



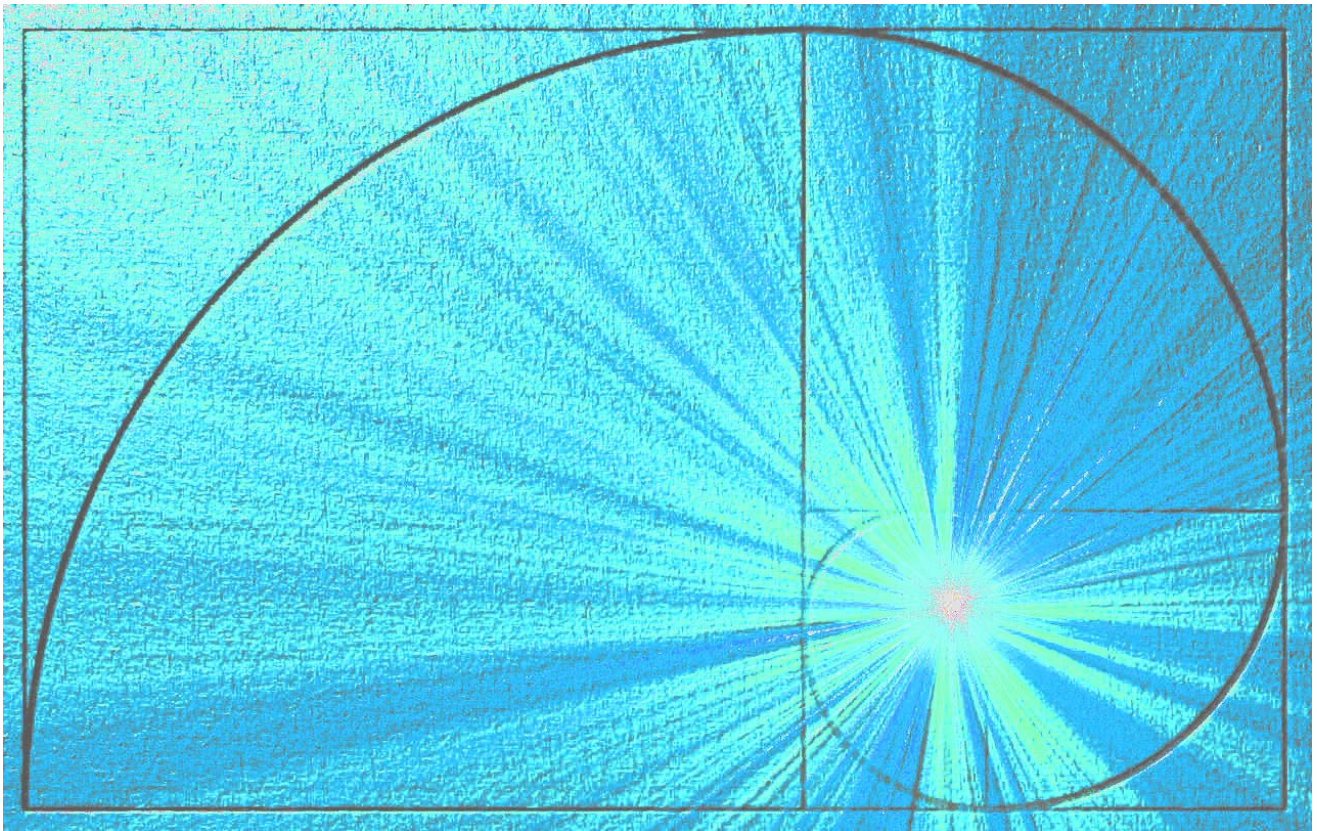
ΕΕΠΕΚ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΝΩΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ
ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ

Vol. 6, Issue 5 GR (2024)

ISSN: 2654-0002

INTERNATIONAL JOURNAL OF Educational Innovation



ΕΙΔΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ ΓΙΑ ΤΟ

1^ο ΔΙΕΘΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΚΑΙΝΟΤΟΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΕΝ ΠΛΩ

<https://doi.org/10.69685/SRGE6643>

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

Αρχισυντάκτης: 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
Μπατσίλα Μαριάνθη, Υπεύθ. Γενικής Αγωγής Θεμάτων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Περιεχόμενα

Το μοντέλο της Κριτικής Ταξιδιωτικής Παιδαγωγικής και η αξιοποίησή του στη διδασκαλία των Κοινωνικών Επιστημών	6
Δημακοπούλου Φωτεινή.....	6
Μετρήσεις με διατάξεις Arduino Uno και Arduino Nano BLE: Αποτελέσματα έρευνας με μαθητές δημοτικού σχολείου	13
Παπαναγιώτου Ζωγραφιά.....	13
Γκιόλμας Αριστοτέλης	13
Παπαναγιώτου Αλεξάνδρα -Τριανταφυλλιά.....	13
Στούμπα Αρτεμής.....	13
Χαλκίδης Άνθιμος.....	13
Κατσιαμπούρα Γιάννα.....	13
Σκορδούλης Κωνσταντίνος.....	13
Η εκπαιδευτική αλλαγή στη σχολική μονάδα για την ένταξη των μαθητών Ρομά στην εκπαιδευτική διαδικασία	21
Μητροπούλου Ουρανία	21
Εμπειρίες στιγματισμού μιας οικογένειας ενός παιδιού με ΔΕΠ-Υ. Μια μελέτη περίπτωσης	27
Τάσιου Κυριακή.....	27
Διδακτική προσέγγιση του ποιήματος «Τα πάθη της βροχής» της Κικής Δημουλά βασισμένη στη «συναλλακτική» θεωρία της L. M. Rosenblatt	36
Γραμμένου Βασιλική	36
Τσιαρή Κομουσινιώ-Μαρία.....	36
Το Θέατρο στην εκπαίδευση: Προτάσεις διδασκαλίας με τη χρήση θεατρικών τεχνικών για δημιουργία σκηνοθετικού θεάματος	43
Γραμμένου Βασιλική	43
Η επίδραση της κουλτούρας και του κλίματος του σχολείου στην υποβολή και αποδοχή περιβαλλοντικών δράσεων από τους εκπαιδευτικούς	50
Γκερμπεσιώτη Γραμματία	50
Εκπαιδευτικές μονάδες και διοίκηση υπηρεσιών για την προώθηση της κινητικότητας και της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σε καινοτόμα Ευρωπαϊκά Προγράμματα	56
Κουβέλα Σταυρούλα.....	56
Κουγιουμτζόγλου Μάρθα	56
Πλιάρη Ζωή	56
Γκούνα Ουρανία	56
Το Παραμύθι ως Νοητικό Εργαλείο στην Παιδική Ηλικία	62
Μίχη-Ζέγγου Έπη.....	62
Γερογιώκα-Τσουτσούκα Μικαέλλα.....	62
Εκπαιδευτικό Δράμα: «Ένα σχολείο για τη Μαϊλίντα»	70
Θανοπούλου Χρυσούλα	70
Νάσιου Ευτυχία.....	70
Ψυχολόγοι στα Σχολεία: η περίπτωση των Επιτροπών Διεπιστημονικής Υποστήριξης (ΕΔΥ)	74
Μπαλαμπέκου Όλγα	74
Οι συναισθηματικές εκφάνσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας που απεμπλέκονται από τη μαθησιακή διαδικασία	83
Τσιάρα Ευθυμία	83
Ρέντζου Κωνσταντίνα	83
Ο ρόλος της οικογένειας, του σχολείου και της κοινότητας στην ανάπτυξη εξαρτησιογόνων συμπεριφορών	92
Ιωάννου Παρθένα	92

Ανάθεση Εργασιών και Αξιολόγηση στην Ηλεκτρονική Τάξη	102
Βαλιάκος Απόστολος.....	102
Καρύτσα Αντιγόνη	102
Ματθαίου Ιωάννα	102
Πετρίδης Ιωάννης.....	102
Σκαρβελάκη Ιωάννα	102
Λιόβας Δημήτριος	102
Αναζήτηση των αναγκών των επιχειρήσεων, η ενσωμάτωση τους και η δημιουργία νέων προγραμμάτων σπουδών στην Επαγγελματική Κατάρτιση. Ο ρόλος των ΣΣΠΑΕ, των Θεματικών & Πειραματικών ΣΑΕΚ και τα ΚΕΕΚ	107
Κυριακός Δημήτριος.....	107
Ψαρομήλιγκος Ιωάννης.....	107
Πράσινη Παιδαγωγική: Περιβαλλοντική και Υπαίθρια Εκπαίδευση στο Πλαίσιο μιας Ολιστικής Προσέγγισης στη Μάθηση	113
Λιόβας Δημήτριος	113
Κολοκοτρώνης Δημήτριος	113
Λιάκος Ηλίας.....	113
Σταθόπουλος Κωνσταντίνος.....	113

Ειδική έκδοση για το 1ο Διεθνές Συνέδριο Καινοτόμων Εκπαιδευτικών Εν Πλω

Αυτό το τεύχος αποτελεί «Ειδική έκδοση» του περιοδικού ΙJEI. Οι εργασίες που περιλαμβάνονται σ' αυτό έχουν παρουσιαστεί στο «1ο Διεθνές Συνέδριο Καινοτόμων Εκπαιδευτικών Εν Πλω» που πραγματοποιήθηκε κατά το διάστημα 2-5 Αυγούστου 2024, μετά από τυφλή διπλή κρίση και σύμφωνα με τις προϋποθέσεις και προδιαγραφές που έθετε η Επιστημονική Επιτροπή του συγκεκριμένου Συνεδρίου.

Special edition for the 1st International Conference of Innovative Teachers on Board

This issue is a "Special edition" of IJEI journal. The papers included in it have been presented at the "1st International Conference of Innovative Teachers on Board " held during 2-5 August 2024, after blind double review and in accordance with the conditions and specifications set by the Scientific Committee of this Conference.

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, EPEEK President, Publishing Director

Το μοντέλο της Κριτικής Ταξιδιωτικής Παιδαγωγικής και η αξιοποίησή του στη διδασκαλία των Κοινωνικών Επιστημών

<https://doi.org/10.69685/STSH5265>

Δημακοπούλου Φωτεινή

Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ78 Κοινωνικών Επιστημών, M.Ed/M.Sc
fdimako@sch.gr

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο της Κριτικής Ταξιδιωτικής Παιδαγωγικής, μία νέα παιδαγωγική προσέγγιση με κύριο στόχο την καλλιέργεια της ενεργού πολιτειότητας. Αρχικά επιχειρείται ο εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου, ορίζεται το θεωρητικό πλαίσιο και αναδεικνύεται η σχέση με τη διδασκαλία της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. Πρόκειται για μία καινοτόμα και αυτόνομη παιδαγωγική προσέγγιση, που δίνει έμφαση στις κατάλληλα οργανωμένες ταξιδιωτικές εμπειρίες, όπου οι μαθητές κατά τη διάρκεια του ταξιδιού έρχονται σε επαφή με πολιτισμούς, προσεγγίζουν ζητήματα κοινωνικά, ιστορικά, πολιτικά και εμπλέκονται σε βιωματικές δραστηριότητες. Στόχος της κριτικής ταξιδιωτικής παιδαγωγικής είναι η δημιουργία κριτικά σκεπτόμενων πολιτών, που επαναπροσδιορίζουν την αλληλεξάρτηση μεταξύ ατομικού και κοινωνικού πλαισίου, διαμορφώνουν στάσεις και υιοθετούν αξίες, συνεισφέροντας ουσιαστικά στη θεμελίωση ενός βιώσιμου πολιτισμού. Το περιεχόμενο της συγχρονίζεται αβίαστα με τα νέα προγράμματα σπουδών της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και η εφαρμογή της οδηγεί στην ορθολογική κοινωνική αντίληψη και πολιτική σκέψη.

Λέξεις-κλειδιά: ταξιδιωτικές εμπειρίες, κριτική παιδαγωγική, πολιτειότητα, Κοινωνική & Πολιτική Αγωγή

Εισαγωγή

Η μάθηση αποτελεί μια διαδικασία που μπορεί να λάβει χώρα σε ποικίλα μαθησιακά περιβάλλοντα εντός και εκτός σχολικής αίθουσας (Καρνέζου, 2010). Όπως αναφέρουν οι Kuuskorpi & Gonzales (2011), ο ΟΟΣΑ ορίζει τα μαθησιακά περιβάλλοντα ως «τους φυσικούς χώρους που υποστηρίζουν πολλαπλά και διαφορετικά μαθησιακά και διδακτικά προγράμματα και παιδαγωγικές. Με μία πιο στενή έννοια μπορεί να είναι μία συμβατική τάξη και με μία πιο ευρεία έννοια, ένας συνδυασμός από τυπική και άτυπη εκπαίδευση, όπου η μάθηση λαμβάνει χώρα μέσα και έξω από το σχολείο». Τα αποτελεσματικά μαθησιακά περιβάλλοντα είναι ευέλικτα, συνδυάζουν δραστηριότητες τυπικής και άτυπης μάθησης, αναγνωρίζοντας ότι η μάθηση μπορεί να συμβεί μέσα και έξω από το σχολείο και οποιαδήποτε στιγμή (Oblinger, 2006). Παρέχουν τη δυνατότητα για βιωματική και αυθεντική μάθηση, ενισχύουν την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, μετατρέπουν την πληροφορία σε εμπειρία, ενισχύουν την αυτενέργεια των μαθητών, παρέχουν τη δυνατότητα για ανατροφοδότηση και αναστοχασμό και εν τέλει υποστηρίζουν τη μάθηση περισσότερο (Chism&Note, 2006).

Η «εκπαίδευση έξω από την τάξη» μέσω των εκπαιδευτικών εκδρομών/ταξιδιών, η ανάπτυξη υπαίθριων δραστηριοτήτων, οι εκπαιδευτικές επισκέψεις σε σημεία ιδιαίτερου ενδιαφέροντος (μουσεία, αρχαιολογικοί χώροι, θέατρα, φυσικά αξιοθέατα, χώροι πολιτικού και κοινωνικού ενδιαφέροντος), οι μετακινήσεις μαθητών/μαθητριών στο πλαίσιο ανταλλαγής μαθητών (αδελφοποιήσεις, ευρωπαϊκά προγράμματα), προσφέρουν στους μαθητές ψυχαγωγία και απαραίτητες γνώσεις, αλλά το περιεχόμενό τους είναι αναγκαίο να στοχεύει κυρίως στην ανάπτυξη και στην καλλιέργεια ισχυρών μεταγνωστικών, κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων (21stCenturySkills), που θα καταστήσουν τους μαθητές/μαθήτριες από απλούς επισκέπτες σε περιηγητές, ταξιδιώτες, κριτικά

σκεπτόμενους και ενεργούς πολίτες του κόσμου. Επομένως είναι αναγκαίο να τονιστεί ο μαθησιακός και παιδαγωγικός χαρακτήρας των σχολικών εκδρομών και να αναδειχθεί η εκπαιδευτική τους διάσταση, καθώς, σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες, παρατηρείται έντονα το ψυχαγωγικό στοιχείο και λιγότερο ο αυθεντικά παιδαγωγικός τους χαρακτήρα (Σακκά, 2018).

Κριτική ταξιδιωτική Παιδαγωγική: εννοιολογική αποσαφήνιση

Το 2005, τέσσερις μαθητές και ο εκπαιδευτικός τους Johnstone Brian, δημιούργησαν έναν μη κερδοσκοπικό οργανισμό με σκοπό την οργάνωση, το συντονισμό και την υποστήριξη εκπαιδευτικών ταξιδιωτικών προγραμμάτων, με κύριο στόχο την ευαισθητοποίηση των νέων σε κοινωνικά προβλήματα, παραβιάσεις ανθρωπίνων δικαιωμάτων, φτώχειας και ανισότητας. Το χρονικό διάστημα που προηγήθηκε των εκπαιδευτικών ταξιδιών ο Brian Johnstone, στο πλαίσιο των μαθημάτων δημοσιογραφίας που δίδασκε, ανέπτυξε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, όπου έδινε τη δυνατότητα στους έφηβους μαθητές να συζητούν κρίσιμα κοινωνικά, πολιτικά, οικονομικά θέματα, ζητήματα ανισότητας και ανθρωπίνων δικαιωμάτων σε ατομικό, τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο. Κατά τη διάρκεια των συναντήσεων αυτών, οι μαθητές μοιράστηκαν τις ανησυχίες τους, μίλησαν για τις προσωπικές τους εμπειρίες ρατσισμού, οικογενειακής βίας, φτώχειας αλλά και για τα ζητήματα που απασχολούσαν την κοινότητα, όπως η μετανάστευση, οι φυλετικές σχέσεις κ.λπ.. Στη συνέχεια οι μαθητές συμμετείχαν σε εκπαιδευτικά ταξίδια με προορισμό τη Βενεζουέλα, τη Γουατεμάλα και την Ταϊλάνδη, συναντήθηκαν με άλλους λαούς και πολιτισμούς αναπτύσσοντας δεξιότητες διαπολιτισμικής επικοινωνίας, συνειδητοποίησαν τον παγκόσμιο χαρακτήρα των κοινωνικών προβλημάτων, εντόπισαν παραβιάσεις ανθρωπίνων δικαιωμάτων (κοινωνικές ανισότητες, καταπίεση), ανέπτυξαν κριτική συνείδηση και παγκόσμια συμπόνια και μετασχηματίστηκαν σε κριτικά σκεπτόμενους και αλληλέγγυους πολίτες του κόσμου. Αυτή η φιλοσοφία αναπτύχθηκε με την πάροδο των ετών και ο Brian Johnstone το 2014, εισήγαγε την έννοια της κριτικής ταξιδιωτικής παιδαγωγικής, μια νέα παιδαγωγική προσέγγιση με κύριο στόχο την προώθηση της κριτικής συνείδησης μέσω ταξιδιωτικών εμπειριών (Johnstone, 2014).

Κριτική Ταξιδιωτική Παιδαγωγική και μαθήματα Κοινωνικών Επιστημών

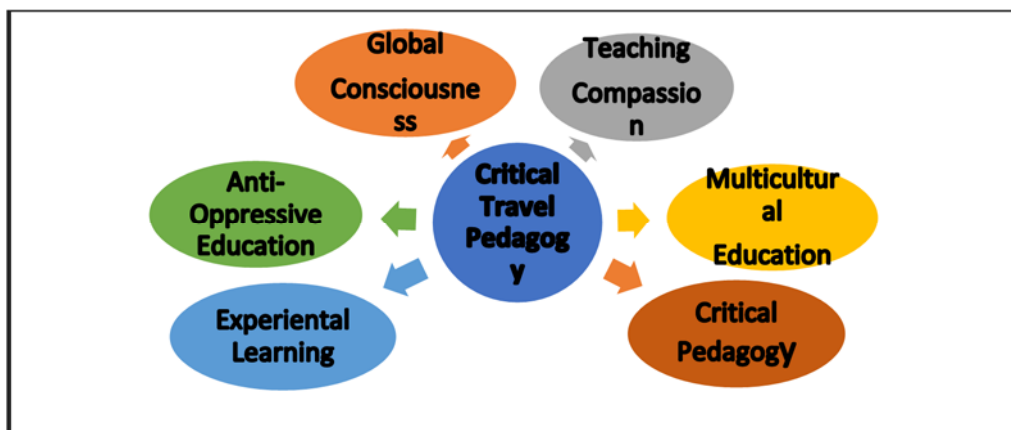
Βασικός σκοπός του μαθήματος «Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή», όπως αναφέρεται στα Νέα Προγράμματα Σπουδών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αποτελεί η ανάπτυξη και εξέλιξη δημοκρατικών πολιτών σε μια υγιή δημοκρατία με την προβολή της σημασίας της ανάπτυξης του εαυτού σε κάθε κοινωνική ομάδα και με εφόδια την κριτική σκέψη, τη δημιουργική φαντασία και τη λογική ανάλυση, ώστε μικρά ή μεγάλα γεγονότα της επικαιρότητας να ερμηνεύονται όχι μόνο πραγματολογικά ή ιδεολογικά αλλά και ουσιαστικά και επιστημονικά, και να κατανοούνται καλύτερα οι εξελίξεις. Τούτο επιτυγχάνεται με την κινητοποίηση των μαθητών και των μαθητριών κυρίως με δραστηριότητες βιωματικές, έτσι ώστε να αντιλαμβάνονται και να προσδιορίζουν τον εαυτό τους στην κοινωνική του διάσταση, να συνειδητοποιούν τους ρόλους που απορρέουν από την ένταξή τους στις διάφορες κοινωνικές ομάδες -από τις πρωτογενείς έως τις ευρύτερες- και τους τρόπους με τους οποίους εσωτερικεύουν τους ρόλους τους από τη θέση στην ομάδα που βρίσκονται κάθε φορά. Η διαδικασία αυτή οδηγεί σταδιακά στην καλλιέργεια της αυτογνωσίας και του αυτοέλεγχου, ώστε να γίνουν ενεργοί και δημιουργικοί δημοκρατικοί πολίτες (Φ.Ε.Κ. 202, τ. Β' 19-1-2023 & Φ.Ε.Κ. 139, τ. Β' 18-1-2023).

Το μάθημα νοείται ως βιωματική διαδικασία μέσω της οποίας το κοινωνικό υποκείμενο κατανοεί τον εαυτό του ως μέλος διαφόρων ομάδων -πρωτογενών, δευτερογενών και ευρύτερων - και τους ρόλους που απορρέουν από αυτές, με στόχο την ανάπτυξη ικανοτήτων και την καλλιέργεια όλων εκείνων των δεξιοτήτων που χαρακτηρίζουν τον ενεργό δημοκρατικό πολίτη. Όλη αυτή η διαδικασία περιλαμβάνει τρόπους μετάδοσης των κανόνων της πολιτικής συμπεριφοράς, που συμπεριλαμβάνουν και άλλους φορείς κοινωνικοποίησης

και δε θεωρεί το σχολείο ως μοναδικό φορέα μαθήσεως. Επιδιώκεται δηλαδή η κοινωνική και πολιτική εκπαίδευση του μαθητή όχι μόνο μέσω της διδασκαλίας των κανόνων και των θεσμών αλλά και μέσω της μίμησης, της ταύτισης με ορισμένα σύμβολα, ομάδες, ιδέες με τις οποίες επιδιώκει ή τυχαίνει να έρχεται σε επαφή, είναι δηλαδή αποτέλεσμα των εμπειριών και των βιωμάτων που αποκτά ενώ κινείται σε διάφορους χώρους ήτοι οικογένεια, σχολείο και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Τερλεξής, 1975).

Τα νέα ΠΣ της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης προωθούν την ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών και των μαθητριών μέσω της δημιουργίας περιβαλλόντων καθοδηγούμενης μάθησης, αυτενέργειας, συνεργατικής δράσης, διερευνητικής μάθησης, βιωματικής προσέγγισης, επίλυσης προβλήματος, επικοινωνιακής προσέγγισης και μετασχηματιστικής λογικής. Η διδακτική του μαθήματος σχεδιάζεται έτσι ώστε να υποστηρίζει δημοκρατικές συμπεριφορές και στάσεις και να συμβάλλει θετικά στους παράγοντες πολιτικής αποτελεσματικότητας, πολιτικής και κοινωνικής συμμετοχής και δημοκρατικού προσανατολισμού των μαθητών. Η επιλογή των θεματικών ενοτήτων, η προσέγγιση των θεμάτων με συμμετοχικές και βιωματικές μεθοδολογίες που προωθούν την ανακαλυπτική μάθηση, αναπτύσσουν δεξιότητες και ικανότητες για αυτόνομη και δημιουργική δράση, καλλιεργούν στάσεις, αξίες και ρυθμίζουν τη συμπεριφορά των μαθητών για τη δημοκρατική, υπεύθυνη και ενεργή συμμετοχή τους στο κοινωνικό και πολιτικό γίνεσθαι της σύγχρονης κοινωνίας.

Με βάση την αναγκαιότητα της άμεσης αλληλεπίδρασης και δέσμευσης για την ανάπτυξη μιας κριτικής και αντι-καταπιεστικής παγκόσμιας συνείδησης, αυτή η αρχική αντίληψη της κριτικής ταξιδιωτικής παιδαγωγικής δίνει έμφαση στις ταξιδιωτικές εμπειρίες που κατασκευάζονται μέσα από μια ποικιλία υφιστάμενων θεωριών, συμπεριλαμβανομένης της βιωματικής μάθησης, της αντι-καταπιεστικής εκπαίδευσης, της παγκόσμιας συνείδησης, τη διδακτικής της συμπόνιας, της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης και της κριτικής παιδαγωγικής. Έτσι, τα θεμέλια της κριτικής ταξιδιωτικής παιδαγωγικής αντλούν από αυτές τις θεωρίες, όπως φαίνεται στο παρακάτω σχήμα (Σχήμα 1) για να οικοδομήσουν μια μοναδική παιδαγωγική προσέγγιση για την ανάπτυξη μιας κριτικής συνείδησης μέσω της ταξιδιωτικής μάθησης.



Σχήμα 1. Θεωρητικό Πλαίσιο της Κριτικής Ταξιδιωτικής Παιδαγωγικής (Johnstone, 2014).

Βιωματική Μάθηση

Οι βιωματικές δραστηριότητες, οι οποίες διεξάγονται μέσα σε ένα πραγματικό και αυθεντικό περιβάλλον, ελκύουν περισσότερο τους μαθητές. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να παρέχει τις απαραίτητες συνθήκες που θα διευκολύνουν τη βιωματική μάθηση: την αποδοχή, την αυθεντικότητα και την ενσυναισθηματική κατανόηση. Η αποτελεσματικότητα των υιοθετούμενων βιωματικών δράσεων εξαρτάται από το μεθοδολογικό σχεδιασμό, τα

μέσα και τις συνθήκες υλοποίησης, την προσωπικότητα και τις δεξιότητες του εκπαιδευτικού, αλλά και από τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων (Ματσαγγούρας, 2012).

Ανάμεσα στις τεχνικές που αξιοποιούνται στο πλαίσιο της βιωματικής μάθησης είναι και τα εκπαιδευτικά ταξίδια, αρκεί να γίνονται αντιληπτά ως επικοινωνιακές περιηγήσεις οι οποίες έχουν εκπαιδευτικό περιεχόμενο και στις οποίες οι μαθητές αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον, με απώτερο σκοπό την απόκτηση εμπειρίας σχετικά με συγκεκριμένες ιδέες ή έννοιες (Behrendt & Franklin, 2014). Μέσα από αυτή την παραδοχή πλαισιώνεται η κριτική ταξιδιωτική παιδαγωγική.

Η επιτόπια επίσκεψη σε κέντρα λήψης αποφάσεων (Δήμους, Περιφέρειες, Ελληνικό Κοινοβούλιο, Ευρωκοινοβούλιο, Ο.Η.Ε.), η συμμετοχή στο Ευρωπαϊκό Ολυμπιακό Φεστιβάλ Νέων, το ταξίδια προς βιώσιμες πόλεις, όπως Κοπεγχάγη (Πράσινη Πρωτεύουσα της Ευρώπης το 2014) και η εμπλοκή των μαθητών σε κατάλληλα προσχεδιασμένες δραστηριότητες, θα ενισχύσουν την οικειοποίηση της γνώσης μέσω της εμπειρίας και της αναζήτησης προσωπικού νοήματος σε αυτήν.

Απελευθερωτική εκπαίδευση

Η βιωματική συνιστώσα των ταξιδιωτικών προγραμμάτων, ιδιαίτερα εκείνων που περιλαμβάνουν άμεση αλληλεπίδραση με μέλη από μη κυρίαρχες ή καταπιεσμένες κοινότητες, μπορεί άμεσα ή έμμεσα να οδηγήσει σε *εκπαίδευση σχετικά με τον Άλλο*. Μέσω αυτής της μάθησης, οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν «ενσυναίσθηση για τον Άλλο» και «ομαλοποίηση των διαφορών και της ετερότητας» (Kumashiro, 2002 όπ.αναφ στο Johnstone, 2014). Τα ταξιδιωτικά προγράμματα ενισχύουν τη διερεύνηση και την συνειδητοποίηση της πραγματικής κατάστασης σε ελεύθερες και αυτόνομες συνθήκες μάθησης. Η συνειδητοποίηση οδηγεί στην κριτική αναγνώριση του εαυτού ως υποκειμένου, που δύναται να στοχαστεί και να δράσει πάνω στον κόσμο με σκοπό να τον αλλάξει. Δηλαδή τα άτομα οδηγούνται στη χειραφέτηση και κατά συνέπεια στην αλλαγή των κοινωνικών δομών.

Η σαφής κατεύθυνση της ανάπτυξης που λειτουργεί η κριτική ταξιδιωτική παιδαγωγική είναι προς την ανάπτυξη μιας προοπτικής κατά της καταπίεσης. Μια τέτοια διερεύνηση καθίσταται αναγκαία σε μια κοινωνία βαθιάς κρίσης, καταπιεστικών δομών, ασφυκτικού οικονομικού συστήματος, έντονων κοινωνικών ανισοτήτων, ξενοφοβικής ρητορικής, ακραίας έκφρασης ατομικισμού, εθνικιστικών εξάρσεων, νεοφιλελεύθερης ρητορικής στην χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής και κρίσης της αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας (Kumashiro, 2002 όπ.αναφ. στο Johnstone, 2014).

Στο πλαίσιο διδασκαλίας της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής μπορούν να σχεδιαστούν και να οργανωθούν ταξιδιωτικά προγράμματα σε Μουσεία Ολοκαυτώματος εντός και εκτός της χώρας, σε πόλεις που μαστίζονται από την ανεργία, σε δομές προσφύγων, καταυλισμούς Ρομά, σε χώρες με διαφορετικά πολιτικά και οικονομικά συστήματα.

Παγκόσμια συνείδηση

Με στόχο τη διάπλαση ενεργών και αλληλέγγυων πολιτών, η εκπαίδευση καλείται σήμερα να εμβαθύνει στην εκπαίδευση του παγκόσμιου πολίτη, στην καλλιέργεια της δημοκρατικής παγκόσμιας συνείδησης και στην ενδυνάμωση της κοινωνικής αλληλεγγύης (Green, 2006).

Οι εκπαιδευτικοί σε ολόκληρο τον κόσμο ενθαρρύνονται «να φέρουν τον κόσμο στις τάξεις τους» ή «να στείλουν τους/τις μαθητές τους στον κόσμο» (Andreotti & Souza, 2012), συμπεριλαμβάνοντας στη διδασκαλία τους θέματα παγκόσμιου ενδιαφέροντος (βιώσιμη ανάπτυξη, παιδαγωγική της ειρήνης, καταπάτηση ανθρωπίνων δικαιωμάτων, αντιρατσιστική εκπαίδευση), επιδιώκοντας συνεργασίες-δικτυώσεις σχολείων και μετακινήσεις σε άλλες χώρες με απώτερο στόχο οι μαθητές να σκέφτονται ως πολίτες του κόσμου και όχι ως πολίτες κάποιας τοπικής κοινότητας ή ομάδας (Nussbaum, 2002).

Οι ταξιδιωτικές εκπαιδευτικές εμπειρίες ανοίγουν τους ορίζοντες των μαθητών στις πραγματικότητες του κόσμου και τους αφυπνίζουν να δραστηριοποιηθούν για έναν κόσμο

με περισσότερη δικαιοσύνη, ισότητα και ανθρώπινα δικαιώματα για όλους. Είναι κάτι περισσότερο από την εκμάθηση σημαντικών και πολύπλοκων «παγκόσμιων ζητημάτων» εντός της σχολικής αίθουσας. Είναι η συνειδητοποίηση της παγκόσμιας διάστασης των τοπικών ζητημάτων μέσα από την επιτόπια μετάβαση και την έρευνα πεδίου. Ενδεικτικά εκπαιδευτικά ταξιδιωτικά προγράμματα προτείνονται σε υποβαθμισμένες περιοχές της πρωτεύουσας, σε σημεία οργανωμένου περιβαλλοντικού εγκλήματος, συμμετοχή σε δράσεις περιβαλλοντικής ή κοινωνικής ευαισθητοποίησης.

Διδάσκοντας τη συμπόνια

Σύμφωνα με τον Serrala (2013 όπ.αναφ στο Johnstone, 2014), η συμπόνια είναι μια διαφορετική έννοια από την ενσυναίσθηση, αν και τα δύο συχνά συγχέονται. Αναφέρει ότι η ενσυναίσθηση είναι η σπλαχνική ή συναισθηματική εμπειρία των συναισθημάτων του άλλου, ενώ η συμπόνια ξεκινά με τη συναισθηματική ανταπόκριση, αλλά προσθέτει μια αυθεντική επιθυμία να βοηθήσει, καθιστώντας την πολύ πιο ισχυρή. Η συμπόνια στην πραγματικότητα συνδυάζει την ενσυναίσθηση ή μια συναισθηματική αντίδραση με τον αλtruισμό ή τη δράση που ωφελεί κάποιον άλλο.

Οι ταξιδιωτικές εμπειρίες των μαθητών και μαθητριών που θα αποκτηθούν π.χ. σε Μουσεία Μνήμης της Ευρώπης, σε δομές κοινωνικής πρόνοιας (γηροκομεία, ορφανοτροφεία) και η εμπλοκή τους σε κατάλληλα προετοιμασμένες βιωματικές-διαθεματικές/διεπιστημονικές δραστηριότητες σύμφωνα με το μοντέλο των Kohler & Barnes (2015) μπορούν να ενισχύσουν την αλληλέγγυα συμπεριφορά, να καλλιεργήσουν τη συμπόνια και τελικά να οδηγήσουν σε μια περισσότερο συμπονετική κοινωνία.

Πολυπολιτισμική/Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Ο McLagen (2003, όπ αναφ. στο Johnstone, 2014) επεκτείνει την πολυπολιτισμική εκπαίδευση σε ένα παγκόσμιο πλαίσιο, υποστηρίζοντας μια *επαναστατική πολυπολιτισμικότητα* που απαιτεί από τα άτομα να «αναζητήσουν σχέσεις ισότητας με τους λαούς σε όλο τον κόσμο», να αγωνίζονται ενάντια στην εκμετάλλευση, να υπερασπίζονται τα ανθρώπινα δικαιώματα, να σέβονται τη διαφορετικότητα, να συγκρούονται με τον ρατσισμό, τον σεξισμό και την ομοφοβία. Αυτή η προοπτική αποτελεί κεντρικό και παιδαγωγικά κατευθυνόμενο συστατικό της κριτικής ταξιδιωτικής παιδαγωγικής. Αποτελεί ουσιαστικά μια γλώσσα δυνατότητας που μπορεί να αφυπνίσει μαθητές και μαθήτριες και να τους καταστήσει πολίτες του κόσμου.

Τα ταξιδιωτικά εκπαιδευτικά προγράμματα μπορούν να ενισχύσουν την διαπολιτισμική επικοινωνία, την καταπολέμηση του ρατσισμού και του εθνικιστικού τρόπου σκέψης και να καλλιεργήσουν τον διαπολιτισμικό σεβασμό. Αποτελούν μορφή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που επιδιώκει να εμποδίσει το σχηματισμό στερεότυπων και προκαταλήψεων, απέναντι σε πρόσωπα και πολιτισμούς και να υπερβεί κάθε μορφή εθνοκεντρικής αντιμετώπισης, πραγματοποιώντας μια εκπαιδευτική διαδικασία που δίνει ουσία στα ανθρώπινα δικαιώματα προωθώντας την κατανόηση και τη συνεργασία μεταξύ των λαών για να οδηγηθούν οι κοινωνίες στην πρόοδο και την ειρήνη (Γκότοβος, 2002).

Κριτική παιδαγωγική

Προαπαιτούμενο της κριτικής παιδαγωγικής είναι η δημιουργία ενός ανοιχτού μαθησιακού περιβάλλοντος αμφισβήτησης και κριτικής επαγρύπνησης, ώστε οι μαθητές να οδηγούνται στην κριτική ανάλυση των κοινωνικών φαινομένων, στην αναζήτηση των βαθύτερων ιδεολογικών, πολιτικών και οικονομικών συνθηκών των ιστορικών φαινομένων και στη διασύνδεση σχολείου και κοινωνικής πραγματικότητας. Ένα κριτικό μαθησιακό περιβάλλον δημιουργεί πρόσφορο έδαφος για επικοινωνιακές, συνεργατικές, ανοικτές, δημοκρατικές και διαλογικές παιδαγωγικές μεθόδους, όπου με τα κατάλληλα ερεθίσματα διεγείρεται η επιστημολογική περιέργεια και η κριτική ικανότητα των μαθητών (Freire, 2009).

Στο σημείο αυτό συναντιούνται δημιουργικά οι σχολικές ταξιδιωτικές εμπειρίες με την κριτική παιδαγωγική. Το μαθησιακό περιβάλλον που διαμορφώνεται μέσα από αυτές τις διαδικασίες, παρέχει το κατάλληλο έδαφος για την ανάπτυξη μιας αντιρατσιστικής εκπαίδευσης με διαπολιτισμικό προσανατολισμό, στοιχεία τα οποία είναι σύμφυτα με την έννοια της κριτικής παιδαγωγικής. Τα κατάλληλα οργανωμένα σχολικά ταξιδιωτικά προγράμματα δεν αρκούνται στην επιφανειακή προσέγγιση διαφορετικών πολιτισμών ή στην άνευ στόχων και ουσίας περιήγηση σε χώρους ιστορικούς ή αρχαιολογικούς, αλλά η προσέγγιση επιδιώκει την απόρριψη της πολιτισμικής υπεροψίας και αποκτά πολιτική χροιά. Οι μαθητές, ενώ διδάσκονται τις πανανθρώπινες αξίες της ελευθερίας, της ισότητας και της δημοκρατίας, σπάνια τους παρέχονται ευκαιρίες να διαπιστώσουν πώς καταπατώνται τα ανθρώπινα δικαιώματα καθημερινά γύρω μας (ρατσιστικές και ομοφοβικές επιθέσεις, φτώχεια) ή να συνειδητοποιήσουν τις συνέπειες ιστορικών γεγονότων (ναζισμός, πόλεμοι, οικονομικοί κρίση). Έτσι, όταν η στοχοθεσία των σχολικών εκδρομών παραμένει μόνο στην ψυχαγωγία των μαθητών, αποφεύγεται η εμβάθυνση σε τέτοια φαινόμενα και γεγονότα, οι μαθητές δεν προβληματίζονται, χάνεται η ευκαιρία για καλλιέργεια της ενεργού πολιτεότητας και εκπαιδεύονται να πιστεύουν ότι αυτός ο τρόπος λειτουργίας του συστήματος είναι φυσικός και αναπόφευκτος, πεποίθηση η οποία σταδιακά μαζικοποιείται και μετατρέπεται σε κοινή λογική (Zinn, 2011 όπ. αναφ. στο Johnstone, 2014).

Συμπεράσματα

Η Κριτική Ταξιδιωτική Παιδαγωγική αποτελεί ένα σχεδόν ανεξερεύνητο πεδίο. Τα τελευταία χρόνια ένα πλήθος ερευνών ανέδειξε τη σημαντικότητα των σχολικών εκδρομών, αλλά στη συντριπτική τους πλειοψηφία κυριαρχούνται από ρητορικές για τη σωματική, γνωστική, ψυχοσυναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Η προσέγγιση όμως των σχολικών εκδρομών ως ταξιδιωτικών εμπειριών, όπου η μάθηση γίνεται αντιληπτή ως διαδικασία κοινωνικής διάδρασης και οι μαθητές οικοδομούν τη γνώση μέσω της ενεργητικής συμμετοχής σε αυθεντικά περιβάλλοντα, άνοιξε το δρόμο για τη θέαση των σχολικών εκδρομών ως ταξιδιωτικές εμπειρίες για την καλλιέργεια της ενεργού πολιτεότητας. Ενσωματώνει, και έτσι αναδύθηκε το πεδίο της «Κριτικής Ταξιδιωτικής Παιδαγωγικής» (Johnstone, 2014). Το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση συνδέεται με την εμπειρία των μαθητών μέσα και έξω από το σχολείο, περισσότερο από κάθε άλλο γνωστικό αντικείμενο. Τα κατάλληλα σχεδιασμένα και οργανωμένα ταξιδιωτικά προγράμματα αποτελούν για τον εκπαιδευτικό μια γόνιμη παιδαγωγική προσέγγιση, αρκεί να ενσωματώνει τη βιωματική-εμπειρική μάθηση, την ανατρεπτική-απελευθερωτική εκπαίδευση, την καλλιέργεια της παγκόσμιας συνείδησης, αλληλεγγύης και συμπόνιας, την διαπολιτισμική επικοινωνία, τον κριτικό και γόνιμο προβληματισμό. Με αυτό τον τρόπο οι ταξιδιωτικές εμπειρίες μπορούν να αποτελέσουν σημαντικές κοινωνικοπολιτικά ζητήματα.

Αναφορές

Andreotti, V. O. & Souza, L. M. (2012). (Towards) Global Citizenship Education 'Otherwise'. In V. O. Andreotti & L. M. Souza (Eds.) *Postcolonial perspectives on global citizenship education* (pp. 1-6). New York: Routledge.

Behrendt, M., & Franklin, T. (2014). A Review of Research on School Field Trips and Their Value in Education. *International Journal of Environmental and Science Education*, 9(3), 235-245. doi: 10.12973/ijese.2014.213a.

Chism, Nancy Van Note, (2006). «Challenging Traditional Assumptions and Rethinking Learning Spaces» in *Learning Spaces*, edited by Oblinger, D., 2.1 – 2.12 Boulder, CO: EDUCAUSE.

Freire, P. (2009). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Τ. Λιάμπας, (επιμ.). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο

Green, A. (2006). *Education, Globalisation and the Nation State*. In Lauder, H. et al., (Eds.) *Education, Globalization and Social Change* (pp.192-197). Oxford: Oxford University Press.

Johnstone, B. (2014). *Critical travel pedagogy: Promoting a critical consciousness through international travel experiences* (Doctoral dissertation, University of California). Retrieved from

<https://cloudfront.escholarship.org/dist/prd/content/qt7qs7s4f9/qt7qs7s4f9.pdf>

Kohler-Evans, P., & Dowd Barnes, C. (2015). *Civility, compassion, and courage in schools today: Strategies for implementing in K-12 classrooms*. Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

Kuuskorpi, K. & González, N. (2011). *The Future of the Physical Learning Environment: School Facilities that Support the User*. OECD ISSN:2072 7925.

Nussbaum, M. (2002). *Education for citizenship in an era of global connection*. *Studies in Philosophy and Education*, Vol. 21, pp. 289-303

Oblinger, D. (2006) *Learning Spaces: Space as an agent*, Educause ISBN 0-9672853-7-2 Available Online: www.educause.org/learning-spaces.

Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καρνέζου, Μ. (2010). *Μελέτη της οργάνωσης και πραγματοποίησης επισκέψεων σε Τεχνοεπιστημονικά Μουσεία (Διδακτορική Διατριβή)*. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας: Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών.

Ματσαγγούρας, Η. (2012). *Από τη Βιωματική Μάθηση στο Συνεργατικό Μοντέλο Βιωματικών Δράσεων*. Αθήνα, Ι.Ε.Π.

Σακκά, Α. (2018). *Ο σχολικός εκπαιδευτικός τουρισμός και οι οικονομικές του επιδράσεις: μελέτη περίπτωσης των σχολικών μονάδων της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Καρδίτσας (Μεταπτυχιακή Διατριβή)*. Ε.Α.Π.

Τερλεξής, Π. (1975). *Πολιτική Κοινωνικοποίηση. Η γένεση του πολιτικού ανθρώπου*, Αθήνα: Gutenberg.

Φ.Ε.Κ. 139, τ. Β΄ 18-1-2023. Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Α΄ τάξης Γενικού Λυκείου.

Φ.Ε.Κ. 202, τ. Β΄ 19-1-2023. Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Γ΄ τάξης Γυμνασίου.

**Μετρήσεις με διατάξεις Arduino Uno και Arduino Nano BLE:
Αποτελέσματα έρευνας με μαθητές δημοτικού σχολείου**

<https://doi.org/10.69685/KCAK2275>

Παπαναγιώτου Ζωγραφιά

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης ΕΚΠΑ
zograpapan@gmail.com

Γκιόλμας Αριστοτέλης

Επίκουρος Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης ΑΠΘ
agkiolm@eled.auth.gr

Παπαναγιώτου Αλεξάνδρα -Τριανταφυλλιά

Φοιτήτρια, ΣΕΜΦΕ Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο
alextrap@gmail.com

Στούμπα Αρτεμής

Επιστημονικός Συνεργάτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης ΕΚΠΑ

Χαλκίδης Άνθιμος

Επιστημονικός Συνεργάτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης ΕΚΠΑ
achalkid@gmail.com

Κατσιαμπούρα Γιάννα

Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης ΕΚΠΑ
katsiaioan@primedu.uoa.gr

Σκορδούλης Κωνσταντίνος

Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης ΕΚΠΑ
kskordul@primedu.uoa.gr

Περίληψη

Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας αναλύονται τα αποτελέσματα μιας διδακτικής παρέμβασης και της συνακόλουθης έρευνας σχετικής με την ηλιακή ακτινοβολία και την θερμοκρασία. Η μέτρηση των παραπάνω μεγεθών γίνεται με εκπαιδευτικές ρομποτικές διατάξεις με βάση το Arduino Nano BLE και το Arduino Uno. Το δείγμα της έρευνας που θα παρουσιαστεί αποτέλεσαν μαθητές των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου και ειδικότερα της ΣΤ' τάξης. Μετά την σύντομη παρουσίαση των μερών που συναποτελούν τις διατάξεις των μετρητών της ακτινοβολίας και στο πλαίσιο τεσσάρων διδακτικών ωρών, αρχικά πραγματοποιείται συζήτηση στο πλαίσιο της ολομέλειας για τις έννοιες της θερμοκρασίας και της ηλιακής ακτινοβολίας. Στην συνέχεια οι μαθητές λαμβάνουν μετρήσεις για την ηλιακή ακτινοβολία και την θερμοκρασία, και τέλος συγκρίνουν τα αποτελέσματά τους. Σκοπό της διδακτικής παρέμβασης αποτελεί η εξοικείωση με έννοιες και φυσικά μεγέθη των Φυσικών Επιστημών όπως η θερμοκρασία και η ηλιακή ακτινοβολία μέσα από διεξαγωγή μετρήσεων με διατάξεις εκπαιδευτικής Ρομποτικής.

Λέξεις κλειδιά: ηλιακή ακτινοβολία, Arduino Nano BLE, Arduino Uno, μετρήσεις

Εισαγωγή

Στο πλαίσιο των Φυσικών Επιστημών και ιδιαίτερα στο πλαίσιο του μαθήματος των «Φυσικών» του Δημοτικού Σχολείου, οι διάφορες έννοιες διερευνώνται σε θεωρητικό κυρίως επίπεδο. Η θεωρητική αυτή προσέγγιση, μπορεί να δημιουργήσει παρανοήσεις στους μαθητές και τις μαθήτριες, οι οποίοι προσεγγίζοντας τις διαφορετικές έννοιες με τις αισθήσεις τους κυρίως, μπορεί να δυσκολευτούν να αντιληφθούν την πραγματική διάσταση των εννοιών. Σημαντικές έννοιες που διερευνώνται στο μάθημα «Φυσικά: Ερευνώ και Ανακαλύπτω» της ΣΤ τάξης του δημοτικού σχολείου, αποτελούν οι έννοιες/μεγέθη της ηλιακής ακτινοβολίας και της θερμοκρασίας. Οι έννοιες/μεγέθη αυτές αναφέρονται στο πλαίσιο του σχολικού εγχειριδίου σε διαφορετικά κεφάλαια συνοπτικά και παρατίθενται ορισμένα πειράματα σχετικά με την μέτρηση θερμοκρασίας με βάση το όργανο του θερμομέτρου. Ως προς την ηλιακή ακτινοβολία δεν αναφέρεται κάποιο συγκεκριμένο όργανο μέτρησης.

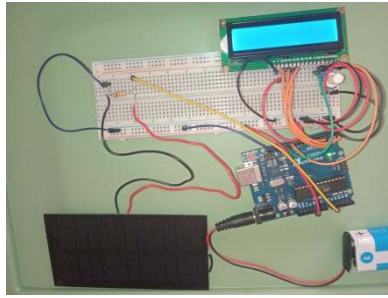
Εντός του παραπάνω θεωρητικού πλαισίου επιχειρήθηκε να διερευνηθούν μέσω μίας διδακτικής παρέμβασης που αξιολογήθηκε μέσα από ανώνυμα ερωτηματολόγια, οι απόψεις των μαθητών και των μαθητριών για τις έννοιες της ηλιακής ακτινοβολίας και της θερμοκρασίας, αλλά και το πώς μπορούν αυτές να μετρηθούν μέσα από σύγχρονα εύχρηστα και με μικρό κόστος εργαλεία. Τα πυρανόμετρα (όργανα μέτρησης της έντασης της ηλιακής ακτινοβολίας) που πωλούνται άλλωστε στο εμπόριο, έχουν μεγάλο κόστος σε σχέση με τα κατασκευασμένα από πιο απλά υλικά πυρανόμετρα (Δημητρέντσης κ.ά., 2017). Ειδικότερα σκοπό της παρούσας έρευνας αποτέλεσε η καταγραφή των απόψεων των μαθητών και των μαθητριών για την ηλιακή ακτινοβολία και την θερμοκρασία. Ερευνητικά ερωτήματα αποτέλεσαν αν η επαφή με τους μετρητές στο πλαίσιο της παρέμβασης μπορεί να συνδράμει στην εξοικείωση των μαθητών και των μαθητριών με την ευκολία μέτρησης της θερμοκρασίας και της ηλιακής ακτινοβολίας μέσω συγκεκριμένων εργαλείων.

Ακόμη, όπως έχει επισημανθεί από την βιβλιογραφία στις Φυσικές επιστήμες και στην διδασκαλία τους εμπλέκονται η καθ'αυτό φυσικο-επιστημονική γνώση, η σχολική της εκδοχή, αλλά και η καθημερινή-βιωματική γνώση των μαθητών (Δημόπουλος & Κουλαϊδής, 2001), που πολλές φορές μπορεί να διαφέρουν μεταξύ τους κατά την διάρκεια της διδακτικής πράξης. Η οπτικοποίηση του μεγεθών μέσα από την οθόνη ενός εργαλείου μπορεί να επιτρέψει την καλύτερη κατανόηση των διαστάσεων κάθε μεγέθους και των ιδιοτήτων του και να μειώσει τυχόν παρανοήσεις των μικρών μαθητών και μαθητριών (Koulaïdis & Christidou, 1999).

Οι διατάξεις-όργανα που αξιοποιήθηκαν

Τα εργαλεία που αξιοποιήθηκαν για την προσέγγιση των εννοιών της ηλιακής ακτινοβολίας αποτέλεσαν το πυρανόμετρο κατασκευασμένο με Arduino Uno και το Arduino Nano BLE, συνδεδεμένο μέσω Bluetooth με κινητό τηλέφωνο. Ειδικότερα για την δημιουργία του πυρανόμετρου πάνω στην πλακέτα του Arduino Uno, όπως αυτό φαίνεται στην Εικόνα 1, ενσωματώθηκαν τα αντίστοιχα εξαρτήματα hardware όπως καλώδια, διαφορετικές αντιστάσεις, μπαταρία, οθόνη LCD και solar panel. Η ηλιακή ακτινοβολία όπως προσπίπτει πάνω στο ηλιακό πάνελ μετράται σε W/m^2 αποτυπώνεται στην οθόνη υγρού κρυστάλλου (LCD) (Παπαναγιώτου κ.ά., 2022). Το έργο του πυρανόμετρου έχει δημοσιευτεί στην πλατφόρμα-παγκόσμιο αποθετήριο Arduino project Hub (<https://projecthub.arduino.cc/zogrpapan/measuring-solar-radiation-with-a-pyranometer-527ede>) από όπου παρουσιάστηκε στους μαθητές και στις μαθήτριες. Η χρήση της πλατφόρμας του Arduino Uno επιτρέπει την δημιουργία ενός εργαλείου εύχρηστου, με μικρό κόστος και απλές συνδέσεις, τις οποίες μπορούν και οι ίδιοι οι μαθητές να κατασκευάσουν. Το άλλο εργαλείο το οποίο μετρά την θερμοκρασία είναι το Arduino Nano BLE, ένας μικροελεγκτής που έχει την δυνατότητα να επικοινωνεί με το κινητό τηλέφωνο μέσω Bluetooth. Οι μετρήσεις που λαμβάνει ο αισθητήρας θερμοκρασίας της πλατφόρμας,

αποτυπώνονται στην εφαρμογή Arduino Science Journal σε βαθμούς Κελσίου, όπως παρουσιάζεται στις Εικόνες 2 και 3.



Εικόνα 1. Η διάταξη του πυρανομέτρου με βάση το Arduino Uno



Εικόνα 2. Η διάταξη του μετρητή θερμοκρασίας με βάση το Arduino Nano BLE

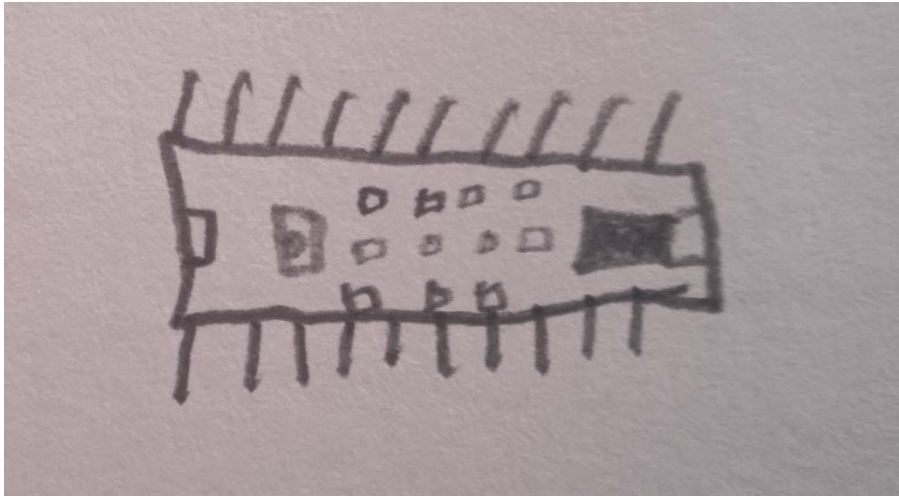


Εικόνα 3. Οι μετρήσεις όπως αποτυπώνονται στην οθόνη του κινητού τηλεφώνου

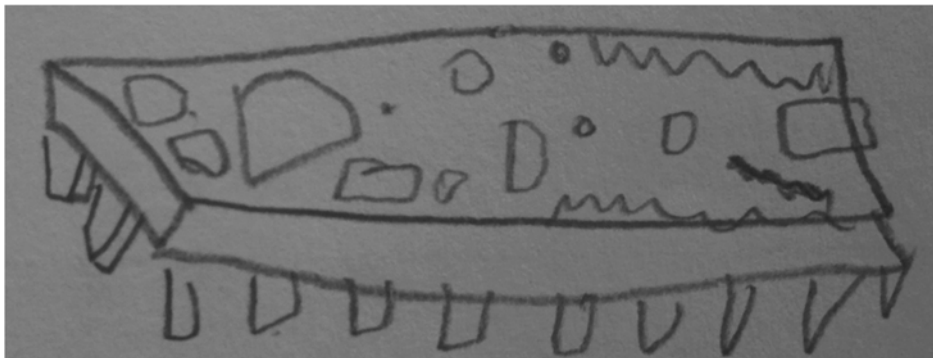
Τα ερωτηματολόγια που μοιράστηκαν στους μαθητές και στις μαθήτριες της Στ τάξης του δημοτικού Σχολείου, ήταν ανώνυμα και περιείχαν 12 ερωτήσεις κλειστού τύπου σε κλίμακα Likert, με πιθανές απαντήσεις Καθόλου-Λίγο-Μέτρια-Πολύ. Οι μαθητές συμπληρώνοντας τα φύλλα εργασίας κλήθηκαν να σχεδιάσουν τους μετρητές παρατηρώντας τους προσεκτικά, να διατυπώσουν την άποψη τους για τον ορισμό της θερμοκρασίας και της ηλιακής ακτινοβολίας και να αξιολογήσουν αν τους άρεσε η παρέμβαση καθώς και αν τα εργαλεία-όργανα που παρουσιάστηκαν ήταν χρήσιμα. Στην έρευνα το δείγμα αποτέλεσαν N=32 μαθητές και μαθήτριες της Στ τάξης δημόσιου δημοτικού σχολείου.

Η έρευνα και τα ερωτηματολόγια

Στο πλαίσιο της παρέμβασης οι μαθητές και οι μαθήτριες παρατήρησαν τα διαφορετικά μέρη και εξαρτήματα των εργαλείων και τα σχεδίασαν στο αντίστοιχο πεδίο του φύλλου εργασίας, όπως φαίνεται και στις Εικόνες 4 και 5.



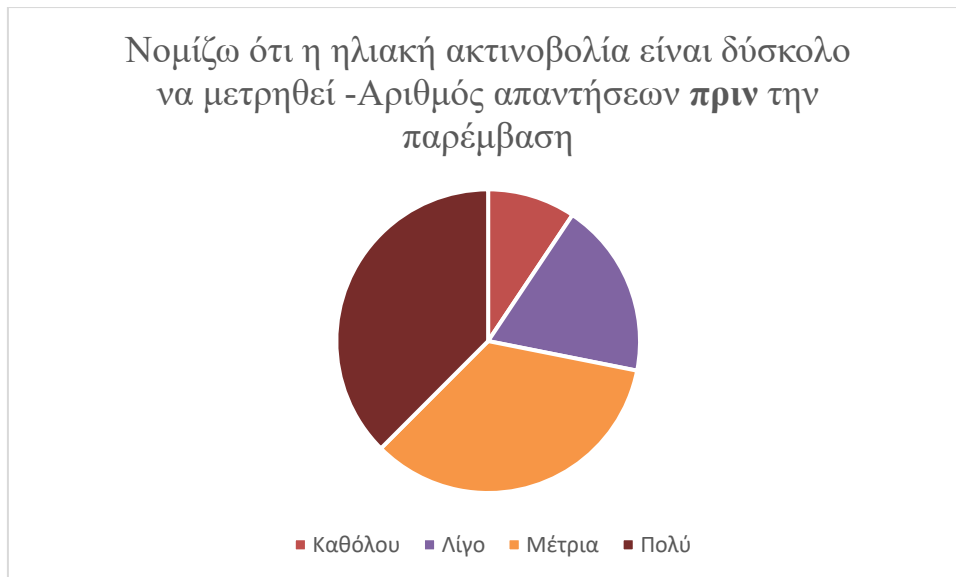
Εικόνα 4. Σχέδια μαθητών/μαθητριών για τον μετρητή θερμοκρασίας



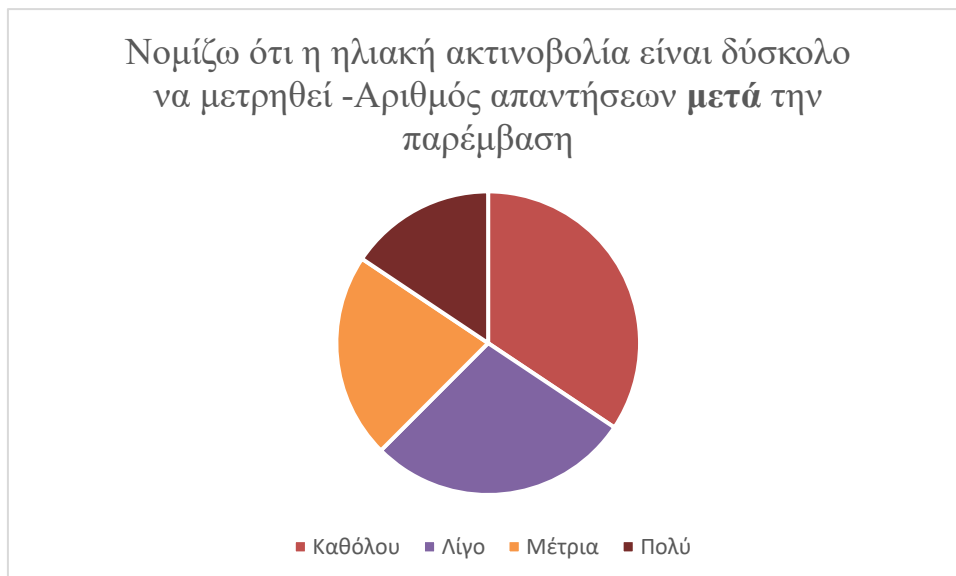
Εικόνα 5. Σχέδια μαθητών/μαθητριών για τον μετρητή θερμοκρασίας

Στην διεθνή βιβλιογραφία έχουν καταγραφεί κυρίως οι παρανοήσεις των μαθητών και οι εναλλακτικές τους ιδέες για την θερμοκρασία (Driver κ.ά., 2000). Η θερμοκρασία για τα παιδιά συνήθως αποτελεί το μέσο μέτρησης της θερμότητας, ή ταυτίζεται με την θερμότητα, ενώ τείνουν να θεωρούν τη θερμοκρασία ως τη μίξη θερμού και ψυχρού μέσα σε ένα αντικείμενο (Driver κ.ά., 2000). Παρόμοιες απόψεις εντοπίζονται και στις απαντήσεις των μαθητών και των μαθητριών στα φύλλα εργασίας για την θερμοκρασία και την ηλιακή ακτινοβολία. Η ηλιακή ακτινοβολία ορίστηκε ως οι φωτεινές ακτίνες του ήλιου, το φως του ήλιου που φτάνει στη γη, αλλά και ως η ζέστη που βγάζει ο ήλιος. Η θερμοκρασία αναλύθηκε πριν την παρέμβαση στο αντίστοιχο φύλλο εργασίας ως κάτι που μετρά το πόσο ζεστό είναι ένα μέρος, και επίσης ορίστηκε ως οι βαθμοί Κελσίου. Ακόμη ορίστηκε και ως οι βαθμοί του ήλιου. Στις παραπάνω αντιλήψεις παρατηρείται μία σύγχυση των μαθητών και των μαθητριών ως προς την διάκριση ηλιακής ακτινοβολίας και θερμοκρασίας. Ως προς την ερμηνεία και την προέλευση των απόψεων αυτών, στα σχέδια των μαθητών και των μαθητριών στα φύλλα εργασίας, κεντρικό ρόλο έχει ο ήλιος, ενώ δεν παρουσιάζεται έντονα η αλληλεπίδρασή του με την Γη.

Ακόμη στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας θα παρατεθούν τα αποτελέσματα από τρεις ερωτήσεις κεντρικές που εντάχθηκαν στο ερωτηματολόγιο.

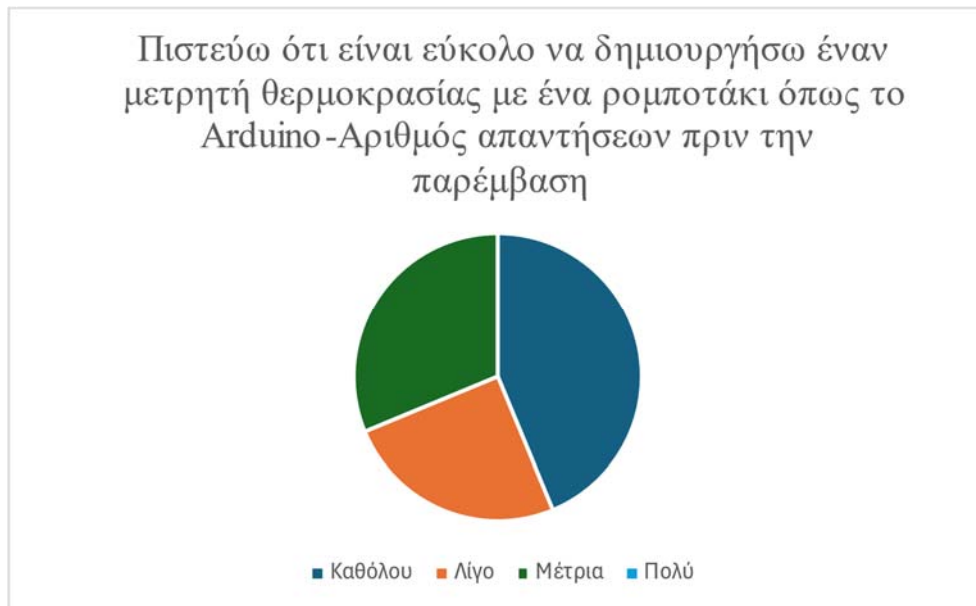


Γράφημα 6. Απαντήσεις μαθητών και μαθητριών πριν την παρέμβαση

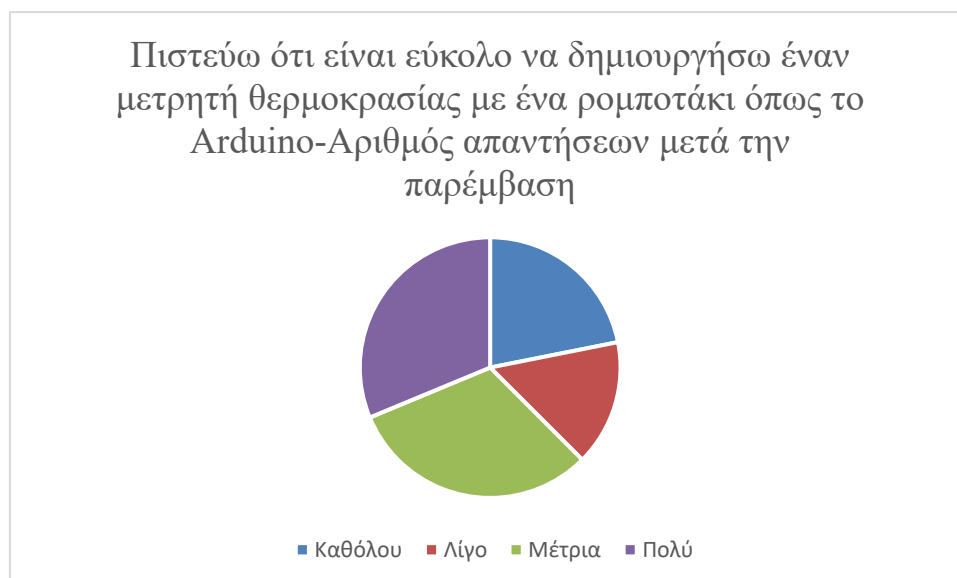


Γράφημα 7. Απαντήσεις μαθητών και μαθητριών μετά την παρέμβαση

Στο πλαίσιο της πρώτης ερώτησης πριν την παρέμβαση παρατηρούμε ότι 23 μαθητές/μαθήτριες θεωρούν πολύ δύσκολο ή μέτρια δύσκολο να μετρήσει κάποιος την ηλιακή ακτινοβολία, όπως φαίνεται στο Γράφημα 6. Παράλληλα 9 μαθητές/μαθήτριες δήλωσαν πριν την παρέμβαση ότι ήταν λίγο ή καθόλου δύσκολο να μετρήσουν την ηλιακή ακτινοβολία. Μετά την παρέμβαση 12 μαθητές θεωρούσαν πολύ ή μέτρια δύσκολο να μετρήσουν την ηλιακή ακτινοβολία ενώ 20 μαθητές, αφού ήρθαν σε επαφή με τους μετρητές και την οπτικοποίηση της ηλιακής ακτινοβολίας, θεωρούσαν καθόλου ή λίγο δύσκολη την μέτρηση της ηλιακής ακτινοβολίας, όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 7.



