτόχρονα τομείς με αφητηρία, εργαλείο και επίκεντρο το σώμα τους και την εικόνα που έχουν γι' αυτό: τη σχέση με το σώμα τους, την επίγνωση των κινητικών τους δεξιοτήτων, τις δεξιότητες συντονισμού, τις αντίστοιχες γνωστικές επεξεργασίες, τη συγκέντρωση της προσοχής, την έκφραση του εαυτού και των επιθυμιών του, την ελεύθερη δημιουργική έκφραση, την επιμονή για την επιτυχή ολοκλήρωση των ασκήσεων. Τα ευρήματα αυτά βρίσκονται σε συμφωνία με αντίστοιχα ευρήματα άλλων ερευνών (van de Weijer-Bergsma et al., 2014; Flook et al., 2015; Stapp et al., 2021). Όλα αυτά τα στοιχεία αποτελούν σημαντικές πτυχές του αναλυτικού προγράμματος της προσχολικής εκπαίδευσης και όλες μαζί συνθέτουν μερικούς από τους βασικούς παιδαγωγικούς της στόχους που αφορούν στην ενδυνάμωση της ικανότητας του παιδιού να ελέγχει τον εαυτό και τη λειτουργία του, στην ανάπτυξη της αυτόνομης και αυτοδύναμης λειτουργίας του, στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της θετικής εικόνας για τον εαυτό του. Όπως φάνηκε στο παρόν πιλοτικό πρόγραμμα, η εξοικείωση των παιδιών με τον κόσμο της γιόγκα προκάλεσε ικανοποίηση και θετικά συναισθήματα, δημιούργησε ένα κλίμα ελευθερίας έκφρασης, χαλάρωσης αλλά ταυτόχρονα και υπευθυνότητας στη διεξαγωγή των ασκήσεων. Το στοιχείο της ευχαρίστησης είναι σημαντική μεταβλητή για την μάθηση μέσω γιόγκα και για τη γενίκευση των στρατηγικών της (Case-Smith et al., 2010; Hyde & Spence, 2013).

Είναι σημαντικό να επισημάνουμε ότι η διατήρηση των δεξιοτήτων, συμπεριφορών και κινήτρων των παιδιών για αυτό το πρόγραμμα τρεις μήνες μετά τη λήξη του, όπως προέκυψε

από τα ευρήματα της επαναξιολόγησης, υποδεικνύει την ουσιαστική και ισχυρή θετική επίδραση που μπορεί να έχει ένα παιδαγωγικά κατάλληλο πρόγραμμα γιόγκα στην ανάπτυξη των παιδιών της προσχολικής ηλικίας στο πλαίσιο των παιδαγωγικών στόχων που αναφέρθηκαν προηγουμένως.

Φαίνεται κατά συνέπεια, ότι ένα πρόγραμμα γιόγκα, σαν κι αυτό που υλοποιήθηκε, θα μπορούσε να ενταχθεί και να ενισχύσει την προσχολική εκπαίδευση. Με αυτή την έννοια, είναι ιδιαίτερα σημαντική η περαιτέρω έρευνα για τη συμβολή της γιόγκα στην ενδυνάμωση των παιδιών προσχολικής ηλικίας και της εκπαίδευσής τους (Anand & Sharma, 2014; Jensen & Kenny, 2004; Schwind et al., 2017). Ενδεχομένως, η διάχυση των πρακτικών της γιόγκα στη συνολική λειτουργία του νηπιαγωγείου, μέσα από την κατάλληλη εκπαίδευση των παιδαγωγών στον τομέα αυτό, θα μπορούσε να ενισχύσει την εξέλιξή του στην κατεύθυνση που επιδιώκει και δηλώνει το ΑΠ, όπως επισημάνθηκε στο εισαγωγικό μέρος αυτής της έρευνας, στην κατεύθυνση δηλαδή της υποστήριξης των παιδιών να διαμορφώσουν αυτόνομες προσωπικότητες με ευθύνη και ικανότητα στη συλλογική λειτουργία από την οποία να εισπράττουν επιβεβαίωση και ικανοποίηση.

Περιορισμοί της έρευνας

Το μικρό πλήθος του δείγματος και ο ποιοτικός χαρακτήρας των δεικτών της έρευνας δεν επιτρέπει τη γενίκευση των ευρημάτων και των συμπερασματικών παρατηρήσεων. Μπορεί όμως τα ευρήματα αυτά να αποτελέσουν αφετηρία για έρευνα σε μεγαλύτερα και αντιπροσωπευτικά δείγματα παιδιών προσχολικής ηλικίας, ώστε να προκύψουν πιο ασφαλή συμπεράσματα. Επίσης, περιορισμό της έρευνας συνιστά το γεγονός της απουσίας άλλων αντίστοιχων ερευνών στο ελλαδικό χώρο. Είναι σημαντικό να αναφερθούν επιπλέον εξωτερικοί περιορισμοί, όπως η πανδημία και οι απουσίες των μικρών παιδιών. Εκτιμούμε ότι ένας ακόμα περιορισμός ήταν η συχνότητα του προγράμματος η οποία είχε οριστεί ως μία δραστηριότητα ανά εβδομάδα. Μια μεγαλύτερη συχνότητα θα βοηθούσε στην πιο αποτελεσματική εξοικείωση των παιδιών. Τέλος, ο πιλοτικός χαρακτήρας του προγράμματος περιόρισε τον στόχο της έρευνας στον έλεγχο της δυνατότητας εμπλοκής των παιδιών αυτής της ηλικίας σε προγράμματα γιόγκα. Σε επόμενα ερευνητικά βήματα θα χρειαστεί να αξιολογηθεί πιο αναλυτικά αυτή η εμπλοκή σε συνάρτηση με τα αντίστοιχα επίπεδα των επιδιωκόμενων δεξιοτήτων. Έτσι, θα αποκτήσουμε μια πιο σαφή και ασφαλή εικόνα της ανάπτυξης των δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη γιόγκα.

Αναφορές

Alexander, G. K., Innes, K. E., Selfe, T. K., & Brown, C. J. (2013). "More than i expected": perceived benefits of yoga practice among older adults at risk for cardiovascular disease. *Complementary Therapies In Medicine, 21*(1), 14-28.

Anand, U., & Sharma, M. P. (2014). Effectiveness of a mindfulness-based stress reduction program on stress and well-being in adolescents in a school setting. *Indian Journal of Positive Psychology, 5*(1), 17-22.

ASCD (2014). *Whole school, whole community, whole child*. Alexandria Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development's Commission on the Whole Child.

Bryman, A. (2001). *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press.

Butzer B., Ebert M., Telles S., Khalsa S. B. S. (2015). School-based yoga programs in the United States: a survey. *Advances in Mind-Body Medicine, 29*, 18-26.

Case-Smith, J., Sines, J. S., Klatt, M. (2010). Perceptions of children who participated in a school-based yoga program. *Journal of Occupational Therapy Schools & Early Intervention, 3*, 226-238.

Chen, D. D., & Pauwels, L. (2014). Perceived benefits of incorporating yoga into classroom teaching: assessment of the effects of "yoga tools for teachers." *Advances in Physical*

Education, 4, 138-148, (Διαθέσιμο: https://www.scirp.org/pdf/APE_2014082816395378.pdf, προσπελάστηκε στις 25/3/2023)

Ekeland, E., Heian, F., Hagen, K. B., Abbott, J. M., & Nordheim, L. (2004). Exercise to improve self-esteem in children and young people (Review). *The Cochrane Library* 2009, Issue 1, (Διαθέσιμο: <https://www.cochranelibrary.com/cdsr/doi/10.1002/14651858.CD003683.pub2/full>, προσπελάστηκε στις 29/3/2023)

Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., & Davidson, R. J. (2015). Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based kindness curriculum. *Developmental Psychology*, 51, 44-51, (Διαθέσιμο: <https://centerhealthyminds.org/assets/files-publications/FlookPromotingDevPsych.pdf>, προσπελάστηκε στις 25/3/2023)

Gerani, C., Theodosiou, A., Barkoukis, V., Papacharisis, V., Tsorbatzoudis, H. & Gioupsani, A. (2020) The Effect of a Goal-Setting Program in Physical Education on Cognitive and Affective Outcomes of the Lesson. *The Physical Educator* Vol. 77, 332–356.

Globerson, T, 1989, What is the relationship between cognitive style and cognitive development? in Globerson T., Zelniker T. (ed), *Cognitive Style and Cognitive Development*, Ablex Publishing Corporation, New Jersey.

Hyde, A., & Spence, J. (2013). Yoga in schools: delivering district-wide yoga education. *Journal of Yoga Service*, 1(1), 53–59.

Jarry, J.L., Chang, F.M. & La Civita, L. (2017). Ashtanga yoga for psychological well-being: initial effectiveness study. *Mindfulness*, 8, 1269–1279, (Διαθέσιμο: https://www.researchgate.net/profile/Josee-Jarry/publication/316553546_Ashanga_Yoga_for_Psychological_Well-being_Initial_Effectiveness_Study/links/5e68f0974585153fb3d6564d/Ashtanga-Yoga-for-Psychological-Well-being-Initial-Effectiveness-Study.pdf, προσπελάστηκε στις 25/3/2023)

Jensen, P. S., & Kenny D. T. (2004). The effects of yoga on the attention and behavior of boys with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD). *Journal of Attention Disorders*, 7(4), 205-216.

Lalvani, V. (1999). *Classic yoga for stress relief*. New York: Sterling Publishing Co., Inc.

Naragatti, S. (2019). The role of yoga education in social re-construction. *International Journal of Scientific Research*, 8(2), 51-52.

Reppa, G. P. (2017). The Effects of a yoga and mindfulness techniques program on the prosocial behavior and the emotional regulation of preschool children: a pilot study. *Educational Research Applications: ERCA-138*, (Διαθέσιμο: https://www.academia.edu/41788749/The_Effects_of_a_Yoga_and_Mindfulness_Techniques_Program_on_the_Prosocial_Behavior_and_the_Emotional_Regulation_of_Preschool_Children_A_Pilot_Study, προσπελάστηκε στις 29/3/2023).

Schwind, J. K., McCay, E., Beanlands, H., Schindel Martin, L., Martin, J., & Binder, M. (2017). Mindfulness practice as a teaching-learning strategy in higher education: a qualitative exploratory pilot study. *Nurse Education Today*, 50, 92-96.

Siegel, D. J. (2009). Mindful awareness, mindsight, and neural integration. *The Humanistic Psychologist* 37(2), 137-158.

Smith, B. R. (2007). Body mind and spirit? Towards an analysis of the practice of yoga. *Body and Society*. 13(2), 25-46.

Smith, C., Hancock, H., Blake-Mortimer, J., & Eckert, K. (2007). A randomised comparative trial of yoga and relaxation to reduce stress and anxiety. *Complementary Therapies in Medicine*, 15(2), 77-83.

Stapp, A., Wolff, K., Johnson, T. (2021). Factors affecting the implementation of a mindful yoga preschool intervention: A mixed methods study. *International Journal of Social Policy*

and Education 3(6). 31-53. (Διαθέσιμο: <https://www.ijspe.com/vol-3-no-6-june-2021-4.pdf>, προσπελάστηκε στις 29/3/2023).

Telles, S., Hanumanthai B., Nagarathna, R., Nagendra, H. R. (1993). *Improvement in static motor performance following yogic training of school children*. Vivekananda Kendra Yoga Research Foundation, Bangalore, India.

Van de Weijer-Bergsma, E., Langenberg, G., Brandsma, R., Oort, F. J., & Bogels, S. M. (2014). The effectiveness of a schoolbased mindfulness training as a program to prevent stress in elementary school children. *Mindfulness*, 5, 238-248, (Διαθέσιμο: <http://girlsschools.org/wp-content/uploads/2017/11/The-Effectiveness-of-a-School-Based-Mindfulness-Training-as-a-Program-to-Prevent-Stress-in-Elementary-School-Children.pdf>, προσπελάστηκε στις 25/3/2023).

Wolff, K., & Stapp A. (2019) Investigating early childhood teachers' perceptions of a preschool yoga program. *SAGE Open*, 1–9, (Διαθέσιμο: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2158244018821758>, προσπελάστηκε στις 29/3/2023)

Yalom, I. (2020). *Υπαρξιακή ψυχοθεραπεία*, Εκδόσεις Άγρα, Αθήνα

Μπάρμπας Γ., Καθάρου Α., Κόκουβα Φ., Μαρούδα Μ., Μαρσιώτη Ε., Μπαζάνα Ν., Μπλάνα Κ. & Τσίνα Σ. (2017). Η ανάπτυξη της ατομικής και συλλογικής ευθύνης των παιδιών μέσα από τις σχέσεις των συνομηλίκων: ένα πιλοτικό πρόγραμμα στο σύνολο των παιδιών μιας σχολικής μονάδας νηπιαγωγείου – παιδικού σταθμού. Στα πρακτικά του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας (επιμ. Χ. Τσιχουρίδης, Δ. Κολοκοτρώνης, Δ. Λιόβας, Μ. Μπατσίλα, Κ. Σταθόπουλος, Α. Κοντογεωργίου, Η. Λιάκος & Ζ. Καρασίμος), τομ. Α, σελ 703-713, Λάρισα.

ΥΠΑΙΘ, 2023. *Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση*, ΦΕΚ. Β' 687/10.02.2023, Αθήνα.

Σχεδιάζοντας διαπολιτισμικά μαθησιακά περιβάλλοντα στη Νέα Ελληνική Γλώσσα

Σφακιανάκη Άννα

Πανεπιστήμιο Κρήτης
anna.sfakianaki@uoc.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία αναπλαισιώνονται τα αποτελέσματα έρευνας-δράσης η οποία στηρίχτηκε στην πολιτισμική ετερογένεια του ελληνικού σχολείου και στόχευσε στην συμπερίληψη των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο που είχαν εξοβελιστεί από τη μαθησιακή διαδικασία και βρισκόνταν στο περιθώριο της σχολικής ζωής. Τα αποτελέσματα από την ανάλυση των ποιοτικών –όπως αναλύθηκαν με την Κριτική Ανάλυση Λόγου- και των ποσοτικών δεδομένων (SPSS) αξιοποιήθηκαν προς τη δημιουργία σχεδίων παρεμβάσεων στο πλαίσιο των οποίων τα «διαφορετικά» παιδιά αφηγήθηκαν τις δικές τους ιστορίες, μίλησαν για την καταγωγή και την οικογένειά τους και -προϊούσης της παρέμβασης- διεκδίκησαν τον σεβασμό και την ισότιμη θέση στην κοινωνία της τάξης και του σχολείου. Από την άλλη μεριά, τα παιδιά της «πλειοψηφίας» ανέπτυξαν ενσυναίσθηση και στάθηκαν κριτικά απέναντι στη δική τους «ομοιογένεια» αναδεικνύοντας τις δικές τους μοναδικές ταυτότητες. Μετά την ολοκλήρωση κάθε παρέμβασης τα αποτελέσματα από την ανάλυση των δεδομένων αξιοποιούνταν για περαιτέρω παρεμβάσεις με συνολική διάρκεια τεσσάρων εβδομάδων.

Λέξεις κλειδιά: διαπολιτισμική εκπαίδευση, έρευνα-δράση, Κριτική Παιδαγωγική

Εισαγωγή

Η πραγματικότητα του ελληνικού σχολείου

Στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο η παρουσία του/της «Άλλου/ης» μαθητή/τριας δεν είναι προσωρινή, έχει στοιχεία μονιμότητας και –παραφράζοντας τον Simmel (2009)- ο σύγχρονος ξένος δεν είναι αυτός που σήμερα έρχεται και αύριο φεύγει αλλά αυτός που σήμερα έρχεται και αύριο μένει. Αυτός/ή ο/η «Άλλος/η» αντιστέκεται, συχνά, στον αποχρωματισμό του/της μέσα στο ευρωκεντρικό ή ελληνοκεντρικό *melting pot* και ενώ διατηρεί τα πολιτισμικά του/της χαρακτηριστικά στην καθημερινή επικοινωνία στο πλαίσιο της οικογένειας, συμβιβάζεται-αναγκαστικά- με την κυρίαρχη πολιτισμική νόρμα στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας.

Ταυτόχρονα, οι όποιες μαθησιακές δυσκολίες συναντά στο ελληνικό σχολείο αποδίδονται –με τρόπο απλουστευτικό- στην *περιορισμένη επένδυση της οικογένειας* στην εκπαίδευση των παιδιών με κεφάλαια υλικά ή συμβολικά, ειδικότερα σε οικογένειες μεταναστών που βιώνουν ως προσωρινή την παραμονή τους στην ξένη χώρα. Το εκπαιδευτικό σύστημα εστιάζει, συχνά, στο πολιτισμικό έλλειμμα, παραγνωρίζει τις πολλαπλές ταυτότητες των υποκειμένων ή υιοθετεί πρακτικές που δίνουν έμφαση σε συγκεκριμένο είδος πολιτισμικού κεφαλαίου (Bourdieu, 1966 στο Φραγκουδάκη, 1985) και στη χρήση επεξεργασμένων γλωσσικών κωδίκων/*elaborated codes* (Bernstein, 1971). Στο πλαίσιο αυτό, τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο μένουν στο περιθώριο, πλήττεται το κοινωνικό τους κύρος και εσωτερικεύουν τις απορριπτικές στάσεις της πλειοψηφίας απέναντι στις δικές τους «διαφορετικές» ταυτότητες. Αντιθέτως, παιδιά προερχόμενα από μεσαία ή ανώτερα κοινωνικά στρώματα, δηλ. αυτά που αποτελούν την πλειοψηφία στο ελληνικό σχολείο, διαθέτουν το ορισμένο *μορφωτικό κεφάλαιο* (επαφή με το βιβλίο, τις τέχνες κ.ά.) και αφετέρου το ορισμένο *έθος*, δηλ. το σύστημα των αξιών (ως αποτέλεσμα ώσμωσης στους κόλπους της οικογένειας) που καθορίζει τις αντιλήψεις και τις στάσεις των παιδιών απέναντι στον σχολικό θεσμό.

Αναφορικά με τη γλώσσα που χρησιμοποιείται στο ελληνικό σχολείο πρόκειται για την πρότυπη γλώσσα των αστικών κέντρων, των ΜΜΕ, των σχολικών βιβλίων κ.ά., η οποία παρουσιάζει υψηλό βαθμό δυσκολίας στην αποκωδικοποίησή της. Για τα παιδιά που προέρχονται από τα μεσαία και υψηλά μορφωτικά στρώματα, η χρήση της δεν αποτελεί δύσκολο εγχείρημα. Για τα παιδιά, ωστόσο, χαμηλών οικονομικών στρωμάτων –εκεί θα μπορούσαν να ενταχθούν και αυτά με μεταναστευτικό υπόβαθρο- ο βαθμός δυσκολίας αυτής της πρότυπης γλώσσας είναι εξαιρετικά υψηλός. Δηλαδή, στο πλαίσιο της αναπαραγωγικής λειτουργίας του σχολείου, επιβεβαιώνονται οι επισημάνσεις του Bernstein (1971) για τον περιορισμένο γλωσσικό κώδικα /restricted code (περιορισμένο λεξιλόγιο, απλές προτάσεις, άγνοια αφηρημένων εννοιών και ορολογίας) ως κριτήριο κοινωνικής ταυτότητας (Bernstein,1990).

Θεωρητικό πλαίσιο παρεμβάσεων: έρευνα- δράση, Κριτική Παιδαγωγική, θεωρία κοινωνικών ταυτοτήτων, Κριτική Ανάλυση Λόγου

Στην παρούσα έρευνα όλα τα ερευνητικά σχέδια και οι συνακόλουθες παρεμβάσεις στηρίχτηκαν στην κυκλική συμμετοχική διαδικασία της έρευνας-δράσης, ακολούθησαν τις ανθρωπιστικές αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής, προσέγγισαν τις ατομικές ταυτότητες στο πλαίσιο της αλληλόδρασης με τους/τις Άλλους/ες (Social identity theory) και τα δεδομένα αναλύθηκαν με την Κριτική Ανάλυση Λόγου .

i. Η έρευνα-δράση (ε-δ) είναι μια κυκλική ερευνητική διαδικασία όπου σε κάθε κύκλο ο σχεδιασμός ακολουθείται από την δράση, την παρατήρηση, τον αναστοχασμό, το αναθεωρημένο σχέδιο (Κατσαρού, 2016, Κατσαρού & Τσάφος, 2003).



Σχήμα 1: Χρησιμοποιώντας τους κύκλους και τα σπείράλ της έρευνας-δράσης/ Using action research cycles and spirals (Προσαρμογή της Griffiths, 1990 από το McNiff, Lomax & Whitehead, 1996, σ. 22 στο Σφακιανάκη, 2020).

Οι Whitehead & Lomax (1987) περιγράφουν την ε-δ ως ένα σπείράλ όπου κάθε ολοκληρωμένος κύκλος εμπεριέχει έναν αριθμό από φάσεις: αντιμετωπίζω ένα πρόβλημα στο οποίο οι παιδαγωγικές μου αξίες ακυρώνονται, φαντάζομαι ένα τρόπο λύσης του προβλήματος, ενεργώ προς την κατεύθυνση αυτής της λύσης, αξιολογώ τα αποτελέσματα των πράξεών μου, τροποποιώ τις ιδέες και τις πράξεις μου στο φως των αξιολογήσεών μου.

ii. Η Κριτική Παιδαγωγική (ΚΠ) είναι ένα σύνολο θεωρητικών παραδοχών και διδακτικών-μαθησιακών προσεγγίσεων που επικεντρώνονται στον μετασχηματισμό των σχέσεων της εξουσίας και της καταπίεσης στην εκπαίδευση και κατ' επέκταση στην κοινωνία. Στοχεύει

στην ανάπτυξη της ηθικής, του ανθρωπισμού και στην ενδυνάμωση των εκπαιδευόμενων. Συνδέεται στενά με την παιδαγωγική του Βραζιλιάνου παιδαγωγού Paulo Freire (2004, 2005) και ακολουθεί τις θεωρητικές αρχές της Σχολής της Φρανκφούρτης.

Η αναγκαιότητα της Κριτικής Παιδαγωγικής ως ηθικής, ανθρωπιστικής, απελευθερωτικής, δημοκρατικής παιδαγωγικής υπαγορεύεται από την ανάγκη να είναι οι μαθητές/τριες κριτικοί απέναντι στην κοινωνική κατασκευή της γνώσης και των κατανοήσεών τους για τον κόσμο (Kincheloe, 1993). Οι συνέπειες της παγκοσμιοποίησης, οι δυνατότητες για συλλογική δράση, τα βαθύτερα αίτια των κρίσεων (οικονομικών, ηθικών) και ο τρόπος που συνδέονται με τη δική τους ζωή αποτελούν τόπους προβληματισμού και κριτικής διερεύνησης. Ανάλογο τόπο κατανόησης με στόχο τις συμπεριληπτικές δράσεις αποτελεί η ανάπτυξη ηθικών στάσεων αλληλεγγύης απέναντι στους/στις Άλλους/ες αναδεικνύοντας τον πλούτο που κρύβει η διαφορετικότητα ώστε να υιοθετούν αντιστάσεις σε κάθε μορφή χειραγώγησης που οδηγεί στον κοινωνικό εξοβελισμό ευπαθών ομάδων και την καταπάτηση ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

iii. Σύμφωνα με τη *θεωρία κοινωνικών ταυτοτήτων (social identity theory)* (Tajfel & Turner, 1979) η ατομική ταυτότητα (ως απόλυτη ταύτιση των ατόμων με ένα σύνολο απόψεων, αντιλήψεων αλλά και το σύνολο των στοιχείων που είναι ξεχωριστά και μοναδικά για κάθε άτομο και το διαφοροποιούν από το άλλο, (Erikson 1968, 1982) καθορίζεται από την κοινωνική ταυτότητα. Η κοινωνική ταυτότητα αναφέρεται στην αντίληψη που έχει το άτομο για τον εαυτό του (self-concept) η οποία προκύπτει από τη γνώση που διαθέτει λόγω της συμμετοχής του σε μία ή περισσότερες ομάδες (Tajfel, 1982, Tajfel, & Turner, 1979). Η ταυτότητα καθώς βρίσκεται εμβαπτισμένη σε ένα ή περισσότερα κοινωνικά γκρουπ ή κοινωνικές κατηγορίες οδηγείται στην πρόσκτηση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών. Στο πλαίσιο της ομάδας, προκύπτει η ατομική βεβαιότητα (αφού καθορίζει το πώς πρέπει να συμπεριφέρεται το κάθε μέλος του γκρουπ) και αυξάνεται η αυτοπεποίθηση καθώς οι συμπεριφορές μέσα στο γκρουπ (in group) παρουσιάζονται ως ανώτερες, αξιολογικά σημαντικότερες από αυτές που ισχύουν εκτός γκρουπ (out group). Η ενδο-ομάδα, δηλαδή, αποδίδει πάντα θετικά χαρακτηριστικά στα μέλη της ενώ αποδίδει αρνητικά χαρακτηριστικά στα μέλη των άλλων ομάδων (την έξω-ομάδα). Εντός του γκρουπ αναπτύσσονται /εσωτερικεύονται οι ομοιότητες (νόρμες, κανόνες της συμπεριφοράς -intergroup factors), ευθυγραμμίζονται οι συμπεριφορές και η στάση κάθε μέλους με αυτές των άλλων μελών του γκρουπ ενώ ταυτόχρονα μεγεθύνονται οι διαφορές με εκείνους που βρίσκονται εκτός γκρουπ (Nickerson & Winnifred, 2008). Κατά τους Barth και Cohen η ομαδική ταυτότητα συγκροτείται στα διαπερατά όρια της ομάδας μέσα από την αλληλόδραση με τους/τις Άλλους/ες και κατά τη διάρκειά της πετυχαίνεται η ισορροπία μεταξύ του εσωτερικού καθορισμού της ομάδας και της εξωτερικής κατηγοριοποίησής της από τους Άλλους (στο Jenkins, 2007).

iv. Η *Κριτική Ανάλυση Λόγου (ΚΑΛ)* αναδεικνύει τις άνισες σχέσεις εξουσίας, και πολιτισμικής ιεραρχίας, «μελετά πρωταρχικά τον τρόπο με τον οποίο η κοινωνική εξουσία, η κυριαρχία και η ανισότητα θεσπίζονται, αναπαράγονται και αντιστέκονται στα κείμενα και συνομιλούν με το κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο» (van Dijk, 2008, σελ. 85 στο Phillips & Jørgensen, 2009). Η οπτική αυτή τη συνδέει με την ΚΠ ως κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η εξουσία, τα προνόμια ευνοημένων ομάδων, ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό κεφάλαιο αναπαράγονται και ταυτόχρονα αμφισβητούνται υπό το πρίσμα εναλλακτικών προσεγγίσεων ισότητας και δικαιοσύνης. Στο πλαίσιο της θεώρησης της γλώσσας ως μορφής κοινωνικής πρακτικής, η κριτική ανάλυση λόγου αναδεικνύει τη γλωσσική ποικιλότητα που οφείλεται σε διαφορετικές αναπαραστάσεις και οπτικές της κοινωνικής πραγματικότητας (Στάμου, 2011, 2016).

Δημιουργώντας Περιβάλλοντα Συμπερίληψης

Η αρχική εικόνα

Κατά το σχολικό έτος 2019-2020 η γράφουσα πραγματοποίησε μικρής έκτασης έρευνα – δράση (διάρκειας ενός μήνα, 12 διδακτικών ωρών) στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας σε τμήμα της Α΄ Γυμνασίου. Το τμήμα αυτό αποτελούνταν από παιδιά αστών με υψηλό οικονομικό ή και μορφωτικό επίπεδο, παιδιά με γονείς εργάτες που αντιμετώπιζαν πολλά οικονομικά προβλήματα (περιστασιακή εργασία) και 5 παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο: δύο κορίτσια και ένα αγόρι που κατάγονταν από την Αλβανία, ένα αγόρι με πατέρα Έλληνα και μητέρα Ρωσίδα, και ένα κορίτσι με μητέρα Ελληνίδα και πατέρα Πακιστανό. Κοινό γνώρισμα των παιδιών αυτών ήταν η αδυναμία να ανταπεξέλθουν στις σχολικές υποχρεώσεις: δεν έκαναν τις εργασίες τους, δεν συμμετείχαν στις συζητήσεις της τάξης, και, ακόμα, η συμπεριφορά των υπόλοιπων μαθητών/τριών που έδειξαν να αγνοούν τα παιδιά αυτά τα οδηγούσε στο περιθώριο της τάξης (τελευταία θρανία). Στην έρευνα συμμετείχαν και τέσσερις εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στο τμήμα (3 φιλόλογοι και ένας θεολόγος).

Η γράφουσα ακολουθώντας τις ανθρωπιστικές αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής (κατανόηση, αποδοχή, διάλογος, ενσυναίσθηση, συμμετοχή, αλληλεγγύη, συμπερίληψη κ.ά.) προσπάθησε να δημιουργήσει εκπαιδευτικό υλικό κι ένα περιβάλλον μάθησης απαλλαγμένο από υλοκεντρικές, βαθμοθηρικές συμπεριφορές. Η δράση-παρέμβαση ξεκίνησε στα μέσα του Νοέμβρη του 2020 και ολοκληρώθηκε τον Δεκέμβρη του 2020 με στόχο να ανατρέψει το αρνητικό κλίμα που είχε δημιουργηθεί σε βάρος των παιδιών αυτών.

Στην αρχική της φάση όλα τα παιδιά του τμήματος εντάχθηκαν σε ολιγομελείς ετερογενείς ομάδες και ήρθαν σε επαφή με το εκπαιδευτικό υλικό της παρέμβασης προκειμένου να καταγραφούν οι αρχικές πεποιθήσεις και στάσεις των συμμετεχόντων/ούν. Ενδεικτικό του περιεχομένου της δράσης είναι το παράδειγμα που αναλύεται εδώ, δηλ. οι απαντήσεις στο φύλλο εργασίας που δόθηκε στις ομάδες και αποτελούνταν από δύο κείμενα: κείμενο οπτικού γραμματισμού και ημερολογιακό κείμενο που δημιούργησε η εκπαιδευτικός-ερευνητρια. Ειδικότερα, δόθηκε σε όλες τις ομάδες φωτοτυπημένο ένα ζωγραφικό έργο που απεικονίζει δύο παιδιά να βρίσκονται το ένα απέναντι από το άλλο σε μια –φαινομενική– στάση παιχνιδιού και ανεμελιάς. Το παιδί στο αριστερό μέρος του πίνακα έχει χαρακτηριστικά παιδιού Β. Ευρώπης, είναι ξανθό, καλοντυμένο, χαμογελαστό και κρατάει έναν κύβο που φέρει το Α ως αρχικό γράμμα της λέξης APPLE/μήλο. Το δεύτερο αγόρι, το οποίο βρίσκεται απέναντί του, έχει ασιατικά χαρακτηριστικά, δεν φοράει παπούτσια και κρατάει ένα κύβο με ζωγραφισμένο μήλο από τον οποίο έχει δαγκώσει ένα κομμάτι. Η στοχοθεσία της δράσης εστίασε –πέρα από τις θεωρητικές γνώσεις σχετικά με την επικοινωνία, δηλ. τον πομπό, δέκτη, μήνυμα (περιεχόμενο-στοχοθεσία του επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος και του σχολικού βιβλίου)- στην ανάπτυξη της κατανόησης, ενσυναίσθησης μέσα από τη γνωριμία «διαφορετικών» παιδιών.

Το δεύτερο κείμενο που δόθηκε στις ομάδες είχε θέμα τη γνωριμία ενός Έλληνα μαθητή, του Πέτρου κατά την πρώτη μέρα στο Γυμνάσιο με ένα παιδί διαφορετικής εθνικής προέλευσης και φυλής από τον ίδιο και τα συναισθήματα που του δημιούργησε αυτή η γνωριμία ενώ γνώριζε προκαταβολικά ότι η μητέρα του θα εξέφραζε αντιρρήσεις στην προοπτική της ανάπτυξης φιλικής σχέσης με το παιδί αυτό.

Α. Με βάση τις απαντήσεις των ομάδων μαθητών/τριών στα φύλλα εργασίας (μέσα από την Κριτική Ανάλυση Λόγου) όλες οι ομάδες (5 πενταμελείς) έδειξαν με τις απαντήσεις τους μια πολύ θετική στάση απέναντι στα «διαφορετικά» παιδιά των κειμένων. Βέβαια, αυτό μπορεί να εξηγηθεί με βάση τη «διαχείριση της εντύπωσης» (Goffman, 1974), της πρόθεσης δηλ. των μαθητών/τριών να προβάλλουν μια συγκεκριμένη πλευρά του εαυτού τους, την ανθρωπιστική, θεωρώντας ότι αυτό είναι και το ζητούμενο για τη δική τους θετική εικόνα απέναντι στην εκπαιδευτικό. Επιπλέον, η παρουσία των παιδιών με το μεταναστευτικό υπόβαθρο (ένα σε κάθε ομάδα) ενδεχομένως να περιόρισε τη δυνατότητα να εκφράσουν τις

πραγματικές τους σκέψεις και συναισθήματα. Ενδεικτικές απαντήσεις στην ερώτηση «Ποιο από τα δύο παιδιά θα θέλατε να συναντήσετε και να παίξετε μαζί του;» ήταν:

«Θα ήθελα να γνωρίσω το φτωχό παιδί για να μάθω πώς ζει, πώς είναι το σπίτι του στην πατρίδα του και πώς περνούσε εκεί τον ελεύθερο χρόνο του»,

«Θα ήθελα να μάθω τα έθιμα του τόπου του, πώς ζουν οι συμπατριώτες του»,

«Θα τον ρωτούσα για την ιστορία του τόπου του και αν έχει πόλεμο στη χώρα του»,

«Θα ήθελα να τον φιλοξενήσω αλλά πρώτα να σιγουρευτώ ότι είναι καλό παιδί»

«Θα ήθελα να ξέρω ποια είναι τα αγαπημένα του φαγητά και πώς φτιάχνονται»

«Θα του χάριζα αθλητικά ρούχα γιατί εμείς εδώ δεν ντυνόμαστε έτσι»

«Θα ήθελα να τον δω να χορεύει με όλη του την οικογένεια»

Οι απαντήσεις των ομάδων δεν δείχνουν απόρριψη του «διαφορετικού» ωστόσο κάποιες από αυτές – με βάση την Κριτική Ανάλυση λόγου (ΚΑΛ)- εμπεριέχουν την οπτική του «Οριενταλισμού» (Said, 1996), δηλ. την περιέργεια φολκλορικού τύπου: η αναγνώριση της διαφορετικότητας ως σύνολο αντικειμένων, ρουχισμού, φαγητών, χρώματος, εθίμων, τραγουδιών. Η εικόνα του «Άλλου» ως σύνολο πραγματικών αλλά και φαντασιακών στοιχείων που έρχεται σε ευθεία αντίθεση με τον ευρωπαϊκό τρόπο σκέψης (ευρωκεντρισμός), τους θεσμούς, την επιστημονική πρόοδο ενισχύει την αυτοεικόνα και την αυτοπεποίθηση των μελών της πλειοψηφίας.

Β. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων των *focus groups* με παιδιά της πλειοψηφίας (ας ονομάσουμε –απλουστευτικά- «πλειοψηφία» τους/τις μαθητές με τους 2 γονείς Έλληνες παραβλέποντας το σύνολο των διαφορών κοινωνικοοικονομικού, πολιτισμικού υπόβαθρου, σχολικών επιτυχιών, ενδιαφερόντων, ταλέντων κ.ά.) αναδείχτηκε η αμφιταλάντευση μεταξύ στερεοτύπων και αλληλέγγυας, ανθρωπιστικής συμπεριφοράς. Δείχνουν να έχουν εσωτερικεύσει τα κοινωνικά στερεότυπα (συλλογικές αναπαραστάσεις, συλλογικές μνήμες, κοινωνικές ταυτότητες) ως ισχυρές κοινωνικές κατασκευές που αποκτούν αυτόνομη ύπαρξη μέσα από την παγίωσή τους στην κοινωνία: «μας παίρνουν τις δουλειές», «είναι απολίτιστοι», «σε μερικά χρόνια θα αλλοιώσουν τον πολιτισμό μας που κληρονομήσαμε από τους προγόνους μας».

Από την άλλη μεριά, δείχνουν κατανόηση, διάθεση επικοινωνίας και συνεργασίας. Οι νοητικές αναπαραστάσεις ως στερεότυπα για τους «παράνομους/παράτυπους μετανάστες» που μπορεί να απειλήσουν με την παρουσία τους την κατά τα άλλα ομοιογενή ελληνική κοινωνία έχουν ισχυροποιηθεί λόγω και της διαρκούς προβολής από τα ΜΜΕ και έχουν αποκτήσει στοιχεία κανονικότητας. Αυτή η οπτική των μαθητών/τριών επιβεβαιώνει την ομοιομορφία που προκρίνει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έναντι της ιδιαιτερότητας και της πολυμορφίας (Κέντρο ανάπτυξης εκπαιδευτικής πολιτικής/Κ.Α.Ν.Ε.Π., 2015) όπου το «κανονικό» είμαστε εμείς και θα πρέπει να είμαστε ανεκτικοί και μεγαλόψυχοι απέναντι στους/στις Άλλους/ες («είναι άνθρωποι κι αυτοί», «δεν μας ενοχλούν», «...αν δεν είναι προκλητικοί»). Ταυτόχρονα, με βάση τη θεωρία των *κοινωνικών ταυτοτήτων* τα χαρακτηριστικά ενός group –στην περίπτωσή μας του group των παιδιών της πλειοψηφίας- παρουσιάζονται ως αξιολογικά ανώτερα, σημαντικότερα από αυτά που διαθέτουν τα μέλη των άλλων ομάδων/out group factors (Nickerson & Winnifred, 2008). Η ενδοομάδα/ingroup προσπαθεί με πολλαπλούς τρόπους να ενδυναμώσει τα χαρακτηριστικά αυτά ώστε να παγιωθούν και να διασφαλίσουν τη σταθερή και αδιαμφισβήτητη παρουσία τους ως στοιχείο κανονικό/φυσικοποιημένο διαχρονικά.

Γ. Στις *ατομικές συνεντεύξεις* που έδωσαν στη γράφουσα τα «διαφορετικά» παιδιά μίλησαν για την περιθωριοποίηση που βιώνουν, κυρίως, στο σχολείο: «δεν βρήκα διπλανό, κανείς δεν με ήθελε», «δεν γράφω το μάθημα γιατί η δασκάλα (sic) δεν με ρωτάει», «δεν θα πάω εκδρομή αν δεν έχω φίλες», «είχα πάει σε αγώνες τρέξιμο (ενν. στο Δημοτικό) και ήμουνα πρώτος και τα παιδιά δεν μου μιλούσαν». Ταυτόχρονα, επισημαίνουν τις διαφορές τους τόσο σε σχέση με την πλειοψηφία όσο και με τα υπόλοιπα παιδιά που έχουν

μεταναστευτικό υπόβαθρο. Αυτή η τελευταία οπτική δεν αναδεικνύεται στους λόγους των παιδιών της «πλειοψηφίας» όπου παραβλέπονται οι διαφορές των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο και τονίζεται η *ομοιόμορφη διαφορετικότητα* τους.

Δ. Τα αποτελέσματα από το *focus group των τεσσάρων εκπαιδευτικών* του συγκεκριμένου τμήματος έδειξαν ότι ως αιτιολόγηση για την απόρριψη των μαθητών/τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο από τους/τις συμμαθητές/τριές τους χρησιμοποιούνται δύο εκδοχές: οι χαμηλές επιδόσεις-αδιαφορία και η «κακή» συμπεριφορά (φασαρία στην τάξη). Επίσης, επισημάνθηκε από τους/τις εκπαιδευτικούς το πολιτισμικό έλλειμμα και ειδικότερα το γλωσσικό («δεν μιλούν καλά τα ελληνικά», «δεν γράφουν σωστά τη γλώσσα»), η αδιαφορία των γονέων για τη μόρφωση των παιδιών τους (Χατζηδάκη, 2015). Πρέπει να σημειωθεί ότι οι οικογένειες αυτές ανήκουν στα πολύ χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα της πόλης και χρειάζεται να εργάζονται πολύ σκληρά προκειμένου να καλύψουν τις ανάγκες της οικογένειάς τους.

Σε σχέση με την εχθρική στάση της πλειοψηφίας, οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να αντιμετωπίζουν τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο στο πλαίσιο ενός *πολιτισμικού πλουραλισμού*, ως ανήκοντα σε επιμέρους κουλτούρες με παγιωμένα, σταθερά και αμετάβλητα στον χρόνο ιστορικά χαρακτηριστικά ενώ ταυτόχρονα παραγνώριζαν όλες τις εσωτερικές διαφοροποιήσεις και τις αντιφάσεις που σχετίζονται με το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο των παιδιών. Ως αποτέλεσμα κάθε ομάδα (Ελλήνων –μεταναστών) παρουσιάζονταν ως ομοιογενής. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί εκλάμβαναν τα μέλη κάθε εθνοπολιτισμικής ομάδας ως έχοντα απόλυτη ομοιογένεια μεταξύ τους και διαφοροποίηση απέναντι στις κουλτούρες των συμμαθητών/τριών τους αλλά και της ελληνικής κοινωνίας. Συγκεκριμένα, υποστήριζαν ότι οι μαθητές/τριες έχουν στερεότυπα που «τα κουβαλούν από το σπίτι» τα οποία επηρεάζουν τις στάσεις τους: «το κάθε παιδί έχει τα στερεότυπά του πάνω σε διάφορα θέματα που μπορεί καμιά φορά να είναι και ακραία», «μπορεί να έχουν στερεότυπα απέναντι στους ξένους, στους πρόσφυγες, τους μετανάστες όλο αυτό που συμβαίνει γύρω μας, μπορεί να έχουν μια στάση εχθρική, επιφυλακτική, ρατσιστική καμιά φορά». Ταυτόχρονα, αναδείχτηκε ότι η (καλοπροαίρετη) προσπάθεια των εκπαιδευτικών να υπενθυμίζουν –στο πλαίσιο της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας- τις διαφορές στον πολιτισμό των διαφορετικών ομάδων παιδιών όπως η διαφορετική μητρική γλώσσα, η θρησκεία, τα τραγούδια, η ιστορία, οι χοροί που αφενός κατονομάζονται αφετέρου συνοδεύονται από διδαχές περί ισότητας στο πλαίσιο της διαφορετικότητας. Τέλος, με βάση την Κριτική Ανάλυση Λόγου από το σύνολο των απαντήσεων των εκπαιδευτικών φάνηκε η γλωσσική αμφιταλάντευση ανάμεσα στις θεωρητικές δεσμεύσεις περί ανθρωπιστικών προσεγγίσεων αλλά και την απόδοση ευθυνών στα ίδια τα «διαφορετικά» παιδιά και τις οικογένειές τους.

Η συνέχεια και η ολοκλήρωση της παρέμβασης

Με βάση τα συμπεράσματα από τα παραπάνω δεδομένα δημιουργήθηκαν τα επόμενα σχέδια δράσης και το πρωτότυπο εκπαιδευτικό υλικό των παρεμβάσεων που περιλάμβαναν εκτενείς συζητήσεις/ *debate*, ανάλυση κειμένων (κυρίως πολυτροπικών), υπόδυση ρόλων στο πλαίσιο θεατρικού αυτοσχεδιασμού κ.ά. με στόχο την ανάπτυξη της κατανόησης απέναντι σε όλα τα παιδιά. Χρησιμοποιήθηκαν πολλά αφηγηματικά κείμενα, ενδ. η ιστορία του τρίχρονου Αϊλάν Κουρντί που βρέθηκε πνιγμένος με τον αδερφό του και τη μητέρα του στα τουρκικά παράλια, παιδιά υποσιτισμένα χωρίς ιατροφαρμακευτική περίθαλψη στον αναπτυσσόμενο κόσμο (οπτικός γραμματισμός), παιδιά-εργάτες για τις πολυεθνικές (κείμενο Unicef), παιδιά που ζουν δίπλα μας και δέχονται κακοποίηση (δημοσιογραφικό κείμενο), παρατήρηση των μικρών βιοπαλαιστών/επαιτών της πόλης μας κ.ά. Σε όλη τη διάρκεια της έρευνας-δράσης οι ομάδες συζήτησαν τις διαφορές στον τρόπο ζωής και στις ευκαιρίες που

δίνονται στα παιδιά με βάση τον τυχαίο παράγοντα του τόπου όπου γεννιούνται, των οικονομικών δυνατοτήτων και του κοινωνικού status των οικογενειών τους.

Επίσης, οι μαθητές/τριες λειτούργησαν ως ερευνητές/τριες στον σχολικό χώρο χρησιμοποιώντας ερωτηματολόγιο σχετικό με τα ανθρώπινα δικαιώματα και την καταπάτησή τους (δικαίωμα στη μόρφωση, στην υγεία, στην πολιτειότητα κ.λ.π.) (Giroux, 1993). Ο διάλογος για τα ανθρώπινα δικαιώματα και τη διεκδίκησή τους οδήγησε σταδιακά τα «διαφορετικά» παιδιά να αφηγηθούν τη ζωή τους στην πρώτη τους πατρίδα αλλά και τη γενικότερη εμπειρία τους από το σχολείο, τη γειτονιά, τη στάση κάποιων «πλούσιων παιδιών που τα σνόμπαραν», την σκληρή δουλειά των γονιών τους, τη βοήθεια από κοινωνικές υπηρεσίες ή την εκκλησία. Οι αφηγήσεις αυτές δημιούργησαν κλίμα προβληματισμού στην τάξη. Τα παιδιά που αφηγήθηκαν τις ιστορίες τους ένωσαν ότι τους δόθηκε το βήμα να αναδείξουν τις δικές τους ταυτότητες, να αποκτήσουν ορατότητα στην σχολική κοινότητα, να αναπτύξουν την αυτοπεποίθησή τους και να διεκδικήσουν μια ισότιμη θέση στη σχολική κοινότητα. Οι υπόλοιποι/ες μαθητές/τριες άρχισαν να εξετάζουν σταδιακά τις δικές τους κατανοήσεις για τον Άλλο/η και να μετακινούνται προς μια στάση αποδοχής, ισοτιμίας, κατανόησης που φάνηκε μέσα από τις επιλογές τους να συνεργάζονται στο μάθημα με τα παιδιά που μέχρι πρότινος αγνοούσαν, να συνομιλούν μαζί τους στην αυλή, ακόμα και να συναντιούνται για παιχνίδι εκτός σχολείου.

Η παρέμβαση ολοκληρώθηκε με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων από τα παιδιά της «πλειοψηφίας» (ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και ανοικτού τύπου) για τα χαρακτηριστικά τους (καταγωγή, επαγγέλματα γονέων, ενδιαφέροντα, μαθητικές επιδόσεις, επιτυχίες, αποτυχίες, σχέση με τον αθλητισμό/τη μουσική κ.ά.). Μετά την ανάλυση των αποτελεσμάτων (περιγραφική στατιστική, SPSS) αποκαλύφθηκε –από τις απαντήσεις τους– η διαφορετικότητα όλων των μαθητών/τριών. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάστηκαν μέσα στην τάξη και όλα τα παιδιά κλήθηκαν να τα σχολιάσουν. Μετά από μια εκτενή συζήτηση το συμπέρασμα των περισσότερων παιδιών ήταν ότι «δεν είμαστε και τόσο ίδιοι κι εμείς που μεγαλώσαμε στην ίδια γειτονιά», «ακόμα κι αν έχουμε τους ίδιους βαθμούς εσύ δεν ασχολείσαι με τον αθλητισμό», «η Μαρία συνέχεια πηγαίνει στο εξωτερικό με τους γονείς της και εγώ πάω στο χωριό μου μόνο!», «άλλα παιδιά έχουν βοήθεια στα μαθήματα και άλλα όχι» κ.λ.π. Τα παιδιά συνειδητοποίησαν ότι δεν έχουν μόνο κοινά χαρακτηριστικά αλλά και διαφορετικά και ότι δεν αποτελούν μια τόσο ομοιογενή ομάδα όσο νόμιζαν αρχικά και αυτή η συνειδητοποίηση τα οδήγησε στο άνοιγμα στον «Άλλο», στον κάθε Άλλο/Otherness αλλά και στην καλύτερη κατανόηση της δικής τους ταυτότητας: *ο Άλλος είμαι εγώ* (Σφακιανιάκη, 2020).

Ταυτόχρονα, σ' ένα δεύτερο επίπεδο όλα τα παιδιά (η «πλειοψηφία» και οι «Άλλοι/ες») και οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν τις κυρίαρχες και τις υποτελείς ομάδες στην κοινωνία και ανέδειξαν τη διαφορετικότητα και την ταυτότητα ως βασικά στοιχεία εμπλουτισμού της συμπεριληπτικής δημοκρατικής μάθησης. Η κριτική συνειδητοποίηση (Freire, 2005, Giroux, 1993) όλων αναπτύχθηκε σταδιακά (σε όλη τη σχολική χρονιά) καθώς βόθαιναν οι κατανοήσεις ως προς το κοινωνικό πλαίσιο, την ιδεολογία, την εξουσία και μέσα από μια σχέση αλληλόδρασης και συμπόρευσης οδήγησε στην κατασκευή της νέας γνώσης και των νέων ενδυναμωμένων ταυτοτήτων των κοινωνικών υποκειμένων.

Συζήτηση

Οι μετακινήσεις των πληθυσμών και η έκτασή τους κατά τις τελευταίες δεκαετίες έχουν απομακρύνει από τη φανταστική ιδεολογική κατασκευή των μονοεθνικών και μονοπολιτισμικών κοινωνιών. Αντιστοίχως, η παγιωμένη αντίληψη σε μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών, μαθητών/τριών και γονέων (και κηδεμόνων) ότι το ελληνικό σχολείο είναι μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό μπορεί να δεχτεί κριτική καθώς τα επικαιροποιημένα ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύουν ότι η πολιτισμική ετερογένεια και η διαφορά αποτελεί τον κανόνα και η ομοιογένεια, η ομοιομορφία αποτελούν «φανταστική κοινωνική κατασκευή» όπως είχε καταγραφεί και παλιότερα (Δραγώνα, Σκούρτου & Φραγκουδάκη,

2001). Στις σύγχρονες κοινωνίες όπου η παρουσία του/της «Άλλου/ης» έχει στοιχεία μονιμότητας η εκπαίδευση καλείται να διαδραματίσει έναν ενοποιητικό ρόλο.

Η παρούσα εργασία αναπλαισιώσε αδρομερώς ένα μικρό μέρος από την προσπάθεια που έγινε προκειμένου να μετασχηματιστεί η στάση της «πλειοψηφίας» μέσα από μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις και δράσεις στη Νεοελληνική Γλώσσα της Α΄ Γυμνασίου που στόχευαν στην αναγνώριση της ταυτότητας των «διαφορετικών» παιδιών και στην ικανοποίηση της ανάγκης τους για κατανόηση, συμμετοχή, ορατότητα. Συγκεκριμένα, παρουσιάζεται η αρχική και η τελική (στο τέλος της έρευνας-δράσης) αντίδραση αφενός της «πλειοψηφίας» μαθητών/τριών της συγκεκριμένης τάξης και αφετέρου των «Άλλων». Η προσέγγιση του ζητήματος αυτού ακολουθεί της αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής και της έρευνας-δράσης, σχετίζεται με τις άνισες σχέσεις εξουσίας εκτός και εντός του σχολικού χώρου όπως διαμεσολαβούνται από τις διαντιδράσεις μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών.

Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας-δράσης κατά την αρχική φάση φάνηκε ότι τα «διαφορετικά» παιδιά γίνονταν αποδέκτες συμπεριφορών που κινούνταν μεταξύ της αγνόησης και της απόρριψης λόγω της καταγωγής τους και των χαμηλών μαθησιακών επιδόσεων γεγονός που αποτελούσε πλήγμα για την αυτοεικόνα και την αυτοπεποίθησή τους. Επιπλέον, τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης έχοντας συγκροτήσει τη συλλογική τους ταυτότητα με βάση την εσωτερίκευση ενός συνόλου πολιτισμικών στοιχείων, ενός συστήματος αξιών, πεποιθήσεων, στάσεων που τους δημιουργούσαν το αίσθημα του «ανήκειν» στην ίδια ομάδα επιδίωκαν να διασφαλίζουν την ενότητα αυτής της ομάδας όπου «οι διαφορετικοί/ές» περίσσευαν γιατί διατάρασσαν αυτό που εκλάμβαναν οι πρώτοι ως «ομοιομορφία».

Από την πλευρά τους οι εκπαιδευτικοί προσέγγιζαν το ζήτημα αυτό στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης αναδεικνύοντας τη διαφορά με τους γηγενείς, εκλάμβαναν τα «διαφορετικά» παιδιά ως έχοντα ομοιόμορφα χαρακτηριστικά –εξοβελίζοντας μεταβλητές όπως το διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό status και αναπαρήγαγαν «θεωρίες ελλειμμάτων» όπως η αναφορά στην «πολιτισμική ένδεια», δηλ. τα περιορισμένα μορφωτικά και πολιτισμικά ερεθίσματα, το «γλωσσικό μειονέκτημα», την περιορισμένη επένδυση της οικογένειας στην εκπαίδευση των παιδιών αυτών. Στο τέλος της έρευνας-δράσης οι εκπαιδευτικοί τοποθετήθηκαν κριτικά απέναντι στην ομοιογένεια που τους είχαν αποδώσει και κατανόησαν το σύνολο των διαφορών που διασπούν αυτή την ομοιογένεια εντός της ομάδας.

Όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα-δράση αναγνώρισαν ότι η ταυτότητα των ατόμων είναι το αποτέλεσμα πολλαπλών υπαγωγών με βάση την ένταξη σε πολλές και διαφορετικές ομάδες όπως οι αθλητικές ομάδες, η γειτονιά, το μορφωτικό υπόβαθρο της οικογένειας, τα επαγγέλματα των γονιών, οι οικονομικές δυνατότητες, τα βιώματα. Συνειδητοποίησαν τον δυναμικό χαρακτήρα της ταυτότητας η οποία αποτελεί προϊόν διαπραγμάτευσης και παρέμβασης στο ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο και εμφανίζεται άλλοτε ως αντίσταση και άλλοτε ως αποδοχή της κοινωνικο-πολιτισμικής νόρμας. Αντιστοίχως, η ταυτότητα της εθνικής καταγωγής αποδείχτηκε ότι επιβάλλεται στα παιδιά εκ των άνω και τα εγκλωβίζει σε μια και μόνη, αποκλειστική και υποχρεωτική ταυτότητα.

Ταυτόχρονα, μέσα από την στερεοτυπική απόδοση συγκεκριμένου περιεχομένου στις ταυτότητες των υποκειμένων αγνοείται το γεγονός ότι οι ταυτότητες των κοινωνικών υποκειμένων είναι ρευστές, συγκυριακές, ενδεχομενικές, μεταβαλλόμενες.

Συμπεράσματα

Στα αποτελέσματα από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας-δράσης ανήκει η συνειδητοποίηση της ευκολίας για την κατηγοριοποίηση των «διαφορετικών» στην περίπτωση που διαφοροποιούνται από κάποιο διαδεδομένο γλωσσικό, κοινωνικό ή αισθητικό πρότυπο που αποτελεί τη νόρμα. Μια τέτοια οπτική καθίσταται διχαστική για το μαθητικό κοινό παρεμποδίζοντας την επικοινωνία, την αλληλεπίδραση, τη γνωριμία.

Οι συμμετέχουσες/οντες εκπαιδευτικοί στην αρχική φάση της έρευνας –δράσης έδειξαν να προσεγγίζουν τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο στο πλαίσιο της *πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης* υπερτονίζοντας τα επιμέρους χαρακτηριστικά των ομάδων, «ως ολότητες διακριτές, ομοιογενείς στο εσωτερικό τους, συνεκτικές και στατικές που ταυτίζονται με κάποια οριοθετημένη περιοχή» (Μπακαλάκη, 1997). Οι μαθητές/τριες που ανήκουν στην πλειοψηφία απέρριπταν τους/τις «διαφορετικούς/ές συμμαθητές/τριές τους αδυνατώντας να κατανοήσουν τις διαφορετικές ταυτότητες των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Σε σχέση με τις μαθησιακές επιδόσεις η γλωσσική χρήση της πρότυπης γλώσσας ως μοναδική εκδοχή μαθησιακής πρακτικής φάνηκε να αφήνει στο περιθώριο μαθητές/τριες με διαφορετικές γλωσσικές και κοινωνικές ταυτότητες (Tajfel, 1981) και να ερμηνεύει την σχολική αποτυχία από την οπτική των θεωριών ελλειμμάτων.

Στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής δημοκρατικής εκπαίδευσης που ακολουθεί τις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής, μέσα από ένα σύνολο παρεμβάσεων (Νεοελληνική Γλώσσα της Α΄ Γυμνασίου) αναπτύχθηκε η ενσυναίσθηση και η αποδοχή των «Άλλων» μαζί με την αναγνώριση της πολλαπλότητας των ταυτοτήτων της πλειοψηφίας. Τα ερευνητικά σχέδια στόχευαν στην *ενδυνάμωση* του/της «Άλλου/ης», αμφισβήτησαν την άνιση εξουσία και εστίασαν στην παγίωση του σεβασμού, της συμπερίληψης των πολιτισμικά και γλωσσικά διαφερόντων. Η παιδαγωγική με την έννοια αυτή, μπορεί να οδηγήσει μέσω της αποδοχής της ταυτότητάς τους στην εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία ακόμα και στη σχολική επιτυχία και αντιπροσωπεύει, ταυτόχρονα, έναν λόγο κριτικής αμφισβήτησης και αντίστασης και ένα σχέδιο δυνατότητας που μπορεί να λειτουργήσει θετικά προς την κατεύθυνση μιας δημοκρατικής, συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Αναφορές

- Bernstein, B. (1971). On the Classification and Framing of Educational Knowledge. In M. Young (Ed.), *Knowledge and Control* (pp. 47-69). London: Collier-Macmillan.
- Bernstein, B. (1990). *The Structuring of Pedagogic Discourse, Class, codes and control*. London: Routledge.
- Bourdieu, P., (1966). Το συντηρητικό σχολείο: οι ανισότητες στην εκπαίδευση. Στο Φραγκουδάκη, Α. (1985) (επιμ.) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την Κοινωνική Ανισότητα στο Σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Erikson E. H. (1982). *The life cycle completed*. New York, NY: Norton.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Freire, P. (2004). *Pedagogy of Indignation*. Boulder: Paradigm.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed*. New York: The Continuum International Publishing Group Inc.
- Giroux, H. (1993). *Living Dangerously: Multiculturalism and the Politics of Culture*. New York: Peter Lang Publishers.
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis: an essay on the organization of experience*. New York: Harper and Row.
- http://www.kanep-gsee.gr/sitefiles/files/2015_ekth.pdf
- Jenkins, J. (2007). English as a Lingua Franca: Attitude and Identity. Oxford applied linguistics.
- Kincheloe, J. L. (1993). *Toward a critical politics of teacher thinking: Mapping the postmodern*. Westport, CT: Bergin & Gar.
- Nickerson, M. & Winnifred R. L. (2008). Nationality Versus Humanity? Personality, Identity, and Norms in Relation to Attitudes Toward Asylum Seekers. *Journal of Applied Social Psychology*, 38 (3), pp. 796-817.
- Said, E. (1996). *Οριενταλισμός*. (Μετ. Τερζάκης Φώτης). Αθήνα: Νεφέλη.
- Sfakianaki, A. (2017). *Collaborative action research as a pivot for democratic school development*. In Gounari, P., Liambas, A., Drenoyianni, H., & Pavlidis, P. (Eds) (2019). *Rethinking Alternatives to Neoliberalism in Education*". Proceedings of the 7th International

Conference on Critical Education. ISBN: 978-960-243-712-4, Volume I, pp. 251-270. https://www.eled.auth.gr/documents19/Conference%20Proceedings%207th%20ICCE_Final.pdf

Simmel, G. (2009). *Πόλη και ψυχή*. Μετ. Λυκιαρδόπουλος Γ. Αθήνα: Έρασμος.

Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Tajfel, H. (1982). *Social Identity and Intergroup Relations*. Cambridge. Cambridge University Press.

Tajfel, H., & Turner, J. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin, & S. Worchel (Eds.). *The social psychology of intergroup relations* (pp.33 – 47). Monterey, CA: Brooks/Cole Publishing.

Whitehead, J. & Lomax, P. (1987). Action Research and the Politics of Educational Knowledge. *British Journal of Sociology of Education* 13(2):175-190.

Δραγώνα, Θ., Σκούρτου, Ε. & Φραγκουδάκη, Α. (2001). Κοινωνικές Ταυτότητες/ Ετερότητες-Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κ.Α.Ν.Ε.Π. (2015). *Τα βασικά μεγέθη της εκπαίδευσης. Η ελληνική πρωτοβουλία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Το ευρωπαϊκό και διεθνές πλαίσιο αναφοράς (2002-2013)*. Κέντρο ανάπτυξης εκπαιδευτικής πολιτικής. Ανακτήθηκε από

Κατσαρού, Ε & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία*. Σαββάλας.

Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική έρευνα – δράση*. Εκδόσεις κριτική.

Μπακαλάκη, Α. (1997). Εκδοχές της έννοιας του Πολιτισμού στην Ανθρωπολογία. *Σύγχρονα θέματα*, τ. 62, σ. 55-68.

Σφακιανάκη, Α. (2020). Προσεγγίζοντας τη γλωσσική διδασκαλία με βάση τις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Χατζηδάκη, Α. (επιμ.) (2015). Κοινωνιογλωσσολογικές και διαπολιτισμικές προσεγγίσεις στην πολιτισμική ετερότητα στο σχολείο. *Επιστήμες της Αγωγής*. Θεματικό Τεύχος.

Η ποιότητα του εξ αποστάσεως επιμορφωτικού υλικού στην Ταχύρρυθμη Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (Τ4Ε) μέσα από τις απόψεις των επιμορφούμενων

Γάκη Μαργιολή

Εκπαιδευτικός ΠΕ 91.01, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Καρδίτσας
margioligaki@gmail.com

Περίληψη

Οι αυξημένες απαιτήσεις της εποχής μας για ποιοτική εκπαίδευση δημιούργησαν μεταξύ άλλων την ανάγκη επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών μέσα από ταχύρρυθμες εξ αποστάσεως επιμορφώσεις, όπως η Ταχύρρυθμη Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Αντικείμενο της παρούσας έρευνας επισκόπησης αποτέλεσε η διερεύνηση, μέσω ποσοτικής στρατηγικής, των απόψεων 55 επιμορφούμενων σχετικά με την ποιότητα του εξ αποστάσεως επιμορφωτικού υλικού της Τ4Ε ως προς την παιδαγωγική και διδακτική καταλληλότητα, την κοινωνική εγκυρότητα και την αισθητική του. Οι επιμορφούμενοι/ες του δείγματος έκριναν ότι αν και το επιμορφωτικό υλικό είναι σε γενικές γραμμές ποιοτικό, υπήρξαν ωστόσο ορισμένες ελλείψεις κατά το σχεδιασμό του, όπως η ενίσχυση των κινήτρων μάθησης, η παροχή ουσιαστικής ανατροφοδότησης και ο σεβασμός στο διαφορετικό. Επίσης οι επιμορφούμενοι/ες του δείγματος εξέφρασαν την άποψη ότι η μορφή και η αισθητική του επιμορφωτικού υλικού χρήζουν βελτίωσης.

Λέξεις κλειδιά: επιμόρφωση εκπαιδευτικών, επιμορφωτικό υλικό, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ποιότητα

Εισαγωγή

Αρκετές δεκαετίες πριν την Covid-19 εποχή που διανύουμε η επαγγελματική ανάπτυξη και η δια βίου μάθηση συνδέθηκαν με την ανάπτυξη της τεχνολογίας (Νικολόπουλος, Πιερρακάας & Καμέας, 2011), ενώ οι ταχύτατοι ρυθμοί ζωής έφεραν στο προσκήνιο την ανάγκη ευέλικτων μορφών επιμόρφωσης, όπως η εξ αποστάσεως (Κακουλάκης, Παναγιωτακόπουλος & Κουστουράκης, 2019). Οι εκπαιδευτικοί ήταν μία ομάδα ανθρώπων που χρειάστηκε να συμμετάσχουν μαζικά σε τέτοιου είδους προγράμματα (Αναστασιάδης, Κωτσίδης & Σπανουδάκη, 2017) και αποτελούν έναν κατάλληλο πληθυσμό για έρευνα και αξιολόγηση του υλικού που χρησιμοποιήθηκε.

Βιβλιογραφική επισκόπηση

Σύμφωνα με τους Δήμου και Καμέα (2011) και τον Wessels (2001) η ποιότητα του επιμορφωτικού υλικού, σε προγράμματα εξ αποστάσεως επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, μπορεί να αξιολογηθεί βάσει κριτηρίων ποιότητας, τα οποία έχουν ταξινομηθεί από τη συγγραφέα σε επτά άξονες.

Τον πρώτο άξονα αποτελεί το περιεχόμενο, που αφορά την κατανοητή γλώσσα και τη σχετικότητα ως προς το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα της επιμόρφωσης (Wessels, 2001). Ακολουθεί η παιδαγωγική και διδακτική καταλληλότητα, που αφορά την παροχή ποιότητας μάθησης με κριτική σκέψη, την αυτοδιαχειριζόμενη γνώση και δημιουργική αξιοποίησή της (Wessels, 2001), καθώς επίσης και τη διαμόρφωση ενός πλαισίου χρήσης του επιμορφωτικού υλικού με χαρακτηριστικά που ενισχύουν τη θέληση του επιμορφούμενου για μάθηση, ενθαρρύνουν και παρακινούν για ενασχόληση με το υλικό και επιτυγχάνουν ομαλή ροή της πληροφορίας (Δήμου & Καμέας, 2011).

Ο τρίτος άξονας αφορά την κοινωνική εγκυρότητα, την προσαρμογή, δηλαδή, του επιμορφωτικού υλικού σύμφωνα με τα κοινωνικά ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων (Δήμου & Καμέας, 2011; Wessels, 2001). Η αλληλεπίδραση με το χρήστη

είναι ο τέταρτος άξονας και αφορά το σχεδιασμό στρατηγικών αξιολόγησης για έλεγχο κατανόησης της παρεχόμενης γνώσης και περαιτέρω εφαρμογής της (Wessels, 2001), όπως και τη δυνατότητα ενεργής συμμετοχής στην αναδιαμόρφωση του επιμορφωτικού υλικού και την εμπειρική μάθηση (Δήμου & Καμέας, 2011).

Η δομή και οργάνωση αποτελούν τον πέμπτο άξονα και μπορεί να ελεγχθεί μέσω κριτηρίων όπως το σαφές και συγκροτημένο σχέδιο ανάπτυξης, η σταδιακή προσέγγιση των γνωστικών πεδίων, η σαφής κατάτμηση του περιεχομένου, η σωστή ιδεολογική διάταξη, η λογική νοηματική αλληλουχία (Δήμου & Καμέας, 2011) και το προσιτό υλικό (Wessels, 2001). Έπεται η λειτουργικότητα, η τεχνική αρτιότητα του λογισμικού, δηλαδή, που υποστηρίζει την μάθηση, σύμφωνα με το πρότυπο ποιότητας ISO/IEC 9126, 1991 (Δήμου & Καμέας, 2011).

Η αισθητική αποτελεί τον τελευταίο άξονα που δύναται να εξεταστεί μέσα από τις απόψεις των επιμορφούμενων για την προσεγμένη μορφή του επιμορφωτικού υλικού με εστίαση στην θετική πρώτη εντύπωση, στην ευνοϊκή προδιάθεση και στην καλαισθησία (Δήμου & Καμέας, 2011).

Τα ευρήματα εμπειρικών ερευνών που επικεντρώθηκαν σε προγράμματα εξ αποστάσεως επιμόρφωσης (Αναστασιάδης κ.ά., 2017; Σουβατζόγλου, 2009; Κακουλάκης κ.ά., 2019; Μουζάκης, Μπουρλετίδης, Μαγκλογιάννης & Μπουρλετίδης, 2009; Arnavut, Bicen & Tugun, 2020) δείχνουν ότι υπήρξε θετική αξιολόγηση των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών ως προς την χρήση και την μετέπειτα αξιοποίηση του επιμορφωτικού υλικού που τους διατέθηκε. Επιπλέον αναδείχθηκαν τα οφέλη της αλληλεπίδρασης μεταξύ των εκπαιδευόμενων μέσω του υλικού, όπως είναι η δημιουργία του αισθήματος της ομάδας, η ανάπτυξη του κλίματος συνεργασίας και δημιουργικότητας, η δυνατότητα εξατομικευμένης ή και συνεργατικής μάθησης (Αναστασιάδης κ.ά., 2017), καθώς και η ικανότητα αναδιαμόρφωσης του επιμορφωτικού υλικού και μεταφοράς του στην τάξη με διασκεδαστικό τρόπο (Arnavut et al., 2020).

Η μη γνώση της γλώσσας εργασίας του υλικού αποτελεί παράγοντα αποδυνάμωσης του αλληλεπιδραστικού χαρακτήρα του επιμορφωτικού υλικού, ενώ παράγοντες ενίσχυσής του είναι το φιλικό ύφος, η χρήση άμεσης γλώσσας, η κατάτμηση, η πολυμεσικότητα, οι δραστηριότητες, η ανατροφοδότηση, η ανταλλαγή καλών πρακτικών μέσω του forum, η δημιουργία συνθηκών στοχαστικού διαλόγου, η ενθάρρυνση της αναθεώρησης δυσλειτουργικών διδακτικών πρακτικών, ο πλήρης οδηγός μελέτης, το χρονοδιάγραμμα μελέτης, η απρόσκοπτη πλοήγηση (Κακουλάκης κ.ά., 2019; Σουβατζόγλου, 2009), καθώς και η ύπαρξη ασκήσεων αυτοαξιολόγησης και πληθώρας παραδειγμάτων (Μουζάκης κ.ά., 2009).

Κατά την άποψη των επιμορφούμενων καίριας σημασίας θεωρείται η επάρκεια και η επιστημονική πληρότητα του επιμορφωτικού υλικού (Κακουλάκης κ.ά., 2019), η οπτικοακουστική μορφή παρουσίασης του περιεχομένου και η σύνδεση ενοτήτων και υποενοτήτων με υπερκείμενο (Σουβατζόγλου, 2009; Μουζάκης κ.ά., 2009), καθώς και η δυνατότητα να παραμένει αναρτημένο στο διαδίκτυο και να διανέμεται και σε έντυπη μορφή (Μουζάκης κ.ά., 2009).

Μέσα από μια κριτική αποτίμηση των παραπάνω προκύπτει η ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης της ποιότητας του επιμορφωτικού υλικού σε σχέση με την παιδαγωγική και διδακτική καταλληλότητα, την κοινωνική εγκυρότητα και την αισθητική του.

Εννοιολογικοί ορισμοί

Οι έννοιες, ως βασικό συστατικό των θεωριών, συνεισφέρουν στην οργάνωση μίας έρευνας και στη διασαφήνιση των ερευνητικών ερωτημάτων της προς τους ενδιαφερόμενους (Bryman, 2017).

Η ποιότητα του επιμορφωτικού υλικού αποτελεί μία από τις βασικές έννοιες αυτής της έρευνας και μπορεί να οριστεί ως ο βαθμός στον οποίο ένα σύνολο εγγενών χαρακτηριστικών του υλικού μιας επιμόρφωσης εκπληρώνει μια ανάγκη ή προσδοκία απόκτησης γνώσεων (συμπληρωματικών ή ειδικών), μετά την ολοκλήρωση της επιμόρφωσης (Hoyle, 2001).

Επιμόρφωση θεωρείται η διαδικασία που ενισχύει όλους τους εκπαιδευτικούς που χρειάζονται στήριξη, ανατροφοδοτεί και βελτιώνει το εκπαιδευτικό τους έργο (Οδηγός μελέτης, 2021).

Εξ αποστάσεως εκπαίδευση ορίζεται η επίτευξη εκπαίδευσης που στηρίζεται σε ηλεκτρονικά μέσα και όπου οι διδάσκοντες και οι διδασκόμενοι δεν συναντώνται (Holmberg, 1995).

Ταχύρρυθμη Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, ή αλλιώς T4E, ονομάστηκε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών του Υπουργείου Παιδείας, διάρκειας 8 εβδομάδων (20 ωρών), που υλοποιήθηκε κατά το έτος 2021. Η επιμόρφωση αυτή είχε σκοπό την καλλιέργεια των γνώσεων και δεξιοτήτων τηλεκπαίδευσης όλων των εκπαιδευτικών (T4E, 2021).

Επιμορφούμενοι/ες, θεωρούνται οι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς και της Ειδικής Αγωγής που επιμορφώθηκαν μέσα από την T4E (Οδηγός μελέτης, 2021).

Η άποψη των επιμορφούμενων, είναι η δική τους θεώρηση-αντίληψη, για την ποιότητα του επιμορφωτικού υλικού (Μανδαλά, 1993).

Ως επιμορφωτικό υλικό θεωρείται το παρεχόμενο στους επιμορφούμενους ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό που στο συγκεκριμένο πρόγραμμα προσφέρεται μέσα από μια ειδικά σχεδιασμένη πλατφόρμα επιμόρφωσης σύμφωνα με τις αρχές της ανεστραμμένης διδασκαλίας και έχει ως περιεχόμενο τις παιδαγωγικές αρχές, τα εκπαιδευτικά μοντέλα, τις στρατηγικές, τις τεχνικές, αλλά και τα εργαλεία διαχείρισης σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας (Οδηγός μελέτης, 2021).

Κριτήρια, δηλαδή μέτρα για τη διαμόρφωση κρίσης της ποιότητας του επιμορφωτικού υλικού που χρησιμοποιήθηκε στην T4E (Μανδαλά, 1993), θα αποτελέσουν οι παράγοντες που διαμορφώνουν:

Την παιδαγωγική και διδακτική καταλληλότητά του, η οποία καθορίζεται από τις διδακτικές προσεγγίσεις και τις διαδικασίες μάθησης που υιοθετούνται για τη δημιουργία του υλικού, όπως και από τη συμβατότητα του υλικού με το μαθησιακό προφίλ των επιμορφούμενων (Δήμου & Καμέας, 2011).

Την κοινωνική εγκυρότητά του, δηλαδή τη συμβατότητα του υλικού με το κοινωνικό πλαίσιο των επιμορφούμενων, την ηλικία, τη φυλή, το φύλο, τις εμπειρίες, τις επαγγελματικές δεξιότητες, την ετερότητα, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων και την αρχή της ευημερίας των πολιτών (Wessels, 2001).

Την αισθητική του ή αλλιώς την άρτια μορφή του, η οποία ενισχύεται από την πρώτη εντύπωση, την ευνοϊκή προδιάθεση και την καλαισθησία (Δήμου & Καμέας, 2011).