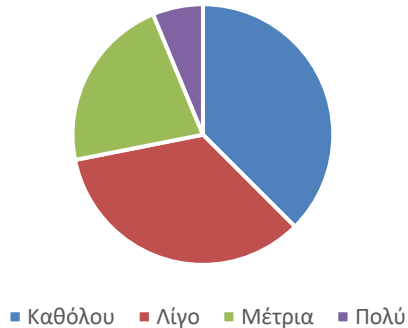
Γράφημα 8. Απαντήσεις μαθητών και μαθητριών πριν την παρέμβαση



Γράφημα 9. Απαντήσεις μαθητών και μαθητριών μετά την παρέμβαση

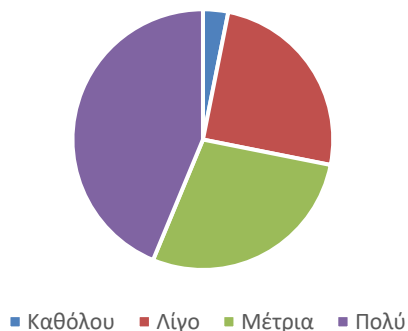
Σχετικά με την ερώτηση «Πιστεύω ότι είναι εύκολο να δημιουργήσω έναν μετρητή θερμοκρασίας με ένα ρομποτάκι όπως το Arduino» πριν την παρέμβαση παρατηρούμε ότι περίπου 22 μαθητές/μαθήτριες θεωρούν καθόλου εύκολο ή λίγο εύκολο να δημιουργηθεί ένας μετρητής θερμοκρασίας με ένα ρομποτάκι, όπως το Arduino, όπως παρουσιάζει το Γράφημα 8. Παράλληλα 10 μαθητές/μαθήτριες δήλωσαν πριν την παρέμβαση ότι ήταν μέτρια εύκολο να δημιουργηθεί ένας μετρητής θερμοκρασίας με ένα ρομποτάκι, όπως το Arduino. Μετά την παρέμβαση 20 μαθητές θεωρούσαν μέτρια ή πολύ εύκολο να δημιουργηθεί ένας μετρητής θερμοκρασίας με ένα ρομποτάκι, όπως το Arduino. Αντίθετα 12 μαθητές και μαθήτριες θεώρησαν ότι είναι καθόλου ή λίγο εύκολο να δημιουργηθεί ένας μετρητής θερμοκρασίας με ένα ρομποτάκι, όπως το Arduino, όπως αποτυπώνεται στο Γράφημα 9.

Πιστεύω ότι είναι εύκολο να δημιουργήσω έναν μετρητή ηλιακής ακτινοβολίας με ένα ρομποτάκι όπως το Arduino- Απαντήσεις πριν την παρέμβαση



Γράφημα 10. Απαντήσεις μαθητών και μαθητριών πριν την παρέμβαση

Πιστεύω ότι είναι εύκολο να δημιουργήσω έναν μετρητή ηλιακής ακτινοβολίας με ένα ρομποτάκι όπως το Arduino -Αριθμός απαντήσεων μετά την παρέμβαση



Γράφημα 11. Απαντήσεις μαθητών και μαθητριών μετά την παρέμβαση

Σχετικά με την τελευταία ερώτηση «Πιστεύω ότι είναι εύκολο να δημιουργήσω έναν μετρητή ηλιακής ακτινοβολίας με ένα ρομποτάκι όπως το Arduino» πριν την παρέμβαση παρατηρούμε ότι περίπου 23 μαθητές/μαθήτριες θεωρούν καθόλου εύκολο ή λίγο εύκολο να δημιουργηθεί ένας μετρητής ηλιακής ακτινοβολίας με ένα ρομποτάκι, όπως το Arduino. Παράλληλα 9 μαθητές/μαθήτριες, όπως αποτυπώνεται στο Γράφημα 10, δήλωσαν πριν την παρέμβαση ότι ήταν μέτρια εύκολο να δημιουργηθεί ένας μετρητής θερμοκρασίας με ένα ρομποτάκι, όπως το Arduino. Μετά την παρέμβαση 22 μαθητές θεωρούσαν μέτρια ή πολύ εύκολο να δημιουργηθεί ένας μετρητής που να μετρά την ηλιακή ακτινοβολία με ένα ρομποτάκι, όπως το Arduino. Αντίθετα 9 μαθητές και μαθήτριες θεώρησαν ότι είναι καθόλου ή λίγο εύκολο να δημιουργηθεί ένας μετρητής ηλιακής ακτινοβολίας με ένα ρομποτάκι, όπως φαίνεται στο Γράφημα 11. Επομένως παρατηρήθηκε πως η εξοικείωση και η επαφή των μαθητών και των μαθητριών με το πυρανόμετρο τους επέτρεψε να κατανοήσουν την ευκολία μέτρησης της ηλιακής ακτινοβολίας με ένα αντίστοιχο εργαλείο.

Συμπεράσματα

Παρά τον περιορισμένο διδακτικό χρόνο που αφιερώθηκε (180 λεπτά) και τον περιορισμένο αριθμό μαθητών και μαθητριών που συμμετείχαν στην έρευνα, παρατηρήθηκε μεταβολή στις απόψεις των μαθητών του δείγματος για την φύση και την μέτρηση της ηλιακής ακτινοβολίας. Μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας γίνεται εμφανές πως η παρέμβαση συνέδραμε στην οπτικοποίηση εννοιών, όπως η θερμοκρασία και η ηλιακή ακτινοβολία και την μέτρησή τους με βάση συγκεκριμένα όργανα ακριβείας. Στο πλαίσιο της σχεδίασης στα φύλλα εργασίας των μετρητών και των εξαρτημάτων τους και της προσεκτικής παρατήρησης, οι μαθητές είχαν την δυνατότητα να κατανοήσουν την λειτουργία των διαφορετικών εξαρτημάτων των πλακετών του Arduino Uno και του Arduino Nano BLE, τις ομοιότητες και τις διαφορές τους στον τρόπο λειτουργίας και την δομή τους.

Ειδικότερα όπως γίνεται εμφανές μέσα από τις απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο, οι μαθητές μετά την επαφή τους με τις διατάξεις του πυρανομέτρου και τον μετρητή θερμοκρασίας, συνειδητοποίησαν την ευκολία μέτρησης και χρήσης οργάνων φυσικού προγραμματισμού για την μέτρηση με ακρίβεια των μεγεθών της ηλιακής ακτινοβολίας και της θερμοκρασίας.

Αναφορές

Driver, R., Squires, A., Rushworth, P., Wood-Robinson, V. (2000). *Οικοδομώντας τις έννοιες των φυσικών επιστημών, μια παγκόσμια σύνοψη των ιδεών των μαθητών*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Koulaidis, V., & Christidou, V. (1999). Models of students' thinking concerning the greenhouse effect and teaching implications. *Science Education*, 83, 559-576.

Pandey, K. & Katiyar, K., (2013). Solar radiation Models and measurement. *Journal of Energy*, 11.

Δημητρέντσης, Π., Μητσιώνη Μ., Πίπης, Χ., Χατζημπεκιάρης, Θ. (2017). *Μέτρηση της λευκαύγειας α (albedo) και του συντελεστή εκπομπής e (emissivity) σωμάτων με χρήση ιδιοκατασκευασμένων ηλεκτρονικών οργάνων*. Can Sat Greece.

Δημόπουλος, Κ., & Κουλαϊδής, Β. (2001). Δημόσιες Αντιλήψεις για την Επιστήμη και την Τεχνολογία: Τύπος και Πολίτης. Στο Π. Κόκκοτας (επιμ.), *Η διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στην Ελλάδα στις αρχές του 21ου αιώνα: Προβλήματα και Προοπτικές*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Παπαναγιώτου, Ζ., Γκιόλμας, Α., Στούμπα, Α., Σκορδούλης, Κ., Παπαναγιώτου, Α.-Τ., Θεανώ, Λ. (2022). Διατάξεις με Arduino ως μέσο μέτρησης της θερμοκρασίας και της ηλιακής ακτινοβολίας. Στο Κ. Γλέζου, Ι. Λεύκος, Κ. Παπαδήμας (επιμ.), *Πρακτικά 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Scientix για την εκπαίδευση STEM*, 2, 50-57. Αθήνα.

Παπαναγιώτου, Ζ., Παπαναγιώτου, Α.-Τ., Γκιόλμας, Α., Στούμπα, Α., Χαλκίδης, Α., Κατσιαμπούρα, Γ., Σκορδούλης, Κ. (2023). Πυρανόμετρο κατασκευασμένο με τεχνικές Εκπαιδευτικής Ρομποτικής και η «διάχυσή» του σε κοινότητα χρηστών Φυσικού Προγραμματισμού. Στο Γ. Κουτρομάνος, Π. Τσιωτάκης, Α. Τζιμογιάννης (επιμ.), *Πρακτικά 4^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Ηλεκτρονική Μάθηση Ανοικτοί Πόροι*, 1, 102-103. Αθήνα.

Η εκπαιδευτική αλλαγή στη σχολική μονάδα για την ένταξη των μαθητών Ρομά στην εκπαιδευτική διαδικασία

<https://doi.org/10.69685/HXUF7200>

Μητροπούλου Ουρανία

Διευθύντρια Γυμνασίου Κάτω Αχαΐας

ourania.mtrpl@gmail.com

Περίληψη

Η εκπαίδευση των μαθητών/τριών Ρομά στην Ελλάδα αποτελεί πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής ξεκινώντας από το 1997 στα πλαίσια του προγράμματος «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων» και του Β΄ Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η κεντρική εκπαιδευτική πολιτική για την εκπαίδευση των μαθητών/τριών Ρομά στοχεύει στην αναδιάταξη της σχέσης του σχολείου με την κοινότητα των Ρομά, ώστε οι μαθητές/τριες Ρομά να ενταχθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στην επίτευξη ωστόσο αυτής της εκπαιδευτικής αλλαγής σημαντικός είναι ο ρόλος της σχολικής μονάδας μιας και αυτή είναι που εδρεύει, λειτουργεί και δρα σε περιοχές που κατοικούν οικογένειες Ρομά. Αντικείμενο της παρούσας εισήγησης είναι η διερεύνηση της συμβολής της σχολικής μονάδας στην επίτευξη αυτής της εκπαιδευτικής αλλαγής στα πλαίσια της αυτοδυναμίας που αυτή έχει. Σκοπός της έρευνας είναι να εξετάσει τον ρόλο της εκπαιδευτικής μονάδας στην αντιμετώπιση αυτής της αλλαγής, να αναδείξει τις διαστάσεις της σχολικής μονάδας στις οποίες επιχειρείται η αλλαγή και να εξετάσει τον ρόλο του/της διευθυντή/τριας στον σχεδιασμό, στην εφαρμογή και στην ενσωμάτωση της αλλαγής στη συνήθη λειτουργία της μονάδας μέσω βιβλιογραφικής επισκόπησης.

Λέξεις κλειδιά: Μαθητές Ρομά, μαθητική διαρροή, εκπαιδευτική αλλαγή, διευθυντής

Εισαγωγή

Από το 1997 έχουν ενταχθεί στην εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας προγράμματα, που υλοποιούνται από τα Ελληνικά Πανεπιστήμια στα πλαίσια των Κοινοτικών Πλαισίων Στήριξης, για την ένταξη των μαθητών/τριών Ρομά στην εκπαιδευτική διαδικασία με πρώτο το πρόγραμμα «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων» που υλοποιήθηκε από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και είχε θετικά αποτελέσματα, καθώς το ποσοστό φοίτησης μαθητών Ρομά από το 1996 έως το 1999 αυξήθηκε σημαντικά μειώνοντας εμφανώς τη σχολική διαρροή (Παπακωνσταντίνου, 2000). Τα προγράμματα αυτά διέπονται από «ευρωπαϊκό συνοπτισμό» (Μαυρογιώργος, 2001, σελ.303-307) και υπάγονται σε ένα πλαίσιο επιτήρησης και κυρώσεων (Δακοπούλου, 2008). Σήμερα το Στρατηγικό Πλαίσιο της ΕΕ για την ισότητα, την ένταξη και τη συμμετοχή των Ρομά 2020-2030 θέτει ως προς την εκπαίδευση των μαθητών/τριών Ρομά στόχους όπως τη μείωση του χάσματος που αφορά τη συμμετοχή στην προσχολική εκπαίδευση τουλάχιστο κατά το ήμισυ και τη μείωση επίσης τουλάχιστον κατά το ήμισυ του ποσοστού των παιδιών Ρομά που φοιτούν σε διαχωρισμένα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και τη μείωση του χάσματος στην ολοκλήρωση της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τουλάχιστον στο 1/3 (Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2020). Οι εκπαιδευτικές μονάδες καλούνται να εφαρμόσουν τον στρατηγικό σχεδιασμό της ΕΕ και την εναρμονισμένη με την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική του Ελληνικού Κράτους αλλά η υιοθέτηση μιας τέτοιας εκπαιδευτικής αλλαγής, σύμφωνα με τις λειτουργικές προσεγγίσεις, συχνά γίνεται παθητικά (Δακοπούλου, 2008). Για κάποιες όμως εκπαιδευτικές μονάδες που λειτουργούν σε περιοχές που ένα μέρος του πληθυσμού είναι ρομικής προέλευσης το ζήτημα της μαθητικής διαρροής των Ρομά είναι υψίστης σημασίας και τα υψηλά ποσοστά μαθητικής διαρροής απειλούν ακόμα και τη βιωσιμότητά τους καθώς η εκπαιδευτική μονάδα είναι άμεσα συνδεδεμένη με την τοπική κοινωνία, αντανακλά και εκφράζει τις γεωγραφικές,

οικονομικές, πολιτισμικές και κοινωνικές ιδιαιτερότητες της τοπικής κοινωνίας (Μαυρογιώργος, 2011).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αναδείξει τον ρόλο της εκπαιδευτικής μονάδας και του/της διευθυντή/ντριας της σχολικής μονάδας στον σχεδιασμό, στην εφαρμογή και στην ενσωμάτωση της εκπαιδευτικής αλλαγής για την ένταξη μαθητών Ρομά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το συγκεκριμένο θέμα επιλέχτηκε προς μελέτη, καθώς ενώ υπάρχει πληθώρα μελετών σχετικών με τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς την εκπαίδευση και συμπερίληψη των παιδιών Ρομά και τα αποτελέσματα των προγραμμάτων που ήδη έχουν εφαρμοστεί αλλά είναι περιορισμένες οι μελέτες που αφορούν τις αλλαγές που πρέπει να υιοθετήσει η σχολική μονάδα, στα πλαίσια της σχετικής αυτοδυναμίας που διαθέτει, για την αποτελεσματική υλοποίηση της εν λόγω εκπαιδευτικής αλλαγής.

Οι εκπαιδευτικές αλλαγές στη σχολική μονάδα για την ένταξη μαθητών/τριών Ρομά

Η κεντρική εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας, εναρμονιζόμενη με τις διεθνείς πρακτικές, προς την κατεύθυνση της εκπαιδευτικής ένταξης των Ρομά αποτελεί μόνο ένα στάδιο της εκπαιδευτικής αλλαγής (Δακοπούλου, 2008). Το κλειδί της επιτυχίας έγκειται στη διαπραγμάτευση, στην ευελιξία και στην προσαρμογή των εκπαιδευτικών αλλά και των σχεδιαστών της αλλαγής (Snyder, Bolin & Zumwalt, 1992). Σε επίπεδο σχολικής μονάδας η αλλαγή εστιάζει στις μεταβλητές του πλαισίου (Δακοπούλου, 2008) που είναι οι μαθητές Ρομά, οι υπόλοιποι μαθητές, ο σύλλογος γονέων, και οι εκπαιδευτικοί. Η δε συμβολή της στην αλλαγή κινείται στο τρίπτυχο: α) συμβολή στο δημόσιο διάλογο για την αλλαγή προτείνοντας καινοτόμες δράσεις, β) υιοθέτηση της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής και προσαρμογή της στις κοινωνικές συνθήκες στις οποίες η σχολική μονάδα λειτουργεί εκμεταλλευόμενη τη σχετική αυτονομία που διαθέτει και γ) πρακτική εφαρμογή της αλλαγής που συμπεριλαμβάνει τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την εσωτερική αξιολόγηση παρεμβάσεων όπως η αλλαγή της αναλογίας εκπαιδευτικών-μαθητών, η δημιουργία πολυπολιτισμικών τμημάτων, η πραγματοποίηση δράσεων ως προς την κατεύθυνση μείωσης της σχολικής διαρροής, της χαμηλής σχολικής επίδοσης και της σχολικής παραβατικότητας, η αλλαγή της παιδαγωγικής και διδακτικής μεθοδολογίας, οι επιμορφωτικές πρωτοβουλίες και η σύνδεση με την τοπική κοινωνία.

Σημαντική και απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης είναι η αλλαγή της κουλτούρας της σχολικής μονάδας (Χατζηπαναγιώτου, 2008). Η αύξηση της εξωστρέφειας της σχολικής μονάδας, η συλλογικότητα και η συνεργασία της με αρμόδιους φορείς που αυξάνουν την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής αλλαγής όπως αποδεικνύεται από το πρόγραμμα «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων» (Μαυρογιώργος, 2011). Η δε συνεργασία μιας εκπαιδευτικής μονάδας που λειτουργεί και δρα σε μια περιοχή που ζουν Ρομά με το αρμόδιο, για την υλοποίηση ενός τέτοιου προγράμματος, Πανεπιστήμιο προηγείται μεν της εφαρμογής της αλλαγής αλλά παρέχει στη σχολική μονάδα την πληροφόρηση και την τεχνογνωσία για την αποτελεσματική διαχείριση της αλλαγής (Δακοπούλου, 2008). Σημαντικές συνεργασίες, που συμβάλλουν στη μείωση της διαρροής των ήδη εγγεγραμμένων μαθητών/τριών Ρομά καθώς και την αύξηση των εγγραφών μαθητών/τριών Ρομά, είναι η συνεργασία με κοινωνικούς λειτουργούς και ψυχολόγους που θα εργάζονται ως γέφυρα επικοινωνίας των οικογενειών Ρομά με το σχολείο και η συνεργασία με τα Ιατροκοινωνικά Κέντρα (ΙΑΚ) που συνεισφέρουν σημαντικά σε θέματα εγγραφών μαθητών/τριών Ρομά στα σχολεία φροντίζοντας για τις εγγραφές τους στο δημοτολόγιο ή τους εμβολιασμούς τους, όσο και σε θέματα ενημέρωσης και διασύνδεσης της κοινωνίας των Ρομά με υπηρεσίες υγείας, εκπαίδευσης κλπ. (Συνήγορος του Πολίτη, 2014). Στην περίπτωση του Δημοτικού σχολείου της Θεσσαλίας καλές πρακτικές, εκτός από τη συνεργασία με τους φορείς, αποδείχτηκαν οι επισκέψεις του διευθυντή και των εκπαιδευτικών στις οικογένειες Ρομά, ώστε να κατανοήσουν την κουλτούρα τους, να τους πείσουν για τη σπουδαιότητα του σχολείου και να τους ενημερώσουν για τα διευκολυντικά

μέσα που τους παρέχει η πολιτεία όπως π.χ. η κάρτα σίτισης (Ασδεράκη, 2013). Μια ακόμα καλή πρακτική με σημαντικά αποτελέσματα στην ένταξη μαθητών με κοινωνικές και πολιτιστικές διαφορές στην εκπαιδευτική διαδικασία αφορά στην αξιοποίηση διαμεσολαβητή όπως συνέβη στην περίπτωση δημοτικών σχολείων στην Ουγγαρία, στα πλαίσια του ευρωπαϊκού προγράμματος Equal project, όπου κατά τα έτη 2005-2007 20 Ρομά δάσκαλοι με ρόλο διαμεσολαβητών ανάμεσα στην κοινωνία των Ρομά, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, βοήθησαν τους εκπαιδευτικούς του σχολείου στην αντιμετώπιση των δυσκολιών στη γλώσσα και στην κατανόηση της κουλτούρας των Ρομά (Munk, Bahner, Callesen & Prole, 2006).

Η αλλαγή σε επίπεδο σχολικής μονάδας σχεδιάζεται από το προηγούμενο έτος καθώς η ένταξη των μαθητών/τριών Ρομά στην εκπαιδευτική διαδικασία αφενός δεν επιβάλλεται από έκτακτες καταστάσεις και αφετέρου απαιτεί περισσότερο χρόνο για τη λήψη αποφάσεων (Datnow, Hubbard & Mehan, 2002) αλλά και την επιμόρφωση της διοίκησης και των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Για να είναι δε επιτυχής η εκπαιδευτική αλλαγή χρειάζονται αλλαγές σε θέματα όπως το αναλυτικό πρόγραμμα, η μεθοδολογία της διδασκαλίας, η κατανομή εξουσίας, οι υλικοτεχνικές υποδομές, η αξιοποίηση του ανθρωπίνου δυναμικού, ο χρόνος και η κατανομή των οικονομικών πόρων της (Sprinks, 1992, όπ. αναφ. στο Μαυρογιώργος, 2008). Ένα αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για να ανταποκριθεί σε μια αλλαγή πρέπει να είναι καινοτόμο και ευέλικτο, να σχεδιάζεται με βάση τα προσωπικά χαρακτηριστικά των μαθητών και να εφαρμόζεται με μια διαθεματική προσέγγιση, ενώ οι μέθοδοι διδασκαλίας που εφαρμόζονται πρέπει να είναι διαδραστικοί και να αποσκοπούν στην ανακαλυπτική μάθηση (Hoyle, 1976). Στην περίπτωση των μαθητών/τριών Ρομά το αναλυτικό πρόγραμμα και οι μέθοδοι διδασκαλίας είναι απαραίτητο να στηριχθούν στις παραδοχές ότι οι μαθητές/τριες Ρομά παρουσιάζουν ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, δυσκολεύονται στην προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στον γραπτό και τον προφορικό λόγο, δεν έχουν κίνητρα για μάθηση, περιθωριοποιούνται και συχνά εγκαταλείπουν το σχολείο (Γκανά, Σταθοπούλου & Γκόβαρης, 2012 Παπαχρήστος, Σκούρτου & Σπαντιδάκης, 2012) και να τροποποιηθούν με βάση τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Οι οδηγίες για τη λειτουργία προγραμμάτων για τις Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ (I) και ΖΕΠ (II), που λειτουργούν με στόχο την «ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της λειτουργίας υποστηρικτικών δράσεων για τη βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης» για το σχολικό έτος 2024-2025 προτείνουν για την εκπαίδευση των μαθητών, που δεν έχουν την απαιτούμενη γνώση της ελληνικής γλώσσας, όπως οι μαθητές/τριες Ρομά, ένα ευέλικτο σχήμα θεσμικής και διδακτικής παρέμβασης, το οποίο επιτρέπει στη σχολική μονάδα, αφού σταθμίσει τις πραγματικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών αυτών και τις δυνατότητές της, να επιλέξει εκείνο το σχήμα που μπορεί να τους παρέχει επιπλέον διδακτική υποστήριξη, με σκοπό να τους βοηθήσει να προσαρμοστούν και να ενταχθούν πλήρως στις κανονικές τάξεις στις οποίες είναι εγγεγραμμένοι (Εγκύκλιος Φ1/42235/Δ1/22-04-2024).

Η κατανομή του χρόνου στη λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας σε καταστάσεις αλλαγής αλλάζει ώστε αυτός να αξιοποιείται καλύτερα και να ανταποκρίνεται στη νέα ιεράρχηση των προτεραιοτήτων (Μαυρογιώργος, 2008). Χρόνος πρέπει να αφιερωθεί στην επιμόρφωση της διεύθυνσης της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών, στον σχεδιασμό της αλλαγής για την ένταξη των μαθητών/τριών Ρομά στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς και στη συνεργασία με τους φορείς και την τοπική κοινωνία. Ακόμα και ο τρόπος αξιοποίησης του ωραρίου πρέπει να αλλάξει για να εφαρμοστούν τα νέα αναλυτικά προγράμματα και οι νέες μέθοδοι διδασκαλίας και να είναι επιτυχής η παρέμβαση. Καλή πρακτική αποδείχτηκε η καινοτομία του «δομημένου διαλείμματος», η απασχόληση δηλαδή των μαθητών κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων με ομαδικές δραστηριότητες και παιχνίδια για την αποφυγή συγκρούσεων, την ανάπτυξη ομαδικού πνεύματος και τη διασφάλιση της ομαλής λειτουργίας του σχολείου, που εφαρμόστηκε σε Δημοτικό σχολείο της Θεσσαλίας με ποσοστό

μαθητών/τριών Ρομά 60% στα πλαίσια του προγράμματος «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο» και συνέβαλε στη σημαντική αύξηση της ένταξης των παιδιών Ρομά και στην αισθητή μείωση της σχολικής διαρροής (Ασδεράκη 2013). Ανακατανομή πρέπει να γίνει και στα οικονομικά της εκπαιδευτικής μονάδας, ώστε να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά οι ανάγκες της εκπαιδευτικής αλλαγής (Μαυρογιώργος, 2008). Επιπρόσθετα θα ήταν χρήσιμη η εξεύρεση πρόσθετων πόρων, όπως μια έκτακτη συμβολή του Δήμου, είτε με τη μορφή έκτακτης οικονομικής ενίσχυσης, ώστε να αποκτηθούν σύγχρονα εποπτικά μέσα, όπως ηλεκτρονικοί υπολογιστές και διαδραστικοί πίνακες, απαραίτητα για την εφαρμογή των νέων μεθόδων διδασκαλίας, είτε με την ανάληψη εργασιών διαμόρφωσης του σχολικού κτιρίου με αίθουσες μεγάλες και φωτεινές, ώστε να γίνει πιο ελκυστικό για τους μαθητές (Δακοπούλου, 2008).

Ο ρόλος του διευθυντή στην εκπαιδευτική αλλαγή για την ένταξη μαθητών/τριών Ρομά

Μια εκπαιδευτική αλλαγή στα πλαίσια της εκπαιδευτικής μονάδας ολοκληρώνεται σε τρία στάδια που αφορούν στη λήψη της απόφασης για την ένταξη της μονάδας στην αλλαγή και στην εξασφάλιση της αφοσίωσης σε αυτήν, στον σχεδιασμό, στην εφαρμογή καινοτόμων δράσεων, στην παρακολούθηση της πορείας της αλλαγής και στην επίλυση προβλημάτων που προκύπτουν και τέλος στην ένταξη της αλλαγής στη συνήθη λειτουργία του σχολείου (Fullan, 1993). Καθοριστικός και στα τρία αυτά στάδια είναι ο ρόλος του/της διευθυντή/ντριας του σχολείου, που πρωτίστως πρέπει να έχει όραμα και στόχους για την εκπαιδευτική μονάδα που διοικεί (Κριεμάδης, 2004· Χατζηπαναγιώτου, 2008) και να καλλιεργεί κουλτούρα κοινού οράματος, πνεύματος συνεργασίας, συλλογικότητας και ισοκατανομής ευθυνών στους κόλπους της σχολικής μονάδας (Everard & Morris, 1999· Χατζηπαναγιώτου, 2008). Το όραμα ωστόσο του ηγέτη-διευθυντή πρέπει να προάγει τη βιωσιμότητα της σχολικής μονάδας σύμφωνα με τους θεωρητικούς της διοίκησης σχολικών μονάδων (Fullan, 2005, 2006· Hargreaves & Fink, 2006· Hargreaves, 2007). Σύμφωνα τη θεώρηση της βιώσιμης ηγεσίας ο/η διευθυντής/ντρια διέπεται από αξίες και ηθικές αρχές και αντιλαμβάνεται τόσο το ρόλο του/της όσο και το ρόλο του σχολείου σαν ηθική επιταγή. Επιπλέον γνωρίζει τι συμβαίνει στην τοπική και ευρύτερη κοινωνία στην οποία λειτουργεί και δρα το σχολείο και τοποθετεί το ρόλο του σχολείου στο ευρύτερο πλαίσιο της κοινότητας (Dantley, 2005). Πέραν όμως από τον αξιακό και ηθικό προσανατολισμό και τον προσανατολισμό στην κοινωνία ένας διευθυντής λειτουργεί απέναντι στους συναδέλφους του ως παράγοντας ανάπτυξης μελλοντικών ηγετών (Fullan, 2003). Σε ένα τέτοιο περιβάλλον τα εμπλεκόμενα άτομα συνεργάζονται υπό το πρίσμα της κοινότητας εντός και εκτός της σχολικής μονάδας (Kochan & Reed, 2005).

Παρόλο που τα πρόσωπα που συμμετέχουν στην αλλαγή είναι ίδια (διοίκηση, εκπαιδευτικοί), οι ρόλοι αλλάζουν. Η αλλαγή της συνηθισμένης μορφής ηγεσίας σε μια ηγεσία αλλαγής που θα εξασφαλίζει τη μεγαλύτερη δυνατή συμμετοχή, τα μέσα και τον χρόνο για να σχεδιαστεί και να εκτελεστεί η αλλαγή, θα πείθει, θα προκαλεί τον σεβασμό και θα δημιουργεί όραμα αλλά και θα είναι ευέλικτη αλλάζοντας στα διάφορα στάδια της αλλαγής, ανάλογα με τις ανάγκες, κρίνεται πιο αποτελεσματική (Everard & Morris, 1999). Η ηγεσία αλλαγής θα πρέπει να αναγνωρίζει την κουλτούρα του σχολείου και το δυναμικό εκείνο του σχολείου που θα αφοσιωθεί στην αλλαγή και να αξιοποιεί για την επίτευξη της αλλαγής τους εκπαιδευτικούς ανάλογα με τον βαθμό αφοσίωσής τους στην αλλαγή ανακατανέμοντας με τέτοιον τρόπο τις αρμοδιότητες, ώστε η αλλαγή να γίνει πράξη (Everard & Morris, 1999· Χατζηπαναγιώτου, 2008). Ο εντοπισμός αυτών που θα αντισταθούν, αυτών που θα εφαρμόσουν την αλλαγή παθητικά και αυτών που θα χρειαστούν βοήθεια και ενίσχυση ώστε να καμφθούν οι αντιστάσεις και να τους δώσει την δυνατότητα αλλαγής στάσεων μέσω δραστηριοτήτων που μεταβάλλουν στάσεις είναι απαραίτητος για να καταφέρει ένας/μία διευθυντής/ντρια να εμπνεύσει και να ενδυναμώσει τους αφοσιωμένους στην αλλαγή εκπαιδευτικούς και να κινητοποιήσει τους υπόλοιπους (Everard & Morris, 1999· Κριεμάδης, 2004). Σημαντική σε αυτό το στάδιο της αλλαγής είναι η

συνεργασία της σχολικής μονάδας με τα Πανεπιστήμια, που εκπονούν προγράμματα στήριξης Ρομά και η διοργάνωση ενδοσχολικών επιμορφώσεων ή σεμιναρίων για την επιμόρφωση τόσο της ηγεσίας όσο και των εκπαιδευτικών.

Για την εφαρμογή της αλλαγής πρέπει πρωτίστως ο/η ίδιος/ια ο/η διευθυντής/ντρια να επιμορφωθεί και να αντλήσει κάθε δυνατή πληροφόρηση για θέματα εκπαίδευσης των μαθητών/τριών Ρομά και για την κουλτούρα των Ρομά από τα Πανεπιστήμια που υλοποιούν προγράμματα στήριξης για την ένταξη των Ρομά, από τα κατά τόπους παραρτήματα Ρομά και τους διαμεσολαβητές. Θα πρέπει επίσης να συνδέσει το σχολείο με κρατικούς και ιδιωτικούς φορείς, με την τοπική κοινωνία και τους γονείς, τόσο των μαθητών/τριών Ρομά, όσο και των υπολοίπων μαθητών, που συχνά λειτουργούν ως φορείς πίεσης ενάντια στην εφαρμογή αυτής της αλλαγής. Ακόμα θα πρέπει να καταβάλει κάθε δυνατή προσπάθεια να εξοικονομήσει πόρους και να εξασφαλίσει την απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή προκειμένου να αυξηθεί η αποτελεσματικότητα της μονάδας ως προς την αλλαγή. Τέλος ως ηγέτης αλλαγής θα πρέπει να αξιολογεί την πορεία των δράσεων αλλαγής και να δρομολογεί διορθωτικές κινήσεις, όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο. Όλα αυτά ωστόσο δεν πρέπει να αποτελούν μεμονωμένες ενέργειες αλλά να εντάσσονται στη συνήθη λειτουργία του σχολείου, ώστε στο τέλος η κουλτούρα αλλαγής να γίνει κουλτούρα της σχολικής μονάδας (Fullan, 1993· Χατζηπαναγιώτου, 2008).

Συμπεράσματα

Ο ρόλος της εκπαιδευτικής μονάδας στην πραγματοποίηση της εκπαιδευτικής αλλαγής για την ένταξη των μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι καθοριστικός, αφού αυτή είναι που αντανακλά και εκφράζει τις γεωγραφικές, οικονομικές, πολιτισμικές και κοινωνικές ιδιαιτερότητες της τοπικής κοινωνίας. Σαν σταθερός όμως οργανισμός που είναι, γίνεται πολύ δύσκολο να αλλάξει από μόνος του και ελάχιστες αλλαγές μπορούν να ολοκληρωθούν, εάν στηριχθεί μόνο στις δυνάμεις του. Έτσι για να είναι αποτελεσματική η αλλαγή απαιτείται η συνεργασία με φορείς που δραστηριοποιούνται προς αυτήν την κατεύθυνση και την τοπική κοινωνία. Στα πλαίσια της σχετικής αυτονομίας που έχει η σχολική μονάδα εισάγει καινοτομίες, που θα έκαναν την αλλαγή αποτελεσματική, σε θέματα όπως το αναλυτικό πρόγραμμα, οι μέθοδοι διδασκαλίας, η κατανομή εξουσίας, οι υλικοτεχνικές υποδομές, η αξιοποίηση του ανθρωπίνου δυναμικού, ο χρόνος και η κατανομή των οικονομικών πόρων της. Για την αποτελεσματικότητα όμως της αλλαγής απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η αλλαγή της κουλτούρας της σχολικής μονάδας. Σημαντικό επίσης ρόλο σε αυτό παίζει ο/η διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας, ο οποίος/α πρέπει να διαθέτει όραμα και χαρακτηριστικά βιώσιμης ηγεσίας.

Αναφορές

Ασδεράκη, Κ. (2013). *Διαπολιτισμική ανάπτυξη του σχολείου: μελέτη περίπτωσης δημοτικού σχολείου με ρομά μαθητές* (Master's thesis).

Γκανά, Ε., Σταθοπούλου, Χ., & Γκόβαρης, Χ. (2012). Προσχολική εκπαίδευση και Ρομά μαθητές: Διαμορφώνοντας πολιτισμικά σχετική διδασκαλία. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 175-190.

Δακοπούλου, Α. (2008). Εκπαιδευτική Αλλαγή-Μεταρρύθμιση-Καινοτομία. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζη, Γ. Μαυρογιώργος & Δ. Χαλκιώτης, (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (τομ. α, σελ. 119-163). Πάτρα: ΕΑΠ.

Datnow, A., Hubbard, L., & Mehan, H. (2002). *Extending educational reform*. Taylor & Francis.

Εγκύκλιος Φ1/42235/Δ1/22-04-2024, «Οδηγίες και κατευθύνσεις για την ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής (ΤΥ) ΖΕΠ για το σχολικό έτος 2024-2025 σε δημοτικά σχολεία της χώρας – Α' Φάση» (ΑΔΑ Ψ7Λ046ΝΚΠΔ-ΤΡ8)

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2020). «Μια Ένωση Ισότητας - Στρατηγικό πλαίσιο της ΕΕ για την ισότητα, την ένταξη και τη συμμετοχή των Ρομά», COM/2020/620, {SWD(2020) 530,

Ανακτήθηκε Μάιος 5, 2024, από <https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EL/TXT/DOC/?uri=CELEX:52020DC0620&from=EL>

Everard, K. & Morris G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*, (μτφρ. Δ. Κίκιζας). Πάτρα: ΕΑΠ

Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*, London: The Falmer Press

Fullan, M. (2003). The moral imperative of school leadership. Thousand Oaks, CA: Corwin Press. In Fullan, M. (2006). The future of educational change: system thinkers in action. *Journal of Educational Change*, 7,113-122.

Fullan, M. (2005). Leadership and sustainability. Thousand Oaks, CA: Corwin Press. In Fullan, M. (2006). The future of educational change: system thinkers in action. *Journal of Educational Change*, 7,113-122.

Fullan, M. (2006). The future of educational change: system thinkers in action. *Journal of Educational Change*, 7,113-122.

Hargreaves, A. (2007). Sustainable Leadership and Development in Education: creating the future, conserving the past. *European Journal of Education*, 42 (2), 223-233.

Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). Sustainable leadership. San Fransisco: Jossey Bass. In Fullan, M. (2006). The future of educational change: system thinkers in action. *Journal of Educational Change*, 7,113-122.

Kochan, F.K., & Reed, C. J. (2005). Collaborative Leadership, Community Building, and Democracy in Public Education. In English, F.W. (Ed.), *The Sage Handbook of Educational Leadership*(pp.68-84). Thousand Oaks, London & New Delhi: Sage Publications.

Κριεμάδης, Θ., Πολιτικές και στρατηγικές οργάνωσης και διοίκησης των σύγχρονων εκπαιδευτικών μονάδων Στο: Τζάνη, Μ., *Κοινωνιολογία Παιδείας*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 2004, σελ. 157-171

Μαυρογιώργος, Γ. (2001). *Σχολείο: Διδασκαλία και Αξιολόγηση* (Α τομ). Ιωάννινα: Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας, Τομέας Παιδαγωγικής.

Μαυρογιώργος, Γ. (2008). Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Φορέας Διαμόρφωσης και Άσκησης Εκπαιδευτικής Πολιτικής Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος & Δ. Χαλκιώτης, (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (τομ. α, σελ. 165-208). Πάτρα: ΕΑΠ.

Μαυρογιώργος, Γ. (2011). Η σχολική μονάδα και η άσκηση «εσωτερικής» εκπαιδευτικής πολιτικής για την ένταξη των όλων των μαθητών/τριών στην εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση: σχετική αυτονομία και συλλογική ευθύνη.

Munk, J., Bahner, L., Callesen, L., Prole, R. (2006). Roma identity under construction. Gandhi Minority school in Hungary. Roskilde University Digital Archive.

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2000). Οικονομική, κοινωνική, πολιτισμική κατάσταση των τσιγγάνων στην Ελλάδα: Έρευνα – μελέτη. Στο: Ο ρόλος της τοπικής αυτοδιοίκησης στην εκπαίδευση των τσιγγάνων. Αθήνα, ΓΓΛΕ (Πρακτικά συνεδρίου).

Παπαχρήστος, Δ., Σκούρτου, Ε., & Σπαντιδάκης, Γ. (2012). Γραμματισμός και εκπαίδευση παιδιών ρομά. Παράγοντες αποκλεισμού και προτάσεις από τη σκοπιά κοινωνικο-πολιτισμικών και κοινωνικο-γνωστικών θεωριών. *Επιστήμες Αγωγής*, 2,93-134.

Snyder, J., Bolin, F., & Zumwalt, K. (1992). Curriculum implementation. *Handbook of research on curriculum*, 40(4), 402-435.

Συνήγορος του Πολίτη, (2014). Πλαίσιο και Πρακτικές Ένταξης Ρομά, Διεθνής συνάντηση εργασίας, 28 Μαρτίου 2014, Αθήνα. Ανακτήθηκε Μάιος 6, 2024, από <https://old.synigoros.gr/?i=human-rights.el.daevents.183946>

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). *Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολείου*, Οδηγός επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.

Εμπειρίες στιγματισμού μιας οικογένειας ενός παιδιού με ΔΕΠ-Υ. Μια μελέτη περίπτωσης

<https://doi.org/10.69685/VORM2511>

Τάσιου Κυριακή

Υπ. Διδάκτωρ, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου
psed22002@aegean.gr

Περίληψη

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ), επηρεάζει τα άτομα που έχουν διαγνωστεί με αυτήν αλλά και τις οικογένειές τους. Οι προκλήσεις που έχουν να αντιμετωπίσουν οι γονείς στην ανατροφή του παιδιού τους με ΔΕΠ-Υ δεν είναι λίγες. Μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις είναι το στίγμα έτσι όπως το αντιλαμβάνονται τα ίδια τα άτομα με ΔΕΠ-Υ αλλά και η οικογένειά τους. Η παρούσα εργασία πρόκειται για μια μελέτη περίπτωσης μιας οικογένειας, ενός παιδιού που έχει διαγνωστεί με ΔΕΠ-Υ που ζει μόνιμα στην Κω. Σκοπός της μελέτης αυτής ήταν να διερευνηθούν μέσα από εις βάθος δομημένες συνεντεύξεις, οι συνθήκες κάτω από τις οποίες οι γονείς βιώνουν το στίγμα της διαταραχής του παιδιού τους στην καθημερινή ζωή, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζονται αυτές τις καταστάσεις. Οι γονείς ανέφεραν τις αντιλήψεις τους σχετικά με τις στιγματιστικές εμπειρίες και τις πεποιθήσεις τους σχετικά με τη διάγνωση του παιδιού τους με ΔΕΠ-Υ. Από τη μελέτη φάνηκε πως και οι δύο γονείς ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της καθημερινότητας με μια εσωτερικευμένη αίσθηση ευθύνης. Αναδείχθηκαν οι εξής θεματικές ενότητες: στοχοποίηση παιδιού με ΔΕΠ-Υ λόγω των δυσκολιών του, επίρριψη ευθυνών στη μητέρα για ζητήματα ανατροφής, εμπειρίες και συναισθήματα κοινωνικής απομόνωσης και απόρριψης, περιορισμός εξωοικογενειακών δραστηριοτήτων, άγχος για τον στιγματισμό και διαχείριση στίγματος. Καθίσταται καθοριστικής σημασίας η κατανόηση των βιωμάτων στιγματισμού των ίδιων των γονέων για την κλινική πρακτική, με στόχο τον σχεδιασμό και την εφαρμογή στρατηγικών πρόληψης και παρέμβασης από τους επαγγελματίες που εργάζονται με παιδιά με ΔΕΠ-Υ και τις οικογένειές τους.

Λέξεις-Κλειδιά: ΔΕΠ-Υ, οικογένεια, στίγμα, εμπειρίες γονέων

Εισαγωγή

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ), αποτελεί την πιο διαδεδομένη νευροψυχιατρική διαταραχή που επηρεάζει το 4%-10% του πληθυσμού παιδιών σχολικής ηλικίας (Skounti et al., 2007). Ορισμένα από τα κυρίαρχα συμπτώματα της διαταραχής είναι η απροσεξία, η υπερκινητικότητα και η παρορμητικότητα (American Psychiatric Association, 2013). Τα άτομα με ΔΕΠ-Υ παρουσιάζουν δυσκολίες προσαρμογής που συχνά εκδηλώνεται με συμπεριφορικές δυσκολίες, όπως ανεπαρκής τήρηση κανόνων, επιθετικότητα, αδυναμία αναβολής της ικανοποίησης, ανεπαρκής έλεγχος παρόρμησης, μαθησιακές δυσκολίες και χαμηλή κινητοποίηση (Barkley, 2006).

Η ανατροφή ενός παιδιού με ΔΕΠ-Υ μπορεί να αποτελεί μια αγχωτική διαδικασία για τους γονείς (Τάσιου & Νικολάου, 2022; 2023). Έχει διατυπωθεί μάλιστα ότι οι γονείς παιδιών με ΔΕΠ-Υ βιώνουν περισσότερο άγχος σε σχέση με τους γονείς παιδιών χωρίς ΔΕΠ-Υ (Cussen et al., 2012; Wiener et al., 2016). Η ανατροφή ενός παιδιού με ΔΕΠ-Υ αποτελεί σημαντική πρόκληση για τους φροντιστές καθώς βιώνουν την ενοχοποίηση από τους άλλους, την αυτοενοχοποίηση και τον κοινωνικό στιγματισμό (Laugesen et al., 2016; Song et al., 2018). Απρόβλεπτες συμπεριφορές που μπορεί να εμφανίσουν τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, συνδυαστικά με την έλλειψη αυτοελέγχου και την αίσθηση της επικινδυνότητας, αποτελούν παράγοντες ενίσχυσης του δημοσίου στίγματος και αύξησης της κοινωνικής απόστασης (Hinshaw & Stier, 2008; Martinez & Hinshaw, 2016). Στόχος της παρούσας μελέτης είναι να εξεταστεί το ζήτημα

του στιγματισμού μιας οικογένειας που έχει ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ και να διερευνηθούν πιθανές επιπτώσεις του στίγματος στην καθημερινή ζωή και στην ευημερία της.

Στίγμα – Εννοιολογική προσέγγιση

Το στίγμα έχει χαρακτηριστεί ως εσωτερικό στοιχείο και «*άδεια στην κοινωνική πλειοψηφία να δαιωνίζει και να κλιμακώνει τις επικριτικές στάσεις και αντιδράσεις της*» (Hinshaw, 2007). Το στίγμα έχει εννοιολογηθεί σε διάφορα επίπεδα και περιλαμβάνει το *δημόσιο*, το *στίγμα «ευγενείας»* και το *αυτοστίγμα* ή *εσωτερικευμένο στίγμα* (World Psychiatric Association, 2001).

Το *δημόσιο* στίγμα εκδηλώνεται συχνά με τη μορφή προκαταλήψεων, στερεοτύπων και διακρίσεων. Οι επιπτώσεις του στίγματος επηρεάζουν τα άτομα, τις οικογένειες αλλά και τους φίλους του στιγματισμένου ατόμου, οι οποίοι μπορεί να βιώσουν το *στίγμα της «ευγενείας»* λόγω της σχέσης τους με το στιγματισμένο άτομο (Goffman, 1963).

Το *στίγμα «ευγενείας»* περιλαμβάνει το εσωτερικευμένο στίγμα (συναισθήματα, σκέψεις, πεποιθήσεις), διαπροσωπικό στίγμα (εντός των μελών της οικογένειας), και το θεσμικό στίγμα (π.χ. αλληλεπιδράσεις με ασφαλιστικές εταιρείες) (Muhlbauer, 2002).

Το *αυτοστίγμα* προκύπτει συνήθως όταν το στιγματισμένο άτομο αποδέχεται σταδιακά τις πεποιθήσεις των άλλων για το ίδιο (Corrigan, 2004). Συχνά οι φροντιστές με έντονο συγγενικό στίγμα φαίνεται να συναινούν με το δημόσιο στίγμα που αντιλαμβάνονται, νιώθοντας αμηχανία, συστολή και αρνητικά συναισθήματα λόγω του ότι εσωτερικεύουν συναισθηματικά το στίγμα με αποτέλεσμα να αποσύρονται από τις κοινωνικές σχέσεις ή να απομονώνονται από μέλος της οικογένειας που έχει στιγματιστεί (Mak & Cheung, 2012). Το αυτοστίγμα των γονέων περιλαμβάνει την αυτοκατηγορία, τη ντροπή για τον εαυτό και τις πεποιθήσεις των ίδιων των γονέων περί κακής γονεϊκότητας (Eaton et al., 2016; 2018).

Αρκετές μελέτες έχουν εξετάσει το δημόσιο στίγμα, το αυτοστίγμα και το στίγμα «ευγενείας» που σχετίζονται με τη ΔΕΠ-Υ και τις αρνητικές επιπτώσεις τους. Ένα υψηλό επίπεδο αντιλαμβανόμενου δημοσίου στίγματος απέναντι στη ΔΕΠ-Υ μπορεί να αποτελέσει προβλεπτικό παράγοντα για τη χαμηλή προθυμία για τη λήψη παρέμβασης (Bussing et al., 2010) και χαμηλή προσκόλληση στη φαρμακευτική αγωγή στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ (Ahmed & Aslani, 2013).

Αρκετά ευρήματα επιβεβαιώνουν την ύπαρξη του στίγματος «ευγενείας» σε γονείς παιδιών με ΔΕΠ-Υ, καθώς υπάρχει η αντίληψη ότι οι γονείς έχουν προκαλέσει τη ΔΕΠ-Υ των παιδιών τους λόγω μη βέλτιστων γονικών πρακτικών, όπως η έλλειψη πειθαρχίας ή η ακατάλληλη διατροφή (Norris & Lloyd, 2000; Olaniyan et al., 2007).

Στίγμα γονέων παιδιών με ΔΕΠ-Υ- Ανασκόπηση προηγούμενων ερευνών

Οι αντιλήψεις των φροντιστών για τον υψηλό επιπολασμό του δημοσίου στίγματος γύρω από τη ΔΕΠ-Υ έχουν καταγραφεί σε αρκετές μελέτες (Bussing et al., 2012; Pescosolido et al., 2008; 2007). Οι Lin et al. (2023) βρήκαν ότι το στίγμα των συγγενών στους γονείς παιδιών με ΔΕΠ-Υ σχετιζόταν σημαντικά με μεγαλύτερο γονικό άγχος. Παρόμοια, στη μελέτη των Perez Algorta et al. (2018) το στίγμα συγγενών συσχετίστηκε θετικά και με τους τρεις τομείς του γονικού στρες στους φροντιστές παιδιών με ΔΕΠ-Υ. Οι Chang et al. (2020) ανακάλυψαν ότι υψηλά επίπεδα εσωτερικευμένου στίγματος των φροντιστών παιδιών με ΔΕΠ-Υ σχετίζεται με σοβαρά συμπτώματα απροσεξίας στα παιδιά και με υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης των φροντιστών. Σε άλλη έρευνα, γονείς ανέφεραν βιώματα έντονου στιγματισμού λόγω της διασπαστικής συμπεριφοράς του παιδιού τους με ΔΕΠ-Υ, εξαιτίας της κουλτούρας της «καλής συμπεριφοράς» και των «τρόπων» που επικρατεί στον τόπο διαμονής τους (Perry et al., 2005). Μια μελέτη σε γονείς παιδιών με ΔΕΠ-Υ στις Ηνωμένες Πολιτείες κατέδειξε ότι το υψηλότερο στίγμα συγγενών σχετιζόταν με περισσότερο αρνητική γονική μέριμνα, χειρότερη συμπεριφορά, κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών και μεγαλύτερη επιθετικότητα (Mikami et al., 2015).

Σε άλλη μελέτη σε Γαλλίδες μητέρες παιδιών με ΔΕΠ-Υ, το στίγμα συγγενών συσχετίστηκε θετικά με την αγωνία των μητέρων και τα συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ των παιδιών. Φάνηκε ακόμη ότι το εσωτερικευμένο στίγμα μεσολαβούσε στη σχέση μεταξύ της σοβαρότητας των συμπτωμάτων της διαταραχής και της αυτοεκτίμησης των μητέρων (Charbonnier et al., 2019). Οι Özslan και Yildirim (2021) αναφέρουν ότι οι φροντιστές παιδιών με ΔΕΠ-Υ βιώνουν περισσότερο εσωτερικευμένο στιγματισμό, με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και τη σοβαρότητα της διαταραχής να επηρεάζει τον στιγματισμό. Επίσης, η αυτοεκτίμηση φάνηκε να προβλέπει το εσωτερικευμένο στίγμα της μητέρας. Οι μητέρες των παιδιών με ΔΕΠ-Υ που μπορεί να εμφανίζουν σοβαρότερα συμπτώματα μπορεί να κατηγορούν τον εαυτό τους για τις συμπεριφορές των παιδιών τους (Wiley & Vaughn, 2020) με πιθανότητα αύξησης του επιπέδου του εσωτερικευμένου στίγματος.

Οι Dikeş et al. (2022) δεν παρατήρησαν σημαντική διαφορά μεταξύ των βαθμολογιών εσωτερικευμένου στιγματισμού των εφήβων που διαγνώστηκαν με ΔΕΠ-Υ και των βαθμολογιών των γονέων τους. Υπήρξε μια θετική συσχέτιση μεταξύ των βαθμολογιών εσωτερικευμένου στιγματισμού των δύο ομάδων.

Μεθοδολογία

Η παρούσα μελέτη αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης έρευνας που εξέταζε τις στιγματιστικές εμπειρίες γονέων παιδιών που έχουν διαγνωστεί με ΔΕΠ-Υ. Διερευνήθηκε η μοναδική προοπτική των γονέων ώστε να κατανοηθεί ο αντίκτυπος του στίγματος στους γονείς παιδιών με ΔΕΠ-Υ και στην οικογένεια στο σύνολό της. Επιδιώκεται να αναδειχθεί η εμπειρία στίγματος των γονέων ως μια δυναμική, σύνθετη και μη παθολογική κατάσταση.

Συμμετέχοντες-Πλαίσιο

Τον Ιούνιο του 2023 επιλέχθηκαν δύο γονείς που ζουν μόνιμα στην Κω, στα Δωδεκάνησα προκειμένου να μεταφέρουν τις εμπειρίες τους σχετικά με την ανατροφή του παιδιού τους με ΔΕΠ-Υ. Για την ένταξη στη μελέτη, οι γονείς είχαν λάβει τη διάγνωση (συνδυασμένος υποτύπος) από κέντρο Ψυχικής Υγείας όταν το παιδί ήταν 5 ετών και δεν υπήρχε συνυπάρχουσα διάγνωση του DSM-IV ή κάποιου άλλου είδους αναπηρία. Το παιδί μεγαλώνει με τον πατριό-φροντιστή για τουλάχιστον οχτώ συναπτά έτη κι επομένως πριν λάβει τη διάγνωση.

Διαδικασία

Η δομημένη και θεματικά εστιασμένη συνέντευξη που πραγματοποιήθηκε ήταν βασισμένη σε έναν οδηγό. Επιλέχθηκε το συγκεκριμένο είδος γιατί δίνεται η δυνατότητα στον ερευνητή να διασαφηνίζει τα δεδομένα μέσα από την επικοινωνία και την παρέμβαση (Mason, 2003), ενώ παράλληλα αποκτάται μια σφαιρική εικόνα για τους συμμετέχοντες (Ιωσηφίδης, 2003). Οι γονείς κλήθηκαν να αφηγηθούν την ιστορία και τις στιγματιστικές εμπειρίες τους όντας γονείς ενός παιδιού με ΔΕΠ-Υ. Η διάρκεια των συνεντεύξεων κυμαινόταν από 25-30 λεπτά.

Ανάλυση δεδομένων

Μέσα ποιοτικής μελέτης

Οι συνεντεύξεις μετά την απομαγνητοφώνηση αναλύθηκαν κατά τις βασικές αρχές της θεματικής ανάλυσης (Braun & Clarke, 2006). Τα κείμενα που προέκυψαν, κωδικοποιήθηκαν από δύο κωδικοποιητές, όπου ο ένας εκ των δύο είχε αξιοπιστία ερευνητικού επιπέδου. Ως προσέγγιση κωδικοποίησης δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ανοικτή προσέγγιση, όπου αντλούνται κωδικοί από το κείμενο (Blair, 2015).

Εγκυρότητα- Αξιοπιστία

Για τη διατήρηση της εγκυρότητας, ελέγχθηκαν τα πρωτότυπα απομαγνητοφωνημένα κείμενα ως προς την ακρίβεια στην ερμηνεία των δεδομένων και έγινε σύγκριση αυτών με το

αρχικό κείμενο και τα ηχητικά αρχεία για τη διασφάλιση της συνοχής του περιεχομένου. Η λήψη μέτρων για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας και της δυνατότητας μεταφοράς και επικύρωσης των δεδομένων είναι σημαντικές στις ποιοτικές έρευνες (Guba & Lincoln, 1994). Μέσα από την ενημέρωση των συμμετεχόντων σχετικά με τα ευρήματα της έρευνας επιβεβαιώνεται η αξιοπιστία της μελέτης, καθώς επίσης και μέσα από τον έλεγχο της επάρκειας, της σαφήνειας και της καταλληλότητας των ερωτημάτων που τέθηκαν. Κατά την ανάλυση των δεδομένων έγιναν διασταυρούμενοι έλεγχοι μεταξύ των ερευνητών (Peräkylä, 2004) προκειμένου να διασφαλιστεί η συνεπής εφαρμογή ρουμπρίκας. Όλες οι διαδικασίες κατηγοριοποίησης, κωδικοποίησης και προσδιορισμού των επιμέρους θεμάτων, πραγματοποιήθηκαν και από δεύτερο ερευνητή, για να διασφαλιστεί η αξιοπιστία και διαπιστώθηκε υψηλό επίπεδο συμφωνίας της τάξης του 95% με αποτέλεσμα μικρές τροποποιήσεις.

Διαδικασία ανάλυσης δεδομένων

Τα στάδια που ακολουθήθηκαν κατά την ανάλυση των δεδομένων περιελάμβαναν εξοικείωση της ερευνήτριας με τα δεδομένα μέσα από πολλαπλές αναγνώσεις των κειμένων με στόχο τον εντοπισμό αντιστοιχιών και συσχετίσεων με τα προς εξέταση ερωτήματα και διατυπώθηκαν αρχικές ιδέες και θέματα. Τρία βασικά θέματα προέκυψαν, όπου διαπιστώθηκε η μοναδικότητα του κάθε θέματος και δόθηκαν οι τελικές ονομασίες. Για την αποφυγή πιθανών αλληλοεπικαλύψεων ή ομοιότητας, επανεξετάστηκαν τα θέματα και τα κωδικοποιημένα δεδομένα (Braun, & Clarke, 2012). Παρακάτω παρατίθενται τα βασικά θέματα, υποθέματα και τα ευρήματα που δημιουργήθηκαν (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Θέματα, κώδικες και ευρήματα

ΘΕΜΑ	ΚΩΔΙΚΕΣ	ΕΥΡΗΜΑΤΑ
1.Στίγμα	A. δημόσιο στίγμα	A.1 Στοχοποίηση παιδιού με ΔΕΠ-Υ λόγω των δυσκολιών του A.2. Επίρριψη ευθυνών στη μητέρα για ζητήματα ανατροφής B.1. Συζήτηση, επικοινωνία, ενίσχυση αυτοεκτίμησης παιδιού B.2. Επικοινωνία της γνωμάτευσης
	B. διαχείριση στίγματος	
2.Στίγμα «ευγενείας»	A. συναισθήματα	Γ1. Άγχος για τον στιγματισμό Γ2. Στοχοποίηση της διαταραχής/διάγνωσης Γ3. Αυτοαμφισβήτηση
3. Αυτοστίγμα	A. διαχείριση αυτοστίγματος	Δ1. Συναισθήματα κοινωνικής απομόνωσης και απόρριψης Δ2. Περιορισμός εξωοικογενειακών δραστηριοτήτων

Ευρήματα –Αποτελέσματα

Τα ευρήματα της μελέτης σχετίζονται με τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες των γονέων ενός παιδιού με ΔΕΠ-Υ, οι οποίες έχουν χωριστεί σύμφωνα με τις ερωτήσεις που τέθηκαν στη δομημένη συνέντευξη, δηλαδή σχετικά με τις εμπειρίες στιγματισμού της οικογένειας. Τα βασικά θέματα και υποθέματα που προέκυψαν παρουσιάζονται ως ακολούθως.

Στίγμα

Αναδεικνύει συμπεριφορές και στάσεις των άλλων απέναντι στο παιδί με ΔΕΠ-Υ και στην οικογένειά του μέσα από την οπτική των γονέων του παιδιού. Επικεντρώνεται στο δημόσιο

στίγμα και σε τρόπους διαχείρισης αυτού. Από τις περιγραφές και των δύο γονέων προκύπτει ότι το παιδί τους με ΔΕΠ-Υ έχει στοχοποιηθεί λόγω των δυσκολιών και των συμπεριφορών του, που προκύπτουν από τη διαταραχή. Ωστόσο, ο πατριός φάνηκε ως έναν βαθμό να υποβαθμίζει τη σημαντικότητα του προβλήματος, θεωρώντας ότι η γελοιοποίηση αποτελεί οικείο γεγονός μεταξύ των παιδιών με ή χωρίς κάποια διαταραχή.

...Είναι ζωηρός, πολύ. Δηλαδή δεν υπάρχει περίπτωση να πάμε κάπου και να μην ακουστούμε... τον έχουν κοροϊδέψει πολύ και δεν έχω να κάνω με τα άλλα παιδιά, με τους άλλους γονείς. Πιστεύω ότι ας πούμε να, και γονείς τέλειοι μπορεί το παιδί τους να κοροϊδέσει...Ναι, πάρα πολύ φοβάμαι. Να και τώρα γυμνάσιο που θα ξεκινήσει, δε θα είμαι εκεί... Πιστεύω θα φάει bullying, πολύ... Και δεν το κατηγορώ λέω: «λογικό και τα άλλα παιδιά είναι». Είναι δεκτό δεν το καταλαβαίνουν δεν το κάνουνε... Αλλά ευτυχώς που δεν τα παίρνει μέσα του. Δεν κλαίει μετά γιατί με κοροϊδέψανε πάλι... (μητέρα)

...ε όχι, επειδή ήταν λίγο αγαθούλης στην αρχή μου τον πείραζαν... Αλλά μετά εντάξει διευθετήθηκε το θέμα...Όχι... Εντάξει τα παιδάκια κοροϊδεύουν και ένα παιδί που δεν έχει ΔΕΠ-Υ θα τον κοροϊδέψουν έξω...(πατριός)

Στιγματιστικά μηνύματα γίνονται εμφανή και μέσα από την επίρριψη ευθυνών στη μητέρα σχετικά με ζητήματα ανατροφής. Η μητέρα μάλιστα εξέφρασε τη σκέψη ότι ενδεχομένως από εκείνην ο γιός της κληρονόμησε τη ΔΕΠ-Υ, ενώ εμφανή ήταν και τα στοιχεία αυτοκατηγορίας της ίδιας για ζητήματα διαχείρισης δύσκολων συμπεριφορών.

... Όχι όχι όχι ε η μαμά του λίγο που τον κακοπαίρνει και δεν τον βάζει όρια. Εγώ είμαι πιο... Μετά αρχίζουν τα προβλήματα με τη μάνα του...εγώ είμαι εκεί. Εγώ είμαι σταθερός η μάνα του δεν είναι... και θα ήταν πολύ καλύτερος αν υπήρχε κοινή γραμμή και με τη μάνα του. Δηλαδή θα ξέρεi ότι εγώ...σε μένα δεν περνάει. Στη μάνα του περνάει. Θα πάει να κλαψουρίζει στη μάνα του και η μάνα του θα του το δώσει... (πατριός)

... Αυτό το κάνω, το κακό το κάνω...Αυτό είναι το λάθος μου μου λέει...Το διαχειριζόμουν ότι δεν το κάνει επίτηδες, δεν καταλαβαίνει και τόσο.Κι εκεί ίσως τον χάλασα κιόλας... Είμαι και εγώ αγχώδης, δηλαδή το λέω ότι αν από κάποιον πήρε την ΔΕΠ-Υ...είμαι και εγώ... Σίγουρα αν είναι κληρονομικό τελικά...(μητέρα)

Και οι δύο γονείς συμφωνούν ότι στην προσπάθειά τους να διαχειριστούν διασπαστικές συμπεριφορές του παιδιού τους με ΔΕΠ-Υ ανέφεραν ότι ακολουθούν την οδό της επικοινωνίας και της συζήτησης. Η εστίαση στα θετικά στοιχεία και η ενδυνάμωση του ίδιου του παιδιού με ΔΕΠ-Υ φαίνονται να αποτελούν μάλιστα μια στρατηγική της μητέρας κατά τη διαχείριση του στίγματος, ενώ σταδιακά και με την πάροδο του χρόνου η ίδια αποδέχτηκε τη διάγνωση και μάλιστα επικοινωνούσε τις δυσκολίες του παιδιού της.

...Εσύ στον πισινό σου του λέω προχώρα. Δηλαδή αυτόν, να έχει πολλή αυτοπεποίθηση...«Γιατί μπορεί να σε κοροϊδέσουν του λέω να σου πουν κάτι...» (μητέρα).

2. Στίγμα «ευγενείας»

Εστιάζει στα συναισθήματα των γονέων σχετικά με τον στιγματισμό που μπορεί να αντιλαμβάνονται λόγω της συγγενείας τους με ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ και λόγω της γνωμάτευσης. Η μητέρα στην παρούσα μελέτη ανέφερε ότι έχει βιώσει άγχος για τον στιγματισμό ενώ φάνηκε να αμφισβητεί την αποτελεσματικότητά της ως γονέας.

...το συνήθισα... Παλιά ήμουν πω πω πω τώρα θα γίνω ρεζίλι και τι θα κάνω; αλλά δεν θα το 'λεγα. Δεν ήταν να μην το πω να το κρύψω...Έλεγα εντάξει κι εμένα έχει το δικό μου παιδί τι να κάνουμε (μητέρα)

3. Αυτοστίγμα

Οι γονείς κλήθηκαν να περιγράψουν τα συναισθήματα και τα βιώματά τους ως προς τη διαχείριση στιγματιστικών μηνυμάτων που μπορεί να λαμβάνουν έχοντας ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ. Η μητέρα φάνηκε να έχει νιώσει άβολα λόγω συμπεριφορών του γιού της με ΔΕΠ-Υ, δηλώνοντας ότι έχουν περιορίσει εξόδους οικογενειακές για την αποφυγή δυσκολιών, σε αντίθεση με τον πατριό, ο οποίος φάνηκε να υποβαθμίζει τη σημαντικότητα και την ένταση του προβλήματος, αναφέροντας μάλιστα ότι δεν έχουν περιορίσει τις εξωοικογενειακές δραστηριότητες.

Ναι ναι...σε πάρτι ας πούμε..που έχει τύχει να μην πάμε για να μην... δηλαδή έχουμε πάει μια, δυο, τρεις έχει γίνει θέμα και για να μην δημιουργηθεί θέμα...Ποτέ όμως δεν είχε βίαιη συμπεριφορά... μπορεί να πηγαίναμε σε ένα καινούργιο σπίτι φίλων, να ανοίγει το ψυγείο να ανοίγει τις ντουλάπες τους...ε όλα αυτά λίγο με μάζευαν κι εμένα...(μητέρα)

Συμπεράσματα-Συζήτηση

Η παρούσα μελέτη στοχεύει να εξετάσει τις στιγματιστικές εμπειρίες δύο γονέων ενός παιδιού με ΔΕΠ-Υ. Τα περισσότερα ευρήματα συμφωνούν με αυτά προηγούμενων ερευνών. Και οι δύο γονείς εξέφρασαν άγχος για τα στιγματιστικά μηνύματα που ενδεχομένως έχουν λάβει λόγω της διαταραχής του παιδιού τους με ΔΕΠ-Υ, αλλά και λόγω της γελοιοποίησης που ενδεχομένως να έχει αυτό βιώσει. Ο πατριός φάνηκε να υποβαθμίζει τη σημαντικότητα του γεγονότος θεωρώντας ότι είναι ένα σύνηθες γεγονός μεταξύ των παιδιών. Από τις αναφορές των γονέων παρατηρήθηκε ότι η μητέρα δέχεται συχνά στιγματιστικά μηνύματα σχετικά με τη γονεϊκότητα και με τον τρόπο διαχείρισης συμπεριφορών του παιδιού της με ΔΕΠ-Υ, με αποτέλεσμα και η ίδια να τα έχει εσωτερικεύσει, θεωρώντας ότι εκείνη και το δικό της στυλ ανατροφής ευθύνονται για αυτές τις συμπεριφορές. Σύμφωνα με τους Summers και Carlan (1987) παρατηρήθηκε διαφορά ανάμεσα στις μητέρες παιδιών με και χωρίς ΔΕΠ-Υ, σχετικά με την κριτική που δέχονται από οικείους και αγνώστους, με τις μητέρες παιδιών με ΔΕΠ-Υ να αναφέρουν περισσότερη κριτική καθώς φαίνεται πως εσωτερικεύουν τα αποτελέσματα της κριτικής που ακούνε.

Στην προσπάθειά τους οι γονείς να διαχειριστούν στιγματιστικές συμπεριφορές, ανέφεραν ότι προσπαθούν αξιοποιώντας την επικοινωνία και τις συζητήσεις. Προκειμένου να διαχειριστούν πιθανά στιγματιστικά μηνύματα λόγω των συμπεριφορών του παιδιού, προσπαθούν μέσα από την επικοινωνία των δυσκολιών του και την ανακοίνωση της γνωμάτευσης στο περιβάλλον τους να το αντιμετωπίσουν. Επίσης, φάνηκε ότι προσπαθούν μέσα από την ενίσχυση της αυτοεκτίμησής του και την εστίαση στα θετικά του στοιχεία, να ενδυναμώσουν το ίδιο το παιδί προκειμένου να διαχειρίζεται παρόμοιες μελλοντικές καταστάσεις. Αξίζει να αναφερθεί ότι οι Koro-Ljungberg & Bussing (2009) διερευνώντας τρόπους με τους οποίους γονείς παιδιών με ΔΕΠ-Υ διαχειρίζονται το στίγμα, διαπίστωσαν ότι οι γονείς αντιδρούν στις προσδοκίες που προβάλλονται από διάφορα εξωτερικά κοινοτικά δίκτυα, αλλά ανταποκρίνονται με μια εσωτερικευμένη αίσθηση ευθύνης στο πλαίσιο της άμεσης οικογένειας. Από τις αποκρίσεις των γονέων διαπιστώθηκαν αρνητικές αντιδράσεις, ενέργειες απομόνωσης ή αντίθετα αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης, πίστη κι αλλαγές στο γονεϊκό στυλ ανατροφής λόγω στίγματος.

Συναισθήματα άγχους και αμφισβήτησης της αυτοαποτελεσματικότητας της μητέρας έγιναν αντιληπτά στις αναφορές της. Η μητέρα φάνηκε να εσωτερικεύει περισσότερο τα στιγματιστικά μηνύματα συγκριτικά με τον πατριό, καθώς αναφέρει ότι έχουν περιορίσει εξωοικογενειακές δραστηριότητες προκειμένου να αποφύγουν περιστατικά που μπορεί να αποτελέσουν αιτία στιγματισμού, λόγω παρελθόντων σχετικών εμπειριών. Πράγματι έχει διατυπωθεί ότι η έλλειψη υποστήριξης από τα μέλη της οικογένειας μπορεί να οδηγήσει τις μητέρες να εσωτερικεύσουν τα συναισθήματα ντροπής και αυτοκατηγορίας τους. Ως εκ τούτου, οι μητέρες μπορεί να είναι περισσότερο ευάλωτες στον εσωτερικευμένο στιγματισμό (Mueller et al., 2012). Οι φροντιστές με έντονο συγγενικό στίγμα δύναται να συμφωνούν με

το δημόσιο στίγμα που τους βαραίνει, να νιώθουν ντροπή και αμηχανία, να αναπτύσσουν αρνητικά συναισθήματα και μπορεί να αποσυρθούν από τις κοινωνικές σχέσεις (Mak & Cheung, 2008, 2012).

Η παρουσία του στίγματος στους φροντιστές παιδιών με ΔΕΠ-Υ είναι φανερή καθώς και οι επιπτώσεις που φέρει στις οικογένειές τους. Είναι σημαντικό να εξεταστούν οι παράγοντες που επηρεάζουν το εσωτερικευμένο στίγμα των γονέων παιδιών με ΔΕΠ-Υ προκειμένου να σχεδιαστούν κατάλληλα προγράμματα παρέμβασης με στόχο τη μείωση του εσωτερικευμένου στίγματος (Özaslan, & Yildirim, 2021) και τη βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων των εφήβων (Dikeç et al., 2022). Η προώθηση της ψυχοεκπαίδευσης για την αύξηση των γνώσεων του κοινού σχετικά με τη ΔΕΠ-Υ μπορεί να μετριάσει τον κοινωνικό στιγματισμό και το στίγμα των συγγενών (Nguyen & Hinshaw, 2020; Montoya et al., 2011). Τέλος, η ψυχοκοινωνική εκπαίδευση των γονέων δύναται να δρα βοηθητικά στην ευαισθητοποίησή τους, στην ενημέρωσή τους για τη διαταραχή και στην αποφυγή του αυτοστιγματισμού (Özaslan & Yildirim, 2021).

Αναφορές

Ahmed, R., & Aslani, P. (2013). Attention-deficit/hyperactivity disorder: An update on medication adherence and persistence in children, adolescents and adults. *Expert Rev. Pharmacoecon. Outcomes Res.*, 13, 791–815.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®)*: American Psychiatric Publishing.

Barkley, R. A. (2006). The relevance of the still lectures to attention-deficit/hyperactivity disorder: a commentary. *Journal of attention disorders*, 10(2), 137-140.

Blair, E. (2015). A reflexive exploration of two qualitative data coding techniques. *Journal of Methods and Measurement in the Social Sciences*, 6(1), 14-29.

Braun, V., & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2). 77-101.

Braun, V., & Clarke, V. (2012). *Thematic analysis*. American Psychological Association.

Bussing, R., Koro-Ljungberg, M., Noguchi, K., Mason, D., Mayerson, G., Garvan, C.W. (2012). Willingness to use ADHD treatments: a mixed methods study of perceptions by adolescents, parents, health professionals and teachers. *Soc Sci Med.*;74(1):92–100.

Bussing, R., Mason, D.M., Bell, L., Porter, P., & Garvan, C. (2010). Adolescent outcomes of childhood attention-deficit/hyperactivity disorder in a diverse community sample. *J. Am. Acad. Child Adolesc. Psychiatry*, 49, 595–605.

Chang, C. C., Chen, Y. M., Liu, T. L., Hsiao, R. C., Chou, W. J., & Yen, C. F. (2020). Affiliate stigma and related factors in family caregivers of children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(2), 576.

Charbonnier, E., Caparos, S., & Trémolière, B. (2019). The role of mothers' affiliate stigma and child's symptoms on the distress of mothers with ADHD children. *J. Ment. Health*, 28, 282–288.

Corrigan, P.W. (2004). How stigma interferes with mental health care. *Am Psychol*, 59(7):614–625.

Cussen, A., Sciberra, E., Ukoumenne, O.G., Efron, D., (2012). Relationship between symptoms of attention-deficit/hyperactivity disorder and family functioning: a community based study. *Eur. J. Pediatr.* 171 (2), 271–280.

Dikeç, G., Bilaç, Ö., Kardelen, C., & Sapmaz, S.Y. (2022). Do We Learn to Internalize Stigma from Our Parents? Comparison of Internalized Stigmatization in Adolescents Diagnosed with ADHD and Their Parents. *Adolescents*, 2, 439–447.

Eaton, K., Ohan, J. L., Stritzke, W. G. K., & Corrigan, P. W. (2016). Failing to meet the good parent ideal: self-stigma in parents of children with mental health disorders. *Journal of Child and Family Studies*, 25(10), 3109–3123.

Eaton, K., Ohan, J. L., Stritzke, W. G. K., & Corrigan, P. W. (2018). The Parents' Self-Stigma Scale: development, factor analysis, reliability, and validity. *Child Psychiatry and Human Development*, 1–12.

Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Guba, E.G., Lincoln, Y.S. (1994). Competing paradigms in qualitative research: theories and issues. In: Hesse-Biber S, Leavy P, editors. *Approaches to qualitative research a reader on theory and practice*. New York: Oxford University Press.

Hinshaw S. P., & Stier, A. (2008). Stigma as related to mental disorders. *Annual Review of Clinical Psychology*, 4, 367–393.

Hinshaw, S. P. (2007). *The mark of shame: Stigma of mental illness and an agenda for change*. New York: Oxford University Press.

Koro-Ljungberg, M., & Bussing, R. (2009). The management of courtesy stigma in the lives of families with teenagers with ADHD. *Journal of Family Issues*, 30(9), 1175–1200.

Laugesen, B., Lauritsen, M.B., Jørgensen, R., Sørensen, E.E., Rasmussen, P., & Grønkjær, M., (2016). Living with a child with attention deficit hyperactivity disorder: a systematic review. *Int. J. Evid. Based Healthc.* 14 (4), 150–165.

Lin, P.Y., Chou, W.J., Hsiao, R.C., Liu, T.L., Yen, C.F. (2023). Association of Affiliate Stigma with Parenting Stress and Its Moderators among Caregivers of Children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Int J Environ Res Public Health*. 11;20(4):3192.

Mak, W.W.S, & Cheung, R.Y.M. (2008). Affiliate stigma among caregivers of people with intellectual disability or mental illness. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 21(6):532–545.

Mak, W.W.S., Cheung, R.Y.M., (2012). Psychological distress and subjective burden of caregivers of people with mental illness: the role of affiliate stigma and face concern. *Community Ment. Health J.* 48 (3), 270–274.

Martinez, A. G., & Hinshaw, S. P. (2016). Mental health stigma: Theory, developmental issues, and research priorities. In D. Cicchetti (Ed.), *Developmental psychopathology*. Vol 4: Risk, resilience, and intervention (3rd ed., pp. 997-1039). Hoboken, NJ: Wiley.

Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Παπαναστασίου, Έ. Κ., & Παπαναστασίου, Κ. (2014). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Λευκωσία: χ.ό.

Mikami, A.Y., Chong, G.K., Saporito, J.M., & Na, J.J. (2015). Implications of parental affiliate stigma in families of children with ADHD. *J. Clin. Child Adolesc. Psychol.*, 44, 595–603.

Montoya, A., Colom, F., & Ferrin, M. (2011). Is psychoeducation for parents and teachers of children and adolescents with ADHD efficacious? A systematic literature review. *Eur. Psychiatry*, 26, 166–175.

Mueller, A. K., Fuermaier, A. B., Koerts, J., & Tucha, L. (2012). Stigma in attention deficit hyperactivity disorder. *Attention Deficit and Hyperactivity Disorders*, 4(3), 101–114.

Muhlbauer, S. (2002). Experience of stigma by families with mentally ill members. *Journal of the American Psychiatric Nurses Association*, 8(3), 76–83.

Nguyen, P. T., & Hinshaw, S. P. (2020). Understanding the stigma associated with ADHD: Hope for the future?. *The ADHD Report*, 28(5), 1-10.

Norris, C., & Lloyd, G. (2000). Parents, professionals and ADHD: what the papers say. *European Journal of Special Needs Education*, 15(2):123–137.10.1080/088562500361565.

Olaniyan, O., dosReis, S., Garriett, V., Mychailyszyn, M.P., Anixt, J., Rowe, P.C., & Cheng, T.L. (2007). Community perspectives of childhood behavioral problems and ADHD among African American parents. *Ambulatory Pediatrics.*, 7(3):226–231.

Özaslan, A. & Yıldırım, M. (2021). Internalized stigma and self esteem of mothers of children diagnosed with attention deficit hyperactivity disorder, *Children's Health Care*.

Peräkylä, A. (2004). Conversation analysis. *Qualitative research practice*, 165-179.

Perez Algorta, G., Kragh, C.A., Arnold, L.E., Molina, B.S.G., Hinshaw, S.P., Swanson, J.M., Hechtman, L., Copley, L.M., Lowe, M., & Jensen, P.S. (2018). Maternal ADHD Symptoms, Personality, and Parenting Stress: Differences Between Mothers of Children With ADHD and Mothers of Comparison Children. *J Atten Disord.* 22(13):1266-1277.

Pescosolido, B.A., Fettes, D.L., Martin, J.K., Monahan, J., McLeod, J.D. (2007). Perceived dangerousness of children with mental health problems and support for coerced treatment. *Psychiatr Serv.*, 58(5): 619–625.

Pescosolido, B.A., Jensen, P.S., Martin, J.K., Perry, B.L., Olafsdottir, S., & Fettes, D. (2008). Public knowledge and assessment of child mental health problems: findings from the National Stigma Study – Children. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 47(3):339–349

Skounti, M., Philalithis, A., & Galanakis, E., (2007). Variations in prevalence of attention deficit hyperactivity disorder worldwide. *Eur. J. Pediatr.* 166, 117–123.

Song, J., Mailick, M.R., & Greenberg, J.S. (2018). Health of parents of individuals with developmental disorders or mental health problems: impacts of stigma. *Soc. Sci. Med.* 217, 152–158.

Summers, J. A., & Caplan, P. J. (1987). Laypeople's attitudes toward drug treatment for behavioral control depend on which disorder and which drug. *Clinical Pediatrics*, 26,258-262.

Wiener, J., Biondic, D., Grimpos, T., & Herbert, M. (2016). Parenting stress of parents of adolescents with attention-deficit hyperactivity disorder. *J. Abnorm. Child Psychol* 44 (3), 561–574.

Wiley, K., & Vaughn, A. A. (2020). The effects of symptom severity and condition on associative stigma toward parents of children with disorders. *Stigma and Health*, 5(3),269-272.

World Psychiatric Association. (2001). *The WPA Global Programme to Reduce the Stigma and Discrimination Because of Schizophrenia—An Interim Report*. World Psychiatric Association: Geneva, Sweden.

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

Τάσιου, Κ. & Νικολάου, Ε.Ν. (2022). Ψυχική ανθεκτικότητα οικογενειών με παιδιά με ΑμεΑ. Στο Π.Ι. Σταμάτης & Ε.Ν. Νικολάου (Επιμ.), *Συμβουλευτική και επικοινωνία στην εκπαίδευση* (σσ. 271-295). Διάδραση. ISBN: 978-960-646-020-3.

Τάσιου, Κ. & Νικολάου, Ε.Ν. (2023). Η ψυχική ανθεκτικότητα οικογενειών παιδιών με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας. Στο Δ. Β. Κατσαρού, Χ. Κούνδουρου & Γ.Π. Ρέππα (Επιμ.), *Νέες τάσεις και προσεγγίσεις στην ψυχοπαθολογία και στην ψυχική υγεία παιδιών και ενηλίκων* (σσ. 99-121). Αθήνα: Gutenberg.

Διδακτική προσέγγιση του ποιήματος «Τα πάθη της βροχής» της Κικής Δημουλά βασισμένη στη «συναλλακτική» θεωρία της L. M. Rosenblatt

<https://doi.org/10.69685/RWOY3533>

Γραμμένου Βασιλική

Εκπαιδευτικός ΠΕ02, 2^ο Γυμνάσιο Δραπετσώνας
vasilgram@gmail.com

Τσιαρή Κομουσινιώ-Μαρία

Εκπαιδευτικός, Προϊσταμένη 3/θ Δημοτικού Σχολείου Πηγής Λέσβου
tsiari_sonia@yahoo.gr

Περίληψη

Στο άρθρο αυτό παρουσιάζονται οι θεωρητικές αρχές της συναλλακτικής αναγνωστικής θεωρίας της Louise M. Rosenblatt και η δυνατότητα αξιοποίησής τους για τη διδακτική προσέγγιση του ποιήματος της Κικής Δημουλά «Τα πάθη της βροχής». Μέσω της εν λόγω διδακτικής προσέγγισης επιδιώκεται η αισθητική ενατένιση και απόλαυση του κειμένου, έχοντας ως βάση της τη συναλλαγή του αναγνώστη με το κείμενο, μέσω μιας δημιουργικής ανάγνωσης, η οποία λαμβάνει χώρα σε τρεις διαδοχικές και αλληλοσυμπληρούμενες φάσεις: -Πώς αντιδρώ εγώ στο κείμενο που διαβάζω; -Πώς διαμορφώνει το κείμενο την αντίδρασή μου; -Πώς αντιδρούν (οι) άλλοι αναγνώστες; Ο αναγνώστης εστιάζει την προσοχή του σε αυτό που βιώνει σε σχέση με το κείμενο και αποκωδικοποιεί με βάση τα δικά του συναισθήματα, ότι είναι κωδικοποιημένο σε αυτό. Επίσης, καλείται να βιώσει όσο το δυνατόν περισσότερες εμπειρίες μπορεί από τη λογοτεχνία, προσεγγίζοντάς την προσωπικά και αυθόρμητα. Παράλληλα, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι κυρίως διαμεσολαβητικός και ο ίδιος καλείται να προσαρμόσει την πορεία προσέγγισης του λογοτεχνικού έργου στις ανάγκες, τις ιδιαιτερότητες, τις προηγούμενες εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών του. Τέλος, ο εκπαιδευτικός μπορεί να επικοινωνήσει με κάθε μαθητή ξεχωριστά, αλλά και να οδηγήσει όλους τους μαθητές μεταξύ τους στην ανταλλαγή των εμπειριών τους από τη λογοτεχνία.

Λέξεις κλειδιά: συναλλακτική θεωρία, Rosenblatt, κείμενο, συγγραφέας, αναγνώστης

Εισαγωγή

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη του ποιήματος της Κικής Δημουλά «Τα πάθη της βροχής», σύμφωνα με τη «συναλλακτική» θεωρία της Louise M. Rosenblatt. Οι πρωτοποριακές θέσεις της Rosenblatt, που διατυπώθηκαν πολύ πριν στραφεί το ενδιαφέρον των θεωρητικών στην εμπειρία της ανάγνωσης, στο ρόλο του αναγνώστη και στη σχέση του με το κείμενο, υπάγονται στην υποκειμενική-ψυχαναλυτική εκδοχή της Θεωρίας της Αναγνωστικής Ανταπόκρισης, η οποία δίνει ιδιαίτερη έμφαση στο υποκείμενο (Τζιόβας, 2003). Η αναγνώριση της σπουδαιότητας του υποκειμένου και των ατομικών εμπειριών των αναγνωστών διαφοροποιεί την εκδοχή αυτή από τις υπόλοιπες εκδοχές της Αναγνωστικής Θεωρίας: ρητορική, σημειωτική-στρουκτουραλιστική, φαινομενολογική, ιστορική-κοινωνιολογική, ερμηνευτική (Suleiman & Crosman, 1980). Η πορεία που θα ακολουθηθεί στην εργασία είναι η εξής: Αρχικά, θα παρουσιασθεί συνοπτικά η «συναλλακτική» θεωρία που ανέπτυξε η Rosenblatt, με έμφαση στις θεωρητικές της αρχές και τις διδακτικές της προεκτάσεις. Έπειτα, θα επιχειρηθεί η μελέτη του ποιήματος «Τα πάθη της βροχής» με βάση τις συγκεκριμένες θεωρητικές αρχές και θέσεις.

Η «συναλλακτική» θεωρία της Louise M. Rosenblatt

Louise M. Rosenblatt

Η Louise M. Rosenblatt (1904-2005) ήταν πρωτοπόρος στη θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης και θεωρητικός της λογοτεχνίας. Ανέπτυξε τη θεωρία της σε σχέση με την εκπαίδευση, ταυτίζοντας τον αναγνώστη με τον μαθητή (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005). Η θεωρία της προσδίδει μεγάλη σημασία στη μοναδικότητα της αναγνωστικής πράξης, αμφισβητεί την ύπαρξη μιας και μόνης ορθής ερμηνείας και τονίζει ιδιαίτερα τον ενεργητικό ρόλο του αναγνώστη στη διαδικασία της ανάγνωσης, θέτοντας στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος και της συζήτησης τη σχέση και τη συνεύρεση του αναγνώστη με το κείμενο (Rosenblatt, 1978; 1995). Όσον αφορά την ανάγνωση, η Rosenblatt τη θεωρεί ως «πραγμάτωση του λογοτεχνικού έργου, τη δε βίωση της αναγνωστικής διαδικασίας ως την ίδια τη λογοτεχνική εμπειρία» (Πολίτης, 1996:23).

Θεωρητικές αρχές της «συναλλακτικής» θεωρίας

Η «συναλλακτική» θεωρία θέτει στο κέντρο του ενδιαφέροντος τη συνεύρεση του αναγνώστη με το κείμενο. Οι όροι «συναλλακτική» και «συναλλαγή» που χρησιμοποιούνται από τη Rosenblatt δείχνουν την έμφαση που η ίδια δίνει στη σημαντικότητα του αναγνώστη και του κειμένου σε ένα συνεχές δούναι και λαβείν στις μεταξύ τους σχέσεις (Rosenblatt, 1969; 1995). Η εμπειρία της λογοτεχνίας, θεωρείται προσωπική δραστηριότητα, ένα μοναδικό και ανεπανάληπτο γεγονός στο χρόνο και τη ζωή του αναγνώστη, όπου ο ίδιος ενεργοποιεί τον προσωπικό του κόσμο και τις εμπειρίες του και δημιουργεί μια σχέση συναλλαγής με το λογοτεχνικό κείμενο, το οποίο δεν υποβαθμίζεται, αφού αναγνώστης και κείμενο δημιουργούν το λογοτεχνικό γεγονός από κοινού (Rosenblatt, 1978; 1988). Έτσι, αυτό που έχει σημασία κατά την επαφή με το λογοτεχνικό κείμενο είναι να βιώσει αυτός που διαβάσει την επαφή του με το λογοτεχνικό κείμενο ως προσωπική, ατομική εμπειρία και να είναι ελεύθερος να δει μέσα σε αυτό ό,τι εκείνος θέλει (π.χ. κόσμο συγγραφέα). Επίσης, η λογοτεχνική ανάγνωση είναι ένα συμβάν στο χρόνο, γεγονός που σημαίνει ότι μας επηρεάζει όχι μόνο την ώρα που διαβάζουμε αλλά και μετά την ανάγνωση, καθώς λειτουργεί ως εμπειρία που θα μας βοηθήσει και θα μας οδηγήσει σε άλλες λογοτεχνικές εμπειρίες, όπου όσο πιο άρτια βιώσουμε την πρώτη τόσο πιο άρτια θα βιώσουμε και τις υπόλοιπες (Πολίτης, 2017). Η Rosenblatt με τη «συναλλακτική» της θεωρία παρέχει, σύμφωνα με τον Πολίτη (1996:33), «μια αξιοπρόσεκτη θεωρητική πρόταση για την αναγνωστική διαδικασία», μια αξιόλογη πορεία προσέγγισης ενός λογοτεχνικού έργου, που παρουσιάζεται παρακάτω, χωρίς απαραίτητα να θεωρείται ως η καταλληλότερη συνταγή διδασκαλίας.

Αρχικά, τα κειμενικά στοιχεία του κειμένου μαγνητίζουν το ενδιαφέρον του αναγνώστη-μαθητή κατά την πρώτη του επαφή με το κείμενο, δηλαδή κατά τη φάση της έκκλησης του κειμένου. Σ' αυτή την πρώτη φάση, το κείμενο λειτουργεί ως κίνητρο, οπότε κι ενεργοποιούνται στοιχεία της εμπειρίας του αναγνώστη-μαθητή από τη ζωή του και από τη λογοτεχνία. Έτσι, λαμβάνει χώρα η πρώτη αντίδραση του αναγνώστη-μαθητή σε συγκεκριμένες κειμενικές ενδείξεις, όπου, στη συνέχεια, το κείμενο λειτουργεί ως δοκιμαστικό πλαίσιο, οπότε και διαμορφώνονται διάφορες υποθέσεις και προσδοκίες από τον αναγνώστη-μαθητή, οι οποίες ελέγχουν τα πλαίσια της λογοτεχνικής του εμπειρίας, σε σχέση με το κείμενο (Πολίτης, 1996; Rosenblatt, 1978; 1995). Έπειτα, ο αναγνώστης-μαθητής αυτοκρίνεται, δηλαδή ελέγχει αν οι υποθέσεις και οι προσδοκίες που διαμόρφωσε ανταποκρίνονται στη δυναμική του κειμένου, αλλά και συζητά με τους συμμαθητές του και το δάσκαλο για αυτή την εμπειρία. Μέσα από τη συναλλαγή του με το κείμενο, ο αναγνώστης-μαθητής το αναδημιουργεί, συνδέοντας τα συναισθήματα και τα ενδιαφέροντά του με οτιδήποτε ενυπάρχει ήδη στο κείμενο, μετατρέποντας την πράξη της ανάγνωσης σε μια αισθητική εμπειρία (Πολίτης, 1996; Rosenblatt, 1978; 1995).

Ο αναγνώστης-μαθητής έχει τη δυνατότητα της εκλεκτικής προσοχής, δηλαδή της μετακίνησης σε διάφορα σημεία του κειμένου ανάλογα με τα λεκτικά σύμβολα που κεντρίζουν το ενδιαφέρον του (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005). Η εκλεκτική προσοχή δίνει τη δυνατότητα στον κάθε αναγνώστη-μαθητή να υιοθετήσει αισθητική ή μη αισθητική στάση απέναντι στο λογοτεχνικό έργο, διαφοροποιώντας έτσι το αναγνωστικό αποτέλεσμα, ανάλογα με το είδος των κειμένων που πραγματεύεται κάθε φορά (Πολίτης, 1996). Στη μη αισθητική ανάγνωση δεν υπάρχει συναλλακτική σχέση μεταξύ αναγνώστη και κειμένου, καθώς η ανάγνωση είναι πληροφοριακή και ο αναγνώστης ενδιαφέρεται για συγκεκριμένες πληροφορίες του κειμένου που θα μπορέσει να αξιοποιήσει μετά την ανάγνωση (π.χ. οδηγίες φαρμάκων, συνταγές μαγειρικής) (Rosenblatt, 1985; 1995). Αντίθετα, όταν η ανάγνωση παίρνει τη μορφή δημιουργικής εξερεύνησης και ο αναγνώστης στρέφει την προσοχή του στη βαθύτερη ουσία του κειμένου και σ' αυτό που βιώνει σε σχέση με το κείμενο, τότε γίνεται λόγος για αισθητική ανάγνωση του κειμένου. Ο αναγνώστης, οδηγούμενος από τις ιδέες που ενυπάρχουν στο κείμενο και τα συναισθήματά του, αποκωδικοποιεί οτιδήποτε βρίσκεται ανάμεσα στα λεκτικά σύμβολα του κειμένου (Πολίτης, 1996; Rosenblatt, 1978; 1985).

Διδακτικές προεκτάσεις της θεωρίας της L. M. Rosenblatt

Η εφαρμογή της συναλλακτικής θεωρίας κατά τη διδασκαλία στο πλαίσιο της τάξης προϋποθέτει την υιοθέτηση αισθητικής στάσης από τους αναγνώστες-μαθητές απέναντι στα λογοτεχνικά έργα, η οποία σχετίζεται με τη συναισθηματική αντίδρασή τους. Οι αναγνώστες-μαθητές καλούνται να προσεγγίσουν τη λογοτεχνία προσωπικά και αυθόρμητα και να αντιδράσουν με τους δικούς τους όρους, βιώνοντας έτσι όσο το δυνατόν περισσότερες εμπειρίες από τη λογοτεχνία (Rosenblatt, 1995). Σ' αυτή τη διαδικασία ο ρόλος του δασκάλου χαρακτηρίζεται περισσότερο ως διαμεσολαβητικός από την Rosenblatt, καθώς ο ίδιος, γνωρίζοντας τις ικανότητες και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών, προσαρμόζει την πορεία της διδακτικής προσέγγισης του λογοτεχνικού έργου στην πραγματική ζωή των μαθητών του, στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους, επιλέγοντας τα καταλληλότερα για αυτούς έργα, σύμφωνα με τα πιστεύω τους και τις προηγούμενες εμπειρίες τους (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005; Πολίτης, 2003). Παράλληλα, ο δάσκαλος έχει τη δυνατότητα, αφού αποβάλλει τις όποιες προκαταλήψεις έχει για τα λογοτεχνικά έργα, να οδηγήσει τον αναγνώστη-μαθητή στη συζήτηση και την ανταλλαγή των εμπειριών του με τους άλλους μαθητές αλλά και με τον ίδιο, όπου οι θέσεις του είναι ισάξιες με τις θέσεις των μαθητών του. Ο δάσκαλος επικοινωνεί με τους μαθητές αλλά δεν κυριαρχεί πάνω τους, διαφυλάσσοντας έτσι «την ατομικότητα του κάθε μαθητή-αναγνώστη θεωρώντας τον ως τον κανόνα του αναγνωστικού γεγονότος» (Πολίτης, 1996:32). Επομένως, στόχος της λογοτεχνίας δεν είναι η ανάπτυξη αυτόματων και παθητικών ατόμων, αλλά η διαμόρφωση ευπροσάρμοστων και ξεχωριστών προσωπικοτήτων, κυρίως μέσω μιας απολαυστικής και ευχάριστης περιπέτειας και όχι μιας καταναγκαστικής και τυπικής διαδικασίας (Rosenblatt, 1995).

Εφαρμογή της «συναλλακτικής» θεωρίας της L.M.Rosenblatt στο ποίημα «Τα πάθη της βροχής» της Κικής Δημουλά

Το ποίημα της Κικής Δημουλά «Τα πάθη της βροχής» ανήκει στη συλλογή «Το λίγο του κόσμου» (1971) και ανθολογείται στο σχολικό εγχειρίδιο *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας* που απευθύνεται στους μαθητές της Γ' Γυμνασίου. Το συναίσθημα της μοναξιάς από την απουσία ενός αγαπημένου προσώπου αναδύεται μέσα από τη μελαγχολική ατμόσφαιρα του ποιήματος. Η ποιήτρια, δημιουργώντας μια υποβλητική ατμόσφαιρα, δίνει στο πραγματικό μια άλλη διάσταση. Ο μονότονος ήχος της βροχής που ακούγεται μέσα στη νύχτα, καθρεφτίζοντας τη συναισθηματική της κατάσταση, μεταμορφώνεται στη λέξη που εκείνη επιθυμεί να προφέρει.

Τα πάθη της βροχής

Εν μέσω λογισμών και παραλογισμών
άρχισε κι η βροχή να λιώνει τα μεσάνυχτα
μ' αυτόν τον νικημένο πάντα ήχο
σι, σι, σι.

Ήχος συρτός, συλλογιστός, συνέρημος,
ήχος κανονικός κανονικής βροχής.

Όμως ο παραλογισμός
άλλη γραφή κι άλλην ανάγνωση
μου 'μαθε για τους ήχους.

Κι όλη τη νύχτα ακούω και διαβάζω τη βροχή,
σίγμα πλάι σε γιώτα, γιώτα κοντά στο σίγμα,
κρυστάλλινα ψηφία που τσουγκρίζουν
και μουρμουρίζουν ένα εσύ, εσύ, εσύ.

Κάθε σταγόνα κι ένα εσύ,
όλη τη νύχτα

ο ίδιος παρεξηγημένος ήχος,
αξημέρωτος ήχος,

αξημέρωτη ανάγκη εσύ,
βραδύγλωσση βροχή,

σαν πρόθεση ναυαγισμένη
κάτι μακρύ να διηγηθεί

και λέει μόνο εσύ, εσύ,
νοσταλγία δισύλλαβη,

ένταση μονολεκτική,
το ένα εσύ σαν μνήμη,

το άλλο σαν μομφή
και σαν μοιρολατρία,

τόση βροχή για μια απουσία,
τόση αγρύπνια για μια λέξη,

πολύ με ζάλισε απόψε η βροχή
μ' αυτή της τη μεροληψία

όλο εσύ, εσύ, εσύ,

σαν όλα τ' άλλα να 'ναι αμελητέα
και μόνο εσύ, εσύ, εσύ.

Το ποίημα, όπως προϋδεάζει και ο τίτλος του, είναι μία αφήγηση των παθών της βροχής. Πρόκειται για έναν συμβολισμό που αυτοπαρουσιάζεται ήδη με τον τίτλο του ποιήματος. Το σύμβολο -η βροχή- από αντικείμενο γίνεται υποκείμενο του ποιήματος, φορέας συναισθημάτων και ποιητικής δράσης, ενώ το αληθινό υποκείμενο, η ποιήτρια, απαλλαγμένη από το βάρος του βασιανιστικού και γεμάτου έντασης συναισθήματος που προκαλεί η ερωτική στέρηση και η ερωτική απουσία, αναλαμβάνει τον περιθωριακό ρόλο του παρατηρητή των συναισθημάτων της, τα οποία δε διστάζει να σχολιάζει, ακόμα και να σαρκάζει.

Ακολουθεί η διδακτική προσέγγιση του ποιήματος, βασισμένη στη «συναλλακτική» θεωρία της L.M. Rosenblatt. Κατά την έκκληση του κειμένου, οι αναγνώστες-μαθητές μπορούν να διαβάσουν μεγαλόφωνα ή σιωπηρά το ποίημα ή να το ακούσουν καθώς το διαβάζει ο εκπαιδευτικός. Έπειτα, ύστερα από παρότρυνση του εκπαιδευτικού, μπορούν να σημειώσουν ό,τι και όπως θέλουν πάνω σ' αυτό, π.χ. κάποιες πρώτες σκέψεις ή συναισθήματα. Σ' αυτή την πρώτη φάση το κείμενο λειτουργεί ως κίνητρο ενεργοποιώντας στοιχεία της εμπειρίας από τη ζωή και τη λογοτεχνία των αναγνωστών-μαθητών. Ο

εκπαιδευτικός μπορεί να κατευθύνει τους αναγνώστες-μαθητές σε μια πρώτη αντίδραση σε συγκεκριμένες κειμενικές ενδείξεις, θέτοντας ορισμένες ερωτήσεις, π.χ. Τι αισθάνεσαι, σκέφτεσαι, θυμάσαι, φαντάζεσαι, επιθυμείς, φοβάσαι; (Πολίτης, 2017).

Στη συνέχεια, μπορεί να διαμορφωθεί ένα πρώτο δοκιμαστικό πλαίσιο, καθώς οι αναγνώστες-μαθητές προσπαθούν να αξιοποιήσουν το κείμενο ως προσχέδιο, βασιζόμενοι στις κειμενικές ενδείξεις (Πολίτης, 2017). Το ποιητικό «εγώ», που ταυτίζεται με την ποιήτρια, αναζητά ερωτική επικοινωνία με ένα «εσύ», «εν μέσω λογισμών και παραλογισμών» (βρίσκεται σε μια κατάσταση ανάμεσα στη λογική και τον παραλογισμό). Η ποιήτρια αισθάνεται μοναξιά και πόνο εξαιτίας της απουσίας ενός αγαπημένου προσώπου και εκφράζει τα συναισθήματά της προβάλλοντάς τα στη βροχή «όλη τη νύχτα» (χρονική διάρκεια). Ένα επίμονο συναίσθημα ερωτικής μοναξιάς, που επιτείνεται με την παρουσία της βροχής, σε συνδυασμό με τον πόνο του ποιητικού υποκειμένου εξαιτίας της απουσίας του αγαπημένου προσώπου, συντελούν στην έμπνευση του ποιήματος. Το συναίσθημα αυτό (απουσία, ερωτική μοναξιά), μπορεί να προκαλέσει διαφορετικές αντιδράσεις στους αναγνώστες-μαθητές, επηρεασμένες από τη ζωή τους ή τη λογοτεχνία (μνήμη συναισθήματος μοναξιάς/απουσίας που έχουν βιώσει οι ίδιοι, άρνηση ενός τέτοιου συναισθήματος, ανάκληση ενός ποιήματος ή ενός τραγουδιού που έχουν ακούσει ή μιας ταινίας που έχουν παρακολουθήσει, που σχετίζονται με το συναίσθημα αυτό).

Σ' αυτό το σημείο οι αναγνώστες-μαθητές διαμορφώνουν διάφορες υποθέσεις και προσδοκίες (Πολίτης, 1996; Rosenblatt, 1978). Το να βιώνει κανείς ένα τέτοιο συναίσθημα, μοναξιάς ή απουσίας, μπορεί να είναι δυσάρεστο, δυσβάσταχτο, καταθλιπτικό, καταστροφικό, αφόρητο, μη παραγωγικό. Μπορεί να αποτελεί μνήμη ή μια αρνητική ανάμνηση. Επίσης, μπορεί να προκαλεί λύπη, θλίψη, θυμό, απογοήτευση, ενόχληση, αποστροφή, στενοχώρια, δυσαρέσκεια. Ο καθένας ενεργοποιεί στοιχεία της δικής του εμπειρίας από τη ζωή ή/και τη λογοτεχνία. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να τους κατευθύνει με ερωτήσεις του τύπου: Τι πιστεύεις, ελπίζεις, επιθυμείς, επιδιώκεις, αναγνωρίζεις, επιλέγεις;. Οι αναγνώστες-μαθητές καλούνται να εξακριβώσουν αν οι υποθέσεις και οι προσδοκίες τους ανταποκρίνονται στη δυναμική του κειμένου. Έτσι, συζητάνε την εμπειρία τους και ανταλλάσσουν απόψεις με τους συμμαθητές τους και τον εκπαιδευτικό, τις κρίνουν και εν τέλει αυτοκρίνονται (Πολίτης, 1996).

Έπειτα, εντοπίζουν τα κειμενικά στοιχεία που αποδίδονται στο συναίσθημα της μοναξιάς, που προκαλείται από την απουσία του αγαπημένου προσώπου και προσπαθούν να τα εντάξουν σε ένα δοκιμαστικό πλαίσιο. Το συναίσθημα της ερωτικής μοναξιάς προκαλεί σύγχυση στην ψυχή της ποιήτριας (εν μέσω λογισμών και παραλογισμών) και μεγάλο πόνο (άρχισε κι η βροχή να λιώνει). Είναι ένα συναίσθημα που το συντροφεύει ο ήχος της βροχής (ήχος νικημένος, συρτός, συλλογιστός, συνέρημος) και έχει μεγάλη διάρκεια (όλη τη νύχτα, αξημέρωτος ήχος, βραδύγλωσση βροχή). Υπογραμμίζει έντονα την απουσία του αγαπημένου προσώπου (αξημέρωτη ανάγκη εσύ, νοσταλγία δισύλλαβη... και σαν μοιρολατρία). Οι επαναλήψεις κάποιων λέξεων (εσύ, εσύ, εσύ) παρατείνουν την ένταση και τη διάρκεια του βασανιστικού συναισθήματος της ερωτικής μοναξιάς.

Συνεχίζοντας, οι αναγνώστες-μαθητές κατά τη συναλλαγή τους με το κείμενο προσπαθούν να το αναδημιουργήσουν, καθοδηγούμενοι από τα κειμενικά στοιχεία (Πολίτης, 1996). Το συναίσθημα της ερωτικής μοναξιάς οδηγεί σε λογισμούς που αντιμετωπίζουν τον ήχο της βροχής σαν ένα φυσικό φαινόμενο (ήχος κανονικός, κανονικής βροχής) και σε παραλογισμούς που καθρεφτίζουν τη συναισθηματική κατάσταση της ποιήτριας και μεταμορφώνουν τον ήχο της βροχής σε αυτό που η ίδια επιθυμεί (Κι όλη τη νύχτα... εσύ, εσύ, εσύ). Οδηγεί, ακόμα, σε μια έντονη νοσταλγία του προσώπου (κάθε σταγόνα κι ένα εσύ) και στην αποδοχή της απώλειας της ερωτικής σχέσης (σαν πρόθεση ναυαγισμένη). Το συναίσθημα της ερωτικής μοναξιάς επιτείνεται από τη μεροληπτική κι επίμονη βροχή (πολύ με ζάλισε απόψε η βροχή), εντούτοις η ποιήτρια ξεφεύγει από τους παραλογισμούς, επανέρχεται στην πραγματικότητα, όπου υπερिσχύει η λογική (τόση βροχή... σαν όλα τ' άλλα

να ναι αμελητέα). Το συναίσθημα της μοναξιάς από την απουσία του αγαπημένου προσώπου στηρίζεται στους αντιθετικούς άξονες: απουσία-παρουσία, λογισμοί-παραλογισμοί, φαντασία-πραγματικότητα, εσύ-εγώ, νοσταλγία-στέρηση.

Ο κάθε αναγνώστης-μαθητής εστιάζει στα ποικίλα κειμενικά στοιχεία και στο αντίστοιχο δοκιμαστικό πλαίσιο που αυτά εντάσσονται, τα οποία προέκυψαν κατά την αναγνωστική διαδικασία (εκλεκτική προσοχή) (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005). Ακόμα, είναι σε θέση να τα προσεγγίσει βιωματικά, καθοδηγούμενος από τις εμπειρίες και τις γνώσεις του, την προσωπικότητα και τα πιστεύω του. Ο κάθε αναγνώστης-μαθητής βιώνει την αναγνωστική εμπειρία με τον δικό του ατομικό τρόπο, καθώς αναδημιουργεί το ποίημα, αφού πρώτα γνωρίσει και συζητήσει τις εμπειρίες και τις αναγνώσεις των συμμαθητών του και του εκπαιδευτικού. Έτσι, αφού, σύμφωνα με τον Πολίτη (1996:26), «η κάθε πραγμάτωση παίρνει την τελική της μορφή από την προσωπικότητα του αναγνώστη», υπάρχουν ποικίλες και διαφορετικές αναγνώσεις. Μια τέτοιου είδους διδακτική προσέγγιση ενός λογοτεχνικού έργου, που ενεργοποιεί τις αισθήσεις, τις σκέψεις, τις γνώσεις και τα συναισθήματα των αναγνωστών-μαθητών, οδηγεί στην επίτευξη της αισθητικής ανάγνωσης του λογοτεχνικού κειμένου.

Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η μελέτη του ποιήματος της Κικής Δημουλά «Τα πάθη της βροχής», σύμφωνα με τη «συναλλακτική» θεωρία της L.M. Rosenblatt. Η λογοτεχνία έχει ως στόχο την ανάπτυξη ευπροσάρμοστων και ξεχωριστών προσωπικοτήτων, μέσω ενός ευχάριστου, δημιουργικού και περιπετειώδους ταξιδιού και όχι την ανάπτυξη αυτόματων και παθητικών ατόμων μέσω μιας υποχρεωτικής και τυπικής διαδικασίας (Αριστοδήμου-Ιακωβίδου, 2013; Rosenblatt, 1995). Έτσι, οι αναγνώστες καλούνται να βιώσουν όσο το δυνατόν περισσότερες εμπειρίες μπορούν από τη λογοτεχνία, προσεγγίζοντας την προσωπικά και αυθόρμητα (Rosenblatt, 1995; Σιορίκης, 2013). Αρχικά, παρουσιάστηκαν οι θεωρητικές αρχές και οι διδακτικές προεκτάσεις της «συναλλακτικής» θεωρίας. Η εφαρμογή της θεωρίας αυτής στο ποίημα της Κικής Δημουλά υπέδειξε τη σχέση δούνα και λαβείν που υπάρχει ανάμεσα στον αναγνώστη και το κείμενο. Ο αναγνώστης καθοδηγούμενος από τα κειμενικά στοιχεία, τα οποία ενεργοποιούν στοιχεία της προσωπικής του εμπειρίας από τη ζωή ή/και τη λογοτεχνία, αντιδρά με το λογοτεχνικό κείμενο, αυτοκρίνεται και εν τέλει το αναδημιουργεί. Βιώνει, έτσι, με τον δικό του ατομικό και προσωπικό τρόπο μια αισθητική ανάγνωση του κειμένου. Παράλληλα, σε αυτό το «ταξίδι», ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος οφείλει να γνωρίζει τι θέλει να διδάξει, είναι περισσότερο διαμεσολαβητικός (Σακελλαριάδη, 1999). Ο ίδιος καλείται να προσαρμόσει την πορεία προσέγγισης του λογοτεχνικού έργου στις ιδιαιτερότητες, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών του, αλλά και να επιλέξει τα κατάλληλα έργα για αυτούς, ανάλογα με τα πιστεύω τους και τις προηγούμενες εμπειρίες τους σε σχέση με τη λογοτεχνία (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005; Πολίτης, 2003). Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός μπορεί να επικοινωνήσει με τον κάθε μαθητή ξεχωριστά, χωρίς να κυριαρχεί πάνω του, αλλά και να τον οδηγήσει στη συζήτηση και την ανταλλαγή των εμπειριών του, από τη λογοτεχνία, με τους υπόλοιπους μαθητές, όπου οι θέσεις όλων είναι ισάξιες.

Αναφορές

Rosenblatt, L.M. (1978). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois Univ. Press.

Rosenblatt, L.M. (1985). *The Transactional Theory of the Literary Work: Implications for Research*. In Charles R. Cooper (Ed.), *Researching Response to Literature and the Teaching of Literature*, 33-53. NJ: Ablex Publishing Corporation.

Rosenblatt, L.M. (1988). *Writing and Reading: The Transactional Theory*. In Office of Educational Research and Improvement (Ed.), *Conference on Reading and Writing*

Connections. Illinois: University of Illinois, (Διαθέσιμο: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED292062.pdf>, προσπελάστηκε στις 04/01/2024).

Rosenblatt, L.M. (1995). *Literature as Exploration*. 5th ed. New York: Modern Language Association.

Rosenblatt, R.M. (1969). Towards a Transactional Theory of Reading, *Journal of Literacy Research*, 1 (1), 31-49, (Διαθέσιμο: https://www.academia.edu/31968762/Towards_a_Transactional_Theory_of_Reading, προσπελάστηκε στις 04/01/2023).

Suleiman, R.S. & Crosman, I. (1980). *The Reader in the Text: Essays on Audience and Interpretation*. NJ: Princeton Univ. Press, (Διαθέσιμο: https://play.google.com/books/reader?id=QeX_AwAAQBAJ&printsec=frontcover&output=reader&hl=el&pg=GBS.PP1, προσπελάστηκε στις 04/01/2024).

Αριστοδήμου-Ιακωβίδου, Ντ. (2013). «Για ένα πουκάμισο αδειανό, για μιαν Ελένη...» Συνδυασμός των Λογοτεχνικών Θεωριών-Νέα Κριτική και Αναγνωστικές Θεωρίες-στη Διδασκαλία της Ποίησης. Στο: Β. Πάτσιου & Τζ. Καλογήρου (επιμ.), *Η Δύναμη της Λογοτεχνίας: Διδακτικές Προσεγγίσεις-Αξιοποίηση Διδακτικού Υλικού (Δημοτικό-Γυμνάσιο-Λύκειο)*, 29-53. Αθήνα: Gutenberg.

Καλογήρου, Τ., Βησσαράκη, Ε. (2005). Η Συμβολή της Θεωρίας της L.M. Rosenblatt στον Εμπλουτισμό της Διδακτικής της Λογοτεχνίας. Στο Τ. Καλογήρου & Κ. Λαλαγιάννη (Επιμ.) *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο*, 53-78. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πολίτης, Δ. (1996). Ο Ρόλος του Αναγνώστη και η «Συναλλακτική» Θεωρία της L.M. Rosenblatt. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 11, 21-33. Αθήνα: Πατάκης. (Διαθέσιμο: https://www.academia.edu/4358620/Πολίτης_Δ._1996_Ο_Ρόλος_του_Αναγνώστη_και_η_Συναλλακτική_Θεωρία_της_L.M.Rosenblatt._Επιθεώρηση_Παιδικής_Λογοτεχνίας_τόμος_11_αρ._σελ._21-_33, προσπελάστηκε στις 04/01/2024).

Πολίτης, Δ. (2017). Διδακτική και Θεωρία της Λογοτεχνίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Αναζητώντας μια ευέλικτη μεθοδολογία. Στο Μ. Ροδοσθένους-Μπαλάφα (Επιμ.), *Δημιουργική Διδασκαλία της Λογοτεχνίας: Εισηγήσεις και Πρακτικές Εφαρμογές στη Δημοτική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Πολίτης, Δ., (2003). *Ο Αναγνώστης στην Ποίηση για Παιδιά του Η. Τανταλίδη, του Γ. Βιζυηνού και του Α. Πάλλη: Θεωρητικές Διαπιστώσεις και Διδακτικές Προεκτάσεις*. (Διδακτορική Διατριβή). Αθήνα: ΕΚΠΑ. (Διαθέσιμο: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/20122#page/1/mode/2up>, προσπελάστηκε στις 04/01/2024).

Σακελλαρίδη, Ε. (1999). Ο Μυστικός Κήπος: Λογοτεχνική Κριτική και Θεωρία, η άλλη διάσταση της Διδασκαλίας της Λογοτεχνίας. Στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, 43-51. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Σιορικής, Χ. (2013). Απ' τα λόγια στα δέντρα: Δραστηριότητες για τη Φιλαναγνωσία και την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Στο: Β. Πάτσιου & Τζ. Καλογήρου (επιμ.), *Η Δύναμη της Λογοτεχνίας: Διδακτικές Προσεγγίσεις-Αξιοποίηση Διδακτικού Υλικού (Δημοτικό-Γυμνάσιο-Λύκειο)*, 85-116. Αθήνα: Gutenberg.

Τζιόβας, Δ. (2003). *Μετά την Αισθητική: Θεωρητικές Δοκιμές και Ερμηνευτικές Αναγνώσεις της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Το Θέατρο στην εκπαίδευση: Προτάσεις διδασκαλίας με τη χρήση Θεατρικών τεχνικών για δημιουργία σκηνικού θεάματος

<https://doi.org/10.69685/DOEG4144>

Γραμμένου Βασιλική

Εκπαιδευτικός ΠΕ02, 2^ο Γυμνάσιο Δραπετσώνας

vasilgram@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία φιλοδοξεί να αναδείξει την αξία της Θεατρικής Αγωγής στην εκπαίδευση και τη συμβολή των πολιτιστικών δράσεων στην παιδεία των εφήβων μαθητών. Θεατρικές τεχνικές και διδακτικές μέθοδοι της Θεατρικής Αγωγής μπορούν να αξιοποιηθούν με διαθεματική προσέγγιση σε όλα τα αντικείμενα που διδάσκονται στο Γυμνάσιο. Η εργασία αυτή επιδιώκει να δώσει στους εκπαιδευτικούς τα εργαλεία και τη δυνατότητα να κατανοήσουν μέσα από συγκεκριμένες διδακτικές προτάσεις ότι η Θεατρική Αγωγή δεν είναι μόνο ένα μάθημα ειδικότητας, αλλά μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως διδακτική μέθοδος σε πολλά αντικείμενα, καθώς εκπληρώνει όλους τους στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στην ολοκληρωμένη της έκφραση η παιδεία συνίσταται από στοιχεία, όπως η ανάπτυξη και η καλλιέργεια ανθρώπινων χαρακτήρων που έχουν αποκτήσει αισθητικά και ηθικά κριτήρια. Το θέατρο ενσωματώνει και συνδυάζει σε μία διδασκαλία όλες αυτές τις στοχεύσεις και τις επιδιώξεις που αποτελούν το επιστέγασμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Λέξεις κλειδιά: Θεατρική Αγωγή, Πολιτιστικές Δράσεις, Εκπαίδευση Εφήβων

Εισαγωγή

Ο μορφοπαιδευτικός ρόλος του θεάτρου είναι από καταβολής κόσμου ο λόγος δημιουργίας και ύπαρξής του. Το θέατρο ως ιδέα δημιουργήθηκε, κατ' αρχάς και κατ' αρχήν, για να «παιδεύσει», να εκπαιδεύσει, να διδάξει. Εξ ορισμού, δηλαδή, θέατρο σημαίνει βλέπω και μαθαίνω ή μαθαίνω βλέποντας. Στην πορεία εξέλιξης και ανάπτυξης του μοντέρνου θεάτρου ίσως σε κάποιες στιγμές έχασε σε κάποιο βαθμό αυτόν τον ρόλο ή τον τροποποίησε. Όμως, σε όλες τις περιπτώσεις η θεατρική δημιουργία συνειδητά ή ασυνείδητα, ακούσια ή εκούσια, έχει μορφοπαιδευτικό χαρακτήρα. Ο μορφωτικός και εκπαιδευτικός ρόλος του θεάτρου συνίσταται κυρίως στη μορφή και στον τρόπο παρουσίασης μιας θεατρικής παράστασης. Ο συνδυασμός ήχου και εικόνας, η παραστατικότητα, η ζωντάνια, η άμεση και έμμεση επικοινωνία μεταξύ ηθοποιών και θεατών, όλα αυτά συνιστούν ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο ο θεατής ακούει, βλέπει και γενικά βιώνει μια εμπειρία που δεν μπορεί να τον αφήσει ανεπηρέαστο. Αντίστοιχα, το ίδιο συμβαίνει και στον ηθοποιό, ο οποίος αισθάνεται την επίδραση που ασκεί στο κοινό εκείνη τη στιγμή και ανατροφοδοτείται θετικά ή αρνητικά από αυτό. Είναι ταυτόχρονα και για τον ηθοποιό μία βιωματική διδακτική πράξη. Γι αυτό, λοιπόν, «η θεατρική παράσταση υποβάλλει, προβάλλει και μερικές φορές επιβάλλει ιδέες και απόψεις, μετατρέπόμενη από ψυχαγωγικό θέαμα σε μέσο επικαθορισμού της συνείδησης των θεατών» (Levi, J. 1997).

Η Διδακτική του Θεάτρου στο Γυμνάσιο

Η θεατρική αγωγή στο Γυμνάσιο στοχεύει στη γενικότερη εξοικείωση του μαθητή με τον κόσμο του θεάτρου. Ειδικότερα, στο Γυμνάσιο σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η μορφοπαιδευτική αποστολή της θεατρικής αγωγής. Εκτός των άλλων, η διδακτική του μαθήματος στηρίζεται και στην ιστορική και εξελικτική πορεία του θεάτρου από την αρχαιότητα μέχρι τη σύγχρονη εποχή. Το συγκεκριμένο μάθημα αποκτά πια ένα διεπιστημονικό και διαπολιτισμικό χαρακτήρα με στόχο τη διαμόρφωση αισθητικής αντίληψης, γνώσης της ιστορίας των ιδεών και των αισθητικών τάσεων. Ο μαθητής αποκτά

έτσι κριτήρια τόσο ως δημιουργός όσο και ως αποδέκτης του καλλιτεχνικού προϊόντος (Γραμματάς, Θ. 1999).

Περιπτώσεις διασκευών έργων από το κλασικό θέατρο και τη λογοτεχνία για κοινό ενηλίκων θεατών, με προορισμό να παρασταθούν για κοινό ανηλίκων.

Έργα κλασικού θεάτρου και κλασικών συγγραφέων, Ελλήνων ή ξένων, όπως του Αριστοφάνη, του Σαίξπηρ, του Μπρεχτ, του Μολιέρου μπορούν να διασκευαστούν κατάλληλα, ώστε να απευθύνονται σε ανήλικο κοινό. Τέτοιες διασκευές έχουν γίνει στον «Μικρό Πρίγκιπα» του Αντουάν ντε Σαιντ Εξυπερί, στις «Ορνιθες» του Αριστοφάνη, με τίτλο «Στη χώρα των πουλιών». Επίσης, ο «Πλούτος» του Αριστοφάνη, Ο «Δον Κιχώτης» του Θερβάντες, το «Όνειρο καλοκαιρινής νύχτας» του Σαίξπηρ αποτελούν κλασικές επιλογές (Γραμματάς, Θ. 2010). Επιπλέον, και στην πιο σύγχρονη μορφή του θεάτρου που εμφανίζεται από τη δεκαετία του '90 και μετά με στοιχεία νεωτερικότητας, μεταμοντερνισμού και διαδραστικότητας, συναντάμε θεατρικές διασκευές κλασικών παραμυθιών και μύθων. Τέτοιες περιπτώσεις μεταγραφής και διασκευής ή διακειμενικής σύνθεσης παραδοσιακών ελληνικών και ξένων παραμυθιών είναι αρκετές. Μερικές από αυτές είναι «Το αθάνατο Νερό» των Σωτρίνη και Κυριάκη, η «Κυράνη του Δάσους» της Φραγκούλη και «Ο χρουσαϊτός Ατυς και η βασιλοπούλα Ροδόγαλη» του Ράτζου.

Ο ρόλος του εμπυχωτή εκπαιδευτικού

Ο εμπυχωτής εκπαιδευτικός ως συνερευνητής στην ανακάλυψη της γνώσης, μαζί με τους μαθητές του σχεδιάζει στρατηγικές και τεχνικές που με παιγνιώδη τρόπο θα οδηγήσουν την ομάδα των μαθητών στο θεμιτό αποτέλεσμα. Ο εμπυχωτής, όμως, δεν παύει να είναι παιδαγωγός, ο οποίος θέτει συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς και διδακτικούς στόχους. Στο τέλος του μαθήματος ως αξιολογητής καλείται να ελέγξει σε ποιο βαθμό ο σχεδιασμός του έφερε την επιθυμητή ανταπόκριση από τους μαθητές και κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι αρχικοί εκπαιδευτικοί στόχοι. Η αξιολόγηση του διδακτικού εγχειρήματος έγκειται στο κατά πόσο, επίσης, αυτοί οι στόχοι και τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν προκάλεσαν το ενδιαφέρον και συνδυάστηκαν με τις ανάγκες και τις δυνατότητες των παιδιών.

Ο εμπυχωτής είναι ο κύριος εκφραστής της δυναμικής παιδαγωγικής στάσης, ο οποίος αν και αποτελεί το βασικό φορέα της σύγχρονης παιδαγωγικής πρακτικής, δεν περιορίζεται σε αυτήν, αλλά θέτει ειδικότερους στόχους, όπως την ενίσχυση των ενδιαφερόντων του παιδιού και την ενεργητική εμπλοκή του στη διεύρυνση των γνώσεων και των εμπειριών του, στην προσπάθειά του να κατανοήσει τον εαυτό του και τους άλλους. Ο εκπαιδευτικός ως εμπυχωτής οφείλει να ασκεί μια συνεχή εσωτερική αναζήτηση και σπουδή του εαυτού του. Μέσα από αυτήν θα μπορέσει να αντιληφθεί και να ορίσει τις αντιλήψεις και τις στάσεις του και στη συνέχεια με αντικειμενική, κριτική ματιά να σιγουρευτεί πως δε χειραγωγεί τους μαθητές του. Ως εμπυχωτής κάνει σαφές ότι λειτουργεί ως ισότιμο μέλος της ομάδας, που διατυπώνει την άποψή του και ως σύμβουλος για την ενεργοποίηση της αυτοδιάθεσης και αυτενέργειας των μαθητών. Έργο του εμπυχωτή, λοιπόν, είναι να επιλέγει τις τεχνικές εκείνες που τροφοδοτούν και ενισχύουν την ομάδα και ευαισθητοποιούν τα μέλη της, ώστε να ενδυναμωθούν οι δυνατότητές τους (Γραμματάς, Θ. 1997).

Προτάσεις διδασκαλίας με τη χρήση θεατρικών τεχνικών

Οι παρακάτω προτάσεις διδασκαλίας με τη χρήση θεατρικών τεχνικών προέκυψαν από εργασίες που εκπονήθηκαν με αφορμή τις δραστηριότητες και τα ζητούμενα του εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού προγράμματος με τίτλο «Θέατρο και Εκπαίδευση – Πολιτιστικές Εκδηλώσεις στο Σχολείο. Θεατρική Αγωγή και Επιμόρφωση» που προσφέρει το e-learning του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (ΕΚΠΑ). Από αυτές δύναται να προκύψει σκηνική παρουσίαση με τη μορφή θεατρικής παράστασης ή πολυθεάματος, αλλά αυτό δεν αποτελεί αναγκαιότητα, καθώς οι συγκεκριμένες προτάσεις διδασκαλίας επιτελούν

άριστα τη μορφοπαιδευτική τους αποστολή, ακόμα κι αν δεν οδηγήσουν σε μια θεατρική παρουσίαση.

Πολιτιστική εκδήλωση / Πολυθέαμα στο πλαίσιο του σχολικού εορτασμού της 28ης Οκτωβρίου

Τίτλος: Πείνα και Κατοχή

Η πρόταση αυτή στηρίζεται στην προσέγγιση της φρίκης του πολέμου, η οποία προκαλείται όχι μόνο από τις μάχες στο μέτωπο, αλλά και από την πείνα και την εξαθλίωση, την απόλυτη ανέχεια και τον θάνατο που προκαλείται σε γέρους, γυναίκες, παιδιά, στον άμαχο δηλαδή πληθυσμό, στις πόλεις και τις επαρχίες της χώρας σε περίοδο πολέμου. Η συγκεκριμένη προσέγγιση αναφέρεται στη μεγάλη πείνα την περίοδο της γερμανικής κατοχής 1941-1944 στις πόλεις της Ελλάδας και κυρίως στην Αθήνα.

Διακειμενική σύνθεση – Δραματοποίηση: Στοιχεία Τίτλων:

1. «*Η πείνα*» *Γλώσσα Ε΄ Δημοτικού* (Ενότητα 3 «28^η Οκτωβρίου») (Ζωρζ Σαρή «Όταν ο ήλιος...» εκδ. Κέδρος, Αθήνα, 1971).
2. «*Και πάλι ο τρελός με τις πιτζάμες*» (Άλκη Ζέη «*Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου*», Ενότητα «ΠΕΙΝΑΑΑΩ»).
3. «*Ελισάβετ: Η πείνα και τα παγόνια*» (Λότη Πέτροβιτς - Ανδρουτσοπούλου «*Τραγούδι για τρεις*»).

Η ομάδα των μαθητών διαβάσει τα κείμενα και πραγματοποιείται συζήτηση και ανάλυση αυτών με κατευθύνσεις που δίνονται από τον/την εκπαιδευτικό - εμπυχωτή, σε σχέση με το περιεχόμενο, τα θέματα που θίγονται, την ιστορική στιγμή στην οποία αναφέρονται τα κείμενα, τις ομοιότητες και διαφορές μεταξύ τους και άλλα θέματα που θα προκύψουν από έναν ελεύθερο διάλογο, τον οποίο ενθαρρύνει ο/η εκπαιδευτικός.