Λειτουργικοί ορισμοί

Σε μια ποσοτική έρευνα οι βασικές έννοιες των ερευνητικών ερωτημάτων, που δεν μπορούν να μετρηθούν άμεσα, θα πρέπει να γίνουν μετρήσιμες με την προσθήκη λειτουργικών ορισμών (έμμεσων και άμεσων ενδεικτών), οι οποίοι θα κάνουν την έννοια ποσοτική (μετρήσιμη) και θα αναδείξουν τις μορφές που μπορεί να πάρει (Bryman, 2017). Η βασική έννοια του θέματος της παρούσας εργασίας είναι αυτή της ποιότητας του επιμορφωτικού υλικού της T4E και για να ποσοτικοποιηθεί έπρεπε να οριστούν αρχικά οι μεταβλητές που προκύπτουν από τα ερευνητικά ερωτήματα και αφορούν στις ομάδες (άξονες) κριτηρίων που μπορούν να την αξιολογήσουν.

Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 1, η παιδαγωγική και διδακτική καταλληλότητα ερευνήθηκε μέσα από τα κίνητρα μάθησης, την αυτοδιαχειριζόμενη γνώση, τη δημιουργική αξιοποίηση της γνώσης (Wessels, 2001), την ενίσχυση της θέλησης για μάθηση, την ενθάρρυνση για ενασχόληση με το υλικό και την ομαλή ροή της πληροφορίας (Δήμου & Καμέας, 2011). Η κοινωνική εγκυρότητα επίσης ερευνήθηκε μέσα από την προσαρμογή του υλικού στα κοινωνικά ενδιαφέροντα και στις ανάγκες των εκπαιδευόμενων (Δήμου &

Καμέας, 2011; Wessels, 2001), ενώ η αισθητική του επιμορφωτικού υλικού μέσα από την προσεγμένη μορφή (Δήμου & Καμέας, 2011).

Πίνακας 1. Λειτουργικοί ορισμοί

Έννοιες-Μεταβλητές	Έμμεσοι ενδείκτες	Άμεσοι ενδείκτες
Παιδαγωγική και διδακτική καταλληλότητα	Κίνητρα μάθησης	Διεξαγωγή έρευνας Κριτική σκέψη
	Αυτοδιαχειριζόμενη γνώση	Ασκήσεις αυτοαξιολόγησης Ανατροφοδότηση
Κοινωνική εγκυρότητα	Ενθάρρυνση και παρακίνηση για ενασχόληση με το υλικό	Κατατοπιστικές οδηγίες μελέτης
	Ενίσχυση της θέλησης για μάθηση	Κατάλογοι βιβλιογραφικών αναφορών
Αισθητική	Ομαλή ροή της πληροφορίας	Σταδιακή προσέγγιση των γνωστικών πεδίων
	Προσαρμογή στα κοινωνικά ενδιαφέροντα των επιμορφούμενων	Αξιοποίηση πρότερης γνώσης
	Προσαρμογή στις ανάγκες των επιμορφούμενων	Κατανοητή γλώσσα για όλους Ευαισθητοποίηση σε διακρίσεις φυλής Ευαισθητοποίηση σε διακρίσεις φύλου Αποδοχή του διαφορετικού Πρόσβαση από όλες τις κοινωνικές ομάδες Ανταπόκριση στην αρχή της ευημερίας ως πολιτών Θετική πρώτη εντύπωση Καλαισθησία Ευανάγνωστη γραμματοσειρά Κατάλληλες εικόνες Καλοσχεδιασμένοι πίνακες δεδομένων Ελκυστικό εξώφυλλο Ομοιόμορφος διαχωρισμός σε ενότητες

Μεθοδολογία της έρευνας

Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών για την ποιότητα του επιμορφωτικού υλικού της Τ4Ε, σε σχέση με τους στόχους της έρευνας, δηλαδή τις έννοιες της παιδαγωγικής και διδακτικής καταλληλότητας, της κοινωνικής εγκυρότητας και της αισθητικής.

Ερευνητικά ερωτήματα

Σε αντιστοιχία με το σκοπό και τους στόχους της έρευνας, τα τρία ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα αποτελούν άξονες εργασίας της έρευνας και δίνουν μια πιο ξεκάθαρη αίσθηση του θέματός της (Bryman, 2017):

Ποιες είναι οι απόψεις των επιμορφούμενων του δείγματος ως προς την παιδαγωγική και διδακτική καταλληλότητα του επιμορφωτικού υλικού της Τ4Ε;

Ποιες είναι οι απόψεις των επιμορφούμενων του δείγματος ως προς την κοινωνική εγκυρότητα του επιμορφωτικού υλικού της T4E;

Ποιες είναι οι απόψεις των επιμορφούμενων του δείγματος ως προς την αισθητική του επιμορφωτικού υλικού της T4E;

Ερευνητική στρατηγική και τύπος ερευνητικού σχεδίου

Για τη συλλογή δεδομένων, όσον αφορά στις απόψεις των επιμορφούμενων για την ποιότητα του επιμορφωτικού υλικού του προγράμματος T4E, επιλέχθηκε ως ερευνητική στρατηγική η ποσοτική έρευνα. Ως ερευνητικό σχέδιο επιλέχθηκε η έρευνα επισκόπησης, η οποία σύμφωνα με τον Bryman (2017) περιλαμβάνει συγχρονικό σχέδιο και μπορεί να αποτελέσει την βάση για να συλλεχθούν ποσοτικά δεδομένα μέσω ερωτηματολογίου σε συγκεκριμένο χρόνο από ένα δείγμα ενός ευρύτερου πληθυσμού, με σκοπό να εξεταστούν οι σχέσεις ανάμεσα στις μεταβλητές που περιέχονται στα ερευνητικά ερωτήματα και γι' αυτό θεωρήθηκε το πιο κατάλληλο για την προτεινόμενη έρευνα.

Ερευνητική διαδικασία

Μέσα από τη μελέτη σχετικής βιβλιογραφίας προέκυψαν ο στόχος και τα ερευνητικά ερωτήματα, οι κύριες έννοιες προσδιορίστηκαν εννοιολογικά και λειτουργικά και σχεδιάστηκε ένα ερωτηματολόγιο ατομικής συμπλήρωσης που μορφοποιήθηκε με τη βοήθεια των εργαλείων των Google Forms και διανεμήθηκε μέσω διαδικτύου. Μέσα από τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια συλλέχθηκαν οι απόψεις του δείγματος και πραγματοποιήθηκε περιγραφική στατιστική ανάλυση συχνοτήτων για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων.

Συμμετέχοντες/ουσες

Ο πληθυσμός της έρευνας αποτελείται από τους/τις 82.000 επιμορφούμενους/ες στην T4E σε όλη την Ελλάδα και το δείγμα αποτέλεσαν 55 (46 γυναίκες, 9 άντρες) επιμορφούμενοι/ες (Πίνακας 2), το 56,4% των οποίων κατείχαν πτυχίο AEI (Πίνακας 5) Παιδαγωγικών Σχολών κατά 36,4% (Πίνακας 4), ενώ ως επί των πλείστων ήταν ηλικίας 41έως 50 ετών σε ποσοστό 43,6 % (Πίνακας 3), εργαζόταν ως μόνιμοι/ες (65,5 %) στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (83,6%) και είχαν διδακτική εμπειρία 11 έως 20 ετών (43,6%), όπως φαίνεται στους πίνακες 6,7 και 8 αντίστοιχα.

Το δείγμα προέκυψε με τη διαδικασία της χιονοστιβάδας, που είναι μια μη πιθανοτική δειγματοληψία, κατά την οποία τα άτομα που συμμετέχουν καλούνται να υποκινήσουν άλλα άτομα να συμμετάσχουν στην έρευνα (Bryman, 2017). Αξίζει εδώ να σημειωθεί, ότι τα ευρήματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν στον πληθυσμό αναφοράς, αλλά αναφέρονται μόνο στο δείγμα της έρευνας.

Πίνακας 2: Φύλο

Απάντηση	Συχνότητα	Ποσοστό
Άντρας	9	16,4
Γυναίκα	46	83,6
Σύνολο	55	100,0

Πίνακας 3: Ηλικία

Απάντηση	Συχνότητα	Ποσοστό
31-40	12	21,8
41-50	24	43,6
51-60	15	27,3
Σύνολο	55	100,0

Πίνακας 4: Ειδικότητα

Απάντηση	Συχνότητα	Ποσοστό
Αισθητική Αγωγή	16	29,1
Παιδαγωγικά	20	36,4
Ξένες γλώσσες	9	16,4
Άλλες ειδικότητες	10	18,2
Σύνολο	55	100,0

Πίνακας 5: Σπουδές

Απάντηση	Συχνότητα	Ποσοστό
Πτυχίο ΑΕΙ	31	56,4
Μεταπτυχιακό	22	40,0
Διδακτορικό	2	3,6
Σύνολο	55	100,0

Πίνακας 6: Εργασία

Απάντηση	Συχνότητα	Ποσοστό
Μόνιμος/η	36	65,5
Αναπληρωτής/τρια	18	32,7
Αναπληρωτής/τρια με 3μηνη σύμβαση	1	1,8
Σύνολο	55	100,0

Πίνακας 7: Βαθμίδα

Απάντηση	Συχνότητα	Ποσοστό
Πρωτοβάθμια	46	83,6
Δευτεροβάθμια	9	16,4
Σύνολο	55	100,0

Πίνακας 8: Διδακτική υπηρεσία

Απάντηση	Συχνότητα	Ποσοστό
11-20	24	43,6
21-30	14	25,5
31-40	6	10,9
Σύνολο	55	100,0

Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Ως ερευνητικό εργαλείο επιλέχθηκε ένα ερωτηματολόγιο ατομικής συμπλήρωσης, αφού ενδείκνυται για ποσοτική έρευνα, το οποίο αποτελείται από 28 ερωτήσεις κλειστού τύπου, κλίμακας Likert, κατηγοριακής απάντησης ή συμπλήρωσης (Bryman, 2017).

Το ερωτηματολόγιο περιέχει σαφείς οδηγίες συμπλήρωσης προς τους ενδιαφερόμενους και είναι δομημένο σε 4 μέρη, το καθένα από τα οποία περιέχει 7 ερωτήσεις. Τα 3 πρώτα μέρη διαχωρίζονται κατά ερευνητικό ερώτημα, ενώ το τελευταίο έχει σκοπό τη συλλογή δημογραφικών στοιχείων.

Στην πρώτη σελίδα υπάρχει ένα εισαγωγικό σημείωμα της συγγραφέως προς τους ενδιαφερόμενους εκπαιδευτικούς, το οποίο παρέχει ενημέρωση σχετικά με την πιλοτική

έρευνα και ενθαρρύνει τη γνωστοποίησή της σε περισσότερους εκπαιδευτικούς και ομάδες εκπαιδευτικών, ώστε να συμπληρωθεί το δείγμα που είναι απαραίτητο για την εκπόνηση της εργασίας

Εγκυρότητα και Αξιοπιστία

Η εγκυρότητα αφορά τη μέτρηση μιας έννοιας και το ερώτημα αν η έννοια αυτή μετριέται πράγματι μέσω του ερευνητικού εργαλείου και προϋποθέτει την αξιοπιστία, η οποία αφορά την πιστότητα της μέτρησης αυτής (Bryman, 2017). Στην παρούσα εργασία εξασφαλίστηκε ονομαστική εγκυρότητα από μια ομάδα έμπειρων εκπαιδευτικών που μελέτησαν το ερωτηματολόγιο και έκριναν ότι τα ερευνητικά ερωτήματα συσχετίζονται με τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Η εσωτερική αξιοπιστία ελέγχθηκε μέσω του υπολογισμού του δείκτη *άλφα* του Cronbach και έδωσε αποτέλεσμα 0,906 (Πίνακας 9). Ο δείκτης υπολογίζει πόσο στενά συνδέονται μεταξύ τους η συνολική βαθμολογία των ερωτώμενων με τους ενδείκτες και το αποδεκτό όριο είναι πάνω από 0,80 (Bryman, 2017).

Πίνακας 9: Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized	
	Items	N of Items
,906	,897	28

Για να διασφαλιστεί επίσης η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου συντάχθηκε ένα ενημερωτικό σημείωμα, το οποίο κάνει σαφείς τις προθέσεις της έρευνας και περιλαμβάνει λεπτομερείς οδηγίες συμπλήρωσης.

Μεθοδολογικό πλαίσιο ανάλυσης δεδομένων

Για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων έγινε περιγραφική στατιστική ανάλυση συχνοτήτων στα πρωτογενή δεδομένα της έρευνας με τη βοήθεια του στατιστικού λογισμικού πακέτου SPSS v28, επειδή το συγκεκριμένο λογισμικό πακέτο προτιμάται από τους επιστήμονες στην κοινωνική έρευνα και στην ανάλυση ποσοτικών δεδομένων (Bryman, 2017).

Αποτελέσματα

Οι απαντήσεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αποτυπώνονται συγκεντρωτικά στον Πίνακα 10.

Πίνακας 10: Ποιες είναι οι απόψεις των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την παιδαγωγική και διδακτική καταλληλότητα του επιμορφωτικού υλικού της Τ4Ε;

	Καθόλου N (%)	Ελάχιστα N (%)	Αρκετά N (%)	Πολύ N (%)	Πάρα πολύ N (%)	MO	SN
Διεξαγωγή έρευνας	3 (5,5)	21 (38,2)	20 (36,4)	8 (14,5)	3 (5,5)	11	8,91
Κριτική σκέψη	0 (0)	11 (20)	29 (52,7)	11 (20)	4 (7,3)	11	11,1 130
Ασκήσεις αυτοαξιολόγησης	1 (1,8)	9 (16,4)	19 (34,5)	21 (38,2)	5 (9,1)	11	8,71 779
Ανατροφοδότηση	0 (0)	14 (25,5)	23 (41,8)	16 (29,1)	2 (3,6)	11	9,74 679
Οδηγίες μελέτης	1 (1,8)	6 (10,9)	26 (47,3)	16 (29,1)	6 (10,9)	11	10
Σταδιακή προσέγγιση	0 (0)	7 (12,7)	36 (65,5)	9 (16,4)	6 (10,9)	11	14,0 463
			Όχι N (%)		Ναι N (%)		
Βιβλιογραφικές αναφορές			12 (21,8)		43 (78,2)		

Με βάση τα δεδομένα του Πίνακα 10 και κατά την άποψη των επιμορφούμενων του δείγματος το επιμορφωτικό υλικό της Τ4Ε παρέχει σε ικανοποιητικό βαθμό ασκήσεις αξιολόγησης (26/55) και οδηγίες μελέτης (32/55), ενώ σημειώθηκε η ύπαρξη καταλόγων βιβλιογραφικών αναφορών (43/55). Επίσης οι επιμορφούμενοι/ες του δείγματος θεωρούν ότι η ανατροφοδότηση υπήρξε μέτρια (23/55), όπως και η σταδιακή προσέγγιση των γνωστικών πεδίων (36/55), καθώς και η ανάπτυξη κριτικής σκέψης (29/55). Τέλος οι επιμορφούμενοι/ες του δείγματος κατέδειξαν ότι η διεξαγωγή έρευνας κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης ήταν ελλιπής (21/55).

Στον Πίνακα 11 αποτυπώνονται συγκεντρωτικά οι απαντήσεις των ερωτώμενων επιμορφούμενων εκπαιδευτικών που σχετίζονται με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα.

Πίνακας 11: Ποιες είναι οι απόψεις των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την κοινωνική εγκυρότητα του επιμορφωτικού υλικού της Τ4Ε;

	Καθόλου N (%)	Ελάχιστα N (%)	Αρκετά N (%)	Πολύ N (%)	Πάρα πολύ N (%)	ΜΟ	SN
Υπάρχουσες γνώσεις	1 (1,8)	10 (18,2)	30 (54,5)	11 (20)	3 (5,5)	11	11,467 34
Διαφορετικές γλώσσες	15 (27,3)	22 (40)	12 (21,8)	5 (9,1)	1 (1,8)	11	8,2764 73
Διακρίσεις φυλής	8 (14,5)	15 (27,3)	22 (40)	8 (14,5)	2 (3,6)	11	7,6811 46
Διακρίσεις φύλου	8 (14,5)	17 (30,9)	21 (38,2)	7 (12,7)	2 (3,6)	11	7,7781 75
Αποδοχή διαφορετικού	5 (9,1)	16 (29,1)	23 (41,8)	8 (14,5)	3 (5,5)	11	8,3366 66
Πρόσβαση	6 (10,9)	12 (21,8)	16 (29,1)	19 (34,5)	2 (3,6)	11	7
Ευημερία	1 (1,8)	13 (23,6)	25 (45,5)	13 (23,6)	3 (5,5)	11	9,5916 63

Οι επιμορφούμενοι/ες, του δείγματος με βάση τα δεδομένα του Πίνακα 11, απάντησαν ότι κατά την άποψή τους το επιμορφωτικό υλικό της Τ4Ε αξιοποιεί τις υπάρχουσες γνώσεις τους (30/55) και καλλιεργεί την αποδοχή του διαφορετικού (21/55) και την ανάπτυξη συμπεριφορών ενεργού πολίτη (25/55) σε μέτριο βαθμό. Επίσης δεν παρέχει ουσιαστικά τη δυνατότητα να συμμετάσχουν άτομα που μιλούν διαφορετικές γλώσσες (22/55), ούτε καλλιεργεί την ευαισθητοποίηση σε διακρίσεις φυλής (22/55) και φύλου (21/55). Παρόλα αυτά οι επιμορφούμενοι/ες του δείγματος εξέφρασαν την άποψη ότι έχει γίνει σε ικανοποιητικό βαθμό πρόβλεψη ώστε να μην αποκλείεται από το επιμορφωτικό υλικό της Τ4Ε η πρόσβαση σε κάποια/ες από τις κοινωνικές ομάδες (22/55).

Οι απόψεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών για το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, αποτυπώνονται συγκεντρωτικά στον Πίνακα 12.

Πίνακας 12: Ποιες είναι οι απόψεις των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την αισθητική του επιμορφωτικού υλικού της Τ4Ε;

	Καθόλου N (%)	Ελάχιστα N (%)	Αρκετά N (%)	Πολύ N (%)	Πάρα πολύ N (%)	ΜΟ	SN
Πρώτη εντύπωση	1 (1,8)	8 (14,5)	31 (56,4)	10 (18,2)	5(9,1)	11	11,683 32
Καλαισθησία	1 (1,8)	12 (21,8)	25 (45,5)	14 (25,5)	3 (5,5)	11	9,6176 92
Γραμματο-σειρά	0 (0)	3 (5,5)	26 (47,3)	20 (36,4)	6 (10,9)	11	11,357 82
Εικόνες	0 (0)	12 (21,8)	25 (45,5)	13 (23,6)	5 (9,1)	11	9,4604 44
Πίνακες δεδομένων	2 (3,6)	9 (16,4)	29 (52,7)	12 (21,8)	3 (5,5)	11	10,885 77
Εξώφυλλο	2 (3,6)	6 (10,9)	30 (54,5)	15 (27,3)	2 (3,6)	11	11,874 34
Ενότητες	0 (0)	2 (3,6)	31 (56,4)	18 (32,7)	4 (7,3)	11	13,228 76

Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 12 οι επιμορφούμενοι/ες του δείγματος απάντησαν ότι το επιμορφωτικό υλικό της Τ4Ε κατά την άποψή τους εξασφαλίζει θετική πρώτη εντύπωση (31/55), διακρίνεται στο σύνολό του από καλαισθησία(25/55) και έχει ευανάγνωστη γραμματοσειρά (26/55) σε μέτριο βαθμό. Επίσης σε μέτριο βαθμό έκριναν οι επιμορφούμενοι/ες του δείγματος ότι συνοδεύεται το επιμορφωτικό υλικό της Τ4Ε από κατάλληλες εικόνες (25/55) και καλοσχεδιασμένους πίνακες δεδομένων (29/55), ότι διαθέτει ελκυστικό εξώφυλλο(30/55) και ότι διαχωρίζεται ομοιόμορφα σε ενότητες (31/55).

Σύμφωνα με τα δεδομένα στους πίνακες 10, 11 και 12 η τυπική απόκλιση του δείγματος σε σχέση με τον μέσο όρο (11) μπορεί να θεωρηθεί μεγάλη αφού κυμαίνεται στο σύνολο των αποτελεσμάτων μεταξύ του 7 και του 14. Η τυπική απόκλιση ενός δείγματος δείχνει τη μέση διακύμανση των ποσοτικών δεδομένων ως προς το μέσο όρο και όταν η τιμή της είναι μεγάλη σημαίνει ότι η κατανομή των αποτελεσμάτων έχει μεγάλο εύρος διασποράς, δηλαδή τα σημεία των δεδομένων είναι μακριά από το σημείο της μέσης τιμής (Bryman, 2017).

Συζήτηση-Συμπεράσματα

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα οι επιμορφούμενοι του δείγματος αξιολόγησαν το επιμορφωτικό υλικό της Τ4Ε ως παιδαγωγικά και διδακτικά κατάλληλο, γεγονός που είναι σύμφωνο με τα αποτελέσματα των εμπειρικών ερευνών των Κακουλάκη κ.ά. (2019), του Σουβατζόγλου (2009) και των Μουζάκη κ.ά. (2009). Οι επιμορφούμενοι του δείγματος όμως έκριναν ότι μέσω του επιμορφωτικού υλικού θα έπρεπε να παρακινούνται περισσότερο σε διεξαγωγή έρευνας, σε αντίθεση με ότι συμβαίνει στις έρευνες των Αναστασιάδη κ.α. (2017) και των Arnavut et al. (2020).

Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, αντίθετα με τους ερωτώμενους στις έρευνες των Μουζάκη κ.ά. (2009), του Σουβατζόγλου (2009) και των Αναστασιάδη κ.ά. (2017), οι ερωτώμενοι επιμορφούμενοι/ες θεωρούν ότι το επιμορφωτικό υλικό θα ήταν κοινωνικά έγκυρο, εάν είχε προβλεφθεί να παρέχεται και σε άλλες γλώσσες και εάν είχε καλλιεργηθεί σε μεγαλύτερο βαθμό η ευαισθητοποίηση σε διακρίσεις φυλής ή φύλου

Οι επιμορφούμενοι/ες του δείγματος επίσης, αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα και σε αντίθεση με τις έρευνες του Σουβατζόγλου (2009) και των Κακουλάκη κ.ά. (2019), εξέφρασαν την άποψη ότι το επιμορφωτικό υλικό έχει σε γενικές γραμμές προσεγγισμένη μορφή, με αρκετά όμως περιθώρια βελτίωσης.

Γενικό συμπέρασμα της παρούσας έρευνας είναι ότι οι ομάδες επιστημόνων που δημιούργησαν το επιμορφωτικό υλικό της Τ4Ε υπήρξαν κατάλληλα καταρτισμένες για τη

σχεδίαση και τη συγγραφή του, αφού οι επιμορφούμενοι/ες του δείγματος έκριναν ότι το επιμορφωτικό υλικό είναι κατά βάση ποιοτικό. Ενδιαφέρον ωστόσο παρουσιάζει η γενική παραδοχή των επιμορφούμενων του δείγματος ότι υπήρξαν ορισμένες ελλείψεις κατά το σχεδιασμό του υλικού.

Πιο συγκεκριμένα κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος διαφάνηκε ένα αίτημα των επιμορφούμενων του δείγματος για ενίσχυση των κινήτρων μάθησης και για παροχή πιο ουσιαστικής ανατροφοδότησης. Επισημάνθηκε δε μέσα από τις απαντήσεις στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα ότι το επιμορφωτικό υλικό παρέχεται μόνο σε μία γλώσσα και ότι μέσα από αυτό καλλιεργείται σε μικρό βαθμό ο σεβασμός στο διαφορετικό. Επίσης η ανάλυση των δεδομένων του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος έκανε σαφές ότι η μορφή του επιμορφωτικού υλικού και η αισθητική του θα μπορούσε να βελτιωθεί.

Αξίζει εδώ να σημειωθεί ότι η Τ4Ε πραγματοποιήθηκε χρονικά έπειτα από την αναγκαστική, λόγω Covid 19, τηλεκπαίδευση και ότι εάν είχε προηγηθεί, είναι πιθανόν η παρούσα έρευνα να έδινε διαφορετικά αποτελέσματα, αφού οι επιμορφούμενοι/ες του δείγματος θα θεωρούσαν την επιμόρφωση περισσότερο χρήσιμη και επίκαιρη. Το γεγονός αυτό ίσως σχετίζεται με τις μεγάλες τιμές της τυπικής απόκλισης των δεδομένων και θα μπορούσε να εξηγήσει το εύρος των λοιπών απαντήσεων γύρω από τις επικρατέστερες απαντήσεις.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Arnavut, A., Bicen, H., & Tugun, V. (2020). An evaluation of classroom teachers' opinions on online material preparation training through MOOC and blended education model. *The Turkish online journal of distance education TOJDE*, 1, 1-11. doi: 10.17718/tojde.770887

Bryman A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg

Holmberg, B. (1995). The evolution of the character and practice of distance education. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 10(2), 47-53. doi: 10.1080/0268051950100207

Hoyle, D. (2001). ISO 9000 Quality systems handbook (4th Ed.). Oxford: Butterworth-Heinemann. Ανακτήθηκε 27 Δεκεμβρίου, 2021, από <https://pqm-online.com/assets/files/lib/books/holye2.pdf>

Wessels, J. S. (2001). Criteria for assessing learning material for distance education. *South African Journal of Higher Education*, 15(1), 217-224. doi: 10.4314/sajhe.v15i1.25397

Αναστασιάδης, Π., Κωτσιδης, Κ., & Σπανουδάκη, Α. (2017). Εξ αποστάσεως επιμορφωτικό πρόγραμμα : «Η αξιοποίηση του web 2.0 στο σύγχρονο σχολείο – Από τη θεωρία στην πράξη με έμφαση στη συνεργασία, τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη»: Αποτίμηση και προοπτικές. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 9, 138-152. doi: 10.12681/icodl.1361

Δήμου, Ε., & Καμέας, Α. (2016). Χαρακτηριστικά και Γνωρίσματα Ψηφιακού Εκπαιδευτικού Υλικού για Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 6(1A), 383-396. doi: 10.12681/icodl.749

Κακουλάκης, Κ., Παναγιωτακόπουλος, Χ., & Κουστουράκης, Γ. (2019). Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού για διαδικτυακή ασύγχρονη επιμόρφωση εκπαιδευτικών στο πεδίο «Εισαγωγή στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία». *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 10, 164-177. doi: 10.12681/icodl.2335

Μανδαλά, Μ. (επιμ.) (1993). *Ελληνικό λεξικό* (2η έκδ.). Αθήνα: Τεγόπουλος-Φυτράκης

Μουζάκης, Χ., Μπουρλετίδης, Κ., Μαγκλογιάννης, Η., & Μπουρλετίδης, Δ. (2009). Εξ Αποστάσεως Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών της Ανατολικής Μακεδονίας-Θράκης και Ηπείρου. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 5, 195-209. doi: 10.12681/icodl.493

Νικολόπουλος, Γ., Πιερρακέας, Χ., & Καμέας, Α. (2011). Μαθησιακά Αντικείμενα: Χαρακτηρίζοντας τις Αυτόνομες Μονάδες Ψηφιακού Εκπαιδευτικού Υλικού στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 6. doi: 10.12681/icodl.704

Οδηγός μελέτης του επιμορφούμενου εκπαιδευτικού, (2021). *Πράξη «Ταχύρρυθμης Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση» (ολιστική προσέγγιση)» με Κωδικό ΟΠΣ 5070524 του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση, 2014-2020»*. Ανακτήθηκε 19 Φεβρουαρίου, 2022, από <https://files.e-me.edu.gr/s/YBjckrcN2N6GN7#pdfviewer>

Σουβατζόγλου, Β. (2009). Σχεδιασμός και ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού για εξ αποστάσεως επιμόρφωση βάσει του μοντέλου Gagné. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 5, 222-237. doi: 10.12681/icodl.515

T4E-Ταχύρρυθμη επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. (2021). Ανακτήθηκε 13 Φεβρουαρίου, 2022, από <https://t4e.sch.gr>.

Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών σε Εκπαιδευτές των Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης

Σταφυλίδης Χαράλαμπος

ΠΕ11, Εκπαιδευτής Ενηλίκων, ΣΕΦΑΑ - Δ.Π.Θ.
thes2.charalamposstafylidis@acadimia.com

Σταφυλίδης Ανδρέας

ΠΕ11, Εκπαιδευτής Ενηλίκων, ΤΕΦΑΑ - Α.Π.Θ.
thes2.andreasstafylidis@acadimia.com

Καραγκιόζη Ιωάννα

Εκπαιδευτικός ΠΕ80, Διευθύντρια Σχολικής Μονάδας, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
2ioannakara@gmail.com

Σταφυλίδης Σάββας

Εκπαιδευτικός ΠΕ11, Διευθυντής Σχολικής Μονάδας, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
sav12staf@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασία ήταν η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών σε Εκπαιδευτές των Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ), Δημόσιων και Ιδιωτικών. Στην παρούσα εργασία συμμετείχαν 102 άτομα, 58 άνδρες (56,9%) και 44 γυναίκες (43,1%). Για την διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών σχεδιάστηκε ένα ερωτηματολόγιο αυτο-αναφοράς, βασισμένο στην υπάρχουσα βιβλιογραφία. Εφαρμόστηκαν συσχετίσεις και υπολογίστηκαν οι παράμετροι περιγραφικής στατιστικής για το σύνολο των μεταβλητών. Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι οι Εκπαιδευτές των Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης της παρούσας έρευνας συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό με την υλοποίηση δια ζώσης επιμορφώσεων ή μέσα από εξ αποστάσεως μεθόδους με σύγχρονη μέθοδο ή με ένα μικτό σύστημα. Επιπλέον, συσχετίστηκε θετικά η ικανοποίηση από την παρακολούθηση προηγούμενων επιμορφώσεων με την πρόθεση για μελλοντική συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα. Σε πρακτικό επίπεδο, καλό θα ήταν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας να ληφθούν υπόψη από τους υπεύθυνους σχεδιασμού και υλοποίησης επιμορφωτικών δράσεων που αφορούν Εκπαιδευτές των Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαίδευση, Επιμορφωτικές Ανάγκες, ΙΕΚ, Εκπαίδευση Ενηλίκων

Εισαγωγή

Η κατάρτιση των Εκπαιδευτών Ενηλίκων είναι παρόμοιας σημασίας με την παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών για τα σχολεία (Institute for International Cooperation of the German Adult Education Association, 2005). Οι Εκπαιδευτές Ενηλίκων καλό είναι να εκπαιδεύονται στην διδασκαλία Ενηλίκων, αλλά και να αναβαθμίζουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους. Με αυτόν τον τρόπο μπορούν να εξυπηρετηθούν με καλύτερο τρόπο οι αρχές και οι στόχοι της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Για το λόγο αυτό, είναι απαραίτητο να υποστηριχθούν οι οργανωτικές δομές, καθώς και οι επαγγελματικές ικανότητες των παρόχων εκπαίδευσης και κατάρτισης είτε μέσω επιμόρφωσης από δομές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, είτε από δομές εκτός της ανώτατης εκπαίδευσης (Institute for International Cooperation of the German Adult Education Association, 2005). Κοινός παρονομαστής των ερευνών που αφορούν τις εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελεί η ανάγκη επιμόρφωσης (Kokkos, 2008; Vergidis, 2012), αλλά και υποστήριξης των μαθητών και των εκπαιδευομένων κατά τη διδακτική πράξη, καθώς ο κάθε καταρτιζόμενος μπορεί να προέρχεται από διαφορετικό

πολιτισμικό, κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο. Ωστόσο, ανάμεσα στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και ανηλίκων εντοπίζονται διαφορές (Kokkos, 2008). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων προσεγγίζεται με διαφορετικό τρόπο από την διδασκαλία των παιδιών και των εφήβων (Collins et al., 2004; Knowles et al., 2014), καθώς εντοπίζονται διαφορές στους στόχους, στα ενδιαφέροντα και στα κίνητρα των ενηλίκων, οι οποίοι αναζητούν γνώσεις εφαρμόσιμες στην ειδίκευσή τους (Collins et al., 2004; Knowles et al., 2014). Όπως αναφέρουν οι ερευνητές (Guyton, & Farokhi, al., 1987) είναι σημαντική η γνώση του αντικειμένου από τον/την Εκπαιδευτή/τρια, ώστε να γνωρίζει πως θα μεταδώσει αυτή τη γνώση. Ακόμη, σύμφωνα με τους ερευνητές η συνάφεια του αντικειμένου σπουδών του Εκπαιδευτή/τριας σχετίζεται με την επίδραση στους καταρτιζόμενους και οι μετρήσεις της ακαδημαϊκής επάρκειας αποτελούν έναν από τους καλύτερους δείκτες πρόβλεψης της ποιότητας των εκπαιδευτικών (Goldhaber, & Anthony 2003). Επομένως, είναι σημαντική η επιμόρφωση των Εκπαιδευτών Ενηλίκων και σε τεχνικές Εκπαίδευσης Ενηλίκων, αλλά εξίσου σημαντική είναι και η επιμόρφωση στο διδακτικό αντικείμενο και σε τεχνικές διδασκαλίας του αντικειμένου στους ενήλικες, ενδεχομένως και από προγράμματα επιμόρφωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων στοχευμένα στην ειδικότητα του κάθε Εκπαιδευτή/τριας.

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων έχει τα δικά της ειδικά χαρακτηριστικά (Thompson, 2018; Tight, 2012), για αυτό το λόγο χρειάζεται εξειδικευμένη επιμόρφωση για την μετάδοση της γνώσης στους ενήλικες (Collins et al., 2004; Knowles et al., 2014; Κόκκος, 1998). Σημειώνεται από τους ερευνητές η ανάγκη για πρόσθετη κατάρτιση και ενημέρωση σχετικά με τις νέες γνώσεις και τάσεις στους Εκπαιδευτές Ενηλίκων, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν πιο αποτελεσματικά στον ρόλο τους (Brinia, et al., 2019). Ο/Η Εκπαιδευτής/τρια Ενηλίκων λοιπόν, προκειμένου να επιτελέσει το έργο του/της καλό θα είναι να γνωρίζει και να χρησιμοποιεί τις βασικές αρχές (π.χ. ενεργητική εμπλοκή των επιμορφωμένων, κ.ά) της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Collins, 1991; 2004), σαν ένα οδηγό καλών πρακτικών τον οποίο θα προσαρμόζει κάθε φορά ανάλογα την περίπτωση (Imel, 1998). Επιπρόσθετα, ειδικά αυξημένες είναι οι εκπαιδευτικές ανάγκες που εμφανίζουν οι Εκπαιδευτές, οι οποίοι δεν έχουν διδακτική εμπειρία (Kafritsa et al., 2021). Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι Εκπαιδευτές Ενηλίκων έχουν αυξημένες εκπαιδευτικές ανάγκες. Είναι σημαντική λοιπόν, η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών στους Εκπαιδευτές Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης, και μάλιστα του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα.

Μεθοδολογία

Σκοπός της έρευνας και διερευνητικά ερωτήματα

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των Εκπαιδευτών Δημόσιων και Ιδιωτικών Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης (IEK). Η πρωτοτυπία εντοπίζονται στο γεγονός ότι το δείγμα της παρούσας εργασίας αποτέλεσαν Εκπαιδευτές από Δημόσια και Ιδιωτικά ΙΕΚ, καθώς δεν εντοπίζονται στη βιβλιογραφία αρκετά ερευνητικά δεδομένα στο συγκεκριμένο θέμα ή αντίστοιχες συγκριτικές μελέτες, οι οποίες μπορεί να συμβάλουν σημαντικά στη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των επιμορφωτικών πρωτοβουλιών στον εν λόγω τομέα.

Τα διερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας ήταν: α) Να διερευνηθεί εάν υπάρχει διαφορά στις επιμορφωτικές ανάγκες μεταξύ των Εκπαιδευτών των Δημόσιων και Ιδιωτικών ΙΕΚ. β) Να διερευνηθεί εάν υπάρχει διαφορά στις προτιμήσεις των Εκπαιδευτών σε σχέση με το περιεχόμενο, τη μορφή, τη μέθοδο-τρόπο διεξαγωγής των επιμορφωτικών προγραμμάτων. γ) Να διερευνηθεί εάν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της ικανοποίησης των Εκπαιδευτών Ενηλίκων με τις προηγούμενες επιμορφωτικές εμπειρίες τους και την πρόθεσή τους για συμμετοχή σε μελλοντικές επιμορφώσεις.

Συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα ήταν 102 (Μ.Ο.=44,2±10,9 έτη) Εκπαιδευτές Ενηλίκων σε Δημόσια και Ιδιωτικά ΙΕΚ, εκ των οποίων 58 ήταν άνδρες (56,9%) και 44 γυναίκες

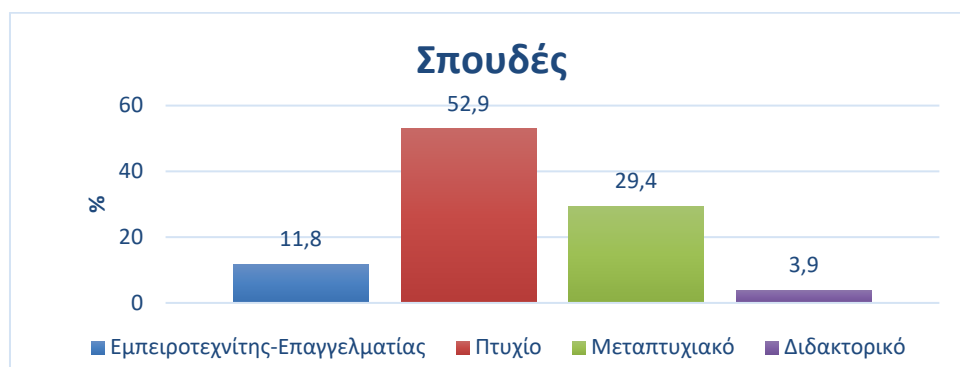
(43,1%). Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και επαγγελματίες που διδάσκουν σε ΙΕΚ, εκ των οποίων το 58,8% εργάζονταν σε Ιδιωτικά και το 41,2% σε Δημόσια ΙΕΚ το εξάμηνο σπουδών 2022B ΚΑΙ 2023A (έτος κατάρτισης 2022-2023), στις Ειδικότητες Κατάρτισης: Βοηθός Εργοθεραπείας, Βοηθός Φυσικοθεραπείας, Προπονητής Ποδοσφαίρου, Προπονητής Κλασσικού Αθλητισμού, Προπονητής Αντισφαίρισης, Εκπαιδευτής Γυμναστικής με Βάρη, Εκπαιδευτής Ελεύθερης Γυμναστικής AEROBICS, Στέλεχος Διοίκησης Και Οικονομίας, Στέλεχος Διοίκησης και Οικονομίας στον Τομέα του Τουρισμού. Όσον αφορά την προϋπηρεσία των συμμετεχόντων, η πλειοψηφία είχε διδακτική και επαγγελματική προϋπηρεσία από 6 έως 10 έτη, ενώ αρκετοί Εκπαιδευτές (19,6%) απασχολούνταν ως Διδακτικό προσωπικό από χωρίς καθόλου προϋπηρεσία έως 5 έτη διδακτική προϋπηρεσίας, ενώ αντίστοιχα το 25,5% των συμμετεχόντων δεν είχε από καθόλου έως 5 έτη επαγγελματική προϋπηρεσία (Σχήμα 1 και Σχήμα 2).



Σχήμα 1. Διδακτική προϋπηρεσία συμμετεχόντων.



Σχήμα 2. Επαγγελματική προϋπηρεσία συμμετεχόντων.



Σχήμα 3. Επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων.

Ερευνητική διαδικασία

Η ερευνητική διαδικασία που επιλέχθηκε είναι ο ποσοτικός προσδιορισμός των επιμορφωτικών αναγκών των Εκπαιδευτών ΙΕΚ, μέσα από μία ποσοτική έρευνα (Bryman, 2003; 2016; Κυριαζή, 2011; Τσιώλης, 2011), για τη μέτρηση θεωρητικών εννοιών μέσω ερωτηματολογίου (Bryman, 2016; Cohen, et al., 1998; 2007; Παπαγεωργίου, 2004). Μέσα από τη συγκεκριμένη διερεύνηση δίνεται η δυνατότητα στους ερευνητές η ποσοτικοποίηση και η σύγκριση μεταξύ των μεταβλητών (Κυριαζή, 2011). Η συμμετοχή στην παρούσα έρευνα ήταν ανώνυμη και εθελοντική, σύμφωνα με τις αρχές της ερευνητικής διαδικασίας (Mertens, 2009), ενώ η μέθοδος δειγματοληψίας (δειγματοληψία ευκολίας) ήταν αυτή της μη πιθανοτικής δειγματοληψίας (Ζαφειρόπουλος, 2005). Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε πιλοτικά σε 10 Εκπαιδευτές Ενηλίκων Ιδιωτικών (n=5) και Δημόσιων ΙΕΚ (n=5) με διδακτική και επαγγελματική εμπειρία μεγαλύτερη των 10 ετών, προκειμένου να αξιολογηθεί ως προς την αξιοπιστία του, την εγκυρότητα περιεχομένου, την πληρότητα και τη διατύπωση των ερωτήσεων σε σχέση με τις επιμορφωτικές ανάγκες που το ερωτηματολόγιο σκοπεύει να αξιολογήσει (Presser et al., 2004; Καραγεώργος, 2002), ώστε να διορθωθούν τυχόν λάθη και παραλείψεις. Μετά από την ολοκλήρωση της πιλοτικής έρευνας οι ανατροφοδοτήσεις που λάβαμε οδήγησαν σε κάποιες μικρο-τροποποιήσεις των ερωτήσεων, ενισχύοντας έτσι την εγκυρότητα περιεχομένου και σχεδιάστηκε το τελικό ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε στους συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας. Ως προς την αξιοπιστία, εφαρμόστηκε η τεχνική του test-retest για να υπολογιστεί η σταθερότητα των μετρήσεων. Το τελικό ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε δύο φορές σε 10 Εκπαιδευτές Ενηλίκων με διδακτική και επαγγελματική εμπειρία μεγαλύτερη των 10 ετών, με χρονική απόσταση δύο εβδομάδων μεταξύ των δύο διανομών, όπου οι αποκρίσεις των απαντήσεων είχαν υψηλό βαθμό συσχέτισης ($r = .91$).

Ερευνητικό εργαλείο

Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών πραγματοποιήθηκε μέσω ερωτηματολογίου αυτο-αναφοράς που συντάχθηκε βασισμένο στην υπάρχουσα βιβλιογραφία (Ζαφειρόπουλος, 2005; Javeau, 2000), όπως σε παρόμοιες έρευνες (Σταφυλίδης κ.ά., 2020). Το ερωτηματολόγιο περιείχε ερωτήσεις σχετικά με τις επιμορφωτικές ανάγκες των συμμετεχόντων, την προηγούμενη συμμετοχή σε επιμορφώσεις και την πρόθεση για συμμετοχή σε άλλες επιμορφώσεις στο μέλλον και ερωτήσεις σχετικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Χρησιμοποιήθηκαν κυρίως πενταβάθμιες κλίμακες Likert, για την καταγραφή του βαθμού συμφωνίας των συμμετεχόντων από την απόλυτη διαφωνία ως την απόλυτη συμφωνία. Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε πιλοτικά σε 10 Εκπαιδευτές Ενηλίκων Ιδιωτικών (n=5) και Δημόσιων ΙΕΚ (n=5) με διδακτική και επαγγελματική εμπειρία μεγαλύτερη των 10 ετών, προκειμένου να αξιολογηθεί ως προς την αξιοπιστία του, την εγκυρότητα περιεχομένου, την πληρότητα και τη διατύπωση των ερωτήσεων σε σχέση με τις επιμορφωτικές ανάγκες που το ερωτηματολόγιο σκοπεύει να αξιολογήσει. Η ανατροφοδότηση από την πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου, οδήγησε στην τελική διαμόρφωση του ερευνητικού εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα. Ως προς την αξιοπιστία, εφαρμόστηκε η τεχνική του test-retest στο τελικό ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε στην παρούσα έρευνα, όπου οι απαντήσεις των συμμετεχόντων σε χρονική απόσταση δύο εβδομάδων είχαν υψηλό βαθμό συσχέτισης ($r = .91$).

Ανάλυση αποτελεσμάτων

Για την στατιστική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό IBM SPSS Statistics for Windows, Version 25.0 (IBM, 2017). Υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και οι συχνότητες για τις μεταβλητές και εφαρμόστηκαν μη παραμετρικοί στατιστικοί έλεγχοι. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε σε $p \leq ,05$.

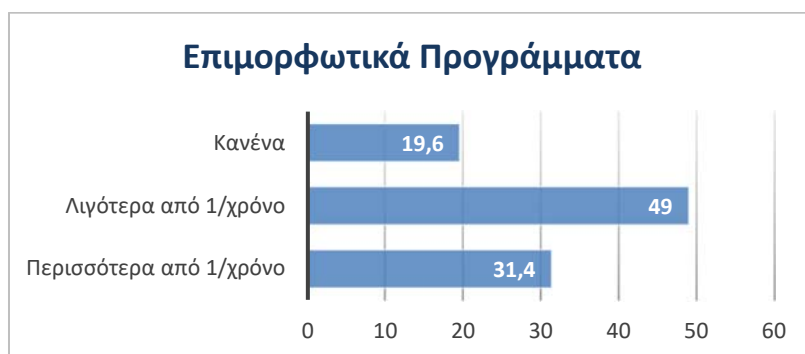
Αποτελέσματα

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (49%) είχε παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση την τελευταία τετραετία, ενώ το 31,4% των συμμετεχόντων είχε παρακολουθήσει παραπάνω από ένα επιμορφωτικά προγράμματα (Σχήμα 4). Παρακάτω, καταγράφονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη χρήση περιγραφικών στατιστικών αναλύσεων, όπως οι συχνότητες, ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση των ερωτήσεων και των στοιχείων του ερωτηματολογίου (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις ελάχιστες για το σύνολο των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου αυτο-αναφοράς.

	<i>N</i>	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>
Πόσο ικανοποιημένος/-η είστε από τις επιμορφώσεις που έχετε παρακολουθήσει μέχρι και σήμερα;	102	3,71	,960
Σκοπεύω να συμμετέχω σε επιμορφωτικά προγράμματα σε θεματικές ενότητες που αφορούν το διδακτικό μου αντικείμενο ή την Εκπαίδευση Ενηλίκων.	102	3,24	1,007
Σε ποιον βαθμό θα σας ενδιέφερε να επιμορφωθείτε στις παρακάτω θεματικές ενότητες;			
Θέματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων	102	3,65	1,011
Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης - Αντιμετώπιση κρίσεων & συγκρούσεων	102	3,78	,828
Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης	102	3,49	,920
Στρατηγικές διαχείρισης εργασιακού άγχους	102	3,88	,988
Αντιμετώπιση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού	102	3,92	,951
Στο αντικείμενο σπουδών του Βασικού Πτυχίου	102	4,37	,994
Τεχνικές επικοινωνίας στην εκπαίδευση	102	3,80	,821
Σε ποιον βαθμό θα σας ενδιέφερε να επιμορφωθείτε στα παρακάτω θέματα διδακτικής του αντικειμένου σας;			
Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις	102	3,84	1,041
Αξιοποίηση της τεχνολογίας	102	3,80	1,072
Διδασκαλία και αξιολόγηση	102	3,35	,951
Σχεδιασμός και δημιουργία διδακτικών πλάνων	102	4,24	,881
Ποια μορφή επιμόρφωσης προτιμάτε;			
Διά ζώσης	102	4,12	,926
Εξ αποστάσεως (ασύγχρονη τηλεεκπαίδευση)	102	3,04	1,160
Εξ αποστάσεως (σύγχρονη τηλεεκπαίδευση)	102	3,71	1,165
Μικτό σύστημα διά ζώσης και εξ αποστάσεως	102	3,82	,709
Ποια μέθοδο επιμόρφωσης προτιμάτε;			
Διαλέξεις / Εισηγήσεις	102	3,67	,736
Βιωματικά εργαστήρια	102	3,94	,830
Παρουσίαση καλών πρακτικών	102	4,08	,713
Παρακολούθηση δειγματικών διδασκαλιών	102	4,00	,821
Σε ποιον βαθμό αναμένετε να ικανοποιηθούν οι προσδοκίες σας από μελλοντικά επιμορφωτικά προγράμματα ως προς τα ακόλουθα;			
Επικαιροποίηση δεξιοτήτων	102	4,04	,744
Επαγγελματική εξέλιξη	102	3,76	,903
Προσωπική ανάπτυξη	102	4,16	,754
Αλληλεπίδραση με συναδέλφους	102	3,59	,800
Αντιμετώπιση αγχογόνων συνθηκών	102	3,55	,981
Θα προτιμούσατε η επιμόρφωση να είναι ενδοεπαγγελματική;	102	4,22	,779

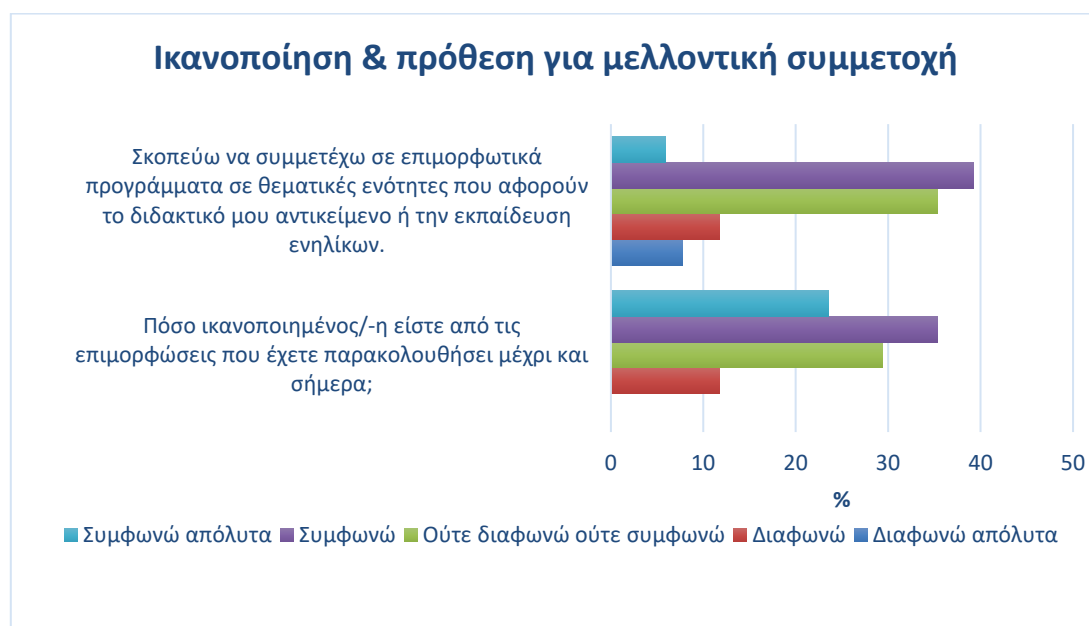
Από τα στοιχεία περιγραφικής στατιστικής που παρουσιάζονται παρακάτω (Πίνακας 1), φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες επιθυμούν να εκπαιδευτούν σε μεγαλύτερο βαθμό στο αντικείμενο σπουδών του Βασικού τους Πτυχίου, στον σχεδιασμό της διδασκαλίας και τη δημιουργία διδακτικών πλάνων. Η επιμόρφωση σε θέματα που αφορούν την αντιμετώπιση περιστατικών ενδοσχολικής βίας ή σχολικού εκφοβισμού και στρατηγικές διαχείρισης του εργασιακού άγχους, φαίνεται ότι επίσης αποτελούν αντικείμενα που θα ενδιέφερε σε μεγάλο βαθμό τους Εκπαιδευτές Δημοσίων και Ιδιωτικών ΙΕΚ να επιμορφωθούν περαιτέρω.



Σχήμα 4: Παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων την τελευταία τετραετία.

Ο βαθμός ικανοποίησης και πρόθεση για μελλοντική συμμετοχή σε επιμορφώσεις

Στη συνέχεια αναφέρονται οι συχνότητες σχετικά με τον βαθμό ικανοποίησης από την παρακολούθηση προηγούμενων επιμορφώσεων και η πρόθεση των συμμετεχόντων για μελλοντική συμμετοχή (Σχήμα 5). Οι συμμετέχοντες ανέφεραν σε μεγαλύτερο ποσοστό την επιλογή «Συμφωνώ» στην δήλωση για την ικανοποίηση από προηγούμενες επιμορφώσεις που είχαν παρακολουθήσει και στην δήλωση για πρόθεση για μελλοντική συμμετοχή σε επιμορφώσεις στο μέλλον. Αναφορικά με την χρονική διάρκεια των επιμορφώσεων που θα επιθυμούσαν να παρακολουθήσουν οι συμμετέχοντες, στην πλειοψηφία τους αναφέρουν ότι επιθυμούν μεγαλύτερες επιμορφώσεις από 40 ώρες (Σχήμα 6).



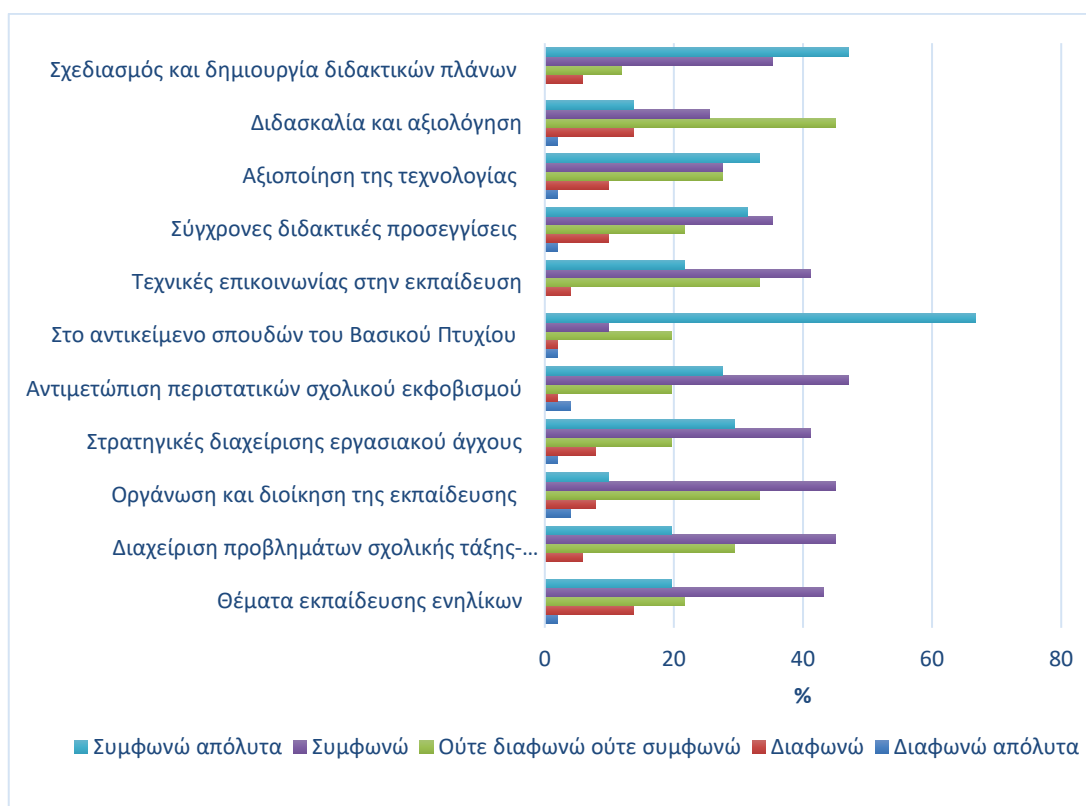
Σχήμα 5: Βαθμός ικανοποίησης των συμμετεχόντων και πρόθεση για μελλοντική συμμετοχή αναφορικά με επιμορφωτικά σεμινάρια.



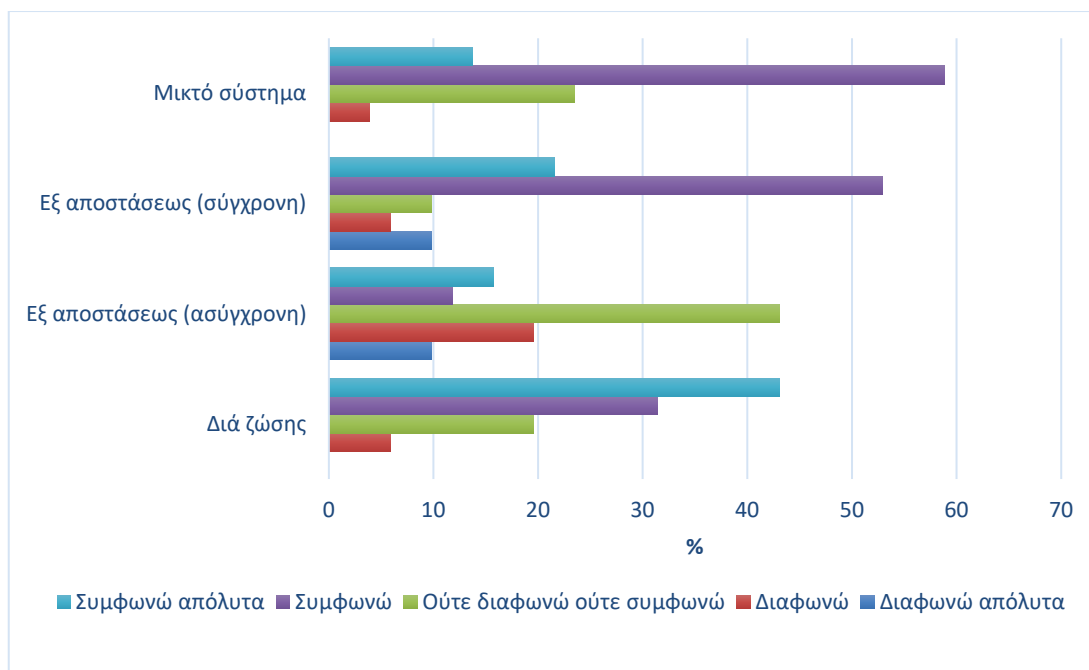
Σχήμα 6: Επιθυμητή χρονική διάρκεια μελλοντικών επιμορφώσεων.

Οι ανάγκες και οι προτιμήσεις των Εκπαιδευτών ΙΕΚ σχετικά με το περιεχόμενο μελλοντικών επιμορφώσεων

Σχετικά με τις προτιμήσεις των Εκπαιδευτών ΙΕΚ για το περιεχόμενο μελλοντικών επιμορφώσεων, η πλειοψηφία επέλεξε την επιλογή επιμόρφωσης πάνω στο αντικείμενο του βασικού Πτυχίου, ενώ ακολουθούσε με μεγαλύτερη συχνότητα η επιλογή της επιμόρφωσης στον σχεδιασμό και την δημιουργία διδακτικών πλάνων (Πίνακας 1 & Σχήμα 7).

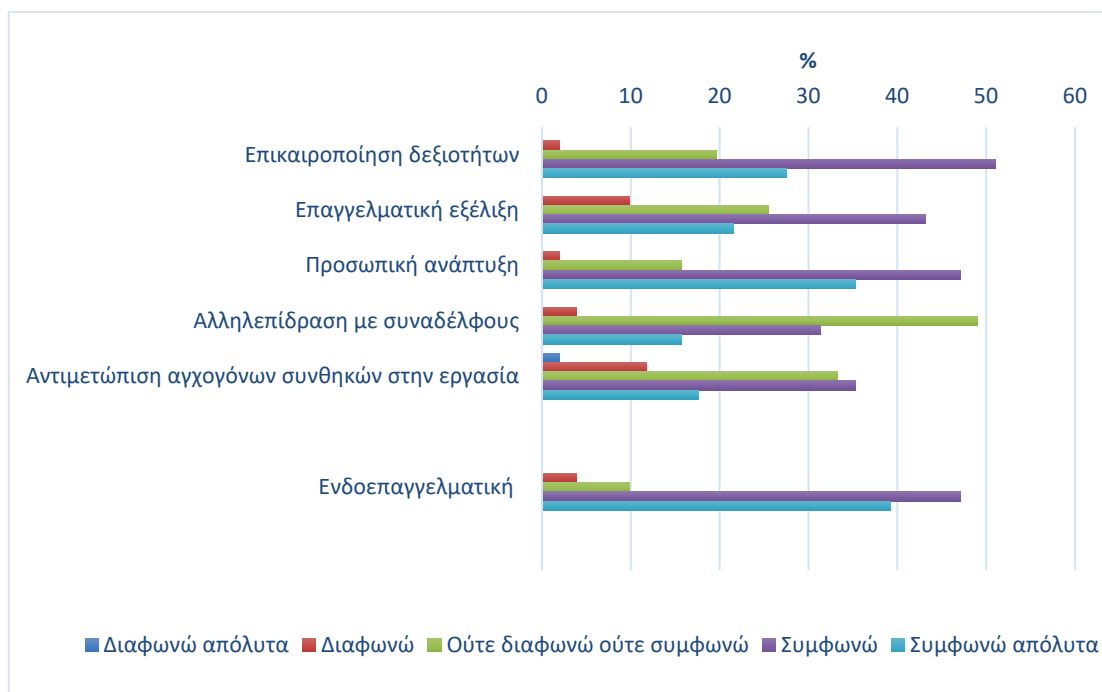


Σχήμα 7: Προτιμήσεις των Εκπαιδευτών ΙΕΚ σχετικά με το περιεχόμενο μελλοντικών επιμορφώσεων.



Σχήμα 8: Προτιμήσεις Εκπαιδευτών ΙΕΚ σχετικά με την μέθοδο υλοποίησης των επιμορφώσεων.

Οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό με την υλοποίηση δια ζώσης επιμορφώσεων ή μέσα από εξ αποστάσεως μεθόδους με σύγχρονη μέθοδο ή με ένα μικτό σύστημα (Σχήμα 8). Επιπλέον, οι προτιμήσεις των Εκπαιδευτών ΙΕΚ φαίνεται ότι επικεντρώνονται στην υλοποίηση ενδοεπαγγελματικής επιμόρφωσής (Σχήμα 9).



Σχήμα 9: Προσδοκίες Εκπαιδευτών ΙΕΚ από τα επιμορφωτικά προγράμματα.

Διαφορές ανάμεσα στην παρακολούθηση σεμιναρίων την τελευταία τετραετία και την πρόθεση για μελλοντική συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα Εκπαιδευτών Δημόσιων και Ιδιωτικών ΙΕΚ

Αναφορικά με τις διαφορές που εντοπίστηκαν στην παρούσα έρευνα μετά από μη παραμετρικούς στατιστικούς ελέγχους (Mann-Whitney U) στην παρακολούθηση και την πρόθεση για συμμετοχή σε μελλοντικές επιμορφώσεις (Πίνακας 2), ανάμεσα σε Εκπαιδευτές Δημόσιων και Ιδιωτικών ΙΕΚ, στους πρώτους (Εκπαιδευτές των Δημόσιων ΙΕΚ) καταγράφηκαν υψηλότεροι μέσοι όροι ($M.O. = 2,19 \pm 0,68$) ενώ για τους Εκπαιδευτές των Ιδιωτικών Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης χαμηλότερες τιμές ($M.O. = 2,07 \pm 0,74$), ωστόσο οι διαφορές δεν ήταν στατιστικά σημαντικές ($p > ,05$), όπως αντίστοιχα και για την πρόθεση για μελλοντική συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα (Πίνακας 2). Σχετικά με την ικανοποίηση από τις επιμορφώσεις που είχαν παρακολουθήσει στο παρελθόν, οι Εκπαιδευτές που εργάζονταν στα Δημόσια ΙΕΚ κατέγραψαν υψηλότερους μέσους όρους ($M.O. = 3,80 \pm 0,88$) από τους Εκπαιδευτές των Δημόσιων ΙΕΚ ($M.O. = 3,57 \pm 1,07$) χωρίς ωστόσο στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Πίνακας 2: Διαφορές Εκπαιδευτών σε Δημόσια και Ιδιωτικά ΙΕΚ.

	U	p
Παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων την τελευταία τετραετία	287	,567
Ικανοποίηση από επιμορφώσεις	285	,555
Πρόθεση για μελλοντική συμμετοχή	277	,448

Συσχέτιση ανάμεσα στην παρακολούθηση σεμιναρίων την τελευταία τετραετία και την πρόθεση για μελλοντική συμμετοχή των Εκπαιδευτών ΙΕΚ σε επιμορφωτικά προγράμματα

Στη συνέχεια καταγράφεται η θετική σημαντική συσχέτιση ($r = ,400$, $p \leq ,05$) της ικανοποίησης των επιμορφωμένων από την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων σε σχέση με την πρόθεσή τους για μελλοντική συμμετοχή σε αντίστοιχες επιμορφώσεις (Πίνακας 3). Επιπλέον, η παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων τα τελευταία χρόνια σχετίζεται θετικά ($r = ,294$, $p \leq ,05$) με την πρόθεσή των συμμετεχόντων για μελλοντική συμμετοχή.

Πίνακας 3: Συσχέτιση ανάμεσα στην παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων, την ικανοποίηση και την πρόθεση για μελλοντική συμμετοχή Εκπαιδευτών ΙΕΚ.

	Καταγραφή	Πρόθεση μελλοντικής συμμετοχής
Καταγραφή από επιμορφώσεις	-	,400*
Παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων την τελευταία τετραετία	,343*	,294*

* $p \leq ,05$

Συμπεράσματα

Αρκετές έρευνες έχουν ασχοληθεί με την Εκπαίδευση Ενηλίκων και την Εκπαίδευση των Εκπαιδευτών Ενηλίκων (Bilan al., 2018; Jarvis, & Chadwick, 2018; Vergidis, 2012; Wahlgren, 2016). Συμπερασματικά, φαίνεται ότι οι Εκπαιδευτές των Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης της παρούσας έρευνας συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό με την υλοποίηση δια ζώσης επιμορφώσεων ή μέσα από εξ αποστάσεως μεθόδους με σύγχρονη μέθοδο ή με ένα μικτό σύστημα. Σημαντικό στοιχείο είναι μετάδοση των κατάλληλων εφοδίων προς τους Εκπαιδευτές και η ικανοποίησή τους, καθώς όπως φάνηκε και από την παρούσα έρευνα, η ικανοποίησή τους σχετίζεται και με την πρόθεσή τους για περαιτέρω επιμόρφωση, όπως σε αντίστοιχες έρευνες (Γοροζίδης, & Γρατσωνίδης, 2012). Καλό θα ήταν η εμπλοκή των

εκπαιδευομένων στον σχεδιασμό και την υλοποίηση της επιμόρφωσής τους, είτε μέσω της ενεργητικής εμπλοκής τους κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, είτε και μετά από αυτή, μέσα από ερωτηματολόγια αποτίμησης, που θα εντοπίζουν τις προσωπικές τους εκπαιδευτικές-επιμορφωτικές ανάγκες (Bechtel & O'Sullivan, 2006; Deglau & O'Sullivan, 2006).

Η βιβλιογραφία για την Εκπαίδευση Ενηλίκων υποστηρίζει ότι η διδασκαλία των Ενηλίκων προσεγγίζεται με διαφορετικό τρόπο από αυτή των παιδιών και των εφήβων (Collins et al., 2004; Knowles et al., 2014). Οι ενήλικες έχουν περισσότερες εμπειρίες ζωής και διαφορετικά κίνητρα και αναζητούν γνώσεις εφαρμόσιμες στην ειδικότητά τους. Για αυτόν το λόγο είναι σημαντική η επιμόρφωση και σε τεχνικές Εκπαίδευσης Ενηλίκων, ενδεχομένως και στοχευμένη ανάλογα την ειδικότητα του κάθε Εκπαιδευτή/τριας, ώστε ο εκπαιδευόμενος να καθίσταται ικανός μέσα από την διδακτική διαδικασία να συμμετέχει ενεργά στη μάθηση και ο/η Εκπαιδευτής/τρια να έχει ρόλο διευκολυντή της μάθησης (Collins et al., 2004; Knowles et al., 2014). Επιπρόσθετα, όσοι επιθυμούν την περαιτέρω επιμόρφωσή τους και κατάρτιση μέσα από επιμορφωτικά προγράμματα, μπορεί να έχουν θετικό αντίκτυπο στην επαγγελματική τους επάρκεια και της επαγγελματικής τους εξέλιξης (Athanaïlidis et al., 2016; Bazylchuk et al., 2018; Soltys et al., 2017), καθώς και στη συνεργασία τους με τους υπόλοιπους συνάδελφους (Athanaïlidis et al., 2016). Τέλος, φαίνεται ότι οι Εκπαιδευτές Ενηλίκων ενδιαφέρονται για τον τρόπο διαχείρισης της σύγχρονης πολυπολιτισμικής τάξης, τη χρήση νέων τεχνολογιών στις ειδικότητές τους (Vergidis, 2012), γεγονός που φάνηκε και από την επιθυμία τους για επιμόρφωση σε θέματα χρήσης νέων τεχνολογιών στη διδακτική διαδικασία και σε θέματα διαχείρισης της τάξης και συμπεριφοράς. Σε πρακτικό επίπεδο, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν από τους υπεύθυνους σχεδιασμού και υλοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων που αφορούν Εκπαιδευτές των Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης.

Αναφορές

Athanaïlidis, I., Laios, A., Arvanitidou, V., Mourtziotis, C., & Zaggelidis, G. (2016). Self-assessment of tennis coaches relating to athletes, parents and their educational level. The case of Greece. *Journal of Physical Education and Sport*, 16(3), 901-904.

Bazylchuk, O., Putrov, S., Bazylchuk, V., Sushchenko, L., & Galina, I. (2018). Problems of implementing innovational educational technologies in the process of vocational training of future specialists in physical therapy in higher educational establishments in Ukraine. *Journal of Physical Education and Sport*, 18(2), 606-613.

Bechtel, P. A., & O'Sullivan, M. (2006). Effective professional development—What we now know. *Journal of teaching in physical education*, 25(4), 363-378.

Bilan, Y., Lyeonov, S., Stoyanets, N., & Vysochyna, A. (2018). The impact of environmental determinants of sustainable agriculture on country food security. *International Journal of Environmental Technology and Management*, 21(5-6), 289-305.

Brinia, V., Fotakeli, M., & Vasileiou, C. (2019). Adult tutors' views on their educational needs: the case of a Public Institute of Vocational Training in Greece. *International Journal of Higher Education and Sustainability*, 2(4), 327-340.

Bryman, A. (2003). *Quantity and quality in social research*. Routledge.

Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford university press.

Cohen, D. K., & Hill, H. C. (2000). Instructional policy and classroom performance: The mathematics reform in California. *Teachers' college record*, 102(2), 294-343.

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K., & Morrison, R. B. (2007). *Research methods in education*. Routledge.

Collins, J. (2004). Education techniques for lifelong learning: principles of adult learning. *Radiographics*, 24(5), 1483-1489.

Collins, M. (1991). *Adult education as vocation: A critical role for the adult educator*. Routledge, Chapman and Hall, Inc., 29 West 35th Street, New York, NY 10001.

Deglau, D., & O'Sullivan, M. (2006). The effects of a long-term professional development program on the beliefs and practices of experienced teachers. *Journal of teaching in physical education*, 25(4), 379-396. Goldhaber, D., & Anthony, E. (2003). Indicators of Teacher Quality. ERIC Digest.

Guyton, E., & Farokhi, E. (1987). Relationships among academic performance, basic skills, subject matter knowledge, and teaching skills of teacher education graduates. *Journal of Teacher Education*, 38(5).

IBM Corp Ibm, S. P. S. S. (2017). Statistics for windows, version 25.0. Armonk, NY: IBM Corp.

Imel, S. (1998). *Using adult learning principles in adult basic and literacy education*. ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, Center on Education and Training for Employment, College of Education, the Ohio State University.

Institute for International Cooperation of the German Adult Education Association (IIZ/DVV). (2005). The Training of Adult Educators: Experiences and Expectations-Pointers, Concerns and Reflections. *ADULT EDUCATION AND DEVELOPMENT*, 64, 65.

Jarvis, P., & Chadwick, A. (Eds.). (2018). *Training adult educators in Western Europe*. Routledge.

Javeau, C. (2000). Survey using questionnaires. The manual of the good researcher.

Kafritsa, V., Anagnou, E., & Fragoulis, I. (2021). Educational needs of adult refugees' educators: A Greek case study. *Education Quarterly Reviews*, 4(1).

Knowles, M. S., Holton III, E. F., & Swanson, R. A. (2014). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. Routledge.

Kokkos, A. (2008). Adult education in Greece. *Convergence*, 41(2/3), 59.

Mertens, D. (2009). *Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία*. Μεταίχμιο.

Presser, S., Couper, M. P., Lessler, J. T., Martin, E., Martin, J., Rothgeb, J. M., & Singer, E. (2004). Methods for testing and evaluating survey questions. *Methods for testing and evaluating survey questionnaires*, 1-22.

Soltyk, O., Pavlyuk, Y., Vynogradskyi, B., Pavlyuk, O., Chopyk, T., & Antoniuk, O. (2017). Improvement of professional competence of future specialists in physical education and sports during the process of vocational training. *Journal of Physical Education and Sport*, 17, 964-969.

Thompson, J. L. (Ed.). (2018). *Adult education for a change*. Routledge.

Tight, M. (Ed.). (2012). *Education for Adults: Volume 2 Opportunities for Adult Education*. Taylor & Francis.

Vergidis, D. (2012). Teacher training in Greece as a dimension of educational policy. *Science and Society: Review of Political and Ethical Theory*, 29, 97-126.

Wahlgren, B. (2016). Adult educators' core competences. *International Review of Education*, 62, 343-353.

Γοροζίδης Γ. & Γρατσωνίδης Α. (2012). Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτικής φυσικής αγωγής. Προθέσεις και στάσεις απέναντι στην επιμόρφωση. *Κινησιολογία. Αφιερωματικό Τεύχος*, 17-18.

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία;: επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Κριτική.

Καραγεώργος, Δ. (2002). Μεθοδολογία έρευνας στις επιστήμες της αγωγής. *Σαββάλας*.

Κόκκος, Α. (1998). Αρχές μάθησης ενηλίκων. στο: Κόκκος, Α., Λιοναράκης, Α., Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τ. Β', Σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων. *Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο*.

Κυριαζή, Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Πεδίο.

Παπαγεωργίου, Γ. (2004). *Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα*. ΤΥΠΩΘΗΤΩ/ΔΑΡΔΑΝΟΣ.

Σταφυλίδης, Σ., Σταφυλίδης Χ., Σταφυλίδης Α., & Καραγκιόζη Ι. (2020). Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών σε πτυχιούχους Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού. *International Journal of Educational Innovation*, 2(8), p. 49-60.

Τσιώλης, Γ. (2011). Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες: Από την πολεμική των «παραδειγμάτων» στις συνθετικές προσεγγίσεις. *Οι κοινωνικές επιστήμες στον 21ο αιώνα: Επίμαχα θέματα και προκλήσεις*, 56-84.