Περιεχόμενο: Δραματοποίηση βασισμένη στο 1ο στοιχείο Τίτλου.

Τρόπος υλοποίησης: Η ομάδα προχωρά σε δραματοποίηση των σκηνών. Περίπου 10 παιδιά ντυμένα στα μαύρα μπαίνουν στη σκηνή με αργό και ρυθμικό βήμα που παραπέμπει σε χορό αρχαίας τραγωδίας. Η μουσική υπόκρουση είναι επίσης σχετική, ώστε να θυμίζει αρχαία τραγωδία. Στα χέρια τους κρατούν πλακάτ που γράφουν τη λέξη «πεινάω». Η λέξη σε κάθε πλακάτ είναι γραμμένη με διαφορετικό τρόπο (εδώ είναι απαραίτητη η συμβολή του/της εκπαιδευτικού των εικαστικών, καθώς τα πλακάτ θα τα έχουν φτιάξει οι μαθητές στο μάθημα των εικαστικών). Όλα τα παιδιά εν χορώ λένε τη λέξη «πεινάω», καθώς μπαίνουν αργά στη σκηνή. Στήνονται μπροστά στη σκηνή με μέτωπο στους θεατές κρατώντας τα πλακάτ τους ψηλά. Κάθε παιδί τώρα εκφωνεί ξεχωριστά τη λέξη «πεινάω», σε διαφορετικό τόνο και ύφος (εδώ είναι απαραίτητη η συμβολή του/της εκπαιδευτικού της μουσικής που έχει ασκήσει τα παιδιά στη διαφορετική τονικότητα με την οποία μπορούν να εκφωνήσουν τη λέξη). Παράλληλα, στο πίσω μέρος της σκηνής σε μια οθόνη προβολής, προβάλλονται εικόνες πεινασμένων και αδύναμων παιδιών από την περίοδο της γερμανικής κατοχής.

Δραματοποίηση και θεατρικό σκετς βασισμένα στο 2ο στοιχείο τίτλου.

Τρόπος υλοποίησης: Τα παιδιά που βρίσκονται ήδη στη σκηνή κάνουν μεταβολή και αφήνουν τα πλακάτ που κρατούν πάνω στον τοίχο στο πίσω μέρος της σκηνής. Μόνο ένα παιδί παραμένει στη μέση της σκηνής. Εμφανίζονται μπαίνοντας σιγά σιγά στη σκηνή σε μορφή πομπής/λιτανείας αναπηρικά καροτσάκια με τραυματίες που τα σπρώχνουν νοσοκόμες (εδώ μπορεί να ζητηθεί η βοήθεια κάποιου εκπαιδευτικού ή μαθητή/μαθήτριας που έχει κλίση στο μακιγιάζ για το βάζιμο των τραυματιών). Πίσω τους έρχονται τραυματίες που στηρίζονται σε πατερίτσες και μερικοί άλλοι μαθητές χωρίς πατερίτσες. Αυτοί παίρνουν από τον τοίχο τα πλακάτ που έχουν αφήσει οι προηγούμενοι. Προχωρούν αργά και νωχελικά. Επικρατεί σιωπή. Ξαφνικά ακούγεται ο ήχος αυτόματων όπλων που οπλίζουν. Το παιδί από την προηγούμενη σκηνή παραμένει ακίνητο και βουβό παρακολουθώντας αρχικά την πομπή και γυρίζει πίσω το κεφάλι του τρομαγμένο, όταν ακούει τον ήχο από τα όπλα. Η πομπή συνεχίζει την πορεία της χωρίς καμία αντίδραση στον ήχο των όπλων. Ξαφνικά εμφανίζεται ένα άλλο παιδί που φορά ριγέ πιτζάμες. Τραβάει από το χέρι το παιδί που βρίσκεται ακίνητο

στη σκηνή. Γίνεται ένας διάλογος μεταξύ τους, ο οποίος έχει προκύψει από εργαστήριο γραφής που έχει προηγηθεί στην προετοιμασία. Πρόκειται για έναν διάλογο που είναι βασισμένος στο απόσπασμα όπου ο ήρωας (Πέτρος) στο κείμενο 2 μιλάει με τον άνθρωπο με τις πιτζάμες (Μιχάλη).

Θεατρικό σκετς βασισμένο στο 3ο στοιχείο Τίτλου.

Τρόπος υλοποίησης: Ακούγεται ήχος από μοτοσυκλέτες και καμιόνια και το παιδί από την προηγούμενη σκηνή απομακρύνεται φοβισμένο. Στην οθόνη προβάλλεται βίντεο από την είσοδο των Γερμανών στην Αθήνα και ταυτόχρονα ακούγεται το τελευταίο μήνυμα από τον αθηναϊκό ραδιοφωνικό σταθμό, πριν από την κατάληψή του. Ακούγεται ή τραγουδιέται από τη σχολική χορωδία το τραγούδι «Μπήκαν στην πόλη οι οχτροί». Το θεατρικό σκετς έχει προκύψει από δραματοποίηση κάποιων αποσπασμάτων του κειμένου της Λ. Πέτροβιτς. Στο εργαστήριο γραφής οι μαθητές έχουν δραματοποιήσει το κείμενο γράφοντας διαλόγους που αναπαριστούν τη σκηνή των δύο κοριτσιών που πηγαίνουν στο σχολείο και αντικρίζουν ένα σώμα ανθρώπου που κείτεται νεκρό στην άκρη του δρόμου. Έχουν, επίσης, δημιουργήσει έναν διάλογο μεταξύ των μαθητών μέσα στη σχολική τάξη, οι οποίοι ζωγραφίζουν τα παγώνια που θαυμάζουν στον λόφο που συχνάζουν (ζωγραφιές που έχουν προετοιμάσει στο μάθημα εικαστικών). Ένας από τους μαθητές αποκαλύπτει ότι τα παγώνια έχουν εξαφανιστεί και όλοι σοκάρονται από την πληροφορία ότι πιθανότατα τα παγώνια φαγώθηκαν από τον τσαγκάρη, ο οποίος τα μαγείρεψε για να σώσει τον μικρό αδελφό του.

Η σκηνή τελειώνει με το τραγούδι «Ο Μικρός Ήρωας» του Λουκιανού Κηληδόνη, ενώ στην οθόνη προβάλλονται εικόνες από την Κατοχή και το περιοδικό «Μικρός Ήρωας», με το οποίο οι μαθητές έχουν έρθει σε επαφή στη φάση της προετοιμασίας.

Πολιτιστική εκδήλωση για την Παγκόσμια Ημέρα του Περιβάλλοντος

Θεατρική παράσταση σε μορφή αρχαίας τραγωδίας

Τίτλος: « Η ύβρις του Ερυσίχθονα» ή «Η άσβεστη πείνα»

Πρόσωπα: Ερυσίχθονας, Χορός: 20 δούλοι, Λεύκα, Νύμφες, Μήστρα, Ποσειδώνας, Αφηγητής

Τρόπος Υλοποίησης: Προηγείται θεατρικό παιχνίδι με βάση τον μύθο του Ερυσίχθονα, ώστε να γίνουν κατανοητοί οι συμβολισμοί σε σχέση με την ασέβεια του ανθρώπου απέναντι στη φύση και το περιβάλλον, γνωστή ως *ύβρις* στον αρχαίο κόσμο, η οποία επισύρει αυστηρότατη θεϊκή τιμωρία (Εξηγείται το σχήμα *άτη, ύβρις, νέμεσις, τίσις*).

Ακολουθεί εργαστήριο γραφής όπου αποφασίζονται οι σκηνές και γράφονται οι διάλογοι μεταξύ των προσώπων.

1η Σκηνή: Μπαίνουν στη σκηνή ο Ερυσίχθονας και οι 20 δούλοι, οι οποίοι κινούνται ρυθμικά και μιλούν όλοι μαζί εν χορώ (μιμούμενοι αρχαία τραγωδία). Οι δούλοι αρχίζουν να κόβουν τα δέντρα, τα οποία είναι ακίνητοι μαθητές μεταμφιεσμένοι σε δέντρα πάνω στη σκηνή. Κάθε φορά που οι δούλοι πλησιάζουν τα δέντρα εκείνα πέφτουν κάτω βγάζοντας μια κραυγή. Πέφτουν όλα τα δέντρα και οι δούλοι φτάνουν στη Λεύκα, η οποία βρίσκεται σε σημείο ψηλότερο από όλα τα άλλα δέντρα, ντυμένη στα λευκά. Γύρω της χορεύουν οι Νύμφες. Μόλις βλέπουν τους δούλους κρύβονται πίσω από τη Λεύκα. Εκείνη συμβουλεύει τους δούλους να σταματήσουν να κόβουν τα δέντρα. Οι δούλοι, όμως, σαν να μην την ακούνε, την πλησιάζουν με τα τσεκούρια. Η Λεύκα με πιο αυστηρό τόνο τώρα τους προτρέπει να μην την αγγίξουν, γιατί είναι το ιερό δέντρο της θεάς Δήμητρας και εκείνη θα θυμώσει πολύ, αν την πειράξουν. Οι δούλοι κάνουν ένα βήμα πίσω και γυρίζουν προς τον Ερυσίχθονα. Ο Ερυσίχθονας τους διατάζει να κόψουν αμέσως την ψηλή Λεύκα. Ένας δούλος σηκώνει το τσεκούρι και τότε ακούγεται ένας εκκωφαντικός θόρυβος και η σκηνή γεμίζει με καπνό (θα ήταν ένα εντυπωσιακό εφέ και βοηθητικό για τη μεταμόρφωση της Λεύκας σε θεά Δήμητρα). Μέσα από τον καπνό ξεπροβάλλει η Δήμητρα ντυμένη μ' ένα χρυσό μανδύα, κρατάει ένα σκήπτρο και φοράει ένα στεφάνι με λουλούδια στο κεφάλι. Οι δούλοι σκορπίζουν φοβισμένοι και ο Ερυσίχθονας μένει μόνος και ανυπεράσπιστος απέναντί της. Εκείνη τον

καταδικάζει τιμωρώντας τον με ακράτητη πείνα. (Στο εργαστήριο γραφής οι μαθητές έχουν γράψει ένα ποίημα που ακούγεται σαν θεϊκή κατάρα).

2η σκηνή: Εμφανίζεται ο Ερυσίχθονας ατημέλητος και τρελός (σε αντίθεση με την βασιλική εμφάνιση της προηγούμενης σκηνής). Τρώει ότι βρίσκει μπροστά του με μανία. Φεύγει από την σκηνή και έρχεται η κόρη του, η Μήστρα. Πάει να παρακαλέσει τον Ποσειδώνα να λυπηθεί τον πατέρα της και να τον απαλλάξει από την κατάρα της Δήμητρας. Εκείνος της λέει ότι δεν μπορεί να βοηθήσει τον Ερυσίχθονα, αλλά θα βοηθήσει εκείνην, δίνοντάς της την ικανότητα να μπορεί να μεταμορφωθεί σε διάφορα ζώα, ώστε να γλιτώσει από την ακράτητη πείνα του πατέρα της, ο οποίος θα μπορούσε να φάει και την ίδια του την κόρη.

Και στις δύο σκηνές υπάρχει αφηγητής, ο οποίος παρεμβαίνει με αφηγήσεις σχετικά με τον μύθο. Ο αφηγητής μας λέει και το τέλος του Ερυσίχθονα.

Διαδικασία δημιουργίας σκηνικού θεάματος για χριστουγεννιάτικη γιορτή

Γνωριμία με το κείμενο του Τ. Ροντάρι «Συναγερμός στη Φάτνη» από το «Παραμύθια για να σπάτε πλάκα». Αξιοποιείται το ανοίκειο και το περίεργο στοιχείο των τίτλων σε μια συζήτηση με τους μαθητές. Από τη συζήτηση αντλείται υλικό, υποθέσεις, ερωτήματα, προσδοκίες, εικόνες που θα αξιοποιηθούν στη συνέχεια της διαδικασίας.

Γίνεται, σε δεύτερο στάδιο, ανάγνωση ολόκληρου του κειμένου και αξιοποιείται στη συζήτηση το γεγονός ότι ο συγγραφέας δίνει τρεις διαφορετικές εκδοχές για το τέλος της ιστορίας, ώστε να προκύψουν απόψεις και ερωτήματα σχετικά μ' αυτήν την τεχνική αφήγησης. Ακολουθεί θεατρικό παιχνίδι και αυτοσχεδιασμοί. Πραγματοποιούνται δραστηριότητες σωματικής κίνησης και έκφρασης, παιχνίδια μεταμορφώσεων, χαλάρωσης, παρατηρητικότητας, που προσαρμόζονται στο περιεχόμενο του κειμένου. Εντοπίζεται έτσι το πρόβλημα: Γιατί συναγερμός στη φάτνη; Ανιχνεύονται συναισθήματα γύρω από τα πρόσωπα της δράσης και επιδιώκεται κατανόηση των συνθηκών που οδηγούν τα πρόσωπα σε συγκρούσεις.

Ακολουθεί ο χωρισμός των ενοτήτων από τους μαθητές και η απόδοση τίτλου σε καθεμία από αυτές με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού.

1η Ενότητα - Τίτλος: «Η Φάτνη και η τοποθέτηση παλιών παιχνιδιών». Με την τεχνική του θεατρικού παιχνιδιού, ένας μαθητής φτιάχνει μία φάτνη και τοποθετεί σε αυτήν μαθητές, σαν κούκλες, οι οποίοι παριστάνουν έναν ινδιάνο, έναν βοσκό, μία γιαγιά, ένα κορίτσι με κιθάρα, έναν πιλότο. Κάθε μαθητής μπορεί να κρατά ένα αντικείμενο ή να φορά κάτι που υποδεικνύει την ιδιότητά του. Ο εμπυχωτής κάνει την ερώτηση, αν όλα αυτά τα πρόσωπα ταιριάζουν στο σκηνικό της φάτνης.

2η Ενότητα - Τίτλος: «Οι κούκλες ξυπνούν». Συνεχίζεται το θεατρικό παιχνίδι. Το παιδί που έφτιαξε τη φάτνη φεύγει και οι κούκλες ξυπνούν. Κοιτούν γύρω τους απορημένες σαν να αναρωτιούνται πού βρίσκονται και πώς βρέθηκαν εκεί. Παίζει μια μουσική που προμηνύει σύγκρουση. Ο κατάλληλος φωτισμός είναι εδώ πολύ βοηθητικός.

3η Ενότητα - Τίτλος: «Η σύγκρουση»: Οι ζωντανές πια κούκλες αρχίζουν να αντιδρούν. Ο βοσκός αντιδρά που βλέπει τον ινδιάνο και η γιαγιά αντιδρά που βλέπει το κορίτσι με την κιθάρα. Ο εμπυχωτής ρωτά τα παιδιά ποιος είναι ο λόγος της αντίδρασης αυτής. Ο ινδιάνος, το κορίτσι με την κιθάρα και ο πιλότος κάθονται στην «καρέκλα των αποκαλύψεων» και διαδοχικά απαντούν σε ερωτήσεις, όπως για παράδειγμα: πώς βρέθηκες εδώ; γιατί κρατάς τσεκούρι; πού βρήκες την κιθάρα; πού έμαθες να οδηγείς αεροπλάνο;

Διαθεματικές συνδέσεις που μπορούν να πραγματοποιηθούν κατά τη διαδικασία αυτή είναι η αναζήτηση από τους μαθητές ιστορικών πληροφοριών για τους ινδιάνους: πού ζουν; σε ποια χώρα; ποια εποχή; Επίσης, μπορούν να αναζητήσουν πληροφορίες για τα είδη των αεροπλάνων και το επάγγελμα του πιλότου, να διαβάσουν την ιστορία της γέννησης του Χριστού, να μάθουν για το αστέρι και ποιοι ήταν οι τρεις Μάγοι που επισκέφτηκαν τον Χριστό στη φάτνη.

Στο τελευταίο στάδιο, οι μαθητές συζητούν σχετικά με τις τρεις επιλογές που δίνει ο συγγραφέας ως τέλος της ιστορίας. Ο/Η εκπαιδευτικός μπαίνει στον ρόλο του Μάγου Γκασπάρ και δημιουργούνται αυθόρμητοι διάλογοι μεταξύ των μαθητών και του Μάγου, μέσα από τους οποίους ο/η εκπαιδευτικός κατευθύνει τη συζήτηση προς την τελική ήρεμη διευθέτηση των συγκρούσεων που είχαν δημιουργηθεί ανάμεσα στα πρόσωπα δράσης.

Ως αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας μπορούμε από τη δραματοποίηση να προχωρήσουμε στο στήσιμο μια θεατρικής παράστασης στη χριστουγεννιάτικη γιορτή. Αρχικά, καθορίζονται οι σκηνές που ταυτίζονται με τις ενότητες. Ακολουθεί εργαστήριο γραφής, όπου οι μαθητές γράφουν τους διαλόγους για κάθε σκηνή. Οι μαθητές μπορούν να ανταλλάσσουν ιδέες σχετικά με τα διαλογικά μέρη του αρχικού κειμένου, ποια θα κρατήσουν, ποια θα αφαιρέσουν ή θα αλλάξουν. Γίνεται συζήτηση σχετικά με το τέλος της ιστορίας που θα επιλέξουν. Θα είναι κάποιο από τα προτεινόμενα από τον συγγραφέα ή κάτι διαφορετικό; Γίνονται προτάσεις για σκηνικά, κοστούμια, μουσική, φωτισμό. Ενθαρρύνεται η κατασκευή χειροποίητων, ευφάνταστων και πρωτότυπων κατασκευών που μπορούν να γίνουν από τα παιδιά με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού των εικαστικών.

Συμπεράσματα

Θα μπορούσε, λοιπόν, η διδακτική διαδικασία να χαρακτηριστεί ως μία «σκηνοθετούσα παιδαγωγία» (Γραμματάς, Θ. 2004), καθώς ο διδακτικός σχεδιασμός του μαθήματος αποτελεί ένα είδος σκηνοθεσίας της διδασκαλίας, μια δημιουργική πορεία από τη διδασκαλία στη σκηνοθεσία και αντίστροφα. Η «σκηνοθετούσα παιδαγωγία» μπορεί να αναπτύσσεται σε πολλαπλά επίπεδα, ξεκινώντας από τον ίδιο το διδακτικό σχεδιασμό του μαθήματος, την επιλογή μεθόδων διδασκαλίας και την εφαρμογή τεχνικών μάθησης, φτάνοντας μέχρι συγκεκριμένους επικοινωνιακούς κώδικες που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος μέσα στην τάξη, προκειμένου να έχει το καλύτερο αποτέλεσμα. Με δεδομένο ότι ο σκηνοθέτης μεθοδεύει τις ενέργειές του με βάση ότι στη σκηνή όλα πρέπει να γίνονται μ' έναν σκοπό, έτσι και σε κάθε διδακτική ενέργεια του δασκάλου υπάρχει σκοπιμότητα, προκειμένου να δημιουργήσει τις κατάλληλες σχέσεις και αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στους μαθητές του και το εκάστοτε μορφωτικό αγαθό. Αυτό σημαίνει ότι για να διαμορφωθούν οι κατάλληλες συνθήκες επικοινωνίας, ανάλογα με την περίπτωση θα πρέπει να προσεγγίσει το αντικείμενό του με αμεσότητα, με διάφορες αλληλοσυνδεόμενες λεκτικές ή μη μορφές συμπεριφοράς, με ενάργεια και παραστατικότητα, καθώς και με ευελιξία και προσαρμοστικότητα (Βρεττός, Ι. 2003).

Επιστημονικές έρευνες έχουν αποδείξει ότι η θεατρική αγωγή και γενικότερα οι θεατροπαιδαγωγικές προσεγγίσεις ατόμων με μαθησιακά προβλήματα έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν σ' αυτά τα παιδιά ποικίλες ικανότητες. Η αξιοποίηση θεατρικών μεθόδων και τεχνικών στην εκπαίδευση αυτών των ατόμων παρέχει γνώσεις που μεταδίδονται ή καταγράφονται βιωματικά. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι τεχνικές αυτές να βοηθούν τη γλωσσική και γενικότερη νοητική ανάπτυξη των παιδιών με μαθησιακά ή νοητικά προβλήματα (Βοσνιάδου, Σ. 2001).

Εκτός αυτού, τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα είναι πολύ σημαντικό ότι αναπτύσσουν δράσεις οι οποίες καλλιεργούν την ενσυναίσθηση (Johnson, C. 2001). Έτσι, έχουν τη δυνατότητα να περιορίζουν την απάθεια και την παθητική δράση των παρατηρητών της εκφοβιστικής συμπεριφοράς. Επιπλέον, έχουν τη δυνατότητα να αναδεικνύουν τις διαλογικές και κοινωνικές δεξιότητες των συμμετεχόντων, καθώς και τη δυνατότητα αξιολόγησης των συνεπειών μιας προβληματικής συμπεριφοράς. Σπουδαία θεωρείται και η ανάπτυξη της ικανότητας εύρεσης μη βίαιων λύσεων στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά. Μέσα από τις θεατρικές μεθόδους και τεχνικές καλλιεργείται αποτελεσματικά η ικανότητα κατανόησης των κινήτρων μιας παραβατικής συμπεριφοράς, καθώς επίσης πολύ σημαντική κρίνεται και η κατανόηση του γεγονότος ότι οι άσχημες συμπεριφορές ή τα προβλήματα μάθησης που παρουσιάζουν κάποιοι μαθητές μπορεί να πηγάζουν από αρνητικά βιώματα στο οικογενειακό ή σχολικό περιβάλλον. Τέλος, ιδιαίτερη σημασία έχει η

ικανότητα αντίληψης των ποιοτικών χαρακτηριστικών μιας εκφοβιστικής κατάστασης, καθώς και η καλλιέργεια του πνευματικού υπόβαθρου που θα βοηθήσει τα παιδιά να αντιμετωπίζουν αυτές τις καταστάσεις. Μέσω της θεατρικής διαδικασίας δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να ανακαλύπτουν τις ικανότητές τους και να ισχυροποιούνται στην πράξη μέσα από την αυξημένη αντίληψη και το θάρρος που αποκτούν να διερευνούν πράξεις και σχέσεις (Bouchard, N. 2002).

Αναφορές

Bouchard, N. (2002). *A narrative approach to moral experience using dramatic play and writing*. *Journal of Moral Education*, 31(4), 407-422.

Johnson, C. (2001). *Helping children to manage emotions which trigger aggressive acts: An approach through drama in school*. *Early Child Development and Care*, 166(1), 109-118.

Levi, J. (1997). "Theatre and Moral Education" *Journal of Aesthetic Education* 31(3) 65-75.

Βοσνιάδου, Σ. (2001). Πώς μαθαίνουν οι μαθητές (μτφρ. Β. Τσάγκαλος & Ε. Παπαδημητρίου), Διεθνής Ακαδημία Εκπαίδευσης, Διεθνές Γραφείο Εκπαίδευσης Unesco.

Βρεττός, Ι. (2003), *Μη Λεκτική Συμπεριφορά Εκπαιδευτικού-Μαθητή. Άσκηση με μικροδιδασκαλία*, Αθήνα: Ατραπός

Γραμματάς, Θ. (1997). *Θεατρική Παιδεία και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*, Αθήνα: τυπωθήτω

Γραμματάς, Θ. (2004), *Το Θέατρο στο σχολείο*, Αθήνα: Ατραπός

Γραμματάς, Θ. (2010) [επιμ.], *Στη χώρα του Τοτώρα. Θέατρο για ανηλίκους θεατές*, Αθήνα: Πατάκης.

Γραμματάς, Θ. (1999). *Διδακτική του Θεάτρου*, Αθήνα: τυπωθήτω

Η επίδραση της κουλτούρας και του κλίματος του σχολείου στην υποβολή και αποδοχή περιβαλλοντικών δράσεων από τους εκπαιδευτικούς

<https://doi.org/10.69685/UXTY8350>

Γκερμπεσιώτη Γραμματία

Υποψήφια Διδάκτωρ, Τμήμα Περιβάλλοντος, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
ggkermpeioti@uth.gr

Περίληψη

Τις τελευταίες δεκαετίες η θετική, οργανωσιακή, σχολική κουλτούρα εξετάστηκε ως βασική παράμετρος στην εφαρμογή προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Αειφορίας σε επίπεδο σχολείου. Από την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας φαίνεται ότι πολλά σχολεία διαθέτουν τα βασικά χαρακτηριστικά μιας θετικής κουλτούρας σχολείου, όπως είναι οι σχέσεις εμπιστοσύνης και συνεργασίας, η πυκνή δικτύωση και η άμεση επικοινωνία, στοιχεία που οδηγούν στην εργασιακή ικανοποίηση, τη θετική στάση, τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών και το καινοτόμο κλίμα. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της επίδρασης της κουλτούρας και του κλίματος του σχολείου στην υποβολή και αποδοχή περιβαλλοντικών δράσεων από τους εκπαιδευτικούς.

Μελετάται η συσχέτιση των χαρακτηριστικών της θετικής σχολικής κουλτούρας και της ανάπτυξης κουλτούρας υλοποίησης περιβαλλοντικών δράσεων, μέσω της κριτικής θεώρησης της διεθνούς βιβλιογραφίας και των συνεντεύξεων που διενεργήθηκαν σε τρία δημοτικά σχολεία και σε ένα Κέντρο Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία. Από τις αναλύσεις προκύπτουν οι συσχετίσεις και οι παράγοντες που διαμορφώνουν μια σταθερή θετική κουλτούρα ανάληψης περιβαλλοντικών δράσεων από τους εκπαιδευτικούς.

Λέξεις κλειδιά: κουλτούρα, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, δικτύωση, συνεργασία

Εισαγωγή

Η ανάπτυξη της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (ΠΕ), που είναι γνωστή από τη δεκαετία του '70 (Palmer, 2002), οφείλεται στη ραγδαία αύξηση των τεράστιων περιβαλλοντικών προβλημάτων που απειλούν τη βιόσφαιρα και την επιβίωση του ανθρώπου. Είναι, επομένως, απαραίτητο να εκπαιδευτούν τα άτομα κάθε ηλικίας, μέσα από μια συνεχή εκπαιδευτική διαδικασία, εντός και εκτός του σχολικού πλαισίου, έτσι ώστε να υπάρξει διαφώτιση των πολιτών και υιοθέτηση μιας πιο φιλικής προς το περιβάλλον συμπεριφοράς (Festus and Ogoegbunam, 2012).

Η διαπίστωση ότι η επιτυχία ενός περιβαλλοντικού προγράμματος επιφέρει πολλά θετικά αποτελέσματα στην υιοθέτηση μιας υγιούς περιβαλλοντικής συμπεριφοράς οδηγεί αναπόφευκτα στη διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν ή εμποδίζουν την αποτελεσματική διδασκαλία της ΠΕ στα σχολεία (Dzerefos, 2020). Ως κύριοι συντελεστές επιτυχίας, σύμφωνα με τους Γκερμπεσιώτη, κ.ά, (2021), αναφέρονται η σχολική κουλτούρα και ο τρόπος αλληλεπίδρασης μεταξύ των εκπαιδευτικών (Kalaitzidis, 2012, Bucher, 2017, Mogren and Gericke, 2017a, Mogren and Gericke, 2017b, Nordén, 2018), η δικτύωση των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, είτε ως κοινότητες μάθησης, είτε ως περιβαλλοντικές ομάδες και η δικτύωση μεταξύ σχολείων ή μεταξύ σχολείων και τοπικών οργανισμών που διευκολύνει την ανταλλαγή γνώσεων, τη μεταβίβαση πληροφοριών και την υποστήριξη δράσεων (Bennell, 2015, Rauch, 2016, Li and Krasny, 2020, Mawela, 2020).

Η σχολική κουλτούρα θεωρείται ένας από τους βασικούς παράγοντες ανάπτυξης της ΠΕ, αν και πολλές φορές υπάρχει σύγχυση με το σχολικό κλίμα και συχνά οι δύο όροι αλληλεπικαλύπτονται. Ο Schein (1985) ισχυρίζεται ότι η δημιουργία κλίματος είναι ένας από τους βασικούς μηχανισμούς ενσωμάτωσης μιας κουλτούρας. Κάνοντας έναν διαχωρισμό των

δυο εννοιών, είναι σκόπιμο να αναφερθεί ότι η σχολική κουλτούρα, σύμφωνα με τον Alqarni (2020), στηρίζεται σε κοινόχρηστες αξίες και πεποιθήσεις που το σχολικό μακροπρόθεσμο περιβάλλον μοιράζεται μεταξύ ατόμων και χρόνου και μεταφράζεται ως η «προσωπικότητα» του σχολείου. Με άλλα λόγια, το σχολικό κλίμα μπορεί να χαρακτηριστεί ως «στάση ή διάθεση» του σχολείου, ενώ η σχολική κουλτούρα αντιπροσωπεύει την «προσωπικότητα ή αξίες» του σχολείου. Επίσης, το κλίμα βασίζεται στην αντίληψη, ενώ η κουλτούρα στηρίζεται σε κοινόχρηστες αξίες και πεποιθήσεις (Gruenert, 2008).

Τις τελευταίες δεκαετίες η θετική, οργανωσιακή, σχολική κουλτούρα εξετάστηκε ως βασική παράμετρος στην εφαρμογή προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ή προγραμμάτων ΠΕ και Αειφορίας σε επίπεδο σχολείου (Higgs & McMillan, 2006, Evans et al., 2012, Kalaitzidis, 2012). Χαρακτηριστικά της σχολικής κουλτούρας φαίνεται να διερεύνησε η Nordén (2018) που έδωσε διεπιστημονικές προεκτάσεις της ΠΕ. Θεώρησε σημαντικά στοιχεία για την επιτυχία ενός περιβαλλοντικού έργου τη συνολική δέσμευση και συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο έργο αυτό, τη συνεργασία και την από κοινού δημιουργία. Ταυτόχρονα, τόνισε ότι όταν οι εκπαιδευτικοί, απλώς, συνεισφέρουν ή βοηθούν στο έργο, χωρίς να το αισθάνονται ιδιοκτησία τους, αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες. Η σχολική οργανωσιακή κουλτούρα διερευνήθηκε και σε δύο βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις κατά την τελευταία δεκαετία (Muller et al., 2020, Verhelst et al., 2020), όπου αναπτύχθηκε ένα πλαίσιο σχολικής οργάνωσης για την ενσωμάτωση της Αειφορίας στο σχολικό περιβάλλον.

Με βάση την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας τα βασικά χαρακτηριστικά που ευνοούν την ΠΕ και ιδρύουν μια θετική σχολική κουλτούρα είναι: η δικτύωση, η ομαδική εργασία, η συνεργασία, η αλληλεπίδραση, η αποτελεσματική επικοινωνία, η συλλογικότητα, το υποστηρικτικό κλίμα, το κλίμα συνοχής της ομάδας και η ομότιμη καθοδήγηση και συμβουλευτική (Γκερμπεσιώτη κ.ά., 2021).

Για τη διερεύνηση των παραπάνω παραγόντων της σχολικής κουλτούρας πραγματοποιήθηκαν τέσσερις συνεντεύξεις σε στελέχη που εφάρμοσαν ΠΕ ή συντόνισαν σχετικά προγράμματα.

Μεθοδολογία

Πραγματοποιήθηκαν τέσσερις συνεντεύξεις στελεχών που υλοποίησαν ή συντόνιζαν περιβαλλοντικά προγράμματα. Το δείγμα ήταν τρεις άνδρες και μία γυναίκα, που απάντησαν σε ημιδομημένες συνεντεύξεις, σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν και προάγουν την ανάπτυξη κουλτούρας υλοποίησης περιβαλλοντικών δράσεων. Τα στοιχεία των εκπαιδευτικών, που στο εξής θα ονομάζονται με ψευδώνυμο για λόγους σεβασμού σε προσωπικά δεδομένα είναι τα παρακάτω:

Ο Α. είναι προϊστάμενος ενός Κέντρου Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία (ΚΕΠΕΑ) σε επαρχία, με θητεία 15 χρόνων. Συντονίζει τα περιβαλλοντικά προγράμματα του Κέντρου, των σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της ευρύτερης περιοχής, αλλά και όσων σχολείων της Ελλάδας δηλώνουν επιθυμία για συνεργασία.

Ο Β. είναι υποδιευθυντής δημοτικού σχολείου σε μεγάλη πόλη τα τελευταία 2 χρόνια και είναι δάσκαλος σε σχολεία εδώ και 37 χρόνια. Έχει μεγάλη εμπειρία στην υλοποίηση και τον συντονισμό περιβαλλοντικών προγραμμάτων, καθώς το σχολείο του επιβραβεύεται με την πράσινη σημαία των Οικολογικών Σχολείων.

Η Μ. είναι διευθύντρια ιδιωτικού σχολείου σε μεγάλη αστική περιοχή με θητεία 8 χρόνων και προϋπηρεσία 30 χρόνων, η οποία συντονίζει τα προγράμματα των εκπαιδευτικών και το σχολείο της έχει βραβευτεί πολλές φορές με την πράσινη σημαία των Οικολογικών Σχολείων.

Ο Ν. είναι διευθυντής 6/θεσίου δημοτικού σχολείου σε μεγάλη πόλη, με προϋπηρεσία 21 χρόνων στο συγκεκριμένο σχολείο, το οποίο έχει επιβραβευτεί πολλές φορές με την πράσινη σημαία των Οικολογικών Σχολείων.

Η ανάλυση δεδομένων έγινε με κωδικοποίηση των απαντήσεων και στην παρούσα εργασία θα εξεταστεί αποκλειστικά ο παράγοντας της σχολικής κουλτούρας.

Ανάλυση

Από την ανάλυση των συνεντεύξεων προκύπτει ότι στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχει γίνει η ενσωμάτωση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Ωστόσο, συχνά, οι δράσεις που υλοποιούνται δεν είναι οργανωμένες, γίνονται αποσπασματικά και χωρίς σημαντικά αποτελέσματα.

Πιο συγκεκριμένα, ο υπεύθυνος του ΚΕΠΕΑ και η ομάδα του συνεργάζονται με πολλά σχολεία που εκπονούν περιβαλλοντικά προγράμματα. Σε ερώτηση της συνέντευξης για το επίπεδο ενσωμάτωσης της ΠΕ, επισημαίνει ότι «...*με τις συνθήκες που υπάρχουν τώρα γίνονται διάφορα και ίσως αριθμός ας πούμε σχετικά με προγράμματα και δεξιότητες, αλλά αυτές δεν είναι οργανωμένες όπως θα 'πρεπε, δεν υπάρχει σύνδεση ανάμεσα σε κάποιους ανθρώπους που είναι τόσο, να πω έχουν και την ανάλογη εμπειρία βάζω τους υπεύθυνους σχολικών δραστηριοτήτων που ανέκαθεν βοηθούσαν και το Κέντρο ακόμη και η σύνδεση ανάμεσα και στο Κέντρο και σ' αυτούς ας πούμε τους εκπαιδευτικούς. Δεν θα 'λεγα ότι είναι στο επίπεδο που θα 'πρεπε.*». Το σημαντικό πρόβλημα που αναδεικνύεται είναι η έλλειψη δικτύωσης ανάμεσα στα σχολεία και σε άτομα που έχουν τις ειδικές γνώσεις και εμπειρίες για περιβαλλοντικά ζητήματα (ΚΕΠΕΑ, Υπεύθυνοι σχολικών δραστηριοτήτων). Ο Α. θεωρεί ότι λείπει η θεωρητική γνώση από τα σχολεία και για τον λόγο αυτό είναι επιβεβλημένη η δικτύωση με το ΚΕΠΕΑ. Σύμφωνα με τον Parker (1977), τα δίκτυα πληρούν μεταξύ άλλων και το αίσθημα δέσμευσης στην ιδέα που υπηρετούν, το αίσθημα του κοινού σκοπού, την ανταλλαγή πληροφοριών σε συνδυασμό με ψυχολογική υποστήριξη, στοιχεία απαραίτητα για την παρακίνηση και τη βοήθεια των εκπαιδευτικών να αναλάβουν δράσεις της ΠΕ.

Εκτός από την έλλειψη εξωτερικής δικτύωσης των σχολείων, ο προϊστάμενος του ΚΕΠΕΑ αναγνωρίζει τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών σχετικά με τις δράσεις που υλοποιούν, για την ποιότητα και την ουσία των οποίων, ωστόσο, προβληματίζεται. Από τη συνέντευξη φαίνεται ότι το σύνολο των συνθηκών που επικρατούν στην ΠΕ και το περίπλοκο κύκλωμα των ειδικών και των φορέων που μπορούν να υποστηρίξουν ανάλογες δράσεις δεν παρακινούν τον εκπαιδευτικό, ακόμη και αν υπάρχει ανάλογη κουλτούρα στο σχολείο.

Το 12/θέσιο δημοτικό σχολείο που υπηρετεί ο Β. υλοποιεί το πρόγραμμα ανακύκλωσης Περσεφόνη που συμμετέχει όλο το σχολείο και το πρόγραμμα κομποστοποίησης με τη συμμετοχή του μισού σχολείου. Κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά δεν γίνονται άλλες περιβαλλοντικές δράσεις, ενώ στο παρελθόν είχε βραβευτεί για την αποτελεσματική δράση του στα Οικολογικά Σχολεία.

Τον προβληματισμό του για την ΠΕ εκφράζει και ο Β., ως εξής: «*Η ΠΕ έχει κουράσει, γιατί νομίζω ότι δεν έγινε πάντα με σωστή... με σωστό τρόπο. Οι νεότεροι συνάδελφοι ακούνε Περιβαλλοντική και λίγο αγκομαχούν, γιατί γιατί νιώθουν ότι... ότι.. εεε.. δεν έχουν πολλή υποστήριξη... τα προγράμματα που υπάρχουν είναι υποτυπώδη, δεν υπάρχει κάποια ενίσχυση ή κάποιος φορέας που μπορεί να βοηθήσει...*». Η λέξη «αγκομαχούν» που χρησιμοποίησε ο Β. δείχνει το δυσανάλογο βάρος των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στις ανάγκες της ΠΕ και την έλλειψη βοήθειας και υποστήριξης στο πλαίσιο της ίδιας της κοινότητας μάθησης του σχολείου.

Σε ερώτηση της συνέντευξης για τον αν η σχολική κουλτούρα ή το σχολικό κλίμα είναι παράγοντες που βοηθούν στον ρόλο της ΠΕ, ο Β. απάντησε ότι είναι πολύ σημαντικό. Ωστόσο, αναφέρει: «*αλλά πια και σαν μονάδα και 3 συνεργασίες να 'χεις και 5 συνεργασίες μπορείς να κάνεις πράγματα αν το θέλεις... επειδή υπάρχουν πάρα πολλές ιδέες, νομίζω αυτό το σχολείο είναι αρκετά δημοκρατικό και αφήνουμε τους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται ανάλογα με τις ιδέες που έχουνε και τις προτιμήσεις...*», «*...πίεσα εγώ για την Περσεφόνη, ώστε να γίνει όλο το σχολείο κομμάτι αυτού του προγράμματος και τελικά νιώθω ότι η Περσεφόνη βρήκε εμπόδια από τις εταιρείες ανακύκλωσης, δεν προχωράει το πρόγραμμα και βρέθηκα εκτεθειμένος στους συναδέλφους.*». Φαίνεται ότι το σχολείο αποφασίζει με δημοκρατικό τρόπο την υλοποίηση δράσεων, αλλά παρατηρείται μια αρνητική σχολική κουλτούρα, όπου η διοίκηση αναγκάζεται να πιέσει για να γίνει μια περιβαλλοντική δράση

και όπου ο ίδιος ο συντονιστής νιώθει ενοχές για την αποτυχία του εξωτερικού συνεργάτη-φορέα να ανταποκριθεί στους αρχικούς στόχους του προγράμματος. Επομένως, απουσιάζουν τα σημαντικά στοιχεία της εμπιστοσύνης, της αλληλοϋποστήριξης, της συνοχής της ομάδας μέσα στο σχολείο, αλλά και η εξωτερική δικτύωση, αναφορικά με άλλα σχολεία ή την υπεύθυνη σχολικών δραστηριοτήτων, λόγω φόρτου εργασίας, όπως επισημάνθηκε από τον Β..

Στο 6/θέσιο δημοτικό σχολείο που υπηρετεί ο Ν. δεν παρατηρείται διάχυση περιβαλλοντικών προγραμμάτων τα τελευταία δύο χρόνια, παρόλο που πρόκειται για ένα σχολείο που είχε βραβευτεί πολλές φορές στο παρελθόν για τις περιβαλλοντικές του δράσεις. Ωστόσο, γίνεται κάθε χρόνο η ανακύκλωση, κατά την οποία οι μαθητές συλλέγουν κάθε Τετάρτη και Παρασκευή υλικά, τα οποία συγκεντρώνουν σε έναν χώρο του σχολείου και τα παραλαμβάνει ο Δήμος. Παρατηρείται, επομένως, μια κοινή οικολογική κουλτούρα, την οποία συνεχίζει και την ασπάζεται κάθε νέο μέλος της σχολικής κοινότητας, εφόσον η ανακύκλωση ήδη έχει κριθεί αποτελεσματική για τη διαμόρφωση στάσεων και τη διαχείριση σκουπιδιών. Το σχολείο βρίσκεται στο δεύτερο επίπεδο καθιέρωσης κουλτούρας κατά τον Schein (2010), που περιλαμβάνει τους στόχους και την κοινή ιδεολογία που ασπάζεται μια συγκεκριμένη ομάδα ατόμων. Αυτό σημαίνει ότι μια ιδέα υποστηρίζεται και υιοθετείται από την ομάδα, σε περίπτωση που φέρει επιτυχία στον οργανισμό και έχει κοινωνική αξία.

Σύμφωνα με τον διευθυντή του σχολείου που συμμετείχε στη συνέντευξη, ο κύριος λόγος της μείωσης των περιβαλλοντικών δράσεων είναι η μειωμένη διάθεση των εκπαιδευτικών για συνεργασίες σε κλίμα συλλογικότητας, καθώς όλες αυτές οι δράσεις απομονώθηκαν πλέον στην αίθουσα, μέσα από τον θεσμό των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, σε ένα κλειστό πλαίσιο με αποσπασματικό χαρακτήρα. Αναφέρει: «...όταν οι δάσκαλοι σχεδιάζουν για παράδειγμα προγράμματα ή εργαστήρια δεξιοτήτων δεν τα μοιράζονται, δεν τα ανακοινώνουν...» «Ο καθένας υλοποιεί αυτά που θέλει να κάνει σε επίπεδο τάξης και δύσκολα τα φέρνει στην ολομέλεια ... να ζητήσει τη συνεργασία του άλλου... αυτό είναι πολύ μεγάλο πρόβλημα.». Αναφορικά με τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, πρόκειται για την πρώτη φορά στην ιστορία της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής που θεσμοθετείται η εισαγωγή του γνωστικού αντικείμενου «Φροντίζω το Περιβάλλον» ως υποχρεωτικό μάθημα με αξιολόγηση των μαθητών και υποχρεωτικές περιβαλλοντικές δράσεις, αξιοποιώντας μεθόδους διερευνητικής και ανακαλυπτικής μάθησης. Ωστόσο, η χρονική διάρκεια διδασκαλίας της συγκεκριμένης ενότητας είναι πολύ μικρή και κυμαίνεται από 5 έως 7 εβδομάδες σε κάθε σχολική χρονιά για όλη την υποχρεωτική εκπαίδευση (ΥΑ 94236/ΓΔ4/29-07-2021).

Στο ίδιο σχολείο ο Ν. αναφέρει: «Στο σχολείο φαίνονται οι σχέσεις των εκπαιδευτικών ότι είναι καλές, ομαλές, συνεργάσιμες, αλλά με την έννοια του φαίνεσθαι. Επί της ουσίας, θα μπορούσαν να γίνουν πιο στενές και πιο αποδοτικές... να μοιράζονται πράγματα να δέχονται πράγματα που κάνει κάποιος και μπορεί να τα μοιραστεί και να τα οικειοποιηθεί και ο άλλος... να εμπλουτιστεί από τις ιδέες και τις απόψεις των άλλων...». Φαίνεται, επομένως, ότι δεν υπάρχει θετική σχολική κουλτούρα, καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν ανταλλάσσουν απόψεις, δεν μοιράζονται ιδέες και δεν υφίσταται η απαραίτητη συνοχή της ομάδας που θα μπορούσε να οδηγήσει σε καινοτομίες και προγράμματα.

Το βασικό επιχείρημα του Ν. για την έλλειψη θετικής σχολικής κουλτούρας είναι η αλλαγή της σύνθεσης του προσωπικού κατά 60%. Για παράδειγμα αναφέρει: «...η αλλαγή του προσωπικού που υπάρχει στο σχολείο κάθε χρόνο φέρνουν και διαφορετικές συνθήκες σκέψης του καθενός, διαφορετικά πράγματα σκέφτεται ο καθένας, άλλες προτεραιότητες βάζει και μέχρι να συντονιστεί σε αυτά τα οποία το σχολείο δίνει ως κατευθύνσεις καταλαβαίνετε περνάει ένα πολύ μεγάλο διάστημα...». Πραγματικά, ο χρόνος και η πίεση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών δεν ευνοούν τη διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών συνεργασιών και συλλογικότητας, γεγονός που επιβαρύνεται από τη συχνή αλλαγή εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

Στο ιδιωτικό 30/θέσιο δημοτικό σχολείο γίνονται προγράμματα οργανωμένα με σταθερό

χρονοδιάγραμμα, υπεύθυνο δράσης και τακτικές εβδομαδιαίες συνεδρίες, παρουσία της διευθύντριας του σχολείου. Σε αυτές τις συναντήσεις καταθέτονται προτάσεις, εγγράφως, συζητούνται και αποφασίζονται θέματα και ενέργειες που ακολουθούν όλοι με μικρές τροποποιήσεις ανά τάξη. Στο σχολείο υπάρχει μεγάλη σταθερότητα εκπαιδευτικού προσωπικού και παρατηρείται μια θετική σχολική κουλτούρα, όπου η ομαδική εργασία, ο μεγάλος βαθμός αλληλεπίδρασης και η συνοχή της ομάδας δημιουργούν ένα πλαίσιο ασφάλειας, εμπιστοσύνης και υποστήριξης για τον κάθε εργαζόμενο.

Η Μ. τονίζει ότι η κουλτούρα του σχολείου για υλοποίηση καινοτόμων και περιβαλλοντικών δράσεων συμπαρασύρει όλους τους εκπαιδευτικούς και δίνει μια σημαντική παρώθηση για συμμετοχή και ένταξη στην ομάδα. Όπως αναφέρει σε μια απάντησή της για τον κάθε εκπαιδευτικό του σχολείου της: «Θέλω κι εγώ να συμμετέχω, δεν θέλουν γενικά οι εκπαιδευτικοί μας να μένουν απέξω ακόμα κι όταν έχει πάρα πολύ δουλειά αυτό επιπλέον, γιατί έχει επιπλέον δουλειά. Υπάρχει μια ευγενής άμιλλα μεταξύ των ανθρώπων οπότε όλα αυτά θεωρώ ότι βοηθούν πολύ.»

Συμπεράσματα

Όπως φαίνεται από την έρευνα, η θετική σχολική κουλτούρα επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό την παρακίνηση του εκπαιδευτικού στην ανάληψη περιβαλλοντικών δράσεων. Για παράδειγμα, στο ιδιωτικό σχολείο φαίνεται ότι υπάρχει μια μόνιμη και σταθερή κουλτούρα ανάληψης δράσεων και εκπαιδευτικού καθήκοντος, γεγονός που δημιουργεί το κατάλληλο πλαίσιο δικτύωσης και κοινότητας μάθησης. Το υποστηρικτικό και καινοτόμο κλίμα, οι συνεδρίες ανταλλαγής απόψεων και η συνοχή της ομάδας αποτελούν χαρακτηριστικά γνωρίσματα μιας κουλτούρας που ασπάζονται όλοι οι εκπαιδευτικοί. Κατά τον ίδιο τρόπο στο 6/θέσιο δημοτικό σχολείο που γίνεται κάθε χρόνο η ανακύκλωση, υπάρχει δεδομένη οικολογική κουλτούρα που την αποδέχονται όλοι και τη συνεχίζουν παλιοί και νέοι συνάδελφοι.

Αντίθετα, διακρίνεται μια αποστασιοποίηση και απομόνωση στην εργασία των εκπαιδευτικών σχετικά με τα προγράμματα της ΠΕ. Λόγω της παρόμοιας λειτουργίας των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων που καθιστούν τις δράσεις αποκλειστικότητα κάθε τμήματος, αλλά και λόγω του περιορισμένου χρόνου, της πίεσης των μαθημάτων και της διάθεσης των εκπαιδευτικών, παρατηρείται μια αρνητική σχολική κουλτούρα, χωρίς αλληλεπίδραση, κοινούς στόχους, συζητήσεις και συλλογικότητα. Αποτέλεσμα είναι να γίνονται περιβαλλοντικά προγράμματα από ελάχιστους εκπαιδευτικούς, χωρίς τη στήριξη της ομάδας, τη διάχυση στη σχολική εκπαιδευτική κοινότητα και με μειωμένα οφέλη για το σχολείο.

Αναφορές

Alqarni, S. A. Y. (2020). How school climate predicts teachers organizational silence. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 12(1), 12-27.

Bennell, S. J. (2015). Education for Sustainable Development and Global Citizenship: Leadership, Collaboration, and Networking in Primary Schools. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 7(1), 5-32.

Bucher, K. (2017). Opening garden gates: Teachers making meaning of school gardens in Havana and Philadelphia. *Teaching and Teacher Education*, 63, 12-21.

Dzerefos, C. (2020). Reviewing education for sustainable development practices in South African eco-schools. *Environmental Education Research*, 26(11), 1621-1635.

Evans, N., Whitehouse, H., & Gooch, M. (2012). Barriers, successes and enabling practices of education for sustainability in far North Queensland schools: A case study. *The Journal of Environmental Education*, 43(2), 121-138.

Festus, M. O., & Ogoegbunam, O. B. (2012). Imperatives of environmental education and awareness creation to solid waste management in Nigeria. *Academic Research International*, 3(2), 253.

Gruenert S (2008). *School Culture, They are not the same thing*. National Association of Elementary School Principles.

Higgs, A. L., & McMillan, V. M. (2006). Teaching through modeling: Four schools' experiences in sustainability education. *The Journal of Environmental Education*, 38(1), 39-53.

Kalaitzidis, D. (2012). Sustainable school indicators: Approaching the vision through the sustainable school award. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 14(2), 168-180.

Li, Y., & Krasny, M. E. (2020). Development of professional networks among environmental educators. *Professional development in education*, 46(2), 337-353.

Mawela, S. A. (2020). Teachers' views on support by environmental non-governmental organisations in selected Alexandra Township primary schools. *Koers: Bulletin for Christian Scholarship= Koers: Bulletin vir Christelike Wetenskap*, 85(1), 1-13.

Mogren, A., & Gericke, N. (2017a). ESD implementation at the school organisation level, part 1—investigating the quality criteria guiding school leaders' work at recognized ESD schools. *Environmental Education Research*, 23(7), 972-992.

Mogren, A., & Gericke, N. (2017b). ESD implementation at the school organisation level, part 2—investigating the transformative perspective in school leaders' quality strategies at ESD schools. *Environmental Education Research*, 23(7), 993-1014.

Müller, U., Lude, A., & Hancock, D. R. (2020). Leading Schools towards Sustainability. Fields of Action and Management Strategies for Principals. *Sustainability*, 12(7), 3031.

Nordén, B. (2018). Transdisciplinary teaching for sustainable development in a whole school project. *Environmental Education Research*, 24(5), 663-677.

Palmer, J. (2002). *Environmental education in the 21st century: Theory, practice, progress and promise*. Routledge.

Parker, L. A. (1977). Networks for Innovation and Problem Solving and Their Use For Improving Education: A Comparative Overview.

Rauch, F. (2016). Networking for education for sustainable development in Austria: the Austrian ECOLOG-schools programme. *Educational Action Research*, 24(1), 34-45.

Schein, E. H. (1985). Defining organizational culture. *Classics of organization theory*, 3(1), 490-502.

Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (Vol. 2). John Wiley & Sons

Verhelst, D., Vanhoof, J., Boeve-de Pauw, J., & Van Petegem, P. (2020). Building a conceptual framework for an ESD-effective school organization. *The Journal of Environmental Education*, 51(6), 400-415.

Γκερμπεσιώτη, Γ., Τσιρούκης, Α., Κύδρος, Δ. & Μπλάνας, Γ. (2021). Κρίσιμοι παράγοντες ανάληψης περιβαλλοντικών δράσεων στα σχολεία. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία*, 3(2), 22-48.

Υπουργική Απόφαση, 94236/ΓΔ4/ 29-07-2021, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 3567/Β' /4.08.2021).

Εκπαιδευτικές μονάδες και διοίκηση υπηρεσιών για την προώθηση της κινητικότητας και της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σε καινοτόμα Ευρωπαϊκά Προγράμματα

<https://doi.org/10.69685/LRPQ4606>

Κουβέλα Σταυρούλα

Εκπαιδευτικός ΠΕ60, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Λάρισας
roulakouvela76@gmail.com

Κουγιουμτζόγλου Μάρθα

Εκπαιδευτικός ΠΕ06, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Ημαθίας
novem968@gmail.com

Πλιάρη Ζωή

Εκπαιδευτικός ΠΕ60, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Λάρισας
zoipliari3@gmail.com

Γκούνα Ουρανία

Επίκουρη Καθηγήτρια, Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδος
ouraniagouna@gmail.com

Περίληψη

Η εκπαιδευτική κοινότητα έχει ανάγκη από καινοτόμες διδακτικές πρακτικές αλλά και από αποτελεσματική διοίκηση υπηρεσιών. Τα Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα μπορούν να συμβάλουν σε αυτό μέσα στο πλαίσιο επικαιροποιημένων Ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών πολιτικών.

Η παρούσα έρευνα εξετάζει τα κίνητρα συμμετοχής των εκπαιδευτικών των νομών Λάρισας και Πιερίας σε Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, υπάρχει συσχέτιση των κινήτρων ώθησης και έλξης και των παραγόντων παρακίνησης με τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, η ενημέρωσή από τη διεύθυνση του σχολείου και από τους ίδιους, η συμμετοχή στη διαχείριση των διαδικασιών και η συνεργασία με συναδέλφους συμβάλλουν σημαντικά στην συμμετοχή τους σε Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα.

Τα παραπάνω αποτελέσματα στηρίζουν την χάραξη πολιτικής στην διοίκηση υπηρεσιών μιας εκπαιδευτικής μονάδας, υπό το πρίσμα της ώθησης για συνεχή επιμόρφωση και κινητικότητα των εκπαιδευτικών. Τέλος, αναδεικνύουν τις κύριες πτυχές που πρέπει να αναπτυχθούν κατά την προώθηση και εφαρμογή των προγραμμάτων αυτών μέσα στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Λέξεις κλειδιά: Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα, παράγοντες και κίνητρα, διοίκηση υπηρεσιών, καινοτόμες διδακτικές πρακτικές

Εισαγωγή

Οι ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές σχεδιάζονται από τις διοικητικές υπηρεσίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης προκειμένου να προωθήσουν την αποτελεσματικότητα και την ισότητα (Alexiadou, 2017).

Η παγκοσμιοποίηση, αν και συνεπάγεται διάφορες προκλήσεις, προσφέρει ευκαιρίες για σημαντικές συνεργασίες πέρα από διεθνή σύνορα, όπως διεθνείς συνεργασίες, δίκτυα γνώσης, στρατηγικές συμμαχίες (Boudersa, 2016).

Έτσι, τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα κατέχουν πολύ σημαντική θέση στη διαδικασία της εκπαίδευσης τις τελευταίες δεκαετίες (Clain, 2016). Στόχος των ευρωπαϊκών προγραμμάτων είναι η σύνδεση των προτεραιοτήτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης με τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς των κρατών μελών τους (Ceri Jones, 2017).

Το πρόγραμμα Erasmus είναι το πιο διάσημο σχέδιο δράσης για την κινητικότητα σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Είναι επίσης το πιο σημαντικό πρόγραμμα από όλα τα άλλα εκπαιδευτικά προγράμματα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Περιλαμβάνει μια αναγνωρισμένη πρωτοβουλία της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η οποία επιχορηγεί τις μετακινήσεις μαθητών και εκπαιδευτικών με στόχο την επιβολή της ευρωπαϊκής διάστασης και την ανάπτυξη της συνεργασίας (Breznik et al., 2020).

Παράγοντες κινήτρων

Έχουν διεξαχθεί πολλές έρευνες που αναλύουν τους παράγοντες που επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση των ανθρώπων. Μία από τις πιο δημοφιλείς μελέτες σε αυτήν την ενότητα είναι η μελέτη του Herzberg και των συνεργατών του (Herzberg, 1959).

Οι παράγοντες που διαμορφώνουν την εργασιακή ικανοποίηση εντάσσονται σε δύο κατηγορίες: στους παράγοντες που συνδέονται με την ανάγκη για ανάπτυξη ή αυτοπραγμάτωση, ώστε οι εργαζόμενοι να έχουν τη διάθεση και να προσπαθούν να αποδώσουν τα μέγιστα στην εργασία τους και στους παράγοντες υγιεινής, που συνεισφέρουν στο να μην υπάρχει δυσαρέσκεια και να διατηρείται η απόδοση των εργαζόμενων σε αποδεκτό επίπεδο (Acquah, Nsiah, Antie & Otoo, 2021).

Ο Herzberg υπέθεσε ότι η εργασιακή ικανοποίηση και η εργασιακή δυσαρέσκεια προκαλούνται από διαφορετικούς εργασιακούς παράγοντες. Έτσι, κατέληξε στη «θεωρία των δύο παραγόντων» που διαφοροποιεί το κίνητρο από τους παράγοντες υγιεινής (Amzat et al., 2017).

Τα κίνητρα των εκπαιδευομένων που τους ωθούν να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα μπορούν να οριστούν με βάση τη θεωρία κινήτρων του Herzberg, η οποία αναγνωρίζει την ανάγκη των ανθρώπων να λαμβάνουν υπόψη για την εργασία τους όχι μόνο τους εσωτερικούς παράγοντες κινήτρων αλλά και τους εξωτερικούς (McMillan et al., 2016).

Οι παράγοντες ώθησης αναφέρονται σε εκείνους τους παράγοντες που αναγκάζουν τους ανθρώπους να μετακινηθούν από το μέρος που ζουν, ενώ οι παράγοντες έλξης αναφέρονται σε εκείνους τους παράγοντες που προσελκύουν τους ανθρώπους να επιλέξουν έναν προορισμό, αφού λάβουν την απόφαση να ταξιδέψουν (Klenosky, 2002).

Στον τομέα της εκπαίδευσης, οι έρευνες βασίζονται σε φοιτητές που συμμετέχουν σε προγράμματα κινητικότητας και προωθούνται ανταλλαγές σπουδών σε άλλες χώρες. Οι φοιτητές αποφασίζουν μέσω των ευρωπαϊκών προγραμμάτων κινητικότητας να συμμετάσχουν σε προγράμματα ανταλλαγής για τις σπουδές τους (Lesjak et al., 2015).

Συμμετοχή εκπαιδευτικών από την Ελλάδα σε Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε ευρωπαϊκά προγράμματα είναι όλο και πιο δημοφιλής τα τελευταία χρόνια. Οι γέφυρες με την Ευρώπη ενισχύουν τη γνώση και εξυπηρετούν τη δια βίου μάθηση. Η παροχή των απαραίτητων πνευματικών εφοδίων είναι το σκαλοπάτι για την προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών τα τελευταία χρόνια (Calvo & Barba, 2014).

Ωστόσο, η συμμετοχή εκπαιδευτικών από την Ελλάδα σε ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα φαίνεται να έχει μικρή ανταπόκριση, αν και οι ίδιοι εκπαιδευτικοί παραδέχονται ότι η εφαρμογή αυτών των προγραμμάτων έχει πολλά οφέλη όχι μόνο για αυτούς αλλά και για τους μαθητές τους (Διαμαντοπούλου, 2010).

Ο αντίκτυπος της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών μπορεί να διακριθεί μέσω της συμμετοχής τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα (Halász, 2013). Είναι αποδεδειγμένο ότι οι δάσκαλοι θεωρούν τους εαυτούς τους αποτελεσματικούς όταν

μπορούν να πιστέψουν ότι έχουν τη δύναμη να επηρεάσουν τις επιδόσεις των μαθητών τους (Ashton, 1984).

Σκοπός

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τα κίνητρα και τους παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή τους σε Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα. Πιο συγκεκριμένα, ερευνάται η περίπτωση των εκπαιδευτικών που εργάζονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στους νομούς Λάρισας και Πιερίας.

Μέθοδος

Η παρούσα έρευνα βασίστηκε στη θεωρία παρακίνησης του Herzberg και στη θεωρία «ώθησης και έλξης». Το δείγμα της έρευνας ήταν 360 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Λάρισας και 274 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Πιερίας. Η παρούσα ποσοτική έρευνα έγινε με τη χρήση δομημένου ερωτηματολογίου.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στο πλαίσιο της μελέτης είναι τα ακόλουθα:

- Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων ώθησης και έλξης και των παραγόντων παρακίνησης σύμφωνα με τον Herzberg και τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα;
- Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων ώθησης και έλξης και των παραγόντων παρακίνησης σύμφωνα με τον Herzberg και της ενημέρωσης των εκπαιδευτικών για την ενεργή συμμετοχή τους στη διαχείριση και συνεργασία πάνω σε ένα Ευρωπαϊκό Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα;

Αποτελέσματα

Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα του Πίνακα 1, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των νομών Λάρισας (56,7%) και Πιερίας (58,8%) δεν έχει συμμετάσχει σε κανένα Ευρωπαϊκό Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα. Ένα 17,8% για το νομό Λάρισας και ένα 19,0% για το νομό Πιερίας έχει συμμετάσχει δύο φορές και ένα 4,2% για το νομό Λάρισας και ένα 5,5% για το νομό Πιερίας έχει συμμετάσχει τρεις φορές.

Πίνακας 1: Συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα

Αριθμός συμμετοχών	Λάρισα		Πιερία	
	N	%	N	%
0	204	56,7	161	58,8
1	64	17,8	52	19,0
2	43	11,9	46	16,8
3	15	4,2	15	5,5
4+	34	9,4	-	-

Αξιοσημείωτο είναι ότι ένα 9,4% των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Λάρισας έχει συμμετάσχει σε Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα πάνω από τέσσερις φορές ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για το νομό Πιερίας είναι μηδενικό.

Όσον αφορά την ενημέρωση, τη συμμετοχή και τη διαχείριση ενός Ευρωπαϊκού Προγράμματος από τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των νομών Λάρισας και Πιερίας, προκύπτει ότι και στις τέσσερις ερωτήσεις «Σε ποιο βαθμό υπάρχει ενημέρωση από τη διεύθυνση του σχολείου για συμμετοχή σε Ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα (π.χ. το Erasmus+)» (Μ.Ο.=3.05 για το νομό Λάρισας και Μ.Ο.=3.31 για το νομό Πιερίας), «Σε ποιο βαθμό ενημερώνεστε οι ίδιοι για τα Ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα από το διαδίκτυο (π.χ. το Erasmus+)» (Μ.Ο.=3.06 για το νομό Λάρισας και Μ.Ο.=3.20 για το νομό Πιερίας), «Σε ποιο βαθμό θα συμμετείχατε στη διαχείριση των διαδικασιών που συνεπάγεται

ένα Ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό πρόγραμμα (π.χ. το Erasmus+)» (Μ.Ο.=3.33 για το νομό Λάρισας και Μ.Ο.=3.30 για το νομό Πιερίας) και «Σε ποιο βαθμό είναι εύκολο να συνεργαστείτε με τους συναδέλφους σας πάνω σε ένα Ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό πρόγραμμα (π.χ. το Erasmus+)» (Μ.Ο.=3.47 για το νομό Λάρισας και Μ.Ο.=3.47 για το νομό Πιερίας), οι μέσες τιμές του δείγματος κυμαίνονται κοντά στην επιλογή 3=μέτρια.

Πίνακας 2: Ενημέρωση, συμμετοχή και διαχείριση ενός Ευρωπαϊκού Εκπαιδευτικού Προγράμματος

	Λάρισα	Πιερία
	Μ	Μ
Σε ποιο βαθμό υπάρχει ενημέρωση από τη διεύθυνση του σχολείου για συμμετοχή σε Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα (π.χ. Erasmus+)	3.05	3.31
Σε ποιο βαθμό ενημερώνεστε οι ίδιοι για τα Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα από το διαδίκτυο (π.χ. Erasmus+)	3.06	3.20
Σε ποιο βαθμό θα συμμετείχατε στη διαχείριση των διαδικασιών που συνεπάγεται ένα Ευρωπαϊκό Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (π.χ. Erasmus+)	3.36	3.30
Σε ποιο βαθμό είναι εύκολο να συνεργαστείτε με τους συναδέλφους σας πάνω σε ένα Ευρωπαϊκό Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (π.χ. Erasmus+)	3.47	3.47

Παρατηρείται ότι η υψηλότερη μέση τιμή καταγράφεται στη συνεργασία με συνάδελφους στο πλαίσιο των Ευρωπαϊκών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων (Μ.Ο.=3,47) τόσο για το νομό Λάρισας όσο και για το νομό Πιερίας.

Συμπεράσματα

Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκαν οι απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από το νομό Λάρισας και Πιερίας σχετικά με τους παράγοντες που ωθούν και παρακινούν ή όχι (σύμφωνα με παράγοντες κινήτρου και υγιεινής του Herzberg) τη συμμετοχή τους σε ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των νομών Λάρισας και Πιερίας δεν έχει συμμετάσχει σε κανένα Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα και ένα μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών και από τους δύο νομούς έχει συμμετάσχει μία, δύο ή τρεις φορές σε κάποιο Ευρωπαϊκό Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα. Εξάιρεση αποτελούν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Λάρισας που σε ποσοστό 9,4% έχουν συμμετάσχει σε τέσσερα ή παραπάνω Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα, ενώ οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Πιερίας δεν έχουν συμμετάσχει ποτέ πάνω από τέσσερις φορές σε κάποιο Ευρωπαϊκό Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα.

Διαπιστώθηκε ότι η ενημέρωση από τους διευθυντές των σχολείων στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τα Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα, η ενημέρωση των ίδιων των εκπαιδευτικών για τα προγράμματα αυτά μέσω του διαδικτύου και η συμμετοχή του στη διαχείριση των διαδικασιών που συνεπάγεται ένα Ευρωπαϊκό Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα κυμαίνεται σε μέτριο επίπεδο, με υψηλότερη μέση τιμή (Μ.Ο.=3.47) να καταγράφεται στη συνεργασία με τους συναδέλφους στο πλαίσιο των Ευρωπαϊκών Εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Τα ευρήματα αυτής της έρευνας επιβεβαιώνουν τον σημαντικό ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν οι διευθυντές σχολείων στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ωθώντας τους να συμμετέχουν σε περισσότερες δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης. Ακόμα, σημαντικό ρόλο παίζει και η ενημέρωση των ίδιων των εκπαιδευτικών για τα προγράμματα

επιμόρφωσης αλλά και η προθυμία τους να συμμετέχουν στη διαχείριση των διαδικασιών ενός Ευρωπαϊκού Εκπαιδευτικού Προγράμματος καθώς και η προθυμία τους να συνεργαστούν με τους συναδέλφους τους πάνω σε ένα τέτοιο πρόγραμμα.

Περιορισμοί και προτάσεις για το μέλλον

Οι εκπαιδευτικές διοικητικές υπηρεσίες που είναι υπεύθυνες για τον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης, έτσι ώστε να μπορέσουν να διοργανώσουν προγράμματα που να άπτονται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών για τη συνεχιζόμενη επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Ακόμα, οι κυβερνήσεις των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης θα μπορούσαν να διοργανώσουν περισσότερα επιδοτούμενα εκπαιδευτικά προγράμματα, έτσι ώστε περισσότεροι εκπαιδευτικοί να μπορούν να συμμετάσχουν σε Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα.

Τέλος, σε μελλοντικές έρευνες θα ήταν ίσως ενδιαφέρον να μελετηθούν τα αίτια μεταβολής για την συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα μαζί με τα εμπόδια και τις εμπειρίες που συμβάλλουν στην τροποποίησή τους με το πέρασμα του χρόνου.

Αναφορές

Acquah, A., Nsiah, T. K., Antie, E. & Otoo B. (2021). Literature Review on Theories Motivation. *EPRA International Journal of Economic and Business Review*, 25–29.

Alexiadou, N. (2017). Equality and Education Policy in the European Union-An Example from the Case of Roma. *Policy and inequality in education*, 111-131.

Amzat, I. H., Don, Y., Fauzee, S. O., Hussin, F., & Raman, A. (2017). Determining motivators and hygiene factors among excellent teachers in Malaysia: An experience of confirmatory factor analysis. *International Journal of Educational Management*, 31 (2), 78–97.

Ashton, P. (1984). Teacher Efficacy: A Motivational Paradigm for Effective Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 35(5), 28–32.

Breznik, K., & Skrbinjek, V. (2020). Erasmus student mobility flows. *European Journal of Education*, 55(1), 105–117.

Boudersa, N. (2016). The importance of teachers' training programs and professional development in the Algerian educational context: Toward informed and effective teaching practices. *Experiences Pedagogiques*, 1(1), 1-14.

Halász G. (2013). European Union: The Strive for Smart, Sustainable and Inclusive Growth. *Education Policy Reform Trends in G20 Members*, 267–288.

Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. (1959). *The motivation to work*. New York, Wiley.

Calvo, G., & Barba, J.J. Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual. *Profesorado*, 18(1), 397-412.

Ceri Jones, H. (2017). Celebrating 30 years of the Erasmus programme. *European Journal of Education*, 52(4), 558–562.

Clain, A. (2016). Challenges in evaluating the EU's lifelong learning policies. *International Journal of Lifelong Education*, 35(1), 18–35.

Klenosky, D. B. (2002). The “pull” of tourism destinations: A means-end investigation. *Journal of travel research*, 40(4), 396-403.

Lesjak, M., Juvan, E., Ineson, E. M., Yap, M. H. T., & Axelsson, E. P. (2015). Erasmus student motivation: Why and where to go? *Higher Education*, 70(5), 845–865.

McMillan, D. J., McConnell, B., & O'Sullivan, H. (2016). Continuing professional development – why bother? Perceptions and motivations of teachers in Ireland. *Professional Development in Education*, 42(1), 150–167.

Διαμαντοπούλου, Α. (2010). Διερεύνηση καινοτόμων στοιχείων σχολικών συνεργασιών: σύγκριση μεταξύ δύο προγραμμάτων Comenius I (Διδακτορική διατριβή). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών. Ανακτήθηκε στις 25/4/2022 από: <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/31950#page/2/mode/2up>.

Το Παραμύθι ως Νοητικό Εργαλείο στην Παιδική Ηλικία

<https://doi.org/10.69685/UQYH5145>

Μίχη-Ζέγγου Έπη

Κτηνίατρος MSC - συγγραφέας

emizegg@gmail.com

Γερωγώκα-Τσουτσούκα Μικαέλλα

BA Αγγλική Λογοτεχνία και Γλωσσολογία, MA Εκπαίδευσης, MA Μετάφρασης & Διερμηνείας

michaellag24@gmail.com

Περίληψη

Τα εκπαιδευτικά παιδικά βιβλία που αναφέρονται σε θέματα όπως η νόσος Αλτσχάιμερ, το σύνδρομο Down και η ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή μπορούν να προσφέρουν πολλαπλά οφέλη στο εκπαιδευτικό πλαίσιο των σχολείων. Η χρήση τους συμβάλλει στην προώθηση της ενσωμάτωσης και της ενσυναίσθησης, καθώς επίσης και στο να καταρρίπτουν στερεότυπα και στίγματα. Επίσης, παρέχουν εκπαιδευτική αξία και διευκολύνουν τις συζητήσεις στην τάξη, ενώ ενισχύουν τις κοινωνικές δεξιότητες και τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Επιπλέον, υποστηρίζουν την εξατομικευμένη μάθηση και προωθούν τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Συνολικά, τα εν λόγω βιβλία συμβάλλουν στη δημιουργία πιο ανοικτών, ανεκτικών και συμπεριληπτικών εκπαιδευτικών περιβαλλόντων και αποτελούν πολύτιμο εργαλείο στην προαγωγή της ποικιλομορφίας και της κατανόησης στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Λέξεις κλειδιά: Νόσος Αλτσχάιμερ, σύνδρομο Ντάουν, ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή.

Εισαγωγή

Η χρήση παραμυθιών και εκπαιδευτικών παιδικών βιβλίων που αναφέρονται σε θέματα όπως η νόσος Αλτσχάιμερ, το σύνδρομο Down και η ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή (ΙΨΔ) μπορεί να προσφέρει πολλαπλά οφέλη στο εκπαιδευτικό πλαίσιο των σχολείων. Αυτά τα βιβλία, πέρα από την παροχή βασικής πληροφόρησης για τις εν λόγω καταστάσεις, συμβάλλουν σημαντικά στην προώθηση της ενσωμάτωσης και της ενσυναίσθησης, καταρρίπτοντας τα στερεότυπα και τα στίγματα που τις περιβάλλουν. Πρωτίστως, θα αναλυθούν επιστημονικά οι τρεις αυτές καταστάσεις και στη συνέχεια, θα αναλύσουμε τη σημασία και τα οφέλη της χρήσης αυτών των βιβλίων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ανάλυση των τριών καταστάσεων

Άνοια

Αρχικά, η άνοια αποτελεί μία χρόνια, προοδευτική, νευροεκφυλιστική διαταραχή η οποία συνδέεται άμεσα με το γήρας. Παγκόσμια, το μεγαλύτερο βάρος της φροντίδας ηλικιωμένων ασθενών με άνοια αναλαμβάνει η οικογένεια η οποία αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της φροντίδας των ατόμων αυτών. Όσο οι ανάγκες και οι απαιτήσεις του ασθενούς αυξάνονται ή εντατικοποιούνται, οι πρωτοβάθμιοι οικογενειακοί φροντιστές ανταποκρίνονται με την εφαρμογή στρατηγικών που ελαττώνουν την επιβάρυνση της φροντίδας. Εκείνοι οι οποίοι δεν είναι σε θέση να προσαρμόσουν ή να τροποποιήσουν στρατηγικές για να ικανοποιήσουν τις απαιτήσεις της φροντίδας, βιώνουν ψηλά επίπεδα επιβάρυνσης και ψυχιατρικής νοσηρότητας. Η στήριξη της οικογένειας στο έργο της φροντίδας, ο εντοπισμός των παραγόντων που προδιαθέτουν σε επιβάρυνση και η αποφυγή δημιουργίας «κρυμμένων ασθενών» αποτελεί βασικό σκοπό και πρόκληση (Παπασταύρου, 2005).

Τα Συμπεριφορικά και Ψυχολογικά Συμπτώματα της Άνοιας (ΣΨΣΑ) εμφανίζονται σε όλες τις μορφές άνοιας. Ειδικότερα, στη μετωποκροταφική άνοια και στην άνοια με σωματία Lewy

είναι παθολογικά και αποτελούν μέρος των διαγνωστικών κριτηρίων. Πρόσφατες μελέτες έδειξαν ότι όλοι σχεδόν τα άτομα με άνοια θα αναπτύξουν ένα ή περισσότερα συμπεριφορικά και ψυχολογικά συμπτώματα κατά τη διάρκεια της πορείας της νόσου. Τα ΣΨΣΑ προκαλούν σημαντικές επιπτώσεις τόσο στα άτομα με άνοια όσο και στους φροντιστές τους. Η πορεία τους είναι, ανεξάρτητη από τη βαρύτητα των γνωστικών ελλειμμάτων και της λειτουργικής έκπτωσης, με εξάρσεις και υφέσεις καθώς και υψηλό ποσοστό υποτροπών. Τα ΣΨΣΑ περιλαμβάνουν: επιθετικότητα, κατάθλιψη, απάθεια, αυξημένη κινητική δραστηριότητα, ψύχωση (παραλήρημα και ψευδαισθήσεις), άρση αναστολών, διαταραχές ύπνου και διαταραχές πρόσληψης τροφής (Εθνικό Σχέδιο Δράσης για την άνοια- νόσο Alzheimer, 2015-2020).

Δεν υπάρχουν επαρκή επιδημιολογικά δεδομένα για την άνοια στην Ελλάδα. Ανάγοντας δεδομένα από άλλες χώρες η Alzheimer's Disease International υπολογίζει τον επιπολασμό της άνοιας στην Ελλάδα για το 2010 σε 196,000 άτομα. Εκτιμάται δε ότι το 2030 θα φτάσει τα 276,000 άτομα και το 2050 τα 365,000 άτομα. Παρά τις οικονομικές δυσχέρειες που αντιμετωπίζει η χώρα και τη σχετική έλλειψη πόρων και υποδομών, φορείς όπως Πανεπιστήμια, Ελληνική Νευρολογική Εταιρεία, Ελληνική Ψυχιατρική Εταιρεία, κλινικές νοσοκομείων ΕΣΥ, Μη Κερδοσκοπικές Εταιρείες Alzheimer κλπ., έχουν να επιδείξουν σημαντικές προσπάθειες εκπαίδευσης και ενημέρωσης γιατρών, επαγγελματιών υγείας, φροντιστών και κοινού μέσα από συνέδρια, συναντήσεις, σεμινάρια, τηλεκπαιδεύσεις και άλλες εκπαιδευτικές μεθόδους. Ωστόσο, κρίνεται αναγκαία η ανάληψη πρωτοβουλιών για την αντιμετώπιση σημαντικών προβλημάτων και ελλείψεων, όπως τα ακόλουθα: Η ευαισθητοποίηση, ενημέρωση, εκπαίδευση και επιμόρφωση στο αντικείμενο της άνοιας ιατρών όλων των ειδικοτήτων και λοιπών επαγγελματιών υγείας. Ανάδειξη και προβολή κοινωνικών προτύπων και συμπεριφορών καθοριστικών για την αντιμετώπιση παραγόντων κινδύνου σχετικών με την άνοια. Εκπαίδευση της κοινωνίας, ώστε το στίγμα που συνοδεύει την άνοια να απαλειφθεί (Εθνικό Σχέδιο Δράσης για την άνοια- νόσο Alzheimer, 2015-2020).

Η βελτίωση της ποιότητας ζωής των ασθενών και η μείωση των αρνητικών επακόλουθων της φροντίδας σε όσους την παρέχουν αποτελούν τους βασικούς στόχους στην αντιμετώπιση της άνοιας. Η φροντίδα των ανοϊκών ασθενών στη χώρα μας διαφέρει σε σχέση με τη φροντίδα σε άλλες χώρες γιατί η συντριπτική πλειοψηφία των ασθενών (περισσότερο από το 95%) λαμβάνει φροντίδα στην κοινότητα. Η Ποιότητα Ζωής των ασθενών σχετίζεται άμεσα με την επιβάρυνση των φροντιστών (Μούγιας, 2011).

Όπως προλογίζει η Τσολάκη στο παιδικό βιβλίο «Ο παππούς μου και ο κύριος Αλτσχάιμερ»:

Είναι σαφές ότι «Η γνώση είναι δύναμη». Είναι πολύ σημαντικό να βρίσκουμε καινούργιους τρόπους για την απόκτηση της γνώσης αλλά να καινούργιουμε και τους παλιούς έτσι ώστε να έχουμε πολλές δυνατότητες να σκορπίζουμε την γνώση σε όλους γύρω μας που την χρειάζονται. Δεν χρειάζεται όλοι να ξέρουμε όλη την γνώση που υπάρχει σήμερα στον κόσμο. Ίσως ξεπερνάει τις δυνατότητες του μυαλού μας. Είναι υπέροχο όμως να ξέρουμε όλα εκείνα, τα οποία χρειαζόμαστε έτσι ώστε και η δική μας ζωή να είναι όμορφη και ισορροπημένη αλλά και όλων εκείνων των ανθρώπων που μας περιβάλλουν κάθε μέρα. Μέσα από την γνώση και την αγάπη που υπαγορεύει η γνώση μια ολόκληρη οικογένεια που θα μπορούσε να γκρινιάζει και να είναι δυστυχής που ένα μέλος της πάσχει από άνοια μπορεί να ζει σε ένα παράδεισο οικογενειακής αρχοντιάς όπου από τον μεγαλύτερο, τον παππού με την άνοια, μέχρι και την μικρότερη εγγονή όλοι απολαμβάνουν τους καρπούς που φέρνει η αγάπη (Τσολάκη όπως αναφέρεται στη Ζέγγου, 2019, σ.11).

Γι' αυτό και η εκπαίδευση και ενημέρωση όχι μόνο των φροντιστών αλλά και ολόκληρης της οικογένειας είναι σημαντική και απαραίτητη γιατί επηρεάζει τόσο την καθημερινότητα όλων, όσο και τον ψυχισμό των ανηλίκων μελών (Ζέγγου, 2023).

Σύνδρομο Ντάουν

Το σύνδρομο Down ή αλλιώς τρισωμία 21 είναι μια κατάσταση που χαρακτηρίζεται από την ύπαρξη ενός επιπλέον χρωμοσώματος στο 21ο ζεύγος η παρουσία του οποίου προσδίδει στα άτομα κάποια ιδιαίτερα εμφανισιακά χαρακτηριστικά, καθώς και διανοητική καθυστέρηση, μειωμένη σωματική ανάπτυξη, τάση για παχυσαρκία, μυϊκή υποτονία και χαλαρότητα αρθρώσεων, προδιάθεση σε νοσήματα κ.α. (Hayes & Batshaw, 1993). Η ιδιαιτερότητα των ατόμων με σύνδρομο Down απαιτεί ενημέρωση και συνεργασία των μελών της οικογένειας με ειδικούς επιστήμονες (παιδιάτροι, αναπτυξιολόγοι, λογοθεραπευτές, φυσιοθεραπευτές, ψυχολόγοι) που θα βοηθήσουν τα άτομα και όλη την οικογένεια να ανταπεξέλθει στους διαφορετικούς ρυθμούς και στις δυσκολίες της καθημερινότητας. Η συμπεριφορά του άμεσου και έμμεσου κοινωνικού περιβάλλοντος απέναντι στην οικογένεια των ατόμων με σύνδρομο Down πιστεύουμε πως σύμφωνα πάντα με δεδομένα από άλλες χώρες και της Ελληνικής πραγματικότητας άλλοτε θα είναι θετική και άλλοτε αρνητική ανάλογα και με τις στάσεις και αντιλήψεις των μελών του άμεσου και έμμεσου κοινωνικού περιβάλλοντος απέναντι στην αναπηρία γενικότερα. Ενώ η κατανομή του Σύνδρομο Down στο ίδιο ποσοστό σε όλες τις κοινωνικές τάξεις και κοινωνικά στρώματα είναι ίδια φαίνεται πως τα άτομα με σύνδρομο Down τα οποία παρακολουθούν ειδικά προγράμματα πιθανόν θα ανήκουν στην πλειοψηφία τους σε οικογένειες χαμηλής οικονομικοκοινωνικής θέσης σε στατιστικά σημαντικό ποσοστό, διότι υψηλό ποσοστό ατόμων με σύνδρομο Down οικογενειών υψηλής οικονομικοκοινωνικής θέσης παρακολουθούν ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα στο σπίτι. Για τους παραπάνω λόγους η υλοποίηση κατάλληλων προγραμμάτων για άτομα με σύνδρομο Down και τις οικογένειές τους από τις εμπλεκόμενες υπηρεσίες και ειδικούς θα έχουν θετικές επιπτώσεις στη ζωή των οικογενειών αυτών (Σιούτης, 2007).

Ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή (ΙΨΔ)

Η ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή (ΙΨΔ), γνωστή και ως Obsessive-Compulsive Disorder (OCD), είναι μια ψυχική διαταραχή που χαρακτηρίζεται από την παρουσία ιδεοληψιών (εμμονικών σκέψεων) και καταναγκασμών (επαναλαμβανόμενων συμπεριφορών ή νοητικών πράξεων). Αυτές οι σκέψεις και συμπεριφορές μπορούν να είναι αρκετά ενοχλητικές και να επηρεάσουν σημαντικά την καθημερινή ζωή του ατόμου (Stein et al., 2019).

Οι ιδεοληψίες είναι επίμονες και ανεπιθύμητες σκέψεις, εικόνες ή παρορμήσεις που προκαλούν έντονο άγχος ή δυσφορία. Συνηθισμένα παραδείγματα περιλαμβάνουν φόβο μόλυνσης από μικρόβια, ανάγκη για συμμετρία ή ακρίβεια, επιθετικές ή βίαιες σκέψεις και ανεπιθύμητες σεξουαλικές σκέψεις. Οι καταναγκασμοί είναι επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές ή νοητικές πράξεις που το άτομο αισθάνεται την ανάγκη να εκτελεί για να μειώσει το άγχος που προκαλούν οι ιδεοληψίες ή για να αποτρέψει κάποια δυσάρεστη κατάσταση. Συνηθισμένα παραδείγματα περιλαμβάνουν συχνό πλύσιμο χεριών, επαναλαμβανόμενο έλεγχο (π.χ., αν η πόρτα είναι κλειδωμένη), μέτρημα ή επαναλαμβανόμενες φράσεις και τακτοποίηση αντικειμένων με συγκεκριμένο τρόπο. Η ακριβής αιτία της ΙΨΔ δεν είναι πλήρως κατανοητή, αλλά θεωρείται ότι προκύπτει από έναν συνδυασμό γενετικών, νευροβιολογικών και περιβαλλοντικών παραγόντων. Μερικοί παράγοντες που μπορεί να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ΙΨΔ περιλαμβάνουν οικογενειακό ιστορικό της διαταραχής, διαφορές στη δομή και λειτουργία του εγκεφάλου και στρες ή τραυματικές εμπειρίες. Η αναγνώριση και η σωστή αντιμετώπιση της ΙΨΔ μπορούν να βοηθήσουν τα άτομα να διαχειριστούν τα συμπτώματα και να βελτιώσουν την ποιότητα ζωής τους (Gerogioka, 2020).

Κριτήρια επιλογής θεμάτων παραμυθιών γνώσεων

Οι έρευνες σε παγκόσμιο επίπεδο για την πρόληψη και την αντιμετώπιση της άνοιας συμβάλλουν στην κατανόηση του μηχανισμού της πρόκλησης της νόσου, στη βελτίωση της ποιότητας ζωής των ήδη πασχόντων ασθενών, στην αναχαίτιση, σε πρωιμότερα στάδια της εξέλιξης των συμπτωμάτων και ενδεχομένως στην πρόληψη σε ευρείες πληθυσμιακές

ομάδες. Για τους ασθενείς και τις οικογένειές τους, η άνοια είναι μια κατάσταση που προκαλεί πολλά και δυσεπίλυτα προβλήματα. Αρωγός στον αγώνα των οικογενειών που περιθάλπουν ασθενή με άνοια, είναι η σωστή και έγκυρη ενημέρωση. Η γνώση που αποκτάται μέσω αυτής, προσφέρει στην οικογένεια τη δυνατότητα να κατανοήσει, να αποδεχτεί, να εξοικειωθεί, να συμφιλιωθεί με την άσχημη εξελικτική πορεία της νόσου και ταυτόχρονα να στηρίξει τα ανήλικα μέλη της που δυσκολεύονται να ανταπεξέλθουν και να προσαρμοστούν στις αλλαγές της καθημερινότητας και της ισορροπίας της (Ζέγγου κ.α., 2019).

Όσον αφορά τα άτομα με σύνδρομο Ντάουν, με την κατάλληλη καθοδήγηση και φροντίδα τα άτομα αυτά μπορούν να ζήσουν μια φυσιολογική ζωή να κοινωνικοποιηθούν, να κάνουν φίλους, να εργαστούν. Η ενημέρωση για τις ιδιαιτερότητες τους και η αποδοχή τους από την κοινωνία είναι σημαντικοί παράγοντες που βοηθούν στην ένταξη τους στο κοινωνικό σύνολο. Από την πρώτη νηπιακή ηλικία η ευαισθητοποίηση των μικρών μαθητών θα βοηθήσει τόσο τα άτομα όσο και τις οικογένειες τους (γονείς, αδέρφια) να νιώσουν ευπρόσδεκτα και να μπορέσουν να ενσωματωθούν στο σχολικό περιβάλλον και να εξελιχτούν όσο αυτό είναι δυνατό.

Ενώ η ΙΨΔ καθώς είναι ιδιαίτερα δύσκολη να διαγνωστεί, για να βοηθήσετε ένα παιδί με ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή (ΙΨΔ), είναι σημαντικό να παρέχετε σωστή ενημέρωση και υποστήριξη. Κατανοήστε ότι οι εμμονικές σκέψεις και οι καταναγκασμοί του παιδιού δεν είναι κάτι που μπορεί να ελέγξει εύκολα. Ενημερωθείτε για την ΙΨΔ μέσω αξιόπιστων πηγών και συνεργαστείτε με ειδικούς ψυχικής υγείας, όπως παιδοψυχολόγους ή ψυχιάτρους. Ενθαρρύνετε το παιδί να εκφράσει τα συναισθήματά του χωρίς κριτική, δείχνοντας κατανόηση και υπομονή. Δημιουργήστε ένα σταθερό και υποστηρικτικό περιβάλλον όχι μόνο στο σπίτι αλλά και στο σχολείο. Επομένως είναι πολύ σημαντικό εκπαιδευτικοί και μαθητές να ενημερωθούν σωστά και να καταρρίψουν ταμπού και προκαταλήψεις.

Πρώθηση της Ενσωμάτωσης, της Ενσυναίσθησης και των Κοινωνικών Δεξιοτήτων

Τα εκπαιδευτικά παιδικά βιβλία που θίγουν θέματα όπως η νόσος Αλτσχάιμερ, το σύνδρομο Down και η ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή, συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και της κατανόησης στα παιδιά. Οι ιστορίες που περιγράφουν τις προκλήσεις και τις εμπειρίες ατόμων με αυτές τις παθήσεις βοηθούν τα παιδιά να αναγνωρίσουν και να κατανοήσουν τα συναισθήματα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι άλλοι. Μέσω των παραμυθιών, τα παιδιά μπορούν να δουν τον κόσμο από τη σκοπιά των ατόμων με διαφορετικές ικανότητες και παθήσεις, προωθώντας έτσι την ενσωμάτωση και την κοινωνική συνοχή. Η ανάγνωση βιβλίων που θίγουν θέματα υγείας βοηθά στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών, όπως η συνεργασία, η επικοινωνία και η επίλυση προβλημάτων. Οι ιστορίες που παρουσιάζουν χαρακτήρες με διαφορετικές προκλήσεις ενθαρρύνουν τα παιδιά να σκεφτούν πώς μπορούν να υποστηρίξουν και να συνεργαστούν με άλλους. Επιπλέον, τα βιβλία αυτά συμβάλλουν στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, διευρύνοντας τις γνώσεις τους και ενισχύοντας την κριτική τους σκέψη.

Στάσεις των Εκπαιδευτικών

Η Hannah (1996) σχολιάζοντας τις στάσεις των Εκπαιδευτικών απέναντι στους ανάπηρους μαθητές, αναφέρει τα εξής χαρακτηριστικά, ως καθοριστικά για τη δημιουργία είτε θετικών είτε αρνητικών στάσεων: Γενικά, στις πρώτες σχολικές τάξεις, οι Εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο πρόθυμοι να εντάξουν στην τάξη τους αναπήρους μαθητές. Ωστόσο, κάτι τέτοιο δεν αφορά στην αναπηρία στην αίσθηση της όρασης. Ο βαθμός της γνώσης του όσον αφορά στην αναπηρία, αφού συχνά αυτή αποδεικνύεται ανεπαρκής. Η αυτοπεποίθηση που διαθέτει, η οποία συνδέεται με θετικές στάσεις, ή αντίθετα η ανασφάλεια καθώς και άλλα χαρακτηριστικά προσωπικότητας, όπως ο δογματισμός και η εχθρικότητα, χαρακτηριστικά που συνδέονται με αρνητικές στάσεις. Το μέγεθος της τάξης, αφού πολλοί Εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο μικρός αριθμός των μαθητών θα τους επιτρέψει να ασχοληθούν περισσότερο

με τα ανάπηρα παιδιά της τάξης και ως συνέπεια, έχουν θετικότερη στάση απέναντι στην ενσωμάτωσή τους. Η ύπαρξη υποστηρικτικού προσωπικού, το οποίο κρίνεται απαραίτητο στις περιπτώσεις που οι Εκπαιδευτικοί θεωρούν τους εαυτούς τους ανεπαρκείς για να αντιμετωπίσουν την αναπηρία μέσα στη σχολική τάξη. Η εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών μέσα από ειδικά προγράμματα στη διαχείριση της τάξης στην οποία εντάσσονται παιδιά με αναπηρία. Η κοινωνικότητα του μαθητή, καθώς και η συμπεριφορά που θα επιδείξει και από την οποία θα εξαρτηθεί η ομαλή ένταξή του στο κλίμα και στις απαιτήσεις της τάξης.

Οι Fichten et al., (1989) σχολιάζουν αποτελέσματα ερευνών σχετικά με τις στάσεις στις ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης απέναντι στην αναπηρία. Οι φοιτητές χωρίς αναπηρία παρουσιάζονται να έχουν θετικότερες στάσεις από τους μαθητές χωρίς αναπηρία, τις νεότερες δηλαδή ηλικίες, και μάλιστα οι γυναίκες. Η μερίδα των φοιτητών που τηρεί αρνητική στάση απέναντι στους αναπήρους φοιτητές θεωρεί τους τελευταίους ως πολύ διαφορετικούς από τους ίδιους και μάλιστα σε τομείς που βαρύνουν ιδιαίτερα σε αυτήν την ηλικία, όπως ως προς την κοινωνικότητα, την ανθεκτικότητα του χαρακτήρα και της προσωπικότητας, την ανεξαρτησία, τη θηλυκότητα και την αρρενωπότητα. Οι καθηγητές στις ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης έχει φανεί ότι τηρούν θετική στάση απέναντι στους αναπήρους φοιτητές, η οποία όμως δε διατηρείται σε υψηλό ποσοστό εφόσον πρόκειται για φοιτητές στο δικό τους τμήμα. Οι ανάπηροι φοιτητές φαίνονται να θεωρούν ότι οι άλλοι τηρούν αρνητική στάση απέναντί τους, χωρίς η πεποίθησή τους αυτή να τους κάνει να νιώθουν άβολα με τους μη αναπήρους συμφοιτητές ή καθηγητές του.

Οι Livneh et al., (2018) υποστηρίζουν ότι η συμπεριφορά των ΑμεΑ πολλές φορές μπορεί να προκαλέσει αρνητικές στάσεις από το κοινωνικό σύνολο απέναντι στην αναπηρία. Αυτό γίνεται με τους εξής τρόπους: Τα ΑμεΑ προκαλούν αρνητική στάση εκ μέρους του κοινωνικού συνόλου όταν εμφανίζονται ως εξαρτημένα άτομα, επιδιώκουν δευτερεύοντα οφέλη, συμπεριφέρονται υπό την επίδραση αισθημάτων φόβου, ανασφάλειας και κατωτερότητας. Τα ΑμεΑ συχνά αδιαφορούν για την ίδια τους την κατάσταση και δεν ενδιαφέρονται ούτε για την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση του κοινωνικού συνόλου σχετικά με την έννοια της αναπηρίας. Μια τέτοια στάση αδιαφορίας εκ μέρους των ίδιων των αναπήρων, είναι αδύνατο να προκαλέσει θετική στάση εκ μέρους του κοινωνικού συνόλου. Ο Yunker (1994) τονίζει ότι οι στάσεις των ανθρώπων απέναντι στην αναπηρία διαμορφώνονται μέσα από την επαφή τους με τα ΑμεΑ. Ο Yunker (1994) έχει παρουσιάσει και χρησιμοποιήσει σε έρευνες την κλίμακα CDP (Contact with Disabled Persons), η οποία αποτελείται από είκοσι ερωτήσεις προς τους συμμετέχοντες και εξετάζουν την προηγούμενη εμπειρία τους από άτομα με αναπηρία. Στις έρευνές του, χορήγησε στους συμμετέχοντες συγχρόνως, τόσο την κλίμακα CDP όσο και την κλίμακα ATDP για τις στάσεις. Τα αποτελέσματά του έδειξαν ότι υπάρχει μεγάλη σχέση ανάμεσα ανάπτυξη θετικότερων στάσεων. Είναι φανερό ότι υπάρχουν πολλά επίπεδα στα οποία θα πρέπει να επικεντρώσουμε και να εργαστούμε, εφόσον ενδιαφερόμαστε πραγματικά για την ανάπτυξη θετικότερων στάσεων απέναντι στην αναπηρία. Αυτό που θα πρέπει να έχουμε πάντα υπόψη είναι η σημασία της πληροφόρησης σχετικά με όλα τα θέματα που αφορούν στην αναπηρία. Επιπλέον, θα πρέπει να προσπαθήσουμε να είμαστε ανοιχτοί στην επικοινωνία και την επαφή με τα άτομα με αναπηρία, αφού μέσα από αυτή θα γνωρίσουμε καλύτερα τα άτομα αυτά αλλά και τον εαυτό μας. Ωστόσο, θα πρέπει να συνειδητοποιήσουμε ότι η αλλαγή των στάσεων είναι μια υπόθεση που παίρνει χρόνο. Σε όλο αυτό το αναγκαίο χρονικό διάστημα, δεν επιτρέπεται εφησυχασμός τόσο από τους ίδιους τους αναπήρους όσο και από ολόκληρο το κοινωνικό σύνολο.

Τα εκπαιδευτικά βιβλία για παιδιά που αναφέρονται σε θέματα υγείας παρέχουν σημαντική εκπαιδευτική αξία, προσφέροντας πληροφορίες και γνώση με τρόπο κατανοητό και προσιτό για τα παιδιά. Αυτά τα βιβλία λειτουργούν ως εργαλεία διδασκαλίας που διευκολύνουν τις συζητήσεις στην τάξη για σημαντικά θέματα υγείας και διαφορετικότητας. Οι δάσκαλοι μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα βιβλία ως αφορμή για να ξεκινήσουν

συζητήσεις και να απαντήσουν στις ερωτήσεις των παιδιών, προωθώντας έτσι την κατανόηση και την ενημέρωση. Η χρήση βιβλίων που θίγουν θέματα υγείας υποστηρίζει την εξατομικευμένη μάθηση, προσφέροντας στα παιδιά την ευκαιρία να εξερευνήσουν θέματα που τους ενδιαφέρουν και να μάθουν με τον δικό τους ρυθμό. Επιπλέον, τα βιβλία αυτά προωθούν τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Οι γονείς μπορούν να διαβάσουν τα βιβλία μαζί με τα παιδιά τους, να συζητήσουν τα θέματα και να μοιραστούν τις δικές τους εμπειρίες και γνώσεις.

Κατάρριψη Στερεοτύπων και Στίγματος

Η έκθεση των παιδιών σε βιβλία που αναφέρονται σε διάφορες παθήσεις βοηθά στην κατάρριψη στερεοτύπων και του στίγματος που τις περιβάλλουν. Οι ιστορίες που απεικονίζουν άτομα με αυτές τις παθήσεις ως δραστήριους και ισότιμους συμμετέχοντες στην κοινωνία συμβάλλουν στη διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων και στην αποφυγή των αρνητικών προκαταλήψεων. Οι χαρακτήρες στα βιβλία αυτά παρουσιάζονται με τις δικές τους μοναδικές ιδιότητες και ικανότητες, βοηθώντας τα παιδιά να κατανοήσουν ότι κάθε άτομο είναι μοναδικό και αξίζει σεβασμό και κατανόηση. Με την έννοια «στερεότυπο» κατανοούμε το (συν)αίσθημα αποδοχής ή απόρριψης ενός ατόμου ή μιας ομάδας, το οποίο πηγάζει από πραγματική εμπειρία που παράγει συγκινησιακή αντίδραση. Στην έννοια του συμπεριλαμβάνονται και γνωστικές διεργασίες, όπως π.χ. η αυθαίρετη κατηγοριοποίηση, δηλαδή γενικεύσεις που δημιουργούνται βάσει αμφιλεγόμενων παρατηρήσεων και εμπειριών (Αζίζι- Καλαντζή, 1990)

Χαρακτηριστικά για το στερεότυπο είναι αφενός η αξιολογική διάσταση που περιέχεται στην (στερεοτυπική) εικόνα για τον «άλλο», ανάλογα με την κατηγορία στην οποία αυτός εντάσσεται, η αξιολόγησή του μπορεί να είναι από άκρως θετική μέχρι και άκρως αρνητική (Tumin et al., 1958) και αφετέρου η υπερβολή, με την έννοια της μη ρεαλιστικής απόδοσης των ιδιοτήτων (θετικών ή αρνητικών) που υποτίθεται ότι χαρακτηρίζουν μια ομάδα και κατ' επέκταση κάθε της μέλος (Γκότοβος, 1996; Allport, 1954) κατά τον οποίο το κύριο πρόβλημα των διομαδικών στερεοτύπων αντιλήψεων είναι ότι τα χαρακτηριστικά των διαφόρων ομάδων υπεραπλουστεύονται.

Τα στερεότυπα έχουν θετικές και αρνητικές επιπτώσεις. Θετικές γιατί βοηθούν τον άνθρωπο να προβλέπει και να προλαμβάνει κάποιους πιθανούς τρόπους αντιμετώπισης κάποιου ο οποίος ανήκει σε μια ομάδα-κατηγορία και αρνητικές γιατί πολλά από τα στερεοτυπικά χαρακτηριστικά που προσάπτονται στα μέλη μιας ομάδας ανθρώπων μπορεί να ανταποκρίνονται στο ελάχιστο ή και να μην ανταποκρίνονται καθόλου στην πραγματικότητα (Αζίζι-Καλαντζή, 1985; Tajfel, 1981).

Όταν δεχόμαστε ένα στερεότυπο πολλές φορές ασυναίσθητα περιμένουμε από τον άλλον στον οποίο αναφέρεται το στερεότυπο να συμπεριφερθεί μ' ένα συγκεκριμένο τρόπο που είναι σύμφωνος με το στερεότυπο που του έχουμε προσάψει. Ταυτοχρόνως βέβαια και η δική μας συμπεριφορά είναι ανάλογη των στερεοτυπικών χαρακτηριστικών που δημιουργήσαμε γι' αυτόν. "Το στερεότυπο εστιάζεται πάνω σε κάποιο χαρακτηριστικό, το οποίο διαχωρίζει μια κοινωνική κατηγορία από άλλες ομοειδείς. Το χαρακτηριστικό αυτό κινείται πάνω σε κάποιον άξονα διαχωρισμού των κοινωνικών υποκειμένων. Τα στερεότυπα δηλαδή προϋποθέτουν την κατηγορική αντίληψη του άλλου, την ταξινόμησή του σε κάποια από τις γνωστές κατηγορίες. Οι διαχωριστικές γραμμές (χρώμα, καταγωγή, γλώσσα, θρησκεία, επάγγελμα, ανατομία κλπ.) είναι τα όρια ανάμεσα στις κατηγορίες αυτές" (Γκότοβος, 1996, σ. 20).

Αν το στερεότυπο παραπέμπει στην εικόνα που έχω για τον άλλον ως μέλους μιας συγκεκριμένης κοινωνικής κατηγορίας και ειδικότερα στην αξιολογική της διάσταση, η λέξη προκατάληψη περιγράφει μια στάση του υποκειμένου απέναντι στον ατομικό ή συλλογικό «άλλον», κάτι που τον προδιαθέτει ευνοϊκά ή δυσμενώς απέναντί του. Η αρνητική ή θετική προδιάθεση- η προκατάληψη-δεν πυροδοτείται από τις ατομικές, ιδιοσυγκρασιακές ιδιότητες του άλλου, αλλά από την κοινωνική του ταυτότητα. Από τους Tumin et al., (1958)

τονίζεται ότι η κοινωνική διάκριση δεν είναι τίποτε άλλο τελικά παρά η υλοποίηση μιας προκατάληψης που υπάρχει απέναντι σε μια κοινωνική ομάδα. Ο Lynch (2000) αναφέρει τρεις κύριες κατευθύνσεις που επεξηγούν τη διαδικασία απόκτησης προκαταλήψεων. Αυτές έχουν σχέση με την προσωπικότητα του ατόμου, τον τρόπο διαπαιδαγώγησης των παιδιών από τους γονείς και τις κοινωνικές και πολιτισμικές επιρροές που δέχεται ένα άτομο (Καλαντζή – Αζίζι, 1990). Ενδιαφέρον έχει και η άποψη του Fisher et al., (1992) που θεωρεί ότι η προσωπικότητα και κοινωνικοπολιτισμικοί παράγοντες αλληλοεξαρτώνται και καθορίζουν τη δημιουργία των προκαταλήψεων. Ο ίδιος μάλιστα συμπληρώνει ότι σε μια κοινωνία που η δομή της χαρακτηρίζεται από ανισότητα οι προκαταλήψεις εξυπηρετούν κατά κύριο λόγο τις κυρίαρχες ομάδες αφενός στο να ορίσουν τις θέσεις τους και αφετέρου στο να διατηρήσουν τα κεκτημένα.

Το άτομο είναι δυνατό να γνωρίζει πολύ καλά τις πηγές των αρνητικών στάσεων του απέναντι στα ΑμεΑ. Συχνά όμως, η συμπεριφορά του καθενός έχει ήδη καθοριστεί από τα παιδικά βιώματα με την οικογένειά του, τον τρόπο που η οικογένεια θεωρούσε την αναπηρία, τη σημασία που απέδιδε στη σωματική και πνευματική ακεραιότητα, καθώς και τις αντιλήψεις της για τον τρόπο που ο άνθρωπος μπορεί να αντιμετωπίσει μια αναπηρία που θα του τύχει.

Το άτομο δέχεται επιρροές από πολύ νωρίς στην ηλικία και διαμορφώνει τον προσωπικό τρόπο σκέψης του, είτε από τον τρόπο διαπαιδαγώγησής του και τα κοινωνικοπολιτιστικά και ηθικά «πιστεύω» που του κληροδοτεί το άμεσο οικογενειακό περιβάλλον του είτε από συγκεκριμένες αρνητικές προσωπικές εμπειρίες (π.χ. από ασθένειες, κάποια αναπηρία ατόμου στο οικογενειακό ή φιλικό περιβάλλον, κ.λπ.). Ωστόσο, η στάση ενός ατόμου απέναντι στην αναπηρία διαμορφώνεται και από καταστάσεις που αυτό βιώνει στο παρόν και μέσα από τη διάδραση με τους συνανθρώπους του. Εδώ, σημαντικό ρόλο παίζει ο φόβος για κοινωνικό εξοστρακισμό, τα διφορούμενα συναισθήματα και τα συναισθήματα ενοχής που βιώνει κανείς μπροστά στην αναπηρία, καθώς και ο φόβος του διαφορετικού που εισβάλλει σε μια κανονική κοινωνική συνύπαρξη (Hayes, 1998).

Συμπεράσματα

Συνολικά, τα εκπαιδευτικά παιδικά βιβλία που αναφέρονται σε θέματα όπως η νόσος Άλτσχάιμερ, το σύνδρομο Down και η ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή αποτελούν πολύτιμο εργαλείο στην προαγωγή της ποικιλομορφίας και της κατανόησης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσω αυτών των βιβλίων, τα παιδιά αναπτύσσουν ενσυναίσθηση, κατανοούν και αποδέχονται τη διαφορετικότητα, και ενισχύουν τις κοινωνικές και γνωστικές τους δεξιότητες. Η χρήση αυτών των βιβλίων συμβάλλει στη δημιουργία πιο ανοικτών, ανεκτικών και συμπεριληπτικών εκπαιδευτικών περιβαλλόντων, υποστηρίζοντας την εξατομικευμένη μάθηση και προωθώντας τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

Αναφορές

- Allport, G. (1954). *The family of prejudice*. Cambridge, Mass: Addison-Wesley.
- Fichten, C. S. (1988). *Students with physical disabilities in higher education: Attitudes and beliefs that affect integration*. In H. E. Yuker (Ed.), *Attitudes toward persons with disabilities* (pp. 171–186). Springer Publishing Company.
- Fichten, C. S., Robillard, K., Judd, D., & Amsel, R. (1989). College students with physical disabilities: Myths and realities. *Rehabilitation Psychology*, 34(4), 243.
- Fisher, W., Piazza, C. C., Bowman, L. G., Hagopian, L. P., Owens, J. C., & Slevin, I. (1992). A comparison of two approaches for identifying reinforcers for persons with severe and profound disabilities. *Journal of applied Behavior analysis*, 25(2), 491-498.
- Gerogioka, M. (2020). *Translating the Many Faces and Causes of OCD in Children: Freeing your child from Obsessive Compulsive Disorder*. Master's Dissertation in Translation and Interpreting. The University of Sheffield International Faculty. English Studies Department.

Hannah, S. B. (1996). The Higher Education Act of 1992: Skills, constraints, and the politics of higher education. *The Journal of Higher Education*, 67(5), 498-527.

Hayes, A., & Batshaw, M. L. (1993). *Down syndrome*, Paediatric Clinics of North America, 40, p. 523.

Hayes, N. (1998). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Hurt, C., Bhattacharyya, S., Burns, A., Camus, V., Liperoti, R., Marriott, A., ... & Byrne, E. J. (2008). Patient and caregiver perspectives of quality of life in dementia: an investigation of the relationship to behavioural and psychological symptoms in dementia. *Dementia and geriatric cognitive disorders*, 26(2), 138-146.

Livneh, H., Marini, I., & Stebnicki, M. A. (2018). *On the origins of negative attitudes toward people with disabilities* (pp. 15-28). New York: Springer Publishing Company.

Lynch, S. J. (2000). *Culture, worldview, and prejudice*. In Equity and Science Education Reform (pp. 83-110). Routledge.

Stein, D. J., Costa, D. L., Lochner, C., Miguel, E. C., Reddy, Y. J., Shavitt, R. G., ... & Simpson, H. B. (2019). Obsessive-compulsive disorder. *Nature reviews Disease primers*, 5(1), 52.

Tumin, M., Barton, P., & Burrus, B. (1958). Education, prejudice and discrimination: A study in readiness for desegregation. *American Sociological Review*, 23(1), 41-49.

Yuker, H. E. (1994). Variables that influence attitudes toward persons with disabilities: Conclusions from the data. *Journal of Social Behavior and Personality*, 9(5), 3.

Γκότοβος, Α. Ε., Μαυρογιώργος, Γ., & Παπακωνσταντίνου, Π. (1996). *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*.

Εθνικό σχέδιο δράσης για την άνοια νόσο Αλτσχάιμερ. Το Εθνικό Σχέδιο Δράσης για την άνοια εκπονήθηκε από την Ομάδα Εργασίας που συστήθηκε με απόφαση του Υπουργού Υγείας (ΔΥ1δ/Γ.Π.οικ.108620)

Ζέγγου-Μίχη, Ε. (2019). *Ο παππούς μου και ο κύριος Αλτσχάιμερ. Η χρήση του παραμυθιού ως γνωστικό εργαλείο*. Ανακοίνωση στο 11^ο πανελλήνιο συνέδριο νόσου Αλτσχάιμερ, Θεσσαλονίκη.

Ζέγγου-Μίχη, Ε. (2023). *Νόσος Alzheimer και σύνδρομο Down, Ενημέρωση, ευαισθητοποίηση, αποδοχή*. Ανακοίνωση στο 13^ο πανελλήνιο συνέδριο νόσου Αλτσχάιμερ, Θεσσαλονίκη.

Καλαντζή-Αζίζι, Α. (1985). Θέματα Κλινικής Ψυχολογίας, Εφαρμοσμένη Κλινική Ψυχολογία στο χώρο του σχολείου, παρεμβάσεις βασισμένες στις θεωρίες της μάθησης, Αθήνα.

Καλαντζή-Αζίζι, Α. (1990). Οικοσυστημική προσέγγιση προβληματικών συμπεριφορών μέσα στην όλη σχολική τάξη, (από το βιβλίο των Molnar A & Lindyquist B. Changing problem behaviour in schools, Jossey - Bass, 1989.- Οικογένεια, ψυχοκοινωνικές - ψυχοθεραπευτικές προσεγγίσεις, Επιμ. Α. Καλαντζή -Αζίζι - Ν. Παρίτση, Ελ. Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του παιδιού, Αθήνα.

Μούγιας, Α. (2011). *Άνοια και ποιότητα ζωής στην τρίτη ηλικία*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Σχολή Ιατρικής. Τμήμα Ιατρικής. Τομέας Κοινωνικής Ιατρικής και Ψυχικής Υγείας. Κλινική Ψυχιατρική Πανεπιστημιακού Γενικού Νοσοκομείου Ιωαννίνων.

Παπασταύρου, Ε. (2005). *The burden experienced by the families caring for a patient with Alzheimer's Disease and related dementias*. Ίδρυμα Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Σχολή Επιστημών Υγείας. Τμήμα Νοσηλευτικής. Τομέας Ψυχικής Υγείας και Επιστημών Συμπεριφοράς.

Σιούτης, Σ. (2007). *Σύνδρομο Down και οικογένεια στην Ελλάδα: η παροχή κοινωνικών και εκπαιδευτικών υπηρεσιών στα άτομα με ειδικές ανάγκες και τις οικογένειές τους (μια διεπιστημονική προσέγγιση)* (Doctoral dissertation, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών. Τμήμα Ψυχολογίας).

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

Εκπαιδευτικό Δράμα: «Ένα σχολείο για τη Μαϊλίντα»

<https://doi.org/10.69685/UIDZ1579>

Θανοπούλου Χρυσούλα

Νηπιαγωγός ΠΕ60, 5^ο Νηπιαγωγείο Φαρσάλων
soylath@gmail.com

Νάσιου Ευτυχία

Νηπιαγωγός ΠΕ60, 5^ο Νηπιαγωγείο Φαρσάλων
nasioeftihia@outlook.com

Περίληψη

Το σχολικό έτος 2022-2023 το 5^ο Νηπιαγωγείο Φαρσάλων συνεργάστηκε με το Κρατικό Θέατρο Βορείου Ελλάδος στο πλαίσιο του προγράμματος «Το ΚΘΒΕ στην Εκπαίδευση». Σκοπός της συνεργασίας αυτής ήταν η επαφή και γνωριμία των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών με το εκπαιδευτικό δράμα και η χρήση του ως μεθόδου διδασκαλίας για ορισμένα γνωστικά αντικείμενα. Συγκεκριμένα οι τεχνικές του χρησιμοποιήθηκαν ως εργαλεία ενδυνάμωσης της προσωπικότητας των μαθητών/τριών αφενός, της κοινωνικής και ομαδικής τους ευαισθησίας αφετέρου. Το ζήτημα που αντιμετωπίστηκε ήταν η φοίτηση αλλοδαπής μαθήτριας στην τάξη και η αποδοχή της από την ομάδα. Δημιουργήθηκε μια ιστορία με τίτλο «Ένα σχολείο για τη Μαϊλίντα». Η ιστορία παρουσιάστηκε κατά την επίσκεψη της ομάδας του σχολείου(μαθητές/τριες, εκπαιδευτικοί ,γονείς) στο Κρατικό Θέατρο Βορείου Ελλάδος τον Ιούνιο του 2023 και αναρτήθηκε στην ιστοσελίδα του ΚΘΒΕ <https://www.ntng.gr/default.aspx?lang=el-GR&page=146&scid=69>.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαιδευτικό δράμα, αποδοχή, διαπολιτισμική εκπαίδευση

Εισαγωγή

Η προσχολική ηλικία είναι η περίοδος με τις πιο γρήγορες και σημαντικές αλλαγές στη ζωή του ανθρώπου. Στο διάστημα από 2 έως 6 ετών το παιδί περνάει από στάδια ανάπτυξης που θα διαμορφώσουν και θα καθορίσουν την εξέλιξη του στο μέλλον. Έχει επίγνωση του εαυτού του και της θέσης του στον κόσμο. Κοινωνικοποιείται και αποκτά την ικανότητα να συμμετέχει σε ομάδες. Μαθαίνει να αναγνωρίζει τόσο τα δικά του συναισθήματα όσο και των άλλων, να μοιράζεται, να διεκδικεί και να ανταποκρίνεται. Διαμορφώνει δηλαδή την ατομική αλλά και την κοινωνική του ταυτότητα.

Στην ηλικία των 4 ετών τα παιδιά ξεκινούν τη φοίτηση τους στο νηπιαγωγείο, όπου θα πρέπει να μεγαλώσουν μαζί, να μάθουν μαζί, να συνυπάρξουν ως ίσα και ως διαφορετικά. Κατά την είσοδο τους στο σχολείο φέρουν και το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο της οικογένειάς τους, στο οποίο αρκετά συχνά εντάσσονται στερεότυπα και προκαταλήψεις. Μεταξύ άλλων τέτοια στερεότυπα μπορεί να αφορούν τη διαφορετικότητα και συγκεκριμένα τη φοίτηση αλλοδαπών μαθητών στην τάξη. Στο σημείο αυτό το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να διαδραματίσουν καταλυτικό ρόλο στην καταπολέμηση τους βασιζόμενοι στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Essinger (Κεσίδου,2008) , η διαπολιτισμική εκπαίδευση ορίζεται ως η απάντηση στα προβλήματα διαπολιτισμικής φύσης που ανακύπτουν σε μια πολυπολιτισμική και πολυεθνική κοινωνία και διέπεται από τέσσερις βασικές αρχές: εκπαίδευση για ενσυναίσθηση, εκπαίδευση για αλληλεγγύη, εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό, εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης.

Προκειμένου οι αρχές αυτές να γίνουν αντιληπτές από τους μαθητές, μπορούν να χρησιμοποιηθούν διάφορες τεχνικές και προσεγγίσεις. Ανάμεσα τους ξεχωρίζει το εκπαιδευτικό δράμα. Σύμφωνα με την Καραβόλτσου(2010), το εκπαιδευτικό δράμα(drama in education) ορίζεται «ως μια παιδαγωγική διαδικασία , η οποία χρησιμοποιεί τη θεατρική

φόρμα, τις τεχνικές δηλαδή και τα εργαλεία της δραματικής τέχνης, με σκοπό την ολόπλευρη προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των συμμετεχόντων καθώς και την αποτελεσματικότερη αφομοίωση της γνώσης μέσα στο κοινωνικό της πλαίσιο». Τονίζει ακόμη ότι «το δράμα ξεκινάει από μια αισθητή διατάραξη των ανθρωπίνων σχέσεων, ένα πρόβλημα, το οποίο δημιουργεί ένταση και ταυτόχρονα ανάγκη για λύση αυτής της έντασης, μέσα από δράση. Οι μαθητές, μέσα από τους ρόλους τους, καλούνται να ενεργοποιήσουν τη φαντασία αλλά και την κρίση τους, για να πάρουν αποφάσεις και να οδηγηθούν σε λύσεις». Τον όρο εκπαιδευτικό δράμα χρησιμοποιεί και ο Παπανδρέου(2007), αναφέροντας ότι «πρόκειται για τη χρησιμοποίηση της δραματικής τέχνης ως εκπαιδευτικού εργαλείου, το οποίο καλλιεργεί τη σκέψη, την έκφραση, τη δημιουργικότητα, υπηρετώντας ταυτόχρονα διάφορους άλλους παιδευτικούς σκοπούς, όπως για παράδειγμα, την καλλιέργεια της γλώσσας ή την αποδοχή της διαφορετικότητας».

Η φοίτηση αλλοδαπής μαθήτριας στο σχολείο ήταν η αφορμή για τη δημιουργία, από τους μαθητές/τριες και τις εκπαιδευτικούς του 5^{ου} Νηπιαγωγείου Φαρσάλων, του εκπαιδευτικού δράματος με τίτλο «Ένα σχολείο για τη Μαϊλίντα» με βασικούς στόχους να ενισχυθούν οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης(ισότητα, αλληλεγγύη, αλληλοσεβασμός, ενσυναίσθηση) με σκοπό την αρμονική συνύπαρξη των μαθητών/τριών. Να προληφθούν και να αντιμετωπιστούν τυχόν ρατσιστικές συμπεριφορές. Να καλλιεργηθούν ηθικές αξίες, όπως δικαιοσύνη, ισότητα, ανοχή. Να αναπτυχθεί η ενσυναίσθηση. Να καλλιεργηθεί η κριτική σκέψη. Να δημιουργηθεί στην τάξη κλίμα ηρεμίας και ασφάλειας.

Κυρίως Σώμα

Το Εκπαιδευτικό Δράμα(Drama in Education) εμφανίστηκε για πρώτη φορά στην Αγγλία το 1950. Συνδυάζει τεχνικές και όρους του θεάτρου με στοιχεία παιδαγωγικής. Συνήθως αποτελείται από μια σύντομη θεατρική παράσταση ή κάποιο άλλο αισθητικό ερέθισμα(π.χ. αφήγηση και οπτικοακουστικό υλικό), τα οποία λειτουργούν ως αφορμές για περαιτέρω δράση, στοχασμό ή ακόμη και παρουσίαση ενός θεατρικού δρώμενου. Οι συμμετέχοντες (μαθητές/τριες) παίρνουν ρόλους, συμπεριφέρονται σαν να είναι άλλοι, σαν να βρίσκονται σε διαφορετικό τόπο και χρόνο και τελικά δημιουργούν οι ίδιοι το Δράμα στο πλαίσιο που ορίζει ο εμψυχωτής. Ανάλογα με τους στόχους που τίθενται, υπάρχει πλήθος τεχνικών που μπορούν να χρησιμοποιηθούν. Το Δράμα μπορεί να λειτουργήσει ως προσπάθεια επίλυσης ζητημάτων ή αλλαγής στάσης και συμπεριφοράς προς ένα θέμα, ως τρόπος αφύπνισης ενδιαφέροντος και ανάπτυξης της κριτικής σκέψης, ως ένα εργαλείο ενδυνάμωσης της προσωπικότητας των μαθητών. Σύμφωνα με την Καραβόλτσου (2010) «οι μαθητές στο εκπαιδευτικό δράμα καλούνται να συμμετέχουν σε όλες τις επιλογές του δράματος, τόσο στη φόρμα όσο και στο περιεχόμενο, να διαπραγματευθούν και να συναποφασίσουν με τον εκπαιδευτικό τόσο τον τόπο, τον χρόνο, τον τρόπο αλλά και τα αίτια και τις συνέπειες των πράξεων των ηρώων και εν τέλει να αποδώσουν το δικό τους νόημα στα δρώμενα.

Στο 5^ο Νηπιαγωγείο Φαρσάλων η φοίτηση αλλοδαπής μαθήτριας που δεν μιλούσε αρχικά την ελληνική γλώσσα, ήταν το έναυσμα για τη δημιουργία του εκπαιδευτικού δράματος «Ένα σχολείο για τη Μαϊλίντα», με κεντρική ηρωίδα την ίδια. Οι εκπαιδευτικοί, με την πολύτιμη βοήθεια και των θεατροπαιδαγωγών του Κρατικού Θεάτρου Βορείου Ελλάδος, λειτούργησαν ως εμψυχωτές οδηγώντας σταδιακά τους μαθητές/τριες στη δημιουργία του τελικού αποτελέσματος. Αρχικά, προκειμένου να κινητοποιηθεί και να λειτουργήσει η ομάδα, χρησιμοποιήθηκαν παιχνίδια για ζέσταμα και ενεργοποίηση καθώς και παιχνίδια εμπιστοσύνης και συνεργασίας. Ακολούθησαν τεχνικές για τη δημιουργία του δραματικού πλαισίου και τεχνικές για την ανάπτυξη της πλοκής. Τέτοιες ήταν τα αντικείμενα του ρόλου και η αλλαγή ρόλων όπου οι μαθητές/τριες μπήκαν στη θέση της Μαϊλίντα και των αλλοδαπών φίλων της. Η ομαδική δημιουργία ασφαλούς χώρου που τον έφτιαξαν μόνοι τους για να την καλωσορίσουν στην τάξη και να την κάνουν να νιώσει ασφάλεια. Η ανίχνευση σκέψης, η ανακριτική γωνιά και ο κύκλος του κουτσομπολιού, όπου προσπάθησαν να μάθουν πληροφορίες για τη συμμαθήτριά τους ώστε να τη γνωρίσουν καλύτερα και να τη

βοηθήσουν σε τυχόν δυσκολίες που αντιμετώπιζε στη νέα της ζωή καθώς ήταν η πρώτη φορά που έφευγε από τη χώρα της. Επιπρόσθετα δημιουργήθηκαν και γραπτές αναπαραστάσεις των δρώμενων, όπου με εικόνες και λέξεις οι μαθητές/τριες αποτύπωσαν τη ζωή της Μαϊλίντα στη χώρα της, έστειλαν ζωγραφιές στους αλλοδαπούς φίλους της, εξέφρασαν τα συναισθήματα τους απέναντι της . Οι δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν περιλαμβάνονται με αντιπροσωπευτικά στιγμιότυπα σε μια παρουσίαση PowerPoint , οποία είναι αναρτημένη στο blog της σχολικής μονάδας στο σύνδεσμο <https://blogs.sch.gr/5nipfarsallar/2023/06/05/to-5o-nipiagogeio-farsalon-sto-kthve>. Πραγματοποιήθηκε διαδικτυακή συνάντηση των υπευθύνων θεατροπαιδαγωγών του προγράμματος «Το ΚΘΒΕ στην Εκπαίδευση» με όλα τα σχολεία που συμμετείχαν. Οι συμμετέχοντες συζήτησαν, μίλησαν για την εμπειρία που απέκτησαν κατά την υλοποίηση του προγράμματος. Κάθε σχολική μονάδα παρουσίασε το εκπαιδευτικό υλικό που δημιούργησε. Τον Ιούνιο του 2023 οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/τριες συνοδευόμενοι από τους γονείς τους παρουσίασαν το έργο τους κατά την επίσκεψή τους στο Κρατικό Θέατρο Βορείου Ελλάδος .

Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τον Fullan(1991), η εκπαιδευτική καινοτομία αναφέρεται σε ενέργειες που περιλαμβάνουν και προωθούν νέες αντιλήψεις για την εκπαίδευση σε τρία επίπεδα: στην αλλαγή αρχών και πεποιθήσεων, στην εφαρμογή νέων διδακτικών προσεγγίσεων και στη χρήση νέων διδακτικών μέσων.

Το 5^ο Νηπιαγωγείο Φαρσάλων, το σχολικό έτος 2022-2023, υπέγραψε έντυπο συμμετοχής-συνεργασίας με το Κρατικό Θέατρο Βορείου Ελλάδος στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού προγράμματος «Το ΚΘΒΕ στην Εκπαίδευση» και ήταν το μοναδικό νηπιαγωγείο που έγινε δεκτό να συμμετέχει στο πρόγραμμα. Σε άμεση και συνεχή συνεργασία με τις θεατροπαιδαγωγούς του προγράμματος οι εκπαιδευτικοί του σχολείου εφάρμοσαν τις τεχνικές του Εκπαιδευτικού Δράματος στην τάξη. Ήταν ένα εγχείρημα φαινομενικά δύσκολο λόγω και του νεαρού της ηλικίας των μαθητών/τριών. Ωστόσο το είδος των δραστηριοτήτων και ο τρόπος με τον οποίο υλοποιήθηκαν οδήγησε στη δημιουργία ενός έργου που ήταν αποτέλεσμα συλλογικής προσπάθειας των μαθητών/τριών πάντοτε με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών.

Τα αποτελέσματα ήταν θετικά για όλους τους συμμετέχοντες και πρόσφορα για την αξιοποίηση τους σε μελλοντικές δράσεις, καθώς μαθητές/τριες και εκπαιδευτικοί γνώρισαν και εφάρμοσαν νέους τρόπους και τεχνικές έκφρασης των σκέψεων και των συναισθημάτων τους. Ανέλαβαν ρόλους και εμπάθουναν σε έννοιες που αφορούν τη διαφορετικότητα και την αρμονική συνύπαρξη. Καλλιεργήθηκε η ενσυναίσθηση και η αλληλεγγύη αφού οι μαθητές/τριες, μπήκαν στη θέση της αλλοδαπής συμμαθήτριάς τους με σκοπό να την κατανοήσουν και να τη βοηθήσουν. Ενισχύθηκε η συνεργασία και η δημιουργικότητα. Καλλιεργήθηκε η φαντασία καθώς οι συμμετέχοντες έφτιαξαν τη δική τους (φανταστική) ιστορία σε φανταστικό χώρο και χρόνο με αντικείμενα και συμβάντα συμβολικής αξίας. Καλλιεργήθηκε η προσωπικότητα των μαθητών/τριών στο σύνολο της και διαμορφώθηκε πολιτισμική και διαπολιτισμική συνείδηση.

Το Εκπαιδευτικό Δράμα «Ένα σχολείο για τη Μαϊλίντα» αναρτήθηκε στην ιστοσελίδα του ΚΘΒΕ <https://www.ntng.gr/default.aspx?lang=el-GR&page=146&scid=69> , και στον ιστότοπο του 5^{ου} Νηπιαγωγείου Φαρσάλων <https://blogs.sch.gr/5nipfarsallar/2023/06/05/to-5o-nipiagogeio-farsalon-sto-kthve> . Παρουσιάστηκε στην επιμορφωτική ημερίδα με θέμα «Καλλιεργώντας τις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα» που συνδιοργανώθηκε από την Οργανωτική Συντονίστρια του ΠΕ.Κ.Ε.Σ Θεσσαλίας και τη Σύμβουλο Εκπαίδευσης Ν. Καρδίτσας με νηπιαγωγεία Παιδαγωγικής και Επιστημονικής ευθύνης στο Ν. Λάρισας.

Αναφορές

Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.

Αυδή, Α., Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση, 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καραβόλτσου, Α. (2010). Ο ρόλος της μη κατευθυντικής μάθησης στο εκπαιδευτικό δράμα. Στα *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», 1-4. Αθήνα.

Κεσίδου, Α. (2008). Πολιτισμικός πλουραλισμός και σχολείο, στο ΥΠ.Ε.Ε.Π.Θ., Ένταξη παλλινοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο), Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Θεσσαλονίκη, 2008, σελ. 21-36.