Η σημασία των προγραμμάτων εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία στα Γυμνάσια. Γνώμες και αντιλήψεις εκπαιδευτικών για προγράμματα που έχουν υλοποιηθεί σε σχολεία της Θεσσαλονίκης της Φλώρινας και της Κοζάνης

Κατσιούλα Παναγιώτα

ΠΕ8802 Διευθύντρια Γυμνασίου, Δ/ση Δ/βάθμιας Εκπ. Ανατολικής Θεσσαλονίκης
pkatsioula@gmail.com

Μπούτσκου Λεμονιά

Δρ. ΠΕ03 Σύμβ. Μαθηματικών, Περιφ. Δ/ση Πρωτ. και Δευτ. Εκπ Δυτ. Μακεδονίας
lemonmp3@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις και οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών για προγράμματα που έχουν υλοποιηθεί για το περιβάλλον και την αειφορία. Διεξήχθη μία δημοσκοπική έρευνα με ερωτηματολόγιο σε ένα δείγμα 150 εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που διδάσκουν σε γυμνάσια της Θεσσαλονίκης της Φλώρινας και της Κοζάνης και που προσεγγίσθηκε με τη δειγματοληψία ευκολίας και χιονοστιβάδας. Από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι υλοποιούνται μόνο ενδοσχολικά προγράμματα για την αειφορία και το περιβάλλον και μάλιστα σε μέτριο βαθμό. Τα προγράμματα που υλοποιούνται είναι περισσότερο εκθέσεις, ημερίδες και προσκλήσεις επιστημόνων. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα κρίνουν αυτά τα προγράμματα ως πολύ αποτελεσματικά. Από την άλλη πλευρά, όμως, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα είναι σε μέτριο βαθμό ικανοποιημένοι από τα προγράμματα για το περιβάλλον και την αειφορία που υλοποιούνται στο σχολείο τους.

Λέξεις-κλειδιά: αειφορία, περιβάλλον, εκπαιδευτικά προγράμματα, δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Εισαγωγή

Η αειφορία περιγράφεται ως η ικανοποίηση των αναγκών του παρόντος χωρίς να διακυβεύεται η ικανότητα των μελλοντικών γενεών να καλύψουν τις δικές τους ανάγκες. Ορόσημο στην πορεία προς την αειφορία ήταν η Έκθεση Brundtland των Ηνωμένων Εθνών «Το κοινό μας μέλλον» από την Παγκόσμια Επιτροπή για την Περιβαλλοντική Ανάπτυξη (WCED) το 1987 (United Nations, 2022). Αυτό που θα πρέπει να τονιστεί είναι πως, η αειφορία επικεντρώνεται στην ικανοποίηση των αναγκών τόσο εντός των γενεών, όσο και μεταξύ των γενεών, σε ποσοτικό και ποιοτικό επίπεδο (Hajisoteriou & Sorkos, 2022). Βασικό χαρακτηριστικό της έννοιας της αειφορίας είναι η Triple Bottom Line, που αποτελείται από τρία αλληλένδετα στοιχεία: α) οικονομική διάσταση-κέρδος (εξισορρόπηση της οικονομικής ανάπτυξης με σεβασμό στο περιβάλλον, αλλά και τον άνθρωπο), β) κοινωνική διάσταση-άνθρωπος (κοινωνική ανάπτυξη και κοινωνική ισότητα, δικαιοσύνη, ένταξη, συνοχή, ανθρώπινα δικαιώματα), γ) περιβαλλοντική διάσταση-περιβάλλον (διατήρηση των φυσικών ιδιοτήτων του οικοσυστήματος) (Elkington, 2006). Η έννοια της αειφορίας, αν και αρκετά παλαιά, επανήλθε αρκετά δυναμικά στο προσκήνιο εξαιτίας της κλιματικής αλλαγής. Στο πλαίσιο αυτό, σημαντικοί κοινωνικοί μετασχηματισμοί (π.χ. προσανατολισμός καταναλωτών σε ανακύκλωση και επαναχρησιμοποίηση, υγιεινή διατροφή, παραγωγή προϊόντων με σεβασμό στα ζώα και το περιβάλλον) έχουν τονίσει ιδιαίτερα την έννοια της αειφορίας.

Σε αυτό το πλαίσιο εντάσσεται και η αξία της εκπαίδευσης για το περιβάλλον και την αειφορία στους σχολικούς οργανισμούς. Σύμφωνα με την Ατζέντα 2030 και τους Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης, ο Στόχος 4.7 «Βιώσιμη ανάπτυξη και παγκόσμια ιθαγένεια» αναφέρει ότι: έως το 2030, να διασφαλιστεί ότι όλοι οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν τις γνώσεις και τις δεξιότητες, που απαιτούνται για την προώθηση της βιώσιμης ανάπτυξης, συμπεριλαμβανομένης, μεταξύ άλλων, μέσω της εκπαίδευσης για τη βιώσιμη ανάπτυξη και του βιώσιμου τρόπου ζωής, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της ισότητας των φύλων, της προώθησης ενός πολιτισμού της ειρήνης και της μη βίας, της παγκόσμιας ιθαγένειας και της εκτίμησης της πολιτισμικής ποικιλομορφίας και της συμβολής του πολιτισμού στη βιώσιμη ανάπτυξη (Unesco, 2016).

Η εκπαίδευση για την αειφορία αφορά την εκμάθηση και την πρακτική της βιώσιμης ανάπτυξης. Οι μαθητές θα πρέπει να μάθουν πώς να αναλαμβάνουν την ευθύνη για τον εαυτό τους και για την κοινωνία σε βραχυπρόθεσμο και μακροπρόθεσμο ορίζοντα, με βάση την έννοια της αειφορίας και του σεβασμού στο περιβάλλον (Mogensen & Schnack, 2010; Burmeister & Eilks, 2013). Από τη μία πλευρά οι μαθητές εκπαιδεύονται στη βιωσιμότητα, ενώ από την άλλη το σχολείο προβαίνει στην κατάλληλη διαχείριση των φυσικών εγκαταστάσεων αλλά και την αλλαγή του ήθους και της δομής διακυβέρνησής του (Müller, Lude & Hancock, 2020). Ως εκ τούτου, η εκπαίδευση για την αειφορία και το περιβάλλον έχει περιγραφεί ως μια μετασχηματιστική διαδικασία μάθησης που εξοπλίζει τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, καθώς και τους σχολικούς οργανισμούς με τη γνώση και τους τρόπους σκέψης που χρειάζεται η κοινωνία, για να επιτύχει μία ισόρροπη βιώσιμη ανάπτυξη, διαμέσου της ενεργού συμμετοχής των μελλοντικών πολιτών (σημερινών μαθητών) στη δημιουργία ενός βιώσιμου μέλλοντος (Cloud, 2014).

Στη βάση των ανωτέρω, ενδιαφέρον παρουσιάζει η μελέτη των απόψεων των ιδίων των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία. Το ενδιαφέρον αυτό απορρέει από το ότι η επιτυχής εφαρμογή προγραμμάτων για την αειφορία βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στη φιλοσοφία, τις πεποιθήσεις, τον ενθουσιασμό, τη θεωρητική γνώση και την πρακτική εξειδίκευση των εκπαιδευτικών (Zhukova & Iliško, 2020). Περαιτέρω, υποστηρίζεται ότι, το κλίμα υλοποίησης ή η κοινή αντίληψη μεταξύ των φορέων υλοποίησης ότι το σχολείο υποστηρίζει τις προσπάθειες εφαρμογής συγκεκριμένων δραστηριοτήτων προάγει την εφαρμογή πρακτικών υψηλής ποιότητας (Corbin et al., 2022).

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις και οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών για προγράμματα που έχουν υλοποιηθεί για το περιβάλλον και την αειφορία. Παρόμοια μελέτη με αυτό ακριβώς το αντικείμενο δε βρέθηκε στη διεθνή βιβλιογραφία, η οποία εστιάζει σε μεγάλο βαθμό στις απόψεις εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία. Έτσι, η μελέτη αυτή θα δώσει τη δυνατότητα εμπλουτισμού της υφιστάμενης βιβλιογραφίας, αλλά και προσδιορισμού δυνατών και αδύνατων σημείων προγραμμάτων και δραστηριοτήτων, καθώς και εμποδίων και προτάσεων για την αντιμετώπισή τους.

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Ανασκόπηση μελετών για τις απόψεις εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση για την αειφορία

Οι αντιλήψεις εννέα εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχολεία της Ναμίμπια για την εκπαίδευση για την αειφορία και οι διδακτικές πρακτικές αυτών εξετάστηκαν από τους Anyolo, Karkkainen και Keinonen (2018). Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την εκπαίδευση για την αειφορία ως τρόπος απόκτησης γνώσεων για το περιβάλλον, έχουν θετικό αίσθημα για την ένταξή της στο πρόγραμμα σπουδών, προτείνοντας είτε να εφαρμοστεί ως ανεξάρτητο μάθημα είτε να ενσωματωθεί με άλλα υπάρχοντα μαθήματα στο πλαίσιο της διαθεματικότητας.

Ο στόχος της έρευνας των Zhukova και Iliško (2020) ήταν να εξετάσει τον τρόπο με τον οποίον 32 αρχάριοι εκπαιδευτικοί στη Λετονία αντιλαμβάνονται την εκπαίδευση για την

αιεφορία. Οι εκπαιδευτικοί τείνουν να εστιάζουν σε μεγάλο βαθμό σε μεμονωμένες πτυχές της βιωσιμότητας και της εκπαίδευσης για το περιβάλλον και την αιεφορία και ως επί το πλείστον παραβλέπουν την οικονομική και κοινωνική διάσταση της τελευταίας. Αυτό συνδέεται και με το ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τη σαφή κατανόηση των εννοιών που σχετίζονται με την αιεφορία. Επίσης, όσοι συμμετέχοντες επιβεβαίωσαν τη δέσμευση σε δραστηριότητες εκπαίδευσης για την αιεφορία ήταν πιθανό να έχουν πολύ απλοϊκές αντιλήψεις για το τι συνιστά αυτή η έννοια.

Η διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών στην Ινδονησία για την περιβαλλοντική εκπαίδευση διαμέσου δραστηριοτήτων που εξετάστηκε μέσω ερωτηματολογίου από τους Husin et al. (2020), διαπιστώνοντας ένα υψηλό επίπεδο αντίληψης για δραστηριότητες που σχετίζονται με τη φροντίδα του περιβάλλοντος, συμπεριλαμβανομένης της δημιουργίας πράσινων σχολείων.

Σε μία μελέτη περίπτωσης με έναν εκπαιδευτικό μαθήματος φυσικών επιστημών στη Μεγάλη Βρετανία, οι Parry και Metzger (2023) επισημαίνουν πως παρά τις σημαντικές διαφορές με βάση το πλαίσιο στον τρόπο εφαρμογής της εκπαίδευσης για την αιεφορία, διαπιστώνονται πολλά κοινά εμπόδια στη διεπιστημονική, μαθητοκεντρική εκπαίδευση για τη βιωσιμότητα, όπως ανεπαρκείς ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης για μελλοντικούς και εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, έλλειψη σύνδεσης της πολιτικής της εκπαίδευσης για την αιεφορία και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και τις εμπειρίες στην τάξη. Έτσι, επισημαίνεται ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί καλούνται να μεταφράσουν τις διεθνείς πολιτικές για την εκπαίδευση στην αιεφορία σε πρακτική στην τάξη, αρκετοί αισθάνονται απροετοίμαστοι να βοηθήσουν τους μαθητές.

Ανασκόπηση μελετών για τις απόψεις εκπαιδευτικών για συγκεκριμένες πρακτικές/προγράμματα

Οι Kincy et al. (2016) εξέτασαν την πιθανότητα να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί τους σχολικούς κήπους ως συμπλήρωμα στο πρόγραμμα σπουδών τους και ανέφεραν ότι οι δάσκαλοι που ασχολούνται στον προσωπικό τους χρόνο με την κηπουρική έχουν πιο θετική στάση σχετικά με τους κήπους και είναι πιο πιθανό να τους χρησιμοποιήσουν. Η τεχνογνωσία, ο χρόνος, ο επαρκής χώρος, οι οικονομικοί πόροι και η καθοδήγηση είναι παράγοντες που καθορίζουν την ικανότητα ενός εκπαιδευτικού να ενσωματώσει τους σχολικούς κήπους στο πρόγραμμα σπουδών. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί τόνισαν την έλλειψη χρόνου καθώς και την έλλειψη προσωπικού ενδιαφέροντος, εμπειρίας, κατάρτισης και γνώσης στην κηπουρική ως εμπόδια στην εφαρμογή αποτελεσματικών προγραμμάτων που σχετίζονται με τον σχολικό κήπο.

Οι Murakami, Bungum και Pharr (2016) εξέτασαν τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών σχετικά με προγράμματα σχολικού κήπου στη Νεβάδα των ΗΠΑ. Η πλειοψηφία αποδέχεται ότι οι μαθητές αποκτούν σημαντικές γνώσεις και δεξιότητες που είναι ωφέλιμες για την αιεφορία, όπως περιβαλλοντική συνείδηση, πρακτικές δεξιότητες κηπουρικής και κατανόηση διαφόρων γεωργικών πτυχών που σχετίζονται με το έδαφος, την κομποστοποίηση, τα έντομα και την άρδευση.

Οι Liarakou, Konstantinidí και Gavrilakis (2021) εξέτασαν παράγοντες που θα μπορούσαν να επηρεάσουν την πρόθεση των εκπαιδευτικών να επιλέξουν τις ανανεώσιμες πηγές ενέργειας (ΑΠΕ) ως προαιρετική ενότητα στο πρόγραμμα σπουδών. Στην έρευνα συμμετείχαν 454 Έλληνες εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε περιοχές του νότιου Αιγαίου στην Ελλάδα. Παρά το γεγονός ότι επιδεικνύουν ιδιαίτερα θετική στάση απέναντι στις ΑΠΕ, θεωρούν ότι οι τοπικές κοινωνίες μάλλον δεν υποστηρίζουν την τοπική ανάπτυξη αυτών, κάτι που συσχετίζεται μέτρια με την πρόθεσή τους να διδάξουν τις ΑΠΕ. Διαπιστώθηκε επίσης ότι οι ντόπιοι δάσκαλοι αισθάνονται πιο ικανοί να διδάξουν για τις ΑΠΕ από τους μη ντόπιους εκπαιδευτικούς, δεδομένου ότι οι τελευταίοι έχουν περισσότερα κίνητρα να συμμορφωθούν με την κοινωνική πίεση από τους ντόπιους.

Διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων

Από τα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται την εκπαίδευση για την αειφορία ως έναν τρόπο απόκτησης γνώσεων από μέρους των μαθητών γενικά για το περιβάλλον (Anyolo et al., 2018; Zhukova & Iliško, 2020). Βρέθηκε πως, η εκπαίδευση για την αειφορία και το περιβάλλον μπορεί να διεξαχθεί διαμέσου ενός ανεξάρτητου μαθήματος ή της διαθεματικότητας (Anyolo et al., 2018), διαμέσου της εκπαίδευσης για τις ΑΠΕ (Liarakou et al., 2021), των πράσινων σχολείων (Husin et al., 2020), ή των σχολικών κήπων (Kincy et al., 2016; Murakami et al., 2016), με θετικά οφέλη για τους μαθητές (Murakami et al., 2016). Ωστόσο, έχουν εκφραστεί προβληματισμοί όσον αφορά την κατάλληλη προετοιμασία των εκπαιδευτικών σε επίπεδο γνώσεων (Kincy et al., 2016; Parry & Metzger, 2023), αλλά και την επάρκεια χρόνου και πόρων (Kincy et al., 2016). Όπως παρατηρείται, δεν έχουν εξεταστεί επαρκώς οι απόψεις εκπαιδευτικών για προγράμματα που έχουν υλοποιηθεί ως προς τα πλεονεκτήματα που αποφέρουν για τους μαθητές, αλλά και τυχόν εμπόδια της επιτυχούς υλοποίησης πρωτοβουλιών για το περιβάλλον και την εκπαίδευση για την αειφορία. Στη βάση αυτή, τα ερευνητικά ερωτήματα που διαμορφώνονται είναι:

1. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα οφέλη των προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης;
2. Ποια είναι τα εμπόδια που εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί όσον αφορά στην υλοποίηση των προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης;
3. Πώς αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που έχουν υλοποιηθεί από το σχολείο τους;

Μεθοδολογία

Μέθοδος και εργαλείο συλλογής δεδομένων

Για τη διεξαγωγή αυτής της έρευνας επιλέγεται η ποσοτική δημοσκοπική μέθοδος. Η συγκεκριμένη μέθοδος περιλαμβάνει τη συλλογή δεδομένων προκειμένου να απαντηθούν τα ερωτήματα της έρευνας με βάση τις απόψεις ερωτηθέντων για το συγκεκριμένο ζήτημα και μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη συλλογή πληροφοριών σχετικά με τις πεποιθήσεις και τις απόψεις μιας ομάδας ατόμων (Walliman, 2011; Bacon-Shone, 2015). Επίσης, η ποσοτική μέθοδος είναι λιγότερο χρονοβόρα από την ποιοτική, ενώ παράλληλα δε χρειάζεται η προσωπική επαφή για τη συλλογή των δεδομένων, κάτι που οδηγεί σε έναν υψηλότερο βαθμό αντικειμενικότητας και αμεροληψίας από μέρους της ερευνήτριας (Walliman, 2011). Εκτός των ανωτέρω, τα ποσοτικά δεδομένα μπορούν να μετρηθούν με μεγαλύτερη ακρίβεια, επειδή περιέχουν κάποια μορφή μεγέθους που εκφράζεται σε αριθμούς (Neuman, 2014).

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο, το οποίο επιτρέπει τη συλλογή δεδομένων από ένα μεγάλο δείγμα ερωτηθέντων ταυτόχρονα, ακόμα και χωρίς την παρουσία του ερευνητή (Neuman, 2014). Επίσης, κρίνεται πως υπάρχει υψηλότερος βαθμός συμμετοχής λόγω της ανωνυμίας των ερωτηθέντων, αλλά και της δυνατότητας συμπλήρωσής τους στον χρόνο των ιδίων. Το ερωτηματολόγιο αυτής της έρευνας σχεδιάστηκε από την ερευνήτρια στη βάση των όσων αναφέρθηκαν παραπάνω. Το ερωτηματολόγιο παρατίθεται στο παράρτημα της εργασίας και αποτελείται από δύο ενότητες:

Ενότητα I - Δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά: η ενότητα αυτή περιλαμβάνει τέσσερις ερωτήσεις που εξετάζουν το δημογραφικό και επαγγελματικό προφίλ των συμμετεχόντων στην έρευνα και συγκεκριμένα φύλο, ηλικία, έτη προϋπηρεσίας στο σχολείο.

Ενότητα II - Απόψεις ερωτηθέντων για τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης: η ενότητα αυτή περιλαμβάνει 11 ερωτήσεις που αφορούν τις των εκπαιδευτικών για τα προγράμματα που υλοποιούνται, τα οφέλη αυτών και τυχόν εμπόδια, καθώς και την προσωπική τους αξιολόγηση αυτών των προγραμμάτων.

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται από 150 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που διδάσκουν σε γυμνάσια της Θεσσαλονίκης της Φλώρινας και της Κοζάνης. Το δείγμα προσεγγίστηκε στη βάση της δειγματοληψίας ευκολίας (Neuman, 2014), δηλαδή προσεγγίστηκε στη βάση της πρόσβασης της ερευνήτριας σε αυτό, αλλά και τη διαθεσιμότητα των ερωτηθέντων να συμμετάσχουν στην έρευνα. Επίσης προσεγγίστηκε και στη βάση της δειγματοληψίας χιονοστιβάδας, έπειτα από πρόσκληση των αρχικών εκπαιδευτικών να το διανείμουν με τη σειρά τους σε συναδέλφους (Neuman, 2014). Οι περισσότεροι είναι γυναίκες (54%), 31-40 ετών (33,3%), με 0-5 έτη προϋπηρεσίας στο σχολείο (27,3%).

Πίνακας 1. Προφίλ συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

		Συχνότητα	Ποσοστό
Φύλο	Άντρας	69	46.0
	Γυναίκα	81	54.0
Ηλικία	Έως 30	28	18.7
	31-40	50	33.3
	41-50	32	21.3
	51 και άνω	40	26.7
	Έτη προϋπηρεσίας στο σχολείο	0-5	41
	6-10	32	21.3
	11-15	40	26.7
	16 και άνω	37	24.7

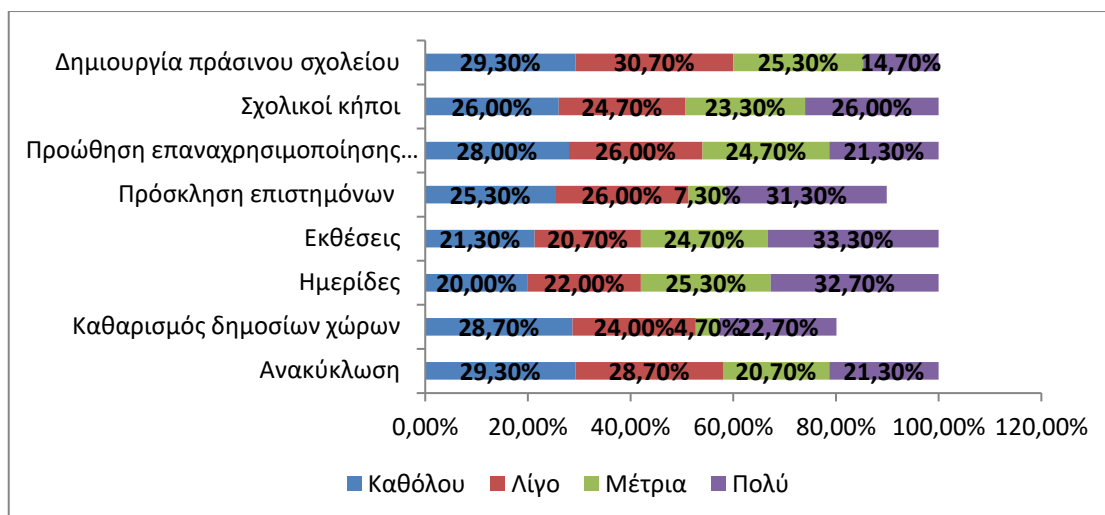
Διαδικασία της έρευνας

Το ερωτηματολόγιο εστάλη από την ερευνήτρια σε ένα δείγμα εκπαιδευτικών που ήταν στον ευρύτερο κύκλο της διαμέσου ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Υπήρχε η παράκληση περαιτέρω προώθησής του σε άλλους εκπαιδευτικούς γυμνασίων στους συγκεκριμένους νομούς, προκειμένου να προσεγγισθεί ένας μεγαλύτερος αριθμός εκπαιδευτικών. Για την τήρηση των κατευθυντήριων δεοντολογικών γραμμών, το ερωτηματολόγιο συνοδευόταν στο μήνυμα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου από ένα σύντομο κείμενο στο οποίο αναφερόταν ο σκοπός της έρευνας, η διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων, η εθελοντική συμμετοχή στην έρευνα και η χρήση των δεδομένων ομαδοποιημένα αποκλειστικά για τη συγκεκριμένη εργασία. Στη συνέχεια, τα δεδομένα εισήχθησαν στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS 26 για στατιστική επεξεργασία.

Αποτελέσματα

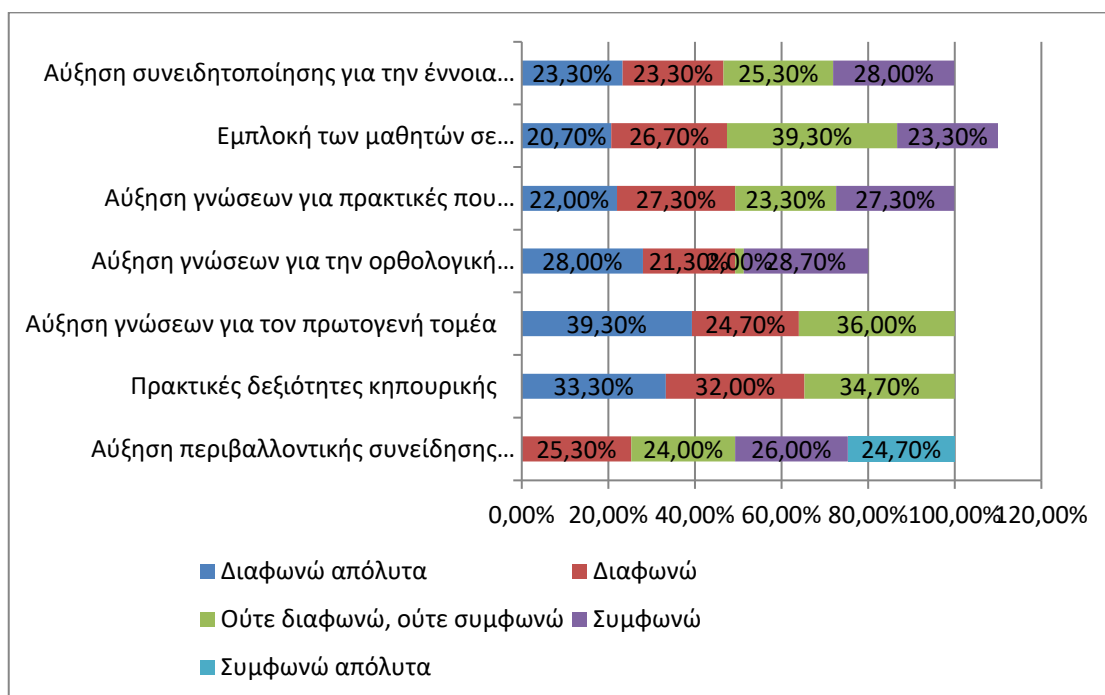
Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι το σχολείο τους υλοποιεί σε μέτριο βαθμό ενδοσχολικά προγράμματα για το περιβάλλον και την αειφορία (36,7%) και καθόλου εξωσχολικά προγράμματα (39,3%).

Τα προγράμματα που υλοποιούνται είναι περισσότερο εκθέσεις (33,3%), ημερίδες (32,7%) και προσκλήσεις επιστημόνων (31,3%). Αντίθετα, δεν υλοποιούνται προγράμματα που αφορούν δημιουργία πράσινου σχολείου (29,3%) και ανακύκλωση (29,3%). Περισσότερο η εκπαίδευση για την αειφορία και το περιβάλλον διδάσκεται ως ξεχωριστό μάθημα (39,3%).



Γράφημα 1. Προγράμματα που υλοποιούνται για την αειφορία και το περιβάλλον

Τα προγράμματα που υλοποιούνται οδηγούν σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό σε αύξηση της περιβαλλοντικής συνείδησης των μαθητών (24,7%). Επίσης οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν πως οδηγούν σε αύξηση συνειδητοποίησης για την έννοια της αειφορίας (28%), σε αύξηση γνώσεων για την ορθολογική διαχείριση ενεργειακών πόρων (28,7%) και για πρακτικές που συμβάλουν στην προστασία του περιβάλλοντος (27,3%), στην εμπλοκή των μαθητών σε φιλοπεριβαλλοντικές πρακτικές εκτός σχολείου (23,3%).

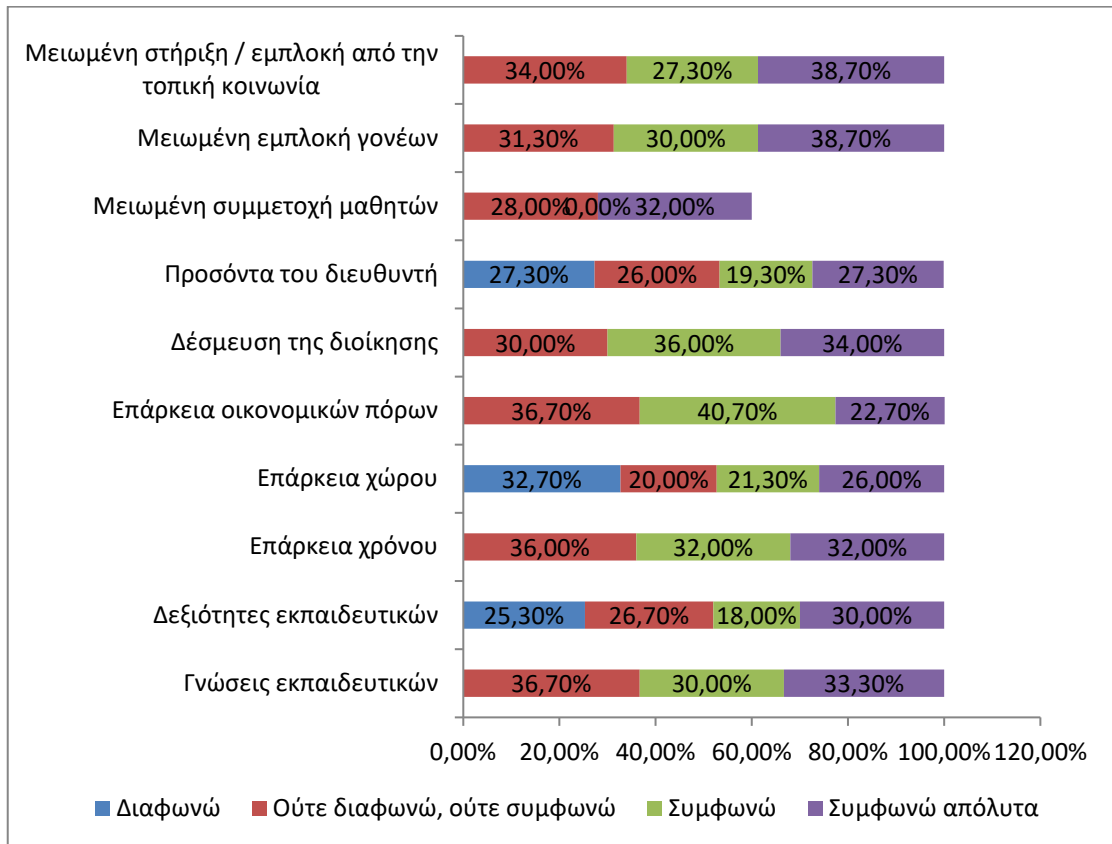


Γράφημα 2. Οφέλη προγραμμάτων για το περιβάλλον και την αειφορία

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα είναι σε μέτριο βαθμό ικανοποιημένοι από τα προγράμματα για το περιβάλλον και την αειφορία που υλοποιούνται στο σχολείο τους (28%), αλλά κρίνουν αυτά τα προγράμματα ως πολύ αποτελεσματικά (29,3%).

Τέλος, τα κυριότερα εμπόδια που αναφέρθηκαν από τους εκπαιδευτικούς όσον αφορά στην υλοποίηση προγραμμάτων για το περιβάλλον και την αειφορία είναι: μειωμένη

στήριξη/εμπλοκή τοπικής κοινωνίας (38,7%) και γονέων (38,7%), μειωμένη δέσμευση της διοίκησης (34%), γνώσεις εκπαιδευτικών (33,3%).



Γράφημα 3. Εμπόδια υλοποίησης επιτυχών προγραμμάτων για το περιβάλλον και την αειφορία

Συμπεράσματα και προτάσεις

Από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι υλοποιούνται μόνο ενδοσχολικά προγράμματα για την αειφορία και το περιβάλλον και μάλιστα σε μέτριο βαθμό. Τα προγράμματα που υλοποιούνται είναι περισσότερο εκθέσεις, ημερίδες και προσκλήσεις επιστημόνων. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα κρίνουν αυτά τα προγράμματα ως πολύ αποτελεσματικά. Ενδεχομένως αυτό να οφείλεται στα οφέλη αυτών των προγραμμάτων, τα οποία είναι: αύξηση της περιβαλλοντικής συνείδησης των μαθητών, αύξηση συνειδητοποίησης για την έννοια της αειφορίας, αύξηση γνώσεων για την ορθολογική διαχείριση ενεργειακών πόρων και για πρακτικές που συμβάλουν στην προστασία του περιβάλλοντος, καθώς και ενίσχυση της εμπλοκής των μαθητών σε φιλοπεριβαλλοντικές πρακτικές εκτός σχολείου. Τα οφέλη αυτά έχουν επισημανθεί και από άλλους μελετητές (Murakami et al., 2016).

Από την άλλη πλευρά, όμως, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα είναι σε μέτριο βαθμό ικανοποιημένοι από τα προγράμματα για το περιβάλλον και την αειφορία που υλοποιούνται στο σχολείο τους. Αυτό ίσως να οφείλεται στα εμπόδια που υπάρχουν στην υλοποίηση αυτών των προγραμμάτων και που είναι η έλλειψη γνώσεων από μέρους των εκπαιδευτικών, όπως έχει βρεθεί και σε άλλες μελέτες (Kincy et al., 2016; Parry & Metzger, 2023), αλλά και η μειωμένη στήριξη της τοπικής κοινωνίας, των γονέων και της διοίκησης του σχολείου.

Απαραίτητα στοιχεία της εκπαίδευσης για το περιβάλλον και την αειφορία είναι η διεπιστημονική και διατομεακή συνεργασία, οι ολοκληρωμένες, προληπτικές σχεδιαστικές λύσεις για συστημική αλλαγή και η ολοκληρωμένη προσέγγιση για την αντιμετώπιση

περιβαλλοντικών προκλήσεων με πολυδιάστατο τρόπο (Burmeister & Eilks, 2013; Cloud, 2014). Η εμπειρία ενός σχολικού περιβάλλοντος που σέβεται τη βιωσιμότητα είναι επίσης ιδιαίτερα σημαντική, καθώς με τον τρόπο αυτό διαμορφώνεται μία συνολική σχολική κουλτούρα που ευνοεί την εμπλοκή με προγράμματα και δραστηριότητες ενδοσχολικές και εξωσχολικές, τον διάλογο, τη διάχυση αξιών και καινοτόμων ιδεών για την προστασία και την ορθή διαχείριση του περιβάλλοντος. Με τη σειρά τους, τα διάφορα προγράμματα και οι δραστηριότητες απαιτούν υψηλό επίπεδο γνώσεων, ικανοτήτων, εμπλοκής και συνεργασίας των εκπαιδευτικών και άλλων ενδιαφερομένων μερών, ούτως ώστε να εφαρμόσουν στρατηγικές προώθησης της εκπαίδευσης για την αειφορία στο υφιστάμενο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών στο πλαίσιο της διαθεματικότητας, αλλά και προκειμένου να υποκινήσουν και να εμπνεύσουν τους μαθητές (Martins, Mata & Costa, 2006). Τέλος, η συνεργασία των διαφόρων ενδιαφερομένων μερών μπορεί να οδηγήσει και στην υλοποίηση περισσότερων εξωσχολικών προγραμμάτων για το περιβάλλον και την αειφορία.

Περιορισμοί και προτάσεις περαιτέρω έρευνας

Η έρευνα αυτή, αν και οδήγησε σε ενδιαφέροντα αποτελέσματα, διέπεται από ορισμένους περιορισμούς. Ο πρώτος είναι το γεγονός ότι εξέτασε τις απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε μία συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή. Ο δεύτερος είναι ότι δεν εξετάστηκαν εις βάθος οι απόψεις και άλλων ενδιαφερομένων μερών (π.χ. διευθυντές, μαθητές). Ο τρίτος είναι πως δε διερευνήθηκαν τυχόν άλλοι παράγοντες που διαμορφώνουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά σε πρωτοβουλίες για το περιβάλλον και την αειφορία (π.χ. τοποθεσία σχολείου, προσωπική ερμηνεία της έννοιας της αειφορίας, δημογραφικά στοιχεία).

Στη βάση επομένως των ανωτέρω περιορισμών, είναι αναγκαίες περαιτέρω έρευνες σε μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών, ακόμα και συγκριτικά με τις απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επίσης σημαντικές είναι και έρευνες με την ποιοτική μέθοδο, προκειμένου να μελετηθούν εις βάθος οι απόψεις διαφόρων ενδιαφερομένων μερών. Οι απόψεις αυτές είναι επίσης σημαντικό να εξεταστούν συγκριτικά και με την ποσοτική μέθοδο, ούτως ώστε να διαπιστωθούν τυχόν ομοιότητες και αποκλίσεις. Τέλος, ενδιαφέρον θα είχε και η μελέτη διαφόρων παραγόντων που μπορούν να εμπλέκονται στην υλοποίηση προγραμμάτων για την αειφορία και το περιβάλλον, που ενδεχομένως να επηρεάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία

Anyolo, E. O., Karkkainen, S., & Keinonen, T. (2018). Implementing Education for Sustainable Development in Namibia: School Teachers' Perceptions and Teaching Practices. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 20(1), 64-81.

Bacon-Shone, J. (2015). *Introduction to Quantitative Research Methods*. Hong Kong: The University of Hong Kong.

Burmeister, M., & Eilks, I. (2013). An understanding of sustainability and education for sustainable development among German student teachers and trainee teachers of chemistry. *Science Education International*, 24(2), 167-194.

Cloud, J. (2014). The Essential Elements of Education for Sustainability (EfS). *Journal of Sustainability Education*, 6. Ανακτήθηκε από: <http://www.jsedimensions.org/wordpress/wp-content/uploads/2014/05/Cloud-Jaimie-JSE-May-2014-PDF-Ready2.pdf>

Corbin, C. M., Hugh, M. L., Ehrhart, M. G., Locke, J., Davis, C., Brown, E. C., Cook, C. R., & Lyojo, A. R. (2022). Teacher Perceptions of Implementation Climate Related to Feasibility of Implementing Schoolwide Positive Behavior Supports and Interventions. *School Mental Health*, 14, 1057-1069. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09528-z>.

Elkington, J. (2006). Governance for Sustainability. *Corporate Governance*, 14(6), 522-529.

Hajisoteriou, C., & Sorkos, G. (2022). Towards a new paradigm of “Sustainable Intercultural and inclusive education”: A comparative “blended” approach. *Education Inquiry*, <https://doi.org/10.1080/20004508.2022.2071016>.

Husin, A., Maharani, S., Yosef, D., & Sumarni, S. (2020). Teachers’ Perceptions of Environmental Care Education in Elementary Schools. *Creative Education*, *11*, 1802-1811. <https://doi.org/10.4236/ce.2020.119132>.

Kincy, N., Fuhrman, N. E., Navarro, M., & Knauft, D. (2016). Predicting teacher likelihood to use school gardens: A case study. *Applied Environmental Education & Communication*, *15*(2), 138–149. <https://doi.org/10.1080/1533015X.2016.1164096>.

Liarakou, G., Konstantinidi, Al., & Gavrilakis, C. (2021). Local Renewable Energy Development: School Teachers’ Perceptions, Attitudes and Teaching Intentions. *Education Sciences*, *11*(10). <https://doi.org/10.3390/educsci11100589>.

Martins, A. A., Mata, T. M., & Costa, C. A. V. (2006). Education for sustainability: challenges and trends. *Clean Technologies and Environmental Policy*, *8*, 31-37.

Mogensen F., & Schnack K., (2010). The action competence approach and the ‘new’ discourse of education for sustainable development, competence and quality criteria. *Environmental Education Research*, *16*, 59–76.

Müller, U., Lude, A., & Hancock, D. R. (2020). Leading Schools towards Sustainability. Fields of Action and Management Strategies for Principals. *Sustainability*, *12*, doi:10.3390/su12073031.

Murakami, T., Bungum, T., & Pharr, J. (2016). Educators’ perceptions associated with school garden programs in Clark County, Nevada: Practices, resources, benefits and barriers. *Journal of Nutrition & Food Sciences*, *6*(2), 1- 7. <https://doi.org/10.4172/2155-9600.1000465>.

Neuman, L. W. (2014). *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches*. Essex: Pearson.

Parry, S., & Metzger, E. (2023). Barriers to learning for sustainability: a teacher perspective. *Sustainable Earth Reviews*, *6*, <https://doi.org/10.1186/s42055-022-00050-3>.

Unesco (2006). UNESCO Guidelines on Intercultural Education. Ανακτήθηκε από: <https://www.ugr.es/~javera/pdf/DB2.pdf>

United Nations (2022). Sustainability. Ανακτήθηκε από: <https://www.un.org/en/academic-impact/sustainability>

Walliman, N. (2011). *Research methods. The basics*. Oxon: Routledge.

Zhukova, O., & Iliško, D. (2020). Novice Teachers’ Beliefs and Knowledge about Education for Sustainable Development. *Acta Paedagogica Vilnensi*, *44*, 34-44

Θεωρητική προσέγγιση της γενικής δημιουργικότητας: Ορισμοί και αξιολόγηση

Τσελεντάκη Ιωάννα

Υποψήφια Διδάκτορας, ΠΤΔΕ, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
ioanna.tselentaki@hotmail.com

Δεσλή Δέσποινα

Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
ddesli@auth.gr

Περίληψη

Η δημιουργικότητα αποτελεί χαρακτηριστικό στοιχείο της προόδου στην ανθρώπινη κοινωνία και συναντάται μέσα από πρωτότυπα, καινοτόμα και αυθεντικά έργα. Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα θεωρητική εργασία έχει στόχο την παρουσίαση των ορισμών, των θεωρητικών μοντέλων αλλά και των μέσων αξιολόγησης της δημιουργικότητας. Ειδικότερα, οι ορισμοί για τη δημιουργικότητα εστιάζουν σε τέσσερις συνιστώσες που αφορούν τη διαδικασία, το άτομο, το προϊόν και το περιβάλλον. Τα περισσότερα θεωρητικά μοντέλα που έχουν προταθεί προέρχονται από τον χώρο της ψυχολογίας και συνδέουν τη δημιουργικότητα με την αποκλίνουσα σκέψη (Guildford, 1967), την ευφυΐα, τις γνώσεις, το γνωστικό στυλ, την προσωπικότητα, τα κίνητρα και το περιβάλλον (Sternberg & Lubart, 1996), το χρονικό διάστημα στο οποίο εκδηλώνεται (Beghetto & Kaufman, 2007) καθώς και με τις κοινωνικές και πολιτισμικές διαστάσεις της (Csikzentmihalyi, 2014). Στην εργασία επίσης περιγράφονται τα πιο διαδεδομένα εργαλεία για την αξιολόγηση της δημιουργικότητας τα οποία επικεντρώνονται στην ευχέρεια, την ευελιξία και την πρωτοτυπία των ατόμων.

Λέξεις Κλειδιά: Γενική δημιουργικότητα, ορισμοί, θεωρητικά μοντέλα, αξιολόγηση

Εισαγωγή

Η δημιουργικότητα είναι μία σύνθετη και πολυδιάστατη έννοια η οποία έχει μελετηθεί ιδιαίτερα εδώ και πολλά χρόνια καθώς οι ερευνητές προσπαθούν να την κατανοήσουν. Οι προσπάθειες αυτές οδήγησαν στη διατύπωση πολλών ορισμών και στην ανάπτυξη θεωρητικών μοντέλων, γεγονός που την καθιστά κάπως διαιρετική και πολική στον προσανατολισμό της (Van Harpen & Sriraman, 2013).

Οι Leikin και Pantazi (2013) αναγνωρίζουν στη δημιουργικότητα εκείνο το ατομικό και κοινωνικό χαρακτηριστικό που καλλιεργεί την ανθρώπινη πρόοδο σε όλα τα επίπεδα και σε όλα τα σημεία της ιστορίας. Για τον λόγο αυτό, «η δημιουργικότητα έχει προταθεί ως μία από τις ικανότητες που χρειάζονται στη σύγχρονη κοινωνία και θα πρέπει να υιοθετηθεί στα σχολεία» (Schoevers, 2019, σ. 9). Ένας από τους στόχους όλων των εκπαιδευτικών συστημάτων είναι η υποστήριξη των δημιουργικών ατόμων (Nadjafikhah & Yafthian, 2013). Άλλωστε τα βασικά στοιχεία της δημιουργικής σκέψης αναπτύσσονται στις νεαρές ηλικίες και κατά τη διάρκεια των σχολικών χρόνων, ενώ οι κοινωνικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας (Leikin & Pantazi, 2013).

Σκοπός της παρούσας θεωρητικής εργασίας είναι να εμβαθύνει στην κατανόηση της γενικής δημιουργικότητας, αξιοποιώντας τα θεωρητικά πλαίσια που προκύπτουν από προηγούμενες έρευνες. Η εκτενής ανάλυση των ορισμών και των θεωρητικών μοντέλων που προτείνονται από την επιστημονική κοινότητα αποσκοπεί να διευκολύνει τον εντοπισμό των βασικών παραμέτρων που επηρεάζουν τη γενική δημιουργικότητα. Η περιγραφή και η εξέταση των μέσων αξιολόγησης που έχουν αναπτυχθεί στοχεύει στην καλύτερη κατανόηση και ενίσχυση της δημιουργικότητας παρέχοντας στους ερευνητές σημαντικά εργαλεία. Παράλληλα, γίνεται προσπάθεια να αποσαφηνιστούν οι σχέσεις μεταξύ των διαφορετικών παραγόντων που επηρεάζουν τη δημιουργικότητα μέσω της ανάλυσης προτεινόμενων

θεωρητικών μοντέλων, τα οποία απεικονίζουν διάφορες διαστάσεις του φαινομένου. Σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, η εργασία διερευνά τον τρόπο με τον οποίο οι έννοιες αυτές μπορούν να εφαρμοστούν σε πρακτικό επίπεδο, ενσωματώνοντας καινοτόμες προσεγγίσεις και μεθοδολογίες.

Ορισμοί της γενικής δημιουργικότητας

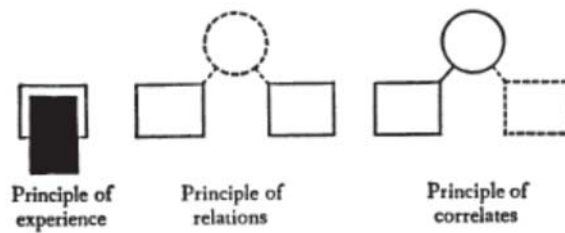
Η απουσία ενός κοινά αποδεκτού ορισμού για τη δημιουργικότητα δυσκολεύει ακόμα περισσότερο την αποσαφήνιση και την κατανόηση του φαινομένου (Mann, 2006). Ο Treffinger (1996), σε βιβλιογραφική επισκόπηση που πραγματοποίησε, διαπίστωσε ότι υπάρχουν πάνω από 100 διαφορετικοί ορισμοί, γεγονός που τονίζει τις πολλές διαστάσεις που διέπουν την έννοια της δημιουργικότητας. Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα κυριάρχησαν τέσσερις προσεγγίσεις, που αντιμετώπιζαν τη δημιουργικότητα ως: α) πτυχή της νοημοσύνης, β) ασυνείδητη διαδικασία, γ) στοιχείο επίλυσης προβλήματος, και δ) συνεργατική διαδικασία (Brown, 1989).

Η πρώτη προσέγγιση, εκφράστηκε από τους Binet και Henri (1896, στο Brown, 1989) οι οποίοι πρότειναν δέκα νοητικές λειτουργίες για να μετρηθούν μέσα από τεστ που αξιολογούσαν τη δημιουργικότητα. Ειδικότερα, ζητήθηκε από τα παιδιά να περιγράψουν τι βλέπουν σε φιγούρες που σχηματίζονταν από μαύρο μελάνι χρησιμοποιώντας τη φαντασία τους, ωστόσο ήταν δύσκολο για τους ερευνητές να δημιουργήσουν ένα σύστημα βαθμολόγησης και έτσι απέρριψαν τα τεστ.

Για τη δεύτερη προσέγγιση της δημιουργικότητας ως ασυνείδητης διαδικασίας, ο Poincaré (1948) πρότεινε μια θεωρία που επηρέασε την παραγωγή των δημιουργικών ιδεών και αφορούσε στην «εμφάνιση της ξαφνικής επιφοίτησης ως ένα σημάδι, μίας μακράς ασυνείδητης προηγούμενης εργασίας» (σ. 389). Ειδικότερα, πίστευε ότι η συνειδητή αλλά αποτυχημένη προσπάθεια να λύσει κάποιος ένα πρόβλημα ενεργοποιεί μία ασυνείδητη διαδικασία που οδηγεί σε έναν τυχαίο συνδυασμό ιδεών από τον οποίο μπορεί να προκύψει μία ιδανική δημιουργική λύση.

Η τρίτη προσέγγιση αφορά στο μοντέλο επίλυσης προβλήματος του Wallas (1926) ο οποίος ήταν επηρεασμένος από την ψυχολογία Gestalt. Σύμφωνα με αυτό, είναι τέσσερα τα στάδια στη δημιουργική διαδικασία: α) η προετοιμασία (preparation), β) η επώαση (incubation), γ) η επιφώτιση (illumination), και δ) η επαλήθευση (verification). Στο πρώτο στάδιο, το άτομο εργάζεται πάνω στο πρόβλημα και προσπαθεί να συγκεντρώσει πληροφορίες ή να ανακαλέσει προηγούμενες γνώσεις προκειμένου να επιλύσει το πρόβλημα. Στο δεύτερο στάδιο της επώασης, το άτομο δεν ασχολείται πλέον συνειδητά με το πρόβλημα αλλά το επεξεργάζεται στο ασυνείδητο επίπεδο. Το τρίτο στάδιο σχετίζεται με την ξαφνική εύρεση της λύσης, την οποία ο Liljedahl (2013) αποκαλεί ως “AHA! Experience”. Στο τελευταίο στάδιο, η λύση εφαρμόζεται και επαληθεύεται.

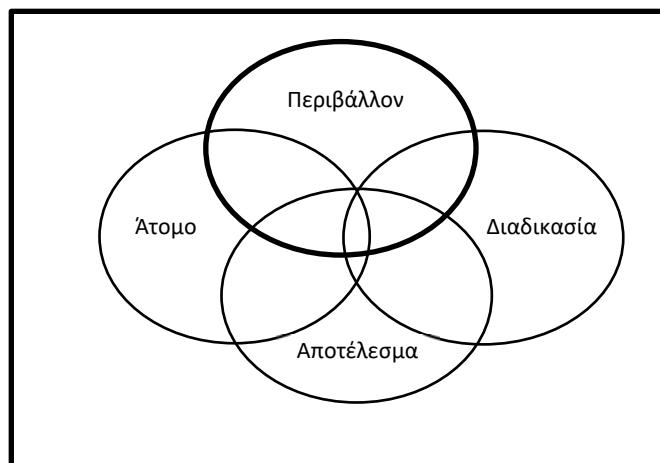
Την τέταρτη προσέγγιση υιοθέτησε ο Spearman (1931) ο οποίος ισχυρίστηκε ότι η παραγωγή καινοτόμων ιδεών μπορούσε να εξηγηθεί από τρεις «νεογενετικές διεργασίες» που είναι ικανές να παράγουν νέα νοητικά περιεχόμενα (Σχήμα 1). Αυτές είναι: α) η αρχή της εμπειρίας, όταν ένα άτομο λειτουργεί χρησιμοποιώντας τις αισθήσεις του και τα συναισθήματά του, β) η αρχή των σχέσεων, όταν ένα άτομο είναι ικανό να εντοπίσει σχέσεις (σύνδεση εννοιών, μεταγνώση) μεταξύ δύο αντικειμένων, ιδεών ή εννοιών, και γ) η αρχή των συσχετίσεων, όταν υπάρχει ένα αντικείμενο και μια σχέση και το άτομο είναι ικανό να συσχετίσει αυτή τη σχέση με ένα άλλο αντικείμενο και έτσι να οδηγηθεί σε κάτι εντελώς καινούργιο (Brown, 1989).



Σχήμα 1: Οι τρεις αρχές της δημιουργικότητας του Spearman (ΠΗΓΗ: Brown, 1989, σ. 6)

Συμπεραίνουμε ότι η δημιουργικότητα δεν είναι μια απλή έννοια αλλά ότι έχει πολλές διαστάσεις. Σύμφωνα με τον Rhodes (1961), «η δημιουργικότητα δεν μπορεί να ερμηνευθεί... από έναν μόνο παράγοντα, ανεξαρτήτως του πόσο σημαντικός μπορεί να είναι αυτός» (Rhodes, 1961, σ. 306). Μελετώντας διεξοδικά τη δημιουργικότητα και τους ορισμούς που της έχουν αποδοθεί, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι όλοι οι ορισμοί εστιάζουν σε τέσσερις συνιστώσες της δημιουργικότητας οι οποίες αλληλοεπηρεάζονται και επικαλύπτονται. Αυτές είναι: η *δημιουργική διαδικασία* (process), το *δημιουργικό άτομο* (person), το *δημιουργικό προϊόν* (product) και το *δημιουργικό περιβάλλον* (press). Οι τέσσερις συνιστώσες της δημιουργικότητας του Rhodes αποδόθηκαν από τον Isaksen (1987) ως μοντέλο 4P, δεδομένου ότι οι τέσσερις λέξεις ξεκινούν από P. Ο ίδιος αναπαρέστησε το μοντέλο με τέσσερις κύκλους που αλληλοεπηρεάζονται (Σχήμα 2), καθώς δε λειτουργούν μεμονωμένα η μία συνιστώσα από την άλλη, αλλά εξετάζονται συνδυαστικά (Isaksen et al., 1993).

Πιο συγκεκριμένα, η *δημιουργική διαδικασία* αναφέρεται στη νοητική διεργασία που πραγματοποιείται κατά τη δημιουργία ιδεών, δηλαδή τα στάδια που προηγούνται μέχρι να φτάσουμε στο δημιουργικό αποτέλεσμα. Η συνιστώσα που αναφέρεται στο *δημιουργικό άτομο* περιλαμβάνει όλα εκείνα τα στοιχεία της «προσωπικότητας» που εμπλέκονται στη δημιουργική διαδικασία. Το *δημιουργικό προϊόν* αφορά στα αποτελέσματα που προκύπτουν από τις δημιουργικές διαδικασίες. Για να χαρακτηριστούν τα αποτελέσματα ως δημιουργικά αξιολογούνται με συγκεκριμένα κριτήρια. Τα δύο βασικά κριτήρια για ένα δημιουργικό προϊόν είναι η αυθεντικότητα και η χρησιμότητα. Οι Sternberg και Lubart (2000) αναφέρουν ότι η δημιουργικότητα σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να παράγει έργο που είναι απροσδόκητο, χρήσιμο αλλά και εφαρμόσιμο. Το *περιβάλλον* του ατόμου είναι από τις συνιστώσες που επηρεάζουν τη δημιουργική διαδικασία. Η δημιουργικότητα συνήθως ευδοκμεί σε περιβάλλοντα όπου παρέχονται ευκαιρίες τόσο για εξερεύνηση όσο και για ανεξάρτητη εργασία ή εκεί όπου ενθαρρύνονται οι πρωτότυπες λύσεις (Amabile, 1990).



Σχήμα 2: Το μοντέλο 4P για τη δημιουργικότητα (ΠΗΓΗ: Κάττου, 2013, σ. 21)

Θεωρίες για τη γενική δημιουργικότητα

Το μεγαλύτερο μέρος της βιβλιογραφίας σχετικά με τη δημιουργικότητα προέρχεται από τον τομέα της ψυχολογίας (Askew, 2013). Ο Guilford (1950, στο Runco & Jaeger, 2012, σ. 94) πρώτος επιχείρησε να επισημάνει ότι η δημιουργικότητα θα μπορούσε να μελετηθεί επιστημονικά: «Με τη στενή της έννοια, η δημιουργικότητα αναφέρεται στις ικανότητες που είναι οι πιο χαρακτηριστικές των δημιουργικών ανθρώπων. Οι δημιουργικές ικανότητες καθορίζουν το αν ένα άτομο έχει τη δύναμη να επιδείξει δημιουργική συμπεριφορά σε αξιοσημείωτο βαθμό».

Ο Guilford (1967, 1959, στο Nadjafikhah & Yaftian, 2013) παρατήρησε δύο τύπους ικανοτήτων που σχετίζονται με τα δημιουργικά άτομα: τη συγκλίνουσα (convergent thinking) και την αποκλίνουσα σκέψη (divergent thinking). Θεωρούσε τη δημιουργική σκέψη ως μία δυναμική νοητική διαδικασία που περιλαμβάνει αυτούς τους δύο τύπους ικανοτήτων. Η συγκλίνουσα σκέψη βασίζεται στην εύρεση μίας μόνο σωστής λύσης για μια δοθείσα εργασία ή πρόβλημα προς εξέταση, ενώ η αποκλίνουσα σκέψη δίνει έμφαση σε πολλαπλές λύσεις σε ένα πρόβλημα και/ή το άτομο επεξεργάζεται το πρόβλημα από διαφορετικές απόψεις. Η αποκλίνουσα σκέψη περιλαμβάνει 16 παράγοντες που ο Guilford (1967, στο Baer, 2011) ομαδοποίησε σε τέσσερις κατηγορίες: (α) την ευχέρεια, (β) την ευελιξία, (γ) την πρωτοτυπία, και (δ) την επεξεργασία.

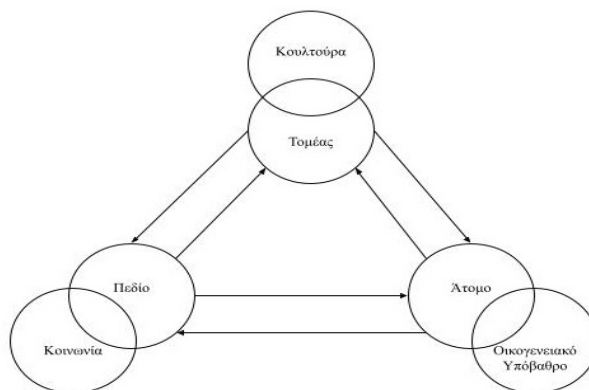
Η *ευχέρεια* είναι η ικανότητα να παράγει κάποιος έναν μεγάλο αριθμό ιδεών και περιλαμβάνει την ευχέρεια των λέξεων, την ιδεολογική ευχέρεια, τη συνειρμική ευχέρεια και την εκφραστική ευχέρεια. Η *ευελιξία* είναι η ικανότητα να παράγει κάποιος μία ευρεία ποικιλία ιδεών. Η *πρωτοτυπία* αναφέρεται στην ικανότητα να παράγει ασυνήθιστες ιδέες, ενώ η *επεξεργασία* είναι η ικανότητα να λύνει ή να εξωραϊίζει ιδέες και να παράγει πολλές λεπτομέρειες για να σκεφτεί μια ιδέα (Baer, 2011). Από τις τέσσερις αυτές κατηγορίες, η πρωτοτυπία ενδιαφέρει περισσότερο τους ερευνητές για τον λόγο ότι η δημιουργικότητα αναφέρεται ως μία διαδικασία παραγωγής πρωτότυπων ιδεών, προσεγγίσεων ή δράσεων που εκφράζεται μέσα από νέα και πρωτότυπα προϊόντα (Leikin, 2009).

Οι Sternberg και Lubart (1996) πρότειναν το μοντέλο της «Επενδυτικής Θεωρίας» (The Investment Theory) για τη δημιουργικότητα, σύμφωνα με το οποίο οι δημιουργικοί άνθρωποι είναι σαν τους καλούς επενδυτές, αγοράζουν χαμηλά και πουλούν ακριβά. Με άλλα λόγια, σχεδιάζουν ιδέες που είναι συνήθειες, αλλά επενδύουν αξιοσέβαστο χρόνο για να πείσουν τον κόσμο για την αξία των ιδεών τους. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, υπάρχουν έξι παράγοντες που συνιστούν τη δημιουργικότητα. Αυτοί είναι: α) η ευφυΐα, β) οι γνώσεις, γ) το γνωστικό στυλ, δ) η προσωπικότητα, ε) τα κίνητρα, και στ) το περιβάλλον.

Αναφορικά με τον πρώτο παράγοντα, ο Sternberg (1985, στο Κάττου, 2013, σ. 33) πρότεινε την τριαρχική θεωρία της ευφυΐας που περιλαμβάνει τριών ειδών ικανότητες: τη συνθετική, την αναλυτική και την πρακτική. Ο δεύτερος παράγοντας αφορά στις γνώσεις που πρέπει να κατέχει κάποιος σε ένα πεδίο, τις οποίες θα είναι σε θέση να τις εξελίξει. Τα γνωστικά στυλ αναφέρονται στον επιθυμητό τρόπο σκέψης, την ικανότητά του να σκέφτεται σφαιρικά ή μονόπλευρα. Ο παράγοντας που αναφέρεται στην προσωπικότητα αφορά σε εκείνα τα χαρακτηριστικά που ευνοούν τη δημιουργική λειτουργικότητα. Τέλος, τα κίνητρα και το περιβάλλον αφορούν στην παρακίνηση που διακατέχει τα άτομα να ασχοληθούν με ένα συγκεκριμένο περιεχόμενο αλλά και στον τρόπο με τον οποίο το περιεχόμενο σχετίζεται με το περιβάλλον στο οποίο πραγματοποιείται (Sriramam, 2008; Κάττου, 2013). Ο Sriramam (2008) επισημαίνει ότι, σύμφωνα με αυτήν τη θεωρία, η δημιουργικότητα περιλαμβάνει την αλληλεπίδραση μεταξύ του ατόμου, του θέματος με το οποίο ασχολείται και του περιβάλλοντός του.

Τη σημασία του περιβάλλοντος τόνισε και ο Csikszentmihalyi (2014) ο οποίος ανέφερε ότι: «Δεν είναι δυνατόν να μελετούμε τη δημιουργικότητα απομονώνοντας τα άτομα και τις εργασίες τους από το κοινωνικό και ιστορικό περιβάλλον στο οποίο πραγματοποιούνται» (σ. 47). Μάλιστα, θεωρούσε ότι όταν κάτι αποκαλείται δημιουργικό αυτό είναι αποτέλεσμα

τριών στοιχείων: (α) του πεδίου (field), (β) του τομέα (domain), και του ατόμου (individual). Το συστημικό μοντέλο του Csikszentmihalyi (Σχήμα 3), όπως ονομάστηκε, λαμβάνει υπόψη τις κοινωνικές και πολιτισμικές διαστάσεις της δημιουργικότητας. Μελετά την αλληλεπίδραση μεταξύ του ατόμου, του τομέα και του πεδίου και προτείνει ότι η δημιουργικότητα είναι μια διαδικασία όπου τα άτομα, οι τομείς και τα πεδία αλληλεπιδρούν.



Σχήμα 3: Το συστημικό μοντέλο του Csikszentmihalyi (ΠΗΓΗ: Csikszentmihalyi & Wolfe, 2014, σ. 166)

Μία διαφορετική προσέγγιση στη δημιουργικότητα δίνεται με το θεωρητικό μοντέλο που πρότειναν οι Beghetto και Kaufman (2007). Σύμφωνα με αυτό, υπάρχουν δύο ευρέα επίπεδα δημιουργικής έκφρασης: η καθημερινή δημιουργικότητα (little-c) και η δημιουργικότητα σε επίπεδο μεγαλοφυΐας (Big-C). Το πρώτο επίπεδο δημιουργικότητας παρατηρείται σε καθημερινές εργασίες (everyday creativity) και είναι προσβάσιμο σχεδόν από όλους. Το δεύτερο επίπεδο αφορά στη δημιουργικότητα που χαρακτηρίζει τους ιδιοφυείς και διακεκριμένους ανθρώπους (eminent creativity), η αξία του έργου των οποίων έχει παντοτινή διάρκεια. Συναντάται σε συγκεκριμένους τομείς, όπως στην τέχνη, και αναδεικνύεται από ειδικούς των τομέων αυτών (Beghetto & Kaufman, 2007).

Επεκτείνοντας το θεωρητικό τους μοντέλο οι Beghetto και Kaufman (2007) πρόσθεσαν σε αυτό δύο πρόσθετες κατηγορίες δημιουργικότητας, καταλήγοντας τελικά στο *μοντέλο των 4C* της δημιουργικότητας (Σχήμα 4). Ειδικότερα, πρόσθεσαν τη mini-c δημιουργικότητα που συνδέεται σε κάποιο βαθμό με την κατασκευή γνώσης. Αφορά κυρίως τους μαθητές και σχετίζεται με τις καινοτόμες πληροφορίες και ερμηνείες όταν μαθαίνουν νέα μαθησιακά αντικείμενα. Η επόμενη προσθήκη ήταν η Pro-C δημιουργικότητα που αφορά σε επαγγελματίες, τα έργα των οποίων είναι δημιουργικά αλλά δεν έχουν φτάσει στο επίπεδο της Big-C δημιουργικότητας.



Σχήμα 4: Η αναπτυξιακή τροχιά της δημιουργικότητας (ΠΗΓΗ: Beghetto & Kaufman, 2014, σ. 55)

Σύμφωνα με το μοντέλο 4C, η δημιουργικότητα έχει αναπτυξιακή πορεία. Ειδικότερα, η mini-c δημιουργικότητα αποτελεί τη βάση για τη δημιουργία των επόμενων επιπέδων δημιουργικής έκφρασης. Ωστόσο, αυτό δεν σημαίνει ότι η εξέλιξη των επιπέδων έκφρασης της δημιουργικότητας είναι γραμμική. Η δημιουργικότητα ξεκινάει με mini-c και τις περισσότερες φορές μπορεί να φτάσει μέχρι τη little-c. Η ανατροφοδότηση μπορεί να οδηγήσει στη μετάβαση στη little-c δημιουργικότητα. Η εξάσκηση, από την άλλη μεριά, είναι από τους σημαντικότερους παράγοντες που μπορεί να εξελίξει την καθημερινή δημιουργικότητα σε επαγγελματικά επίπεδα επίτευξης δημιουργικού έργου, δηλαδή στην Pro-C (Ericsson, 1996). Στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, το μοντέλο 4C αναγνωρίζει τη δυνατότητα του κάθε ατόμου να είναι δημιουργικός και προσφέρει μια αναπτυξιακή τροχιά δημιουργικότητας στην οποία η mini-c δημιουργικότητα χρησιμεύει στη δημιουργία μεταγενέστερων επιπέδων δημιουργικής έκφρασης (Bereczki & Kárpáti, 2018).

Αξιολόγηση της δημιουργικότητας

Προσπαθώντας να απαντήσουν στο ερώτημα «με ποιο τρόπο μπορούμε να αξιολογήσουμε τη δημιουργικότητα ενός ατόμου;», οι Csikszentmihalyi και Wolfe (2014) αναφέρουν ότι «εξ ορισμού η ικανότητα να αναπτύσσεις χρήσιμα προϊόντα που ποτέ πριν δεν είχαν αναπαραχθεί φαίνεται αρκετά απρόβλεπτη» (σ. 171). Αδιαμφισβήτητα, η αξιολόγηση ενός δημιουργικού προϊόντος εμφανίζει κάποιες δυσκολίες αν λάβει κανείς υπόψη την πολυπλοκότητα της έννοιας της δημιουργικότητας καθώς επίσης και τους πολλούς ορισμούς που της έχουν αποδοθεί. Ο Davis (1983, στο Csikszentmihalyi & Wolfe, 2014, σ. 172) πρότεινε πέντε μεθόδους που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν για τη μέτρηση της δημιουργικότητας. Αυτές είναι: (α) η αυτοαξιολόγηση (self-assessment), (β) η ανάδειξη από τους συνομηλίκους (peer-nomination), (γ) οι συσχετίσεις των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας (personality correlates), (δ) η αποκλίνουσα σκέψη (divergent thinking), και (ε) η επαναληψιμότητα της δημιουργικότητας (historical recurrence).

Η αυτοαξιολόγηση (self-assessment) ενεργοποιεί το άτομο ώστε να εκφράσει τη γνώμη για τον εαυτό του. Εργαλεία αυτού του τύπου αντιμετωπίζουν ένα ουσιαστικό πρόβλημα που αφορά στο κατά πόσο το άτομο επιθυμεί να αξιολογήσει τον εαυτό του και σε ποιο βαθμό αυτή η αξιολόγηση θα μπορούσε να είναι αντικειμενική. Η πλειοψηφία των ανθρώπων επιθυμεί να χαρακτηρίζει τον εαυτό του ως δημιουργικό, άλλοι είναι μετριοφρονες και δυσκολεύονται να εκφράσουν τα δυνατά τους σημεία. Ακόμα, υπάρχει μεγάλη αμφιβολία στα κριτήρια που αξιοποιεί κάποιος για να κρίνει τον εαυτό του ως δημιουργικό (Csikszentmihalyi & Wolfe, 2014).

Ένα από τα πρώτα εργαλεία μέτρησης της δημιουργικής συμπεριφοράς και των επιτευγμάτων με τη μέθοδο της αυτοαξιολόγησης ήταν η «Καταγραφή Δημιουργικής Συμπεριφοράς» (Creative Behavior Inventory, CBI) που αναπτύχθηκε από τον Hocevar (1979) και χρησιμοποιήθηκε ευρέως στην έρευνα της δημιουργικότητας. Πρόκειται για μία κλίμακα 90 στοιχείων (δραστηριότητες, βραβεία και επιτεύγματα) από τα οποία τα 75 στοιχεία ανήκουν σε έξι υποκλίμακες (καλές τέχνες, τέχνες του θεάματος, μαθηματικά-επιστήμες, κατασκευές, λογοτεχνία και μουσική) και τα 15 στοιχεία αποτελούν μία γενική κατηγορία (Πίνακας 1). Για κάθε στοιχείο, οι συμμετέχοντες υποδεικνύουν πόσο συχνά έχουν ασχοληθεί με μία συγκεκριμένη δημιουργική συμπεριφορά ή έχουν πετύχει ένα επίτευγμα επιλέγοντας, από μία κλίμακα από το 0-4, (όπου το 0 αντιστοιχεί στο «Δεν το έκανα ποτέ», το 1 στο «Το έκανα μία ή δύο φορές», το 3 στο «Τρεις έως πέντε φορές» και το 4 σε «Περισσότερο από πέντε φορές»), την απάντηση που τους εκφράζει περισσότερο (Rodriguez-Boerwinkle et al., 2021).

Τα εργαλεία ανάδειξης της δημιουργικότητας από συνομηλίκους (peer nomination) επιτρέπουν στα άτομα να αξιολογήσουν το ένα το άλλο. Βασίζονται στην ιδέα ότι η δημιουργικότητα είναι δυνατόν να αναγνωρισθεί όταν οι άνθρωποι τη βλέπουν. Σε αντίθεση με τα εργαλεία αυτοαξιολόγησης, ο παράγοντας της προσωπικής επιθυμίας για επιτυχία

είναι λιγότερο παρεμβατικός όταν κάποιος άλλοι άνθρωποι αξιολογούν έναν συνομηλικό τους.

Πίνακας 1: Ενδεικτικές δηλώσεις του Creative Behavior Inventory (CBI) (ΠΗΓΗ: Hocevar, 1979, σ. 12)

1. Πήρα ένα βραβείο στην υποκριτική.			
(α) ποτέ	(β) μία ή δυο φορές	(γ) 3-5 φορές	(δ) περισσότερο από 5 φορές
2. Δούλεψα ως συντάκτης σε μία συγγραφική δημοσίευση ενός σχολείου ή κολλεγίου.			
(α) ποτέ	(β) μία ή δυο φορές	(γ) 3-5 φορές	(δ) περισσότερο από 5 φορές
3. Εργάστηκα ως συντάκτης για μια εφημερίδα ή παρόμοιο οργανισμό.			
(α) ποτέ	(β) μία ή δυο φορές	(γ) 3-5 φορές	(δ) περισσότερο από 5 φορές
4. Κατασκεύασα κάτι που απαιτούσε επιστημονική γνώση, όπως ένα ράδιο, τηλεσκόπιο, επιστημονικό εξοπλισμό κ.α. (εξαιρείται η εργασία που έγινε στα πλαίσια του σχολείου ή του πανεπιστημίου).			
(α) ποτέ	(β) μία ή δυο φορές	(γ) 3-5 φορές	(δ) περισσότερο από 5 φορές
5. Ζωγράφισα έναν αυθεντικό πίνακα (εξαιρείται η εργασία που έγινε στα πλαίσια του σχολείου ή του πανεπιστημίου).			
(α) ποτέ	(β) μία ή δυο φορές	(γ) 3-5 φορές	(δ) περισσότερο από 5 φορές

Ο Yamamoto (1964) χρησιμοποίησε την ανάδειξη από συνομηλικούς ως ένα κριτήριο δημιουργικότητας, αναπτύσσοντας το ερωτηματολόγιο «Ποιος το κάνει;» (“Who does it?”), όπου οι συμμετέχοντες καλούνται να υποδείξουν τρεις συμμαθητές/τριές τους, που θεωρούν πως υπερτερούν, απαντώντας σε έξι ερωτήσεις (Πίνακας 2). Αυτή η μέθοδος αξιολόγησης της δημιουργικότητας θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μία μορφή κοινωνικής αξιολόγησης (Csikszentmihalyi & Wolfe, 2014).

Πίνακας 2: Ενδεικτικές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου «Ποιος το κάνει;» (ΠΗΓΗ: Yamamoto, 1964, σ. 286)

1. Ποιοι από την τάξη σου βρίσκουν τις περισσότερες ιδέες;
2. Ποιοι έχουν τις πιο αυθεντικές ή ασυνήθιστες ιδέες;
3. Εάν η λύση σε ένα πρόβλημα δε λειτουργούσε, ποιοι από την τάξη σου θα ήταν οι πρώτοι που θα έβρισκαν έναν νέο τρόπο να λύσουν το πρόβλημα;
4. Ποιοι από την τάξη σου έχουν τις πιο πρωτοποριακές ιδέες;
5. Ποιοι από την τάξη σου είναι οι καλύτεροι στο να σκέφτονται όλες τις λεπτομέρειες που σχετίζονται με την επεξεργασία μιας νέας ιδέας και να υπολογίζουν τα αποτελέσματα που μπορεί να έχουν;
6. Ποιοι είναι οι καλύτεροί σου φίλοι στην τάξη;

Τα εργαλεία που αναφέρονται στις *συσχετίσεις της προσωπικότητας (personality correlates)* χρησιμοποιούν χαρακτηριστικά της προσωπικότητας για να προβλέψουν τη δημιουργικότητα. Τέτοια χαρακτηριστικά συνήθως είναι η αυτοπεποίθηση, η ανάληψη ρίσκου, η περιέργεια και η ανοχή στην ασάφεια. Οι Rimm και Davis (1976) ανέπτυξαν ένα εργαλείο που το ονόμασαν «ομαδικός κατάλογος χαρακτηριστικών για την εύρεση δημιουργικού ταλέντου» (Group Inventory for Finding Talent, GIFT) που βασίζεται σε αυτήν την ιδέα. Ειδικότερα, το εργαλείο αυτό απευθύνεται σε μαθητές δημοτικού σχολείου και αποτελείται από τρία επίπεδα, καθένα από τα οποία αντιστοιχεί σε δυο τάξεις του δημοτικού (Α-Β, Γ-Δ και Ε-Στ). Πιο συγκεκριμένα, για την πρώτη και τη δεύτερη δημοτικού σχεδιάστηκε ο αρχικός τύπος καταλόγου (primary form), για την τρίτη και την τετάρτη δημοτικού η στοιχειώδης φόρμα (elementary form) και για την πέμπτη και την έκτη δημοτικού η ανώτερη φόρμα (upper elementary form).

Πίνακας 3: Ενδεικτικές δηλώσεις του «ομαδικού καταλόγου για την εύρεση δημιουργικού ταλέντου» (GIFT) (ΠΗΓΗ: Rimm, & Davis, 1976, σ. 181)








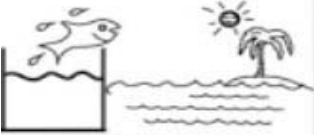
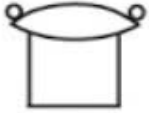
Στοιχεία	Χαρακτηριστικό
Μου αρέσει να φτιάχνω δικά μου τραγούδια.	Διευρυμένα ενδιαφέροντα
Μου αρέσει να ζωγραφίζω εικόνες.	Ενδιαφέροντα στην τέχνη
Θα προτιμούσα να παίζω παλιά παιχνίδια παρά καινούρια.	Ευελιξία
Έχω κάποιες πολύ καλές ιδέες.	Ανεξαρτησία
Μου αρέσει να διαλύω πράγματα για να βλέπω πώς δουλεύουν.	Περιέργεια

Ο κατάλογος αποτελείται από 36 στοιχεία όπου οι μαθητές/τριες κυκλώνουν το «Ναι» αν τα στοιχεία τους αντιπροσωπεύουν και το «Όχι» αν τα στοιχεία δεν τους αντιπροσωπεύουν (Πίνακας 3). Το GIFT στοχεύει στον εντοπισμό χαρακτηριστικών όπως είναι η ανεξαρτησία, η περιέργεια, η επιμονή, η ευχέρεια, τα ενδιαφέροντα στην τέχνη και τη γραφή, τα διευρυμένα ενδιαφέροντα, όπως επίσης και κάποια προσωπικά στοιχεία από τη ζωή του παιδιού που θα μπορούσαν να οδηγήσουν ένα παιδί στη δημιουργικότητα.

Με την τέταρτη μέθοδο που αφορά στην αποκλίνουσα σκέψη (divergent thinking), η δημιουργική ικανότητα μετρείται μέσα από την ποιότητα και την ποσότητα των απαντήσεων σε μια σειρά από υποθετικά προβλήματα. Η αποκλίνουσα σκέψη δεν είναι το ίδιο με τη δημιουργική σκέψη, συχνά οδηγεί στην αυθεντικότητα (Runco & Acar, 2012). Η αυθεντικότητα είναι ένα εξαιρετικά σημαντικό χαρακτηριστικό καθώς θεωρείται προαπαιτούμενο για τη δημιουργικότητα (Acar et al., 2019). Αυτό δεν σημαίνει ότι η δημιουργικότητα είναι συνώνυμη με τη αυθεντικότητα. Ωστόσο, δεν υπάρχει δημιουργικό προϊόν ή ιδέα χωρίς κάποιου είδους πρωτοτυπία (Abdulla Alabbasi et al., 2021). Βέβαια, υπάρχει η πιθανότητα κάποιος να έχει καλή επίδοση σε ένα εργαλείο αποκλίνουσας σκέψης και ποτέ να μη λειτουργεί με δημιουργικό τρόπο (Runco & Acar, 2012). Τα πιο διαδεδομένα εργαλεία που επιχειρούν να αξιολογήσουν την αποκλίνουσα σκέψη είναι τα δύο τεστ του Torrance, το σχηματικό “Torrance Test of Creative Thinking-Figural” (TTCT-F) και το λεκτικό “Torrance Test of Creative Thinking-Verbal” (TTCT-V) (Torrance, 2008). Η ειδοποιός διαφορά των δύο εργαλείων έγκειται στον τρόπο απάντησης των συμμετεχόντων: στο TTCT-F οι απαντήσεις σχεδιάζονται (Πίνακας 4), ενώ στο TTCT-V οι απαντήσεις γράφονται ή δίνονται προφορικά. Τα τρία στοιχεία-κλειδιά της δημιουργικότητας που αξιολογούνται είναι η ευχέρεια, η πρωτοτυπία και η ευελιξία. Το TTCT-V περιλαμβάνει έξι δοκιμασίες, καθεμία ξεκινά με ένα ερέθισμα που είναι μία εικόνα και ο συμμετέχοντας θα πρέπει να απαντήσει

γραπτώς (Πίνακας 5). Το ΤΤCT-F περιλαμβάνει τρεις δοκιμασίες: κατασκευή εικόνας, συμπλήρωση εικόνας και επανάληψη σχημάτων, γραμμών ή κύκλων.

Πίνακας 4: Ενδεικτικές δηλώσεις του σχηματικού τεστ του Torrance (ΤΤCT-F) (ΠΗΓΗ: <https://innovators-guide.ch/wp-content/uploads/2012/12/torrance-creativity-test.pdf>)

	Αρχικά σχήματα	Ολοκληρωμένα Σχέδια	
		Περισσότερο Δημιουργικό	Λιγότερο Δημιουργικό
Χρησιμοποίησε		 Mickey Mouse	 Chain
Συνδύασε		 King	 Face
Ολοκλήρωσε		 A fish on vacation	 Pot

Πίνακας 5: Ενδεικτική δραστηριότητα του λεκτικού τεστ του Torrance (ΤΤCT-V) (ΠΗΓΗ: <https://innovators-guide.ch/wp-content/uploads/2012/12/torrance-creativity-test.pdf>)

Δραστηριότητα	Ρωτήστε και μαντέψτε.		
Περιγραφή	Η δραστηριότητα ζητά από το άτομο να κάνει ερωτήσεις με βάση κάποια σχέδια που δίνονται.		
Στόχος	Να αποκαλύψει την ικανότητα του ατόμου να αντιληφθεί αυτό που κάποιος άλλος δεν μπορεί να διακρίνει κοιτάζοντας μια εικόνα. Να κάνει ερωτήσεις για να καλύψει τα κενά των πληροφοριών.		
Δημιουργικοί παράγοντες που αξιολογούνται	Ευχέρεια	Ευελιξία	Πρωτοτυπία

Η πέμπτη μέθοδος είναι η επαναληψιμότητα της δημιουργικότητας (*historical recurrence*). Χρησιμοποιούνται βιογραφικά στοιχεία των ατόμων από προηγούμενη δημιουργική εμπλοκή τους με σκοπό να προβλεφθεί η μελλοντική δημιουργική εμπλοκή. Προσπαθώντας ο Csikszentmihalyi (1990) να μετρήσει τον μηχανισμό μέσω του οποίου τα εσωτερικά κίνητρα λειτουργούν, μελέτησε τη δημιουργική εμπειρία και επινόησε τον όρο «ροή» (flow) για να περιγράψει το αίσθημα που οι άνθρωποι αναφέρουν όταν όλα όσα κάνουν φαίνεται να έρχονται φυσικά και όταν η συγκέντρωσή τους είναι τόσο έντονη που χάνουν την αίσθηση του χρόνου.

Συμπεράσματα

Ιδιαίτερα σημαντική είναι η προσπάθεια των ερευνητών στην καλύτερη κατανόηση της έννοιας της δημιουργικότητας, γεγονός που φαίνεται από την πληθώρα των ορισμών και των θεωρητικών μοντέλων που παρουσιάστηκαν παραπάνω. Σύμφωνα με τον Baer (2011), οι περισσότερες θεωρίες που έχουν διατυπωθεί για τη δημιουργικότητα μπορούν να είναι πληροφοριακές και χρήσιμες, ωστόσο μπορεί να οδηγήσουν σε παρανοήσεις ή και να αποπροσανατολίσουν τους ερευνητές που θέλουν να ασχοληθούν με την έννοια της δημιουργικότητας. Για τον λόγο αυτό, υποστηρίζει ότι η θεωρία, η εκπαίδευση και η έρευνα για τη δημιουργικότητα εξυπηρετείται καλύτερα από θεωρίες που αφορούν έναν συγκεκριμένο τομέα (domain-specific theories), όπως η μαθηματική δημιουργικότητα (mathematical creativity).

Τα εργαλεία αξιολόγησης που έχουν αναπτυχθεί και έχουν χρησιμοποιηθεί από τους ερευνητές είναι εστιασμένα στο άτομο, τη διαδικασία, το αποτέλεσμα και το περιβάλλον (Treffinger et al., 2002). Το τέλειο εργαλείο αξιολόγησης της δημιουργικότητας είναι σπάνιο λόγω της δυσκολίας που υπάρχει στην εννοιολόγηση της δημιουργικότητας (Kaufman et al., 2008). Έτσι, η επιλογή του κατάλληλου εργαλείου προτείνεται να προκύπτει από τον τρόπο με τον οποίο ο κάθε ερευνητής αντιλαμβάνεται τη δημιουργικότητα καθώς και από τον ορισμό που πρόκειται να υιοθετήσει (Κάττου, 2013). Η διεύρυνση της μελέτης για τη δημιουργικότητα θεωρείται αναγκαία καθώς ακόμα και σήμερα υπάρχει διχογνωμία τόσο ως προς τον ορισμό που περιγράφει καλύτερα την έννοια της δημιουργικότητας και το θεωρητικό μοντέλο που την αντιπροσωπεύει, όσο και ως προς τα εργαλεία αξιολόγησης που την αξιολογούν.

Αναφορές

Abdulla Alabbasi, A.M., Hafsyhan, A.S.M., Runco, M.A., & AlSaleh, A. (2021). Problem finding, divergent thinking, and evaluative thinking among gifted and nongifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, 44(4), 398-413.

Acar, S., Abdulla Alabbasi, A.M., Runco, M.A., & Beketayev, K. (2019). Latency as a predictor of originality in divergent thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 33, 1-10.

Amabile, T.M. (1990). Within you, without you: The social psychology of creativity, and beyond. In M.A. Runco, & R.S. Albert (Eds.), *Theories of creativity* (pp. 66-91). Thousand Oaks, CA: Sage.

Askew, M. (2013). Issues in teaching for and assessment of creativity in mathematics and science. In D. Corrigan, R. Gunstone, & A. Jones (Eds.), *Valuing assessment in science education: Pedagogy, curriculum, policy* (pp. 169-182). Dordrecht: Springer.

Baer, J. (2011). Why grand theories of creativity distort, distract, and disappoint. *The International Journal of Creativity and Problem Solving*, 21(1), 73-100.

Beghetto, R.A., & Kaufman, J.C. (2007). Toward a broader conception of creativity: A case for mini-c creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 1, 73-79.

Beghetto, R.A., & Kaufman, J.C. (2009). Intellectual estuaries: Connecting learning and creativity in programs of advanced academics. *Journal of Advanced Academics*, 20, 296-324.

Bereczki, E.O., & Kárpáti, A. (2018). Teachers' beliefs about creativity and its nurture: A systematic review of the recent research literature. *Educational Research Review*, 23, 25-56.

Brown, R.T. (1989). Creativity: What are we to measure? In J.A. Glover, R.R. Roning, & C.R. Reynolds (Eds.), *Handbook of creativity* (pp. 3-32). New York: Plenum.

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

Csikszentmihalyi, M. (2014). Society, culture, and person: A systems view of creativity. In M. Csikszentmihalyi (Ed.), *The systems model of creativity: The collected works of Mihaly Csikszentmihalyi* (pp. 47-61). Dordrecht: Springer Science and Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-94-017-9085-7>

Csikszentmihalyi, M., & Wolfe, R. (2014). New conceptions and research approaches to creativity: Implications of a systems perspective for creativity in education. In M. Csikszentmihalyi (Ed.), *The systems model of creativity: The collected works of Mihaly Csikszentmihalyi* (pp.161-184). Dordrecht: Springer Science and Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-94-017-9085-7>

Davis, G.A. (1983). *Creativity is forever*. Hunt Publishing Company, Kendall.

Ericsson, K. A. (1996). The acquisition of expert performance: An introduction to some of the issues. In K.A. Ericsson (Ed.), *The road to excellence: The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports, and games* (pp. 1–50). NY:Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Guilford, J.P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw- Hill.

Hocevar, D. (1979). *The development of the Creative Behavior Inventory* (CBI). Paper presented at the annual meeting of the Rocky Mountain Psychological Association (ERIC Document Reproduction Service No.Ed. 170 350).

Isaksen, S.G. (Ed.) (1987). *Frontiers of creativity research: Beyond the basics*. Buffalo, NY: Bearly Limited.

Isaksen, S.G., Murdock, M.C., Firestien, R.L., & Treffinger, D.J. (Eds.). (1993). *Understanding and recognizing creativity: The emergence of a discipline*. Norwood, NJ:Ablex.

Kaufman, J., Plucker, J., & Baer, J. (2008). *Essentials of creativity assessment*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Leikin, R. (2009). Bridging research and theory in mathematics education with research and theory in creativity and giftedness. In R. Leikin, A. Berman, & B. Koichu (Eds.), *Creativity in mathematics and the education of gifted students* (pp. 385-411). Rotterdam, Netherlands: Sense Publisher.

Leikin, R., & Pitta-Pantazi, D. (2013). Creativity and mathematics education: The state of the art. *ZDM*, 45, 159-166.

Liljedahl, P. (2013). Illumination: An affective experience? *The International Journal on Mathematics Education*, 45(2), 253-265.

Mann, E. (2006). Creativity: The essence of mathematics. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(2), 236-260.

Nadjafikhah, M., & Yaftian, N. (2013). The frontage of creativity and mathematical creativity. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 90, 344-350.

Poincaré, H. (1948). *Science and method*. New York: Dover.

Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity. *Phi Delta Kappan*, 42, 305-310.

Rimm, S., & Davis, G.A. (1976). GIFT: An instrument for the identification of creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 10(3), 178-182

Rodriguez-Boerwinkle, R., Silvia, P., Kaufman, J.C., Reiter-Palmon, R., & Puryear, J.S. (2021). Taking inventory of the Creative Behavior Inventory: An item response theory analysis of the CBI. <https://doi.org/10.31234/osf.io/b7cfd>

Runco, M.A., & Acar, S. (2012). Divergent thinking as an indicator of creative potential. *Creativity Research Journal*, 24(1), 66-75.

Runco, M.A., & Jaeger, G.J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92-96.

Schoevers, E. M. (2019). *Promoting creativity in elementary mathematics education*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Utrecht University. <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/386072>

Spearman, C. (1931). *Creative mind*. New York: Appleton.

Sriraman, B. (2008). *Creativity, giftedness, and talent development in mathematics*. Charlotte, NC: Information Age.

Sternberg, R.J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R.J., & Lubart, T.I. (1996). Investing in creativity. *American Psychologist*, 51(7), 677-688.

Sternberg, R.J., & Lubart, T.I. (2000). The concept of creativity: Prospects and paradigms. In R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 93-115). New York: Cambridge University Press.

Torrance, E.P. (2008). *Torrance test of creative thinking*. Benseville, IL: Scholastic Testing Service.

Treffinger, D.J. (1996). *Creativity, creative thinking, and critical thinking: In search of definitions*. Sarasota: Center for Creative Learning.

Treffinger, D.J., Young, G., Selby, E., & Shepardson, C. (2002). *Assessing creativity: A guide for educators*. The National Research Center on the Gifted and Talented: University of Connecticut.

Van Harpen, X.Y., & Sriraman, B. (2013). Creativity and mathematical problem posing: an analysis of high school students' mathematical problem posing in China and the USA. *Educational Studies in Mathematics*, 82(2), 201-221.

Wallas, G. (1926). *The art of thought*. New York: Harcourt Brace.

Yamamoto, K. (1964). Evaluation of some creativity measures in a high school with peer nominations as criteria. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 58(2), 285-293.

Κάπτου, Μ. (2013). *Μαθηματική δημιουργικότητα: Η ανάπτυξη ενός θεωρητικού μοντέλου*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κύπρου. <https://gnosis.library.ucy.ac.cy/handle/7/39179>

Εξέταση των σχετικών με τις δασικές πυρκαγιές ζητημάτων που θίγονται στα σχολικά εγχειρίδια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης

Μπουγιουκλής Χρήστος

Δασολόγος - Χημικός, Εσπερινό Γυμνάσιο Ορεστιάδας
cbougiouk@sch.gr

Κωστοπούλου Κλεοπάτρα

MSc Δασολόγος - Θεολόγος, Δασαρχείο Καρδίτσας
kleodim@yahoo.gr

Κεραμιτσή Στυλιανή

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Δασολογίας - Εκπ/κός Πληροφορικής, 1^ο Γυμνάσιο Ορεστιάδας
skeramitsi28@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση θεμάτων που σχετίζονται με τις δασικές πυρκαγιές στα σχολικά εγχειρίδια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Αναλύθηκαν τα σχολικά εγχειρίδια Φυσικών Επιστημών Δημοτικού και Γυμνασίου, με τη μέθοδο της ποιοτικής και ποσοτικής ανάλυσης περιεχομένου με εκ των προτέρων διαμορφωμένες κατηγορίες. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι στα σχολικά εγχειρίδια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης η θεματική «δασικές πυρκαγιές» παρουσιάζεται κυρίως κειμενογραφικά, ενώ οι εικόνες είναι ελάχιστες. Επίσης, βρέθηκε ότι παρουσιάζεται αρκετά μονόπλευρα, αφού η συντριπτική πλειοψηφία των αναφορών που εντοπίστηκαν εστιάζει στις αρνητικές οικολογικές επιπτώσεις, ενώ εντοπίστηκαν ελάχιστες αναφορές σχετικά με τα αίτια και τα μέτρα πρόληψης και αντιμετώπισης των δασικών πυρκαγιών. Δεν εντοπίστηκε καμία αναφορά για το μέγεθος του προβλήματος, τις κοινωνικές και οικονομικές προεκτάσεις και τα προβλήματα υγείας που προκαλούνται στους ανθρώπους. Ακόμα, δεν αποσαφηνίζεται ο θετικός ρόλος, σε κάποιες περιπτώσεις, των δασικών πυρκαγιών στα οικοσυστήματα.

Λέξεις κλειδιά: Ανάλυση περιεχομένου, περιβαλλοντικός εγγραμματοςμός, εκπαίδευση, δασικές πυρκαγιές.

Εισαγωγή

Τη σημερινή εποχή, οι δημόσιες συζητήσεις γύρω από σοβαρά παγκόσμια προβλήματα που αντιμετωπίζει η ανθρωπότητα συμβαίνουν με συνεχώς αυξανόμενο ρυθμό (Μπουγιουκλής, 2020). Αυτά τα προβλήματα, που είναι κοινωνικά, οικονομικά, περιβαλλοντικά και άλλα, δεν είναι ανεξάρτητα μεταξύ τους αλλά δημιουργούν ένα πολύπλοκο πλέγμα που απειλεί την αειφόρο ανάπτυξη (Ναντσόπουλος & Μόγιας, 2020). Οι αυριανοί παγκόσμιοι πολίτες – σημερινοί μαθητές – για να συμμετέχουν σε συζητήσεις για αυτά τα προβλήματα αλλά και να είναι σε θέση να λαμβάνουν αποφάσεις και αναλαμβάνουν δράσεις, θα πρέπει να έχουν από το σχολείο εφοδιαστεί με γνώσεις από διάφορες επιστήμες και να έχει καλλιεργηθεί σε αυτούς η ικανότητα να μπορούν να χρησιμοποιήσουν αυτές τις γνώσεις (Μπουγιουκλής, 2020).

Σχετικά με τα περιβαλλοντικά προβλήματα, η εκπαίδευση, μέσα από τον εγγραμματοςμό στις Φυσικές Επιστήμες, μπορεί να προωθήσει την ανάπτυξη περιβαλλοντικής κουλτούρας (Ναντσόπουλος & Μόγιας, 2020). Όμως, με την απόκτηση γνώσεων μέσω των μαθημάτων και εμπειριών μέσω της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, ειδικά αν αυτό γίνεται με τη διεπιστημονική και την πολυεπιστημονική προσέγγιση οι οποίες δρουν αθροιστικά, οι μαθητές οδηγούνται σε έναν κοινωνικά κριτικό περιβαλλοντικό εγγραμματοςμό (Ναντσόπουλος & Μόγιας, 2020). Και είναι καλά τεκμηριωμένο ότι το

βασικότερο εργαλείο που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στη σχολική αίθουσα για τη διδασκαλία, τη μάθηση και μετάδοση γνώσεων στους μαθητές τους είναι διαχρονικά τα σχολικά εγχειρίδια (Good, 1993).

Οι δασικές πυρκαγιές

Το δάσος ορίζεται ως το οργανικό σύνολο άγριων φυτών με ξυλώδη κορμό πάνω στην απαιτούμενη επιφάνεια του εδάφους, τα οποία, μαζί με τη χλωρίδα και την πανίδα που υπάρχει εκεί, αποτελούν μέσω της αμοιβαίας αλληλεξάρτησης και αλληλοεπίδρασης τους ιδιαίτερη βιοκοινότητα (δασοβιοκοινότητα) και ιδιαίτερο φυσικό περιβάλλον (δασογενές), ενώ ως δασική έκταση χαρακτηρίζεται το παραπάνω σύνολο όταν η άγρια ξυλώδης βλάστηση, υψηλή ή θαμνώδης, είναι αραιά (άρθρο 24 Συντάγματος). Οι πυρκαγιές στα δάση, ανάλογα την ένταση και τα χαρακτηριστικά τους καθώς και τη συχνότητα με την οποία καίνε το ίδιο οικοσύστημα, μπορεί να έχουν θετικές ή δυσμενείς επιδράσεις σε αυτά (Richter et al., 2019). Είναι τεκμηριωμένο ότι δασικές πυρκαγιές έχουν δράσει σε όλες τις περιοχές όπου απαντούν μεσογειακά οικοσυστήματα από το τέλος της τελευταίας μεσοπαγετώδους περιόδου (Αριανούτσου-Φαραγγιτάκη & Καζάνης, 2012). Όμως οι σύγχρονες συνθήκες χρήσης της υπαίθρου, όπως η ανάπτυξη της παραθεριστικής κατοικίας και η επέκταση των οδικών προσβάσεων, αυξάνουν τη συχνότητα των δασικών πυρκαγιών σε τέτοιο βαθμό ώστε να ξεπερνιέται κατά πολύ ο φυσικός τους ρόλος και τελικά αυτές αποδεικνύονται καταστροφικές (Τσαγκάρη κ.ά., 2011).

Οι πυρκαγιές μπορεί να οφείλονται σε φυσικά (π.χ. κεραυνοί) ή σε ανθρωπογενή αίτια (π.χ. αμέλεια, εμπρησμοί) (Λύκας, 2012). Το μεγαλύτερο ποσοστό πυρκαγιών, τόσο ως προς τον αριθμό όσο και ως προς την έκταση που καίγεται, αποδίδεται σε απροσεξία και σε άγνωστες αιτίες (Αριανούτσου-Φαραγγιτάκη & Καζάνης, 2012). Οι επιπτώσεις των δασικών πυρκαγιών αρχίζουν από το χρονικό σημείο της εκδήλωσής τους και συνεχίζουν έως και δεκαετίες μετέπειτα, επηρεάζοντας όχι μόνο τα δασικά οικοσυστήματα τα οποία έκαψαν αλλά και παρακείμενα γεωργικά συστήματα, γειτονικούς οικισμούς, δίκτυα μεταφορών, την ανθρώπινη ζωή, ευημερία και υγεία των πολιτών καθώς και τις οικονομικές και κοινωνικές δραστηριότητες (Birod and Mavsar, 2009; Mavsar, 2009). Σήμερα είναι αποδεκτό ότι τόσο ο αριθμός όσο και η έκταση των περιοχών που καίγονται σχετίζονται και με τις κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες μιας περιοχής (Αριανούτσου-Φαραγγιτάκη & Καζάνης, 2012; Ταμπάκης & Καρανικόλα, 2015). Έτσι, οι δασικές πυρκαγιές αποτελούν ένα περιβαλλοντικό πρόβλημα με οικονομικές και κοινωνικές προεκτάσεις.

Αντίθετα, στην περίπτωση τουλάχιστον των μεσογειακών δασών, οι δασικές πυρκαγιές αποτελούν και παράγοντα ανανέωσης που εντάσσεται στον φυσικό οικολογικό κύκλο των οικοσυστημάτων (Richter et al., 2019; Flannigan et al., 2006). Τα αυτοφυή δασοπονικά είδη των μεσογειακών οικοσυστημάτων (πεύκα, ερυθρελάτη και τρέμουσα λεύκη) είναι καλά προσαρμοσμένα στην αντιμετώπιση των πυρκαγιών (Αριανούτσου-Φαραγγιτάκη & Καζάνης, 2012; Greene et al., 2006). Οι κώνοι των πεύκων και της ερυθρελάτης ανοίγουν όταν εκτίθενται σε μεγάλη θερμοκρασία, ενώ η τρέμουσα λεύκη τείνει να αναγεννάται με παραβλαστήματα (Greene et al., 2006; Gauthier et al., 1996; Gauthier et al., 1993). Επίσης, έχει παρατηρηθεί ότι ο αριθμός εντόμων που σχετίζονται με το νεκρό ξύλο και ο αριθμός ειδών που φωλαιοποιούν σε νεκρά δέντρα έχουν μειωθεί σημαντικά σε περιοχές όπου καταστάληκαν οι δασικές πυρκαγιές (Ahnlund & Lindhe, 1992). Οι οικολογικές επιπτώσεις των δασικών πυρκαγιών καθορίζονται από τη συχνότητα και την έντασή τους (Αριανούτσου-Φαραγγιτάκη & Καζάνης, 2012). Έτσι, η πυρκαγιά πρέπει να γίνει κατανοητή σε όλες τις πτυχές της (εμφάνιση πυρκαγιάς, συμπεριφορά πυρκαγιάς, οικολογία πυρκαγιάς, κοινωνικές επιστήμες) προκειμένου να αναπτυχθούν ισχυρές, βιώσιμες, μακροπρόθεσμες και ολοκληρωμένες πολιτικές και στρατηγικές διαχείρισής της (Goldammer et al., 2009).

Σχολικά εγχειρίδια και ανάλυση περιεχομένου

Γενικά για τα σχολικά εγχειρίδια

Γενικά εγχειρίδιο ονομάζεται το βιβλίο που περιλαμβάνει περιληπτικά τις κυριότερες γνώσεις και έννοιες μιας επιστήμης, το οποίο είναι συνήθως μικρού μεγέθους και αποτελεί ένα βιβλίο διδακτικού περιεχομένου και κυρίως σχολικό βιβλίο (Μπαμπινιώτης, 2012). Τα τελευταία χρόνια, τα σχολικά εγχειρίδια δεν αποτελούνται από ένα βιβλίο ανά γνωστικό αντικείμενο αλλά είναι δίπτυχα ή περισσότερα τεύχη αφού συνήθως συνοδεύονται και από τετράδιο εργασιών, εργαστηριακό οδηγό και βιβλίο του εκπαιδευτικού (Σελιώτη, 2009). Τα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού και του Γυμνασίου αποτελούνται από ένα πακέτο που περιλαμβάνει συνήθως τρία βιβλία, το βιβλίο μαθητή, το τετράδιο εργασιών και το βιβλίο του εκπαιδευτικού. Η διδασκαλία βασίζεται κυρίως στο βιβλίο μαθητή ενώ το βιβλίο εκπαιδευτικού αποτελεί για τους διδάσκοντες επιμορφωτικό και συμβουλευτικό εργαλείο (Ναντσόπουλος & Μόγιας, 2020). Το τετράδιο εργασιών περιέχει συγκεντρωμένες τις δραστηριότητες και εργασίες κάθε ενότητας και αποτελεί αναπόσπαστο εργαλείο της εκπαίδευσης των μαθητών στο αντίστοιχο μάθημα (Θεοδωρόπουλος κ.ά., 1999).

Το σχολικό εγχειρίδιο είναι το εκπαιδευτικό μέσο το οποίο θεωρείται ότι αποτελεί την καρδιά της εκπαιδευτικής διαδικασίας και χωρίς αυτό είναι αδιανόητο να υπάρξει σχολείο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Πατσός, 2017). Όταν το 2011 τα ελληνικά σχολεία χρειάστηκε για κάποιο χρονικό διάστημα να λειτουργήσουν χωρίς σχολικά βιβλία την ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα κατέκλυσε πανικός (Πατσός, 2017). Οι κατευθύνσεις και οι βασικοί και ειδικοί σκοποί και στόχοι που καθορίζονται από τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών υπηρετούνται από τα σχολικά εγχειρίδια και αντίστροφα Τα σχολικά εγχειρίδια γράφονται με βάση το περιεχόμενο και τους διδακτικούς στόχους των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Πατσός, 2017).

Τα σχολικά εγχειρίδια καθοδηγούν συνολικά τη διδασκαλία, ενεργοποιούν κίνητρα μάθησης, διαφοροποιούν τη σχολική εργασία και κοινωνικοποιούν τους μαθητές (Πατσός, 2017). Τα Αναλυτικά Προγράμματα μαζί με τα σχολικά εγχειρίδια είναι σημαντικότεροι παράγοντες διαμόρφωσης κοινωνικών, θρησκευτικών, οικονομικών και πολιτικών πεποιθήσεων και στάσεων των μαθητών (Πατσός, 2017). Με την εξέταση των σχολικών εγχειριδίων και ανάλυση των ζητημάτων που τίγονται σε αυτά μπορεί να αποδειχθεί αν επιτελούνται γενικά οι σκοποί της εκπαίδευσης και ειδικά οι σκοποί της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (Ναντσόπουλος & Μόγιας, 2020).

Ανάλυση περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων

Σήμερα, το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας σχετικά με την ανάλυση περιεχομένου είναι ιδιαίτερα μεγάλο και γι' αυτό έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες σε πολλά επιστημονικά πεδία, όμως υπάρχει μια ασάφεια και αντικρουόμενες προσεγγίσεις ως προς τον καθορισμό των χαρακτηριστικών της ανάλυσης περιεχομένου, ειδικά της ποιοτικής ανάλυσης (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Έτσι, υπάρχουν πολλά βιβλία που εισάγουν στην ποιοτική ανάλυση αλλά αποφεύγουν να δώσουν έναν σαφή ορισμό της (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Στο ποικιλόμορφο πεδίο της ποιοτικής ανάλυσης μπορούν να εφαρμοστούν διάφορες μέθοδοι προσέγγισης και ανάλυσης του προς έρευνα υλικού, άλλες γενικότερες και άλλες περισσότερο συγκεκριμένες (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Με όλες όμως τις μεθόδους, συνήθως, ο όγκος του παραγόμενου υλικού είναι ιδιαίτερα μεγάλος, γι' αυτό χρειάζεται εκ των προτέρων τυποποίηση της μορφής του με κριτήρια που θα ανταποκρίνονται στους σκοπούς της ανάλυσης (Ισαρη & Πουρκός, 2015; Κουλαϊδής κ.ά., 2002). Ευρύτατα διαδεδομένη είναι η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης, η οποία μέσα σε επιστημολογικά πλαίσια βέβαια προσφέρει στον ερευνητή μεγάλη ελευθερία και ευελιξία (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Αυτή η μέθοδος εστιάζει στην αναζήτηση θεμάτων ή υποθεμάτων που ενδιαφέρουν τους σκοπούς της ανάλυσης, ενώ η αναζήτηση μπορεί να γίνει σε διάφορες πηγές (έντυπες ή οπτικοακουστικές) και με διάφορους τρόπους (κλασικός τρόπος ή χρήση λογισμικών) (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Αναγκαιότητα της έρευνας

Στην ελληνική βιβλιογραφία υπάρχουν πολλές δημοσιευμένες έρευνες οι οποίες ασχολούνται με την ανάλυση περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων Φυσικών Επιστημών του Δημοτικού και του Γυμνασίου. Στην παλαιότερη έρευνα που έγινε διαθέσιμη μετά τη σχετική βιβλιογραφική αναζήτηση, η Κλωνάρη (1997) ανέλυσε ως προς τα κύρια θέματα που διαπραγματεύονταν τα βιβλία και την έκταση κάθε κυρίου θέματος, όλα τα εγχειρίδια Γεωγραφίας της ΣΤ' Δημοτικού (που χρησιμοποιήθηκαν από το 1913). Λίγο αργότερα η Διακογεωργίου (1999) ανέλυσε ως προς τις κατηγορίες περιεχομένου τους, το περιεχόμενο των βιβλίων του μαθήματος Μελέτη του Περιβάλλοντος των τεσσάρων πρώτων τάξεων του Δημοτικού σχολείου (από την ημερομηνία εισαγωγής του μαθήματος). Η Χαριτούδη (2007) στη μεταπτυχιακή της εργασία ανέλυσε την προσέγγιση του φυσικού, του ανθρωπογενούς περιβάλλοντος και των περιβαλλοντικών προβλημάτων μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια της Μελέτης του Περιβάλλοντος της Γ' και Δ' Τάξης του Δημοτικού. Οι Ναντσόπουλος & Μόγιας (2020) διερεύνησαν την έκταση και τον τρόπο παρουσίασης των σχετικών με την κλιματική αλλαγή θεμάτων που διαπραγματεύονται τα σχολικά εγχειρίδια της Μελέτης του Περιβάλλοντος όλων των τάξεων του Δημοτικού.

Από την παραπάνω βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτει ότι καμία έρευνα δεν ασχολείται με την ανάλυση περιεχομένου της θεματικής «δασικές πυρκαγιές». Επίσης, καμία έρευνα δεν αναλύει τις θεματικές που πραγματεύεται στα σχολικά εγχειρίδια συνολικά της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, αλλά επιλεκτικά σε αυτά κάποιων συγκεκριμένων μαθημάτων ή συγκεκριμένων τάξεων. Αυτό το ερευνητικό κενό επιχειρεί να καλύψει η παρούσα έρευνα, η οποία αποσκοπεί στη διερεύνηση της ύπαρξης στοιχείων που σχετίζονται με το ζήτημα των δασικών πυρκαγιών στα σχολικά εγχειρίδια Φυσικών Επιστημών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Δημοτικού και Γυμνασίου).

Μεθοδολογία

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν τα σχολικά εγχειρίδια Φυσικών Επιστημών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Δημοτικού και Γυμνασίου). Συγκεκριμένα αναλύθηκαν τα παρακάτω σχολικά εγχειρίδια:

- Μελέτη περιβάλλοντος Α' Δημοτικού
- Μελέτη περιβάλλοντος Β' Δημοτικού
- Μελέτη περιβάλλοντος Γ' Δημοτικού
- Μελέτη περιβάλλοντος Δ' Δημοτικού
- Φυσικά Ε' Δημοτικού
- Γεωγραφία Ε' Δημοτικού
- Φυσικά Στ' Δημοτικού
- Γεωγραφία Στ' Δημοτικού
- Φυσική Α' Γυμνασίου
- Γεωλογία – Γεωγραφία Α' Γυμνασίου
- Βιολογία Α' Γυμνασίου
- Φυσική Β' Γυμνασίου
- Χημεία Β' Γυμνασίου
- Γεωλογία – Γεωγραφία Β' Γυμνασίου
- Φυσική Γ' Γυμνασίου
- Χημεία Γ' Γυμνασίου
- Βιολογία Β' - Γ' Γυμνασίου

Εφαρμόστηκε η μέθοδος της ποσοτικής και ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου με εκ των προτέρων διαμορφωμένες κατηγορίες. Αρχικά έγινε ανάλυση των παραπάνω εγχειριδίων με σκοπό τον εντοπισμό και καταγραφή των σχετικών με το θέμα της μελέτης αναφορών με την κλασική μέθοδο. Το σύνολο των δεδομένων των κειμένων και των εικόνων χωρίστηκε σε αυτόνομα κομμάτια γνώσης, δηλαδή τις μονάδες ανάλυσης. Ως μονάδα ανάλυσης ορίστηκε

κάθε τμήμα κειμένου (πρόταση, παράγραφος κ.τ.λ.) ή εικόνα που περιείχε αναφορά στη θεματική «δασικές πυρκαγιές». Στη συνέχεια κάθε μονάδα ανάλυσης μελετήθηκε ξεχωριστά και αναλύθηκαν τα χαρακτηριστικά της γνώσης ως προς τις εξής κατηγορίες:

- αίτια
- πρόληψη
- αντιμετώπιση
- υλικές ζημιές
- οικολογικές καταστροφές
- ανθρώπινες απώλειες

Επίσης, τα αποτελέσματα ταξινομήθηκαν και ως προς το βιβλίο του σχολικού εγχειριδίου που περιέχονταν. Αφού ορίστηκαν τα κριτήρια ανάλυσης, για να ελεγχθεί η αξιοπιστία της ανάλυσης, δύο σχολικά εγχειρίδια (Γεωγραφία Ε' Δημ. και Βιολογία Β'-Γ' Γυμν.) αναλύθηκαν ξεχωριστά από τους δύο ερευνητές (Ναντσόπουλος & Μόγιας, 2020)). Υπολογίστηκε ότι οι δύο ερευνητές συμφωνούσαν ικανοποιητικά, σε ποσοστό 89% στην κειμενογραφική και 92% στην εικονογραφική ανάλυση.

Αποτελέσματα και συζήτηση

Μετά τη διερεύνηση των σχετικών με τις δασικές πυρκαγιές ζητημάτων που τίγονται στα σχολικά εγχειρίδια Φυσικών Επιστημών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης οι σχετικές αναφορές που εντοπίστηκαν για τη θεματική «δασικές πυρκαγιές» ομαδοποιήθηκαν σε πίνακες, ανάλογα τα προκαθορισμένα κριτήρια. Στον πίνακα 1 παρουσιάζεται συνολικά ο απόλυτος αριθμός αναφορών ανά είδος εγχειριδίου και ανά μάθημα φυσικών επιστημών. Από τον πίνακα 1 φαίνεται ότι στα εγχειρίδια που αναλύθηκαν σχετικά με τη θεματική «δασικές πυρκαγιές» εντοπίστηκαν συνολικά 64 αναφορές. Για κάθε μάθημα οι περισσότερες αναφορές βρέθηκαν στα βιβλία μαθητή (44/64), ενώ οι λιγότερες στα τετράδια εργασιών-εργαστηριακούς οδηγούς (6/64).

Ο πολύ μικρός αριθμός αναφορών στα τετράδια εργασιών-εργαστηριακούς οδηγούς οφείλεται μάλλον στο γεγονός ότι η θεματική «δασικές πυρκαγιές» δεν αποτελεί κύρια ύλη διδασκαλίας στα αντίστοιχα μαθήματα αλλά τις περισσότερες φορές αναφέρεται μέσα στη μελέτη άλλων φαινομένων, διαδικασιών ή λειτουργιών που πραγματεύονται αυτά τα μαθήματα. Ειδικά στο μάθημα Χημείας Β' Γυμνασίου στο οποίο, για παράδειγμα, στην ενότητα «Ρύπανση του αέρα» αναφέρεται ότι «...υπάρχει όμως ρύπανση του αέρα και από φυσικές αιτίες (π.χ. ηφαίστεια και πυρκαγιές)», ενώ προτείνεται και ένα θέμα εργασίας-project με τίτλο «Προστασία των δασών από τις πυρκαγιές», ενώ και οι υπόλοιπες αναφορές βρίσκονται μέσα στις οδηγίες αυτής της εργασίας-project (Αβραμιώτης κ.ά., 2012). Έτσι, στο μάθημα Χημείας Β' Γυμνασίου αν και βρέθηκαν εννέα αναφορές, αυτές υπάρχουν σε κείμενα που δεν αποτελούν κύριο στοιχείο της διδασκτέας ύλης. Όμως το υλικό που δεν αποτελεί κύριο στοιχείο του μαθήματος συνήθως διαφεύγει της προσοχής των μαθητών και των εκπαιδευτικών, γιατί οι εκπαιδευτικοί τείνουν να παραβλέπουν τις οδηγίες των αναλυτικών προγραμμάτων και να οργανώνουν τη διδασκαλία μόνο με βάση τα σχολικά βιβλία (Patrick & Hawke, 1983). Έτσι, αν και για όσα μαθήματα υπάρχουν βιβλία εκπαιδευτικού και σε αυτά βρέθηκε σημαντικός αριθμός αναφορών (14/63), είναι αμφίβολο αν αυτές λαμβάνονται γενικά υπόψη και αξιοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς. Ανάμεσα στα βιβλία μαθητή οι περισσότερες αναφορές εντοπίστηκαν στα βιβλία Γεωγραφίας Ε' Δημοτικού (10/44), Χημείας Β' Γυμνασίου (9/44) και Γεωλογίας – Γεωγραφίας Β' Γυμνασίου (8/44).

Πίνακας 1. Απόλυτος αριθμός αναφορών ανά είδος εγχειριδίου και ανά εγχειρίδιο

	βιβλίο μαθητή	τετράδιο εργασιών ή εργαστ. οδηγός	βιβλίο εκπαιδευτι- κού	σύνολο
Μελέτη περιβάλλοντος Α' Δημ.	0	0	0	0
Μελέτη περιβάλλοντος Β' Δημ.	3	1	0	4
Μελέτη περιβάλλοντος Γ' Δημ.	1	0	1	2
Μελέτη περιβάλλοντος Δ' Δημ.	4	0	3	7
Φυσικά Ε' Δημ.	2	0	0	2
Γεωγραφία Ε' Δημ.	10	4	8	22
Φυσικά Στ' Δημ.	1	0	1	2
Γεωγραφία Στ' Δημ.	1	0	1	2
Φυσική Α' Γυμν.	0	-	-	0
Γεωλογία – Γεωγραφία Α' Γυμν.	0	0	-	0
Βιολογία Α' Γυμν.	0	0	-	0
Φυσική Β' Γυμν.	0	0	-	0
Χημεία Β' Γυμν.	9	0	-	9
Γεωλογία – Γεωγραφία Β' Γυμν.	8	1	-	9
Φυσική Γ' Γυμν.	0	0	-	0
Χημεία Γ' Γυμν.	1	0	-	1
Βιολογία Β'-Γ' Γυμν.	4	0	-	4
Σύνολα	44	6	14	64

Στον πίνακα 2 παρουσιάζεται συνολικά ο απόλυτος αριθμός αναφορών ανά κειμενογραφικό ή εικονογραφικό υλικό ή περιεχόμενο που αναφέρεται σε ασκήσεις. Από τον πίνακα 2 φαίνεται ότι οι κειμενογραφικές αναφορές αποτελούν τη συντριπτική πλειοψηφία (35/64), ενώ οι εικονογραφικές βρέθηκαν σχετικά λίγες (8/64). Οι αναφορές που σχετίζονται με ασκήσεις αποτελούν περίπου το ένα τρίτο του συνόλου (21/64).

Πίνακας 2. Απόλυτος αριθμός αναφορών ανά κατηγορία περιεχομένου και ανά εγχειρίδιο

	κείμενα	εικόνες	ασκήσεις	σύνολο
Μελέτη περιβάλλοντος Α' Δημ.	0	0	0	0
Μελέτη περιβάλλοντος Β' Δημ.	1	1	2	4
Μελέτη περιβάλλοντος Γ' Δημ.	2	0	0	2
Μελέτη περιβάλλοντος Δ' Δημ.	7	0	0	7
Φυσικά Ε' Δημ.	2	0	0	2
Γεωγραφία Ε' Δημ.	10	4	8	22
Φυσικά Στ' Δημ.	1	0	1	2
Γεωγραφία Στ' Δημ.	1	0	1	2
Φυσική Α' Γυμν.	0	0	0	0
Γεωλογία – Γεωγραφία Α' Γυμν.	0	0	0	0
Βιολογία Α' Γυμν.	0	0	0	0
Φυσική Β' Γυμν.	0	0	0	0
Χημεία Β' Γυμν.	2	1	6	9
Γεωλογία – Γεωγραφία Β' Γυμν.	7	1	1	9
Φυσική Γ' Γυμν.	0	0	0	0
Χημεία Γ' Γυμν.	1	0	0	1
Βιολογία Β'-Γ' Γυμν.	1	1	2	4
Σύνολα	35	8	21	64

Ο περιορισμένος αριθμός εικόνων προκαλεί εντύπωση, ιδιαίτερα στα εγχειρίδια των τάξεων του Δημοτικού, όπου η αναγνωστική ικανότητα των μαθητών είναι μικρή. Αυτό οφείλεται μάλλον στο γεγονός ότι η θεματική «δασικές πυρκαγιές», δεν αποτελεί κύριο αντικείμενο διδασκαλίας σε κανένα από τα εγχειρίδια που αναλύθηκαν. Επίσης, επικρατεί η άποψη ότι οι μαθητές εισάγονται στη σχολική γνώση μέσω των κειμένων των βιβλίων (Φλουρής & Καλογιαννάκης, 2013).

Η πρώτη κειμενογραφική αναφορά εντοπίστηκε στο βιβλίο Μελέτη του Περιβάλλοντος Β' Δημοτικού, όπου αναφέρεται ότι «τα δάση κινδυνεύουν από πυρκαγιές». Στην ίδια σελίδα η εικόνα πυροσβεστικού οχήματος στο δάσος περνάει με λανθάνοντα τρόπο το μήνυμα ότι η πυροσβεστική αντιμετωπίζει τις δασικές πυρκαγιές. Στη συνέχεια, στο βιβλίο Μελέτη του Περιβάλλοντος Γ' Δημοτικού αναφέρεται ότι «τα δάση καταστρέφονται από πυρκαγιές» και τίθεται το ερώτημα «Τι πρέπει να κάνουν οι μεγάλοι όταν το δάσος καεί;». Η ίδια προσέγγιση με τις δύο προηγούμενες τάξεις ακολουθείται και στο βιβλίο Μελέτη του Περιβάλλοντος Δ' Δημοτικού, όπου αναφέρεται πάλι ότι «οι πυρκαγιές και πολλές από τις δραστηριότητες του ανθρώπου καταστρέφουν τα δάση». Σε όλες τις παραπάνω περιπτώσεις, με λανθάνοντα τρόπο, τα κείμενα εννοούν ότι οι δασικές πυρκαγιές προκαλούν καταστροφή των οικοσυστημάτων. Οι υπόλοιπες αναφορές σε αυτό το βιβλίο σχετίζονται με τα μέτρα προστασίας των καμένων δασών και τη φυσική αναγέννηση των καμένων οικοσυστημάτων.

Στο βιβλίο Γεωγραφία Ε' Δημοτικού, στο οποίο εντοπίστηκαν οι περισσότερες αναφορές, περιγράφονται κυρίως οι αρνητικές οικολογικές επιπτώσεις των δασικών πυρκαγιών. Σε μικρή έκταση θίγονται τα αίτια και οι τρόποι πρόληψης και αντιμετώπισης των δασικών πυρκαγιών, όμως όχι σαν αυτοτελή τμήματα γνώσης αλλά ενσωματωμένα μέσα στα γενικά αίτια καταστροφής των δασών. Έτσι, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση οι αναφορές στα σχολικά εγχειρίδια της θεματικής «δασικές πυρκαγιές» χρησιμοποιούνται κυρίως για την ανάδειξη της οικολογικής καταστροφής και υποβάθμισης των οικοσυστημάτων που προκαλούν οι δασικές πυρκαγιές.

Στα βιβλία μαθητή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι περισσότερες αναφορές εντοπίστηκαν στο βιβλίο Γεωλογία – Γεωγραφία Β' Γυμνασίου. Οι επτά αναφορές είναι διάσπαρτες σε δύο ενότητες και σε έξι σελίδες του βιβλίου. Όλες αναφέρονται σε ύλη που δεν πραγματεύεται τις δασικές πυρκαγιές. Σε αυτό το βιβλίο, οι δασικές πυρκαγιές αναφέρονται ως ένας από τους πολλούς παράγοντες της κλιματικής αλλαγής και ως μια αιτία διάβρωσης του εδάφους (λόγω καταστροφής της δασοκάλυψης), ενώ σε δύο διαφορετικές ενότητες και τρεις διαφορετικές σελίδες επαναλαμβάνεται ότι οι δασικές πυρκαγιές είναι μια από τις πολλές αιτίες καταστροφής των δασών. Τέλος αναφέρονται τα αίτια πολύ επιγραμματικά, ότι αυτά είναι «φυσικά ή ανθρώπινα αίτια (π.χ. κεραυνοί, εμπρησμός από αμέλεια, εμπρησμός από πρόθεση)». Η μοναδική εικόνα που περιέχεται σε αυτό το βιβλίο, με λεζάντα «Οι πυρκαγιές του καλοκαιριού 2007 από δορυφόρο» δίνει την έκταση του προβλήματος και συμπληρώνει τα κείμενα για τις καταστροφικές οικολογικές συνέπειες των δασικών πυρκαγιών. Στα υπόλοιπα εγχειρίδια Φυσικών Επιστημών του Γυμνασίου οι αναφορές στη θεματική «δασικές πυρκαγιές» είναι λίγες και διάσπαρτες. Όλες αυτές, στην πλειοψηφία τους και με παρόμοιο τρόπο όπως προηγουμένως, πραγματεύονται τις καταστροφικές οικολογικές συνέπειες των δασικών πυρκαγιών, όπως παρουσιάζεται στον πίνακα 3.

Από τον πίνακα 3 φαίνεται επίσης, ότι δεν εντοπίστηκε καμία αναφορά για ανθρώπινες απώλειες ενώ μόνο μια αναφορά σχετικά με τις υλικές ζημιές. Πολύ λίγες αναφορές πραγματεύονται τα αίτια (8/64), τους τρόπους αντιμετώπισης (9/64) και τους τρόπους πρόληψης (7/64) των δασικών πυρκαγιών. Η απλή απαρίθμηση των καταστροφικών οικολογικών συνεπειών των δασικών πυρκαγιών, όπως παρουσιάζεται, μάλλον δεν μετουσιώνεται σε ανάπτυξη οικολογικής συνείδησης από τους μαθητές. Για τη συμβολή στη βελτίωση του περιβάλλοντος δεν αρκεί η όποια γνώση, αν αυτή δεν μετουσιώνεται σε φιλοπεριβαλλοντική στάση (Νείλα & Κώτσης, 2007).

Πίνακας 3. Απόλυτος αριθμός αναφορών ανά κατηγορία ανάλυσης και ανά εγχειρίδιο

	αίτια	πρό-ληψη	αντιμε-τώπιση	υλικές ζημιές	οικολο-γικές	ανθρώ-πινες	σύνολο
Μελέτη περιβάλλοντος Α' Δημ.	0	0	0	0	0	0	0
Μελέτη περιβάλλοντος Β' Δημ.	0	1	2	0	1	0	4
Μελέτη περιβάλλοντος Γ' Δημ.	0	0	1	0	1	0	2
Μελέτη περιβάλλοντος Δ' Δημ.	2	0	0	0	5	0	7
Φυσικά Ε' Δημ.	0	0	1	0	1	0	2
Γεωγραφία Ε' Δημ.	3	4	3	0	12	0	22
Φυσικά Στ' Δημ.	0	0	0	0	2	0	2
Γεωγραφία Στ' Δημ.	0	0	0	0	2	0	2
Φυσική Α' Γυμν.	0	0	0	0	0	0	0
Γεωλογία – Γεωγραφία Α' Γυμν.	0	0	0	0	0	0	0
Βιολογία Α' Γυμν.	0	0	0	0	0	0	0
Φυσική Β' Γυμν.	0	0	0	0	0	0	0
Χημεία Β' Γυμν.	2	2	2	1	2	0	9
Γεωλογία – Γεωγραφία Β' Γυμν.	1	0	0	0	8	0	9
Φυσική Γ' Γυμν.	0	0	0	0	0	0	0
Χημεία Γ' Γυμν.	0	0	0	0	1	0	1
Βιολογία Β'-Γ' Γυμν.	1	0	0	0	3	0	4
Σύνολα	8	7	9	1	38	0	64

Γενικά, η παρουσίαση της θεματικής «δασικές πυρκαγιές» στα σχολικά εγχειρίδια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης χαρακτηρίζεται από επιστημονική κατάτμηση σε διαφορετικά μαθήματα αλλά και διαφορετικές ενότητες μέσα στο ίδιο σχολικό βιβλίο καθώς και

επανάληψη σε διαφορετικές τάξεις. Αυτή η επανάληψη δεν αρέσει στους μαθητές αλλά και δεν αυξάνει τις γνώσεις τους για τα περιβαλλοντικά προβλήματα, γιατί γίνεται κυρίως παθητική μεταφορά γνώσεων χωρίς διαφοροποίηση περιεχομένου και με την ίδια προσέγγιση (Δουλγεράκη, 2015). Σε αυτά τα εγχειρίδια δεν γίνεται σύνδεση των περιβαλλοντικών προβλημάτων με τα προβλήματα υγείας που προκαλούν στους ανθρώπους ούτε γίνεται αναφορά στις κοινωνικές και οικονομικές τους προεκτάσεις. Αυτό συμβαίνει και για τον λόγο ότι σχολικά βιβλία είναι πολύ παλιά, γραμμένα περίπου πριν είκοσι χρόνια, εποχή που δεν απασχολούσαν την επιστημονική κοινότητα και την κοινή γνώμη τα σημερινά προβλήματα. Επίσης, δεν παρουσιάζεται μέγεθος του προβλήματος των δασικών πυρκαγιών, τουλάχιστον για τον ελληνικό χώρο (π.χ. αριθμός πυρκαγιών, έκταση που καίγεται κάθε έτος). Τέλος δεν αποσαφηνίζεται ο θετικός ρόλος, σε κάποιες περιπτώσεις, των δασικών πυρκαγιών στα οικοσυστήματα.

Συμπεράσματα και προτάσεις

Στα περισσότερα εγχειρίδια Φυσικών Επιστημών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης εντοπίζονται αναφορές στη θεματική «δασικές πυρκαγιές». Αυτές οι αναφορές είναι κυρίως κειμενογραφικές. Οι εικονογραφικές αναφορές και οι αναφορές σε εργασίες-ασκήσεις βρέθηκαν πολύ λίγες γιατί η εξεταζόμενη θεματική δεν αποτελεί κύριο αντικείμενο διδασκαλίας σε κανένα από τα εγχειρίδια που αναλύθηκαν. Πολλές αναφορές εντάσσονται στη «λανθάνουσα» μορφή επικοινωνίας και μαζί με αυτές που βρίσκονται στα βιβλία του εκπαιδευτικού μάλλον δεν λαμβάνονται υπόψη κατά τη διδασκαλία.

Η συντριπτική πλειοψηφία των αναφορών που εντοπίστηκαν εστιάζει στις αρνητικές οικολογικές επιπτώσεις, ενώ εντοπίστηκαν ελάχιστες αναφορές σχετικά με τα αίτια και τα μέτρα πρόληψης και αντιμετώπισης των δασικών πυρκαγιών. Δεν εντοπίστηκε καμία αναφορά για το μέγεθος του προβλήματος, τις κοινωνικές και οικονομικές προεκτάσεις και τα προβλήματα υγείας που προκαλούνται στους ανθρώπους. Ακόμα, δεν αποσαφηνίζεται ο θετικός ρόλος, σε κάποιες περιπτώσεις, των δασικών πυρκαγιών στα οικοσυστήματα. Έτσι, οι κειμενογραφικές και εικονογραφικές αναφορές σχετικά με τη θεματική «δασικές πυρκαγιές» στα σχολικά εγχειρίδια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, φαίνεται ότι προωθούν ως έναν βαθμό την ανάπτυξη περιβαλλοντικής κουλτούρας, αλλά δεν οδηγούν τους μαθητές σε έναν κοινωνικά κριτικό περιβαλλοντικό εγγραμματισμό.

Ο εμπλουτισμός των παραπάνω σχολικών εγχειριδίων με περισσότερες κειμενογραφικές και εικονογραφικές αναφορές κρίνεται αναγκαίος. Αυτές θα πρέπει να επικοινωνούν με ευθύ και όχι λανθάνοντα τρόπο τα στοιχεία σχετικά με τη θεματική «δασικές πυρκαγιές». Επίσης θα πρέπει να εμπλουτιστούν και ως το περιεχόμενό τους και να συμπεριλάβουν πτυχές της θεματικής που έως σήμερα παραλείπουν, όπως οι επιπτώσεις των δασικών πυρκαγιών ειδικά στον ελληνικό χώρο, τα προβλήματα υγείας και η οικονομική ζημιά που προκαλούν στους ανθρώπους αλλά και ότι πάντα υπήρχαν και θα συνεχίσουν να υπάρχουν πυρκαγιές στα οικοσυστήματα.

Αναφορές

Ahnlund, H. & Lindhe, A. (1992). Endangered wood-living insects in coniferous forests: some thoughts from studies of forest-fire sites, outcrops and clearcuttings in the province of Sörmland, Sweden. *Entomologisk Tidskrift*, 113(4), 13-23.

Biro, Y. & Mavsar, R. (2009). Επιπτώσεις δασικών πυρκαγιών σε τρεις διαστάσεις: περιβάλλον, οικονομία, κοινωνία. Στο Y. Biro (Επιμ.), *Η ζωή μας με τις δασικές πυρκαγιές: η άποψη της επιστήμης* (σσ. 35 - 40). Joensuu: European Forest Institute.

Flannigan, M., Amiro, B.D., Logan, K.A. & Stocks, B.J. (2006). Forest fires and climate change in the 21st century. *Mitigation and Adaptation Strategies for Global Change*, 1(4), 847-859.

Gauthier, S. Bergeron, Y. & Simon, J.-P. (1993). Cone serotiny in Jack Pine: ontogenic, positional, and environmental effects. *Canadian Journal of Forest Research*, 23(3), 394-401.

Gauthier, S. Bergeron, Y. & Simon, J.-P. (1996). Effects of fire regime on the serotiny level of Jack Pine. *Journal of Ecology*, 84(4), 539-548.

Goldammer, J.G., Rigolot, E. & Birot, Y. (2009). Συμπεράσματα. Στο Y. Birot (Επιμ.) *Η ζωή μας με τις δασικές πυρκαγιές: η άποψη της επιστήμης* (σσ. 75 - 78). Joensuu: European Forest Institute.

Good, R. (1993). Editorial: science textbook analysis. *Journal of Research in Science Teaching*, 30(7), 619.

Greene, D.F., Gauthier, S., Noë, J. & Rousseau, M. (2006). A field experiment to determine the effect of post-fire salvage on seedbeds and tree regeneration. *Frontiers in Ecology and the Environment*, 4(2), 69-74.

Mavsar, R. (2009). Οικονομικά δασικών πυρκαγιών. Στο: Y. Birot (Επιμ.) *Η Ζωή Μας με τις Δασικές Πυρκαγιές: Η Άποψη της Επιστήμης* (σσ. 63 - 66). Joensuu: European Forest Institute.

Patrick, J.J. & Hawke, S.D. (1983). Curriculum materials. In I. Morrissett (Ed.) *Social studies in the 1980s: a report of Project Span*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Richter, C., Rejmánek, M., Miller, J.E.D., Welch, K.R., Weeks, J.M. & Safford, H. (2019). The species diversity × fire severity relationship is hump-shaped in semiarid yellow pine and mixed conifer forests. *Ecosphere*, 10(10), 1-16.

Αβραμώτης, Σ., Αγγελόπουλος, Β., Καπελώνης, Γ., Σινιγάλιας, Π., Σπαντίδης, Δ., Τρικαλίτη, Α. & Φίλος, Γ. (2012). *Χημεία Β' Γυμνασίου, βιβλίο μαθητή*, Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΙΤΥΕ Διόφαντος.

Αριανούτσου-Φαραγγιτάκη, Μ. & Καζάνης, Δ. (2012). Ο οικολογικός ρόλος της φωτιάς στα χερσαία οικοσυστήματα της Ελλάδας. Στο Α.Χ. Παπαγεωργίου, Γ. Καρέτσος & Γ. Κατσαδωράκης (Επιμ.), *Το δάσος: Μια ολοκληρωμένη προσέγγιση* (σσ. 103-116). Αθήνα: WWF Ελλάς.

Διακογεωργίου, Α. (1999). *Από την Πατριδογνωσία στη Μελέτη του Περιβάλλοντος. Ανάλυση περιεχομένου των βιβλίων «Εμείς και ο κόσμος» των τάξεων Α'- Β'- Γ'- Δ' του δημοτικού σχολείου* (Διδακτορική Διατριβή), Ρόδος: Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Ιστορίας.

Δουλγεράκη, Σ. (2015). Επαναδιδασκόμενες βιολογικές ενότητες στα διδακτικά εγχειρίδια Φυσικών Επιστημών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: αποτελεσματικότητα διδακτικής προσέγγισης και προτάσεις των μαθητών. Στο Α. Πολύζος, Δ. Σχίζας, Π. Στασινάκης και Γ. Βαρδακώστας (Επιμ.). *Πρακτικά εργασιών 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Η Βιολογία στην Εκπαίδευση»*, 78-87. Κατερίνη.

Θεοδωρόπουλος, Π., Παπαθεοφάνους, Π. & Σιδέρη, Φ. (1999). *Χημεία Γ' Γυμνασίου, τετράδιο εργασιών*, Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΙΤΥΕ Διόφαντος.

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Κλωνάρη, Α. (1997). *Το μάθημα της Γεωγραφίας στην Α/θμια Εκπ/ση, μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια (1913-σήμερα). Η περίπτωση των σχολικών εγχειριδίων Γεωγραφίας της ΣΤ' τάξης* (Διδακτορική Διατριβή). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Κόκκοτας, Π., Αλεξόπουλος, Δ., Μαλαμίτσα Α., Μαντάς, Γ., Παλαμαρά, Μ. & Παναγιωτάκη, Π. (2015). Μελέτη Περιβάλλοντος Γ' Δημοτικού, *βιβλίο μαθητή*, Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΙΤΥΕ Διόφαντος.

Κουλαϊδής, Β., Δημόπουλος, Κ., Σκλαβενίτη, Σ., & Χρηστίδου, Β. (2002). Τα κείμενα της τεχνο-επιστήμης στο Δημόσιο Χώρο. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Λύκας, Χ. (2012). *Βελτίωση της δυνατότητας εκτίμησης κινδύνου έναρξης πυρκαγιάς στα περιαστικά δάση Ηλιούπολης Αττικής και Σερρών με χρήση προηγμένων τεχνικών ομαδοποίησης στα μετεωρολογικά δεδομένα των περιοχών αυτών* (Διπλωματική Εργασία). Χανιά: Πολυτεχνείο Κρήτης.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2012). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

Μπουγιουκλής, Χ. (2020). Διδασκαλία της κλιματικής αλλαγής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. *Σ.Υ.Π. Παιδαγωγικής & Εκπαίδευσης*, αριθμός άρθρου 140.

Ναντσόπουλος, Μ., & Μόγιας, Α. (2020). Η κλιματική αλλαγή και ο ρόλος της εκπαίδευσης. Η περίπτωση των σχολικών εγχειριδίων της Μελέτης Περιβάλλοντος στο Δημοτικό σχολείο. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία*, 2(1), 1–15.

Νείλα, Ι. & Κώτσης, Κ. (2007). Οικολογική γνώση και φιλοπεριβαλλοντική στάση μαθητών και εκπαιδευτικών: αποτίμηση της ελληνικής πραγματικότητας, *Διδακτική Φυσικών Επιστημών και Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση*. Στο Γ. Τσαπαρλής (Επιμ.) *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Διδακτική Φυσικών Επιστημών και Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση»*, 878-888. Ιωάννινα.

Πατσός, Χ. (2017). Αξιολογικές αποτιμήσεις του Αναλυτικού Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ) του γνωστικού αντικείμενου Κοινωνιολογίας Γ΄ Τάξης ΓΕΛ με το αντίστοιχο σχολικό βιβλίο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων*, Τεύχος 12ο, 48-63.

Σελιώτη, Β. (2009). Τα Διδακτικά Εγχειρίδια και τα Βιώματα των Εκπαιδευτικών. *Πρακτικά 10ου συνεδρίου Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου «Τα Διδακτικά Εγχειρίδια»*. Λευκωσία (31 Οκτωβρίου), Λεμεσός (14 Νοεμβρίου).

Σύνταγμα της Ελλάδος (2001). Άρθρο 24, Προστασία του περιβάλλοντος, ερμηνευτική δήλωση. Αθήνα: Βουλή των Ελλήνων.

Ταμπάκης, Σ. & Καρανικόλα, Π. (2015). *Δασικές Πυρκαγιές και Κοινωνία*. Ορεστιάδα: Τμήμα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης.

Τσαγκάρη, Κ., Καρέτσος, Γ. & Προύτσος, Ν. (2011). *Δασικές πυρκαγιές Ελλάδα, 1983-2008*. Αθήνα: WWF Ελλάς και ΕΘΙΑΓΕ-ΙΜΔΟ & ΤΔΠ.

Φλουρής, Μ. & Καλογιαννάκης, Μ. (2013). Συγκριτική ανάλυση των σχολικών εγχειριδίων Φυσικής της Β΄ Γυμνασίου και της Α΄ Λυκείου: μια μελέτη περίπτωσης. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 6(1-2), 19-35.

Χαριτούδη, Ν. (2007) *Ανάλυση της προσέγγισης του φυσικού, του ανθρωπογενούς περιβάλλοντος και των περιβαλλοντικών προβλημάτων μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια της Μελέτης Περιβάλλοντος της Γ΄ και Δ΄ Τάξης του Δημοτικού* (Μεταπτυχιακή Εργασία), Μυτιλήνη: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Δράσεις καλλιέργειας Ήπιων Δεξιοτήτων του Ενεργού πολίτη σε ένα Δημοκρατικό σχολείο: Ιστολόγια, Όμιλοι

Μίχου Περιστέρα

Msc. Α.Π.Θ., Msc. ΠΑΜΑΚ, 2^ο ΓΕΛ Ελευθερίου-Κορδελιού Θεσσαλονίκης

Email:perimixou@gmail.com

Περίληψη

Το παρόν άρθρο στοχεύει στον εμπλουτισμό του μαθησιακού περιβάλλοντος με στοιχεία κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων ώστε διαρκώς να εκδημοκρατίζεται. Οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες καλλιεργούνται με δραστηριότητες σε υποστηρικτικό περιβάλλον. Το περιβάλλον είναι δια ζώσης στην τάξη και σε όμιλο, ψηφιακό σε ιστολόγια και έξω από το σχολείο με μνημόνιο συνεργασίας με το Τελλόγλειο ίδρυμα τεχνών. Τόσο τα ιστολόγια, όσο και η outdooreducation λειτούργησαν ως καλές πρακτικές έρευνας δράσης: Με τα ιστολόγια οι μαθητές/τριες διερεύνησαν τις ανάγκες τους στο σχολείο και διαμόρφωσαν μια κοινωνική ταυτότητα συμμετοχής. Με τη συνεργασία με το Τελλόγλειο οι μαθητές/τριες του Ομίλου απέκτησαν μία κοινωνική ταυτότητα εκπροσώπων του σχολείου στην τοπική κοινωνία της πόλης μας.

Λέξεις κλειδιά: Ήπιες Δεξιότητες, Ιστολόγια, Όμιλοι, Υβριδικό περιβάλλον μάθησης

Εισαγωγή

Αφετηρία της σκέψης και της [παρούσας] δράσης

Στα πλαίσια ενός Δημοκρατικού Σχολείου ανακύπτουν διαρκώς προβληματισμοί με ποιους τρόπους μεταδίδουμε αξίες στους μαθητές/μαθήτριες, αν τους/τις προσφέρουμε ευκαιρίες να καλλιεργήσουν και να αξιοποιήσουν τις δεξιότητές τους, αν εφαρμόζεται άμεσα και πρακτικά η δημοκρατία με συνεργασίες μέσα στο σχολείο, αλλά και έξω από το σχολείο, με την ευρύτερη κοινότητα και φορείς της πόλης μας.

Εντοπίζουμε ως προς τις παραδοχές και τις πρακτικές μας ότι η δομή του μαθησιακού περιβάλλοντός μας στην τάξη στηρίζεται κυρίως στο περιεχόμενο της μάθησης με την έννοια της κάλυψης και της λεπτομερούς παρουσίασης της ύλης και στη σχέση αμοιβαιότητας που προσπαθούμε να καλλιεργήσουμε ανάμεσα σε εμάς και στους μαθητές/τριες μας. Με αυτήν τη δομή, όμως, και παρά τις πολύ καλές διαθέσεις και από τις δύο πλευρές, πολλοί μαθητές/τριες, για διάφορους λόγους, παραμένουν συμμετοχικά αόρατοι, δε νιώθουν το σχολείο ως ένα ασφαλές περιβάλλον μέσα στο οποίο θα μπορούσαν να καλλιεργήσουν την προσωπικότητά τους, τις ήπιες δεξιότητές τους και την κριτική τους σκέψη.

Αναστοχαζόμαστε σε σχέση με τις παραδοχές και πρακτικές μας αν μπορούμε να εμπλουτίσουμε τη δομή του μαθησιακού περιβάλλοντος, τυπικού (επίσημο πρόγραμμα σπουδών) ή άτυπου (προγράμματα, όμιλοι) με στόχο τη μείωση των παραπάνω φαινομένων. Είναι σημαντικό κάθε μαθητής/τρια να αναγνωρίζει τις αξίες που τον/την χαρακτηρίζουν, να τις βελτιώνει, να τις αλλάζει ή και να τις υπερασπίζεται (αυτεπίγνωση). Να βρίσκει κίνητρο σε ό,τι κάνει ώστε να είναι δεκτικός στις ευκαιρίες που του δίνονται και να επιμένει με θάρρος και πειθαρχία στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων του (αυτοδιαχείριση). Να αναγνωρίζει και να αξιοποιεί τη στήριξη από το σχολείο και την κοινότητα (κοινωνική επίγνωση). Να συνεργάζεται, να συμμετέχει και να επικοινωνεί μέσα σε ένα ασφαλές και υγιές περιβάλλον σχέσεων (δεξιότητες για διαπροσωπικές σχέσεις). Τέλος, είναι σημαντικό κάθε μαθητής/τρια να αναπτύσσει την κριτική του σκέψη όσον αφορά ήπιες δεξιότητες, όπως, τη λήψη αποφάσεων για κοινωνικά προβλήματα (υπεύθυνη λήψη αποφάσεων).

Ένας τρόπος ενίσχυσης της διδασκαλίας των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών (αυτοεπίγνωση, αυτοδιαχείριση, κοινωνική επίγνωση, δεξιότητες για διαπροσωπικές σχέσεις, υπεύθυνη λήψη αποφάσεων) στα πλαίσια του

δημοκρατικού σχολείου είναι η εφαρμογή ειδικά σχεδιασμένων δραστηριοτήτων στα πλαίσια δομημένων προγραμμάτων. Ένας δεύτερος τρόπος είναι η δημιουργία υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος.

Ο πρώτος τρόπος για τη δραστηριοκεντρική μάθηση επιβεβαιώνεται και από τις πρόσφατες έρευνες των: 1) Weiping Hu, Xiaojuan Jia, Jonathan A. Plucker & Xinxin Shan (2016) και 2) Loredana Lombardi, Valérie Thomas, Julie Rodeyns, Frederick Jan Mednick, Free De Backer & Koen Lombaerts (2021). Οι δύο έρευνες επιβεβαιώνουν και επεκτείνουν τη δραστηριοκεντρική μάθηση. Συγκεκριμένα:

Στην πρώτη έρευνα αποδεικνύεται ότι οι δραστηριότητες εμπλέκουν τους μαθητές/τριες όταν σχεδιάζονται με τρόπο ώστε να παρέχουν εσωτερικά κίνητρα σε αυτούς. Επιπλέον, διαπιστώνουμε ότι τα εσωτερικά κίνητρα όπως προτείνονται από τους ερευνητές στηρίζονται σε ικανότητες για δημοκρατικό πολιτισμό: Η τόνωση ενδιαφέροντος στηρίζεται στην ευελιξία και προσαρμοστικότητα, η γνωστική σύγκρουση στην επίλυση γνωστικών συγκρούσεων, η κοινωνική κατασκευή στην επικοινωνία και αυτορρύθμιση, η μεταγνώση στην αυτόνομη μάθηση (στιλ μάθησης, τύπο νοημοσύνης), η εφαρμογή και μεταφορά στην κριτική κατανόηση του εαυτού και του κόσμου.

Στη δεύτερη έρευνα αποδεικνύεται ότι οι δραστηριότητες καλλιεργούν την κριτική σκέψη και τις δεξιότητες των μαθητών, όταν σχεδιάζονται με πρακτικές ώστε να προωθούν την ενεργή μάθηση, μέσω της οποίας οι μαθητές/τριες αναλαμβάνουν την ευθύνη της μάθησής τους. Επίσης, αποδεικνύεται ότι μόνο μέσα σε μία δημοκρατική χώρα μπορεί να συμβεί αυτό. Τέτοιες πρακτικές δραστηριοτήτων που καλλιεργούν την κριτική σκέψη (ερμηνεία, ανάλυση, συμπέρασμα, αξιολόγηση, εξήγηση, αυτορρύθμιση) είναι: Για την ερμηνεία: καταιγισμό ιδεών, εκμάθηση μεταξύ ομοτίμων, ομαδική εργασία και συζήτηση, αμφισβήτηση ενός θέματος και ενεργητική ακρόαση. Για την ανάλυση: συλλογή πληροφοριών, εξερεύνηση υλικού, γωνιές σκέψης στην τάξη, συζήτηση με αφίσες, παρουσιάσεις. Για το συμπέρασμα: πρόβλεψη συνεπειών, παιχνίδι, συζήτηση για τα υπέρ και τα κατά, έρευνα πραγματικών καταστάσεων, θετικές και αρνητικές υποθέσεις, ανοιχτά ερωτήματα, μάθηση βάσει έργου π.χ. ρομποτική, χαρτογράφηση και εννοιολογικοί χάρτες π.χ. επιχειρημάτων, συνεργατική μάθηση. Για την αξιολόγηση: οι μαθητές αξιολογούν μια κατάσταση, φτιάχνουν κάτι, λαμβάνουν μία πρώτη απόφαση. Για την εξήγηση και την αυτορρύθμιση: οι μαθητές επεξηγούν διαδικασίες, προβληματίζονται, διορθώνουν από μόνοι τους ό,τι απαιτείται, χρησιμοποιούν καθημερινές ρουτίνες και ρουμπρίκες.

Επιπλέον, διαπιστώνουμε ότι οι έξι διαστάσεις κριτικής σκέψης και οι πρακτικές με τις οποίες καλλιεργούνται όπως προτείνονται από τους ερευνητές στηρίζονται σε ικανότητες για δημοκρατικό πολιτισμό: Δεξιότητες αυτόνομης μάθησης, αναλυτικής και κριτικής σκέψης, ακρόασης και παρατήρησης, ενσυναίσθησης, ευελιξίας και προσαρμοστικότητας, γλωσσικές, επικοινωνιακές και πολυγλωσσικές δεξιότητες, δεξιότητες συνεργασίας, επίλυσης συγκρούσεων με την έννοια των συγκρουόμενων απόψεων στο μάθημα. Επίσης, οι δεξιότητες αυτές είναι ήπιες δεξιότητες. Τόσο οι δεξιότητες κριτικής σκέψης, όσο και οι διδακτικές πρακτικές με τις οποίες διδάσκονται σύμφωνα με τους ερευνητές αναπτύσσονται μόνο σε ένα γενικότερο μαθησιακό περιβάλλον που στοχεύει στη δημιουργία ενεργών πολιτών, όπως αυτό της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Ο δεύτερος τρόπος για το υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον επιβεβαιώνεται και από την πρόσφατη έρευνα των: Zhi Hong Wan & May Hung May Cheng (2019). Η έρευνα αποδεικνύει τη θετική συσχέτιση που έχει η δημιουργία ενός ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος στις ακαδημαϊκές δεξιότητες των παιδιών με τη διαμεσολάβηση της κριτικής σκέψης και τις κατάλληλες δραστηριότητες. Διαπιστώνουμε ότι το μοντέλο των Cheng και Wan (2017) με το οποίο μετρούν το υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον αποτελείται από συνιστώσες οι οποίες είναι ικανότητες για δημοκρατικό πολιτισμό, δεξιότητες και στάσεις: Η διαπραγμάτευση μαθητών/τριών είναι επικοινωνία, η προκλητική εργασία είναι αναλυτική και κριτική σκέψη, οι πολλαπλές προοπτικές είναι ανεκτικότητα στην αμφισημία, ο κοινός

έλεγχος είναι υπευθυνότητα, η σκεπτικιστική φωνή είναι δεξιότητες ακρόασης, η αβεβαιότητα είναι προσπάθεια για από κοινού επίλυση προβλημάτων, η προσωπική συνάφεια είναι αυτόνομη μάθηση. Συμπεραίνουμε ότι εάν εμπλουτίσουμε το μαθησιακό περιβάλλον της τάξης με αλληλεπίδραση, συνεργασίες μέσα και έξω από το σχολείο, αίσθημα του «ανήκειν», αίσθημα ευθύνης, γνήσιο ενδιαφέρον, μπορούμε να αναμένουμε, σύμφωνα με την έρευνα, ανάπτυξη κριτικής σκέψης, συμμετοχής, ήπιων δεξιοτήτων, λήψης αποφάσεων των μαθητών/τριών.