Παπανδρέου, Ν. (2007). Πρόλογος στο Αυδή και Χατζηγεωργίου, *Η τέχνη του Δράματος*, σελ.11-12. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ψυχολόγοι στα Σχολεία: η περίπτωση των Επιτροπών Διεπιστημονικής Υποστήριξης (ΕΔΥ)

<https://doi.org/10.69685/OHVK8750>

Μπαλαμπέκου Όλγα

Προϊσταμένη ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. Λάρισας, ειδική παιδαγωγός, ψυχολόγος
olbalabe16@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να γίνει περιγραφή του διακριτού ρόλου, των αρμοδιοτήτων, των καθηκόντων και υποχρεώσεων των ψυχολόγων οι οποίοι εργάζονται στο πλαίσιο λειτουργίας των Επιτροπών Διεπιστημονικής Υποστήριξης (ΕΔΥ) των σχολικών μονάδων. Πιο συγκεκριμένα θα επιχειρηθεί να αναλυθεί ο ρόλος του ψυχολόγου στην διαδικασία επίτευξης του βασικού σκοπού των ΕΔΥ, δηλαδή στη διερεύνηση και τον εντοπισμό των εκπαιδευτικών αναγκών, του είδους των δυσκολιών και των πιθανών εκπαιδευτικών, ψυχοκοινωνικών και άλλων φραγμών στην ισότιμη πρόσβαση των μαθητών/ριών στη μάθηση, καθώς και στην εφαρμογή παιδαγωγικών, εκπαιδευτικών και άλλων υποστηρικτικών μέτρων για το σύνολο των μαθητών/ριών της σχολικής κοινότητας, συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών/ριών με αναπηρία ή/και ειδικές μαθησιακές ανάγκες. Ο ψυχολόγος στο πλαίσιο της διεπιστημονικής προσέγγισης και συνεργασίας του με τα υπόλοιπα μέλη της ΕΔΥ, αλλά και της σχολικής κοινότητας γενικότερα, καλείται να συνδιαμορφώσει ατομικά ή ομαδικά προγράμματα ενημέρωσης, ευαισθητοποίησης, πρόληψης, έγκαιρης ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης, συμβουλευτικής υποστήριξης και επιμορφωτικές δράσεις για μαθητές/ριες, γονείς και εκπαιδευτικούς με στόχο την ενδυνάμωση της σχολικής μονάδας ώστε να λειτουργεί υποστηρικτικά για όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες χωρίς διακρίσεις.

Λέξεις-κλειδιά: εκπαιδευτικές ανάγκες, δυσκολίες μάθησης, πρόληψη, υποστήριξη, ψυχολόγος

Εισαγωγή

Ο ρόλος των σχολικών ψυχολόγων κρίνεται απαραίτητος στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα, καθώς αποτελούν κρίσιμη συνιστώσα της ψυχολογικής ευημερίας και της σχολικής επιτυχίας των μαθητών/ριών. Στην Ελλάδα αρκετοί σχολικοί ψυχολόγοι εργάζονται στο πλαίσιο των Επιτροπών Διεπιστημονικής Υποστήριξης (ΕΔΥ), παρέχοντας βασικές υπηρεσίες υποστήριξης, παρέμβασης και πρόληψης σε μαθητές/ριες, γονείς και εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, η αποτελεσματικότητα του ρόλου τους διαμορφώνεται από διάφορους παράγοντες, συμπεριλαμβανομένων των στρατηγικών ανάπτυξης, της κατανομής των πόρων και της διεπιστημονικής συνεργασίας στο πλαίσιο των ΕΔΥ. Συγκρίνοντας τον ρόλο των σχολικών ψυχολόγων στην Ελλάδα με τις αντίστοιχες υπηρεσίες στο εξωτερικό, ιδιαίτερα σε χώρες όπως οι Ηνωμένες Πολιτείες, μπορεί να επιτευχθεί μια βαθύτερη κατανόηση των αρμοδιοτήτων, των προκλήσεων και των δυνατοτήτων βελτίωσης. Το παρόν άρθρο έχει ως στόχο να διερευνήσει το ρόλο των σχολικών ψυχολόγων στην Ελλάδα στο πλαίσιο των Επιτροπών Διεπιστημονικής Υποστήριξης (ΕΔΥ), εξετάζοντας ομοιότητες και διαφορές με τις διεθνείς πρακτικές και προσφέροντας ιδέες για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητάς τους στην προώθηση της ολιστικής ευημερίας των μαθητών/ριών, των γονέων και των εκπαιδευτικών.

Ο ρόλος των ψυχολόγων στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο

Στη σύγχρονη ελληνική εκπαίδευση φαίνεται ότι ο ρόλος των ψυχολόγων στα σχολεία αναγνωρίζεται και εκτιμάται όλο και περισσότερο. Με την εξελισσόμενη κατανόηση της αναπτυξιακής ψυχολογίας, των μαθησιακών δυσκολιών και των θεμάτων ψυχικής υγείας, οι ψυχολόγοι διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην προώθηση της ευημερίας και της

ακαδημαϊκής επιτυχίας των μαθητών/ριών (Woolfolk, Winne & Perry, 2018). Η παρούσα ενότητα διερευνά τον πολύπλευρο ρόλο των ψυχολόγων στα σύγχρονα ελληνικά σχολεία, αναδεικνύοντας τη συμβολή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα και την ευρύτερη κοινότητα.

Αξιολόγηση και παρέμβαση

Μία από τις πρωταρχικές αρμοδιότητες των ψυχολόγων στα ελληνικά σχολεία είναι η αξιολόγηση και η παρέμβαση στη γνωστική, συναισθηματική και συμπεριφορική λειτουργία των μαθητών/ριών. Μέσω τυποποιημένων αξιολογήσεων, παρατήρησης και συνεντεύξεων, οι ψυχολόγοι εντοπίζουν τους μαθητές και τις μαθήτριες που μπορεί να αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, αναπτυξιακές καθυστερήσεις ή ψυχολογικές διαταραχές. Αυτές οι αξιολογήσεις παρέχουν πολύτιμες πληροφορίες για τα δυνατά σημεία και τις προκλήσεις των μαθητών, καθοδηγώντας την ανάπτυξη εξατομικευμένων σχεδίων παρέμβασης προσαρμοσμένων στις μοναδικές ανάγκες τους (Παπάνης, 2019).

Υποστήριξη μαθητών/ριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Σύμφωνα με τις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης, οι ψυχολόγοι συνεργάζονται με εκπαιδευτικούς, γονείς και άλλους επαγγελματίες για την υποστήριξη μαθητών/ριών με ειδικές ανάγκες. Διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στο σχεδιασμό και την εφαρμογή εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων (ΙΕΠ), τα οποία περιγράφουν συγκεκριμένους στόχους, προσαρμογές και υποστηρικτικές υπηρεσίες για μαθητές/ριες με αναπηρίες ή μαθησιακές δυσκολίες. Υποστηρίζοντας πρακτικές χωρίς αποκλεισμούς και παρέχοντας εξειδικευμένη υποστήριξη, οι ψυχολόγοι συμβάλλουν στη διασφάλιση ότι όλοι οι μαθητές και όλες οι μαθήτριες έχουν ίση πρόσβαση σε ποιοτική εκπαίδευση και ευκαιρίες για ακαδημαϊκή επιτυχία (Kourkoutas & Katsikas, 2017).

Πρωώθηση της ψυχικής υγείας και ευημερίας

Η ψυχική υγεία και η ευημερία των μαθητών/ριών αποτελούν θεμελιώδεις πτυχές της συνολικής τους ανάπτυξης και της εκπαιδευτικής τους επίδοσης. Οι ψυχολόγοι στα ελληνικά σχολεία εργάζονται προληπτικά για την πρωώθηση της ευαισθητοποίησης σε θέματα ψυχικής υγείας, την πρόληψη της ψυχολογικής δυσφορίας και την πρωώθηση θετικών δεξιοτήτων αντιμετώπισης στους/στις μαθητές/ριες. Οργανώνουν ψυχοεκπαιδευτικά εργαστήρια, ομαδικές συμβουλευτικές συνεδρίες και ατομικές θεραπευτικές παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση ενός ευρέος φάσματος θεμάτων, όπως το άγχος, η κατάθλιψη, οι σχέσεις με συνομηλίκους και το ακαδημαϊκό άγχος (Παυλόπουλος, 2020). Με τη δημιουργία υποστηρικτικών πλαισίων, οι ψυχολόγοι συμβάλλουν στη συναισθηματική ανθεκτικότητα και την κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση των μαθητών/ριών, βελτιώνοντας τη συνολική σχολική τους εμπειρία και τα αποτελέσματα της ζωής τους (Woolley & Grogan-Kaylor, 2016).

Συνεργασία και Συμβουλευτική υποστήριξη

Η αποτελεσματική συνεργασία και η συμβουλευτική υποστήριξη αποτελούν βασικές συνιστώσες του έργου των ψυχολόγων στα ελληνικά σχολεία. Συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς για να αναπτύξουν στρατηγικές στην τάξη που προσαρμόζονται στις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες και προωθούν θετικές τεχνικές διαχείρισης της συμπεριφοράς. Οι ψυχολόγοι συνεργάζονται επίσης με τους διευθυντές των σχολείων για την αντιμετώπιση συστημικών ζητημάτων που σχετίζονται με το σχολικό κλίμα, την πρόληψη του εκφοβισμού και τον σχεδιασμό παρέμβασης σε κρίσεις. Επιπλέον, συνεργάζονται με εξωτερικούς φορείς, κοινοτικές οργανώσεις και επαγγελματίες ψυχικής υγείας για να διασφαλίσουν την απρόσκοπτη παραπομπή και την πρόσβαση σε πρόσθετες υπηρεσίες υποστήριξης για τους μαθητές, τις μαθήτριες και τις οικογένειες που έχουν ανάγκη (Κυριακίδης, 2018).

Πλαίσια της ελληνικής δημόσιας εκπαίδευσης όπου δύνανται να απασχοληθούν οι ψυχολόγοι

Στην Ελλάδα, οι ψυχολόγοι έχουν τη δυνατότητα να εργαστούν σε διάφορα σχολικά πλαίσια, στα οποία παρέχουν την υποστήριξή τους για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την ενίσχυση της εκπαιδευτικής κοινότητας. Συγκεκριμένα, αυτά τα πλαίσια περιλαμβάνουν τα Ειδικά Σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όπως τα Ειδικά Νηπιαγωγεία και Δημοτικά Σχολεία, καθώς και τα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. και ΕΕΕΕΚ. Επιπλέον, στα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ), στα πλαίσια της Πράξης «Μια νέα αρχή στα ΕΠΑΛ – Υποστήριξη σχολικών μονάδων» (ΜΝΑΕ), καθώς και σε σχολεία γενικής αγωγής που συμμετέχουν στην πράξη «Υποστήριξη σχολικών Μονάδων Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης από Ψυχολόγους και Κοινωνικούς Λειτουργούς». Επίσης, οι ψυχολόγοι εργάζονται στα Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής & Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.), καθώς και στα Σχολικά Δίκτυα Εκπαιδευτικής Υποστήριξης (ΣΔΕΥ) και τις Επιτροπές Διεπιστημονικής Υποστήριξης (ΕΔΥ/πρώην ΕΔΕΑΥ) των Σχολικών Διευθύνσεων Εκπαίδευσης. Μέσω αυτών των δράσεων, οι ψυχολόγοι συμβάλλουν στη διασφάλιση της εκπαιδευτικής ποιότητας και της ψυχοκοινωνικής ευημερίας των μαθητών/ριών σε διάφορα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (ν. 4823/2021- ΦΕΚ 136/03-08-2021).

Σχολικά Δίκτυα Εκπαιδευτικής Υποστήριξης (ΣΔΕΥ)

Γενική Λειτουργία και ορισμός μελών των Διεπιστημονικής Υποστήριξης (ΕΔΥ)

Η λειτουργία των Επιτροπών Διεπιστημονικής Υποστήριξης (ΕΔΥ) στηρίζεται σε πρακτικές που αντανακλούν τις αρχές και τις διατάξεις της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού (ν. 2101/1992, Α' 192) και της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες (ν. 4074/2012, Α' 88). Ο βασικός στόχος της λειτουργίας των ΕΔΥ είναι η προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας και της ψυχοκοινωνικής υγείας, καθώς και η ενδυνάμωση των μελών της σχολικής κοινότητας, προκειμένου να λειτουργήσει υποστηρικτικά για όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες χωρίς διακρίσεις. Η υλοποίηση του στόχου αυτού πραγματοποιείται μέσω της ανάπτυξης συνεργατικών πρακτικών εκπαιδευτικής αξιολόγησης των μαθητών/ριών, της παροχής συμβουλευτικής και υποστήριξης σε μαθητές/ριες, γονείς και εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας.

Η κάθε Επιτροπή Διεπιστημονικής Υποστήριξης (ΕΔΥ) λειτουργεί σε σχολική μονάδα και αποτελείται από τα εξής μέλη:

- Τον Διευθυντή/την Διευθύντρια της σχολικής μονάδας και τον/την νόμιμο αναπληρωτή/ριά του/της.
- Έναν/μία εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής (ΕΑΕ) του Τμήματος Ειδικής Αγωγής, ή αν δεν υπάρχει εκπαιδευτικό με εξειδίκευση στην ΕΑΕ ή έναν/μία εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης και τον/την αναπληρωτή/ριά του.
- Έναν/μία ψυχολόγο.
- Έναν/μία κοινωνικό λειτουργό.

Τα μέλη αυτά συνεργάζονται για την παροχή υποστήριξης στους μαθητές και τις μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τις οικογένειές τους, παρέχοντας συμβουλευτική υποστήριξη, αλλά και την διεξαγωγή προγραμμάτων ψυχοκοινωνικής παρέμβασης στο επίπεδο της τάξης. Επιπλέον, υποστηρίζουν το εκπαιδευτικό προσωπικό σε θέματα σχετικά με την ποιότητα της διδασκαλίας και την αντιμετώπιση ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών/ριών (ν. 4823/2021 - ΦΕΚ 136/03-08-2021).

Ο ρόλος του/της ψυχολόγου της ΕΔΥ

Ο ψυχολόγος, μέλος της Επιτροπής Διεπιστημονικής Υποστήριξης (ΕΔΥ), αναλαμβάνει την ευθύνη να εφαρμόσει τις αρχές της επιστήμης της Ψυχολογίας στην εκπαίδευση και να προάγει την ψυχοσυναισθηματική, κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη των μαθητών/ριών, τη συναισθηματική ισορροπία και την ενδυνάμωση όλων των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Εργάζεται, σε ομαδικό ή ατομικό επίπεδο, με όλα τα μέλη της

σχολικής κοινότητας, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών/ριών, των εκπαιδευτικών και των μελών Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού ή Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού. Επιπλέον, ο ή η ψυχολόγος στην Επιτροπή Διεπιστημονικής Υποστήριξης (ΕΔΥ) διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στην προώθηση της συνεργασίας και του συντονισμού μεταξύ των διαφόρων μελών της σχολικής κοινότητας. Συνεργάζεται στενά με το Διευθυντή/ρια, τους εκπαιδευτικούς Τ.Ε., τους κοινωνικούς λειτουργούς και όλους τους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία των μαθητών/ριών. Μέσω αυτής της συνεργασίας, επιδιώκει την αξιολόγηση και την παρακολούθηση της πορείας τους και επιχειρεί να αντιμετωπίσει τυχόν προβλήματα που ενδέχεται να προκύψουν. Οργανώνει και διενεργεί συναντήσεις με τους γονείς ή κηδεμόνες των μαθητών, στις οποίες παρέχει πληροφορίες και συμβουλές για την ανάπτυξη και την ευημερία των παιδιών τους. Όταν χρειάζεται, συνεργάζεται με φορείς που παρέχουν ψυχολογικές και κοινωνικές υπηρεσίες (ΚΨΥ, Κέντρα Πρόληψης, Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα, Κοινωνικά Κέντρα ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων κ.ά.), εξασφαλίζοντας τη διασύνδεση αυτών των υπηρεσιών με την οικογένεια των παιδιών και τη σχολική μονάδα. Μέσω αυτών των δράσεων, συμβάλλει στη δημιουργία ενός θετικού και υγιούς περιβάλλοντος εκπαίδευσης που προωθεί την ευημερία και την επιτυχία των μαθητών/ριών (Woolfolk et al., 2018; Woolley & Grogan-Kaylor, 2016).

Πιο συγκεκριμένα, ο ψυχολόγος της Επιτροπής Διεπιστημονικής Υποστήριξης (ΕΔΥ) αναλαμβάνει πολλαπλές αρμοδιότητες που συμβάλλουν στην ομαλή λειτουργία της σχολικής κοινότητας και στην επίλυση πιθανών προβλημάτων που ενδέχεται να προκύψουν. Σχεδιάζει και υλοποιεί συμβουλευτικές παρεμβάσεις που αφορούν θέματα όπως η αποδοχή της διαφορετικότητας και η αξιοποίηση της ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού, η ενδυνάμωση συγκεκριμένων μελών ή ευάλωτων ομάδων, η ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών, η ψυχοκοινωνική στήριξη όλων των μαθητών/ριών, η διαχείριση αγχογόνων ή άλλων καταστάσεων κρίσης στη σχολική τάξη ή τη σχολική μονάδα, η προώθηση πρακτικών ένταξης και συμπερίληψης, καθώς και η αντιμετώπιση συγκρούσεων και διαμεσολάβησης. Επίσης, διερευνά και αξιολογεί το είδος των δυσκολιών και των εμποδίων στη μάθηση και την ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση των μαθητών/ριών της σχολικής μονάδας, συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών/ριών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Για την αξιολόγηση χρησιμοποιεί σύγχρονες επιστημονικές μεθόδους όπως παρατήρηση, κλινική εικόνα, συνέντευξη με το παιδί και την οικογένεια, ενημέρωση από το προσωπικό του σχολείου, μελέτη του φακέλου του παιδιού και ο,τιδήποτε άλλο τον βοηθά να διαμορφώσει μια όσο γίνεται πιο ολοκληρωμένη εκτίμηση των δυνατοτήτων, των αδυναμιών και των αναγκών του κάθε παιδιού. Με αυτόν τον τρόπο, συμβάλλει στην ανάπτυξη ενός περιβάλλοντος που ευνοεί την εκπαιδευτική επιτυχία και την ολοκληρωμένη ανάπτυξη των μαθητών/ριών (Woolfolk et al., 2018; Woolley & Grogan-Kaylor, 2016).

Ο ρόλος του ψυχολόγου στις Επιτροπές Διεπιστημονικής Υποστήριξης (ΕΔΥ) περιλαμβάνει εξίσου σημαντικές δράσεις στον τομέα της συνεργασίας με τους γονείς και τους κηδεμόνες των μαθητών. Με σκοπό την προαγωγή της ενεργητικής συμμετοχής των γονέων και κηδεμόνων στη σχολική κοινότητα, ο ψυχολόγος διενεργεί, κατόπιν συνεννόησης, ενημερωτικές ή υποστηρικτικές συναντήσεις με τις οικογένειες των παιδιών. Κατά τη διάρκεια αυτών των συναντήσεων, παρέχει καθοδήγηση και ενημέρωση στους γονείς, παρέχοντας τους διασύνδεση με άλλους αρμόδιους φορείς για πιθανές πρόσθετες παρεμβάσεις που ενδέχεται να απαιτηθούν. Ειδικότερα, παρέχει συμβουλευτική υποστήριξη σε θέματα σχετικά με τη συναισθηματική εξέλιξη των παιδιών και των εφήβων, τις σχέσεις γονέων-παιδιών, τη διαχείριση του χρόνου, την κατάλληλη οριοθέτηση της συμπεριφοράς και άλλα σχετικά θέματα που απασχολούν τους γονείς. Επίσης, παρέχει ψυχολογική υποστήριξη, εστιάζοντας στις εκάστοτε διαπιστωμένες ανάγκες τους, όπως τη διαχείριση του άγχους και άλλες παρόμοιες δυσκολίες, πάντα όμως σε συνδυασμό με τον γονεϊκό τους ρόλο και χωρίς να υποκαθιστά τη γονεϊκή λειτουργία. Με αυτόν τον τρόπο, ο ψυχολόγος

συμβάλλει στην ανάπτυξη ενός θετικού και υγιούς σχολικού περιβάλλοντος, που ευνοεί την εκπαιδευτική πορεία και την ευημερία των παιδιών.

Επιπλέον, έμφαση πρέπει να δοθεί στη σημαντική εργασία που ο ψυχολόγος της ΕΔΥ επιτελεί με τους μαθητές και τις μαθήτριες. Ο/Η ψυχολόγος σχεδιάζει, οργανώνει και υλοποιεί ομαδικά προγράμματα και συλλογικές, συνεργατικές δράσεις, τα οποία εστιάζουν στην πρόληψη ή την παρέμβαση σχετικά με ζητήματα και καταστάσεις που αφορούν το σεβασμό στη διαφορετικότητα, την αυτοεκτίμηση, την ικανότητα διαχείρισης άγχους, την επίλυση συγκρούσεων, την αλλαγή στάσεων και κουλτούρας, την ενίσχυση της δυναμικής της ομάδας και την εδραίωση θετικού σχολικού κλίματος. Με βιωματικό τρόπο, ο ψυχολόγος παρέχει υποστήριξη και καθοδήγηση στους μαθητές, ενθαρρύνοντάς τους να αναπτύξουν δεξιότητες και ικανότητες που είναι ουσιώδεις για την ευημερία και την επιτυχία τους. Επιπλέον, σε περιπτώσεις που κρίνεται αναγκαίο, ο ψυχολόγος δύναται να διενεργήσει ατομικές συναντήσεις συμβουλευτικής με μαθητές/ριες, πάντα με τη σύμφωνη γνώμη των γονέων ή κηδεμόνων τους. Αυτές οι συναντήσεις στοχεύουν στην ενδυνάμωση και την ψυχοκοινωνική υποστήριξη των μαθητών, προσφέροντάς τους τον απαραίτητο χώρο να εκφραστούν, να επεξεργαστούν συναισθήματα και να αντιμετωπίσουν δυσκολίες. Μέσω αυτών των ατομικών συνεδριών, ο ψυχολόγος προσφέρει προσαρμοσμένη υποστήριξη και καθοδήγηση, συμβάλλοντας στην ολοκληρωμένη ανάπτυξη και ευεξία των μαθητών/ριών (Woolfolk et al., 2018; Woolley & Grogan-Kaylor, 2016).

Τέλος, ένας σημαντικός ρόλος του ψυχολόγου στις Επιτροπές Διεπιστημονικής Υποστήριξης (ΕΔΥ) είναι η διαμόρφωση δικτύων συνεργασίας μεταξύ της σχολικής μονάδας και φορέων και υπηρεσιών της τοπικής και ευρύτερης κοινότητας. Συγκεκριμένα, συμπεριλαμβάνονται φορείς ψυχικής υγείας, κοινωνικής πρόνοιας, παιδικής προστασίας, φορείς πρόληψης και προαγωγής της ψυχοκοινωνικής υγείας, δημοτικές ή κοινοτικές ψυχοκοινωνικές υπηρεσίες, αθλητικά σωματεία, πολιτιστικές ομάδες, καλλιτεχνικά εργαστήρια, κέντρα δημιουργικής απασχόλησης κ.ά. Μέσω αυτής της συνεργασίας, ο ψυχολόγος συντονίζει προσπάθειες για την αντιμετώπιση των διαφόρων αναγκών και προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/ριες. Επιπλέον, μια άλλη σημαντική πτυχή του ρόλου του ψυχολόγου στις ΕΔΥ είναι η συμμετοχή ή συνδιοργάνωση σε συνεργασία με τους Σύλλογους Διδασκόντων ή/και τα οικεία ΚΕΔΑΣΥ, ΠΕΚΕΣ ή ΑΕΙ επιμορφωτικών δράσεων ή προγραμμάτων ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης της σχολικής ή της ευρύτερης κοινότητας. Αυτές οι δράσεις μπορούν να περιλαμβάνουν σεμινάρια, εργαστήρια ή εκδηλώσεις που αφορούν θέματα όπως η ψυχοκοινωνική υγεία, η πρόληψη της εκφοβισμού, η αντιμετώπιση του στρες, και άλλα. Πρόκειται για ενέργειες που ενισχύουν την ευαισθητοποίηση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων σε θέματα που αφορούν την ψυχοκοινωνική ευημερία και συνεισφέρουν στη δημιουργία μιας πιο υγιούς και συνεκτικής κοινότητας (Woolfolk et al., 2018; Woolley & Grogan-Kaylor, 2016).

Περιορισμοί και Δυνατότητες του Ρόλου του Ψυχολόγου ως μέλος των Ε.Δ.Υ.

Περιορισμοί

Ο ρόλος του/της ψυχολόγου ως μέλος Επιτροπών Διεπιστημονικής Υποστήριξης (ΕΔΥ) αποτελεί, όπως ήδη αναφέρθηκε, έναν σημαντικό παράγοντα στην προαγωγή της ευημερίας των μαθητών/ριών, ωστόσο, συνοδεύεται από περιορισμούς, οι οποίοι αξίζει να εξεταστούν. Ένας από αυτούς είναι η επιλεκτική λειτουργία των ΕΔΥ, καθώς δεν έχουν συσταθεί σε όλα τα σχολεία, και συνεπώς δεν υπάρχει ψυχολόγος σε όλες τις σχολικές μονάδες, παρά μόνο σε λίγες. Η έλλειψη αυτή στελέχωσης όλων των σχολικών μονάδων με ψυχολόγους της ΕΔΥ μπορεί να οδηγήσει σε σημαντικές ανισότητες όσον αφορά την παροχή ψυχοκοινωνικής υποστήριξης σε όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες. Επιπλέον, η λειτουργία των ΕΔΥ είναι έντονα αποσπασματική, καθώς η Επιτροπή λειτουργεί μόνο μία ημέρα την εβδομάδα σε κάθε σχολική μονάδα και όχι σε καθημερινή βάση, γεγονός που μπορεί να δημιουργήσει προκλήσεις όσον αφορά τη συνέχεια και την εγκυρότητα της ψυχοκοινωνικής υποστήριξης που παρέχεται στους μαθητές και τις μαθήτριες. Ένας άλλος περιορισμός είναι η έλλειψη

συνέχειας όταν το προσωπικό των ΕΔΥ, και συγκεκριμένα ο/η ψυχολόγος, δεν είναι διαθέσιμος/η και την επόμενη σχολική χρονιά στα ίδια σχολεία. Το γεγονός αυτό είναι πολύ συχνό, καθώς οι Ε.Δ.Υ. στελεχώνονται ως επί το πλείστον από αναπληρωτές-συμβασιούχους ψυχολόγους, η εργασιακή σύμβαση των οποίων διαρκεί στην καλύτερη περίπτωση μία σχολική χρονιά. Αυτή η συνθήκη συχνά οδηγεί σε διακοπές στη συνέχεια της ψυχοκοινωνικής υποστήριξης και στην ανάγκη επανάληψης της διαδικασίας εξοικείωσης με τους μαθητές, τις μαθήτριες και το περιβάλλον τους κάθε χρονιά για κάθε καινούριο προσλαμβανόμενο. Πρέπει να αναφερθεί πως συχνά οι ψυχολόγοι στις ΕΔΥ αντιμετωπίζουν ανασφάλεια λόγω της έλλειψης κατάλληλων μέσων για την αποτελεσματική εκτέλεση των καθηκόντων τους. Για παράδειγμα συχνά αναφέρεται η έλλειψη διαγνωστικών σταθμισμένων και αξιόπιστων εργαλείων για την αξιολόγηση του νοητικού δυναμικού και άλλων ψυχολογικών χαρακτηριστικών των μαθητών/ριών. Αυτό μπορεί να περιορίσει την ικανότητά τους να παρέχουν ακριβή και αξιόπιστη υποστήριξη στους μαθητές και τις μαθήτριες. Τέλος, ένας περιορισμός που αντιμετωπίζουν οι ψυχολόγοι στις ΕΔΥ είναι η αυξημένη γραφειοκρατία. Εκτός από την καθημερινή τους εργασία με τους μαθητές και τις μαθήτριες, πρέπει επιπλέον να διαχειρίζονται έναν μεγάλο όγκο έγγραφων, όπως προγράμματα εκπαίδευσης, αρχεία συναντήσεων, αξιολογικό υλικό κ.λπ., πράγμα που μπορεί να επηρεάσει τον χρόνο που αφιερώνουν στην παροχή υποστήριξης των παιδιών και στο ουσιαστικό έργο τους. Πρόκειται για μια συνθήκη που ενδέχεται να δημιουργήσει πρόσθετη πίεση και επιβάρυνση στον ψυχολόγο, μειώνοντας την αποτελεσματικότητα της εργασίας του. (Βακορούλου & Ρανιόπουλος, 2017; Antoniadou et al., 2020; Giannakopoulos et al., 2019).

Δυνατότητες

Εκτός των περιορισμών, οι οποίοι σαφώς υπάρχουν σε όλα τα πλαίσια, δεν θα πρέπει να παραλειφθεί η αναφορά στις δυνατότητες που παρέχει η λειτουργία των ΕΔΥ. Μέσω της διαδικασίας της παρατήρησης και της εργασίας με το παιδί, ο ψυχολόγος δρα εντός του φυσικού του περιβάλλοντος, δηλαδή στο σχολείο, προσφέροντας έτσι μια προσέγγιση που αποτελείται από πιο αυθεντικές εμπειρίες και παρατηρήσεις. Αυτό διευκολύνει την κατανόηση του παιδιού στο πλαίσιο των καθημερινών του δραστηριοτήτων και αλληλεπιδράσεων στο σχολικό περιβάλλον (Splett et al., 2019). Επιπλέον, η συνεχής αξιολόγηση και παρακολούθηση των παιδιών μπορεί να πραγματοποιηθεί διαρκώς από τον ψυχολόγο, προσφέροντας μια διαμορφωτική προσέγγιση που λαμβάνει υπόψη τις εξελίξεις και τις ανάγκες των παιδιών στον χρόνο. Η σε βάθος χρόνου αξιολόγηση επιτρέπει στον ψυχολόγο να αναλύει την πρόοδο του παιδιού, να προβαίνει σε προσαρμογές στρατηγικών υποστήριξης και να προσφέρει συμβουλές και καθοδήγηση στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς (Woolfolk et al., 2018). Μέσω αυτών των δυνατοτήτων, ο ψυχολόγος μπορεί να διαδραματίσει έναν ουσιαστικό ρόλο στην προαγωγή της ευημερίας και της εκπαιδευτικής επιτυχίας των παιδιών, παρέχοντας ένα ατομικά προσαρμοσμένο και συνεχές υποστηρικτικό περιβάλλον. Πρέπει να αναφερθεί πως η παρέμβασή των ψυχολόγων δεν περιορίζεται αποκλειστικά σε περιπτώσεις μαθητών/ριών με μαθησιακές δυσκολίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά επεκτείνεται και σε επίπεδο πρόληψης και ενίσχυσης καλών πρακτικών σε όλο το φάσμα του μαθητικού πληθυσμού. Αυτό σημαίνει ότι ο ψυχολόγος μπορεί να δράσει επικεντρωμένα σε θέματα που αφορούν τη συμπερίληψη, την αντιμετώπιση της βίας, τη διαχείριση του σχολικού στρες και πολλά άλλα, προσφέροντας την απαιτούμενη υποστήριξη σε μαθητές/ριες και εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, η συμμετοχή του ψυχολόγου σε μια οργανωμένη ΕΔΥ έχει σαν αποτέλεσμα την ανάπτυξη μιας ομαδικής προσέγγισης στο έργο της υποστήριξης. Αντί να δρα απομονωμένα, ο ψυχολόγος συνεργάζεται με άλλα μέλη της ομάδας, επιτρέποντας την ανταλλαγή απόψεων, την επικοινωνία και τον συντονισμό των προσπαθειών. Αυτή η διαδικασία διευκολύνει την αποτελεσματική αντιμετώπιση των προκλήσεων και την εφαρμογή πιο ολοκληρωμένων και αποτελεσματικών προσεγγίσεων. Τέλος, η παρουσία σε μια δομημένη ΕΔΥ προσφέρει στον ψυχολόγο την αίσθηση της ασφάλειας και της υποστήριξης, που είναι απαραίτητη για την

αποτελεσματική παροχή υπηρεσιών και τη διασφάλιση της ευημερίας των μαθητών/ριών και των σχολικών κοινοτήτων γενικότερα (Parakonstantinou, Kalyva & Stavroussi, 2021; Antoniadou et al., 2020; Giannakopoulos et al., 2019).

Συμπέρασμα

Συμπερασματικά, ο ρόλος των ψυχολόγων στο πλαίσιο των Επιτροπών Διεπιστημονικής Υποστήριξης (ΕΔΥ) παρουσιάζει τόσο δυνατότητες και όσο και προκλήσεις ή και περιορισμούς. Ενώ οι ψυχολόγοι διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στην προώθηση της ψυχικής ευημερίας και υποστήριξης της σχολικής κοινότητας, αλλά και στην προώθηση της συνεργασίας, αντιμετωπίζουν διάφορες προκλήσεις που μπορούν να περιορίσουν την αποτελεσματικότητά τους. Οι προκλήσεις αυτές περιλαμβάνουν την επιλεκτική λειτουργία των ΕΔΥ σε μικρό αριθμό σχολείων ανά την επικράτεια, το περιορισμένο ωράριο λειτουργίας ανά σχολική μονάδα, την έλλειψη συνέχειας λόγω της εναλλαγής του προσωπικού, την απουσία βασικών πόρων για την ψυχολογική αξιολόγηση και τον αυξημένο φόρτο γραφειοκρατικής εργασίας. Ωστόσο, παρά τους περιορισμούς αυτούς, οι ψυχολόγοι εντός των ΕΔΥ διαθέτουν μοναδικές δυνατότητες. Πραγματοποιούν παρατηρήσεις και παρεμβάσεις μέσα στο φυσικό περιβάλλον των παιδιών, τα σχολεία τους, επιτρέποντας την ολοκληρωμένη κατανόηση των αναγκών των μαθητών/ριών και διευκολύνοντας τις προληπτικές προσπάθειες. Επιπλέον, η συμμετοχή τους σε διεπιστημονικές ομάδες επιτρέπει τη συνεργατική επίλυση προβλημάτων και ενισχύει τη συνολική αποτελεσματικότητα των υπηρεσιών υποστήριξης της ψυχικής υγείας. Συνολικά, το δομημένο περιβάλλον των ΕΔΥ παρέχει στους ψυχολόγους μια αίσθηση ασφάλειας και υποστήριξης, η οποία είναι απαραίτητη για την παροχή υπηρεσιών υψηλής ποιότητας στους μαθητές, τις μαθήτριες και τις σχολικές κοινότητες γενικότερα.

Σύγκριση των ψυχολογικών υπηρεσιών στο σχολικό πλαίσιο στην Ελλάδα και στο Εξωτερικό

Συγκρίνοντας τον ρόλο των σχολικών ψυχολόγων στην Ελλάδα με τους αντίστοιχους στο εξωτερικό, προκύπτουν αρκετές διαφορές και ομοιότητες. Στην Ελλάδα, αρκετοί σχολικοί ψυχολόγοι λειτουργούν στο πλαίσιο των Επιτροπών Διεπιστημονικής Υποστήριξης (ΕΔΥ), όπου είναι επιφορτισμένοι με την παροχή υπηρεσιών υποστήριξης, παρέμβασης και πρόληψης σε μαθητές/ριες, γονείς και εκπαιδευτικούς (Bakoroulou & Paviouroulou, 2017). Ωστόσο, όπως αναφέρθηκε η παρουσία τους στις ΕΔΥ είναι συχνά περιορισμένη, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται προκλήσεις όπως η περιορισμένη διαθεσιμότητα και η ανεπαρκής κάλυψη σε όλα τα σχολεία (Antoniadou et al., 2020). Επιπλέον, το ωράριο λειτουργίας των ΕΔΥ (μία ημέρα την εβδομάδα) μπορεί να είναι περιορισμένο, επηρεάζοντας την προσβασιμότητα των υπηρεσιών (Giannakopoulos et al., 2019). Παρά τις προκλήσεις αυτές, οι Έλληνες σχολικοί ψυχολόγοι επωφελούνται από τη διεπιστημονική συνεργασία που καλλιεργείται στο πλαίσιο των ΕΔΥ, η οποία επιτρέπει μια ολοκληρωμένη προσέγγιση για την αντιμετώπιση των αναγκών ψυχικής υγείας στις σχολικές κοινότητες (Parakonstantinou et al., 2021). Αντίθετα, οι σχολικοί ψυχολόγοι στο εξωτερικό, ιδίως σε χώρες όπως οι Ηνωμένες Πολιτείες, συχνά λειτουργούν στο ευρύτερο πλαίσιο των σχολικών υπηρεσιών ψυχικής υγείας, όπου μπορεί να έχουν μεγαλύτερη αυτονομία και πόρους στη διάθεσή τους (Splett et al., 2019). Συμμετέχουν σε διάφορες δραστηριότητες, όπως η αξιολόγηση, η διεπιστημονική ομάδα, η συμβουλευτική και η παρέμβαση σε κρίσεις, και οι ρόλοι τους μπορεί να ποικίλλουν ανάλογα με τις συγκεκριμένες ανάγκες των μαθητών/ριών και της σχολικής περιφέρειας (Jimerson et al., 2017). Επιπλέον, σε ορισμένες χώρες, δίνεται μεγαλύτερη έμφαση σε προγράμματα έγκαιρης παρέμβασης και πρόληψης, τα οποία μπορεί να ενταχθούν στο ευρύτερο πλαίσιο των υπηρεσιών σχολικής ψυχολογίας (Weist et al., 2017). Συνολικά, ενώ ο ρόλος των σχολικών ψυχολόγων στην Ελλάδα μοιράζεται ομοιότητες με τους συναδέλφους τους στο εξωτερικό όσον αφορά την παροχή υποστήριξης στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών πλαισίων, υπάρχουν ωστόσο αξιοσημείωτες διαφορές όσον αφορά τους πόρους, την αυτονομία και το πεδίο άσκησης.

Προτάσεις για μελλοντική πρακτική

Καθώς ο τομέας της σχολικής ψυχολογίας συνεχίζει να εξελίσσεται παγκοσμίως, είναι επιτακτική ανάγκη να εξεταστεί η μελλοντική πορεία των ψυχολόγων στην Ελλάδα στο πλαίσιο των βέλτιστων διεθνών πρακτικών. Η Διεπιστημονική Επιτροπή Διεπιστημονικής Υποστήριξης (ΕΔΥ) διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της κατεύθυνσης της πρακτικής της σχολικής ψυχολογίας στην Ελλάδα. Για να διασφαλιστεί η συνεχής εξέλιξη των ψυχολόγων στον τομέα αυτό, μπορούν να αναφερθούν αρκετές προτάσεις. Ενδεικτικά, αφενός κρίνεται σημαντική η διεύρυνση του ρόλου των ΕΔΥ σε όλα τα σχολεία της επικράτειας. Αντί για την αποσπασματική στελέχωση (μία ΕΔΥ ανά πέντε σχολεία) βέλτιστο θα ήταν η στελέχωση κάθε σχολικής μονάδας με μια ΕΔΥ με μόνιμο και σταθερό προσωπικό. Επιπλέον, υπάρχει ανάγκη για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και ευκαιρίες κατάρτισης για την ενίσχυση των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων των ψυχολόγων σε τομείς όπως η πολυπολιτισμική ευαισθητοποίηση, οι πρακτικές με βάση το τραύμα και οι τεκμηριωμένες παρεμβάσεις (Weist et al., 2017). Σημαντική κρίνεται η προώθηση της συνεργασίας μεταξύ ψυχολόγων, εκπαιδευτικών και άλλων φορέων και η καλύτερη διασύνδεση μεταξύ των υπηρεσιών με στόχο την προώθηση μιας ολοκληρωμένης προσέγγισης για την αντιμετώπιση των διαφορετικών αναγκών των μαθητών/ριών (Jimerson et al., 2017). Αυτό θα μπορούσε να περιλαμβάνει τη δημιουργία διεπιστημονικών ομάδων εντός των σχολικών μονάδων ψυχικής υγείας για τη διευκόλυνση της ανταλλαγής πληροφοριών και των συντονισμένων προσπάθειών υποστήριξης στην κοινότητα (Parakonstantinou et al., 2021). Τέλος, η επένδυση σε πρωτοβουλίες έρευνας και συλλογής δεδομένων μπορεί να προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες σχετικά με την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων και να ενημερώνει για τις αποτελεσματικότερες στο πεδίο πρακτικές (Speltt et al., 2019). Αγκαλιάζοντας αυτές τις γνώσεις και εφαρμόζοντας προληπτικά μέτρα, οι ψυχολόγοι στην Ελλάδα μπορούν να πλοηγηθούν αποτελεσματικά στις μελλοντικές προκλήσεις και να συμβάλουν στην προώθηση θετικών αποτελεσμάτων για την ψυχική υγεία των μαθητών/ριών και της σχολικής κοινότητας εν γένει.

Επίλογος

Κατά την εξέταση του ρόλου των σχολικών ψυχολόγων στην Ελλάδα στο πλαίσιο των Επιτροπών Διεπιστημονικής Υποστήριξης (ΕΔΥ) και τη σύγκρισή του με τους αντίστοιχους στο εξωτερικό, προκύπτουν αρκετές παρατηρήσεις. Οι σχολικοί ψυχολόγοι στην Ελλάδα, που λειτουργούν στο πλαίσιο των ΕΔΥ, διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στην παροχή υπηρεσιών υποστήριξης, παρέμβασης και πρόληψης σε μαθητές/ριες, γονείς και εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, προκλήσεις όπως η επιλεκτική ανάπτυξη, η περιορισμένη διαθεσιμότητα και το περιορισμένο ωράριο λειτουργίας των ΕΔΥ ενδέχεται να εμποδίζουν την προσβασιμότητα και την κάλυψη των υπηρεσιών σε όλα τα σχολεία. Παρά τις προκλήσεις αυτές, η διεπιστημονική συνεργασία επιτρέπει μια ολοκληρωμένη προσέγγιση για την αντιμετώπιση των αναγκών ψυχικής υγείας στις σχολικές κοινότητες. Αντίθετα, οι σχολικοί ψυχολόγοι στο εξωτερικό, ιδίως σε χώρες όπως οι Ηνωμένες Πολιτείες, λειτουργούν σε ένα ευρύτερο πλαίσιο υπηρεσιών ψυχικής υγείας στο σχολείο, συχνά με μεγαλύτερη αυτονομία και πόρους στη διάθεσή τους. Ο ρόλος τους περιλαμβάνει διάφορες δραστηριότητες, όπως αξιολόγηση, διαβούλευση, διαμεσολάβηση, συμβουλευτική και παρέμβαση σε κρίσεις, με μεγαλύτερη έμφαση σε προγράμματα έγκαιρης παρέμβασης και πρόληψης σε ορισμένες χώρες. Συνολικά, ενώ ο ρόλος των σχολικών ψυχολόγων στην Ελλάδα παρουσιάζει ομοιότητες με τους αντίστοιχους στο εξωτερικό όσον αφορά την παροχή υποστήριξης εντός των εκπαιδευτικών πλαισίων, υπάρχουν διαφορές στους πόρους, την αυτονομία και το πεδίο εφαρμογής της πρακτικής, γεγονός που παρέχει ευκαιρίες για αναστοχασμό και πιθανή βελτίωση των ελληνικών υπηρεσιών στο μέλλον. Προχωρώντας προς το μέλλον η διαχείριση αυτών των προκλήσεων θα μπορούσε να ενισχύσει την αποτελεσματικότητα των σχολικών ψυχολόγων στην Ελλάδα και να συμβάλει στην ολιστική ευημερία των μαθητών/ριών, των γονέων και των εκπαιδευτικών.

Αναφορές

- Antoniadou, N., Giannakopoulos, G., Papakonstantinou, D., Poulou, M., Douzenis, A., Bakopoulou, I., & Pavlopoulos, V. (2020). School mental health services in Greece: An overview of current practices and challenges. *European Journal of Education Studies*, 7(3), 1-17.
- Bakopoulou, I., & Pavlopoulos, V. (2017). An overview of school mental health services in Greece. *European Journal of Education Studies*, 3(3), 365-379.
- Giannakopoulos, G., Antoniadou, N., Papakonstantinou, D., Poulou, M., Douzenis, A., Bakopoulou, I., & Pavlopoulos, V. (2019). Current trends and challenges in school mental health services in Greece. *International Journal of Mental Health Systems*, 13(1), 50.
- Giannakopoulos, G., Katrivanou, A., et al. (2019). School mental health services: An appraisal of the Greek experience. *Psychology in the Schools*, 56(5), 742–757.
- Jimerson, S. R., Burns, M. K., & VanDerHeyden, A. M. (Eds.). (2017). *Handbook of response to intervention: The science and practice of assessment and intervention*. Springer.
- Kourkoutas, E., & Katsikas, C. (2017). School Psychology in Greece: Current Status and Future Directions. *School Psychology International*, 38(6), 631–646. <https://doi.org/10.1177/0143034317694961>
- Kyriakidis, I. (2018). School psychology in Greece: Current status and future perspectives. *Psychology in Russia: State of the Art*, 11(1), 147–160. <https://doi.org/10.11621/pir.2018.0109>
- Papakonstantinou, D., Antoniadou, N., Giannakopoulos, G., Poulou, M., Douzenis, A., Bakopoulou, I., & Pavlopoulos, V. (2021). School mental health services in Greece: A scoping review. *Frontiers in Psychiatry*, 12, 1352.
- Papakonstantinou, D., Kalyva, E., & Stavroussi, P. (2021). Interdisciplinary Collaboration in School Mental Health Units: A review of the Greek context. *International Journal of School and Educational Psychology*, 9(1), 45-58.
- Papanis, E. (2019). *School Psychology in Greece: A Changing Context?* Στο *International Handbook of School Psychology* (pp. 1–23). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-98390-9_61-1
- Pavlopoulos, V. (2020). School psychology in Greece: Development, current status, and future challenges. Στο *Handbook of International School Psychology* (pp. 1–19). Routledge.
- Splett, J. W., Fowler, J., Weist, M. D., McDaniel, H., Dvorsky, M. R., Axelrod, J., & McNamara, B. (2019). Strengthening school mental health services: A national perspective from U.S. school psychologists. *School Psychology International*, 40(5), 438-458.
- Weist, M. D., Lever, N. A., Stephan, S., Youngstrom, E. A., Moore, E., Harrison, B., & Nabors, L. (2017). Formative evaluation and initial implementation of the Baltimore integrated mental health crisis services in schools. *Journal of School Health*, 87(10), 770-778.
- Woolfolk, A., Winne, P. H., & Perry, N. E. (2018). *Educational psychology* (7th ed.). Pearson.
- Woolley, M. E., & Grogan-Kaylor, A. (2016). *Handbook of school mental health: Research, training, practice, and policy*. Springer.
- Νόμος 2101/1992, Α' 192
Νόμος 4074/2012, Α' 88
Νόμος 4823/2021, άρθρα 16 και 17

Οι συναισθηματικές εκφάνσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας που απεμπλέκονται από τη μαθησιακή διαδικασία

<https://doi.org/10.69685/CZOJ6271>

Τσιάρα Ευθυμία

Νηπιαγωγός, Med., Υποψήφια Μεταδιδάκτωρ, ΤΑΦΠΠΗ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
efitsiara@uoi.gr

Ρέντζου Κωνσταντίνα

Επίκουρη Καθηγήτρια, ΤΑΦΠΠΗ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
krentzou@uoi.gr

Περίληψη

Η ενεργός συμμετοχή των παιδιών στη διαδικασία μάθησης αποτελεί ένδειξη της τρέχουσας επίδοσης και δείκτη πρόβλεψης της επιτυχούς σχολικής φοίτησης. Αντίθετα, η απεμπλοκή από τη μαθησιακή διαδικασία συνδέεται με την παραίτηση και τη διαμόρφωση μιας μη αποτελεσματικής ακαδημαϊκής ταυτότητας που μπορεί μακροπρόθεσμα να οδηγήσει σε σχολική διαρροή. Συνάμα, η ενεργός συμμετοχή και η απεμπλοκή από τη διαδικασία μάθησης συνδέονται με τη συναισθηματική κατάσταση των παιδιών και διαμορφώνεται από αυτή. Η παρούσα ανακοίνωση παρουσιάζει τα αποτελέσματα ευρύτερης έρευνας, η οποία έχει ως στόχο να αποτυπώσει τις συναισθηματικές εκφάνσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας που απεμπλέκονται από τη διαδικασία μάθησης. Η έρευνα έλαβε χώρα σε 2 δημόσια νηπιαγωγεία και 2 βρεφονηπιακούς σταθμούς της πόλης των Ιωαννίνων, κατά τα σχολικά έτη 2022-24 και περιελάμβανε δύο φάσεις. Από την ποιοτική και ποσοτική ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν πολύτιμες πληροφορίες για τη συναισθηματική κατάσταση των παιδιών που απεμπλέκονται από τη διαδικασία μάθησης και την αλληλεπίδραση τους με τους συνομηλίκους και τους παιδαγωγούς. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι τα παιδιά που επιδεικνύουν εκφάνσεις απεμπλοκής, για κάποιο χρόνο της παιδαγωγικής τους καθημερινότητας βιώνουν ανησυχία, δυσφορία, άγχος και χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα, συναισθήματα τα οποία φαίνεται πως επηρεάζουν το αίσθημα του ανήκειν και την ακαδημαϊκή τους αυτοεικόνα.

Λέξεις- κλειδιά: απεμπλοκή; Συναισθηματικές, γνωστικές και συμπεριφορικές εκφάνσεις; Ενεργός συμμετοχή; Αυτό-αποτελεσματικότητα; Αίσθημα του ανήκειν; Παιδιά προσχολικής ηλικίας

Εισαγωγή

Η ενεργός συμμετοχή των παιδιών στη διαδικασία μάθησης (student engagement) αποτελεί πολυδιάστατη εννοιολογική κατασκευή, η οποία αναφέρεται σε εκείνη την ψυχολογική διαδικασία που άμεσα σχετίζεται με τη συμπεριφορά, τα συναισθήματα και τις διαδικασίες σκέψης των παιδιών κατά τη διάρκεια της διαδικασίας μάθησης (Τσιάρα, 2021·Findlay, 2013). Απαραίτητη προϋπόθεση της ενεργού συμμετοχής δεν συνιστά απλά η επίδειξη προσοχής και επιμονής, ώστε να ανταποκριθούν τα παιδιά στις γνωστικές προκλήσεις και τελικά να αποκομίσουν γνωστικά οφέλη. Σημαντική διάσταση της ενεργού συμμετοχής αποτελεί αφενός η ύπαρξη θετικών συναισθημάτων που ενισχύουν τη μαθησιακή διαδικασία, και αφετέρου η απουσία αρνητικών συναισθημάτων που μπορούν να αμβλύνουν τη μάθηση λειτουργώντας ως τροχοπέδη (O'Donnel, Reeve&Smith, 2021). Η διεθνής βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι, όταν τα παιδιά εμπλέκονται συναισθηματικά στη διαδικασία μάθησης, ο χρόνος εμπλοκής τους και ο βαθμός συγκέντρωσης είναι μεγαλύτερος και τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι ποιοτικότερα και μακροπρόθεσμα (Aydoğan, Farran & Sagsöz, 2015·Williford, Maier, Downer, Carter, & Sanger, 2013). Με άλλα λόγια, η ενεργός

συμμετοχή συνεισφέρει όχι μόνο στην εκμάθηση του μαθήματος της ημέρας και στην παιδαγωγική καθημερινότητα που υποστηρίζει την ευημερία των παιδιών, άλλα και στην μακροπρόθεσμη σχολική δέσμευση και στην επίδοση των παιδιών (Roy-Vallières, Lachapelle, Lemay, Bouchard, & Bigras, 2022· Ali & Hassan, 2018· Bakker, Vergel & Kuntze, 2015· Skinner, Pitzer & Brule, 2014). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Hart, Steward & Jimerson (2011) «η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία είναι η βασική μεταβλητή στην κατανόηση της σχολικής διαρροής... Σταδιακά επιδρά στη ζωή των μαθητών και τελικά καθορίζει την οριστική τους απόφαση να εγκαταλείψουν ή όχι το σχολείο» (σ.67).

Αντίθετα, παιδιά που δεν εμπλέκονται συναισθηματικά ή κατακλύζονται, κατά τη διάρκεια της διαδικασίας μάθησης, από αρνητικά συναισθήματα, όπως για παράδειγμα πίεση, δυσφορία, θυμό, ματαίωση, απόσυρση, παραίτηση, κλπ., αντιστέκονται, δε διαθέτουν χρόνο, ούτε καταβάλλουν προσπάθεια, οπότε και τελικά δεν αποκομίζουν γνωστικά οφέλη (O'Donnel, et.al., 2021). Συμπληρωματικά, τα παιδιά που δεν συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες μάθησης και απεμπλέκονται από αυτές, έχουν αυξημένες πιθανότητες να διαμορφώσουν μη αποτελεσματική ακαδημαϊκή ταυτότητα, η οποία θα τους συνοδεύει στις επόμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες, και μακροπρόθεσμα θα συμβάλει στο να εγκαταλείψουν το σχολείο (O'Donnel, et.al., 2021· Dogan, 2015· Fredricks & Mccolskey, 2012).

Οι Skinner & Pitzer (2012, σ.22) στην προσπάθεια εννοιολογικής οριοθέτησης της ενεργού συμμετοχής μέσω της αντίθετης έννοιας, χρησιμοποιούν τους όρους: «*απεμπλοκή*» (disaffection), «*εξουθένωση*» (burnout), «*έλλειψη κινήτρων και πρόθεσης για μάθηση*» (amotivation), «*παραίτηση*» (helplessness). Στην εννοιολογική αυτή προσέγγιση δίνεται έμφαση στη συναισθηματική κατάσταση των παιδιών από την οποία απορρέει και η αποχή από τη μαθησιακή διαδικασία. Με άλλα λόγια, τα παιδιά είναι επιφορτισμένα με αρνητικά συναισθήματα (όπως ανησυχία, ντροπή, λύπη), τα οποία αντανακλώνται στη συμπεριφορά τους και στον βαθμό εμπλοκής τους στη διαδικασία μάθησης. Σύμφωνα με τους Skinner & Belmont (1993), οι οποίοι έκαναν την πρώτη καταγραφή του όρου και των χαρακτηριστικών απεμπλοκής, «*Τα παιδιά που απεμπλέκονται είναι παθητικά ... βαριεστημένα, ανήσυχια και θυμώνουν που βρίσκονται στην τάξη. Είναι πιθανό να αποσυρθούν από τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες και να αντιδράσουν ξεσπώντας στον εκπαιδευτικό ή στους συμμαθητές τους*» (σ. 572). Επιπρόσθετα τα παιδιά που εκδηλώνουν στοιχεία απεμπλοκής καταβάλλονται από αρνητικά συναισθήματα, όπως πλήξη, ανησυχία, ντροπή, συστολή, απογοήτευση, θυμό, έλλειψη ενθουσιασμού, πίεση, που καθορίζουν τις συναισθηματικές αντιδράσεις τους και τη συμπεριφορά τους (Skinner, 2016· Furrer, Skinner & Pitzer, 2014· Skinner & Pitzer, 2012).

Σκοπός της έρευνας

Οι συναισθηματικές εκφάνσεις των παιδιών που απεμπλέκονται σε συνδυασμό με την επιδεικνυόμενη συμπεριφορά και τις γνωστικές διεργασίες, από τις οποίες τα ίδια διέρχονται, έχουν αποτελέσει αντικείμενο διερεύνησης πλήθος ερευνητών (Skinner, 2016· Furrer, Skinner & Pitzer, 2014· Skinner & Pitzer, 2012). Η εστίαση ωστόσο, στην εγχώρια και στη διεθνή βιβλιογραφία έχει δοθεί κυρίως στον πρώτο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπου και μελετώνται τα ποσοστά σχολικής διαρροής των παιδιών γυμνασίου και αναζητούνται οι συσχετίσεις με την απεμπλοκή. Αντίθετα, περιορισμένη έμφαση έχει δοθεί στη διερεύνηση των συμπεριφοριστικών, γνωστικών και συναισθηματικών εκφάνσεων της απεμπλοκής των παιδιών προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας. Οι εκφάνσεις απεμπλοκής των παιδιών αυτής της ηλικίας που έχουν διερευνηθεί από την οπτική των παιδαγωγών καταδεικνύουν τη συνθετότητά τους και συνάμα, αναδεικνύουν τις υψηλές ευθύνες που έχουν σε καθημερινή βάση οι εκπαιδευτικοί, για να διαχειρισθούν ένα ευρύ φάσμα ζητημάτων που συνδέονται με την ενεργό συμμετοχή των παιδιών, αλλά και την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης εν γένει (Τσιάρρα, 2021). Αυτό ωστόσο, που δεν έχει διερευνηθεί είναι η οπτική των ίδιων των παιδιών σχετικά με τους λόγους που τους ωθούν να απέχουν από τη διαδικασία μάθησης επιδεικνύοντας εκφάνσεις απεμπλοκής. Είναι σημαντικό να καταγραφούν τα συναισθήματα που τα ίδια βιώνουν όταν απεμπλέκονται από

τη διαδικασία μάθησης, μέσα από τα οποία θα αναδειχθούν και οι παράγοντες που διαμορφώνουν την απεμπλοκή των παιδιών.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, μέσω συστηματικής παρατήρησης και άλλων ερευνητικών εργαλείων πχ συνεντεύξεις παιδιών, ζωγραφιών διερευνάται και αναδεικνύεται η οπτική των ίδιων των παιδιών στο πλαίσιο μεταδιδασκτορικής έρευνας, ορισμένα από τα αποτελέσματα της οποίας θα παρουσιαστούν στο άρθρο αυτό. Απώτερος στόχος της όλης ερευνητικής προσπάθειας είναι να αναδειχθεί η σημαντικότητα του έγκαιρου εντοπισμού εκφάνσεων απεμπλοκής, προκειμένου τα παιδιά προσχολικής ηλικίας που ήδη απεμπλέκονται από τη διαδικασία μάθησης, μέσα από την υιοθέτηση των απαραίτητων διδακτικών παρεμβάσεων, να διαμορφώσουν αποτελεσματική ακαδημαϊκή ταυτότητα και μακροπρόθεσμα να αποφύγουν τον κίνδυνο σχολικής διαρροής. Σκοπός, λοιπόν, της παρούσας μελέτης, είναι η καταγραφή των συναισθηματικών εκφάνσεων απεμπλοκής των παιδιών πρώιμης παιδικής ηλικίας, καθώς και της συχνότητας εκδήλωσής τους. Συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να απαντήσει τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες είναι οι συναισθηματικές εκφάνσεις που επιδεικνύουν παιδιά πρώιμης παιδικής (3 ετών) και νηπιακής ηλικίας (4-5 ετών), όταν απεμπλέκονται από τη διαδικασία μάθησης;
2. Ποια είναι η συχνότητα συναισθηματικών εκφάνσεων απεμπλοκής που εκδηλώνουν τα παιδιά πρώιμης παιδικής (3 ετών) και νηπιακής ηλικίας (4-5 ετών);
3. Ποια είναι η οπτική των παιδιών σχετικά με την αυτοεικόνα τους και τα συναισθήματά τους για τις εκπαιδευτικούς τους, τους συνομηλικούς τους και το σχολείο τους, εν γένει (αίσθημα του ανήκειν);

Με βάση τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώνονται και οι ερευνητικές υποθέσεις που λειτουργούν για τον σχεδιασμό της ερευνητικής διαδικασίας. Υποθέτουμε ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας που απεμπλέκονται βιώνουν ποικίλα συναισθήματα που, για να γίνουν αντιληπτά από τον παρατηρητή (εκπαιδευτικό, ερευνητή), είναι αναγκαίο είτε να τα κάνουν ρητά, είτε να τα αποτυπώσουν στη συμπεριφορά τους. Επίσης, υποθέτουμε ότι η συχνότητα συναισθηματικών εκφάνσεων απεμπλοκής που εκδηλώνουν τα παιδιά πρώιμης παιδικής (3 ετών) και νηπιακής ηλικίας (4-5 ετών) είναι παρόμοια στις δυο ηλικιακές ομάδες και καταλαμβάνουν μεγάλο χρόνο της παιδαγωγικής καθημερινότητας.

Μεθοδολογία της έρευνας: Ερευνητικές μέθοδοι και εργαλεία συλλογής δεδομένων

Προκειμένου να απαντηθούν τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα, ως βασική μέθοδος συλλογής δεδομένων χρησιμοποιείται η παρατήρηση που αποτελεί τον πιο ενδεδειγμένο τρόπο για να κατανοήσουμε, αφενός τα εμπλεκόμενα στη μαθησιακή διαδικασία μέλη στο φυσικό πλαίσιο της τάξης και αφετέρου τις αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται σ' αυτό. Πρόκειται για συμμετοχική διαδικασία που επιτρέπει τη συστηματική παρατήρηση κοινωνικών συμπεριφορών, φαινομένων και διαδικασιών στο πραγματικό, «φυσικό» κοινωνικό περιβάλλον με συμμετοχή του ερευνητή στις κοινωνικές διαδικασίες και διεργασίες που ερευνά (Rentzou, 2012). Μέσα από επαναλαμβανόμενες παρατηρήσεις που βασίζονται σε προκαθορισμένες κατηγορίες συμπεριφοράς, επιδιώκεται ο έλεγχος και η επιβεβαίωση της υπάρχουσας θεωρίας αναφορικά με τις εκφάνσεις απεμπλοκής. Έτσι, οι παρατηρήσεις είναι συστηματικές και δομημένες, καθώς χρησιμοποιείται προσχεδιασμένη κλίμακα αξιολόγησης και πραγματοποιούνται από 2 ερευνητές- παρατηρητές που εστιάζουν σε συγκεκριμένο δείγμα παιδιών-μελέτες περίπτωσης (Focused Case Studies) παρέχοντας τη δυνατότητα επανάληψης της έρευνας.

Κατά την διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας αξιοποιείται ως ερευνητικό εργαλείο η *Κλίμακα Απεμπλοκής Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας Από Την Παιδαγωγική Διαδικασία* που σχεδιάστηκε για τις ανάγκες της έρευνας, προκειμένου να καταγράψει τις συμπεριφορικές, συναισθηματικές και γνωστικές εκφάνσεις της απεμπλοκής παιδιών προσχολικής ηλικίας. Η κλίμακα αποτελείται από τρεις υποκλίμακες (Α. Υποκλίμακα συμπεριφοριστικών εκφάνσεων απεμπλοκής, Β. Υποκλίμακα συναισθηματικών εκφάνσεων απεμπλοκής και Γ. Υποκλίμακα

γνωστικών εκφάνσεων απεμπλοκής). Πρόκειται για πεντάβαθμη κλίμακα, τύπου Likert που περιλαμβάνει συνολικά 57 ερωτήματα, τα οποία μπορούν σε απαντηθούν στις ακόλουθες χρονικές διαβαθμίσεις: Καθόλου χρόνο (0%), Λίγο χρόνο (0-25%), Κάποιο χρόνο ($\geq 25\%$ - & 50%), Τον μισό ή λίγο περισσότερο από τον χρόνο ($\geq 50\%$ - & 75%), Όλο ή τον περισσότερο από τον χρόνο ($\geq 75\%$). Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν στα πλαίσια της δεύτερης υποκλίμακας, η οποία αφορά στις συναισθηματικές εκφάνσεις της απεμπλοκής.

Συμπληρωματικά με τις παρατηρήσεις, τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσα από ζωγραφιές και σχολιασμούς των παιδιών, προκειμένου να καταγραφεί η οπτική τους αναφορικά με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους στον χώρο του σχολείου και την αλληλεπίδραση που λαμβάνει χώρα (αυτοεικόνα και αίσθημα του ανήκειν). Στις έρευνες με παιδιά, εξάλλου, η ερευνητική διαδικασία πρέπει να έχει νόημα για τα ίδια και να τους δίνει την ευκαιρία να εκφράσουν τις απόψεις τους με πολλούς διαφορετικούς τρόπους, μέσα από μεθόδους/τεχνικές που είναι ευέλικτες και βασίζονται στο παιχνίδι και τις τέχνες, όπως είναι οι παιδικές ζωγραφιές (Rodriguez-Carrilloetal., 2020).

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η διαδικασία συλλογής δεδομένων πραγματοποιήθηκε σε δύο ερευνητικές φάσεις. Κατά την Α' φάση της έρευνας έγινε η χαρτογράφηση της απεμπλοκής των παιδιών από τη μαθησιακή διαδικασία. Επιδίωξη ήταν να προσδιοριστούν τα παιδιά που επιδεικνύουν στοιχεία απεμπλοκής, προκειμένου κατά την επόμενη φάση να αποτελέσουν τις εστιασμένες μελέτες περίπτωσης. Για να επιτευχθεί η χαρτογράφηση και να προσδιοριστούν τα άτομα - μελέτες περίπτωσης πραγματοποιήθηκαν παρατηρήσεις της συνολικής εικόνας της τάξης και αντλήθηκαν στοιχεία που αποτέλεσαν αντικείμενο συζήτησης μεταξύ των εκπαιδευτικών και των ερευνητριών.

Κατά τη Β Φάση πραγματοποιήθηκαν οι εστιασμένες ατομικές παρατηρήσεις στις οποίες χρησιμοποιείται η *Κλίμακα Απεμπλοκής Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας από την Παιδαγωγική Διαδικασία*, από 2 ερευνητές-παρατηρητές. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται 3 φορές για το κάθε παιδί-μελέτη περίπτωσης.

Μέθοδοι δειγματοληψίας και πληθυσμός της έρευνας

Στην έρευνά μας χρησιμοποιήθηκε ως μέθοδος δειγματοληψίας η “βολική” δειγματοληψία (Convenience sampling). Η συγκεκριμένη δειγματοληπτική μέθοδος αξιοποιήθηκε αρχικά στην πιλοτική μελέτη, κατά την οποία τέθηκαν υπό δοκιμή, τα ερευνητικά εργαλεία σε δείγμα παιδιών και εκπαιδευτικών που είχαν ομοιότητες με τον πληθυσμό-στόχο για τη μελέτη μας.