Σκοπός της παρούσας δράσης, ερευνητικά ερωτήματα, μέθοδος, εργαλεία, ανάλυση

Σκοπός της παρούσας δράσης είναι να συνδυάσουμε την έρευνα – δράση και τον κριτικό γραμματισμό ώστε να ενισχύσουμε ένα ευρύτερο πλαίσιο δημοκρατίας της γνώσης στο σχολείο μας. Ερωτήματα που προκύπτουν, σε αυτήν την περίπτωση, είναι με ποιες καλές πρακτικές θα μετατρέψουμε τη σχολική τάξη σε χώρο όπου εκπαιδευτικοί και μαθητές συνδιαμορφώνουμε την εκπαιδευτική διαδικασία, καλλιεργούμε σχέσεις πιο ισότιμες και εφαρμόζουμε πρακτικές έκφρασης όλων των φωνών, ανεξαρτήτου φύλου και εθνότητας. Η έρευνά μας είναι ποιοτική με ερευνητικό εργαλείο το ιστολόγιο. Το ιστολόγιο δημιουργεί ένα δημοκρατικό περιβάλλον μάθησης συμμετοχικό και συμπεριληπτικό όλων των λόγων και οπτικών των συμμετεχόντων υποκειμένων με ίσες ευκαιρίες συμμετοχής στις εκπαιδευτικές κοινωνικές δράσεις. Η τάξη μεταβάλλεται σε ψηφιακή κοινότητα μάθησης. Η συνεργαζόμενη ομάδα που μοιράζεται ευκαιρίες μάθησης παράγει συλλογικά γνώση με τρόπους που αμφισβητούν τους συμβατικούς και συνηθισμένους. Η γνώση αναλύεται κριτικά μέσα από ισότιμες διαλογικές πρακτικές. Η κοινότητα μάθησης ερευνά τις προοπτικές της, τα προβλήματά της και λαμβάνει τις αποφάσεις της αποδεχόμενη την πολυφωνία και την πολλαπλότητα των ταυτοτήτων που διαμορφώνονται λόγω της υπερποικιλότητας. Η διαφορετικότητα των ταλέντων στην τέχνη, που προκύπτει από τον διάλογο, υποστηρίζεται χωρίς να κατονομάζεται ή να στοχοποιείται με την πρακτική ενός ομίλου που οδηγεί στην ενδυνάμωση και στη χειραφέτηση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και μαθητών.

Τέτοιες εκπαιδευτικές διαδικασίες, ιστολόγιο, όμιλοι, πιστεύουμε ότι μπορούν να δώσουν στο σχολείο την προοπτική σταδιακής δημιουργίας δημοκρατικών υποκειμένων, δηλαδή ηθικά αυτόνομων και κριτικά σκεπτόμενων μαθητών και εκπαιδευτικών, που έχοντας βιώσει τη δημοκρατία, έχουν συνείδηση της κοινωνικής τους ύπαρξης και έχουν διαμορφώσει μια στάση ενεργητικής παρέμβασης στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

Διερεύνηση της οπτικής των μαθητών και μαθητριών για το δημοκρατικό σχολείο

Επιχειρούμε να δημιουργήσουμε ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον προκειμένου να ενισχύσουμε τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών/τριών στα πλαίσια του δημοκρατικού σχολείου. Το ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον θα έχει ψηφιακή και ηθική διάσταση. Η ψηφιακή και ηθική διάσταση προκρίνουμε να συναντιούνται σε ένα ιστολόγιο, αφού διαμέσου του υποστηρικτικού ψηφιακού περιβάλλοντος του ιστολογίου προωθούμε τη συζήτηση πώς φαντάζονται οι μαθητές/τριες τις σχέσεις μεταξύ τους και με τους καθηγητές τους σε ένα ιδανικό δια ζώσης υποστηρικτικό περιβάλλον. Ρωτάμε τους μαθητές/τριες αν συμφωνούν να είναι συνεκδότες του ιστολογίου της τάξης τους. Δέχονται την πρόταση με χαρά γιατί - όπως είπαν - δεν είχαν κάνει ποτέ κάτι τέτοιο σε προηγούμενες τάξεις, αλλά και γιατί το βλέπουν ως κάτι παρόμοιο με τη λεγόμενη «ομαδική» της τάξης τους που ήδη έχουν, σε κοινή εφαρμογή viber. Από τη συζήτηση με τους μαθητές/τριες μαθαίνω ότι είναι σύγχρονο και πολύ συνηθισμένο φαινόμενο της εποχής μας τέτοιες ομαδικές τμημάτων σχολείων, στις οποίες συζητούν προβλήματα και αναζητούν από κοινού λύσεις. Η μόνη διαφορά τώρα στο ιστολόγιο είναι ότι τα προβλήματα θα αφορούν αποκλειστικά το περιβάλλον του σχολείου με τον καθηγητή/τρια δημιουργό του ιστολογίου να αφουγκράζεται θέματα που τους απασχολούν. Το γεγονός ότι το ιστολόγιο της εμε επιτρέπει ίσα δικαιώματα έκδοσης σε καθηγητή/τρια

και μαθητές/τριες είναι κίνητρο για τους μαθητές να συγγράφουν, γιατί βλέπουν τον εαυτό τους ως «ίσο» με τον/την εκπαιδευτικό τους κι αυτό είναι μια μικρή «επανάσταση».

Επιλέγουμε το ψηφιακό περιβάλλον σε ιστολόγιο της εμε γιατί διαπιστώνουμε ότι διαθέτει όλα τα τεχνικά πλεονεκτήματα του μοντέλου Cheng και Wan: Οι μαθητές/τριες μπορούν να διαπραγματεύονται τις απαντήσεις τους σχολιάζοντας ή αλλάζοντας την ανάρτησή τους, όταν διαβάζουν την ανάρτηση των συμμαθητών τους. Κάθε ανάρτηση είναι πρόκληση, αφού είναι σε κοινή θέα και μπορεί να γίνει πολυτροπικό κείμενο. Για το ίδιο θέμα διατυπώνονται πολλαπλές απόψεις. Κάθε μαθητής/τρια είναι πομπός μηνύματος, δέκτης σχολίων και ενδεχομένως να συμφωνεί, να διαφωνεί ή να αναθεωρεί τις απόψεις του/της. Τα σχόλια στο ψηφιακό περιβάλλον εγκρίνονται από τον υπεύθυνο καθηγητή/τρια, ο/η οποίος/α αποφασίζει αν θα τα δημοσιεύσει ή όχι, με αποτέλεσμα να υποβοηθά την ευγένεια και το ήθος, ήπιες δεξιότητες οι οποίες στην πραγματική τάξη πιο δύσκολα εμπεδώνονται.

Επιλέγουμε, επίσης, το ιστολόγιο γιατί σύμφωνα με την έρευνα των Weiping Hu, Xiaojuan Jia, Jonathan A. Plucker & Xinxin Shan θεωρούμε ότι μπορεί η ψηφιακή τεχνολογία να γίνει εσωτερικό κίνητρο μάθησης για τους μαθητές/τριες, τη στιγμή που καθένας/καθεμία διαθέτει το κινητό του/της. Το ιστολόγιο τονώνει το ενδιαφέρον και βοηθά την αυτόνομη μάθηση μέσα από κοινωνικές γνωστικές συγκρούσεις (σχόλια μαθητών/τριών για τις αναρτήσεις των συμμαθητών/τριών τους). Έτσι, μέσα στο ιστολόγιο παράγονται γνώση, αλήθειες, παραδοχές, σχηματίζονται ατομικές και κοινωνικές ταυτότητες.

Επιλέγουμε, τέλος, το ιστολόγιο γιατί σύμφωνα με την έρευνα των Loredana Lombardi, Valérie Thomas, Julie Rodeyans, Frederick Jan Mednick, Free De Backer & Koen Lombaerts είναι το ίδιο μια καλή πρακτική, αφού επιτρέπει πληθώρα καλών πρακτικών με τις οποίες αναπτύσσεται η κριτική σκέψη, όπως καταγιισμό ιδεών, πολυμεσικό υλικό, παιχνίδι, επιχειρηματολογία, αυτοδιόρθωση, ενσυναίσθηση, αξιολόγηση, κ.ά.

Για το ιστολόγιο ως ψηφιακό υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον οι μαθητές/τριες συνεκδότες γράφουν: «Κάτι που μου κάνει ιδιαίτερη εντύπωση και γίνεται φανερό το τελευταίο διάστημα, είναι η επικοινωνία που έχουμε εμείς οι μαθητές με τους καθηγητές και εκτός του σχολικού πλαισίου. Ιδιαίτερα μετά την πανδημία, έχουμε αναπτύξει καινούριους τρόπους επικοινωνίας μέσω διαδικτύου και συγκεκριμένα μέσω επίσημης πλατφόρμας για εργασίες και ασκήσεις.» «Από την πλευρά των μαθητών η μεγάλη προσπάθεια είναι ότι τον τελευταίο καιρό προσπαθούν να χτίσουν μια σχέση εμπιστοσύνης και επικοινωνίας με τους καθηγητές μέσα και έξω από το σχολικό πλαίσιο. Αυτό συνήθως γίνεται μέσω του διαδικτύου για κάποια άποψη για μια εργασία ή για να καλυφθεί ένα πρόβλημα».

Στο ιστολόγιο οι μαθητές/τριες προτείνουν τρόπους πώς επιθυμούν να βελτιωθεί το δια ζώσης μαθησιακό περιβάλλον της τάξης, ώστε να ακούγονται οι φωνές τους, μέσα και έξω από το σχολείο (outdoor education): «Παράλληλα κάποια πρωτοπόρα προγράμματα που θα διοργανώσει το σχολείο θα βοηθήσουν στη συνεργασία και στη θετική σχέση των μαθητών.» «Για την αντιμετώπιση του φαινομένου το σχολείο με τους καθηγητές θα πρέπει να παρέμβει οργανώνοντας εκδηλώσεις και υλοποιώντας δραστηριότητες που θα φέρουν πιο κοντά τους νέους. Με τις δραστηριότητες αυτές οι μαθητές θα γνωρίσουν καλύτερα ο ένας τον άλλο δημιουργώντας φιλικές σχέσεις μεταξύ τους.[...] Εν κατακλείδι με την παρέμβαση του σχολείου το φαινόμενο μπορεί να λυθεί φέρνοντας θετικές επιπτώσεις μέσω του συντονισμού. Αν παρθούν τα κατάλληλα μέτρα θα δημιουργηθεί ένα φιλικό, ευχάριστο και δημιουργικό περιβάλλον μάθησης όπου οι μαθητές θα μπορούν να συνεργαστούν και να υπάρχει εμπιστοσύνη μεταξύ τους.» «Τέλος, υπάρχουν κάποιοι τρόποι που θα μπορούσαν να φέρουν τα παιδιά κοντά και να βελτιώσουν το κλίμα που επικρατεί. Ένας από αυτούς είναι η δημιουργία δραστηριοτήτων: Τα παιδιά θα χωρίζονταν σε ομάδες από τους καθηγητές τους και θα έπαιρναν μέρος σε δραστηριότητες όπως ζωγραφική, εκδρομές και θεατρικές παραστάσεις. Με αυτό τον τρόπο όλοι θα γνωρίζονταν αναμεταξύ τους και θα δημιουργούνταν νέες φιλίες που κάνεις ίσως να μην είχε φανταστεί.» «Οι εκδρομές, οι ομαδικές εργασίες, συγκεκριμένα προγράμματα που ακολουθούν όλα μπορούν να δώσουν

στον μαθητή μια θετική επίπτωση, εφόσον αυτό θα τον βοηθήσει να αναπτύξει και πιο δυνατές σχέσεις με τους φίλους του ή ακόμα και να γνωρίσει καινούρια άτομα χωρίς να υπάρχει ο φόβος της απόρριψης, αλλά και του δίνεται η ευκαιρία να μάθει καινούριες δεξιότητες».

Χαρακτηριστικοί των θεμάτων που απασχολούν τους μαθητές/τριες σχετικά με ένα υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον είναι οι τίτλοι που δίνουν οι ίδιοι/ες στα άρθρα τους. Μερικοί από τους τίτλους: «Αμοιβαία σχέση καθηγητών-μαθητών», «Οι σχέσεις μας, με το σχολείο μας», «Η Επικοινωνία στο σχολείο!», «ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ ΣΥΜΦΙΛΙΩΣΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ», «Ποια είναι η πραγματική σχέση ανάμεσα στους μαθητές».

Αποδελτιώνουμε τα άρθρα των μαθητών μας. Ο αναστοχασμός από την αποδελτίωση αποκαλύπτει ότι ζητούμενο για τους μαθητές/τριες είναι να αποκτήσουν μία κοινωνική ταυτότητα ότι συμμετέχουν στο σχολείο, είτε στο μάθημα, είτε σε δραστηριότητες του σχολείου. Ζητούμενο είναι αυτή η κοινωνική ταυτότητα της συμμετοχής να προκύψει από τη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ τους και με τους εκπαιδευτικούς τους. Προτείνουν ως λύση μια δραστηριοκεντρική και ευέλικτη μάθηση, όπως ένταξη σε ομαδικές δραστηριότητες, εκδρομές, εκδηλώσεις σύμφιξης σχέσεων, π.χ. αθλητικές, καινοτόμα προγράμματα. Τα αναμενόμενα αποτελέσματα από τις ποιοτικές ομαδικές δραστηριότητες θα είναι: επικοινωνία, αυτοεκτίμηση, αυτοκριτική, αμοιβαίος σεβασμός, κοινωνικότητα, διαχείριση συναισθημάτων, οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης, άρση στερεοτύπων. Αν οι μαθητές στα πλαίσια καινοτόμων δραστηριοτήτων περνούν ευχάριστες ώρες στο σχολείο και αποδείξουν τη συμμετοχή τους, ενδεχομένως, αυτό να είναι εσωτερικό κίνητρο και για καλύτερες σχολικές επιδόσεις στα μαθήματα.

Το **ερώτημα** που μας προέκυψε από την αποδελτίωση των απόψεων των μαθητών είναι αν μπορούμε να σχεδιάζουμε δράσεις οι οποίες θα εκκινούν από ταλέντα, κλίσεις και δεξιότητες των μαθητών/τριών, ώστε να είναι ισχυρό εσωτερικό κίνητρο για αυτούς να εμπλακούν. Στις δράσεις αυτές θα είμαστε οι μαθητές/τριες και οι εκπαιδευτικοί συνδημιουργοί καλών πρακτικών, ώστε να καλλιεργείται, παράλληλα και η κριτική τους σκέψη.

Μαθητές/τριες με αγάπη για τη ζωγραφική μέσα από τις αναρτήσεις τους στο ιστολόγιο και τον αναστοχασμό τους μας ζήτησαν, αν μπορούμε, με δράσεις να στηρίξουμε αυτήν την αγάπη. Οι μαθητές/τριες ήταν επτά από το ίδιο τμήμα, σχετικά μεγάλο ποσοστό σε ένα τμήμα 25 παιδιών. Προκρίναμε τη δομή ενός ομίλου, από τη δομή ενός προγράμματος, ή την ένταξη της ζωγραφικής σε διδακτικά αντικείμενα, γιατί ο όμιλος εκκινεί αποκλειστικά από το ταλέντο, τις επιδιώξεις, τις επιθυμίες και τα ενδιαφέροντα των μελών του, καθιστώντας τα μέλη του συνδημιουργούς του περιεχομένου του. Ακόμη, ο όμιλος μετέχει με δράσεις, ακόμα και ακτιβισμού, στην τοπική κοινωνία, προτείνοντας – με όχημα τη ζωγραφική - ευφάνταστες λύσεις σε προβλήματα.

Σχεδιασμός της δράσης

Η δράση «Όμιλος: Μαθητές με Αγάπη για τη Ζωγραφική» κάλυψε τους θεματικούς **άξονες** ενός δημοκρατικού σχολείου: Α. Γνωριμία με τους μαθητές μου - παιδαγωγική σχέση Β) ενίσχυση κλίματος αποδοχής, Γ. νέοι τρόποι διδασκαλίας. Δ. Διαλογικές πρακτικές και τρόποι ανατροφοδότησης και Ε. Εναλλακτικοί τρόποι αξιολόγησης.

Σχεδιάστηκε να λειτουργήσει σε τριάντα έξι ώρες: Δέκα ώρες αφιερώθηκαν στον σουρεαλισμό του SALVADOR DALI, (1904-1989). Δέκα ώρες αφιερώθηκαν στον εξπρεσιονισμό, κυβισμό, φωβισμό του MARC CHAGALL, (1887-1985). Δέκα ώρες αφιερώθηκαν στον κυβισμό του PABLO PICASSO. Δύο ώρες αφιερώθηκαν στη Μονή Λαζαριστών. Τέσσερις ώρες αφιερώθηκαν σε ιστολόγιο – ημερολόγιο δράσεων του ομίλου.

Οι μαθητές/τριες επέλεξαν οι ίδιοι/ες τους μεγάλους ζωγράφους με τους οποίους ήθελαν να ασχοληθούν παρακινούμενοι από τα σχολικά τους εγχειρίδια όλων των τάξεων, τα οποία είναι διάσπαρτα διακοσμημένα από τους πίνακές τους, π.χ. Λογοτεχνία, Φάκελος Υλικού –

Δίκτυα κειμένων, Γ' Λυκείου, Μαρκ Σαγκάλ, «Ο περίπατος», 1918, σ. 19, «»Σκηνικό για το χορόδραμα, το πουλί της φωτιάς», 1945, σ. 27.

Ειδικότερα για τον Πικάσο περιηγήθηκαν στις ηλεκτρονικές συλλογές του Τελλογλείου Ιδρύματος Τεχνών και επέλεξαν το έργο το οποίο και αποφάσισαν να «υιοθετήσουν». Η επίσκεψη στη Μονή Λαζαριστών αποφασίστηκε από τους μαθητές/τριες γιατί ήταν σχετική με τις ανησυχίες τους, μοντέρνα τέχνη, και είναι, επίσης, κοντά, σε διπλανό δήμο του σχολείου τους. Τέλος, όλοι ανάρτησαν τα έργα τους και τις δράσεις τους σε ιστολόγιο – ημερολόγιο με δικούς τους τίτλους.

Περιγραφή της δράσης

Οι μαθητές/τριες επέλεξαν μόνοι τους το συγκεκριμένο έργο του Νταλί και του Σαγκάλ με το οποίο ήθελαν να ασχοληθούν, συνεπώς είχαν διαφορετικό έργο ο καθένας. Αξιοποίησαν τους πίνακες του Νταλί: 1) «Η Εμμονή της Μνήμης», (1931), 2) «Αρχαιολογική Ανάμνηση του Άγγελου του Μιλέ», (1933), 3) «Ο Ύπνος», (1937), 4) «Το Αίνιγμα του Χίτλερ», (1939), 5) «Το Πρόσωπο του Πολέμου», (1940), 6) «Κεφάλι που Εκρήγνυται», (1951), 7) «Γαλάτεια των Σφαιρών», (1952). Αξιοποίησαν, επίσης, τους πίνακες του Σαγκάλ: 1) «Ανάμεσα στην Ειρήνη και στον Πόλεμο», (1939), 2) «Ο Πολύφημος», (1952), 3) «Ο Οδυσσέας στο παλάτι του Αλκίνοου», (1952), 4) «Ο Ορφέας», (1959), 5) «Δάφνις και Χλόη», (1961), 6) «Πτώση του Ίκαρου», (1975), 7) «Φαέθων», (1977). Παρατήρησαν στοιχεία που τους παραξένευαν, π.χ. απροσδόκητες επισυνάψεις αντικειμένων στον Νταλί, αταίριαστα χρώματα και παραμυθικό στοιχείο στον Σαγκάλ, κ.ά. Τα ανέλυσαν, τα ερμήνευσαν και προσπάθησαν να τα αποδώσουν σε μία νέα δικιά τους σύνθεση. Μοιράστηκαν στην ολομέλεια πώς προσέλαβαν τους πίνακες του Νταλί και γιατί, αν τα αταίριαστα χρώματα του Σαγκάλ τους προκάλεσαν αντιφατικά συναισθήματα, αν η εμμονή του Σαγκάλ σε αρχαίους ελληνικούς μύθους μπορεί να συνδεθεί με αξίες. Οι μαθητές/τριες συναισθάνθηκαν, για παράδειγμα, την κλιματική αλλαγή στο «Φαέθων», την αγάπη που φτάνει μέχρι τη θυσία στον «Ορφέα», το διαρκές αίτημα για δικαιοσύνη στον «Πολύφημο», την ισότητα και το μέτρο στην «Πτώση του Ίκαρου».

Παραδείγματα από τίτλους μαθητών/τριών στο ιστολόγιο:

«Phaeton Marc Chagall – Η καταστροφή του περιβάλλοντος»

«Marc Shagall : Ορφέας – 4η ΑΞΙΑ: ΑΓΑΠΗ – ΘΥΣΙΑ»

«MARC SHAGALL ΠΟΛΥΦΗΜΟΣ, ΑΞΙΑ : ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ»

«March chagal, Ίκαρος, αξία: Μέτρο- Ισότητα»

Οι μαθητές/τριες επέλεξαν μετά από περιήγηση στις e-συλλογές του Ιδρύματος να υιοθετήσουν το χαρακτηριστικό έργο «Άνθρωπος και Περιστέρι» του PABLO PICASSO. Με αφορμή το «υιοθετημένο» έργο προέκτειναν τους συμβολισμούς του για τα κάγκελα και το περιστέρι σε δικά τους ζωγραφικά έργα, αφού έγραψαν πρώτα μία σύντομη παράγραφο για το τι σκέφτηκαν να ζωγραφίσουν, πώς το συμβολίζουν και με ποιους κώδικες/είδη αφαίρεσης το αποδίδουν, (π.χ. του Νταλί, του Σαγκάλ ή του Πικάσο).

Παραδείγματα από τις παραγράφους των μαθητών/τριών:

«Ζωγραφίζω με αφορμή το «Άνθρωπος και Περιστέρι»:

Μαθητής/τρια: «Το πρόβλημα που σκέφτηκα να ζωγραφίσω είναι οι γρήγοροι ρυθμοί των σημερινών κοινωνιών. Όλο και περισσότεροι άνθρωποι αφήνουν πίσω τους τα χωριά και μετακομίζουν σε μεγάλες πόλεις. Ξεχνάνε την σημασία της φύσης παρασυρόμενοι από τα αγαθά που τους προσφέρει η τσιμεντούπολη. Θα αποτυπώσω τη σύγχρονη κοινωνία με τα μεγάλα κτίρια με πολλά σχήματα, σκούρα χρώματα, σα λαβύρινθο. Η λύση στο πρόβλημα που θα απεικονίσω είναι η φύση. Η φύση αντιπροσωπεύει την ελευθερία από τις νέες τεχνολογίες της σύγχρονης ζωής. Οι νέες τεχνολογίες δημιουργούν άγχος στους ανθρώπους και τους απομονώνουν από τον κοινωνικό περίγυρο στον οποίο βρίσκονται. Θα απεικονίσω τη φύση με τα

πυκνά δέντρα και το πράσινο με φωτεινά και έντονα χρώματα και αφαιρετικό σχέδιο».

Μαθητής/τρια: «Το πρόβλημα που σκέφτηκα να ζωγραφίσω είναι εικόνες κακομεταχείρισης ή βασανισμού ζώων, όπως έκθεση σε κλουβιά στα μαγαζιά, σε τσίρκο, σε πάρκα, πώληση ζώων χωρίς άδεια, δημιουργία καταναλωτικών αγαθών από τα ζώα, π.χ. γούνες. Θα τα αποτυπώσω σουρεαλιστικά ή με την τέχνη κολάζ ή ανάμεικτα με ζωγραφική και κολάζ. Θα αντιστρέψω τους ρόλους μεταξύ ανθρώπων και ζώων: Θα προσωποποιήσω τα ζώα βάζοντάς τα σε ανθρώπινες καταστάσεις ή θα ζωγραφίσω ανθρώπους να παθαίνουν αυτά τα άσχημα που οι ίδιοι κάνουν στα ζώα. Θα τα αποδώσω σουρεαλιστικά με απροσδόκητες επισυνάψεις αντικειμένων».

Η ανάλυση, ερμηνεία, πρόσληψη, σύνθεση, δημιουργία είναι δεξιότητες κριτικής σκέψης. Στη Μονή Λαζαριστών μέσα από τις δράσεις μουσειοπαιδαγωγού, αλλά και στο ιστολόγιο – ημερολόγιο του ομίλου οι μαθητές συνεργάστηκαν, ανακάλυψαν ερεθίσματα, ήχους, χρώματα, εικόνες, αντάλλαξαν απόψεις, επικοινωνήσαν μέσα από τον κώδικα της κοινής αγάπης για τη ζωγραφική. Όλα τα έργα των παιδιών στο ιστολόγιο σχολίασε καθηγήτρια Εικαστικών Πανεπιστημίου Φλώρινας.

Παραδείγματα από τα σχόλια της καθηγήτριας:

«Η ... αφήνεται στο χώρο της είναι ελεύθερη, είναι συμβολική.»

«Ο ... πιο δεξιότηχνης, προσεγγίζει το θέμα εικονικά.»

«Ο ... πατάει στα πόδια του, είναι ρεαλιστής όχι του συναισθήματος και της θεωρίας.»

Συμπεράσματα - Αποτίμηση της δράσης

Αναστοχαστικά σχόλια για το πώς υλοποιήθηκε η δράση σε σχέση με τα Ιστολόγια

Η δράση με στόχο τον εμπλουτισμό του μαθησιακού περιβάλλοντος με κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες ώστε αυτό διαρκώς να εκδημοκρατίζεται υλοποιήθηκε με δραστηριότητες που έδωσαν εσωτερικά κίνητρα στους μαθητές/τριες να ασχοληθούν, συνδιαμόρφωσαν καλές πρακτικές και καλλιέργησαν την κριτική σκέψη. Οι δραστηριότητες πραγματοποιούνταν διαρκώς στο ψηφιακό και στο δια ζώσης περιβάλλον, (υβριδικό) και ήταν σε κοινή θέα με αποτέλεσμα να αξιολογούνται διαμορφωτικά και σχεδόν ταυτόχρονα με την ανάρτησή τους. Αποτέλεσμα των δραστηριοτήτων ήταν οι μαθητές/τριες να αποκτήσουν μία νέα κοινωνική ταυτότητα συμμετοχής στην ολομέλεια του τμήματος δια ζώσης και σε ένα εκτεταμένο ιστολόγιο, αλλά και μία ταυτότητα εκπροσώπησης του σχολείου τους στην τοπική κοινωνία του δήμου τους και στην ευρύτερη κοινωνία της πόλης τους με βάση τη δεξιότητά τους στη ζωγραφική δια ζώσης και σε ένα συνοπτικό ιστολόγιο.

Τα ιστολόγια, τελικά, που λειτούργησαν ήταν δύο: το εκτεταμένο ιστολόγιο (Ε.Ι.) της τάξης και το συνοπτικό ιστολόγιο (Σ.Ι.) του ομίλου. Μπορούμε να διαπιστώσουμε στον τρόπο λειτουργίας τους τη σχέση τους με το δημοκρατικό σχολείο: Το Ε.Ι. ήταν η έρευνα σχετικά με τη βελτίωση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών και το Σ.Ι., δηλαδή ο όμιλος ήταν μία δράση βελτίωσης.

Παράλληλα, όμως καθένα από τα δύο ιστολόγια ήταν από μόνα τους μία έρευνα – δράση: Το Ε.Ι. ερευνήσε τις απόψεις των μαθητών/τριών για την αναβάθμιση του σχολικού περιβάλλοντος, ενώ το ίδιο ήταν και δράση, δηλαδή αναβάθμιση, αφού ήταν καλή πρακτική εμπλοκής, συνεργασίας, επικοινωνίας, ισοτιμίας, επιχειρηματολογίας, διαλόγου, (συν)δημιουργίας. Το Ε.Ι. εμπέδωσε τη συνοχή σε όλο το τμήμα (**αντίδραση** μαθητών/τριών για τη δράση) αποτρέποντας αποκλεισμό υπο-ομάδων. Η μόνη υπο-ομάδα που προέκυψε ήταν αυτή του ομίλου με βάση τη δεξιότητα της ζωγραφικής που έγινε αμέσως αποδεκτή με θαυμασμό από όλη την τάξη.

Το Σ.Ι. διερεύνησε το ταλέντο των μαθητών και το κοινοποίησε με συνεργασίες. Οι μαθητές είχαν εσωτερικό κίνητρο να ασχοληθούν με την αγάπη τους για τη ζωγραφική, είχαν

έμπνευση από μεγάλους ζωγράφους, κριτικά συνέθεσαν τα δικά τους έργα, τα εξέθεσαν σε εικονική έκθεση στο ιστολόγιο και είχαν τη δυνατότητα στα πλαίσια σύμπραξης με το Τελλόγλειο Ίδρυμα τεχνών να τα δείξουν δια ζώσης και σε ευρύ κοινό. Οι μαθητές/τριες (**αντίδραση** μαθητών/τριών για τη δράση) του ομίλου σε σχετικό ερωτηματολόγιο αναγνώρισαν την καταλυτική δύναμη στο θετικό αποτέλεσμα της ευχάριστης συνεργασίας τους με τους συμμαθητές/τριες τους και με την υπεύθυνη καθηγήτρια του ομίλου. Οι συμμαθητές/τριες των μελών του ομίλου σχολίασαν με ενθουσιασμό την ίδρυσή του στο Ε.Ι. ελπίζοντας ότι ο όμιλος μπορεί να γίνει εφελκυστικό διακρίσεων για τα μέλη του στην κοινωνία της πόλης.

Χαρακτηριστικά σχόλια των μαθητών/τριών:

«Οι μαθητές χάρηκαν με την ιδέα, την θεώρησαν ακόμη και πολύ πρωτότυπη, διότι είναι οι πρώτοι μαθητές που υλοποιούν μια τέτοια ιδέα στο σχολείο.»

«Και όμως είναι αληθινό!! Το 2ο λύκειο Ελευθερίου Κορδελιού και συγκεκριμένα το Β'2 εντυπωσίασε ολόκληρο το πανελλήνιο! Χτες 29/10/2022 πραγματοποιήθηκε ο πανελλήνιος διαγωνισμός ζωγραφικής στο Α.Π.Θ της Θεσσαλονίκης με το Β'2 και την κ. Μ.Π. να αντιπροσωπεύει το σχολείο τους και να αφήνει άναυδους τους παρευρισκόμενους με τις προσπάθειές τους!»

Οι δράσεις των δύο ιστολογίων στην εκπαιδευτική πλατφόρμα e-me.edu "Φωνή μαθητών" και "Μαθητές με Αγάπη για τη Ζωγραφική" διακρίθηκαν από το Υπουργείο Παιδείας ως Καινοτόμες Δράσεις και δημοσιεύτηκαν στην Εκπαιδευτική Πύλη ΥΠΑΙΘΑ, Διεύθυνση Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας και Καινοτομίας: στους συνδέσμους:

1. <http://edu-gate.minedu.gov.gr/index.php/alles-kainotomes-draseis/6166-2-3>

2. <http://edu-gate.minedu.gov.gr/index.php/alles-kainotomes-draseis/6167-2-4>

Το πρώτο ιστολόγιο "Φωνή μαθητών" λειτούργησε ως μαθητική εφημερίδα σε ένα Δημοκρατικό σχολείο.

Το δεύτερο ιστολόγιο "Μαθητές με Αγάπη για τη Ζωγραφική" λειτούργησε ως ημερολόγιο ενεργειών Ομίλου του σχολείου.

Ποια ήταν η συμβολή της δράσης

Στα πλαίσια της δράσης συνδιαμορφώθηκαν από τους μαθητές/τριες και την εκπαιδευτικό δραστηριότητες ως **καλές πρακτικές** ενός δημοκρατικού σχολείου: Συγκεκριμένα:

Οι δραστηριότητες στα ιστολόγια, ήδη από την έναρξη μιας σχολικής χρονιάς: ως ασύγχρονη επικοινωνία, ως ημερολόγιο ενεργειών/δράσεων, ως άνοιγμα στην κοινωνία και σχολιασμό από κοινό, (συμμαθητές/τριες, καθηγήτρια Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών), ως έρευνα – δράση με στόχο να αφουγκράζεται η εκπαιδευτικός αυτό που θέλουν και έχουν ανάγκη οι μαθητές/τριες.

Οι βιωματικές δραστηριότητες στα πλαίσια υπογεγραμμένης σύμπραξης/συνεργασίας με το Τελλόγλειο Ίδρυμα τεχνών, «Μνημόνιο Συνεργασίας», όπως ξενάγηση στις εικαστικές εκθέσεις του Τελλογλείου, μελέτη δια ζώσης του έργου που υιοθετήσαμε, ενημέρωση για τις συνθήκες φύλαξης έργων τέχνης, συμμετοχή σε δράσεις συντήρησης των έργων τέχνης στις υπόγειες αποθήκες του. Επιστημονικοί συνεργάτες/εικαστικοί καλλιτέχνες του Τελλογλείου στήριξαν τα παιδιά να ζωγραφίσουν τα δικά τους έργα με αφορμή το έργο «υιοθεσίας».

Τα εκτιμώμενα **μαθησιακά αποτελέσματα** της δράσης ήταν:

Τα ιστολόγια λειτούργησαν ως χώρος εναλλακτικής και διαφοροποιημένης αξιολόγησης: αξιολογεί ο εκπαιδευτικός τους μαθητές, οι μαθητές αξιολογούν ο ένας τη δουλειά του άλλου, η τοπική κοινωνία, οι διαδικτυακοί αναγνώστες αξιολογούν τη δουλειά του σχολείου.

Με την «Υιοθεσία ενός έργου τέχνης» ως διδακτική τεχνική από το Τελλόγλειο Ίδρυμα, οι μαθητές/τριες βίωσαν κοινωνικές εκδηλώσεις/δράσεις/μοναδικές εμπειρίες ζωής: α) Είδαν σπάνια έργα τέχνης. β) Είδαν χημικές τεχνικές συντήρησης έργων τέχνης. γ) Εξέθεσαν τις ζωγραφιές τους στα εικαστικά εργαστήρια του Τελλογλείου, ώστε να είναι επισκέψιμα στο

κοινό της πόλης. Με τα θέματα που ζωγράφισαν (στην Έκθεση Αποτίμησης στην ιστοσελίδα του σχολείου) δρουν με Ακτιβισμό, ως Ενεργοί πολίτες, σε σύγχρονα κοινωνικά ζητήματα. δ) Οι φυσικοί επισκέπτες του Τελλογλείου γνωρίζουν, αξιολογούν τη δουλειά του σχολείου, το σχολείο προβάλλει τη δουλειά του στην πόλη της Θεσσαλονίκης.

Απόσπασμα από την έκθεση **αποτίμησης λειτουργίας του Ομίλου στην ιστοσελίδα του σχολείου:**

«Ο Όμιλος «Μαθητές με Αγάπη για τη Ζωγραφική» ξεκίνησε τη λειτουργία του στις 5/10/22. Λειτουργήσε τριάντα έξι ώρες (36). Οι δια ζώσης συναντήσεις έληξαν στις 21/02/23.

Στα πλαίσια λειτουργίας του υπογράφηκε Μνημόνιο Συνεργασίας με το Τελλόγλειο Ίδρυμα Τεχνών Α.Π.Θ. Το Μνημόνιο ξεκίνησε τη δράση του στις 30/11/2023. Τυπικά ολοκληρώνεται στις 10/03/23. Η συνεργασία συνεχίζεται άτυπα και πέραν της 10/03/23 και μέχρι τη συμμετοχή των μαθητών/τριών του Ομίλου στα εγκαίνια Έκθεσης των Εικαστικών Εργαστηρίων του Τελλογλείου με δικά τους πρωτότυπα έργα, εντός του 2023. Με τα έργα τους οι μαθητές/τριες του Ομίλου συντελούν Βιωματική δράση στις εξής θεματικές:

Στερεότυπα, Πόλεμος, Εγκλεισμός, Εκφοβισμός, Πόλεμος, Έλλειμμα επικοινωνίας, Αστικοποίηση, Φύση, Κακοποίηση ζώων.

Αφόρμηση της Βιωματικής δράσης είναι η «Υιοθεσία» από το σχολείο μας του έργου χαρακτηριστικής τέχνης του Pablo Picasso «Άνθρωπος και Περιστέρι», το οποίο φυλάσσεται στη συλλογή του Τελλόγλειου. Οι μαθητές/τριες «συνομίλησαν» με το έργο που υιοθέτησαν, την εποχή του, την τεχνοτροπία του. Προέκτειναν τα μηνύματα και τους πιθανούς συμβολισμούς του στα δικά τους πρωτότυπα εικαστικά έργα τα οποία και φιλοτέχνησαν με τη βοήθεια συνεργάτη του Ιδρύματος (Εικαστικού καλλιτέχνη).

Στα πλαίσια του Μνημονίου οι μαθητές/τριες: α) Συμμετείχαν ως καλεσμένοι σε Κοινωνική εκδήλωση του Τελλογλείου, στα εγκαίνια της έκθεσης «Ξεριζωμοί 1922-2022. Μαρτυρίες μέσα από την τέχνη» που τελεί υπό της αιγίδα της Προεδρίας της Δημοκρατίας, στις 16 Δεκεμβρίου 2022. β) Ξεναγήθηκαν από την κ. Μπουντουρέλη, συμβαλλόμενη του Μνημονίου, δωρεάν σε τρέχουσες εκθέσεις του Τελλογλείου Ιδρύματος και θαύμασαν σπάνια έργα τέχνης, π.χ. για την Ελληνική Επανάσταση του 1821. γ) Περιηγήθηκαν στις αποθήκες των έργων τέχνης του Τελλογλείου, ώστε να γνωρίσουν αναλυτικά τις συνθήκες φύλαξης και συντήρησής τους από τους υπεύθυνους συντηρητές του Ιδρύματος.

Ο Όμιλος βίωσε, επίσης, δραστηριότητες σε μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα της Μονής Λαζαριστών σε έργα ρωσικής πρωτοπορίας της συλλογής «Κωστάκη».

Στα πλαίσια των δια ζώσης συναντήσεών του, εξοικείωσε τους μαθητές με έργα Ευρωπαίων μεγάλων ζωγράφων των αρχών του 20ου αι., Salvador Dali, Marc Shagall, Pablo Picasso και διαφορετικές όψεις της αφαίρεσης ως ζωγραφικού κώδικα. Παράλληλα, αναζήτησε επιρροές της αφαίρεσης και στην Ελλάδα στη Γενιά του 1930 στον «Ελληνοκεντρικό μοντερνισμό», Γ. Σπυρόπουλος, Φ. Κόντογλου, Γ. Μόραλης, Ν. Χατζηκυριάκος Γκίκας, Γ. Τσαρούχης, Ν. Εγγονόπουλος.

Συνεργαστήκαμε, επίσης, για δεύτερη χρονιά με την Εικαστική καλλιτέχνη, Καθηγήτρια στο τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών Πανεπιστημίου Φλώρινας, κ. Σοφία Παπαδοπούλου, η οποία με πολύ αγάπη σχολίασε στο Ιστολόγιο τα έργα όλων των παιδιών.

Παρατίθεται το link του Ιστολογίου του Ομίλου, ως μέσο προβολής και ανάδειξης όλων των δραστηριοτήτων/δράσεών του. Το Ιστολόγιο θα εμπλουτίζεται διαρκώς και μέχρι τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στα Εγκαίνια της Έκθεσης των Εικαστικών εργαστηρίων του Τελλόγλειου.

Επιμέλεια Κειμένου: Μ.Π.

Από εδώ και πέρα...

Για την επόμενη χρονιά, ήδη με την έναρξη, σκεφτόμαστε να επεκτείνουμε τη λειτουργία ιστολογίου σε περισσότερα τμήματα, κάθε τμήμα να έχει το ιστολόγιό του, σαν την «ομαδική» της τάξης του. Ο λόγος θα είναι να θέτουμε σε διαλογική συζήτηση οτιδήποτε μας απασχολεί σε σχέση με τη λειτουργία του σχολείου. Έτσι, το ιστολόγιο θα λειτουργεί ταυτόχρονα ως έρευνα – δράση, αφού οι μαθητές θα προτείνουν λύσεις στα προβλήματα και θα συνδιαμορφώνουν στάσεις.

Σκεφτόμαστε, επίσης, να συνεχίσουμε τη συνεργασία με φορείς της πόλης μας. Η συνεργασία είναι outdoor education και μπορεί και αυτή να επεκταθεί σε έρευνα δράση: οι μαθητές παίρνουν απαντήσεις δια ζώσης και αφομοιώνουν εκπαιδευτικά θέματα, καλλιεργώντας παράλληλα ήπιες δεξιότητες.

Εξαγωγή συμπερασμάτων από τη συνολική υλοποίηση του ομίλου

Ο Όμιλος ως ένα δημοκρατικό περιβάλλον διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης λειτούργησε με πολλαπλούς τρόπους: Α) Συνέβαλε στη βαθύτερη προσέγγιση και γνωριμία των εκπαιδευτικών με τους μαθητές/τριες, αλλά και των μαθητών/τριών μεταξύ τους. Β) Καθιέρωσε ένα κλίμα χαράς και συνεργασίας για όλους. Οικοδόμησε κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας. Γ) Δίδαξε τεχντροπίες στην τέχνη ολιστικά, με χρήση όλων των αισθήσεων, συνομιλώντας με προσωπικά βιώματα του κάθε μαθητή/τριας. Προσέλκυσε το ενδιαφέρον και κάθε μαθητής/τρια απέβαλε με την τέχνη το περίσσειμα της ενέργειάς του που ζητά διέξοδο. Δ) Ενεργοποίησε τους μαθητές/τριες με καλές πρακτικές για ελκυστικές δράσεις και την παροχή κατάλληλων εσωτερικών κινήτρων. Ε) Αξιολόγησε εναλλακτικά τους μαθητές/τριες μέσα από τη δημιουργία ευκαιριών για ήπιες δεξιότητες, όπως: προσωπική έκφραση, διαχείριση συναισθημάτων, διασφάλιση ισορροπίας στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, αυτοεκτίμηση, συνεργασία, επικοινωνία.

Ο Όμιλος ως ένα υβριδικό και μικτό περιβάλλον διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης, δια ζώσης μέσα στο σχολείο, δια ζώσης έξω από το σχολείο και ψηφιακό στο ιστολόγιο, καλλιέργησε, επιπλέον, ήπιες δεξιότητες που χαρακτηρίζουν τον ενεργό πολίτη: Α) Τροφοδότησε τη φαντασία και τη δημιουργικότητα εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών σε ένα πλαίσιο κανόνων που διασφαλίζουν τη δικαιοσύνη και τον αμοιβαίο σεβασμό των συμμετεχόντων, αποθαρρύνοντας την εμφάνιση παραβατικών συμπεριφορών. Β) Προώθησε το αίσθημα του ανήκειν στο σχολείο, ενίσχυσε την προσήλωση σε στόχους και σε δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων. Γ) Τόνωσε τη χειραφέτηση των μαθητών/τριών (π.χ. εκπροσώπησαν το σχολείο τους στο φιλότεχνο κοινό της πόλης) και την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Δ) Συνέβαλε στην ανάπτυξη κριτικού στοχασμού των μαθητών/τριών για την αντιμετώπιση μιας προβληματικής κατάστασης: Κάθε μαθητής/τρια, τελικά, μαθαίνει να επεξεργάζεται βαθιά τις εμπειρίες του/της για να μετασχηματίσει δυσλειτουργικές παραδοχές του, ως κοινωνικό υποκείμενο.

Αναφορές

Cheng, M. M. H., and Z. H. Wan, (2017). "Exploring the Effects of Classroom Learning Environment on Critical Thinking Skills and Disposition: A Study of Hong Kong 12th Graders in Liberal Studies." *Thinking Skills and Creativity* 24: 152–163.

Loredana Lombardi, Valérie Thomas, Julie Rodeyns, Frederick Jan Mednick, Free De Backer & Koen Lombaerts (2021): Primary school teachers' experiences of teaching strategies that promote pupils' critical thinking, *Educational Studies*, DOI: 10.1080/03055698.2021.1990017
To link to this article : <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1990017>

Weiping Hu, Xiaojuan Jia, Jonathan A. Plucker & Xinxin Shan (2016) Effects of a Critical Thinking Skills Program on the Learning Motivation of Primary School Students, Roper

Review, 38:2, 70-83, DOI: 10.1080/02783193.2016.1150374. To link to this article: <https://doi.org/10.1080/02783193.2016.1150374>

Zhi Hong Wan & May Hung May Cheng (2019) Classroom learning environment, critical thinking and achievement in an interdisciplinary subject: a study of Hong Kong secondary school graduates, *Educational Studies*, 45:3, 285-304, DOI: 10.1080/03055698.2018.1446331. To link to this article: <https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1446331>

Ε.Ι. Εκτεταμένο Ιστολόγιο: <https://blogs.e-me.edu.gr/hive-MICHOU-1>

Έκθεση αποτίμησης λειτουργίας Ομίλου «Μαθητές με Αγάπη για τη Ζωγραφική»: <http://2lyk-el-kordel.thess.sch.gr/portal/index.php/activities/edu/1083-apotimisi>

Ιστολόγιο στην εκπαιδευτική πλατφόρμα e-me.edu το οποίο λειτούργησε ως ημερολόγιο ενεργειών Ομίλου με θέμα: "Μαθητές με Αγάπη για τη Ζωγραφική": <http://edu-gate.minedu.gov.gr/index.php/alles-kainotomes-drasesis/6167-2-4>

Καινοτόμο ιστολόγιο στην εκπαιδευτική πλατφόρμα e-me.edu το οποίο λειτούργησε ως μαθητική εφημερίδα: <http://edu-gate.minedu.gov.gr/index.php/alles-kainotomes-drasesis/6166-2-3>

Μνημόνιο Συνεργασίας 2ου ΓΕΛ Ελευθερίου - Κορδελιού & Τελλογλείου Ιδρύματος: <http://2lyk-el-kordel.thess.sch.gr/portal/index.php/news-5/1073-teloglio>

Σ.Ι. Συνοπτικό Ιστολόγιο στην e-me: <https://blogs.e-me.edu.gr/hive-OMILOSZOGRAFIZO-1>

Διερεύνηση ετοιμότητας και διοικητικής επάρκειας Διευθυντών/Διευθυντριών και εκπαιδευτικών σχολικών μονάδων Νομού Αχαΐας

Πιερρή Ευγενία

Διευθύντρια Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αχαΐας, Ph.D
evpierr@gmail.com

Δημακοπούλου Φωτεινή

Σύμβουλος Εκπαίδευσης Ηπείρου, M.Ed/M.Sc, Υποψ. Διδάκτορας,
fdimako@sch.gr

Περίληψη

Οι διευθυντές σχολικών μονάδων μέσα στο σύγχρονο εκπαιδευτικό και κοινωνικό συγκείμενο, καλούνται να διευθύνουν με τρόπο αποτελεσματικό τα σχολεία και να διαχειριστούν πλήθος παιδαγωγικών και διοικητικών ζητημάτων. Η διοίκηση της σχολικής μονάδας αποτελεί παράγοντα πρωταρχικής σημασίας για την αποτελεσματικότητα και την ομαλή λειτουργία της. Σκοπό της παρούσας εργασίας αποτελεί η διερεύνηση της διοικητικής επάρκειας διευθυντών/τριών και εκπαιδευτικών του Νομού Αχαΐας, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των διευθυντικών στελεχών σχολικών μονάδων. Η παρούσα έρευνα αποτελεί την α' φάση ενός μακροπρόθεσμου προγράμματος διοικητικής επάρκειας των νεοστοποθετημένων διευθυντών/τριών, μετά τις πρόσφατες κρίσεις επιλογής στελεχών, που σχεδιάζεται με πρωτοβουλία της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αχαΐας. Για τη διερεύνηση κατασκευάστηκε ηλεκτρονικό δομημένο ερωτηματολόγιο, το οποίο απαντήθηκε από 72 διευθυντές/τριες σε σύνολο 122. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ικανοποιητικό βαθμό διοικητικής επάρκειας και διευθυντικής ετοιμότητας, ενώ η διοικητική επάρκεια των εκπαιδευτικών παρουσιάζεται χαμηλού βαθμού σύμφωνα με τις αντιλήψεις των ερωτώμενων διευθυντών/τριών.

Λέξεις-Κλειδιά: διευθυντική ετοιμότητα, διοικητική επάρκεια, διευθυντές σχολικών μονάδων, εκπαιδευτικοί, επιμόρφωση.

Εισαγωγή

Οι νέες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες έχουν θέσει το αίτημα για τη δημιουργία ενός σύγχρονου, ποιοτικού και αποτελεσματικού σχολείου. Η επίτευξη ενός σχολείου που θα απαντά στα προτάγματα της μετανεωτερικής εποχής προϋποθέτει ένα υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικό και διευθυντικό δυναμικό. Οι απαιτήσεις του διευθυντικού ρόλου της σχολικής μονάδας έχουν φέρει στο προσκήνιο την ανάγκη επαγγελματικής ανάπτυξης της σχολικής ηγεσίας με απώτερο στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού οργανισμού (Turner, 2019).

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, ως ηγέτης εκπαίδευσης και ως διοικητικό στέλεχος, σε καθημερινή βάση βρίσκεται σε αλληλεπίδραση και επικοινωνία με το εσωτερικό και το εξωτερικό περιβάλλον, δεχόμενος πληθώρα πιέσεων και αντιμετωπίζοντας δυσχέρειες και προκλήσεις που απαιτούν ορθολογικό πνεύμα, θεωρητικό υπόβαθρο για σωστή λήψη σοβαρών και κρίσιμων αποφάσεων και γνώση της σχετικής νομοθεσίας, ώστε να επιτευχθεί η δημιουργία ενός ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος για την εκπαιδευτική διαδικασία και τους αποδέκτες της, τους μαθητές. Παράλληλα, πρέπει να δρα ως καταλύτης της παιδαγωγικής διαδικασίας και της προώθησης αλλαγών και καινοτομιών στο σχολείο, εφόσον και ο ίδιος έχει επιμορφωθεί και καταρτιστεί επαρκώς (Σαΐτης, 2000).

Τα τελευταία χρόνια υπάρχει διεθνώς έντονο ενδιαφέρον για το αν οι σχολικοί ηγέτες διαθέτουν επαρκείς ηγετικές ικανότητες, έτσι ώστε να μπορέσουν να ικανοποιηθούν οι προκλήσεις του συνεχώς μεταβαλλόμενου περιβάλλοντος, καθώς γίνεται ευρέως αποδεκτό

ότι η σχολική ηγεσία αποτελεί έναν από τους καθοριστικούς παράγοντες για την ανάπτυξη του σχολείου και τις εκπαιδευτικές αλλαγές (Sun & Yang, 2014· Walker & Qian, 2015).

Η επάρκεια – ικανότητες απόδοσης των διευθυντών σχολικών μονάδων είναι πρωταρχικής σημασίας. Η απόκτηση δεξιοτήτων (όπως ηγετικών, εκπαιδευτικών, παιδαγωγικών, διοικητικών κ.α.) προϋποθέτει -μεταξύ των άλλων- και την ύπαρξη επιμορφωτικών προγραμμάτων που να απευθύνονται σε σχολικούς ηγέτες και να λαμβάνουν υπόψη τις επιμορφωτικές ανάγκες των ηγετών αυτών, καθώς η ποιότητα των διευθυντών εξαρτάται κατά πολύ από την ποιότητα της προετοιμασίας τους (Hernandez & Roberts, 2012).

Η Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αχαΐας, με αφορμή την τοποθέτηση των νέων διευθυντών/τριών σχολικών μονάδων αφενός και αφετέρου την απουσία συστηματικής επιμόρφωσης σε ζητήματα διοίκησης και λειτουργίας των σχολικών μονάδων, αποφάσισε την ανάπτυξη ενός μακροπρόθεσμου προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης-ενδυνάμωσης διευθυντικών στελεχών, σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης.

Τα επιμορφωτικά προγράμματα επαγγελματικής -διοικητικής επάρκειας θα πρέπει αρχικά να στοχεύουν στην αύξηση του βαθμού επάρκειας, να στηρίζουν και να προωθούν τη συνεργασία και τον προβληματισμό σχετικά με την πρακτική (Creemers, Kyriakides, & Antoniou, 2013), την ανάπτυξη δικτύων επαγγελματικής μάθησης και συνεργασιών με επιστημονικούς φορείς, τη δημιουργία ηλεκτρονικών κοινοτήτων μάθησης, την αξιοποίηση ψηφιακών συνεργατικών εργαλείων και κυρίως να προτείνουν την τόνωση της ατομικής και συλλογικής διαδικασίας προβληματισμού για την επίλυση προβληματικών καταστάσεων και τη συσχέτιση της επιμόρφωσης με στρατηγικές έρευνας δράσης.

Στην α' φάση του εγχειρήματος και πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς, διερευνήθηκε ο βαθμός διοικητικής επάρκειας των νεοτοποθετημένων διευθυντών καθώς και των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τις αντιλήψεις των διευθυντικών στελεχών. Ο καθορισμός της ομάδας στόχου θεωρείται ένα από τα σημεία εκκίνησης του εκπαιδευτικού σχεδιασμού (Holmberg, 1995). Δίνει τη δυνατότητα να προσδιοριστούν τα χαρακτηριστικά της ομάδας-στόχου, ο βαθμός ετοιμότητας και διοικητικής επάρκειας, να διερευνηθούν οι επιμορφωτικές ανάγκες, να διατυπωθούν οι στόχοι σύμφωνα με τις επιμορφωτικές τους ανάγκες και να αποφασιστεί η κατάλληλη μεθοδολογία.

Διοικητική επάρκεια και ετοιμότητα των διευθυντών και εκπαιδευτικών σχολικών μονάδων

Βασική οργανωτική μονάδα του εκπαιδευτικού συστήματος, αποτελεί το σχολείο. Η παροχή εκπαίδευσης μέσω του σχολείου, αποτελεί τον κοινό σκοπό για τον οποίο εργάζεται μια ομάδα ανθρώπων σύμφωνα με κάποιες καθιερωμένες σχέσεις (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Έτσι, για τη διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων χρειάζεται διαρκής προγραμματισμός, οργάνωση, διεύθυνση και έλεγχος όλων των παραγωγικών πόρων που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική προσπάθεια.

Σε αυτό το πλαίσιο, ο πολυσύνθετος και κομβικός ρόλος του διευθυντή αναγνωρίζεται στη διεθνή βιβλιογραφία και μάλιστα, επισημαίνεται η συμβολή του στην ποιοτική αναβάθμιση της σχολικής εκπαίδευσης, αφού η ηγετική συμπεριφορά του και η προσωπικότητά του υποστηρίζουν το έργο του (Καρατζιά - Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006). Ασκεί επιρροή στα κίνητρα και στην απόδοση των εκπαιδευτικών, παράγοντας τις κατάλληλες συνθήκες εργασίας και κλίματος, με αποτέλεσμα να επιδρά στη βελτίωση των αποτελεσμάτων του σχολείου (Σαΐτης, 2008) και θεωρείται ο κύριος διαμορφωτής της σχολικής κουλτούρας. Καλείται να διαχειριστεί με ένα λειτουργικό τρόπο τις ανάγκες των μελών της σχολικής κοινότητας, να ανακαλύψει τον κοινό τόπο του οράματος και των στόχων του σχολείου με τους συντελεστές επίτευξής τους (δασκάλους, μαθητές, γονείς) (Γεωργιάδου & Καμπουρίδης, 2005) και να ανταποκριθεί στο ρόλο του ως ηγέτης ενός σύγχρονου, συνεργατικού και αποτελεσματικού σχολείου που βρίσκεται σε μια συνεχή αλληλεπίδραση με την κοινωνία.

Ως εκ τούτου, ο ρόλος του για να είναι επιτυχής απαιτεί εγρήγορση, κατάλληλη

προετοιμασία, διοικητικές γνώσεις και κατάρτιση, δεξιότητες, παιδαγωγική συγκρότηση και συνεχή επιμόρφωση (Γεωργογιάννης, Λάγιος, & Κουνέλης, 2005). Η διοικητική επάρκεια και ετοιμότητα των διευθυντικών σχολικών μονάδων περιλαμβάνει το σύνολο των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων που διαθέτουν, τόσο σε επιστημονικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο πρακτικής εφαρμογής με βάση την εθνική νομοθεσία και πρακτική, τα διεθνή πρότυπα και τις καλές πρακτικές, ώστε να διοικούν αποτελεσματικά το σχολικό οργανισμό και να βρίσκονται σε ετοιμότητα για τη διαχείριση και επίλυση των ζητημάτων που προκύπτουν (Heath, 1998).

Η ετοιμότητα και η διοικητική επάρκεια σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να εννοηθεί πως εξαλείφει τα προβλήματα και τις πιθανότητες εμφάνισης κρίσεων. Αυτό που επιτυγχάνεται μέσω της ετοιμότητας του διευθυντή είναι η πιο άμεση και αποτελεσματικότερη διαχείριση των καθημερινών θεμάτων λειτουργίας και διαχείρισης με την ορθότερη λήψη αποφάσεων. Οι αυξανόμενες και πολυπλοκότερες ευθύνες που αναλαμβάνουν οι διευθυντές/τριες των σχολικών μονάδων αυξάνουν την ανάγκη οι σχολικοί ηγέτες να λαμβάνουν ειδική προετοιμασία για τον απαιτητικό τους ρόλο, γεγονός που συμβάλλει στη διαμόρφωση αποτελεσματικών ηγετών και αποδοτικότερων σχολικών οργανισμών (Bush, 2009). Ο κατάλληλος σχεδιασμός και η προετοιμασία της ηγεσίας αποτελεί στρατηγική αναγκαιότητα ως απόρροια τη εντατικοποίησης του ρόλου του σχολικού ηγέτη (Brundrett, Fitzgerald & Sommefeldt, 2006).

Επιπλέον, ο Σύλλογος Διδασκόντων αναδεικνύεται διαρκώς σε βασικό όργανο παιδαγωγικής και διοικητικής δραστηριότητας, σε έκφραση της συλλογικότητας και της συμμετοχικής λειτουργίας του σχολείου. Είναι το βασικό όργανο λήψης αποφάσεων που αφορούν στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου, στον προγραμματισμό, στο σχεδιασμό και στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και τη σύνδεση του σχολείου με το εξωτερικό περιβάλλον. Διευθυντής σχολικής μονάδας και εκπαιδευτικοί συνεργάζονται σταθερά και σε καθημερινή βάση για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολικού οργανισμού. Ως εκ τούτου η διοικητική επάρκεια των εκπαιδευτικών αποτελεί προαπαιτούμενο για την ουσιαστική συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων σε επίπεδο σχολικής μονάδας και την διαχείριση ζητημάτων κατά την άσκηση των καθηκόντων τους.

Πλαίσιο της ερευνητικής μελέτης

Στόχο του ερευνητικού εγχειρήματος αποτελεί η διερεύνηση του βαθμού ετοιμότητας και διοικητικής επάρκειας των νεοτοποθετημένων διευθυντών/τριών στο σύνολο των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Αχαΐας και των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τις αντιλήψεις των διευθυντών/τριών.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης διαμορφώνονται ως εξής:

- Αν και σε ποιο βαθμό οι νεοτοποθετημένοι διευθυντές/τριες σχολικών μονάδων αρμοδιότητας της Δ.Δ.Ε. Αχαΐας διαθέτουν ετοιμότητα και διοικητική επάρκεια ως προς την άσκηση των καθηκόντων τους.
- Αν και σε ποιο βαθμό οι διευθυντές/τριες θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί των σχολικών τους μονάδων διαθέτουν διοικητική επάρκεια, ώστε να διαχειριστούν καθημερινά ζητήματα οργάνωσης και λειτουργίας κατά την άσκηση των καθηκόντων τους.

Ο πληθυσμός στόχος (target population) (Creswell, 2011) ήταν το σύνολο των διευθυντών/τριών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αχαΐας. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 72 υποκείμενα σε σύνολο 122 (ποσοστό περίπου 60 %) και σε αυτό συμπεριλήφθηκαν όσοι διευθυντές/τριες ήταν πρόθυμοι να συμμετάσχουν.

Η διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήθηκε κατά το μήνα Σεπτέμβριο 2023. Για τη συλλογή των δεδομένων απεστάλησαν προς συμπλήρωση ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια μέσω google form. Κατασκευάστηκε ερωτηματολόγιο με κλειστού τύπου ερωτήσεις, αφού προηγήθηκε εκτενής βιβλιογραφική ανασκόπηση και μελέτη ερωτηματολογίων που έχουν εφαρμοστεί σε παρόμοιες μελέτες.

Οι απαντήσεις των ηλεκτρονικά συμπληρωμένων ερωτηματολογίων ελέγχθηκαν για την πληρότητα και την ορθότητα τους, κωδικοποιήθηκαν και μεταφέρθηκαν σε κατάλληλα σχεδιασμένη βάση δεδομένων του λογισμικού στατιστικών αναλύσεων SPSS. Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν πίνακες συχνοτήτων ποσοστών, ραβδογράμματα ποσοστών και διαγράμματα, στατιστικά μέτρα ελάχιστο, μέγιστο, μέση τιμή, τυπική απόκλιση, διάμεσος και τα ραβδογράμματα μέσω όρων και error bar. Πιθανές στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των διαμέσων 2 ξεχωριστών δημογραφικών υποομάδων, διερευνήθηκαν με το μη παραμετρικό στατιστικό τεστ Mann-Whitney. Αντίστοιχες διαφορές μεταξύ 3 ξεχωριστών δημογραφικών υποομάδων, διερευνήθηκαν με το μη παραμετρικό στατιστικό τεστ Kruskal-Wallis. Διαφορές μεταξύ 3+ διαφορετικών μετρήσεων για όλους τους ερωτώμενους, διερευνήθηκαν με το μη παραμετρικό στατιστικό τεστ Friedman. Ως μέτρο της αξιοπιστίας των διαφόρων κλιμάκων ερωτήσεων χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Cronbach's Alpha. Τιμές του άνω του 0,7 θεωρούνται ικανοποιητικές. Για όλα τα στατιστικά τεστ χρησιμοποιήθηκε στατιστική σημαντικότητα $\alpha=5\%$.

Αποτελέσματα

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 72 διευθυντές/-ντριες που υπηρετούν στο Νομό Αχαΐας και ως εκ τούτου τα αποτελέσματα που εξάγονται από τη συγκεκριμένη μελέτη δε μπορούν να γενικευτούν στο πληθυσμό των σχολικών ηγετών πανελλαδικά.

Σχετικά με τα ακαδημαϊκά τους προσόντα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος δε διαθέτει μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο συναφές με τη διοίκηση της εκπαίδευσης (59,7%), ενώ σε ποσοστό 79,2% έχει παρακολουθήσει επιμορφωτικό πρόγραμμα άνω των 50 ωρών στη διοίκηση της εκπαίδευσης). Οι περισσότεροι ερωτώμενοι (55,6%) έχουν 0-5 έτη προϋπηρεσίας ως διευθυντές/-ντριες, ενώ η πλειονότητα δεν έχει προϋπηρεσία ως υποδιευθυντής/ντρια (52,8%) (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Γενικά Στοιχεία Διευθυντών/Διευθυντριών σχολικών μονάδων Ν. Αχαΐας (N=72)

		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (N)	ΠΟΣΟΣΤΟ (%)
Διαθέτετε Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό στη διοίκηση της εκπαίδευσης	<i>Ναι</i>	29	40,3
	<i>Όχι</i>	43	59,7
Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικό πρόγραμμα άνω των 50 ωρών στη διοίκηση εκπαίδευσης	<i>Ναι</i>	57	79,2
	<i>Όχι</i>	15	20,8
Έτη προϋπηρεσίας ως διευθυντής/διευθύντρια	<i>0-5</i>	40	55,6
	<i>6-10</i>	16	22,2
	<i>>10 έτη</i>	16	22,2
Προϋπηρεσία ως υποδιευθυντής/υποδιευθύντρια	<i>Ναι</i>	34	47,2
	<i>Όχι</i>	38	52,8

Τα μέλη του δείγματος κλήθηκαν να αυτοαξιολογήσουν, με μια κλίμακα από το 1 (καθόλου) έως το 5 (πάρα πολύ), το βαθμό διευθυντικής ετοιμότητάς τους σε διάφορα πεδία καθηκόντων και αρμοδιοτήτων. Όσο μεγαλύτερη είναι η βαθμολογία που προκύπτει, τόσο καλύτερα αυτοαξιολογείται ο κάθε ερωτώμενος στα ζητούμενα πεδία και τόσο πιο έτοιμος αισθάνεται να ανταπεξέλθει σε αυτά.

Διαπιστώθηκε ότι οι συμμετέχοντες παρουσιάζουν υψηλό βαθμό επάρκειας και ετοιμότητας ώστε να ανταποκριθούν σε όλα τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες που τους αναφέρθηκαν. Όμως, ξεχωρίζει η ετοιμότητά τους στα πεδία «Λήψη αποφάσεων» (Μ.Τ.=4,25, Δ.=4,00), «Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης» (Μ.Τ.=4,18, Δ.=4,00) και «Αξιοποίηση ανθρώπινου δυναμικού της σχολικής μονάδας» (Μ.Τ.=4,18, Δ.=4,00). Αντιθέτως, ο χαμηλότερος βαθμός ετοιμότητας εμφανίζεται στο πεδίο «Διαχείριση κρίσεων» στη σχολική μονάδα (Μ.Τ.=3,96, Δ.=4,00) (Πίνακας 2, Σχήμα 1).

Πίνακας 2. Βαθμός ετοιμότητας-επάρκειας Διευθυντών σε καθήκοντα και αρμοδιότητες.

	N	Min	Max	M.T.	T.A.	Δ.
Λειτουργικός προγραμματισμός στη σχολική μονάδα	72	2	5	4,13	0,73	4
Λήψη αποφάσεων	72	2	5	4,25	0,67	4
Αξιοποίηση ανθρώπινου δυναμικού της σχολικής μονάδας	72	2	5	4,18	0,66	4
Εκπαιδευτική νομοθεσία	72	2	5	4,01	0,78	4
Διαχείριση κρίσεων	72	3	5	3,96	0,72	4
Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης	72	3	5	4,18	0,66	4
Λειτουργία συλλογικών οργάνων	72	3	5	4,08	0,67	4
Λειτουργία εκπαιδευτικών θεσμών	72	3	5	4,15	0,74	4

Σχήμα 1. Διευθυντική ετοιμότητα/Διοικητική επάρκεια Διευθυντών/-ντριών Ν. Αχαΐας



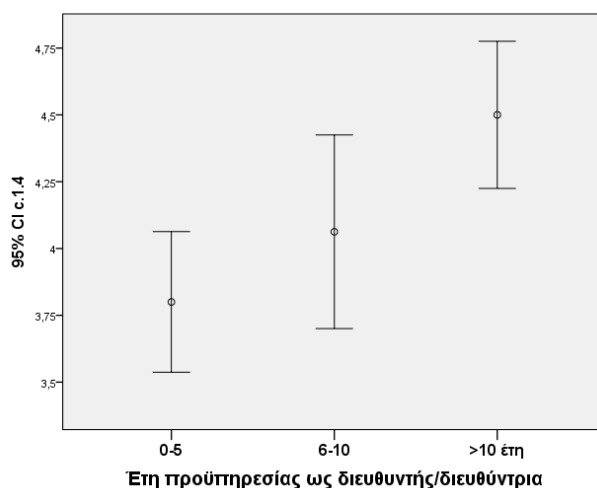
Προκειμένου να διερευνηθούν πιθανές στατιστικά σημαντικές διαφορές στις διάφορες δημογραφικές υποομάδες, οι έλεγχοι διενεργήθηκαν κατάλληλα μη παραμετρικά στατιστικά τεστ. Σύμφωνα με τα ευρήματα, η κατοχή μεταπτυχιακού/διδακτορικού τίτλου και η συμμετοχή σε μεγάλης διάρκειας επιμορφωτικό πρόγραμμα στο αντικείμενο «Διοίκηση της Εκπαίδευσης», καθώς και η προϋπηρεσία σε θέση υποδιευθυντή/τριας σχολικής μονάδας δε διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο τα αυτοαξιολογούμενα επίπεδα του βαθμού ετοιμότητας των ερωτώμενων ($p > 0.05$). Αντιθέτως, παρατηρήθηκε ότι διαφοροποιούνται σε

στατιστικά σημαντικό επίπεδο οι διευθυντές/τριες με περισσότερα έτη υπηρεσίας ως διευθυντές/τριες σε σχέση με αυτούς που έχουν μικρότερη προϋπηρεσία ως διευθυντές/τριες. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται ότι, όσο περισσότερα είναι τα χρόνια αυτής της προϋπηρεσίας, τόσο περισσότερο συσχετίζεται η αυτοαξιολογούμενη ετοιμότητα με το πεδίο «Εκπαιδευτική Νομοθεσία» ($p < 0.05$) (Πίνακας 3, Σχήμα 2).

Πίνακας 3. Βαθμός διευθυντικής ετοιμότητας-διοικητικής επάρκειας σε σχέση με την προϋπηρεσία σε θέση Διευθυντή σχολικής μονάδας

	Έτη προϋπηρεσίας ως διευθυντής/διευθύντρια						Σημαντικότητα Διαφοράς ¹
	0-5		6-10		>10		
	(N=40)		(N=16)		(N=16)		
	M.T	T.A.	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	P
Λειτουργικός προγραμματισμός σχολική μονάδα	4,03	0,73	4,00	0,82	4,50	0,52	0,064
Λήψη αποφάσεων	4,27	0,64	4,06	0,77	4,37	0,62	0,491
Αξιοποίηση ανθρωπίνου δυναμικού της σχολικής μονάδας	4,17	0,71	4,13	0,62	4,25	0,58	0,856
Εκπαιδευτική νομοθεσία	3,80	0,82	4,06	0,68	4,50	0,52	0,010**
Διαχείριση κρίσεων	3,90	0,67	4,00	0,73	4,06	0,85	0,740
Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης	4,20	0,65	4,13	0,62	4,19	0,75	0,909
Λειτουργία συλλογικών οργάνων	4,08	0,69	4,00	0,63	4,19	0,66	0,720
Λειτουργία εκπαιδευτικών θεσμών	4,23	0,70	3,88	0,81	4,25	0,78	0,261

¹ Kruskal-Wallis test



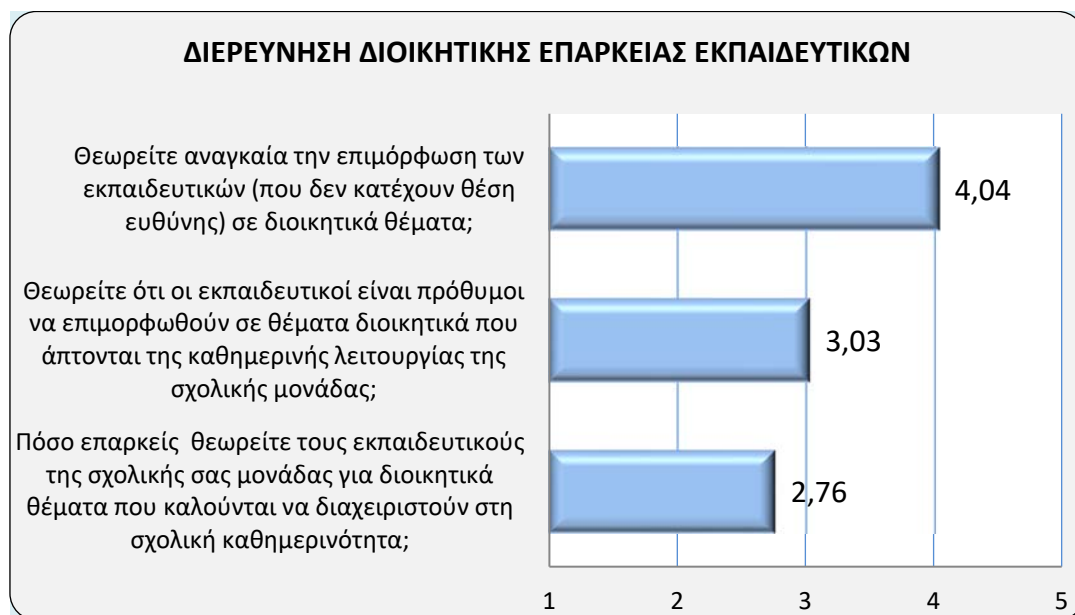
Σχήμα 2. Βαθμός διευθυντικής ετοιμότητας-διοικητικής επάρκειας σε σχέση με την προϋπηρεσία σε θέση Διευθυντή σχολικής μονάδας

Στη συνέχεια οι διευθυντές/-ντριες, κλήθηκαν να αξιολογήσουν με μια κλίμακα από το 1 (καθόλου) έως το 5 (πάρα πολύ), την διοικητική επάρκεια των εκπαιδευτικών και την προθυμία τους να επιμορφωθούν σε διοικητικά θέματα. Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των

διευθυντών/τριών σχολικών μονάδων, ο βαθμός διοικητικής επάρκειας των εκπαιδευτικών σε θέματα που καλούνται να διαχειριστούν στη σχολική καθημερινότητα παρουσιάζεται χαμηλός (Μ.Τ.=2,76, Δ.=3,00), ενώ θεωρούν αναγκαία την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε διοικητικά θέματα του σχολικού οργανισμού (Μ.Τ.=4,04, Δ.=4,00). Αναφορικά με την προθυμία των εκπαιδευτικών της σχολικής τους μονάδας να επιμορφωθούν σε θέματα διοικητικά που άπτονται της καθημερινής λειτουργίας της σχολικής μονάδας, οι συμμετέχοντες δήλωσαν μετρίου βαθμού προθυμία (Μ.Τ.=3,03, Δ.=3,00) (Πίνακας 4, Σχήμα 3).

Πίνακας 4. Διερεύνηση διοικητικής επάρκειας εκπαιδευτικών.

	N	Min	Max	M.T.	T.A.	Δ.
Θεωρείτε αναγκαία την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (που δεν κατέχουν θέση ευθύνης) σε διοικητικά θέματα;	72	1	5	4,04	0,99	4
Πόσο επαρκείς θεωρείτε τους εκπαιδευτικούς της σχολικής σας μονάδας για διοικητικά θέματα που καλούνται να διαχειριστούν στη σχολική καθημερινότητα;	72	1	5	2,76	0,85	3
Θεωρείτε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να επιμορφωθούν σε θέματα διοικητικά που άπτονται της καθημερινής λειτουργίας της σχολικής μονάδας;	72	1	5	3,03	0,89	3

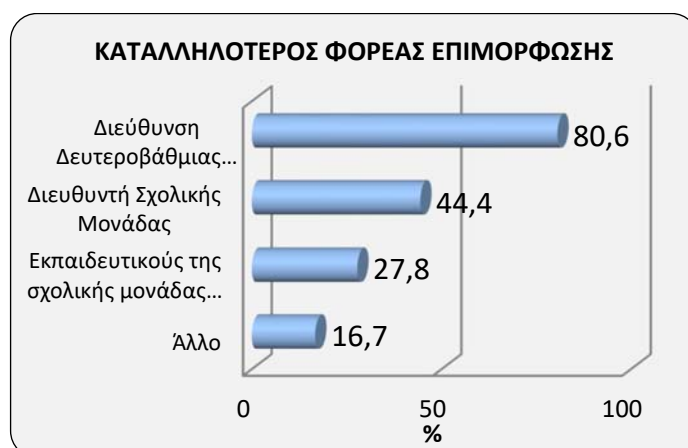
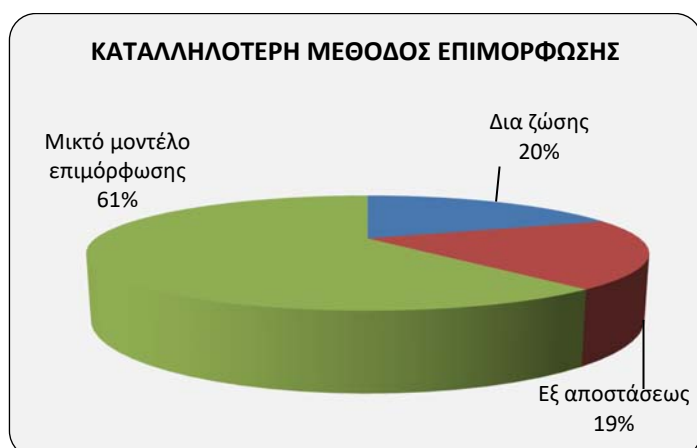


Σχήμα 3. Διερεύνηση διοικητικής επάρκειας εκπαιδευτικών.

Τέλος, τα μέλη του δείγματος κλήθηκαν να αναφέρουν την καταλληλότερη μέθοδο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικής λειτουργίας και τον καταλληλότερο φορέα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της σχολικής τους μονάδας, σε διοικητικά θέματα. Η πλειονότητα των ερωτώμενων (61,1%) θεωρεί το μικτό μοντέλο ως την καταλληλότερη μέθοδο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικής λειτουργίας. Επίσης, στη μεγάλη πλειονότητά τους (80,6%), θεωρούν τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως τον καταλληλότερο φορέα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της σχολικής τους μονάδας, σε διοικητικά θέματα.

Πίνακας 5. Μέθοδος-Φορέας υλοποίησης επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σε διοικητικά θέματα.

		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (N)	ΠΟΣΟΣΤΟ (%)
Ποια είναι κατά τη γνώμη σας η καταλληλότερη μέθοδος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικής λειτουργίας;	Δια ζώσης	14	19,4
	Εξ αποστάσεως	14	19,4
	Μικτό μοντέλο επιμόρφωσης	44	61,1
Ποιον θεωρείτε κατάλληλο για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της σχολικής σας μονάδα σε διοικητικά θέματα;	Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης	58	80,6
	Διευθυντή Σχολικής Μονάδας	32	44,4
	Εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας με ανάλογα προσόντα	20	27,8
	Άλλο	12	16,7



Σχήμα 4. Μέθοδος-Φορέας υλοποίησης επιμόρφωσης εκπαιδευτικών

Συμπεράσματα

Οι προκλήσεις της εποχής μας είναι μεγάλες και απαιτούν ένα σχολείο που μπορεί με ευέλικτο τρόπο να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις που προτάσσει η σημερινή πραγματικότητα, έτσι ώστε να καταφέρνει να προσαρμόζεται στις συνεχείς εξελίξεις που σημειώνονται τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε διεθνές επίπεδο αντιμετωπίζοντας τη νέα γνώση δημιουργικά. Το έργο των στελεχών της εκπαίδευσης αποκτά μείζονα σημασία μια που εμπεριέχει την ανάπτυξη πολιτικής και δράσεων που έχουν στόχο τη διαμόρφωση ενός δυναμικού και αποτελεσματικού συστήματος διοίκησης της εκπαίδευσης για την αντιμετώπιση των προκλήσεων και των αναγκών της εποχής.

Από την έρευνα διαφαίνεται ότι οι διευθυντές/ντριες σχολικών μονάδων αρμοδιότητας της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Αχαΐας, πιστεύουν πως διαθέτουν ικανοποιητικό βαθμό διοικητικής επάρκειας και διευθυντικής ετοιμότητας. Τα ευρήματα οδηγούν στο συμπέρασμα ότι για τους διευθυντές/-ντριες ο συνδυασμός της επιστημονικής γνώσης που θεωρούν ότι κατέχουν και της εμπειρίας θεωρείται απαραίτητος, διαπίστωση η οποία θα μπορούσε να ληφθεί υπόψη των υπεύθυνων για το σχεδιασμό προγραμμάτων που τους

αφορούν, όπου η επιστημονική γνώση θα συνδυάζεται με την πρακτική της εφαρμογή. Εξάλλου ο Rogers (1997) αναφέρει ότι οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι κουβαλούν σε κάθε νέα μαθησιακή δραστηριότητα τις γνώσεις και τις εμπειρίες που έχουν συσσωρεύσει για μεγάλο χρονικό διάστημα, στις οποίες έχουν επενδύσει συναισθηματικά και δυσκολεύονται να τις αγνοήσουν.

Αξιοσημείωτο εύρημα αποτελεί ο βαθμός ετοιμότητας και επάρκειας που αναγνωρίζουν οι διευθυντές/τριες στη διαχείριση κρίσεων της σχολικής μονάδας. Η τιμή που παρατηρήθηκε (Μ.Ο. 3,96) αν και δεν μπορεί να θεωρηθεί χαμηλή, ωστόσο αποτελεί χαμηλότερη τιμή σε σχέση με τα άλλα πεδία. Το εύρημα αυτό πιθανόν να ερμηνεύεται από το γεγονός ότι σε περίοδο κρίσης διαταράσσεται η εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και απαιτείται άμεση παρέμβαση έτσι ώστε να ελαχιστοποιηθούν οι δυσμενείς επιπτώσεις για τον οργανισμό (Yukl & Mahsud 2010). Πρωταγωνιστικό ρόλο αναλαμβάνει η ηγεσία. Οι διευθυντές καλούνται να αντιμετωπίσουν καταστάσεις δύσκολες, παράδοξες και αντιφατικές, να αντιμετωπίσουν και να διαχειριστούν συναισθήματα και επιπτώσεις στο άμεσο παρόν με τρόπους που περιορίζουν τις δυσάρεστες εξελίξεις για το προσωπικό, την οργάνωση του σχολείου αλλά και την ευρύτερη σχολική κοινότητα (Smith & Riley, 2012).

Στις αναλύσεις που διενεργήθηκαν, διαπιστώθηκε ότι οι διευθυντές/τριες δεν θεωρούν τους εκπαιδευτικούς επαρκείς στην αντιμετώπιση διοικητικών θεμάτων που σχετίζονται με την άσκηση του ρόλου τους και συνδέονται με ζητήματα καθημερινής λειτουργίας του σχολικού οργανισμού, όπως η λειτουργία του Συλλόγου Διδασκόντων, οι διοικητικές ενέργειες για την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας κ.λπ. Επιπλέον διαπιστώνουν απροθυμία των εκπαιδευτικών να επιμορφωθούν σε διοικητικά θέματα και προτείνουν την επιμόρφωσή τους κατά κύριο λόγο από τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Η διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας θα βοηθούσε στην τριγωνοποίηση των ευρημάτων, στην βαθύτερη κατανόηση των ερευνητικών ζητημάτων και θα έδινε επιπρόσθετες πληροφορίες για τις αιτίες των καταγεγραμμένων αυτοαντιλήψεων διευθυντών/τριών.

Τέλος, τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας μπορούν να συνεισφέρουν στη βελτίωση της οργάνωσης και του σχεδιασμού επιμορφωτικών προγραμμάτων διευθυντικής ετοιμότητας και διοικητικής επάρκειας διευθυντικών στελεχών και εκπαιδευτικών.

Αναφορές

Brundrett, M., Fitzgerald, T., & Sommefeldt D. (2006). The creation of national programs of school leadership development in England and New Zealand: A comparative study. *International Studies in Educational Administration*, 34 (1), 89–105. Retrieved from: <http://hdl.handle.net/10652/1326>

Bush, T. (2009.) Leadership development and school improvement: contemporary issues in leadership development. *Educational Review*, 61(4), 375–391. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/00131910903403956>

Creemers, B., Kyriakides, L., & Antoniou, P. (2013). *Teacher professional development for improving quality of teaching*. New York: Springer.

Heath, R. (1998). *Διαχείριση Κρίσεων: Αποτελεσματικές τεχνικές για επιχειρησιακή ετοιμότητα*. Αθήνα: Γκιούρδας.

Hernandez, R., & Roberts, M. (2012). Redesigning a Principal Preparation Program: A Continuous Improvement Model. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 7(3), n3. Ανακτήθηκε 1/10/23 από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ997446.pdf>

Holmberg, B. (1995). *Theory and Practice of Distance Education*. London: Routledge.

Rodriguez-Gomez, D., Ion, G., Mercader, C., & López-Crespo, S. (2019). Factors promoting informal and formal learning strategies among school leaders. *Studies in Continuing Education*, 1-16.

Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Smith, L. & Riley, D. (2012). School leadership in times of crisis. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 32 (1), 57-71. doi: 10.1080/13632434.2011.614941

Sun, M. T., & Yang, Y. (2014). Principals' transformational leadership in school improvement. *International Journal of Educational Management*, 28(3), 279-288.

Turner, P. (2019). Leadership Development Practices. In P. Turner (Ed.), *Leadership in Healthcare* (pp. 295-324). Cham: Palgrave Macmillan.

Walker, A., & Qian, H. (2015). Review of Research on School Principal Leadership in Mainland China, 1998-2013. *Journal of Educational Administration*, 53(4), 467-491.

Yukl, G., & Mahsud, R. (2010). Why flexible and adaptive leadership is essential. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 62 (2), 81-93. doi: <https://doi.org/10.1037/a0019835>

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά: Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης. Αθήνα: Έλλην.

Γεωργιάδου, Β. & Καμπουρίδης, Γ. (2005). Ο διευθυντής – ηγέτης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τχ. 10, 121-129.

Γεωργογιάννης, Π., Λάγιος, Β., Κουνέλη, Β. (2005). Διοικητική επάρκεια και ετοιμότητα των διευθυντών σχολικών μονάδων. Στο *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Άρτας με θέμα: Διοίκηση Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης*. Άρτα. 19-32.

Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. & Λαμπρόπουλος, Χ. (2006), *Αξιολόγηση Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα στην Εκπαίδευση*, Gutenberg, Αθήνα.

Σαϊτς, Χ. (2000). Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαϊτς, Χ. (2008). Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση. Αθήνα: Υπ. Παιδείας & Δ.Β.Μ.Θ.

Ανάπτυξη και κινητοποίηση, στο πλαίσιο της Δια Βίου Εκπαίδευσης και Μάθησης, ανθρώπινου δυναμικού σε ζητήματα προάσπισης ανθρωπίνων δικαιωμάτων ευπαθών κοινωνικών ομάδων: Η περίπτωση των κοινωνικών υπηρεσιών στην Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας

Χάιδας Αλέξανδρος

Υποψήφιος διδάκτωρ Πανεπιστημίου Πατρών, Διεύθυνση Κοινωνικής Μέριμνας της ΠΔΕ
alchaidas@gmail.com

Μπάλιας Στάθης

Καθηγητής τμήματος ΤΕΕΑΠΗ Πανεπιστημίου Πατρών
balias@upatras.gr

Περίληψη

Στην παρούσα ερευνητική εργασία παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της πιλοτικής έρευνας που διεξήχθη στο πλαίσιο εκπόνησης της διδακτορικής διατριβής μου με σκοπό να διερευνηθεί η επίδραση της Εκπαίδευσης στα Ανθρώπινα Δικαιώματα (ΕΑΔ) στην ανάπτυξη και κινητοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού κοινωνικών υπηρεσιών σε ζητήματα προστασίας ανθρωπίνων δικαιωμάτων (ΑΔ) ευπαθών κοινωνικών ομάδων (ΕΚΟ). Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν σαράντα δύο στελέχη κοινωνικών φορέων που λειτουργούν χωρικά εντός της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας. Από τα βασικότερα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι η εκπαίδευση του ανθρώπινου δυναμικού σε ζητήματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων συνοδεύεται με επαρκή τήρηση κανόνων επαγγελματικής δεοντολογίας καθώς και με πολύ χαμηλή αρνητική επίδραση των χαρακτηριστικών των ΕΚΟ (φύλο, σεξουαλικός προσανατολισμός, αναπηρία, ηλικία, φυλετική προέλευση, θρησκεία, υπηκοότητα, κοινωνική και οικογενειακή κατάσταση, γλώσσα) στην εξυπηρέτησή τους από το ανθρώπινο δυναμικό, ενώ συνδέεται με μικρή κινητοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού για την προάσπιση των ΑΔ των ΕΚΟ εντός και εκτός εργασιακού περιβάλλοντος.

Λέξεις κλειδιά: Ανθρώπινο δυναμικό κοινωνικών υπηρεσιών, ευπαθείς κοινωνικές ομάδες, Δια Βίου Εκπαίδευση και Μάθηση, Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα δικαιώματα.

Εισαγωγή

Το ανθρώπινο δυναμικό κοινωνικών υπηρεσιών αποτελεί το κρίσιμο συνεκτικό δεσμό μεταξύ κράτους πρόνοιας και πολιτών. Είναι αυτό που καλείται να εφαρμόσει μια σειρά από πολιτικές και στρατηγικούς σχεδιασμούς κοινωνικής ένταξης και κοινωνικής συνοχής, ερχόμενο καθημερινά σε επαφή με ωφελούμενους οι οποίοι είναι φορείς χαρακτηριστικών πέραν των «κυρίαρχων αποδεκτών προτύπων» (ηλικιακών, πολιτισμικών, μορφωτικών, φυλετικών, θρησκευτικών, σεξουαλικών, γλωσσικών κ.α.).

Οι εν λόγω ομάδες ωφελούμενων, όπως είναι τα ΑμεΑ, οι ηλικιωμένοι, οι μετανάστες, οι πρόσφυγες, οι οικογένειες με έναν γονέα, οι άνεργοι, οι Ρομά, τα άτομα ΛΟΑΤΚΙ κ.α. βιώνουν αυξημένο κίνδυνο φτώχειας και κοινωνικού αποκλεισμού συγκριτικά με το γενικό πληθυσμό. Είναι ομάδες για τις οποίες η ρητορική διεθνών διακηρύξεων, συνθηκών, συμβάσεων, πρωτοκόλλων, χαρτών, εθνικών νόμων και σχεδίων δράσης (United Nations, 1948; Ηνωμένα Έθνη, 1965, 1989, 2006, Συμβούλιο της Ευρώπης, 1950; Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, Συμβούλιο και Επιτροπή, 2012; Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010, 2020) τους αποδίδει τα χαρακτηριστικά της ευπάθειας και της ευαλωτότητας (κοινωνικής, οικονομικής, εργασιακής, ψυχολογικής, σωματικής, κ.λπ.), συνδέοντάς τες με μεγάλη πιθανότητα έκθεσης σε κοινωνική μειονεξία, ανισότητες, υλική στέρηση, προκατάληψη και στιγματισμό. Οι τελευταίες είναι καταστάσεις

για τις οποίες τα συγκεκριμένα άτομα χρήζουν επιπλέον φροντίδας και προσοχής, ώστε, μέσω της παροχής ποιοτικών υπηρεσιών, να μπορούν να απολαμβάνουν μια σειρά από ανθρώπινα δικαιώματα, όπως αυτά της ισότιμης συμμετοχής στην εργασία, της ποιοτικής στέγασης, της εκπαίδευσης, των φαρμακευτικών παροχών και της ιατρικής περίθαλψης, των μηχανισμών λήψης αποφάσεων κ.α. (Γενική Γραμματεία Διαφάνειας και ανθρωπίνων δικαιωμάτων, 2014; Νόμος 4019/2011; Νόμος 4430/2016; ΕΣΚΕ, 2021).

Στο πλαίσιο αυτό επικοινωνίας του ανθρώπινου δυναμικού με τις εν λόγω πληθυσμιακές ομάδες για την παροχή κατάλληλων και υψηλού επιπέδου υποστηρικτικών υπηρεσιών, στοιχείο κλειδί αποτελεί το προφίλ δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού. Οι υπηρεσίες που προσφέρονται σε φορείς, δομές, κέντρα, οργανισμούς κοινωνικού χαρακτήρα, είναι υπηρεσίες συναισθηματικού ή αισθητικού τύπου (Sturdy & Korczynski, 2005) και βασίζονται στις διαπροσωπικές σχέσεις και την επαφή, απαιτώντας δεξιότητες διακριτές από αυτές της παραδοσιακής διαχείρισης μιας υπόθεσης. «Απαιτούν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση, καλύτερη ικανότητα να βλέπεις τα πράγματα από την οπτική των άλλων, ισχυρότερες δεξιότητες επικοινωνίας και ακρόασης [...] καθώς περιλαμβάνουν κρίση για τον άνθρωπο» (Mulgan, 2012: 29), αναδεικνύοντας έτσι τις λεγόμενες κοινωνικές δεξιότητες ως δεξιότητες νευραλγικού χαρακτήρα (Κόκκος, 2005: 35-36). Επιπλέον, οι κοινωνικές και συναισθηματικές αυτές δεξιότητες συμπληρώνουν τις γνωστικές δεξιότητες, κάνοντας ευκολότερη για το ανθρώπινο δυναμικό την προσαρμογή του στις σύνθετες εργασιακές του ανάγκες (OECD, 2017).

Παράλληλα με την αναγκαιότητα ανάδυσης ήπιων δεξιοτήτων (soft skills), καθοριστικό παράγοντα παροχής ποιοτικών υπηρεσιών αποτελεί η εμπλοκή των αξιών της ηθικής και της δεοντολογίας (ακεραιότητα, νομιμότητα, διαφάνεια, σεβασμός, ισότητα, αίσθηση δικαιοσύνης, αντικειμενικότητα, ουδετερότητα, αμεροληψία). Μια σειρά από κώδικες και οδηγούς έρχονται να ορίσουν τη συμπεριφορά του ανθρώπινου δυναμικού και να υποδείξουν τους κατάλληλους τρόπους επικοινωνίας κατά την επαφή του με τους χρήστες-ωφελούμενους (Ευρωπαϊκός Διαμεσολαβητής, 2015; Υπουργείο Διοικητικής Μεταρρύθμισης και Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης & Συνήγορος του Πολίτη, 2012; Συνήγορος του Πολίτη; 2015; Υπουργείο Εσωτερικών & Εθνική Αρχή Διαφάνειας, 2022).

Χαρακτηριστικό είναι το απόσπασμα του Εθελοντικού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Ποιότητας για τις Κοινωνικές Υπηρεσίες της Επιτροπής Κοινωνικής Προστασίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπου ο σεβασμός στα δικαιώματα των χρηστών αποτελεί μία από τις βασικότερες αρχές ποιότητας για τις σχέσεις μεταξύ παρόχων και χρηστών (SPC/2010/10/8 final: 6):

«Οι πάροχοι υπηρεσιών κοινωνικής ένταξης θα πρέπει να σέβονται τα θεμελιώδη δικαιώματα και τις ελευθερίες που περιγράφονται στα εθνικά, ευρωπαϊκά και διεθνή όργανα για τα ανθρώπινα δικαιώματα, καθώς και την αξιοπρέπεια των χρηστών. Θα πρέπει να προωθούν και να εφαρμόζουν τα δικαιώματα των χρηστών όσον αφορά την ισότητα ευκαιριών, την ίση μεταχείριση, την ελευθερία της επιλογής, της αυτοδιάθεσης, του ελέγχου της ζωής τους και του σεβασμού της ιδιωτικής τους ζωής. Οι κατάλληλες υπηρεσίες πρέπει να παρέχονται χωρίς διακρίσεις λόγω φύλου, φυλετικής ή εθνοτικής καταγωγής, θρησκείας ή πεποιθήσεων, αναπηρίας, ηλικίας ή γενετήσιου προσανατολισμού. Θα πρέπει να προληφθεί και να αντιμετωπιστεί επαρκώς η φυσική, διανοητική και οικονομική κακοποίηση των ευάλωτων χρηστών».

Παρά, όμως, το κανονιστικό πλαίσιο και την υποχρεωτικότητα εφαρμογής των κωδίκων ηθικής και επαγγελματικής δεοντολογίας, αλλά και της αναγκαιότητας εφαρμογής των ευρωπαϊκών αρχών ποιότητας, εμφανείς είναι συμπεριφορές που φανερώνουν την καταστρατήγησή τους, την έλλειψη ευαισθητοποίησης καθώς και αρνητικών στάσεων. Ειδικότερα, μερίδα υπαλλήλων φέρει στερεότυπα και προκαταλήψεις, αγνοεί τις ιδιαιτερότητες των μειονεκτούντων ατόμων, δείχνει διακριτική μεταχείριση αλλά και άρνηση εξυπηρέτησης, ενώ εκδηλώνει ακόμα και ρατσιστικές συμπεριφορές. Συνέπεια αυτών των

φαινομένων είναι να γεννιέται στους ωφελούμενους διστακτικότητα και καχυποψία για τη συνδιαλλαγή τους με το δημόσιο, δυσπιστία, έλλειψη εμπιστοσύνης και αμφισβήτηση για τους ίδιους τους κρατικούς μηχανισμούς, όπως επίσης, σε ορισμένες περιπτώσεις, ειδικές ομάδες πληθυσμού -όπως συμβαίνει με τους φορείς μεταδιδόμενων ασθενειών- να οδηγούνται ακόμα και στην περιθωριοποίηση (Τσέκος, 1998; Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, 2012:282-283; Houston et al., 2016; Μόσχος & συνεργάτες, 2018: 41-45; ΕΚΔΔΑ, 2018; Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου-Δίκτυο Καταγραφής Περιστατικών Ρατσιστικής Βίας, 2021; Παρατηρητήριο Συνηγορίας και Προάσπισης των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων Ρομά, 2022).

Όλα τα παραπάνω εγείρουν σοβαρούς προβληματισμούς τόσο για την πρόσβαση των ευπαθών ομάδων πληθυσμού σε δημόσια αγαθά και υπηρεσίες όσο και για τη συνακόλουθη προστασία και απόλαυση των ΑΔ τους. Ο προβληματισμός δε επιτείνεται στην περίπτωση του κράτους πρόνοιας και των κρίσιμων επιλογών αυτού, των κοινωνικών υπηρεσιών (Διευθύνσεις και Τμήματα κοινωνικής μέριμνας τοπικής αυτοδιοίκησης, Κέντρα Κοινότητας, Βοήθεια στο Σπίτι, Κοινωνικά Φαρμακεία, Κοινωνικά Παντοπωλεία, Συσσίτια κ.α.), όπου το ανθρώπινο δυναμικό καλείται να εφαρμόσει κοινωνικές πολιτικές και στρατηγικές σχετικές με τα ΑΔ ευπαθών (ευάλωτων και ειδικών) ομάδων πληθυσμού και να εγγυηθεί την προάσπιση και απόλαυσή τους (Συνήγορος του Πολίτη, 2021: 47).

Δια Βίου Εκπαίδευση και Μάθηση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα

Μία απάντηση στην ανωτέρω προβληματική αναφορικά με την άρση των προβλημάτων που δημιουργούνται στα σύνθετα εργασιακά περιβάλλοντα και την καταλληλότερη ανταπόκριση του ανθρώπινου δυναμικού στην απόλαυση των κοινωνικών δικαιωμάτων των ωφελούμενων προέρχεται από το χώρο της Δια Βίου Εκπαίδευσης και Μάθησης (ΔΒΕΜ). Διεθνείς οργανισμοί, μέσω αλληλένδετων προγραμμάτων και συμπληρωματικών στρατηγικών, δίνουν προτεραιότητα στην αξία της ΔΒΕΜ τόσο για την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού όσο και ειδικότερα για την παροχή ποιοτικών υπηρεσιών. Συγκεκριμένα, μέσω της ΔΒΕΜ αυξάνονται οι γνώσεις του ανθρώπινου δυναμικού για το περιβάλλον και τις συνθήκες που επικρατούν στην εργασία του, γίνονται κατανοητά πιο γρήγορα και εις βάθος τα εργασιακά προβλήματα, καλλιεργούνται οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι στάσεις τους απέναντι στα εργασιακά θέματα, συντελείται αλλαγή στον τρόπο που σκέπτονται και δρουν οι εργαζόμενοι, όπως, επίσης, αυξάνεται η παραγωγικότητά τους και συνακόλουθα η εμπλοκή τους στις διαδικασίες επίλυσης των προβλημάτων που προκύπτουν κάθε φορά (United Nations General Assembly, 2015; United Nations 2016; UNESCO, 2015, 2016; OECD, 2005 & 2010).

Επιπλέον, στο πλαίσιο της ΔΒΕΜ μια σειρά από Διακηρύξεις, Ψηφίσματα, Σύμφωνα και προγράμματα έρχονται να τονίσουν τον καθοριστικό ρόλο της εκπαίδευσης για την προστασία και το σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Bajaj, 2011: 481). Η Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα (ΕΑΔ), ως μια δια βίου διαδικασία, διατρέχει το σχεδιασμό προγραμμάτων οργανισμών, δημόσιων ή μη, όλων των ηλικιών, των κατηγοριών, των επαγγελματιών και επαγγελματιών. Χαρακτηρίζει όλα τα επίπεδα και τις μορφές εκπαίδευσης (τυπική, μη τυπική, άτυπη), περιλαμβάνοντας, εκτός των άλλων, την συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση, τη δημόσια ενημέρωση και τις δραστηριότητες ευαισθητοποίησης (United Nations, 1948; ΟΗΕ, 1966; United Nations - ΟΗCHR, 1993; United Nations General Assembly, 1994; 2001; 2005; 2010).

Παράλληλα, η ΕΑΔ συνδέεται όχι απλώς με το γνωστικό αποτέλεσμα αλλά και με τις αλλαγές στις συμπεριφορές του ανθρώπου στους τομείς δράσης του, συμβάλλοντας στην ανάπτυξή του ως υπεύθυνου μέλους του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου (Tibbitts, 2017: 6 & 15). Η συνειδητοποίηση των αρχών και των αξιών των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και η γνώση των μηχανισμών για την προστασία τους ισχυροποιεί τα άτομα κάνοντάς τα να απαιτούν και να διεκδικούν τα δικαιώματα όχι μόνο τα δικά τους αλλά και των άλλων (Levin, 2012: 239). Επιπλέον, μέσω της εκπαιδευτικής αυτής διάστασης τα άτομα αναπτύσσουν

κοινωνική ενσυναίσθηση και ανεκτική στάση απέναντι στη διαφορετικότητα, αυξάνεται το επίπεδο συμμετοχής τους στην πολιτική, δραστηριοποιούνται σε συλλογικότητες και κοινωνικά φόρα, ενθαρρύνονται στη λήψη αποφάσεων σε κοινωνικούς προβληματισμούς, ενώ, παράλληλα, στο καθημερινό τους βίο, υπερασπίζονται και εφαρμόζουν τα ανθρώπινα δικαιώματα κινητοποιούμενοι ως ενεργοί και υπεύθυνοι επαγγελματίες (United Nations, 2010; UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2013).

Μεθοδολογία έρευνας

Σκοπός έρευνας

Με βάση τα προαναφερόμενα, ως σκοπός της παρούσας έρευνας τέθηκε η διερεύνηση του επιπέδου γνώσεων, αντιλήψεων, δεξιοτήτων, στάσεων και κινητοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού κοινωνικών υπηρεσιών που λειτουργούν στις τρεις Περιφερειακές Ενότητες της ΠΔΕ σε ζητήματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, καθώς και των παραγόντων που επηρεάζουν το εν λόγω επίπεδο.

Ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση τον προαναφερθέντα σκοπό, διαμορφώθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιο είναι το επίπεδο γνώσεων, αντιλήψεων, δεξιοτήτων, στάσεων και κινητοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού κοινωνικών υπηρεσιών που λειτουργούν και στις τρεις ΠΕ της Δυτικής Ελλάδας σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα ευπαθών κοινωνικών ομάδων;
- Ποιοι παράγοντες, στο πλαίσιο της ΔΒΕΜ, επηρεάζουν το επίπεδο γνώσεων, ευαισθητοποίησης και κινητοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού που στελεχώνει τις εν λόγω κοινωνικές υπηρεσίες σε ζητήματα προάσπισης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ευπαθών κοινωνικών ομάδων;

Ερευνητικό δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσε το ανθρώπινο δυναμικό των εξής οκτώ κοινωνικών υπηρεσιών που λειτουργούν στις τρεις Περιφερειακές Ενότητες (ΠΕ) της Δυτικής Ελλάδας και βρίσκονται υπό την εποπτεία, την παροχή τεχνογνωσίας, το συντονισμό και τη συνεργασία της Διεύθυνσης Κοινωνικής Μέριμνας της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας: Κέντρα Κοινότητας, Δομές παροχής βασικών αγαθών (κοινωνικό παντοπωλείο, παροχή συσσιτίου, κοινωνικό φαρμακείο), Δομές αστέγων-ανοικτά κέντρα ημέρας-υπνωτήριο, Βοήθεια στο Σπίτι, Διευθύνσεις/τμήματα κοινωνικών υπηρεσιών της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας, Διευθύνσεις/τμήματα κοινωνικών υπηρεσιών δήμων, Κοινωνικές υπηρεσίες Νοσοκομείων και ΤΟΜΥ, ΚΔΑΠ-ΚΔΑΠ ΑμεΑ, Παιδικοί-Βρεφονηπιακοί σταθμοί.

Ερευνητικό εργαλείο

Έχοντας υπόψη μας τη σκοποθεσία και τα ερευνητικά ερωτήματα, καθώς και το γεγονός πως η ΕΑΔ συνδέεται όχι απλώς με το γνωστικό αποτέλεσμα, αλλά και με την ανάπτυξη ήπιων δεξιοτήτων και τις αλλαγές στις στάσεις και τις συμπεριφορές των ανθρώπων στους τομείς δράσης τους (Tibbitts, 2017), το ερωτηματολόγιο δομήθηκε τόσο στο τρίπτυχο γνώσεις-δεξιότητες-στάσεις όσο και στα αναθεωρημένα αναδυόμενα μοντέλα της Εκπαίδευσης για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα: α) Μοντέλο Αξιών και Επίγνωσης / Ευαισθητοποίησης - Κοινωνικοποίησης, β) Μοντέλο Λογοδοσίας - Ανάληψης Ευθυνών -Επαγγελματικής Ανάπτυξης, γ) Μοντέλο Ακτιβισμού-Μετασχηματισμού, της Felisa Tibbitts (ό.π.).

Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων κατασκευάστηκε σε φόρμα Google Docs ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο το οποίο και απεστάλη στα πρόσωπα του δείγματος μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Το ερωτηματολόγιο περιείχε ερωτήσεις κλειστού τύπου, έγινε χρήση της πενταβάθμιας κλίμακας Likert και δομήθηκε στις ακόλουθες έξι ενότητες: Δημογραφικά χαρακτηριστικά, Γνώσεις σχετικές με τα ΑΔ (τυπική, μη τυπική εκπαίδευση, άτυπη μάθηση),

Αντιλήψεις του ανθρώπινου δυναμικού σε ζητήματα διακρίσεων (Ανθρώπινα δικαιώματα-Κοινωνική Πολιτική), Κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες ανθρώπινου δυναμικού, Στάσεις του ανθρώπινου δυναμικού σχετικά με ζητήματα προστασίας-απόλαυσης κοινωνικών δικαιωμάτων, Κινητοποίηση ανθρώπινου δυναμικού.

Για την κατασκευή του ερωτηματολογίου και την εύρεση των σχετικών ποσοτικών και κατηγορικών μεταβλητών προηγήθηκε επισταμένη ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας. Καθώς δεν κατέστη εφικτό να εντοπιστεί εστιασμένο με το σκοπό της ποσοτικής έρευνας ερωτηματολόγιο, έγινε σύνθεση κλιμάκων ερωτηματολογίων και από διεθνείς έρευνες, για την προσαρμογή των οποίων στις ανάγκες της ομάδας στόχου και στους ερευνητικούς στόχους ακολουθήθηκαν συγκεκριμένα στάδια εργασίας (Cohen, Manion & Morrisson, 2008; Σαρρής, 2021).

Αναλυτικότερα, στην πρώτη ενότητα το ανθρώπινο δυναμικό αντλήθηκαν πληροφορίες για το φύλο, το επίπεδο των σπουδών του και την προϋπηρεσία των ερωτώμενων, ενώ στη δεύτερη ενότητα για το επίπεδο γνώσεων του ανθρώπινου δυναμικού στην προστασία/απόλαυση των ΑΔ, όπου έγινε χρήση της τυπολογίας των εκπαιδευτικών δράσεων των Coombs & Ahmed (Coombs, 1968: 9; Coombs & Ahmed, 1974:7-9) και του όρου που υιοθετούν οι επιμελητές του Λεξικού Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Καραλής & Λιντζέρης, 2022: 51).

Για την τρίτη ενότητα χρησιμοποιήθηκαν, ύστερα από σχετική λήψη άδειας, τα ακόλουθα υψηλής εγκυρότητας και αξιοπιστίας ερωτηματολόγια από έρευνες που διεξήχθησαν το 2015 α) στην Ιρλανδία, από την ομώνυμη επιτροπή ανθρωπίνων δικαιωμάτων και ισότητας (τίτλος έρευνας: Awareness of and Attitudes to Human Rights and Equality), και β) στο Hong Kong, με τίτλο: Construction and validation of an instrument measuring attitudes towards human rights of Liberal Studies teachers (Lo, Leung & Chow, 2015). Τα εν λόγω ερωτηματολόγια, αφού μεταφράστηκαν από τον ερευνητή και έγινε η πολιτισμική προσαρμογή τους, δόθηκαν στα πρόσωπα του δείγματός μας πιλοτικά.

Η σύνταξη της τέταρτης ενότητας, σχετικά με την ανάδυση κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων, βασίστηκε στο μοντέλο της συναισθηματικής νοημοσύνης του Daniel Golman (2011), ενώ για την πέμπτη ενότητα, όπου εξετάζονται οι στάσεις του ανθρώπινου δυναμικού κατά την επαφή του με τις ΕΚΟ, ακολουθήθηκαν τα εξής: α) για την πρώτη υποενότητα που αφορούσε το βαθμό που διάφορα χαρακτηριστικά των ΕΚΟ αποτελούν εμπόδιο κατά την επαφή του ανθρώπινου δυναμικού με τις εν λόγω ομάδες, συμπεριλήφθηκαν όσες κατηγορίες παρουσιάζονται από τον οργανισμό της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τα Θεμελιώδη Δικαιώματα (FRA & Συμβούλιο της Ευρώπης, 2010) και β) για τη δεύτερη υποενότητα, η οποία αναφέρεται στην εργασιακή συμπεριφορά του ανθρώπινου δυναμικού απέναντι στις ΕΚΟ, οι ερωτήσεις βασίστηκαν στην αποδελτίωση του ευρωπαϊκού και του ελληνικού κώδικα ηθικής και επαγγελματικής δεοντολογίας (Ευρωπαϊκός Διαμεσολαβητής, 2015; ΥΠΕ & ΕΑΔ, 2022).

Τέλος, για την έκτη και τελευταία ενότητα, όπου εξετάζεται η κινητοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού στην προστασία των ΑΔ, έγινε σύνθεση ερωτήσεων τόσο από την κλίμακα της έρευνας που έλαβε χώρα στην Ιρλανδία (Irish Human Rights and Equality Commission, 2015) όσο και από τον ευρωπαϊκό και ελληνικό κώδικα ηθικής και επαγγελματικής συμπεριφοράς (ό.π. 2015, 2022).

Αξιοπιστία και εγκυρότητα έρευνας

Η αξιοπιστία των υποκλιμάκων ερωτήσεων των υπό μελέτη μεταβλητών είναι πολύ ικανοποιητική αφού το Cronbach's Alpha λαμβάνει τιμές άνω του 0,7.

Το δείγμα στο οποίο δόθηκε για έλεγχο αποτελεί το 10% περίπου του τελικού δείγματος της έρευνας, αφού πρώτα έγινε έλεγχος της φαινομενικής και εννοιολογικής εγκυρότητας του ερωτηματολογίου μέσω επικοινωνίας με key informants (Προϊσταμένους Διευθύνσεων, Τμημάτων, αντιπροσωπευτικού δείγματος πληροφορητών διαφόρων ειδικοτήτων), του

χρόνου συμπλήρωσής του, των ειδικότερων ενδιαφερόντων των συνεντευξιζόμενων καθώς και της ηλεκτρονικής μορφής του ερωτηματολογίου.

Αποτελέσματα Έρευνας

Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από 42 άτομα εκ των οποίων το 81% (34) ήταν γυναίκες και το 19,0% (8) άνδρες. Η πλειονότητα των ερωτώμενων (50,0%) είναι απόφοιτοι (Α)ΤΕΙ, το 38,1% απόφοιτοι ΑΕΙ, ενώ το υπόλοιπο 11,9% απόφοιτοι ΔΕ. Επιπλέον, το 50,0% των συμμετεχόντων δεν κατέχει μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης (ΜΔΕ) και το 92,9% δεν κατέχει διδακτορικό τίτλο. Από όσους είναι κάτοχοι ΜΔΕ (50%), το 21,4% είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού σχετικού με το πεδίο των ΑΔ, όπως, επίσης, και οι τρεις που διαθέτουν διδακτορικό τίτλο σπουδών, το γνωστικό τους αντικείμενο είναι σχετικό με το πεδίο των ΑΔ. Τέλος, η μέση ηλικία των ερωτώμενων είναι 46,93 έτη, η μέση συνολική προϋπηρεσία είναι 18,88 έτη και η μέση προϋπηρεσία στην τρέχουσα θέση είναι 9,19 έτη.

Μεταβλητές

Σε μια κλίμακα από 1=Καθόλου έως 5=Σε υψηλό βαθμό, οι συμμετέχοντες στην έρευνα κλήθηκαν να απαντήσουν στην ερώτηση για το επίπεδο της «Γνώσης τους σχετικά με επίσημα κείμενα για τα ανθρώπινα δικαιώματα και την ισότητα», το επίπεδο ανάδυσης των «Κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων τους» κατά την επαφή τους με ΕΚΟ, όπως, επίσης, το βαθμό που διάφορα «Χαρακτηριστικά των ΕΚΟ επιδρούν ανασταλτικά στην παροχή υπηρεσιών προς αυτούς.» Επιπλέον, σε μια κλίμακα από 1=Διαφωνώ απόλυτα έως 5=Συμφωνώ απόλυτα, οι συμμετέχοντες στην έρευνα κλήθηκαν να διατυπώσουν το βαθμό συμφωνίας τους με διάφορες προτάσεις που αφορούν τις «Αντιλήψεις για τα ανθρώπινα δικαιώματα», τις «Αντιλήψεις τους για την κοινωνική πολιτική», την «Τήρηση της εργασιακής ηθικής και δεοντολογίας», καθώς και την «Κινητοποίηση σε θέματα προστασίας ΑΔ», εντός και εκτός εργασιακού περιβάλλοντος.

Για κάθε συμμετέχοντα υπολογίζεται ο μέσος όρος των απαντήσεων που αφορούν την κάθε υποκλίμακα και μπορεί να προκύψει ένα επιμέρους μέσο σκορ εύρους από 1 έως 5. Όσο πιο μεγάλο είναι το σκορ που επιτυγχάνεται, τόσο μεγαλύτερη είναι η γνώση σχετικά με επίσημα κείμενα για τα ανθρώπινα δικαιώματα και την ισότητα, τόσο μεγαλύτερο είναι το επίπεδο των Κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων κατά την επαφή με ΕΚΟ και τόσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός που διάφορα Χαρακτηριστικά των ΕΚΟ επιδρούν ανασταλτικά στην παροχή υπηρεσιών προς αυτούς. Επίσης, όσο πιο μεγάλο είναι το σκορ που επιτυγχάνεται τόσο μεγαλύτερη συμφωνία υπάρχει σχετικά με τις Αντιλήψεις των ερωτώμενων για τα ανθρώπινα δικαιώματα, τόσο μεγαλύτερη είναι η συμφωνία για την Εφαρμογή κοινωνικής πολιτικής που προστατεύει τα ανθρώπινα δικαιώματα, τόσο περισσότερο τηρείται η εργασιακή ηθική και δεοντολογία και τόσο μεγαλύτερη είναι η Κινητοποίηση σε θέματα προάσπισης ΑΔ εντός και εκτός εργασιακού περιβάλλοντος.

Από τους μέσους όρους των υπό μελέτη μεταβλητών εξήχθηκαν τα ακόλουθα αποτελέσματα: υπάρχει πολύ μεγάλος βαθμός συμφωνίας για την παροχή Κοινωνικής πολιτικής (Μ.Τ.=4,73), πολύ μεγάλος βαθμός Τήρησης της εργασιακής ηθικής και δεοντολογίας (Μ.Τ.=4,63), μεγάλος βαθμός κατανόησης των Ανθρώπινων Δικαιωμάτων (Μ.Τ.=4,34), υψηλό επίπεδο ενεργοποίησης Κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού κατά την επαφή του με ΕΚΟ (Μ.Τ.=4,32), μέτρια Κινητοποίηση από μέρους του ανθρώπινου δυναμικού για την προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων των ΕΚΟ όχι μόνο εντός αλλά και εκτός εργασιακού περιβάλλοντος (Μ.Τ.=3,23), μέτρια γνώση σχετικά με επίσημα κείμενα για τα ανθρώπινα δικαιώματα και την ισότητα (Μ.Τ.=2,92) και μικρός βαθμός επιρροής των χαρακτηριστικών των ΕΚΟ στην παροχή ποιοτικών υπηρεσιών από το ανθρώπινο δυναμικό προς αυτές (Μ.Τ.=1,32).

Με τη χρήση του συντελεστή συσχέτισης Pearson διερευνήθηκαν οι σχέσεις μεταξύ των υπό μελέτη μεταβλητών (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Συσχέτιση των υπό μελέτη μεταβλητών

	1	2	3	4	5	6	7
	R ¹	R ¹	R ¹	R ¹	R ¹	R ¹	R ¹
1. Γνώση επίσημων κειμένων για τα ανθρώπινα δικαιώματα και την ισότητα	1						
2. Αντιλήψεις σχετικά με ζητήματα διακρίσεων – ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ	0,355*	1					
3. Αντιλήψεις σχετικά με ζητήματα διακρίσεων - ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ	0,194	0,320*	1				
4. Στάσεις: Χαρακτηριστικά που επιδρούν ανασταλτικά κατά την επαφή του ανθρώπινου δυναμικού με ΕΚΟ στο χώρο εργασίας	-0,353*	-0,186	-0,059	1			
5. Στάσεις: Τήρηση αρχών ηθικής και δεοντολογίας στο χώρο εργασίας κατά την επαφή του ανθρώπινου δυναμικού με ΕΚΟ	0,266	0,318*	0,159	-0,555**	1		
6. Κινητοποίηση	0,601**	0,306*	0,107	-0,434**	0,214	1	
7. Κοινωνικοσυναισθηματικές Δεξιότητες ανθρώπινου δυναμικού κατά την επαφή του με ΕΚΟ	0.550**	0.412**	0.109	-0.390*	0.562**	0.511**	1

¹ Συντελεστής συσχέτισης Pearson

* Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0,05

** Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0,01

Ειδικότερα, η «Γνώση επίσημων κειμένων για τα ανθρώπινα δικαιώματα και την ισότητα» σχετίζεται θετικά και στατιστικά σημαντικά με τις «Αντιλήψεις σχετικά με ζητήματα διακρίσεων – ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ» (R=0.355), αρνητικά με το «Βαθμό που διάφορα χαρακτηριστικά των ΕΚΟ επιδρούν ανασταλτικά στην παροχή υπηρεσιών προς αυτούς» (R=-0.353), ισχυρά θετικά με την «Κινητοποίηση» (R=0.601) και ισχυρά θετικά με τις «Κοινωνικοσυναισθηματικές Δεξιότητες» (R=0.550). Επίσης, οι «Αντιλήψεις σχετικά με ζητήματα διακρίσεων – ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ» σχετίζονται θετικά και στατιστικά σημαντικά με τις «Αντιλήψεις σχετικά με ζητήματα διακρίσεων- ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ» (R=0.320), θετικά με την «Τήρηση αρχών ηθικής και δεοντολογίας» (R=0.318), θετικά με την «Κινητοποίηση» (R=0.306) και θετικά με τις «Κοινωνικοσυναισθηματικές Δεξιότητες» (R=0.412). Ακόμη, ο βαθμός που διάφορα «Χαρακτηριστικά των ΕΚΟ επιδρούν ανασταλτικά στην παροχή υπηρεσιών προς αυτούς» σχετίζεται ισχυρά αρνητικά και στατιστικά σημαντικά με την «Τήρηση αρχών ηθικής και δεοντολογίας» (R=-0.555), αρνητικά με την «Κινητοποίηση» (R=-0.434) & αρνητικά με τις «Κοινωνικοσυναισθηματικές Δεξιότητες» (R=-0.390). Τέλος, οι «Κοινωνικοσυναισθηματικές Δεξιότητες» σχετίζονται ισχυρά θετικά με την «Τήρηση αρχών ηθικής και δεοντολογίας» (R=0.562) και την «Κινητοποίηση» (R=0.511).

Προκειμένου να διαπιστώσουμε αν τα διάφορα κατηγορικά δημογραφικά χαρακτηριστικά επηρεάζουν τις γνώσεις, τις αντιλήψεις, τις στάσεις και τις συμπεριφορές των ερωτώμενων, διενεργήσαμε τα κατάλληλα στατιστικά τεστ.

Συγκεκριμένα, το φύλο των ερωτώμενων δεν φαίνεται να επηρεάζει στατιστικά σημαντικά τις υπό μελέτη μεταβλητές. Τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες, φαίνεται να έχουν παρόμοιες γνώσεις, αντιλήψεις, δεξιότητες, στάσεις και συμπεριφορές ($p > 0.05$). Αντιθέτως, οι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης φαίνεται να έχουν στατιστικά σημαντικά μικρότερη «Γνώση επίσημων κειμένων για τα ΑΔ και την ισότητα» (M.T.=1,69) έναντι M.T.=3,13 των αποφοίτων (Α)ΤΕΙ και M.T.=3,03 των αποφοίτων ΑΕΙ, με $p < 0.05$. Επίσης, όσο μεγαλώνει το

επίπεδο εκπαίδευσης τόσο μειώνεται ο βαθμός συμφωνίας για την παροχή Κοινωνικής πολιτικής ($p < 0.05$). Ακόμη, οι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης φαίνεται να μεταχειρίζονται στατιστικά σημαντικά λιγότερες «Κοινωνικοσυναισθηματικές Δεξιότητες» (Μ.Τ.=3,84 έναντι Μ.Τ.=4,54 κατά την επαφή τους με ΕΚΟ έναντι των αποφοίτων (Α)ΤΕΙ και Μ.Τ.=4,19 των αποφοίτων ΑΕΙ), με $p < 0.05$. Επιπλέον, οι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης φαίνεται να έχουν στατιστικά σημαντικά μικρότερη «Κινητοποίηση» (Μ.Τ.=2,60 έναντι Μ.Τ.=3,57 των αποφοίτων (Α)ΤΕΙ και Μ.Τ.=2,97 των αποφοίτων ΑΕΙ), με $p < 0.05$. Όσον αφορά τα ποσοτικά δημογραφικά χαρακτηριστικά, φαίνεται ότι τα περισσότερα έτη συνολικής προϋπηρεσίας χαρακτηρίζονται από μικρότερη «Γνώση επίσημων κειμένων για τα ΑΔ & την ισότητα» ($R = -0.342$).

Τέλος, τα υψηλότερα επίπεδα Τυπικής Εκπαίδευσης συμβαδίζουν με υψηλότερα επίπεδα «Γνώσης επίσημων κειμένων για τα ΑΔ και την ισότητα» ($R = 0,507$), με μικρότερο «Βαθμό που διάφορα χαρακτηριστικά των ΕΚΟ επιδρούν ανασταλτικά στην παροχή υπηρεσιών προς αυτούς» ($R = -0.425$) και με μεγαλύτερο βαθμό «Κινητοποίησης» ($R = 0.466$). Τα υψηλότερα επίπεδα Μη Τυπικής Εκπαίδευσης συμβαδίζουν με μεγαλύτερη «Γνώση επίσημων κειμένων για τα ΑΔ και την ισότητα» ($R = 0,378$) και με υψηλότερη ανάδυση «Κοινωνικοσυναισθηματικών Δεξιοτήτων» ($R = 0,361$). Επίσης, τα υψηλότερα επίπεδα Άτυπης Μάθησης συμβαδίζουν με μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας για την παροχή Κοινωνικής πολιτικής ($R = 0.443$), με μεγαλύτερη ανάδυση «Κοινωνικοσυναισθηματικών Δεξιότητες» ($R = 0,317$) και με μεγαλύτερη «Τήρηση αρχών ηθικής και δεοντολογίας» ($R = 0.409$). (Πίνακας 2)

Πίνακας 2: Συσχέτιση των υπό μελέτη μεταβλητών με κατηγορίες εκπαίδευσης

	Τυπική Εκπαίδευση	Μη τυπική Εκπαίδευση	Άτυπη Μάθηση
	R ¹	R ¹	R ¹
Γνώση επίσημων κειμένων ισότητας για τα ΑΔ και την ισότητα	0,507**	0,378*	0,187
Αντιλήψεις σχετικά με ζητήματα διακρίσεων – ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ	0,255	0,077	0,298
Αντιλήψεις σχετικά με ζητήματα διακρίσεων – ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ	0,190	0,073	0,443**
Κοινωνικοσυναισθηματικές Δεξιότητες ανθρώπινου δυναμικού κατά την επαφή του με ΕΚΟ	0,254	0,361*	0,317*
Στάσεις: Χαρακτηριστικά που επιδρούν ανασταλτικά στην εργασία κατά την επαφή του ΑΔ με ΕΚΟ	-0,425**	-0,127	-0,259
Στάσεις: κανόνες ηθικής και δεοντολογίας κατά την επαφή του ΑΔ με ΕΚΟ	0,271	0,166	0,409**
Κινητοποίηση	0,466**	0,289	0,071

¹ Συντελεστής συσχέτισης Pearson

* Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0,05

** Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0,01

Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία επιχειρήθηκε η παρουσία των αποτελεσμάτων πιλοτικής έρευνας στο πλαίσιο των διδακτορικών σπουδών του του πρώτου εκ των συγγραφέων της παρούσης ερευνητικής εργασίας. Συγκεκριμένα, σκοπός της ερευνητικής μελέτης τέθηκε η διερεύνηση του επιπέδου ανάπτυξης και κινητοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού συγκεκριμένων κοινωνικών υπηρεσιών που λειτουργούν και στις τρεις Περιφερειακές Ενότητες της ΠΔΕ σε

ζητήματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, καθώς και τους παράγοντες που επηρεάζουν το εν λόγω επίπεδο.

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που αφορά στη διερεύνηση του επιπέδου γνώσεων, αντιλήψεων, δεξιοτήτων, στάσεων και κινητοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού των προς μελέτη κοινωνικών υπηρεσιών σχετικά με τα ΑΔ των ΕΚΟ, τα βασικά ευρήματα φανερώνουν:

- μέτριο βαθμό γνώσης βασικών διεθνών και εθνικών επίσημων κειμένων που αναφέρονται στην προστασία των ΑΔ και προωθούν την ισότητα από το ανθρώπινο δυναμικό κοινωνικών υπηρεσιών,
- πολύ και πάρα πολύ υψηλή συμφωνία όσον αφορά στις αντιλήψεις των ερωτώμενων για τα ΑΔ των ΕΚΟ και, αντίστοιχα, των κοινωνικών παροχών (κοινωνική πολιτική) που είναι ανάγκη να απολαμβάνουν οι ΕΚΟ από την πολιτεία,
- πολύ υψηλή ανάδυση κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων κατά την επαφή του ανθρώπινου δυναμικού κοινωνικών υπηρεσιών με τις ΕΚΟ εντός του εργασιακού περιβάλλοντος,
- ελάχιστη επίδραση των χαρακτηριστικών που φέρουν οι ΕΚΟ (φύλο, σεξουαλικός προσανατολισμός, ηλικία, ψυχική-σωματική αναπηρία, φυλετική-εθνική προέλευση οικονομική και κοινωνική κατάσταση, θρησκεία, γλώσσα) κατά την εξυπηρέτηση του στελεχιακού δυναμικού των κοινωνικών υπηρεσιών,
- πολύ υψηλή τήρηση κανόνων ηθικής και επαγγελματικής δεοντολογίας από μέρους του ανθρώπινου δυναμικού (αίσθημα δικαιοσύνης, ευγένεια, σεβασμός, αντικειμενικότητα, ουδετερότητα, αμεροληψία, ισότητα, απουσία ανάρμοστης συμπεριφοράς) κατά την εξυπηρέτηση των ΕΚΟ,
- μέτρια κινητοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού κοινωνικών υπηρεσιών όταν απειλούνται τα δικαιώματα των ΕΚΟ τόσο εντός του εργασιακού περιβάλλοντος όσο και εκτός αυτού.

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, μέσω του οποίου γίνεται προσπάθεια να μελετηθούν οι παράγοντες, στο πλαίσιο της ΔΒΜ, που επηρεάζουν το επίπεδο εκπαίδευσης-ενημέρωσης, ευαισθητοποίησης και κινητοποίησης του εν λόγω ανθρώπινου δυναμικού σε ζητήματα ΑΔ, τα κύρια ευρήματα όσον αφορά τα κατηγορικά δημογραφικά χαρακτηριστικά δείχνουν ότι το φύλο των ερωτώμενων φαίνεται να μην επηρεάζει στατιστικά σημαντικά τις υπό μελέτη μεταβλητές, ενώ όσον αφορά τα ποσοτικά δημογραφικά χαρακτηριστικά, φαίνεται ότι τα περισσότερα έτη συνολικής προϋπηρεσίας συμβαδίζουν με μικρότερη γνώση βασικών επίσημων κειμένων για τα ΑΔ και την ισότητα.

Επιπλέον, αναφορικά με τη συσχέτιση των υπό μελέτη μεταβλητών με τις κατηγορίες της ΔΒΕΜ (Τυπική, Μη Τυπική Εκπαίδευση, Άτυπη Μάθηση) σημειώνεται ότι όσο υψηλότερα είναι τα επίπεδα Τυπικής Εκπαίδευσης του ανθρώπινου δυναμικού στα ΑΔ τόσο λιγότερο τα χαρακτηριστικά των ΕΚΟ αποτελούν εμπόδιο για την παροχή ποιοτικών υπηρεσιών κατά την επαφή του ανθρώπινου δυναμικού με τις εν λόγω πληθυσμιακές ομάδες, και τόσο αυξάνεται ο βαθμός κινητοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού για την υπεράσπιση των ΑΔ των ΕΚΟ εντός και εκτός εργασιακού περιβάλλοντος. Επιπλέον, όσο υψηλότερα είναι τα επίπεδα της Μη Τυπικής Εκπαίδευσης στα ΑΔ τόσο μεγαλύτερα είναι και τα επίπεδα των κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων που κινητοποιούνται κατά την επαφή του ανθρώπινου δυναμικού για την εξυπηρέτηση των ΕΚΟ.

Επιπρόσθετα, αναφορικά με τις τρεις κατηγορίες της ΔΒΕΜ (Τυπική, Μη τυπική Εκπαίδευση και Άτυπη Μάθηση), η κατηγορία της Άτυπης Μάθησης συνοδεύεται από μεγαλύτερη τήρηση του ανθρώπινου δυναμικού κανόνων ηθικής και επαγγελματικής δεοντολογίας, συγκριτικά με τις άλλες δύο κατηγορίες (τυπική και μη τυπική εκπαίδευση).

Τέλος, σημειώνεται πως παρά το γεγονός ότι το ανθρώπινο δυναμικό των κοινωνικών υπηρεσιών ελάχιστα επηρεάζεται από τα χαρακτηριστικά των ΕΚΟ (φύλο, σεξουαλικός προσανατολισμός, αναπηρία, φυλή, θρησκεία, υπηκοότητα, κοινωνική, οικογενειακή κατάσταση, γλώσσα κτλ) κατά την επαφή και εξυπηρέτησή τους, καθώς επίσης, παρά το ότι

ενεργοποιούνται σε υψηλό βαθμό οι κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες (ενσυναίσθηση, συναισθηματική νοημοσύνη, ενεργητική ακρόαση, ενεργό ενδιαφέρον για επίλυση προβλημάτων κ.τ.λ.) του ανθρώπινου δυναμικού κατά την επικοινωνία τους αυτή με τις ΕΚΟ, η κινητοποίηση από μέρους του ανθρώπινου δυναμικού σε περιπτώσεις διακριτικής και ανάρμοστης συμπεριφοράς εναντίον των ΕΚΟ βρίσκεται σε μέτρια επίπεδα. Το συμπέρασμα αυτό έρχεται να συμφωνήσει με το εύρημα της ισχυρά αρνητικής και σημαντικά στατιστικής συσχέτισης της τήρησης αρχών ηθικής και επαγγελματικής δεοντολογίας με το βαθμό που διάφορα χαρακτηριστικά των ΕΚΟ αποτελούν εμπόδιο κατά την επαφή και εξυπηρέτηση του ανθρώπινου δυναμικού με τις ΕΚΟ.

Τα προαναφερόμενα συμπεράσματα συνάδουν με αυτά της έρευνας των Stellmacher, Sommer & Brahler (2009), που δείχνουν ότι όσο περισσότερο είναι ενημερωμένα τα άτομα για τα ΑΔ τόσο περισσότερο δηλώνουν πρόθυμα να εμπλακούν σε δράσεις προστασίας αυτών όταν παραβιάζονται. Συγκλίνουν, επίσης, σε κάποιο βαθμό με την έρευνα της Πίτσου (2015) στην οποία διαπιστώνεται ότι ακόμα και αν τα άτομα ενημερώνονται και συζητούν για τα ΑΔ, όταν τα ίδια ή οικείο τους πρόσωπο υπέστησαν μια δυσάρεστη εμπειρία που οδήγησε σε παραβίαση κάποιου ΑΔ έμειναν σε μεγάλο ποσοστό αμέτοχα στην έμπρακτη διεκδίκηση και προστασία τους. Ωστόσο, μόνο θετικά μπορεί να ερμηνευτεί η επίδραση του γνωστικού υπόβαθρου που έχουν κατακτήσει μέσω της ΔΒΕΜ σε θέματα ΑΔ. Και τούτο, καθώς, μπορεί να οδηγήσει σε ουσιαστικό και έμπρακτο προσανατολισμό του ευαισθητοποιημένου ανθρώπινου δυναμικού σχετικά με ζητήματα προάσπισης των ΑΔ (Cohrs et al., 2007) ΕΚΟ.

Εν γένει, τα δεδομένα της παρούσας έρευνας έρχονται να επαληθεύσουν από την μια μεριά τη ρητορική των διεθνών οργανισμών, για την οποία αναφερθήκαμε στην εισαγωγή της παρούσης εργασίας, σύμφωνα με την οποία τα άτομα που μαθαίνουν για τα ΑΔ και εκπαιδεύονται σε αυτά φανερώνουν ανεκτική στάση απέναντι στη ευαλωτότητα και ευπάθεια κοινωνικών ομάδων, αναπτύσσουν κοινωνική ενσυναίσθηση και δραστηριοποιούνται σε συλλογικότητες που προασπίζονται τα ΑΔ, όπως επίσης, επιβεβαιώνουν, σε φανερά, εντούτοις μικρότερο βαθμό, την όποια ανάληψη πρωτοβουλιών ενεργών πολιτών και υπεύθυνων επαγγελματιών σε περιπτώσεις παραβίασης των ΑΔ στον καθημερινό τους βίο.

Αναφορές

Bajaj, M. (2011). Human Rights Education: Ideology, Location and approaches. *Human Rights Quarterly*, Vol. 33. N. 2, 481 – 508.

Cohen, L., Manion, L. & Morrisson, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχιμο.

Cohrs, T.C, Maes, J, Moschner, B., & Kielmann, S. (2007). Determinants of Human Rights Attitudes and Behavior: A Comparison and Integration of Psychological Perspectives. *Political Psychology*, 28(4), 441-469.

Coombs, P. H. (1968). *The World Educational Crisis: A Systems Analysis*. New York: Oxford University Press.

Coombs, P. H., & Ahmed, M. (1974). *Attacking Rural Poverty: How Non-formal Education Can Help*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

European Commission. (2016). *Next steps for sustainable European Future: European action for Sustainable*, Strasbourg.

FRA & Συμβούλιο της Ευρώπης, (2010). *Εγχειρίδιο σχετικά με την ευρωπαϊκή νομοθεσία κατά των διακρίσεων*, Λουξεμβούργο doi:10.2811/11228.

Golman, D. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο εργασίας*, Αθήνα: Πεδίο.

Greenberg, J. & Baron, R.A. (2013). *Οργανωσιακή Ψυχολογία και συμπεριφορά*, Αθήνα: Gutenberg.

Hallerod, B. Rothstein B, Nandy S, Daoud A. (2013). Bad governance and poor children: a comparative analysis of government efficiency and severe child deprivation in 68 low- and middle-income countries, *World Development*, Aug. 2013, 48, 19-31.

Houston, D.J., Aitalieva, N.R., Morelock L.A., & Chris A. Shults. (2016). Citizen Trust in Civil Servants: A Cross-National Examination, *International Journal of Public Administration*, 39:14, 1203-1214, (Διαθέσιμο στο: <file:///C:/Users/DELL/Downloads/Houston2016IIPA.pdf>, προσπελάστηκε στις 10/12/2022).

Irish Human Rights and Equality Commission. (2015). *Awareness of and Attitudes to Human Rights and Equality*. (Διαθέσιμο: https://www.ihrec.ie/download/pdf/ihrec_awareness_and_attitudes_research_2015.pdf, προσπελάστηκε στις 10/10/2022).

Levin, L. (2012). *Δικαιώματα του Ανθρώπου: Ερωτήσεις και Απαντήσεις*, Επικαιροποιημένη 6η αγγλική έκδοση (μτφ-επιμ.: Π. Νάσκου-Περράκη, Κ. Ταραράς, Κ. Χαϊνογλου), Εκδόσεις: Θέμις.

Lo, Y.L., Leung Y.W. & Chow, J. (2015). Construction and validation of an instrument measuring attitudes towards human rights of Liberal Studies teachers in Hong Kong in *Citizenship, Social & Economics Education* 1–16, Volume 14, Issue 12. Διαθέσιμο: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2047173415602569>, προσπελάστηκε 22/7/2022).

Mulgan, G. (2012). Government with the people: the outlines of a relational state. In Cooke, G. and Muir, R. (2012) *The relational state: How recognizing the importance of human relationships could revolutionize the role of the state* London: IPPR (Διαθέσιμο: https://www.ippr.org/files/images/media/files/publication/2012/11/relational-state_Nov2012_9888.pdf, προσπελάστηκε στις 27/7/2022).

OECD. (2005). *Education at a Glance*. OECD.

OECD. (2017). *Skills Outlook 2017 Skills and Global Value Chains*, OECD Publishing, Paris (Διαθέσιμο: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273351-en>, προσπελάστηκε στις 1/4/2022).

OECD.(2010). *Education at a Glance, OECD indicators* (Διαθέσιμο: <https://web.archive.oecd.org/2012-06-14/103888-45926093.pdf>, προσπελάστηκε στις 3/10/2023)

Stellmacher, J., Sommer, G., & Brahler, E. (2009). The Cognitive Representation of Human Rights: Knowledge, Importance and Commitment. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 11(3), 267-292.

Sturdy, A. & Karczynski, M. (2005). In the name of the customer: service work and participation. In B. Harley, J Hyman & P. Thompson. *Participation and Democracy at Work: Essays in Honour of Harvie Ramsay*, Basingstoke: Palgrave/MacMillan, p. 94-112.

The Social Protection Committee. (2010). *A Voluntary European quality framework for social services*, SPC/2010/10/8 final.

Tibbitts, F. (2017). Revisiting Emerging Models of Human Rights Education: taking a closer look. *Intercultural Education*, 16 (2), 107-113.

UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2013). *2nd Global report on adult learning and education: Rethinking literacy*, 58 Felbrunnenstr, 20148 Hamburg: Germany (Διαθέσιμο: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000222407>, προσπελάστηκε στις 2/3/2023).

UNESCO Institute for Lifelong learning. (2015). *European Center for the Development of Vocational Training / European Training Foundation Global inventory of regional and national qualifications frameworks*, volume I: thematic chapters, Hamburg: Germany. (Διαθέσιμο: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233043>, προσπελάστηκε στις 18/7/2023).

UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2016). *3rd Global report on adult learning and education. The Impact of Adult Learning and Education on Health and Well-Being; Employment and the Labour Market; and Social, Civic and Community Life*. Hamburg: Germany. (Διαθέσιμο: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245913>, προσπελάστηκε στις 30/9/2023).

United Nation General Assembly. (2015). *Transforming our World: the 2030 agenda for sustainable development*. Resolution A/RES/70/1 on 25 September 2015. Διαθέσιμο:

https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_70_1_E.pdf, προσπελάστηκε στις 15/10/2021)

United Nations - OHCHR. (1993). *Vienna Declaration and Programme of Action*, Office of the High Commissioner (Διαθέσιμο: <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/vienna-declaration-and-programme-action>, προσπελάστηκε στις 12/5/2022).

United Nations General Assembly. (1994). *Resolution adopted by the General Assembly-49/184. United Nations Decade for Human Rights Education (1995-2004) Resolution a/49/184/12 of 23 December 1994* (Διαθέσιμο: <http://www.un-documents.net/a49r184.htm>, προσπελάστηκε στις 12-10-2022)

United Nations General Assembly. (2001). *Declaration and Program of Action of the world Conference against Racism, Racial Discrimination, Xenophobia and Related intolerance. Resolution A/Conf./189/12 of 8 August 2001* (Διαθέσιμο: https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_CONF.189_12.pdf, προσπελάστηκε στις 23/03/2022)

United Nations. (1948). *Universal Declaration of Human Rights* (Διαθέσιμο: https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/eng.pdf, προσπελάστηκε στις 3/10/2023).

United Nations. (2010). *Word program for human rights education. Second Phase. Resolution, A/HRC/15/28/ of 27 July 2010.* (Διαθέσιμο: file:///C:/Users/DELL/Downloads/A_HRC_15_28-EN.pdf, προσπελάστηκε στις 15/05/2022)

United Nations. (2016). *Human Development Report. Human Development for everyone*, UNDP, (Διαθέσιμο: <https://hdr.undp.org/system/files/documents/2016humandevopmentreportpdf1pdf.pdf>, προσπελάστηκε στις 15/11/2022).

United Nations-General Assembly. (2005-ongoing). *World Programme for Human Rights Education* (Διαθέσιμο: <https://www.ohchr.org/en/resources/educators/human-rights-education-training/world-programme-human-rights-education>, προσπελάστηκε 19/4/2022).

United Nations-General Assembly. (2010). *Word Program for human rights education second Phase Resolution A/HRC/15/28/ of 27 July 2010*

Γενική Γραμματεία Διαφάνειας και Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων Υπουργείου Δικαιοσύνης. (2014). *Δικαιώματα του Ανθρώπου. Εθνικό Σχέδιο Δράσης*, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου - Δίκτυο Καταγραφής Περιστατικών Ρατσιστικής Βίας. (2021). *Ετήσια Έκθεση 2021* (Διαθέσιμο: http://rvnr.org/wp-content/uploads/2022/05/ETHSIA-EKTHESI-2021_final.pdf, προσπελάστηκε στις 2/6/2022).

Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών. (2012). *Καταπολέμηση των διακρίσεων: Τάσεις, προκλήσεις, πολιτικές* (επιμ. Δ. Μπαλούρδος, Μ. Χρυσάκης), Αθήνα: Παπαζήση.

ΕΚΔΔΑ. (2018). *Δημόσια Διοίκηση και ευπαθείς κοινωνικές ομάδες: Ποιότητα παρεχόμενων υπηρεσιών* (εκπαιδευτικό υλικό. Συντονιστής: Δ. Απίστουλας).

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2010). *Ανακοίνωση της Επιτροπής Ευρώπη 2020 Στρατηγική για έξυπνη, διατηρήσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη* (Διαθέσιμο: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC2020&from=EL>, προσπελάστηκε στις 15/9/2023).

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2020). *Ευρωπαϊκό Θεματολόγιο δεξιοτήτων για βιώσιμη ανταγωνιστικότητα, κοινωνική δικαιοσύνη και ανθεκτικότητα*, COM (2020) 274 final, Βρυξέλλες. (Διαθέσιμο: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX%3A52020DC0274>, προσπελάστηκε στις 15/9/2023).

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, Συμβούλιο και Επιτροπή. (2012). *Χάρτης των θεμελιωδών δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης* (2012/C 326/02). (Διαθέσιμο: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:12012P/TXT&from=EN>, προσπελάστηκε 18/9/2021).

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, Συμβούλιο και Επιτροπή. (2020). *Ευρωπαϊκός Πυλώνας Κοινωνικών Δικαιωμάτων* (Διαθέσιμο: COM/2010/2020/<https://op.europa.eu/webpub/empl/european-pillar-of-social-rights/downloads/KE0921008ENN.pdf>, προσπελάστηκε 15/10/2022).

Ευρωπαϊκός Διαμεσολαβητής. (2015). *Ο Ευρωπαϊκός Οδηγός Ορθής Διοικητικής Συμπεριφοράς*. Βέλγιο: Ευρωπαϊκή Ένωση (Διαθέσιμο: <http://www.ombudsman.europa.eu>, προσπελάστηκε 1/8/2022).

Ηνωμένα Έθνη. (1989). *Διεθνής σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού* (Διαθέσιμο: <https://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=4bcbf83a2>, προσπελάστηκε στις 1/10/2023).

Ηνωμένα Έθνη. (2006). *Σύμβαση για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία*, <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-2.html>

Ηνωμένα Έθνη. (1965). *Διεθνής σύμβαση για την κατάργηση κάθε μορφής φυλετικών διακρίσεων*, (Διαθέσιμο: <https://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=4c2aff2b2>, προσπελάστηκε στις 18/10/2023).

Ηνωμένα Έθνη. (1966). *Διεθνές σύμφωνο για τα οικονομικά, κοινωνικά και μορφωτικά δικαιώματα*. (Διαθέσιμο: <https://unric.org/el/ διεθνές-σύμφωνο-για-τα-οικονομικά-κοι-2/> Προσπελάστηκε 15/10/2022).

Καραλής, Θ. & Λιντζέρης, Π. (επ.) (2022). *Λεξικό Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μόσχος, Γ., Θωμόπουλος, Ε., Πούλης, Κ., & Καβαλλιεράκης, Σ.. (2018). *Δημόσια Διοίκηση και Ευπαθείς κοινωνικές ομάδες, ποιότητα παρεχόμενων υπηρεσιών*, Αθήνα: ΕΚΔΔΑ (Διαθέσιμο: <https://resources.ekdd.gr/index.php/2021-06-03-10-49-49/143-efpatheis>, προσπελάστηκε στις 15/4/2022).

Νόμος υπ' αριθμ. 4019 (ΦΕΚ Α' 216/30.9.2011) *Κοινωνική Οικονομία και Κοινωνική Επιχειρηματικότητα και λοιπές διατάξεις*.

Νόμος υπ' αριθμ. 4430 (ΦΕΚ Α' 205/31-10-2016) *Κοινωνική και Αλληλέγγυα Οικονομία και ανάπτυξη των φορέων της και άλλες διατάξεις*.

Παρατηρητήριο Συνηγορίας και Προάσπισης των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων Ρομά. (2022). *Εξαμηνιαία έκθεση Παρατηρητηρίου Σεπτέμβριος 2021-Φεβρουάριος 2022-POM*. (Φορείς υλοποίησης: Equal Society, Ελλάν Πασσέ, Ένωση διαμεσολαβητών Ρομά) (Διαθέσιμο: https://romproject.gr/images/ekthesi/tinywow_compress_2460888.pdf, προσπελάστηκε στις 24/5/2022).

Πίτσου, Χ. (2015). *Οι πολιτικές του ΟΗΕ σχετικά με την Εκπαίδευση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (1995-2009). Η εφαρμογή του εκπαιδευτικού μοντέλου της «γνωστικής πυραμίδας» στα Ελληνικά Παιδαγωγικά Τμήματα Δασκάλων και Νηπιαγωγών*. Σαΐτα.

Σαρρής, Μ. (2021). *Στατιστική ανάλυση και ερευνητικοί σχεδιασμοί στις κοινωνικές επιστήμες*, Αθήνα: εκδόσεις Δίσιγμα.

Συμβούλιο της Ευρώπης. (1950). *Ευρωπαϊκή Σύμβαση των δικαιωμάτων του ανθρώπου*. (Διαθέσιμο: https://www.echr.coe.int/documents/d/echr/Convention_ELL, προσπελάστηκε στις 1/11/2022).

Συνήγορος του Πολίτη. (2015). *Οδηγός δικαιωμάτων και παροχών για ευάλωτες ομάδες* (Διαθέσιμο: <https://www.synigoros-solidarity.gr/>, προσπελάστηκε στις 17/5/2022).

Συνήγορος του Πολίτη. (2021). *Ετήσια Έκθεση*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο (Διαθέσιμο: <https://old.synigoros.gr/resources/docs/ee2021-p00-plires-keimeno.pdf>, προσπελάστηκε στις 30/05/2022).

Τσέκος, Θ. (1998). Ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού για μια ανοικτή δημόσια διοίκηση: σε αναζήτηση μιας αποτελεσματικής στρατηγικής. *Επιθεώρηση Διοικητικής Επιστήμης*, τ.5, σελ. 199-222.

Υπουργείο Διοικητικής Μεταρρύθμισης και ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης & Συνήγορος του Πολίτη. (2012). *Σχέσεις δημόσιων υπαλλήλων και πολιτών: Οδηγός Ορθής Διοικητικής Συμπεριφοράς, Υπάλληλοι στην υπηρεσία του δημόσιου συμφέροντος και των πολιτών*, Αθήνα (Διαθέσιμο: <https://www.ypes.gr/scheseis-dimosion-ypallilon-kai-politon-odigos-orthis-dioikitikis-symperiforas/>, προσπελάστηκε στις 19/11/2022).