Η βολική δειγματοληψία χρησιμοποιήθηκε και στην κύρια έρευνα που διεξήχθη σε 2 δημόσια Νηπιαγωγεία και 2 παιδικούς σταθμούς του νομού Ιωαννίνων (αστικό και ημιαστικό) κατά τα σχολικά έτη 2022-24. Από το συνολικό μαθητικό δυναμικό των 4 σχολικών μονάδων που ανέρχονταν σε 156, μελέτες περίπτωσης αποτέλεσαν 22 παιδιά (N=22) εκ των οποίων τα 13 παιδιά ήταν νηπιακής ηλικίας (4-5 ετών) και τα 9 παιδιά πρώιμης παιδικής ηλικίας (3 ετών). Αναλυτικότερα το δείγμα περιελάμβανε 14 αγόρια και 8 κορίτσια που επεδείκνυαν ποικίλες εκφάνσεις απεμπλοκής κατά την πρώτη φάση υλοποίησης της ερευνητικής διαδικασίας.

Μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων

Στην έρευνά μας, για να επεξεργαστούμε τα δεδομένα που προέκυψαν, χρησιμοποιήθηκε ποιοτική και ποσοτική ανάλυση. Σύμφωνα με τη Findlay (2013), κατά την ποσοτική ανάλυση γίνεται περιγραφή, εξήγηση και γενίκευση των δεδομένων, ενώ κατά την ποιοτική γίνεται εννοιολόγηση, ερμηνεία και κατανόηση των δεδομένων. Κατά την ποσοτική ανάλυση, επεξεργαστήκαμε τα δεδομένα από τις κλίμακες παρατήρησης που δομούνταν σε χρονικές διαβαθμίσεις. Μέσω περιγραφικής στατιστικής έγινε η ταξινόμηση και η συνοπτική

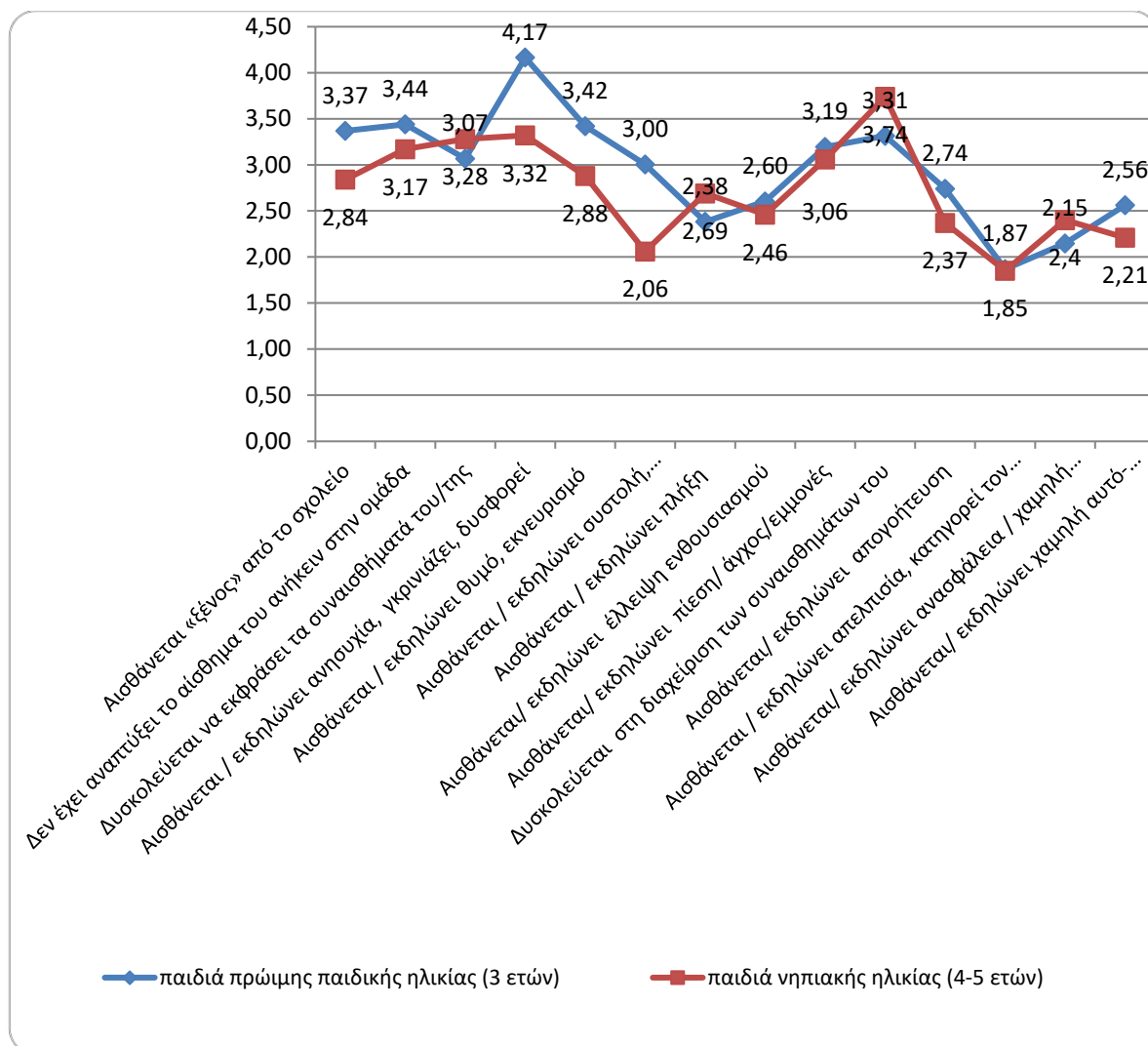
παρουσίαση των δεδομένων με τη χρήση γραφημάτων με μέσους όρους τιμών. Κατά την ποιοτική ανάλυση επεξεργαστήκαμε τα δεδομένα που προέκυψαν από τις ζωγραφιές των παιδιών επιχειρώντας επαγωγική αιτιολόγηση. Εφόσον "οι παιδικές ζωγραφιές ως δεδομένα είναι πολύπλοκες, καθώς δεν έχουν τυποποιημένη διαδικασία ή τεχνική για ποιοτική ανάλυση" για την ανάλυσή τους είναι απαραίτητο να προσδιορίζονται κατηγορίες (Sarofil Abu Bakar, 2001). Υιοθετώντας λοιπόν την προσέγγιση του Yeh, 1985, (όπως παρατίθεται από τη Ya-Huei, 2014) αναλύθηκε σε πρώτο στάδιο η κάθε ζωγραφιά ξεχωριστά ως προς το θέμα, τη δομή, τα χαρακτηριστικά και το χρώμα και έτσι προέκυψαν οι θεματικές κατηγορίες. Το δεύτερο στάδιο περιελάμβανε την εξέταση όλων των σχεδίων για τον εντοπισμό κοινών θεμάτων και μοτίβων.

Αποτελέσματα της έρευνας

Σύμφωνα με τα δεδομένα που προέκυψαν από τις 132 συμπληρωμένες κλίμακες παρατήρησης τα 22 παιδιά που αποτελούν τις μελέτες περίπτωσης επιδεικνύουν σχεδόν το σύνολο των συναισθηματικών εκφάνσεων απεμπλοκής που καταγράφονται στη διεθνή βιβλιογραφία, αλλά με διαφορετική συχνότητα εκδήλωσης. Οι μέσοι όροι των τιμών που αναφέρονται στη συχνότητα συναισθηματικών εκφάνσεων απεμπλοκής παιδιών νηπιακής ηλικίας κυμαίνονται μεταξύ 1,85 και 3,74 που είναι η υψηλότερη τιμή και οι μέσοι όροι των τιμών που αναφέρονται στη συχνότητα συναισθηματικών εκφάνσεων απεμπλοκής παιδιών πρώιμης παιδικής ηλικίας κυμαίνονται μεταξύ 1,87 και 4,17 που είναι η υψηλότερη τιμή (Γράφημα 1).

Οι περισσότερες καταγραφές τοποθετούνται στην τρίτη κατηγορία που αντιστοιχεί στην χρονική διαβάθμιση «Κάποιο χρόνο ($\geq 25\%$ - & 50%)» του ημερήσιου προγράμματος. Ειδικότερα, οι εκφάνσεις με τη μεγαλύτερη συχνότητα είναι, η δυσκολία στη διαχείριση των συναισθημάτων τους και η ανησυχία, η γκρίνια και η δυσφορία, που εκδηλώνονται για κάποιο χρόνο της παιδαγωγικής τους καθημερινότητας σε ποσοστό που ανέρχεται από $\geq 25\%$ - & 50% του ημερήσιου προγράμματος. Αντίθετα, η έκφανση με τη μικρότερη συχνότητα εκδήλωσης είναι η απελπισία, καθώς τα παιδιά επιδεικνύουν τη συγκεκριμένη έκφανση απεμπλοκής για λίγο χρόνο της παιδαγωγικής τους καθημερινότητας, σε ποσοστό που ανέρχεται από $0-25\%$ του ημερήσιου προγράμματος.

Από την καταγραφή των συναισθηματικών εκφάνσεων απεμπλοκής ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα που δείχνει ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας που απεμπλέκονται, ανεξαρτήτως ηλικίας, για «Κάποιο χρόνο ($\geq 25\%$ - & 50%)» του ημερήσιου προγράμματος, εκφράζουν την ανασφάλειά τους και αξιολογούν τις δυνατότητές τους ως ανεπαρκείς (βιώνουν χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα). Επίσης, παρατηρείται στο γράφημα ότι αισθάνονται ξένοι από το σχολείο και τη διαδικασία μάθησης και δεν έχουν αναπτύξει επαρκώς το αίσθημα του ανήκειν στην ομάδα. Τα δεδομένα αυτά που είναι αποτέλεσμα των παρατηρήσεων και καταγραφών στην κλίμακα, επιβεβαιώνονται και από τις ζωγραφιές τους (βλ. παράρτημα) που αντανακλούν ότι τα παιδιά που απεμπλέκονται δεν έχουν αναπτύξει επαρκείς σχέσεις με τα μέλη της ομάδας. Τα ίδια δεν αναπαριστούν τον εαυτό τους ως μέλος της ομάδας, αλλά ως ανεξάρτητες οντότητες που λειτουργούν μεμονωμένα στο σχολικό περιβάλλον, γεγονός που μπορεί να ερμηνευθεί ότι βιώνουν απόρριψη από τους συνομηλίκους.



Γράφημα 1. Συχνότητα Συναισθηματικών Εκφάνσεων Απεμπλοκής παιδιών νηπιακής ηλικίας(4-5 ετών) και πρώιμης παιδικής ηλικίας (3 ετών)

Συμπεράσματα

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης φωτίζουν τις συναισθηματικές εκφάνσεις που βιώνουν τα παιδιά που απεμπλέκονται, οι οποίες, για να γίνουν αντιληπτές από τον παρατηρητή (εκπαιδευτικό, ερευνητή), είναι αναγκαίο να αποτυπωθούν στη συμπεριφορά ή να λεκτικοποιηθούν. Ταυτόχρονα τα ευρήματα επικυρώνουν τη διεθνή βιβλιογραφία (O’Donnel, et.al., 2021 · Skinner, 2016 · Furrer, Skinner & Pitzer, 2014· Skinner & Pitzer, 2012) που μελετά τις συναισθηματικές εκφάνσεις των παιδιών μεγαλύτερων ηλικιών καταδεικνύοντας ότι οι εκφάνσεις απεμπλοκής δε διαφοροποιούνται από τη μία εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη.

Η ανίχνευση και χαρτογράφηση της συναισθηματικής κατάστασης των παιδιών που απεμπλέκονται είναι κομβικής σημασίας. Αναδεικνύεται, δηλαδή, η συνθετότητα του ρόλου των εκπαιδευτικών ως παρατηρητών που δεν αρκεί να στέκονται μόνο στις εύκολα παρατηρήσιμες συμπεριφοριστικές εκφάνσεις, αλλά να διεισδύουν στον συναισθηματικό κόσμο των παιδιών στην προσπάθειά τους να διαμορφώσουν τη διδακτική τους πρακτική. Από τα παραπάνω, λοιπόν, αναδύεται η σημασία της συστηματικής καταγραφής και αξιολόγησης της συμπεριφοράς, των συναισθημάτων και των γνωστικών διεργασιών του παιδιού. Έχοντας ως βάση τα δεδομένα μιας τέτοιας χαρτογράφησης, οι εκπαιδευτικοί θα μπορέσουν να σχεδιάσουν τη μαθησιακή διαδικασία αξιοποιώντας κατάλληλες στρατηγικές

διαχείρισης τάξης και διαχείρισης συναισθημάτων, ώστε να παρωθήσουν τα παιδιά που απεμπλέκονται. Έτσι, αν προβούν σε σχεδιασμό κατάλληλων εμπειριών μάθησης αξιοποιώντας πληροφορίες για το προφίλ και την αλληλεπίδραση των υπό μελέτη παιδιών μέσα στην τάξη πχ. διαφοροποίηση της διδασκαλίας ως προς τη διαδικασία, τα μέσα, το γνωστικό αποτέλεσμα, θα μπορέσουν να τροποποιήσουν τη μη αποτελεσματική αυτοεικόνα που αναπτύσσει το κάθε παιδί. Ειδικότερα στην προσχολική εκπαίδευση, η χαρτογράφηση των εκφάνσεων απεμπλοκής έχει προστιθέμενη αξία, ώστε να περιορισθούν οι αρνητικές εμπειρίες μάθησης που μπορούν να υπονομεύσουν την ευημερία και το αίσθημα του ανήκειν των μικρών παιδιών και να ενισχυθεί η ενεργός συμμετοχή τους στη διαδικασία μάθησης με τα ευεργετικά μαθησιακά οφέλη που αυτή συνεπάγεται σε παροντικές και μελλοντικές καταστάσεις.

Επιπρόσθετα, κατά την ανάλυση των ευρημάτων προβληματισμό μας δημιουργεί το γεγονός ότι τα παιδιά που απεμπλέκονται είναι ανασφαλή και αξιολογούν τις δυνατότητές τους ως ανεπαρκείς (χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα). Αν λάβουμε ως δεδομένο, όπως περιγράφεται στην Κοινωνικογνωστική Θεωρία (Bandura, 1997), ότι το άτομο που βιώνει υψηλά επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας -συγκριτικά με όσους αμφιβάλλουν για τις ικανότητές τους- επιδεικνύει μεγαλύτερη προθυμία, επιμονή και αντιμετωπίζει τις δυσκολίες ως προκλήσεις, τότε συνάγεται ότι είναι σημαντικό τα παιδιά που απεμπλέκονται να παρωθηθούν και να βιώσουν θετικά συναισθήματα και υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα. Εξάλλου, η αυτό-αποτελεσματικότητα καθορίζει τη σκέψη, τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά και συνδέεται με την προσωπική δράση του κάθε παιδιού και τον έλεγχο προς το περιβάλλον (Bandura, 1997). Το ζητούμενο, λοιπόν, στην παιδαγωγική καθημερινότητα είναι η διαμόρφωση θετικών εμπειριών μάθησης που ενδυναμώνουν την αυτο-αποτελεσματικότητά των παιδιών (Shaukat & Iqbal, 2012), η οποία με τη σειρά της επηρεάζει τόσο τη συναισθηματική τους κατάσταση, την ευημερία τους στην τάξη και την τρέχουσα ακαδημαϊκή τους ταυτότητα, όσο και την μελλοντική τους ακαδημαϊκή διαδρομή.

Περιορισμοί της έρευνας

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας διαμορφώθηκαν από τα χαρακτηριστικά του δείγματος, τις διαδικασίες συλλογής των δεδομένων, αλλά και από τις διαδικασίες ανάλυσής τους. Στα δεδομένα που προέρχονται από τις παρατηρήσεις ελλοχεύει ο κίνδυνος υπεραπλούστευσης σύνθετων συμπεριφοριστικών φαινομένων και παραποιημένης συμπεριφοράς από την πλευρά αυτών που παρατηρούνται. Και αυτό μπορεί να συμβαίνει, διότι η παρατήρηση ως περιγραφική μέθοδος συχνά περιορίζεται στις εκδηλούμενες συμπεριφορές χωρίς να επιχειρεί να εξακριβώσει τα αίτια. Γ' αυτό, τα ευρήματά μας θα πρέπει να ερμηνεύονται με προσοχή, δεδομένου του μικρού δείγματος και να θεωρούνται ως ένα πρώτο βήμα σε ερευνητικό επίπεδο που στοχεύει στο να επισημάνει τα σημαντικά ζητήματα που αφορούν στην απεμπλοκή των παιδιών.

ΣΧΗΤΙΚΕΣ ΕΙΚΟΝΕΣ



Αναφορές

Ali, M. & Hassan, N. (2018). Defining Concepts of Student Engagement and Factors Contributing to Their Engagement in Schools. *Creative Education*, 9, 2161-2170, Doi: 10.4236/ce.2018.914157

Aydogan C., Farran D. & Sagsoz, G. (2015). The relationship between kindergarten classroom environment and children's engagement, *European Early Childhood Education Research Journal*, 23 (5), 604-618, DOI: 10.1080/1350293X.2015.1104036

Bakker, A. B., Vergel, A. I. S., & Kuntze, J. (2015). Student engagement and performance: a weekly diary study on the role of openness. *Motivation and emotion*, 39(1), 49-62. <http://dx.doi.org/10.1007/s11031-014-9422-5>

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Creswell, J. W. (2008). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*: SAGE Publications, Incorporated.

Dogan, U. (2015). Student Engagement, Academic Self-efficacy, and Academic Motivation as Predictors of Academic Performance. *Anthropologist*, 20(3), pp. 553-561. <http://search.proquest.com.ezproxy.une.edu.au/docview/1718083542?accountid=17227>

Findlay L. (2013). A qualitative investigation into student and teacher perceptions of motivation and engagement in the secondary mathematics classroom. Honours thesis. Avondale College of Higher Education. Ανακτήθηκε από https://research.avondale.edu.au/theses_bachelor_honours/15

Fredricks J. & McColskey W. (2012). The Measurement of Student Engagement: A Comparative Analysis of Various Methods and Student Self-report Instruments In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 763-782). USA: Springer

Furrer, C. J., Skinner, E. A & Pitzer, J. R. (2014). The influence of teacher and peer relationships on students' classroom engagement and everyday resilience. In D. J. Shernoff & J. Bempechat (Eds.), *National Society for the Study of Education Yearbook: Engaging Youth in Schools: Empirically-based Models to Guide Future Innovations*, vol 113 (pp. 101-123). Columbia University: Teachers College.

Hart, S. Stewart, K.& Jimerson, S. (2011). The Student Engagement in Schools Questionnaire (SESQ).and the Teacher Engagement Report Form-New (TERF-N).:Examining the Preliminary Evidence,University of California Santa BarbaraContemporary School Psychology, 15, 67-79, DOI: 10.1007/BF03340964

O'Donnel,A. Reeve, J. &Smith,J.(2021). Εκπαιδευτική Ψυχολογία-Αναστοχασμός για δράση. Μετάφρ. Δ.-Χ.ΤομαράςΕκδόσεις: Gutenberg

Rentzou, K. (2012). Quality of care and education provided by Greek day care centers: An approach from researcher's and early childhood educators' perspective. *Early Child Development and Care*, 182(10), 1335-1348.

Rodríguez-Carrillo, J., Mérida-Serrano, R., & González-Alfaya, M.E. (2020). 'A teacher's hug can make you feel better': Listening to U.S. children's voices on high-quality early childhood teaching. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(4), 504-518. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1783925>

Roy-Vallières, M., Lachapelle, J., Lemay, L. Bouchard, C. & Bigras, N. (2022) Children's engagement in Quebec childcare centres: progression from 3 to 5 years old and predictor variables, *Early Child Development & Care*, 192:16, 2629-2645, DOI: 10.1080/03004430.2022.2042279

Shaukat S. & Iqbal H. M. (2012).Teacher Self-Efficacy as a Function of Student Engagement, Instructional Strategies and Classroom Management. *Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology*, 10 (2), 82-85.

Skinner, E.A., & Belmont, M.J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behaviour and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4)., 571-581.

Skinner, E. A., & Pitzer, J. (2012). Developmental dynamics of engagement, coping, and everyday resilience. In S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *The Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 21-45). New York: Springer Science.

Skinner, E. A., Pitzer, J. R., & Brule, H. A. (2014). In R. Pekrun& Linnenbrink-Garcia, L. (Eds.), *International Handbook of Emotions and Education* (331-347). New York: Taylor & Francis.

Skinner, E.A. (2016) Engagement and disaffection as central to processes of motivational resilience development. In K. Wentzel & D. Miele (Eds.), *Handbook of Motivation at School*, 2nd ed. Mahwah, NJ: Erlbaum. <https://www.pdxedu/psy/sites/www.pdxedu.psyfiles/2016-Skinner%20engagement%20%26%20disaffection.pdf>

Sakellariou, M. &Tsiara, E. (2019). Student Disaffection: Teachers' Perspectives on Disaffection Characteristics and Frequency in Preschool Settings *European Journal of Education Studies*,5 (12). DOI.10.5281/zenodo.2595601

Shaukat S. & Iqbal H. M. (2012).Teacher Self-Efficacy as a Function of Student Engagement, Instructional Strategies and Classroom Management.*Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology*, 10 (2), 82-85.

Τσιάρα, Ε. (2021). Απόψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής και πρωτοσχολικής αγωγής σχετικά με τις στρατηγικές & πρακτικές διδασκαλίας που ενισχύουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία [Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων].

Williford, A. P., Maier, M. F., Downer, J. T., Carter, L., & Sanger, C. (2013). Understanding how children's engagement and teachers' interactions combine to predict school readiness. *Journal of Applied Developmental Psychology*,34(6).: 299–309. doi:10.1016/j.appdev.2013.05.002.

Ya-Huei, H. (2014). Analyzing children's drawings. In 21st Century Academic Forum Conference at UC Berkeley, 2(1), 57-65. Retrieved March 7, 2023 from http://www.21caf.org/uploads/1/3/5/2/13527682/hsu_ya.pdf

Ο ρόλος της οικογένειας, του σχολείου και της κοινότητας στην ανάπτυξη εξαρτησιογόνων συμπεριφορών

<https://doi.org/10.69685/CEQO7209>

Ιωάννου Παρθένα

Πτυχιούχος Νομικής, υποψήφια διδάκτωρ Νομικής, ΜΔΕ Ποινικού Δικαίου
noriiioannou@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα μελέτη δίνεται ο ορισμός της εξάρτησης (σωματική και ψυχική) καθώς και των εξαρτησιογόνων συμπεριφορών. Περιγράφεται η συμβολή της οικογένειας στη διαμόρφωση του χαρακτήρα των παιδιών και αναλύονται οι κανόνες που θέτουν οι γονείς καθώς και η συμπεριφορά τους ως αιτίες που οδηγούν τα παιδιά σε παραβατική συμπεριφορά. Επιπλέον αναδεικνύονται οι αρχές που αποτελούν τον οδηγό για μια υγιή και όσο το δυνατόν μη παραβατική συμπεριφορά των παιδιών οι οποίες αρχές πρέπει να υιοθετούνται από την οικογένεια. Τέλος αναλύεται ο ρόλος του σχολείου και των εκπαιδευτικών στη σχολική κοινότητα και η συμβολή τους στην υγιή ζωή των παιδιών.

Εισαγωγή

Εξάρτηση είναι η κατάσταση εκείνη όπου ένα άτομο έχει έντονη προσήλωση προς ένα αντικείμενο ή προς ένα άλλο άτομο. Ο εξαρτημένος δημιουργεί/επικεντρώνει τη ζωή του γύρω από το αντικείμενο της εξάρτησής του. Ειδικότερα εξάρτηση από ουσίες είναι η κατάσταση απόλυτου εθισμού του ανθρώπου κατά την οποία κυριαρχείται από την έντονη ανάγκη λήψης της ουσίας. Η ψυχολογική και η σωματική εξάρτηση είναι εκδηλώσεις της εξάρτησης και αναδεικνύουν συμπεριφορές του ατόμου που είναι εξαρτημένο. Και τι είναι συμπεριφορά; Είναι ο τρόπος με τον οποίο εκφράζεται κανείς και εκδηλώνει τα συναισθήματά του στον έξω κόσμο, στους συνανθρώπους του, στην κοινωνία. Έτσι λοιπόν επειδή η εξαρτησιογόνα συμπεριφορά είναι από τη φύση της αρνητική αφού δεσμεύει το άτομο, δεν του αφήνει το περιθώριο της ελευθερίας και τελικά η εξάρτηση, ως αιτία αυτής της συμπεριφοράς του ατόμου, το καθιστά έρμαιο δικό της, θα πρέπει κανείς να προσπαθήσει να ανακαλύψει τους παράγοντες που οδηγούν στην ανάπτυξη εξαρτησιογόνων συμπεριφορών.

Κατ'αρχήν πέρα από το γεγονός ότι οι παράγοντες αυτοί είναι καθαρά ατομικοί, πρέπει να σημειωθεί ότι το άτομο αποτελεί κύτταρο μιας ομάδας μέσα στην οποία αναπτύσσεται και αυτή είναι κατ' αρχήν η οικογένεια, κατά δεύτερον το σχολείο και κατά τρίτον η κοινότητα δηλαδή η κοινωνία που διαβιώνει. Θα προσπαθήσουμε λοιπόν να αποκρυπτογραφήσουμε τον ρόλο των παραπάνω τριών ομάδων και στο πως αυτές συμβάλλουν στην ανάπτυξη των εξαρτησιογόνων συμπεριφορών.

Το σύστημα της οικογένειας και οι αρνητικές παρεμβάσεις στην ψυχοσύνθεση του παιδιού

«Αρχικά, πολλά έχουν γραφτεί για την οικογένεια ως σύστημα. Το σημαντικότερο είναι να κατανοήσουμε πως χάσαμε όλοι τον αληθινό εαυτό μας μέσα στη λειτουργία και τους αναγκαστικούς ρόλους του οικογενειακού συστήματος και πως τα οικογενειακά συστήματα εκφράζουν και δημιουργούν την εθισμένη κοινωνία στην οποία ζούμε. Τα τελευταία 45 χρόνια έχει αναδυθεί μια νέα γνώση για την επίδραση της οικογένειας πάνω στη διαμόρφωση σταθερής αυτοεκτίμησης. Αν και ήταν πάντα γνωστό ότι οι οικογένειες μας μας επηρεάζουν, τώρα ανακαλύπτουμε ότι η επιρροή εκτείνεται πολύ πέρα απ' ότι είχε κανείς φαντασθεί. Οι οικογένειες είναι δυναμικά συστήματα, που διαθέτουν δομικούς νόμους, συστατικά μέρη και κανόνες. Οι σημαντικότεροι οικογενειακοί κανόνες είναι εκείνοι που καθορίζουν τι σημαίνει να είσαι άνθρωπος. Αυτά που πιστεύουν οι γονείς για την ανθρώπινη

ζωή καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο ανατρέφουν τα παιδιά τους και η ανατροφή διαμορφώνει τον πυρήνα των πεποιθήσεων που αποκτούν τα παιδιά για τον εαυτό τους. Όλες οι επιλογές τους εξαρτώνται από το πώς βλέπουν τον εαυτό τους. Σήμερα όμως υπάρχει μία κρίση στην οικογένεια η οποία αφορά στους κανόνες ανατροφής των παιδιών και στη διαδικασία με την οποία οι οικογένειες διαιωνίζουν αυτούς τους κανόνες από γενιά σε γενιά. Οι κανόνες ανατροφής κακοποιούν και ντροπιάζουν τα παιδιά, καταστρέφουν την αυτοεκτίμησή τους, προκαλώντας τους ντροπή. Πρόκειται για κανόνες που δεν έχουν εκσυγχρονισθεί εδώ και πολλά χρόνια και προέρχονται από μια εποχή στην οποία κυριαρχούσε όχι η δημοκρατία αλλά η μοναρχική πατριαρχία. Σύμφωνα με τον ψυχολόγο Κέρσεν Κάουφμαν, η ντροπή είναι η πηγή των περισσότερων οδυνηρών καταστάσεων, είναι μια αρρώστα της ψυχής. Είναι το πιο οδυνηρό βίωμα του ατόμου για τον εαυτό του. Η κατάθλιψη, η αποξένωση, η βαθιά αίσθηση κατωτερότητας, η ανεπάρκεια ή η αποτυχία, η εξάρτηση ως εκδήλωση έλλειψης αυτοπεποίθησης ή ως ψυχαναγκαστική διαταραχή προκαλούνται από ντροπή η οποία ντροπή καταστρέφει την αυτοεκτίμηση και είναι ένα είδος φόνου του ίδιου του εαυτού» (John Bradshaw, 2000, σελ.3).

Η ντροπή αποτελεί τον πυρήνα του τραύματος και διαφέρει από την ενοχή. Η ενοχή λέει ότι έκανα κάτι κακό ενώ η ντροπή λέει είμαι κακός. Η ενοχή λέει έκανα λάθος ενώ η ντροπή λέει εγώ είμαι ο ίδιος ένα λάθος. Πολλά παιδιά από την παιδική τους ηλικία βιώνουν αισθήματα ενοχής και ντροπής τα οποία δημιουργήθηκαν μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με άλλα μέλη της οικογένειας.

Οι κανόνες ανατροφής ντροπιάζουν τα παιδιά μέσα από διάφορους βαθμούς εγκατάλειψης. Οι γονείς πολλές φορές εγκαταλείπουν τα παιδιά τους με τους εξής τρόπους:

1. Όταν τα εγκαταλείπουν με τη συνηθισμένη έννοια της λέξης.
2. Όταν δεν εκδηλώνουν τα δικά τους συναισθήματα ώστε τα παιδιά τους να έχουν υποδείγματα συναισθημάτων και όταν δεν ανταποκρίνονται θετικά στην εκδήλωση συναισθημάτων από μέρους των παιδιών τους.
3. Όταν κακοποιούν τα παιδιά τους σωματικά, συναισθηματικά, σεξουαλικά και πνευματικά.
4. Όταν χρησιμοποιούν τα παιδιά για να καλύπτουν τις ανάγκες του γάμου τους.
5. Όταν δεν δίνουν στα παιδιά αρκετό από το χρόνο και την προσοχή τους και δεν τα καθοδηγούν.

Τα παιδιά έχουν ανάγκες ακόρεστες και τα εγκαταλελειμμένα παιδιά δεν έχουν κανένα να τους συμπαρασταθεί. Η πολυτιμότητα και η μοναδικότητα που έχει κάθε παιδί καταστρέφεται μέσα από την εγκατάλειψη. Το παιδί είναι μόνο και αποξενωμένο. Η εγκατάλειψη δημιουργεί έναν εσωτερικό πυρήνα ντροπής και αφού ο εσωτερικός εαυτός του παιδιού έχει αμαυρωθεί από ντροπή, η εμπειρία του εαυτού είναι επώδυνη. Για να επιβιώσει το παιδί, δημιουργεί έναν ψεύτικο εαυτό και τελικά δίνει παράσταση επί χρόνια και προσποιείται, χάνει την επαφή με τον αληθινό εαυτό και αυτός ο ψεύτικος εαυτός κάνει αδύνατη την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης. Η κρίση είναι πολύ χειρότερη απ' όσο νομίζουμε γιατί οι ενήλικες που ανατρέφουν άσχημα τα παιδιά τους, συγκαλύπτουν το δικό τους ντροπιασμένο εσωτερικό κακό. (John Bradshaw, 2000, σελ.29)

«Οι οικογενειακοί κανόνες δηλαδή οι κανόνες ανατροφής είναι αυτοί που πρέπει να εξεταστούν για να μπορέσουμε να αντιμετωπίσουμε τις ψυχαναγκαστικές συμπεριφορές μας. Η ντροπή σε συνδυασμό με τη μοναξιά και την ψυχική νέκρωση που τη συνοδεύουν τροφοδοτεί τον ψυχαναγκαστικό -εθιστικό τρόπο ζωής των παιδιών. Η ψυχαναγκαστική και εθιστική συμπεριφορά είναι μία παθολογική σχέση η οποία μεταβάλλει την ψυχική διάθεση και έχει επιβλαβείς συνέπειες για τη ζωή. Ένας τέτοιος ορισμός βοηθά στο να δει κανείς την επίδραση που έχει μια γκρεμισμένη σχέση με τους γονείς η οποία παρήγαγε την ντροπή. Έτσι καταλήγουμε στο γεγονός ότι οι ψυχαναγκαστικές σχέσεις μας δημιουργούνται μέσα από τις σχέσεις εγκατάλειψης που μας ντροπιάζουν.» (John Bradshaw, 2000, σελ.29)

Η οικογένεια είναι ο χώρος των πρωταρχικών μας σχέσεων. Μέσα στην οικογένεια μαθαίνουμε για τον εαυτό μας όταν τον βλέπουμε να αντικατοπτρίζεται στα μάτια των γονιών μας. Μέσα στην οικογένεια μαθαίνουμε τη συναισθηματική επαφή. Μαθαίνουμε τι είναι τα συναισθήματα και πώς να τα εκφράζουμε. Οι γονείς με το παράδειγμά τους δείχνουν ποια συναισθήματα είναι αποδεκτά και εγκεκριμένα από την οικογένεια και ποια απαγορευμένα.

Τα παιδιά που είναι θύματα κακοποίησης μέσα στις οικογένειες μαθαίνουν να υπερασπίζονται τον εαυτό τους με εγωικές άμυνες. Καταπιέζουν τα συναισθήματά τους, αρνούνται να δουν τι συμβαίνει γύρω τους, μεταθέτουν την οργή τους αλλού, δημιουργούν ψευδαισθήσεις αγάπης και διασύνθεσης, δεν νοιώθουν τίποτε και νεκρώνονται. «Οι εθισμοί και οι ψυχαναγκαστικές συμπεριφορές είναι μηχανισμοί με τους οποίους αλλάζουμε την ψυχική μας διάθεση. Οι μηχανισμοί αυτοί αναπτύσσονται όταν νεκρωνόμαστε και αποτελούν τρόπους διαχείρισης των συναισθημάτων. Αυτό γίνεται πιο φανερό σε εμπειρίες και συμπεριφορές που προκαλούν ευφορία όπως το αλκοόλ, τα ναρκωτικά που αλλοιώνουν την ψυχική διάθεση. Ο εθισμός – η εξάρτηση είναι ένας τρόπος ζωής, μια εξαρτησιογόνα συμπεριφορά που βασίζεται στην εγκατάλειψη του πραγματικού εαυτού που χαρακτηρίζεται ανάξιος και στην αντικατάστασή του από έναν ψεύτικο εαυτό που πρέπει να επιτυγχάνει και να αποδίδει ή να χρησιμοποιεί κάτι έξω από τον εαυτό του για να νιώθει ότι αξίζει την αγάπη των άλλων και ότι είναι ευτυχισμένος. Οι εξαρτησιογόνες συμπεριφορές είναι αναληγτικά υποκατάστατα του δικαιολογημένου πόνου, και για να υποφέρει κανείς δικαιολογημένα πρέπει να νιώθει όσο άσχημα νιώθει» (John Bradshaw, 2000, σελ.31)

Έτσι λοιπόν τα παιδιά μέσα στην οικογένεια αποτελούν το σφουγγάρι το οποίο απορροφά κάθε είδους αντίληψη ή πεποίθηση του γονέα και άρα οι πεποιθήσεις του παιδιού προέρχονται από τους ίδιους τους γονείς. Η μαγική σχέση του παιδιού θεοποιεί τους γονείς, είναι θεοί, πανίσχυροι που μπορούν να το προστατέψουν από κάθε κίνδυνο. Το παιδί νιώθει ότι δεν κινδυνεύει να πάθει τίποτα όσο έχει γονείς. Έτσι λοιπόν τα παιδιά τα οποία έχουν βιώσει έντονα οικογενειακές συγκρούσεις ή σημαντική αλλαγή (πχ διαζύγιο γονιών, θάνατος) έχουν περισσότερες πιθανότητες να εμφανίσουν κατάθλιψη. Αυτή η μαγική εξιδανίκευση των γονιών προστατεύει το παιδί από τους φόβους της νύχτας οι οποίοι αφορούν στην εγκατάλειψη και για το παιδί στο θάνατο. Η προστατευτική θεοποίηση των γονιών, αυτή η μαγική εξιδανίκευση δημιουργεί επίσης τις προϋποθέσεις να οδηγηθεί το παιδί στο αδιέξοδο της ντροπής. (John Bradshaw, 2000, σελ.34 και Στέφανος Κούτρας, 2005, σελ.46).

Επιπλέον μέσα στην ίδια την οικογένεια τα παιδιά μπορεί να βιώνουν καταστάσεις έντονου στρες π.χ. λένε πολλές φορές οι γονείς στα παιδιά: «αν δεν διαβάσεις θα δεις τι σε περιμένει» και το παιδί αγχώνεται. Η αλήθεια είναι ότι όλοι οι άνθρωποι χρειάζονται ορισμένο ποσοστό άγχους, που θα τους δώσει κίνητρα για να μάθουν δεξιότητες χρήσιμες για όλους τους τομείς της ζωής τους, για τις συμπεριφορές τους εντός και εκτός του χώρου του σπιτιού και για την ποιότητα των σχέσεων τους. Ο λόγος εδώ γίνεται, όταν το άγχος από δημιουργικό μετατρέπεται σε έντονο μέσω της εντολής ή του κανόνα του γονέα στο παιδί και διαπερνά τα πάντα στη ζωή του παιδιού. Το άγχος που βιώνει το παιδί μπορεί να εκδηλωθεί ψυχοσωματικά. Αυτές οι σωματικές διαταραχές όπως το βρογχικό άσθμα, το αλλεργικό συνάχι δεν περιορίζονται σε μια ηλικία ή στάδιο ανάπτυξης. Μια αναπτυξιακή φάση κατά την οποία εμφανίζεται συχνά είναι η σχολική ηλικία και αποτελεί την πιο συνηθισμένη αιτία απουσίας από το σχολείο. Πρόκειται για συμπτώματα που εμφανίζονται στο σώμα για να εκφράσουν με το μορφή της ασθένειας την αντίδραση σε συνθήκες που προκαλούν άγχος για το παιδί. Αντιλαμβάνεται κανείς ότι δεν είναι διαταραχή αλλά μια αυθεντική μορφή αντίδρασης σε μια κρίση που βιώνει το παιδί και τα συμπτώματα λειτουργούν ως θεματοφύλακας της βιολογικής του μνήμης. Άγχος όπως αυτό της απόρριψης, της μη αποδοτικότητας στο σχολείο είναι μερικοί από τους παράγοντες που οδηγούν σε ψυχοσωματικά συμπτώματα. (Λένα Δασκαλοπούλου, 2005, σελ. 63).

Η θετική συμπεριφορά των γονέων και πως αυτό συμβάλλει στη διαμόρφωση υγιούς προσωπικότητας

Γι' αυτό λοιπόν οι γονείς μέσα στην οικογένεια πρέπει να αξιοποιήσουν αυτό το σύμπτωμα σαν καμπανάκι που θα τους κινητοποιήσει να συνάψουν άλλες σχέσεις με το παιδί, την ουσιαστικότερη επαφή και ένα πλησίασμα με μεγαλύτερη ουσία. Τότε ανασύρονται μέσα από στρεσογόνους παράγοντες της ζωής του παιδιού και οι πηγές χαράς και ευχαρίστησής του και όχι η απόρριψη του εαυτού του, μπορεί να καλλιεργηθεί το έδαφος για να βγουν στην επιφάνεια περιοχές δημιουργικότητας και χαρισμάτων του. Οι γονείς λοιπόν θα πρέπει να μην είναι αυταρχικοί και επιβλητικοί με τα παιδιά τους, να τα αποδέχονται και να τα αγαπούν ως είναι. Αν τα παιδιά νιώθουν την απόρριψη και την αμφισβήτηση της προσωπικότητάς τους από τους γονείς, πως μπορούν να εκτιμήσουν τον εαυτό τους, να εξελιχθούν και να γίνουν αυτόνομα; Πάντα θα ψάχνουν την επιβεβαίωση της ταυτότητάς τους και δε θα μπορούν να απεξαρτητοποιηθούν από τους γονείς τους ή πάντα θα προσπαθούν να ακουμπούν και να εξαρτώνται από τους άλλους (ανθρώπους ή ουσίες)

Καταλήγει λοιπόν κανείς στο συμπέρασμα πως η οικογένεια, όπως όλα τα κοινωνικά συστήματα, έχει βασικές ανάγκες. Οι ανάγκες αυτές είναι η αίσθηση αξίας, η αίσθηση υλικής ασφάλειας, η αίσθηση οικειότητας και σχέσης, αίσθηση ενοποιημένης δομής, αίσθηση ευθύνης, ανάγκη ύπαρξης προκλήσεων και ερεθισμάτων, αίσθηση χαράς και επιβεβαίωσης. Μία οικογένεια χρειάζεται επίσης μια μητέρα και έναν πατέρα που αναλαμβάνουν τη δέσμευση να έχουν μια υγιή σχέση και που είναι αρκετά ασφαλείς ώστε να αναθρέψουν τα παιδιά τους χωρίς να τα «μολύνουν». (John Bradshaw, 2000, σελ.56. «Έτσι λοιπόν για να' ναι λειτουργική μια οικογένεια και να μην οδηγήσει τα παιδιά της σε εξαρτησιογόνες συμπεριφορές θα πρέπει σε αυτήν να ισχύουν οι κάποιες βασικές αρχές.

Οι αρχές που θα πρέπει να ισχύουν στο οικογενειακό σύστημα για την αποφυγή εθιστικών συμπεριφορών

1. Η αρχή της σταθερότητας

Τα παιδιά και οι έφηβοι χρειάζονται σαφείς και σταθερές συναισθηματικές σχέσεις. Η σταθερότητα πετυχαίνεται με τα όρια και όχι με την τιμωρία. Όταν τα παιδιά νιώσουν την σταθερότητα προσανατολίζονται καλύτερα και άρα δεν κινδυνεύουν στο μέλλον να «μπλέξουν» με άλλους δρόμους π.χ. ναρκωτικά, αλκοόλ, κακές παρέες.

2. Η αρχή της πειθαρχίας

Κακό είναι να χαλούμε τα παιδιά μας με πολλά χάδια όσο και να τα στερούμε χάδια και αγάπη. Αν το παιδί έχει ανάγκη από αγάπη, όσο και από τον αέρα που αναπνέει, άλλο τόσο έχει και από πειθαρχία.

3. Η αρχή της ψυχραιμίας και των διακριτών ρόλων

- Θα πρέπει να είναι διακριτοί οι ρόλοι ανάμεσα στο παιδί και τους γονείς.
- Θα πρέπει οι γονείς να τονώνουν την υπευθυνότητα των παιδιών και να ενθαρρύνουν τα παιδιά στην ανάληψη ευθυνών.

4. Η αρχή της σύμφωνης γνώμης

- Να είναι κοινός ο τρόπος ανατροφής των παιδιών από την πλευρά και των δύο γονιών.

- Σαφή, απλά και κατανοητά όρια και κανόνες με τη συμμετοχή και των δύο γονέων.

5. Η αρχή της δίκαιης συνέπειας

- Επιβράβευση, ενίσχυση και αποδοκιμασία επιθυμητής συμπεριφοράς.
- Απόρριψη και καυτηριασμός των ανεπιθύμητων συμπεριφορών και αποφυγή οποιασδήποτε τιμωρίας.

Αληθινή αγάπη δεν είναι εκείνη που βγάζει από το δρόμο του παιδιού κάθε δυσκολία αλλά εκείνη που του μαθαίνει πώς να υπερνικά τις δυσκολίες!

6. Η αρχή του σεβασμού

- Σεβασμός των αναγκών των παιδιών και της δυναμικής της οικογένειας.

- Πλήρης κατανόηση και ενσυναίσθηση των παιδιών.
- 7. Η αρχή της διαφορετικότητας
- 8. Η αρχή της εμπιστοσύνης
- Φιλικό κλίμα
- Αμοιβαίος σεβασμός των ορίων από όλους και όχι ασυνέπεια οι γονείς πρέπει να μην είναι αδιάφοροι ούτε ανεκτικοί στα σφάλματα των παιδιών τους.» (Ειρήνα Τσαβάλα, 2005, κεφάλαιο Στοχασμοί και Αναστοχασμοί για την ανατροφή των παιδιών μας, σελ.195, 196, 197, 198, 199, 200, 201).

Κλείνοντας με το ρόλο της οικογένειας στην ανάπτυξη εξαρτησιογόνων συμπεριφορών, θα έλεγε κανείς πως ο ρόλος της είναι βαρυσήμαντος και πως αυτή ως πρώτο σύστημα στη ζωή του παιδιού βάζει τα θεμέλια για να μην αναπτύξει το παιδί αργότερα μια παραβατική συμπεριφορά όπως η φυγή από το σχολείο, η αλητεία αλλά και για να μην αναπτύξει συμπεριφορές που παρέκκλιναν από το κοινωνικά αποδεκτό και νόμιμο όπως είναι η εξάρτηση από τα ναρκωτικά, το αλκοόλ κλπ.

Ο ρόλος του σχολείου στην ανάπτυξη θετικών προτύπων

Ένας άλλος ρόλος εξίσου σημαντικός με αυτόν της οικογένειας είναι ο ρόλος του σχολείου και των εκπαιδευτικών ειδικότερα ο οποίος συμβάλλει πολλές φορές άθελά του στο να αντιμετωπίζει το παιδί ή στο να μην μπορεί να αντιμετωπίσει ανώδυνα κάποια προβλήματα επιβαρύνοντας την κατάστασή του. Η οικογένεια είπαμε ότι αποτελεί το βασικότερο κύτταρο της κοινωνίας, ενώ το σχολείο σμιλεύει την προσωπικότητα του παιδιού παράλληλα με τη γνώση και ενδυναμώνει την εμπιστοσύνη προς την κοινωνία. Η συνεργασία επομένως γονέων και εκπαιδευτικών είναι καθοριστική στην κοινωνικοποίηση και υγιή ανάπτυξη του παιδιού, ώστε να μην υιοθετήσει συμπεριφορές ασυνήθιστες, προβληματικές και εξαρτησιογόνες.

Όλοι οι άνθρωποι γονείς και εκπαιδευτικοί βιώνουμε καθημερινά μορφές βίας, επιθετικότητας. Άλλοτε πιο έντονες και πιο ισχυρές και άλλοτε πιο ήπιες έως αδιάφορες. Στο χώρο της σχολικής κοινότητας η επιθετικότητα επιμερίζεται σε σχολικό εκφοβισμό και σε σχολική θυματοποίηση. Σχολικός εκφοβισμός (bullying) είναι ό,τι προκαλεί ψυχικό και σωματικό εξευτελισμό, παρενόχληση, επιβολή σε ένα ή περισσότερα παιδιά από ένα ή περισσότερα παιδιά στο χώρο του σχολείου. Σε τέτοιου είδους συμβάντα τα παιδιά ακούσια και ασυνείδητα παίρνουν ρόλους και πράττουν με βάση αυτούς.

Τα αίτια του εκφοβισμού μπορεί να είναι είτε βιολογικά είτε περιβαλλοντικά (δηλαδή ματαίωση και διάψευση προσδοκιών ατόμου). Πιο αναλυτικά, μπορεί ένα παιδί να είναι εκτεθειμένο στη βία είτε γιατί το τιμωρούν, είτε γιατί ζει συνεχώς συγκρουσιακές καταστάσεις μέσα στο σπίτι του κ.λπ. Από την πλευρά της οικογένειας το καλύτερο αντίδοτο είναι ένα στοργικό και ανεκτικό περιβάλλον ενώ το σχολείο από την άλλη πρέπει να καλλιεργήσει στα παιδιά την ικανότητα διαχείρισης των συγκρούσεων και την ενδυνάμωση του αυτοελέγχου. Η αλήθεια είναι ότι όταν το παιδί θυματοποιείται, μαθαίνει να παίρνει αυτό το ρόλο του θύματος και τελικά στο μέλλον μπορεί από μόνο του να δημιουργήσει τέτοιες καταστάσεις στις οποίες και πάλι θα είναι εξαρτημένο από κάποιον άλλον ή από κάποια ουσία. Μέσα του δημιουργούνται οι συνθήκες εκείνες που το στρέφουν σε μια στάση εξαρτησιογόνου συμπεριφοράς (Ζώτα Δώρα φιλόλογος – ψυχολόγος, Σχολικός εκφοβισμός στην προσχολική ηλικία από το βιβλίο. Η ψυχική υγεία των παιδιών στην κοινωνία της κρίσης, 2005, σελ.99, 100, 101, 102).

Εδώ λοιπόν έρχεται να καλύψει το χάσμα ο ρόλος των εκπαιδευτικών.

Η συμβολή των εκπαιδευτικών στην θετική ψυχολογία – ενδυνάμωση και στην ανάπτυξη μηχανισμών άμυνας σε εξαρτησιογόνες συμπεριφορές.

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει:

- να μεταχειρίζονται το επιθετικό παιδί σαν κοινωνικά ίσο με αυτούς, να συζητούν μαζί του και να το ακούν προσεκτικά

- να χρησιμοποιούν λογικά επιχειρήματα αντί για την παραδοσιακή τιμωρία
- να αποδίδουν ενθάρρυνση και έπαινο σε κάθε στάδιο που το παιδί αποδίδει.

Πάντως είναι βέβαιο ότι η σοβαρότητα του σχολικού εκφοβισμού καθίσταται το γεγονός και η αιτία που οδηγεί τα παιδιά σε προβλήματα ψυχικής υγείας κατά την παιδική ηλικία, τα οποία κατά την ενήλικη ζωή μετατρέπονται σε ψυχιατρικές διαταραχές (Kim – Cohen et al, 2003, Prior juvenile diagnoses in adults with mental disorder: Archives of General Psychiatry, 60, 709-717). Ο σχολικός εκφοβισμός, η κατάθλιψη και οι αυτοκαταστροφικές συμπεριφορές π.χ. απόπειρες αυτοκτονίας, εξαρτήσεις από παράνομες ουσίες κ.λπ. συνδέονται άμεσα. Ο εκφοβισμός σχετίζεται με αυξημένη ψυχική αδιαφορία (distress) και άλλες αρνητικές συνέπειες, όπως αισθήματα παγίδευσης, ηττοπάθειας, απελπισίας, ταπεινώσης τα οποία οδηγούν στην κατάθλιψη και την αυτοκαταστροφική συμπεριφορά. Μάλιστα η εμμένουσα κατάθλιψη επιδρά ως διαμεσολαβητικός παράγοντας μεταξύ του θύματος στην παιδική ηλικία και της ενήλικης αυτοκαταστροφικότητας.

Αισθήματα παγίδευσης, ματαιώσης, μειωμένης αίσθησης του ανήκειν και αυτοαντίληψης του εαυτού ως βάρος, αναγνωρίζονται ως παράγοντας αυτοκτονικής συμπεριφοράς (O’ Connor, 2011, Van Orden et al, 2010). Η μειωμένη αποτελεσματικότητα επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων αποτελεί κοινή συνιστώσα των εφήβων που αυτοτραυματίζονται, αλλά δεν είναι σαφές σε ποιόν βαθμό αυτά τα ελλείμματα συγχέονται και διαμεσολαβούν την ύπαρξη κατάθλιψης (Speckens & Hawton, 2005, Social problem – solving in adolescents with suicidal behavior: a systematic review, Suicide Life Threat behavior, 35, 365-387). Προς επίρρωση των παραπάνω οι Sourander και συνεργάτες του ανέφεραν σε προοπτική τους έρευνα ότι αγόρια που είχαν θυματοποιηθεί επανειλημμένα στην ηλικία των 8 ετών ήταν περισσότερο πιθανό συγκριτικά με τους μη θυματοποιημένους συνομηλίκους τους να εκδηλώσουν αντικοινωνική συμπεριφορά, κατάχρηση ουσιών, κατάθλιψη και αγχώδεις διαταραχές μετά από 15 έτη (Στέφανος Κούτρας, 2005, σελ.108).

Σε μια τέτοια κατάσταση ο ρόλος και η συμβολή της εκπαίδευσης αναδεικνύονται πρωταρχικά. Με δεδομένο ότι οι στάσεις και οι αντιλήψεις σχηματοποιούνται στα παιδιά σε πολύ μικρή ηλικία, γίνεται άμεσα αντιληπτό ότι η προσχολική ηλικία αλλά και οι (πρώτες) τάξεις του Δημοτικού σχολείου αποτελούν το θεμέλιο λίθο της εξέλιξης της προσωπικότητας του παιδιού. Στο πλαίσιο αυτό οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαμορφώσουν τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών επηρεάζοντας καθοριστικά την ποιότητα της σχολικής ζωής. Τα σχολεία μπορούν να αντιμετωπίσουν την βία και να προωθήσουν την αρμονική συμβίωση ως εξής: ενδυναμώνοντας την δημοκρατική συμμετοχή των μαθητών, προάγοντας κοινωνικές δεξιότητες.

Πέρα όμως από το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού που μπορεί να οδηγήσει σε υιοθέτηση παραβατικών συμπεριφορών από τα παιδιά και εν τέλει εξαρτησιογόνων, το ίδιο σχολείο που αποτελεί έναν καθοριστικό φορέα κοινωνικοποίησης του παιδιού, θα πρέπει να μπορέσει κανείς να δει τι είναι και τι μπορεί ή δεν πρέπει να επιτρέπει. Το σχολείο είναι ένας χώρος που το παιδί αναπτύσσεται και ολοκληρώνεται ως άτομο και ως μελλοντικός πολίτης, διαμορφώνει και παγώνει στάσεις, ενστερνίζεται αξίες και κατακτά γνώσεις. Επομένως το σχολείο συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού γνωστικά, κοινωνικά, συναισθηματικά συμβάλλοντας με τον τρόπο του στη διαμόρφωση στάσεων, στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, στη διαμόρφωση και διάπλαση χαρακτήρα. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι εξίσου καθοριστικός, καθώς αυτοί είναι που αφουγκράζονται τις επιθυμίες, μούν τους μαθητές στα μονοπάτια της γνώσης, καθοδηγούν και συμβουλεύουν, συζητούν, παρέχουν κίνητρα και ευκαιρίες για δημιουργικότητα, λήψη απόφασης και δράσης, κινητοποιούν δυνάμεις μεριμνώντας όχι μόνο για τη μετάδοση γνώσεων αλλά και για την υιοθέτηση θετικών στάσεων, ώστε οι μαθητές τους να καταστούν ενεργοί και υπεύθυνοι πολίτες με αξίες και όραμα (Αθηνά Ντούλα, 2005, σελ.156 «Η Ψυχική Υγεία των παιδιών στην κοινωνία της κρίσης»).

Από όλα αυτά αντιλαμβάνεται κανείς πως οι εκπαιδευτικοί έχουν αναλάβει συγκεκριμένο έργο και ότι το σχολείο επιδρά στη νοητική και ηθική ανάπτυξη του παιδιού και του εφήβου. Επίσης διευκολύνει ή τουλάχιστον θα έπρεπε να διευκολύνει την ανεξαρτητοποίηση των νέων από τους γονείς, απομυθοποιεί το σπιτικό χώρο και εξασθενεί το μονοπώλιο των γονέων σχετικά με την πανσοφία και αλάθητό τους. (Κογκούλης Ιωάννης, 2004, σελ.121)

Με βάση τον σκοπό του σχολείου που είναι η αγωγή, αυτό καλείται να συμβάλλει στη μόρφωση του ανεξάρτητου παιδιού και εφήβου και όχι εξαρτημένου ατόμου με συμπεριφορές εξαρτησιογόνες και το οποίο να έχει αναπτύξει το αίσθημα ευθύνης. Το σχολείο πρέπει να εγγυηθεί μια ευχάριστη και υπεύθυνη σχολική ζωή στο μαθητή, η οποία θα επηρεάσει την ευρύτερη κοινωνική ζωή του παιδιού και του εφήβου. Η σχολική κοινότητα μπορεί να γίνει χώρος όπου το κάθε μέλος της θα αισθάνεται ελεύθερο, θα εκφράζει αυτό που νιώθει, ζει και σκέφτεται. Η προσπάθεια των υπεύθυνων έγκειται στο να βοηθήσουν τα παιδιά να μη φοβούνται να εκφραστούν από φόβο μήπως παρεξηγηθούν. Το σχολείο έχοντας δυναμικό χαρακτήρα και όντας προϊόν συνεργασίας και ενότητας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, συμβάλλει στην ένταση και την υπευθυνότητα των μελών του. Παρά τις δυσκολίες του εκπαιδευτικού έργου, το σχολείο καλείται να συμβάλλει στην ανύψωση της ποιότητας ζωής και να τεθεί στην υπηρεσία ενός κόσμου πιο δίκαιου και ανθρώπινου. Ο εφοδιασμός των μαθητών με στοιχεία παραγωγικά, η εκτέλεση της ευαισθησίας τους, ο εξευγενισμός τους, απόκτηση κριτικού πνεύματος, η αλληλεγγύη και αλληλοβοήθεια είναι ευχολόγιο αφού όλα αυτά δεν είναι δυνατό να επιτευχθούν με την από μέρους των μαθητών απλή συσσώρευση γνώσεων (Κογκούλης Ιωάννης, 2004, σελ.122, 123).

Παράγοντες και στοιχεία επιβάρυνσης της ψυχολογίας

Στις μέρες μας ο υπερβολικός όγκος των μαθημάτων προκαλεί ένταση και άγχος στα παιδιά αφού η σχολική ζωή δεν δίνει μόνο χαρές και ικανοποιήσεις αλλά προβάλλει απαιτήσεις, θέτει κανόνες. Μερικές από τις συνηθισμένες πηγές άγχους είναι η αλλαγή σχολείου ή δασκάλου, οι δυσκολίες στη μάθηση, τα προβλήματα στη σχέση με το δάσκαλο ή τους συμμαθητές, οι υπερβολικές πιέσεις και προσδοκίες των γονέων για καλή επίδοση. Ανεξάρτητα από το πόσο μεγάλες και πραγματικές ή ασήμαντες είναι οι παραπάνω δυσκολίες, μπορούν να δημιουργήσουν πολλές «κρίσεις» και προβλήματα στους μαθητές, εφόσον εκείνο που έχει σημασία για το κάθε παιδί είναι ο εντελώς προσωπικός τρόπος με τον οποίο το ίδιο αντιλαμβάνεται και βιώνει τις διάφορες καταστάσεις. Έτσι όλοι σχεδόν οι γονείς έχουν κάποια στιγμή βρεθεί αντιμέτωποι με την απροθυμία ή και την όρκιση του παιδιού να πάει στα κρυφά στο σχολείο η οποία αργότερα γίνεται απουσίες «σκασιαρχείο». Συνήθως τέτοιες εκδηλώσεις υπάρχουν σε παιδιά των οποίων οι γονείς συμβιώνουν με πολλά προβλήματα και έντονους καυγάδες, παιδιά με υπερπροστατευτικούς γονείς, παιδιά που άλλαξαν πρόσφατα τόπο διαμονής, ή σχολείο ή δάσκαλο. Όταν το παιδί δεν θέλει να πάει στο σχολείο, κάνει απουσίες αδικαιολόγητες αυτό αποτελεί ένδειξη ότι βιώνει κάποιο συναισθηματικό κενό το οποίο θέλει να αναπληρώσει με άλλο τρόπο. Σε τέτοιες περιπτώσεις το σχολείο, οι εκπαιδευτικοί τι θα πρέπει να κάνουν;

Ο ρόλος του σχολείου και των εκπαιδευτικών - κατευθυντήριες μέθοδοι

Καταρχήν οι εκπαιδευτικοί σήμερα καλούνται να αντιμετωπίσουν και να διαχειριστούν παιδαγωγικά όλες τις κοινωνικές και οικογενειακές δυσλειτουργίες που βιώνει σε καθημερινή βάση ο σημερινός μαθητής, οι συνέπειες των οποίων είναι δύσκολα διαχειρίσιμες. Το γεγονός αυτό επιφορτίζει τους εκπαιδευτικούς με επιπλέον παιδαγωγικές, ανθρωπιστικές και κοινωνικές ευθύνες (επίδειξη κατανόησης, συμπαράστασης, βοήθειας) και προβλήματα. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αναπτύξουν βαθύτερες σχέσεις με τους μαθητές. Θα πρέπει να αποδέχονται το κάθε παιδί – μαθητή ως αυτό που είναι για να μπορεί να νιώθει και αυτό άνετα, ασφαλής και απαλλαγμένος από τη ανάγκη να προσπαθεί να αποδείξει την αξία του.

Επίσης θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να έχουν τη δυνατότητα να εστιάζουν στα δυνατά σημεία των παιδιών, να αποδέχονται τα συναισθήματα τους. Ο κάθε δάσκαλος/καθηγητής πρέπει να αφιερώνει χρόνο στα παιδιά και στην ανάπτυξη των ενδιαφερόντων τους. Επιπλέον θα πρέπει οι δάσκαλοι/καθηγητές να αναλύουν κάθε φορά τις συνθήκες κάτω από τις οποίες τα παιδιά/μαθητές λένε ΔΕΝ ΜΠΟΡΩ. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως η ύπαρξη ουσιαστικής επικοινωνίας αποτελεί σημαντικό παράγοντα σε όλη τη διαδικασία ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης του παιδιού/μαθητή. «Επικοινωνιών» ουσιαστικά, σημαίνει ότι η σχέση γονέα/εκπαιδευτικού-μαθητή χαρακτηρίζεται από τη διάθεση να κατανοήσει ο ένας τη θέση του άλλου, δηλαδή:

- α. να ενθαρρύνει το παιδί ώστε να μιλά για τον εαυτό του αντί για τους άλλους.
- β. να αποφεύγεται η χρήση προτάσεων που περνούν αντιφατικά μηνύματα στα παιδιά.
- γ. να δίνεται έμφαση στη συμπεριφορά και όχι στο άτομο που την ανέπτυξε.

δ. ο εκπαιδευτικός/γονέας να ενημερώνει το παιδί/μαθητή σχετικά με τη βελτίωση της συμπεριφοράς του ή την ανάπτυξη των ικανοτήτων του (Βίκυ Σίμου, 2012, σελ. 202, 203, 204)

Ο Αριστοτέλης, ο μεγαλύτερος στοχαστής, φιλόσοφος και θεμελιωτής πολλών επιστημών της αρχαιότητας με τη λέξη «ευδαιμονία» όπως την ανέλυσε στις φιλοσοφικές του μελέτες απέδιδε προφανώς ό,τι και ο όρος «ποιότητα ζωής» δηλαδή το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης πολλών παραγόντων (υγεία, οικογενειακή κατάσταση, περιβάλλον, κοινωνία) που επηρεάζουν την ανάπτυξη και την εξέλιξη των ατόμων καθώς και των κοινωνιών. Η καλή ποιότητα ζωής είναι το ζητούμενο αποτέλεσμα για κάθε ένα παιδί και είναι αυτό που η κοινωνία θέλει για όλα τα παιδιά. (Dickinson et al).

Το σχολείο όπως και η οικογένεια διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην υγεία των μαθητών. Η έλλειψη συνδέσμου με το σχολείο και το αρνητικό ψυχολογικό κλίμα συνδέονται με τη χρήση ουσιών (Resnick, Harriw + Blum, 1993). Αντίθετα, η θετική σύνδεση με το σχολείο αποτελεί προστατευτικό παράγοντα ενάντια στην εμφάνιση προβληματικών συμπεριφορών αυξάνοντας τα συναισθήματα κατανόησης και ενσυναίσθησης, μειώνοντας την ένταση μεταξύ των ομάδων και αναπτύσσοντας θετικά αισθήματα απέναντι στους άλλους και στα άτομα που προέρχονται από διαφορετικές «εθνικές ομάδες». Το σχολείο οφείλει συνεπώς να αναπτύσσει δράσεις, οι οποίες να στοχεύουν στην προαγωγή και την προάσπιση της υγείας των παιδιών. Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, η ΟΥΝΕΣΚΟ, το Συμβούλιο της Ευρώπης και ο ΟΗΕ πιστοποιούν το ρόλο του σχολείου και την ανάγκη για καλή υγεία των μαθητών, γ' αυτό έχουν αναπτύξει προγράμματα και έχουν ενισχύσει άλλα προκειμένου να προωθήσουν την Αγωγή Υγείας στο χώρο της εκπαίδευσης.

Τα καινοτόμα προγράμματα αγωγής υγείας που εφαρμόζονται εντάσσονται στο εκπαιδευτικό πλαίσιο σπουδών κάθε χώρας διότι πιστεύεται ότι η διασφάλιση της ψυχικής και κοινωνικής υγείας των παιδιών δεν μπορεί να επαφίεται σε τυχαίους παράγοντες που οδηγούν στη λεγόμενη άτυπη μάθηση. Αντίθετα, χρειάζεται να αποτελέσει και «αντικείμενο μεθοδευμένης και σκόπιμης αγωγής». Αναφορικά με την καλλιέργεια δεξιοτήτων, συμπεριφοράς ή κοινωνικών δεξιοτήτων, οι έρευνες έχουν αναδείξει σημαντική βελτίωση τόσο των παιδιών όσο και των γονέων τους σε προσωπικές και κοινωνικο-συναισθηματικές αξίες καθώς και στην ακαδημαϊκή επίδοση, την επικοινωνιακή ικανότητα και τη μείωση της παραβατικής συμπεριφοράς των μαθητών. Βελτίωση παρουσιάστηκε και στον τρόπο με τον οποίο οι γονείς αντιμετώπισαν τα παιδιά με παραβατική συμπεριφορά ή που έκαναν χρήση ουσιών κ.λπ. (Στέφανος Κούτρας, 2005, σελ. 164, 165, 166, 167).