Υπουργείο Εσωτερικών & Εθνική Αρχή Διαφάνειας. (2022). *Κώδικας Ηθικής και Επαγγελματικής Συμπεριφοράς υπαλλήλων του Δημόσιου Τομέα*, (Διαθέσιμο: https://www.ypes.gr/wp-content/uploads/2022/07/Code_final-1.pdf, προσπελάστηκε στις 28/7/2022).

Επιλέγοντας υψηλής ποιότητας ψηφιακές ιστορίες στο πλαίσιο από κοινού ανάγνωσης

Γκαντιά Ελένη

Μεταδιδακτορική ερευνήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Παν. Δυτ. Μακεδονίας
gantiaeleni@gmail.com

Ντίνας Κωνσταντίνος

Καθηγητής Γλωσσολογίας- Ελληνικής γλώσσας και διδακτικής της, Παν. Δυτ. Μακεδονίας
kdinas@uowm.gr

Περίληψη

Οι ψηφιακές ιστορίες μοιράζονται ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά με τις συμβατικές έντυπες ιστορίες, αλλά περιλαμβάνουν και ξεχωριστές λειτουργίες όπως τα θερμά σημεία, η διαδραστικότητα, τα κινηματογραφικά εφέ που απαιτούν νέες προσεγγίσεις για την από κοινού ανάγνωση με τα μικρά παιδιά. Σκοπός αυτής της μελέτης είναι μέσα από παραδείγματα από κοινού ανάγνωσης ψηφιακών ιστοριών με παιδιά προσχολικής ηλικίας και τις αξιολογήσεις τους, να παρουσιάσει τα κριτήρια για την επιλογή των «συνετών» ψηφιακών ιστοριών στο πλαίσιο από κοινού ανάγνωσης και να περιγράψει πώς οι εκπαιδευτικοί μπορούν να λειτουργήσουν ως “σκαλωσιά” για τους μαθητές τους στηρίζοντάς τους στην κατασκευή νοήματος μέσω γλωσσικών αλληλεπιδράσεων με τρόπους παρόμοιους με τη συμβατική από κοινού ανάγνωση έντυπων ιστοριών.

Λέξεις-κλειδιά: υψηλής ποιότητας ψηφιακές ιστορίες, από κοινού ανάγνωση, διαδραστικότητα

Από κοινού ανάγνωση έντυπων ιστοριών

Η ανάγνωση ιστοριών θεωρείται μια αλληλεπιδραστική κοινωνικά δημιουργημένη δραστηριότητα (Sulzby & Teale, 1991) και συνιστά εδώ και πολλά χρόνια μέρος της οικογενειακού γραμματισμού (Bus, 2001). Τα παιδιά διαβάζουν βιβλία λόγω του φυσικού τους ενδιαφέροντος για ιστορίες και πληροφορίες. Ωστόσο, χρειάζονται τη βοήθεια και την υποστήριξη των ενηλίκων, για να κατανοήσουν και να απολαύσουν τις ιστορίες που περιέχουν λέξεις και πληροφορίες άγνωστες σε αυτά (ό.π.). Η από κοινού ανάγνωση ιστοριών ορίζεται ως μια διαδραστική και υποστηρικτική εμπειρία ανάγνωσης, στην οποία ο ενήλικος λειτουργεί ως διαμεσολαβητής της κατασκευής νοήματος από τα παιδιά.

Η από κοινού ανάγνωση ιστοριών περιλαμβάνει μια σειρά μεθόδων που ποικίλλουν σε πολυπλοκότητα, εστίαση και βαθμό αλληλεπίδρασης. Οι μέθοδοι από κοινού ανάγνωσης βιβλίων μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε μη διαδραστικές και διαδραστικές (NELP, 2008). Η τυπική από κοινού ανάγνωση είναι μη διαδραστική, με τον ενήλικο να διαβάζει μεγαλόφωνα ένα βιβλίο που είναι «*πάνω από το ανεξάρτητο επίπεδο ανάγνωσής τους αλλά στο επίπεδο ακρόασής τους*» και το παιδί ν’ ακούει (Lonigan et al., 1999).

Οι διαδραστικές μέθοδοι ανάγνωσης ιστοριών μπορεί να ποικίλουν, αλλά ο κοινός τους σκοπός είναι να εφαρμόσουν στρατηγικές που εμπλέκουν τα παιδιά στην αφήγηση της ιστορίας και τη συζήτηση των συστατικών της, όπως οι χαρακτήρες, τα γεγονότα και το λεξιλόγιο. Επιπλέον, συνάδουν με τις στρατηγικές ανάγνωσης ιστοριών που στηρίζονται στις ερωτήσεις, τις προτροπές και την υποστήριξη (Zucker, Moody, & McKenna, 2009).

Η εμπειρία της από κοινού ανάγνωσης ιστοριών σχετίζεται με την ανάπτυξη της γλώσσας και την κατανόηση της ακρόασης, κυρίως όταν ενήλικες και παιδιά αλληλεπιδρούν γύρω από το κείμενο με σκοπό την κατασκευή νοήματος. Για να γίνει αυτό, οι ενήλικες θα πρέπει σκόπιμα να αναπτύξουν αλληλεπίδραση μέσω της συζήτησης που πραγματοποιείται πέραν της διάρκειας ανάγνωσης του κειμένου (Blake et al., 2006). Αυτή η συζήτηση θα πρέπει να

επικεντρώνεται στο να καταστήσει κατανοητό το «εισερχόμενο» (Krashen, 2003), που αναφέρεται στις προσπάθειες να καταστεί η γλώσσα κατανοητή από το παιδί. Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο, πρέπει να πλαισιώνεται από χειρονομίες, εκφράσεις προσώπου και παραπομπές στην εικονογράφηση, καθώς και αναφορές σε άγνωστες λέξεις και δύσκολες δομές της γλώσσας. Οι ενήλικες μπορούν ενίοτε να αντικαταστήσουν τις λέξεις του κειμένου με δικές τους λέξεις που είναι πιο κατανοητές από το παιδί. Ακόμη, θα πρέπει να καλλιεργούν το «εξερχόμενο», δηλαδή το παραγωγικό ή εκφραστικό λεξιλόγιο και τις ερμηνείες του κειμένου. Το «εξερχόμενο» επιτυγχάνεται μέσω ερωτήσεων/προτροπών για συζήτηση στα παιδιά κατά τη διάρκεια της από κοινού ανάγνωσης (ό.π.).

Άλλες στρατηγικές, που υποστηρίζουν τις αναπτυσσόμενες ικανότητες των παιδιών για κατασκευή νοήματος, περιλαμβάνουν τη δημιουργία συνδέσεων με εμπειρίες της πραγματικής ζωής των παιδιών (Simcock & DeLoach, 2008), όπως είναι η συζήτηση για τα συναισθήματα και τα κίνητρα των χαρακτήρων (McArthur et al., 2005). Επίσης, οι ενήλικες θα πρέπει να προβαίνουν σε επανάληψη, τόσο των ίδιων των κειμένων όσο και της γλώσσας, για να δώσουν έμφαση σε νέες λέξεις και δομές και να καταστήσουν τα παιδιά ικανά να αναπτύξουν βαθύτερη κατανόηση των κειμένων και της γλώσσας μέσω πολλαπλών συναντήσεων με την πάροδο του χρόνου (Simcock & DeLoach, 2008). Αυτές οι θεωρήσεις για την από κοινού ανάγνωση δεν χρειάζεται (και δεν πρέπει) να έχουν ως αποτέλεσμα μια αυστηρή προσέγγιση. Στον παρακάτω πίνακα περιγράφονται χαρακτηριστικά ποιοτικών αλληλεπιδράσεων που, όταν προκύπτουν σε πραγματικό πλαίσιο από κοινού ανάγνωσης ιστοριών, παρουσιάζονται ως φυσικές συνομιλίες μεταξύ ενήλικου και παιδιού, που βοηθούν το παιδί στην κατασκευή νοήματος επί του κειμένου.

**Πίνακας 1. Επιλογή υψηλής ποιότητας λογοτεχνίας
(Teale et al., 2008a, b; Schickedanz et al., 2013)**

	Αφηγηματικό	Πληροφοριακό/ Ενημερωτικό
Καθορισμός Χαρακτηριστικών	Σύνδεση γεγονότων που συνήθως περιβάλλουν ένα κεντρικό πρόβλημα και οδηγούν σε επίλυση	Αναπαράσταση πληροφοριών για τον φυσικό ή κοινωνικό κόσμο (Duke & Bennett- Armistead, 2003)
Πρωταρχικοί σκοποί	Διασκέδαση και σύνδεση με ανθρώπινες εμπειρίες («ζω μέσω» ανθρώπινων εμπειριών)	Μεταφορά πληροφοριών
Περιεχόμενο	Αυθεντικές αφηγηματικές απεικονίσεις ανθρώπινων εμπειριών	Επιστημονική ακρίβεια περιεχομένου
Δομή κειμένου	Δομή της ιστορίας (συνήθως πέντε μέρη: παρουσίαση χαρακτήρων, σκηνικό, πρόβλημα/έκθεση, αύξουσα δράση- κορύφωση- (φθίνουσα δράση), επίλυση προβλήματος/ έκβαση	Πληροφοριακές δομές κειμένου π.χ. περιγραφή, αιτία – αποτέλεσμα, συγκριτική αντίθεση, συμπέρασμα/ ακολουθία/ αλληλουχία
Χαρακτηριστικά/ στοιχεία κειμένου	Θέματα που σχετίζονται, αναπτυγμένοι χαρακτήρες, χρήση μεταφοράς και συμβολισμού	Διαφέρουν ανάλογα με τον τύπο του κειμένου - μπορούν να περιλαμβάνουν: τίτλους και επικεφαλίδες, λεζάντες, ετικέτες, διαγράμματα και γραφήματα
Γλώσσα	Πλούσια γλώσσα που αναπτύσσει πολύπλοκα νοήματα και εικόνες	Λιγότερο γνωστό- πιο ειδικό/επιστημονικό λεξιλόγιο Ρεαλιστική περιγραφή

		Επιστημονικός λόγος (κυρίως αναφορά πληροφοριών)
Εικονογράφηση	Συνεργατική σχέση μεταξύ κειμένου και εικόνων, που έχει ως αποτέλεσμα τη <i>μετάδοση</i> (Sipe, 1998)	Ενδιαφέρουσες, σαφείς, λεπτομερείς εικόνες (φωτογραφίες ή ρεαλιστικές απεικονίσεις), που σχετίζονται άμεσα με το κείμενο

Από κοινού ανάγνωση ηλεκτρονικών ιστοριών

Με την εξέλιξη της τεχνολογίας υπάρχει ευρεία διάδοση των ψηφιακών ιστοριών. Οι τύποι των ηλεκτρονικών ιστοριών εμπίπτουν σε ένα ευρύ φάσμα, από απλές ψηφιακές εικόνες της έντυπης λογοτεχνίας, σε μετασχηματισμούς έντυπων βιβλίων με ορισμένα ενσωματωμένα ψηφιακά χαρακτηριστικά, και, τέλος, λογοτεχνία ψηφιακής προέλευσης, τα οποία είναι βιβλία ειδικά κατασκευασμένα για την ψηφιακή μορφή περιλαμβάνοντας ενσωματωμένες δυνατότητες πολυμέσων (Yokota & Teale, 2014). Όλες οι μορφές ηλεκτρονικών ιστοριών είναι προσβάσιμες από πλήθος τεχνολογιών και λειτουργούν με παρόμοιους τρόπους (επιτραπέζιος υπολογιστής, ταμπλέτες, κινητές συσκευές, συστήματα παιχνιδιών). Είναι, επίσης, σημαντικό να σημειωθεί ότι άλλες εκπαιδευτικές ή ψυχαγωγικές εφαρμογές για παιδιά μπορεί να μιμούνται ή να ισχυρίζονται ότι είναι ηλεκτρονικά βιβλία, αλλά λειτουργούν περισσότερο ως παιχνίδια ή βίντεο παρά ως βιβλία «*με αποτέλεσμα η ουσιαστική δέσμευση με την ιστορία να μειώνεται σημαντικά και η εμπειρία γραμματισμού να είναι επιφανειακή*» (Roskos, 2009: 127). Αρκετοί μελετητές, μεταξύ των οποίων και οι Roskos et al. (2009), υποστηρίζουν ότι η από κοινού ανάγνωση με πραγματικά ηλεκτρονικά βιβλία (δηλαδή αυτά που λειτουργούν ως βιβλία και περιλαμβάνουν εικονογράφηση), προωθεί καλύτερα την ανάπτυξη της γλώσσας και του γραμματισμού.

Οι ενήλικες θα πρέπει να εξετάσουν το ενδεχόμενο να παρουσιάσουν τα ηλεκτρονικά βιβλία στα μικρά παιδιά μέσω της από κοινού ανάγνωσης για τρεις λόγους που υποστηρίζονται από τη δήλωση θέσης της National Association for the Education of Young Children (NAEYC, 2012). Πρώτον, η ανάγνωση ηλεκτρονικών βιβλίων συνιστά μια εμπειρία μάθησης ευχάριστη και ικανή να διατηρεί τη δέσμευση μαθητών και ενηλίκων (ό.π.).

Δεύτερον, καθώς η κοινωνία γίνεται όλο και πιο ψηφιοποιημένη, οι ενήλικες μπορούν να χρησιμοποιούν ψηφιακά μέσα, όπως τα ηλεκτρονικά βιβλία, για να εισαγάγουν τα νήπια σε αυτό το συνεχώς αναπτυσσόμενο κομμάτι του πολιτισμού μας (Roskos & Brueck, 2009). Σύμφωνα με την NAEYC «*όπως ακριβώς ενθαρρύνουμε τα παιδιά να χρησιμοποιούν μαρκαδόρους και χαρτί πριν από την στιγμή που αναμένουμε να μάθουν να γράφουν το όνομά τους, φαίνεται λογικό να δίνουμε πρόσβαση σε εργαλεία τεχνολογίας για εξερεύνηση και πειραματισμό*» (2012: 6). Η μοντελοποίηση αυθεντικών πρακτικών ανάγνωσης στην οθόνη και η παροχή στα παιδιά κάποιου 'παιχνιδιού' με τις συσκευές μπορούν να βοηθήσουν στην προώθηση της αυξανόμενης κατανόησης των παιδιών σχετικά με το πώς, γιατί και πότε πραγματοποιούμε δραστηριότητες γραμματισμού στη σύγχρονη κοινωνία.

Τέλος, τα ηλεκτρονικά βιβλία λειτουργούν με διαφορετικούς τρόπους από τα έντυπα κείμενα και ως εκ τούτου τα παιδιά μπορούν να αποκτήσουν νέες γνώσεις και δεξιότητες που λείπουν από τις αλληλεπιδράσεις με τα έντυπα κείμενα (Buckleitner, 2011). Για παράδειγμα, τα παιδιά μπορούν να μάθουν να ερμηνεύουν τα ηχητικά και οπτικά στοιχεία που συμβάλλουν στην κατανόηση, όταν τα ηχητικά εφέ ή τα κινούμενα σχέδια αποτελούν συστατικά μέρη των ηλεκτρονικών βιβλίων (Bus et al., 2009), καθώς και να διακρίνουν τις «σαγηνευτικές λεπτομέρειες» που αποσπούν την προσοχή από την ιστορία από αυτά τα στοιχεία που είναι απαραίτητα για την κατασκευή νοήματος (Labbo & Kuhn, 2000).

Επιλογή ηλεκτρονικών ιστοριών

Κατά την επιλογή οποιουδήποτε τύπου ηλεκτρονικού βιβλίου, οι ενήλικες θα πρέπει να λαμβάνουν υπ' όψιν όλες τις ίδιες συστάσεις με τα έντυπα βιβλία -χαρακτηριστικά, πρωταρχικούς σκοπούς αφήγησης, περιεχόμενο, δομή κειμένου, χαρακτηριστικά/ στοιχεία κειμένου, γλώσσα και εικονογράφηση, τα οποία σκιαγραφούν την επιλογή λογοτεχνίας υψηλής ποιότητας (Teale et al., 2008a, b; Schickedanz et al., 2013). Ωστόσο, η επιλογή ηλεκτρονικών βιβλίων υψηλής ποιότητας με δυνατότητες πολυμέσων απαιτεί προσοχή και σε ορισμένα επιπλέον κριτήρια, καθώς τα χαρακτηριστικά των πολυμέσων θα συμπληρώσουν και θα επεκτείνουν την πλοκή και/ή τις πληροφορίες, για να βοηθήσουν τους αναγνώστες να κατανοήσουν καλύτερα τα στοιχεία και τις έννοιες της ιστορίας που παρουσιάζεται. Επιπλέον, ένα ποιοτικό ηλεκτρονικό βιβλίο επιτρέπει στον χρήστη να ενεργοποιήσει/ απενεργοποιήσει διάφορες δυνατότητες σε ένα μενού ρυθμίσεων, για να καταστήσει δυνατή τη συζήτηση επί του κειμένου κατά την ανάγνωση.

Οι ενήλικες θα πρέπει να αναζητούν αυτά που οι Labbo & Kuhn (2000) ονόμασαν *συνετά* ηλεκτρονικά βιβλία, δηλαδή αυτά που *«περιλαμβάνουν εφέ πολυμέσων τα οποία είναι συμβατά και αναπόσπαστα κομμάτια του κειμένου»* (σελ. 187). Άλλωστε, τα χαρακτηριστικά των ψηφιακών ιστοριών, που είναι ενδιαφέροντα και άμεσα σχετιζόμενα με το απόσπασμα (π.χ. χρησιμεύουν στην επεξήγηση όρων ή στην αναφορά και διάκριση πληθώρας συγγενών πληροφοριών, βλ. Ντίνας & Γκαντιά, 2018), σε συνδυασμό με καλοσχεδιασμένα και καλοδομημένα κείμενα, κάνουν την πληροφορία περισσότερο προσβάσιμη και ταυτόχρονα βοηθούν τον μαθητή να την ανακαλέσει και να την επεξεργαστεί ευκολότερα (Σπαντιδάκης, 2010). Από την άλλη, εντοπίζεται πλήθος *«μη συνετών»* ηλεκτρονικών βιβλίων, τα οποία περιλαμβάνουν *«εφέ πολυμέσων που είναι ασυμβίβαστα ή παρεμφερή με την ιστορία»* (Labbo & Kuhn, 2000: 187), όπως τα θερμά σημεία που ενεργοποιούν κινούμενες εικόνες, μη σχετικές με την πλοκή. Πρόκειται για *«σαγηνευτικές λεπτομέρειες»*(ό.π.), που συνιστούν *«αδικαιολόγητες εισβολές στην ιστορία»* (Unsworth, 2003:8) και μπορούν να εμποδίσουν τη μάθηση. Οι Yokota & Teale (2014) παρέχουν περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο αξιολόγησης των ηλεκτρονικών βιβλίων χρησιμοποιώντας τέσσερις ερωτήσεις καθοδήγησης που σχετίζονται με την από κοινού ανάγνωση με έμφαση στον προφορικό λόγο και την ανάπτυξη της κατανόησης της ακρόασης (βλ. Πίνακα 2).

Πίνακας 2. Πρόσθετες εκτιμήσεις για την επιλογή υψηλής ποιότητας ηλεκτρονικών βιβλίων (Yokota & Teale, 2014)

1. Παρουσιάζεται το κείμενο κατάλληλα σε ψηφιακή μορφή;	Είναι το κείμενο κατάλληλα “κατασκευασμένο” σεβόμενο τις προσδοκίες του είδους; (βλ. Πίνακας 1) Έχει επιλεγεί προσεκτικά η γλώσσα του κειμένου; Οι εικονογραφήσεις συνεργάζονται αρμονικά με το κείμενο με τρόπο που να επεξηγούν, να επεκτείνουν και/ ή να συν-δημιουργούν το κείμενο στο σύνολό του; Τα ηχητικά εφέ και η μουσική συνεργάζονται αρμονικά με το κείμενο με τρόπο που να επεξηγούν, να επεκτείνουν και/ ή να συν-δημιουργούν το κείμενο στο σύνολό του; Το μέγεθος και το σχήμα των εικόνων είναι κατάλληλα προσαρμοσμένα στις αναλογίες (πλευρών) της οθόνης;
2. Η ιστορία εκμεταλλεύεται κατάλληλα τα χαρακτηριστικά της ψηφιακής μορφής πέρα από αυτά που	Υπάρχουν σημαντικά χαρακτηριστικά – ηχητικά, διαδραστικά, συνθετικής κίνησης – που βοηθούν τα παιδιά να κατανοήσουν καλύτερα το κείμενο; Υπάρχουν ψηφιακές δυνατότητες που αποσπούν την προσοχή από το κείμενο;

προσφέρει έντυπη μορφή;	η
3. Διατηρούν τα διαδραστικά χαρακτηριστικά του κειμένου ακέραια τα κεντρικά νοήματα της ιστορίας;	<p>Πώς συμμετέχει ο αναγνώστης με τρόπους που εστιάζουν στα βασικά γεγονότα;</p> <p>Πώς συμμετέχει ο αναγνώστης με τρόπους που στρέφουν την προσοχή σε ασήμαντες λεπτομέρειες;</p>
4. Κάποια από τα συμπληρωματικά χαρακτηριστικά (πρόσθετα στο κείμενο) ευθυγραμμίζονται με τα κεντρικά νοήματα του κειμένου;	<p>Υπάρχουν πρόσθετα παιχνίδια, παζλ κλπ. που περιλαμβάνονται στην εφαρμογή του ebook;</p> <p>Τα παιχνίδια, τα παζλ κλπ. σχετίζονται στενά με τα βασικά νοήματα του κειμένου;</p> <p>Οι σύνδεσμοι αυτών των χαρακτηριστικών είναι ενσωματωμένοι στο κείμενο με τρόπους που ενδέχεται να αποσπάσουν την προσοχή των παιδιών από την ανάγνωση ή λειτουργούν ξεχωριστά από την ανάγνωση του ηλεκτρονικού βιβλίου (ebook);</p>

Πέρα από αυτά, θα πρέπει να αξιολογείται και η τεχνική λειτουργία του ηλεκτρονικού βιβλίου (γύρισμα σελίδας, ευκολία χρήσης/ χειρισμού από τον αναγνώστη), αλλά εκτός από τις περιπτώσεις στις οποίες το ηλεκτρονικό βιβλίο απλώς δεν λειτουργεί καλά, οι λεπτομέρειες των τεχνικών χαρακτηριστικών δεν είναι τόσο κρίσιμες στη διαδικασία κατασκευής νοήματος. Τα περισσότερα ηλεκτρονικά βιβλία είναι αρκετά κατάλληλα για να χρησιμοποιηθούν από παιδιά και οι διαφορές στη λειτουργία τείνουν να επισημαίνονται με αρκετή σαφήνεια (π.χ. υπάρχουν βέλη για «κλικάρισμα»/γύρισμα σελίδας) (Labbo, 2009).

Μεθοδολογία

Σκοπός

Σκοπός της μελέτης είναι, μέσα από παραδείγματα κοινής χρήσης ψηφιακών ιστοριών με παιδιά προσχολικής ηλικίας και τις αξιολογήσεις τους, να παρουσιάσει τα κριτήρια για την επιλογή «συνετών» ψηφιακών ιστοριών στο πλαίσιο από κοινού ανάγνωσης και να περιγράψει πώς οι εκπαιδευτικοί μπορούν να λειτουργήσουν ως “σκαλωσιά” για τους μαθητές τους στηρίζοντάς τους στην κατασκευή νοήματος μέσω γλωσσικών αλληλεπιδράσεων με τρόπους παρόμοιους με την από κοινού ανάγνωση έντυπων ιστοριών.

Συμμετέχοντες

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 21 παιδιά προσχολικής ηλικίας (N=21) (11 νήπια, 10 προνήπια) που φοιτούσαν τη σχολική χρονιά 2022-2023 σε νηπιαγωγείο του νομού Καστοριάς. Η έρευνα διεξάχθηκε με τη συγκατάθεση εκπαιδευτικών και γονέων των νηπίων

Υλικά

Για τις ανάγκες της έρευνας αξιοποιήθηκαν δύο διαδραστικές ψηφιακές ιστορίες: «Μπέτση, η μικρή μάγισσα σεφ» που βρίσκεται στην ιστοσελίδα <https://kuakomekiki.com/el/bookapp/> και «Η Κοκκινομπαλού» που περιλαμβάνεται στην εφαρμογή e-paramythia. Επισημαίνεται πως επιλέχθηκε η διαδραστική μορφή ψηφιακών ιστοριών, ώστε να πραγματοποιηθεί η αξιολόγηση των ηλεκτρονικών ιστοριών βάσει και των τεσσάρων ερωτήσεων καθοδήγησης (Yokota & Teale, 2014). Ως προς την τεχνική τους λειτουργία και οι δύο ψηφιακές ιστορίες χαρακτηρίζονται από ευκολία χρήσης/ χειρισμού από τον αναγνώστη. Η επιλογή των ιστοριών βασίστηκε στα ενδιαφέροντα των μαθητών, τις σημαντικές διαφορές που διατρέχουν τη δομή και τα χαρακτηριστικά σχεδιασμού τους και

τον ενδεχόμενο διαφορετικό χειρισμό των ιστοριών από την εκπαιδευτικό, ώστε να επιτευχθεί η κατασκευή νοήματος από πλευράς των νηπίων και να ξεπεραστούν οι δυσκολίες που ενδέχεται να προκύψουν κατά τη διάρκεια της από κοινού ανάγνωσης.

Μέθοδος από κοινού ανάγνωσης ιστοριών

Η μέθοδος που υιοθετήθηκε από την εκπαιδευτικό, στο πλαίσιο από κοινού ανάγνωσης και των δύο ηλεκτρονικών ιστοριών, ήταν η διαδραστική διαλογική, η οποία περιλαμβάνει διαλόγους μεταξύ ενήλικου και παιδιού κατά τη διάρκεια της από κοινού ανάγνωσης (Whitehurst et al., 1988), ερωτήσεις «πού, πότε, ποιος, γιατί;» που εκμαιεύουν το πλαίσιο και ανοιχτού τύπου ερωτήσεις (Stadler & Ward, 2005; Lever & S  n  chal, 2011), αναδιατύπωση των φράσεων των παιδιών (Lever & S  n  chal, 2011) και επέκταση των απαντήσεών τους (Dockrell et al., 2010). Επιπλέον, αναφορικά με τα θερμά σημεία εικόνων των ψηφιακών ιστοριών, η νηπιαγωγός   δινε την ευκαιρία στους μαθητές να τα χειριστούν.

Συλλογή δεδομένων

Ο Yin (2014) υποστηρίζει τη χρήση της λογικής αναπαραγωγής σε πολλές μελέτες περίπτωσης, για να παράγει είτε παρόμοια αποτελέσματα είτε αναμενόμενα αντίθετα αποτελέσματα μεταξύ των περιπτώσεων. Η λογική αναπαραγωγής σημαίνει ότι εφαρμόζονται οι ίδιες διαδικασίες για κάθε περίπτωση, κάτι που βοηθά στη δημιουργία ισχυρών ευρημάτων   σον αφορά ομοιότητες ή διαφορές (  .π.).   τσι εφαρμόστηκαν οι ίδιες διαδικασίες και στις δύο περιπτώσεις. Η εκπαιδευτικός υιοθέτησε την ίδια μέθοδο από κοινού ανάγνωσης των ηλεκτρονικών ιστοριών στο πλαίσιο της   ρευνας.

Η αξιολόγηση των ψηφιακών ιστοριών βασίστηκε: α)στην τυπολογία για την επιλογή υψηλής ποιότητας λογοτεχνίας (Teale et al., 2008a, b; Schickedanz et al., 2013) και β) στις πρόσθετες εκτιμήσεις για την επιλογή υψηλής ποιότητας ηλεκτρονικών βιβλίων (Yokota & Teale, 2014).

Οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών κωδικοποιήθηκαν με τη χρήση βίντεο και πιο συγκεκριμένα δύο καμερών που ήταν εστιασμένες στον εκπαιδευτικό και στους μαθητές και με τη χρήση σημειώσεων κατά τη διάρκεια της από κοινού ανάγνωσης.

Ανάλυση δεδομένων

Ως αναλυτική μέθοδος για την ανάλυση των δεδομένων για κάθε περίπτωση επιλέχθηκε η θεματική ανάλυση. Σύμφωνα με τους Braun & Clarke (2012: 57), η θεματική ανάλυση συνίσταται στη συστηματική αναγνώριση, οργάνωση και κατανόηση επαναλαμβανόμενων μοτίβων νοήματος εντός ενός συνόλου δεδομένων. Η μέθοδος επιλέχθηκε επειδή ερμηνεύει διαφορετικές πτυχές του θέματος της   ρευνας περισσότερο από το να περιγράφει λεπτομερώς τα δεδομένα, γεγονός που ικανοποιεί τον ερευνητικό σκοπό.

Πίνακας 3. Κωδικοποίηση για το ερευνητικό ερώτημα

Κωδικός	Θέματα	Παραδείγματα δεδομένων
1)Καθορισμός χαρακτηριστικών	Επιλογή υψηλής ποιότητας	[βιντεοσκόπηση-παρατήρηση-σημειώσεις]
2)Πρωταρχικοί σκοποί	λογοτεχνίας	Η εκπαιδευτικός ��λαβε υπόψη το σύνολο των κριτηρίων υψηλής ποιότητας λογοτεχνίας, αλλά αντιμετώπισε δυσκολίες κατά τη διάρκεια της από κοινού ανάγνωσης της δεύτερης ψηφιακής ιστορίας κυρίως λόγω της μη ξεκάθαρης κεντρικής θεματικής και του σκηνικού, καθώς και της αρνητικής ανάδειξης της θεματικής της
3)Περιεχόμενο		
4)Δομή κειμένου		
5)Χαρακτηριστικά/στοιχεία κειμένου		
6)Γλώσσα		
7)Εικονογράφηση		

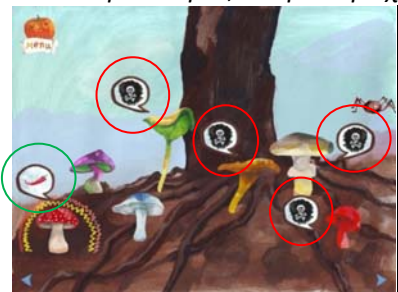
		<p>ανακύκλωσης. Χρειάστηκε να προβεί σε συνεχείς επαναλήψεις και επισημάνσεις σε διάφορα σημεία της πλοκής και παραδέχθηκε πως θα ήταν προτιμότερο να είχε ασχοληθεί με το θέμα της ανακύκλωσης πριν την ανάγνωση της ιστορίας, έχοντας, παράλληλα, ελέγξει τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους. Από την άλλη, τα νήπια τόνισαν πως βρήκαν πιο ενδιαφέρουσα την πρώτη ιστορία.</p>
<p>1) Κατάλληλη παρουσίαση του κειμένου σε ψηφιακή μορφή 2) Αξιοποίηση χαρακτηριστικών ψηφιακής ιστορίας 3) Σχέση διαδραστικών χαρακτηριστικών και κεντρικών νοημάτων κειμένου 4) Συμπληρωματικά χαρακτηριστικά ιστορίας και κεντρικά νοήματα κειμένου</p>	<p>Πρόσθετες εκτιμήσεις για την επιλογή υψηλής ποιότητας ηλεκτρονικών βιβλίων</p>	<p>[βιντεοσκόπηση-παρατήρηση-σημειώσεις] Η νηπιαγωγός έδειξε ενδιαφέρον για την τυπολογία υψηλής ποιότητας ηλεκτρονικών βιβλίων, αλλά δεν ήταν πολύ εξοικειωμένη με τα διαδραστικά χαρακτηριστικά των ψηφιακών ιστοριών. Ως συνέπεια, οι μαθητές καλούνταν να ενεργοποιήσουν όλα τα θερμά σημεία, ακόμη κι εκείνα που συνιστούσαν αδικαιολόγητες εισβολές στην ιστορία, προκαλώντας τον ενθουσιασμό τους, αλλά, ταυτόχρονα, δημιουργώντας εμπόδια στην κατανόηση της πλοκής της ιστορίας.</p>
<p>1) Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού- εργαλείου (ψηφιακής ιστορίας) 2) Αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού – μαθητή 3) Αλληλεπίδραση μαθητή – εργαλείου (ψηφιακής ιστορίας)</p>	<p>Ενίσχυση τριών τύπων αλληλεπίδρασης</p>	<p>[βιντεοσκόπηση-παρατήρηση-σημειώσεις] Η εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια ακρόασης και των δύο ψηφιακών ιστοριών εξηγούσε κάθε σελίδα, μετά την αφήγησή της, για να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα την ιστορία. Έθετε συχνά ερωτήσεις σχετικά με το περιεχόμενο της ιστορίας, για να κάνει τους μαθητές να σκεφτούν, να ελέγξουν ή να βελτιώσουν τη μάθησή τους ή να προβλέψουν την πλοκή της ιστορίας. Έκανε συσχετίσεις με παραδείγματα της πραγματικής ζωής, καθοδήγησε τους μαθητές να παίξουν τα παιχνίδια και συνόψισε όλη την ιστορία.</p>

1^η ιστορία: «Μπέτση, η μικρή μάγισσα σεφ»

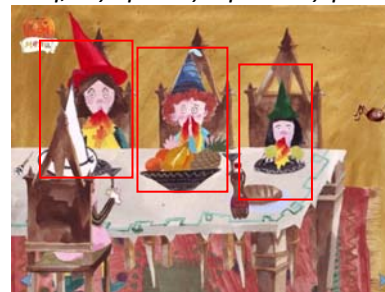
Στην παρούσα ιστορία όλα τα γεγονότα συνδέονται μεταξύ τους περιβάλλοντας ένα κεντρικό πρόβλημα- την προετοιμασία του τραπεζιού της μικρής μάγισσας-σεφ για τους φίλους της. Η Μπέτση αντιμετωπίζοντας διάφορες δυσκολίες (έλλειψη ενός συστατικού, του μανιταριού-τσίλι) και αναποδιές (διακοπή ρεύματος) καταφέρνει να μαγειρέψει την καυτερή της σούπα. Παράλληλα, μέσω των αλληλεπιδράσεων μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών δίνεται έμφαση στην ευστροφία της για την αντιμετώπιση των δυσκολιών, την επιμονή της για την επίλυση προβλημάτων, την ικανότητα και τη δημιουργικότητά της. Για παράδειγμα εκφράστηκαν φράσεις όπως: «Μπράβο στην Μπέτση, που δεν τα παράτησε!», «Πώς θα

διαλέξει το σωστό μανιτάρι; Πολύ δύσκολο!...Τα κατάφερε!!». Με τον τρόπο αυτό αναδεικνύονται τα κύρια θέματα της ιστορίας, της οποίας η πρωταγωνίστρια παρουσιάζεται πολύπλευρα αποκαλύπτοντας ποικίλες πτυχές του χαρακτήρα της. Μάλιστα, τα παιδιά τη χαρακτήρισαν ως «έξυπνη, γιατί είχε πολλές ιδέες», «ασταμάτητη, γιατί ό,τι και να της τύχαινε τα έβγαζε πέρα», «στενοχωρημένη, γιατί της έλειπε το καυτερό της υλικό, το μανιτάρι-τσιλι», «θυμωμένη, γιατί κόπηκε το ρεύμα», «χαρούμενη, για το τραπέζι που ετοίμασε» παρουσιάζοντας διάφορες εκφάνσεις του χαρακτήρα της. Επιπλέον, στο πλαίσιο από κοινού ανάγνωσης, με την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού (χρήση κατάλληλων ερωτήσεων π.χ. «Πώς κατάφερε να φέρει πίσω το φως;» και την επισήμανση σημαντικών λεπτομερειών π.χ. «Η Μπέτση χρησιμοποίησε πολλά υλικά, για να φτιάξει τη σούπα της! Δείτε την καθώς τα ρίχνει ένα ένα στο τσουκάλι!», καθώς και την εστίασή της στην ξεκάθαρη δομή της ιστορίας, η οποία, πέρα από την παρουσίαση του χαρακτήρα, απαρτίζεται από το σκηνικό (πυκνό δάσος και μαγισσόσπιτο), το πρόβλημα (ετοιμασία του τραπέζιου), την αύξουσα δράση (δυσκολίες και αντιξοότητες που παρουσιάζονται- διακοπή ρεύματος και έλλειψη απαραίτητων υλικών για τη συνταγή) και την επίλυση προβλήματος (οι φίλοι της Μπέτση απολαμβάνουν το υπέροχα αηδιαστικό και καυτερό φαγητό της) επιτυγχάνεται η καλύτερη κατανόηση της πλοκής.

Στην κατασκευή του νοήματος σημαίνοντα ρόλο παίζει και η συνεργατική σχέση μεταξύ κειμένου/εικόνων, όπως π.χ. η χαρακτηριστική εικόνα της διακοπής ρεύματος, της αρχικής εικόνας του σπιτιού στη μέση του δάσους κατά τη διάρκεια της νύχτας και η εικόνα της Μπέτση που μαγειρεύει τη σούπα της σε ένα μεγάλο τσουκάλι, στις οποίες έδωσε έμφαση η εκπαιδευτικός. Επισημαίνεται πως το μέγεθος και το σχήμα των εικόνων είναι κατάλληλα προσαρμοσμένα στις αναλογίες (πλευρών) της οθόνης, ενώ στην αρχή της ιστορίας γίνεται εστίαση της εικόνας στην Μπέτση, που μαγειρεύει δίνοντας έμφαση στη θεματολογία της ιστορίας. Παράλληλα, σημαντική ήταν και η συμβολή των θερμών σημείων εικόνων τα οποία τόνισε η νηπιαγωγός για την επισήμανση σημαντικών λεπτομερειών της πλοκής π.χ. «Κοιτάξτε πόσα μανιτάρια υπάρχουν! Πώς θα διαλέξει το σωστό; Δείτε το σύμβολο που έχει το κάθε μανιτάρι», «Τι γεύση είχε η σούπα της Μπέτση; Ας προσέξουμε τους φίλους της!»



Εικόνα 1. Το μανιτάρι-τσιλι εν μέσω των δηλητηριωδών μανιταριών



Εικόνα 2. Η καυτερή σούπα της Μπέτση κάνει τους φίλους της να βγάζουν φλόγες

Σημειώνεται πως τα θερμά σημεία εικόνων κρίνονται ως απαραίτητα, υποστηρικτικά ή βοηθητικά στην κατανόηση της ιστορίας, με ελάχιστες εξαιρέσεις (η αλλαγή στους χρωματισμούς των φιαλιδίων που βρίσκονται δίπλα από το τσουκάλι της Μπέτση). Το ίδιο ισχύει και για τα ηχητικά εφέ και τη μουσική, που συνεπικουρούν στην κυριολεκτική και συνεπαγωγική κατανόηση της ιστορίας, όπως π.χ. οι φωνές της Μπέτση, όταν γίνεται διακοπή ρεύματος, και δηλώνουν την απόγνωση της, οι στριγκλιές των φίλων της μάγισσας, όταν γεύονται την καυτερή σούπα και το ηχητικό εφέ που δηλώνει τη σωστή επιλογή του μανιταριού-τσιλι και στα οποία εστίασε την προσοχή των νηπίων η εκπαιδευτικός.

Ιδιαίτερα πλούσια είναι και η γλώσσα που αναπτύσσεται καθ' όλη τη διάρκεια του κειμένου, εμπλουτίζοντας το λεξιλόγιο των παιδιών με την υποστήριξη της νηπιαγωγού. Ενδεικτικά αναφέρονται λέξεις όπως ζοφερός, δυσωδία, τσουκάλι, φευ!, ορίζει, αμφισβητίας, γλόμπος, δίνη, απόσταγμα, κριτήριο, πλάση, παινεμένα αλλά και εκφράσεις όπως θαύμα των

αιθέρων, ατμόσφαιρα ηλεκτρισμένη, τα δέοντα έχει πράξει, τη συνταγή θα απογειώσει, όλα λειτουργούν στην εντέλεια. Πολλές εκφράσεις υιοθετήθηκαν από τους μαθητές, για παράδειγμα «Κυρία, αυτή η εργασία θα μας απογειώσει», «Βρώμα, βρώμα δυσωδία». Παράλληλα, η νηπιαγωγός επικεντρώθηκε στην ύπαρξη σύνθετων λέξεων όπως μαγισσόσπιτο, βατραχοπόδαρα, μοσχαναθρεμμένα, μαγισσοσχολείο, έναστρο, δρακοανάσα και της συχνής ομοιοκαταληξίας, π.χ. «Διακοπή ρεύματος, άρα και του γεύματος; Και τώρα τη μαγειρική πώς θα τελειώσω; Το τραπέζι πώς θα στρώσω;», «Η μαγεία θέλει χάρη, φαντασία και μπαχάρι... θάρρος, πείσμα, τσαχπινιά και καθόλου τεμπελιά», ενώ εκμεταλλεύτηκε την παρουσία της φράσης «Να ζει κανείς ή να μη ζει», για να αναφερθεί στο έργο "Άμλετ" του William Shakespeare και του επεισοδίου όπου η μάγισσα απευθύνεται στον μαγικό καθρέφτη και τον ρωτά: «Καθρέφτη, καθρεφτάκι μου, ποια είναι η πιο καλή σεφ στο μαγικό βασίλειο; - Εσύ, Μπέτση μου, είσαι η καλύτερη χωρίς αμφιβολία...» παροτρύνοντας τους μαθητές να θυμηθούν ποιο κλασικό παραμύθι τους θυμίζει ("Η Χιονάτη και οι επτά νάνοι") και να προβούν σε συγκρίσεις για την παρουσία της φράσης στις δύο περιπτώσεις. Τέλος, η εκπαιδευτικός εκμεταλλευόμενη την αναφορά στον διαγωνισμό μαγειρικής «Μαύροι Σκούφοι» και στην επιθυμία της Μπέτση να 'μεταμορφώσει το σπιτάκι της σε εστιατόριο πέντε αστέρων' αποκάλυψε τον παραλληλισμό με τον διαγωνισμό μαγειρικής 'Χρυσό Σκούφοι', που συνιστά τον μοναδικό ελληνικό διαγωνισμό γαστρονομίας και οι οποίοι απονέμονται στα καλύτερα εστιατόρια της Ελλάδας, καθώς και με την απονομή των αστεριών Michelin (1 έως 3) στα καλύτερα εστιατόρια, πραγματοποιώντας μία σύνδεση του μαγικού κόσμου της Μπέτση με τον πραγματικό κόσμο. Οι αναφορές αυτές αποτέλεσαν αφορμή για την ανάπτυξη διαλόγου μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών σχετικά με το επάγγελμα του σεφ, τη συνήθεια των μαθητών να μαγειρεύουν με τους γονείς τους και τις αγαπημένες τους λιχουδιές. Μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας παρουσιάστηκαν από την εκπαιδευτικό τα δύο παιχνίδια που περιλαμβάνονται στην ψηφιακή ιστορία (ένα παζλ κι ένα παιχνίδι, όπου σταδιακά αποκαλύπτονται εικόνες και πρέπει το παιδί να τις κάνει ζευγάρια), τα οποία, αν και περιλαμβάνουν στοιχεία της ιστορίας, δεν συμβάλλουν στην κατανόηση της πλοκής. Η τελική αποτίμηση της από εν λόγω κοινού ανάγνωσης αντικατοπτρίζεται στα λόγια των παιδιών «Ήταν τρομερά διασκεδαστικό!», «Να την ξαναδούμε!», «Φρικιαστικά ωραίο!».

2^η ιστορία: «Η Κοκκινομαλού»

Η εν λόγω ιστορία περιγράφει τη ζωή μιας οικογένειας με το αγαπημένο τους αυτοκίνητο, θέτοντας ως κεντρικό πρόβλημα την επιβεβλημένη απόσυρσή του λόγω παλαιότητας. Αν και εμμέσως η ιστορία προετοιμάζει τον ακροατή για την επικείμενη απόσυρση του αυτοκινήτου χρησιμοποιώντας εκφράσεις όπως «όταν ταξιδεύαμε την προσπερνούσαν τα αυτοκίνητα και οι νταλίκες παλιάς και νέας τεχνολογίας», «πάντα βόλταρε αργά», έμφαση δίνεται στην παροχή πληροφοριών σχετικών με τα χαρακτηριστικά του αυτοκινήτου (μικρό και κόκκινο), τον τόπο κατασκευής του («στη Γαλλία, όπου γεννήθηκε, τη χρησιμοποιούσαν για τη μεταφορά αυγών»), στο τι συνήθιζε να κάνει η οικογένεια (ταξίδια σε διάφορες πόλεις της Ελλάδος, βόλτες στην πόλη, εκδρομές στο βουνό ή εξόρμηση για ψάρεμα) και στην απασχόληση των παιδιών μέσα στο αυτοκίνητο (ζωγραφική, παίξιμο παιχνιδιών- το αυτοκίνητο χαρακτηρίζεται ως «παιχνιδότοπος»). Ως αποτέλεσμα δεν αναδεικνύεται η κεντρική θεματική της ιστορίας, καθώς υπάρχει δυσαναλογία μεταξύ της γενικής περιγραφής του αυτοκινήτου και της παρουσίας του προβλήματος και της τελικής λύσης του, η οποία αποτυπώνεται και στην αναπτυγμένη δομή της ιστορίας, δηλαδή δίνεται μεγάλη έμφαση στην παρουσίαση του χαρακτήρα και περιορισμένη αναφορά στο πρόβλημα (απόσυρση αυτοκινήτου λόγω παλαιότητας), την αύξουσα δράση (ιδέες για αξιοποίηση του αμαξιού και αποφυγή ανακύκλωσης) και την τελική έκβαση της πλοκής (μετατροπή του σε γλάστρα). Η δυσκολία εντοπισμού του κεντρικού θέματος αποτυπώθηκε στην αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού και νηπίων, με τους μαθητές να δίνουν απαντήσεις όπως «Η ιστορία λέει για το τι κάνει η οικογένεια με το αυτοκίνητο», «Τα παιδιά που αγαπούν το παλιό τους

αυτοκίνητο», «*Η ιστορία μας μιλάει για τα ταξίδια της Κοκκινομπαλούς*» κρίνοντας αναγκαία την παρέμβαση της νηπιαγωγού, η οποία χρειάστηκε να επαναλάβει κάποια σημαντικά σημεία της ιστορίας ώστε να επισημανθεί πως το πρόβλημα έγκειται στην απόσυρση του αυτοκινήτου (π.χ. «*Η οικογένεια περνούσε πολύ όμορφα με την Κοκκινομπαλού. Κάτι, όμως, τους στενοχώρησε πολύ. Αυτό είναι το πρόβλημα που πρέπει να λύσουν*», «*Έλαβαν μια επιστολή από το Υπουργείο Συγκοινωνιών. Για ποιο πράγμα τους ενημέρωνε;*»). Από την άλλη, η παρουσίαση του αυτοκινήτου -κεντρικού χαρακτήρα της ιστορίας- γίνεται εκτενώς, με τους μαθητές να της αποδίδουν χαρακτηρισμούς όπως «*πολύ προσεκτική στο δρόμο*», «*δυνατή, αφού μπορεί και κουβαλάει τόσα πράγματα*», «*αντέχει πολύ για να τους πηγαίνει τόσα ταξίδια*» και «*αγαπάει τα παιδιά, για να τα αφήνει να κάνουν τόσα πράγματα, να ζωγραφίζουν και να κάνουν τσουλήθρα*». Δυσκολία υπήρξε και στον προσδιορισμό του σκηνικού με τις συχνές εναλλαγές του, με αποτέλεσμα τα παιδιά να διαφωνούν ως προς τον τόπο που εκτυλίσσεται η ιστορία - πόλη, βουνό, κοντά στη θάλασσα, αναδεικνύοντας την ανάγκη παρέμβασης της νηπιαγωγού, η οποία έδωσε έμφαση στην εικονογράφηση της ιστορίας.

Γενικότερα, η ψηφιακή εικονογράφηση, παράλληλα με τα ηχητικά εφέ και τη μουσική, λειτουργούν τις περισσότερες φορές βοηθητικά στην κατασκευή νοήματος, όπως για παράδειγμα η εικόνα που παρουσιάζει την ποικιλία παιχνιδιών που υπήρχαν στο εσωτερικό του αυτοκινήτου που, σε συνδυασμό με τη μουσική που παραπέμπει σε λούνα παρκ, υποδηλώνει πόσο ευχάριστα περνούν τα παιδιά κατά τη διάρκεια των ταξιδιών, η εικόνα με την επιστολή του Υπουργείου Συγκοινωνιών συνδυασμένη με τη μουσική επένδυση, που προετοιμάζει για την ανακοίνωση κάποιου σοβαρού γεγονότος, και η λυπητερή μουσική, που συνοδεύει την αποτύπωση του μέλλοντος του αυτοκινήτου, που θα αποσυρθεί. Ως προς τα θερμά σημεία, επισημαίνεται πως δεν εντοπίζονται σε κάθε σελίδα και πως τα περισσότερα μπορούν να χαρακτηριστούν ως αδικαιολόγητες εισβολές στην ιστορία, μη βοηθητικά στην κατασκευή του νοήματος ή ελλιπή ως προς τον τρόπο αξιοποίησής τους.



Εικόνα 3. Το αυτοκίνητο μετακινείται στον χάρτη χωρίς να σταματήσει στους αναφερόμενους προορισμούς (ελλιπής τρόπος αξιοποίησης)



Εικόνα 4. Η σκάλα πέφτει ενώ προτείνεται ως λύση να γίνει η Κοκκινομπαλού δεντρόσιτο (αδικαιολόγητη εισβολή στην ιστορία)

Ο ελλιπής τρόπος αξιοποίησης θερμών σημείων, η απουσία τους σε κάποια σημεία της ιστορίας ή η παρουσία τους ως αδικαιολόγητων εισβολών στην ιστορία αποτυπώνονται κατά την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού – μαθητών, καθώς είτε αποσπούσαν τα παιδιά από σημαντικές λεπτομέρειες της ιστορίας (όπως για παράδειγμα στην ερώτηση σχετικά με τους τρόπους αξιοποίησης του αυτοκινήτου μετά την απόσυρσή του, μόνο ένας μαθητής ανέφερε τη μετατροπή του σε δεντρόσιτο, καθώς οι υπόλοιποι επικεντρώθηκαν στην πτώση της σκάλας) είτε δεν κέντρισαν το ενδιαφέρον τους, ώστε να αποτελέσουν αφορμή για αναζήτηση περισσότερων πληροφοριών και περαιτέρω γνωστικών διερευνήσεων από την πλευρά των μαθητών παρά μόνο μετά από προτροπή της νηπιαγωγού (ενδεικτικά αναφέρεται η εικόνα ενός σεφ με μια γαλλική σημαία στο πουκάμισό του ενημερώνοντας για τον τόπο «γέννησης» του αυτοκινήτου, αλλά και η παρουσίαση του χάρτη της Ελλάδος επί του οποίου κινείται το αυτοκίνητο χωρίς, όμως, να σταματά στις πόλεις- προορισμούς της οικογένειας ή να παρουσιάζει χαρακτηριστικά αξιοθέατά τους).

Επιπλέον, παρά τη συνεργατική σχέση κειμένου και εικονογράφησης, λόγω της διασπαστικής λειτουργίας των θερμών σημείων, μόνο μετά από επισήμανση και επανάληψη ορισμένων λεπτομερειών της ιστορίας από την εκπαιδευτικό αναδείχθηκαν κάποιες θεματικές, οι οποίες είτε αποτέλεσαν έναυσμα για αφήγηση και σύνδεση με πρότερες εμπειρίες των μαθητών, όπως για παράδειγμα οι αναφορές σε οικογενειακά ταξίδια των παιδιών και η φροντίδα των αδέσποτων ζώων είτε έγιναν αφορμή για μεταγενέστερη ενασχόληση ως αυτόνομων θεματικών (π.χ. απόσυρση αυτοκινήτου και ανακύκλωση, κυκλοφοριακή αγωγή) μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας. Σημειώνεται πως αναφορικά με την ανακύκλωση, έμμεσα της αποδίδεται μια αρνητική χροιά, εφόσον θα στερήσει το αυτοκίνητο από την οικογένεια, η οποία ψάχνει εναγωνίως τρόπους για να την αποφύγει, με εκφράσεις όπως «*Η Κοκκινομπαλού θα αποσυρθεί; Θα την πλακώσουν εκείνα τα παλιοσίδερα και θα γίνει κουτάκι για αναψυκτικό; Όχι, όχι!*», «*Όταν βλέπω κουτάκια αναψυκτικών σκέφτομαι πως μια όμορφη και συνετή Κοκκινομπαλού δε θα μπορούσε να γίνει ποτέ ένας άδειος ντενεκές*», κάτι το οποίο αποτυπώθηκε και στο λόγο των νηπίων με αναφορές όπως «*Δεν τη θέλουμε την ανακύκλωση!*», «*Όχι παλιοσίδερα η Κοκκινομπαλού!*».

Όσον αφορά τη γλώσσα του κειμένου, εμπλούτισε το λεξιλόγιο των παιδιών με λέξεις όπως *λικνίζεται, νταλικά, αγκομαχάει, κατεύθυνση, προτεραιότητα, αδέσποτα, αποσύρθηκε, καταγισμός, συνετή*, χωρίς, όμως, να αναπτύσσει πολύπλοκα νοήματα. Ολοκληρώνοντας, επισημαίνεται πως η ψηφιακή ιστορία δε διαθέτει πρόσθετα παιχνίδια.

Συμπεράσματα

Οι έρευνες στο πλαίσιο από κοινού ανάγνωσης ψηφιακών ιστοριών δείχνουν ότι οι ηλεκτρονικές ιστορίες μπορούν να προάγουν τη γλώσσα και την κατάκτηση του γραμματισμού των παιδιών τουλάχιστον στον ίδιο βαθμό με τα έντυπα βιβλία, όταν στηρίζονται στην αξιοποίηση αλληλεπιδράσεων κατά τη διάρκεια της από κοινού ανάγνωσης (Zucher et al., 2009). Παρόλο που αρκετές ψηφιακές ιστορίες έχουν σχεδιαστεί για ανεξάρτητη χρήση από τα παιδιά και πολλά παιδιά μπορούν να χειρίζονται ανεξάρτητα τα μέσα, οι ενήλικες θα πρέπει να υποστηρίζουν αυτές τις εμπειρίες ανάγνωσης με τρόπους παρόμοιους με την από κοινού ανάγνωση έντυπων ιστοριών βασισμένους στην έρευνα, ώστε τα παιδιά να καρπωθούν πλήρως τα οφέλη αυτής της πρακτικής γραμματισμού.

Κατά τη διάρκεια της από κοινού ανάγνωσης των δύο ηλεκτρονικών ιστοριών η εκπαιδευτικός υιοθέτησε κοινές στρατηγικές, αξιοποίησε τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και νηπίων και λειτουργώντας ως “σκαλωσιά” για τους μαθητές της αναγνώρισε τις λεπτές αποχρώσεις των εικονογραφήσεων που παρέχουν κομμάτια της πλοκής της ιστορίας, έδωσε ευκαιρίες για παραγωγή προφορικού λόγου, όρισε το σημαντικό λεξιλόγιο ή αποσαφήνισε τον αποπλαισιωμένο λόγο (Hammett et al., 2003). Από την άλλη, ο σχεδιασμός και τα χαρακτηριστικά των δύο ψηφιακών ιστοριών παρουσιάζουν σημαντικές αποκλίσεις όπως για παράδειγμα στη διάρθρωση της δομής, τον λεξιλογικό πλούτο, τον ρόλο των κινηματογραφικών εφέ και των θερμών σημείων, την παραπομπή και σύγκριση με άλλες ιστορίες, την ύπαρξη ή μη συνοδευτικών παιχνιδιών. Συνακόλουθα, λοιπόν, διαφορετικός θα έπρεπε να είναι και ο χειρισμός των δύο ιστοριών από την πλευρά της εκπαιδευτικού, ώστε να επιτευχθεί η κατασκευή νοήματος από τα νήπια.

Η ψηφιακή ιστορία με πρωταγωνίστρια την Μπέτση μπορεί να χαρακτηριστεί ως «*συνετή*» (Labbo & Kuhn, 2000) και υψηλής ποιότητας, καθώς στο πλαίσιο από κοινού ανάγνωσης δύναται να ικανοποιήσει όλα τα κριτήρια τόσο των έντυπων (Teale et al., 2008a, b; Schickedanz et al., 2013) όσο και των ηλεκτρονικών ιστοριών (Yokota & Teale, 2014), με μόνη εξαίρεση την παρουσία των συνοδευτικών παιχνιδιών που, αν και δεν προωθούν την κατανόηση της πλοκής, συνδέονται με στοιχεία της ιστορίας. Συγκεκριμένα, η ψηφιακή εικονογράφηση συνυπάρχει αρμονικά με το προσεγμένο κείμενο, τα θερμά σημεία και τα κινηματογραφικά εφέ είναι υποστηρικτικά στην κατασκευή νοήματος χωρίς να αποσπούν την προσοχή των μαθητών από σημαντικές λεπτομέρειες, ενώ παράλληλα, συμβάλλουν στην κυριολεκτική (π.χ. «*Ποιο υλικό της έλειπε και πώς το βρήκε;*») και συνεπαγωγική κατανόηση

της ιστορίας (π.χ. *Γιατί η Μπέτση ήθελε να φτιάξει την πιο νόστιμη σούπα;*) και δίνουν στην εκπαιδευτικό την ευκαιρία να προβεί σε σύγκριση της ιστορίας με το παραμύθι της Χιονάτης). Επιπλέον, καθιστούν ξεκάθαρη τη δομή, ανοίγουν δρόμους για νέες γνωστικές διερευνήσεις (ομοιοκαταληξία, σύνθεση λέξεων, νέες θεματικές και έργα π.χ. Άμλετ), εμπλουτίζουν το λεξιλόγιο με νέες λέξεις/εκφράσεις που υιοθετούνται από τα νήπια και εμπνέουν τους μαθητές, ώστε να διάκεινται θετικά απέναντι στη θεματική της ιστορίας γεννώντας τους την επιθυμία να ασχοληθούν με τη μαγειρική, ευνοώντας, παράλληλα, την παραγωγή λόγου με την αναφορά αντίστοιχων εμπειριών.

Από την άλλη, η δεύτερη ηλεκτρονική ιστορία με τη δυσαναλογία στην ανάπτυξη της δομής της, τον ελλιπή τρόπο αξιοποίησης των θερμών σημείων ή την παρουσία τους ως *σαγηνευτικών λεπτομερειών* (Labbo & Kuhn, 2000: 187) φάνηκε να δημιουργεί εμπόδια στην κατασκευή του νοήματος. Επιπλέον, αν και η εκπαιδευτικός αξιοποίησε κοινές στρατηγικές και στις δύο από κοινού αναγνώσεις, διαπιστώθηκε πως στην περίπτωση της δεύτερης ψηφιακής ιστορίας δεν επαρκούσαν για την επίτευξη του στόχου της κατασκευής νοήματος από τους μαθητές λόγω της πληθώρας των «μη συνετών» χαρακτηριστικών που διέπουν την παρούσα ιστορία κι ενδεχομένως να απαιτούσε περισσότερη προετοιμασία και διαφορετική αντιμετώπιση από την πλευρά της. Ενδεικτικά, θα μπορούσε να προβεί σε πρότερη αξιολόγηση της σημαντικότητας των θερμών σημείων και να συστήνει προς ενεργοποίηση μόνο εκείνα που συμβάλλουν στην κατασκευή νοήματος, να παρουσιάσει την ανάπτυξη της δομής της ιστορίας με την αξιοποίηση της εννοιολογικής χαρτογράφησης ή να διαβάσει η ίδια μεγαλόφωνα κάθε σελίδα του κειμένου. Ως συνέπεια, υπήρχαν αναμενόμενες δυσκολίες αναφορικά με την κυριολεκτική κατανόηση της ιστορίας, όπως ερωτήσεις σχετικές με το σκηνικό, την κεντρική θεματική, αλλά και την κορύφωση της δράσης, που απαιτούσαν τη συνεχή εμπλοκή της εκπαιδευτικού πέραν των συνήθων γλωσσικών αλληλεπιδράσεων. Παράλληλα, η συνεχής επίκληση στο συναίσθημα, με την οικογένεια να μη θέλει να αποχωριστεί την Κοκκινομπαλού και να προσπαθεί να βρει τρόπους να αποφύγει την απόσυρση του αυτοκινήτου, οδηγεί σε αρνητικές αξιολογικές κρίσεις για την ανακύκλωση από την πλευρά των μαθητών, ενώ πιο συνετό θα ήταν να τονιστεί το συναισθηματικό δέσιμο με το αυτοκίνητο χωρίς να μειώνει την αξία της ανακύκλωσης. Για την αποφυγή υιοθέτησης/έκφρασης τέτοιων απόψεων, η εκπαιδευτικός θα μπορούσε να έχει ανιχνεύσει τις προϋπάρχουσες γνώσεις των νηπίων σχετικά με αυτό το θέμα, να έχει παρουσιάσει άλλες ιστορίες που πραγματεύονται την ανακύκλωση ή να την έχουν επεξεργαστεί στην τάξη ως αυτόνομη θεματική. Στα αξιόλογα στοιχεία της ιστορίας εντάσσονται η συνεργατική σχέση κειμένου, εικόνας, ηχητικών/μουσικών εφέ (π.χ. στην ανακοίνωση της επιβεβλημένης απόσυρσης του αυτοκινήτου), που συμβάλλουν στην κατανόηση της πλοκής, ο αναπτυγμένος τρόπος παρουσίασης της κεντρικής πρωταγωνίστριας, η ανάδειξη ενδιαφέροντων θεματικών (κυκλοφοριακή αγωγή) η σύνδεση και αφήγηση ανθρώπινων εμπειριών (αδέσποτα ζώα) καλλιεργώντας το εξιόν των νηπίων.

Επομένως, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επιλέγουν ψηφιακές ιστορίες υψηλής ποιότητας με δυνατότητες που δεν παρεμβαίνουν στην κατάκτηση της κατανόησης (όπως η δυσκολία στον εντοπισμό του κεντρικού θέματος και του σκηνικού, η μη ξεκάθαρη δομή, η παρουσία θερμών σημείων ως αδικαιολόγητων εισβολών στην ιστορία-δεύτερη ψηφιακή αφήγηση), καθώς και να στηρίζουν τις προσπάθειες των παιδιών στην κατασκευή νοήματος μέσω γλωσσικών αλληλεπιδράσεων (π.χ. για να γίνει κατανοητός ο παραλληλισμός με το έργο «Άμλετ» και το παραμύθι της Χιονάτης) που περιλαμβάνουν παροχή κατανοητών πληροφοριών, προτροπές για να καλλιεργηθεί το «εξερχόμενο» (όπως διάλογος μεταξύ εκπαιδευτικού/μαθητών σχετικά με το επάγγελμα του σεφ και τη φροντίδα των αδέσποτων ζώων), συνδέσεις με εμπειρίες της πραγματικής ζωής (π.χ. απονομή των αστεριών Michelin στα καλύτερα εστιατόρια, μαγειρικές εμπειρίες μαθητών) και επαναλήψεις κειμένου (για να γίνει κατανοητό από τους μαθητές ότι το κεντρικό πρόβλημα της ιστορίας είναι η απόσυρση του αυτοκινήτου) και λεξιλογίου (π.χ. σύνθετες λέξεις). Επίσης, συστήνεται να υποστηρίξουν

τη χρήση της τεχνολογίας από τα παιδιά π.χ. «κλικάρισμα», κύλισμα μπάρας (Labbo, 2009), καθώς και ενεργοποίηση των θερμών σημείων από τα ίδια τα παιδιά συμβάλλοντας στη δέσμευση των παιδιών στην ιστορία, να ελέγχουν την σημαντικότητα των θερμών σημείων στην κατασκευή νοήματος και να ενεργοποιούνται εκείνα που αξιολογούνται ως απαραίτητα, υποστηρικτικά ή βοηθητικά στην κατανόηση της πλοκής (Turbill, 2001a) (π.χ. το θερμό σημείο που αποκαλύπτει το μανιτάρι-τσίλι εν μέσω των δηλητηριωδών μανιταριών), να προβαίνουν σε έλεγχο του ρυθμού του κειμένου (απενεργοποιώντας τις λειτουργίες συνεχούς αναπαραγωγής), αλλά και της ανάγνωσης του κειμένου (απενεργοποιώντας τις επιλογές αφήγησης «που δεν παρέχουν στο παιδί τη δυνατότητα να διακόψει αλλά και στον αφηγητή να αυτοσχεδιάσει» (Sainsbury, 2000: 85), ώστε να διαβάσουν το κείμενο μεγαλόφωνα)(Kim & Anderson, 2008), ειδικά όταν υπάρχουν εκτεταμένα τμήματα κειμένου σε κάθε σελίδα που θα εμποδίσουν τον ενήλικα να συζητήσει ιδέες καθώς προκύπτουν, μιμούμενοι το περιβάλλον της συμβατικής από κοινού ανάγνωσης. Συνεπώς, τόσο η τυπολογία για την επιλογή υψηλής ποιότητας λογοτεχνίας (Teale et al., 2008a, b; Schickedanz et al., 2013) όσο και οι πρόσθετες εκτιμήσεις για την επιλογή υψηλής ποιότητας ηλεκτρονικών βιβλίων (Yokota & Teale, 2014) ανάγονται σε σημαντικούς παράγοντες για την κατασκευή του νοήματος και την υποστήριξη ουσιαστικών αλληλεπιδράσεων γύρω από τα κείμενα κατά τη διάρκεια της από κοινού ανάγνωσης. Σε κάθε περίπτωση, πέρα από την συνετή επιλογή της ψηφιακής ιστορίας, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν μελετήσει ενδελεχώς την ιστορία που πρόκειται να επεξεργαστούν ως προς το κείμενο, τα χαρακτηριστικά σχεδιασμού και παρουσίασης και τα μηνύματα που μπορούν να μεταδώσουν και να είναι ευέλικτοι ως προς τον χειρισμό τους αξιοποιώντας εργαλεία, προϋπάρχουσες γνώσεις και συγκριτικές παρουσιάσεις με άλλα κείμενα, ώστε να προσπελαστούν τα εμπόδια που οδηγούν σε παρανοήσεις ή παρεμποδίζουν την κατανόηση από πλευράς των μαθητών (περίπτωση δεύτερης ψηφιακής ιστορίας).

Αξίζει να επισημανθεί πως η έρευνα ως τώρα έχει επικεντρωθεί στις χρήσεις της τεχνολογίας ηλεκτρονικών ιστοριών ως αντικατάσταση της αλληλεπίδρασης με τους ενηλίκους. Προκειμένου, όμως, να ενημερωθούμε καλύτερα για τις πρακτικές από κοινού ανάγνωσης ψηφιακών ιστοριών, πρέπει να αρχίσουμε να διερευνούμε συστηματικά πώς να κάνουμε από κοινού ανάγνωση ηλεκτρονικών ιστοριών με τα μικρά παιδιά ως κομμάτι μιας ολιστικής προσέγγισης για την ανάπτυξη του γραμματισμού στην πρώιμη ηλικία.

Αναφορές

Blake, J., Macdonald, S., Bayrami, L., Agosta, V., & Milian, A. (2006). Book reading styles in dual-parent and single-mother families. *British Journal of Educational Psychology*, 76(3), 501–515.

Bus, A. G. (2001). Joint caregiver-child storybook reading: a route to literacy development. In S.B. Neuman & D.K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (179-191). New York, NY: Guilford Press.

Bus, A. G., Verhallen, M. J., & de Jong, M. T. (2009). How onscreen storybooks contribute to early literacy. In A. G. Bus & S. B. Neuman (Eds.), *Multimedia and literacy development: Improving achievement for young learners* (pp. 153–167). New York, NY: Routledge.

Dockrell, J., Stuart, M., & King, D. (2010). Supporting early oral language skills for English language learners in inner city preschool provision. *British Journal of Educational Psychology*, 80(4), 497-515.

Labbo, L. D., & Kuhn, M. R. (2000). Weaving chains of affect and cognition: A young child's understanding of CD-ROM talking books. *Journal of Literacy Research*, 32(2), 187–210.

Lever, R., & Sénéchal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(1), 1-24.

Lonigan, C., Anthony, J., Bloomfield, B., Dyer, S., & Samwel, C. (1999). Effects of Two Shared-Reading Interventions on Emergent Literacy Skills of At-Risk Preschoolers. *Journal of Early Intervention, 22*(4), 306-322.

McArthur, D., Adamson, L. B., & Deckner, D. F. (2005). As stories become familiar: Mother-child conversations during shared reading. *Merrill Palmer Quarterly: Journal of Developmental Psychology, 51*(4), 389-411.

Moody, A. K., Justice, L. M., & Cabell, S. Q. (2010). Electronic versus traditional storybooks: Relative influence on preschool children's engagement and communication. *Journal of Early Childhood Literacy, 10* (3), 294-313.

National Early Literacy Panel (NELP) (2008). *Developing Early Literacy: A Scientific Synthesis of Early Literacy Development and Implications for Intervention*.

Roskos, K., & Brueck, J. (2009). The e-book as a learning object in an online world. In A. Bus & S. Neuman (Eds.), *Multimedia and literacy development* (pp. 77-88). New York, NY: Routledge.

Sainsbury, L. (2000). Tales from the mouse house: playing with reading on CD-ROM. In E. Bearne & V. Watson (Eds), *Where texts and children meet* (pp. 82-97). London: Routledge.

Schickedanz, J. A., Collins, M. F., & Hoffman, J. L. (2013). Effects of science content knowledge on early literacy: The children speak. International Reading Association Annual Convention, San Antonio, TX.

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.

Stadler, M. A., & Ward, G. C. (2005). Supporting the Narrative Development of Young Children. *Early Childhood Education Journal, 33*(2), 73-80.

Sulzby, E., & Teale, W. (1991). Emergent literacy. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 727-757). New York: Longman.

Teale, W. H., Yokota, J., & Martinez, M. G. (2008a). The book matters: Evaluating and selecting what to read aloud to young children. In A. DeBruin-Parecki (Ed.), *Effective early literacy theory in practice: Here's how, here's why* (pp. 101-121). Baltimore, MD: Paul Brookes.

Turbill, J. (2001a). A researcher goes to school: Using technology in the kindergarten literacy curriculum. *Journal of Early Childhood Literacy, 1*(3), 255-279.

Unsworth, L. (2003). Reframing research and literacy pedagogy relating to CD narratives: Addressing 'radical change' in digital age literature for children. *Issues in Educational Research, 13*(2), 55-70.

Whitehurst, G. J., Falco, F., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture-book reading. *Developmental Psychology, 24*(4), 552-559.

Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.

Yokota, J., & Teale, W. (2014). Picture books and the digital world: Educators making good choices. *The Reading Teacher, 67*(8), 577-585.

Zucker, T., Moody, A., & McKenna, M. (2009). The Effects of Electronic Books on PreKindergarten-to-Grade 5 Students' Literacy and Language Outcomes: A Research Synthesis. *Journal of Educational Computing Research, 40*, 47-87.

Ντίνας, Κ. & Γκαντιά, Ε. (2018). Η επίδραση των σύνθετων χαρακτηριστικών των διαδραστικών ψηφιακών ιστοριών στην ανάκλησή τους από παιδιά προσχολικής ηλικίας, στο 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Νέος Παιδαγωγός», Αθήνα, 28-29 Απριλίου 2018, Ίδρυμα Ευγενίδου. ISBN: 978-618-82301-4-9, σελ. 1787- 1797.

Σπαντιδάκης, Ι. (2010). *Κοινωνιο-γνωσιακά πολυμεσικά περιβάλλοντα μάθησης παραγωγής γραπτού λόγου: από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Ψηφιακά εκπαιδευτικά δωμάτια απόδρασης ως εργαλεία διδασκαλίας της δεύτερης/ξένης γλώσσας. Διδακτική εφαρμογή για παιδιά επιπέδου ελληνομάθειας Α1

Ηλιοπούλου Κωνσταντίνα

Φιλοσοφική Σχολή ΑΠΘ, ΕΔΙΠ, ΕΑΠ, ΣΕΠ
kilioroulou@edlit.auth.gr

Γερανιωτάκη Μαρία

Φιλολόγος, Ειδικευση στη Γλωσσολογία, ΜΑ Πανεπιστήμιο Λευκωσίας
marita_fts2@yahoo.gr

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια η εκπαιδευτική πραγματικότητα μετεξελίσσεται άρδην λόγω των τεχνολογικών εξελίξεων. Η διαδικτυακή διδασκαλία απαιτεί διαρκή αναζήτηση, σχεδιασμό και δυναμική εφαρμογή νέων διδακτικών τρόπων που προάγουν την εξ αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία (ΕΞΑΕ). Το παρόν άρθρο εδράζεται στην αξιοποίηση ενός καινοτόμου παιδαγωγικού εργαλείου στη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας (Γ2), τα ψηφιακά εκπαιδευτικά δωμάτια απόδρασης (ΨΕΔΑ) (Digital Educational Escape Rooms-DEERs). Ωστόσο, η ψηφιακή τους μορφή και χρήση στη Γ2 βρίσκεται σε πρώιμο στάδιο με προοδευτικά αυξητική πορεία στη διεθνή βιβλιογραφία και συνακόλουθα ανεπαρκείς εμπειρικές έρευνες και ελλιπές θεωρητικό υπόβαθρο για τους ετερόγλωσσους μαθητές της ελληνικής. Στο παρόν πλαίσιο, επιχειρείται η θεωρητική ανάδειξη και τεκμηρίωση των ΨΕΔΑ. Υπό το πρίσμα αυτό και με εστίαση στην υπάρχουσα βιβλιογραφία χαρτογραφείται λεπτομερώς η εκπαιδευτική συνεισφορά τους στη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας (Γ2/ΞΓ). Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στα αναδυόμενα οφέλη τους σε ετερόγλωσσους μαθητές μικρής ηλικίας. Το άρθρο περατώνεται με ένα καινοτόμο διδακτικό σενάριο ΨΕΔΑ το οποίο βρίσκεται σε πειραματική εφαρμογή για παιδιά επιπέδου ελληνομάθειας Α1.

Λέξεις κλειδιά: ψηφιακά εκπαιδευτικά δωμάτια απόδρασης, διδασκαλία δεύτερης/ξένης γλώσσας, εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Εισαγωγή

Η ψηφιακή εποχή έχει αναδιαρθρώσει ποικίλους τομείς της καθημερινής ζωής και, συνδυαστικά, με την πανδημία του κορωνοϊού έχει επηρεάσει όλες τις συνιστώσες της εκπαίδευσης. Οι υφιστάμενες εκπαιδευτικές προκλήσεις καθιστούν, εύλογα, βέβαια, την εύρεση λύσεων ως επιτακτική ανάγκη για την εύρυθμη και απρόσκοπτη, όσο είναι δυνατόν, μαθησιακή διαδικασία. Υπό το πρίσμα του ψηφιακού μετασχηματισμού έρχεται στο προσκήνιο η ψηφιακή παιδαγωγική στην ΕΞΑΕ πολλών γνωστικών αντικειμένων, όπως και της γλωσσικής διδασκαλίας της Γ2. Τα τελευταία χρόνια είναι εμφανές τόσο το ερευνητικό όσο και το εκπαιδευτικό ενδιαφέρον για την εξ αποστάσεως διδακτική ξένων γλωσσών (Alyaz & Genc, 2016). Ωστόσο, μολονότι δεν υπάρχει, ακόμη, συστηματικό πλαίσιο καθοδήγησης για την ενσωμάτωση της γλωσσικής εκμάθησης σε παιγνιώδη συμφραζόμενα και δη ψηφιακά, εντούτοις, η Ψηφιακή Παιχνιδοκεντρική Γλωσσική Μάθηση (ΨΠΓΜ) (Digital Game Based Language Learning-DGBLL) (Osman & Abdul Rabu, 2020) υποστηρίζει θετικά τη διδακτική της Γ2 (Dixon et al., 2022) στην ΕΞΑΕ με προοδευτικά αυξητική τάση στη διεθνή, κυρίως, βιβλιογραφία (Alyaz & Genc, 2016; Dixon et al., 2022).

Έχοντας, λοιπόν, ως υπόβαθρο τις αρχές και τις μεθοδολογίες της ΨΠΓΜ ως τομέα της Τεχνολογικά Υποβοηθούμενης Γλωσσικής Εκμάθησης (ΤΥΓΕ) (Computer Assisted Language Learning-CALL) (Alyaz & Genc, 2016) καθώς και της Βιωματικής Επικοινωνιακής Προσέγγισης (ΒΕΠ) (Experiential Communicative Approach-ECA) (Cruz, 2019b) είναι εφικτή η θεωρητική

τεκμηρίωση των ΨΕΔΑ στη γλωσσική διδασκαλία και, συνακόλουθα, η ανάδειξή τους στην ελληνική βιβλιογραφική αντίληψη αποτελώντας εφαλτήριο για την περαιτέρω διερεύνηση αλλά και την εφαρμογή τους στην αμιγώς διαδικτυακή εκπαίδευση. Άλλωστε, η ψηφιακή παιδαγωγική συνδυασμένη με το (ψηφιακό) εκπαιδευτικό παιχνίδι παρέχει ολιστική μαθησιακή εμπειρία (Mudure-Iacob, 2021). Τα ΨΕΔΑ στη γλωσσική εκμάθηση δεν είναι απλά ένα επιπλέον 'έτοιμο' ψηφιακό παιχνίδι, αλλά συνιστά ένα καινοτόμο (Mudure-Iacob, 2021), ολοκληρωμένο μεν (Antela-Costa, 2021), πολλά υποσχόμενο δε, εκπαιδευτικό εργαλείο με περισσότερα μαθησιακά αποτελέσματα έναντι άλλων συμβατικών ψηφιακών εργαλείων (Makri et al., 2021).

Συγκεκριμένα, το ΨΕΔΑ αποτελεί μία ζωντανή εκπαιδευτική διαδικασία (Nicholson, 2018), ατομική (Kroski, 2020) ή ομαδική (Antela-Costa, 2021; Makri et al., 2021), που ξεδιπλώνεται μέσα σε αυθεντικό συγκείμενο (Cruz, 2019b) με απώτερο σκοπό την ψηφιακή απόδραση από το εικονικό, περιβάλλον-δωμάτιο μάθησης (Antela-Costa, 2021; Költzsch & Stadler-Heer, 2021). Σε αυτή τη διαδικασία, οι συμμετέχοντες-μαθητές αναζητούν στοιχεία, ξεκλειδώνουν κλειδαριές, αποκρυπτογραφούν κωδικούς, γρίφους, αινίγματα, επιλύοντας μία σειρά ψηφιακών προκλήσεων-δραστηριοτήτων καθοδηγούμενων από ένα αφηγηματικό ή θεματικό πλαίσιο (Nicholson, 2018) καθώς και από τους εκάστοτε μαθησιακούς στόχους σε προκαθορισμένο, συνήθως, ή μη χρονικό διάστημα (Makri et al., 2021). Πρόκειται για μία εμπειρία βιωματική (Cruz, 2019a; NEET-SYSTEM, 2020), εμπυθιστική (Makri et al., 2021; Nicholson, 2018), πολυαισθητηριακή, διαδραστική (Cruz, 2019b), δυναμική, διαισθητική, ελκυστική (Grande-de-Prado, 2021), πλαισιωμένη με εξωγλωσσικά (κίνηση σώματος, προσώπου, χεριών) και με παραγλωσσικά (παύσεις, επιτονισμός, ρυθμός, φωνητική ένταση) στοιχεία (NEET-SYSTEM, 2020) που προσομοιάζει με αυθεντικές επικοινωνιακές περιστάσεις χρησιμοποιώντας τη γλώσσα-στόχο σε αυθεντικά συμφραζόμενα. Γι' αυτό τον λόγο, στα ΨΕΔΑ η γλώσσα έχει διττό ρόλο, αφενός είναι ο στόχος της μαθησιακής εμπειρίας, αφετέρου αποτελεί και το μέσον για την επίτευξη του εν λόγω στόχου (Cruz, 2019a; SpeakER, 2021).

Ειδικότερα, στο πλαίσιο της αφήγησης, η πλοκή πρέπει να εναρμονίζεται, να συνδέεται με κάθε πρόκληση και να αποκαλύπτεται κάθε μέρος της ιστορίας σταδιακά στους μαθητές ως μέρος του/της γρίφου/πρόκλησης. Υπό την έννοια αυτή, καθώς επιλύονται οι νοηματοδοτούμενες προκλήσεις, παράλληλα, εξελίσσεται και η πλοκή (Antela-Costa, 2021; NEET-SYSTEM, 2020; Nicholson, 2018). Η πορεία, μάλιστα, προς την ψηφιακή απόδραση επαφίεται στις ενέργειες-δράσεις κάθε μαθητή (Grande-de-Prado et al., 2021) ατομικά και σε εκείνες, όπως προκύπτουν από την ενεργό σύμπραξη των μαθητών, ομαδικά. Επιπλέον, η πορεία αυτή εξαρτάται, εξίσου, από τη διανοητική, συναισθηματική, κοινωνική, ψυχική αλλά και σωματική εμπλοκή (NEET-SYSTEM, 2020), αν και εξ αποστάσεως, των συμμετεχόντων, εν αντιθέσει με άλλα παιχνίδια οθόνης ή/και ψηφιακά επιτραπέζια παιχνίδια στη γλωσσική διδασκαλία. Συγκεκριμένα, τα τελευταία βασίζονται, φυσικά, στην πνευματική διεργασία αλλά κυρίως στην αγωνιώδη προσπάθεια μνημονικής ανάκλησης της ζητούμενης λέξης, της επιλογής του κατάλληλου μορφοσυντακτικού στοιχείου, κάτι, όμως, που αυξάνει το συναισθηματικό φορτίο του μαθητή (Dehghanzadeh et al., 2019) και παράλληλα ο ίδιος, ενδέχεται, να χάσει το κίνητρό του (Mudure-Iacob, 2021). Ως εκ τούτου, υπερτερεί η βαθμοφοβία, η προσπάθεια αποφυγής γλωσσικού λάθους (Költzsch & Stadler-Heer, 2021), συγκέντρωσης πολλών σωστών απαντήσεων με συνεργασία των αισθήσεων όρασης-αφής (Nicholson, 2018), εναποθέτοντας, εν μέρει, την εξέλιξη και στην τύχη των ψηφιακών ζαριών. Στα ΨΕΔΑ, όμως, όταν είναι κατάλληλα διαμορφωμένα και με συγκεκριμένη στοχοθεσία, οι μαθητές χρησιμοποιούν και αναπτύσσουν τόσο τις προσληπτικές όσο και τις παραγωγικές γλωσσικές δεξιότητες (Antela-Costa, 2021).

Άλλωστε, η γλώσσα-στόχος δεν είναι απομονωμένη εντός των ΨΕΔΑ (Antela-Costa, 2021), όπως δεν είναι και στην πραγματική ζωή. Οι μαθητές από παθητικοί δέκτες γνώσεων και πληροφοριών γίνονται ενεργοί, ανακαλύπτουν νέα δεδομένα (Makri et al., 2021), διαπραγματεύονται (Cruz, 2019a) και κατασκευάζουν το απαραίτητο νόημα (NEET-SYSTEM,

2020), χωρίς να 'χάνονται' στην οθόνη προκειμένου να δραπετεύσουν στην ώρα τους. Επίσης, στο πλαίσιο των ΨΕΔΑ καλλιεργούνται και αξιοποιούνται, συνειδητά ή/και ασύνειδα, κι άλλες δεξιότητες και στρατηγικές του 21^{ου} αιώνα (soft skills) (Cruz, 2019b; SpeakER, 2021) που θεωρούνται απαραίτητες στις, διαρκώς, μεταβαλλόμενες εκπαιδευτικές (Költzsch & Stadler-Heer, 2021), γλωσσικές, επικοινωνιακές, κοινωνικές (Mudure-Iacob, 2021) ανάγκες και απαιτήσεις της σύγχρονης διαπολιτισμικής κοινωνίας. Σε κάθε περίπτωση, η γλώσσα αποτελεί τον μοχλό της ανθρώπινης ενέργειας και σκέψης σε κάθε ηλικία. Γι' αυτό τον λόγο, η γλώσσα, είτε ως μητρική (Γ1) είτε ως Γ2, χρειάζεται να ενσωματώνεται λειτουργικά και βιωματικά κατά την εκμάθησή της.

Τα εκπαιδευτικά παιχνίδια, αναντίρρητα πλέον, έχουν παιδαγωγική αξία και είναι αρεστά σε όλες τις ηλικιακές ομάδες. Ανάλογα, τα εκπαιδευτικά δωμάτια απόδρασης στη διδακτική των γλωσσών σε κάθε τους μορφή, (μη) ψηφιοποιημένη, υβριδική στη διά ζώσης ή/και στην ΕΞΑΕ, είναι εξίσου αποτελεσματικά από την πρώιμη παιδική ηλικία έως και την ενήλικη ζωή (Asiri et al. 2021; Cruz, 2019a; Santamaría & Alcalde, 2019; SpeakER, 2021) και καλύπτουν όλα τα επίπεδα γλωσσομάθειας (Költzsch & Stadler-Heer, 2021). Αξίζει, ωστόσο, να επισημανθεί ότι οι υφιστάμενες εμπειρικές έρευνες για τη γλωσσική διδασκαλία ετερόγλωσσων μαθητών αφορούν κυρίως την αγγλική (Makri et al., 2021) και την ισπανική (Cruz, 2019a)

Στο πλαίσιο αυτό, στο παρόν άρθρο αρχικά, διανθίζονται τα χαρακτηριστικά των ΨΕΔΑ στη γλωσσική εξ αποστάσεως διδασκαλία και προβάλλονται πτυχές της ψηφιακής τους μορφής. Ακολούθως, επισημαίνονται και αναλύονται τα διδακτικά οφέλη των γλωσσικών ΨΕΔΑ στους μικρούς μαθητές. Επίσης, αναδύονται διάφοροι τρόποι αξιοποίησης της εν λόγω δραστηριότητας υπό το πρίσμα κατάλληλων διδακτικών πρακτικών στη γλωσσική εκμάθηση. Το παρόν άρθρο περατώνεται με μία ολοκληρωμένη διδακτική πρόταση ΨΕΔΑ σε παιδιά με επίπεδο ελληνομάθειας Α1.

Από τα εκπαιδευτικά δωμάτια απόδρασης στα ψηφιακά στη διδακτική ξένων γλωσσών

Η θεωρία της Παιχνιδοκεντρικής Μάθησης (Game Based Learning-GBL) υποστηρίζει θεωρητικά τα εκπαιδευτικά δωμάτια απόδρασης (Educational Escape Rooms-EERs) (SpeakER, 2021) καθώς σ' αυτή τη θεωρία τα παιχνίδια λαμβάνονται ως συστήματα που προσομοιάζουν με αυθεντικές περιστάσεις από την καθημερινότητα και από τα κοινά ενδιαφέροντα των μαθητών. Επίσης, η (δια)δράση στη γλώσσα-στόχο διανθίζεται μέσα από ένα ρεαλιστικό περιεχόμενο (Cruz, 2019b) και ενισχύεται ως κοινωνική εμπειρία με τους συμμαθητές. Αφενός, οι εκπαιδευτικοί ενσωματώνουν ψηφιακά εργαλεία δημιουργώντας υβριδική μορφή, για να είναι πιο ελκυστικά στους μαθητές, αφετέρου αυτή η προσπάθεια δεν ικανοποιεί, πάντα, τις εκπαιδευτικές ανάγκες ή αποτελεί χρονοβόρα και δαπανηρή διαδικασία ως προς τον σχεδιασμό και, συχνά, ως προς την εφαρμογή της στο πλαίσιο της τάξης. Από την άλλη, πολλοί μαθητές ως ψηφιακοί γηγενείς επιθυμούν να δραπετεύσουν από τη ρουτίνα της παραδοσιακής ή ψηφιακής γλωσσικής τάξης (Költzsch & Stadler-Heer, 2021; Santamaría & Alcalde, 2019) με τρόπους που εγείρουν το ενδιαφέρον τους για χρήση της διδασκόμενης γλώσσας πιο αβίαστα (SpeakER, 2021) και πιο βιωματικά απ' ότι συνήθως. Στην ΕΞΑΕ τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο κι οι ερευνητές αναζητούν μαθησιακές πρακτικές και μεθοδολογίες, όπως αυτές θα μπορούσαν να εφαρμοστούν στη διά ζώσης διδασκαλία (Manzano-León et al., 2021) ή/και σε πιο βελτιωμένη εκδοχή για αποδοτική μάθηση. Η ανακατεύθυνση αυτή προς την ΕΞΑΕ απαιτεί δραστικές και ποιοτικές λύσεις από όλες τις εκπαιδευτικές συνιστώσες ειδικά στο εν λόγω θέμα.

Σ' αυτήν την περίπτωση τα γλωσσικά ΨΕΔΑ στηρίζονται στην ΨΠΓΜ (Chou et al., 2020), όμως, λόγω του πρώιμου σταδίου τους (Makri et al., 2021) χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης, αξιολόγησης και κατανόησης πριν την εφαρμογή τους. Η αξιοποίηση των ΨΕΔΑ, επί πληρωμή συνήθως ή σπανίως δωρεάν, από το διαδίκτυο χωρίς συγκεκριμένη μαθησιακή στοχοθεσία, χωρίς τη χαρτογράφηση της εκάστοτε τάξης δεν απέχει από το είδος παρόμοιων συμβατικών εκπαιδευτικών ψηφιακών παιχνιδιών. Συνήθως τέτοιου είδους δραστηριότητες έχουν κατά κύριο λόγο 'ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής' ή 'ερωτήσεις με σωστή ή λανθασμένη

απάντηση' ή έχουν προκλήσεις με κλειδαριές χωρίς συνοχή με την πλοκή και με τις γλωσσικές και γνωστικές ανάγκες των μαθητών (Nicholson, 2018). Βέβαια, ορισμένες έρευνες αναφέρονται στα ΨΕΔΑ βάσει της Παιχνιδοποίησης (Gamification) (Költzsch & Stadler-Heer, 2021). Ωστόσο, αυτή η θεωρία, απλώς, ενδυναμώνει τα μαθησιακά περιβάλλοντα με μηχανικά στοιχεία (λειτουργικές διαδικασίες και κανόνες για την εξέλιξη του παιχνιδιού, όπως βαθμολογία, πίνακες κατάταξης, ανταμοιβή κ.ά.), με δυναμικά (ενεργοποιούν τα μηχανικά στοιχεία βάσει της επίδρασης του παιχνιδιού στους μαθητές) (Dehghanzadeh et al., 2019) και με αισθητικά στοιχεία (το οπτικό κομμάτι από τη συνένωση των προαναφερθέντων στοιχείων) (Antela-Costa, 2021). Για τον λόγο αυτό, η Παιχνιδοποίηση θεωρείται, εύλογα, στρατηγική της ΨΠΓΜ μέσω της οποίας, δηλαδή της ΨΠΓΜ, οι ενέργειες των μαθητών καθορίζουν την εξέλιξη του παιχνιδιού (Grade-de-Prado et al., 2021), όπως, άλλωστε, συμβαίνει και στα ΨΕΔΑ.

Με αυτή τη δραστηριότητα οι μαθητές, όχι μόνο, αποδρούν από τη μονοτονία της ψηφιακής τάξης (Antela-Costa, 2021), αλλά διεπιδρούν βιωματικά στη γλώσσα-στόχο σε σημείο που ξεχνούν ότι εκείνη τη στιγμή μαθαίνουν τη γλώσσα (Költzsch & Stadler-Heer, 2021) και την εξασκούν. Σημαντικό είναι, εξίσου, ότι το περιεχόμενο σε ένα ΨΕΔΑ μπορεί να επεξεργαστεί, να αναπροσαρμοστεί μετά το πέρας της διαδικασίας, να αποθηκευτεί, να μεταφορτωθεί και, κυρίως, να παιχτεί/εφαρμοστεί οποτεδήποτε και με μαθητές που είναι σωματικά παρόντες σε διαφορετικά μέρη ανά τον κόσμο (Santamaría & Alcalde, 2019), με βασική προϋπόθεση σύνδεση στο διαδίκτυο και μία ηλεκτρονική συσκευή. Επίσης, είναι δυνατόν το ΨΕΔΑ να χρησιμοποιείται ασύγχρονα από τους μαθητές, ατομικά ή ομαδικά, αρκεί ο εκπαιδευτικός να έχει ενσωματώσει σχετική βοήθεια σε πιθανά σημεία όπου, ενδεχομένως, θα δυσκολευτούν οι μαθητές (Antela-Costa, 2021). Σε κάθε περίπτωση, όμως, υπάρχει άμεση ανατροφοδότηση (Asiri et al., 2021) που λειτουργεί υποστηρικτικά, όπως η Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (ZEA) (Chou et al., 2020) μεταξύ και των συμμαθητών.

Εν αντιθέσει με τα διά ζώσης, τα ΨΕΔΑ δεν περιορίζουν τον δημιουργό/εκπαιδευτικό οικονομικά, αλλά τον συμφέρουν, αρκεί, βέβαια, ο ίδιος να έχει ένα ενδεικτικό πλαίσιο δωρεάν επιλογών, προκειμένου να μορφοποιήσει το σενάριο και τις προκλήσεις με γνώμονα τους διδακτικούς στόχους του γλωσσικού μαθήματος.

Τα ΨΕΔΑ προσαρμόζονται, επίσης, και στη διαθεματική προσέγγιση (SpeakER, 2021) με τη συνένωση διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων με τη Γ2, όπως εκμάθηση ελληνικών με ιστορία. Συλλήβδην, το περιβάλλον των ΨΕΔΑ επιτρέπει την ενσωμάτωση των διαφορετικών τύπων νοημοσύνης των μαθητών απρόσκοπτα και δημιουργικά. Μάλιστα, αυτά παρέχουν πλήθος δυνατοτήτων χωρίς χωροχρονικούς περιορισμούς (Kroski, 2020) για τη δημιουργία φανταστικών τόπων του παρελθόντος ή/και του μέλλοντος αλλά και πραγματικών περιστάσεων της καθημερινής ζωής με βάση τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των άμεσα εμπλεκόμενων που δεν είναι άλλοι από τους μαθητές. Στη γλωσσική διδασκαλία τα διδακτικά οφέλη των ΨΕΔΑ επιβεβαιώνουν τον χαρακτηρισμό περί ολιστικής μαθησιακής εμπειρίας (Mudure-Iacob, 2021) σε κάθε ηλικιακή ομάδα για όλα τα επίπεδα γλωσσομάθειας (Asiri et al., 2021).

Διδακτικά οφέλη/πλεονεκτήματα στη διδασκαλία ξένων γλωσσών

Εν μέσω της διεργασίας για τη διαφυγή ενεργοποιούνται τα ενδογενή και τα εξωγενή κίνητρα των μαθητών, που είναι απαραίτητα στην εκμάθηση της Γ2 (Költzsch & Stadler-Heer, 2021). Παράλληλα, οι μαθητές ανακαλύπτουν, ερμηνεύουν, αναπτύσσουν σε πραγματικό χρόνο (μη) γλωσσικές δεξιότητες και στρατηγικές που χρησιμοποιούν, συνειδητά ή ασύνειδα, οικοδομούν και (επανα)δημιουργούν τη νέα γνώση (Cruz, 2019b), αφού ο στόχος της διαφυγής τους είναι κοινός (Santamaría & Alcalde, 2019).

Τα ΨΕΔΑ ως πολυαισθητηριακές διδακτικές πρακτικές παρέχουν, υπό το πρίσμα της ΒΕΠ, τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες ν' αναπτύξουν εμπειρικά τη γνώση και να εμπλακούν αβίαστα στις προκλήσεις (SpeakER, 2021). Η πρότερη γνώση τους ενεργοποιείται και οι ίδιοι προσπαθούν να τη συνδέσουν με την καινούρια, αρκεί οι προκλήσεις και η πλοκή να είναι

νοηματοδοτούμενες και εμπυθιστικές (Cruz, 2019b). Αυτές οι προκλήσεις δεν αποτελούν φραγμούς προς την απόδραση αλλά μέσα από αυτές οι μαθητές αποδίδουν νόημα στις πράξεις τους (Nicholson, 2018), ανακαλύπτουν και καλλιεργούν, εκτός από τη γλώσσα, και δεξιότητες 21^{ου} αιώνα που είναι απαραίτητες στη νέα εποχή.

Ορισμένες εξ αυτών των δεξιοτήτων, όπως προκύπτουν από τα ΨΕΔΑ είναι ο συνδυασμός της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας (creactical skills) (Cruz, 2019a) καθώς με δημιουργικό και κριτικό τρόπο (Asiri et al., 2021) οι μαθητές καλούνται να διαχειριστούν τα στοιχεία στους γρίφους βάσει της ιστορίας, για να ανοίξουν τις κλειδαριές. Την ίδια στιγμή αυτοί επικοινωνούν, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, συμμετέχουν ενεργά, ρισκάρουν, εγείρεται το ενδιαφέρον τους (Santamaría & Alcalde, 2019), πειραματίζονται, αναστοχάζονται, συνεργάζονται (Chou et al., 2020; Manzano-León et al., 2021) με σεβασμό στον συμμαθητή τους, αλληλοβοηθούνται καλλιεργώντας και τον ψηφιακό αλφαριθμητισμό τους, για να συλλέξουν τα απαραίτητα στοιχεία και να επιλύσουν κάθε πρόβλημα/γρίφο (NEET-SYSTEM, 2020). Επίσης, οι ίδιοι μαθαίνουν να διαχειρίζονται τον διαθέσιμο χρόνο τους, να είναι πιο ευέλικτοι, όπως χρειάζεται να είναι σε αυθεντικές επικοινωνιακές περιστάσεις. Όλες οι παραπάνω δεξιότητες συμβάλλουν στην ενίσχυση της (δια)πολιτισμικής και της διαγλωσσικής ικανότητας των μαθητών στη γλώσσα-στόχο (Költzsch & Stadler-Heer, 2021). Επίσης, μέσω της ΨΠΓΜ στα ΨΕΔΑ οι επικοινωνιακές δεξιότητες βελτιώνονται και με την ενσωμάτωση κατάλληλα διαμορφωμένων προσκλήσεων οι μαθητές χρησιμοποιούν και καλλιεργούν τόσο τις προσληπτικές όσο και τις παραγωγικές δεξιότητες (SpeakER, 2021).

Συχνά, όμως, οι μαθητές εντός και εκτός (ψηφιακής) τάξης διστάζουν ή φοβούνται να χρησιμοποιούν τη Γ2 και να διεπιδρούν σε αυτήν, μήπως προβούν σε γλωσσικό λάθος, το οποίο οδηγεί σε ξενογλωσσοφοβία και σε αποφυγή χρήσης της γλώσσας-στόχου (Költzsch & Stadler-Heer, 2021). Στο πλαίσιο, ωστόσο, ενός ΨΕΔΑ το άγχος και η αμηχανία για τη χρήση της Γ2 μειώνονται και αλλάζει ο τρόπος διαχείρισης τυχόν λαθών, αφού υπερिσχύει η προσπάθεια για απόδραση παρά η ποσότητα των γλωσσικών λαθών που γίνονται (Dehghanzadeh et al., 2019). Άλλωστε, η εκμάθηση μίας γλώσσας είναι κάτι παραπάνω από τη σωστή εφαρμογή των μορφοσυντακτικών δομών. Ακόμα, η αξιοποίηση των ΨΕΔΑ στη διαμορφωτική αξιολόγηση (formative assessment) και, γενικά, στην εκπαιδευτική αξιολόγηση των μαθητών αποτελεί έναν αξιόπιστο (Mudure-Iacob, 2021) εναλλακτικό και παιγνιώδη τρόπο (Asiri et al., 2021), ένα πιο φιλικό πλαίσιο από τους παραδοσιακούς φορμαλιστικούς αξιολογικούς τρόπους της διδασχθείσας ύλης ή της διερεύνησης των όσων έχουν κατακτήσει οι μαθητές στη γλώσσα-στόχο. Τα ΨΕΔΑ, από τη μία πλευρά επιτρέπουν την ολιστική αξιολόγηση των (μη) γλωσσικών δεξιοτήτων, από την άλλη, όμως, αυτού του είδους οι διεργασίες που διαδραματίζονται εντός του ΨΕΔΑ είναι δύσκολο να αξιολογούνται ποσοτικά με έναν βαθμό για κάθε μαθητή, ειδικά, όταν το ΨΕΔΑ είναι ομαδικό. Ωστόσο, το προηγούμενο δεν αποτελεί πρόβλημα καθώς τα οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές από τη συμμετοχή τους υπερτερούν από το πρόσημο ενός βαθμού (Mudure-Iacob, 2021).

Η δυνατότητα ενσωμάτωσης των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων (κατανόηση προφορικού λόγου (ΚΠΛ), παραγωγή προφορικού λόγου (ΠΠΛ), κατανόηση γραπτού λόγου (ΚΓΛ), παραγωγή γραπτού λόγου (ΠΓΛ) στην εν λόγω δραστηριότητα (Mudure-Iacob, 2021; SpeakER, 2021) παρακινεί αυτομάτως τους μαθητές να τις χρησιμοποιήσουν φυσικά, καθώς και τις αντίστοιχες στρατηγικές αυτών των δεξιοτήτων συνειδητά ή ασύνειδα (Költzsch & Stadler-Heer, 2021).

Τα ΨΕΔΑ ωφελούν ποικιλοτρόπως τους ετερόγλωσσους μαθητές μεταφέροντας αυθεντικές περιστάσεις σε παιγνιώδη βιωματικά συμφραζόμενα.

Σε παιδιά και εφήβους

Η τεχνολογική πρόοδος έχει ως βασικούς επιβάτες τα παιδιά και τους εφήβους, γνωστοί ως ψηφιακοί γηγενείς. Αυτές οι ηλικιακές ομάδες μαθητών μεγαλώνουν μέσα σε ψηφιακά περιβάλλοντα, γι' αυτό τούς είναι πιο γνώριμες τέτοιου είδους πρακτικές. Ωστόσο, στο εκπαιδευτικό πλαίσιο δεν συνηθίζεται, συχνά, κάτι ανάλογο είτε διά ζώσης είτε εξ

αποστάσεως και υπάρχει ερευνητικό κενό για την παρούσα πρακτική στην εν λόγω ηλικιακή ομάδα (Makri et al., 2021).

Παρ' όλα αυτά, οι ίδιοι όντας στο εικονικό περιβάλλον του ΨΕΔΑ αλληλεπιδρούν άμεσα με τους συνομηλίκους τους, επιλύοντας προβλήματα που πιθανόν καλούνται να αντιμετωπίσουν στο περιβάλλον της Γ2. Έτσι, καλλιεργούν την επικοινωνιακή τους ικανότητα στη γλώσσα-στόχο, αναπροσαρμόζουν την υπάρχουσα γνώση τους για τον κόσμο και, ενεργοποιούνται, παράλληλα, τα υφιστάμενα γνωσιολογικά τους δίκτυα. Μάλιστα, μετά την παρέλευση ορισμένου χρόνου πολλοί μικροί μαθητές ανακαλούν στη μνήμη τους σχετικά σενάρια επίλυσης προβλημάτων από τα ΨΕΔΑ που έχουν παίξει (Chou et al., 2020) και τα χρησιμοποιούν σε νέα γλωσσικά περιβάλλοντα. Σε αυτά τα συμφραζόμενα, λοιπόν, η μάθηση είναι υπόρρητη (Költzsch & Stadler-Heer, 2021), η οποία συνάδει με τις εν λόγω ηλικιακές ομάδες και τους πυροδοτεί να χρησιμοποιούν και να εξασκούν τη Γ2 άμεσα. Το κίνητρό τους θεωρείται, κυρίως, ενδογενές (Cruz, 2019a) καθώς οι ίδιοι επιθυμούν να δραπέτεύσουν επιτυχώς στην ώρα τους.

Άλλωστε, οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα ένα γνωστικό αντικείμενο και δη μία γλώσσα μέσα από το (ψηφιακό) παιχνίδι. Πρόκειται για διεργασίες που διευκολύνουν την καλύτερη επεξεργασία των (μη) γλωσσικών δεδομένων για την προσπέλαση των εκάστοτε προκλήσεων. Μάλιστα, οι ίδιοι αναλαμβάνουν κατασκοπευτικό ρόλο (Cruz, 2019a) κι έτσι εγείρεται παραπάνω το ενδιαφέρον τους μιας και τους αρέσει να ανακαλύπτουν και να διερευνούν από τα να μαθαίνουν παθητικά και άκριτα. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού οι συμμετέχοντες διαμοιράζουν μεταξύ τους τις ιδέες τους και τις ετεροαξιολογούν (Chou et al., 2020) προκειμένου να συναποφασίσουν, σε περιορισμένο χρονικό διάστημα, πώς να αξιοποιήσουν τα ευρήματά τους και να προχωρήσουν. Μέσα από αυτή τη διαδικασία οι μαθητές σταδιακά αυτενεργούν (Cruz, 2019a), αναγνωρίζουν τις υφιστάμενες γνώσεις τους, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες (Chou et al., 2020), διαχειρίζονται τα γλωσσικά εισαγόμενα από τις προκλήσεις αλλά και από τους συμμαθητές τους και αυτόρρυθμίζουν, όσο είναι εφικτό εν μέσω παιχνιδιού, τα εξαγόμενά τους.

Τόσο τα παιδιά όσο και οι έφηβοι παρατηρούν ότι μέσα από το ΨΕΔΑ η διδακτική ώρα περνάει πιο γρήγορα χωρίς της αίσθηση της οκνηρίας (Költzsch & Stadler-Heer, 2021) και ο αριθμός των συμμετεχόντων καλό είναι να κυμαίνεται από έναν μέχρι έξι (Makri et al., 2021) ή οκτώ μαθητές (Chou et al., 2020). Αν ο αριθμός είναι μεγαλύτερος ίσως υπάρξει αποδιοργάνωση (Makri et al., 2021) στην επικοινωνία και αυτό να αποτελέσει φραγμό στην επίλυση των γρίφων και στην εμπύθιση των συμμετεχόντων. Ανεξάρτητα από την νεαρή ηλικία τους οι ίδιοι διαπνέονται από ένα αίσθημα ευθύνης (SpeakER, 2021), για να φέρουν εις πέρας τη διαφυγή τους. Βέβαια, είναι σημαντικό να προηγηθεί την πρώτη φορά, τουλάχιστον, ένα σχετικό μάθημα για την παρούσα δραστηριότητα, ώστε οι μαθητές να μην βρεθούν εξαπίνης ως προς τη δομή, τους κανόνες του παιχνιδιού αλλά και τον ρόλο του εκπαιδευτικού.

Διδακτικές πρακτικές

Το ΨΕΔΑ, ως εκπαιδευτικό εργαλείο στη διδακτική γλωσσών επιτρέπει την άμεση και τη βιωματική εξάσκηση της γλώσσας (NEET-SYSTEM, 2020). Ανάλογα με τους διδακτικούς στόχους σε κάθε περίπτωση, αυτό αξιοποιείται στη διδασκαλία του νέου υλικού, στη διαθεματική προσέγγιση (SpeakER, 2021), στην επανάληψη (Antela-Costa, 2021; Santamaría & Alcalde, 2019) ή στην εναλλακτική αξιολόγηση της διδαχθείσας ύλης (Chou et al., 2020) καθώς και στην προεργασία για τη δημιουργία ΨΕΔΑ από τους μαθητές. Ως εκ τούτου, η ενσωμάτωση του ΨΕΔΑ στο γλωσσικό μάθημα, για τον οποιονδήποτε λόγο επιλέγει ο εκπαιδευτικός, αποτελεί ένα επιδραστικό και αποτελεσματικό υποστηρικτικό εργαλείο (Asiri et al., 2021).

Αναντίρρητα, οι γλωσσικές δεξιότητες συνυπάρχουν σε ποικίλες δραστηριότητες των ετερόγλωσσων μαθητών, όπως αντίστοιχα συμβαίνει στη χρήση της μητρικής τους γλώσσας. Τα ΨΕΔΑ συμβάλλουν, λοιπόν, όχι μόνο στην ανάπτυξη των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων

αλλά και στην καλλιέργεια των αντίστοιχων στρατηγικών τους μέσα από αυθεντικά συμφραζόμενα με επικοινωνιακό και εμπυθιστικό τρόπο (Antela-Costa, 2021; NEET-SYSTEM, 2020) χωρίς να περιθωριοποιείται κάποια εξ αυτών. Φυσικά, οι γλωσσικές δεξιότητες αλληλοσυμπληρώνουν η μία την άλλη και βοηθούν στην εμφάνιση της καθεμίας ανά περίπτωση.

Αναφορικά με την ΚΠΛ και τις στρατηγικές της, αυτές διαδραματίζουν ενεργητικό ρόλο στην εκμάθηση της Γ2 και τη μετέπειτα αξιοποίησή τους σε ρεαλιστικές συνθήκες, παρά τη γενική τους παραμέληση στη διδασκαλία και την επιλογή παραδοσιακών φορμαλιστικών ασκήσεων στην αξιολόγηση τους, ενδεχομένως, λόγω του υποσυνείδητου και σύνθετου χαρακτήρα της ΚΠΛ (Ηλιοπούλου & Γερανιωτάκη, 2021). Το περιβάλλον, όμως, του ΨΕΔΑ, παρέχει πλήθος δυνατοτήτων για την ανάπτυξη τους. Οι μαθητές διεπιδρούν και συζητούν στη Γ2, αφού πρέπει να ακούν την άποψη/την ιδέα του κάθε συμπαίκτη τους, συμφωνούν ή διαφωνούν (SpeakER, 2021), προσπαθούν να σκέφτονται κριτικά με βάση την εκάστοτε πρόκληση υπό το πρίσμα της ιδεοθύελλας και προχωρούν στην επίλυση των γρίφων ή στην συγκέντρωση των απαραίτητων στοιχείων. Παράλληλα, η διαδικασία αυτή πυροδοτεί την πρότερη γνωστική και γλωσσική γνώση τους και, έτσι, παρέχονται περισσότερα κίνητρα για διάδραση στη Γ2. Γι' αυτό είναι σημαντικό, η επιλεγείσα αφήγηση ή θεματική να είναι συναφής με τα ενδιαφέροντα και με το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών.

Μ' αυτόν τον τρόπο, μαθαίνουν να παρατηρούν καλύτερα τα ακουστικά ερεθίσματα, είτε αυτά προέρχονται από την αλληλεπίδραση με τους συμπαίκτες τους είτε από τις προκλήσεις, οργανώνοντας την ακουστική τους αντίληψη. Στο πλαίσιο των προκλήσεων εντάσσονται ηχητικά αρχεία/αποσπάσματα από (διαδικτυακές) ραδιοφωνικές ή τηλεοπτικές εκπομπές, όπως ένα δελτίο πρόγνωσης καιρού πριν βυθιστεί το πλοίο, έκτακτο δελτίο ειδήσεων για την κλοπή ενός πίνακα από την Εθνική Πινακοθήκη, τηλεφωνικές κλήσεις στο ζαχαροπλαστείο για την χαμένη τούρτα γενεθλίων, τραγούδια με τις χαμένες λέξεις, με τους μπερδεμένους στίχους, με τα κρυμμένα μυστικά κ.ά, ανακοινώσεις στο μουσείο σοκολάτας, στα μέσα μαζικής μεταφοράς, όπου ο αριθμός του λεωφορείου ή ένας χρονικός προσδιορισμός αποτελεί στοιχείο. Επίσης, ψηφιακές ιστορίες συνήθως ολιγόλεπτες, όπου οι μαθητές πρέπει μετά την ακρόαση να βάλουν σε σειρά βάσει της ιστορίας σχετικές εικόνες/στιγμιότυπα που έχουν γράμματα και, έτσι, σχηματίζεται μία λέξη στοιχείο ή κωδικός για τον επόμενο γρίφο.

Άλλα είδη (αυθεντικού) ηχογραφημένου ακουστικού ή οπτικοακουστικού υλικού, όπως ένα εισαγωγικό βίντεο με το θέμα και τις οδηγίες για την άμεση εμπύθιση και ενημέρωση των μαθητών, μέσα από το μουσείο της Ακρόπολης, ένα ηχογραφημένο μήνυμα από τον φίλο πειρατή προτού φυλακιστεί κ.ά. Τα προηγούμενα ενδεικτικά παραδείγματα μπορεί να χρήζουν επισταμένης, γενικής ή επιλεκτικής προσοχής για την εξέλιξη του παιχνιδιού και διατηρούν αυξημένο το ενδιαφέρον των μαθητών, το οποίο, συχνά, χάνεται εύκολα. Οι ίδιοι μαθαίνουν να διακρίνουν το κειμενικό είδος των προφορικών μηνυμάτων και να αποκωδικοποιούν τη συνοχή τους, ώστε να γίνονται πιο ενεργοί ακροατές κρατώντας σημειώσεις, αξιοποιώντας τις απαραίτητες πληροφορίες.

Οι μαθητές κατά τη διάρκεια της λεκτικής διεπίδρασης με τους συμπαίκτες τους, της ακουστικής κατανόησης των προφορικών μηνυμάτων, συχνά, σκέφτονται-δυνατά και έτσι, ελέγχουν τι κατανοούν, για να δράσουν στη προκειμένη φάση. Σταδιακά, αρχίζουν να (αυτό)αξιολογούν καλύτερα το γλωσσικό εισαγόμενο και προχωρούν, εκ νέου, στη λεκτική ή μη πράξη, αναλόγως την περίπτωση, με γλωσσικό εξαγόμενο γραπτά ή προφορικά ή με σιωπηλό τρόπο. Σ' αυτό συμβάλλουν τα εξω/παραγλωσσικά στοιχεία των συμμετεχόντων, αν και εξ αποστάσεως. Βεβαίως, με τις ανωτέρω διεργασίες, οι μαθητές αυτό-επιβραβεύονται αλλά, επίσης, και η επιτυχής αποκωδικοποίηση των γρίφων, η ορθή αξιοποίηση των στοιχείων επιβραβεύουν, συγχρόνως, τους ίδιους.

Η εν λόγω δραστηριότητα παρέχει στους μαθητές τη δυνατότητα να παράγουν σημαντική ποσότητα γλωσσικού εξαγομένου πιο ξεκούραστα (Antela-Costa, 2021) χωρίς τον φόβο της αξιολόγησης ή της αποτυχίας. Η ΠΠΛ είναι άμεσα συνδεδεμένη με τις άλλες τρεις γλωσσικές

δεξιότητες και ήδη έχει διαφανεί η αξιοποίησή της στο ΨΕΔΑ μέσω της ΚΠΛ. Σαφώς, η ΠΠΛ πυροδοτείται μέσα από αυθεντικά επικοινωνιακά συμφραζόμενα γραπτά ή προφορικά. Μάλιστα, η εναλλαγή γλωσσικού κώδικα, ειδικά, όταν είναι κοινή η Γ1, δεν αποτελεί φραγμό, αρκεί αυτή -η Γ1- να μην επικρατεί σε όλη τη διάδραση, όπως και η χρήση παραφράσεων δεν δυσχεραίνει τη διαδικασία. Σε κάθε περίπτωση, οι μαθητές αλληλοβοηθούνται, κάνουν διευκρινιστικές ερωτήσεις χωρίς άγχος και μαθαίνουν εν δράσει να αυτοαξιολογούν και να αυτορρυθμίζουν τον λόγο τους αναπτύσσοντας σταδιακά την μεταγλωσσική ικανότητα.

Οι μαθητές, καθώς καλλιεργούν την επικοινωνιακή τους ικανότητα, αναπτύσσουν διάφορες διαστάσεις της, κοινωνιογλωσσικά κατά τη λεκτική τους συναλλαγή μέσω, για παράδειγμα, της φατικής λειτουργίας της Γ2 με λέξεις/φράσεις όπως 'εμπρός, χμ, εεε, λέγε, άκου να δεις', που διατηρούν τη συνοχή μεταξύ των συνομιλητών. Ακόμα, πραγματολογικά στην προσπάθειά τους να ερμηνεύουν σημασιολογικά τα προσλαμβανόμενα γραπτά ή προφορικά μηνύματα παράγοντας λόγο ή πράξη με τη σειρά τους. Το γλωσσικό εξαγόμενο επιτυγχάνεται τόσο από τις διεπιδράσεις μεταξύ τους όσο και από τους προς επίλυση γρίφους, όπως με την προφορική καταγραφή της απάντησης ως λύση του γρίφου ή ως τρόπο αποκάλυψης ενός στοιχείου. Τα ποικίλα πολυτροπικά και πολυμεσικά κειμενικά είδη ενεργοποιούν την πρότερη γνώση των μαθητών και τους εμπλέκουν άμεσα στην παρούσα παιγνιώδη συνθήκη. Στη διάρκεια της απόδρασης χρήσιμη είναι η αξιοποίηση του ψηφιακού πίνακα και των προσωπικών σημειώσεων, όπου οι μαθητές καταγράφουν ιδέες, στοιχεία, προβλέψεις, τα οποία συζητούν και αξιολογούν.

Συνδυαστικά με τα ανωτέρω, το ψηφιακό δωμάτιο είναι κατάλληλο για την καλλιέργεια της ΚΓΛ μέσα από εκφωνήσεις, ερωτήσεις, κατευθυντήριες γραμμές, πληροφορίες, στοιχεία, όπως ετικέτες σε παλαιά αντικείμενα, πινακίδες σε φανταστικά ή πραγματικά μέρη, (διαδραστικοί) χάρτες, ρέμπους (αντικατάσταση μίας ολόκληρης λέξης ή τμημάτων της ή λέξεις σε φράσεις με σύμβολα ή εικόνες υπαρκτών λέξεων που ηχητικά/φωνητικά ενυπάρχουν στην βασική λέξη χωρίς να επιδρά η ορθογραφία, για παράδειγμα '♥ τη Νέα Υόρκη, όπου ♥=αγαπώ', 'δρόμος, στο /ότος/ ως εικόνα έναν ώμο'), συνταγές μαγειρικής, γράμματα, ολόκληρα ή αποσπασματικά μέρη, αποκόμματα εφημερίδων με παραφρασμένο κείμενο, στίχοι ενός τραγουδιού, ανιγματικά σημειώματα με λέξεις αντεστραμμένες, με αναγραμματισμό λέξεων/φράσεων, με σύμβολα που αντιστοιχούν σε γράμματα, εικόνες όπου από τις αντίστοιχες λέξεις είναι απαραίτητο ένα γράμμα τους, για την εύρεση του οποίου υπάρχει σχετική βοήθεια, και στο τέλος το σύνολο των γραμμάτων δίνει μία λέξη ως λύση/στοιχείο ενός γρίφου. Πολλά εκ των ανωτέρω βρίσκονται πίσω από κορνίζες, μέσα σε ψηφιακό παζλ, σε σύννεφα λέξεων και οπουδήποτε επιθυμεί ο δημιουργός. Επίσης, υπότιτλοι σε πολυμεσικό υλικό, διάφορα κειμενικά είδη με ανακατεμένες προτάσεις που χρήζουν επανατοποθέτησης.

Η κατανόηση γραπτών οδηγιών αποτελεί έναν άλλο τρόπο ενσωμάτωσης μορφοσυντακτικών φαινομένων και λεξιλογίου, όπως οι μαθητές ζωγραφίζουν συγκεκριμένα αντικείμενα ή μεγέθη με συγκεκριμένα χρώματα και με την ολοκλήρωση ανακλύπτει η λύση της πρόκλησης ή ένα στοιχείο. Σε ορισμένα σημεία μπορούν να υπάρχουν και παραπλανητές ως αληθοφανείς που, αφενός, κινητοποιούν παραπάνω τους μαθητές στη διερεύνησή τους, αφετέρου, δεν τους δυσκολεύουν να επιλύσουν τα παιγνιώδη γλωσσικά ζητήματα. Οι μαθητές καταλαβαίνουν σταδιακά πότε χρειάζεται γρήγορη, λεπτομερής ή επιλεκτική ανάγνωση και κατ' επέκταση κατανόηση των γραπτών μηνυμάτων βάσει δεδομένων και ζητούμενων μαθαίνοντας πού να εστιάζουν την προσοχή τους.

Επιπλέον, αξιοποιούν τα συμφραζόμενα ανάλογα με τον σημειωτικό τρόπο παρουσιάσής τους για καλύτερη κατανόηση των νοημάτων, για την πρόβλεψη άγνωστων λέξεων/φράσεων ή/και την εύρεση των απαραίτητων πληροφοριών μέσω και της χρήσης ψηφιακών λεξικών αλλά και για την καταγραφή σημειώσεων συνεργατικά ή ατομικά. Ακόμα και η ύπαρξη δομικών στοιχείων, όπως 'πρώτα, στη συνέχεια, μετά, δηλαδή' κ.ά. στον γραπτό λόγο βοηθά τους συμμετέχοντες εν ώρα δράσης να οργανώνουν τη σκέψη και τις ιδέες τους. Γενικά,

όμως, σε ορισμένα ΨΕΔΑ επικρατεί η παραδοσιακή τυπολογία ασκήσεων στην ΚΓΛ με ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, σωστό ή λάθος, κάτι το οποίο δεν είναι ωφέλιμο για τους μαθητές, αν κυριαρχεί σε όλο το παιχνίδι. Οι επιλεγείσες προκλήσεις είναι προτιμότερο να επιτρέπουν στους μαθητές την εξερεύνηση των γνωστικών και γλωσσικών τους ορίων, όπως συμβαίνει και στην πραγματική τους ζωή.

Ένας συνήθης προβληματισμός στη γλωσσική ΕΞΑΕ είναι η ενσωμάτωση και η εφαρμογή της ΠΓΛ. Ως επίλυση σε αυτό αποτελεί η χρήση του πληκτρολογίου με λήψη της Γ2 στην ηλεκτρονική συσκευή, της ψηφιακής γραφίδας αλλά και χειρόγραφα. Για την εξασφάλιση της προσβασιμότητας, κυρίως, από όλους τους μαθητές στο περιβάλλον του ΨΕΔΑ είναι πιο κατάλληλο το πληκτρολόγιο. Η χειρόγραφη εξάσκηση της Γ2 είναι, εξίσου, αναγκαία και οι μαθητές, ενδεχομένως, μ' αυτόν τον τρόπο μπορούν να καταγράψουν τις προσωπικές τους σημειώσεις. Ανάλογα με τις προκλήσεις, οι ίδιοι αναπτύσσουν την παρατηρητικότητα τους, μαθαίνουν να επαναδιατυπώνουν και να (αυτο)αξιολογούν τα γραπτά τους συνεργατικά ή ατομικά αλλά και να οργανώνουν τις πληροφορίες τους συναποφασίζοντας για την εκάστοτε λύση.

Η ΠΓΛ στο πλαίσιο του ΨΕΔΑ αξιοποιείται, για παράδειγμα, με τον αναγραμματισμό λέξεων/φράσεων με ψηφιακά γράμματα από εφημερίδες/περιοδικά για την εξάσκηση της μορφολογίας κλιτών και άκλιτων μερών του λόγου, της σύνταξης με διασκεδαστικό και ελκυστικό τρόπο, όπως με την αποκωδικοποίηση ενός μηνύματος του εξαφανισμένου μάγειρα ή ενός ομιλούντος ζώου. Οι μαθητές επί τούτω πρέπει να γράψουν για την επίλυση του γρίφου. Επίσης, η εύρεση των σωστών άρθρων σε λέξεις, η ταξινόμησή τους στο σωστό γραμματικό γένος, χωρίς χρήση μεταγλώσσας, κι εκ νέου ο αριθμός των λέξεων με αρσενικό γένος αποτελεί το πρώτο ψηφίο ενός κωδικού, με θηλυκό το δεύτερο ψηφίο κ.ο.κ. . Η αναζήτηση των χαμένων γραμμάτων μέσα από έναν λαβύρινθο δημιουργεί λέξεις ή φράσεις ως στοιχεία ή λύσεις του γρίφου, η κρυπτογραφία, όπου αριθμοί, γράμματα ή σύμβολα αντικαθίστανται από άλλα γράμματα βάσει ενός σχετικού πίνακα κι η εύρεση σε συνδυασμό με τη σωστή τοποθέτησή τους αποκωδικοποιεί τον γρίφο.

Επιπλέον, σε κείμενο σχετικό με την ιστορία ή το θέμα οι μαθητές συμπληρώνουν τα κενά με λέξεις, στη συνέχεια παίρνουν τα αρχικά γράμματα των λέξεων και μέσα σε αυτά υπάρχει μία λέξη, της οποίας κάθε γράμμα αντιστοιχεί με την αριθμητική θέση του στην ελληνική αλφάβητο και η συνένωση αυτών αποτελεί τον κωδικό της ψηφιακής κλειδαριάς. Σαφώς, υπάρχει σχετική βοήθεια, ώστε να γίνει αντιληπτό αυτό. Οι μαθητές ακούν το τραγούδι με τις χαμένες λέξεις, συμπληρώνουν τα κενά και συνδέουν τις υπογραμμισμένες εξ αυτών. Η σωστή τοποθέτησή τους συνιστά τη λύση ή ο συνδυασμός τους δίνει μία φράση για το πού είναι το επόμενο στοιχείο, για παράδειγμα 'η κόκκινη τσάντα' και ψάχνουν να βρουν αυτό το αντικείμενο στο περιβάλλον αυτής της πρόκλησης μέσα στο οποίο υπάρχει ο επόμενος γρίφος, στοιχείο ή/και η λύση. Σε ένα (μη) αντεστραμμένο γράμμα υπάρχουν λέξεις στις οποίες οι μαθητές πρέπει να βρουν τις αντώνυμες τους με σημειωμένα ήδη κάποια γράμματα ως βοήθεια και, ακολούθως, ο συνδυασμός των πρώτων γραμμάτων κάθε λέξης δίνει το/την επόμενο/η στοιχείο ή λύση. Ανάλογα με τη θεματική ή την ιστορία υπάρχει μία σχετική εικόνα με αντικείμενα στα οποία αντιστοιχεί ένα χρώμα κι ένας αριθμός. Σε ένα άλλο σημείο της εικόνας υπάρχουν ταξινομημένα χρώματα και βάσει αυτής της σειράς οι συμμετέχοντες ονοματίζουν τα αντικείμενα και συγχρόνως πρέπει να καταλάβουν ότι ο αναγραφόμενος αριθμός αντιστοιχεί στο εκάστοτε γράμμα της λέξης. Η συνένωση όλων των αντιστοιχιών κατά χρωματική σειρά δίνει τη ζητούμενη λύση.

Τα ανωτέρω αποτελούν ενδεικτικές διδακτικές πρακτικές ενσωμάτωσης των γλωσσικών δεξιοτήτων στο γλωσσικό ΨΕΔΑ και δεν υφίσταται περιορισμός στη δημιουργικότητα και στη φαντασία κατά τη δημιουργία του.

Βασικό ρόλο διαδραματίζει η δομική οργάνωση των προκλήσεων στο πλαίσιο της εν εξελίξει ιστορίας. Η διαδοχική ακολουθία επιτρέπει το πέρασμα από την μία πρόκληση στην επόμενη, όταν επιλύεται πρώτα η προηγούμενη επιτυχώς. Στην ανοιχτή δομή οι μαθητές

επιλύουν, παράλληλα, διαφορετικούς γρίφους με όποια σειρά επιθυμούν πριν την τελευταία πρόκληση. Η δομή με βάση τα μονοπάτια συνδυάζει τις δύο προηγούμενες δομές, περιλαμβάνει ανεξάρτητους γρίφους μεταξύ τους μέχρι την τελευταία αποστολή, αλλά κάθε νήμα γρίφων έχει διαδοχικότητα (Mudure-Iacob, 2021). Συνήθως, ακολουθείται η διαδοχική δομή (Cruz, 2019b; Sreker, 2021).

Η χρονική διάρκεια κυμαίνεται από 45 ή 60 μέχρι 90 λεπτά (Makri et al., 2021). Ανάλογα, όμως, με το προφίλ της τάξης, τους διδακτικούς στόχους και τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα από τη δραστηριότητα είναι δυνατόν να μην υφίσταται χρονικό πλαίσιο που, ενδεχομένως, αυξάνει το συναισθηματικό φορτίο των συμμετεχόντων (Antela-Costa, 2021).

Διδακτική πρόταση σε παιδιά επιπέδου ελληνομάθειας Α1

Το παρόν ΨΕΔΑ, εν προκειμένω, παρουσιάζεται ως προς τη δομική του οργάνωση με την αφήγηση και με το περιεχόμενο των προκλήσεων σε κάθε στάδιο. Μπορεί να αξιοποιηθεί σε Τάξεις Υποδοχής, όπου το Αναλυτικό Πρόγραμμα Διδασκαλίας υπακούει σε γραμματικοσυντακτικές δομές ανάλογες του εκάστοτε επιπέδου των μαθητών, καθώς και από διδάσκοντες την ελληνική στο εξωτερικό είτε στο πλαίσιο της Τυπικής Εκπαίδευσης υπό την αιγίδα του ΥΠΑΙΘ είτε της Άτυπης Εκπαίδευσης σε αντίστοιχες τάξεις που οργανώνονται από κατά τόπους ελληνικές κοινότητες. Μπορεί δε να αξιοποιηθεί και για εφήβους ή/και ενήλικες στο αντίστοιχο επίπεδο με βάση τις εκάστοτε εκπαιδευτικές (γλωσσικές) ανάγκες.

Ειδικότερα, το ΨΕΔΑ έχει τίτλο «Πού είναι ο Ντάμπλουτορ;», εμπνευσμένο από το ευρέως γνωστό μυθιστόρημα «Ο Χάρι Πότερ», έχει διαδοχική δομή και αξιοποιείται ως εναλλακτικός τρόπος επανάληψης της διδαχθείσας ύλης είτε διά ζώσης είτε εξ αποστάσεως στο πλαίσιο ενός, επί τούτω, επαναληπτικού μαθήματος. Πρόκειται, δηλαδή, για ένα καινοτόμο διδακτικό σενάριο ΨΕΔΑ, που ενσωματώνει τόσο τις προσληπτικές όσο και τις παραγωγικές δεξιότητες, εναρμονίζεται με τις αρχές και τις μεθοδολογίες της ΨΠΓΜ και της ΒΕΠ καθώς και με το αντίστοιχο επίπεδο ελληνομάθειας στην αναδιαρθρωμένη έκδοση του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις Γλώσσες (ΚΕΠΑ) (*Common European Framework of Reference for Languages-CEFR, 2020*), επιτρέποντας στους μικρούς μαθητές να προσπελάσουν τη γλώσσα-στόχο με αυθεντικό τρόπο και να αναγνωρίσουν και οι ίδιοι τι έχουν κατακτήσει και τι χρήζει βελτίωσης. Επιπλέον, αποτελεί πρωτογενές υλικό με βασικό περιβάλλον δημιουργίας το λογισμικό Power Point της Microsoft σε συνδυασμό με κατάλληλα ψηφιακά εργαλεία για την ενίσχυση της διαδραστικότητας και της εμπύθισης τόσο στην αφήγηση όσο και στις γλωσσικές προκλήσεις. Η δυνατότητα λήψης, με ασφάλεια, της εν λόγω παιγνιώδους δραστηριότητας είναι εφικτή από το https://drive.google.com/file/d/1W8lzpW1voRQx3nEd43Kqa6np4Lw8l8_p/view?usp=sharing. Οι συγγραφείς του παρόντος άρθρου είναι στη διάθεση των ενδιαφερομένων κατόπιν σχετικής ερώτησης στα ηλεκτρονικά τους ταχυδρομεία.

Αναφορικά με τους διδακτικούς στόχους κατά τη διάρκεια της γλωσσικής απόδρασης οι μαθητές αναμένεται να είναι σε θέση να:

Λειτουργικοί στόχοι

- να διαχειριστούν τον διαθέσιμο χρόνο τους παραγωγικά σε κάθε πρόκληση.
- να διακρίνουν τον σκοπό της ζητούμενης απόδρασης από τις αρχικές πληροφορίες του πολυμεσικού υλικού, ως ένα νέο πρόβλημα προς επίλυση.
- να συνεργαστούν τα μέλη/οι μαθητές των ομάδων διεπιδρώντας στη γλώσσα-στόχο.
- να ερμηνεύσουν σημασιολογικά τα προσλαμβανόμενα μηνύματα των γρίφων ή/και των συμπαικτών τους και να τα αξιολογήσουν παράγοντας, αναλόγως, πράξη ή λόγο.
- να συνδυάσουν τα δεδομένα των προκλήσεων ανακαλώντας την πρότερη και τη διδαχθείσα (γλωσσική) γνώση.
- να αξιοποιήσουν στρατηγικές των προσληπτικών και των παραγωγικών δεξιοτήτων.

- να οργανώσουν τα στοιχεία (clues) σε κάθε πρόκληση, για να ξεκλειδώσουν τις ψηφιακές κλειδαριές.
- να αισθανθούν ασφάλεια κατά την προσπέλαση των γρίφων χωρίς την αύξηση του συναισθηματικού τους φίλτρου.

Δομικοί στόχοι

- να αναγνωρίσουν και να διακρίνουν την α', β' συζυγία και τα ανώμαλα ρήματα του Συνοπτικού Μέλλοντα στην ενεργητική φωνή (επίπεδο ελληνομάθειας A1) στους ενσωματωμένους σημειωτικούς τρόπους.
- να χρησιμοποιήσουν την ορθή μορφοσυντακτική δομή των ρημάτων του Συνοπτικού Μέλλοντα για την α', β' συζυγία και για τα ανώμαλα ρήματα του εν λόγω επιπέδου.
- να εντοπίσουν τα τοπικά επιρρήματα (επίπεδο A1) και να τα αξιοποιήσουν, όπως χρειάζεται στο πλαίσιο των γρίφων.
- να ερμηνεύσουν στα τοπικά επιρρήματα τη σημασιολογία του επόμενου γλωσσικού στοιχείου, όταν υπάρχει απόσταση ή επαφή μεταξύ των αντικειμένων.
- να αναγνωρίσουν τα χρώματα και να χρησιμοποιήσουν την ορθή μορφολογία τους.

Λεξιλογικοί στόχοι

- να αποκωδικοποιήσουν τη σύνδεση κάθε δωματίου/πρόκλησης με τα δωμάτια/τους χώρους σε ένα σπίτι.
- να χρησιμοποιήσουν την ορθή μορφολογία των δωματίων σε ένα σπίτι, των επίπλων και των αντικειμένων (λευκά είδη, οικιακές συσκευές κ.ά., για το επίπεδο A1).
- να κατανοήσουν τη σημασιολογία του παρόντος λεξιλογίου.
- να ταιριάξουν τα αντικείμενα αναφοράς, του εν λόγω λεξιλογίου, με τα σημαίνοντά τους.

Αναφορικά με τους αντικειμενικούς στόχους μετά το πέρας της γλωσσικής απόδρασης οι μαθητές, στα προαναφερθέντα αλλά και συλλήβδην, αναμένεται να είναι σε θέση να:

Τομέας Γνώσεων

- να περιγράψουν, σιωπηλά ή μη, τα στάδια επίλυσης ενός προβλήματος.
- να εξηγούν και να απαριθμούν τις επιλογές τους σε μία ρεαλιστική συνθήκη.
- να παρατηρούν και να ελέγχουν τα προσλαμβανόμενα προφορικά, γραπτά ή/και πολυμεσικά μηνύματα στη γλώσσα-στόχο.
- να οργανώνουν τη σκέψη και τον λόγο τους στη γλώσσα-στόχο.

Τομέας Δεξιοτήτων

- να χρησιμοποιούν τη Γ2 με ομιλητές της Γ1 και με ετερόγλωσσους της Γ2 χωρίς τον φόβο του γλωσσικού λάθους.
- να κατανοούν καλύτερα το γλωσσικό εξαγόμενο αξιοποιώντας σχετικές στρατηγικές.
- να παράγουν καλύτερα γλωσσικό εξαγόμενο αξιοποιώντας σχετικές στρατηγικές.
- να αυτενεργούν πιο αβίαστα σε αυθεντικές επικοινωνιακές περιστάσεις της Γ2.

Συναισθηματικός-Ψυχοκινητικός Τομέας

- να συνεργάζονται με συνομηλίκους τους σε αντίστοιχες αυθεντικές περιστάσεις στο πλαίσιο ενός παιχνιδιού, της (ψηφιακής) τάξης.
- να αντιπαραβάλλουν τις απόψεις τους με επιχειρήματα αποδεχόμενοι τη διαφορετική προσέγγιση.
- να αισθάνονται πιο άνετα κατά τη διεπίδρασή τους με τη γλώσσα-στόχο.

Το παρόν ΨΕΔΑ "παίζεται" σε ομάδες των δύο ή των τριών ατόμων και η χρονική διάρκειά του συνιστάται σε 60-75 λεπτά. Αναλυτικότερα, τα στάδια ολοκλήρωσής του είναι τα εξής:

Αφήγηση και περιεχόμενο προκλήσεων

Η περιπέτεια ξεκινά στο πάρτι της σχολής μαγείας Hogwarts για τις επερχόμενες διακοπές εξαμήνου, διάρκειας μίας εβδομάδας. Ο διευθυντής Ντάμπλουντορ εξαφανίζεται ξαφνικά. Οι τρεις φίλοι, Χάρι, Ρον κι Ερμιόνη, αρχίζουν ένα αινιγματικό και περιπετειώδες ταξίδι διάσωσης του αγαπημένου τους διευθυντή. Στην έναρξη υπάρχει σχετικό εμβυθιστικό βίντεο ως εισαγωγή στην αφήγηση, στους βασικούς χαρακτήρες και στην αποστολή των τελευταίων. Η ιστορία εξελίσσεται μέσα από την επίλυση των εκάστοτε προκλήσεων. Αναλυτικότερα:

Πρόκληση 1 α' μέρος: «Το μαγεμένο γράμμα» στο γραφείο του Ντάμπλουντορ το μαγεμένο γράμμα ανοίγει με την εύρεση της ζητούμενης λέξης συνδυάζοντας το πλαίσιο των γραμμάτων με τα αντίστοιχα σύμβολα. *Πρόκληση 1 β' μέρος:* «Το γράμμα» ο Ντάμπλουντορ πριν την εξαφάνισή του γράφει ένα γράμμα, το οποίο μένει ανολοκλήρωτο, συγχρόνως, όμως, αυτό οριοθετεί την αποστολή προσθέτοντας ένα στοιχείο για τον απαγωγέα.

Πρόκληση 2: «Ο τοίχος» ο τοίχος σπάει με τη σωστή ακολουθία των βημάτων. Τα βήματα δίνουν γράμματα, των οποίων η διαδοχική τους σειρά σχηματίζει τη φράση για το επόμενο δωμάτιο. Όμως, ο τοίχος έχει ένα μυστικό που φέρνει τα πάνω κάτω και αντιστρόφως.

Πρόκληση 3: «Το σαλόνι» ορισμένα έπιπλα/αντικείμενα στο σαλόνι έχουν έναν χρωματισμένο κύκλο με αριθμό. Κάθε αριθμός αντιστοιχεί σε κάτι που αφορά τη λέξη του αντικειμένου αναφοράς. Το χρώμα αφορά τη σειρά εύρεσης των αριθμών. Η εύρεση της ζητούμενης λέξης ξεκλειδώνει το επόμενο δωμάτιο.

Πρόκληση 4 α' μέρος: «Η προοικονομία του βατράχου» δεν ανοίγει το νέο δωμάτιο από την προηγούμενη πρόκληση και συμβαίνει κάτι αναπάντεχο. Το τραγούδι του μαγεμένου βατράχου χρήζει επίλυσης στους στίχους επιλέγοντας τη σωστή γραμματική και σημασιολογική απάντηση. *Πρόκληση 4 β' μέρος:* «Η κουζίνα» οι τρεις φίλοι επιστρέφουν στο δωμάτιο της τρίτης πρόκλησης. Στην πρώτη κουζίνα οι ηχητικές οδηγίες κατευθύνουν τους ήρωες στην επίλυση ενός ψηφιακού παζλ που δίνει ένα στοιχείο. Το επόμενο στοιχείο συλλέγεται σε μία δεύτερη κουζίνα προσδιορίζοντας τοπικά τα κουζινικά είδη με ακουστική κατανόηση. Ο συνδυασμός των δύο στοιχείων αποτελεί τη λύση για το επόμενο δωμάτιο.

Πρόκληση 5: «Το ακατάστατο υπνοδωμάτιο» κάποιος έχει ανακατέψει τα πράγματα στο υπνοδωμάτιο έχοντας προσθέσει λευκές οικιακές συσκευές. Η κουκουβάγια του Χάρι εμφανίζεται με ένα αινιγματικό σημείωμα, του οποίου η σωστή αξιοποίηση οδηγεί στην πρόκληση. Αυτή, αφορά την επανατοποθέτηση των πραγμάτων στα σωστά δωμάτια.

Πρόκληση 6: «Το ξεχασμένο μπάνιο» αυτό το μπάνιο είναι πολύ παλιό αλλά δίνει την απάντηση στα ερωτήματα των ηρώων σε ένα σημείο. Το μπάνιο πλημμυρισμένο με νερά παρασέρνει τους ήρωες σε μία θάλασσα. Καθώς εκτυλίσσεται η ιστορία μέσα από ένα διαδραστικό βίντεο εμφανίζονται εξαπίνης ερωτήσεις. Η ολοκλήρωσή τους οδηγεί στη μυστική πόρτα.

Πρόκληση 7: «Η αρχή τους τέλους» η μυστική πόρτα οδηγεί στο μέρος που πιθανόν είναι αιχμάλωτος ο Ντάμπλουντορ. Βάσει ενός γρίφου πρώτα επιλύεται γραπτώς η χρωματική παλέτα σχετικών με την ιστορία αντικειμένων. Στη συνέχεια, ορισμένα αντικείμενα αναφοράς αναζητούν τα ονόματά/σημαίνοντά τους. Προχωρώντας σ' εκείνο το μέρος εμφανίζεται ένα μαγικό αβγό που οδηγεί στην τελική μάχη για τη σωτηρία του διευθυντή και του μαγικού κόσμου.

Στην παρούσα φάση το ΨΕΔΑ βρίσκεται σε πειραματική εφαρμογή. Έχει εφαρμοστεί πιλοτικά σε 3 ομάδες παιδιών που φοιτούν σε ΤΥ ανά την επικράτεια και σε αντίστοιχες ομάδες στην Αυστραλία (Εικόνα 1).



Εικόνα 1. Πρόκληση 1. α' μέρος (αριστερά) και απάντηση μαθητών (δεξιά)

Συμπεράσματα

Αναμφίβολα, το ΨΕΔΑ αποτελεί ένα καινοτόμο εκπαιδευτικό εργαλείο στη γλωσσική ΕΞΑΕ προσδίδοντας έναν εμπυθιστικό και βιωματικό χαρακτήρα στην εκμάθηση και στη χρήση της Γ2. Η παρούσα βιβλιογραφική αναδίφηση αναδεικνύει την πολυπρισματική διάσταση και την αποτελεσματικότητα των ΨΕΔΑ στη διδακτική γλωσσών. Τα διδακτικά τους οφέλη καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων και στρατηγικών απαραίτητων στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες υπό το πρίσμα της ψηφιακής παιδαγωγικής. Συγχρόνως, παρέχονται κατευθυντήριες γραμμές στους εκπαιδευτικούς της ελληνικής ως Γ2, για τη δημιουργία και την ενσωμάτωσή τους στη διδασκαλία, είτε στο γλωσσικό μάθημα είτε διαθεματικά. Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, ως αμιγώς δημιουργοί σε ένα ΨΕΔΑ ή ως συνδημιουργοί με τους μαθητές τους, μπορούν να προσαρμόσουν τις ενδεικτικές διδακτικές πρακτικές με τα προτεινόμενα εργαλεία ανάλογα με τους εκάστοτε διδακτικούς στόχους. Ο σχεδιασμός του παρόντος ΨΕΔΑ με το αντίστοιχο σενάριο αποτελεί μία ενδεικτική προσέγγιση και εφαρμογή στη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2, η οποία βρίσκεται, ακόμη, σε πειραματικό στάδιο. Ωστόσο, οι μέχρι τώρα ενδείξεις τόσο σε επίπεδο ορθότητας των γλωσσικών παραγωγών των μαθητών όσο και σε επίπεδο θετικών σχολιασμών της πειραματικής ομάδας είναι αρκετά αισιόδοξα. Σε μελλοντικό, λοιπόν, ερευνητικό πλαίσιο θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα από την εφαρμογή σε επαρκές δείγμα υποκειμένων.

Συλλήβδην, η παρούσα προσπάθεια εμπλουτίζει σε πρώτο στάδιο το υπάρχον ελλιπές θεωρητικό υπόβαθρο για τους ετερόγλωσσους μαθητές της ελληνικής. Επίσης, αποτελεί εφελκυστήρα για την επιστημονική και την εκπαιδευτική κοινότητα για μελλοντικές εμπειρικές έρευνες όσον αφορά τη διδασκαλία και την αξιολόγηση μέσω ΨΕΔΑ στη γλωσσική ΕΞΑΕ.

Αναφορές

Alyaz, Y., & Genc, Z. B. (2016). Digital game-based language learning foreign language teacher education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 17(4), 130-146. <https://doi.org/10.17718/tojde.44375>

Antela Costa, P. (2021). Using escape rooms for language teaching. In: A. Liebschner (Eds.), *Language and education during the Covid-19 pandemic-an international approach to new practices and adaptations* (pp. 62-71). Ekaterimburg: AMB Publishing. Retrieved May 30, 2022, from <https://livrepository.liverpool.ac.uk/3143291/>

Asiri, A., Panday-Shukla, P., Rajeh, H. S., & Yu, Y. (2021). Broadening Perspectives on CALL Teacher Education: From Technocentrism to Integration. *Teaching English as a Second Language Electronic Journal*, 24(4). Retrieved May 30, 2022, from <https://tesl-ej.org/pdf/ej96/a8.pdf>

Chou, P. N., Chang, C. C., & Hsieh, S. W. (2020). Connecting digital elements with physical learning contexts: An educational escape-the-room game for supporting learning in young children. *Technology, Pedagogy and Education*, 29(4), 425-444. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1775694>

Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment-Companion volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing.* Retrieved June 1, 2022, from www.coe.int/lang-cefr

Cruz, M. (2019a). Escaping from the traditional classroom: The 'Escape Room Methodology' in the Foreign Languages Classroom. *Babylonia*, 3, 26-29. Retrieved June 1, 2022, from http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2019-3/05_Cruz.pdf

Cruz, M. (2019b). 'Escapando de la clase tradicional': The escape rooms methodology within the Spanish as foreign language classroom. *Revista Lusófona de Educação*. 46, 117-137. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle46.08>

Dehghanzadeh, H., Fardanesh, H., Hatami, J., Talaee, E., & Noroozi, O. (2019). Using gamification to support learning English as a second language: A systematic review. *Computer Assisted Language Learning*, 1-24. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1648298>

Dixon, D. H., Dixon, T., & Jordan, E. (2022). Second language (L2) gains through digital game-based language learning (DGBLL): A meta-analysis. *Language Learning & Technology*, 26(1), 1-25. Retrieved May 30, 2022, from <https://www.iltjournal.org/item/10125-73464/>

Grande-de-Prado, M. & García-Martín, S. & Baelo, R. & Abella, V. (2021). Edu-Escape Rooms. *Encyclopedia*, 1. 12-19. <https://doi.org/10.3390/encyclopedia1010004>

Költzsch, D. & Stadler-Heer, S. (2021). *Gamifying Language Learning. How Gamification Can Support Learning in the Language Classroom*. Conference Proceedings. The Future of Education 2021. Bologna: Filodiritto Editore. Retrieved June 10, 2022, from https://conference.pixel-online.net/library_scheda.php?id_abs=5122

Kroski, E. (2020). **How to Create Free Digital Breakouts for Libraries**. *Library Technology Reports*, 56, 5-7. <https://doi.org/10.5860/ltr.56n3>

Makri, A., Vlachopoulos, D., Martina, R. (2021). Digital Escape Rooms as Innovative Pedagogical Tools in Education: A Systematic Literature Review. *Sustainability*, 13(8), 4587. <https://doi.org/10.3390/su13084587>

Manzano-León, A., Aguilar-Parra, J.M., Rodríguez-Ferrer, J.M., Trigueros, R., Collado-Soler, R., Méndez-Aguado, C., García-Hernández, M.J., Molina-Alonso, L. (2021). Online Escape Room during COVID-19: A Qualitative Study of Social Education Degree Students' Experiences. *Educ. Sci.* 11(8), 426. <https://doi.org/10.3390/educsci11080426>

Mudure-Iacob, I. (2021). Hide and Seek in Gamified Learning: Formative Assessment of ESP in Digital Escape Rooms. *Astra Salvensis. Review of History and Culture*, 4(17). 209-217. Retrieved May 30, 2022, from <https://astrasalvensis.eu/blog/mdocs-posts/18-ioana-mudure-iacob-hide-and-peek-in-gamified-learning-formative-assessment-of-esp-in-digital-escape-rooms/>

NEET-SYSTEM Erasmus+ project (2020). *Handbook for Training Professionals to the Use of Digital Escape Room Games in Educational Settings*. [online]: NEET-SYSTEM. Retrieved May 30, 2022, from <https://www.neet-system.eu/en/outputs/o2/>

Nicholson, S. (2018). Creating Engaging Escape Rooms for the Classroom. *Childhood Education*, 94(1), 44-49. <https://doi.org/10.1080/00094056.2018.1420363>

Osman, N. I., & Abdul Rabu, S. N. (2020). Digital Game-Based Language Learning: A Review of Research Trends on Second Language Acquisition. *ASM Science Journal*, 13(Special Issue 3), 56-62. Retrieved May 30, 2022 <https://www.akademisains.gov.my/asmsj/article/digital-game-based-language-learning-a-review-of-research-trends/>

Santamaría, A., & Alcalde, E. (2019). Escaping from the English Classroom. Who Will Get out First?. *Aloma*, 37(2), 83-92. <https://doi.org/10.51698/aloma.2019.37.2.83-92>

SpeakER Erasmus+ project (2021). *Escape Rooms and Languages, A Perfect Match*. [online]: SpeakER. Retrieved May 30, 2022, from <https://speakerproject.eu/resources/>

Ηλιοπούλου, Κ. & Γερανιωτάκη, Μ. (2021). Η θέση των στρατηγικών κατανόησης του προφορικού λόγου στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: Μελέτη περίπτωσης στην εκπαιδευτική κοινότητα του νομού Χανίων. *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, 73, 27-52. Ανακτήθηκε 2 Ιουνίου, 2022, από <http://periodiko.inpatra.gr/issue/issue73/#p=28>