Η κοινότητα και η συμβολή της στην ανάπτυξη ή όχι εξαρτησιογόνων συμπεριφορών

Πέρα όμως από το σχολείο και την οικογένεια, η κοινότητα είναι άλλη μια παράμετρος που μπορεί να συμβάλει ή όχι στην ανάπτυξη εξαρτησιογόνων συμπεριφορών. Στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα ανακύπτουν ολοένα και πιο συχνά προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών που σχετίζονται με τη «λειτουργική επικοινωνία» των τριών παραπάνω διακριτών αλλά ταυτόχρονα και αλληλοεξαρτημένων συστημάτων. Τα συστήματα αυτά βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση μεταξύ τους και είναι ανοιχτά δηλαδή η συμπεριφορά ενός

ανοιχτού συστήματος όπως το σχολείο, η οικογένεια, η κοινότητα επηρεάζει και επηρεάζεται από την συμπεριφορά των υπολοίπων συστημάτων με τα οποία βρίσκεται σε συνεχή αλληλεξάρτηση. Το κοινωνικό υπερσύστημα αλληλεπιδρά δυναμικά με τα συστήματα της οικογένειας, του σχολείου, της κοινότητας, τα οποία υπέχουν θέση υποσυστήματος ως προς το κοινωνικό υπερσύστημα με την έννοια ότι τελούν υπό άμεση εξάρτηση από αυτό. Πράγματι, η κοινωνία μέσα από τις δομές που διαθέτει και μέσα από «την κουλτούρα» και τις αξίες που παράγει ή αποδέχεται, επηρεάζει καθοριστικά την οικογένεια αλλά και την τοπική κοινότητα μέσα στην οποία η οικογένεια υπάρχει και δραστηριοποιείται. Παράλληλα η κοινωνία μέσα από τα θεσμικά της όργανα προσδιορίζει τον σκοπό και τη λειτουργία του σχολείου, εντάσσοντάς το σε μια πολυεπίπεδη ιεραρχική δομή.

Ο μαθητής υφίσταται την αντίστοιχη αλληλεπίδραση από τρεις διαφορετικούς διαύλους.:

- από το οικογενειακό περιβάλλον (άτυπη εκπαίδευση)
- από το σχολικό σύστημα (τυπική εκπαίδευση)
- από την τοπική κοινότητα (πρόσωπα, σύλλογοι, οργανώσεις, φορείς που διαθέτει).

Όπως διαφάνηκε και παραπάνω είναι φανερό σήμερα στις περισσότερες αναπτυγμένες χώρες η πίεση που ασκείται στα παιδιά για να μάθουν περισσότερα στο σχολείο και όλο και περισσότερο το ενδιαφέρον των γονέων εστιάζεται στη σχολική επιτυχία. Μέσα σε αυτό το κλίμα έχει «εξασθενήσει» η παιδαγωγική συνιστώσα της λειτουργίας του σχολείου που υποστηρίζει επιπλέον και συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες και η οποία δείχνει «ατροφική» σε σχέση με την «υπερτροφική» και εναγωνία φροντίδα για γνώση. Από την άλλη πλευρά η κοινότητα που εννοείται ότι είναι κάτι πολύ μικρότερο από την κοινωνία, κάτι περισσότερο «δεμένο», κάτι στο οποίο η παράδοση και οι ηθικές αξίες έχουν προτεραιότητα και όπου η προσωπική δέσμευση είναι πολύ πιο σημαντική από τους απρόσωπους μηχανισμούς της κοινωνίας, ασκεί και αυτή την επίδρασή της στην ανάπτυξη εξαρτησιογόνων συμπεριφορών. Σύμφωνα με τον Natorp, ο άνθρωπος αποκτά υπόσταση, διαμορφώνεται, καταξιώνεται και ολοκληρώνεται μόνο μέσα στην κοινότητα και από τη συνεχή αλληλεπιδραστική του σχέση με αυτήν. Άτομο και κοινότητα θα πρέπει κατά τον Natorp, να θεωρούνται ως μια οντότητα σε στενή αλληλεξάρτηση κατά τρόπο που η συνειδητοποιημένη κοινότητα να σημαίνει ταυτόχρονα και συνειδητοποιημένη ατομικότητα. Με αυτή τη λογική είναι απαραίτητη η δημιουργία μιας ισχυρής αίσθησης «κοινοτισμού» μέσα από ένα εκπαιδευτικό σύστημα που θα την ενθαρρύνει και θα την καλλιεργεί, στηριζόμενο στην ανάπτυξη του ομαδικού πνεύματος και των κωδικών επικοινωνίας. Η πολυδιάστατη αλληλεπίδραση του ατόμου με την κοινότητα επιτυγχάνεται μέσα από την εκπαίδευσή του η οποία θα πρέπει να λαμβάνει χώρα σε τρία διαφορετικά περιβάλλοντα: μέσα στην οικογένεια, στο σχολείο και στη διαδικασία της διαρκούς αυτομόρφωσης των ενηλίκων (Ηρώ Μυλωνάκη-Κεκέ, 2006, σελ. 21, 22, 23, 38).

Αν λοιπόν η κοινότητα είναι αδιάφορη στο να προάγει προγράμματα επιμόρφωση σε γονείς, εκπαιδευτικούς, αν δεν ενδιαφέρεται πραγματικά για την υγεία και την ασφάλεια των ανθρώπων οι οποίοι διαβιών σε αυτή, αν τελικά πρόκειται για μια κοινότητα με παθογένειες, αυτή η έλλειψη και ο μαρασμός περνάει μέσα στις στάσεις και στις συμπεριφορές των ατόμων που ζουν σε αυτή. Για να μην οξύνεται το πρόβλημα της παραβατικής συμπεριφοράς των νέων αλλά και της εμπλοκής τους με τον κόσμο των εξαρτήσεων θα πρέπει να υπάρχει σίγουρα πνεύμα συνεργασίας μεταξύ οικογένειας – σχολείου και κοινότητας.

Ένας μεγάλος αριθμός από έρευνες εστιάζει το ενδιαφέρον ιδιαίτερα σε ζητήματα που σχετίζονται με τη σχολική επιτυχία και την αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής. Από τις σχετικές έρευνες (βλ. Coulombe 1995, Epstein 1985, Hseer 1989, Hoover – Dempsey et al 2005) αποδεικνύεται ότι η ουσιαστική συμμετοχή της οικογένειας στη σχολική εκπαίδευση των παιδιών, το ισχυρό σχολείο και η ευαισθητοποιημένη κοινότητα είναι παράμετροι συμπληρωματικές και αλληλοενισχυόμενες σε σχέση με τη σχολική επιτυχία για την πλειονότητα των παιδιών (Ηρώ Μυλωνάκη-Κεκέ, 2006, σελ.44).

Το σχολείο πολλές φορές προκειμένου να εκπληρώσει το έργο του αναζητά πρόσθετους πόρους από την κοινότητα. Η κοινότητα με τα θεσμικά της όργανα, τους φορείς και τις οργανώσεις της ακόμη και τις άτυπες ομάδες πολιτών μπορεί να υποστηρίξει τόσο τις οικογένειες των μαθητών όσο και το σχολείο ώστε και να αναπτυχθεί το ανθρώπινο κεφάλαιο. Αυτό σημαίνει κυρίως σε περιπτώσεις που υπάρχει προβληματική συμπεριφορά κάποιων παιδιών στο σχολείο να μπορεί η κοινότητα με δικούς της πόρους ώστε να γίνονται σε αυτά τα παιδιά μαθήματα από ψυχολόγους για να μπορούν να διαχειρίζονται το θυμό τους και την έντασή τους, την επιθετικότητά τους κ.λπ.

Συμπεράσματα

Καταλήγοντας και κλείνοντας όλο αυτό τον κύκλο των παραμέτρων δηλαδή (οικογένεια, σχολείο, κοινότητα) οι οποίες οδηγούν πολλές φορές με τη λειτουργία τους και τον τρόπο με τον οποίο αντανακλούν τα μηνύματά τους στα παιδιά συμπεραίνει τα εξής:

Καταρχήν η οικογένεια η οποία αποτελεί το πρώτο σύστημα μέσα στο οποίο το άτομο αναπτύσσεται και διαμορφώνει το προφίλ του είναι αυτή η οποία αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο για να χτιστεί η προσωπικότητα και η στάση – η συμπεριφορά ενός ατόμου. Μια οικογένεια που δίνει απλόχερα συναισθήματα αποδοχής, αναγνωριστικής υποστήριξης και αγάπης είναι πιθανό να οδηγήσει ένα παιδί ν' αποκτήσει αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση χωρίς έτσι να καταλήγει να δημιουργεί μέσα του έναν ψεύτικο εαυτό μέσω της χρήσεως παράνομων ουσιών ή μέσω γενικότερα συμπεριφορών εξαρτησιογόνων. Κατά δεύτερον το σχολείο μέσω του οποίου το άτομο κοινωνικοποιείται, αυτονομείται και αναπτύσσει τις δεξιότητές του έχει σημαντική ευθύνη για το πώς ένα παιδί μπορεί να το επιθυμεί ή να το αποφεύγει. Αυτό βέβαια όπως ειπώθηκε είναι θέμα τόσο του εκπαιδευτικού όσο και του εκπαιδευτικού γενικότερα συστήματος, το οποίο δυστυχώς παρέχει στις μέρες μας την υπερβολική γνώση και πληροφόρηση και δεν ασχολείται ιδιαίτερα με την ψυχολογία και τη θετική προσέγγιση που πρέπει να έχουν οι μαθητές μέσα από ψυχαγωγικό μάθημα – μάθημα παιχνίδι κ.λπ. Τέλος η κοινότητα μέσα στην οποία αναπτύσσεται και μεγαλώνει ο κάθε άνθρωπος ασκεί μεγάλη επιρροή όσον αφορά την στάση που αυτό θα διαμορφώσει αργότερα στη ζωή. Το συμπέρασμα είναι πως μόνο αν υπάρχει υγιής λειτουργία στην οικογένεια, το σχολείο και την κοινότητα η ανάπτυξη εξαρτησιογόνων συμπεριφορών είναι σχεδόν απίθανη και αντίθετα πολύ πιθανή αν έστω και ένα από αυτά τα συστήματα δυσλειτουργούν.

Αναφορές

- Bradshaw J., 2000, *Η οικογένεια*, εκδόσεις ΔΙΟΠΤΡΑ, Αθήνα
- Kim-Cohen et al, 2003, Prior Juvenile Diagnoses Adults with Mental Disorder: Archives of general Psychiatry, 60, 709-717.
- Κογκούλης Ι., 2004, *Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*, εκδ.οίκος αδελφών Κυριακίδη Α.Ε., Αθήνα
- Κούτρας Στ., 2005, *Ψυχική Υγεία των παιδιών στην Κοινωνία της Κρίσης. Ο ρόλος των γονέων και των εκπαιδευτικών*. Εκδόσεις Ταξιδευτής, Αθήνα.
- Μυλωνάκη-Κεκέ Η., 2006, *Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις στην επικοινωνία σχολείου, οικογένειας, κοινότητας*. εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα.
- Σίμου Β., 2012 *Αξίζω (αυτοεκτίμηση + σχολική ηλικία)*, εκδόσεις Καλεντης, Αθήνα.

Ανάθεση Εργασιών και Αξιολόγηση στην Ηλεκτρονική Τάξη

<https://doi.org/10.69685/ONUS5448>

Βαλιάκος Απόστολος

Προγραμματιστής
valiakosapostolos@hotmail.com

Καρύτσα Αντιγόνη

Εκπαιδευτικός, ΠΕ02
ant_karytsa@yahoo.gr

Ματθαίου Ιωάννα

Δ/ντρια Γυμνασίου Συκουρίου
ioannamatthaiou@gmail.com

Πετρίδης Ιωάννης

Data Scientist
ioannis.petridis89@gmail.com

Σκαρβελάκη Ιωάννα

Εκπαιδευτικός
ioskarv@gmail.com

Λιόβας Δημήτριος

Υπεύθυνος Πληροφορικής και Νέων Τεχνολογιών ΔΔΕ Λάρισας
liovasjim@yahoo.gr

Περίληψη

Η ηλεκτρονική αξιολόγηση αποτελεί κρίσιμη πτυχή της σύγχρονης εκπαιδευτικής διαδικασίας, προσφέροντας στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να βελτιώσουν τις μεθόδους διδασκαλίας τους και να αξιολογήσουν αποτελεσματικά την απόδοση και την πρόοδο των μαθητών τους. Μέσω της χρήσης ψηφιακών εργαλείων, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συλλέξουν δεδομένα σε πραγματικό χρόνο, να αναλύσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα με μεγαλύτερη ακρίβεια και να αναπροσαρμόσουν τις διδακτικές προσεγγίσεις τους στην ηλεκτρονική τάξη. Επιπλέον, η ηλεκτρονική αξιολόγηση παρέχει τη δυνατότητα για πιο δημιουργικές και ποικίλες μορφές αξιολόγησης. Το άρθρο αυτό εξετάζει διάφορες προσεγγίσεις και στρατηγικές αξιολόγησης, με έμφαση στη χρήση σύγχρονων τεχνολογικών εργαλείων και την εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων αξιολόγησης που προάγουν την ενεργή και συνεργατική μάθηση. Αναλύονται επίσης οι τρόποι με τους οποίους η ανατροφοδότηση μπορεί να βελτιώσει την εκπαιδευτική διαδικασία, λειτουργώντας αμφίδρομα. Τέλος, το άρθρο αναδεικνύει την ανάγκη για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στον τομέα της ηλεκτρονικής αξιολόγησης, προσφέροντας προτάσεις για την ενσωμάτωση αυτών των τεχνολογιών στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική και προωθώντας τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών από διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα και πολιτισμικά πλαίσια, όπως πραγματοποιήθηκε στη σχετική επιμόρφωση που συμμετείχαν οι γράφοντες/ουσες στη Στοκχόλμη.

Λέξεις κλειδιά: ηλεκτρονική αξιολόγηση, στρατηγικές αξιολόγησης, τεχνολογικά εργαλεία, δημιουργική αξιολόγηση, διαμορφωτική αξιολόγηση, τελική αξιολόγηση

Εισαγωγή

Η συνεχής αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θεωρείται απαραίτητη για τη προσαρμογή του στις νέες ανάγκες και για τη βελτίωσή του. Η «ηλεκτρονική αξιολόγηση», παρέχει σημαντική ώθηση στη σύγχρονη εκπαιδευτική διαδικασία, δίνοντας στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να βελτιώσουν τις μεθόδους διδασκαλίας τους και να αξιολογήσουν αποτελεσματικά την απόδοση και την πρόοδο των μαθητών τους. Ο όρος «ηλεκτρονική αξιολόγηση», που χρησιμοποιείται κατά κόρον για να προσδιορίσει την αυτοματοποίηση της αξιολόγησης, είναι ο όρος Τεχνολογικά Υποστηριζόμενη Αξιολόγηση (Computer Assisted Assessment, CAA). Ο όρος Τεχνολογικά Υποστηριζόμενη Αξιολόγηση (TYA) περιγράφει γενικά τη χρήση υπολογιστών στην υπηρεσία της αξιολόγησης Ουσιαστικά, η ηλεκτρονική αξιολόγηση είναι «η χρήση της τεχνολογίας πληροφοριών για κάθε δραστηριότητα που σχετίζεται με αξιολόγηση». Μέσω της χρήσης ηλεκτρονικών εργαλείων και πλατφορμών, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συλλέξουν δεδομένα σε πραγματικό χρόνο, να αναλύσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα με μεγαλύτερη ακρίβεια και να προσαρμόσουν τις διδακτικές προσεγγίσεις τους σύμφωνα με τις ανάγκες κάθε μαθητή. Επιπλέον, η ηλεκτρονική αξιολόγηση παρέχει τη δυνατότητα για πιο δημιουργικές και ποικίλες μορφές αξιολόγησης, όπως οι διαδραστικές δραστηριότητες, οι διαδικτυακές έρευνες και τα πολυμέσα, που εμπλουτίζουν την εκπαιδευτική εμπειρία και ενθαρρύνουν την ενεργή συμμετοχή των μαθητών. Το άρθρο αυτό εξετάζει διάφορες προσεγγίσεις και στρατηγικές αξιολόγησης, με έμφαση στη χρήση σύγχρονων τεχνολογικών εργαλείων και την εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων αξιολόγησης που προάγουν την ενεργή και συνεργατική μάθηση. Αναλύονται επίσης οι τρόποι με τους οποίους η ανατροφοδότηση μπορεί να βελτιώσει την εκπαιδευτική διαδικασία, τόσο από την πλευρά των εκπαιδευτικών όσο και από την πλευρά των μαθητών. Η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στον τομέα της ηλεκτρονικής αξιολόγησης είναι επίσης κρίσιμη, καθώς τους επιτρέπει να ενσωματώσουν αυτές τις τεχνολογίες στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική με στόχο τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και την προώθηση της δημιουργικής και κριτικής σκέψης. Επιπλέον, η ανταλλαγή εμπειριών και πρακτικών από διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα και πολιτισμικά πλαίσια ενισχύει τη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να κατανοήσουν και να υιοθετήσουν αποτελεσματικές μεθόδους αξιολόγησης, δημιουργώντας ένα εμπλουτισμένο και συνεργατικό μαθησιακό περιβάλλον. Με την ενσωμάτωση αυτών των προσεγγίσεων, η εκπαιδευτική διαδικασία γίνεται πιο ευέλικτη, διαδραστική και προσαρμοσμένη στις ανάγκες των μαθητών, προάγοντας τη Δια Βίου μάθηση και την προσωπική ανάπτυξη.

Μέθοδοι Αξιολόγησης

Η «ηλεκτρονική αξιολόγηση» μπορεί να χρησιμοποιηθεί για διαγνωστικούς, διαμορφωτικούς και τελικούς σκοπούς της αξιολόγησης. Η τεχνολογία παρέχει νέες και ποικίλες μεθόδους αξιολόγησης που επιτρέπουν τη δημιουργία ενός συμπεριληπτικού και δημιουργικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Στη διαγνωστική (diagnostic) αξιολόγηση, οι πόροι και τα μέσα της ηλεκτρονικής αξιολόγησης, χρησιμοποιούνται για τον προσδιορισμό των γνώσεων, των ενδιαφερόντων αλλά και των αδύναμων σημείων που μπορούν να βελτιωθούν. Αυτή η μορφή αξιολόγησης χρησιμοποιείται συχνά κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς. Στη διαμορφωτική (formative) αξιολόγηση, οι ενδείξεις χρησιμοποιούνται για να παρέχουν ανατροφοδότηση στους μαθητές, σχετική με τις τρέχουσες δεξιότητες και τις γνώσεις τους, σε σχέση πάντα με κάποιο συγκεκριμένο στόχο. Τα στοιχεία αυτά, μπορούν επίσης να χρησιμοποιηθούν και από τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να τροποποιήσουν την εκπαίδευσή τους ανάλογα με τις ανάγκες του μαθητή. Στην τελική (summative) αξιολόγηση, οι πόροι και τα υλικά της ηλεκτρονικής αξιολόγησης, χρησιμοποιούνται για τη συγκέντρωση ενδείξεων και τη λήψη αποφάσεων σχετικά με την επίτευξη των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων που είχαν τεθεί. Η διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση συμβάλλουν στην αξιοποίηση διαφορετικών προσεγγίσεων και στρατηγικών. Η διαμορφωτική αξιολόγηση θα επιτρέψει στους εκπαιδευτικούς να παρακολουθούν και να

βελτιώνουν τη μαθησιακή διαδικασία συνεχώς, ενώ η τελική αξιολόγηση θα παράσχει μια ολοκληρωμένη εικόνα της επίτευξης των μαθησιακών στόχων. Επίσης, πολύ ουσιώδης είναι η σημασία της αξιολόγησης για τη μάθηση, επιτρέποντας στους μαθητές να λαμβάνουν επικοινωνιακή ανατροφοδότηση και να βελτιώνουν τις επιδόσεις τους μέσω αυτής καθώς ταυτόχρονα παρουσιάζει ευελιξία όσον αφορά τον τόπο και τον χρόνο. Ακόμη είναι περισσότερο αμερόληπτη και δίνει τη δυνατότητα συλλογής στοιχείων που δεν μπορούν να αξιολογηθούν με παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης. Όπως επισημαίνουν οι Gikandi, Morrow και Davis (2011), η ενσωμάτωση τεχνολογικών εργαλείων στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν παρέχει μόνο αμεσότητα στην αξιολόγηση, αλλά επίσης ενισχύει τη διαφάνεια και τη συνεργατική μάθηση. Οι ερευνητές εστιάζουν στη δημιουργία μαθησιακών εμπειριών που ενθαρρύνουν τη διαρκή ανατροφοδότηση και την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών και μαθητών, στοιχεία που αναλύονται και στην ενότητα για τη χρήση εργαλείων όπως το Mentimeter και το Socrative.

Τεχνολογικά Εργαλεία

Η χρήση τεχνολογικών εργαλείων για την αξιολόγηση είναι ουσιώδης στη σύγχρονη εκπαιδευτική πρακτική. Στην ηλεκτρονική τάξη (e-class) μπορούν να αξιοποιηθούν διάφορα εργαλεία όπως το Mentimeter, το Socrative, το Moodle, το Flip, το Quizlet για την εκτίμηση μαθησιακών αποτελεσμάτων και την παροχή ανατροφοδότησης. Οι δραστηριότητες αξιολόγησης που έχουν δημιουργηθεί από εξωτερικές εφαρμογές μπορούν μέσω υπερσυνδέσμων να ενσωματωθούν στο περιβάλλον της ηλεκτρονικής τάξης. Πρέπει να σημειωθεί πως στις εφαρμογές αυτές απαιτείται εγγραφή από τους εκπαιδευτικούς. Το Mentimeter επιτρέπει τη δημιουργία διαδραστικών κουίζ και ερωτηματολογίων, ενώ το Socrative προσφέρει λεπτομερείς αναφορές και στατιστικά στοιχεία. Το Moodle παρέχει μια ολοκληρωμένη πλατφόρμα για την υποβολή και αξιολόγηση εργασιών, ενώ το Flip επιτρέπει την αξιολόγηση μέσω βίντεο, κάνοντας τη διαδικασία πιο δυναμική και εμπλουτισμένη. Το Quizlet δίνει τη δυνατότητα δημιουργίας ψηφιακών flashcards, που περιέχουν πληροφορίες και στις δύο όψεις και βοηθούν τους μαθητές να οπτικοποιούν πληροφορίες και να μελετούν. Η εφαρμογή δημιουργεί επτά διαφορετικές μορφές ασκήσεων, που εκτός από τη διδασκαλία μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην τελική αξιολόγηση.

Δημιουργική Αξιολόγηση

Η δημιουργικότητα στην αξιολόγηση συμβάλλει στην ενίσχυση της μαθησιακής εμπειρίας. Η χρήση ποικίλων μεθόδων/τρόπων δημιουργίας δραστηριοτήτων μάθησης, όπως οι μελέτες περίπτωσης και οι συνεργατικές εργασίες, επιτυγχάνει τα επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα και επιτρέπει στους μαθητές να εκφράζουν τη γνώση τους με τρόπους που προωθούν την κριτική σκέψη και την καινοτομία, καθιστώντας τη μάθηση πιο ελκυστική και αποτελεσματική. Επίσης, βοηθά τους μαθητές να συμμετέχουν στην κοινωνία του 21ου αιώνα ως ενεργοί και κριτικά σκεπτόμενοι πολίτες και να ανταποκριθούν και να ευημερήσουν στις συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες της σύγχρονης εποχής. Παράλληλα, εμπλουτίζεται η μάθηση και προσφέρονται μαθησιακές ευκαιρίες, οι οποίες πρέπει να είναι προσιτές σε όλους.

Διαχείριση Τάξης και Ανατροφοδότηση

Η διαχείριση της τάξης και η αποτελεσματική ανατροφοδότηση είναι κρίσιμα στοιχεία για τη δημιουργία ενός θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Οι τεχνικές διαχείρισης της τάξης και η ανάλυση της αποτελεσματικότητας της ανατροφοδότησης που παρέχεται στους μαθητές συμβάλλουν στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι τεχνικές αυτές περιλαμβάνουν τη δημιουργία σαφών κανόνων και προσδοκιών, την ενίσχυση θετικών συμπεριφορών και την αντιμετώπιση προβλημάτων με αποτελεσματικό τρόπο. Επιπλέον, η ανατροφοδότηση πρέπει να είναι σαφής, συγκεκριμένη και επικεντρωμένη στη διαδικασία μάθησης, προκειμένου να είναι χρήσιμη και επικοινωνιακή για τους μαθητές.

Επιτυγχάνεται έτσι η απόκτηση υπευθυνότητας και η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης των μαθητών καθώς και η ενεργητική τους συμμετοχή. Ωστόσο, η ανατροφοδότηση είναι πολύ σημαντική και για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, καθώς αξιοποιεί τα αποτελέσματα της αξιολόγησης για τη στήριξη των μαθητών και τη βελτίωση τη διδασκαλίας. Σύμφωνα με τους Nicol και Macfarlane-Dick (2006), η ανατροφοδότηση αποτελεί ουσιαστικό εργαλείο για τη διαμορφωτική αξιολόγηση, καθώς παρέχει στους μαθητές σαφείς κατευθύνσεις για τη βελτίωση των δεξιοτήτων και των γνώσεών τους. Οι συγγραφείς υπογραμμίζουν τη σημασία της αυτορρύθμισης των μαθητών μέσω της ανατροφοδότησης, η οποία ενισχύεται από τη χρήση τεχνολογιών όπως οι διαδραστικές πλατφόρμες και τα διαδικτυακά κουίζ. Αυτή η θεώρηση ευθυγραμμίζεται με την ανάγκη προσαρμογής της διδασκαλίας στις ατομικές ανάγκες, όπως αναφέρεται στην ενότητα για τη διαμορφωτική αξιολόγηση.

Πολιτισμική Ανταλλαγή και Διεθνείς Εμπειρίες

Η ανταλλαγή εμπειριών από διαφορετικές χώρες συμβάλλει στην κατανόηση διαφορετικών εκπαιδευτικών συστημάτων και πρακτικών. Μέσω διαδικτυακών συνεδριών, οι συμμετέχοντες/ουσες κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης είχαν την ευκαιρία να συζητήσουν με εκπαιδευτικούς από άλλες χώρες και να μοιραστούν τις δικές τους εμπειρίες. Αυτή η πολιτισμική ανταλλαγή βοήθησε στην κατανόηση των διαφορετικών προσεγγίσεων στην εκπαίδευση και προσέφερε νέες προοπτικές και ιδέες για την εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών στην τάξη τους. Μέσα από τις συζητήσεις αυτές, οι συμμετέχοντες/ουσες είχαν την ευκαιρία να διευρύνουν τους ορίζοντές τους και να αναπτύξουν νέες συνεργασίες και δίκτυα σε διεθνές επίπεδο.

Συμπεράσματα

Η εκπαίδευση στην ηλεκτρονική αξιολόγηση και η εφαρμογή δημιουργικών μεθόδων μπορούν να συμβάλουν ουσιαστικά στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης. Η χρήση τεχνολογικών εργαλείων, όπως το Mentimeter, το Socrative, το Moodle, το Flip και το Quizlet, επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να αξιολογούν τους μαθητές τους με ακρίβεια και αποτελεσματικότητα, προσφέροντας παράλληλα διαδραστικές και εμπλουτισμένες μορφές ανατροφοδότησης. Αυτά τα εργαλεία διευκολύνουν τη συλλογή και ανάλυση δεδομένων σε πραγματικό χρόνο, επιτρέποντας την προσαρμογή των διδακτικών προσεγγίσεων στις ανάγκες κάθε μαθητή. Επιπλέον, η εισαγωγή δημιουργικών μεθόδων αξιολόγησης, όπως οι μελέτες περίπτωσης και οι συνεργατικές εργασίες, ενισχύει την κριτική σκέψη και την καινοτομία, καθιστώντας τη μαθησιακή διαδικασία πιο ελκυστική και αποτελεσματική. Η διαχείριση της τάξης και η παροχή σαφούς, συγκεκριμένης και επικεντρωμένης στη διαδικασία μάθησης ανατροφοδότησης είναι κρίσιμα στοιχεία για τη δημιουργία ενός θετικού και υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Τέλος, η πολιτισμική ανταλλαγή και οι διεθνείς εμπειρίες ενισχύουν την κατανόηση διαφορετικών εκπαιδευτικών συστημάτων και πρακτικών, προσφέροντας νέες προοπτικές και ιδέες για την εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών στην τάξη. Μέσω αυτών των διαδικασιών, η εκπαιδευτική διαδικασία γίνεται πιο ευέλικτη, διαδραστική και προσαρμοσμένη στις ανάγκες των μαθητών, προάγοντας τη δια βίου μάθηση και την προσωπική ανάπτυξη. Συνολικά, η ενσωμάτωση της ηλεκτρονικής αξιολόγησης και των δημιουργικών μεθόδων συμβάλλει στη δημιουργία ενός εμπλουτισμένου και συνεργατικού μαθησιακού περιβάλλοντος, ενισχύοντας τη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να προσφέρουν ουσιαστική και αποτελεσματική ανατροφοδότηση και παράλληλα παρέχουν εγκυρότητα, αξιοπιστία και αντικειμενικότητα, ενώ η ηλεκτρονική αξιολόγηση συμβάλλει και στην καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων.

Αναφορές

Gikandi, J. W., Morrow, D., & Davis, N. E. (2011). Online formative assessment in higher education: A review of the literature. *Computers & Education*, 57(4), 2333–2351.

Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218.

Timmers, C., Braber-van den Broek, J., M. van den Berg, S., 2012. Motivational beliefs, student effort, and feedback behaviour in computer-based formative assessment, *Computers & Education*, 60, pp. 25–31.

Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Αικ., Ρετάλης, Σ. (2015). Σύγχρονες Μορφές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης με Αξιοποίηση Εκπαιδευτικών Τεχνολογιών. *Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα*.

Αναζήτηση των αναγκών των επιχειρήσεων, η ενσωμάτωση τους και η δημιουργία νέων προγραμμάτων σπουδών στην Επαγγελματική Κατάρτιση. Ο ρόλος των ΣΣΠΑΕ, των Θεματικών & Πειραματικών ΣΑΕΚ και τα ΚΕΕΚ

<https://doi.org/10.69685/PVJY2580>

Κυριακός Δημήτριος

Διευθυντής Θεματικής ΣΑΕΚ Αιγάλεω, - PhD(c), Τμ. Διοίκ. Επιχειρήσεων, Παν. Δυτ. Αττικής
diriakos@gmail.com

Ψαρομήλιγκος Ιωάννης

Καθηγητής τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων, Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής
yannis.psaromiligkos@uniwa.gr

Περίληψη

Αυτό το έγγραφο διερευνά την ταυτοποίηση των αναγκών των επιχειρήσεων στην Ελλάδα και την ενσωμάτωση αυτών των αναγκών σε νέα προγράμματα κατάρτισης. Τονίζεται η σημασία των Περιφερειακών Συμβουλίων για τη Σύνδεση με την Παραγωγή και την Αγορά Εργασίας (ΣΠΑΕΕ) και των Θεματικών & Πειραματικών Σχολών Ανώτερης Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΣΑΕΚ), καθώς και η δημιουργία των νέων Κέντρων Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΚΕΕΚ) και Θεματικών Ερευνητικών Ινστιτούτων Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΘΕΙΕΕΚ), τα οποία μπορούν να λειτουργήσουν ως πειραματικά κέντρα για τη δημιουργία νέων οδηγών σπουδών. Επίσης, γίνεται αναφορά στην αναβάθμιση της επαγγελματικής κατάρτισης με τη μετονομασία των Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης σε Σχολές Ανώτερης Επαγγελματικής Κατάρτισης.

Εισαγωγή

Η ευθυγράμμιση μεταξύ του εκπαιδευτικού συστήματος και των αναγκών της αγοράς εργασίας είναι κρίσιμη για την οικονομική ανάπτυξη της Ελλάδας. Η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται στους μηχανισμούς για την ταυτοποίηση των αναγκών των επιχειρήσεων σε δεξιότητες και επαγγέλματα, καθώς και στην ενσωμάτωση αυτών των αναγκών σε νέα εκπαιδευτικά προγράμματα. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στα Περιφερειακά Συμβούλια για τη Σύνδεση με την Παραγωγή και την Αγορά Εργασίας (ΣΠΑΕΕ), τις Θεματικές & Πειραματικές Σχολές Ανώτερης Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΣΑΕΚ), καθώς και στα νέα Κέντρα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΚΕΕΚ) και Θεματικά Ερευνητικά Ινστιτούτα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΘΕΙΕΕΚ).

Θεσμικά πλαίσια και πολιτικές

Η ανάλυση θεσμικών πλαισίων και πολιτικών στην Ελλάδα που διέπουν την ταυτοποίηση και ανάπτυξη δεξιοτήτων βασίζεται σε νομοθετικά κείμενα, στρατηγικά σχέδια και αναφορές από εθνικά όργανα όπως ο Νόμος 4368/2016 και ο Νόμος 4763/2020, καθώς και στρατηγικά έγγραφα όπως η Εθνική Στρατηγική για την Ανάπτυξη των Δεξιοτήτων του Εργατικού Δυναμικού και το Στρατηγικό Σχέδιο για την Επαγγελματική Εκπαίδευση, Κατάρτιση, Διά Βίου Μάθηση και Νεολαία (2022-2024).

Εθνικές Πολιτικές και Θεσμοί για τη Διάγνωση και Ανάπτυξη Δεξιοτήτων Σύστημα Διακυβέρνησης για την Ανάπτυξη Δεξιοτήτων

Τα τελευταία χρόνια, η Ελλάδα έχει δει τη δημιουργία ενός νέου θεσμικού τοπίου για τις πολιτικές δεξιοτήτων, εμπλουτισμένου με νέους θεσμούς σε εθνικό και περιφερειακό επίπεδο. Κύριοι θεσμοί περιλαμβάνουν:

- **Μηχανισμός Διάγνωσης Αναγκών της Αγοράς Εργασίας (Νόμος 4368/2016):** Ο μηχανισμός αυτός παίζει σημαντικό ρόλο στη συστηματική και συντονισμένη χαρτογράφηση των αναγκών σε δεξιότητες σε εθνικό επίπεδο.
- **Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΣΕΕΚ):** Το ΕΣΕΕΚ, μαζί με το Κεντρικό Συμβούλιο Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΚΣΕΕΚ), εργάζεται για τη σύνδεση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας.
- **Τομεακά Συμβούλια Δεξιοτήτων (Νόμος 4763/2020):** Αυτά τα συμβούλια συμβάλλουν στην αποκέντρωση της διακυβέρνησης της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, προωθώντας την ορθολογική επιλογή τομέων και ειδικοτήτων και την ταυτοποίηση των περιφερειακών-τοπικών αναγκών μέσω της συμμετοχής των κοινωνικών εταίρων.

Ρόλος των ΣΠΑΕΕ, Θεματικών & Πειραματικών ΣΑΕΚ και των ΚΕΕΚ

Περιφερειακά Συμβούλια για τη Σύνδεση με την Παραγωγή και την Αγορά Εργασίας (ΣΠΑΕΕ)

Τα ΣΠΑΕΕ αποτελούν κρίσιμο στοιχείο για την ταυτοποίηση και ενσωμάτωση των αναγκών των επιχειρήσεων σε δεξιότητες στα εκπαιδευτικά προγράμματα. Αυτά τα συμβούλια, μέσω της συμμετοχής των κοινωνικών εταίρων, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην:

- Καταγραφή και τεκμηρίωση των περιφερειακών και τομεακών αναγκών σε δεξιότητες.
- Ενίσχυση της αποκέντρωσης στη διακυβέρνηση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης.
- Προώθηση της ορθολογικής επιλογής τομέων και ειδικοτήτων στην ΕΕΚ.

Έργο της ανίχνευσης τοπικών και περιφερειακών αναγκών σε δεξιότητες, ως βασική αρμοδιότητα των ΣΣΠΑΕ	
Ρόλος	<ul style="list-style-type: none"> • Ανίχνευση αναγκών της αντίστοιχης περιφέρειας σε θέματα ΕΕΚ και ΔΒΜ • Υποβολή εισηγήσεων στο Κ.Σ.Ε.Ε.Κ. για ικανοποίηση αναγκών για τομείς/ ειδικότητες, / ειδικά μαθήματα/προγράμματα / δραστηριότητες που πρέπει να λειτουργήσουν στις Σ.Α.Ε.Κ. και τις Σ.Α.Ε.Κ. για άτομα με αναπηρία, στο Μεταλυκειακό Έτος-Τάξη Μαθητείας, στα ΕΠΑ.Λ., στις Ε.Σ.Κ. και στις ΕΠΑ.Σ. Μαθητείας ΔΥΠΑ της Περιφέρειάς
	<ul style="list-style-type: none"> • Υποβολή προτάσεων → εκπαιδευτικές δραστηριότητες επιχειρηματικότητας και καινοτομίας
	<ul style="list-style-type: none"> • Υποβολή εισηγήσεων για διεξαγωγή μελετών για θέματα ΕΕΚ και ΔΒΜ, που αφορούν στην οικεία Περιφέρεια
	<ul style="list-style-type: none"> • Υποβάλλουν εισηγήσεις τους στο Κ.Σ.Ε.Ε.Κ, λαμβάνοντας υπόψη <ul style="list-style-type: none"> ○ Προτάσεις Διευθύνσεων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Δ.Δ.Ε.) και Περιφερειακών Διευθύνσεων Εκπαίδευσης (Π.Δ.Ε.) για κάθε είδους σχολική μεταβολή ○ Αποτελέσματα του μηχανισμού διάγνωσης αναγκών σε περιφερειακό επίπεδο ○ Απορρόφηση των αποφοίτων των ΕΠΑ.Λ. στην αγορά εργασίας ○ Ανάγκη αποφυγής επικαλύψεων ειδικοτήτων με άλλες μαθησιακές διαδρομές επιπέδων 3 και 5 του Ε.Π.Π., ○ Αποψη κοινωνικών εταίρων για δυναμική επαγγελματικών κλάδων

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Θέσεις εκπροσώπων περιφερειακής /τοπικής αυτοδιοίκησης για ειδικές αναπτυξιακές προτεραιότητες της περιοχής αρμοδιότητας του Σ.Σ.Π.Α.Ε..
Τεκμηρίωση/Υποστήριξη της δράσης τους	<ul style="list-style-type: none"> • Ορισμός εμπειρογνομόνων & διατήρηση συνεχούς επαφής με την ΜΕΚΥ. • απευθείας πρόσβαση σε στοιχεία παρακολούθησης φοίτησης (αριθμός εγγραφών, προτιμώμενες ειδικότητες, αριθμός σπουδαστών σε Πρακτική άσκηση, απόφοιτοι/ειδικότητα) • Παρακολούθηση πορείας αποφοίτων Ε.Ε.Κ στην αγορά εργασίας σε συνεργασία με Γ.Ε.Α.Σ. • Ανάπτυξη συνεργασιών με κοινωνικούς εταίρους/ΑΕΙ σε τοπικό επίπεδο → σχεδιασμό/ διεξαγωγή στοχευμένων ερευνών → ανίχνευση αναγκών τοπικής αγοράς εργασίας. • Δημιουργία δικτύου επικοινωνίας με τοπικές επιχειρήσεις → κινητοποίηση τους επιχειρήσεων για προσφορά θέσεων πρακτικής άσκησης ή μαθητείας. • Αξιοποίηση πηγών πληροφορίας : <ul style="list-style-type: none"> ○ Εκκροές του Μηχανισμού ○ Έρευνες ανθρώπινου δυναμικού ○ Προτάσεις φορέων εκπροσώπησης εργαζομένων, εργοδοτών επιχειρήσεων, ○ Ετήσιες Εκθέσεις των ΚΣΔ. ○ Μελέτες ευρωπαϊκών οργανισμών πχ. CEDEFOP ○ Κείμενα πολιτικής της ΕΕ
Συνεργασίες	<ul style="list-style-type: none"> • Προτάσεις προς Σ.Π.Α.Ε. μπορούν να υποβάλλουν : φορείς που εκπροσωπούνται σε αυτά, Περιφέρεια, Περιφερειακή Ένωση Δήμων, εκπρόσωποι εργοδοτών/ εργαζομένων, εκπαιδευτικές δομές όλων των επιπέδων, δήμοι, επιχειρηματικές ενώσεις, κλαδικοί φορείς, κοινωνικοί εταίροι και επιμελητήρια σε τοπικό επίπεδο (της περιοχής αρμοδιότητάς τους). • Συνεργάζονται με τα : <ul style="list-style-type: none"> ○ Κ.Ε.Ε.Κ. για διάγνωση αναγκών τοπικής αγοράς εργασίας (υποβάλλουν στο Σ.Σ.Π.Α.Ε. ετήσιες εκθέσεις με προτάσεις για πρόβλεψη νέων ειδικοτήτων/αναστολή ή κατάργηση ειδικοτήτων που δεν εξυπηρετούν ανάγκες αγοράς) ○ Θεματικά Ερευνητικά Ινστιτούτα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης→ έρευνα για διάγνωση αναγκών τοπικής οικονομίας/ αξιοποίηση αποτελεσμάτων της, σε συνεργασία με Σ.Σ.Π.Α.Ε/ ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών και οδηγών κατάρτισης θεματικού χαρακτήρα .

Ο Νόμος 4763/2020 προβλέπει, ακόμη, τη σύσταση Κλαδικών Συμβουλίων Δεξιοτήτων (Κ.Σ.Δ) με σκοπό την υποβοήθηση του έργου του Κ.Σ.Ε.Ε.Κ.. Σε κάθε Κ.Σ.Δ, εκτός των κοινωνικών εταίρων (ΓΣΕΕ, ΣΕΒ, ΓΣΕΒΕ, ΣΕΤΕ, ΕΣΕΕ, ΣΒΕ) που το επιθυμούν, συμμετέχουν και εκπρόσωποι επιχειρήσεων ή/και κλαδικών συνδέσμων ή/και φορέων εκπροσώπησης εργοδοτών.

Κλαδικά Συμβούλια Δεξιοτήτων	
<i>Ρόλος</i>	Συστηματική παρακολούθηση αναγκών σε επαγγελματικές δεξιότητες επιμέρους κλάδων ·
	Βελτίωση σύζευξης ζήτησης - προσφοράς δεξιοτήτων : Παρακολουθεί συστηματικά τάσεις αγοράς εργασίας, διαπιστώνει ελλείψεις/ ποιοτικές &

ποσοτικές αναντιστοιχίες μεταξύ προσφοράς & ζήτησης και καταθέτει προτάσεις/εισηγήσεις για καλύτερη προσαρμογή ΕΕΚ στις μεταβαλλόμενες ανάγκες κλάδου σε δεξιότητες.
Υποβολή γνωμοδοτήσεων/εισηγήσεων/προτάσεων κλαδικού ενδιαφέροντος προς Κ.Σ.Ε.Ε.Κ./Σ.Σ.Π.Α.Ε. → καλύτερη προσαρμογή ΕΕΚ σε μεταβαλλόμενες ανάγκες κλάδων σε δεξιότητες·
Αναθεώρηση υφιστάμενων & εκπόνηση νέων επαγγελματικών περιγραμμάτων για τα επαγγέλματα-ειδικότητες του κλάδου·
Εκπόνηση στρατηγικής δεξιοτήτων για τον κλάδο·
Πρωτόηση μάθησης με βάση την εργασία (μαθητεία, πρακτική άσκηση, απόκτηση εργασιακής εμπειρίας) & αναβάθμιση του περιεχομένου της ·
Εκπόνηση πλαισίων προγραμμάτων, προγραμμάτων κατάρτισης και σχημάτων πιστοποίησης για επαγγέλματα και ειδικότητες ειδικού κλαδικού ενδιαφέροντος·
Διοργάνωση ενεργειών ενημέρωσης/ ευαισθητοποίησης για προώθηση απασχόλησης στον κλάδο
Παροχή τεκμηριωμένης πληροφόρησης για την αγορά εργασίας κλάδου·
Παροχή υπηρεσιών υποστήριξης/ καθοδήγησης/επιμόρφωσης προς επιχειρήσεις κλάδου → ανάπτυξη δεξιοτήτων coaching, mentoring του προσωπικού τους στο πλαίσιο υποδοχής μαθητευόμενων και πρακτικά ασκούμενων, ·
Οργάνωση & συμμετοχή σε δραστηριότητες δικτύωσης, συνεργασίας & διαλόγου για θέματα ανάπτυξης δεξιοτήτων (εθνικό/διακρατικό επίπεδο)
Πρωτόηση συνεργασίας με ΑΕΙ (προώθηση Βιομηχανικών Διδακτορικών σε θέματα που αφορούν τον κλάδο, διευκόλυνση πρακτικής άσκησης, προώθηση επιχειρηματικής εκπαίδευσης)
Εκπόνηση κλαδικών αναλύσεων/μελετών σε θέματα που σχετίζονται με την ΕΕΚ & διεξαγωγή ερευνών πεδίου στις επιχειρήσεις του κλάδου για καταγραφή αναγκών σε ειδικότητες/δεξιότητες με συνδρομή Μηχανισμού & Ινστιτούτων Κοινωνικών Εταιρών.
Ετήσια «Έκθεση Ειδικοτήτων και Δεξιοτήτων» → διάγνωση/πρόγνωση αναγκών αγοράς εργασίας στους κλάδους που θα περιλαμβάνει: <ul style="list-style-type: none"> • Ειδικότητες τεχνικών επαγγελμάτων που πρέπει να προσφέρει το ΕΣΕΕΚ σε εθνικό/περιφερειακό επίπεδο & απαιτούμενες τεχνικές-επαγγελματικές, πράσινες και ψηφιακές δεξιότητες που θα πρέπει να διαθέτει το ανθρώπινο δυναμικό • Περιοχές γνώσεων και δεξιοτήτων που θα πρέπει να αναπτύσσει/αναβαθμίζει η μη τυπική μάθηση και να προσφέρει μέσω των προγραμμάτων ΣΕΚ ή/και επανακατάρτισης ή/και αναβάθμισης δεξιοτήτων.

Το 1^ο Κ.Σ.Δ συστάθηκε το 2022 στους κλάδους κλωστοϋφαντουργίας, ένδυσης, υπόδησης και δέρματος από το Σύνδεσμο Επιχειρήσεων και Βιομηχανιών (ΣΕΒ), το Ινστιτούτο Εργασίας Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδας (ΙΝΕ ΓΣΕΕ), το Ινστιτούτο Μικρών Επιχειρήσεων Γενικής Συνομοσπονδίας Επαγγελματιών Βιοτεχνών Εμπόρων Ελλάδας (ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ), το Σύνδεσμο Επιχειρήσεων Πλεκτικής και Ετοίμου Ενδύματος Ελλάδος (ΣΕΠΕΕ), το Σύνδεσμο Κατασκευαστών Ετοιμών Ενδυμάτων (ΣΚΕΕ) και τον Ελληνικό Σύνδεσμο Βιοτεχνών-Βιομηχάνων Υποδημάτων και Εξαγωγέων (ΕΛΣΕΒΒΥΕ).

Θεματικές & Πειραματικές Σχολές Ανώτερης Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΣΑΕΚ)

Οι Θεματικές & Πειραματικές ΣΑΕΚ λειτουργούν ως πειραματικές σχολές για τη δημιουργία και δοκιμή νέων οδών σπουδών. Μέσω της στενής συνεργασίας με τα ΣΠΑΕΕ και της αξιοποίησης των διαγνωσμένων αναγκών σε δεξιότητες, μπορούν να προσφέρουν:

- Προσαρμοσμένα προγράμματα κατάρτισης που ανταποκρίνονται άμεσα στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας.
- Πειραματικές προσεγγίσεις στην κατάρτιση που μπορούν να οδηγήσουν σε καινοτόμους οδηγούς σπουδών.
- Ενσωμάτωση τεχνολογικών εξελίξεων και αλλαγών στα περιεχόμενα των επαγγελματιών, βελτιώνοντας την απασχολησιμότητα των αποφοίτων.

Κέντρα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΚΕΕΚ) και Θεματικά Ερευνητικά Ινστιτούτα (ΘΕΙΕΕΚ)

Ο νέος νόμος για τα Κέντρα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΚΕΕΚ) εισάγει ένα νέο πλαίσιο για την επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Τα ΚΕΕΚ:

- **Λειτουργούν ως σύγχρονα campus:** Προσφέρουν ένα ολοκληρωμένο περιβάλλον μάθησης με υποδομές που υποστηρίζουν την υψηλής ποιότητας εκπαίδευση και κατάρτιση (Επίπεδα 4 & 55 του Ε.Π.Π)..
- **Αναβάθμιση της ποιότητας της επαγγελματικής εκπαίδευσης & κατάρτισης:** Μέσω της συνεχούς αξιολόγησης και αναβάθμισης των προγραμμάτων σπουδών, ενισχύουν την απασχολησιμότητα των αποφοίτων και προωθούν την καινοτομία στην εκπαίδευση και κατάρτιση (Επίπεδα 4 & 55 του Ε.Π.Π).
- **Θεματικά Ερευνητικά Ινστιτούτα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΘΕΙΕΕΚ) :** Σε κάθε ΚΕΕΚ σύμφωνα με το (Άρθρο 40Γ) μπορεί να συστήνεται ένα ΘΕΙΕΕΚ, με αποστολή την έρευνα για τη διάγνωση των αναγκών της τοπικής οικονομίας και την ανάπτυξη θεματικών προγραμμάτων σπουδών. Τα ΘΕΙΕΕΚ συνεργάζονται με Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Α.Ε.Ι.), το Εθνικό Συμβούλιο Δεξιοτήτων Εργατικού Δυναμικού του άρθρου 27 του ν. 4921/2022 (Α' 75), ερευνητικούς φορείς, φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης, τοπικές επιχειρήσεις, εργοδοτικούς φορείς, οργανώσεις εργαζομένων, τοπικές συνεταιριστικές οργανώσεις και κλαδικά συμβούλια. Μετά από εισήγηση του Συμβουλίου του Κ.Ε.Ε.Κ., τα Θ.Ε.Ι.Ε.Ε.Κ. συστήνουν ομάδες εργασίας για τη μελέτη ζητημάτων, που σχετίζονται με την υλοποίηση του σκοπού τους.

Αναβάθμιση της Επαγγελματικής Κατάρτισης

Η αναβάθμιση της επαγγελματικής κατάρτισης στην Ελλάδα είναι απαραίτητη για την κάλυψη των αναγκών της σύγχρονης αγοράς εργασίας. Μια σημαντική κίνηση προς αυτήν την κατεύθυνση είναι η μετονομασία των Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης σε Σχολές Ανώτερης Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΣΑΕΚ), που συνεπάγεται:

- Την αναγνώριση του ρόλου τους στην παροχή υψηλού επιπέδου επαγγελματικής κατάρτισης.
- Την ενίσχυση της ποιότητας των προγραμμάτων σπουδών και των παρεχόμενων υπηρεσιών.
- Την αύξηση της ελκυστικότητας της επαγγελματικής κατάρτισης ως επιλογή καριέρας για τους νέους.

Συμπεράσματα

Η ταυτοποίηση των αναγκών των επιχειρήσεων και η ενσωμάτωσή τους σε νέα εκπαιδευτικά προγράμματα είναι ζωτικής σημασίας για την ευθυγράμμιση του εκπαιδευτικού συστήματος με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας στην Ελλάδα. Τα ΣΠΑΕΕ, οι Θεματικές & Πειραματικές ΣΑΕΚ και τα ΚΕΕΚ αποτελούν βασικά εργαλεία σε αυτήν την προσπάθεια, παρέχοντας τις απαραίτητες πληροφορίες και το πλαίσιο για την ανάπτυξη

προσαρμοσμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Επιπλέον, η αναβάθμιση της επαγγελματικής κατάρτισης μέσω της μετονομασίας των ΣΑΕΚ σε Σχολές Ανώτερης Επαγγελματικής Κατάρτισης είναι ένα σημαντικό βήμα προς την κατεύθυνση της παροχής υψηλής ποιότητας επαγγελματικής κτάρτισης, παίρνοντας στην ουσία το ρόλο των ΤΕΙ που μετά την ανωτατοποίηση τους δεν υπάρχουν σχολές που να προσφέρουν επαγγελματική κατάρτιση.

Αναφορές

Νόμος 4368/2016. Εθνικός Μηχανισμός Διάγνωσης Αναγκών της Αγοράς Εργασίας.

Νόμος 4763/2020. Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης.

Νόμος 4921/2022. Στρατηγική για την Αναβάθμιση των Δεξιοτήτων του Εργατικού Δυναμικού.

Στρατηγικό Σχέδιο Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης, Διά Βίου Μάθησης και Νεολαίας 2022-2024.

Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας και Ανθρώπινου Δυναμικού (ΕΙΕΑΔ).

Νόμος 4957/2022. Δημιουργία Κέντρων Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΚΕΕΚ).

Πράσινη Παιδαγωγική: Περιβαλλοντική και Υπαίθρια Εκπαίδευση στο Πλαίσιο μιας Ολιστικής Προσέγγισης στη Μάθηση

<https://doi.org/10.69685/AAPW6038>

Λιόβας Δημήτριος

Υπεύθυνος Πληροφορικής & Νέων Τεχνολογιών ΔΔΕ Λάρισας,
liovasjim@yahoo.gr

Κολοκοτρώνης Δημήτριος

Διευθυντής 2^{ης} ΣΑΕΚ Λάρισας,
kolokotr@sch.gr

Λιάκος Ηλίας

Εκπαιδευτικός Πληροφορικής, ΔΔΕ Λάρισας,
liakosil@gmail.com

Σταθόπουλος Κωνσταντίνος

Εκπαιδευτικός Πληροφορικής, ΔΔΕ Λάρισας,
cvstathopoulos@gmail.com

Περίληψη

Η Πράσινη Παιδαγωγική συνδυάζει την περιβαλλοντική και υπαίθρια εκπαίδευση, προωθώντας μια ολιστική προσέγγιση στη μάθηση που αναπτύσσει περιβαλλοντική συνείδηση και ενδυναμώνει τις δεξιότητες ζωής των μαθητών. Αποτελεί ένα πολυδιάστατο παιδαγωγικό πλαίσιο που ανταποκρίνεται στις πιεστικές ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας για βιώσιμη ανάπτυξη και κοινωνική δικαιοσύνη. Παράλληλα, η περιβαλλοντική και υπαίθρια εκπαίδευση αποτελούν σημαντικούς πυλώνες της σύγχρονης παιδαγωγικής, στοχεύοντας όχι μόνο στη μετάδοση γνώσεων αλλά και στην ανάπτυξη περιβαλλοντικής συνείδησης και δεξιοτήτων ζωής. Δημιουργούν, με τον τρόπο αυτό, μια ολιστική προσέγγιση, η οποία ενσωματώνει στοιχεία από τη βιολογία, τη γεωγραφία, την οικολογία και την κοινωνιολογία. Με τον τρόπο αυτό, προσφέρει μια καινοτόμα εμπειρία μάθησης, ενώ, παράλληλα, προάγει τη διασύνδεση διαφορετικών γνωστικών πεδίων και την ενσωμάτωση της μάθησης σε πραγματικές καταστάσεις.

Λέξεις κλειδιά: Πράσινη Παιδαγωγική, Περιβαλλοντική, Υπαίθρια Εκπαίδευση

Εισαγωγή - Θεωρητικό υπόβαθρο της Πράσινης Παιδαγωγικής

Η Πράσινη Παιδαγωγική βασίζεται σε διάφορες παιδαγωγικές θεωρίες και προσεγγίσεις, όπως:

- Η κριτική Παιδαγωγική: Αναλύει τις κοινωνικές και περιβαλλοντικές ανισότητες, προωθώντας την κριτική σκέψη και τη δράση για κοινωνική δικαιοσύνη (Freire, 1970).
- Η οικολογική Παιδαγωγική: Επικεντρώνεται στην κατανόηση των οικοσυστημάτων και των αλληλεπιδράσεων μεταξύ ανθρώπου και φύσης (Orr, 1992).
- Η βιωματική Μάθηση: Ενισχύει τη μάθηση μέσω άμεσων εμπειριών και πρακτικών δραστηριοτήτων (Kolb, 1984).

Στόχοι της Πράσινης Παιδαγωγικής

Οι κύριοι στόχοι της Πράσινης Παιδαγωγικής είναι:

- Η ενίσχυση της Περιβαλλοντικής Συνείδησης: Να καλλιεργήσει στους μαθητές την κατανόηση και την εκτίμηση της φύσης και των οικοσυστημάτων.

- Η ανάπτυξη Βιώσιμων Συμπεριφορών: Να ενθαρρύνει τη λήψη βιώσιμων αποφάσεων και την ανάπτυξη πρακτικών που μειώνουν το οικολογικό αποτύπωμα.
- Η προώθηση της Κοινωνικής Δικαιοσύνης: Να συνδέσει τα περιβαλλοντικά ζητήματα με τις κοινωνικές ανισότητες και να προωθήσει την κοινωνική δικαιοσύνη μέσω της περιβαλλοντικής δράσης (Tilbury, 1995).

Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις και Μέθοδοι

Η Πράσινη Παιδαγωγική χρησιμοποιεί διάφορες προσεγγίσεις και μεθόδους για να επιτύχει τους στόχους της, όπως:

- Η διαθεματική Μάθηση: Ενσωματώνει την περιβαλλοντική εκπαίδευση σε όλα τα γνωστικά πεδία, όπως οι φυσικές επιστήμες, η γεωγραφία, η ιστορία και οι τέχνες (Orr, 1992).
- Η βιωματική Μάθηση: Προάγει την άμεση εμπειρία και την πρακτική συμμετοχή των μαθητών σε περιβαλλοντικές δραστηριότητες, όπως η ανακύκλωση, η κηπουρική και οι εκδρομές στη φύση.
- Η συμμετοχική Μάθηση: Ενισχύει τη συνεργασία και τη συλλογική δράση, εμπλέκοντας τους μαθητές σε ομαδικά έργα και προγράμματα (Hungerford & Volk, 1990).

Ιστορική Αναδρομή

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση ξεκίνησε να αναπτύσσεται ως ξεχωριστός τομέας τη δεκαετία του 1960, κυρίως λόγω της αυξανόμενης ανησυχίας για τα περιβαλλοντικά προβλήματα. Η Διακήρυξη της Τιφλίδας το 1977 αποτέλεσε ορόσημο, καθορίζοντας τους στόχους και τις αρχές της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε παγκόσμιο επίπεδο (UNESCO, 1977). Από τότε, η έμφαση στην ανάγκη για περιβαλλοντική εκπαίδευση έχει ενταθεί, κυρίως λόγω των προβλημάτων όπως η κλιματική αλλαγή και η απώλεια βιοποικιλότητας.

Βασικές αρχές της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση στοχεύει στην ευαισθητοποίηση και την κατανόηση των περιβαλλοντικών ζητημάτων. Οι βασικοί στόχοι της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είναι:

- Η κατανόηση του Περιβάλλοντος: Να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν τις βασικές έννοιες και διαδικασίες του φυσικού κόσμου.
- Η ανάπτυξη Περιβαλλοντικής Συνείδησης: Να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές σχετικά με τα περιβαλλοντικά ζητήματα και τις επιπτώσεις των ανθρώπινων δραστηριοτήτων στο περιβάλλον (Palmer, 1998).
- Η ενδυνάμωση Δεξιοτήτων Κριτικής Σκέψης: Να αναπτύξει δεξιότητες κριτικής σκέψης, ώστε οι μαθητές να μπορούν να αξιολογούν και να λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με περιβαλλοντικά ζητήματα.
- Η δράση για το Περιβάλλον: Να ενθαρρύνει την ανάληψη δράσεων που προάγουν τη βιωσιμότητα και την προστασία του περιβάλλοντος (Palmer, 1998).

Τα πλεονεκτήματα της Υπαίθριας Εκπαίδευσης

Η υπαίθρια εκπαίδευση, ως μέρος της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, χρησιμοποιεί το φυσικό περιβάλλον ως τάξη και πηγή μάθησης. Τα οφέλη της υπαίθριας εκπαίδευσης παρουσιάζονται παρακάτω:

- Η ενίσχυση της Φυσικής Υγείας: Η έκθεση στο φυσικό περιβάλλον και η σωματική δραστηριότητα έχουν θετικές επιδράσεις στη φυσική υγεία των μαθητών (Fjørtoft, 2001).
- Η ανάπτυξη των Κοινωνικών Δεξιοτήτων: Η ομαδική εργασία και η συνεργασία σε υπαίθριες δραστηριότητες ενισχύουν τις κοινωνικές δεξιότητες και την αυτοπεποίθηση (Rickinson et al., 2004).
- Η βελτίωση των Ακαδημαϊκών Επιδόσεων: Μελέτες έχουν δείξει ότι οι μαθητές που συμμετέχουν σε υπαίθριες δραστηριότητες παρουσιάζουν βελτίωση στις ακαδημαϊκές

τους επιδόσεις, λόγω της ενισχυμένης εμπλοκής και του ενδιαφέροντος για τη μάθηση (Lieberman & Hoody, 1998).

Πρακτικές Εφαρμογές και Μεθοδολογίες

Η εφαρμογή της Πράσινης Παιδαγωγικής περιλαμβάνει διάφορες πρακτικές και μεθοδολογίες:

- Περιβαλλοντικά Προγράμματα: Οργάνωση προγραμμάτων και δράσεων που προάγουν τη βιωσιμότητα, όπως η ανακύκλωση, η εξοικονόμηση ενέργειας και η φροντίδα των τοπικών οικοσυστημάτων.
- Υπαίθριες Δραστηριότητες: Σχεδιασμός και υλοποίηση εκπαιδευτικών εκδρομών και δραστηριοτήτων στη φύση, όπως η πεζοπορία, η κατασκήνωση και η κηπουρική.
- Εργαστήρια και Σεμινάρια: Διοργάνωση εργαστηρίων και σεμιναρίων για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και την ενίσχυση των δεξιοτήτων τους στην Πράσινη Παιδαγωγική (Dillon et al., 2005).

Προκλήσεις και Προοπτικές

Η εφαρμογή της Πράσινης Παιδαγωγικής αντιμετωπίζει διάφορες προκλήσεις, όπως:

- Η έλλειψη Πόρων και Υποδομών: Οι περιορισμένοι πόροι και οι υποδομές μπορεί να αποτελέσουν εμπόδιο στην υλοποίηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής και υπαίθριας εκπαίδευσης.
- Η ανάγκη για Κατάλληλη Εκπαίδευση: Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι κρίσιμη για την επιτυχή εφαρμογή της Πράσινης Παιδαγωγικής.
- Η αντίσταση στην Αλλαγή: Τα παραδοσιακά εκπαιδευτικά συστήματα μπορεί να αντιστέκονται στις αλλαγές που απαιτούνται για την ενσωμάτωση της Πράσινης Παιδαγωγικής (Jickling & Wals, 2008).

Παρά τις προκλήσεις, οι προοπτικές είναι ενθαρρυντικές. Η αυξανόμενη αναγνώριση της σημασίας της βιωσιμότητας και η υποστήριξη από διεθνείς οργανισμούς και κυβερνήσεις προάγουν την ενσωμάτωση της Πράσινης Παιδαγωγικής στα εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως.

Συμπεράσματα

Η Πράσινη Παιδαγωγική, συνδυάζοντας την περιβαλλοντική και υπαίθρια εκπαίδευση, προσφέρει μια μοναδική ευκαιρία για ολιστική προσέγγιση στη μάθηση που μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη περιβαλλοντικά συνειδητοποιημένων και υπεύθυνων πολιτών, έτοιμων να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις του μέλλοντος. Με την κατάλληλη υποστήριξη και εφαρμογή, η Πράσινη Παιδαγωγική μπορεί να διαμορφώσει τη βάση για μια πιο βιώσιμη και δίκαιη κοινωνία, και μια εκπαίδευση που στοχεύει στην προαγωγή της βιωσιμότητας και την καλλιέργεια της περιβαλλοντικής συνείδησης.

Αναφορές

Dillon, J., Rickinson, M., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D., & Benefield, P. (2005). The value of outdoor learning: evidence from research in the UK and elsewhere. **School Science Review**, 87(320), 107-111.

Fjørtoft, I. (2001). The natural environment as a playground for children: The impact of outdoor play activities in pre-primary school children. **Early Childhood Education Journal**, 29(2), 111-117.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.

Hungerford, H. R., & Volk, T. L. (1990). Changing learner behavior through environmental education.

Lieberman, G. A., & Hoody, L. L. (1998). Closing the achievement gap: Using the environment as an integrating context for learning. San Diego: State Education and Environment Roundtable.

Palmer, J. A. (1998). Environmental education in the 21st century: Theory, practice, progress and promise. Routledge.

Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D., & Benefield, P. (2004). A review of research on outdoor learning. National Foundation for Educational Research and King's College London.

Tilbury, D. (1995). Environmental education for sustainability: Defining the new focus of environmental education in the 1990s. *Environmental Education Research*, 1(2), 195-212.